



Bettina Reiss-Semmler

Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung

Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

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

Bettina Reiss-Semmler

Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung

Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung
durch Lehrkräfte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

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

Siegelziffer D30

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

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

2019.kg © by Julius Klinkhardt.

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

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2340-1

Zusammenfassung

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

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

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

Danksagung

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

Didier Eribon, Rückkehr nach Reims

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Die Autorin

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

