



## Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten

**Grenzen**, die innerhalb und außerhalb der Integrations- und Inklusionsforschung gezogen werden; **Welten**, die dadurch entstehen, geschaffen oder verunmöglicht werden und **Gänge**, die zur Überbrückung oder Überwindung von Grenzen oder zum Ausweg aus abgeschotteten Welten beschritten werden (sollen). Vieles bleibt aber auch in einem **Dazwischen** – und soll dementsprechend ebenso Raum in unseren Diskussionen finden können.

### Abstracts

Mit Unterstützung der



universität  
wien



Pädagogische Hochschule Wien

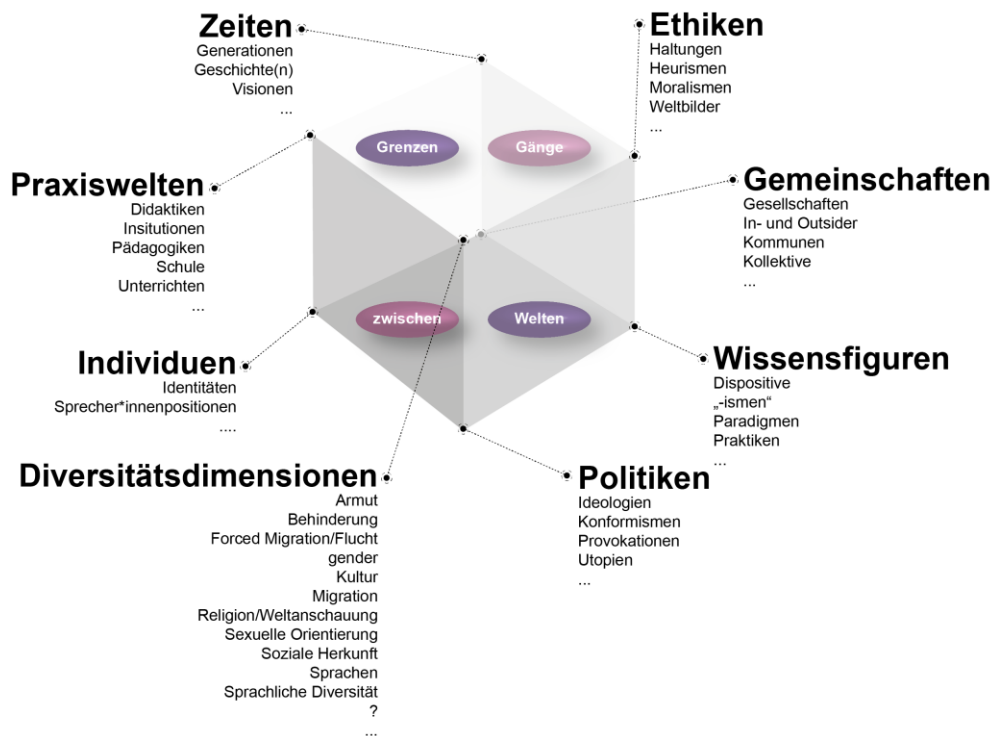
Bildungsdirektion  
Wien



## Vorwort

Sehr geehrte Tagungsteilnehmer\*innen!

Wir begrüßen Sie sehr herzlich bei der IFO 2020 in Wien. Die 34. Tagung der Integrations- und Inklusionsforscher\*innen steht unter dem Motto „Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten“. Aufgegriffen wird das Thema zuerst schon durch die gemeinsame Organisation der Tagung durch unterschiedliche Bildungsinstitutionen – der Universität Wien, der Pädagogischen Hochschule Wien sowie der Bildungsdirektion für Wien. So stellt die Tagung ein Grenzen überwindendes institutionelles Zwischen dar, dessen Stärke eine programmatische Offenheit ist, die unterschiedliche Welten er- bzw. mit einschließt. Sinnbild dafür ist der vorliegende Abstract-Band, in dem bereits deutlich wird, wie über die eingereichten Beiträge multidimensionale Beziehungsgeflechte entlang des Calls gesponnen werden.



Es zeichnet sich ein erstes Bild, wie breit Inter- und Transdisziplinaritäten und Spannungsfelder, Herausforderungen und Dilemmata adressiert werden. Bewusst erweitert wird der entstehende Diskursraum, indem der wissenschaftliche Austausch im Rahmen der Tagung durch den Einbezug konkreter Erfahrungen in schulischen und außerschulischen Welten und Open Spaces angereichert wird. Integraler Schlusspunkt dieser - hoffentlich auseinandersetzungreichen - IFO bildet folglich eine transdisziplinär angelegte Podiumsdiskussion.

Die Tagungsorganisation verfolgt neben der aktiven Beförderung eines möglichst spannungsreichen, kontroversen Diskurses die Ziele der ökologischen Bewusstheit und der Barrierefreiheit im jeweils so umfassend wie möglich gestaltbaren Verständnis. Wir haben große Anstrengungen unternommen, diesen von uns gesetzten Ansprüchen gerecht zu werden und hoffen, diese bei der IFO 2020 nun auch gemeinsam einlösen zu können.

Wir wünschen eine bereichernde Zeit in Wien!

Das IFO-Tagungsteam

# Inhalt

<b>Keynote .....</b>	<b>1</b>
Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog. Oder: Grenzgänge zwischen Welten .....	1
Grenzgänge zwischen Generationen und durch das Rad der Geschichte. Zur trilemmatischen Kartographierung einer neuen/alten Generation Inklusionsforschung .....	2
Thinking and the Other: Inclusive education, nationalism and hostility to refugees and immigrants .....	4
<b>Poster .....</b>	<b>5</b>
„Behinderung“ / „Disability“ als historische Analysekategorie. Skizzen eines Forschungsproblems .....	5
„Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (FWF-Projekt) Fasching, Engler & Felbermayr .....	7
A Common Inclusive language - Indispensable Resource for Participation in a School for All.....	8
Borderlands in Inclusive Education - Über die Grenzen der Inklusiven Pädagogik..	10
Der Entscheidungsprozess vor und nach dem inklusiven Übergang von SEK I in SEK II.....	11
From community based rehabilitation (CBR) services to inclusive development. A study on practice, challenges, and future prospects in Gedeo zone (Southern Ethiopia).....	13
Gerüstet für inklusiven Unterricht? Einstellungen und Kompetenzeinschätzungen angehender LehrerInnen .....	14
Inclusive early childhood education and care in Lower Austria .....	16
Inklusive Schulentwicklung in Baden-Württemberg – eine qualitative Untersuchung aus Mehrebenenperspektive.....	18
Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) – eine internationale Perspektive .....	20
Lebenswelt(en) Unterricht(en) - Zur schulischen Inklusion von Schüler*innen mit Fluchthintergrund aus Lehrer*innenperspektive .....	22
Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten unter inklusiver Perspektive- Eine Rekonstruktion der Handlungsrahmen von Lehrkräften in Integrationsklassen der Sekundarstufe.....	24
Team-Teaching und Team-Planning in der Hochschullehre: Ein Seminarkonzept zur gemeinsamen Vermittlung von inklusionsbezogenen Inhalten in (Fach-) Didaktik und Bildungswissenschaften.....	26
Von Fall zu Fall? Entscheidungspräferenzen und handlungsleitende Orientierungen multiprofessioneller Teams in inklusiven Kindertageseinrichtungen .....	27
Was heißt denn hier Inklusion? Eine diskursanalytische Betrachtung der Beitragstitel vierer Fachzeitschriften im Zeitraum 2006-2018.....	28

## Symposia..... 30

„Schwierige Lehrkräfte?“ - Inklusionssensible Ansätze zur Qualifizierung von pädagogischem Personal im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein) .....	30
Beziehung inklusive? – Beziehungskompetenz als Gegenstand der Lehrer*innenprofessionalität im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	31
Chancen für Inklusion und Diversität am Arbeitsmarkt durch Digitalisierung .....	32
Divers (Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch) in der Praxiswelt (Deutschförderklasse) – Grenzen (Separierung) überwinden durch Ethiken (Haltungen) und Gänge (Ressourcen) Ein Symposium zu den schulischen Fördermodellen für Schüler*Innen mit Schüler*innen mit sprachlicher Diversität ....	34
Inklusion als ästhetisches Phänomen – empirisch-qualitative Zugänge zu Weisen der Teilhabe im unterrichtlichen Geschehen.....	36
Inklusion empirisch erfassen – Forschungszugänge und Spannungsfelder .....	38
Inklusion in Zeiten von Rechtspopulismus und Autoritarismus? Überlegungen zu Analyse und Handlungsoptionen .....	40
Inklusiven schulischen Praxiswelten auf der Spur .....	42
Irritation - Reflexion - (Fort)Bildung? Fallbasierte Fortbildungen für die inklusive Schule.....	44
Ohne Angst verschieden sein? - Was hindert uns daran? .....	46
Praktikumsbegleitung als zentraler Ort der Vermittlung zwischen Subjekt und inklusionsorientiertem Handeln.....	48
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung.....	50

## Orale Präsentation..... 52

"Man nehme die Schwächsten aus der Volksschule heraus". Zum Verhältnis von früher Heilpädagogik und Volksschule.....	52
"Zeit" und "Körper" als Schlüsselthemen der Diversitätsdimension Behinderung....	54
(Un)überwindbare Grenzen der Inklusion in der schulischen Praxis? – Diskussionsimpulse aus einem differenztheoretischen Blickwinkel auf Praxis aus Schüler*innen- und Lehrer*innenperspektive.....	56
„Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung“ – Entscheider über migrantisierte Kinder in Kita und Frühförderung.....	58
„Es war wirklich cool“ – Jugendlichen mit Behinderung durch Reflecting Teams Stimme und Macht geben .....	60
„Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet“ – Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien von Lehramtsstudierenden zu gutem inklusivem Unterricht.....	62
„Making a decision outside the box“ – Wie ein Jugendlicher mit Sehbehinderung aus der gesellschaftlichen Norm-Box ausbricht und sich für den Besuch einer höheren Schule entscheidet .....	64
Articulating Gaps? Lektüren prothetischer Absenz im Feld des Visuellen .....	66
Beobachtung auf die Grenze hin.....	68

Chancen und Herausforderungen digitaler Mediennutzung für die Partizipative Forschung.....	70
Co-Teaching (Teamteaching) als Chance für die Entwicklung einer inklusiven Schule .....	72
Co-Teaching im inklusiven Unterricht: Beziehungsgestaltung und -entwicklung als Grundlage der interdisziplinären Kooperation .....	74
Creability - Künstlerische Zu-Gänge zu inklusiven Dialogen.....	76
Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based Research in der Primarstufe .....	78
Das Gymnasium als Grenze von Inklusion? – Was Lehrpersonen über den Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang denken .....	80
Der Entstehungskontext der deutschen Bildungsratsempfehlung von 1973: „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ .....	81
Einsatz und Aufgaben förderpädagogischer Lehrkräfte Inklusiver Erwachsenenbildung?! Eine explorative Untersuchung zur Handlungspraxis von Lehrkräften in gemeinsamen Lernsettings nichtbehinderter und behinderter Kursteilnehmender .....	82
Der Übergang Schule – Beruf aus der Perspektive der Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen in Nordrhein- Westfalen.....	84
Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als Sollbruchstelle des Gemeinsamen Lernens.....	86
Die Bedeutung der Beziehungsarbeit für partizipative Prozesse. Existenzielle Voraussetzungen für vertrauensbildende und tragfähige LehrerInnen-SchülerInnen- Beziehungen.....	88
Die Bedeutung von Emotionen für inklusive Lernprozesse am Beispiel der Grünen Pädagogik.....	90
Die Befassung mit Schüler*innenperspektiven als Möglichkeit der Konstruktion von Zwischenwelten? .....	92
Die Entwicklung eines individuellen Kompetenzprofils im Projekt écolsiv – Schule inklusiv. Pädagogische Kompetenzen von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen stärken, Zugang zur Hochschulwelt öffnen und Arbeit im Schulfeld ermöglichen.....	94
Die Rheinland-Kita-Studie zur Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen des Rheinlandes .....	96
Die Rolle der Forscher*in in der Inklusiven Forschung– eine Frage der Grenzen? .	98
Die schulkulturelle Rahmung von Anerkennung und Missachtung in schulischen Beziehungszusammenhängen.....	99
Digitale Unterrichtsmedien und Inklusion - Widerspruch oder Synergiepotenzial neugedachter Unterrichtsgestaltung? .....	100
Disabled Researchers.....	102
Divers denken und handeln! – theoretische Orientierungen und Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung .....	104
Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung	106
Epistemologien der Inklusion – Eine theoretische und empirische Relation epistemologischer Überzeugungen mit Verständnissen von Inklusion. ....	108

Erwachsenenbildung und Inklusion – Welten, Grenzen und Gänge aus der Perspektive von Kursleitenden der Erwachsenenbildung .....	110
Formale Grenzen überschreiten. Neue Gänge ermöglichen. Qualitative Bildungsforschung mit und über erwachsene Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung .....	112
Forschendes Lernen und Kasuistik: Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung.....	114
Grenzen einer inklusiven Arbeitswelt – zwischen Sondersystemen und prekärer Beschäftigung?! .....	116
Grenzen in Praxis der ‚inklusionen Beruforientierung‘? – Orientierungen von Akteur*innen an Schulen im Handeln in inklusiven Kontexten .....	117
Grenzgänge zwischen heute und morgen in der Arbeitswelt für Menschen mit Behinderungen.....	118
Heimleben in Oberösterreich: Zugänge, Gewalt und Möglichkeiten .....	120
Hilfssubjekte – Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Empowerment.....	122
Immergente Lernzwischenräume am Beispiel der Wiener Jugendkunstklassen von Franz Cižek.....	124
Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion in der Lehrer*innenbildung .....	126
Individuelle Studierendenunterstützung: Ein methodischer Ansatz gelebter inklusiver Didaktik im Rahmen des Lehramtsstudiums „Inklusive Pädagogik (Fokus: Beeinträchtigungen)“ .....	128
Inklusion an der gymnasialen Oberstufe – ein Widerspruch in sich? .....	129
Inklusion und Deaf Space!? .....	131
Inklusion, Teilhabe und Behinderung: Herausforderungen und Perspektiven der Transformationsprozesse von Organisationen der Behindertenhilfe aus institutioneller Sicht.....	135
Inklusionsbezogene Anforderungsbearbeitung als Regulativ (kunstpädagogischer) Professionalisierung.....	136
Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. Zur Un/Über/Hörbarkeit des Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs. ....	138
Inklusive Berufsorientierung im Diskurs - der ‚scheinbare‘ Konsens: gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen.....	139
Inklusive Bildung trotz Lehrer*innenmangel - Wie kann eine Absicherung inklusionspädagogischer Aspekte im Seiteneinstieg gelingen? .....	141
Inklusive Pädagogik rhizomvisited – Skizzen zur ›Pädagogik ihres Begriffs‹.....	143
Integration durch Inklusion? Design und Evaluation einer virtuellen inklusiven Lernwelt zur Qualifizierung für die Arbeitswelt .....	145
Klasse: Die Schattenkategorie der deutschsprachigen Inklusionsforschung .....	147
Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit Musizier-Apps .....	149
Inklusionspädagogik und die Einführung des Lehrplans 21 .....	151
Menschen aus dem und im «Dazwischen» - (Grenz-)Erfahrungen einer Inklusiven Forschungsgruppe .....	153

Migrant*innen mit Behinderung im deutschen Hilfesystem – Historische und aktuelle Grenzbeziehungen und die Möglichkeiten und Herausforderungen exklusiver Beratungskontexte .....	155
Partizipative Forschung als Grenzbearbeitung .....	157
Peerbeziehungen als Qualitätsindikator von Inklusion: Schulische Förderprogramme und ihre Wirksamkeit .....	159
Perspektiven auf kooperative Lernprozesse in der frühen technischen Bildung ....	161
Perspektiven von Musikschullehrkräften auf Inklusion und Zusammenhänge mit Beschreibungen ihres praktischen methodischen Vorgehens im Instrumentalunterricht mit Menschen mit Behinderung .....	162
Polykontextualität von Inklusionsforschung .....	164
Prädiktoren von Differenzierung und Individualisierung im inklusiven Unterricht – eine systematische Literaturanalyse .....	166
Professionalisierung von Lehrkräften für ein inklusives Schulsystem .....	168
Recht an seinen Grenzen: Hilfe und Versorgung in Familien mit psychisch kranken Eltern .....	170
Rehabilitation, Wirtschaftlichkeit, Inklusion: Das Tripelmandat von Werkstätten für Menschen mit Behinderung als Spannungsfeld und Herausforderung für die Inklusionsforschung .....	172
Risikoblicke und Grenzverschiebungen in multiprofessionellen Fallgesprächen – von einer ‚normalen‘ zu einer ‚optimalen‘ Kindesentwicklung .....	174
Schülerbetriebspraktika in der inklusive Berufsorientierung - Überwindung von Grenzen zwischen Schulen und Institutionen .....	176
Schülerbilder im Spannungsfeld unterschiedlicher Perspektiven – Über wen und wie sprechen SonderpädagogInnen und Fachlehrkräfte, wenn sie gemeinsam Unterricht für eine inklusive Klasse planen? .....	177
Schulpraktische Professionalisierung zwischen erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Herausforderungen - ein transdisziplinärer Blick .....	179
Thema „Inklusion und Menschenwürde“ .....	181
Titel: Einsatz und Aufgaben förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen – Ergebnisse einer Studie in vier Bundesländern .....	182
Über Grenzschießungen und Integrationszwänge in der sonderpädagogischen Wissensproduktion zum Thema ADHS .....	184
Vehikel oder Barriere der Inklusion? Die Erwerbsarbeit von Menschen mit Behinderungen als Thema des behindertenpolitischen Diskurses in Deutschland	185
Video-Stimulated Reflections in der Lehramtsausbildung: Noticing und Reasoning zu inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht.....	186
Vom Dispositiv zur Differenz: Mechanismen der Genese von Differenz unter dem Dach des Leistungsdispositivs .....	188
Was kommt nach der Schule? Ausbildungschancen von Förder- und Hauptschülerinnen im Vergleich .....	190
Was macht in der Kunst die Inklusion aus? - Polyästhetische Modelle für die Inklusive Schule .....	192
Wie inklusiv ist die Universität? Studierende zwischen den Welten.....	193
Zu-Gänge zum 'Fremden' ermöglichen. Anerkennungsgrenzen unterschiedlicher Lehrerhabitus und Formate der praktischen und reflexiven Bearbeitung.....	195

Zugänge zu (fremdspachlichen) Welten – Attribution und Kompetenzvermittlung im inklusiven Unterricht.....	197
Zwischen Förderung und Beurteilung – Chancen und Grenzen prozessbezogener Leistungsbeurteilung im inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe 1 .....	199
Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der Welt inklusiver Bildung.....	201
Zwischen Wunsch und Realität – der Übergang Schule-Beruf bei SchülerInnen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. Erste Ergebnisse einer explorativen, multiperspektivischen Längsschnittstudie .....	203
Zwischen zwei Welten: Inklusionsverständnisse deutscher und kanadischer Lehrender an Universitäten – Befunde einer vergleichenden Untersuchung .....	204
<b>Autor*innen-Index.....</b>	<b>206</b>



# Inklusionsforscher\*innen Tagung (IFO2020)

## Keynote

### Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog. Oder: Grenzgänge zwischen Welten

Feuser, Georg

Welten sind einerseits die selektierenden, exkludierenden und in Sondersysteme zwangsinkludierenden Praxen des seit Jahrhunderten dominierenden und perfektionierten Schulsystems; andererseits eine subjektwissenschaftlich begründete, nicht ausgrenzende Pädagogik und Didaktik für das gesamte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem. Das Ganze ein Theater auf einer Bühne auf der Bühne, je die eine oder die andere Welt präsentierend. Aber wer ist wer der exkludierenden und inkludierenden maskierten Akteure? Wer exkludiert in die Inklusion, wer inkludiert in die Exklusion? Wer wird exkludiert, wer inkludiert? Wer ist sichtbar, wer bleibt im Dunkelbereich des Welttheaters? Sind das die unsichtbaren aber wirkkräftigen Puppenspieler in schwarzer Kleidung, die Figuren bewegen - die Wissensfiguren, die Praxiswelten, die Identitäten, die Ideologien, die Institutionen, die Visionen? Was ist die Ethik und Moral? Wer sind die In-, wer die Outsider - die Armen, die Migranten, die Behinderten? Wer steuert den Zeitenlauf und beschleunigt die Geschehnisse, dass alles sich verwirbelt und zwei Bühnen eine Bühne sind, zwei Welten eine Welt - die Niemandenswelt? Welch ein Theater - die Inklusion! Welch ein Narrativ! Ein Märchen und seine Wirklichkeit!

## **Grenzgänge zwischen Generationen und durch das Rad der Geschichte. Zur trilemmatischen Kartographierung einer neuen/alten Generation Inklusionsforschung**

*Boger, Mai-Anh*

Wundersame Gleichzeitigkeiten prägen diese Zwischen-Zeit, in der wir leben: Während die einen schon beginnen zu behaupten, der ‚Modetrend Inklusion‘ neige sich nun langsam einem Ende zu und werde vermutlich durch den Hype um Digitalisierung ersetzt, schreiben andere im selben Moment, dass man nun einen soliden Grundstock an Inklusionstheorien und -forschungspadigmen beisammen habe und endlich mit den avancierteren Debatten durchstarten könne. Das Rad der Geschichte hält uns in Bewegung. In dieser Keynote soll daher jenseits der Dichotomie aus Selbstvergewisserung und Selbstkritik ein zwischenzeitlicher Dialog aufgespannt werden: Was hat sich zwischen den Generationen der IFO-Geschichte bewegt? Welche neuen Entwürfe zur Theoriebildung und Forschung gibt es zwischen und unter uns? Wie wurden darin alte Entwürfe beerbt, wiederbelebt, neuentdeckt oder umgeschrieben, zwischenzeitlich vergessen? Welche neuen, alten Freundschaften zwischen benachbarten Feldern und Disziplinen wurden dabei gestiftet oder abgebrochen? Die Buchreihe zur ‚Theorie der trilemmatischen Inklusion‘ als Kartographierungsprojekt wurde 2014 auf der 28. IFO (bei Irmtraud Schnell in Wiesbaden/Frankfurt) mit einem ersten Aufschlag begonnen und soll nun - zwischenzeitlich abgeschlossen – wieder zurück auf die IFO finden. Ziel ist das Aufzeigen der Verbindung aus Generationalität und Generativität in einer lebendigen Landschaft der Theoriebildung zu Inklusion. Freilich gilt dabei die alte Regel, dass jede Geschichte in einer situierten Gegenwart und mit Blick auf eine Zukunft erzählt wird: Welche offenen Baustellen gilt es in Zukunft zu bearbeiten? Welche neuen Felder gilt es zu beackern? Die Prinzipien zur schizoanalytischen Diskurssynthese nach Deleuze und Guattari dienen dabei der Beobachtung und Beschreibung der Un/Gleichzeitigkeit und Dissonanz in diesen Verschiebungsprozessen. Geschichtserzählungen werden darin dekonstruktiv betrachtet: Manchmal werden nur neue Worte erschaffen, der argumentative Kern ist jedoch derselbe. Manchmal weigern sich Menschen, in einem neuen Begriff jenes zu sehen, das eben nicht das Immergleiche und Altbekannte ist. In dialogisierenden Bewegungen lassen sich diese und weitere Einsatzpunkte aushandeln, um zu einer Synthese zu gelangen, in der Altes mit neuen Augen und Neues durch die alte Brille betrachtet werden kann. Das Spezifikum dieses Vorgehens ist, dass es dabei auch den politischen Dissens nicht ausklammert: So ist es mitunter eben keine ‚rein wissenschaftliche‘ Sache, welche neuen Theoriebewegungen oder Begriffsarbeiten wie in die historisierende Selbsterzählung eingefügt werden. Wir Wissenschaftler\_innen kämpfen auch (im politischen Sinne) für diese Einsatzpunkte und jenes, das darin als Emanzipatorisches affirmiert wird. Die Karte, die in dieser Diskurssynthese gezeichnet wird, lebt daher von dieser dissonanten Zwischenzeit: Zwischen Generationen, zwischen Genealogien, zwischen Häusern und zwischen Paradigmen wird im Modus einer immanentistischen Kritik und

wechselseitigen Bezugnahme ein Denkraum erschaffen. So wird das Denken selbst zu einem Grenzgang: Vergilbte Ränder erscheinen alsbald wie frisch vergoldet und an den noch unabgeschliffenen Kanten des Neuen schimmert ein alter Glanz.

Mai-Anh Boger hat in Mainz Philosophie und (Behinderten-)Pädagogik studiert. Nach ihrer Promotionszeit an der Universität Bielefeld vertrat sie die Professur „Lernen in der inklusiven Schule“ an der Universität Paderborn. Zwischenzeitlich vertritt sie die Professur „Inklusive Bildung unter besonderer Berücksichtigung sonderpädagogischer Lernförderung“ an der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Philosophie der Differenz und Alterität sowie Psychoanalytische Pädagogik.

## **Thinking and the Other: Inclusive education, nationalism and hostility to refugees and immigrants**

Veck, Wayne

In his essay, Notes on nationalism, Orwell identified three characteristics of nationalism: obsession, instability and indifference to reality. In his discussion of these characteristics, nationalism emerges as a strange condition in which the nationalistic individual is simultaneously absorbed with their own being and in denial of that absorption, a condition that sees the projection of the self onto the nation or an 'ism'. Drawing on these insights, along with Buber's (1997) equation of nationalism with the expansion of the individual's ego, Levinas's (1969) exploration of 'dwelling' and, finally, Deleuze and Guattari's (2004) account of European racism, this paper suggests countering hostility

towards immigrants and refugees occurs in education when children are given space and time to think critically about issues of global power and justice. Far from being a technical endeavour, this involves including children in an education that is first of all ethical, an education that might prepare them for the welcoming of otherness, where otherness is understood, not in opposition to what is regular, normal and familiar, but as the alterity and irreducibility of the other person (Levinas, 1969; 2011). As it attends to how thinking in and of itself might counter the condition of nationalism, and its consequences for refugees and immigrants, the paper turns to Levinas (2011) philosophy of time. Levinas's conception of time gives rise to an important distinction between education carried out in quantifiable time, in the time of results and moving forward, the time of not wasting time, and education in the time of the other. This is the difference between an education carried out in the

lived time of the self, the time of one's own birth, one's being here now and one's death, and an education in the time of responsibility, wherein one responds to the other person who cannot be assimilated into one's own time. Taking its lead from Levinas (1969; 2011), the paper contends that thinking in education - the process that Arendt (1971) identified as the unclosed dialogue between me and myself - owes its perpetual inconclusiveness to the other person who, welcomed in their exteriority, eludes all final words. The paper concludes that while this thinking dialogue can add nothing to the totality of one's knowledge and can do nothing to enrich one's experiences, it can confirm the barbarity latent in all forms of self-obsession and nationalism and, in this way, sustain one's capacity to question one's pride in knowing, and one's delight in the possession of, other persons. This matters, because nothing more curtails opportunities for thinking in general, and for thinking about immigration and the lives of refugees and immigrants in particular, than egoism. The paper concludes that if Levinas (1999) was right to contend that it is the entirely other person that sobers one up from one's obsession with one's self, then it is thinking that sustains this sobriety and thus guards the young and those who educate them from the temptations of egoism and nationalism

and the accompanying reduction of the other person.

## Poster

### **„Behinderung“ / „Disability“ als historische Analysekategorie. Skizzen eines Forschungsproblems**

Klement, Alexander

„Disability is everywhere in history, once you begin looking for it, but conspicuously absent in the histories we write.“ (Baynton 2001, 52)

Was mache ich nun mit diesem, in der Literatur vielzitierten Satz des Historikers Douglas C. Baynton? Wenn ‚Behinderung‘ / ‚Disability‘ in der Geschichte überall vorkommt, sobald man danach sucht so beantwortet dies aber nicht die Frage nach dem Warum. Warum finden Historiker\*innen ‚Behinderung‘ / ‚Disability‘ in historischen Quellen, sobald sie danach suchen?

In meiner geplanten Dissertation werde ich die Perspektive der Disability Studies in die Levana-Forschung einbringen. Ich stelle im Sinne der Disability History (vgl. Bösel 2014, 29f; 2003, Longmore/Umanski 2001, 6-8, 21) unter anderem die folgende Frage:

Wie manifestierte sich ‚Behinderung‘ in den behördlichen Dokumenten, die im Genehmigungs- und Umsiedlungsprozess der Levana entstanden?

Ich werde somit erarbeiten wie sich ‚Behinderung‘ in Verwaltungsdokumenten manifestierte, die dazu dienten den Betrieb der ‚Levana‘ zu reglementieren.

‚Behinderung‘ und ‚Disability‘ sind Konstrukte der Moderne. Sie kommen in internationalen Abkommen ab 1955 verwendet (vgl. Welti 2005, 63-65). Auch in den von mir untersuchten Quellen zur „Heil-, Pflege und Erziehungsanstalt für geistesschwache und blödsinnige Kinder“ spielt das Wort ‚Behinderung‘ hier keine Rolle, sehr wohl aber andere Zuschreibungen. Im Rahmen meiner Dissertation beziehe ich mich vor allem auf die Korrespondenz zwischen den Betreibern der Anstalt und Verwaltungsbehörden sowie Institutionen.

Soweit so gut. Hier beginnt aber schon die Herausforderung. ‚Behinderung‘ / ‚Disability‘ soll als Analysewerkzeug dienen. Es bedeutet bestimmte Fragen stellen zu können. Fragen nach Institutionen, konkreten Definitionen und Konsequenzen, die sich daraus ergeben. (vgl. Kudlick 2003, 765) Wie kann aber ‚Behinderung‘ / ‚Disability‘, als Konstrukt der Moderne, als Analysekategorie auf das 19. Jahrhundert angewandt werden? Hier erscheinen mehrere problematische Aspekte. Einerseits, wie Patrick Schmidt für den englischsprachigen Raum beobachtet hat, verwenden Forscher\*innen für ihre Analysen einen Begriff („disability“), den sie zuvor jedoch kritisieren und dekonstruieren (vgl. Schmidt 2010, 624). Andererseits ist die Tatsache, dass es den Begriff ‚Behinderung‘ nicht in der heute verwendeten Bedeutung gegeben hat ein Sachverhalt mit dem erst richtig umgegangen werden muss. Man könnte sich also damit zufrieden geben, dass nur die richtigen Fragen an die (richtigen) Quellen gestellt werden müssen, situationsabhängig und nicht isoliert von sozialen, kulturellen und individuellen Faktoren (vgl. Barnartt 2010, 13). Mir scheint, als überwiege für die

meisten Forscher\*innen der Nutzen. Der Zweck hat Vorrang und so erachten viele von ihnen es als nützliches Konzept um die unterschiedlichen Aspekte von „verkörperter Differenz“ (Gottwald 2014) zu verstehen. (vgl. Horn/Frohne, 17f)

Wird 'Behinderung' / 'Disability' aber dadurch nicht auch in irgendeiner Weise reproduziert? Wird Behinderung nicht kreiert, wo es sie noch nicht gegeben hat? Sorgen wir selbst unbeabsichtigt dafür, dass 'Behinderung' / 'Disability' eine Rolle spielt, indem wir sie permanent reproduzieren und für unsere Analysen strapazieren? Wie gehen wir mit den Begriffen richtig um? Was ist nun mit der eingangs hier zitierten Erkenntnis von Baynton? ‚Behinderung‘ ist doch überall, weil wir sie sehen wollen, weil wir aus unserer Perspektive die Kategorie gebildet haben. Rechtfertigt das Argument des besseren Verständnisses nun die Verwendung für historische Untersuchungen? Unterschiedliche Lösungsansätze werden in der Forschung diskutiert und reichen bis zur Auflösung der Kategorie (vgl. Schmidt 2010, 627).

Bei Ihrer Fachtagung möchte in einem Posterbeitrag auf die von mir skizzierten Probleme eingehen und unterschiedliche Lösungsansätze diskutieren, um diese dann in meine Dissertation einfließen zu lassen.

## **„Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (FWF-Projekt) Fasching, Engler & Felbermayr**

Engler, Simone; Fasching, Helga; Felbermayr, Katharina

Kooperation zwischen Jugendlichen mit Behinderung, Eltern und Fachkräften gilt als ein wichtiger Schlüsselfaktor in Übergangsprozessen von der Pflichtschule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung (Todd 2007). Entscheidend ist nicht nur die Etablierung von Kooperation, sondern vor allem ihre Qualität. Das aktuell laufende FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (Projektnummer: P-29291); Laufzeit: 01.10.2016 – 30.09.2021; Leitung: Helga Fasching; (<https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>) beforscht die Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung, ihren Eltern mit den verschiedenen professionellen Unterstützer\*innen am Übergang. Das FWF-Forschungsprojekt zeichnet sich durch die längsschnittliche Betrachtung partizipativer Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung bei Jugendlichen mit Behinderung und gleichzeitiger Gestaltung partizipativer, reflexiver und interdisziplinärer Bildungs- und Übergangsforschung – insbesondere unter dem Diversitätsaspekt – aus.

Das Forschungsprojekt ist der explorativen Grundlagenforschung zuzuordnen und erhebt aus Sicht von Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern/ Familien als qualitative Studie in drei Forschungsphasen mit intensive interviews (Charmaz 2014) die Kooperationserfahrungen am Übergang. Die erhobenen Daten werden in Anlehnung an die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (2014) ausgewertet. Das Studiensample besteht aus 18 so genannten „Fällen“, in denen die Jugendlichen und/oder die Eltern befragt werden. 8 Fälle sind Teil des „schulischen“ Bereichs, d.h. der Übergang von SEK I in SEK II wurde berücksichtigt. 10 Fälle konzentrieren sich auf den „außerschulischen“ Übergang von Qualifizierungsmaßnahmen in Bildung, Berufsausbildung oder Beschäftigung.

Zusätzlich zu den Interviews werden Reflecting-Teams (Andersen 1992, 2001) jeweils einzeln mit vier der Jugendlichen, Eltern aus dem Sample sowie vier Professionellen aus der Praxis, mit dem Ziel der partizipativen Theorievalidierung und -generierung durchgeführt (ausführlicher bei: Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2017; Fasching & Felbermayr 2019). Dieser innovative und partizipative Ansatz zeichnet das FWF-Projekt weiter aus.

## **A Common Inclusive language - Indispensable Resource for Participation in a School for All**

Kopp-Sixt, Silvia; Todorova, Katerina; Pretis, Manfred; Sabuncuoglu, Melek

Ausgehend von den internationalen Entwicklungsvorhaben der WHO sowie der UN gehört die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (kurz: ICF) gemeinsam mit der bekannteren Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten (kurz: ICD) zur Familie von Klassifikationssystemen der WHO. Im Gegensatz zur ICD ist es das Ziel der ICF, Menschen mit einem Gesundheitsproblem in ihrer Ganzheitlichkeit als körperliches, geistiges und sozial-sinnhaft handelndes Wesen in seiner Beziehung zur Umwelt individuell zu beschreiben (bio-psycho-soziales Modell). Es geht in der ICF nicht um das Diagnostizieren einer Erkrankung, sondern um die individualisierte Beschreibung der Teilhabe einer Person mit einem Gesundheitsproblem. In Bezug auf Kinder und Jugendliche wird von „Kindern mit Entwicklungsschwierigkeiten“ gesprochen. Die ICF versteht sich als Instrument voller Teilhabe und repräsentiert ein Kommunikationsinstrument, das verwendet werden soll um ein Maximum an Partizipation für alle – den Schüler/die Schülerin, Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen und weitere im multiprofessionellen Team beteiligten Berufsgruppen – zu erreichen und Inklusion im Schulalter zu realisieren. Diese Entwicklungen in Richtung Implementierung der ICF in der (schul-)pädagogischen Praxis wirken sich direkt auf die Bildungssysteme der jeweiligen Länder aus sowie gleichzeitig unmittelbar auf die Lehrpersonenaus-, -fort- und –weiterbildung in denselben.

Trotz Bundesteilhabegesetz in Deutschland sowie Empfehlungen von Seiten des österreichischen BMB (2016) als Beschreibungsinstrument zeigt sich im Schulalter eine gewisse Zurückhaltung in Bezug auf die Anwendung der ICF, die eine wesentliche Gelingensbedingung für eine Erhöhung der Partizipation in bildungsrelevanten Gestaltungsprozessen präsentiert. Als eine Ursache können fehlende konkrete Handlungsinstrumente für die interdisziplinären Teams „um das Kind“ im Schulalter identifiziert werden, als eine weitere Hürde die teilweise technokratisch anmutende Sprache und Terminologie der ICF – insbesondere für Erziehungsberechtigte (Pretis, Kopp-Sixt & Mechtl, 2019).

Aus diesem Grund setzt sich das Projekt „Common Inclusive Language“ zum Ziel, Partizipation und Inklusion in schulischen Settings für alle Beteiligten in und rund um Schule und Unterricht zu erforschen und weiterzuentwickeln. Dies vollzieht sich unter besonderer Berücksichtigung der Praxis einer gemeinsamen Sprache, und zu diesem Zweck wurden die ICF-Klassifikationen in eine schulalltagsbezogene Variante übersetzt, die erstens länderspezifische Berufsfeldspezifika berücksichtigt, zweitens die Standards „Leichter Sprache“ und drittens die Perspektive von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten als auch den Schüler/innen selbst hereinholt.



Hierfür wurde in stetem Austausch mit der „ICF-Anwenderkonferenz eine „familienfreundliche bzw. schulalltagstaugliche“ Variante der ICF entwickelt und in Deutschland (Medical School Hamburg, n = 40) als auch in Österreich (Pädagogische Hochschule Steiermark, n = 60) von angehenden Lehrpersonen als auch im Dienst stehenden Lehrpersonen sowie Hochschullehrenden mit einschlägiger Expertise einer kritischen Prüfung unterzogen bzw. konsensual validiert. Gab es Großteils Zustimmung zu den entwickelten Code-Texten, so stellte insbesondere der Code B117 – Intelligenz – eine Herausforderung für eine konsensuale Übertragung in eine „Leichte Sprache“ Version dar, die es galt multilateral und interdisziplinäre für den deutschsprachigen Raum zu lösen.

Die Ergebnisse für den deutschen Sprachraum werden mit Oktober 2019 als Handbuch veröffentlicht. Sie laden ein, mit Bezug zum Tagungsthema die Grenzen der (Fach-)Sprache zu überschreiten und eine (Zwischen-)Sprache für alle zu etablieren.

## **Borderlands in Inclusive Education - Über die Grenzen der Inklusiven Pädagogik**

Proyer, Michelle

1. Dieser Beitrag setzt sich damit auseinander, welche Grenzen sich auftun, wenn es um den Zugang zu Inklusiven Bildungsangeboten geht. Dabei stellen sich Fragen nach Ressourcen (funktioniert Inklusion nur, wenn Schulen und/oder Eltern es sich leisten können?), Voraussetzungen (Inklusion als nicht endender Prozess? Inklusion für einige, aber nicht für *alle*?) und der Relevanz von Klassifikationen bzw. sich daraus ergebenden Deamarkationen (geht Inklusion wirklich mit *allen* Kindern?). Neben einem klassischen Zugang, welcher Grenzen im wahrsten Sinne des Wortes aufzeigt, also nationalstaatliche/geographische (z.B. Kinder/Jugendliche, die aufgrund ihrer Herkunft keine Schule (mehr) besuchen dürfen oder entlang physischer Grenzgebiete beschult werden; Cline & Necochea 2006), wie auch institutionelle (z.B. maximale Anzahl von Kindern mit Behinderung in einer Klasse), werden auch gedachte Grenzen (z.B. Reduzierung der Inklusion auf Behinderung; Cosenza 2010) aufgezeigt und in ein Konzept eingepasst.

2. Aus der Verquickung des (human-)geographischen, ethnographischen und soziologischen Begriffs der borderlands (Baud & Van Schendel 1997) wird ein Ansatz vorgeschlagen, welcher Grenzziehungen beim Zugang, der Umsetzung und Implikation von Inklusiver Pädagogik entwickelt. Vor allem hinsichtlich des Faktums, dass transkulturelle (nicht reduziert auf Sprache, Herkunft und kultureller Identität) Realitäten in der Bildungslandschaft alltäglicher und immer weiter verbreitet sind, ist ein Ansatz der Grenzen Inklusiver Pädagogik aus einer transdisziplinären Perspektive aufgezeigt relevant.

3. Daraus ergibt sich der Ansatz der 'Borderlands in Education', welcher im Verlauf der Posterpräsentation über Feedback und Kritik weiterentwickelt werden soll.

# Der Entscheidungsprozess vor und nach dem inklusiven Übergang von SEK I in SEK II

Felbermayr, Katharina

## 1. Fragestellung mit Bezug zum Tagungsthema

Das Dissertationsvorhaben fokussiert einen bislang weniger stark beforschten Übergang, Sekundarstufe (SEK) I in SEK II, und nimmt den dabei stattfindenden Entscheidungsprozess sowohl aus Sicht der Schüler\*innen mit Behinderung selbst als auch aus Sicht deren Eltern (mit/ohne Behinderung) in einer längsschnittlichen Betrachtung in den Blick. Das Dissertationsvorhaben ist in das vom österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderte Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ eingebunden, fokussiert aber ausschließlich auf den Übergang von einem in das nächste schulische Setting (Projektnummer: P-29291-G29, Laufzeit: 1.10.2016 bis 30.9.2021; Projektleitung: Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching; Projekthomepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>).

Österreich hat die UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 ratifiziert und sich somit zu einem inklusiven Bildungssystem basierend auf Chancengleichheit für alle bekannt. Über ein Jahrzehnt später sind Schüler\*innen mit Behinderung in der nicht obligatorischen sekundären und tertiären Bildung stark unterrepräsentiert (Spandagou 2015). Mit anderen Worten: Das Exklusionsrisiko aus dem Schulsystem nimmt bei Jugendlichen mit Behinderung mit jeder Schulstufe zu (Demmer 2017). Im Zentrum der Dissertation steht daher **das Erleben Entscheidungsprozess am Übergang** von der Pflichtschule in weitere schulische Bildung und zwar aus Sicht der Betroffenen, also aus Sicht der Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung).

## 2. Methodisches Vorgehen

Die Jugendlichen und deren Eltern werden im Längsschnitt im Abstand von ca. einem Jahr drei Mal mit der *Methode des intensive interviewing* (Charmaz 2014) befragt. Das erste Interview hat bei allen Teilnehmer\*innen am Ende der SEK I stattgefunden. Das Sample besteht aus 6 Familien. In zwei Fällen wurden Gespräche mit der gesamten Familie (d.h. Jugendliche\*r, Mutter und Vater) geführt, in weiteren drei wurden jeweils ein Elternteil und die Tochter/ der Sohn befragt. Das Sample beinhaltet auch Konstellationen, in denen sich die Jugendlichen nach dem Vorgespräch vorerst gegen eine Teilnahme entschieden haben (eine spätere Teilnahme ist nicht ausgeschlossen). Das gesamte Forschungsprojekt ist von der konstruktivistischen Grounded-Theory nach Charmaz (2014) geleitet, was neben der Datenerhebung auch die Auswertung der Daten (*initial und focused coding*) betrifft.

## 3. Erwartete Ergebnisse

Zum Zeitpunkt der Einreichung (10/2019) wurde die Datenerhebung im Längsschnitt abgeschlossen. Entsprechend der Grounded-Theory wurde parallel zur Erhebung erste

Interviews bereits analysiert. Erste Ergebnisse zeigen zum einen aus welchem Phasen der Entscheidungsprozess aus Sicht der befragten Jugendlichen und Eltern besteht: (a) sich Gedanken machen, (b) Entscheidung treffen: verbalisieren, (c) realisieren (im Sinne von umsetzen und erkennen) (Felbermayr 2019). Zum anderen können durch die längsschnittliche Erhebung die Bildungsverläufe der Jugendlichen nachverfolgt werden. Der Großteil der Jugendlichen verlässt nach der Pflichtschule den sog. klassisch institutionalisierten Weg der Beschulung auf SEK II-Niveau und besucht „alternative Wege“, um nach der Pflichtschule weiterhin ein schulisches Setting besuchen zu können.

## **From community based rehabilitation (CBR) services to inclusive development. A study on practice, challenges, and future prospects in Gedeo zone (Southern Ethiopia)**

Biewer, Gottfried; Obolla, Dr Solomon Sebro

Community based rehabilitation is a concept for practical work in countries of the global south, connecting education, social work, medicine, and social policy. So it is located beyond the frontiers of different scientific subjects.

The purpose of the study is to explain the practice, challenges and future prospects of Community Based Rehabilitation (CBR) in Gedeo zone, a district of nearly one million inhabitants in the south of Ethiopia. The study used a mixed methods design. The quantitative part of the study involved 138 parents and 72 people with disabilities (PWDs) selected by convenient sampling technique. Besides, a total of 22 (seven females & 15 males) research participants were purposively selected from various categories that include one head of zone labor and social affairs, three heads of district labor and social affairs, three representatives from associations of PWDs, 11 parents, two CBR heads, and two CBR social workers. Questionnaire and interviews were used as tools of data collection. The data were analyzed using both descriptive and thematic analysis. The finding indicated that there was no well-established CBR service provision for PWDs in Gedeo zone to ensure full participation and successful adjustment in the community. The study also revealed that lack of trained manpower, following charity model of CBR, and failure to understand the modern essence of CBR were some of the major challenges that hindered the implementation of CBR service in Gedeo zone. Based on the findings, the study indicates that establishment of rehabilitation centers in combination with community services in various districts of the zone is advisable. Community Based Rehabilitation needs places with skilled staff, which are able to empower local people in the community to develop inclusive structures. Furthermore, the study suggests the practice of CBR in Gedeo zone should empower CBR workers in community based inclusive development.

## **Gerüstet für inklusiven Unterricht? Einstellungen und Kompetenzeinschätzungen angehender LehrerInnen**

Reisenauer, Cathrin

Ein Gang, der die beiden Praxiswelten – Regelschule und Sonderschule – zu einer inklusiven Schule verbindet, führt besonders über die LehrerInnenaus- und weiterbildung. Ein Gang, der zur Überbrückung und Überwindung dieser Grenze zwischen den Welten Sonder- und Regelschule beschritten wird, ist die neue Lehramtsausbildung in Österreich, bei der versucht wird, das Thema Inklusion für alle Lehramtsstudierenden zugänglich zu machen und den Erwerb grundsätzlicher Kompetenzen und förderlicher Haltungen in diesem Bereich sicherzustellen. Versucht wird damit diese beiden Schultypen, wie sie in Österreich in weiten Teilen noch zu finden sind, zu verbinden, die Verantwortungen für die Bildung *aller* Kinder an *alle* LehrerInnen zu geben.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2008) und der Kinderrechtskonvention (UN 1990) verpflichtete sich Österreich, die dort verbrieften Rechte aller Kinder auf Nicht-Diskriminierung, Teilhabe und Barrierefreiheit sowie auf inklusive Bildung (Artikel 24) sicherzustellen. Das Ziel der Umsetzung inklusiver Bildung wird in den Curricula für die Ausbildung von LehrerInnen sichtbar. Sowohl im Curriculum für die Primarstufe als auch in dem für die Sekundarstufe im Verbund West ist der Querschnittsbereich „Inklusive Pädagogik“ für alle Studierende verpflichtend. In diesem Rahmen sollen sie sowohl konkrete Kompetenzen als auch inklusive Haltungen erwerben, da sich unhinterfragte Ideale und Grundüberzeugungen, Normen und Orientierungen neben den formalen Vorgaben und den konkreten Kompetenzen als wesentlich für das Handeln der AkteurInnen im schulischen Feld und damit für die Umsetzung inklusiven Unterrichts zeigen (vgl. auch Reisenauer & Gerhartz-Reiter 2019, Powell 2007, S. 328f.).

Mit Sommersemester 2019 konnten in Tirol die ersten Studierenden der PädagogInnenbildung NEU ihr Bachelorstudium sowohl im Bereich der Primar- als auch der Sekundarstufe abschließen. Somit ist erstmalig ein Rückblick auf die Entwicklung von Studierenden, die nach den aktuell geltenden Curricula ihr Studium in Tirol beenden konnten, möglich. Zentral stellt dieses qualitative Forschungsvorhaben die Fragen, welche Einstellungen und Haltungen Studierende im Bereich Inklusion erworben haben und wie sie ihre Kompetenzen in diesem Gebiet einschätzen. Darüber hinaus wird Unsicherheiten und Bedarfen an weiteren Bildungsangeboten nachgegangen. Im Studienjahr 2019/20 wird zur Beantwortung der Fragestellung sowohl eine schriftliche Befragung mit offenen Fragen als auch leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt (vgl. Häder 2010). Die erhobenen Daten werden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) computergestützt mithilfe des Computerprogramms MAXQDA ausgewertet. Die Ergebnisse der Studie werden in Bezug gesetzt zum Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer (European Agency for Development in Special Needs Education 2012) und dem Kompetenzmodell

von COACTIV (vgl. Baumert & Kunert 2011), um dadurch Rückschlüsse für die Lehrenden an pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der LehrerInnenausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen.

Die vorläufigen Ergebnisse verweisen darauf, dass nach wie vor das Spannungsfeld besteht, dass sich nur ein Teil der Studierenden in der Verantwortung sieht, inklusive Bildung für *alle* Kinder zu gewährleisten und diese Verantwortung traditionell denen zugewiesen wird, die eine spezielle Ausbildung dafür machen (Studierende, die den Schwerpunkt bzw. die Spezialisierung Inklusion gewählt haben). Eine der Herausforderungen, denen die PädagogInnenbildung NEU in diesem Zusammenhang gegenübersteht, ist es, das Thema Inklusion als „Querschnittsmaterie“ so in den Modulen und Lehrveranstaltungen zu verankern, dass die Studierenden sich ausreichend vorbereitet fühlen und die Haltungen und Kompetenzen erworben haben, einen qualitativ hochwertigen inklusiven Unterricht zu gestalten.

## **Inclusive early childhood education and care in Lower Austria**

Biewer, Gottfried; Kreuter, Linda; Husny, Maximilian

In the last 30 years the (Lower) Austrian early childhood education and care has undergone various changes since the legislation of integration for children with special needs in 1987. This legislation triggered a shift from segregated institutions towards an expansion of integrative structures (Kerschbaumer 1996). However, the ratification of the CRPD as well as the Goal 4 of the SDGs require a conceptual realignment in order to overcome still existing boundaries towards an inclusive approach. An inclusive education system strives to guarantee high-quality education and care that meets the individual needs of every child and contributes to the compensation of social injustice. (European Commission 2013; Specht 2009).

Set against this background, the evaluation study INKIGA (inclusive early childhood education and care in the Federal State of Lower Austria) was commissioned by the Federal Government of Lower Austria. The project's main objectives are:

the portrayal of the predominantly integrative structures' status quo of the early childhood education and care in Lower Austria, as well as

the development of recommendations concerning the implementation of possible improvements to establish more inclusive structures.

In order to illustrate an extensive overview, the study collects various data material, containing annual statistical reports about all public institutions as well as a wide range of qualitative data, including a survey on the management level, interviews with various representatives, action research and field observations. Additionally, the project considers applicable laws and guidelines as well as the historical evolution of the integrative structures.

Based on a review of (inter)national research ideas, recommendations for the (Lower) Austrian early childhood education and care are developed. Preliminary results show that in the scientific discourse, the pre-school sector achieved a paradigm shift from being a complementary institution of care (Bründel & Hurrelmann 1996, 130) to an autonomous educational institution. Due to this new perception, the educational conceptualization requires specific educational research (Smidt 2018). Subsequently, the INKIGA study seeks to contribute to the scientific discourse.

Moreover, preliminary analysis of the already gathered data showed that, due to the specific structures in (Lower) Austria, efforts to provide high quality inclusive education and care face difficulties in generating adequate resources (financial, staff, framework conditionally, material etc.). Educators, representatives of the management, external professionals such as therapists as well as representatives of the local authorities construct a complex multi-professional network. Since the microsystem on the practical level as well as the political and scientific macro systems each follow their own priorities and goals for the well-being of the children, dissonance over certain topics, responsibilities and procedures emerge. In order to accomplish the common and overall



goal of an inclusive early childhood education and care a complementing cooperation is needed.

## **Inklusive Schulentwicklung in Baden-Württemberg – eine qualitative Untersuchung aus Mehrebenenperspektive**

Beck, Katja

Infolge des Inkrafttretens der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen im Jahr 2009 haben sich in Deutschland entscheidende Umstrukturierungen im Bereich inklusiver Bildung ergeben. Mit seinem Beitritt verpflichtet sich Deutschland dazu sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Durch die im Grundgesetz verankerte Kulturhoheit der Länder finden Entscheidungen diesbezüglich hauptsächlich auf Landesebene statt. Dementsprechend gestalten sich die Prozesse inklusiver Schulentwicklung je nach Bundesland individuell.

Wie Kerstin Merz-Atalik (2018) darlegt, stieg in Baden-Württemberg trotz der Schulgesetzänderung 2015 der prozentuale Anteil der Schüler\*innen, die segregiert an sogenannten SBBZs (Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren) unterrichtet werden, an der Gesamtschülerschaft weiter an (Exklusionsquote). Das Förderschulangebot wurde auch nach Ratifizierung der UNCRPD in Deutschland und dem ersten Prüfungsbericht der UN zu Deutschland 2015 in einigen Kreisen Baden-Württembergs weiter ausgebaut. Die direkte Einschulungsquote an den SBBZs ist so hoch wie in keinem anderen Bundesland. Erst seit der Schulgesetzänderung 2015, welche die Pflicht zum Besuch der Sonderschule bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Bildungsbedarfs durch die Einführung des Elternwahlrechts abschaffte, ist diese leicht zurückgegangen. Auch im Tagesstättenbereich (frühkindliche Bildung) verzeichnet Baden-Württemberg die bundesweit höchste Quote von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf, die in Förderschulkindergärten segregiert betreut werden. Des Weiteren zeigt sich im Ländervergleich, dass Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, prozentual die geringste Anzahl von allgemeinen Schulen besitzen, die bereits Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv unterrichten. (Autorengruppe Bildungsbericht 2018; Merz-Atalik 2018)

Aus den aktuellen Veränderungen seit der Schulgesetzänderung 2015 in Baden-Württemberg ergibt sich die Fragestellung, wie Akteure\*innen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems agieren, um inklusive Schulentwicklung zu betreiben. Daran anknüpfend ist von wissenschaftlichem Interesse, welche Handlungs- und Interaktionsmuster ihrer Arbeit zugrunde liegen, nach welchen Zielvorgaben sie arbeiten und wie diese gesetzt werden, welche Koordinierungs- und Steuerungsprozesse Einfluss auf inklusive Beschulung nehmen und wie sich diese gestalten.

Die wissenschaftliche Arbeit, welche Grundlage dieses Beitrags ist, befasst sich mit der aktuellen Situation inklusiver Schulentwicklung in Baden-Württemberg. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse einer umfassenden Literatur- und Internetrecherche bezüglich inklusiver Beschulung im Bundesland dargestellt. Des Weiteren wird eine systemische Perspektive auf Inklusion erläutert, welche sich mit den Steuerungs- und Koordinierungsprozessen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems befasst (Governance of Inclusion). Durch die qualitative Auswertung leitfadengestützter Interviews mit Vertreter\*innen auf 3 unterschiedlichen Ebenen der baden-

württembergischen Schulverwaltung wird das Bild durch einschlägige Ergebnisse ergänzt.

Leider kann nur ein Teil der Ergebnisse präsentiert werden, da von der obersten Verwaltungsebene keine Freigabe für die Veröffentlichung der Arbeit erteilt wurde.

Wie das Tagungsthema „Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten“ nahelegt, bestehen über Ländergrenzen hinaus, Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen den Bildungssystemen und ihren Funktionalitäten. Um voneinander lernen und sich weiterentwickeln zu können, ist ein forschender Blick in die Steuerungsprozesse des eigenen Bundeslands ein entscheidender erster Schritt. Gerne würde ich diesen Prozess im Rahmen meiner zukünftigen Promotionsarbeit fortführen und um Perspektiven anderer Länder erweitern. Daher sind mir Anregungen, Feedback und Austausch über weitere Forschungsprojekte sehr willkommen.

## **Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) – eine internationale Perspektive**

Filipiak, Agnes

Die 34. Jahrestagung der Inklusionsforscher\*innen mit ihrem aktuellen Titel „Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten“ betont die globale Dimension des Inklusionsdiskurses. Obwohl auf internationaler Ebene spezifische Kompetenzerwartungen für inklusive Settings formuliert werden - z.B. im Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE41)“ (Donnelly 2011; Merz-Atalik/Franzkowiak 2011) – und die Entwicklung inklusionsbezogener Kompetenzen in den Lehramtsstudiengängen in vielen Ländern thematisiert wird (Klemm/Preuss-Lausitz 2011, 93f.; Lütje-Klose et al. 2014), liegen bisher wenig evidenzbasierte Erkenntnisse zur Wirksamkeit solcher Professionalisierungsmaßnahmen vor (Hillenbrand et al. 2013). Parallel wird ein allgemeiner Internationalisierungsdiskurs im Bereich der Lehrer\*innenbildung geführt, der mit der Betonung der interkulturellen Lernchancen und –anforderungen in hohem Maße anschlussfähig ist an die inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung (Leutwyler, Mantel, Tremp 2011; HRK/DAAD 2013; Gonon 2011). Das vorliegende Lehr- und Forschungsprojekt integriert vor dem Hintergrund eines ökosystemischen Ansatzes (Bronfenbrenner 1979) die internationale Perspektive in die inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung: Auf der Makro-Ebene wird der Einfluss der nationalen Bildungs- und Ausbildungssysteme auf die Entwicklung einer „Inklusionskompetenz“ untersucht. Bei dem Kompetenzbegriff orientiert sich das Projekt an der Definition nach Weinert (2001) sowie dem Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2006). Auf der Meso-Ebene wird unter Berücksichtigung unterschiedlicher Internationalisierungsstrategien (Leutwyler 2013) ein Lehr- und Lernkonzept entwickelt, das den inklusionsorientierten Kompetenzentwicklungsprozess der Studierenden fördern soll. Hier sollen besonders förderliche oder hinderliche Interventionen identifiziert werden. Auf der Chrono-Ebene wird parallel dazu der Kompetenzentwicklungsprozess der Studierenden über den Verlauf der einzelnen Interventionen in den Blick genommen. Es besteht eine Kooperation mit der PH Linz (Oberösterreich) sowie der Freien Universität Bozen (Südtirol). Jede teilnehmende Kohorte besteht aus einer Kontroll- und einer Experimentalgruppe mit Studierenden des Grundschullehramts sowie des Lehramts für sonderpädagogische Förderung. Während die Experimentalgruppe im Rahmen der Lehrveranstaltung an einer Exkursion nach Brixen (Südtirol) und Linz (Österreich) und dort an verschiedenen Schulen und Studienangeboten hospitiert, absolviert die Kontrollgruppe Hospitationen an deutschen inklusiven Schulen. Forschungsmethodisch soll dabei in den Effekten auf die Kompetenzentwicklung zwischen Internationalisierungsstrategien „at home“ und „abroad“ unterschieden werden (Leutwyler 2013; Kricke & Kürten 2015). Im Sinne einer Triangulation wird die Kompetenzentwicklung mit unterschiedlichen Instrumenten erhoben. Ein Fragebogen in Prä-Post-Design wird kombiniert mit leitfadengestützten Interviews, Diskussionen und Arbeitsergebnissen der Studierenden.

Das eingereichte Poster stellt den theoretischen Hintergrund sowie die Konzeptionierung des Projekts vor. Zum Zeitpunkt der Tagung können darüber hinaus die Ergebnisse der ersten Kohorte vorgestellt werden. Diese befindet sich aktuell in der Auswertung. Dieser Beitrag trägt dazu bei, inklusionsbezogene Kompetenzen über „Grenzen“ von länderspezifischen Schul- und (Lehrer\*innen)bildungssystemen, Schultypen und soziokulturellen Kontexten hinaus zu erfassen und auszubilden. Ein Austausch über erfolgreiche standortspezifische inklusionsbezogene Ausbildungsformate erscheint hier ebenso gewinnbringend wie eine internationale Vernetzung zu diesem Thema.

## **Lebenswelt(en) Unterricht(en) - Zur schulischen Inklusion von Schüler\*innen mit Fluchthintergrund aus Lehrer\*innenperspektive**

Möhlen, Lisa-Katharina

1. Im schulischen Kontext spiegeln sich verändernde Gesellschaftsstrukturen und deren Entstehungszusammenhänge in Form einer heterogenen Schüler\*innenschaft wider (Bohl et al., 2017). Seit den 2010er Jahren tritt ein Phänomen verstärkt auf, welches unter anderem ein heterogenes Miteinander bedingt: Flucht und Migration (Biewer et al., 2019). Dies impliziert das die betroffenen Schüler\*innen sogenannte Übergangsprozesse durchlaufen, da sie (geo)politische, sprachliche und kulturelle Grenzen überschreiten (Do Mar Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 85). Für Betroffene bedeutet dies, dass sie zum einen mit Verarbeitungsprozessen wie dem Erleben der Flucht und damit einhergehenden Traumaerfahrungen und zum anderen mit dem Einleben in eine neue Umwelt konfrontiert werden. Dazu gehört auch die Wiederaufnahme der Beschulung. Diese Situation birgt für alle beteiligten Akteur\*innen Herausforderungen, da unterschiedliche Lebenswelten, Vorstellungen und normative Rahmenbedingungen aufeinandertreffen.

2. Nach einer ersten Literaturrecherche lassen sich für den europäischen Raum keine wissenschaftlich fundierten Konzepte im Rahmen von Lehrer\*innenbildung finden, welche auf die Beschulung von Schüler\*innen mit Fluchthintergrund abzielen. Um aber allen Akteur\*innen diese Übergänge zu erleichtern und (schulische) Lebenswelten inklusiv zu gestalten, wurde das Erasmus+ Projekt ITIRE (Improving Teaching to Improve Refugee Education) konzipiert. Das Projekt startete im September 2019 und ist mit einer dreijährigen Laufzeit angelegt. Die Kooperationsuniversitäten kommen aus Dänemark, Island, Norwegen, Österreich und dem Vereinigten Königreich. Dabei ist ein partizipatives Forschungsdesign von zentraler Bedeutung (von Unger, 2014). Aus jedem teilnehmenden Land werden Lehrpersonen in allen Bereichen des Forschungsprozesses involviert. Die Erhebungsmethoden bestehen aus Kurzfragebögen, welche es Lehrer\*innen aus den jeweiligen Ländern ermöglichen, ihre Erfahrungen, Herausforderungen, aber auch Problematiken im Unterricht mit Schüler\*innen mit Fluchthintergrund zu teilen. Dies wird zusätzlich durch Leitfadeninterviews gestützt, um die unterrichtsbezogenen Phänomene detaillierter und tiefergehender zu beantworten (Lanmek, 2010). Die Datenauswertung erfolgt auf Grundlage eines konstruktivistischen Ansatzes der Grounded Theory Methode (Clarke, 2005). Dies ist darin zu begründen, dass die Methode einen offenen Zugang zum Datenmaterial ermöglicht und dabei diskursiv verschiedene Welten, Akteur\*innen und deren relationale Beziehungen zueinander erfasst und visualisiert, aber dennoch auch verborgenen Aspekten eine wichtige Bedeutung beimsst.

3. Somit können Zwischenwelten, fluide Veränderungsprozesse und Handlungspotentiale identifiziert werden. Das Ziel ist es, auf Basis der Erfahrungen von betroffenen Lehrer\*innen eine theoriegestützte Methodik zu entwickeln, wie Schüler\*innen mit Fluchthintergrund, aber auch ihre Mitschüler\*innen in einem inklusiv-gestalteten Unterricht gemeinsam beschult werden können.

Quellenverzeichnis:

Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019). Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart:

Kohlhammer. - Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Clarke, A. (2005). Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage. - Do Mar Castro Varela, M. & Mecheril, P. (2010). Grenzen und Bewegungen. Migrationswissenschaftliche Erklärungen. In: P. Mecheril (Hrsg.). Migrationspädagogik (S. 23-43). Weinheim: Beltz. - Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Beltz Verlag: Weinheim, Basel. von Unger, H. (2014). Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

# **Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten unter inklusiver Perspektive- Eine Rekonstruktion der Handlungsrahmen von Lehrkräften in Integrationsklassen der Sekundarstufe**

Paudel, Florentine

## **Allgemeines**

Die vorliegende Forschungsarbeit setzt sich mit dem Handlungsrahmen von Lehrkräften in Integrationsklassen der Sekundarstufe auseinander. Die damit verbundenen Forschungsfragen sind:

Welche Orientierungsrahmen zu Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten haben Lehrpersonen einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe?

Welche Handlungsmöglichkeiten beschreiben sie in Bezug auf Schüler\*innen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben?

Welche Änderungen halten die Lehrer\*innen für notwendig um den Orientierungsrahmen und die daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten erweitern zu können?

## **Methodisches Vorgehen**

Mit Hilfe eines qualitativen Designs sollen die Forschungsfragen bearbeitet werden. Die Auswertung des Datenmaterials (leitfadenzentrierte Interviews, Gruppendiskussionen) erfolgte mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014) und Nohl (2017), da dieses Auswertungsverfahren eine Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen ermöglicht und Aufschluss über die Handlungsorientierungen gibt. Das Sampling beinhaltet acht Interviews von Lehrpersonen in Integrationsklassen der Sekundarstufe (2 sonderpädagogische Lehrkräfte, 3 Lehrpersonen für das Fach Deutsch und 3 Förderlehrkräfte) Die Erhebungsverfahren wurden an vier allgemeinbildenden höheren Schulen durchgeführt.

## **Ergebnisse, die in Bezug zum Tagungsthema dargestellt werden:**

Im Rahmen der Datenauswertung konnten Bezüge zum kollektiv geteilten Erfahrungsraum, der eben auch Grenzen und Wege dazwischen aufzeigt, herausgearbeitet werden. Eine wesentliche Fragestellung bezieht sich auf die Paradigmen der Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und das Eindringen in die schulische Handlungspraxis. Wiederum zeigen sich in der Datenauswertung Welten, die durch die unterschiedlichen Perspektiven der Lehrpersonen eröffnet werden. Eine wichtige Diversitätsdimension, die seitens der Lehrpersonen beschrieben wird, ist jene der sozialen Herkunft, die sich durch das gesamte Datenmaterial zieht.

Im Rahmen einer Posterpräsentation sollen die Ergebnisse dargestellt werden.



**Literatur:**

Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage.

Nohl, A.-M. (2017). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5.

Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

## **Team-Teaching und Team-Planning in der Hochschullehre: Ein Seminarkonzept zur gemeinsamen Vermittlung von inklusionsbezogenen Inhalten in (Fach-) Didaktik und Bildungswissenschaften**

Steinert, Cedric

Inklusive Schule geht mit einer Vielzahl unterschiedlicher, teilweise neuartiger und teilweise stärkerer, Anforderungen an die Lehrer\*innen einher. Daher ist die universitäre Lehrer\*innenbildung gefordert, angehende Lehrkräfte auf diese Anforderungen vorzubereiten (vgl. KMK 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Hierzu ist eine veränderte Hochschuldidaktik erforderlich, die Perspektivenvielfalt und Interdisziplinarität in allen Studienangeboten der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften verankert (Heinrich et al., 2013; Kansteiner-Schänzlin, 2011).

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer\*innenbildung werden die Lehramtsstudierenden an der Universität Erfurt über Team-Teaching und Team-Planning in der Hochschullehre auf inklusive Schulpraxis vorbereitet. Dafür werden in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften Inhalte durch die jeweilige Lehrkraft in Kooperation mit einem/r Mitarbeiter\*in des Kompetenz- und Entwicklungszentrums für Inklusion in der Lehrerinnenbildung gemeinsam und kooperativ vermittelt. Diese Formen des Team-Planning und Team-Teaching haben das Ziel einen nachhaltigen Transfer von Wissen aus der Sonderpädagogik in die allgemeine Lehrer\*innenbildung zu erreichen und dieses Wissen mit der dort vorhandenen Expertise als Vorbereitung auf inklusive Schulpraxis zu verzahnen. Gleichzeitig wird die Herausforderung der Vernetzung unterschiedlicher Fachgebiete, um Inklusion als hochschuldidaktisches Querschnittsthema zu verstehen, angegangen.

Im Poster wird exemplarisch gezeigt, wie sonderpädagogische Inhalte in ein bildungswissenschaftliches Modul integriert und dadurch Lehramtsstudierende auf zukünftigen inklusiven Unterricht vorbereitet werden können. Hochschuldidaktisch wird dabei Team-Teaching einer/s Sonderpädagog\*in mit Bildungswissenschaftler\*innen eingesetzt. Ergänzend werden Ergebnisse aus der Begleitforschung vorgestellt, mit der die Wirksamkeit der interdisziplinären und intersektionalen Hochschullehre für das allgemeindidaktische Wissen, die Heterogenitätssensibilität und das Lernerleben der Studierenden untersucht wird. Zudem werden Herausforderungen und Potentiale kooperativer Lehrveranstaltungen diskutiert. Damit werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für Inklusion realisiert werden kann.

## **Von Fall zu Fall? Entscheidungspräferenzen und handlungsleitende Orientierungen multiprofessioneller Teams in inklusiven Kindertageseinrichtungen**

Hamacher, Catalina

Das Präventionsparadigma prägt die Zusammenarbeit von Fachkräften aus Kindertagesbetreuung und Frühförderung in spezifischer Weise. Das zeigen Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojektes (Seitz & Hamacher 2019) und die darin eingebundene Dissertationsstudie (Hamacher).

Wenngleich sich frühe Bildung, Erziehung und Betreuung in Kitas durch (alters-)heterogene Konzeptionen auszeichnet, bilden hintergründig von Entwicklungsnormen geprägte Output-Orientierungen das Fundament realisierter Praxis (Blaschke-Nacak & Thörner 2019), die eine Grenzziehung zwischen integrationsrelevanten Phänomenen zu legitimieren scheinen.

Denn auf bildungspolitischer Ebene wird diesbezüglich eine Vernetzung zwischen früher Bildung und sozialen Diensten postuliert, um den heterogenen Ausgangslagen der Kinder im Rahmen einer inklusiven Bildungspraxis besser gerecht zu werden (kritisch: Hamacher & Seitz 2019; Seitz & Finnern 2012). Zu beobachten ist dabei jedoch, dass über kooperative Arbeitsformen nicht unbedingt die intendierten koordinierten Bearbeitungsstrategien aktiviert werden, sondern ebenjene Grenzziehungen und Problembearbeitungspraktiken zunehmen sowie arbeitsteilige Bearbeitungsbereiche forciert werden (Bauer 2014; Cloos et al. 2019).

Hieran knüpft die Dissertationsstudie an und liefert Erkenntnisse zu folgenden Fragen: 1. *Welche Orientierungen lassen sich in der Kooperation zwischen Kita und Frühförderung rekonstruieren?* und 2. *Wie werden Fälle der Zusammenarbeit konstituiert?*

Die Befunde fußen auf der Triangulation von Gruppendiskussionen in multiprofessioneller Zusammensetzung und teilnehmenden Beobachtungen der Kita- und Frühförderpraxis. Vorwegzunehmen ist, dass sich auch hier entgegen der Mehrperspektivität präventiv ausgerichtete Orientierungsgehalte kooperierender Akteure durchsetzen. Wenngleich Entwicklungsnormen kollektive Orientierungen prägen, wurden ergänzend hierzu über die komparative Analyse (Bohnsack 2017) drei voneinander abzugrenzende Handlungsmuster identifiziert, entlang derer die Fälle der Zusammenarbeit erschlossen werden.

Diese Einblicke erlauben es, die rekonstruierten Orientierungsgehalte auf dem Poster mit inklusionspädagogischen Fundierungen in Beziehung zu setzen und in Bezug auf multiprofessionelle Arbeitsstrukturen zu diskutieren.

## Was heißt denn hier Inklusion? Eine diskursanalytische Betrachtung der Beitragstitel vierer Fachzeitschriften im Zeitraum 2006-2018

Kleeberg-Niepage, Andrea; Perzy, Anton; Marx, Marie-Theres; Ladewig, Moana

Die wissenschaftliche Debatte um Inklusion ist im deutschen sozial- und bildungswissenschaftlichen Diskurs von erheblichen und grundsätzlichen Kontroversen geprägt. Mit Blick auf den in Deutschland lange üblichen Begriff *Integration* geht es beispielsweise um die Frage, ob es sich bei *Inklusion* um etwas davon grundsätzlich zu Unterscheidendem – bezogen auf das gleichberechtigte Miteinander unterschiedlicher sozialer Gruppen – handelt und wenn dies bejaht wird, welches diese Unterschiede sind.

In Bezug auf die schulische Inklusion wird um die Rolle gerungen, die die sonderpädagogische Expertise hierbei spielen könnte bzw. sollte, z.B. ob mit Blick auf die UN-Behindertenrechtskonvention Förderschulen bzw. -zentren zwingend zu schließen seien oder gerade nicht. Auch über die Frage, ob Diagnostik und die häufig damit einhergehenden Kategorisierungen notwendig oder aber mit der inklusiven Idee gar nicht vereinbar sind, wird nach wie vor kontrovers diskutiert.

Gleichzeitig wird in zahlreichen bildungswissenschaftlichen Fachpublikationen über konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von schulischer Inklusion debattiert, wobei diese meist als *gemeinsamer* Unterricht von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen verstanden wird. Fokussiert werden dabei oft die notwendigen Stellschrauben inklusiver Bildung, z.B. im Hinblick auf die Ausstattung der Schulen, die Einstellungen der Lehrkräfte oder bestimmte Unterrichtskonzepte, die jedoch häufig isoliert voneinander betrachtet werden.

Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Inklusion als Diskurs stellen wir in diesem empirischen Beitrag, der sich auf eine diskursanalytische Untersuchung der Titel (d.h. der Überschriften) der Beiträge von vier sonderpädagogischen und (pädagogisch)psychologischen Fachzeitschriften aus den Jahren 2006-2018 bezieht, folgende Fragen:

- 1) Welche fachspezifischen Charakteristika weist der Inklusionsdiskurs in Sonderpädagogik und (pädagogischer) Psychologie auf und welche Veränderungen lassen sich über die Zeit konstatieren?
- 2) Inwiefern sind die beiden skizzierten Stränge des fachwissenschaftlichen Diskurses – die grundsätzlichen Debatten um die Bedeutung und Ausrichtung von Inklusion einerseits und die Diskussionen um deren konkrete Umsetzung andererseits – miteinander verschränkt?
- 3) Wie ergiebig ist eine Diskursanalyse von *Beitragstiteln* in Fachzeitschriften für die Erfassung diskursprägender Themen und deren Veränderung?

Auf der Basis unserer Untersuchungen arbeiten wir vier übergreifende Charakteristika des Inklusionsdiskurses in Sonderpädagogik und (pädagogischer) Psychologie heraus.

Dieser rekurriert kaum auf grundsätzliche Debatten und ist beispielsweise von einem bemerkenswerten Begriffswirrwarr geprägt, in dem die Begriffe *Inklusion*, *Integration*, *Heterogenität* und – seit 2016 auch – *Intersektionalität* zum Teil überschneidend oder auch synonym kursieren. Zudem weist dieser fachspezifische Inklusionsdiskurs recht enge Grenzen auf: weder werden das bestehende Schulsystem hinterfragt bzw. insbesondere seine Passung zur inklusiven Idee diskutiert, noch finden die subjektiven Perspektiven der Beteiligten systematische Berücksichtigung.

Die aus diesen Befunden resultierenden Spannungsfelder, Paradoxien und Desiderata sowie die methodischen Implikationen werden diskutiert.

## Symposia

### „Schwierige Lehrkräfte?“ - Inklusionssensible Ansätze zur Qualifizierung von pädagogischem Personal im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein)

Badstieber, Benjamin; Amrhein, Bettina; Schroeder, Rene; Borsutzky, Nicole; Piezunka, Anne

Innerhalb der schulischen Formen des Lernens und Lehrens fallen Schüler\*innen „immer wieder durch psychosoziale Handlungsweisen auf, die in ihrer personalen Umwelt als nicht mehr tolerierbar [...] angesehen werden“ (Störmer 2013, 314). Dabei werden die in dem Verhalten sichtbarwerdenden Problemlagen medizinisch-psychologischen Denktradition folgend wiederholt als individuelle Dispositionen der Schüler\*innen markiert und Möglichkeiten ihrer Überwindung durch pädagogisch-psychologische „Verhaltensmodifikationen“ diskutiert. Insbesondere innerhalb der vielfältigen „pädagogischen“ Ratgeberliteratur ist die Rede vom Umgang mit den „schwierigen“ Schüler/-innen allgegenwärtig. In theoretischen wie empirischen Beiträgen diskutiert das Symposium die (Un-)Möglichkeiten, den **Grenzen** und **Welten** dieser pathologisierenden und reduktionistischen Perspektive zu entfliehen und in einem **Dazwischen** bzw. **Daneben** eine wertschätzende Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen innerhalb der allgemeinbildenden Schule für alle Schüler\*innen, auch solcher, denen ein Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung zugesprochen wurde, zu verwirklichen. Dabei richtet das Symposium den Blick insbesondere auf die Professionalisierung der „schwierigen Lehrkräfte“ und untersucht, wie sie als institutionelle Akteure dabei unterstützt werden können, die hinter den „auffälligen“ Handlungsweisen liegenden, (un-)sichtbaren sozialen Verhältnisse erkennen und pädagogisch adressieren zu können (ebd.).

## **Beziehung inklusive? – Beziehungskompetenz als Gegenstand der Lehrer\*innenprofessionalität im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung**

(René Schroeder)

Der Rückbezug auf das originär pädagogische Er- bzw. Beziehungsgeschehen in der Arbeit mit Schüler\*innen mit psychosozialen Belastungen kann helfen Komplexität zurückzugewinnen (vgl. Herz & Zimmermann, 2015) und lässt sich als mögliche Gegenposition zur einer auf Machbarkeitslogik fokussierten Forderung nach Evidenzbasierung in der Sonderpädagogik bestimmen. Ausgehend von einer theoretischen Reflexion zur Relation von Erziehung und Beziehung im Kontext einer inklusionsorientierten Perspektive auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, sollen konzeptionelle Ankerpunkt für ein Professionalisierungsmodell zur Beziehungskompetenz von (angehenden) Lehrer\*innen deduziert und anhand einer Seminarkonzeption für Studierende der integrierten Sonderpädagogik konkretisiert werden.

## **Sinn und Unsinn in der Schule. Motologische Perspektiven auf sogenannte Verhaltensauffälligkeiten von Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung** (Nicole Borsutzky)

Auf Grundlage motologischer Perspektiven (Seewald 2007) wird eine mögliche Verstehensdimension von auffällig erscheinendem Verhalten bei Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung skizziert. Der Körperlichkeit und der Bewegung wird hierbei ein entscheidendes Erkenntnispotential zugewiesen und bildet eine Basis für den Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*in. Darauf aufbauend skizziert der Beitrag einen ersten Ausblick auf mögliche Professionalisierungsprozesse in der Lehrer\*innenweiterbildung.

## **Sensibilisierung von Lehrkräften in Bezug auf seelische Verletzungen – Möglichkeiten und Grenzen von Weiterbildungen** (Anne Piezunka)

Studien belegen seelische Verletzungen durch Lehrkräfte in Schule (z.B. Tellisch 2016, Wysujack 2020). Der Beitrag stellt die Frage, wie Lehrkräfte für Fragen seelischer Verletzungen sensibilisiert werden und zur Verbesserung der Qualität pädagogischer Beziehungen beitragen können (vgl. Prengel 2019). Wir stellen Prinzipien und Methoden der Erwachsenenbildung vor, die wir im Rahmen von Weiterbildungen entwickelt und evaluiert haben. Dabei werden auch die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ vorgestellt. Die zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen beschreiben sowohl begründete als auch unzulässige pädagogische Handlungsweisen.

## Chancen für Inklusion und Diversität am Arbeitsmarkt durch Digitalisierung

Reischl, Christiane; Pechstädt, Katrin; Paletta, Lucas; Hatzl, Stefanie; Gössl, Martin; Spitzer, Michaela; Ganster, Harald; Pergler, Elisabeth; Lüftenegger, Egon

Die Digitalisierung der Arbeit als hochaktuelles Thema lässt die Bereiche Inklusion und Diversität nicht unberührt. Szenarien bzgl. Arbeitsplatzrationalisierungen durch Automatisierung haben eine bedrohliche Wirkung. Insbesondere Menschen mit Behinderung, Menschen mit Migrationsbiografie, ältere Arbeitnehmer\*innen und Alleinerziehende erleben unterschiedliche Benachteiligungen am Arbeitsmarkt, in dem sie auf Barrieren und an **Grenzen** stoßen. Gerade deshalb müssen diese Zielgruppen bei der Diskussion um die Gestaltung der digitalisierten Arbeitswelt berücksichtigt werden, um eine zusätzliche Abkopplung zu verhindern.

Ein interdisziplinäres Forschungsteam, begleitet von Expert\*innen aus der Praxis, beschäftigt sich mit dieser Problematik und sucht Lösungsansätze basierend auf digitalen Technologien – **Gänge** – zur verbesserten Arbeitsmarktteilhabe der genannten Zielgruppen. Die Ziele dieser Forschung sind:

Die Gegenüberstellung von Arbeitsanforderungen in klassischen Produktions-, Dienstleistungs- und Administrationstätigkeiten und den Kompetenzen und Bedarfen der Zielgruppen;

Die Identifikation der Diskrepanz **zwischen** Anforderungen und Bedarfen der Zielgruppen als Basis für die Suche nach Lösungsansätzen im Sinne einer verbesserten Teilhabe in zukünftigen Arbeits**welten**;

Die Evaluierung der Lösungsansätze aus den Perspektiven der Zielgruppen und von kooperierenden Unternehmen bzgl. Kriterien wie z.B. Akzeptanz, Benutzerfreundlichkeit und Kosten.

### Beitrag 1: Inter- und transdisziplinäre Arbeitsinklusionsforschung

Empirische Ergebnisse zur Feststellung der Diskrepanz zwischen allgemeinen Anforderungen an Arbeitnehmer\*innen und den Kompetenzen/Bedarfen der Zielgruppen werden präsentiert. Expertise aus dem Bereich biomechanischer Analysen dient zur Messung körperlicher und mentaler Belastungen bei Tätigkeiten in ausgewählten Berufsbildern. Die quantitativen Messungen werden um qualitative Bewertungen als Betätigungsanalysen von Expert\*innen aus dem Bereich der Ergotherapie ergänzt. Sozialwissenschaftler\*innen gehen ins Feld, um von Vertreter\*innen der Zielgruppen zu erfahren, welche Fähigkeiten/Fertigkeiten vorhanden sind, vor welchen Barrieren sie stehen und welche Potenziale sie selbst bzgl. einer verbesserten Arbeitsmarktteilhabe durch Digitalisierung sehen. Die Transdisziplinarität ist durch regelmäßige Einbeziehung von Expert\*innen aus der Praxis sowie Vertreter\*innen der Zielgruppen gewährleistet.

### Beitrag 2: Digitale Inklusion

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Präsentation des zu diesem Zeitpunkt aktuellen Stands der Dinge bzgl. möglicher, digitaler Lösungsansätzen zur Unterstützung der



betrachteten Zielgruppen bei den analysierten Tätigkeiten. Es wird dargestellt, nach welchen Kriterien die Auswahl der Technologien erfolgt und der Plan zur Umsetzungsbeschreibung in den kooperierenden Unternehmen wird dargelegt. Feedback von den Symposiumsteilnehmer\*innen ist von besonderer Wichtigkeit, weil zu diesem Zeitpunkt noch Adaptionen in der Herangehensweise vorgenommen werden können.

### **Beitrag 3: Evaluierung durch Akzeptanzforschung**

Das Ende des Symposiums bildet das Konzept zur Evaluierung der identifizierten Lösungsansätze. Ziel ist die Akzeptanzermittlung der Zielgruppen und der kooperierenden Unternehmen. Präsentiert wird das Design zur Akzeptanzerhebung, in welches theoretische Ansätze des Service Engineerings einfließen. Die Akzeptanz der Zielgruppen als Anwender\*innen wird nicht nur für die Nutzungsphase betrachtet, sondern für den gesamten Leistungszyklus. Somit können mögliche Anwendungsbarrieren ganzheitlich erfasst werden. Weiters wird die Akzeptanz anhand erprobter, theoretischer Modelle, basierend auf den Bedürfnissen hinsichtlich der Anwendung, gemessen. Es werden Barrieren identifiziert, um zielgerichtet Maßnahmen zur Adoption digitaler Lösungsansätzen zu entwickeln. Auch hier gibt es offene Fragen, insbesondere hinsichtlich der methodischen Herangehensweise und eines verstärkten Fokus auf Service-Engineering-Ansätze.

## **Divers (Schüler\*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch) in der Praxiswelt (Deutschförderklasse) – Grenzen (Separierung) überwinden durch Ethiken (Haltungen) und Gänge (Ressourcen) Ein Symposium zu den schulischen Fördermodellen für Schüler\*Innen mit Schüler\*innen mit sprachlicher Diversität**

Kast, Julia; Huber, Matthias; Resch, Katharina; Schweiger, Hannes; Gitschthaler, Marie; Corazza, Rupert; Schwab, Susanne

Schulische Bildung und möglichst hohe gesellschaftliche Partizipation (z.B. am sozialen und beruflichen Leben) sind Hauptziele eines Bildungssystems – die Beherrschung der Unterrichtssprache ist dafür eine wesentliche Voraussetzung. Mit dem Schuljahr 2018/19 wurden in Österreich sogenannte ‚Deutschförderklassen‘ und ‚Deutschförderkurse‘ eingerichtet, die von Schüler\*innen besucht werden, deren Deutschkenntnisse als unzureichend bzw. mangelhaft eingestuft wurden (BMBWF, 2018). So versucht das österreichische Bildungsministerium, mit der wachsenden, migrationsbedingten sprachlichen Heterogenität umzugehen (Braunsteiner et. al., 2019).

Die erfolgreiche Umsetzung von Inklusionsmaßnahmen mit SchülerInnen wird maßgeblich mit den Einstellungen der Lehrpersonen in Verbindung gebracht. Darüber hinaus sind auch Einstellungen von Eltern wichtig, da diese stets die beste schulische Unterstützung und die besten Bildungschancen für ihre Kinder zum Ziel haben. Im Rahmen des ersten Beitrags wird untersucht, welche Einstellungen Lehrkräfte (N=ca. 150 Lehrer\*innen und N=899 Lehramtsstudierende) sowie Eltern (N=ca. 150) gegenüber den unterschiedlichen Fördermodellen von Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache besitzen. Die Befragung fand mittels standardisiertem Fragebogen statt. Zur Erfassung der Einstellung wurden Fallvignetten zu den unterschiedlichen Fördermodellen erstellt. Die Ergebnisse werden für die Präsentation mittels Regressionsanalysen ausgewertet, um neben der Gruppenzugehörigkeit weitere Prädiktoren (z.B. Geschlecht, eigener Migrationshintergrund, Sprache) zu identifizieren.

Eine weitere Barriere, welche im Rahmen der Umsetzung schulischer Inklusion existiert, sind fehlende Ressourcen. Daher untersucht der zweite Beitrag welche objektiven Ressourcen einerseits zur Förderung von Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache vorhanden sind, welche Ressourcen/Bedarfe subjektiv von Lehrkräften wahrgenommen werden (personelle materielle und räumliche Ressourcen) und welche Szenarien Lehrkräfte als „Ausweg“ wahrnehmen. Datengrundlage bietet eine Fragebogenerhebung von Lehrkräften (N=ca.150). Erste Ergebnisse sprechen dafür, dass nicht nur ein Mangel an objektiven Ressourcen, sondern insbesondere auch die unflexible Verwendung von Ressourcen Grenzen mit sich bringen, welche es in Zukunft zu überwinden gilt.

Die Einführung der Deutschförderklassen stellt für Lehrpersonen eine besondere Herausforderung dar, da diese Maßnahme die betroffenen Lehrer\*innen zu einer Restrukturierung der eigenen Lehrpraxis zwingt und dabei weder subjektive Befindlichkeiten noch persönliche Ressourcen berücksichtigt. Der dritte Beitrag nimmt

die thematische Auswertung von offenen Fragen einer Fragebogenerhebung mit etwa 1.600 Lehrkräften aus Österreich (online als auch paper-pencil) in den Blick, die die subjektiv wahrgenommenen Vor- und Nachteile von Deutschförderklassen beinhaltet. Dabei werden Unterschiede zwischen der neuen Unterrichtsform gegenüber der bisherigen Unterrichtspraxis erfasst und die Potentiale und Grenzen der Deutschförderklassen aus Sicht der Lehrpersonen sichtbar gemacht.

Der vierte Beitrag widmet sich der Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um Schüler\*innen unter den aktuell gegebenen Rahmenbedingungen in der Bildungssprache Deutsch wirksam und nachhaltig zu fördern. Dabei wird auf bestehende Kompetenzmodelle im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) rekurriert, die mit den Anforderungen an Lehrkräfte in Deutschförderklassen und Deutschförderkursen in Beziehung gesetzt werden. Wie gut sind angehende Lehrkräfte auf die Herausforderungen vorbereitet? Welche entsprechenden Kompetenzen werden in der Lehrer\*innenbildung vermittelt, welche notwendigen Kompetenzen werden vernachlässigt? Es werden Erfahrungsberichte von Lehrer\*innen, Einschätzungen der Schulaufsicht und international vergleichbare Modelle zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich DaZ ausgewertet.

## **Inklusion als ästhetisches Phänomen – empirisch-qualitative Zugänge zu Weisen der Teilhabe im unterrichtlichen Geschehen**

Dederich, Markus; Nitschmann, Hannah; Cornelia, Dietrich; Wullschleger, Isabel; Schulz, Miklas

In dem Symposium wird anhand empirischer Studien aufgezeigt, dass Inklusion und Teilhabe nicht als quasi monolithische Zustände einer Person beobachtbar werden („Grenzen“), sondern dass es sich um fluide Phänomene handelt („Gänge“), die von (zwischen)leiblichen Prozessen unter den beteiligten Akteur\_innen, ebenso aber auch von (materiellen) Rahmenbedingungen und kulturellen Normen abhängig sind. Teilhabe zeigt sich in der Unterrichtspraxis als gebrochenes und situativ-kontextuelles Phänomen („Dazwischen“). Daher ist stets zu fragen: Wer hat wodurch und als wer bzw. in welcher Hinsicht an was und in welchem Rahmen teil? Hier wird immer wieder eine Diskrepanz zwischen idealisierend-präskriptiven Bestimmungen von Inklusion und Teilhabe und den empirisch-beobachtbaren Begebenheiten deutlich („Welten“).

Alle Beiträge fragen nach der Bedeutung leiblicher und ästhetischer Prozesse für den inklusiven Unterricht. Während sich der erste Beitrag der Verflochtenheit von Leiblichkeit und Sprache in der Teilhabeorganisation widmet, fragt der zweite Beitrag nach spezifisch ästhetisch-musikalischen Potentialen von Teilhabe. Ebenfalls auf den Hörsinn bezogen, erläutert der dritte Beitrag sprachbasierte Hörweisen, die anhand von Interviews zu Hörspiel- und Hörbuchaneignung rekonstruiert wurden.

Prof. Dr. Markus Dederich, Hannah Nitschmann (Universität Köln)

In einem ethnografischen Projekt (BMBF) wurden vor allem die soziale Organisation und Aushandlung von Teilhabe im inklusionsorientierten Grundschulunterricht rekonstruiert (vgl. Dederich & Nitschmann 2019). Die Analysen ergaben, dass Teilhabe und Inklusion keiner binären Logik unterliegen nach der eine Person entweder an etwas teilhat oder nicht, dass sie inkludiert wird oder nicht. Hierauf möchten wir mit dem Begriff der Teil-Teilhabe hindeuten. Bei aller Fluidität und Relationalität der rekonstruierten Prozesse gewannen wir den Eindruck, dass sich Phänomene der Teil-Teilhabe innerhalb bestimmter Spannungsfelder ereignen. Diese Spannungsfelder sollen anhand ausgewählter (Video-)Sequenzen veranschaulicht und zur Diskussion gestellt werden.

Prof. Dr. Cornelia Dietrich, Isabel Wullschleger (HU Berlin)

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse eines ethnografischen Projekts zu inklusivem Musikunterricht (BMBF), in welchem insbesondere die Verbindung von ästhetischen und ästhetischen Dimensionen von Teilhabeprozessen bedeutsam waren. So lassen sich durch phänomenologische Analysen Spezifika ästhetischen Handelns und deren Potentiale für inklusive Prozesse diskutieren. Hierzu zählen etwa die

Rahmenmodifikationen zwischen „Unterricht“ und „Kunst“ so wie deren Zwischenformen, oder Arten eines Involviertseins in ein intersubjektives, leiblich und emotional besonderes musikalisches Geschehen. Darüber hinaus werden mögliche Konsequenzen der Ergebnisse im Hinblick auf eine Theoriebildung einer inklusiven Kulturellen Bildung in Schule, die ihre Bezugspunkte sowohl in den Künsten als auch in den fundamentalen ästhetischen Vollzügen findet, diskutiert.

Vertr.-Prof. Dr. Miklas Schulz (Universität Duisburg-Essen)

In der Studie „Hören als Praxis“ (Schulz 2018) wurden verschiedene sprachbasierte, medieninduzierte Hörweisen rekonstruiert. Konzentriertes Hören wird dabei konzeptualisiert als ein passives leibliches Handeln. Von hier aus lässt sich plausibilisieren, warum ein auditives Lesen gelingen kann. Es ist die Frage, wie die Sinnlichkeit gedeutet und die Sinne getan werden (doing perception). Entscheidend ist, inwiefern sich die Rezipierenden auf ihre auditive Wahrnehmung einlassen (stimmhermeneutische Deutung des Hörsinns) oder nicht. Im letzteren Fall (schrifthermeneutische Deutung des Hörsinns) wird der gespürte Leib zum Körper und die Hegemonie der Schriftkultur überformt die sinnlichen Wahrnehmungen und konfiguriert die Aneignungsweisen. Diskutiert werden könnte, welche Inklusionschancen mit einem auditiven Lesen für eine erweiterte Zielgruppe über Blinde und Sehbehinderte hinaus (z. B. LRS) verbunden sein mag.

## **Inklusion empirisch erfassen – Forschungszugänge und Spannungsfelder**

Köpfer, Andreas; Papke, Katharina; Piezunka, Anne

Wie lässt sich Inklusion im Kontext Bildung empirisch erfassen? Im Fachdiskurs werden hierzu diverse Zugänge präferiert, z.B. bzgl. der Frage, wer die Zielgruppe von Inklusion ist. Häufig wird auf ein sog. 'enges' bzw. 'weites' Inklusionsverständnis rekurriert und damit auf die Partizipation von Schüler\*innen mit SPF bzw. weitere Heterogenitätsdimensionen. Jedoch verhaften beide Perspektiven auf personengruppenbezogenen Betrachtungen und blenden strukturbezogene Benachteiligungen bzw. Prozesse der Differenzherstellung aus.

Häufig werden die zwei Pole der quantitativen und qualitativen Forschung aufgerufen. Unser Symposium diskutiert, welche Möglichkeiten/Grenzen diese Ansätze im Feld der Inklusionsforschung bieten. Nach einem Überblick über definitorische Zugänge zu Inklusion werden exemplarische Einblicke in qualitative wie quantitative Zugänge der empirischen Inklusionsforschung vorgestellt. Dabei werden erziehungswissenschaftliche, sonderpädagogische und soziologische Perspektiven bemüht. Hieran anknüpfend soll –diskutiert von Julia Gasterstädt – ein Dialog entstehen, über quant. und qual. Inklusionsforschung entstehen.

1) Schulische Inklusion definieren – theoretische und empirische Arbeiten (Anne Piezunka, WZB)

Um die Jahrtausendwende ging es im deutschsprachigen Diskurs zunächst um die Frage, inwiefern sich Inklusion von Integration abgrenzen lässt (Hinz 2002). In den letzten Jahren nahm dagegen die Diskussion darüber zu, wer die Zielgruppe von Inklusion ist und wie sich diese empirisch fassen lässt. Im Rahmen des Beitrags wird ein Überblick über den Diskurs zu unterschiedlichen Inklusionsverständnissen gegeben (Prengel 1993; Grosche 2015; Kruse & Dederich 2016; Göransson & Nilholm 2014). Daran anknüpfend werden Unterschiede der einzelnen Verständnisse von Inklusion aufgezeigt und dargestellt, inwiefern es einen gemeinsamen Kern gibt, der sich durch verschiedene Verständnisse von Inklusion zieht (Piezunka et al. 2017).

2) Qualitativ-Rekonstruktive Perspektive: Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen in der Praxis von Lehrkräften (Katharina Papke & Andreas Köpfer, PH Freiburg)

Vor dem Hintergrund eines uneinheitlichen Verständnisses von Inklusion stellt der Beitrag die Frage, wie der aus der UN-BRK abgeleitete programmatische Reformauftrag Inklusion durch die schulischen Akteur\*innen handlungspraktisch bearbeitet wird. Hierzu werden mittels dokumentarischer Methode der Textinterpretation (Bohnsack 2014) – aus dem Datenmaterial des BMBF-Projektes StiEL – gewonnene Handlungspraktiken von Lehrkräften präsentiert, die implizite Inklusionsbedingungen (Weisser 2017) vermitteln. Diese zeigen sich zutiefst mit den Konstitutionen des Feldes verwoben. So lässt sich die Frage formulieren, wie Forschungszugänge gestaltet sein müssen, um die Strukturen und Bedingungen sozialen Handelns angemessen zu

berücksichtigen und so – im Sinne kritischer Bildungsforschung – kollektive Praktiken von Ausschluss sichtbar zu machen.

### 3) Quantitative Analyse von Exklusion: Herausforderungen und Möglichkeiten (Josefine Matysiak, Universität Siegen)

Schüler\*innen werden entlang unterschiedlicher Differenzlinien im deutschen Schulsystem diskriminiert. Um das Ausmaß zu erfassen, werden in der quant. Bildungsforschung die so entstehenden Ungleichheiten analysiert. Eine Herausforderung stellt die Identifikation von Betroffenen im Datenmaterial dar, denn die Gruppenzugehörigkeit ist sozial konstruiert. Im Beitrag werden Forschungspraktiken vorgestellt und diskutiert: In der wissenschaftlichen Praxis werden Kategorien häufig mithilfe von Fremdzuschreibungen erzeugt – wie z.B. Migrationshintergrund oder staatl. anerkannte Behinderung. Dies wird kritisiert, da das Vorgehen den Anteil der durch Diskriminierung Betroffenen nur unzureichend schätzt. Kritiker\*innen fordern daher sog. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten, in denen u.a. die Wahrnehmung der betroffenen Individuen berücksichtigt wird.

## **Inklusion in Zeiten von Rechtspopulismus und Autoritarismus? Überlegungen zu Analyse und Handlungsoptionen**

Boban, Ines; Braunsteiner, Maria-Luise; Kruschel, Robert; Tiedeken, Peter; Hinz, Andreas

zu 1: International sind wir mit grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen konfrontiert, die mit dem Erstarken von Kräften verbunden sind, deren Ausrichtung durch Rechtspopulismus (Koppetsch 2019) und Autoritarismus (Heitmeyer 2018) gekennzeichnet sind. Immer wieder wird deutlich, dass sich diese Kräfte massiv von Inklusion distanzieren, zu ihr in direktem Widerspruch stehen und in Konfrontation gehen. Hier handelt es sich offenbar um unterschiedliche *Welten* und *Weltsichten*, zwischen denen *Gänge* schwer denkbar erscheinen - und weder moralisch begründete Verdammung noch Ignorieren als Vermeidung von Aufwertung führen weiter. Wenn sich also die Frage stellt, wie mit solchen Tendenzen sinnvoll umgegangen werden kann, wird bei soziologischen Analysen am ehesten auf eine "Kultur der Gleichwertigkeit" (Zick 2019, 297) verwiesen, es gelte "Demokratie und Menschenrechte zu verteidigen" (Krennerich 2019, 9) - allerdings bleibt dies eher allgemein und unkonkret. Insofern ist es eine weitgehend offene Frage, wie sich die Inklusionsforschung zu dieser Konstellation stellt.

Das Symposium, das auf gemeinsame Analyse und Reflexion setzt, verfolgt vor allem zwei Fragestellungen: Wie lassen sich diese Tendenzen begreifen, wo liegen ihre Kernpunkte und Begründungen? Und wie kann sich die Inklusionsforschung zu ihnen positionieren und mit ihnen umgehen? Hierzu sollen eine grundlegende Einführung und und spezifische Vertiefungen - ggf. auch in Kleingruppen - angeboten und mögliche Strategien für Umgangsweisen eruiert werden.

zu 2: Vorgesehen ist zunächst ein einführender Beitrag, der sich mit den wechselseitigen Bezügen zwischen rechtspopulistischen und autoritaristischen Positionen einerseits und inklusiven Positionen andererseits auseinandersetzt (Peter Tiedeken). Daran anschließend sind verschiedene reflexiv vertiefende Beiträge zu unterschiedlichen Fragen vorbereitet, die je nach Zahl und Interessen der Teilnehmenden in unterschiedlicher Weise zur Geltung kommen:

a) Was kennzeichnet den Rechtspopulismus der Gegenwart, welche inklusiven Argumente und Positionen lassen sich erarbeiten und wie können sie politisch eingeschätzt werden? (Robert Kruschel)

b) Wie gehen wir in (Hoch-)Schulen mit rechten und/oder nationalistischen Positionen und Aktionen um und wie wirken wir ihnen präventiv entgegen? (Maria-Luise Braunsteiner)

c) Wie weit sehen wir Tendenzen der Demokratieentleerung und wie können wir ihnen begegnen - z.B. durch soziokratische Entscheidungswege (Boban & Hinz 2020)? (Andreas Hinz)



d) Wie weit sehen wir gesellschaftliche Partizipationsprobleme und was könnten Ansätze sein, ihnen zu begegnen - z.B. durch Community Organizing (Penta 2007)? (Ines Boban)

e) Wie gestalten sich produktive und problematische Argumentationen mit den Menschenrechten? (Peter Tiedeken)

Diese Fragen und Inhalte der Reflexionsgespräche sollen in einen gemeinsamen Schlusdialog einfließen.

## **Inklusiven schulischen Praxiswelten auf der Spur**

Streese, Bettina; Meyer, Andrea; Zimmer, Marianne;

Die Entwicklung inklusiver Schulen steht derzeit im Fokus schulischer Akteur\*innen. In weiter inklusiver Perspektive ist das Ziel, eine Heterogenität-wertschätzende Kultur zu entfalten, inklusionsförderliche Strukturen zu schaffen und Teilhabe-fördernde Praktiken zu entwickeln (Booth 2017). Wie können Schulgemeinden ihre Schulen entwickeln, um der Individualität aller Schüler\*innen gerecht zu werden? Im Symposium werden empirische Analysen zur Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen vorgenommen. Im ersten Beitrag werden inklusive Kulturen bzgl. des schulischen Wohlbefindens aus Schüler\*innensicht beleuchtet. Der zweite Beitrag fokussiert die Entwicklung inklusiver Strukturen aus Schulleitungsperspektive. Inklusive Unterrichtspraktiken aus Lehrer\*innen- und Schüler\*innenperspektive stehen im Mittelpunkt des dritten Beitrags. Der abschließende Diskussionsbeitrag fasst die Beiträge zusammen und diskutiert kritisch, um die aktuellen Erkenntnisse des Symposiums für Praxis- und Forschungswelten zu bündeln.

Marianne Zimmer: Selektion trotz Inklusion: Zum Dilemma administrativer Expert\*innen im Bereich der Schulaufsicht in NRW bei der Zuweisung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe im Gemeinsamen Lernen

Andrea Meyer: Schulleitungshandeln im Kontext der Etablierung inklusiver Strukturen im Schulentwicklungsprozess der Sekundarstufe

In der Verbindung der breit diskutierten Themenfelder *Schulleitung* und *Inklusion*, manifestiert sich vor allem im Kontext der Sekundarstufe ein Forschungsdesiderat (Amrhein 2018; Huber 2017). Der Vortrag gibt Einblick in erste Ergebnisse einer Teilstudie des Dissertationsvorhabens zur Gruppe Schulleitender im inklusiven Schulentwicklungsprozess der Sekundarstufe. Im Rahmen des qualitativen Forschungsprozesses sind Schulleitungsprofile entstanden, welche individuelle Auseinandersetzungsprozesse mit dem Reformauftrag ‚Inklusive Schulentwicklung‘ näher charakterisieren (Böse 2018; Hall 2001). Intendiert ist die Identifikation des multifaktoriellen Gerüsts von Einflüssen (Ajzen 2012), welches das tatsächliche Handeln von Schulleitungen im Hinblick auf die Etablierung inklusiver Strukturen in Sekundarstufenschulen bestimmt.

Bettina Streese: Inklusive Unterrichtspraktiken aus der Perspektive der Lehrkräfte und ihrer Schüler\*innen

Der Umgang mit Vielfalt im Unterricht ist ein drängendes Thema der Schulpädagogik (Helmke online). Die notwendige Individualisierung der Lernangebote für alle Schüler\*innen (Lütje-Klose 2011) unter Beachtung der „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 2011) im Sinne einer inklusionskompetenten Didaktik stellt Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Empirische Studien sind in Deutschland bisher rar (Hackbarth 2018) und haben aufgrund unterschiedlicher Definition des Forschungsgegenstands Schwierigkeiten bei der Vergleichbarkeit (Liebers 2014).

Dieser Beitrag stellt ein Instrument zur Erfassung der Sichtweisen von Schüler\*innen, Lehrkräften und Beobachtenden auf inklusive Unterrichtspraktiken vor und präsentiert damit erhobene Daten aus 12 Schulklassen unterschiedlicher Schulformen.

## **Irritation - Reflexion - (Fort)Bildung? Fallbasierte Fortbildungen für die inklusive Schule**

Demmer, Christine; Lau, Ramona; Lübeck, Anika

Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems ist eine Langzeitaufgabe. 10 Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK stehen wir dabei in einem Zwischenraum – nicht mehr beim gewohnten Alten, aber noch lange nicht beim Neuen. Pädagogisches Handeln steht dabei vor der Herausforderung, mit besonderen Spannungsfeldern und professionellen Findungsprozessen (Heinrich et al., i.E.), die in diesem „Dazwischen“ entstehen, umgehen zu müssen.

Das eingereichte Symposium ist ein Zusammenschluss von zwei derzeit laufenden, interdisziplinär besetzten BMBF-Projekten (aus Schul-, Sozial- und Sonderpädagogik), die den neuen Spannungsfeldern und Findungsprozessen empirisch nachgehen (Demmer & Lübeck 2019; Urban et al 2018). Die Forschungsergebnisse dienen u.a. der Konzeption und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für verschiedene professionelle Akteure der inklusiven Schule. Kern dieser Fortbildungsveranstaltungen ist die Arbeit mit konkreten, empirischen Fällen, die zur Reflexion des eigenen professionellen Tuns anregen.

Nach einer theoretischen Rahmung werden die Fortbildungen der beiden Projekte exemplarisch vorgestellt. Durch den Einbezug der Teilnehmenden des Symposiums als Teilnehmende einer fiktiven, dennoch im Prinzip realen Fortbildung werden die besonderen Fortbildungsmethoden der Projekte unmittelbar erfahrbar und einer kritischen Diskussion zugänglich. Das Symposium richtet sich daher besonders an PraktikerInnen der inklusiven Schule als auch an Wissenschaftler\*innen als Möglichkeit, in Fortbildungen „hineinzuschnuppern“.

Christine Demmer: Zur Konzeptionierung fallbasierter Fortbildungen

Fluchtpunkt der von uns konzipierten Fortbildungen ist die Auseinandersetzung mit den in inklusiven Settings veränderten Anforderungen im Kontext der multiprofessionellen Zusammenarbeit (Projekt ProFiS) und der Leistungsbewertung (Projekt ReLInk).

Bei der Erstellung der Fortbildungen verwenden wir empirisches Material aus Fallstudien und orientieren uns an Konzepten der kasuistischen Lehrerbildung (vgl. Heinrich et al., i.E.). Wie aus der Wirkungsforschung bekannt ist, bemisst sich das Anregungspotenzial erfolgreicher Fortbildungen u. a. an der Reflexion der eigenen Praxis (vgl. Lipowsky 2010, S. 64). Hierfür setzen wir authentische Falldarstellungen ein, da sich die unterschiedlichen Professionellen in deren exemplarischen Struktur wiederfinden können, ohne jedoch persönlich betroffen zu sein, sodass einerseits Authentizität gegeben ist und andererseits ein Gesichtsverlust vermieden wird.

Anika Lübeck: Rollenklärung in multiprofessionellen Teams

In den letzten Jahren hat die Zahl der Schulbegleitungen stetig zugenommen, ohne dass deren Einsatz Standards in Bezug auf Qualifikation, Arbeitsbedingungen und Aufgabenbereiche unterliegt (Lübeck 2019). Dies führt dazu, dass etablierte Arbeitszusammenhänge herausgefordert werden und die professionellen Selbstverständnisse der Akteur\_innen im inklusiven Setting bislang ungeklärt sind. Das Projekt „ProFiS“ nimmt dies zum Ausgangspunkt für multiprofessionelle Fortbildungssettings, in denen anhand von empirischen Fallgeschichten Fragen der Rollenklärung thematisiert werden können.

Ramona Lau: Reflexion: Leistung und Inklusion

Angesichts des nach Leistung differenzierenden Schulsystems können ‚Leistung‘ und ‚Inklusion‘ an allgemeinbildenden Schulen als unvereinbar erscheinen. Zugleich zielt inklusive Bildung nicht nur auf die Anwesenheit von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulen, sondern auch auf die Förderung der Partizipation und Lern- und Leistungsentwicklung aller Schüler\*innen. Es ergibt sich ein Spannungsfeld mit vielfältigen, z.T. widersprüchlichen Anforderungen an Lehrkräfte, denen sie im Schulalltag gerecht werden müssen. Um dieses Spannungsfeld produktiv bewusst zu machen, werden im Projekt ReLink in Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften verschiedener Profession Fälle aus der Praxis in einem sequenzanalytischen Setting diskutiert.

## Ohne Angst verschieden sein? - Was hindert uns daran?

Bärmig, Sven; Zellmer, Gabriel; Puhr, Kirsten

„[...] ohne Angst verschieden sein [...]“ - dieser Satzsetzen Adornos wird immer gern genutzt, wenn es um Inklusion geht, ohne sich jedoch damit zu befassen, in welchem Kontext er steht und was genau er aussagen soll.

Im Ganzen lautet das Zitat: „Politik, der es darum im Ernst noch ginge, sollte deswegen die abstrakte Gleichheit der Menschen nicht einmal als Idee propagieren. Sie sollte statt dessen auf die schlechte Gleichheit heute, die Identität der Film- mit den Waffeninteressen deuten, den besseren Zustand aber denken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann.“ (Adorno 2016, S. 116).

Es ist also in erster Linie kein Plädoyer für absolute Heterogenität, sondern eines gegen abstrakte Gleichheit, welche „allzu leicht mit den abgefeimtesten Tendenzen der Gesellschaft vereinbar“ (ebd.) ist. Die abstrakte Gleichheit aller sei etwas, das mit dem Kapitalismus, der von der grundlegenden Austauschbarkeit des Einzelnen lebt, prinzipiell gut vereinbar sei. Worauf Adorno also abhebt ist die „emanzipierte Gesellschaft“ als „Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen“ und eben nicht in deren Aufhebung. Ohne diesen Punkt wird die Rede von Gleichheit zum Dilemma: Einerseits ist es oberflächlich und läuft Gefahr, dem kapitalistischen Verwertungsmechanismus in die Karten zu spielen, wenn man Gleichheit als abstraktes Ideal propagiert. Andererseits ist die Behauptung, alle Menschen seien schon gleich, ignorant, weil sie durch die gesellschaftlichen Verhältnisse zur Lüge gemacht wird, die Ungleichheit immer wieder reproduzieren.

Zum einen ist festzuhalten, dass Inklusion nicht zu einer „Paradiesmetapher“ (Jantzen) verkommen sollte, die reale gesellschaftliche Verhältnisse ausblendet oder als sekundär betrachtet. Denn so gerät aus dem Blick, dass gesellschaftliche Veränderungen konfliktvoll verlaufen und nicht allein durch einen Bezug auf das Subjekt zu haben sind. Sozialisation, Subjektivierung, auch Bildung und Erziehung sind alles andere als einfach und nicht schon dadurch emanzipatorisch, dass sie unter stark individualistischen Vorzeichen angegangen werden.

Es ist zu fragen, warum nach 400 Jahren Aufklärung und 200 Jahren Menschenrechten die Ausgrenzung auf der Grundlage Geschlecht, Rasse, Armut oder Arbeit und „Behinderung“ bzw. „Ver-rücktheit“ sich ständig erneuert. „Erklärungsbedürftig ist jedoch nicht nur die Bedingung der Möglichkeit des ständigen Rückfalls, sondern mehr noch der zähen Wiederholungen, mit der Frauen stets wieder benachteiligt, Individuen stets wieder rassistisch diskriminiert werden, sich die Muster schlechter Arbeit, geringer Einkommen, mangelhafter Ernährung und geringer Bildung immer wieder reproduzieren (Demirovic 2005, S.5). Dazu müssen Individualität und deren Grenzen selbst zu

Gegenständen einer kritischen Auseinandersetzung werden um Gesellschaftskritik üben zu können, die die dialektische Verschränkung von Individuum und Gesellschaft ernst nimmt. Erst dann kann der Bezug auf einen Zustand, „in dem man ohne Angst verschieden sein kann“ politische Forderung statt netter Phrase werden.

Im Symposium wollen wir die Grenzen beleuchten, die jenen von Adorno anvisierten besseren Zustand im Wege stehen sowie bestehende Konfliktlinien sichtbar machen, Inklusion nicht als „automatisch“ gut zu verstehen, sondern mit Blick auf herrschende Verhältnisse zu begreifen.

## **Praktikumsbegleitung als zentraler Ort der Vermittlung zwischen Subjekt und inklusionsorientiertem Handeln**

Rauh, Bernhard; Datler, Margit; Weber, Jean-Marie

1.

Ein bisher nicht hinreichend berücksichtigter Aspekt inklusiver Bildung ist, dass Fachkräfte innerpsychische Grenzen erkennen und überwinden, um im Äußeren der pädagogischen Situation eine inklusive Gemeinschaft gestalten zu können. Kern dieser psychischen Inklusionsarbeit ist die Anerkennung des Befremdlichen als Fremdes und/oder Eigenes. Hiermit ist ein inklusionspädagogischer Auftrag für die Lehrer\*innenbildung benannt. Ein zentraler Ort hierfür ist die Praktikumsbegleitung, da Studierende im Praktikum mit inneren Begrenzungen konfrontiert werden. Eine große inhaltliche Herausforderung für Lehrende wie Studierende besteht darin, dass der eigene (schul-)biographisch erworbene Habitus im Umgang mit Diversität für einen zu entwickelnden professionellen Habitus hinderlich sein kann. Eine methodische Anforderung besteht darin, Angebote zu gestalten, die durch Reflexion eine Habitustransformation unterstützen.

Die Erkenntnisinteressen im Symposium liegen in der Erörterung - der Grundannahme der Wechselwirkung von innerpsychischen Inklusions-/Exklusionstendenzen und der Gestaltung von inklusiven Interaktionsprozessen/-strukturen.

- von Formaten, die diese Wechselwirkung in der Lehrer\*innenbildung bearbeitbar machen.

Vor diesem Hintergrund fokussiert das Symposium transdisziplinär die Fragestellung, wie zukünftige Lehrer\*innen auf die skizzierte Wechselwirkung vorbereitet werden können und erörtert Ergebnisse aus dem noch laufenden Projekt *pro-inklusive-reflexiv*.

2.

### **Inklusion als gewollte Arbeit mit Alterität**

*Jean-Marie Weber*

Einer der wesentlichen Kompetenzen von Fachkräften in der Schule der Vielfalt ist das Verstehen von Interaktions- und Übertragungsdynamiken, die durch physische, psychische, kulturelle und soziale Andersheit befördert werden. Der Beitrag thematisiert, warum Studierenden im Praktikum der Einfluss ihrer subjektiven Konstruktionen von Andersheit und Gleichheit zu vermitteln ist und wie Praktikumsbegleiter\*innen auf die Aufgabe vorbereitet werden können, schulische Praxis zu reflektieren und zu Mentalisierungsprozessen anzuleiten. Grundannahme ist, dass das Praktikum als eine Begegnung mit dem Anderen, in die die eigene Biographie hineinwirkt, zu konzeptionalisieren ist. Es dient primär der Entwicklung einer ethischen Position, einer Ethik der Begegnung und der Subjektivierung.



## **Der performative Charakter des professionellen Sprechens über die Wahrnehmung von Diversität**

*Bernhard Rauh*

Im Beitrag wird ein Handlungs- bzw. Kommunikationsstrukturmodell begründet und vorgestellt, das dabei orientieren könnte, wie das Sprechen über belastende Erlebnisse gestaltet, eine Verarbeitung möglich und damit die psychische Kapazität der Studierenden zur Einbeziehung des Anderen gesteigert werden kann. Strukturell geht es hierbei um die markierte Spiegelung und damit Anerkennung der inneren Situation durch Andere mithilfe von Sprache.

## **„Reflection on self and others in inclusive action“ – Die Gestaltung eines inklusiv-reflexiven Praxisbegleitseminars**

*Margit Datler*

Der Beitrag führt ein in das Konzept eines Praxisbegleitmoduls, das von eigenen schulbiographischen Erlebnissen ausgehend den Bezug der Studierenden zu Differenzerfahrungen herstellt. Eigene Erlebnisse sollen in der Praxisbegleitveranstaltung in einen subjektiv bedeutsamen Zusammenhang gebracht werden, damit sie zu Erfahrungen werden können, die ein besseres Verstehen der eigenen Person- und Bildungsgenese und damit eine differenziertere Wahrnehmung der Anderen ermöglichen. Durch das Mentalisieren der Erlebnisse von Differenz und Kongruenz, von Inklusion und Exklusion wird Lehramtsstudierenden ein Bildungsangebot gemacht, in dem sie die Entstehung und Bedeutung ihrer aktuellen psychischen Strukturen erfassen, die wesentlich mitbeeinflussen, wie sie Schulpraktika erleben, mit Heterogenität umgehen und Inklusions-/Exklusionsprozesse später in der selbstverantworteten Praxis gestalten.

## **Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung**

Holzinger, Andrea; Kopp-Sixt, Silvia; Kernbichler, Gerda; Krammer, Mathias; Pickl, Gonda

Mit der Struktur der PädagogInnenbildung NEU strebt Österreich vor dem Hintergrund von Modellen von Lehrerbildungsprogrammen für Inklusion (Pugach & Blanton, 2009) einen hohen Grad der Zusammenführung der bisher getrennt geführten allgemeinen und sonderpädagogischen Studiengänge an. Das in Folge dargestellte Forschungsprojekt stellt gemäß den Vorgaben des Hochschulgesetzes idgF die Möglichkeit der Profilbildung in den Lehramtsstudien Primar und Sekundarstufe Allgemeinbildung ins Zentrum des Interesses.

Ziel des Forschungsprojekts ist es, die Gelingensfaktoren für die Profilierung IP im Lehramtsstudium zu identifizieren und strukturelle, inhaltliche, organisatorische und hochschuldidaktische Spannungsfelder aufzuzeigen, die sich in der Umsetzung der Curricula ergeben.

### **B1: Gesamtdarstellung des Projekts**

A. Holzinger & S. Kopp-Sixt

Das Design verfolgt einen multimethodalen Ansatz und umfasst quantitative und qualitative Erhebungseinheiten über zwei Studienjahre hinweg.

Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen die Fragen,

welche Faktoren für die Wahl des Schwerpunktes bzw. der Spezialisierung IP mit Fokus Behinderung als bedeutsam identifiziert werden.

welche Elemente sich förderlich auf die Kompetenzentwicklung im Bereich des Wissens, des Handelns und der Haltung gemäß dem Modell von Teacher Education for Inclusion (EASNE, 2012) auswirken.

Dazu werden Beweggründe für die Wahl der Profilierung, berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale und allgemeine und berufsfeldbezogene Interessenslagen bei Studierenden erhoben. Weiters werden Erkenntnisse und Einsichten in die Wirkungszusammenhänge der curricular vorgegebenen Inhalte, der Modularisierung und der Variationen der Leistungsnachweise gewonnen.

### **B2: Studierendencharakteristika, Wertesysteme und Einstellungen steirischer Lehramtsstudierender im Vergleich.**

M. Krammer

Dieser Beitrag widmet sich der quantitativen Analyse intrapersoneller Unterschiede der Studierenden. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei der Vergleich von soziodemographischen Merkmalen, Einstellungen und Orientierungen sowie Coping-Strategien von Studierenden, welche den Schwerpunkt bzw. die Spezialisierung IP

gewählt haben mit Studierenden anderer Schwerpunkte und Fächerkombinationen als Referenzgruppe.

Dazu wurden 700 Studierende im Wintersemester 2018 mittels einer quantitativen Fragebogenerhebung befragt. Davon studierten 154 Personen den Schwerpunkt bzw. die Spezialisierung IP und 546 Personen einen anderen Schwerpunkt bzw. eine Fächerkombination ohne Spezialisierung IP. Diversitätsorientierungen wurden mittels der Milville-Guzman Universality.Diversity Scale (Milville et al, 1999) erfasst. Zusätzlich wurden auch eine Reihe sozio-demographischer Variablen sowie Coping Strategien mittels des Copinginventar von Carver et al (1989) erhoben. Die Daten wurden mittels Varianzanalyse ausgewertet. Erste Ergebnisse zeigen statistisch signifikante Unterschiede hinsichtlich der Diversitätsorientierung.

### **B3: Auf dem Weg zu wirkungsvollen ExpertInnen für Inklusion – die Perspektiven von Lehrenden und Studierenden**

G. Pickl & G. Kernbichler

Im qualitativen Teil der Studie kamen halbstrukturierte Interviews auf Basis der Critical Incident-Methode (Flanagan, 1954) zum Einsatz, die am Ende jedes Semesters mit je 3 Studierenden der Sekundarstufe AB und der Primarstufe sowie mit jeweils 2 Lehrenden aus beiden Ausbildungsbereichen geführt wurden. In Summe standen die Daten aus 24 Interviews mit Studierenden und 16 Interviews mit Lehrenden zur Verfügung, die inhaltsanalytisch (Mayring, 2010) ausgewertet wurden.

Erste Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Struktur des Curriculums als auch die Auswahl der Inhalte und die hochschuldidaktischen Zugänge den Erwerb von Wissen und von Kompetenzen sowie die Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Haltungen als förderlich wahrgenommen werden. Lehrende mit Behinderung werden als besonders bereichernd für den Kompetenzerwerb eingeschätzt (Holzinger et al, 2019).

## Orale Präsentation

### **"Man nehme die Schwächsten aus der Volksschule heraus". Zum Verhältnis von früher Heilpädagogik und Volksschule**

Stöger, Christian

Der vorgeschlagene Beitrag ist im Feld historischer Inklusionspädagogik angesiedelt und fokussiert auf jene folgenreichen Grenzziehungen zwischen Heilpädagogik und Volksschule, die zur Mitte des 19. Jahrhunderts die entscheidenden Prozesse zur Schaffung getrennter sonder/pädagogischer Welten einleiteten. Der Forschungsstand zum Verhältnis von früher Heilpädagogik (Anstaltspädagogik für sogenannte „geistesschwache Kinder“) versus Regelpädagogik (Volksschulpädagogik) ist im Hinblick auf Quellenbezug und Methodologie in einem problematischen Zustand. Dennoch stellen die 1860er Jahre für die historische Forschung der Sonderpädagogik wie der Allgemeinen Pädagogik zentrale Fluchtpunkte dar, die zur Konstruktion des jeweils eigenen historischen Narrativs dienen. So interpretierte die klassische sonderpädagogische Historiographie dieses Zeitfenster als entscheidenden Korridor, der die Volksschule in eine Leistungsschule verwandelt hätte, wodurch schulleistungsschwache Kinder auffällig und zur schulischen Last bzw. zu einem unterrichtlichen Hemmschuh geworden wären (vgl. die Kritik von Moser 2013a und 2013b). Die Einrichtung von Hilfsschulen erscheint so einerseits als Ausschluss aus der Volksschule *durch* die Regelpädagogik und andererseits als Entdeckung der Bildbarkeit der „Schwachsinnigen“ *durch* die Sonderpädagogik (exemplarisch: Myschker 1983). Der klassische Bezugspunkt für dieses Narrativ ist Heinrich Ernst Stötzners Programmschrift: „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ aus dem Jahr 1864, der das titelgebende Zitat entnommen ist (Stötzner 1864, 8). Dagmar Hänsel verfolgt aus allgemeinpädagogischer Sicht einen diametral entgegen gesetzten Interpretationsansatz: Sie deutet den Prozess der Aussonderung schulschwacher Kinder aus der Volksschule als einen von Seiten der Sonderpädagogik initiierten und forcierten Vorgang, der sowohl für die betroffenen Kinder als auch das Volksschulwesen, das Ende gemeinsamen Lernens bedeutet hätte (Hänsel/Schwager 2004).

Die zentralen Schwachpunkte beider Narrative bestehen erstens in der sparsamen Quellennutzung, zweitens in der Suche nach einem reinen Ursprung der eigenen Disziplin und drittens in der vorausgesetzten Dichotomie von Regelpädagogik und Sonderpädagogik. Dass dieses kategoriale Gegensatzpaar des 20. Jahrhunderts auf den fraglichen Zeitraum unbesehen übertragbar ist, ist zu bezweifeln, was der vorgeschlagene Beitrag durch die Relektüre ausgewählter „heilpädagogischer Klassiker“ (Deinhardt, Georgens, Gläsche, Stötzner) belegen will. Folgende beiden Fragestellungen werden dabei an den Quellentexten der frühen 1860er Jahre thematisiert und auf Spannungsmomente hin untersucht: Mit welchen Fähigkeitserwartungen sind die Kategorien der Idiotie und des Schwachsinn in diesem Zeitraum verknüpft? Welche Leistungen sollen von der zeitgenössischen Volksschule erbracht werden?

Dabei wird sich, so die These, zeigen, dass der fokussierte Zeitraum tatsächlich eine Zäsur aufweist, die Grenzziehung von schulischer Inklusion und Exklusion aber nicht so eindeutig verläuft, wie es gängige Interpretationen insinuieren. Diesen gängigen Interpretationen scheint auch eine inklusive Pädagogik häufig zu folgen, wenn sie ihre eigene Entwicklungslinie entlang der vier Stadien von Exklusion – Separation – Integration – Inklusion zeichnet (vgl. die Übersicht bei Grummt 2019, 12ff.).

# "Zeit" und "Körper" als Schlüsselthemen der Diversitätsdimension Behinderung

Handwerk, Hanne

## "Zeit" und "Körper" als Schlüsselthemen der Diversitätsdimension Behinderung 1. Rahmung

Grundlage des Beitrags sind die Ergebnisse einer fallrekonstruktiven Studie, die in den Schulstufen 6-9 und 13 an vier Freien Waldorfschulen durchgeführt wurde (Handwerk 2019). Die anhand materialer Analysen schulischer Praxis und Reflexion nachgewiesenen Resultate haben Bedeutsamkeit nicht allein für diese Schulform, sondern für den gesamten Inklusionsdiskurs. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht die Klärung der Frage nach Sinn- und Bedeutungsstrukturen inklusiven Unterrichts für schulische Bildungsprozesse, hier verstanden als Prozesse der Krisenbewältigung der Schülerinnen und Schüler (Oevermann 2009: 35-54). Dabei interessieren alle Heranwachsenden einer Klasse mit allen Themen, die sie im Zusammenhang mit Inklusion mit Bezug auf ihren individuellen Bildungsprozess reflektieren.

Damit kommen Professionalisiertheit und professionelle Deutungsmuster der Lehrpersonen in den Blick mit der Frage nach ihrer Bedeutung für den Einzelfall. Die Perspektive der Institution wird beleuchtet, soweit sie zur Klärung eines Falles beiträgt.

Materiale Grundlage der Fallanalysen sind Protokolle von Video- und Audio-Aufnahmen aus allen schulischen Handlungsfeldern (Unterricht, Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen, Interviews mit Personen der Geschäftsführung). Aufgrund der strukturanalytischen Orientierung der Studie wird das methodische Erschließungsverfahren der Sequenzanalyse angewendet.

## 2. Bezüge Tagungsthema

Die Untersuchungsergebnisse wurden in Perspektive auf die Leitmotive der Tagung fokussiert. Berührungspunkte ergaben sich bei der fallübergreifenden Relevanz der Dimensionen „Körper-Leib“ und „Zeit“, die anhand von Fallbeispielen demonstriert werden:

### 1. „Zwischen“ Anderen

Beispiel: Quirin (KI. 13) ist aufgrund einer progredienten Erkrankung mit massiven Beeinträchtigungen konfrontiert, die auf körper-leiblicher Ebene manifest werden. Tragende Beziehungen zur Peergroup und zu Lehrpersonen ermöglichen ihm einen erfolgreichen Abschluss autonomer Bildungsziele. Der beeinträchtigte Körper-Leib ist Quelle bleibender Fremdheitsgefühle und zugleich Ressource seiner Autonomiebildung. Seine Anwesenheit evoziert bei den Mitakteuren eine neue Sicht auf Behinderung und ein Bewusstwerden eigener Vulnerabilität.

## 2. Bildungsgang in getakteter Zeit?

Im Zentrum des Falles Olaf (Kl. 6-9) stehen die Problematik vorgegebener Bildungszeiten und die Bildungsproduktivität ästhetischer Erfahrung. Seine von Scheitern belastete Schulkarriere führt erst im Rollenspiel auf der Bühne (8. Schuljahr) zum Erfolg und löst durchgreifende Wandlungen seines Bildungshabitus aus. Der SPF wird „ab-geschrieben“ und Olaf in die gymnasiale Oberstufe aufgenommen.

Zwei „Welten“?

Das 3. Beispiel demonstriert Inklusion auf der symbolischen Ebene (Sprachverhalten Experten, Peergroup). „Inklusive (Waldorf-)Schule“ garantiert nicht das Selbstverständliche des Verschiedenen (vgl. Katzenbach 2015: 22).

„Grenzen“ schulischer Inklusion?

Fallbeispiel 4 skizziert Analyseergebnisse von Erfahrungen der Lernenden und Lehrpersonen mit Inklusion. „Grenzen“ manifestieren sich hier als „Differenz“ mit Bezug auf psychosoziale Entwicklung, Leistungsdruck, Über-/ Unterforderung sowie als Kritik an Lehrerhandeln, Lernumfeld und organisatorischem Rahmen.

## 3. Diskussionsthemen

Aufgrund der Überschneidungen der Analyseergebnisse mit themenrelevanten Eckpunkten des „Würfels“ stehen folgende Fragen zur Diskussion:  
Zeiten/ Visionen: Ist der Begriff „Bildung“ obsolet?  
Praxiswelten: Unterricht als körper-leibliches Handlungsfeld? Raum für qualitativ Verschiedenes, für Selbst- und Weiterkenntnis? Zeit für die Prozesshaftigkeit von Bildung?

Diversitätsdimensionen: Sprachwelten Schule/ Elternhaus? Pädagogische Praxis als Anstoß oder Behinderung authentischen Sprechens/ sprachlicher Bildung?  
Utopien: Pädagogische Autonomie für Schulen aller Träger? Aufhebung der separierenden Schulformen?

## **(Un)überwindbare Grenzen der Inklusion in der schulischen Praxis? – Diskussionsimpulse aus einem differenztheoretischen Blickwinkel auf Praxis aus Schüler\*innen- und Lehrer\*innenperspektive**

Köninger, Manuela; Geber, Georg

Schul- und Sonderpädagogische Forschung zu pädagogisch-didaktischer Differenzierung und Differenzlinien in (inklusive) schulischer Praxis verweisen darauf, dass pädagogische Praxis in heterogenen Lerngruppen zum einen dazu tendiert, bestehende Kategorisierungen zu reproduzieren, zum anderen auch neue Kategorisierungen und Differenzlinien zu erzeugen. Mit Blick auf Lernende mit besonderen Unterstützungsbedarfen scheinen diese Befunde aufgrund einer möglichen „Besonderung“ durch zusätzliche Ressourcenbereitstellung und Unterstützungsmaßnahmen eine besondere Relevanz zu erhalten (Sturm, 2018).

Der Beitrag bietet auf der Folie theoretischer Auseinandersetzungen mit inklusionsbezogener Differenzforschung (Merl, 2019; Fritzsche, 2014; Sturm, 2015) einen Einblick in zwei Promotionsprojekte, die sich mit schulischer Praxis im Gemeinsamen Lernen auf unterschiedlichen Ebenen auseinandersetzen: Das erste Projekt befasst sich mit dem Umgang von berufstätigen pädagogischen Fachkräften mit Nachteilsausgleichen in Regelschulen. Hier wurden sechs Gruppendiskussionen an unterschiedlichen Schulformen (Gym, HS, Ges, Re) in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz durchgeführt und mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) ausgewertet. Die Ergebnisse der Analyse zeigen auf, dass formale Diagnosen für die Diskutierenden erst dann sichtbar und relevant werden, wenn sie besonderen Aufwand für die Aufrechterhaltung der etablierten Schul- und Unterrichtsorganisation mit sich bringen. Es wird deutlich, dass solche Fälle nicht nur mit Differenzkonstruktionen innerhalb der Schüler\*innenschaft, sondern auch in den Kollegien und außerhalb der Schule einhergehen. So werden – mitunter professionsbezogene - inter- und intraorganisationale Grenzziehungen in der Studie deutlich, die die Umsetzung von Nachteilsausgleichen bestimmen.

Das zweite Projekt untersucht die Perspektive der Regelschüler\*innen rheinland-pfälzischer Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I auf Gemeinsames Lernen und inklusive Settings. Hierfür wurden vor einem phänomenographischen Hintergrund episodische Interviews mit Schüler\*innen der Klassenstufen 5 – 10 an den Schulformen Realschule Plus und Gesamtschule geführt, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Kuckartz, 2016) ausgewertet werden. Erste Ergebnisse lassen vermuten, dass Grenzen im Miteinander der Peers immer dann virulent werden, wenn die schulische Praxis der Inklusion Unterscheidungen und Kategorisierungen als notwendig erachtet (Fritzsche, 2014), diese also external konstruiert werden, während Differenzkategorien die internal von Schüler\*innen generiert werden, nicht notwendigerweise an den Kategorisierungen des Sonderpädagogischen Förderbedarfs festgemacht sind, sondern aus dem täglichen Miteinander aller Schüler\*innen resultieren. Die Entwicklung der schulischen Inklusion in Rheinland-Pfalz wird bisher vornehmlich mit der Perspektive von Lehrer\*innen, Schulleitungen, Schulbehörden und pädagogischen Fachkräften in den Blick genommen (Laubenstein et al., 2015, Scheer,



2019); mögliche Erfolge und Grenzen in der Umsetzung aus Schüler\*innenperspektive bleiben bisher kaum untersucht.

Die bisherigen Ergebnisse beider Projekte verweisen aus Schüler\*innen- sowie Lehrer\*innenperspektive auf Grenzen in der schulischen Praxis, die die Umsetzung von normativen Ansprüchen von Inklusion (u.a. Prengel, 2006) als potenziell problematisch erscheinen lassen. Daher soll im Rahmen der anschließenden Diskussion die Frage verfolgt werden, ob und wie sich die dargelegten „Grenzen“ in der Praxis überwinden lassen. Diese Frage stellt sich nicht nur mit Blick auf bildungspolitische, schulbehördliche oder schulische Praxis, sondern auch für die Inklusionsforschung: Auch diese bewegt sich zwischen der – u.a. auch bildungspolitisch fokussierten und finanzierten – Bearbeitung von Praxisproblemen und normativen Anforderungen aus der eigenen Disziplin (z.B. Vermeiden der Reproduktion von Kategorien in Forschung).

## **„Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung“ – Entscheider über migrantisierte Kinder in Kita und Frühförderung**

Schulz, Oksana; Amirpur, Donja

### **Ausgangssituation/These**

Dank der UN-BRK ist die Schnittstelle von Migration und Behinderung zunehmend in die öffentliche Wahrnehmung gerückt. Durch Kooperationen und Vernetzungen sowohl auf bundes-, landes- und kommunalpolitischer Ebene soll heute den Ausschließungen im Kontext von Migration und Behinderung begegnet werden. Migrationsberatung und Behindertenhilfe sollen vernetzt werden. Das Ziel ist es, Familien durch das System der Behindertenhilfe besser zu erreichen, die bislang nur wenig in den Unterstützungsangeboten ankommen. Dabei wird insbesondere den Selbstvertreter\*innenorganisationen als Vermittler\*innen und Partner\*innen der Behindertenhilfe eine Schlüsselrolle zugeschrieben.

Mit der Ratifizierung der UN-BRK ist aber auch die „Kritik an Inklusion [...] in Mode gekommen“, schreibt Hans Wocken in der Süddeutschen Zeitung (Wocken 2018: o.S.) und bezieht sich dabei vor allem auf die Umsetzung einer inklusiven Bildung und des Gemeinsamen Unterrichts. Dieses Vorhaben gelte allgemein als gescheitert. Das Deutsche Institut für Menschenrechte bescheinigt zum Beispiel dem Land NRW einen großen Nachholbedarf in puncto inklusiver Bildung: „Die Förderung von Schüler\_innen mit Förderbedarf findet fast unvermindert in Sondereinrichtungen statt. Es gab also in dieser Hinsicht keinen Fortschritt bei der Umsetzung der UN-BRK“ (vgl. DIfM 2019; 37). Gleichzeitig sei die „Integrationsquote“ gestiegen. Daraus lässt sich schließen, dass immer mehr Kinder an der Regelschule sonderpädagogisch diagnostiziert werden. Damit, fasst Linda Supik zusammen, handelt es sich nicht nur um ein Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, sondern um einen Ressourcen-Etikettierungs-Effekt (vgl. Supik 2018). Die Sonderschule bekomme nach wie vor die Rolle des „entlastenden Ventils“ zugeschrieben, um Abläufe zu erleichtern und Kinder, die aufgrund ihrer sozialen Passung (Supik 2018: 108) als ‚nicht-inkludierbar‘ gelten, aufzunehmen.

Diverse empirische Studien zeigen, dass die Wahrnehmung eines Kindes als ‚mit Migrationshintergrund‘ die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ihm ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird (vgl. Powell/Wagner 2014: 83). Erhebungen der KMK zeigen zudem, dass diese migrantisierten Kinder sehr viel häufiger an Sonderschulen beschult werden als andere Kinder (vgl. ausführlich BMAS 2016: 461ff.) und damit eine deutlich geringere Chance auf eine inklusionsorientierte Bildung haben. Migrantisierte Familien erhalten zudem mit den Umsetzungen im Rahmen der UN-BRK eine zusätzliche Ansprache, z.B. durch Institutionen wie der Frühförderung, die enger mit Kita und anderen relevanten Stellen zusammenarbeitet. Sie erhalten so zwar vermehrt eine Begleitung in Fragen zu Leistungen des Unterstützungssystems, damit gibt es allerdings auch einen stärkeren Zugriff auf Familie. Der Zugang zum Hilfesystem hat sich durch Bemühungen zur ‚interkulturellen Öffnung‘ für viele Familien scheinbar erleichtert, aber, so die hier vertretene These, die

Situation von (angehenden) migrantisierten Schüler\*innen ebenso mit der halbherzigen ‚Umsetzung‘ der UN-BRK verschärft.

### **Bezug zur Tagung/Vorgehen**

Der eingereichte Beitrag beschäftigt sich aus einer intersektionalen Perspektive mit oben genannten, die Inklusionsforschung betreffenden Spannungsfeldern, die mit der ‚Umsetzung‘ der UN-BRK im Kontext von Migration einhergehen. Zur Untermauerung der These werden in dem Beitrag Ergebnisse eines Forschungsprojektes vorgestellt, die darauf hindeuten, dass migrantisierte Familien durch viele unterschiedliche Institutionen adressiert werden. Diese Institutionen, so zeigt sich, wollen die Kinder dieser Familien auf dem Weg in die Sonderschule begleiten.

Der Beitrag widmet sich diesem Phänomen und rückt dabei die Diagnostizierung von migrantisierten Kindern im Rahmen der Frühförderung in den Fokus. Auf Grundlage einer Ethnographie werden Entscheidungen über Bildungswege sowie Entwürfe von ‚Förderbedürftigkeit‘ rekonstruiert.

## **„Es war wirklich cool“ – Jugendlichen mit Behinderung durch Reflecting Teams Stimme und Macht geben**

Felbermayr, Katharina; Fasching, Helga; Engler, Simone

### **1. Fragestellung mit Bezug zum Tagungsthema**

In einer partizipativ orientierten Forschung steht es außer Frage, dass Forschung im Kontext von Inklusion und Behinderung nicht Forschung *über*, sondern Forschung *mit* den betreffenden Personen ist (Buchner, Koenig & Schuppener 2011; Fasching & Felbermayr 2019; v. Unger 2014). Es gilt Menschen mit Behinderung als Mit-Forschende in die akademischen Wissensproduktionen einzubeziehen, wobei es hinsichtlich der Beteiligung verschiedene Ausprägungsformen gibt (v. Unger 2016). Mit dem Ziel soziale Wirklichkeiten partnerschaftlich mit den Personen mit Behinderung zu erforschen, hat die mehrjährige Längsschnittstudie „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (P-29291-G29, 01.10.2016 bis 30.9.2021; Projektleitung: Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching; <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>) eine partizipative Auslegung in der Projektgestaltung umgesetzt.

### **2. Methodisches Vorgehen**

In dem vom österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderten Forschungsprojekt widmet sich die österreichische Forschungslandschaft erstmals dem Thema partizipative Kooperation am Übergang von der Schule in weitere (Aus-)Bildung und Beschäftigung. Im Zentrum stehen dabei die Erfahrungen der Jugendlichen mit Behinderung und deren Familien mit professionellen Unterstützer\*Innen am Übergang, die mittels intensive interviewing (Charmaz 2014) drei Mal im Abstand von ca. 1 Jahr erhoben werden. Vier Jugendliche mit verschiedenen Behinderungen nehmen zusätzlich zu den Interviews ebenso drei Mal an sog. Reflecting Teams teil. Dabei handelt es sich um einen methodischen Ansatz, der seinen Ursprung in der systemischen Tradition hat (Andersen 2011) und vom FWF-Team für die Forschung adaptiert worden ist. Bislang wurden Reflecting Teams vordergründig im Beratungskontext angewandt. Wissenschaftliche Adaptierungen vor allem mit Bezug auf Inklusion bzw. die Mitarbeit von Menschen mit Behinderung gibt es nur wenige (siehe bspw. Anslow 2013). Im Kontext des FWF-Projektes meint die Anwendung von Reflecting Team, dass die Jugendlichen „als Ko-Forschende in Form von reflektierenden Arbeitsgruppen in die Analyse- und Interpretationsarbeit eingebunden [werden]“ (Fasching & Felbermayr 2019, 443).

### **3. Erwartete Ergebnisse**

Im Rahmen des Vortrages steht nun die Frage im Zentrum, wie durch den Einsatz des Reflecting Teams Jugendliche mit Behinderung mehr Stimme und Macht erhalten können. In der theoretischen Einführung wird zunächst deutlich, dass Reflecting Teams nicht zuletzt wegen ihrer systemischen und demokratischen Arbeitsweise ein hohes Potenzial für die partizipative Forschung haben. Dafür ist es jedoch unabdingbar, Adaptierungen mit Blick auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen mit

Behinderung durchzuführen. Diese Adaptierungen werden im reflexiv empirischen Teil des Vortrags beispielhaft an der Umsetzung der zweiten Reflecting Teams im Winter 2018 erörtert. Mit dem Ziel den Partizipation- sowie Reflexionsanteil der Jugendlichen mit Behinderung zu erhöhen und ihnen somit mehr Stimme und Macht zu geben, wurden methodische Änderungen mit Blick auf (1) Vorbereitung, (2) Durchführung und (3) Reflexion vorgenommen. Die Analyse des zweiten Reflecting Teams zeigt, dass das methodisch geleitete Reflektieren der Forscher\*innen in Anlehnung an Michael Whites „outsider-witness response“ (Russel & Carey 2004; White 2005) die Reflexionsbereitschaft der Jugendlichen im Reflecting Team deutlich erhöht hat. Ebenso konnte bspw. durch eine Abschwächung der machtvollen Rolle der Moderator\*in die Partizipation der Jugendlichen erhöht werden. Die Etablierung eines als inklusives Setting verstandenen Reflecting Team stellt jedoch keine Selbstverständlichkeit im Ablauf partizipativ orientierter Forschung dar. Deutlich wird durch den Vortrag, dass es hierfür Reflexionsbereitschaft, strukturelle Veränderungen sowie die Bereitschaft zur Veränderung einer Haltung für Inklusion seitens der Forscher\*innen bedarf.

# **„Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet“ – Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien von Lehramtsstudierenden zu gutem inklusivem Unterricht**

Faix, Ann-Christin

## **1. Theoretische Rahmung und Fragestellung**

Im Rahmen der aktuellen Debatte um die Professionalisierung von Lehrkräften für guten (inklusive) Unterricht wird vor allem auf den kompetenztheoretischen Ansatz und den strukturtheoretischen Ansatz Bezug genommen. Während sich Professionalität in der Perspektive des kompetenztheoretischen Ansatzes dadurch auszeichnet, effizient und lernwirksam unterrichten zu können, wird Professionalität im strukturtheoretischen Ansatz als reflektierter Umgang mit den konstitutiven Antinomien pädagogischen Handelns beschrieben. In einer Teilmaßnahme des Projektes Bi<sup>professional</sup> wurde in interdisziplinärer Kooperation von Vertreter\*innen der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik ein videobasiertes Seminar entwickelt und durchgeführt, das zum Ziel hat, Studierende für inklusiven Unterricht zu professionalisieren. Dabei wurden im multiparadigmatischen Sinne auch verschiedene Sichtweisen auf Professionalität berücksichtigt. Wesentliche Charakteristika des Seminars sind, dass die Studierenden ausgehend von der Frage nach gutem inklusivem Unterricht ein Raster für die Unterrichtsbeobachtung entwickeln, wobei die Perspektiven der drei am Seminar beteiligten Perspektiven gleichermaßen berücksichtigt werden. Das Raster wird anhand von Unterrichtsvideos erprobt und kommt schließlich bei Hospitationen in inklusiven „Good practice“-Schulen zum Einsatz. Da Subjektive Theorien unter bestimmten Bedingungen wahrnehmungs- und handlungsleitend sind, beeinflussen sie, wie Lehrkräfte Unterricht planen, durchführen und reflektieren. Aus diesem Grund sind sie im Rahmen von Professionalisierungsprozessen besonders bedeutsam. Daher wurde untersucht, wie sich die Subjektiven Theorien der Studierenden zu gutem inklusivem Unterricht im Verlauf des Seminars entwickeln.

## **2. Methodik**

Für eine erste Annäherung an die Subjektiven Theorien haben die Studierenden jeweils zu Beginn und am Ende des Seminars Strukturlegepläne erstellt, die ihre Subjektiven Theorien über guten inklusiven Unterricht abbilden. Insgesamt elf Studierende haben ihre Strukturlegepläne anschließend in problemzentrierten Interviews erläutert. Die Interviews wurden in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet. Zur Untersuchung der längsschnittlichen Entwicklung einzelner Kategorien wurden diese fortlaufend kontrastiert.

## **3. Ergebnisse**

Die Analyse zeigt, dass im Verlauf des Seminar zahlreiche neue Kategorien hinzutreten. Diese werden von den Studierenden zu anderen, bereits vorhandenen Aspekten oft als spannungsreich beschrieben. So nehmen die Studierenden

beispielsweise „Binnendifferenzierung“ in den Interviews als widersprüchlich zu „Gleichheit“ wahr („Differenzierungsantinomie“). Weitere für die Studierenden bedeutsame Spannungsfelder sind *Individualisierung vs. Gemeinsamkeit* und *Anerkennung von Differenz vs. Abbau von Differenz*. Als zentrales Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern eine zentrale (Achsen-)Kategorie im Datenmaterial darstellt. Diese Kategorie ist auch insofern bedeutsam, als sich im Material zeigt, dass sie auch die inklusionsbezogenen Einstellungen der Studierenden beeinflussen kann: Studierende, die sich reflektierend mit diesen Spannungsfeldern auseinandersetzen, stehen inklusivem Unterricht tendenziell aufgeschlossener gegenüber.

### **Weiterführende Fragen**

Im Anschluss an die Präsentation soll erstens diskutiert werden, ob die im Datenmaterial vorhandenen Spannungsfelder eine Erweiterung der von Helsper benannten Antinomien darstellen oder sie bereits in diesen aufgehoben sind. In diesem Zusammenhang stellt sich zweitens die Frage, inwiefern die von den Studierenden thematisierten Spannungsfelder eher als allgemeinpädagogisch oder inklusionsspezifisch beschrieben werden können. Abschließend soll drittens auf der Grundlage der Forschungsergebnisse gemeinsam über mögliche Konsequenzen für Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrkräften nachgedacht werden.

## **„Making a decision outside the box“ – Wie ein Jugendlicher mit Sehbehinderung aus der gesellschaftlichen Norm-Box ausbricht und sich für den Besuch einer höheren Schule entscheidet**

Felbermayr, Katharina

### **1. Fragestellung mit Bezug zum Tagungsthema**

Wie wird in einer Familie die Bildungsentscheidung nach der Pflichtschule getroffen? Wer trifft die Entscheidung bzw. muss die Entscheidung treffen? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt des Vortrages und sollen anhand eines Fallbeispiels, der „Familie Bauer“, erörtert werden.

Es geht um die wichtige Entscheidung nach der Sekundarstufe (SEK) I und – so viel sei vorab verraten – eine Wahl für die weiterführende höhere schulische Bildung. Es lohnt sich diesen Entscheidungsprozess und vor allem die Entscheidung für den Wechsel in die SEK II näher zu betrachten, denn immer noch sind Schüler\*innen mit SPF/Behinderung im nicht verpflichtenden schulischen Sekundarbereich sowie im tertiären Bildungsbereich stark unterrepräsentiert (Spandagou, 2015). Bewusst wird im Vortrag die Familie ins Zentrum gerückt, die gerade am Übergang als wertvolle Ressource zu verstehen ist (Fasching & Felbermayr 2019; Turnbull et al. 2011), was eine Definition des Familienbegriffs notwendig macht (biologische vs. soziale Elternschaft). Deutlich wird, dass im Vortrag „ganzheitliche emotionale Beziehungen“ (Engelbert 2012, 97) den Kern und die Besonderheit von Familie bilden. Diese Definition scheint in der Kooperation mit Familien besonders geeignet zu sein, da sie die Bestimmung familiärer Zugehörigkeit durch die teilnehmenden Personen ermöglicht und so unterschiedliche Familienkonstellationen Berücksichtigung finden können (Felbermayr, Hubmayer, Fasching 2018).

### **2.+3. Methodisches Vorgehen und Ergebnisse**

Die Analyse des empirischen Fallbeispiels nach der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2014) gibt interessante Einblicke in den Mikro-Kosmos Familie. Deutlich wird als Motiv des Sohnes mit Sehbehinderung *making a decision outside the box*, wobei mit Box jene gesellschaftlichen bzw. familiären Werte, Normen, Leitbilder, etc. gemeint sind, die den Entscheidungsspielraum des Sohnes eingrenzen bzw. vorgeben. Der Besuch einer höheren Schule ist außerhalb der Box und so erzeugt das Motiv *ausbrechen wollen* beim Umfeld Irritation. Der Weg aus der Box ist für die gesamte Familie ein Kraftakt, sowohl für den Jugendlichen (Entscheidungskraft) als auch für seine Eltern (Umsetzungskraft). Deutlich wird durch die Betrachtung der Ergebnisse, dass Jugendliche mit Behinderung mit einer anderen Vorstellung von Normallebenslauf (Walther 2016) konfrontiert sind. Der Wechsel in die weitere schulische Bildung ist für Jugendliche mit Behinderung – im Vergleich zu jenen ohne Behinderung – über zehn Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK noch immer nicht selbstverständlich. Dies gilt auch für Jugendliche mit Sehbehinderung, die für eine weitere schulische Bildung Grenzen überwinden müssen und deren Perspektive in der (Übergangs-)Forschung bislang eher sollten berücksichtigt worden ist.



Generell werden im Rahmen des Entscheidungsprozesses gesellschaftliche Strukturen der Subjektivierung bzw. der Individualisierung (Beck 1986) deutlich, wenn der Sohn zum alleinigen Entscheidungsträger wird, der die Verantwortung die die Entscheidung übernehmen muss (*Motiv es wollen müssen*), oder wenn technische Unterstützung als individuell unterstützungshemmend erlebt wird. Die Eltern hingegen handeln in der Rolle der Berater\*innen und überlassen dem Sohn gemäß einer Erziehung des Beratens (Ecarius 2018) die Stellungnahme.

## Articulating Gaps? Lektüren prothetischer Absenz im Feld des Visuellen

Kappeller, Felix

Der Beitrag möchte das Tagungsthema analytisch in die Sphäre des Visuellen übersetzen und zu sehen gegebene Zwischenräume, Be- und Entgrenzungen auf ihre Verlautbarungen und Potenziale hin befragen. Es geht um visuelle Figurationen des mit Beinprothesen versehen Körpers, eine Figur, in der vielgestaltige Grenzen und Spannungsverhältnisse angelegt sind, z.B. zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, Verletzung und (Re-)Integrität.

(Spät-)Moderne Diskurse haben diese Figur zu einem wirkmächtigen, intertextuell operierenden Zeichen kultiviert: Während die Prothese in Nachkriegszeiten v.a. Symbol einer reparablen, durch unzählige Kriegsversehrungen ins Wanken geratenen Gesellschafts- und Geschlechterordnung war, avanciert sie in Film, Mode, Werbung und Sport medial-diskursiv zeitgegenwärtig oft zum kulturellen Kapital und Ort des Phantasmatischen: enhancement-förmiges Upgrade in Science Fiction, Konsum- und Designgut in Mode, Werbung und Selbstmodellierungspraktiken, Mittlerin von spektakulärer Performanz in Aufführungen wie den Paralympics.

Im Besonderen Supercrip-Kritiken haben dieses Mehr an Sichtbarkeit als trügerisch entlarvt: Sichtbarkeit und Anerkennung wird nur jenen als behindert markierten Körpern zuteil, die es vermögen, Ausdruck einer das ganze Selbst betreffenden Entrepreneurship zu sein (vgl. z.B. Windisch 2014). Vulnerabilitäten wie auch andere Zugänge zu Körper und Selbst würden damit ausgeschlossen. Auch subjektbezogene und phänomenologisch orientierte Studien zeigen auf, dass die Materialität prothetischer Verkörperung keineswegs in solchen Bildern aufgeht (vgl. z.B. Ruther 2018).

Der Beitrag beschäftigt sich davon ausgehend in Form von Bildlektüren mit gegenwartszeitlichen visuellen, fotografischen Repräsentationen, in denen dargestellte Körper ohne Prothese, aber ihrer gleichzeitigen (Ko-)Präsenz im Bild zu sehen gegeben werden. Damit tun sich Lücken – gaps – im Bildraum zwischen zu sehen gegebenen Körpern und prothetischen Artefakten auf. Konkreter geht es voraussichtlich handelt um eine Fotografie von Mike Stokes aus dem Bildband „Always Loyal“, ein Werbeplakat zum Film „Mocking Jay“ sowie eine Fotografie von Caldwell Linker, welche die Aktivistin Nomy Lamm zeigt.

Ebenjene sich in diesen Fotografien auftuenden gaps werden aus einer Perspektive der Visual Culture Studies und Repräsentationskritik anhand semiotischer und diskurstheoretischer Konzepte (vgl. Hall 1997) und in Form eines produktiven Blickens wie folgt befragt:

- Wie werden Amputiertenkörper, prothetische Artefakte und die sich zwischen ihnen entfaltenden Zwischenräume zu sehen gegeben?
- Was vermögen diese Zwischenräume über die Verkörperung von Prothetik zu erzählen? Von welchen mythischen Konnotationen oder vor-gesehenen Bildern werden sie wohlmöglich heimgesucht?

- Inwiefern und unter welchen Bedingungen vermögen es diese gaps, Raum für die Repräsentation von Verkörperungen von amputeeism und Prothesen zu schaffen, die sich hegemonialen Erzählungen widersetzen und ausgelotete Bildern von prothetischem embodiment entwerfen? Wie kann ihnen Sichtbarkeit zuteil werden?

Zunächst werden die Bildlektüren methodisch-konzeptuell sowie durch eine repräsentationsgeschichtliche Einordnung vorbereitet, die insbesondere Bezug zur spätmodernen Flexibilisierung von Sichtbarkeitsordnungen nimmt. Anschließend werden die Fotografien auf ihre jeweiligen Lektüreangebote und Konnotationen und Referenzen hin untersucht.

Unter Einbezug der jeweiligen Kontexte des Zu-sehen-Gebens, bildimmanenter ästhetischer Mittel sowie verhandelter geschlechtlicher und sozialer Markierungen wird herausgearbeitet, dass das jeweilige Dazwischen durchaus Raum für produktive Lesarten lässt, dies aber nur in bedingter Form und mit je eigenen Risiken, insofern sie auf Kontexte wie z.B. Militär und Arbeit referieren.

Abschließend soll ausblickartig diskutiert und zur Diskussion gestellt werden, ob und inwiefern es diese Fotografien vermögen, in vergesellschaftete Blickpraxen zu intervenieren.

## Beobachtung auf die Grenze hin

Kaack, Martina

### 1. Fragestellung mit Bezug zum Tagungsthema

Luhmann postuliert, dass das Bewusstsein die Bestätigung vorgefasster Meinungen/bestehender Strukturen nur marginal beschäftigt (vgl. Luhmann 2008, 74). Er geht davon aus, dass Abweichungen von diesen Strukturen notwendig sind, damit die Strukturen selbst erkennbar bzw. herstellbar werden. Aus seiner Sicht lebt der Sinnprozess von Störungen, nährt sich von Unordnung, lässt sich durch Rauschen tragen (vgl. Luhmann 1991, 123).

Führen diese Abweichungen jedoch, z.B. durch Verschiedenheit im Kontext von Behinderung, zu einer Erhöhung der Anforderung an die Operationen psychischer und sozialer Systeme, können sie aus systemtheoretischer Sicht einen sinnbezogenen Anschluss und damit die Strukturbildung des Bewusstseins erschweren oder sogar verhindern. Wenn zum Beispiel das gewohnte Zeitmaß des Anschlusses an Kommunikation weit überschritten wird oder der Beitrag zu einem Thema über als ungewöhnlich, sachfremd oder repetitiv bewertete Kommentare erfolgt, kann es sich um eine solche erhöhte Anforderung handeln (vgl. Terfloth 2019, 72). Sie wird systemtheoretisch als Steigerung von Komplexität (vom Potentiellen, vgl. Farzin 2006, 16) bezeichnet. Um diese Komplexität berücksichtigen zu können, müssen Sinnsysteme (psychische und soziale Systeme) operativ erhöhte Anforderungen bewältigen. Wann bzw. unter welchen Bedingungen das möglich ist, ist nach Luhmann nicht generell, sondern letztlich nur empirisch und situativ zu beantworten (vgl. Luhmann 2008, 20).

Vor dem Hintergrund der Existenzialität, den ein kommunikativer Anschluss bzw. Nicht-Anschluss für Menschen haben kann, erscheinen empirische Explorationen moralisch nur eingeschränkt vertretbar. Überdies sind sie wissenschaftlich nicht in dem Umfang durchführbar, wie Fragestellungen im Kontext des pädagogischen Inklusionsdiskurses sie erforderten.

Im Rahmen dieses Beitrages wird deshalb der Versuch unternommen, sich theoriegeleitet unter Hilfestellung systemtheoretisch orientierter Analyseoptionen mit Möglichkeiten zu beschäftigen, wann trotz Komplexitätssteigerung sinnbezogen angeschlossen werden kann bzw. was dies erschwert oder verhindert. Die hier vorgeschlagene Auseinandersetzung wird durch Beispiele aus Interaktionssituationen in pädagogischen Institutionen veranschaulicht.

### 2. Methodisches Vorgehen

Der Aufbau meines Tagungsbeitragsangebotes ist klassisch. Zunächst wird im Rahmen eines Vortrages ein Begriffs- und Analyseangebot beispielhaft vorgestellt, welches in

der anschließenden Diskussion für die Bearbeitung von Fragestellungen genutzt oder vor dem Hintergrund anderer Zugänge gegenbeobachtet werden kann.

#### 4. (Erwartete) Ergebnisse

Als Ergebnis steht die Auseinandersetzung mit Analyse- und Deutungsoptionen in Aussicht, über die sich auf die Grenze des sinnbezogenen Anschlusses- und Nicht-Anchlusses hin-beobachten lässt. Inklusions- und Exklusionsoptionen in Interaktionssystemen werden insofern berücksichtigt, als dass es auch darum geht, inwiefern die hier thematisierte Komplexität für die Relevanzmarkierung von Personen durch Kommunikation bedeutsam sein kann. Der Bezug auf Behinderung wird dabei grundsätzlich als beispielhaft betrachtet. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Ausrichtung auf andere Diversitätsdimensionen zur Auseinandersetzung mit anderer Komplexität führen kann. Auch das kann Thema sein. Hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Tagung wird sich damit in diesem Beitrag der Grenze selbst als Referenzpunkt der Inklusionsforschung zugewandt und die durch sie mögliche Hervorbringung und Beschränkung von Gänge – Zwischen - Welt(en).

## **Chancen und Herausforderungen digitaler Mediennutzung für die Partizipative Forschung**

Holler, Elisabeth; Schwörer, Laura; van Ledden, Hannah; Algermissen, Pia; Hauser, Mandy

Das Forschungsprojekt ParLink ist ein interdisziplinäres Verbundprojekt der Universität Leipzig, der FH Köln und des Instituts für Inklusive Bildung Kiel. Wir untersuchen Möglichkeiten inklusionssensibler Hochschulentwicklung auf der Ebene der Dozierenden. Dabei liegt unser Fokus auf der Gestaltung von Hochschullehre durch sogenannte Bildungsfachkräfte mit Lernschwierigkeiten. Wir gehen den Fragen nach, inwiefern durch partizipative Lehre mit qualifizierten Bildungsfachkräften die inklusive Qualität der Hochschulbildung erhöht werden kann und wie partizipative Lehre didaktisch ausgestaltet werden kann. Ziel ist es, Gelingensbedingungen für eine diversitätssensible Gestaltung der Lehre zu rekonstruieren und damit einen Beitrag zur inklusionssensiblen Hochschulentwicklung zu leisten. Dabei wenden wir uns vor allem pädagogischen Ausbildungsfeldern zu. Die Forschungsfragen lauten: Wie beeinflusst die Lehre von sogenannten Bildungsfachkräften die Entwicklung inklusionssensibler Handlungsorientierungen zukünftiger Pädagog\*innen in den Bildungsbereichen Frühpädagogik, Schulpädagogik und Soziale Arbeit? Wie trägt dies zur Qualitätsentwicklung inklusiver Hochschulbildung und –didaktik bei?

Im Projekt streben wir einen partizipativen Prozess an und arbeiten gemeinsam mit Studierenden und Bildungsfachkräften in einer Fokusgruppe. Die Teilnehmer\*innen der Fokusgruppe leben und arbeiten regional verstreut. Das heißt, wir gestalten 2-3 mal jährlich ein Fokusgruppentreffen und überbrücken die räumliche Distanz zwischenzeitlich durch die Nutzung digitaler Medien wie Online-Befragungen, Videobotschaften etc.. Nur so ist es uns möglich, Aspekte, die zwischen den Fokusgruppentreffen auftauchen, partizipativ zu bearbeiten und alle Teilnehmenden über den Fortlauf des Projekts zu informieren. Die Auswahl an möglichen Online-Tools ist groß und dennoch gibt es nur wenige, die den Ansprüchen an die Bedarfe unserer Arbeit genügen können. Zudem verlangt die Ausgestaltung der genutzten Medien ein hohes Maß an Achtsamkeit bspw. in Bezug auf Barrierefreiheit, Genauigkeit, Transparenz oder auf Gefahren der Pseudopartizipation, damit die Medien nicht zu Fallstricken partizipativer Zusammenarbeit werden.

Unser Vortrag wird gemeinsam mit sogenannten akademisch Forschenden und Ko-Forschenden aus dem ParLink-Projekt gestaltet. Wir geben einen Einblick in die Fragestellung, die Ziele und den aktuellen Stand unseres Projektes. Aufbauend auf der Darstellung unseres Konzepts partizipativer Forschungszusammenarbeit teilen wir mit dem Publikum unsere Erfahrungen mit digitalen Medien und zeigen praktische Beispiele. Daran anknüpfend setzen wir uns kritisch-reflexiv mit unseren Erfahrungen auseinander, indem wir aus der Perspektive der Gestalter\*innen und Adressat\*innen die verschiedenen Dimensionen digitaler Mediennutzung auf forschungspraktischer, und -ethischer sowie methodologischer Ebene betrachten und gemeinsam mit dem Publikum sowohl die Instrumente selbst als auch Schwierigkeiten und Potenziale diskutieren.

Menschen mit Lernschwierigkeiten werden von Goeke und Kubanski (2012) als „Grenzgänger\*innen im akademischen Raum“ beschrieben, da sich von verschiedenen Seiten Herausforderungen in der inklusionssensiblen Öffnung von Hochschulen für den Personenkreis ergeben. Wir reflektieren als Forschungsteam unsere Erfahrungen in der gemeinsamen Forschungsarbeit, unsere Versuche, Barrieren zu überwinden, und die Grenzen und Schwierigkeiten, mit denen wir konfrontiert sind. Und wir sprechen über die konkrete Praxis Partizipativer Forschung und setzen sie ins Verhältnis zu den Anforderungen und Zwängen, die sich u.a. durch die Drittmittelgebenden, die institutionellen Bedingungen und durch den Anspruch an partizipative Zusammenarbeit ergeben.

Zusammenfassend handelt es sich bei unserem Vortrag um einen empirischen Beitrag mit Einblicken in die partizipativ gestaltete Forschungspraxis und einer Diskussion zu den Möglichkeiten und Herausforderungen digitaler Mediennutzung.

## Co-Teaching (Teamteaching) als Chance für die Entwicklung einer inklusiven Schule

Stiepanofsky, Stefan

Das GRG Contiweg 1 (1220 Wien) wird in der Unterstufe als „Wiener *Mitte*/Schule“ geführt, einem Modellversuch der **gemeinsamen Schule aller 10- bis 14jährigen**. Das Strukturelement Teamteaching ist ein wesentliches Element, die Grenzen des traditionellen Unterrichts zu überwinden und neue Lernräume zu öffnen.

Welche Möglichkeiten bietet Co-Teaching für eine reflektierte Schul- und Unterrichtsentwicklung?

Wie kann effizientes Co-Teaching entwickelt werden und welche Unterstützung benötigen Schulen?

Welche Schritte wurden und werden am GRG Contiweg unternommen?

Ursprünglich in den USA entwickelt, um die Integration von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen im Regelschulwesen zu ermöglichen, erwies sich Co-Teaching grundsätzlich als besonders geeignet, Lehren und Lernen mit größerer Offenheit und mehr Differenzierungsmöglichkeit lernseitig weiterzuentwickeln. Kooperationen, sowohl mit externen Fachkräften (wie Psycholog\*innen, Therapeut\*innen u.a.), als auch mit Lehrer\*innen im Kollegium, in der Fachgruppe und in der Klasse selbst, sind unerlässlich.

Co-Teaching bezeichnet eine spezielle Form der Kooperation im Unterricht. Zwei Lehrer\*innen fühlen sich für das gemeinsame Lehren und Lernen in einer Klasse verantwortlich. Sie planen, lehren und reflektieren dieses gemeinsam. Durch unterschiedliche didaktische Erfahrungen entsteht ein Nährboden für ein vielfältiges methodisches Vorgehen

Der Einsatz zweier Lehrer\*innen in einer Klasse hat zwar „Potential, die Wirksamkeit des Unterrichts zu steigern“ (Wobak, Schnelzer 2015: 12), ist „aber als Organisationsform ... keine Garantie dafür, dass Schüler\*innen automatisch ... zum Lernerfolg gebracht werden“ (ebd.: 12 )

Die Einbettung von Co-Teaching in die Gesamtentwicklung des Schulstandortes, der klare „Entscheid beider Teamlehrer\*innen“ (Frommherz, Halfhilde 2003: 20) für ein gemeinsames Arbeiten, reflektierte Unterrichtsplanung, sowie Rahmenbedingungen (Planungsstunden u.a.) schaffen gute Kooperationsbedingungen und sind somit die Basis für einen gelungenen kooperativen Unterricht.

Notwendige Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote dafür müssen aber noch entwickelt werden.

Schule als kooperative Organisation und Lehrer\*innen als kooperierende Lehrende sind in dieser Umbruchsphase weitgehend auf sich selbst gestellt. Dies fördert zwar Autonomie und das Entstehen einer eigener Co-Teaching Kultur. Problematisch ist dies



jedoch dort, „wo kein gemeinsames Konzept ... besteht und es dadurch den einzelnen Lehrpersonen überlassen ist, wie sie Co-Teaching für sich interpretieren und umsetzen“. (Frommherz, Halfhilde 2003: 43)

Im Wissen um die Komplexität des Themas, beschloss das GRG Contiweg im Sommer 2016, Co-Teaching in den Mittelpunkt der schulinternen Weiterentwicklung zu stellen.

Begleitet von Mag<sup>a</sup> Dr<sup>in</sup> Maria Dabringer ging es zunächst darum, Co-Teaching als Bestandteil der WMS hervorzuheben und im Kollegium Gelingensfaktoren und Co-Teaching förderliche Methoden (vgl.: Johnson 2015) zu erarbeiten. Abschließend wurden alle Überlegungen zentral und dauerhaft im Schulhaus präsentiert.

Aktuell werden nun mit Rick Welsh, einem Logopäden und Bildungsberater für Co-Teaching in North Carolina (USA), Angebote für alle Teams am Standort entwickelt und im Frühjahr 2020 umgesetzt.

Rick Welsh arbeitet in den USA intensiv mit Schulen zusammen, die die Qualität von Co-Teaching verbessern wollen. Er gibt Teams Anregungen zur Weiterentwicklung, hospitiert Unterrichtsstunden, analysiert und evaluiert die Unterrichtsarbeit und stellt sich der gemeinsamen Planung mit den Teams. Rick Welsh begleitet Schulen auf ihrem Weg. (vgl. [www.noboxinc.com](http://www.noboxinc.com))

Durchdachtes, selbstreflexives Co-Teaching ist eine Möglichkeit, schulische Strukturen aufzubrechen. Es „ermöglicht und verlangt einen radikalen Perspektivenwechsel (...) [Geplantes] gut funktionierendes Co-Teaching birgt in sich den Kern einer flexiblen, kommunikativen Bildungseinrichtung, die wir jetzt und in Zukunft brauchen“ (Frommherz, Halfhilde 2003: 3)

## **Co-Teaching im inklusiven Unterricht: Beziehungsgestaltung und -entwicklung als Grundlage der interdisziplinären Kooperation**

Jurkowski, Susanne

**Bezugnahme zum Tagungsthema:** die Heterogenität von Lerngruppen und der pädagogische Anspruch der individuellen Förderung erfordert die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen. Beim Co-teaching bringen Fachlehrer\*innen und Förderpädagog\*innen unterschiedliche Expertisen für den gemeinsamen Unterricht ein und sind gefordert, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu verknüpfen. Gleichzeitig gehen mit dem professionellen Hintergrund der Pädagog\*innen unterschiedliche Sichtweisen auf Inklusion, Lehren und Lernen sowie Lern- und Entwicklungsziele von Kindern und Jugendlichen einher. Die Verbindung zwischen diesen „Welten“ bildet die Beziehungsgestaltung und -entwicklung zwischen den Pädagog\*innen. Die Beziehungsebene bildet die Grundlage der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Unterrichtsteams und stellt eine Voraussetzung für den inklusiven Unterricht dar.

**Herausforderung:** Beim Co-teaching sind Fachlehrer\*innen und Förderpädagog\*innen gefordert, in der Zusammenarbeit inklusive Praktiken zu entwickeln, mit denen das gemeinsame Lernen und die individuelle Förderung von Schüler\*innen mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen und Lernausgangslagen ermöglicht wird. Einerseits sind dazu die unterschiedlichen professionsspezifischen Expertisen erforderlich, andererseits bergen diese aufgrund divergierender Sichtweisen der Pädagog\*innen auch Konfliktpotenzial. Um dieser Herausforderung zu begegnen, sind Beziehungsgestaltung und -entwicklung der Teampartner\*innen erforderlich. Beim Co-teaching stehen die Unterrichtsteams vor der Aufgabe, in einem Aushandlungsprozess Vorstellungen über die Unterrichtsgestaltung und das gemeinsame Lernen der Schüler\*innen sowie die Ausgestaltung des Co-teaching zu entwickeln. Studien zeigen, dass dieser Aushandlungsprozess anspruchsvoll und nur schwer von den Unterrichtsteams alleine bewältigt werden kann.

**Offene Fragen** bestehen darin, wie die Beziehung und die Zusammenarbeit in den multiprofessionellen Unterrichtsteams entwickelt werden kann, welche Anleitung und Unterstützungsmöglichkeiten gewinnbringend eingesetzt und wie Fähigkeiten zum Co-teaching in die individuelle universitäre und nachuniversitäre Lehrer\*innenbildung eingebracht werden können. Weitere zu erörternde Fragen ergeben sich aus der Ambivalenz zwischen dem Wunsch der Fachlehrer\*innen und Förderpädagog\*innen, einen „geeigneten“ Kooperationspartner zu finden, und der Notwendigkeit von Entscheidungen auf schulorganisatorischer Ebene zugunsten der individuellen Förderung von Schüler\*innen im gemeinsamen Unterricht.

In einer **empirischen Studie** wurden 33 Pädagog\*innen (16 Fachlehrer\*innen, 17 Förderpädagog\*innen) mit Erfahrungen im Co-teaching im inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe in Deutschland zu ihren Wünschen sowie kontrastierend dazu ihren Erfahrungen mit der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Unterrichtsteams befragt. Die halbstrukturierten Interviews wurden inhaltsanalytisch mit einem Schwerpunkt auf

der Ausgestaltung der Zusammenarbeit, persönlichen Eigenschaften der Kooperationspartner sowie Merkmalen ihrer Zusammenstellung und Beziehung ausgewertet. Die Analysen ergaben, dass Fachlehrer\*innen wie Förderpädagog\*innen eine den Expertisen entsprechende Aufgabenteilung wünschen, die gleichzeitig die Gleichberechtigung der Kooperationspartner betont. Die Förderpädagog\*innen äußerten den Wunsch, Ansprechperson für alle Schüler\*innen zu sein und Anteile der Klassenführung zu übernehmen. Wichtige Aspekte der Beziehungsgestaltung waren Sympathie und Offenheit der Kooperationspartner, gegenseitiges Kennenlernen und die Entwicklung von Vertrauen. Die Befragten betonten die Bedeutung, unterschiedliche Sichtweisen auszutauschen, Konflikte anzusprechen und gemeinsam Lösungen zu finden. Aus Sicht der Pädagog\*innen erfordert eine gelingende Zusammenarbeit auch eine schulorganisatorische Rahmung, konzeptionelle Leitlinien der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung und den Rückhalt der Schulleitung.

## Creability - Künstlerische Zu-Gänge zu inklusiven Dialogen

Quinten, Susanne

Den performativen Künsten wie Tanz, Theater und Musik wird derzeit großes Potenzial zugeschrieben, gesellschaftliche Entwicklungen hin zu einer inklusiven Gesellschaft anzustoßen. Immer mehr professionalisierte inklusive Tanz- und Theaterensembles treten im Rahmen von Festivals sowie auf den Bühnen öffentlicher Theater auf wie beispielsweise die DIN A13 Tanzkompanie, die Candoco Dance Company, die Amici Dance Company, das Theater Thikwa, das Theater Hora, die Un-Label Performing Arts Company und nicht zuletzt auch die Ich bin o.K. Dance Company aus Wien. Und immer öfter werden Produktionen von Choreograph\*innen und Regisseur\*innen mit Beeinträchtigung geleitet. Die zunehmende Sichtbarkeit inklusiver zeitgenössischer Performances schafft neue künstlerische Ausdrucksformen und neue ästhetische (Körper-)Bilder, die den Bewusstseinswandel in der Gesellschaft hin zur Wertschätzung des innovativen Potenzials von Menschen mit Beeinträchtigung befördern und wichtige Impulse für eine inklusive Kultur- und Bildungspolitik geben können.

Die konkrete praktische künstlerischer Arbeit mit stark heterogenen Gruppen sieht sich dabei jedoch vielschichtigen Herausforderungen gegenüber. Insbesondere betrifft das die konkrete Gestaltung inklusiver Interaktions- und Kommunikationsprozesse sowie die Konstruktion inklusiver Vermittlungssituationen und hier vor allem Fragen nach geeigneten möglichst zugänglichen kreativen Inhalten und Methoden. Im Vortrag wird das interdisziplinär angelegte, internationale und inklusive Projekt *Creability* vorgestellt, das vom Lehrstuhl Musik und Bewegung in Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung an der TU Dortmund unter Leitung von Dr. Susanne Quinten wissenschaftlich begleitet wird. Künstlerische Kooperationspartner sind das Synergy Music Theater aus Larissa (Griechenland) und das Sommertheater Pustebume e.V. aus Köln. Ziel des Projektes ist die Entwicklung und Evaluation von künstlerisch-kreativen Tools zur Schaffung inklusiver Dialoge zwischen Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung. Die Tools sollen - im Sinne eines Universal Designs of Learning – möglichst barrierefrei für Menschen mit Beeinträchtigung gestaltet werden und soziale Partizipation ermöglichen. Als Endprodukt des von ERASMUS + geförderten Projektes ist ein Handbuch geplant, das Multiplikator\*innen der Jugendarbeit zur Konzeptionierung und Durchführung kreativer Angebote für die Zielgruppe als Grundlage dienen soll. Das Forschungsdesign verbindet künstlerische Praxisforschung mit klassischen empirischen Forschungsmethoden (Beobachtung, Gruppendiskussionen, Verwendung von Kurzfragebögen und Einzelinterviews). In der ersten Projektphase (Juni 2018 – September 2019) wurden ausgesuchte Tools unter Einbezug von Expert\*innen mit und ohne Beeinträchtigung aus den verschiedenen künstlerischen Disziplinen (Musik, Tanz, Theater, Sprache) im Rahmen von inklusiven künstlerischen Forschungslaboren in Griechenland und Deutschland praktisch erprobt. Offensichtliche Barrieren wurden dabei von externen Beobachterinnen schriftlich dokumentiert. Nach jeder praktischen Toolerprobung wurden zusätzlich zur Erfassung der subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden Gruppendiskussionen durchgeführt; diese fokussierten ebenfalls auf wahrgenommene Barrieren. Des Weiteren wurden in der Gruppe ggf. Modifikationsideen für das Tool erarbeitet. In der zweiten Projektphase

(geplant ab Mitte Oktober 2019) werden die so entwickelten Tools in der Zielgruppe hinsichtlich Barrierefreiheit und mit Blick auf soziale Partizipation evaluiert. Im Vortrag werden erste Ergebnisse der Toolevaluation vorgestellt und v.a. forschungsmethodische Herausforderungen – bedingt durch die stark heterogene Zielgruppe von Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung und die fehlende Möglichkeit eines Kontrollgruppendesigns - diskutiert.

## Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based Research in der Primarstufe

Besic, Edvina; Maitz, Katharina

Flucht und Migration sind derzeit viel diskutierte Themen, nicht nur im gesellschaftlich-politischen, sondern auch im schulischen Kontext (BMBWF, 2019), wo diese Themen insbesondere in Schulbüchern meist stereotypisiert und als problembehaftet dargestellt werden. Dabei wird besonders ein diskriminierender und exkludierender Sprachgebrauch deutlich (Hintermann, Markom, Weinhäupl, & Üllen, 2014). Diskriminierung wird aber nicht nur in Schulbüchern sichtbar. Studien berichten, dass Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Fluchterfahrung im Schulalltag zunehmend Diskriminierungserfahrungen machen (IDB, 2019). Hierbei stellen insbesondere die ethnische Herkunft und Religionszugehörigkeit Angriffspunkte dar (Sauer & Ajanovic, 2012), was durch negative und tendenziöse mediale Darstellung von Menschen auf der Flucht begünstigt wird (Scheibelhofer, 2017; Baak, 2019).

Aus diesen Gründen ist es wichtig, die Themen Flucht und Migration zum Bildungsgegenstand zu machen und den vorherrschenden Problemdiskurs kritisch zu hinterfragen. Das Buch „Das Boot: eine Fluchtgeschichte“, das im Rahmen eines Forschungsprojektes an der University of Winchester entstanden ist, soll eine Ausgangsbasis hierfür schaffen (Melrose, 2017; Bešić & Bešić, 2019).

Mit einer einfachen und verständlichen Darstellung von Flucht, demonstriert „Das Boot“ nicht nur wie Schüler\*innen, speziell Volksschüler\*innen, ein komplexes Thema nähergebracht werden kann, sondern bietet auch die Möglichkeit, einen Dialog zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen zu eröffnen, um das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und so eine intensivere Beschäftigung damit zu ermöglichen bzw. das Verständnis dafür zu fördern.

Die Arbeit mit dem Buch soll die Schüler\*innen zur Selbstreflexion und Selbstexploration auffordern und den Fokus auf die eigene Person richten. Beim Lesen des Buches geht es vordergründig um die Frage: „Welche Rolle nehme *ich* in dieser Geschichte ein?“.

Das vorrangige Ziel des Forschungsprojektes besteht darin, das Thema Flucht in der Primarstufe explorativ zu erforschen und innovative Unterrichtsmaterialien zu diesem Thema zu entwickeln. Dieses Ziel soll im Rahmen eines Design-Based-Research-Projektes (DBR, McKenney & Reeves, 2018) erreicht werden, indem Unterrichtsmaterialien zum Buch unter der Beteiligung von vier Lehrkräften der Primarstufe, ihren Schüler\*innen und Wissenschaftlerinnen entwickelt werden. Bei der Materialentwicklung handelt es sich um ein zyklisches Vorgehen, bei dem sich die systematische Entwicklung, Durchführung, Überprüfung und Neugestaltung der Unterrichtsmaterialien wiederholen (Plomp, 2013). Dieser Prozess wird durch Gruppeninterviews mit den vier Lehrkräften und ausgewählten Schüler\*innen reflektiert und evaluiert.

Da es sich bei diesem Beitrag um ein Projektkonzept handelt, wollen wir zuerst das Buch und seine Entstehungsgeschichte vorstellen und darauffolgend die Anwendung des DBR in diesem Projekt mit dem Publikum kritisch diskutieren.

## **Das Gymnasium als Grenze von Inklusion? – Was Lehrpersonen über den Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang denken**

*Herbig, Christian*

Das deutsche Bildungssystem ist u.a. bestimmt durch das Spannungsfeld von exkludierenden und inkludierenden Prozessen, die insbesondere am Übergang zum Gymnasium deutlich werden (vgl. u.a. Solzbacher et al., 2015). Hier scheinen sich Grenzen von Inklusion aufzutun. So erscheint der gymnasiale Anspruch der Leistungsorientierung als kaum überwindbare Grenze, um am Gymnasium alle Schüler\*innen zu einem bestmöglichen Bildungserfolg zu befähigen und gleichzeitig soziale Teilhabe aller zu ermöglichen (vgl. u.a. TE4I, 2012). Vor dem Hintergrund der Beantwortung von Fragen nach einem bildungsgerechten Umgang mit der Vielfalt der Lernenden ergibt sich die Herausforderung, Wege zur Verbindung dieser (vermeintlich gegensätzlichen) Praxiswelten zu finden und auch im gymnasialen Bildungsgang einen individuell fördernden Umgang mit Vielfalt anzustreben.

In diesem empirischen Beitrag sollen Endergebnisse einer dreistufigen, bundesweit angelegten Delphi-Studie (vgl. Häder, 2014) vorgestellt und diskutiert werden. Die Studie untersuchte, wie Lehrpersonen aus unterschiedlichen pädagogischen Praxiswelten, d.h. mit inklusivem und/oder (hoch-)begabungsförderndem Erfahrungshintergrund, mit der Vielfalt an Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen am Gymnasium umgehen. Das daraus abgeleitete Handlungsmodell der Personalisierung spannt verschiedene Dimensionen für einen individuell fördernden Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang auf und dient so als Orientierungsrahmen für Lehrpersonen. Die Handlungsdimensionen haben den theorie- und empiriebasierten Anspruch, Schnittstellen im professionellen pädagogischen Handeln der beiden (vermeintlich gegensätzlichen) Praxiswelten von inklusiver und leistungsorientierter Bildung aufzuzeigen.

Darauf aufbauend wurde untersucht, wie Lehrpersonen die Wirksamkeit und Machbarkeit von Handlungen sowie die Relevanz von Gelingensbedingungen zur Gestaltung von individuell fördernden Lehr-Lern-Settings im gymnasialen Bildungsgang bewerten. Im Beitrag sollen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im schulischen Handeln diskutiert und Impulse für die Verbindung von inklusiver sowie leistungsorientierter Bildung gegeben werden.



## **Der Entstehungskontext der deutschen Bildungsratsempfehlung von 1973: „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“**

Moser, Vera

[Bildungshistorischer Beitrag, abgeschlossenes, nicht publiziertes Projekt]

### 1. Fragestellung mit Bezug zum Tagungsthema

In dem Vortrag (klassisches Format) geht es um die Rekonstruktion der Entstehung der Bildungsratsempfehlung von 1973 der BRD, die gemeinhin als Motor der Integrations-/Inklusionsgeschichte gilt (Jantzen 1998, Leschinsky 2005, Schnell 2006). Bislang wurde jedoch noch kein bildungshistorischer Versuch unternommen, die Entstehungsgeschichte näher aufzuklären - vielmehr wird sie im allgemeinen eher als ein bildungspolitisch kontextloses und singuläres Ereignis dargestellt, dies gilt auch für den Selbstbericht des Vorsitzenden der Fachausschusses der Bildungsratsempfehlung Jakob Muth (1986).

### 2. Methodisches Vorgehen

Der Beitrag beruht auf umfassenden bildungshistorischen Archivrecherchen der Sitzungsprotokolle des *Deutschen Bildungsrates* und seines Vorläufergremiums, des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*, die in der Bildungshistorischen Bibliothek des DIPF in Berlin vollständig vorliegen.

### 3. (Erwartete) Ergebnisse

Dargestellt werden soll, in welchem historischen Kontext diese Empfehlung gestanden hat und inwiefern die Idee der Integration als Dispositiv an diesem Ort platziert werden konnte, genauer: welche bildungspolitischen Anschlussoperationen hier mit dem Konzept ‚Integration‘ vorgenommen wurden? Auf diese Weise kann zur historischen Erforschung der Entstehung der Integrationsidee in Deutschland ein Beitrag geleistet werden. Dabei werden *Gänge* sichtbar, wie die Integrationsidee historisch platziert werden konnte.

# **Einsatz und Aufgaben förderpädagogischer Lehrkräfte Inklusiver Erwachsenenbildung?! Eine explorative Untersuchung zur Handlungspraxis von Lehrkräften in gemeinsamen Lernsettings nichtbehinderter und behinderter Kursteilnehmender**

Stobrawe, Helge

## **1. Fragestellung**

Der Vortrag gibt Einblick in eine explorative, qualitative Untersuchung zum professionellen Habitus von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. Im Fokus steht die Handlungspraxis der Lehrkräfte vor dem Hintergrund des auf die Behindertenrechtskonvention (BRK) rekurrierenden Paradigmenwechsels im Verständnis von Behinderung. Ausgangspunkt ist hier der Anspruch auf Zugang zum allgemeinen Bildungswesen für behinderte Erwachsene (Art. 24 Abs. 5 BRK).

Dies betrifft unmittelbar die Lehrkräfte, da diese in der Praxis vor der Herausforderung stehen, in inklusiven Settings zu lehren. Die Über-„Gänge“ zwischen den alten und neuen Bedingungen, im durch die BRK geförderten Wandel, können dazu führen, dass der professionelle Habitus unter Anpassungsdruck gerät, da bestehende Handlungsrountinen nicht länger funktionieren. Dies hat Auswirkung auf die Handlungspraxis, da die Passung zwischen Habitus und Feld (Bourdieu 2005) ein Spannungsfeld der Möglichkeiten des Handelns definiert.

Da sich die Gruppe der Lehrenden sehr heterogen zusammensetzt, wird der professionelle Habitus über die Handlungs- und Anforderungsstruktur erschlossen. Denn trotz dieser Heterogenität der Gruppe der Lehrkräfte stellt die Erwachsenenbildung eine eigene „Welt“ im Feld der Bildung dar, die eine „Grenze“ zu anderen Bildungsfeldern aufweist.

Die Anpassung an das Feld hängt mit einem Lernprozess zusammen. Lernen kann jedoch auf sehr unterschiedliche Weise ablaufen und unterschiedlich erfolgreich sein. Die Lernhandlung (Holzkamp 1995) markiert dabei den „Zwischen“-schritt, um auf die Veränderungen des Wandels zu reagieren.

Hieraus ergeben sich zwei zentrale Fragen. Erstens, welche Mechanismen des professionellen Habitus stehen einer solchen Anpassung bzw. dem Lernprozess entgegen und welche fördern diese? Zweitens, wie gestaltet sich der Lernprozess der Lehrkräfte bzw. welche Strategien sind dabei erfolgversprechend und welche nicht?

## **2. Methodisches Vorgehen**

Die übergeordnete Forschungsstrategie der Untersuchung beruht auf dem Konzept der Grounded Theory in Anlehnung an die Weiterentwicklung von Kathy Charmaz (2014).

Ein Sensitizing Concept dient als Abgrenzung des Forschungsrahmens und bildet den Startpunkt der Analyse. Grundlage hierfür sind das Habitus- und Feldkonzept Pierre Bourdieus (2005) sowie die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995).

Als Erhebungsmethode dienen problemzentrierte Gruppendiskussionen und Einzelinterviews. Ziel der Gruppendiskussionen war es, das Feld in seiner Breite zu erfassen und einen Überblick zu gewinnen. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse werden dann im Rahmen des Theoretical Samplings in den Einzelinterviews vertiefend behandelt.

### **3. Ergebnisse**

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass vielfältige Erfahrungen von Lehrkräften im Umgang mit behinderten und nichtbehinderten Lernenden in der Erwachsenenbildung vorhanden sind und aus diesen Erfahrungen heraus teilweise auch neue Handlungsrouninen entwickelt wurden, die Eingang in den professionellen Habitus der Lehrkräfte gefunden haben. Entscheidend war hierbei in erster Linie ein vorliegendes Handlungsproblem, das über einen Lernprozess erfolgreich gelöst werden konnte.

Eine andere Möglichkeit stellt der Rückgriff auf existierende Handlungsrouninen dar. Im Sinne einer Gestaltung von inklusiven Bildungsangeboten kann dies ebenso erfolversprechend sein, wie das Erlernen neuer Handlungsrouninen, indem bestehende Handlungspraktiken im Hinblick auf die neuen Bedingungen adaptiert werden. Hierbei besteht jedoch die Gefahr, dass sich existierende Handlungsrouninen im Hinblick auf die neuen Anforderungen als dysfunktional erweisen.

Die noch ausstehenden Einzelinterviews sollen in diesem Zusammenhang noch offene Fragen klären und zur Reflexion bestehender Annahmen dienen. Ab Ende 2019 werden diese durchgeführt. Im Rahmen des Vortrags können dann die bereits gewonnenen Erkenntnisse mit den ersten bis zur Tagung durchgeführten Einzelinterviews ins Verhältnis gesetzt werden.

## **Der Übergang Schule – Beruf aus der Perspektive der Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen in Nordrhein-Westfalen**

Hübner, Carina

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt Jugendliche vor große Herausforderungen. Aus ihrer Perspektive ist es eine Entwicklungsaufgabe, die mit der Bewältigung weiterer Entwicklungsaufgaben in Verbindung steht. In diesem Übergang vollziehen die Jugendlichen nicht nur zahlreiche lokale Wechsel (z. B. von der Berufsschule zum Betrieb), sondern sie sind infolge verschiedener Rollen während der beruflichen Vorbereitung oder Ausbildung stetig mit unterschiedlichen sozialen und emotionalen Rollenanforderungen konfrontiert (Praktikant im Betrieb, Berufsschüler, etc.).

Auf diesen Übergang soll der schulische Berufsorientierungsprozess die Schülerinnen und Schüler vorbereiten. In Nordrhein-Westfalen (NRW) rückt dieser verbindlich an allen Schulen des Landes NRW ab der achten Klasse in den Fokus. Verschiedene Akteure sind im Rahmen des Programmes *Kein Abschluss ohne Anschluss (KAoA)* eingebunden und zahlreiche Module (z. B. *Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung, Schülerbetriebspraktikum, Berufswahlpass, etc.*) werden von den Schülerinnen und Schülern absolviert. Insbesondere für die Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ist eine zeitige und intensive Auseinandersetzung mit der Berufs- und Arbeitswelt von Relevanz, weil ihre Übergänge oftmals von Diskontinuitäten und Friktionen an der ersten und zweiten Schwelle gekennzeichnet sind.

Im Rahmen des Vortrages werden erste Ergebnisse einer quantitativ-empirischen Studie zum Übergang von der Schule in den Beruf, aus der Perspektive der Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen aus Förderschulen im Land NRW, vorgestellt. Von Interesse war einerseits die Einschätzung der Schülerschaft mit Blick auf ihren schulischen Berufsorientierungsprozess und die damit verbundenen Angebote. Andererseits sollte ein Aufschluss über die nachschulischen Übergänge dieser Schülerschaft ermöglicht werden.

Daher wurden zwei Messzeitpunkte in der Hauptuntersuchung berücksichtigt. Zunächst am Ende der Jahrgangsstufe 10 ( $N_{t1} = 201$ ) und ein Jahr nach dem Verlassen der Schulzeit ( $N_{t2} = 80$ ). Dieses Vorgehen ermöglichte einen Vergleich zwischen den geplanten und tatsächlichen Werdegängen und es wird verdeutlicht, inwiefern die Angebote die Befragten auch noch nach der Schulzeit unterstützen.

In der sich anschließenden Diskussion kann den Fragen nachgegangen werden, wie der Übergang in inklusiven Settings vorbereitet werden sollte und inwiefern die spezifische Angebote (Langzeitpraktikum, Berufseinstiegsbegleitung, etc.) für

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schulalltag einer inklusiven Schule berücksichtigt werden können. Ebenso stellt sich die Frage nach den Anforderungen an die Professionalisierung der Akteure im Feld (schulisch und außerschulisch), da die Relevanz des Berufsorientierungsprozesses erst durch die verbindlichen Programme und Landesvorhaben zunehmend in den Fokus aller Schulsysteme rückt.

## Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als Sollbruchstelle des Gemeinsamen Lernens

Kottmann, Brigitte

Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule kann als eine zentrale Gelenkstelle in der Bildungskarriere betrachtet werden. International zeigt sich, dass in der BRD nach der Klasse 4 dafür ein sehr früher Zeitpunkt institutionell angelegt ist, in den meisten anderen europäischen Ländern erfolgt der erste Übergang nach der Klasse 6 oder 8. Transitionen bergen generell ein erhöhtes Risiko für Kinder, etikettiert und ggfs. selektiert zu werden (vgl. Kottmann 2006, Griebel & Niesel 2015, Albers & Lichtblau 2014, Urban et al. 2015, Dumont et al 2014). Insbesondere im inklusiven Kontext ist dies als problematisch zu betrachten, denn Untersuchungen zeigen, dass mit steigendem Alter der Kinder die Inklusionsquote kontinuierlich abnimmt: So werden im Kindergarten noch 67% der Kinder gemeinsam betreut, in der Grundschule verringert sich der Anteil auf 45% und in der Sekundarstufe I sind es nur noch 35% (vgl. Hollenbach-Biele 2016). Klemm (2015, 11) formuliert zugespitzt: „Nach der Grundschule ist Inklusion oft noch ein Fremdwort.“ Die Monitoringstelle der UN-BRK (2017) kritisierte, dass große, strukturell bedingte Hürden in der Praxis vorzufinden sind, wie das gegliederte Schulsystem, das per se exkludiert. Dieses führt zu der widersprüchlichen institutionellen Logik des Bildungssystems in der BRD, dass Segregation und Inklusion gleichzeitig zunehmen (Pfahl / Powell 2016). Hinzu kommt das fragwürdige Festhalten an der Zwei-Gruppen-Theorie, d.h. der Differenzkonstruktion von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Kottmann 2006).

In dem Beitrag geht es somit um die Antinomie von Fördern und Bewerten bzw. Integration und Selektion sowie um das Spannungsverhältnis der Inklusionsforderung zur Allokationsfunktion von Schule. Gerade für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) stellt der Übergang eine starke Zäsur dar, da diese in Nordrhein-Westfalen in der vierten Klasse keine Empfehlung für einen bestimmten Bildungsgang oder eine Schulform der Sekundarstufe 1 bekommen, sondern die Schulaufsicht den Eltern (mindestens) eine allgemeine Schule mit Gemeinsamen Lernen vorschlägt, dies häufig aber vor allem aus einer organisatorischen Perspektive und nicht unter der Berücksichtigung von individuellen Interessen. Insgesamt liegt somit ein dreifaches Interesse an der Thematik vor: Erstens aus der Kinderperspektive, um sie in partizipativer Hinsicht stärker einzubeziehen. Beispielweise merkt Gerarts (2017) im „Handbuch Inklusive Kindheiten“ an, dass die Kinderperspektive bei der Skizzierung inklusiver Kindheiten häufig fehlt. Zweitens unter dem Aspekt der Bildungsbenachteiligung, da der Übergang primären und sekundären Herkunftseffekten unterliegt (vgl. Dumont et al 2014, Ditton 2010). Und drittens dahingehend, dass der Übergang auch als sogenannte *Sollbruchstelle* des Gemeinsamen Lernens bezeichnet werden kann, da der Anteil der inklusiv beschulten Kinder und Jugendlichen an dieser Stelle deutlich nachlässt.

Das empirische Forschungsprojekt „Kinderperspektiven auf den Übergang 4-5“ thematisiert die aktuelle Situation der Kinder, ihre Wünsche, Ängste und Präferenzen, und insbesondere die Situation der Kinder mit einem ausgewiesenen SPF. Es wurden bisher 83 Viertklässler\*innen mit und ohne SPF mittels eines Fragebogens befragt. Es zeigt sich, dass den Kindern der Übergang als soziale Transition sehr bewusst ist, sie zeigen Offenheit und Skepsis, vor allem aber den Wunsch nach sozialer Kontinuität. In dem Beitrag sollen ausgewählte Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden, vor allem ist diskussionswürdig, welche konkreten Maßnahmen den Kindern den Übergang erleichtern könnten bzw. welche Handlungsoptionen auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt werden können. Das Ziel ist, Implikationen für gelungene Transitionen zu entwickeln, Kooperationen der multiprofessionellen Teams zu stärken, um letztendlich Partizipation zu maximieren und Ausgrenzung zu minimieren (vgl. Booth, Ainscow 2017).

## **Die Bedeutung der Beziehungsarbeit für partizipative Prozesse. Existenzielle Voraussetzungen für vertrauensbildende und tragfähige LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen.**

Sonnleitner, Manfred

Ausgangspunkt des theoretisch orientierten Forschungsbeitrages ist die von Joachim Bauer formulierte These, dass alles schulische Lehren und Lernen in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen eingebunden ist (vgl. Bauer 2007, S. 14). So wird von zahlreichen weiteren ExpertInnen (u. a. Gahleitner 2017; Hüther 2008) in unterschiedlichen Nuancierungen die Notwendigkeit eines Raumes stabiler Beziehungen betont.

Vor diesem Hintergrund werden aus phänomenologischer Perspektive jene vier existenziellen Bedingungen konkretisiert, die Voraussetzungen für vertrauensbildende und tragfähige LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen darstellen. Es sind Bereiche des Lernens, die eigene Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster zum Gegenstand der Reflexion machen und für die Partizipation an einem gelingendem Lehr- und Lernprozess von Relevanz sind. Insofern bilden die sogenannten vier existenziellen Grundmotivationen (Längle 2008) den theoretisch-konzeptionellen Rahmen für intakte LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen.

Die erstgenannte Bedingung der Beziehungsarbeit, das achtsame Gewahrsein, legt den Blick auf eine dialektische Herangehensweise, die sowohl Aktivitäts- und Passivitätsmerkmale als auch veränderungs- und akzeptanzorientierte Elemente in der Lehrer-Schüler Interaktion markiert. Neben existenzanalytischen sowie traumapädagogischen Erkenntnissen werden in dieser Hinsicht Forschungsergebnisse der Achtsamkeitspraxis in den Blick genommen, um die Basis für einen vertrauensbildenden gemeinsamen Lernprozess auszubilden.

Die zweite Bedingung bezieht sich auf die Distanz oder Nähe zur subjektiven Erfahrung, auf den Grad des inneren Beteiligtseins, die emotionale Besetzung und die Bewertung dessen, was geschieht. Damit wird insbesondere die Qualität der Beziehungsfähigkeit zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen angesprochen. Forschungsergebnisse konstatieren, dass diese Form der emotionalen Aufmerksamkeitsfokussierung, Einfluss auf den dialogischen und solidarischen Verstehensprozess zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen nimmt.

Die dritte Bedingung der Beziehungsarbeit thematisiert die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit der Person sowie die Verschiedenheit von anderen. Diese stehen in Verbindung mit zentralen identitätsbildenden Faktoren. Sie hängen nämlich mit der einzigartigen Persönlichkeitsstruktur des Menschen und dem Bild, das andere von diesem Subjekt haben, zusammen. Das Individuum möchte von anderen Menschen



beachtet und wertgeschätzt werden, um sich auf den Lehr- und Lernprozess suchend, experimentierend und veränderungsmutig einlassen zu können.

Und schließlich zeigt die vierte Bedingung der Beziehungsarbeit auf, welche Voraussetzungen berücksichtigt werden sollten, um auf ein sinn- und wertorientiertes Handeln in der Lehrer/innen-Schüler/innen Interaktion rekurrieren zu können. Die Berücksichtigung dieser Aspekte ermöglicht Lehrer/innen, die Schüler/innen darin zu befähigen, selbstgesteuert und selbstbestimmt an dem Lehr- und Lernprozess zu partizipieren.

Die dahingehende Auswahl der theoretischen und empirischen Befunde erfolgt auf Basis von partizipativen Forschungserkenntnissen sowie den vier existenziellen Grundmotivationen des Menschen. Sie entstanden in Fortführung des Franklschen Konzepts, des „Willens zum Sinn“ und bilden für die vertrauensbildenden und tragfähigen Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen, den zentralen Begründungsrahmen.

## Die Bedeutung von Emotionen für inklusive Lernprozesse am Beispiel der Grünen Pädagogik

Schroll, Christian

Das Konzept der *Grünen Pädagogik* wurde an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien entwickelt. Es stützt sich auf Bildungspostulate nachhaltiger Entwicklung und fordert zur kritischen Auseinandersetzung mit Themen der Ökologie, Ökonomie und Sozialem heraus. Inklusion, Partizipation, demokratische Teilhabe, Werteorientierung und Entwicklung mehrperspektivischer Sichtweisen stehen im Zentrum und erfordern im Sinne der nachhaltigen Bildung Lernsettings, in denen die Lernenden aktiv handeln und Selbstverantwortung übernehmen. „Der Wissenserwerb wird als ein weitgehend selbstorganisiert ablaufender Aneignungsprozess der Lernenden betrachtet, der in hohem Maße systemisch und situativ erfolgt und letztlich von dem kognitiven Vorwissen, den Verarbeitungsprinzipien, Motivationen und Emotionen der Lernenden gesteuert wird.“ (Forstner-Ebhart & Haselberger 2016, S. 14). Die Grüne Pädagogik fördert die Fähigkeit, mit Widersprüchen und Gegensätzen (z.B. ökonomisch oder ökologisch) umzugehen. Die dabei auftretenden Widerstände gegen bestehende Wissenskonzepte veranlassen Perturbationen, welche die Ausgangsbasis für inklusive Lernprozesse sind, die ganzheitliche Betrachtungen fokussieren und systemisches Denken fördern sollen (Forstner-Ebhardt 2018; 2013).

Dieser Zugang setzt ein hohes Maß an selbstreflexiver, kommunikativer und partizipativer Kompetenz der Lernenden und Lehrenden voraus. Ferner bedarf es einer systemisch-konstruktivistischen Umsetzung von Lehr- und Lernarrangements, die auf einer stringenten interdisziplinären Zusammenarbeit verschiedenster Disziplinen basieren und individualisierende Lernprozesse ermöglichen. Im Lernprozess werden Emotionen und deren Wirkungen aufgegriffen und als Potenzial zur Aktivitätssteigerung genutzt. Die Lernenden werden nach den Kriterien der Grünen Pädagogik zu Lern-Subjekten und bilden mit ihrer Biografie, ihren individuellen Sichtweisen und Erfahrungen zu spezifischen Themen den Kern des Lerngeschehens. Grüne Pädagogik setzt somit auf die von Lernenden wahrgenommene Wirklichkeit als Lernanlass (Wogowitsch 2012). Auf diese Weise steht das Subjekt des Lernenden im Mittelpunkt und die Haltung als aktives, selbststeuerungsfähiges und selbstverantwortliches Lernsubjekt wird gefördert (Arnold & Schüßler 2015).

Ein praxisweltbezogener Workshop beinhaltet folgende Themenschwerpunkte:

- Exploratives Kennenlernen des Konzepts der Grünen Pädagogik mit Erprobung von Lernarrangements zum Thema inklusive Lehr- und Lernsettings im Rahmen der Lehrer\*innenbildung.
- Präsentation Forschungsprojekt: „*Die Bedeutung von Emotionen für das Lehren und Lernen in schulpraxisbezogenen Lehrveranstaltungen*“ mit der zentralen Fragestellung, welchen Einfluss Emotionen auf Lehr- und Lernprozesse der

Studierenden und Lehrenden im Rahmen schulpraxisbezogener Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen nehmen?

- Diskussion der Forschungsergebnisse: Aus-Wirkungen, Einflüsse sowie wissenschaftliche und praktische Bedeutungen von Emotionen und deren Nutzen in pädagogischen Lehr- und Lernprozessen unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Aspekte.
- Diskurs theoretischer Analysen zu Emotionen im Bildungskontext.

## **Die Befassung mit Schüler\*innenperspektiven als Möglichkeit der Konstruktion von Zwischenwelten?**

Oldenburg, Maren

Die Anbahnung und Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse stellt eine zentrale Herausforderung für (angehende) Lehrpersonen dar. Universitäten als machtvolle und privilegierte Räume sind dafür verantwortlich, Voraussetzungen für Bildungsprozesse für Lehramtsstudierende zu schaffen, um dem Ziel der Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse gerecht zu werden. Dies wirft Fragen nach inklusiver Hochschuldidaktik auf. Basierend auf der Annahme, dass Universität und Schule „zwei verschiedene und einander fremde Praxen [bilden], die ihrerseits differente Kulturen erzeugen“ (Schrittesser/Hofer 2012, 141) sind inklusive Lehr-Lern-Formate in den Blick zu nehmen, die eine Anschlussfähigkeit beider Praxen als Zielperspektive wählen. Die Infragestellung der vielfach postulierten Theorie-Praxis-Figur birgt das Potential, Grenzen der Handlungs(un)fähigkeit zu reflektieren und zu überwinden. Eine Möglichkeit bietet hier die Perspektive von Bildung als Transformation (Koller 2012). Bezogen auf universitäre inklusive Bildung impliziert dies, dass gezielt Anlässe der Reflexion für Lehramtsstudierende zu offerieren sind, die zu einer kritischen Überprüfung der eigenen „Welt- und Selbstverhältnisse“ (ebd., 15 f.) anregen. Dafür ist es zunächst unabdingbar, Erkenntnisse über studentische Orientierungen bezüglich Inklusion und Differenzen zu generieren.

In dem empirischen Beitrag wird zunächst ein Seminarkonzept im Kontext inklusiver Lehrer\*innenbildung präsentiert, das sich der beschriebenen Herausforderungen durch kasuistische Fallarbeit annimmt. Als Bezugspunkt der Reflexion werden die Perspektiven von Schüler\*innen gewählt, mittels derer die Studierenden sowohl retrospektiv ihre eigene Schulzeit als auch prospektiv ihre zukünftige Position als Lehrpersonen überdenken können, z.B. in Bezug auf Mechanismen der Reproduktion und Dekonstruktion von Differenzen. Ferner werden die Ergebnisse der mit dem Seminarformat verbundenen Studie zu studentischen Orientierungen im Kontext von Inklusion und Differenzen zur Diskussion gestellt. Die Gruppendiskussionen mit den Studierenden, die zugleich Teilnehmer\*innen des vorgestellten Seminars waren, wurden mittels der Dokumentarischen ausgewertet. Die Ergebnisse machen insofern auf Spannungsfelder inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung aufmerksam, als dass sich die Studierenden lediglich bedingt auf die Schüler\*innenperspektiven beziehen und diese nur marginal als legitime Diskurspartner\*innen adressieren. Davon ausgehend kann diskutiert werden, inwiefern die Befassung mit Schüler\*innenperspektiven eine mögliche Antwort auf die Frage nach Zwischenwelten, Welten zwischen dem Studium und der Berufspraxis und zwischen der eigenen Schulzeit und der zukünftigen Position als Professionelle, bietet. Weiter kann sich in diesem Kontext über die dieser Studie zugrundeliegenden normativen Prämissen ausgetauscht werden, die sowohl ambivalente Fragen an die Lehrer\*innenbildung, an Inklusion als normatives Konzept als auch an die eigene Position im Forschungsprozess konturieren. Die Auseinandersetzung mit Professionalisierungsprozessen kann spannungsreiche

Momente eines Dazwischens aufwerfen, da spezifische normative Bildungsvorstellungen mit Ansprüchen von Offenheit und Kreativität auf Seiten der Lehrenden und Lernenden antinomische Verbindungen eingehen.

Schrittesser, I./Hofer, M. (2012):Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte....In:Kraler, C. et al.(Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Münster: Waxmann.141-154

**Die Entwicklung eines individuellen Kompetenzprofils im Projekt écolsiv – Schule inklusiv. Pädagogische Kompetenzen von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen stärken, Zugang zur Hochschulwelt öffnen und Arbeit im Schulfeld ermöglichen.**

Müller Bösch, Cornelia; Le, Lucien; Labhart, David

Das Projekt «écolsiv – Schule Inklusiv» am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich ermöglicht Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, an einer Hochschule zu studieren. Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung werden auf eine pädagogische Tätigkeit im Arbeitsfeld Schule vorbereitet. Sie partizipieren zusammen mit Studierenden und Dozierenden an Ausbildungsmodulen und werden darin begleitet, ihren Platz als Mitarbeitende in der Schule zu finden (Supported Employment).

Das Projekt löst GRENZEN auf, die für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung beim Zugang zu einer Hochschule aufgebaut sind. Das Projekt agiert als GANG zwischen den BildungswELTEN, die für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung gedacht sind, und einer HochschulWELT, die nur bestimmten Personen vorbehalten ist. Mit dem Aufbau des GANGES sind Veränderungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen notwendig. So ermöglicht das Projekt Lernen und Entwicklung bei unterschiedlichen Personengruppen und Organisationen:

- *Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung* machen Lernerfahrungen: Sie lernen pädagogische Tätigkeitsfelder und deren Reflexion kennen. Sie erwerben Kompetenzen für eine Tätigkeit im pädagogischen Arbeitsfeld.
- *Schulenerhalten* Unterstützungserfahrungen: Menschen mit Beeinträchtigung unterstützen Lehrpersonen in Aufgaben im Schulfeld.
- *Mitstudentinnen und -studenten* erfahren Lernen mit und voneinander am Gemeinsamen Gegenstand (Müller Bösch und Schaffner Menn, 2019) mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Sie lernen andere Lebenswelten und Sichtweisen kennen.
- *Interessierte Student\*innen* übernehmen Tutorenaufgaben und übersetzen z.B. pädagogische Texte in einfache Sprache für die écolsiv-Student\*innen. Damit besteht ein Möglichkeitsraum eines engen und positiven Kontaktes mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung durch zielorientierte, strukturierte und sinnvolle Tätigkeiten, womit positive Einstellungen zur Inklusion gefördert werden (Cloerkes, 2007).
- Die *Hochschuldidaktik der Dozierenden* wird weiterentwickelt: Es werden verschiedene Elemente einer Allgemeinen Pädagogik (Feuser, 1989) und des Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014) im Hochschulkontext erprobt und weiterentwickelt.
- Die *ganze Hochschule* lernt, wie inklusive Strukturen geschaffen werden können und welche Hindernisse entstehen und behindern.

Im Herbstsemester 2017 konnte die erste Person ins Studium starten. In der Pilotphase 2017-19 konnte vieles, das im Projektbeschrieb (<https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/ecolsive/Projektbeschrieb-ecolsiv.pdf>) geplant war, durchgeführt werden. In den vergangenen zwei Jahren wurde beispielsweise ein Portfolio entwickelt, in welchem die individuellen Kompetenzen eines écolsiv-Studierenden sichtbar gemacht werden.

Die Präsentation wird in einem ersten Teil aufzeigen, wie der Kompetenzaufbau für die Studierenden des Studiengangs écolsiv vonstatten geht. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie der individuelle Kompetenzaufbau der Studierenden mit kognitiven Beeinträchtigungen in einem Bachelorstudium der Lehrpersonenbildung gelingt. In einem zweiten Teil stellt der erste écolsiv-Absolvent sein Portfolio vor.

Danach soll mindestens 35 Minuten Zeit zur Verfügung stehen, um einerseits Fragen an die Projektleitung oder den Absolventen mit Bezug auf den Kompetenzaufbau und das Portfolio zu stellen.

Andererseits steht eine offenere Diskussion an, in der die Anwesenden sich äussern können, wie sie sich vorstellen können, an Ihren Institutionen die GRENZEN zum Bildungsangebot zu verringern. Auch sollen Personen aus Schule und Hochschule sowie aus der Politik sich über GÄNGE austauschen, wie die Hürden zur Anstellung von pädagogischen Assistent\*inn\*en mit individuellem Kompetenzprofil in Schulen umgangen oder übersprungen werden können, damit neue SchulWELTEN geschaffen werden können.

# Die Rheinland-Kita-Studie zur Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen des Rheinlandes

Kißgen, Rüdiger

Empirischer Beitrag

## 1. Fragestellungen

Welche Herausforderungen, Entwicklungsstärken und –hemmnisse lassen sich für die Umsetzung von Inklusion in den Kindertageseinrichtungen der Region Rheinland des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen aufzeigen?

## 2. Methodisches Vorgehen

Für die Bearbeitung der Fragestellung wurden von der Forschungsgruppe der Universität Siegen zwei verschiedene Forschungsdesigns entwickelt und umgesetzt: (1) eine quantitativ-empirische Hauptuntersuchung mittels eines Online-Fragebogens sowie (2) eine qualitativ-empirische Vertiefungs-studie.

Die Online-Befragung im Rahmen der Rheinland-Kita-Studie (RKS) wurde im Oktober und November 2017 durchgeführt. Der Fragebogen enthielt die Themenbereiche „Einrichtungen“, „Kinder“, „Team“ und „Leitungen“. Die Fragen wurden von der Forschungsgruppe der Universität Siegen nach der Durchführung von drei Fokusgruppeninterviews mit relevanten Akteursgruppen aus dem Forschungsfeld konstruiert und mit dem Expertenbeirat der RKS diskutiert und weiterentwickelt. Die Online-Erhebung fand im Oktober und November 2017 statt. Von den 5.065 zur Teilnahme an der Online-Befragung eingeladenen Kindertageseinrichtungen des Rheinlandes füllten 1.682 Einrichtungen den Fragebogen mindestens zur Hälfte aus. Der Rücklauf liegt bei 33,2%, ist als zufriedenstellend zu bezeichnen und entspricht den in Metaanalysen berichteten Rückläufen bei Internet-basierten Studien (Cook, Heath & Thompson, 2000). Die Repräsentativität ist in der RKS durch den Vergleich der statistisch erwartbaren Struktur mit der in den Daten erfassten Struktur eindrücklich gegeben.

Im Rahmen der qualitativen Vertiefungsstudie wurden nach dem Zufallsprinzip Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Jugendämter, Träger, Fachberaterinnen und Fachberater, pädagogische Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen sowie Eltern ausgewählt und mit einem standardisierten Interviewleitfaden befragt. Das Interview bezog sich auf die Themenfelder Finanzierung inklusiver Maßnahmen, Kooperation mit anderen Akteursgruppen, Fortbildung sowie Umsetzung von Inklusion. Insgesamt wurden 36 Interviews durchgeführt, anschließend transkribiert und schließlich computergestützt inhaltsanalytisch ausgewertet.



### 3. Ergebnisse (in der Auswahl)

Insgesamt haben 1.811 Leitungen die Frage beantwortet, ob sie bereits Kinder mit Behinderung (KmB) in ihrer Einrichtung betreuen. Dies war bei 58% der antwortenden Einrichtungen der Fall.

In den 1.811 Einrichtungen, die an der Studie teilgenommen haben, werden 104.460 Kinder betreut. Von diesen befinden sich zum Zeitpunkt der Online-Befragung (Oktober bis November 2017) 38.903 in den 754 Einrichtungen, die noch keine Kinder mit Behinderung betreuen. In den 1.057 inklusiv arbeitenden Einrichtungen werden zum Zeitpunkt der Datenerhebung 65.557 Kinder betreut.

Zur Frage, ob das Einrichtungskonzept Bezug zum Thema Inklusion bei KmB nimmt, stellt sich heraus, dass dies bei immerhin jeder fünften Einrichtung mit KmB (21%) und bei mehr als jeder zweiten Einrichtung ohne KmB (55%) nicht der Fall ist. Da gerade das Einrichtungskonzept für Eltern von Kindern mit einer Behinderung die erste Informationsquelle auf der Suche nach einem Kita-Platz darstellt, scheiden vermutlich bereits in diesem frühen Auswahlprozess mehr als die Hälfte der Kitas ohne KmB als Option für diese Eltern aus.

Befragt nach ihrer Haltung zum Thema Inklusion, der Haltung ihres pädagogischen Teams sowie der Haltung der Elternschaft der Kita schätzen Leitungen von inklusiv arbeitenden Kitas sich selbst, ihr Team und die Elternschaft ihrer Kita wesentlich aufgeschlossener ein, als Leitungen von Kitas, in denen noch keine KmB betreut werden. Die Zurückhaltung der noch nicht inklusiv arbeitenden Kitas lässt sich u. a. daran festmachen, dass nur 8% dieser Kitas zum Zeitpunkt der Online-Befragung im Oktober 2017 angeben, in der nächsten Zeit die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung zu planen.

## **Die Rolle der Forscher\*in in der Inklusiven Forschung– eine Frage der Grenzen?**

Bühler, Irina

Seit fünf Jahren bin ich Teil einer Forschungsgruppe bestehend aus Personen mit und ohne sogenannte psychische und/oder kognitive Beeinträchtigungen. Gemeinsam erforschen wir die Gesellschaft ausgehend von Behinderungserfahrungen. Die dabei entstandenen/entstehenden Daten, Ergebnisse und Erfahrungen stellen wir an Hochschulen in Lehrveranstaltungen und in Referaten an Tagungen und Kongressen vor.

In meinem Dissertationsprojekt untersuche ich die Rolle der Forscherin in einem inklusiven Forschungssetting. In diesem Beitrag richte ich den Fokus auf die verschiedenen Grenzen, aber auch Verbindungen/Gänge der gemeinsamen Forschungsarbeit.

Wo zeigen sich in der gemeinsamen Forschungsarbeit Grenzen und wie können diese überwunden, wo können Verbindungen geschaffen werden? Wie steht es um die eigenen Limitierungen? Und wie können die Beziehungen innerhalb der Forschungsgruppe gestaltet werden, wie mit Nähe und Distanz umgegangen werden?

Während unserer gemeinsamen Forschungsarbeit haben wir uns kennen und besser verstehen gelernt. Wir haben eine Zwischenwelt kreiert, in der wir uns verständigen und austauschen können. Dabei zeigen sich aber auch immer wieder Grenzen bei uns selber, in unseren Beziehungen zueinander, unserer Arbeit, aber auch unserer Gruppe. Besonders herausfordernd und spannungsgeladen sind dabei der Umgang mit Nähe und Distanz, den verschiedenen Rollen innerhalb der Forschungsarbeit und den Erwartungen, welche aneinander und an die gemeinsame Forschung gestellt werden. Mit Hilfe der Ethnopsychoanalyse (vgl. Devereux 1984) können diese Zusammenhänge reflektiert, analysiert und die eigenen Verstrickungen aufgelöst werden. Dazu wurde und wird alles durch teilnehmende Beobachtung bei der gemeinsamen Forschungstätigkeit Erfahrene und Erlebte in einem Forschungstagebuch festgehalten.

Mit dem Publikum möchte ich mich generell über den Umgang mit der Rolle der Forscher\*in und ihren Implikationen in der Inklusiven Forschung austauschen.

Es handelt sich um einen empirischen Beitrag.

## **Die schulkulturelle Rahmung von Anerkennung und Missachtung in schulischen Beziehungszusammenhängen**

*Köhler, Sina; Penkwitt, Meike*

Für die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur sind u.a. die Haltungen und Praxen der Schulleitung rahmend und dies zum einen auf der Ebene der Organisation des Schullebens und zum anderen auf der konzeptionellen Ebene. Dabei werden Möglichkeitshorizonte für die Beziehungsgestaltung eröffnet und gleichzeitig Grenzen gesetzt (vgl. Sturm/Köpfer/Huber 2015). Wie gut Lehrkräfte und Pädagog\*innen, ob Schulsozialarbeiter\*in oder Sonderpädagog\*in, miteinander kooperieren, hängt von den gegebenen zeitlichen Ressourcen ab (vgl. Arndt/Werning 2013). Inwiefern sich Schüler\*innen vergemeinschaften steht ebenfalls im Zusammenhang mit den zeitlichen Räumen für formelle und informelle Praxen (vgl. Köhler 2014). Je nach Schulprogramm und Rekrutierungspraxis der Schulleitung ist die Zusammensetzung des Kollegiums und der Schülerschaft bestimmt. Damit sind zwei Facetten der Eröffnung von Beziehungsräumen an inklusiven Schulen benannt. Diese werden im geplanten Vortrag aufgegriffen, aber der Fokus richtet sich auf die schulischen Anerkennungsbeziehungen in ihrer Gesamtheit und der je spezifischen Ausprägung von Passungsverhältnissen auf der Ebene des Habitus der Lehrenden untereinander und der Peers untereinander. Denn auch für diese impliziten Beziehungsverhältnisse kann die Schulleitung eine strukturierende Bedeutung haben. Die Schulleitung setzt somit Grenzen für das soziale Miteinander und eröffnet gleichzeitig auch Interaktionswelten. (vgl. Helsper u.a. 2006)

Auf der Basis der von Dr. Penkwitt realisierten Vorstudie „Schulleitungspersonen als Element von Schulkultur“ werden im ersten Teil des Vortrages die Grenzen und Möglichkeiten für die Ausgestaltung von Anerkennungsbeziehungen näher dargestellt. Die 15 narrativen Interviews mit Personen in Schulleitungspositionen werden mit Blick auf die Thematisierung von sozialen Beziehungen im Schulkontext rekonstruiert. Daran anknüpfend wird zunächst zu diskutieren sein, welche In- und Exklusionsprozesse bereits auf dieser Ebene vollzogen werden. Im zweiten Teil des Vortrages geht es um die theoretische Bestimmung der Beziehungszusammenhänge im Schulkontext selbst. Skizziert werden anerkennungs- und habitustheoretische Anschlüsse und umfassender dargelegt werden Konzepte einer empirischen Gesprächsforschung (vgl. Bohnsack 2014; Honneth 2010; Kotthoff 1996). Dadurch kann im Plenum das empirische Design der geplanten Hauptstudie „Inklusive Schulkulturen als Rahmen für Praxen der Anerkennung“ unter die Lupe genommen werden. Die geplante Studie arbeitet mit den Grundlagentheorien einer praxeologischen Wissenssoziologie und dies empirisch umgesetzt in den Verfahren der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014). Die schulischen Anerkennungsbeziehungen in ihrer schulkulturellen Rahmung werden daran anknüpfend im Anschluss an schulkulturtheoretische Ansätze rekonstruiert (vgl. Helsper u.a. 2006; Göhlich/Wagner-Willi 2001).

## **Digitale Unterrichtsmedien und Inklusion - Widerspruch oder Synergiepotenzial neugedachter Unterrichtsgestaltung?**

Rauch, Claudia

Digitalisierung und Inklusion, Mantras der Bildungspolitik (BMBWF 2018, Netzpolitik.org 2018, UN-BRK 2006), verhallen im kontroversiellen Diskurs und scheinen in ihrer Realisierung im Forderungsstatus stecken zu bleiben. Dabei sind die Heterogenität der Lernenden sowie die Anforderung an Kinder und Jugendliche, selbstbestimmt und eigenverantwortlich mit digitalen Systemen umzugehen, im Alltag bereits unverkennbar. Tatsachen, die sich in nationalen Aktionsplänen, länderübergreifenden Initiativen, bildungspolitischen Beschlüssen und Erlässen niederschlagen (NAP 2012, Missomelius 2016, S. 1). Die Realisierungsbemühungen, die auf zwei unterschiedlichen Fachebenen vorangetrieben werden, stellen für Pädagog\*innen in ihrem Bildungsauftrag, fachlich bestimmtes Wissen richtig und in entsprechend angemessener Form zu präsentieren, vor große Herausforderungen.

Die Digitalisierung im Bildungssektor eröffnet neue Möglichkeiten des Lernens und der Informationszugänglichkeit, stellt aber auch ein gewaltiges Barrierepotenzial für vollwertige Partizipation dar. Vom Ausschluss an Lernprozessen können neben beeinträchtigten Lernenden, auch Kinder und Jugendliche mit Teilleistungsschwächen, Wahrnehmungsstörungen oder anderen vorübergehenden Einschränkungen durch Krankheit oder Verletzung betroffen sein. Aber auch Lernende mit anderer Erstsprache bzw. Kinder aus sozial schwachen Familien, für die der Zugang zu digitalen Geräten aufgrund der finanziellen Gegebenheiten nur sehr eingeschränkt möglich ist, können durch dementsprechend geringere Vorerfahrungen vom digitalen Unterrichtsgeschehen exkludiert sein. Damit die Entwicklung einer immer stärker werdenden digitalen Wissens- und Erfahrungsvermittlung dem Anspruch einer Schule für alle gerecht werden kann, muss auf Chancengerechtigkeit für Lernen seitens der Lehrenden geachtet werden. Dazu zählen neben einer lerner\*innenzentrierten Unterrichtsgestaltung die entsprechende (Aus)Wahl von Methoden und Unterrichtsmedien, die die Wahrnehmbarkeit und Erfahrbarkeit von Inhalten gewährleisten. So demonstrieren beispielsweise die Ergebnisse einer Analyse von 59 Fallstudien über ganz Europa verteilt, dass cloud-basiertes Lernen Antrieb für Veränderung und Innovation im inklusiven Unterricht sein kann (Bosse 2016, S. 118f). Aber auch das Identifizieren und Beseitigen von Barrieren beim Lernen (UNESCO 2005, Booth 2011) stellt ein zentrales Ziel inklusiver Bildung dar. Im Zeitalter ständig neu entwickelter Technologien und digitaler Unterrichtsmedien sollte der Fokus daher bereits bei der Auswahl und Ausführung der Unterrichtsmaterialien bzw. -methoden auf die Vermeidung möglicher Barrieren für Lernen gerichtet werden.

Während das Identifizieren und Beseitigen bereits bestehender Barrieren vor allem im analogen, bzw. baulichen Kontext ein gewisses Maß an Beachtung findet, ist das Bewusstsein für die Vermeidung von Barrieren bei der Erstellung von Programmen/Apps oder elektronischen Dokumenten noch wenig verbreitet. Gerade in

Lernsettings in denen vermehrt Lernapplikationen und elektronische Dokumente zum Einsatz kommen, können sich Unbedachtheiten schnell als Lernhindernis entpuppen.

Der Vortrag diskutiert die Chancen und Barrierefallen digitalen Lernens in einer heterogenen Lernengruppe, die damit verbundenen subjektivierenden Effekte für Wissen, Können und Sollen, sowie die veränderten Anforderungen an Lehrkräfte. Systematische Hinweise für eine barrierefreie Gestaltung von digitalen Medien für den Unterricht, sollen aufzeigen, wie entstehende Grenzen zu (Über)Gängen beim digitalen Lernen werden und wie es damit gelingen kann, möglichst vielen individuellen Voraussetzungen von Lernenden gerecht zu werden.

## Disabled Researchers

*Aliu, Arbnora; Oberholzer, Franziska*

Durch die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet sich die Schweiz dazu, Hürden für Menschen mit Behinderungen abzubauen, sie vor Diskriminierung zu schützen und ihnen die Möglichkeit zur Inklusion und Gleichstellung in der Gesellschaft zu eröffnen. Die UN - BRK gelten als Wandel in der Behindertenpolitik. Damit wird versucht, vom traditionellen Fürsorgegedanken wegzukommen und die Rechte für Menschen mit Beeinträchtigungen in den politischen Rechten zu verankern. Artikel 24 der UN- BRK führt aus, dass staatliche Institutionen sicherstellen müssen, dass für Personen mit Behinderungen weiterführende Schulen, Berufsausbildungen, Erwachsenenbildung und ein lebenslanges Lernen ohne Diskriminierung verfügbar gemacht werden. Dies stellt die Hochschulen vor Anforderungen, denen bisher eher unsystematisch, ineffizient und auf ad-hoc Basis begegnet wurde. Daher ist das vorliegende Projekt von besonderer Bedeutung. Mit Hilfe einer qualitativen Befragung von 27 Forschenden und Dozierenden wurde die Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen und chronischen Krankheiten in der Lehre und Forschung untersucht. Ziel der Forschung war die Erhebung der Barriersituationen, somit lautete die Fragestellung folgendermassen: Welchen Barrieren begegnen Forschende und Lehrende mit einer Beeinträchtigung oder chronischen Krankheit in ihrem Hochschulalltag? Es konnten sechs Bereiche herausgearbeitet werden, in denen die befragten Personen Barrieren in ihrem Hochschulalltag begegnen. In Bezug auf das Tagungsthema kann festgehalten werden, dass die befragten Personen in ihrem Arbeitsalltag an Grenzen stossen. Das Überwinden dieser Grenzen ist für sie meist mit einem nicht zu unterschätzenden Mehraufwand verbunden. Sie müssen Hilfe einfordern, Hürden selbständig überwinden und die gleichberechtigte Teilhabe aktiv einfordern. Dadurch entstehen unterschiedliche Welten und neue Grenzen. Die Forschenden und Dozierenden, welche unterschiedlichsten Barrieren in ihrem Hochschulalltag begegnen stehen dabei als eine Welt, die (Nicht-)Wahrnehmung dieser Barrieren von den anderen in der Hochschule tätigen Personen als Gegenwelt. Die Wahrnehmung der Welt der Forschenden und Dozierenden, beziehungsweise die Thematisierung und Sensibilisierung für die unterschiedlichen Bedürfnisse von ihnen ist auf der Hochschulebene noch nicht angekommen. Diese Welten können nur durch aktive Sensibilisierung verbunden werden. Dies zeigt das Projekt „Lehren und Forschen an der Hochschule – barrierefrei!“ auf. Die Hochschulen setzen sich bis heute zu wenig für eine diverse Gesellschaft ein. Forschende und Dozierende mit Beeinträchtigungen sind im akademischen Umfeld wenig vertreten und dadurch auch nicht sichtbar. Durch gemeinsame Weltbilder können Gemeinschaften gestärkt werden. Mit dem vorliegenden Projekt soll ein Beitrag dazu geleistet werden, dass die Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonventionen nicht nur eine Utopie bleibt, sondern dass sich die Hochschulen aktiv darum bemühen, eine Vorbildfunktion zu übernehmen, damit die Veränderung der Haltung gegenüber Beeinträchtigung auch in der Mitte der Gesellschaft ankommt. Viele Fragen bleiben offen. Beispielsweise muss gefragt werden, warum Personen mit Beeinträchtigungen gerade im akademischen Umfeld so wenig

sichtbar sind. Eine andere offene Frage, ist folgende: Welche Rolle trägt die Hochschule als Institution und Arbeitgeber bei der Exklusion/ Inklusion von Mitarbeitenden im akademischen Umfeld? Franziska Oberholzer war als Projektmitarbeiterin an der Realisation des Projekts „Lehren und Forschen an der Hochschule – barrierefrei!“ beteiligt, sie stellt das Projekt, bzw. die Ergebnisse vor. Arbnora Aliu wird das Konzept ihrer Dissertation vorstellen. Sie verortet ihren Schwerpunkt in der Thematik des Projektes.

## **Divers denken und handeln! – theoretische Orientierungen und Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung**

Gloystein, Dietlind

### **Einzelbeitrag / Workshop**

Entstanden als ein zukunftsweisendes Ergebnis einer mehrjährigen Kooperation zweier Hochschulen und gemeinsamer Praxiserfahrungen im Berufsfeld zum Themenschwerpunkt Diagnostik im Wandel.

Die Realisierung eines inklusiven Schulsystems stellt Anforderungen an die institutionelle Weiterentwicklung, aber auch an die mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften betrauten Bildungsstätten. Eine inhaltliche Neuausrichtung der Ausbildungsstruktur der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung hat zum Ziel, zukünftige Lehrkräfte deutlich besser als bisher auf die neuen Anforderungen, die eine inklusive Schule stellt, vorzubereiten.

Dieser Workshop führt in den relevanten Themenkomplex „Dimensionen der Vielfalt und diagnostisches Handeln“ ein. Diversitätsbewusste Diagnostik will für das Vorhandensein verschiedener Perspektiven sensibilisieren. Sie zielt darauf ab, bestehende Diversität bewusst zu machen und sie im Rahmen von inklusiver Bildung zu nutzen, um Ausschluss zu vermeiden, Barrieren abzubauen und optimale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der sozialen Gemeinschaft zu realisieren. Dafür benötigen Lehrkräfte differenzierte diagnostische Kompetenzen, verbunden mit der Einstellung, diese zu reflektieren und stetig weiter zu entwickeln.

Das Verstehen einer an Diversität und Partizipation orientierten Diagnostik steht in den Anfängen und muss sich in Ausbildung und Schulpraxis noch etablieren und bewähren. Für eine erste Annäherung an die Aufgaben, auf die zukünftige Lehrkräfte innerhalb ihrer Ausbildung vorbereitet werden, bedarf es neben einer kritischen Reflexion der Sichtweisen auf pädagogische Diagnostik, das Herausstellen eines Diagnostikverständnisses unter dem Vorzeichen von Inklusion. Daraus ergeben sich Empfehlungen, Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten für ein innovatives diagnostisches Modell sowie konzeptionelle Überlegungen für die Ausbildung. Das Kennenlernen und Verstehen fundamentaler Diversitätsdimensionen bzw. vielfältiger Ausgangslagen sowie die Verknüpfung von persönlicher und fachlicher Perspektive stehen hierbei im Vordergrund.

Hinsichtlich der didaktisch-methodischen Gestaltungsmöglichkeiten hat sich der Einsatz von Vignetten bewährt. Sie basieren auf der Verschriftlichung authentischer diagnostischer Situationen und protokollierten Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden und werden im Rahmen des Workshops expl. vorgestellt und diskutiert. Unter Berücksichtigung fundamentaler Diversitätsdimensionen setzen wir den Fokus



auf die Bestimmung von Ausgangslagen als Voraussetzung für eine bestmögliche Lern- und Entwicklungsbegleitung und Gestaltung einer passgenauen Lernumgebung.

## Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung

Leonhardt, Nico; Goldbach, Anne

Hochschulen selbst zeichnen sich durch viele Traditionen aus. Sie werden z.B. als Quelle von Wissen und als Innovationsmotor wahrgenommen. Zudem gilt die Hochschule als eine der beständigsten Institutionen überhaupt. Diese Beständigkeit zeigt sich jedoch auch in den unhinterfragten Traditionslinien standfester Barrieren, die durch selbstverständliche Leistungsmythen all denen einen Zugang verwehren, die nicht als „fähig“ kategorisiert werden (vgl. Powell 2016, 35ff). Besonders deutsche Universitäten seien "von einer Aura der Exklusivität umgeben" schreibt Alheit (2014).

Als ein ebenso machtvolles System, jedoch am anderen Rand der Gesellschaft, kann das System der Behindertenhilfe verstanden werden. Auch wenn sich einzelne Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen im Vergleich verbessert haben und Selbst- und Mitbestimmung heute zu zentralen Prämissen der Behindertenpädagogik zählen, muss festgestellt werden, dass einem Großteil der Institutionen der Behindertenhilfe weiterhin eine Vielzahl an Eigenschaften von totalen Institutionen innewohnt. Kremsner (2017) beschreibt aufgrund dessen das System der Behindertenhilfe als Hegemonialapparat.

Ziel des QuaBiS-Projektes in Leipzig, in welchem sechs Menschen mit Behinderungserfahrungen für die Hochschullehre qualifiziert werden, ist eine Veränderung dieser Machtstrukturen und damit eine veränderte Wissensproduktion, die zur Verankerung von inklusiver Bildung beiträgt. Somit soll der Versuch gewagt werden, bisherige **Grenzen** zu überschreiten und **Gänge** aus einer abgeschotteten *in* eine bisher exklusive **Welt** zu ermöglichen. Die qualifizierten Bildungsfachkräfte sollen zukünftig Studierenden sowie Lehr-, Fach- und Führungskräften beispielhaft vermitteln, wie Inklusion und Diversität theoretisch zu verstehen sind, reflektiert werden können und praktisch funktionieren (vgl. Schuppener 2019).

Diversität und Partizipation werden im Kontext inklusiver (Hochschul)Bildung bislang primär auf der Ebene von Lernenden betrachtet (Heterogenität der Schüler\*innenschaft, der Studierenden), weniger auf der Ebene der *Lehrenden*. Mit dem Anspruch einer Weiterentwicklung und diversitätsbewussten Öffnung von Hochschule sollte der Blick jedoch auch darauf gelenkt werden, welche Rolle beispielsweise Menschen mit Behinderungserfahrungen als *Wissensvermittler\*innen* und damit *Produzent\*innen* im akademischen Raum im Rahmen von Lehr- und Forschungstätigkeiten leisten können.

Indem im Projekt QuaBiS sechs Menschen mit Behinderungserfahrungen eine Stimme im Kontext der Hochschullehre erhalten, tragen sie dazu bei, hochschultypische Machtstrukturen aufzubrechen und universitäre Machtansprüche durch in Gang gesetzte Empowermentprozesse besser zu verteilen (vgl. Noack 2003, 4f.). Im gleichen Maße sollen auch festgefahrene Machtstrukturen der Behindertenhilfe in Frage gestellt und durchbrochen werden.

In der gemeinsamen Diskussion sollen Aspekte eines alltäglichen Umgangs mit Machtfragen reflektiert und diskutiert werden, da diese unumgänglich zur gemeinsamen Arbeit gehören. „Eine Beziehung ohne Macht erscheint somit kaum denkbar – Organisationen, welche sich primär beziehungsorientierten oder -gebundenen Aufgaben oder Themen widmen, können demnach nur Organisationen sein, in welchen Machtphänomene eine außerordentliche Rolle spielen.“ (Greving 2004).

---

## **Epistemologien der Inklusion – Eine theoretische und empirische Relation epistemologischer Überzeugungen mit Verständnissen von Inklusion.**

Koenig, Oliver; Reisenbauer, Simon

**Fragestellung:** Im Diskurs hat sich ein Konsens etabliert, dass Formen des Umgangs mit Heterogenität und Differenz einen zentralen Bezugspunkt für gelingende inklusive Bildungsprozesse darstellen. Gleichzeitig positioniert die Forschung eine hohe Variabilität in den Fähigkeiten und Praktiken von Lehrkräften auf Unterschiede in den Lernvoraussetzungen so einzugehen, dass nicht wiederum einzelne Kinder als „besonders“ markiert werden (Black-Hawkins & Florian 2012). In unserer Studie beziehen wir uns auf das Forschungsfeld Persönlicher Epistemologien, wohinter sich nach Brownlee et al. (2011) ein stabiles aber potentiell veränderbares Set an Annahmen und Überzeugungen über den Charakter und die Entstehung von Wissen, Fähigkeiten sowie des Lernens verbergen, welche maßgeblich Möglichkeiten und Fähigkeiten von Lernenden und Lehrenden mitbedingen, mit komplexen Lernsituationen umzugehen. Wie insbesondere Jordan et. al. (2009) aufgezeigt haben, kommen epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, über die pädagogische Gestaltung von Unterricht sowie der Lehrer\*innen-Schüler\*innen Beziehung auf Lernvoraussetzungen von als behindert markierten Kindern positiv einwirken zu können, eine entscheidende Bedeutung dahingehend zu, wie es diesen Lehrkräften gelingt, Lernarrangement für alle Schüler\*innen zu gestalten. Dies so Jordan et. al (2009) könnte auf weitere dahinterliegende epistemologische Überzeugungen hindeuten, worin sie ein bedeutsames Forschungsdesiderat festmachen. Das leitende Forschungsinteresse für diesen Beitrag liegt daher auf eben dieser Rekonstruktion des Zusammenhangs zwischen Persönlichen Epistemologien und Verständnissen von Inklusion.

**Vorgehen:** Im Rahmen mehrerer Semester haben wir in einem Prä-Post Design Daten von Studierenden am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien erhoben, die sich in ausgewählten Seminaren und in unterschiedlichen didaktischen Lernsettings mit Themen inklusiver Bildung auseinandergesetzt haben. Jeweils zu Beginn und am Ende des Seminars haben Studierende zwei projektive Satzergänzungstests ausgefüllt. Ersterer bestand aus sechs Satzergänzungen welche dem *Epistemological Development in Teaching Learning Questionnaire* (Kjellström et al. 2016) entnommen wurden. Hierbei mussten Studierende Satzergänzungen in der Form von „Ich habe etwas verstanden, wenn“ vervollständigen. In Analogie haben wir sechs „Inklusionsitems“ formuliert (z.B. Ich handle inklusiv, wenn..) formuliert. Erstere Items wurden von uns jeweils unabhängig entlang der von Baxter-Magolda & Kind (2012) definierten Kriterien für „epistemological modes of knowing“ gerated, worunter sie sequenziell gedachte Ausprägungsformen der Komplexität epistemologischer Überzeugungen (Absolute, Transitional, Independent & Contextual Knowing) zusammenfassen, welche im Rahmen einer zwanzigjährigen Längsschnittuntersuchung beschrieben und voneinander abgegrenzt wurden. In weiterer Folge haben wir unter Heranziehung der selben Kriterien die Inklusionsitems zunächst „intuitiv“ gerated, um in

Anschluss auf induktivem Wege Kriterien zu definieren. In Summe konnten von uns die Datensets von 42 Studierenden verglichen werden, wobei für 34 davon Daten sowohl vor als auch nach dem Seminar vorhanden waren. Das Ausmaß an exakten Rating Übereinstimmung zwischen beiden Datensets lag bei 81 %.

**Ergebnisse:** Anhand der erhobenen Daten lässt sich einerseits der von Jordan et al. vermutete Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen und Vorstellungen von Inklusion zumindest weiter empirisch erhärten und zum anderen für die beiden Komplexitätsstufen „Transitional“ und „Independent Knowing“ (welche über 90 Prozent des Datensamples abbilden) erste qualitative Kriterien ableiten und entlang der Dimensionen „Vorstellungen bezüglich des Behindert-Seins vs. Behindert-Werdens“, „der Rolle und Bedeutung gesellschaftlicher Institutionen“ sowie „Inklusiv denken und handeln“ differenziert beschreiben.

## **Erwachsenenbildung und Inklusion – Welten, Grenzen und Gänge aus der Perspektive von Kursleitenden der Erwachsenenbildung**

*Bonna, Franziska; Hirschberg, Marianne; Stobrawe, Helge*

### 1. Fragestellung mit Bezug zum Tagungsthema

In der politischen Diskussion wird Inklusive Bildung auf gemeinsame (meist schulische) Bildungsangebote behinderter und nichtbehinderter Kinder sowie Jugendlicher reduziert, während Bildungsangebote Erwachsener im Hintergrund stehen (Ackermann 2017, S. 134). Das Recht behinderter Menschen auf qualitativ hochwertige Bildung in einem inklusiven Bildungssystem bezieht sich jedoch auch auf die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK, Hirschberg/Lindmeier 2013). Für eine adäquate Umsetzung der Forderungen der BRK, sollen u.a. Lehrkräfte für Inklusive Bildung professionalisiert werden (Art 24 Abs. 4).

Ebenso liegt in der Forschung zu Inklusiver Bildung meist das Schulsystem und weniger die Erwachsenenbildung im Mittelpunkt (Meisel 2012: 19). Gleichzeitig bleiben behinderte Menschen in der Erwachsenenbildungsforschung eher unberücksichtigt. Es bestehen jedoch durchaus Bildungsangebote, an denen behinderte und nichtbehinderte Erwachsene gemeinsam teilnehmen.

Alphabetisierungskurse und Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen (Zweiter Bildungsweg) sind Bildungsangebote, die u.a. häufig von ehemaligen Förderschüler\*innen im Erwachsenenalter besucht werden. Am Beispiel des Forschungsprojektes „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals“ (INAZ) stellen wir aus der Perspektive der Kursleitenden dar, wie die berufliche Alltagswelt in diesen zwei Bildungsbereichen aussieht, welchen Handlungsproblematiken (Grenzen) sie dabei begegnen, welche guten Praktiken sie bereits entwickelt haben (Gänge) und welche Bedarfe sich daraus für ein im Forschungsprojekt zu entwickelndes Fortbildungsmodul ergeben.

### 2. Methodisches Vorgehen

Ziele des Projektes sind die Untersuchung von Gelingensbedingungen (Hirschberg/Bonna/Stobrawe 2019) und die Entwicklung sowie Erprobung eines Fortbildungsmoduls für Inklusive Erwachsenenbildung. Hierfür haben wir ein Erhebungsverfahren gewählt, das auf einem mixed-methods Ansatz aufbaut. Zunächst haben wir, in einem explorativen Vorgehen, drei Gruppendiskussionen mit Kursleitungen und Leitungspersonal an Volkshochschulen und Abendschulen geführt. Anhand der mittels Grounded Theory (Charmaz 2014) ausgewerteten qualitativen Daten haben wir einen Fragebogen entwickelt, um die Ergebnisse bundesweit in der Breite zu untersuchen. Die Online-Befragung befindet sich derzeit noch im Feld. Ergebnisse der Befragung sind mit Beginn des Jahres 2020 zu erwarten. Die

Ergebnisse beider Befragungsteile münden in das von uns zu entwickelnde Fortbildungsmodul für Inklusive Erwachsenenbildung.

### 3. Ergebnisse

In den qualitativen Daten zeichnet sich u.a. bisher ab, dass Unsicherheiten mit den Begriffen Behinderung und Inklusion sowie auch teilweise im Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden bestehen. Dies geht mit dem Wunsch einher Unterstützung durch andere Professionen sowie durch Beratungsangebote zu bekommen. Als Herausforderung werden seitens der Kursleitenden psychische Behinderungen genannt. Körperliche Behinderungen sehen die befragten Kursleitenden hingegen als weniger herausfordernd an (Bonna/Stobrawe/Hirschberg, im Druck).

Mit unserem Beitrag wollen wir, Inklusion in der Erwachsenenbildung am Beispiel unseres Forschungsprojektes menschenrechtsorientiert (UN-BRK) und aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive (Holzkamp 1995) diskutieren. Wir stellen hierzu auch dar, welche möglichen Inhalte für das zu entwickelnde Fortbildungsmodul für Inklusive Erwachsenenbildung aus den Ergebnissen unserer Gruppendiskussionen und der bundesweiten Online-Befragung resultieren.

## **Formale Grenzen überschreiten. Neue Gänge ermöglichen. Qualitative Bildungsforschung mit und über erwachsene Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung**

Pongratz, Katharina

Wir leben in einer Zeit mit zunehmendem Dialog zwischen den Fachdisziplinen. Zeit eine inklusive Erwachsenenbildung / Weiterbildung im universitären Kontext neu diskutieren. Zeit für neue Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Die UN-BRK und zahlreiche Einzelerlasse gewähren erwachsenen Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung rechtlich grundsätzlich bereits Zugang zu allen Bildungsformaten und damit auch denen der Universität. Doch die Bildungsrealität sieht anders aus. Fortschritte verzeichnen sich mühsam, bezieht man Feusers Gedanken zur Bildungsgerechtigkeit (2015) ein. Erste formale Grenzen wurden von Einzelnen bereits überschritten auf dem Weg zu noch mehr Teilhabe, wie es u.a. der spanische Akademiker Pablo Pineda zeigt; doch es gilt weiter voranzuschreiten. Wir sind auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaftsform; deshalb sind Disziplinen wie die der Erwachsenenbildung / Weiterbildung und die der Inklusionsforschung mehr denn je gefordert sich noch intensiver mit der Beobachtung und Auswertung sozialer Phänomene im Kontext Bildung und Teilhabe zu beschäftigen. Dies gilt nicht nur für das hiesige Promotionsprojekt unter dem Arbeitstitel *Erwachsenenbildung und Teilhabe - universitäre Weiterbildungsangebote für erwachsenen Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung in Deutschland*. Es ist an der Zeit neue Gänge zu ermöglichen. Gegangene Wege zu zeigen und Herausforderungen neuer Pfade zu diskutieren. Es stellt sich in meinen Untersuchungen die Frage: Welche bildungsbiographischen Veränderungen dokumentieren sich bei Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung, wenn diese an universitären Weiterbildungsangeboten teilnehmen? Für die grundlagentheoretische Rahmung wurden ausgewählte Schriften Bourdieus zur Sozialisations- und Habitus Theorie (2005) herangezogen und in Anlehnung an den Bildungsbegriff mit Rosenberg, Thomsen (2015), Rieger-Ladich (2019) und Ziemer (2013) diskutiert. Die Bildungsgerechtigkeit nach Feuser (2015) und die Chancengleichheit nach Bourdieu (2001) werden gegenübergestellt und wirken auf mögliche Transformationsmöglichkeiten des Habitus durch Bildung ein. Als Erhebungsmethode wurde sich u.a. für eine modifizierte Form des leitfadengestützten Interviews nach Nohl (2017), orientiert an Demmer (2013), entschieden; einbezogen wurden dabei systemische Fragetechniken in Anlehnung an Fasching, Felbermayr (2019). Die Vorarbeit erfolgte im Rahmen einer zweijährigen wissenschaftlichen Begleitung und Dokumentation des Kurses Schriftspracherwerb für Erwachsene Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Dabei wurden bereits 11 Interviews mit erwachsenen Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung durchgeführt. Behinderung wird als ein Prozess sozialer Segregation, Isolation und Ausgrenzung betrachtet, hinter den unterschiedlichen ökonomischen, sozialen, normativen und historischen Interessen stehen (Jantzen 2002, S. 322). Die bio-psycho-soziale Einheit Mensch nach Moser, Sasse (2008) wirkt grundsteinlegend. Die Schriften Bourdieus dienen weiterführend als



methodologische Annäherung, um die Auswertung mit der dokumentarischen Methode in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung nach Schäffer, Dörner (2012) zu verstärken. Das eine empirische Forschung mit Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung möglich ist zeigten neben ersten Erkenntnissen der eigens durchgeführten Untersuchung bereits die Arbeiten von Demmer, Buchner, Schuppner, Otten, Kremser, Platte, Fasching u.a. . Die partizipative Forschung prägt das vorliegende Projekt maßgeblich. Methodische Triangulation, Datentriangulation, die Verknüpfung mit forschungsethischen Fragestellungen verfolgen das Ziel: Grenzen neu zu denken. Gänge neu zu gehen und zwischen den Welten der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und Behindertenpädagogik Brücken zu bauen.

## **Forschendes Lernen und Kasuistik: Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer\*innenbildung**

*Gollub, Patrick; Paulus, David; Veber, Marcel*

Seit einigen Jahren erfolgt – auch außerhalb des Inklusionsdiskurses – eine Ausweitung der Praxisbezüge in der Lehrer\*innenbildung. Somit soll der Professionalisierungsprozess dahingehend unterstützt werden, dass angehende Lehrpersonen die Chance erhalten, qualitativ sowie quantitativ verstärkt im Schulsystem zu partizipieren.

Um „Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 386) vorzubeugen, wird Reflexivität eine besondere Bedeutung zugesprochen, um insbesondere Praxiserfahrungen zu hinterfragen. So kann die Brücke zwischen dem bildungspolitischen und dem erziehungswissenschaftlichen Anspruch sowie den Effekten auf Seiten der angehenden Lehrpersonen beschriftet werden. Mithilfe dieses Prozesses soll eine unreflektierte Übernahme von Erfahrungswissen und Handlungsmustern durch eine rein deskriptive Reflexion vermieden werden (Brendel, 2017). Dabei sind die Reflexionsprozesse differenziert zu fundieren, da dieser Prozess, „wenn [.. er] reflexionstheoretisch unterkomplex betrieben wird, faktisch [... zur] Deprofessionalisierung beitragen“ (Häcker, 2017, S. 22) kann.

Das skizzierte Problem gewinnt aus inklusionspädagogischer Warte doppelt an Relevanz: Einerseits sind die Kulturen und Strukturen der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung exkludierend geprägt (Feuser, 2013), wobei paradoxerweise genau in diesen institutionellen Rahmungen inklusionsorientierte Prozesse hochschuldidaktisch gerahmt werden sollen. Andererseits bieten die Orte der schulpraktischen Studien für die Studierenden zumeist nur eingeschränkte Erfahrungsräume inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken, was eine spezifische Herausforderung für den studentischen Professionalisierungsprozess darstellt (Hascher & Zordo, 2015).

Diese hier skizzierte mögliche Deprofessionalisierung – gerade im Kontext inklusionssensibler Lehrer\*innenbildung – soll in diesem Vortrag thematisiert werden. Sie wird mittels theoretischer Fundierung des Verhältnisses von Forschendem Lernen, das sich sowohl im erziehungswissenschaftlichen Diskurs sowie der Praxis der Lehrer\*innenbildung sehr divers zeigt und zudem bspw. in Nordrhein-Westfalen für das Praxissemester vorgegeben ist, und Kasuistik umgangen. Kasuistik lässt sich im Rahmen von Praxisphasen legitimieren, indem sie zur Professionalisierung beiträgt, wobei auch die Verortung in der Lehrer\*innenbildung weiterhin zu klären ist (u.a. Grummt & Veber, 2019).

Im Vortrag wird die Verknüpfung inklusionssensibler Lehrer\*innenbildung und Kasuistik in Abgrenzung zum Forschendem Lernen in einem Zwischenschritt vorgenommen: Welcher Gewinn für inklusionssensible Professionalisierungsprozesse geht von der Verbindung

– gerade in Abgrenzung zum Forschenden Lernen – aus? Worin liegen die Perspektiven kasuistischen Vorgehens für das Lehramtsstudium und insbesondere inklusionssensible schulpraktische Studien? Diesen Fragen wird nachgegangen aufbauend auf einer theoretischen Fundierung, die mittels studentischer Reflexionen aus dem Regelschullehramt (Gollub et al., 2018) sowie dem Lehramt Sonderpädagogik (Grummt & Veber, 2019) exemplarisiert werden. Abschließend werden diskursive Fragen zu Grenzwelten und Zwischengängen von Forschendem Lernen und Kasuistik anhand der Reflexivität im Rahmen inklusionssensibler Lehrer\*innenbildung aufgeworfen und im Plenum mittels exemplarischer studentischer Reflexionen erörtert.

## **Grenzen einer inklusiven Arbeitswelt – zwischen Sondersystemen und prekärer Beschäftigung?!**

*York, Jana; Jochmaring, Jan*

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Zielsetzung eines inklusiven Arbeitsmarktes formuliert. Der Artikel 27 (Arbeit und Beschäftigung) beschreibt das Recht behinderter Menschen auf Arbeit und schließt die Möglichkeit ein, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die frei gewählt oder frei angenommen wird in einem offenen, einbeziehenden und zugänglichen Arbeitsmarkt. Er umfasst weiter die staatliche Pflicht durch geeignete Schritte die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit zu sichern und zu fördern.

Dieser normative und gesetzliche Anspruch ist bislang folgenlos geblieben, so ist keine Teilhabeverbesserung behinderter Menschen am Arbeitsmarkt zu verzeichnen. Erfolgt eine Integration ins Arbeitsleben, dann findet diese nach wie vor in Sondersystemen statt und überdurchschnittlich häufig in prekären Beschäftigungsverhältnissen (Biermann 2015).

Die Janusköpfigkeit ist, dass die meisten behinderten Menschen nach wie vor in Sondersystemen arbeiten und die wenigen, die Arbeit im ersten Arbeitsmarkt finden, häufig unter prekären Bedingungen beschäftigt sind. Einerseits expandieren die Sondersysteme wie es sich u.a. an der starken Zunahme der Beschäftigung in den Werkstätten für behinderten Menschen zeigt. Entgegen des gesetzlichen Anspruchs, dass der Übergang gefördert werden soll, bieten diese nur eine sehr geringe Durchlässigkeit in den ersten Arbeitsmarkt (Jochmaring 2019). Andererseits zeigt sich bei den im ersten Arbeitsmarkt integrierten behinderten Menschen, dass diese größtenteils in prekären Beschäftigungsformen arbeiten, welche durch eingeschränkte Verwirklichungschancen gesundheitlicher, partizipativer, ökonomischer und sozialer Natur geprägt sind (York 2019).

Transformations- und Entgrenzungsprozesse (wie Rationalisierung, Digitalisierung, Automatisierung) tragen dazu bei, dass die wenigen Beschäftigungsoptionen für behinderte Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt sukzessive abgebaut werden. Gleichzeitig führen die wachsenden Qualifikationsansprüche der Arbeitswelt und der Druck des lebenslangen Lernens zu einer Verschärfung der Situation (Quenzel/Hurrelmann 2019). Diese sozialstrukturellen Veränderungen deuten für den Personenkreis behinderter Menschen als ‚Arbeitskräfte minderer Güte‘ (Jantzen 1974) auf eine weitere Verschlechterung der jetzt schon stark eingeschränkten beruflichen Teilhabechancen hin.

Vor dem Hintergrund dieser konzeptionellen Überlegungen, insbesondere vor der skizzierten Dystopie möchten wir in unserem Theoriebeitrag die Leitidee einer inklusiven Arbeitswelt kritisch zur Diskussion stellen.

## **Grenzen in Praxis der ‚inklusive Berufsorientierung‘? – Orientierungen von Akteur\*innen an Schulen im Handeln in inklusiven Kontexten**

*Greiten, Silvia; Geber, Georg*

Die Praxis der Berufsorientierung an Schulen ist wenig erforscht, dies gilt noch mehr für die inklusive Berufsorientierung (Buchmann & Bylinski, 2013): Welche Lehrkräfte (Sonderpädagog\*innen und Fachlehrkräfte) in Kooperation mit anderen Akteuren inklusive Berufsorientierung organisieren, wie sie dies tun und inwiefern sie individuelle schülerbezogene Voraussetzungen dazu heranziehen, ist zu wenig geklärt.

Im Fokus des Beitrags stehen Ergebnisse aus einem Projekt zur Schulbegleitforschung, die zum Ziel hat, innerhalb von jeweils drei Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2014) an fünf Schulen (Berufskollegs, Gesamtschulen und Gymnasium) in Nordrhein-Westfalen Prozesse und Strukturen der inklusiven Berufsorientierung an Einzelschulen nachzuzeichnen. Anhand einer Analyse der Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode werden zum einen die Orientierungsrahmen der einzelnen Schulen, zum anderen aber auch die Homologien sowie die Unterschiede im Gemeinsamen zwischen den Schulen herausgearbeitet (s.o.; Przyborski, 2004). Im Fokus des Vortrags sollen vor allem Analyseergebnisse aus zwei Gruppendiskussionen an einer Gesamtschule und einem Gymnasium stehen: Diese verweisen darauf, dass das, was die Akteur\*innen als ‚inklusive Berufsorientierung‘ rahmen, als neuer normativer Anspruch an die etablierten Handlungsroutinen der jeweiligen Schule gerahmt wird. Ebenso lässt sich als Ergebnis festhalten, dass beide Schulen an einer – wenn auch unterschiedlich ausgeprägten – Ausdifferenzierung der Maßnahmen orientiert sind, die sich allerdings grundsätzlich an einer Aufteilung in zwei Gruppen (Lernende mit und ohne sonderpädagogischen Sonderbedarf) ausrichtet. Innerhalb dieser Ausdifferenzierungen erhalten auch schulsystemisch bzw. programmatisch intendierte Standardelemente (z.B. KAoA) für die Berufsorientierung für Lernende mit sonderpädagogischen Förderbedarfen eine orientierende Relevanz. Ebenso verbindet die beiden Gruppen, dass sie in der Beschreibung von Handlungsoptionen auf zu tradierendes Wissen aus anderen, zeitlich vorangelayerten Erfahrungsräumen – allerdings auf unterschiedliche Weise – rekurren: Während die verantwortlichen Akteur\*innen am Gymnasium für ihre Praxis funktionierende Wege aus ihren Erfahrungen an Förderschulen beschreiben, beziehen sich die Lehrkräfte aus der Gesamtschule vor allem auf ‚wegbrechendes‘ Erfahrungswissen aus einer Hauptschule.

Der Beitrag zeigt nun – nach einer kurzen Beschreibung der schulsystemischen Rahmenbedingungen des Landes Nordrhein-Westfalen – anhand von illustrierenden Passagen aus den beiden Gruppendiskussionen auf, auf welche Grenzziehungen und Wissensbestände sich die beiden Gruppen bei der Bearbeitung der Aufgabe der Gestaltung einer ‚inklusive Berufsorientierung‘ beziehen.

## **Grenzgänge zwischen heute und morgen in der Arbeitswelt für Menschen mit Behinderungen**

Hofmayer, Sarah

Diese Präsentation skizziert ein Hauptdilemma der Dissertation der Vortragenden: wie können wir Menschen mit Behinderungen die notwendigen Arbeitsräume und Unterstützungen zur Verfügung stellen, ohne dass wir erneut Formen der Ausgrenzung erzeugen?

Obwohl das Ziel von Unterstützter Beschäftigung und anderen Ansätzen zur Förderung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsleben klar ist – eine Welt in der jeder Mensch mit Behinderung auf einem inklusiven ersten Arbeitsmarkt einen Job finden kann – so tun sich am Weg dahin doch viele Divergenzen auf. Führt zum Beispiel die Verbesserung der rechtlichen Bedingungen in Tagesstrukturen (solange diese existieren) zu einer Stärkung und Bewahrung von Segregation? Können Projekte wie Soziale Unternehmen dauerhafte Jobs anbieten, ohne das Ziel eines inklusiven Arbeitsmarktes zu gefährden? In anderen Worten: braucht es graduelle oder radikale Veränderungen? Können wir das System verändern, während wir Teil des Systems sind?

Bei dem Versuch diese Fragen zu beantworten, wird ein interdisziplinärer Ansatz verwendet: Literatur zur Kapitalismuskritik und Gleichstellung bieten den theoretischen Hintergrund, anhand dessen menschenrechtliche Vorgaben interpretiert werden. Anschließend wird anhand von Beispielen aus Irland, Italien und Österreich die gelebte Realität kritisch beleuchtet: wie inklusiv sind neue Projekte wirklich, wem werden auch weiterhin keine Möglichkeiten geboten? Gibt es unterstützte Beschäftigung die letztendlich zu Segregation unter anderem Namen führt? Und wie stehen ProjektteilnehmerInnen zu (un)befristeten Arbeitsverträgen am zweiten Arbeitsmarkt? Diese Beispiele sind erste Ergebnisse einer qualitativen Forschung im Rahmen der Dissertation der Vortragenden, welche noch nicht beendet ist.

Die vorgeschlagenen Lösungsansätze orientieren sich am Grundsatz "leave no one behind". Im Rahmen der Interviews zeigte sich klar die Bandbreite der Wünsche der ProjektteilnehmerInnen. Lücken zwischen Unterstützungsangeboten müssen geschlossen werden, die Einhaltung der Arbeitsrechte überall gesichert werden. Befristete Arbeitsplätze sind nur insofern zielführend als sie nicht zusätzlichen Stress für die Betroffenen verursachen. Bis eine passende Alternative gefunden wurde und solange es der Wunsch der Person ist, sollten diese ihren Arbeitsplatz behalten können, auch wenn dies die tatsächliche Erreichung eines inklusiven Arbeitsmarktes verlangsamt. Selbiges muss sich auch auf die Finanzierung verschiedener Projekte auswirken. Graduelle Verwirklichungen des Zieles unter ständiger Verinnerlichung des Zieles werden letztendlich von der Vortragenden befürwortet.

**Literatur** (da Feld Literatur scheinbar nur 200 Zeichen anstatt 200 Wörter zulässt?)

Hall, Wilton, 2011, 'Alternative Spaces of 'Work' and Inclusion for Disabled People'

John Holloway, 2010, *Crack Capitalism*

Human Rights Council, 'Thematic Study on the Work and Employment of Persons with Disabilities', A/HRC/22/25

Oliver König, 2007, 'Europäische Modelle eines institutionalisierten Ersatzarbeitsmarktes zwischen Entwicklung und Bewahrung' in Gottfried Biewer, Mikael Luciak, Mirella Schwinge (ed), *Begegnung und Differenz. Menschen - Länder - Kulturen*

Roger Spear, Eric Bidet, 2005, 'Social Enterprise for Work Integration in 12 European Countries: A Descriptive Analysis'

Laurent Visier, 1998, 'Sheltered Employment for Persons with Disabilities'

## Heimleben in Oberösterreich: Zugänge, Gewalt und Möglichkeiten

Wegscheider, Angela

Die Geschichte der Heimunterbringung von Personen mit Behinderungen und ihre Aufarbeitung, insbesondere von Strukturen und Bedingungen, die Gewalt förderten, ist in Österreich bzw. der föderalen Zuständigkeit wegen in Oberösterreich noch wenig aufgearbeitet. Bislang gibt es – im Vergleich zur Anzahl der Einrichtungen oder Anzahl der betroffenen Menschen - nur wenig Forschungspublikationen, die sich mit dem Alltag in Behindertenheimen, den Erzählungen von Betroffenen und mit Gewalterfahrungen befassen. Die wenigen wissenschaftliche Belege, die sich finden lassen, berichten eindeutig über Gewalt in Heimen. Die Fragestellung, die diesem Beitrag vorangestellt wird, lautet: Welche Strukturen und Bedingungen förderten Heimunterbringung, konnten Gewalt (in allen Formen) wenig entgegenseetzen und welche Erfahrungen und Möglichkeiten hatten die Betroffenen?

Das zu präsentierende Forschungsprojekt (abgeschlossen Juli 2019) analysierte mit geschichts- und sozialwissenschaftlichen Methoden die Situation in den Caritaseinrichtungen Kinderdorf St. Isidor (Leonding) und Institut St. Pius (Stegen-Peuerbach) von 1945/1957 bis 1990. Strukturen, Ressourcen und Methoden wurden mit Hilfe von Zeitzeug\_inneninterviews (n=62, semi-strukturiert) und Aktenstudium im Zeitverlauf erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet. Einschränkend war, dass die in der Analyse verwendeten historischen Quellen vor allem zweckgebunden erstellt wurden, sie gaben den Blick der Institution oder professioneller Helfer\_innen wieder. Nicht zuletzt wollten sie die Allgemeinheit zum Spenden für die tätige karitativ tätige Organisation animieren. Negative Aspekte wie Gewalt wurden kaum explizit angesprochen.

Im Sinne der Disability History wurde ein sensibler Umgang mit den Quellen, den Betroffenen und die diskursive Dekonstruktion, die Analyse der historischen Deutungen wie auch der (Fremd-)Zuordnung zur Kategorie Behinderung verfolgt. Den Erinnerungen und Aussagen der (ehemaligen) Heimbewohner\_innen kommt besonders hohe Bedeutung zu. Hintergrund der Analyse bilden traditionelle Ansprüche und Basisprozesse der Moderne, auffällig war die Beständigkeit von Frömmigkeit, Ressourcenknappheit, Macht und Herrschaft, aber auch die Einflussnahme von Professionalisierung, Säkularisierung, Bürokratisierung, Rationalisierung und nicht zuletzt um Ökonomisierung sozialer Arbeit. In der Analyse Beachtung fand auch der Einfluss rechtlicher und sozialpolitischer Vorgaben. Im geplanten Beitrag erfolgt die Darstellung der Analyseergebnisse in Bezug auf die „Heimfamilie“, die Dekonstruktion von Betreuungsmythen und Ausgrenzungsmethoden sowie die Erläuterung von Gewaltmethoden und -erfahrungen. Nicht zuletzt wird auch auf die (wenigen) Freiräume und Möglichkeiten der Betroffenen hingewiesen. Der konfessionelle Träger der Einrichtungen übergab die operative Leitung an Ordensgemeinschaften, weil Ordensangehörige im Vergleich zu weltlichem Personal weniger kosteten, sie über eine gewisse Ausbildung verfügten und sich der Träger der Einhaltung und Umsetzung



christlich-spiritueller Prinzipien in der Einrichtung sicher sein konnte. Bis in die 1990er Jahre wurde das Anstaltsleben von der christlichen Motivation der Betreuenden, der Simulation einer „Heimfamilie“, vom vorherrschenden Zeitgeist und einem unprofessionellen Zugang zu Erziehung und Beschäftigung, von medizinischen Allmachtsvorstellungen wie auch von der über lange Zeit festzustellenden Vernachlässigung des Bereichs von Seiten des Staates beeinflusst. Der unprofessionelle Zugang, fehlende (pädagogische) Kontrolle und Ressourcen und die Anstellung von für die Erziehung ungeeigneten Personen führten zu problematischen Betreuungsmethoden, wie z.B. „Lieblingskinder“, Abwertungen, Ausgrenzungen (selbst im Heim), Gewalt in unterschiedlichen Formen und Ausmaß und sexuelle Übergriffe bzw. Missbrauch.

## Hilfssubjekte – Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Empowerment

*Reisenauer, Cathrin; Hoffmann, Thomas; Richter, Hendrik; Miriam Sonntag*

1. Fragestellung: Das Thema Helfen ist in den Praxiswelten der Inklusiven Pädagogik allseits präsent und dennoch bisher wenig systematisch untersucht worden. Einander zu helfen gilt als zutiefst menschliche Eigenschaft (Tomasello 2006, 2014). Bestimmte gesellschaftliche Gruppen wie Kinder, Menschen mit Behinderungen, chronisch Kranke oder ältere Menschen sind zeitweise oder dauerhaft in besonderer Weise auf Hilfe und Unterstützung angewiesen (Rödler 2000). Hilfe und unterschiedliche Formen des Helfens sind dabei sowohl für die Geschichte der Sonderschule und der Behindertenpädagogik, als auch für die Inklusiv Pädagogik von zentraler Bedeutung, was an Begriffen wie „Hilfsschule“, „Behindertenhilfe“, „Hilfe zur Selbsthilfe“ oder der Forderung nach einer „neuen Kultur des Helfens“ (Zimpel 2012) deutlich wird. Die autonome Behindertenbewegung kritisierte in den 1980er Jahren die in der Behindertenhilfe organisierte „Wohltätermafia“ (Sierck & Radtke 1984) und die durch die Helfenden ausgeübte „Gewalt der Menschlichkeit“ (Christoph 1983).

Praktiken des Helfens ziehen eine Grenze zwischen Hilfe-Gebenden und Hilfe-Nehmenden. Es besteht eine Asymmetrie (Breidenstein 2006), die ein widersprüchliches Verhältnis von Einflussnahme einerseits und Vermeidung von Abhängigkeiten sowie stigmatisierenden Effekten andererseits hervorbringt (Krappmann & Oswald 1995). Helfen im Kontext von Schule und Unterricht bewegt sich somit in einem ambivalenten Spannungsfeld von Unterstützung als Befähigung (Empowerment) und Deautonomisierung als Zementierung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie der Produktion von Hilflosigkeit.

Es stellen sich u.a. zwei Fragen: (1) Wie viel Unterstützung und Sorge um das Wohl des Anderen sind notwendig und wo werden Schüler\*innen durch Praktiken des Helfens beim Erreichen von Unabhängigkeit und Autonomie auf ihren Bildungswegen behindert? (2) Wer sind die Subjekte der Hilfe bzw. wie werden Schüler\*innen durch Praktiken des Helfens subjektiviert?

2. Methode: Der Beitrag stellt konzeptionelle Überlegungen und erste Ergebnisse eines neuen Forschungsschwerpunktes der Universität Innsbruck zum Thema „Inklusion und Exklusion als bildende Erfahrung und soziale Praxis“ vor.

In unserem Vortrag werden dazu zwei methodische Zugänge erörtert: In einem Projekt werden durch teilnehmende Beobachtungen soziale Praktiken in schulischen Hilfssituationen erfasst und als ethnographische Feldnotizen formuliert. Verdichtet wird dieses Datenmaterial durch leitfadengestützte Interviews. In einem weiteren Projekt werden schriftliche Erzählungen von Schüler\*innen in Anlehnung an die Erinnerungsarbeit von Haug (1990) gesammelt und in angeleiteten Gruppen (ca. drei

Schüler\*innen) in Anlehnung an Bohnsacks (2003) dokumentarische Methode analysiert.

Die Schüler\*innen werden somit nicht nur in die Datenerhebung, sondern auch in die Auswertung und Interpretation der Daten einbezogen, um den Anspruch einzulösen, nicht nur über, sondern mit ihnen zu forschen, um ihre Erfahrungen zu artikulieren und besser zu verstehen.

3. Ergebnisse: Mit dem Fokus auf Situationen des Helfens werden inkludierende wie exkludierende Praktiken, Strukturen, Routinen, soziale Dynamiken und Mechanismen im Kontext Schule analysiert. Im Mittelpunkt stehen dabei die Erfahrungen der Schüler\*innen. Das Helfen und seine Subjekte sollen aus unterschiedlichen disziplinären Blickwinkeln (anthropologisch, psychologisch, soziologisch, pädagogisch, diagnostisch) beleuchtet werden. Dadurch werden strukturelle Spannungsfelder sichtbar, die nicht zuletzt in den allgemeinen Antinomien des Lehrer\*innenhandelns (Helsper 1996) begründet liegen (z.B. Organisation/Interaktion, Nähe/Distanz, Anerkennung/Förderung, Autonomie/Heteronomie). Die Ergebnisse sollen Lehrer\*innen darin unterstützen, mit diesen Spannungsfeldern reflexiv und produktiv umzugehen, um im Schulalltag die schwierige Balance zwischen Bevormundung und Befähigung, Deautonomisierung und Empowerment zu halten.

## Immergente Lernzwischenräume am Beispiel der Wiener Jugendkunstklassen von Franz Čížek

Swoboda, Wilfried; Laven, Rolf

Im Vortrag wird der wissenschaftliche und metaphysische Ableitungsprozess der Immergenztheorie von Wilfried Swoboda sowie die Hinwendung zur pädagogischen Subjektausrichtung dargestellt und zur Diskussion gebracht. In einem narrativen Zeitsprung in die 1920er Jahre und die Wiener Jugendkunstklassen von Franz Čížek stellt Rolf Laven die Theorie in fallanalytische Abduktion vor und untersucht deren universelle Repräsentanz.

Der Begriff Immersion bedeutet die Beschreibung eines Bewusstseins- und Denzustandes dessen Eintauchbewegung die *Immergenz* bzw. Auftauchen die *Apparenz* ist. Der Vorgang der Immergenz ist keine Neuentdeckung. Er fand bislang in seiner Phänomenologie eines *Weges in die Versunkenheit* keine Beleuchtung als Einstieg für ein nach innen gerichtetes, *einlassendes* Denken. Aus pädagogischer Sicht umfasst ein *Lernen in Immersion* als ein Lernen im Zustand der Versunkenheit einen mäeutischen Ansatz: das Lernen bleibt im Inneren verankert und schreibt sich aus dem selbst geschriebenen in sich neu bzw. anders ein. Immergenz benötigt im pädagogischen Handeln ein *Zulassen* innerhalb von räumlichen und zeitlichen Entgrenzungen – die Einrichtung von Immergenz-Zonen im Schulalltag: im Kern des Stundenplans verankert, innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes verortet und abseits des Lern- und Konkurrenzdrucks angesiedelt. Lernen im immergenten Unterricht legt Wert auf das *Dazwischen*: auf die nicht-messbaren Anteile des Kognitiven, auf Kontingenz des Subjektiven als Vieldeutigkeit und Pluralität und auf das Einlassen in die Gegenwärtigkeit. Immergenz als postmoderne Didaktik verzichtet auf das Unterschiedene, lässt es jedoch nicht vereinheitlichen. Sie geht Gleichigkeit und Äquidistanz ein, ohne dabei ihr Gegenüber als Objekt zu klassifizieren oder aus einer Vereinnahmung eine Einheit zu formieren.

Als narratives Eintauchen an den Beginn des letzten Jahrhunderts kann in diesem Zusammenhang die Zeitreise zu Franz Čížek (1865-1946), dem herausragenden Reformator der Kunstpädagogik gesehen werden. Dessen Wiener Jugendkunstklassen, die er 1897 außerschulisch, in großer Nähe zu den Wiener Secessionisten, gegründet, wurde das Zentrum einer international nachhaltig wirksamen Reformbewegung. Die Würdigung und Ermutigung der kindlichen Kreativität, die sich in einem fördernden, von Enthusiasmus getragenen Milieu entfalten konnte, erschütterte die autoritären Regulierungskonzepte des öffentlichen Unterrichts und wirkt weiterhin nachhaltig. Čížek gilt weltweit als wichtigster Promoter der 'kindlichen Expression' und 'Father of Art Education', er propagierte eine Form des Unterrichts, welcher seiner Aussage nach keine solcher war. Schon auf dem 4. Kunsterzieherkongress 1912 in Dresden bezog er klar Stellung. Franz Čížek unterschied das „offenbarende Schaffen“ (Laven, 2006, S. 150), ein Gestalten, welches das Kind aus sich selbst herausschaffen lässt, und das „schulende Schaffen“ (ebd.). Während die Offenbarenden ihren Weg selbst gingen,

musste man die zu Schulenden auf die ihrem Wesen entsprechenden Gebiete lenken (ebd.). In seinem testamentarischen Nachlass begründete er seinen Ansatz als „aus sich selbst heraus“ (ebd., S. 139) seiend, sein Geheimnis wäre das „Nichtlehren“ (ebd.), er selbst wäre „kein Pädagog“, sondern: Wecker Hervorrufener, Anreger und Förderer“ (ebd.) gewesen.

Die eintauchende mentale Bewegung wird über diesen Zusammenhang als pädagogischer Möglichkeitsraum im Vortrag dargestellt, der vor seiner Bestimmung als Notwendigkeit gelagert ist und eine Vor-Wirklichkeit der Wirklichkeit eröffnet; daraus entsteht eine pädagogische Hinwendung zur Möglichkeit.

## **Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion in der Lehrer\*innenbildung**

*Link, Pierre-Carl Damian; Steinert, Cedric; Jurkowski, Susanne*

Inklusive Schule geht mit einer Vielzahl unterschiedlicher, teilweise neuartiger und teilweise stärkerer, Anforderungen an die Lehrer\*innen einher. Daher ist die universitäre Lehrer\*innenbildung gefordert, angehende Lehrkräfte auf diese Anforderungen vorzubereiten. Hierzu ist eine veränderte Hochschuldidaktik erforderlich, die Perspektivenvielfalt und Interdisziplinarität in allen Studienangeboten der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften verankert.

Im Vortrag wird ein Projekt der Qualitätsoffensive Lehrer\*innenbildung an der Universität Erfurt vorgestellt, das die Herausforderung der Vernetzung unterschiedlicher Fachgebiete, um Inklusion als hochschuldidaktisches Querschnittsthema zu verstehen, angeht. Neben Ergebnissen und Implikationen der I. Projektphase werden Konzepte und Aufgaben der II. Phase dem Plenum zur Diskussion gestellt. Im Zentrum des Beitrags steht das *Kompetenz- und Entwicklungszentrum Inklusion* mit seinen drei Unterprojekten: I.) Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive, II.) Förderung besonderer Interessen und Begabungen und III.) Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Kontexten. Ersteres wird im Vortrag als Beispiel dienen. Das Kompetenzzentrum Inklusion agiert innerhalb des QUALITEACH-Projekts und der Universität Erfurt „zwischen den Welten“. Es stellt einen Knotenpunkt dar, an dem viele Fäden zusammenlaufen. Interdisziplinär und intersektional finden Grenzgänge statt, die je nach Profession unterschiedlich herausfordernd sind. Das Kompetenz- und Entwicklungszentrum das Ziel, das gravierende praktische Problem der Vernetzung unterschiedlicher Fachgebiete anzugehen und zu dessen Lösung beizutragen. Die geistes- und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Universität Erfurt soll damit zu einem inklusiven Bildungsraum werden, weshalb die Projektinitiative respektive das Unterprojekt „Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive“ an die Erfurt School of Education und an den Lehrstuhl Inklusive Bildungsprozesse im Bereich emotionale und soziale Entwicklung angesiedelt ist.

Der methodische Zugang der Vernetzung der einzelnen lehrer\*innenbildenden Fachgebiete geschieht über Team-Teaching und Team-Planning sowie über videobasierte Lerneinheiten. Bei Team-Teaching und Team-Planning werden in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften Inhalte durch die jeweiligen Dozierenden in Kooperation mit einer/m Mitarbeiter\*in des Kompetenzzentrums für Inklusion entwickelt, geplant und in Lehrveranstaltungen umgesetzt. Damit werden inklusionsbezogene Fragestellungen für die Hochschullehre aufgearbeitet, diese zukünftig in den Lehrveranstaltungen fest verankert und eine nachhaltige Implementation in die Lehrer\*innenbildung gewährleistet. Durch die Entwicklung videobasierter Lerneinheiten mit authentischen 360°-Unterrichtsvideos und deren Einbettung in eine Online-Lernumgebung sollen Heterogenitätsdimensionen und

Differenzierungs- bzw. Fördermöglichkeiten für die Studierenden sichtbar und deren pädagogische Diagnostikkompetenz gefördert werden.

Gemeinsam mit dem Plenum soll herausgearbeitet werden, welche „blinden Flecke“ das Projektvorhaben besitzt und welche Aspekte und Aufgaben in der II. Projektphase besonders Berücksichtigung finden können und was, darauf aufbauend nach dem Abschluss des Projekts zu entwerfen und zu leisten wäre. Wir erhoffen uns Ideen für Inhalte und Formate für eine Etablierung des Inklusionskonzepts hochschulweit und -übergreifend, sowie für eine potentielle Weiterbildung für Hochschuldozierende und Studierende. Dabei sollen gemeinsam mit dem Plenum mögliche Entwicklungsthemen für das Konzept entworfen und diskutiert werden.

## **Individuelle Studierendenunterstützung: Ein methodischer Ansatz gelebter inklusiver Didaktik im Rahmen des Lehramtsstudiums „Inklusive Pädagogik (Fokus: Beeinträchtigungen)“**

*Rauch, Claudia; Brunöhler, Tim; Ertl, Lukas*

Mit der Reorganisation der Lehrer\*innenbildung 2015/2016 in Österreich wurde der neu geschaffene Studiengang „Inklusive Pädagogik (Fokus: Beeinträchtigungen)“ in die Lehramtsausbildung der Sekundarstufe eingewoben und kann als Spezialisierung alternativ zu einem zweiten Unterrichtsfach gewählt werden kann (vgl. RIS1, RIS2). Damit erhielten nun auch die Universitäten – im Verbund mit regional ansässigen Pädagogischen Hochschulen – den Bildungsauftrag, Lehrkräfte auf inklusionssensiblen Unterricht vorzubereiten.

Da Studierende bislang nur an einzelnen ausgewählten Standorten der Schulpraxis wirklich inklusiven Unterricht erleben und erproben können, setzt die Universität Wien seit 2017 in Kooperation mit der PH Niederösterreich in Form des Praxisprojektes „individuelle Studierendenunterstützung“ auf die Implementierung eines forschungsbegleiteten didaktischen Konzepts mit nachhaltigen Effekten: Zum einen sehen sich die beiden Bildungseinrichtungen vor der Herausforderung eines wachsenden Bedarfs an effektiven Unterstützungsleistungen für beeinträchtigte bzw. chronisch kranke Studierende (vgl. IHS 2016, 214ff). Zum anderen belegen wissenschaftliche Erkenntnisse, dass Peer Learning auch im tertiären Bildungsbereich ein wirkungsvolles Lernformat darstellt (vgl. Gerholz 2015, 22ff). Um daraus eine Win-Win-Situation für Universität/PH und Studierende zu generieren, wurde ein zweisemestriges Lehrveranstaltungspaket entwickelt, das im Modul „Inklusive Didaktik“ des neu eingeführten Curriculums verankert ist. Während ein vorgeschaltetes theoriegeleitetes Seminar den Studierenden inklusive Zugänge zum Unterricht mit Fokus auf assistierende Unterstützungen und Eliminierung von Barrieren beim Lernen aufzeigt, können im Rahmen des nachgelagerten und engmaschig begleiteten Eins-zu-eins Peer-Support professionsrelevante Kompetenzen für die pädagogische Arbeit mit heterogenen Lerngruppen in inklusiven Settings erworben werden. Dabei fungieren Studierende mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen als Anleiter\*innen im Unterstützungsprozess.

Der Vortrag beschreibt umfassend dieses didaktische Konzept mit den intendierten Zielsetzungen und liefert Ergebnisse aus der Begleitforschung. Institutionelle Grenzen werden ebenso sichtbar wie auch neue Räume wechselseitig partizipativen Lernens für alle Beteiligten.



# Inklusion an der gymnasialen Oberstufe – ein Widerspruch in sich?

Moser, Irene

Abstract zum Thema **Praxiswelten**:

## **Ausgangsbedingung**

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008) hat sich Österreich verpflichtet, ein inklusives Schulsystem umzusetzen. Erklärtes Ziel ist es, Bildung für alle entsprechend ihren Fähigkeiten so lange wie möglich zugänglich zu machen und damit zur Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit beizutragen. Dennoch haben Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf lediglich bis zur 10. Schulstufe die gesetzliche Möglichkeit, integrativen Unterricht in Anspruch zu nehmen. Auch Jugendliche mit schlechten NMS-Schulabschlüssen haben nicht die Chance mit ihren Gleichaltrigen an einem Oberstufenrealgymnasium zieldifferent zu lernen. „Die realen Verhältnisse zeigen sich im Unterschied zur politischen Willenserklärung nämlich eher noch un-inklusiv“, konstatiert Rödler (2013), was sich auch daran zeigt, dass die Oberstufenform der Gymnasien in den gesetzlichen Grundlagen für Inklusion nicht berücksichtigt wird.

In diesem politischen Spannungsfeld hat sich ein Oberstufenrealgymnasium in Salzburg im Rahmen eines Schulversuchs – als einziges ORG in Österreich - auf den Weg gemacht, eine integrative [\[1\]](#) Schul- und Lernkultur, auf Basis der Montessori-Pädagogik zu entwickeln.

Die Startbedingungen des Schulversuchs und auch die Schulaufsicht gaben eindeutig ein binäres Paradigma (behindert/nichtbehindert) vor (Hinz, 2002). In diesem Denkkonzept sollte wissenschaftlich überprüft werden, ob die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in einem Oberstufengymnasium die im Schulversuchsantrag formulierten Ziele erreichen und ihre Integration somit als gelungen bezeichnet werden kann. Auch diese Vorgaben widersprechen den Zielen einer inklusiven Pädagogik, die alle Jugendlichen unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen in den Blick nimmt (Prenzel, 1999).

## **Methodisches Vorgehen**

Die Forschungsbegleitung entwickelte in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen (N=19) und fallweise den Schülerinnen und Schülern (N=19) ein aktionsforschungsbasiertes Design (o’Hanlon, 2009) unter Verwendung von Interviews, Fragebögen und Dokumentenanalyse. Es stellte sich im Lauf von vier Jahren die Frage, ob und wie es den an Schule Beteiligten (LP, SuS und der Schulleitung) unter diesen schul- und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen gelungen ist, inklusive

Praktiken (Feuser, 2013), Kulturen und Strukturen (Booth & Ainscow, 2017) zu etablieren.

### **Ergebnisse und Fragestellung zur Diskussion**

Der Tagungsbeitrag gibt somit Einblicke in förderliche und hemmende Rahmenbedingungen zur Inklusion an der Oberstufe aus Sicht der Beteiligten. Zur Diskussion wird gestellt, ob die Ergebnisse die Integration von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen unter den gegebenen Rahmenbedingungen rechtfertigen.

---

[1] Zieht man die Definition von Hinz (2002) für Integration und Inklusion heran.

## Inklusion und Deaf Space!?

Hager, Barbara; Schönbauer, Yvonne

Als moderner Begriff beschreibt Deaf Space jene Orte, an denen taube Personen und ihre Mitmenschen in ihren Erstsprachen – Gebärdensprachen – unter Berücksichtigung bestimmter Regeln und kulturellen Werten ohne geographische Grenzen kommunizieren. Das dazugehörige Konzept blickt jedoch auf eine lange Tradition zurück. Mit der Errichtung der ersten Gehörlosenschulen mit einer Gebärdensprache in Paris (1771), Wien (1779) und Hartford (1817) entstand auf natürliche Art und Weise bereits visuell geprägter Raum, der als Deaf Space bezeichnet werden kann. Obgleich jene Orte als Orte gleichwertigen Austauschs und politischer Meinungsbildung unter tauben Menschen florierten, war deren Fremdwahrnehmung unter Einfluss der damalig vorherrschenden medizinischen Perspektive des Hörverlustes negativ. Doch trotz Bemühungen der Außenwelt, Gebärdensprachen zu verbieten, etablierten sich Deaf Spaces wo immer taube Menschen aufeinandertrafen. Im Zeitalter der schulischen Integration wurden Deaf Spaces aufgrund mangelnden Bewusstseins nicht berücksichtigt. Die Inklusion bietet jedoch eine neue Chance, Deaf Spaces zu etablieren. Dabei gilt es, grundsätzliche Fragen zu klären: Wo sind die Deaf Space Welten heute? Deaf Space und Inklusion an Schulen? Welche Herausforderungen gibt es für den Lehrkörper Deaf Space zu entwickeln? Ist Deaf Space im bimodalen Unterricht<sup>2</sup> möglich? Welche Ideen gibt es, Deaf Space in Klassen mit bimodalem Unterricht umzusetzen? Ist Deaf Space auch in den Pausen möglich? Damit Deaf Space im Klassenzimmer gelingt, genügt es nicht einfach gebärdensprachigen Lehrkräfte und/oder Gebärdensprachdolmetscher\*innen im bimodalen Unterricht einzusetzen, sondern es werden auch architektonische Änderungen im Schulgebäude und im Klassenzimmer benötigt, damit die Gehörlosen-Kultur der tauben Schüler\*innen eine Chance in der Inklusion erhält. Dazu zählen Aspekte der Barrierefreiheit, die Anpassung der Beleuchtung, das Ausschöpfen der vorhandenen Medien wie mehrere Tafeln und Beamer und was ganz besonders wichtig ist, sind visuelle Warnsignale mit Blitzlicht, die bisher immer noch fast ausschließlich akustisch vorhanden sind. Berücksichtigt man all diese Aspekte und setzt diese um, so lassen sich möglichst viele Hindernisse und Barrieren abbauen, um tauben Schüler\*innen den Zugang zum Bildungsinhalt gleichwertig vermitteln zu können wie den hörenden Mitschüler\*innen und um ihnen die optimale Lernumgebung anbieten zu können.<sup>3</sup>

Deaf Space ist nicht nur für taube Schüler\*innen, sondern auch für taube Pädagog\*innen wichtig, denn durch das Ausleben der Gehörlosenkultur im Klassenzimmer übernehmen taube Pädagog\*innen auch eine Vorbildfunktion und ihre tauben Schüler\*innen bei der Identitätsentwicklung stärken. Paddy Ladd (2010) entwickelt sechs Stufen die Deafhood Pädagogik für taube Schüler\*innen. Können im Rahmen der Inklusion im bimodalen Unterricht die Stufen auch für die hörende Mitschüler\*innen bewusst gemacht werden, wie sie sich mit ihren tauben Klassenkamerad\*innen in beiden Welten bewegen können?

Im Rahmen unseres Beitrages und der anschließenden Diskussion sollen mögliche Wege der Inklusion tauber Schüler\*innen gemeinsam mit hörenden Schulkamerad\*innen und der Schaffung von Deaf Spaces von den Lehrpersonen wie etwa durch die Berücksichtigung wissenschaftlich erarbeiteter architektonischer Merkmale und Deafhood Pädagogik diskutiert werden.

## **Inklusion, Exklusion oder weder-noch: Der empirische Versuch digitale Medienerfahrungen in der Kindheit mit gesellschaftlicher Un/Gleichheitsrelevanz zu verbinden**

Trần, Hoa Mai

Gesellschaftliche Verhältnisse sind durch Informations- und Kommunikationstechnologien im stetigen Wandel: Repräsentative Studien verdeutlichen, dass Kinder auf Wissensdatenbanken, Kommunikationstools und Online-Spiele zugreifen (DIVSI 2015, Feierabend et al. 2016b, KMS 2018). Dass Digitalisierung automatisch zu Chancengleichheit führt, ist ein weitverbreiteter Mythos. Der Ursprungsbegriff „digital divide“ bezog sich auf die segregierende Distribution im Zugang von Wissen durch digitale Medien unter der Perspektive von Zugang und Aneignung unter Medienkompetenzkriterien – neben gängigen Ungleichheiten (*first level divide*) werden Ungleichheiten in digitalen Räumen hinzugezogen (*second level divide*) (BmFSFJ 2017, S. 298). Zeitgleich spielen gängige Differenzachsen wie Geschlecht, Gesundheit/Behinderung, Klasse, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Alter eine bedeutsame Rolle und verdeutlichen die Komplexität und Vielschichtigkeit in einer differenzsensiblen und ungleichheitsrelevanten Betrachtung (vgl. DIVSI 2015, S. 136ff.; Müthing et al. 2018, S. 136ff.). Dass Nutzungsweisen und Nutzungsmotive vom Elternhaus abhängen, zeigen die Internetmilieus, die von digital Souveränen bis hin zu internetfernen Verunsicherten Familienmilieus sich auch vertikal aufspannen können (DIVSI 2015, S. 19).

Das Projekt „Wer nicht fragt, geht offline – Kids as digital Citizens“ (2019-2020) verfolgt einen partizipativen und lebensweltorientierten Ansatz in der Ausgestaltung digitaler Bildung für Kinder und Fachkräfte im Elementarbereich. Ausgangspunkt und Zielgruppe sind Kinder im Alter von 4-12 Jahren (n>35). Die explorative Grundfragestellung ist, welche Erfahrungen Kinder mit digitalen Medien machen. Dabei dient die Sample-Strategie der maximalen Kontrastierung möglichst facettenreiche Einblicke in das digitale Medienrepertoire und -erfahrungen von Kindern zu gewinnen. Es wurden bereits 33 Kindern befragt und dezidiert auf Diversität im Sample entlang von Gesundheit, Familienform, Migrationserfahrung, Geschlecht und Einkommen/Bildungsstand geachtet. Die Forschung verortet sich in der „neuen“ Kindheitsforschung (vgl. Krüger 2006; Mey 2003). Es wurden verschiedene kind-zentrierte Methoden trianguliert, die diverse Zugänge ermöglichen, darunter dialoggestütztes Interview (vgl. Weltzien 2003) mit Symboliken als erzählunterstützendes Element, Kinderzeichnungen (vgl. Neuß 1999) und gemeinsame Tabletnutzung mit Internetzugang. Verschiedene Hintergrundvariablen über die Familien mittels Fragebogen erhoben. Zum Tagungsprojekt werden die ersten Ergebnisse aus empirischer Perspektive (ausgewertet nach der sozialkonstruktivistischen Grounded Theory) des noch laufenden Projekts vorgestellt.

Entlang der multimethodisch-explorativen qualitativen Studie wird im Vortrag der Frage nachgegangen, welche (Un)Gleichheitsrelevanzen in den Daten vorfindbar sind. Dabei wird die Frage vertieft, ob und wie sich die klassische Differenzachsen von race, gender, class im digitalen Medienrepertoire von Kindern eine Rolle spielen.

Grundsätzlich wird nach der Verbindung von digitalen Ungleichheiten und Lebenslagen von Kindern und Familien als On-Offline-Verschränkung gesucht: Wie ist es empirisch möglich von Erfahrungen mit digitalen Medien, die Kinder machen auf Inklusion und Exklusion zu schließen? Wie kann digitale In- und Exklusion in der Kindheit im Kontext von Digitalisierung zusammengedacht werden? Diese empirische Herausforderung gilt es im Vortrag empirisch basiert nachzuspüren und weiterzudenken. Dabei werden die *Grenzen* vom Konzept „Inklusion“ hinsichtlich Digitalisierung grundsätzlich hinterfragt, die als *Welten* im Sinne von Lebenswelten von Kindern in Hinblick auf digitale Medien exploriert und die *Gänge* als Verbindungselement zu Ungleichheiten versucht zu beschreiten, um im *Dazwischen* auf neue Impulse, Denkansätze und praktische Konsequenzen im Weiterdenken von digitaler inklusiver Bildung zu gelangen ohne soziale Ungleichheiten auszublenden.

# **Inklusion, Teilhabe und Behinderung: Herausforderungen und Perspektiven der Transformationsprozesse von Organisationen der Behindertenhilfe aus institutioneller Sicht**

Kahle, Ute

## 1. Fragestellung mit Bezug zum Tagungsthema

Die Forschungsarbeiten hinsichtlich der Veränderungsprozesse von Institutionen und Organisationen der Behindertenhilfe im Feld von Diakoniewissenschaft und Diakoniewirtschaft (IDM), deren Grenzen und Zwischenwelten, sind in der aktuellen Diskussion überschaubar. Das Promotionsprojekt „Inklusion, Teilhabe und Behinderung: -Herausforderungen und Perspektiven der Transformationsprozesse von Organisationen der Behindertenhilfe aus institutioneller Sicht“ untersucht aus behindertenpädagogischer, organisationssoziologischer und ökonomischer Perspektive in welcher Art und Weise Institutionen und Einrichtungen der Behindertenhilfe Inklusion und Teilhabe umsetzen, welche Bedingungen sich als günstig und welche sich als eher hinderlich erweisen. Insofern liefert der Vortrag einen Beitrag zum Tagungsthema PRAXISWELTEN und möchte die Diskussion zum Thema der Re-Institutionalisierung, ihren Grenzen, inter- und transdisziplinären Grenzen, Anschlüssen und Übergängen fokussieren. Zudem thematisiert dieser Vortrag einen Aspekt der Teilhabeforschung und multiprinzipiellen Organisationen, und löst damit eine Forderung aus Artikel 4 und 31 zum 10-jährigen Jubiläum der UN-BRK ein, [Haas 2015, 115]. Damit stellt dieser Vortrag eine für die Eingliederungshilfe aus diakonischer Sicht „theologische Kernarbeit“ [Starnitzke 2015, 35] dar.

## 2. Methodisches Vorgehen

Powerpointvortrag mit Diskussion

## 3. Erwartete Ergebnisse

Inklusionsorientiertes Management erfordert partizipativen Führungsstil und eine bestimmte Unternehmenskultur

## **Inklusionsbezogene Anforderungsbearbeitung als Regulativ (kunstpädagogischer) Professionalisierung**

Kaiser, Michaela

1. Das Spektrum kunstpädagogischer Thematisierungen von Inklusion ist – vergleichbar mit anderen Fachdidaktiken -wenig entfaltet. Die vorliegenden Beiträge sind bisher weder im Hinblick auf eine tragfähige Konzeptentwicklung noch auf eine darauf bezogene professionelle Kompetenzentwicklung reflektiert. Betrachtungen pädagogischer Professionalität zählen aber zu den grundlegenden Aufgaben der Kunstpädagogik und Bildungswissenschaft. Die einzelnen Zugänge der Professionalisierungsforschung sind theoretisch wie empirisch leistungsfähig und haben eine Reihe spezifischer Untersuchungen zu Aspekten der Professionalisierung auf hohem theoretischem und methodischem Niveau hervorgebracht (u.a. Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2014; Keller-Schneider, 2016). Damit geht jedoch eine Zersplitterung der Professionalisierungsforschung in zwei kaum miteinander kommunizierende Forschungslinien einher – sie bilden sich analog auch auf dem Feld der inklusiven Pädagogik im Allgemeinen und dem der Fachdidaktik Kunst im Besonderen ab. Unter den Erklärungsansätzen nehmen die verschiedenen Spielarten und Fortentwicklungen der struktur- und kompetenztheoretischen Argumentationen eine Schlüsselstellung ein, während sie jedoch eher Dissens als Konsens widerspiegeln. Es wird infolgedessen der Frage einer konzeptuellen Reorientierung der inklusionsbezogenen Professionalisierungsforschung am Beispiel der Kunstlehrkräftebildung nachgegangen.

2. Auf der Basis empirischer Rekonstruktion der Tiefenstrukturen der inklusionsbezogenen Professionalisierungsprozesse (n=23) wird dazu am Beispiel angehender Kunstlehrkräfte ein Vorschlag unterbreitet, der auf zwei Pfeilern beruht: erstens der systematischen Integration von struktur- und kompetenztheoretischen Erklärungen und zweitens der Rekonstruktion von Mechanismen der Anforderungsbearbeitung, welche mittels der Bewältigung der den Ansätzen zugrundeliegenden Kontingenzthematik Professionalisierungsprozesse im Zusammenspiel erklärt.

3. Das Moment der Anforderungsbearbeitung erweist sich darin zugleich als Ausgangs- wie Endpunkt entwicklungsgerichteter inklusiver (kunst-)pädagogischer Professionalisierungsprozesse und erweist sich als entscheidendes, weil anschlussfähiges Brückenglied zwischen den tradierten Argumentationslinien. Aus dieser ansatzübergreifenden Perspektive wird Professionalisierung nicht als Expertiseerwerb begriffen, sondern als anforderungsbasierter Transformationsprozess. Durch die aktive Bearbeitung inklusionsbezogener Rollenanforderungen werden neue Deutungs- und Bearbeitungsstrategien auf der Basis alter entwickelt. Professionalität kann aus dieser Perspektive jedoch weder absolut noch relativ bestimmt werden, da sie kontinuierlichen Transformationsprozessen



unterliegt und insofern permanenten Veränderungen unterworfen ist. Das Moment, das diesen Prozess reguliert, ist die Irritation durch berufliche Anforderungssituationen.

Mit dieser Erkenntnis wird der Forderung nachgekommen, das Verhältnis aus äußeren Anlässen – hier der inklusionsbezogenen Rollenanforderungen – und inneren Anstößen zu erhellen (Terhart, 2011, S. 208) und die Trennlinie zwischen der Anerkennung von Ungewissheit als Bedingung professionellen Handelns und der Schließung von Ungewissheit durch ein pädagogisches Repertoire zu überwinden. Damit wird das Konstrukt der Anforderungsbearbeitung als bisher unbeachtetes in den kunstpädagogischen Diskurs eingespeist. Vor allem aber wird aufgezeigt, dass sich unter dem Vorzeichen der Anforderungsbearbeitung innerhalb kontingenter Strukturbedingungen die fachliche Kompetenzentwicklung als dynamischer Prozess abbilden lässt.

## **Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. Zur Un/Über/Hörbarkeit des Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs.**

Link OSA, Pierre-Carl Damian

1) Kritisch diskutiert wird die Theologie der Befreiung als Referenzdisziplin für die Inklusionspädagogik. Aus der Befreiungstheologie (vgl. Boff/Kern/Müller 1992; vgl. hierzu Boff 2009; Gutiérrez 1992; 2004; Fornet-Betancourt 1996a; 1996b; 1996c; Gmainer-Pranzl/Lassak/Weiler 2017), die nunmehr auf 35 Jahre gesellschaftskritische Arbeit zurückblicken kann, hat sich die Philosophie der Befreiung (Dussel 1989; vgl. hierzu Jantzen 2019) und die Pädagogik der Befreiung (Freire/Betto 1998; Freire 2002; 2007; vgl. hierzu Funke 2010; Zumhoff 2012) entwickelt, die bisher kaum Einzug gefunden hat in sonderpädagogische Debatten (vgl. neuerdings Hinz/Boban 2019). Thomas Hoffmann (2018; 2020) ist der erste Wissenschaftler, der Inklusionspädagogik befreiungspädagogisch zu lesen beginnt, Pionierarbeit auf diesem Gebiet leistet und damit den Anstoß für dieses Forschungsvorhaben gegeben hat. 2) Das methodische Vorgehen folgt der Heterologie und der Hermeneutik. 3) Die theologischen Verbindungslinien innerhalb der Inklusionspädagogik als Befreiungspädagogik werden aufgezeigt. Dabei sind auch die von Eiesland (2018) in *Der behinderte Gott: Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung* entfalteten Thesen auf ihre Übertragbarkeit in einen auch sonderpädagogischen Diskurs hin zu überprüfen. Über die Theologie wäre eine wissenschaftstheoretisch begründbare normative Dimension sonderpädagogischer Wissenschaft möglich, die bisher kaum zur Sprache gebracht worden ist. Pädagogik der Befreiung könnte sonderpädagogisch mit Walkenhorst (2017) auch als „Befähigungspädagogik“ beschrieben werden. Gleichzeitig muss auch über die Un/Zulässigkeit theologischer Wissenschaft als Referenzdisziplin für die Inklusionspädagogik und die Sonderpädagogik diskutiert werden. Das Anliegen dieses Beitrags ist ein inter- und transdisziplinärer Grenzgang zwischen Theologie, Inklusions- und Befreiungspädagogik. Dabei werden vor allem durch die Theologie induzierte Spannungsfelder benannt.

## **Inklusive Berufsorientierung im Diskurs - der ‚scheinbare‘ Konsens: gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen**

*Nentwig, Lena; Jochmaring, Jan; Sponholz, Dirk*

Die inklusive Berufsorientierung ist ein relativ junges Aufgabenfeld der aktuellen Schulentwicklung an der Schnittstelle zwischen Schule und Transition in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt (Lindmeier, Fasching, Lindmeier & Sponholz, 2019; Nentwig, 2018). Einher geht dies mit einer wachsenden Bedeutsamkeit bzw. Berücksichtigung der zentralen Begriffe der ‚Inklusion‘ und ‚Berufsorientierung‘. Verbindendes Element beider Begrifflichkeiten ist ihre zumeist ungeklärte Funktion sowie eine fehlende Eindeutigkeit in der Anwendung und Interpretation. In der gemeinsamen Verwendung ergeben sich in der Folge Schwierigkeiten im fächerübergreifenden Diskurs zwischen der Sonderpädagogik, Berufspädagogik, Soziologie und allgemeinen Erziehungswissenschaft. Der Austausch der zentralen Bezugsdisziplinen der inklusiven Berufsorientierung findet folglich im Spannungsfeld professionsspezifischer Perspektiven statt, die die Konsensfindung begrenzen: So bestehen unterschiedliche Auffassungen über das „Inklusive“ in der Berufsorientierung.

Der Beitrag verfolgt den Anspruch der theoretischen Aufarbeitung dieser Differenzen, um den Weg für den gemeinsamen Austausch neu zu öffnen und Grenzen zu überwinden. Im Rahmen einer diskursanalytischen Lektüre einschlägiger Veröffentlichungen zur inklusiven Berufsorientierung wird die Thematisierung in der Wissenschaft untersucht. Orientiert am grundlegenden diskursanalytischen Verständnis nach Foucault (1981) sowie den Ausführungen Kollers und Lüders (2004) folgend, besteht das Ziel der Analyse in der qualitativen Aufarbeitung des wissenschaftlichen Metadiskurses über Berufsorientierung und Inklusion. Im Rahmen einer systematischen Literaturrecherche in der Datenbank FIS-Bildung konnten bis zum Jahr 2019 23 Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum mit spezifischer thematischer Referenz extrahiert werden. Deren Analyse auf Basis gesamter Textabschnitte fokussiert neben der Thematisierung des Begriffs, die Perspektiven der Einzeldisziplinen, die Kontexte der Begriffsverwendung sowie Differenzen in der definitorischen Annäherung. Die Ergebnisse verdeutlichen zwei parallele Stränge, die entweder die inklusive Berufsorientierung als schulische Aufgabe und deren praktische Ausgestaltung thematisieren oder die Debatte einer erfolgreichen Transition als Anschluss an die schulische Berufsorientierung aufgreifen. Zentral sind zudem die identifizierten diskursiven Formationen, differenziert in die Legitimations-, Stellvertreter- und Gestaltungsformation (Nentwig, Sponholz, Jochmaring, 2019).

Die Ergebnisse verdeutlichen eine zunehmende Ausdifferenzierung des Diskurses um ‚inklusive Berufsorientierung‘. Gekennzeichnet ist dieser jedoch durch Unsicherheiten, markiert durch teils widersprüchliche Aussagen sowie die Fokussierung ausgewählter Einzelfälle, die generalisierte Erkenntnisse ausschließen. Dieses bedingt zugleich eine ‚Co-Existenz‘ einzelner Beiträge, mit fehlender gegenseitiger Bezugnahme. Relevant wird folglich ein konsensuales Begriffs- und Zielverständnis des „inklusive“ im

Aufgabenfeld der Berufsorientierung, als Grundbedingung eines professionsübergreifenden fachlichen Diskurses. Einen Beitrag dazu leistet die vorliegende Diskursanalyse.

An die Bedeutsamkeit eben dieses professionsübergreifenden Austausches anschließend, soll im Rahmen des Beitrags ein diskursiver Austausch mit dem Publikum der Session angeregt werden. Die professionsspezifischen Perspektiven der Inklusionsforscher\*innen auf das Aufgabenfeld der Berufsorientierung können sowohl Grenzen als auch Chancen der Thematik aufgreifen.

## **Inklusive Bildung trotz Lehrer\*innenmangel - Wie kann eine Absicherung inklusionspädagogischer Aspekte im Seiteneinstieg gelingen?**

*Fritsch, Julia; Leonhardt, Nico*

Wir möchten einen Beitrag zum Thema Lehrkräftemangel gestalten, da dieser die deutschen Schulen länderübergreifend beschäftigt. In den einzelnen Bundesländern werden verschiedene Anreize etabliert und Qualifizierungsprogramme für sogenannte Seiteneinsteiger\*innen entwickelt. In Sachsen sind deren Einstellungsquoten besonders hoch. Seit 2017 werden Lehrkräfte im Seiteneinstieg für alle Schularten am Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, einem Institut der Universität Leipzig, im Auftrag des Landesamtes für Schule und Bildung ausgebildet. Hier eröffnen sich Zwischenwelten, deren Grenzen durch Gänge, die neu beschriftet werden, überwunden werden müssen.

Die Ausbildung von Seiteneinsteiger\*innen im Lehramt berührt verschiedene Akteure der **PRAXISWELTEN**. Die Universität muss sich fragen, inwiefern hochschuldidaktische Strukturen bereits inklusiv sind oder wie sie eventuell anzupassen wären. Denn laut Bender/Drolshagen (2018) kann Inklusion nur inklusiv gelehrt werden, da Studierende eine inklusive Grundhaltung nur übernehmen, wenn sie ihnen aktiv vorgelebt wird. Dabei kommt auch das **INDIVIDUELLE** der Lernenden zum Tragen, die verschiedene **DIVERSITÄTSDIMENSIONEN** vertreten. Neben der unbedingten Beachtung von „höchst individuellen Studien- und Lernsituationen“ (ebd.) muss beispielsweise auch auf die beruflichen Biografien Rücksicht genommen werden, die sich sowohl innerhalb der Seminargruppen als auch von denjenigen der Kolleg\*innen an den Einsatzschulen teils stark unterscheiden. Eine weitere praktische Akteurin ist natürlich die Schule, die in Bezug auf die Dimension **ETHIKEN** von der Haltung der Studierenden zum Inklusionsdiskurs geprägt wird. Sie treffen dort auf staatliche Institutionen, die das selektive Bildungssystem nur schwer ablegen können, da hier eine „Kultur als lernende, reflexive Institution/Organisation nicht vorausgesetzt werden kann“ (Schuppener 2014). Damit ist die Brücke zu den Dimensionen **ZEITEN** und **GEMEINSCHAFTEN** geschlagen. Die zeitliche Dimension betrifft den Generationenkonflikt, der die sächsischen Lehrerzimmer prägt. Inwiefern es in der Lehrer\*innenbildung möglich ist, ein gemeinschaftliches Interesse für inklusiven Unterricht zu schaffen, beantworten sowohl Schuppener (2014) als auch Amrein (2011) nur für die grundständige Ausbildung. Hier ermöglichen die Schulpraktika eine forschende Betrachtung von Unterricht, „um Praktiken theoriegeleitet zu reflektieren“ (ebd.). Studierende können dabei auch auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams vorbereitet werden, was laut Radhoff et al. (2018) eine zentrale Kompetenz in der Umsetzung inklusiven Unterrichts darstellt, Verantwortlichkeitsdiffusionen vermeidet und Kommunikationsstrategien schafft. Schließlich können Amrein (2011) zufolge subjektive Theorien, die zunächst häufig eine Ablehnung inklusiver Entwicklungen bedingen, durch universitär begleitete Praxisphasen reflektiert und verändert werden.

Im Beitrag soll zunächst das noch laufende Projekt **wAL** im Spiegel der umrissenen Spannungsfelder skizziert werden. Der Fokus des Beitrages wird auf der anschließenden Diskussion mit den Teilnehmenden liegen.

Wir erhoffen uns anregende Erkenntnisse zur erfolgreicherer Implementierung inklusiver Werte und Praktiken in der Ausbildung der sächsischen Lehrkräfte im Seiteneinstieg. Hierzu stellen die von Schuppener (2014), Amrein (2011) und Radhoff et al. (2018) formulierten Ausbildungsdesiderata Diskussionsimpulse dar. Demnach soll die Lehrer\*innenbildung folgendes leisten:

- Schaffen von Reflexions-, sozialer, didaktisch-methodischer, diagnostischer sowie interkultureller Kompetenz,
- Vermittlung sonderpädagogischer Grundkenntnisse an alle Lehramtsstudierenden und eines umfassenden Inklusionsverständnisses,
- Verständnis der Hochschule als Ort der Gestaltung inklusiver Kulturen und Strukturen und der Vermittlung inhaltlicher und methodischer Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse,
- Hochschuldidaktische Umsetzung inklusiver Lern- und Bildungsprozesse.

## Inklusive Pädagogik rhizomvisited – Skizzen zur »Pädagogik ihres Begriffs«

Schneider-Reisinger, Robert

Eine begriffsgeschichtliche Analyse pädagogischer Inklusion führt ihr Gewachsensein aus dichotomischen Strukturen – hier Sonderpädagogik und segregierende Allgemeine Pädagogik, dort: Integrations- bzw. Inklusionspädagogik als allgemeine – vor Augen. Diese Genese lässt sich dialektisch begreifen und mit Prinzipien *einer* Pädagogik verknüpfen. Wie aber das Bild zur Ausschreibung des Calls schon suggeriert, verhält es sich so *einfach* nicht.

Als »Pädagogik des Begriffs« sollen der Begriff und die Immanenzebene *dieser* Pädagogik konstruiert werden und die rhizomatische Struktur allgemeiner inklusiver Pädagogik diskutiert – das ist das zentrale Ansinnen dieses Beitrags. Was also ist der »Unterbau«, was seine Verästelungen, wo seine Sackgassen usw. usf. und kann überhaupt eine Struktur des Werdens Inklusiver Pädagogik ausgemacht werden?

(1) Die Differenz-Immanenz erweist sich dabei als sinnstiftende Annahme und lässt sich *wissenschaftstheoretisch* an Deleuze, Bloch, Stern und Nussbaum anbinden. (2) Im Anschluss an Deleuze und Guattari wird nicht bloß der *Begriff inklusiver Pädagogik* und deren »Immanenzebene« sowie die »Begriffspersonen« philosophisch zum Klingen gebracht (nicht erhellt: es geht nicht um Erkenntnis), sondern auch diese als (3) *rhizomatische Wissens- und Praxisstruktur* erhellt:

- Das Fehlen *eines* Anfangs, jedenfalls aber eines Endes inklusiver Pädagogik.
- Die nicht-hierarchische Struktur, jenseits jeglicher Dichotomie und ohne Periphere und Zentrum bzw. das Einstürzen dieser, wenn die Idee auf sich selbst angewandt wird.
- Das Plädieren für eine Differenz-Immanenz und für ein Verständnis als vielfältige Einheit und einheitliche Vielfalt, wobei »Einheit« als *ein* Werden (*aus und durch* Vielheit) zu verstehen ist. Folgefrage: Worin bestehen die eingezogenen Plateaus und durch welche Linien werden sie zum Sedimentieren gebracht?
- Was sind die Begriffe, welches die Begriffspersonen und auf welche Bedeutungsebenen stützen sich diese?

(4) Endlich wird dies am Basisbegriff »Person« einer menschenrechtlich-fundierten und anthropologisch-reflektierten inklusiven Pädagogik exemplarisch veranschaulicht und gezeigt, dass selbst eine Idee wie Person, verstanden als »unitas multiplex« nicht gehalten werden kann und jeder Versuch des Kerbens unweigerlich geglättet wird. Dieser Prozess meint insofern einen Vorgang links-aristotelischer Entelechie, der einsetzt, sobald inklusive Pädagogik sich aus der ihr immanenten Differenz heraus als Einheit betrachtet, diese aber nicht festzusetzen versucht, sondern als Prozess der Integration und Differenzierung – kurz: des Werdens – begreift. Das wäre die Aufgabe einer *allgemeinen* <-> *inklusive* Pädagogik, die sensibel wäre für Leerstellen und Brüche, ja diese gar zu ihrer Konstitutionsbedingung und erhebt, indem sie sich ihres

All-Einen (Differenz-Immanenz) bewusst wird. Diese Pädagogik wäre demnach eine *selbstbewusste* – sie reflektiert ihr Aktual-Mögliches bzw. den Horizont ihres Werdens.

Dazu möchte ich einen **systematisch-erziehungswissenschaftlichen** (d. h. philosophischen, ideengeschichtlichen) Input liefern und mich mit Kolleg\*innen dazu austauschen. Das methodische Werkzeug entstammt der (post)marxistischen Philosophie und dem »Perlentauchen«. Bei dem Beitrag handelt es sich um die Fortführung und fortgeführtes Werden der veröffentlichten Habilitationsstudie, die nunmehr in weiteren Grundlagenforschungen gegen den Strich gebrüstet wird. Der Diskurs mit Kolleg\*innen jeglicher Couleur ist ausdrücklich erwünscht, wobei vermutlich insbesondere die Diskussion mit Liebhaber\*innen inklusionspädagogischer Theorie anregend wäre.



## **Integration durch Inklusion? Design und Evaluation einer virtuellen inklusiven Lernwelt zur Qualifizierung für die Arbeitswelt**

Yilmaz, Cennet; Retzmann, Prof. Dr. Thomas

Referenten: Prof. Dr. Thomas Retzmann, Cennet Yilmaz (M. Sc.)

Universität Duisburg-Essen

Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre

### **Titel: Integration durch Inklusion? Design und Evaluation einer virtuellen inklusiven Lernwelt zur Qualifizierung für die Arbeitswelt**

Format: Einzelbeitrag (25 min. Präsentationszeit)

Zuordnung: Praxiswelten

Die inklusive virtuelle Übungsfirma (IvÜFA) ist ein laufendes Praxisprojekt (BMBF- und ESF-Finanzierung; Kennzeichen: 01PE18003B) der wirtschaftsberuflichen Aus- und Weiterbildung und der beruflichen Rehabilitation. Hierbei wird die kaufmännische Simulationsmethode der *Übungsfirma* (siehe Tramm 1996, Greimel 1998 und Gramlinger/Trummer 2001) in eine informatisch barrierefreie, virtuelle Lehr- und Lernumgebung überführt. Ziel dieser **innovativen Praxiswelt** ist es, die gemeinsame Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderungen an wirtschaftsberuflicher Bildung zu fördern. Langfristiges Ziel ist die (Re-)Integration in den ersten Arbeitsmarkt (**Arbeitswelt**). Für diesen Zweck wurde die klassische Übungsfirma immer schon genutzt. Neu ist, dass die **Integration durch Inklusion** im virtuellen Lernsetting erreicht werden soll. Das Projekt hat das Potenzial **nationale Grenzen** zu überschreiten, da weltweit in über 80 Ländern Übungsfirmen bestehen (in Österreich beispielsweise mehr als doppelt so viele wie in Deutschland).

Die Inklusion hat in der wirtschaftsberuflichen Bildung relativ spät Beachtung gefunden, sodass fachspezifische inklusive Methoden ein Desiderat darstellen. Innerhalb der IvÜFA werden daher klassische Methoden der individuellen Förderung angewendet. Die berufliche Rehabilitation hingegen ist eine **Praxiswelt**, die wenig Beachtung in der Welt der Wissenschaft gefunden hat. Umgekehrt ist sie es kaum gewohnt, ihr Handeln wissenschaftlich zu reflektieren und zu fundieren. Die grundverschiedenen, eingeübten Denkweisen und die fehlenden fachgerechten inklusiven Methoden bilden ein **Spannungsfeld** im Projektverbund. Der wissenschaftlichen Begleitung liegt der gestaltungsorientierte Forschungsansatz Design Based Research zugrunde (siehe auch Euler 2014), der diesen verschiedenen Welten den **Zugang** zueinander ermöglicht. Die IvÜFA befindet sich derzeit in der ersten Erprobungs- und Evaluationsphase.

Der Vortrag skizziert zunächst dieses interdisziplinäre Design der IvÜFA und erläutert die Herausforderungen an den obengenannten Spannungsfeldern. Daraufaufgehend wird

mit dem Publikum ein Austausch über konzeptionelle Überlegungen angestrebt, insbesondere in wie weit die gewählten Methoden für inklusive Lehr- und Lernprozesse in einem virtuellen Setting geeignet sind. Auch die inklusive Organisationsentwicklung ist ein bedeutsamer Gegenstand des Designs und der Evaluation der IvÜFA. Das international bekannte Instrument der inklusiven Schulentwicklung, der Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2002) wurde bei der Konzeptualisierung der IvÜFA für den außerschulischen Bereich adaptiert. Anhand dieser wurde ein inklusives Unternehmensleitbild entwickelt. Es ist beabsichtigt, Praktiken zu entwickeln, Strukturen zu etablieren und Kulturen zu schaffen, die die wertschätzende Teilhabe an der IvÜFA ermöglichen. Abschließend wird die Frage nach der Eignung des Index für Inklusion für die IvÜFA aufgeworfen, da es primär in der **Praxiswelt** Schule eingesetzt wird und insbesondere die spezifischen Rahmenbedingungen des beruflichen Bildungssystems oder eines virtuellen Lehr-Lehr-Settings vernachlässigt.

## **Klasse: Die Schattenkategorie der deutschsprachigen Inklusionsforschung**

*Buchner, Tobias; Petrik, Flora*

Klasse im Sinne von sozialer Herkunft stellt nach wie vor eine *Schattenkategorie* innerhalb der Inklusionsforschung dar. Zwar finden sich einige Arbeiten, die sich einer wissenschaftlichen Betrachtung des gesellschaftlichen Zusammenhangs von Klasse und dis\_ability widmen. So wurde zum Beispiel wiederholt darauf hingewiesen, dass Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu einem Großteil in Armutsverhältnissen aufwachsen (rezent: van Essen 2019). In der wissenschaftlichen Literatur finden sich allerdings kaum Arbeiten dazu, wie die wirkmächtige Kategorie Klasse in inklusiven Schulsettings verhandelt und (re-)produziert wird – obwohl sich in den letzten Jahren ein gewisser Trend zur Erforschung der Verschränkungen von Differenzlinien im Unterricht ausmachen lässt und Armutsfragen hohe bildungspolitische Relevanz aufweisen. Der geplante Beitrag nimmt sich daher dem umrissenen Desiderat an und untersucht die *Verstrickungen von Fähigkeitszuschreibungen* (im Sinne von dis\_ability) *und Klasse* (soziale Herkunft).

In unserem Beitrag zeigen wir an empirischem Material auf, wie intersektionale Konstruktionsprozesse von dis\_ability und Klasse verlaufen und damit soziale Ungleichheit im Kontext inklusiver Bildung (re-)produziert wird. Ausgehend von problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften aus Integrationsklassen (n = 42) wird analysiert, wie diese soziale Herkunft konstruieren. Anhand der Daten wird ersichtlich, dass die Befragten dabei vor allem ein spezifisches Herkunftsmilieu der Schüler\*innen im Kontext der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) relevant machen. Dadurch wird ein Erklärungszusammenhang für ausbleibenden Schulerfolg hergestellt – ähnliche Konstruktionsmodi finden sich in der Thematisierung von Schüler\*innen ohne die Zuschreibung SPF jedoch nicht. So lässt sich anhand des Datenmaterials aufzeigen, dass ‚schwierige‘ Verhältnisse als Unmöglichkeitensbedingung für den Erwerb schulisch relevanter Fähigkeiten und damit auch für gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht festgeschrieben werden. Die Relevantsetzung von Klasse erfüllt dabei eine spezifische Funktion: Zum einen wird die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht als Erklärung für schulisches Versagen oder herausragende Leistungen herangezogen – und dient somit auch als ein Argument für die stigmatisierende Etikettierung von Schüler\*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Zum anderen wird am Material sichtbar, dass die Pädagog\*innen einen natürlichen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Fähigkeiten der Schüler\*innen konstruieren. Über den aktiv vollzogenen Prozess der Essentialisierung von sozialer Herkunft und Fähigkeit legitimieren Lehrkräfte letztlich nicht nur das Ausbleiben schulischer Erfolge der Schüler\*innen, sondern auch den eigenen Rückzug aus der pädagogischen Verantwortung für Lernprozesse. Die Bezugnahme auf Klasse fungiert also einzig und allein *als diskursive Ressource zur Naturalisierung der ausbleibenden Aneignung von Fähigkeiten* – und wird nicht in einer Teilhabe ermöglichenden bzw. die Subjekte ermächtigenden Form bearbeitet. Die hier

nachgezeichneten Konstruktionsprozesse bedeuten allerdings nicht, dass soziale Herkunft, dass Armut, dass ‚schwierige Verhältnisse‘ nicht existieren – es zeigt aber, wie auf Basis materialer Ungleichheit Herstellungsweisen von Differenz ansetzen und Benachteiligung weiter fortschreiben.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse möchten wir Anknüpfungspunkte intersektionaler Theorien und Inklusiver Bildung diskutieren. Schließlich erscheint Klasse als zentrale Kategorie, deren Zusammenspiel mit der Differenzlinie dis\_ability bisher empirisch stark vernachlässigt wurde. Derartige Einfallstore für Lernprozesse behindernde, intersektionale Konstruktionen gilt es auch in der Professionalisierung zu problematisieren. Zum Abschluss skizzieren wir daher Möglichkeiten, wie angehende (Inklusions-)Pädagog\*innen für derlei Verstrickungen sensibilisiert werden können.

## **Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit Musizier-Apps**

*Niediek, Imke; Hülsken, Julia; Sieger, Marvin; Gerland, Juliane*

Der Beitrag fokussiert Differenzkonstruktionen in der musikalischen Bildung. Diskutiert werden erste Ergebnisse des Projekts „be\_smart – Bedeutung spezifischer Musik-Apps für die Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit komplexen Behinderungen an kultureller Bildung“ im Hinblick auf Konstruktionsweisen von Behinderung, Musik und Talent, die im Kontext der Nutzung digitaler Musiziermedien in inklusionsorientierten musikpädagogischen Settings wirksam werden.

In dem transdisziplinären Projekt (Musikpädagogik, Inklusive Pädagogik, Rehabilitationswissenschaften) wird die Verwendung von Musizier-Medien für die Teilhabe von Jugendlichen mit komplexen Behinderungen in unterschiedlichen musikpädagogischen Settings untersucht. Im Zentrum steht die Frage, wie Musizier-Apps und digitale Musikinstrumente Voraussetzungen für Teilhabe schaffen, wie sie Dietrich als prozedurale Gerechtigkeit (2017) beschreibt. Daher verstehen wir mit Nohl (2011) musikpädagogische Settings als soziolingliche Kollektive, in denen Menschen und Dinge aufeinander (ab)gestimmt werden. Das Untersuchungsdesign sieht ein mehrstufiges qualitatives Vorgehen vor: Von einer Sondierungsphase über eine Phase der Rekonstruktion subjektiver Deutungsmuster und konjunktiver Erfahrungsräume der Beteiligten mittels Interviews und Gruppendiskussionen hin zur Analyse der konkreten Handlungspraxen (s.a. Wulf et al. 2007) durch die Analyse videographierter Unterrichtspraxis. Damit zeigt sich das Vorhaben anschlussfähig an Hirschauer (2014), der dazu aufruft, verschiedene Sinnschichten zur Herstellung, Überlagerung und Außerkraftsetzung kultureller Differenzierungen zu analysieren.

Von der These ausgehend, dass relevantes Wissen in der Praxis relativ unverbunden und in beruflichen Feldern voneinander abgegrenzt vorhanden ist, wurden 12 AkteurInnen aus 4 Praxisfeldern befragt. 3 ExpertInnen sind dem Feld der „inkluisiven kulturellen Bildung“ zuzuordnen, 3 ExpertInnen wurden wegen ihrer Expertise für die Anpassung digitaler Medien für Bildungsprozesse bei schwerer Behinderung befragt, 3 ExpertInnen kommen aus dem Feld der Musikbildung bei schwerer Behinderung. Schließlich wurden 3 ExpertInnen mit besonderer Expertise im Bereich App-Musik befragt. Die Interviews wurden wortgetreu transkribiert und sequenzanalytisch analysiert.

Unser Beitrag fokussiert Ergebnisse, die die emergierenden Konstruktionen von Behinderung/Nicht-Behinderung betreffen und arbeitet heraus, in welcher Weise die Akteure musikalisches Potential von Musik-Schüler\*innen, wie auch Qualitätszuschreibungen bei den digitalen und konventionellen Instrumenten konstruieren. Diese Differenzierungslinien bringen unterschiedliche Begründungszusammenhänge für die Verwendung digitaler Musikinstrumente und Apps

hervor, die Auswirkungen darauf haben, welche Bedeutungen die Interviewpartner\*innen digitalen Musiziermedien im Musikunterricht zuweisen. Herausgearbeitet wird das Wechselspiel der Verstärkung und Überlagerung, die Thematisierung und De-Thematisierung der hervorgebrachten Differenzierungslinien. Vier Spannungsfelder sollen mit den Teilnehmenden diskutiert werden:

1. Besonderung/ Besonderes sichtbar, bzw. hörbar machen: Darf Behinderung in inklusionsorientierten musikpädagogischen Settings (positiv) thematisiert werden
2. Musikalisches Talent/ voraussetzungslose Teilhabe: Positionen individueller musikalischer Talentförderungen bzw. die Position der Ermöglichung einer voraussetzungslosen Teilhabe für alle
3. Individuelle Förderung/Gemeinsamer Unterricht: (musikbezogene) Bildungsprozesse verlaufen auf individueller Ebene, für die musikbezogene Umsetzung scheint aber vor allem gemeinsames Musizieren relevant zu sein
4. Inputorientierung/ Outputorientierung: „Produktorientierung“ in der musikpädagogischen Praxis, Fragen von Input- oder Outputsteuerung im Bildungssystem.

## **Inklusionspädagogik und die Einführung des Lehrplans 21**

*Zahnd, Raphael; Wagner-Willi, Monika*

Die Bemühungen um eine inklusive Ausrichtung der Schulen im Bildungsraum Nordwestschweiz unterscheiden sich je nach Kanton stark. Während bspw. der Kanton Basel-Stadt für schweizerische Verhältnisse eher progressiv ist und erste Schritte vor ca. 20 Jahren in Angriff nahm, sind die restlichen Kantone des Bildungsraums deutlich konservativer unterwegs. Dementsprechend ist es nicht überraschend, dass die kantonalen Schulsysteme sich auch im Hinblick auf die aktuelle Ausgestaltung der (inklusive) Schule stark unterscheiden (vgl. Achermann 2017). Trotz Differenzen gilt aber für alle Kantone, dass eine deutliche Grenzziehungen sichtbar ist, die auf zwei parallel existierende schulische Welten verweist: eine sonder- und eine regelpädagogische.

Mit den jüngsten Entwicklungen stellt sich die Frage, inwiefern sich die Grenzziehungen und auch die Spannungen zwischen diesen beiden schulischen Welten allenfalls verändern oder bestehende Schwierigkeiten sogar verstärkt werden, denn aktuell ist der Bildungsraum Nordwestschweiz mitten in der Phase der Einführung des Lehrplans 21 (LP21). Dieser adressiert einerseits die Vielfalt der Schüler\*innen und die Lehrpersonen sind gefordert, „möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung“ zu bieten, damit „möglichst alle Schülerinnen und Schüler“ entsprechend ihren Voraussetzungen „Kompetenzen aufbauen können“ (D-EDK 2016, S. 29) – er bringt also eine Ausrichtung mit sich, die bestehende Grenzen durchlässiger machen sollte. Andererseits sind die mit dem LP21 gekoppelten Veränderungen mit Blick auf den inklusiven Unterricht auch ambivalent, denn sie gehen mit der Einführung standardisierter Leistungsüberprüfungen einher, die klare Grenzziehungen zwischen Schüler\*innen, die diese Standards erfüllen, und solchen, die dies nicht können, eher bestärken. Für die Schulen ergibt sich dabei ein Spannungsfeld von inklusiver Ausrichtung der Volksschule, Kompetenzorientierung des neuen LP 21 und standardisierter Überprüfung von Bildungszielen.

Im Vortrag wird eine aktuelle empirische Pilotstudie – mit praxeologisch-wissenschaftssoziologischem Ansatz – präsentiert, die das oben skizzierte Spannungsfeld ins Zentrum stellt und der Frage nachgeht, wie der LP 21 mit Blick auf den Anspruch inklusiver schulischer Praxis und im Kontext der kantonalen Rahmenbedingungen von Fördermassnahmen und -settings umgesetzt wird. Von Interesse sind dabei sowohl unterstützende Elemente als auch Herausforderungen und Bedarfe, die sich aus Sicht der Beteiligten ergeben. Hierzu werden in den Kantonen Basel-Landschaft und Basel Stadt Interviews mit Schulleitungen und Gruppendiskussionen mit Klassenlehrpersonen sowie mit Schulischen Heilpädagog\*innen durchgeführt und mit dem qualitativen Verfahren der Dokumentarischen Methode interpretiert.

Erste Ergebnisse zeigen, dass inklusionsunterstützende Aspekte des Lehrplans bisher kaum Eingang in die schulische Praxis gefunden haben und Lehrpersonen oft ihren bisher praktizierten Unterricht weiterführen. Schulische Heilpädagog\*innen fühlen sich

zudem kaum durch den Lehrplan adressiert und sehen diesbezüglich eher Regellehrpersonen in der Verantwortung. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass eine Planung inklusiven Unterrichts in gemeinsamer Verantwortung aller Professionsgruppen – allerdings auch aufgrund organisatorischer Bedingungen – eine Schwierigkeit darstellt. Nur wenig thematisiert blieb bisher der Aspekt der standardisierten Leistungstests. Möglicherweise findet sich eine Erklärung dafür in der aktuellen Bewertungspraxis der Lehrpersonen, die zu diesen wenig im Widerspruch stehen.

Im Vortrag sollen erste Analyseergebnisse an Hand des empirischen Materials präsentiert und im Anschluss diskutiert werden.



## **Menschen aus dem und im «Dazwischen» - (Grenz-)Erfahrungen einer Inklusiven Forschungsgruppe**

*Pach, Pascal; Speranza, Anna; Schiegg, Simon; Höller, Marcel; Saladin, Ronald; Egger, Doris; Hocaoglu, Melike; Aliu, Arbnora; Bühler, Irina*

Wir, die Forschungsgruppe Kreativwerkstatt, erforschen die Gesellschaft ausgehend von Behinderungserfahrungen (vgl. [www.forschungsgruppe-kreativwerkstatt.ch](http://www.forschungsgruppe-kreativwerkstatt.ch)). Mit den Ergebnissen unserer Forschung gehen wir in die Welt der Wissenschaft. Durch die Zusammensetzung unserer Gruppe, fallen wir da meistens auf. So erleben wir eine erste Behinderungserfahrung. Dort sind wir Fremde. Fremde sind viel konfrontiert mit Xenophobie und Xenophilie. So ist die Gesellschaft, sie reagiert durch Irritation mit Überhöhung, Idealisierung oder Abwertung. Wir sind Menschen aus dem Dazwischen, die sich am Rande von verschiedenen Welten (Welt der Wissenschaft oder Welt des Alltages) bewegen. Wir sind nicht mitten in dieser bürgerlichen Gesellschaft ansässig, aber auch nicht total obdachlos, dennoch bewegen wir uns am Rande. Darum sind wir in der Forschungsgruppe und untersuchen unter anderem die Erfahrungen, die sich aus dieser Konstellation ergeben.

Wir stellen uns unsere Forschungsgruppe als ein Universum vor, welches sich aus sehr verschiedenen Menschen zusammensetzt. Alle diese Menschen haben unterschiedliche Möglichkeiten und Beschränkungen. Das ist der Hintergrund, von dem aus wir miteinander arbeiten. Jedes Gruppenmitglied bringt in den Gruppensitzungen seine Beiträge, so wie sie gerade mitgeteilt werden können. So entsteht innerhalb der Forschungsgruppe eine eigene Gruppenwelt. Aus dieser Gruppenwelt heraus entstehen Produkte, die wir an den Tagungen und Hochschulen präsentieren. Wir gehen als Gruppe in die Wissenschaft - an Hochschulen und wissenschaftliche Tagungen - und präsentieren unsere Ergebnisse gemeinsam. Es lassen sich so Verbindungen knüpfen, Gänge können entstehen. Allerdings treffen wir auch immer wieder auf Hürden in der Wissenschaft: Nicht nur logistische und administrative Hürden begegnen uns als Formen von neuen Grenzen und Ausschluss, sondern auch im Umgang mit unserer Gruppe in Bezug auf das Empfinden, wie wir wahrgenommen werden. Wir haben den Eindruck, dass wir zwar das Interesse bei den Leuten um uns herum wecken, dennoch aber von der Wissenschaft nicht ernst genommen werden. Daher versuchen wir durch unsere Teilnahme an Tagungen diese Grenzen und den Ausschluss sichtbar zu machen, unsere Erfahrungen dabei wiederum zu reflektieren und zu thematisieren. Von diesen verschiedenen Welten, dem Dazwischen, den Brückenschlägen und den Grenzen, die wir erfahren und erlebt haben, möchten wir in unserem Beitrag berichten.

Unsere empirischen Daten beruhen auf einer gut sechsjährigen, nach wie vor anhaltenden gemeinsamen Forschungsarbeit.

Mit dem Publikum möchten wir uns gerne über folgende Fragen austauschen: Was ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Gemeinschaft/scientific community bei der Inklusion von Menschen mit sogenannten Behinderungen in die Wissenschaft?

Wie geht die Akademie mit inklusiver Forschung und damit einhergehend mit der Präsenz von Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen im Wissenschaftsbetrieb um?

## **Migrant\*innen mit Behinderung im deutschen Hilfesystem – Historische und aktuelle Grenzziehungen und die Möglichkeiten und Herausforderungen exklusiver Beratungskontexte**

Rüger, Stella

Migrant\*innen mit Behinderung sind in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten von Marginalisierung betroffen. Ihre Partizipation an Angeboten des deutschen Hilfesystems wird häufig von Barrieren eingeschränkt, auch wenn sie aktuell mittels interkultureller Öffnung von Angeboten gesteigert werden soll (vgl. Amirpur 2016). Davon ausgehend fokussiert der Beitrag zwei Schwerpunkte: Auf theoretischer Ebene sollen die Partizipationsmöglichkeiten von Migrant\*innen mit Behinderung im Hilfesystem in historischer und aktueller Perspektive skizziert und die Frage diskutiert werden, welche Grenzziehungen zur aktuellen Situation beigetragen haben. Im folgenden empirischen Teil stehen exklusive Beratungsangebote für Migrant\*innen mit Behinderung im Fokus, die u. a. der interkulturellen Öffnung der Behindertenhilfe dienen sollen. Gleichzeitig stellen sie eine Art „Dazwischen“ dar – als Inklusion in exklusiven Kontexten ermöglichen sie die Partizipation der Zielgruppe im Hilfesystem, verweisen aber genauso auf einen exklusiven Raum. Anhand von Expert\*inneninterviews, die mit Berater\*innen der Angebote geführt und entlang der Grounded Theory Methodologie ausgewertet wurden (vgl. dazu Bogner und Menz 2009; Strauss 1998), soll diskutiert werden, wie die Berater\*innen dieses „Dazwischen“ verhandeln und wie sie mit der Ambivalenz umgehen, trotz Zielgruppenorientierung eine heterogene Gruppe zu beraten.

Deutlich wird auf theoretischer Ebene, dass der Umgang mit Migration in Deutschland lange von der Ausblendung der Migrationsrealität geprägt war (vgl. Mecheril 2010: 8). Auch in der pädagogischen Praxis wurde die Normalität von Migration nicht ausreichend anerkannt (vgl. Dannenbeck 2014: 94). Vielmehr erfolgten Grenzziehungen zwischen Migrant\*innen und Nicht-Migrant\*innen durch Ansätze der defizitorientierten Ausländerpädagogik bzw. der interkulturellen Pädagogik (vgl. Mecheril 2004: 372-376). Migrant\*innen mit Behinderung wurden in diesem Kontext nicht im erforderlichen Maße in Angebote eingebunden, was zu ihrer zunehmenden Unsichtbarkeit führte (vgl. Gummich 2010: 143). Erst mit der Ratifizierung der UN-BRK verschob sich die Diskussion auf die Notwendigkeit einer inklusiv(er)en Behindertenhilfe. Fragen zur interkulturellen Öffnung von Angeboten schlossen sich an (vgl. Amirpur 2016: 13). Aufgrund der zunehmenden Fluchtmigration nach Deutschland rückt die Schnittstelle von Migration und Behinderung speziell in der jüngeren Vergangenheit stärker in den Fokus (vgl. Westphal und Wansing 2019: 3), wobei die exklusive Beratung als Teil der Fokussierung angesehen werden kann.

Auf empirischer Ebene zeigt sich, dass die Tätigkeit im Kontext der exklusiven Angebote für die Berater\*innen zu Fragen der Legitimation ihrer Arbeit führt, aus denen spezifische Strategien im Umgang mit den Bedarfen der Klient\*innen resultieren. Dabei zeigt sich zwischen den Interviews ein ambivalentes Bild: Die Legitimationen sind zum

einen mit der Kritik an gesellschaftlichen Grenzziehungen verbunden, die in der Beratung konstruktiv eingesetzt werden soll. Somit werden Mehrheitsstrukturen kritisch beleuchtet sowie differenzierende Zuschreibungen dekonstruiert, was die Partizipation der Zielgruppe (auch) in anderen gesellschaftlichen Bereichen steigern soll. Zum anderen lassen sich jedoch auch legitimierende Stereotypisierungen rekonstruieren, die Vielfalt ausblenden und entlang derer die Klient\*innen als „natio-ethno-kulturell Andere“ (Mecheril 2010: 16) konstruiert werden, die nur in einem exklusiven Kontext inkludiert werden können.

Zusammenfassend betrachtet wird somit deutlich, dass exklusive Beratungsangebote im Raum des „Dazwischen“ sowohl Möglichkeiten der Überwindung von aktuellen und historischen Grenzziehungen im Hilfesystem darstellen können, genauso aber auch auf defizitorientierte beziehungsweise differenzerzeugende Perspektiven aus dem Kontext von Ausländerpädagogik und interkultureller Pädagogik zurückverweisen und historische Grenzziehungen (re-)produzieren.

## **Partizipative Forschung als Grenzbearbeitung**

*More, Rahel; Ratkovic, Viktorija; Sigot, Marion*

Akademische Wissensproduktion ist geprägt von Hierarchien und Strukturen, die für wenige privilegierte Personen ermöglichend, vielfach jedoch begrenzend wirken. Bedingungen für Partizipation in der Forschung sind eng verknüpft mit Zugangsbeschränkungen zu Universitäten und in Folge zu einer wissenschaftlichen Karriere, die traditionell auf formalen Bildungsabschlüssen basieren. Auch in Bereichen die sich wissenschaftlich mit Inklusion beschäftigen, vertieft institutionalisierte Forschung häufig die Kluft zwischen Forschenden und Subjekten von Forschung und trägt damit zu einer ‚VerÄnderung‘ (vgl. Reuter 2002: 143) letzterer bei.

Hegemoniale Formen von Wissensproduktion befördern so eine zusätzliche Objektivierung marginalisierter Bevölkerungsgruppen, u.a. Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund sowie Personen mit Lernschwierigkeiten. Lebenserfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihre „subjektiven (Alltags-)Theorien“ wurden etwa „bis vor kurzem für pädagogisch irrelevant gehalten“ (Lindmeier 2013: 11f.) und „unterbewertet“ (Johnstone 2000: 265). Selbst wenn Perspektiven und Erfahrungen verschiedener Zielgruppen gesellschaftskritischer Forschung zunehmend als zentral erkannt werden, bleiben ungleiche Machtverhältnisse und Grenzen aufgrund der skizzierten Voraussetzungen bestehen.

Einen Weg der ‚Grenzbearbeitung‘ (vgl. Kessler/Maurer 2009) im Sinne der Anerkennung von Differenzen anstelle von Reproduktion vermeintlicher Unterscheidungen, kann partizipative Forschung darstellen. Diese verfolgt, „die Beteiligung von gesellschaftlichen Akteuren als Co-Forscher/innen“ sowie „durch Teilhabe an Forschung mehr gesellschaftliche Teilhabe“ (von Unger 2014: 1). U.a. Inklusionsforschung hat das Potential, durch partizipative Forschungszugänge Grenzen kritisch zu hinterfragen und Idealfall Machtverhältnisse hin zu mehr Ausgewogenheit zu verschieben. Dabei kann das Ausmaß der Partizipation im Forschungsprozess variieren und von Mitbestimmung über tatsächliche Entscheidungsmacht bis (über Partizipation hinaus) zur Selbstorganisation reichen (vgl. von Unger 2014).

Der Vortrag stellt verschiedene Möglichkeiten der Grenzberarbeitung im Kontext wissenschaftlicher Forschung am Beispiel zweier Forschungsprojekte mit Personen mit Lernschwierigkeiten dar (u.a. Sigot 2017). Zugleich wird aufgezeigt, dass die Umsetzung partizipativer Forschung mit zahlreichen Herausforderungen verbunden und nicht frei von der Gefahr der Vereinnahmung, Kategorisierung sowie Reproduktion von ‚VerÄnderung‘ ist. Darüber hinaus ist unsere Analyse von Chancen und Herausforderungen partizipativer Forschung mit einer kritischen Perspektive auf den Begriff der Intersektionalität und mehrdimensionale Kategorisierungen verbunden.

Chancen und Herausforderungen inklusiver Wissensproduktion sollen am Beispiel partizipativer Forschung diskutiert werden, insbesondere die Gestaltung partizipativer

Forschungsprozesse sowie Überlegungen zur Vermeidung der Instrumentalisierung beteiligter Personen mit nicht-akademischem Hintergrund. Die Analyse eigener Privilegierungen, die bislang in der Inklusionsforschung unzureichend thematisiert wurde, erscheint uns vor dem Hintergrund dessen, dass wir schließlich Teil hegemonialer Wissensproduktion sind, relevant. Wie kann unter diesen Voraussetzungen das grundsätzlich unausgewogenen Machtverhältnis zugunsten der Forschenden (Flieger 2007: 21) bearbeitet werden? Wie können tatsächlich Räume geschaffen werden, in denen alle an der Forschung beteiligten Personen „das Eigene zum Sprechen“ (Anhorn/Stehr 2012: 71) bringen können?

Anmerkung: im Sinne einer möglichst vielseitigen Diskussion ist uns die barrierefreie Gestaltung unseres Vortrages ein Anliegen, d.h. wir werden während der Präsentation vor Ort alle Absätze in leichter verständlicher Sprache zusammenfassen. Noch offen ist aus organisatorischen Gründen ob ggf. Co-Forschende aus unseren Projekte anwesend sein und aus ihrer Perspektive zum Vortragsthema berichten können.

## **Peerbeziehungen als Qualitätsindikator von Inklusion: Schulische Förderprogramme und ihre Wirksamkeit**

*Hassani, Sepideh; Schwab, Susanne*

### **Forschungsfrage**

Im Sinne des Tagungsthemas kann soziale Partizipation von Schüler\*innen in Inklusionsklassen als eine Vision gelten, welche für alle Schüler\*innen umgesetzt werden sollte. Freund\*innenschaft ist in diesem Zusammenhang ein wichtigstes Merkmal sozialer Teilhabe im Leben von Schüler\*innen. Für viele Schüler\*innen – insbesondere für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Schüler\*innen mit Fluchterfahrung, Schüler\*innen mit Lernschwierigkeiten oder chronischen Krankheiten – zeigt sich jedoch, dass ihre Einbettung in die Klassengemeinschaft hinsichtlich Freund\*innenschaften, Interaktionen mit ihren Peers und Akzeptanz durch ihre Peers und die damit einhergehende Selbstwahrnehmung unzureichend ist (siehe z.B. Bossaert et al., 2013; Schwab, 2018). Wenngleich eine Vielzahl an Interventionsprogrammen existieren, welche die soziale Teilhabe aller Schüler\*innen oder spezifischer Zielkinder fördern, so fehlt es aktuell an einem systematischen Überblick, wie effektiv diese Programme sind. Demzufolge wird in der vorliegenden Studie im Rahmen eines systematischen Literaturreviews analysiert, welche Programme bereits existieren und wie wirksam diese sind. Das Review orientiert sich dabei an folgende Fragestellungen:

- Wie wird Inklusion und soziale Partizipation in den untersuchten Programmen operationalisiert?
- Wer ist die Zielgruppe der Förderung? Welche Diversitätsdimensionen werden in den Förderprogrammen thematisiert?
- Welche Aspekte (z.B. Verhalten der Schüler\*innen, didaktisches Setting, Verhalten der Lehrkraft) stehen bei der Förderung im Fokus?
- Mit welchem Forschungsmethoden und Zielkriterien wurden die Programme evaluiert?
- Was kennzeichnet besonders erfolgreiche Interventionsprogramme aus?

### **Methode**

Für das Review werden mindestens 15 bereits durchgeführten Interventionsprogramme zur sozialen Inklusion von Schüler\*innen analysiert. Anhand einer zuvor festgelegten Matrix werden die Programme recherchiert und strukturiert aufbereitet. Im Zuge des Reviews werden Erfolgsfaktoren der unterschiedlichen Programme analysiert und herausgearbeitet. Dies soll dazu dienen aus einer fachlichen Perspektive Programme zur sozialen Inklusion von Schüler\*innen besser bewerten zu können. Die Literaturrecherche wird über eine Datenbank (Scopus) mit klar definierten Schlagwörtern (z.B. social participation, social inclusion, friendships, peer acceptance, peer interactions, intervention) durchgeführt. Darüber hinaus werden ca. 13 Journals

zusätzlich in die Literaturrecherche einbezogen (z.B. European Journal of Special Needs Education, International Journal of Inclusive Education). Um die Auswahl der Studien nachzuvollziehen, wird diese von zwei unabhängigen Personen durchgeführt werden. Die Ergebnisse sollen später genutzt werden, um ein möglichst wirksames und einfach in den Unterricht zu implantierendes Förderprogramm zu entwickeln.

Es ist davon auszugehen, dass sich im Zuge des Reviews voraussichtlich unterschiedliche Definitionen zu Inklusion finden lassen werden, die von den untersuchten Programmen herangezogen wurden. Damit einhergehend ist ebenfalls damit zu rechnen, dass in den Programmen Inklusion und soziale Partizipation unterschiedlich operationalisiert wurden. Diese variierenden Sichtweisen auf Inklusion und soziale Partizipation werden für die Zusammenführung und Auswertung der Interventionsprogramme wohl eine wesentliche Herausforderung darstellen. Zusätzlich ist davon auszugehen, dass einige Interventionsprogramme zur Inklusion von Schüler\*innen, so wichtig und erfolgreich ihre Umsetzung war, wahrscheinlich nicht wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden. Folglich werden voraussichtlich einige wertvolle Erfahrungen aus der Praxis nicht Teil des Reviews sein können.

Das Review befindet sich in der Konzeptionsphase. Derzeit wird an der Matrixerstellung gearbeitet. Die Fertigstellung des Reviews wird Ende Jänner 2020 erfolgen. Damit ist die Präsentation von aktuellen Ergebnisse auf der Tagung gewährleistet.



## Perspektiven auf kooperative Lernprozesse in der frühen technischen Bildung

*Finkbeiner, Timo; Eibl, Susanne*

Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe zeigen technischen Themen gegenüber zumeist großes Interesse und sind gleichzeitig in ihrem Denken und Handeln sehr offen (Finkbeiner & Fast, 2019, S.27). Lerngelegenheiten zu technikbezogenem Unterricht greifen dies auf und bieten elementare Zugänge, um Technik in einer unmittelbaren Form wahrzunehmen, mitzugestalten und zu bewerten (Finkbeiner, 2019, S. 56). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Aspekten früher technischer Bildung lässt sich ein tendenziell enger Zusammenhang mit problemlösenden Lernarrangements erkennen, die jedoch im Kontext von Unterricht zumeist nur den Einzelfall bzw. die Gruppe betrachten (Binder, 2014, Jeretin-Kopf, M., Kosack, W. u. Wiesmüller, 2015, Finkbeiner & Greinstetter, 2018). Dies ist insofern von Bedeutung, da gerade angesichts der Heterogenität von Lerngruppen in der Grundschule kooperativen Lernkonzepten (Wittich, 2017, S. 61) eine zentrale Bedeutung zukommt, weil sie als zentraler Ansatzpunkt mit Blick auf die Herausforderungen und Chancen inklusiven Unterrichts betrachtet werden können (Feuser, 1995, Seitz, 2008). Diese Aspekte möchte der Beitrag in einem ersten Schritt aufgreifen und gleichzeitig anregen, unterrichtsentwicklungsrelevante Fragen vor dem Hintergrund, dass Schülerinnen und Schüler mit der Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs im Diskurs um problemlösendes Handeln und Denken bislang kaum berücksichtigt wurden, sowohl aus Allgemeinpädagogischer und sonderpädagogischer als auch fachdidaktischer Perspektive zu diskutieren (Langner, 2019, S. 233). Leitende Fragen des in Planung befindlichen Forschungsvorhabens zielen auf bedeutsame Elemente kooperativen Lernens und der bereits erwähnten Mehrperspektivität, welche vor allem die Sinn- und Bedeutungsstrukturen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und neben kognitiven Lernprozessen auch emotional-motivationale Prozesse des Lernens in den Fokus rücken (Jantzen, 2008). Im weiteren Vorgehen werden Interaktionen von Schülerinnen und Schülern in konkreten Unterrichtssituationen videografiert und interpretativ analysiert (Tuma et al., 2013). Ziel des Vorhabens ist die Rekonstruktion kooperativer Austauschprozesse, welche u.a. als möglicher Baustein eines entwickelnden Unterrichts (Siebert, 2006) dienen können.

## **Perspektiven von Musikschullehrkräften auf Inklusion und Zusammenhänge mit Beschreibungen ihres praktischen methodischen Vorgehens im Instrumentalunterricht mit Menschen mit Behinderung**

Eibl, Julia

In Literatur und empirischer Forschungen zu Inklusion im deutschsprachigen Diskurs ist eine Konzentration auf Einstellungen und Werthaltungen erkennbar. Diese sich unterscheidenden *richtigen* Haltungen werden als entscheidende Gelingensbedingung für die praktische Umsetzung von Inklusion propagiert. Neben *richtigen* inklusiven Werthaltungen stehen Bemühungen der Dekategorisierung und eine menschenrechtliche Fundierung durch den Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention damit in Verbindung. Lehrkräfte werden in diesem Zusammenhang oft als Barrieren der gelingenden Umsetzung von Inklusion thematisiert. (Dorrance & Dannenbeck 2013, Feuser 2017, Heinrich-Böll-Stiftung 2015) Dieser Zugang wird von durch Vorwürfe der Ideologie und Nicht-Berücksichtigung der realen Lebenswelten von Menschen mit Behinderung kritisch in Frage gestellt. (Ahrbeck 2011, Kastl 2017). Auch im musikpädagogischen Diskurs wird Inklusion vorrangig auf der Ebene von Haltungen und Werten diskutiert. (Krebber-Steinberger 2014, Wagner 2016, Merkt 2016) Institutionelle Rahmenbedingungen und Aspekte des professionellen pädagogischen Vorgehens werden dabei kaum berücksichtigt.

Die Forschungsfragen lauten vor diesem Hintergrund:

Welche Perspektiven auf Inklusion nehmen österreichische Musikschullehrkräfte ein, die Schülerinnen mit Behinderung unterrichten? Gibt es Zusammenhänge zu Beschreibungen des methodischen Vorgehens im Instrumentalunterricht mit Menschen mit Behinderung?

Diesen Fragen wird im Rahmen einer qualitativen empirischen Untersuchung nachgegangen. Die empirischen Daten wurden mithilfe von qualitativen Leitfadeninterviews erhoben und mit qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die präsentierten Ergebnisse sind Teil eines Dissertationsprojektes, in welchem gesellschaftliche, institutionelle und praktische Aspekte des Instrumentalunterrichts von Menschen mit Behinderung an Musikschulen aus Sicht der Lehrenden untersucht wurden.

Vorläufige Ergebnisse zeigen, dass Inklusion von Musikschullehrkräften divers und uneinheitlich verstanden wird. So kann Inklusion z.B. gänzlich unbekannt sein, als bestimmte Lehrerhaltung oder als gemeinsamer Pflicht- oder Musikschulunterricht von Schülerinnen mit und ohne Behinderung verstanden werden. Auffällig ist: Je abstrakter und allgemeiner Inklusion verstanden wird (z.B. als Haltung der Offenheit), desto eher wird sie bejaht und positiv gesehen. Je mehr deren praktische Umsetzung im Vordergrund steht (z.B. gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen mit und ohne Behinderung), desto kritischer stehen Lehrkräfte Inklusion ihr gegenüber. Diverse

Barrieren werden in diesem Zusammenhang genannt und häufig in der Schülerin mit Behinderung bzw. ihrer Behinderung, aber auch auf struktureller Ebene verortet. Gleichzeitig wird hinsichtlich der Durchführung des Instrumentalunterrichts mit behinderten Schülerinnen, im speziellen bei Ausführungen über methodische Herangehensweisen, ein sehr eng am Schüler orientiertes Vorgehen und ein individuelles Eingehen auf Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen sichtbar. Die Lehrkräfte beschreiben einen kreativen und vielfältigen Umgang mit Methoden, um auf die Bedürfnisse der Schüler mit Behinderung im Instrumentalunterricht eingehen zu können. Dafür spielt die Behinderungsart der Schülerinnen eine wesentliche Rolle.

Haltungen und praktisches methodisches Vorgehen befinden sich auf zwei verschiedenen Ebenen, die scheinbar nicht zwingend zusammenhängen. Unabhängig von ihrer Haltung zu Inklusion beschreiben die Lehrkräfte ein am Schüler mit Behinderung orientiertes Vorgehen, das auf individuelle Bedürfnisse und Möglichkeiten Bezug nimmt. Ein Teil der Inklusionsforschung bezieht sich jedoch auf Haltungen der Lehrkräfte als eine zentrale Gelingensbedingung für ihre praktische Implementation.

## **Polykontextualität von Inklusionsforschung**

*Katzenbach, Dieter; Urban, Michael; Buchhaupt, Felix*

Das hier vorgeschlagene Format möchte am Beispiel der BMBF-Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ und den Erfahrungen des zugehörigen Metavorhabens einen Reflexionsraum eröffnen, um aktuelle Konstellationen zwischen Forschung, politischen Prozessen, Öffentlichkeit, pädagogischen Institutionen und Teilhabemöglichkeiten zu sichten. Über einen einleitenden Vortrag (20 Minuten) sollen dabei grundsätzliche Problemlinien einer aktuellen Inklusionsforschung skizziert werden; in den folgenden 40 Minuten soll z.B. im Fishbowl-Setting mit eingeladenen Forscher\_innen dieser Förderrichtlinie sowie interessierten Personen aus dem Publikum diskutiert werden.

Im Zentrum der Diskussion soll dabei die Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten einer Ko-Konstruktion von Wissenschaft und Praxis und des „Transfers“ von Forschungsergebnissen bzw. der „Übersetzung“ wissenschaftlichen Wissens in nicht-wissenschaftliche Systemkontexte stehen. Dabei soll diese Frage breiter kontextualisiert werden:

1. Eine erste Kontextualisierung bezieht sich auf die Formen, in denen gesellschaftlich Ressourcen für Forschung bereitgestellt werden. Ergänzend zu einer mehr oder weniger eingefrorenen Grundfinanzierung sind von der (Bildungs-)Politik zunehmend Programme aufgelegt worden, mit denen Forschungsthemen und -fragestellungen *gesetzt* wurden. Damit sind neue Formen der Kopplung zwischen machtorientiertem politischen System, beratender Wissenschaft, beobachtenden Medien und zumindest in den MINT-Fächern sicherlich auch der Industrie entstanden. Forschung wird durch diese Konstellationen gesteuert und folgt nicht unmittelbar dem, was Forscher\_innen selbst als relevante Themen gesetzt und untersucht hätten. Wenn wir uns Gedanken über das Verhältnis von Wissenschafts- und anderen Systemen machen, dann sind diese Dimensionen gesellschaftlicher Steuerungs- und Beeinflussungsintentionen mitzudenken.

2. Durch die Zunahme politischer Steuerungsabsichten sind auch neue Formen der Beobachtung des Wissenschaftssystems entstanden. Mit der gesellschaftlichen Beauftragung des Wissenschaftssystems, etwa das Feld der inklusionsbezogenen Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte zu beforschen und auch die Entwicklung konkreter Instrumente oder Wege einer solchen Qualifizierung voranzubringen, erwächst auch das Interesse des politischen Systems sich anzuschauen, ob solche Aufträge erfüllt bzw. welche Effekte erreicht werden. Auch das ist eine nicht zu unterschätzende Transformation für das Wissenschaftssystem – neben die systeminternen diskursiven Aushandlungsprozesse über die Wahrheit, Qualität und Relevanz von Forschungsergebnissen sind Formen der Beobachtung der Wissenschaft im politischen System, auch im Mediensystem, getreten, die notwendigerweise auf starken Reduktionen wissenschaftlicher Komplexität basieren müssen. Damit ist

unmittelbar die Frage aufgeworfen, ob solche Entwicklungen im Sinne einer stärkeren Demokratisierung der Gesellschaft, auch einer gesellschaftlichen Verantwortlichkeit und Relevanz von Forschung zu begrüßen sind oder ob hiermit problematische Kurzschlüsse und Risiken einhergehen.

3. Aktuelle Förderformate insbesondere des BMBF sind verstärkt darauf hin angelegt, Praxis zu transformieren und betonen die Notwendigkeit der Kooperation von Wissenschaft und Praxis. Auch für die EU-Forschungsförderung ist die Idee der sozialen Innovation – die wir als Impuls zu einer verstärkten Demokratisierung lesen könn(t)en – zentral. Damit werden aber wichtige Fragen aufgeworfen, auf die bislang noch keine befriedigenden Antworten vorliegen: Wie lassen sich Forschungsergebnisse in einem nicht-wissenschaftlichen Kontext nutzen? Erfordert die Systemdifferenz einen Transfer oder eine Übersetzung? Welche Strukturen, Prozesse, Kompetenzen müssen in den anderen Systemen aufgebaut werden, die sich für unsere Forschungsergebnisse interessieren?

## **Prädiktoren von Differenzierung und Individualisierung im inklusiven Unterricht – eine systematische Literaturanalyse**

*Lindner, Katharina-Theresa; Gutschik, Alexandra; Schwab, Susanne*

Art. 24 der UN-BRK vermittelt ein klares Verständnis von Bildung für alle: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht [...] auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen [...]“ (Vereinte Nationen, 2006). Die Sicherstellung der postulierten Chancengleichheit kann durch den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für alle Schüler\*innen unabhängig ihrer individuellen Charakteristika gewährleistet werden. Die Frage, die mit dem Zugang zum regulären Schulsystem für alle einhergeht, beschäftigt sich in einem weiteren Schritt nicht mehr dem Postulat der „Chancengleichheit“, sondern vielmehr mit der Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit (Merkens, 2019; Wigger, 2015). Ein möglicher didaktischer Ansatz, der Bildungsgerechtigkeit im Sinne einer Teilhabegerechtigkeit gewährleisten versucht, ist die differenzierte sowie individualisierte Gestaltung und Anregung von Lehr- und Lernprozessen. Ausgangspunkt dabei ist die Vielfalt der Schüler\*innen innerhalb einer Klasse, die von zuständigen Lehrpersonen didaktische Reaktion und Anpassung auf individuelle Bedürfnisse verlangt. Demnach sei eine methodische Verschiebung vom traditionellen „one-size-fits-all“-Modell hin zu individualisierten Angeboten als Antwort auf Heterogenität notwendig für Bildungsgerechtigkeit im Schulkontext (Bondie et al., 2019). Differenzierung und Individualisierung führen demnach zu einer gleichzeitigen Motivation und Anregung aller Schüler\*innen, individuelle Aufgaben zu meistern und gesteckte Ziele zu erreichen (Gaitas & Alves Martins, 2017; Tomlinson, 2014). Der ausgewählte Beitrag stellt eine systematische Literaturanalyse zu Differenzierung und Individualisierung im Schulunterricht dar, welcher die Prädiktoren für die Implementierung jener Inklusionsansätze in den Fokus stellt.

Vor dem Hintergrund des thematischen Tagungsbereichs Praxiswelten lautet die zentrale Forschungsfrage:

*Welche Prädiktoren erklären die tatsächliche Implementierung der inklusiven Unterrichtsansätze Differenzierung und Individualisierung in inklusiven Klassen aus Sicht von Schüler\*innen, Lehrer\*innen und anderen Beteiligten?*

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine systematische Literaturrecherche durchgeführt. Ziel ist es, Schlüsselbegriffe, Analogien und Argumente aus den einzelnen Beiträgen herauszulösen und Annahmen bezüglich des ausgewählten Gegenstandes, die den wissenschaftlichen Arbeiten zugrunde liegen, sichtbar zu machen. In Auseinandersetzung mit den empirischen Ergebnissen der einzelnen wissenschaftlichen Beiträge soll als Produkt eine „map of knowledge“ (Hart, 2018), eine visualisierte Darstellung des Forschungsstandes, angefertigt werden. Im Rahmen dieser Studie wurden in einem ersten Schritt themenrelevante, internationale Journals

und Datenbanken auf passende Beiträge geprüft. Im Zuge des ersten Selektionsverfahrens wurden aufgrund des Titels 335 wissenschaftliche Publikationen in das Sample einbezogen. Einschlusskriterien für die Berücksichtigung von Beiträgen beziehen sich unter anderem auf die Themenspezifizierung, den methodischen Aufbau der Studie und die Sprache der Veröffentlichung. So wurden empirische Beiträge (quant., qual., mixed-methods), mit einem Erscheinungsdatum ab 2008, in englischer Sprache, und der konkreten Auseinandersetzung mit Differenzierungsfaktoren in inklusiven Settings unter Berücksichtigung der Wahrnehmung von Schüler\*innen, Lehrer\*innen, etc. für die weitere Prüfung auf Passung extrahiert.

Das weitere Vorgehen umfasste die Auswahl der Abstracts der im ersten Schritt selektierten Beiträge unter Berücksichtigung der Zielkriterien, welche von zwei Personen unabhängig voneinander vorgenommen wurde. Im Anschluss wurden die selektierten Publikationen analysiert und zusammengefasst. Die Analyse ist aktuell fast abgeschlossen. Im Rahmen des Vortrags werden die Ergebnisse erstmalig präsentiert.

## Professionalisierung von Lehrkräften für ein inklusives Schulsystem

*Quante, Alina; Danner, Oliver; Rank, Astrid*

1. Im Zusammenhang mit der Inklusionsbewegung verändern sich auch schulstrukturelle Bedingungen. Da Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nun vermehrt an inklusiven Schulen unterrichtet werden, kommt es zur Verlagerung sonderpädagogischer Ressourcen in das System der allgemeinen Schulen, was in einer Kooperation von allgemeinen Lehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften resultiert.

Hierbei nehmen Grundschul- und Sonderschullehrkräfte im Rahmen ihrer Kooperationstätigkeit zunehmend neben ihren professionsspezifischen Rollen auch die Rollen der Übergangsverwaltenden bzw. der Vermittelnden zwischen beiden Systemen ein. Die traditionelle Trennung der beiden professionsbezogenen Handlungssphären ist nicht mehr zeitgemäß. Der bewusste Wechsel zwischen den Systemebenen kann als eine der zentralen Anforderungen der schulischen Inklusion gesehen werden. Somit werden ursprünglich klar gezogene Grenzen aufgelöst und es entstehen neue Welten, die unterschiedlich realisiert werden können. Diese Auflösung erfordert eine Professionalisierung der Lehrkräfte sowohl zu Themen der Inklusion als auch der Kooperation.

Das Forschungsprojekt P-ink setzt sich eine solche Professionalisierung von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen für die Kooperation in inklusiven Settings zum Ziel. Im Rahmen des Forschungsprojektes stellt sich die Frage, inwiefern sich die Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte durch die Teilnahme an einer Professionalisierungsmaßnahme in Form einer Fortbildung zu Inklusion und Kooperation verändern und wie die Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen in ihrer unterrichtlichen Praxis interagieren und kooperieren. Es ist zu hinterfragen welche Faktoren, ob organisatorische Bedingungen, personale Voraussetzungen oder die Beziehung zwischen den Kooperierenden, einen Einfluss auf die Kooperation haben und dadurch die Möglichkeiten zur Kooperation und dem Wechsel der jeweiligen Bezugssysteme begrenzt werden. Da zurzeit mehrere Organisationsformen schulischer Inklusion parallel genutzt werden, ist davon auszugehen, dass es verschiedene Welten gibt, in denen sich die Akteur\*innen derzeit bewegen.

2. Anhand einer Interventionsstudie werden zu drei Messzeitpunkten die Kompetenzen, Einstellungen und das Kooperationsverhalten der Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen erfasst. Darüber hinaus werden Kontextvariablen wie stabile persönlichkeitsbezogene Merkmale und organisatorische Bedingungen, in denen die Arbeit der Lehrkräfte eingebettet ist, erhoben. Zusätzlich werden die Lehrkräfte in Interviews zu Beginn und nach Anschluss der Fortbildung nach ihren Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen gegenüber Inklusion und Kooperation gefragt. Um Interaktions- und Kooperationsprozesse zwischen den Lehrkräften abbilden zu können,



werden teilnehmende Beobachtungen im Unterricht der Lehrkräfte durchgeführt. Alle Ergebnisse werden auf professionsbezogene Differenzen zwischen den Grundschullehrkräften und den Sonderpädagog\*innen untersucht.

3. Erwartungskonform zeigt sich, dass die Teams bestehend aus Grundschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen unter sehr unterschiedlichen organisatorischen Bedingungen arbeiten und ihnen nicht dieselbe Kooperationszeit zur Verfügung steht. Die Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen haben eine positive Einstellung gegenüber Inklusion und nehmen sich in Bezug auf den inklusiven Unterricht als selbstwirksam wahr, wobei keine nennenswerten Unterschiede zwischen den zwei Lehrämtern bestehen. Die Lehrkräfte arbeiten in hohem Maße aufgabenbezogen. Es gibt Aufgaben, die die Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen jeweils einer spezifischen Profession zuordnen, aber auch Aufgaben, die als gemeinsam wahrgenommen werden. Zum Teil gibt es Differenzen in der professionsbezogenen Zuständigkeitswahrnehmung.

## Recht an seinen Grenzen: Hilfe und Versorgung in Familien mit psychisch kranken Eltern

*Schönecker, Lydia; Meysen, Thomas*

Familien mit Kindern psychisch kranker Eltern sind **Grenzgänger** zwischen den Hilfesystemen. Es handelt sich um eine hoch vulnerable Gruppe. Entsprechend kümmern sich viele helfende Akteure um sie. Die Beteiligten aus der Familie sind Hilfeadressat\*innen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Kinder und Jugendlichen erhalten häufig Leistungen der Frühförderung oder sind ärztlich begleitet mit (sozial)pädiatrischer oder kinder- und jugendpsychiatrischer Expertise. Die Eltern haben einen Bedarf an erwachsenenpsychiatrischer Versorgung. Doch finden auch ihre spezifischen Bedarfe als Eltern mit Behinderung eine bedarfsgerechte Berücksichtigung? Das SOCLEs ist im gemeinsamen Auftrag dreier Bundesministerien (Soziales, Familie und Gesundheit) der Frage nachgegangen, inwieweit die für Deutschland festgestellte Unterversorgung in Familien mit psychisch kranken Eltern mit den rechtlichen Rahmenbedingungen zusammenhängen könnte.

Die besonderen Bedarfslagen in Familien mit psychisch kranken Eltern erfordern eine Berücksichtigung bei der Hilfestellung. So zählen zu den wichtigsten Anforderungen insbesondere verlässliche Bezugspersonen, Kontinuität und Niedrigschwelligkeit, flexible Unterstützung entsprechend schwankender Bedarfslagen, adressatengerechte Zuständigkeitsklärung und schuldzuweisungsfreie Kooperation der Hilfesysteme. Doch die bestehenden sozialgesetzlichen Grundlagen der involvierten Hilfesysteme (Gesundheitshilfe - SGB V, Kinder- und Jugendhilfe - SGB VIII, Eingliederungshilfe – SGB IX/SGB XII) ziehen durch ihre jeweiligen Logiken und starren Rechtsfiguren erhebliche **Grenzen** für eine bedarfsadäquate Hilfestellung. So fokussiert bspw. sowohl das Recht der gesetzlichen Krankenversicherung als auch das der Eingliederungshilfe ausschließlich auf einen individuumsbezogenen Krankheits- bzw. Behinderungsbegriff, der die familialen Kontexte von Eltern weitgehend ausblendet und familiensystemische Leistungen an Eltern und Kind\*er nicht vorsieht. Diese (auch rechtliche) Versäulung führt sowohl für die betroffenen Familien als auch für die mit ihnen in Hilfekontakt stehenden Fachkräfte und Institutionen zu Friktionen im Aufeinandertreffen der unterschiedlichen **Rechts-Welten**, deren Zueinanderfinden allenfalls in Einzelfällen, aber nicht strukturell gesichert gelingt.

Eine Ist-Analyse des Rechts hat vor dem Hintergrund der bekannten defizitären Praxissituation im Kontext von Hilfen für Kinder psychisch kranker Eltern die einzelnen sozialgesetzlichen Grundlagen zunächst daraufhin untersucht, ob und mit welchen konkreten rechtlichen Regelungen die Bedarfslagen erfasst und mit Hilfestrukturen hinterlegt sind. Von dort wurden mögliche Wechselwirkungen zwischen bislang vorhandenen bzw. fehlenden rechtlichen Regelungen und den fachlich erkannten Problemlagen und Gestaltungsnotwendigkeiten untersucht.

Im Rahmen der Präsentation werden einige exemplarische Ergebnisse zur Verdeutlichung der **auseinanderfallenden Welten** von fachlichen Praxisanforderungen und rechtlichen Regelungen an den Grenzen zwischen den deutschen Sozialleistungssystemen dargestellt.

## **Rehabilitation, Wirtschaftlichkeit, Inklusion: Das Tripelmandat von Werkstätten für Menschen mit Behinderung als Spannungsfeld und Herausforderung für die Inklusionsforschung**

*Bendel, Alexander; Richter, Caroline*

In dem geplanten Beitrag befassen wir uns aus sozial- und arbeitswissenschaftlichen Perspektiven der Inklusionsforschung mit einer Institution, die wie kaum eine andere von Grenzen, Übergängen und Zwischen.Welten geprägt ist: Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM).

WfbM markieren Grenzen – z.B. die zwischen allgemeinem und geschütztem Arbeitsmarkt –, aber auch Übergänge – z.B. durch Zusammenarbeit von Menschen mit und ohne Behinderung – und sind eine von der Forschung noch wenig untersuchte Zwischen.Welt voller Ideologien und Praktiken, die dem Außen kaum Einsehbarkeit gewährt oder gewähren muss.

In Deutschland haben WfbM seit den 1970er Jahren den Auftrag, *Rehabilitation* zu gewährleisten: Sie qualifizieren Menschen mit Behinderungen und ermöglichen Teilhabe durch bzw. an Arbeit. Zugleich haben sie einen *Wirtschaftlichkeitsauftrag* zu erfüllen. Dafür müssen sie möglichst vielfältige reale Arbeitsangebote vorhalten und diese effizient verhandeln, um ein möglichst hohes Arbeitsergebnis zu erzielen und davon 70 Prozent als Beschäftigtenentgelt auszuzahlen. Hierzu sind sie einerseits auf externe, termin- und qualitätsgerecht zu bearbeitende Aufträge aus Wirtschaft und Verwaltung angewiesen, andererseits auf Beschäftigte, die möglichst zuverlässig und qualifiziert tätig sein können. Spätestens mit der UN-BRK sind WfbM vorrangig als Segregationsraum in die Kritik geraten. Deshalb haben sie verstärkt *Inklusion* anzustreben, indem sie Menschen mit Behinderungen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten und möglichst dort platzieren. Mit dieser zeitgleichen Sicherstellung von Rehabilitation, Wirtschaftlichkeit und Inklusion ist für WfbM ein Tripelmandat zu konstatieren (Bendel/Richter/Richter 2015; Richter/Bendel 2017).

Die drei Mandate stehen zueinander in Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen, die von den derzeit über 310.000 Beschäftigten mit Behinderung und dem Führungs- und Fachpersonal der WfbM austariert werden müssen. Im Zuge unserer empirischen Forschungen – 5 interventionsorientierten Fallstudien (Pflüger et al. 2010), die in einer an der Aktionsforschung (Fricke 2010; Halder 2018) orientierten Haltung durchgeführt und bereits ausgewertet wurden – haben wir spezifische organisationale Artefakte identifiziert.

Für unseren Vortrag und die Diskussion rücken wir mit den *Entgeltordnungen* ein solches Artefakt in den Blick der Inklusionsforschung. Entgeltordnungen regeln in WfbM die individuelle Verteilung des Arbeitsergebnisses, sind aber wegen geringer gesetzlicher Hinweise weitgehend unreguliert und von allen 730 WfbM einzeln zu konzipieren. In ihnen muss festgelegt werden, was als individuelle Arbeitsleistung, als

Arbeitsmenge und als Arbeitsgüte definiert, zueinander in Beziehung gesetzt und bemessen werden soll. Dabei können Maßstäbe und Leistungsbegriffe des allgemeinen Arbeitsmarktes nur teilweise genutzt werden, denn die Beschäftigten sind durch ihre vielfältigen Behinderungen nicht, noch nicht oder nicht mehr so leistungs- und erwerbsfähig, wie es der allgemeine Arbeitsmarkt erfordert. Was aber ist dann „gerecht“? Die unterschiedlichen normativen Überzeugungen, die den Mandaten innewohnen, prägen ganz unterschiedliche Relevantsetzungen und Interpretationen.

Im Vortrag werden ausgewählte Logiken und Aspekte in den untersuchten Entgeltordnungen herausgearbeitet. An ihrem Beispiel werden im Beitrag die Grenzen, Übergänge und Zwischenwelten der drei Mandate aufgeworfen und die Praxis der Überwindungsversuche als inhaltliches Spannungsfeld beleuchtet und dabei auch methodische Herausforderungen für die Inklusionsforschung beschrieben.

## **Risikoblicke und Grenzverschiebungen in multiprofessionellen Fallgesprächen – von einer ‚normalen‘ zu einer ‚optimalen‘ Kindesentwicklung**

*Hamacher, Catalina; Seitz, Simone*

Über die Verschiebung des Diskurses von einer ‚normalen‘ hin zu einer ‚optimalen‘ Kindesentwicklung (Nadesan 2010) blühen aktuell überwunden geglaubte Denkansätze kompensatorischer Erziehung wieder neu auf. So werden immer mehr Kinder bereits vor dem Schuleintritt in ihrer Entwicklung als potenziell gefährdet eingeschätzt, um über vorbeugende Anstrengungen das „künftige Übel“ (kritisch: Bröckling 2012) zu vermeiden. Fachkräfte sind in ihrer Praxis darauf angewiesen, Grenzen zwischen einer ‚normalen‘ und ‚riskanten‘ Entwicklung zu ziehen. Dabei werden über diffuse Zuschreibungen Risikofaktoren ausgemacht, die eine optimale Entwicklung gefährden können (Bollig 2013).

Mit der forcierten Vernetzung zwischen früher Bildung und sozialen Diensten wird auf bildungs- und sozialpolitischer Ebene dem Versuch nachgegangen, über ein frühes Einwirken in riskante Entwicklungsverläufe von Kindern und ihren Familien dem Auftrag früher Förderung und Bildung nachzukommen (kritisch: Hamacher & Seitz 2019). Zu beobachten ist jedoch, dass über diese kooperativen Arbeitsformen spezialisierte Problembearbeitungspraktiken und arbeitsteilige Bearbeitungsbereiche verstärkt werden (Bauer 2014; Cloos et al. 2019), die eine Grenzziehung sowohl auf der Ebene der Professionellen als auch auf der Ebene der Kinder – ‚förderbedürftig‘ und ‚nicht-förderbedürftig‘ – nach sich ziehen.

Empirische Befunde aus einem abgeschlossenen Forschungsprojekt und der daran anknüpfenden Dissertation zur Kooperation zwischen Kita und Frühförderung verweisen diesbezüglich konkret darauf, dass administrative Klassifizierungen zur Aktivierung früher Hilfen auf problematische Weise mit Risikokonzeptionen korrelieren (Kelle et al. 2017; Betz 2010). Die Befunde zeigen auf, dass dieses Muster über die Kooperation verschärft wird und hierüber technologische Denkmuster der Entwicklungsoptimierung handlungsleitend werden. Eng verbunden damit sind kind- und familienbezogene Risikokonstruktionen, die im Hinblick auf hegemoniale Praktiken Konfliktpotenzial bereithalten – insbesondere wenn hierbei ganze Familien adressiert werden, um eine ‚Optimierung‘ der Kindesentwicklung zu erreichen – und die Umsetzung einer inklusiven Praxis beschneiden können.

Die Daten aus dem abgeschlossenen Forschungsprojekt und der darin verorteten Dissertationsstudie dienen als Impuls zum Diskurs über „multiprofessionelle und disziplinübergreifende Kooperationsprozesse“, zu dem wir einladen möchten. Ausgehend von dem empirischen Material – das über Gruppendiskussionen erhoben und mittels dokumentarischer Methode ausgewertet wurde (Bohnsack 2017; Przyborski 2004) – können Bezüge zu (laufenden) Studien der anderen Inklusionsforscher\*innen in der Arbeitsgruppe hergestellt und die angesprochenen Entwicklungen und

machttheoretischen Hintergründe kritisch diskutiert sowie gemeinsam weiterführende Forschungsperspektiven für die Inklusionsforschung entwickelt werden.

## **Schülerbetriebspraktika in der inklusive Berufsorientierung - Überwindung von Grenzen zwischen Schulen und Institutionen**

*Greiten, Silvia; Bienengräber, Thomas*

Das vom BMBF geförderte Projekt „BEaGLE – Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen“ (Verbundprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Bergischen Universität Wuppertal) widmet sich einem bildungspraktischen Handlungsfeld, das national und international bislang kaum erforscht wurde (Buchmann & Bylinski, 2013): Das Projekt verfolgt dazu drei Ziele: (1) Beschreibungen der Systembedingungen und -entwicklungen von ausgewählten Projektschulen (Sekundarstufe I und Berufskollegs), (2) Entwicklung und Bereitstellung eines Fragebogens zur Erfassung von Qualifizierungsbedarfen zur inklusiven Berufsorientierung in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufen und (3) Entwicklung und Bereitstellung eines Qualifikationsstableaus für die Lehreraus- und -fortbildung zur inklusiven beruflichen Orientierung. Das Projekt ist forschungsmethodisch im Mixed-Methods-Design angelegt. In der ersten Phase liegt der Schwerpunkt auf qualitativen Zugängen u.a. mit Expertenworkshop, Gruppendiskussionen an Projektschulen. In der zweiten Phase wird auf der Basis der Ergebnisse eine bundesweite Fragebogenstudie durchgeführt.

Das Anliegen der hier vorgestellten Teilstudie aus der qualitativen Phase ist es, Kompetenzen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte zu beschreiben, die als Gelingensbedingungen für inklusive Berufsorientierung in Schulen benötigt werden. In 18 Gruppendiskussionen, in denen AkteurInnen unterschiedlicher Schulen und Institutionen, die an der inklusiven Berufsorientierung beteiligt sind, ihre Perspektiven auf die berufliche Orientierung einbringen, kristallisierte sich das Schülerbetriebspraktikum als besonders bedeutsam heraus, da sich hier Spannungsfelder ergeben und Lehrkräfte besondere Herausforderungen bewältigen müssen. Betriebspraktika schlagen die Brücke von der Schule zur Arbeits- und Ausbildungswelt. Sie werden in verschiedenen Formen angeboten, auch als Kontrast-, Langzeit- oder Ferienpraktika (Berzog, 2011, 7). Sie bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, einen Betrieb unmittelbar kennenzulernen. Somit vollziehen Betriebspraktika für einen eng begrenzten Zeitraum, was durch die Berufsorientierung insgesamt gewährleistet werden soll: den Übergang der Schülerinnen und Schüler vom System Schule in das System der beruflichen Ausbildung und Erwerbsarbeit.

In der Teilstudie wurden zwei Forschungsfragen untersucht: Wie und durch wen werden Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung an Schulen organisiert? Welche Kompetenzen zum Organisieren von Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung sind aus Sicht unterschiedlicher AkteurInnen zentral? Aus dem Sampling der 18 Gruppendiskussionen wurden sechs ausgewählt, die das größtmögliche Feld der angefragten Institutionen abbilden. Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wurden die Gruppendiskussionen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Um dem explorativen Charakter zu entsprechen, erfolgte die Kategorienbildung auf induktivem Wege (Mayring, 2015, 85f.).



## **Schülerbilder im Spannungsfeld unterschiedlicher Perspektiven – Über wen und wie sprechen SonderpädagogInnen und Fachlehrkräfte, wenn sie gemeinsam Unterricht für eine inklusive Klasse planen?**

*Trautmann, Matthias; Greiten, Silvia*

Die Kooperation von SonderpädagogInnen und Fachlehrkräften ist in der Forschung als eine wesentliche Gelingensbedingung für inklusiven Unterricht identifiziert, unter der Annahme, dass die jeweiligen Expertisen die Brücke zwischen fachlichen und förderbedarfsspezifischen Anforderungen schlagen können. Allerdings ist kooperativ organisierte Unterrichtsplanung für inklusiven Unterricht bislang kaum untersucht. Insbesondere ist unklar, inwiefern sich Lehrkräfte in der Unterrichtsplanung auf die SchülerInnen einer Klasse beziehen und inwiefern sie Perspektiven auf SchülerInnen nutzen, um binnendifferenzierende, diagnostizierende oder fördernde Elemente zu implementieren. Diese Problembeschreibungen münden in entsprechende Forschungsfragen für die nachfolgend vorgestellte Studie.

Für diesen empirisch ausgerichteten Beitrag aus einem laufenden Forschungsprojekt zur interprofessionellen Unterrichtsplanung wurden leitfadengestützte Interviews mit je fünf SonderpädagogInnen und fünf Fachlehrkräften, die im Tandem unterrichten, mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Unterschiedliche Perspektiven der Teilnehmenden auf SchülerInnen ließen sich als „Schülerbilder“ in inklusiven Klassen rekonstruieren: Zwar unterscheiden alle Lehrpersonen gleichermaßen zwischen der Großgruppe Klasse, Gruppen aus Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) und einzelnen Lernenden mit SFB und ziehen damit Grenzen und Differenzlinien innerhalb der Klassen. Allerdings zeigen sich Unterschiede in den Häufigkeiten, den Kontexten und in der Art, mit der die verschiedenen Schülergruppen beschrieben und beurteilt werden (Müller et al, i.V.).

So sprechen Fachlehrkräfte stets von der ganze Klasse, wenn sie ihr Planungshandeln erläutern. Dem nachgeordnet geben sie an, ihre Überlegungen für SchülerInnen mit SFB anzupassen, wobei sich ihre Strategien eher am diagnostizierten Förderschwerpunkt als an den Bedarfen konkreter SchülerInnen orientieren. Förderbedarfe legen sie oftmals als Schwäche und Belastung für ihr berufliches Handeln aus. Hingegen erklären die befragten SonderpädagogInnen, sich in der Planung vornehmlich an den individuellen Bedürfnissen einzelner SchülerInnen mit SFB zu orientieren. Besondere Bedürfnisse fassen sie eher als spezifische Anforderung an ihr berufliches Handeln auf. Ihren subjektorientierten Blick führen sie jedoch nicht für SchülerInnen ohne SFB fort (Müller et al, i.V.).

Der Vortrag verweist damit auf ein bislang wenig beforschtes Spannungsfeld innerhalb der Praxiswelt Schule: Unterschiede zwischen den professionellen Welten von Lehrkräften scheinen bereits im Sprechen über die gleiche Klasse auf. Grenzgänge im Sinne ko-konstruktiver, kooperativer Unterrichtsplanung, erfordern damit nicht allein

Aushandlungsprozesse mit Blick auf professionelles Wissen und Handeln, sondern auch Reflektionen über und Annäherungen von Schülerbildern.

*In der Session werden u.a. folgende Diskussionsanlässe angeboten:*

- Da es zu der Perspektive auf Schülerinnen und Schüler, zum „Schülerbild“ von Lehrkräften, bislang kaum Studien gibt, soll darüber ein Austausch erfolgen, inwiefern diese Frage auch in anderen Projekten relevant ist.
- Auf der IFO treffen verschiedene Professionen mit unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen aufeinander. Es soll darüber diskutiert werden, wie diese unterschiedlichen Erfahrungen genutzt werden können, um spezifisch für die Kooperation von SonderpädagogInnen mit Fachlehrkräften die mit Schülerbildern einhergehenden Grenzziehungen innerhalb inklusiver Klassen überwunden werden können.

*Zur Gestaltung des Slots:* Zunächst werden mit den Teilnehmenden Perspektiven auf SchülerInnen als „Schülerbilder“ inklusiver Klassen auf einer Flipchart gesammelt. Dann werden die Ergebnisse der Teilstudie in Form eines Vortrags vorgestellt, um anschließend die Ergebnisse und die zuvor gesammelten Vorstellungen sowie Konsequenzen für die Planung inklusiven Unterrichts zu diskutieren.

## **Schulpraktische Professionalisierung zwischen erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Herausforderungen - ein transdisziplinärer Blick**

Gollub, Patrick; Greiten, Silvia; Odipo, Teresa; Veber, Marcel

Lehramtsstudierende erleben in Praxisphasen Widersprüche im Umgang mit Inklusion. Die Institution Schule steht nicht zuletzt wegen ihrer Selektionsfunktion im Widerspruch zur inklusionsorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung: Rahmenbedingungen werden oft wenig verändert, womit vorhandene Antinomien tiefgreifender erlebt werden. Schüler\*innen werden – kategorial zugeordnet – als zielgleich und zieldifferent unterrichtet, was inter- wie auch intraprofessionelle Kooperationen, u. a. bezogen auf Unterrichtsplanung und -gestaltung, notwendig macht. Für Studierende stellt sich das Problem, dass sie in Praxisphasen häufig auf tradierte Homogenitätsmuster von Lehrkräften treffen. Studierende erleben hier häufig Widersprüche in Professionalisierungsprozessen für Inklusion. Gleichzeitig können Praxisphasen aber Lern- und Erfahrungsräume bieten, um – durch spezifische hochschuldidaktische Konzepte unterstützt – wahrgenommene Grenzen zu überwinden.

Im theoretisch und empirisch angelegten Beitrag wird auf beschriebener Problemlage aufbauend ein transdisziplinärer Blick auf Spannungsfelder schulpraktischer Professionalisierung gerichtet. *Es wird gefragt, inwiefern sich in diesen Phasen der Professionalisierung unterschiedliche Praxiswelten an Schulen zeigen und wie Studierende in schulpraktischen Phasen angeleitet werden können, diese Praxiswelten und ihre Grenzen zu analysieren und Grenzüberwindungen zu gestalten.*

Um diesen Frage nachzugehen, werden hier, nach einer theoretischen Fundierung, vier Impulse aus den Fachdidaktiken Sport und Deutsch, der Schulpädagogik sowie der Sonderpädagogik eingeflochten.

(1) Schulpraktische Studien und insbesondere das fünfmonatige Praxissemester bieten die Möglichkeit, inklusive Bildung nicht nur auf einer theoretischen Ebene in Lehrveranstaltungen zu verhandeln, sondern auch die Etablierung und Umsetzung schulischer Inklusion durch Studierende im Rahmen des Forschenden Lernens nachzeichnen zu lassen. Das Seminarkonzept versucht Inklusion im Deutschunterricht und den berufspraktischen Umgang mit derselben zu verbinden, indem beides zusammen als eine Entwicklungs- und Professionalisierungsmöglichkeit von Lehramtsstudierenden verstanden wird (Gollub & Veber, 2018).

(2) Mit dem Konzept des *Co-Peer-Learning* (Greiten, 2019) wird Studierenden ein kommunikatives Setting angeboten, mit dem sie als Tandems Planungsgespräche auf der Basis von Leitfäden führen. Die Heterogenität der Lerngruppe, Überlegungen zur Förderung und Binnendifferenzierung sind zentrale Bestandteile der gemeinsamen Planung. In dem Beitrag werden der Leitfaden und die Evaluation vorgestellt.

(3) Basierend auf empirischen Ergebnissen zur Einstellung von Studierenden zu Inklusion im Schulsport sowie deren Selbstwirksamkeit im inklusiven Schulsport (Odipo, Thomas & Abel, 2018), werden Einblicke in die Entwicklung von Lehr-/Lerntools gegeben. Diese sollen angehende Sportlehrkräfte zur kritischen Reflexion anregen und für ein inklusives Schulsportsetting sensibilisieren.

(4) Durch kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen im Rahmen von Forschungswerkstattarbeit wurde in einem Lehr-Forschungsprojekt (Grummt & Veber, 2019) ein neues Format reflexionsorientierter Lehrer\*innenbildung erprobt und evaluiert. In diesem Rahmen werden zentrale Erkenntnisse für die Reflexion von inklusionsorientierten schulpraktischen Studien beleuchtet.

Anschließend erfolgt eine synoptische Zusammenfassung der Impulsvorträge sowie eine Zusammenführung der angestrebten Grenzüberwindungen in der Praxis in Bezug auf die forschungsleitende Frage. Danach wird in dem Slot eine thematische Diskussion zu Praxiswelten im Rahmen schulpraktischer Professionalisierung für Inklusion aus den vier Perspektiven der Fachdidaktiken Sport und Deutsch, der Schulpädagogik sowie der Sonderpädagogik angeboten.

## **Thema „Inklusion und Menschenwürde“**

Dangl, Oskar

### 1. Bezugnahme zum Tagungsthema und Fragestellung

Der geplante Beitrag siedelt sich im Feld „Welten“ an. Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) entwirft eine neue, inklusive Welt und zielt auf ihre Verwirklichung.

Die Menschenrechte zeigen eine der Moral/Ethik und eine der Politik zugewandte Seite. Dem entsprechend kommt im geplanten Beitrag das Spannungsfeld zwischen „Ethiken“ und „Politiken“ zum Tragen, das gleichzeitig eines zwischen dem individuellen und dem sozial-gesellschaftlichen Pol darstellt.

Der Beitrag erörtert das Verhältnis von Inklusion und Menschenwürde: Was bedeutet "Menschenwürde" in der UN-BRK? In welchem Verhältnis stehen Würde und Inklusion? Welche Bedeutung kommt der Menschenwürde als Argument für Inklusion zu?

### 2. Methodisches Vorgehen

Es handelt sich um einen theoretischen und hermeneutischen Beitrag.

### 3. Erwartete Ergebnisse

Der Beitrag erörtert das Verhältnis von Inklusion und Würde. In einem ersten theoretischen Schritt wird skizziert, was traditionell und aktuell unter Würde verstanden wird. Darauf folgt eine hermeneutische Analyse der UN-BRK in Hinblick auf ihr Würdeverständnis und die Relationierung von Inklusion und Würde. Im dritten Schritt erfolgt eine Theoretisierung der hermeneutisch erzielten Ergebnisse. Es zeigt sich, dass die BRK einerseits am klassischen Würde-Konzept im Sinne der „innewohnenden Würde“ festhält, andererseits aber Würde im aktuellen Sinne als ethische Aufgabe erscheint. Daraus ergibt sich eine doppelte Relationierung: Einerseits ist Würde begründende Voraussetzung von Inklusion, andererseits stellt Inklusion die empirische Bedingung der Realisierung der Würde dar.

## **Titel: Einsatz und Aufgaben förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen – Ergebnisse einer Studie in vier Bundesländern**

*Dietze, Torsten; Wolf, Lisa; Moser, Prof. Dr. Vera; Kuhl, Prof. Dr. Jan*

\*1\* Das Projekt FoLis (Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen) verknüpft professionstheoretische Ansätze mit einem empirischen Forschungsdesign (Mixed-Methods-Ansatz). Bearbeitet wird die Frage nach erfolgreichen Strukturbedingungen für den Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen. Basierend auf der Erkenntnis einer Vielzahl an Aufgaben dieser Lehrkräfte an inklusiven Schulen (z.B. Moser & Kropp, 2015; Melzer & Hillenbrand, 2015; Arndt & Werning, 2013, Grummt 2019) sind nicht nur Dilemmata (Einzelförderung vs. Inklusion) beschrieben worden, sondern auch fehlende strukturelle Mandatierungen auf Ebene des Landes und der Einzelschule. Auf der Grundlage einer Stichprobe in vier Bundesländern (NRW, Hessen, Berlin und M-V) wird nach ihrem Einsatz gefragt und dies mit qualitativen Interviews zur Berufszufriedenheit in Beziehung gesetzt. Dabei werden ‚Erfahrungswelten‘ der Lehrkräfte erörtert wie auch ‚Kulturwelten‘ der Einzelschule. Forschungsfragen a) Welche administrativen und strukturellen Rahmenbedingungen führen dazu, dass förderpädagogische Lehrkräfte in angemessener Weise in die Organisation von Schule und Unterricht eingebunden sind? b) Gibt es einen Zusammenhang zwischen Mandat, professioneller Identität und Arbeitszufriedenheit der förderpädagogischen Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen?

\*2\* Das Gesamtprojekt (Laufzeit 2018 bis 2020) umfasst folgendes Design: 1. Dokumentenanalyse von Gesetzen und untergesetzlichen Regelungen der vier ausgewählten deutschen Bundesländer (abgeschlossen) 2. Interviews mit Expert\*innen (Referenten für Grundschulen, Referenten für Inklusion) aus der oberen (d.h. Ministerialebene) und unteren Schulaufsicht (d.h. Staatliche Schulaufsicht) der vier Bundesländer mit Erstellung einer „Steuerungslandkarte“ (abgeschlossen) 3. Im Sommer 2019 wurden 120 Schulleitungen inklusiver Grundschulen (30 Schulen je Land) mit halbstandardisierten Befragungen u.a. zu diesen Themen befragt: Grundlage der sonderpädagogischen Ressourcen, Einsatzorganisation der förderpädagogischen Lehrkräfte und Aufgabenübernahme in Schule und Unterricht, Zusammenarbeit mit Regelschullehrkräften und Möglichkeiten der interprofessionellen Kooperation. Durch eine Clusteranalyse konnten unterscheidbare Arten des Einsatzes förderpädagogischer Lehrkräfte identifiziert werden. Diese wurden mit den strukturellen Vorgaben auf Ebene der Schulaufsichten in Verbindung gebracht, die zu Beginn der FoLis-Studie erhoben wurden (abgeschlossen). 4. Qualitative Interviews mit zwölf förderpädagogischen Lehrkräften je Bundesland. Die Rekrutierung erfolgte anhand der zuvor gefundenen Cluster an „Schultypen“. Thematisiert wurden dabei u.a. die jeweilige Schulkultur, die aktuelle Aufgabenverteilung zwischen den Professionen, der (mögliche) Transfer sonderpädagogischen Wissens sowie Berufszufriedenheit und Berufsidealität (Datenerhebung Anfang 2020, Auswertung noch nicht abgeschlossen).

\*3\* Die Ergebnisse bieten sowohl umfangreiche empirisch erhobene und durch das Design der Bezugnahme auf Randbedingungen repräsentative Ergebnisse. Die Kombination der Ergebnisse aus den Projektphasen 2 und 3 (qualitative Interviews mit

Expert\*innen aus der oberen und unteren Schulaufsicht; quantitative Daten aus den Schulleitungsbefragungen) zeigte Verbindungen zwischen strukturellen Vorgaben und tatsächlicher Einsatzpraxis auf. Die bisherigen Teil-Projektergebnisse lassen vermuten, dass die individuelle „Schulkultur“ – geprägt über das Gesamtkollegium – den größten Teil der gefundenen Unterschiede erklärt. Durch den Einbezug der Lehrkräfteinterviews (Schritt 4) auf die Ergebnisse der früheren Projektergebnisse wird sich ein umfassendes Bild zu der Frage ergeben, welche strukturellen Rahmenbedingungen und welche Einsatz- und Aufgabenprofile von den förderpädagogischen Lehrkräften für ihre Tätigkeit an inklusiven Grundschulen als förderlich empfunden werden.

## Über Grenzschießungen und Integrationszwänge in der sonderpädagogischen Wissensproduktion zum Thema ADHS

Haas, Benjamin

In meinem Beitrag möchte ich Ergebnisse zweier Analyseebenen meines Promotionsprojekts vorstellen und diskutieren. In diesem wurde der Frage nachgegangen, wie das Phänomen ADHS in der sonderpädagogischen Fachliteratur als eine Kategorie ‚nicht\_normalen‘ Verhaltens konstruiert wird. Gegenstand der Analyse sind 74 Fachartikeln (53 aus Fachzeitschriften; 25 aus Handbüchern) aus den Jahren 2000-2015. Diese wurden ausgehend von normalismustheoretischen Annahmen (vgl. Foucault 1977; Link 1997) mit einer interdiskurstheoretischen Perspektive (vgl. Foucault 1981; Dollinger/Urban 2012; Link 2005) untersucht.

Auf der Analyseebene der Normierung möchte ich zeigen, wie im Material die Grenze zwischen ‚normalen‘ und ‚nicht\_normalen‘ Verhaltensweisen gezogen wird. Darüber hinaus soll auf der Ebene der Normalisierung betrachtet werden, welche Angebote die zuvor als ‚nicht\_normal‘ markierten Schüler\_innensubjekte zur Re-Integration in die Normalzone erhalten.

Hinsichtlich der Normierung ‚nicht\_normaler‘ Verhaltensweisen kann ein ambivalentes Verhältnis und eine Verwobenheit normalistischer Strategien herausgestellt werden (vgl. Link 1997). So erfolgt die Normierung des ‚Nicht\_Normalen‘ durch eine Kombination von flexibel- und protonormalistischen Techniken und wird letztlich protonormalistisch wirksam gemacht. Schüler\_innen, die den in Schule bestehenden normativen Verhaltensanforderungen nicht entsprechen, werden durch dieses ‚Normierungsteam‘ außerhalb des im schulischen Kontext bestehenden Normalfeldes platziert.

Durch die im sonderpädagogischen Fachdiskurs identifizierten hegemonialen Normalisierungstechniken, werden ihnen schließlich Re-Integrationsangebote in die Normalitätszone unterbreitet, die sich im Wesentlichen durch versteckte Zwänge der Selbstführung auszeichnen. Diese scheinen nicht nur das Resultat bestehender Belastungsgrenzen in der Institution Schule zu sein, sondern verweisen darüber hinaus auf eine individualisierende und verkörperlichte Regierung ‚nicht\_normalen‘ Verhaltens.

Damit kann verdeutlicht werden, dass die sonderpädagogische Wissensproduktion zum Gegenstand ADHS den Anforderungen inklusiver Bildungsangebote widerspricht und es einer Rekonzeptualisierung der Thematisierung des ‚Nicht\_Normalen‘ bedarf. Daraus resultierende Herausforderungen möchte ich gerne mit Interessent\_innen diskutieren.



## **Vehikel oder Barriere der Inklusion? Die Erwerbsarbeit von Menschen mit Behinderungen als Thema des behindertenpolitischen Diskurses in Deutschland**

*Ledder, Simon; Waldschmidt, Anne; Karim, Sarah*

Ähnlich wie in anderen europäischen Ländern erweist sich auch in Deutschland das Erwerbsleben häufig als Barriere der Inklusion. (Schwer-)behinderte Menschen sind auf dem Arbeitsmarkt besonders benachteiligt (BMAS 2016). Trotz guter wirtschaftlicher Konjunktur, gesetzlichem Kündigungsschutz und einem breiten Spektrum an Eingliederungsmaßnahmen liegt ihre Erwerbstätigenquote konstant in allen Altersklassen mindestens zehn Prozentpunkte unter derjenigen nichtbehinderter Erwerbspersonen. Auch sind sie weitaus häufiger und länger erwerbslos. Wenn sie in Beschäftigung sind, verdienen sie tendenziell weniger als nichtbehinderte Vergleichsgruppen und unterscheiden sich hinsichtlich der Art der Anstellung, der Qualität der Beschäftigung und der Karrierechancen (ebd., 160-187). Gleichzeitig gilt die Teilhabe am Arbeitsleben als das entscheidende Vehikel, um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen zu verwirklichen. Erwerbstätigkeit gewährleistet nicht nur finanzielle Ressourcen zur Sicherung des eigenen Lebensunterhalts, sondern ist auch in erheblichem Maße für die eigene Subjektivität von Bedeutung. Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass die Arbeitsmarktinklusion ein zentrales Anliegen der Behindertenpolitik darstellt. Dies gilt in besonderem Maße seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), deren Artikel 27 (Arbeit und Beschäftigung) das Recht auf inklusive Arbeit postuliert. Gemeinhin wird die BRK als der entscheidende Impuls angesehen für die Entstehung und Entfaltung des Inklusionsdispositivs (Waldschmidt 2011; Peter/Waldschmidt 2017), das bisher vor allem mit Blick auf die schulische Bildung diskutiert wird. Jedoch zeigt sich mit Hilfe einer genealogischen Herangehensweise, dass erstens der Inklusionsgedanke – unter dem Begriff Integration – bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts relevant ist und zweitens dabei immer auch die Frage der Arbeitsmarktteilhabe eine große Rolle spielt (Bösl 2009, 2016). Entsprechend wird der Vortrag – auf der Basis eines laufenden Forschungsprojekts – erste Ergebnisse einer Diskursanalyse der deutschen Behindertenpolitik präsentieren. Dabei wird der Fokus auf den Zeitraum des späten 20. Jahrhunderts gelegt (Welti 2019). Als zwei Zäsuren damaliger Behindertenpolitik lassen sich das Inkrafttreten des Schwerbehindertengesetz von 1974 und der Erlass des Sozialgesetzbuch IX 2001 ausmachen (Lingelbach/Waldschmidt 2016). Die Diskursanalyse der parlamentarischen Debatten zu diesen Gesetzen erlaubt es zu rekonstruieren, wie sich das Verhältnis von (Nicht-)Behinderung und Erwerbsarbeit verändert und welche Kontinuitäten und Transformationen sich dabei abzeichnen. Die Präsentation unserer vorläufigen empirischen Forschungsergebnisse, die im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts „Dispositive von ‚dis/ability‘ im gesellschaftlichen Wandel“ (Projektnr. 405662445) entstanden sind, wollen wir nutzen, um auf der Tagung die Ambivalenzen von Inklusion zu diskutieren.

## **Video-Stimulated Reflections in der Lehramtsausbildung: Noticing und Reasoning zu inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht**

*Egger, Daniela; Abels, Simone*

Der empirische Beitrag ordnet sich thematisch den „Praxiswelten“ zu und widmet sich dem Thema Inklusion und Naturwissenschaftsdidaktik im Kontext zur universitären Lehramtsausbildung und ihrem Praxisbezug. Um Unterricht inklusiv zu gestalten, müssen Lehramtsstudierende für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen vorbereitet und umfassend geschult werden. Auch die Fachdidaktiken sind gefordert, Ausbildungskonzepte vorzulegen, die sich mit einer inklusiven Gestaltung ihrer jeweiligen Fachdisziplin auseinandersetzen (Amrhein, 2011). Dieser Auseinandersetzung in Bezug auf die fachdidaktische Ausbildung für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht stellt sich das BMBF Projekt Nawi-In (Naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv gestalten). Im Projekt wird die Kompetenzentwicklung Masterstudierender der Lehrämter für Primar- und Sekundarstufe I mit naturwissenschaftlichem Fach beforscht (Egger et al., 2019). Es wurden Kompetenzen identifiziert, die sich als Prädiktoren für gelingenden inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht auszeichnen (Brauns et al., in Vorb.). Besonders herausfordernd gestaltet sich naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe, da mit steigender Schulstufe exklusive Momente im Fachunterricht zunehmen (Musenberg & Riegert, 2015). Zur Professionalisierung besuchen die Studierenden vom ersten bis zum dritten Mastersemester ein Projektseminar, das ihnen Input zur und Reflexionsmöglichkeiten der Gestaltung eines inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts bietet. Damit der Prozess der Kompetenzentwicklung sicht- und messbar wird, arbeitet das Projekt mit videobasierter Forschung, die an zwei Punkten anknüpft. Zum einen wird die Wahrnehmung (*Professional Vision*, Sherin & van Es, 2009) fremden Unterrichts geschult, indem die Reflexion der Studierenden durch Fremdvideovignetten (*Video-Stimulated Reflection*, *VSRref*) stimuliert wird. Zum anderen zeichnen die Studierenden ihren eigenen Unterricht jeweils zu Beginn und zum Ende des Praxissemesters auf und reflektieren diesen (*Video-Stimulated Recall*, *VSR*) (Powell, 2005; Endacott, 2016). Der Fokus dieses Vortrags liegt auf *Noticing* und *Knowledge-based Reasoning* der Studierenden im Kontext fremden inklusiven naturwissenschaftlicher Unterricht (Sherin & van Es, 2009). Die *VSRrefs* wurden zu drei Messzeitpunkten aufgezeichnet (pre, re, post). Den Studierenden wurde zu den drei Zeitpunkten jeweils dieselbe Fremdvideovignette zum Thema Löslichkeit gezeigt. Die Studierenden schulten ihre professionelle Wahrnehmung durch einen Dreischritt: Durch (1) beschreiben (*noticing*), (2) interpretieren und (3) Handlungsalternativen generieren (*knowledge-based reasoning*), analysierten die Studierenden den Inhalt des Unterrichtsvideos (Sherin & van Es, 2009; Schwindt, 2008; Gold et al., 2016). Diese Reflexionen ( $N_{\text{gesamt}} = 10$ ) wurden audiographiert und nach der Transkription inhaltsanalytisch deduktiv mittels eines Analyserasters ausgewertet (Kuckartz, 2016). Das Raster wurde auf Grundlage von Prädiktoren für einen gelingenden inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht, die mithilfe eines Systematischen Literaturreviews identifiziert wurden, erstellt (Brauns et al., in Vorb.). Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass sich das *Noticing* und *Reasoning* der Studierenden über die

drei Messzeitpunkte hinweg entwickelt. Zum ersten Messzeitpunkt äußern sich die Studierenden sehr allgemeinpädagogisch. Im Verlauf nehmen die Studierenden mehr inklusive Momente wahr, benutzen zunehmend mehr Fachbegriffe und ordnen das Wahrgenommene sukzessive in einen Kontext ihres unterrichtstheoretischen Wissens ein. Erst zum dritten Messzeitpunkt jedoch werden inklusiver und naturwissenschaftlicher Unterricht zusammen gedacht und in der Fremdvideovignette verortet. Im Beitrag wird eine Gesamtdarstellung der Ergebnisse aus der ersten Kohorte zur Kompetenzentwicklung der Studierenden bzgl. Inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts präsentiert.

## **Vom Dispositiv zur Differenz: Mechanismen der Genese von Differenz unter dem Dach des Leistungsdispositivs**

*Kaiser, Michaela; Seitz, Simone*

1. Leistung ist in den letzten Jahren zu einer zentralen Figur der Erziehungswissenschaft avanciert. Ihre Konjunktur speist sich seit Kurzem aus der Verabschiedung des Förderprogramms „Leistung macht Schule“ (BMBF), das den gedanklichen Ausgangspunkt unseres empirischen Beitrags bildet. Zu beobachten sind dabei mehrere Argumentationslinien, die sich nicht durchgehend konsistent zueinander verhalten: So fanden die ungleichheitsverstärkenden Mechanismen schulischer Leistungsförderung im Nachgang der Leistungsvergleichsstudien Eingang in den Fachdiskurs (u.a. Maaz et al., 2014), wurden aber später auf die Angleichung (ausbleibender) Leistung und vermischt mit den Diskursen um die Durchsetzung von Bildungsstandards thematisiert (kritisch Pfahl & Powell, 2005) sowie abgrenzend hiervon normalisierungskritischen Blicken unterzogen (u.a. Sturm, 2017). Während einesteils der Anspruch der Leistungsförderung mit einer positiven Zielperspektive hinterlegt wird, wird der schulische Leistungsbegriff anderenteils nur selten (insituationen-)kritisch bearbeitet (u.a. Pollmanns, 2018) und erfährt im inklusionsbezogenen Diskurs wenig Aufmerksamkeit.

Leistungsförderung wird dabei im Lichte der Optimierungstendenzen verstärkt in den – kritischen - Blick genommen (u.a. Böker & Horvarth, 2018). Es fällt dabei auf, dass das Leistungsdispositiv in der schulpädagogischen Debatte wenig bearbeitet wird, jedoch mit Widersprüchen und Unklarheiten auf den unterschiedlichen Handlungs- und Steuerungsebenen schulischer Bildung sowie im Verhältnis zu Inklusion einhergeht (Seitz & Kaiser, i.D.). Der Einfluss des Leistungsdispositivs auf Subjektivationsprozesse und differenzielle Selbstentwürfe von Lernenden ist als Prozess des Begabens bislang kaum diskutiert (Seitz et al., 2016). Somit lässt sich das Leistungsdispositiv zusammenfassend als diffuse, aber grundlegende Wissensfigur von Schule begreifen, die sich im Spannungsfeld zwischen Dispositiv und Differenz bewegt.

Diese Ausgangslage evoziert für die Inklusionsforschung die Frage nach dem Dazwischen, d.h. danach, wie aus diskursiv erzeugten Leistungsdispositiven Differenzen entstehen. Unter dieser Perspektive ist zu analysieren, welche Ordnungsfunktion der Diskurs um Leistungsförderung im deutschsprachigen Raum hat, indem gefragt wird, durch welche diskursiven Formationen das Spannungsfeld begrifflich strukturiert und infolgedessen Differenzsetzungen hervorgebracht werden.

2. Dieser Frage geht unser empirischer Beitrag nach, indem die Mechanismen der Genese von Differenz im wissenschaftlichen Diskurs als Praxis und (Re-)Produktion von gesellschaftlichen Wissensordnungen auf der Grundlage erster Ergebnisse offengelegt werden. Dazu wird das Leistungskonstrukt einer wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller, 2011) unterzogen.

3. In den 21 analysierten diskursprägenden Texten werden Argumente entfaltet, die Leistung nicht primär als ein schulisches Tätigkeitsfeld fassen, sondern zuvorderst als Verflechtung von Dispositiv, Differenzordnungen und schulischen Praktiken. Auf Basis der Ergebnisse wird die Wirkmächtigkeit ihres disziplinierenden Zugriffs diskutiert.

## Was kommt nach der Schule? Ausbildungschancen von Förder- und Hauptschülerinnen im Vergleich

Blanck, Jonna

Wird die Wirkung oder Wirksamkeit von inklusiver bzw. ihrem Gegenpart segregativer Bildung diskutiert, stehen bislang vor allem Prozesse in allgemeinbildenden Schulen im Fokus. Artikel 24 der UN-BRK (UN 2006) verlangt jedoch die Verwirklichung von inklusiver Bildung auf *allen* Ebenen des Bildungssystems und umfassende Teilhabechancen für Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt und damit eine breitere Betrachtung von inklusiver Bildung. Es gibt aber nur wenige Studien, die sich mit Fragen inklusiver Bildung außerhalb der Schule wie beispielsweise den Chancen, einen Platz für eine berufliche Ausbildung zu bekommen, befassen – obwohl Übergänge von der Schule in Ausbildung eine herausgehobene Bedeutung für zukünftige Lebenschancen haben: Ausbildungslosigkeit erhöht das Risiko im weiteren Lebensverlauf arbeitslos zu werden und dadurch insgesamt in seiner Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt zu sein (vgl. Solga 2005). Vorliegende Studien, sind zudem überwiegend regional begrenzt und qualitativ angelegt und basieren oftmals auf sehr kleinen, selektiven Untersuchungsgruppen. Zusätzlich kommen sie oftmals ohne Vergleichsgruppe aus, so dass die Selektivität der Schülergruppe hinsichtlich ihres sozialen Hintergrunds nicht kontrolliert werden kann. Damit ist einerseits unklar, wie die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern (in Deutschland) tatsächlich aussehen und andererseits inwiefern die geringen Ausbildungschancen der Jugendlichen ursächlich auf den Besuch der Förderschule zurückzuführen sind oder ob sie nicht vielmehr das Ergebnis der starken sozialen Benachteiligung dieser Gruppe von Jugendlichen sind. Dieses Forschungsdesiderat soll auf zweierlei Arten adressiert werden: *Erstens* wird anhand einer deutschlandweiten Stichprobe von Förderschülerinnen und -schülern beschrieben, wie sich die Gruppe hinsichtlich individueller und sozialer Merkmale zusammensetzt und wie ihre Übergänge nach der Schule aussehen. Ermöglicht wird dies zum ersten Mal durch die Nutzung der Daten des nationalen Bildungspanels (NEPS, vgl. Blossfeld et al. 2011). *Zweitens* wird anhand eines statistischen Matchings analysiert, welchen Effekt der Förderschulbesuch auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen von Förderschulen hat. Bei beiden Schritten werden Förderschülerinnen und -schüler mit Jugendlichen von Hauptschulen verglichen. Damit kann abgeschätzt werden, wie die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern auch im Vergleich zu dieser benachteiligten Gruppe ausfallen. Die Ergebnisse zeigen, einen kausalen negativen Effekt des Förderschulbesuchs auf die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Die Untersuchung ist eine Analyse dessen, wie Übergänge von als (lern-) behindert gelabelten Menschen in einem stark strukturierten Schul- und Ausbildungssystem ablaufen: Das deutsche *Schulsystem* hat gleich zwei international hervorsteckende Charakteristika. Deutschland zeichnet sich zum einen durch sein hierarchisches, in gegliedertes Schulsystem aus. Zum anderen ist die Kategorie „Lernbehinderung“ im Schulsystem institutionalisiert. Wenngleich die Existenz dieser Kategorie in Deutschland

oftmals als selbstverständlich betrachtet, gibt es Länder, die ohne eine solche Klassifizierung im Schulsystem auskommen (vgl. Powell 2011, S. 17 f.). Zusätzlich weist auch das deutsche *Berufsausbildungssystem* Alleinstellungsmerkmale auf: Die Kombination der gezielten Fachkräfteausbildung (im Gegensatz z.B. zum englischen *on-the-job-training*) nach dem Berufsprinzip mit der Dualität der beruflichen Lernorte Schule und Betrieb und der damit einhergehenden engen Kopplung von Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt ist einzigartig. Ähnliche System der Berufsausbildung finden sich nur in Österreich, der Schweiz und Dänemark (vgl. Ebner 2013, S. 15). Ziel der anschließenden Diskussion ist es, zu erörtern, welche Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern in anderen Schul- und Ausbildungssystemen bekannt und zu erwarten sind.

## **Was macht in der Kunst die Inklusion aus? - Polyästhetische Modelle für die Inklusive Schule**

*Schnabl-Andritsch, Nora; Roy, Virginie; Proyer, Michelle; Kopera, Iris; Seitinger, Elvira; Moser, Nicole; Zehentner, Hannah*

Anhand ausgewählter Einblicke in ein transdisziplinär entwickeltes Workshop-Konzept, das an einer integrativen Wiener Schule erarbeitet wurde und mit musikalischen, tänzerischen und bildnerischen Elementen arbeitet, wird erläutert, wie Polyästhetik einen Beitrag zu inklusiver Unterrichtsgestaltung leisten kann (Schnabl-Andritsch et al. 2018). Daraus ergibt sich ein Weiterdenken ausgehend von der Intersektion Kunst und Behinderung auf Polyästhetik *und* Inklusion nicht nur im professionellen kunstschaftenden Betrieb, sondern auch in der Schule und der Lehrer\*innenausbildung. Ausgehend von der Frage danach wie Kunst aktuell an der Intersektion zu Behinderung verhandelt, diskutiert und beforscht wird, möchten die Autorinnen sich an eine kritische Erweiterung dieses Zugangs annähern: Polyästhetik, Inklusion und Schule. Um Kunst inklusiv zu rahmen, wollen wir eine 'radikalere' bzw. inklusivere Perspektive, als diese an der Schnittmenge zwischen Kunst- und Behinderung bisher gedacht wird, vorstellen: Ein Hinausdenken über die Kunst trotz oder aufgrund von Behinderung und ein Weiterdenken über ein auf Mitleid basierendes Modell von Behinderung. Es ist abseits von künstlerischen Sonderprogrammen anzusiedeln, in denen Menschen mit Behinderungen eine Rolle spielen oder diese zugeteilt bekommen. Dieser Ansatz geht hinaus über eine Reduktion auf nur eine Kunstform, nur eine Form von Behinderung und einem Verständnis von Inklusion auf Behinderung reduziert.

Seit 2016 wurden mehr als 30 Workshops in der Schule abgehalten, ein Großteil davon über teilnehmende Beobachtung begleitet, um Inhalte zu verbessern und Ergebnisse für die Forschung nutzbar zu machen. Gespräche mit den Workshop- Leitenden, Kindern und Lehrpersonen werden derzeit teil-partizipativ ausgewertet, um das Modell weiterzuentwickeln. Ergebnisse sollen im Rahmen der Präsentation zur Diskussion gestellt werden.

Erwartete Ergebnisse: die bisherige Datenanalyse weist darauf hin, dass im Verlauf der Workshops für die involvierten Kinder und Jugendlichen Behinderung keine Rolle spielt. Vielmehr sind der künstlerische Ausdruck und die Möglichkeit, sich darüber auszutauschen, relevant.

Zu diskutierende Fragen:

Was macht in der Kunst die Inklusion aus?

Was macht in der (schulischen) Inklusion die Kunst aus?



## Wie inklusiv ist die Universität? Studierende zwischen den Welten.

Resch, Katharina

Studien weisen darauf hin, dass internationale Studierende im Vergleich zu BildungsinländerInnen vor zahlreichen Herausforderungen an Hochschulen stehen, etwa in Hinblick auf Sprachdefizite, Gewöhnung an unbekannte soziale Normen oder Einsamkeit durch das Fehlen sozialer Netzwerke während des Auslandssemesters (Klabunde 2014, Schumann 2012, Resch/Raschauer 2019). Weiters sind Unterschiede in der Lehr- und Lernkultur dokumentiert, mit denen internationale Studierende konfrontiert sind (Ward 2001). Auch Diskriminierungserfahrungen sind innerhalb der Hochschulen als Erfahrungen internationaler Studierender dokumentiert (Sherry/Thomas/Chui 2010: 33-34).

Hochschulische Inklusionsprozesse betreffen alle Bereiche des hochschulischen Lebens – wie etwa das Lehrgeschehen, das Campusleben oder administrative Prozesse an der Universität. Sie zielen auf die gleichberechtigte Teilhabe diverser Studierender ab. In Hinblick auf die Weiterentwicklung inklusiver Hochschulen ist die Lage internationaler Studierender im Vergleich zu anderen Studierendengruppen eher unterbeforscht und bislang gibt es nur wenig Evidenz über die kulturellen Differenzenerfahrungen internationaler Studierender. Der Beitrag geht daher der Frage nach: Wie erleben internationale Studierende kulturelle Differenz an der Hochschule?

Der Beitrag fokussiert auf die kulturellen Differenzenerfahrungen internationaler Studierender in konkreten Interaktionssituationen und basiert auf einer qualitativen Befragung von Studierenden (n=31) im Forschungskontext des EU-geförderten SOLVINC-Projekts „Solving intercultural conflicts with international students“. Die Daten wurden mit der Critical Incident Methodology nach Cohen-Emerique (2015) erhoben. In Einzelinterviews und Gruppendiskussionen schilderten die n=31 Studierenden ihre Erfahrungen mit kultureller Differenz. Die Analyse der erlebten Fälle erfolgte partizipativ mit jenen Personen, die den Konflikt erlebt haben. Die Arbeit mit partizipativen Methoden, in denen die StudienteilnehmerInnen auch in die Auswertung miteingebunden sind, hat sich als besonders hilfreich für die Arbeit mit Studierenden erwiesen, da sie Diversitätskompetenz erlebnisorientiert schult und gleichzeitig als hochschuldidaktische Interventionsmethode zu verstehen ist. Die Daten wurden entlang der vier Handlungsfelder für hochschulische Diversität nach Czollek und Perko (2015) ausgewertet: Administration (z.B. Zulassung zu Prüfungen), institutionelle Felder (z.B. Beratungsgespräche), konkrete Lehrsituationen (z.B. Interaktionen im Unterricht) und informelle Bereiche (z.B. Kleingruppenarbeiten). Im Bereich der inklusiven Hochschullehre lassen sich daraus Spannungsfelder in vier Subkategorien ableiten: dem Aufgreifen von stereotypischen kulturellen Beispielen durch Lehrende, dem Einteilen von Studierenden in kulturelle Gruppen (soziale Polarisierung in „die einen“ und „die anderen“), dem Abwertung von kulturellen Aspekten im Unterricht und dem Nicht-Beachten von Studierendendiversität in der Kommunikation.

Die Ergebnisse zeigen damit zentrale kulturelle Spannungsfelder aber auch Gestaltungspotential auf, auf welche inklusive Hochschulen in Zukunft eingehen müssen. Durch das Sichtbarmachen und Systematisieren von kulturellen Differenzen (*un/doing differences*) werden Differenzkategorien besser verstehbar, weisen aber gleichzeitig das Potential auf, Differenzen zu verstärken. Auf Basis der Ergebnisse werden Konfliktfelder in der (Hoch)Bildungsforschung sichtbar, die Implikationen für die Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden haben. Die Diversitätskompetenz von Lehrenden soll neben Wissen auch die eigene Handlungspraxis umfassen, d.h. das konkrete Erleben sowie die Reflexion darüber. Dies erfordert eine aktive Teilhabe der Lehrenden an reflexiver Praxis und trägt zur Weiterentwicklung von Diversitätskompetenz als Teil der allgemeinen Lehrkompetenz bei.

## **Zu-Gänge zum 'Fremden' ermöglichen. Anerkennungsgrenzen unterschiedlicher Lehrerhabitus und Formate der praktischen und reflexiven Bearbeitung**

*te Poel, Kathrin*

Der Lehrer\*innenhabitus einer Person ist implizit geprägt durch primäre milieuspezifisch-familiale Orientierungen auf der einen und eigenen Schulerfahrungen in der Rolle als Schüler\_in auf der anderen Seite (vgl. Helsper 2018a, 2018b). Die Handlungen der Lehrperson sind untrennbar mit diesem jeweiligen, teilweise unbewussten Lehrer\*innenhabitus verwoben (vgl. bspw. te Poel 2019), bspw. indem der jeweilige Habitus Anerkennung im Sinne eines empathischen nachvollziehen Könnens, des respektieren oder wertschätzen Könnens von Schüler\*innenhandlungen und ihren Lebenswelten eröffnen oder erschweren kann und entsprechende Praktiken der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung in pädagogischen Praxiswelten nach sich ziehen kann. Das Erfahren von Anerkennung in diesen Formen ist wiederum gemäß bildungs- und anerkennungstheoretischer Grundlagen essentiell für den Prozess der Identitätsentwicklung von Schüler\_innen (vgl. Honneth 1992; Stojanov 2006) als Teil ihres Bildungsprozesses (vgl. Stojanov 2006). Damit entstehen Welten der habituellen Passung und Unpassung zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen, die, u.a. vermittelt über das habituell bedingte Anerkennungshandeln in den Praxiswelten Schule und Unterricht, Bildungsungleichheiten reproduzieren und auch produzieren können (vgl. Kramer 2013). Damit solche Passungsverhältnisse und damit Engführungen in der Wahrnehmung, Deutung und Be-Handlung von Schüler\*innen reflexiv erkannt und mögliche Überwindungen angestoßen werden können, sind Gänge erforderlich, die ein Überschreiten der je eigenen Welt der (angehenden) Lehrpersonen und ein Erkunden der Welt der bzw. des jeweiligen Anderen ermöglichen, also in diesem Fall das Erkunden der Welt des habituell ‚fremden‘ Schülers bzw. der Schülerin.

An dieser Stelle setzt der Vortrag bzw. das Poster (beide Formate sind denkbar) an, der bzw. das das Spannungsfeld zwischen Lehrer\*innenhabitus, Anerkennungshandeln und Schüler\*innenhabitus und damit konkret das Dilemma aufgreift, einerseits als Lehrkraft in inklusiven Schulen der Norm der Anerkennung von Vielfalt (vgl. Prengel, 2006) verpflichtet und andererseits gleichzeitig im eigenen Anerkennungshandeln, bedingt durch habituell geprägte Wahrnehmungen und Deutungen, begrenzt zu sein. Ausgehend von Fallrekonstruktionen, denen empirische Daten aus Interviews mit angehenden Lehrpersonen zugrunde liegen, werden anerkennungsbedeutsame Facetten unterschiedlicher Lehrerhabitus konkretisiert und in ihren jeweiligen (bildungs-)biographischen Zusammenhängen betrachtet. Ausgewertet wurden die Daten mit der Methode der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Kramer, 2019). Es werden anerkennungsbedeutsame Grenzen der habituellen Orientierungen und mögliche Konsequenzen für die Praxiswelt der Schule ausgemacht. Daran anknüpfend wird einerseits ein konkretes hochschuldidaktisches Setting vorgestellt, das angehenden Lehrpersonen solche Gänge in die Praxiswelt der Schule ermöglichen soll, die das Kennen- und Verstehenlernen ‚fremder‘ Schüler\*innenwelten durch die Übernahme von Patenschaften eröffnen und es werden konkrete hochschuldidaktische Möglichkeiten

thematisiert, um ausgehend von Fallmaterial Reflexionsprozesse bei Studierenden anzustoßen, die Gänge im Sinne eines Überschreitens eigener Begrenzungen durch Selbsterkenntnis ermöglichen können. Diese praxisreflexiven Formate sollen mit dem Publikum in ihren Chancen, Grenzen und möglichen Modifikationen diskutiert werden. Auch diskutiert werden soll eine Modifikation des hochschuldidaktischen Patenschaftssettings zu einem Setting, das auch für ältere Schüler\_innen attraktiv ist und eine enge Zusammenarbeit zwischen diesen und den Studierenden ermöglicht.

Es werden somit empirische wie konzeptionelle Ergebnisse eines bereits laufenden Projektes vorgestellt. Zugleich werden daran anknüpfend Weiterentwicklungen diskutiert.

## Zugänge zu (fremdspachlichen) Welten – Attribution und Kompetenzvermittlung im inklusiven Unterricht

*Weltgen, Julia; Pfingsthorn, Joanna*

Durch Schule und Unterricht sollen jungen Menschen Kompetenzen zur bestmöglichen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vermittelt werden. Dass dies im Sinne der Inklusion nicht allen Menschen zuteil wird, ist unumstritten. Durch das Schulsystem wurden und werden nach wie vor trotz der Ratifizierung der UN-BRK Parallelwelten für verschiedene Lernendegruppen geschaffen, die es zu überwinden gilt. Dabei geht es nicht nur um die Frage, wie „Ausweg[e] aus abgeschotteten Welten beschritten werden“ (<https://ifo2020.ssr-wien.at/tagungscall/>), sondern ebenfalls zugleich Zugänge zu bisher verschlossenen Welten geschaffen werden könnten. Gerade die Sprache Englisch spielt in diesem Kontext eine wesentliche Rolle, ist sie als Lingua Franca im Alltag einerseits absolut präsent. Andererseits wurde das Lernen einer Fremdsprache von Lernenden, die nicht eine allgemeinbildende Schule besuch(t)en, lange Zeit als unwesentlich angesehen (vgl. Kleinert et al. 2007; Morse 2008).

Dass dieser (Nicht-)Zugang im unterrichtl. Kontext über die Lehrenden als wesentlicher Faktor erfolgt (vgl. Springob 2017: 333), impliziert, dass ihre Bereitschaft und Kompetenz zur inklusiven Unterrichtsgestaltung wesentliches Kriterium zur Teilhabe der Lernenden ist. Besondere Bedeutung haben dabei die subjektiven Theorien und die Wahrnehmung der Lernenden durch die Lehrenden. In Studien wurden z.B. Verhaltensmuster von Lernenden kategorisiert und in „gute“ und „schlechte Lerner“ unterteilt. Ihre unterschiedliche Lernstrategien wurden mit unterschiedlichen Erfolgsgraden beim Lernen korreliert. Das könnte unter Umständen eine falsche Attribution fördern (vgl. Nunan 1995). Dabei könnten eher internale statt externale Faktoren als Grund für ihre Performanz im Unterricht gesehen werden (vgl. Ross 1977). Entsprechend wird Lernenden im Vorwege die Vermittlung von Unterrichtsinhalten vorenthalten und die Vermittlung von Kompetenzen als weniger wichtig angesehen (vgl. Dose 2019).

(1.) Die Inhalte des Vortrags und der anschließenden Diskussion sollen daher um die Frage kreisen, inwieweit durch die Attribution der Lehrenden Zugänge zu unterrichtlichen Welten geöffnet oder verschlossen bleiben. (3.) Zunächst soll beschrieben werden, inwieweit sich (angehende) Lehrkräfte über ihre Attribution und damit potenziell einhergehende Fehlwahrnehmungen z.B. bei der Leistungsbewertung oder Auswahl der zu vermittelten Kompetenzen bewusst sind.

(3.) Daran anschließend wird anhand von Studien-Daten am Beispiel des Faches Englisch verdeutlicht, dass eben jene Haltungen und Attributionen entscheidend dafür sind, ob Lernende sämtliche Inhalte und Kompetenzen im Unterricht vermittelt oder nur eine durch die Lehrkraft getroffene Auswahl dieser nähergebracht wird – und damit langfristig gesehen der Zugang zur Welt der Fremdsprache verwehrt bleibt.

(2.) Beide thematischen Aspekte des Vortrags fußen auf emp. Studien, wobei erstere auf einem quantitativen Fragebogen, der an (angehende) Lehrende der Sek I gerichtet ist, aufbaut. Der zweite Teil des Vortrags gibt Erkenntnisse sowohl aus je einer qualitativen und quantitativen Studie wieder, die im Rahmen eines Promotionsprojektes durchgeführt wurden (vgl. Dose 2019). In ihnen wurden Lehrende der Sek I befragt.

## Zwischen Förderung und Beurteilung – Chancen und Grenzen prozessbezogener Leistungsbeurteilung im inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe 1

*Wilke, Yannik; Seitz, Simone*

### 1 Bezug zum Tagungsthema und Fragestellung

In Deutschland liegt durch verschiedene bildungspolitische Entscheidungen ungleich weniger Erfahrung und Expertise bezüglich eines inklusionsbezogen professionell reflektierten Umgangs mit Schüler\_innenleistungen vor als in anderen Ländern, in denen ein inklusiver Unterricht tradierte Praxis ist. Dies gilt insbesondere für fachdidaktische Konkretisierungen und somit auch für den Mathematikunterricht. Zwar kann auf einige vorliegende Erkenntnisse zur Expertise von Lehrpersonen in inklusiven Klassen sowie zum fachdidaktisch professionellem Handeln von Lehrpersonen zurückgegriffen werden; jedoch fokussieren entsprechende Studien als Spiegel der strukturellen und konzeptionellen Lage in erster Linie den Primarbereich, weshalb insbesondere sekundarstufenbezogen insgesamt kaum Befunde zum Forschungsfeld der Leistungsbeurteilung in inklusiven Settings vorliegen (Seitz 2006; Korff, 2015).

Praxisbezogen ist der Bedarf an forschungsbasierten Erkenntnissen groß, da in der tradierten Praxis Tests und Klassenarbeiten oft als Endpunkt eines Themenfeldes verstanden werden (Kleine 2012), sodass die begleitende Rolle der Leistungsbeurteilung im Sinne eines Feedbacks zum Lernprozess oder in Form einer Eingangsdiagnose vernachlässigt wird (ebd.), was auf **Grenzen** klassischer Leistungsbeurteilung verweist. In der allgemeinen und inklusiven Didaktik finden sich hierzu zahlreiche Überlegungen, wie Leistungsmessung und -beurteilung prozessbezogen und partizipativ aufgebaut werden können, sodass Schüler\_innen durch individuelle Beratung Feedback erhalten aber auch geben können (Prenzel 2016; Seitz 2016; Thurn 2017; Winter 2017). Den Schüler\_innen wird somit die **Chance** eröffnet, selbst Lerngegenstände besser für sich zu passen um ihre Interessen und Potentiale zu entfalten. Dieser Individualisierung von Leistungsbeurteilungsprozessen stehen jedoch gerade klassische sowie standardisierte Klassenarbeiten und die verpflichtenden zentralen Vergleichsarbeiten (Lernstanderhebungen, Abschlussprüfungen) insbesondere im Fach Mathematik entgegen, wodurch in der Praxis der Leistungsbeurteilung ein Spannungsverhältnis **dazwischen** entsteht, was einerseits pädagogisch notwendig und andererseits politisch erwünscht ist, und von den Lehrkräften stets neu verhandelt werden muss.

Dies aufgreifend befasst sich das BMBF – geförderte Forschungsprojekt „IMAGINE: Inklusiver Mathematikunterricht – Noviz\_innen und Expert\_innen“ mit der Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Mathematikunterricht in der Sekundarstufe.

Im Mittelpunkt des Diskussionsimpulses steht eine Teilstudie des Projektes, welche die Leistungsbeurteilung im Mathematikunterricht in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe 1 fokussiert. Dies geschieht unter der Fragestellung *„Wie in einer Zeit von administrativen Grenzen ein pädagogischer Umgang mit Schüler\_innen Leistungen gefunden werden, der sowohl den Lernenden als auch den systemischen Ansprüchen genügen kann?“*.

## **2. Methodisches Vorgehen**

Im Fokus der Interviewstudie steht hier, wie erfahrene Lehrkräfte im inklusiven Mathematikunterricht die Gegensätze zwischen dem, was im tradierten System gängige Praxis ist und dem, was eine inklusive Praxis ausmacht, verhandeln. In diesem Spannungsfeld werden antinomische Strukturen (Helsper 2001) nochmals deutlicher, die mit der Beratung der Lernenden und der Beurteilung ihrer Leistungen zusammenhängen.

Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften werden hier mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) rekonstruiert.

## **3. Erwartete Ergebnisse/ Ziele**

Mit dem Plenum soll diskutiert werden, mit welchen Methoden und mit welchen professionsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen Lehrer\_innen ihr diagnostisches Handeln unter widersprüchlichen Anforderungen innerhalb der systemischen Strukturen erklären und mit sich und dem System verhandeln.



## **Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der Welt inklusiver Bildung**

*Kruschel, Robert; Hamisch, Katharin*

Seit einigen Jahren findet sowohl im medialen wie auch im populärwissenschaftlichen Diskurs das Thema Künstliche Intelligenz (KI) verstärkt Aufmerksamkeit. Als Schlüsseltechnologie ist sie eine solche „machtvolle Technologie“, dass sie „unsere Möglichkeiten des Wissenserwerbs, der Kommunikation, des Zusammenlebens und unsere Arbeitswelt“ (Lenzen, 2018, S. 147) aktuell bereits verändert und dies in Zukunft noch viel stärker tun wird. Führende Wissenschaftler\*innen auf dem Gebiet gehen davon aus, dass sie ähnlich wie die Erfindung der Elektrizität einen radikalen gesellschaftlichen Wandel hervorrufen wird, der sämtliche gesellschaftlichen Teilbereiche tangieren wird; so auch das Schulsystem.

Verbindungen und Kreuzverweise zwischen den aktuell zu beobachtenden und grundsätzlich interdisziplinär ausgerichteten Diskussionen um KI sowie der spätestens seit PISA intensiven Debatte um die zukünftige Gestaltung schulischer Bildung finden sich gegenwärtig kaum im deutschsprachigen Diskurs. Meist wird dieser spezifische technologische Ansatz in der sich seit Jahren intensivierenden Diskussion um die Digitalisierung von Bildung ausgespart.

Da „diese neuen Technologien grundlegende Veränderungen hervorbringen werden und potenziell mit positiven als auch negativen Effekten eng verknüpft sein dürften“ (Hamisch & Kruschel, 2019, S. 397) gilt es, sich tiefergehend mit ihnen im Kontext von Schule auseinanderzusetzen. Insbesondere interessiert dabei, welche Herausforderungen, aber auch Chancen aus einer inklusiven Perspektive mit dem Einsatz von KI im Schulalltag verbunden sind. So wird beispielsweise bereits heute mit dem Einsatz von Robotern als Lehrer\*innen experimentiert (vgl. Küppers, 2018, S. 64; Fridin & Belokopytov, 2014), mitunter auch um kindliche Entwicklung durch soziale Interaktion zu unterstützen (vgl. Fridin, 2014). Im Kontext ‚adaptiver Lernsysteme‘ werden z.B. digitale Schulbücher entwickelt (vgl. Kuhn, 2019), die sich dem „individuellen Leistungsstand eines Lernenden anpassen, seine besonderen Fähigkeiten und auch Schwächen berücksichtigen und auf diese spezifischen Besonderheiten reagieren“ (Damberger, 2017, S. 22). In China wird gar eine ganze Schule durch unterschiedliche KI-basierte Systeme organisiert und optimiert (Dorloff, 2019). Diese Beispiele deuten an, dass KI längst keine Fiktion mehr ist und die Relevanz für schulische Settings immer mehr zunimmt. Nun stellen sich Fragen nach einer inklusionsorientierten und auf Menschenrechten basierten Anwendung von KI.

In diesem interdisziplinär ausgerichteten Beitrag möchten wir zunächst in die Thematik Künstliche Intelligenz einführen. Hierbei soll der Fokus auf der Arbeitsweise und den Möglichkeiten von KI im Kontext inklusiver Bildung liegen. Auf die Darstellung technischer Details soll an dieser Stelle verzichtet werden. Anschließend werden anhand konkreter pädagogischer Praxisbeispiele, in denen KI bereits zum Einsatz

kommt, inklusive Potentiale, aber auch exkludierende Herausforderungen diskutiert, die mit der Verwendung dieser Schlüsseltechnologie einher gehen können. Ein gemeinsamer Diskussions- und Denkprozess soll der bisher recht unbeachteten interdisziplinären Verbindung zu neuen Impulsen verhelfen. Daher ist das Darstellen neuer Erkenntnisse durch die Vortragenden nicht vordergründig. Im Zentrum steht das Beschreiten gemeinsamer Gänge zwischen bekannten und vermutlich unbekanntem Welten. So kann den Teilnehmenden das Thema mit all seinen Spannungsverhältnissen nahe gebracht und die Relevanz verdeutlicht werden, dass „die Bildungswissenschaft gefordert ist, sich in diesen Diskurs“ (Hamisch & Kruschel, 2019, S. 399), der bisher von anderen Fachwissenschaften dominiert wird, einzubringen.

## **Zwischen Wunsch und Realität – der Übergang Schule-Beruf bei SchülerInnen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. Erste Ergebnisse einer explorativen, multiperspektivischen Längsschnittstudie**

Zöls-Kaser, Philine

Der inflationär verwendete und dennoch unscharf definierte Teilhabebegriff wird sowohl politisch in unterschiedlichen Diskursen wie auch im Bereich der Behindertenhilfe rege diskutiert. Nach Peter Bartelheimer lässt sich Teilhabe in vier Teilhabeformen differenzieren: Erwerbsarbeit, Soziale Nahbeziehungen, Rechte und Kultur (vgl. Bartelheimer 2007, S.10). Der Teilhabe an Erwerbsarbeit kommt gesellschaftlich ein sehr hoher Stellenwert zu, da sie in der heutigen Erwerbsarbeitsgesellschaft über die Teilhabe in fast allen anderen Bereichen entscheidet (vgl. ebd., S.19). Diese Ansprüche an Teilhabe an Erwerbsarbeit gelten für alle Menschen. Bei Menschen mit Beeinträchtigungen sind in diesem Zusammenhang jedoch vermehrt Exklusionstendenzen zu erkennen. Die vorliegende Studie, die im Rahmen meiner Anstellung an der Humboldt-Universität als Dissertation verfasst wird, fokussiert daher auf die Personengruppe der SchülerInnen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung beim Übergang Schule-Beruf. Viele SchülerInnen bekommen **Grenzen** von unterschiedlichen Personen/Institutionen in dem Prozess des Überganges aufgezeigt, sie thematisieren in den von mir durchgeführten Interviews ganz bewusst die **Sonderwelten** in denen sie nach der Schule arbeiten werden und die **Gänge** die sie versuchen einzuschlagen um ihren Berufswunsch zu verwirklichen um nicht **dazwischen** zu sein, sondern mittendrin im Erwerbsleben. Fragen wie und welche Veränderungen der Arbeitswelt vollzogen werden müssen, sollen unter anderem mit dem Publikum diskutiert werden.

Die Datenlage zu dem Verbleib von FörderschülerInnen nach der Schule ist nach wie vor mangelhaft (siehe: Niehaus et al. 2012, S.52 ff.; Gericke und Flemming 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S.182). Die Wege von ehemaligen FörderschülerInnen nach der Schule in Ausbildung, Arbeit oder Übergangsmaßnahmen können mit Hilfe der bestehenden Statistiken nur sehr vage nachvollzogen werden. Welche Gründe dies hat und was das „Verschwinden“ dieses Personenkreises bedeutet, soll in dem geplanten Vortrag dargestellt werden. In einer explorativen multiperspektivischen Längsschnittstudie wurde der Frage nachgegangen, wie der Berufswunsch bei dieser Personengruppe entsteht und wie sie diesen umsetzen können. Des Weiteren wurden die SchülerInnen (und deren Eltern, sowie das Lehrpersonal) nach fördernden Faktoren und Barrieren befragt, die sie (eventuell) beim Übergang erfahren haben. In dem geplanten Vortrag werden zunächst die zentralen Ergebnisse der noch laufenden Studie dargestellt, Forschungslücken aufgezeigt und der Bedarf an weiterführender Forschung verdeutlicht. Dabei ist bei dieser kleinen Stichprobe zu erkennen, dass das Lehrpersonal, die Reha-Berater der Bundesagentur für Arbeit, sowie die Eltern einen großen Einfluss auf die Berufswahl der SchülerInnen und die Umsetzung dessen haben.

## **Zwischen zwei Welten: Inklusionsverständnisse deutscher und kanadischer Lehrender an Universitäten – Befunde einer vergleichenden Untersuchung**

Klose, Katja

Inklusionsverständnisse und -definitionen im Kontext der Professionalisierung von Fachkräften werden in der deutschsprachigen Forschung seit einiger Zeit diskutiert, sowohl theoretisch (vgl. U.a. Hinz 2006), als auch empirisch (vgl. Piezunka et al. 2017). Dies führt zu einer regelrechten „Inklusions-Definitions-Debatte“, da die Definitionen mehr oder weniger weit auseinander gehen. Dieser Effekt wird noch verstärkt, wenn das Inklusionsverständnis unterschiedlicher Professionen berücksichtigt wird. Die dem Vortrag zugrundeliegende Untersuchung nimmt die Definitionsdebatte um Inklusion in einer international-vergleichenden Perspektive in den Blick und kontrastiert das Inklusionsverständnis von Hochschullehrenden in Kanada und Deutschland.

Kanada gilt nach wie vor als ein Land, in dem der pädagogische Umgang mit heterogenen Gruppen (z.B. Menschen mit Beeinträchtigungen oder Migrationshintergrund) und inklusive Bildung eine längere Tradition haben, als in Deutschland. Wenngleich der unterstellte Vorbildcharakter in Bildungspolitik und Forschung inzwischen kritisch gesehen wird (vgl. Porter 2008 oder Canadian Human Rights Commission 2017; Schroeder 2017) bietet sich der kanadische Kontext als Untersuchungsfeld an, da das Inklusionsverständnis von Hochschullehrenden untersucht wird, die Professionelle für ein Bildungssystem ausbilden, für das Inklusion eine vermeintlich höhere Selbstverständlichkeit hat. Die Hochschullehrenden in Deutschland bereiten hingegen auf pädagogische Tätigkeiten in einem Bildungssystem vor, in dem Inklusion als weniger selbstverständlich angesehen und höchst unterschiedlich umgesetzt wird (vgl. Keller & Rohmann 2014).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Unterschiede geht die dem Vortrag zugrundeliegende Studie der Frage nach, mit welchem subjektiven Verständnis von Inklusion Lehrende an deutschen und kanadischen Universitäten Lehramtsstudierende auf ihre Arbeit in inklusiven Settings vorbereiten. Das Sample (N=44) besteht aus 19 Interviews mit Lehrenden an unterschiedlichen deutschen Universitäten und 25 Interviews mit Lehrenden an kanadischen der University of Regina in Saskatchewan und der University of Saskatchewan. Methodisch wurden fokussierte qualitative Interviews durchgeführt, die inhaltsanalytisch nach Mayring in Kombination mit ‚thematic analysis‘ ausgewertet wurden.

Im Vortrag werden zentrale Ergebnisse der Studie vorgestellt. Insbesondere in den in Deutschland geführten Interviews zeigen sich bemerkenswert deutlich die Spuren der ‚Inklusions-Definitions-Debatte‘, da viele der Interviewten zunächst die Existenz dieser Debatte erwähnen, ehe sie ihre eigene Definition formulieren. Hier wird deutlich, welchen Stellenwert die Metaebene und die geführte Diskussion um die Definitionen bereits in den Sichtweisen der Lehrenden haben. Erst nach einer Vergewisserung um die verschiedenen Verständnisse erfolgt eine eigene Verortung. In Kanada hingegen wurde diese Metaebene selten benannt, hier wurde die Frage direkt mit eigenen

Definitionen beantwortet. Auch im Kontext des ganzen Interviews zeigt sich ein deutlich pragmatischerer Umgang mit der Thematik Inklusion durch die kanadischen Lehrenden. Demgegenüber wurde in beiden Ländern gleichermaßen der strukturelle Mangel diverser Ressourcen (z.B. Zeit, Finanzen, Personal) im Zuge der Umsetzung von Inklusion thematisiert und problematisiert. Die vergleichenden Befunde der Studie, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den subjektiven Deutungen der Lehrenden zu Inklusion verweisen, bieten Denkanstöße für künftige Forschungen und Veränderungen der inklusiven Praxis. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Lehrkräfteausbildung an Universitäten, als auch im Umgang mit Umsetzungsschwierigkeiten in der Schulpraxis.

# Autor\*innen-Index

## A

Abels, Simone .....	186
Aliu, Arbnora .....	102, 153
Algermissen, Pia .....	70
<u>Amirpur, Donja</u> .....	58
Amrhein, Bettina .....	30

## B

<u>Badstieber, Benjamin</u> .....	30
Bärmig, Sven .....	46
Beck, Katja .....	18
Bendel, Alexander .....	172
<u>Besic, Edvina</u> .....	78
<u>Bienengräber, Thomas</u> .....	176
<u>Biewer, Gottfried</u> .....	13, 16
<u>Blanck, Jonna</u> .....	190
Boban, Ines .....	40
<u>Boger, Mai-Anh</u> .....	2
<u>Bonna, Franziska</u> .....	110
Borsutzky, Nicole .....	30
Braunsteiner, Maria-Luise .....	40
Brunöhler, Tim .....	128
Buchhaupt, Felix .....	164
<u>Buchner, Tobias</u> .....	147
Bühler, Irina .....	98, 153

## C

Corazza, Rupert .....	34
Cornelie, Dietrich .....	36

## D

<u>Dangl, Oskar</u> .....	181
Danner, Oliver .....	168
Datler, Margit .....	48
<u>Dederich, Markus</u> .....	36
Demmer, Christine .....	44
<u>Dietze, Torsten</u> .....	182

## E

<u>Egger, Daniela</u> .....	186
Egger, Doris .....	153
<u>Eibl, Julia</u> .....	162
Eibl, Susanne .....	161
Engler, Simone .....	7, 60
Ertl, Lukas .....	128

## F

Faix, Ann-Christin .....	62
Fasching, Helga .....	7, 60
Felbermayr, Katharina .....	7, 11, 60 64
<u>Feuser, Georg</u> .....	1
Filipiak, Agnes .....	20
Finkbeiner, Timo .....	161

<u>Fritsch, Julia</u> .....	141
-----------------------------	-----

## G

Ganster, Harald .....	32
<u>Geber, Georg</u> .....	56, 117
<u>Gerland, Juliane</u> .....	149
Gitschthaler, Marie .....	34
<u>Gloystein, Dietlind</u> .....	104
<u>Goldbach, Anne</u> .....	106
<u>Gollub, Patrick</u> .....	114, 179
Gössl, Martin .....	32
Greiten, Silvia .....	117, 177, 179
Gutschik, Alexandra .....	166

## H

<u>Haas, Benjamin</u> .....	184
Hager, Barbara .....	131
Hamacher, Catalina .....	27, 174
Hamisch, Katharin .....	201
Handwerk, Hanne .....	54
<u>Hassani, Sepideh</u> .....	159
Hatzl, Stefanie .....	32
Hauser, Mandy .....	70
<u>Herbig, Christian</u> .....	80
<u>Hinz, Andreas</u> .....	40
Hirschberg, Marianne .....	110
Hocaoglu, Melike .....	153
<u>Hoffmann, Thomas</u> .....	122
<u>Hofmayer, Sarah</u> .....	118
Holler, Elisabeth .....	70
<u>Höllner, Marcel</u> .....	153
<u>Holzinger, Andrea</u> .....	50
Huber, Matthias .....	34
<u>Hübner, Carina</u> .....	84
Hülsken, Julia .....	149
Husny, Maximilian .....	16

## J

Jochmaring, Jan .....	116, 139
Jurkowski, Susanne .....	74, 126

## K

Kaack, Martina .....	68
<u>Kahle, Ute</u> .....	135
<u>Kaiser, Michaela</u> .....	136, 188
Kappeller, Felix .....	66
Karim, Sarah .....	185
Kast, Julia .....	34
<u>Katzenbach, Dieter</u> .....	164
Kernbichler, Gerda .....	50
<u>Kißgen, Rüdiger</u> .....	96
<u>Kleeberg-Niepage, Andrea</u> .....	28
<u>Klement, Alexander</u> .....	5
<u>Klose, Katja</u> .....	204

<u>Koenig, Oliver</u> .....	108
<u>Köhler, Sina</u> .....	99
Köninger, Manuela .....	56
Kopera, Iris .....	192
Köpfer, Andreas.....	38
Kopp-Sixt, Silvia .....	8, 50
<u>Kottmann, Brigitte</u> .....	86
Krammer, Mathias .....	50
Kreuter, Linda.....	16
Kruschel, Robert .....	40, 201
Kuhl, Prof. Dr. Jan .....	182

## L

Labhart, David .....	94
Ladewig, Moana .....	28
Lau, Ramona .....	44
Laven, Rolf .....	124
Le, Lucien.....	94
<u>Ledder, Simon</u> .....	185
Leonhardt, Nico.....	106, 141
Leonhardt, Nico.....	106
<u>Lindner, Katharina-Theresa</u> .....	166
<u>Link OSA, Pierre-Carl Damian</u> .....	138
Link, Pierre-Carl Damian.....	126
<u>Lübeck, Anika</u> .....	44
Lüftenegger, Egon .....	32

## M

Maitz, Katharina.....	78
Marx, Marie-Theres .....	28
Meysen, Thomas .....	170
Möhlen, Lisa-Katharina.....	22
<u>More, Rahel</u> .....	157
<u>Moser, Irene</u> .....	129
Moser, Nicole .....	192
Moser, Prof. Dr. Vera.....	182
<u>Moser, Vera</u> .....	81
<u>Müller Bösch, Cornelia</u> .....	94
<u>Müller, Franziska</u> .....	177

## N

<u>Nentwig, Lena</u> .....	139
Niediek, Imke.....	149
Nitschmann, Hannah .....	36

## O

<u>Oberholzer, Franziska</u> .....	102
Obolla, Dr Solomon Sebro.....	13
Odipo, Teresa.....	179
<u>Oldenburg, Maren</u> .....	92

## P

Pach, Pascal .....	153
Paletta, Lucas.....	32
Paudel, Florentine .....	24
Paulus, David .....	114
Pechstädt, Katrin .....	32
Penkwitt, Meike .....	99
Pergler, Elisabeth .....	32
Perzy, Anton.....	28
Petrik, Flora .....	147

Pfingsthorn, Joanna .....	197
Pickl, Gonda.....	50
Piezunka, Anne.....	30
<u>Pongratz, Katharina</u> .....	112
Pretis, Manfred.....	8
Proyer, Michelle .....	10, 192
Puhr, Kirsten .....	46

## Q

<u>Quante, Alina</u> .....	168
Quinten, Susanne .....	76

## R

Rank, Astrid .....	168
Ratkovic, Viktorija.....	157
<u>Rauch, Claudia</u> .....	100, 128
<u>Rauh, Bernhard</u> .....	48
<u>Reischl, Christiane</u> .....	32
Reisenauer, Cathrin .....	14, 122
Reisenbauer, Simon.....	108
Resch, Katharina .....	34, 193
<u>Retzmann, Prof. Dr. Thomas</u> .....	145
<u>Richter, Caroline</u> .....	172
Richter, Hendrik .....	122
Roy, Virginie.....	192
<u>Rüger, Stella</u> .....	155

## S

Sabuncuoglu, Melek.....	8
Saladin, Ronald.....	153
Schiegg, Simon.....	153
<u>Schnabl-Andritsch, Nora</u> .....	192
<u>Schneider-Reisinger, Robert</u> .....	143
<u>Schönbauer, Yvonne</u> .....	131
<u>Schönecker, Lydia</u> .....	170
Schroeder, Rene .....	30
<u>Schroll, Christian</u> .....	90
Schwörer, Laura .....	70
Schulz, Miklas .....	36
Schulz, Oksana.....	58
<u>Schwab, Susanne</u> .....	34, 159, 166
Schweiger, Hannes .....	34
Seitinger, Elvira .....	192
Seitz, Simone.....	174, 188, 199
Sieger, Marvin.....	149
Sigot, Marion.....	157
<u>Sonnleitner, Manfred</u> .....	88
Sonntag, Miriam .....	122
Speranza, Anna .....	153
Spitzer, Michaela.....	32
Sponholz, Dirk.....	139
<u>Steinert, Cedric</u> .....	26, 126
Stiepanofsky, Stefan .....	72
Stobrawe, Helge .....	82, 110
Stöger, Christian .....	52
Streese, Bettina .....	42
<u>Swoboda, Wilfried</u> .....	124

## T

<u>te Poel, Kathrin</u> .....	195
Tiedeken, Peter.....	40

Todorova, Katerina .....	8
<u>Tr?n, Hoa Mai</u> .....	133
Trautmann, Matthias .....	177

## U

Urban, Michael .....	164
----------------------	-----

## V

van Ledden, Hannah .....	70
Veber, Marcel .....	114, 179
<u>Veck, Wayne</u> .....	4

## W

<u>Wagner-Willi, Monika</u> .....	151
Waldschmidt, Anne .....	185
Weber, Jean-Marie .....	48

<u>Wegscheider, Angela</u> .....	120
<u>Weltgen, Julia</u> .....	197
<u>Wilke, Yannik</u> .....	199
Wolf, Lisa .....	182
Wullschleger, Isabel .....	36

## Y

Yilmaz, Cennet .....	145
<u>York, Jana</u> .....	116

## Z

Zahnd, Raphael .....	151
Zehentner, Hannah .....	192
Zellmer, Gabriel .....	46
Zimmer, Marianne .....	42
<u>Zölls-Kaser, Philine</u> .....	203