

Ethnographische Einsichten in (sonder-)pädagogische Praxis zwischen Tradierung und Transformation

Daniel Hofstetter, Annette Koechlin

1 Einleitung: Professionelle (Neu)Ausrichtungen

Moderne Erziehung und Bildung teilt und sortiert unentwegt und verspricht dabei: Es ist zum Besten von Individuum und Gesellschaft. (Weisser 2017, S.11)

In diese grundsätzliche Praxis des Teilens und Sortierens ist auch die Profession Sonderpädagogik seit jeher involviert. Professionsbezogene Selbstbeschreibungen weisen jedoch auf sich verändernde Praxen solcher Selektion und auf widersprüchliche damit verbundene Versprechen hin. Die Widersprüchlichkeit dieser Versprechen erfährt im Diskurs um ‚Inklusion‘ akzentuierte Aufmerksamkeit. Als gesellschaftliches Programm wird eine sogenannte ‚inklusive Bildung‘ als Transformationsprozess gefasst, der auf die Beseitigung von Exklusion und auf soziale Gerechtigkeit abzielt (UNESCO 2009). So zustimmungspflichtig dieser normative Anspruch in seinem Versprechen für die Sonderpädagogik auf den ersten Blick scheint, so herausfordernd wird er bei genauerer Betrachtung, verlangt er doch in letzter Konsequenz nach einer grundlegenden Veränderung des Professionsfeldes und der Praxis, die in diesem Feld hervorgebracht wird. Die Etablierung abgegrenzter Schulformen, die von der Überzeugung geprägt waren, dass Schüler*innen nach einem „spezifisch identifizierbaren Merkmal“ (Weisser 2017, S. 21) sortierbar sind, welches einen gesonderten Unterricht notwendig macht, hat nicht nur einen „defektbezogenen“ (ebd.) Blick auf Schüler*innen geprägt, sondern auch einem professionellen Feld den Boden geebnet, welches unter dem Argument der Entlastung der Regelschule als sonderpädagogische Praxis autonom und unter Ausblendung des Exklusionscharakters positiv ‚zum Besten‘ bestimmt werden konnte. Dieses abgegrenzte Feld wurde mit der Integrationsbewegung der 1970er Jahre erstmals in Frage gestellt. Es konnte – so die Kritik der Integrationsbewegung – nicht mehr im autonomen Unterrichten einer segregierten Klasse ‚behinderter‘ Schüler*innen liegen. Die professionelle Ausrichtung sollte daher neu darauf abzielen, die Integration zuvor exkludierter Schüler*innen ins Regelschulsystem zu unterstützen. Der diesen Schüler*innen unterstellte diagnostizierbare Förderbedarf aufgrund einer Behinderung bzw. die

Unterstellung der Notwendigkeit einer speziellen Pädagogik blieb dabei tendenziell unhinterfragt und die Veränderung der Sortierungs- und Teilungsprozesse bezog sich zunächst auf die äußere Form.

Der Konstruktcharakter der Kategorie ‚Behinderung‘ wurde im 21. Jahrhundert im Rahmen der Inklusionsdebatte und der Disability Studies (Waldschmidt 2020) zu einem relevanten Thema. Die traditionell als handlungsleitend verstandene Diagnose von Schüler*innen verlor dadurch – zumindest diskursiv – an Gewicht bzw. sie wurde als nicht hinreichend und ungleichheitsproduzierend kritisiert. An ihre Stelle trat die Forderung nach Dekonstruktion und damit verbunden die Inblicknahme interaktiver und struktureller Praxen von Diskriminierung und von Teilhabebarrrieren (Amrhein 2016). Im Kern ging es also seither und geht es nach wie vor darum, dass sich die Profession nicht mehr über die exklusive Zuständigkeit für eine Gruppe von Adressat*innen legitimiert, sondern Situationen von Diskriminierung identifiziert und nach Möglichkeiten transformiert (Dannenbeck 2015). Die Transformation betrifft also die etablierte sonderpädagogische Praxis der Teilung und Sortierung von Schüler*innen in solche mit und ohne sogenannte ‚besondere Bedürfnisse‘. Dass trotz bildungspolitischer Forderungen und der normativ-moralischen Anrufung (Gercke/Opalinski/Thonagel 2017) der UN-BRK das traditionell gewachsene Mandat auch in sogenannten inklusiven Strukturen nicht einfach abgelegt wird und dass die Zuständigkeit der Profession entlang binärer Unterscheidungen (behindert/nicht behindert) fortgeführt wird, wurde seither in verschiedenen thematischen Zusammenhängen empirisch beschrieben (zur *Kooperation von Regel- und Sonderlehrpersonen*: Heinrich/Arndt/Werning 2014 oder zum *inkluisiven Unterricht*: Sturm/Wagner-Willi 2015). Die diagnoseabhängige Zielgruppendefinition scheint persistent zu sein (zur *Diagnose ADHS*: Haas 2020) – und sie wird in sogenannten inklusiven Settings sogar akzentuiert – zum Beispiel mit der Anwendung des Modells *Response to Intervention* (Hinz 2016), mit welchem hegemoniale Vorstellungen von Normalität reproduziert werden. Die professionelle Ausrichtung verhartet also in einem Spezialwissen über eine bestimmbare und zu bestimmende Gruppe von als normabweichend markierten Schüler*innen und den ihnen unterstellten unterrichtlich-pädagogischen Bedürfnissen. Während diese Festschreibung zu einer (scheinbaren) Eindeutigkeit professioneller Zuständigkeiten führt, begrenzt sie das in der UN-BRK angelegte kritische Potential, strukturell angelegte und performativ hergestellte Diskriminierung und Ungleichheit thematisierbar zu machen. Der Blick auf Behinderung als soziale Konstruktion bleibt verstellt, hegemoniale Normalitätsvorstellungen zu Behinderung werden de-thematisiert (Wesselmann 2022), Praxen der Sortierung nicht vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen infrage gestellt. Dannenbeck (2015) verortet in einer so verstandenen Inklusion denn auch eine optimierte Integration. Ihre Verortung in einer neoliberalen Leistungsgesellschaft und daraus resultierende Kon-

sequenzen wie erhöhter Leistungsdruck und Outputorientierung werden ausgeblendet (Gercke/Opalinski/Thonagel 2017). Letztlich trägt dies zur Fortführung eines tradierten Verständnisses von Behinderung bei, welches „Behinderung aufgrund körperlicher, kognitiver und/oder seelischer Differenz [...] im Individuum verortet“ (Wesselmann 2022) und der Persistenz der Rechtfertigung einer besonderen Bildung dient.

Was also in der Zielsetzung der mit ‚Inklusion‘ verbundenen Transformationsprozesse und im sonderpädagogischen Versprechen diskursiv angelegt ist, scheint performativ nicht selbstläufig zu passieren. Dass das Ringen um die Neudefinition von Zuständigkeiten und Aufgaben im Diskurs um Profession und Professionalisierung als nichts weniger als eine „professionelle Neuausrichtung“ (Helsper 2021, S. 265) bezeichnet wird, scheint vor diesem Hintergrund daher nicht übertrieben. Die von Terhart (1995) im Kontext der Professionalitätsdebatte beschriebene Trias von Auftrag, Können und Ausbildung weist schliesslich darauf hin, dass eine solche Neuausrichtung als Frage von denjenigen Institutionen aufgenommen werden müsste, welche sich für die ‚Ausbildung‘ der Profession zuständig zeigen, denn die Ausbildung müsste dazu beitragen, einen kritischen (wissenschaftlichen) Diskurs um Praxis zu initiieren (Heinzel 2021) oder konkret: Hochschulen als Orte der (Aus)Bildung sind mit der Aufgabe konfrontiert, Auseinandersetzungen mit sonderpädagogischer Praxis so anzulegen, dass (historisch gewachsene) Widersprüche bearbeitbar werden. Es ginge dann darum, einer (sonder)pädagogischen Programmatik, welche inklusive Bildung dem Versprechen einer „positiv formulierbaren Vision eines festschreibbaren gesellschaftlichen Idealzustands“ (Dannenbeck 2015, S. 244) zuführt, die in der Praxis performativ hergestellten binär angelegten Sortierungsprozesse gegenüberzustellen. Diese Prozesse würden auf diese Weise „als Ausdruck sozialer Ungleichheitsverhältnisse“ (ebd.) thematisierbar.

Für die Auseinandersetzung mit Praxis an Hochschulen haben sich vielfältige kasuistische Formate etabliert. Als systematisch unterscheidbar gelten pädagogische, beratungsorientierte und erziehungssoziologische Formen von Kasuistik, die sich in ihren Gegenstandsbezügen und Modi Operandi fundamental unterscheiden (Wolf/Bender 2021). Erziehungssoziologisch gerahmte, rekonstruktive Fallarbeit richtet den Blick auf die Nicht-Standardisierbarkeit von Praxis und versucht diese rekonstruktiv nachvollziehend zu verstehen (Humrich et al. 2016). Wenn es darum gehen soll, dass angehende Sonderpädagog*innen durch Beobachtungen zweiter Ordnung (Luhmann 2001) blinde Flecken von Unterscheidungen der Reflexion zugänglich machen können, bietet sich daher unseres Erachtens ein erziehungssoziologisches/rekonstruktives Format an, in welchem Situationen innerhalb institutionalisierter Strukturen zum Fall gemacht werden und „Distanz zu den normativen Entscheidungsbedürfnissen der pädagogischen Praxis“ (Meseth 2016, S. 39) aufgebaut wird.

Diese Distanznahme erfolgt in rekonstruktiv kasuistischen Formaten verbreitet auf der Basis von Transkripten, das heisst, dass videographierte oder audiographierte Aufzeichnungen rekonstruiert werden. Ausserhalb der Lehrer*innenbildung werden in praxistheoretisch-ethnographischen Fallanalysen auch Daten durch teilnehmende Beobachtungen gewonnen und allenfalls durch Ton- und Bildmitschnitte sowie durch im Feld vorgefundene Artefakte ergänzt (Heinzel 2021), Datengewinnung und Rekonstruktion der Daten werden mit dem Feldaufenthalt verbunden. Eine Orientierung an einer solchen *ethnographischen Forschungsstrategie* im Rahmen rekonstruktiv-kasuistischer Formate in der Lehrer*innenbildung dürfte nun dazu beitragen, dass erstens die Komplexität von Praxis nicht durch Vorstrukturierungen und Gerätepositionierungen eingegrenzt wird und sich zweitens die Beobachtung gerade in ebendieser Komplexität vollzieht und das Empirische somit nicht von der Person abgelöst wird (Amann/Hirschauer 1997). Die Präsenz im Feld und das Verfassen eines Beobachtungsprotokolls sowie eine daraus erarbeitete dichte Beschreibung würden diese Verschränkung von Person und empirischem Datum thematisierbar machen.

Wir meinen außerdem, dass eine erziehungssoziologische Kasuistik, die sich an einer ethnographischen Forschungsstrategie orientiert, Potenzial zur Irritation tradiertener Blicke hat und neue Blicke auf sonderpädagogische Praxis ermöglichen kann. Methodisch lässt sich einwenden, dass die in der Ethnographie verbreitete Anforderung an einen langen Feldaufenthalt im Rahmen der modularisierten Lehrer*innenbildung kaum einzulösen ist. Von diesem Anspruch gälte es sich daher im Sinne einer fokussierten Ethnographie (Knoblauch 2001) zu lösen. Im Kern ginge es um ein soziologisch angelegtes Erforschen eigener Kultur und die Fokussierung einzelner Feldausschnitte aus dem Schulalltag (Riepe 2021), wobei einschränkend festzuhalten ist, dass es sich um eine Form von Fallarbeit Studierender in der Praxis der Hochschule handelt und nicht um Forschung im engeren Sinne (Meseth 2016). Wir gehen dennoch davon aus, dass ein ethnographisch angelegtes rekonstruktives Format Studierenden einen Raum öffnen kann, um quasi mit eigenen Augen ‚Neues‘ zu sehen bzw. Praxis neu zu sehen. Es ginge dann darum, „sich – nachdem man etwas verstanden hat – noch mehr zu wundern“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 27). Denn eine ethnographische Perspektive nimmt Strukturelles in den Blick und fragt durch das Befremden des Vertrauten und Normalen danach, wie soziale Kategorisierungen und damit verbundenes Klassifikationswissen hervorgebracht werden. Sozial selektive Prozesse der Konstruktion und die Produktion von hierarchisch angeordneten sozialen Positionen werden damit in Bezug zu Macht- und Ungleichheitsverhältnissen gesetzt (Diehm/Kuhn/Machold 2013, Idel/Rabenstein/Ricken 2017), Prozesse der Teilung und Sortierung also vor dem Hintergrund ihres Versprechens analysiert. Für eine professionelle Neuausrichtung gälte es insbesondere, (sonder)pädagogische Programmatiken und

die Normativität (sonder)pädagogischer Angebote als soziale Praxis zu erkennen und die eigene Involviertheit kritisch in den Blick zu nehmen (Budde 2016, Harbusch/Kliche/Täubig 2018).

2 Rekonstruktion: (Neue) Blicke auf Praxis

Wir folgen nun anhand eines doppelten Einblicks in Praxis der Frage, inwiefern und wie ethnographisch angelegte (Ein-)Blicke auf Praxis bei Studierenden zu einem Modus des Befremdens führen, und inwiefern und wie Bekanntes auf Distanz gesetzt und ‚neu‘ betrachtet wird. Den doppelten Einblick verstehen wir insofern als doppelt, als er sich auf zwei unterschiedliche (im weiteren Sinne sonderpädagogische) Praxen richtet: Einerseits auf die unterrichtliche Praxis im beruflichen Feld und andererseits auf die kasuistische Praxis an der Hochschule.

Unser empirisches Material stammt aus dem Forschungsprojekt INSIGHT¹, das im Masterstudiengang Sonderpädagogik an der Hochschule für Heilpädagogik im Modul Berufspraxis angesiedelt ist. Die Studierenden sind bereits in eigener Anstellung in der Praxis tätig, sie studieren also berufsbegleitend. Im Modul erfolgt der Auftrag, Mitstudierende während zwei Lektionen in deren Praxis zu beobachten. In der Modulkonzeption² steht: „Die Studierenden werden an eine (ethnographische) Beobachtungsweise zur Fremdbeobachtung sozialer Praxis herangeführt. Diese Beobachtungsstrategie im Modus der Befremdung mündet im Verfassen einer dichten Beschreibung (Geertz 1983). Beschreibungen können dann als ‚dicht‘ bezeichnet werden, wenn sie über das formale Beschreiben dessen, was getan wird hinausgehen und das beobachtete Handeln im Kontext verorten“. Die Studierenden sollen also ‚fremde Praxis‘ (konkret: die Praxis einer Kommiliton*in) in einem ethnographischen Protokoll festhalten und daraus eine dichte Beschreibung verfassen. Als Teilschritt, der dem Verfassen der dichten Beschreibungen vorausgeht, ist vorgesehen, dass die Studierenden die ethnographischen Beobachtungssequenzen in Kleingruppen rekonstruieren. Die Aufzeichnungen dieser Rekonstruktionssitzungen analysieren wir im Rahmen unseres Forschungsprojekts. Sie gewähren uns einen Einblick in die (Hochschul)Praxis der studentischen Auseinandersetzung mit (sonderpädagogischer) Praxis.

1 Im Forschungsprojekt INSIGHT (Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität) werden heil- und sonderpädagogische Praktiken im und nach dem Masterstudium Schulische Heilpädagogik untersucht.

2 Baumann, Barbara/Koechlin, Annette (2020): Modulkonzept Module Berufspraxis. Unveröffentlichtes Konzept. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

In unserem doppelten Einblick in Praxis beziehen wir also unterschiedliches empirisches (ethnographisches) Material ein: Ein ethnographisches Protokoll, die transkribierte Beobachtung der Rekonstruktion dieses Protokolls in einer Studierendengruppe und eine dichte Beschreibung. Wir werden für die Beantwortung unserer Frage daher im Folgenden zunächst einen Ausschnitt aus dem ethnographischen Protokoll (der dünnen Beschreibung) von Studentin R. abbilden. Anhand zweier Sequenzen aus der Rekonstruktions Sitzung von Studentin R. und den zwei Kommiliton*innen Studentin K. und Studentin A. legen wir dar, wie dieser Ausschnitt zum Thema gemacht wird. Abschließend richten wir den Blick auf eine dichte Beschreibung, welche Studentin R. nach der Rekonstruktions Sitzung verfasst hat.

2.1 Ethnographisches Protokoll sonderpädagogischer Praxis

Marco geht zur SHP (Schulische Heilpädagogin) und teilt ihr mit, dass er nicht mehr malen wollte sondern, so wie sein Freund letztes Mal, ein Rätsel lösen. Die SHP meint daraufhin, er solle ja eigentlich wissen, was Frau Berger (Klassenlehrperson) gesagt habe. Nachdem man sich für eine Aktivität entschieden habe, dürfe man nicht mehr wechseln. Wie wichtig sei ihm denn dieses Rätsellösen? Marco antwortet, er wolle das auch mal machen, er habe das «noch fast nie» gemacht. «Du hast das schon lange nicht mehr gemacht, meinst du?», lässt sich die SHP von ihm bestätigen. Er nickt und erhält seine Rätselbroschüre. «Machen wir mal eine Ausnahme, weil ich merke, dass du das wirklich möchtest. Welches Rätsel möchtest du denn lösen?» Marco blättert in der Broschüre und schlägt eine Seite auf. Da er noch nicht lesen kann, fragt er direkt die SHP, was er auf dieser Seite machen müsse. «Oh, diese Aufgabe ist aber ein bisschen schwierig. Ich weiss nicht, ob du das schon kannst. Suchen wir lieber etwas anderes heraus.» Marco stellt die exakt gleiche Frage erneut und macht nicht den Anschein, als würde er eine andere Aufgabe suchen wollen. «Möchtest du diese Seite wirklich lösen?», fragt die SHP nochmals. Ohne zu antworten, stellt Marco erneut seine Frage. Daraufhin setzten sich beide an den Tisch und die SHP erklärt ihm das Rätsel. Er müsse überall den grossen Buchstaben D suchen und umkreisen. «D sieht so aus», meint die SHP und umkreist einen ersten Buchstaben D auf der Seite. Noch während der Erklärung findet Marco «D's» und ruft immer wieder «hier» rein. Dies geht einige Sekunden so weiter.

Studentin R. nimmt uns in ihrem Protokoll mit in den Unterricht eines Kindergartens. Sie beleuchtet eine Szene, einen Moment daraus; der Situation mutet etwas Selbstverständliches, Unspektakuläres an, es ist nichts „der Rede wert“ (Hirschauer 2001). Sie lässt mit der Schulischen Heilpädagogin (SHP) und Marco zwei Akteur*innen zu Wort kommen. Analog zu einem Transkript gibt sie gesprochene Sprache wörtlich wieder, markiert mit Anführungszeichen. Gleichwohl handelt es sich um keine Aufzeichnung von Unterricht, wenn wir uns, Hirschauer (ebd.) folgend, an der Unterscheidung zwischen Aufzeichnung und beobachtender Beschreibung orientieren, sondern um eine verschriftlichte Beobachtung, in welcher etwas „zur Sprache gebracht wird, das vorher nicht Sprache war“ (ebd.) und die ein konstruktives Moment enthält. Die Studierenden rekonstruieren in der Folge also nicht ein Abbild eines Originals; mit der

Beschreibung liegt vielmehr eine Art Optik vor, mit der neue Sichtweisen gewonnen werden können (ebd.).

2.2 *Studentisches Sprechen über ein ethnographisches Protokoll sonderpädagogischer Praxis*

Die Studierenden nehmen die Interpretation des von Studentin R. eingebrachten ethnographischen Protokolls sequenziell vor und rekonstruieren den Fall „Zug um Zug“ (Heinzel 2021). Die mikroskopische Grossaufnahme der Beschreibung (Hirschauer 2001) ermöglicht es, auf die einer Situation inhärenten vielfältigen Aspekte und Widersprüchlichkeiten aufmerksam zu machen (Schmidt/Wittek 2021). Studentin R. bringt gleich zu Beginn und auch im weiteren Verlauf ihre Eindrücke der beobachteten Situation ein. Sie markiert damit die Standortgebundenheit ihrer Position als Beobachterin und den Aspekt, dass ethnographische Beschreibungen selbstgemacht sind und einen fiktionalen Charakter haben (Riepe 2021; Amann/Hirschauer 1997). Im Gesamtverlauf der 45 Minuten dauernden Rekonstruktion wird von der Gruppe zunächst ein Blick auf das Performative der sonderpädagogischen Praxis eingenommen. Dieser Blick wird am Ende der Sitzung durch einen Bezug zur eigenen Praxis der Studierenden einer Art Realitätsabgleich zugeführt und aufgehoben. Wir lesen dies einerseits als *Befremden des Vertrauten*, das betrachtet wird „*als sei es fremd*“, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch «befremdet»: es wird auf Distanz gebracht“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 12), welches schliesslich wieder als Vertrautes aufgerufen und nachvollziehend verstanden wird. Andererseits lässt sich die Rückbindung an die (eigene) Praxis am Ende der Rekonstruktion auch als Bewegung zwischen der studentischen Praxis der Hochschule und der sonderpädagogischen Praxis interpretieren, welche je einer anderen Logik folgen. Die beiden folgenden Ausschnitte aus der Rekonstruktionssitzung der Studierenden illustrieren die methodische Befremdung im Kontext der Hochschulpraxis und die Bewegung zurück ins Vertraute der sonderpädagogischen Praxis.

Zu Beginn der Rekonstruktion nehmen die drei Studierenden die im Protokoll beschriebene Interaktion zwischen der Schulischen Heilpädagogin und dem Schüler Marco in den Blick:

SA: und danach ist ja spannend sie fragt ja dann (liest vor) *welches rätsel möchtest du denn lösen* sie lässt das ja eigentlich offen (3) bis er eigentlich zu einer Antwort kommt

SK:

genau und dann zeigt er es ihr oder und auf Zeile neun (liest vor) *oh diese Aufgabe ist aber ein bisschen schwierig für dich ich weiss nicht ob du das schon kannst* oder so ganz klare @.@ Adressierung so also das ist zu schwierig du kannst das nicht (.) oder so (2) Differenz so du kannst das nicht die anderen

SR:

genau ja

SK: können es darum können es diese vielleicht machen oder @ist spannend@ ja

SA: (3) es ist eigentlich so eine adressierung von du kannst es nicht nach bilderbuch @.@

SR: @.@ ja genau genau ich habe mich da so ein wenig wie eben da hast du ja dann die umgebung doch auch noch ein wenig beobachtet und das war so eine sequenz wo halt alle (.) so ein wenig an etwas arbeiten konnten und (.) ähm sie hatte schon noch zwei drei andere jungs die (.) die da schon ein we- also ja (.) sie schon auch (.) immer wieder so ein wenig zu ihnen rüber geschaut hat und ich habe mir wie so gedacht hey will sie eigentlich sagen hey schau dass du ein blatt machst das du selbstständig machst also weisst du ob das ihr hintergedanke war

SK: ja (.) ja genau (3) aber sie hätte ja wie auch das sagen können

SR:

└mhm

SK: also weisst du wie so au ja das ist jetzt eine schwierige aufgabe ja probiers mal ich kann dir nicht helfen weil ich bei dieser gruppe bin oder es wäre wie eine andere (.) aussage dann als ah das ist zu schwierig du kannst das nicht (2)

SR: genau nja (2) und ja da-

SK:

└und vielleicht hätte er dann selber sagen können ja nein alleine kann ich es nicht und dann hätte sagen können können wir es spät- ein anderes mal miteinander anschauen und ich erkläre es dir also es ist wie (.) eine andere handlungsweise die man vielleicht aus dem generieren könnte

SR: (3) genau (nickt) weil es (.) eigentlich tut sie ihn wirklich ganz klar ähm hey du (2) bist noch nicht so weit du kannst die leistung noch nicht erbringen was verlangt wird auf dem arbeitsblatt (Zeile 79-108)

Das von der SHP als ‚Ausnahme‘ gerahmte disziplinierende Erteilen der Erlaubnis, ein Rätsel zu lösen wird von der Gruppe als gleichzeitiges Aufrufen und Überschreiten geltender Normen und als Hinweis auf unterschiedliche Machtpositionen interpretiert. In der Folge wird die pädagogische Praktik der Normation, Ermittlung und Bewertung schulischer Leistung (Ricken 2014) thematisiert: Studentin K. bezeichnet die Ansprache der SHP ‚oh diese Aufgabe ist aber ein bisschen schwierig für dich, ich weiss nicht ob du das schon kannst‘ als ‚ganz klare Adressierung‘ und erläutert gleich auch, als was der Schüler adressiert wird: Ihm werde zugeschrieben, dass es ‚zu schwierig sei‘ und er es nicht könne. Damit werde eine Differenz zwischen ihm und den anderen markiert. Sie macht darauf aufmerksam, dass die Art und Weise, wie Schüler*innen adressiert werden, mit den Zuschreibungen und Vorstellungen der SHP zu tun hat und dass diese performativ dazu beiträgt, als was Schüler*innen festgeschrieben werden. Studentin D. verweist mit dem ergänzenden und pointierten Kommentar, es sei ‚eine Adressierung von du kannst es nicht nach Bilderbuch‘ schließlich auf die Festschreibung von Schüler*innen als soziale Konstruktion. Damit unterzieht die Gruppe die pädagogische Interaktion einer Lesart, die von der tradierten sonderpädagogischen Lesart insofern ab-

weicht, als sie die Essentialisierung von Fähigkeiten zwar nicht explizit zurückweist, aber doch den Aspekt der Zuschreibung benennt. Anders formuliert: Es wird nicht die korrekte (oder falsche) Ermittlung des schulischen Könnens Marcos durch die SHP in Frage gestellt, sondern das stillschweigende Aufrufen dieser Ermittelbarkeit durch die SHP; die Studierenden nehmen eine „Perspektivverschiebung vom ‘being’ zum ‘doing’“ (Kelle 2005, S. 96) vor. Die Metapher „nach Bilderbuch“ verweist aber auch auf etwas anderes: Die Studierenden sprechen als Studierende in der Hochschulpraxis und sie markieren ihre Distanzierung der sonderpädagogischen Praxis mit begrifflichen Mitteln (Amann/Hirschauer 1997), über die sie durch das Studium gemeinsam verfügen.

Studentin R. bringt ihre Verwobenheit mit der Beobachtung ins Spiel und meint, sie habe da „so ein wenig wie eben da hast du ja dann die Umgebung doch auch noch ein wenig beobachtet“. Sie verlässt also für einen Moment die Praxis der Rekonstruktion und kehrt (gedanklich) zurück in die sonderpädagogische Praxis, an der sie beobachtend teilgenommen hat. Die Suche nach einer möglichen Erklärung für das Handeln der SHP lässt sich daher als Rückkehr „ins pragmatische Motiv“ (ebd., S. 24) interpretieren – man könnte auch von „going native“ (ebd., S. 18) sprechen. Das pragmatische Motiv wird durch Studentin K. wieder auf Distanz gestellt, indem sie die Konsequenz, die mit der Adressierung durch die SHP verbunden ist, expliziert: Es mache eben für den Schüler einen Unterschied, ob er als nicht genügend fähig adressiert werde oder ob die von ihm verlangte Selbstständigkeit dadurch begründet werde, dass die SHP „andere Kinder“ unterstützen müsse. Die Performativität sonderpädagogischer Praxis rückt so erneut in den Fokus und die Behinderung von Marcos Lernprozess wird im Gefüge der unterrichtlichen Interaktionen im Feld des Sozialen in den Blick genommen. Ethnographisch gewendet: Die Unterrichtspraxis, die zunächst von Studentin R. mit den Augen der SHP gesehen wurde, wird durch die Rückführung in der Rekonstruktionsgruppe wiederum als deren Praxis erkennbar und es wird eine „Differenz zwischen Teilnehmer- und Beobachterverstehen“ entfaltet (ebd., S. 23).

Darauf, dass diese Differenz ebenso wie die performative Perspektive am Schluss der Rekonstruktionssitzung ‚aufgehoben‘ wird, haben wir bereits hingewiesen. Im nachfolgenden Ausschnitt wird die Suspendierung der Distanznahme deutlich:

SK: ja @.@ (2) aber weisst du das kommt mir jetzt so ein wenig vor (2) wie wo sie also wie die rolle einer klassenlehrperson die sie jetzt das schnell übernehmen muss weil die kindergärtnerin irgendwo hingegangen ist mit einer kleinen gruppe und sie muss jetzt wie den den laden schmeissen (3) also kommt kommt es mir jetzt so vor eben wo man überall schauen muss und ich meine sie kennt ja die klasse vielleicht auch nicht so gut und ist nicht so oft dort dann ist das natürlich immer schwieriger und du bist vielleicht schneller im stress also ich denke sehr anspruchsvoll dann und die frage ist haben sie das so abgemacht oder nicht abgemacht oder ist das immer so

SR: ja so wie ich das mitbekommen habe arbeitet sie eben etwas mehr stunden dort es ist (2) glaube ich sicher jeden morgen (2) ja so um die zwei stunden also wirklich häuf- also ja mehr als einfach so mit vier stunden in der woche wie in der primarschule (2) ähm und (.) die zusammenarbeit ist glaube ich wirklich auch ein wenig läuft hand in hand dort also und ich glaube dann ist wie so ein wenig auch die arbeitsteilung ist wie (.) nicht so (2) nicht so klar hei schau ab dann bist du zuständig und da

SK: ja ja also das wäre ja eigentlich schön dann oder?
wenn es wirklich dann so ist

SR: ja (3) genau ja (.) aber ja du ha- du hast recht es ist wie so ein wenig es ist nicht nur die typischen shp aufgaben man nimmt die kinder raus und schaut also typisch einfach so ein wenig (2) klischee

SK: ja ja (3) aber was ja eigentlich dafür spricht da weil sie eigentlich dann wie für alle auch ein wenig verantwortlich ist das problem ist wenn du ja dann ganz spezielle kinder doch noch hättest (2) wie wirst du dann wieder allen gerecht (Z 621-640)

Gegen Ende der Rekonstruktionssitzung äußert Studentin K. den zusammenfassenden Eindruck, dass die SHP in der Sequenz „wie die Rolle einer Klassenlehrperson“ übernehmen musste, weil die Klassenlehrperson mit einer kleinen Gruppe irgendwo hingegangen sei. Die SHP müsse jetzt „wie den Laden schmeissen“. Mit der Zuschreibung dieser Aufgabe als eine Aufgabe der Klassenlehrperson reproduziert sie ein Bild von zwei Professionen, die sich dadurch unterscheiden, dass sie für Unterschiedliches zuständig sind. Der Klassenlehrperson kommt in dieser Konstruktion die Aufgabe zu, für die Gesamtheit der Lernenden und die Regulierung des Unterrichts verantwortlich zu sein. Demgegenüber kommt der Schulischen Heilpädagogin die Aufgabe zu, sich mit einer (kleinen) Gruppe von Lernenden zu befassen und allenfalls auch „irgendwo“ hinzugehen. Mit diesem Aufrufen eines funktionalistischen Rollenverständnisses (Goffman 2013) wird die sonderpädagogische Aufgabe als festgelegt markiert. Mit der sozialen Position sind klar benennbare Erwartungen an das Verhalten verknüpft, welche zu einer Festschreibung der Rolle führen und Akteur*innen zu Rollenträger*innen werden lassen. Über diese Thematisierung reproduzieren die Studierenden eine tradierte Zwei-Gruppen-Theorie, welche von einer eindeutigen Abgrenzbarkeit von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen ausgeht (Hinz 2002). Über die dichotome Unterscheidung und diese Grenzziehung wird der Sonderpädagogik wiederum das Monopol der Zuständigkeit im Sinne einer Arbeitsteilung zwischen Sonderpädagogik und Regelpädagogik entlang der Logik ‚meine Kinder – deine Kinder‘ (Wocken 1996, Hofstetter 2021) zugeschrieben. Studentin R. bezeichnet diese Festgelegtheit jedoch als „Klischee“ und verweist damit einerseits auf die Tradiertheit einer solchen Aufgabenteilung, führt diese mit dem Begriff des Klischees aber gleichzeitig einer Dekonstruktion zu. Diese Dekonstruktion wird von der Gruppe mit dem Gedanken an die sich dadurch eröffnende Möglichkeit einer Zuständigkeit „für alle“ zunächst positiv bewertet, in der Fortführung jedoch einer Art Realitätsabgleich zugeführt.

Über die Thematisierung von Zuständigkeiten geraten spezifische Schüler*innen in den Blick, an welche die Zuständigkeiten gebunden sind: Das Problem sei, wenn „man ganz spezielle Kinder“ in der Klasse hätte. Damit wird ein tradierter Diskurs aufgerufen, in dem Diagnosen handlungsleitend werden und der die professionelle Ausrichtung in einem Spezialwissen über bestimmte Schüler*innen verortet. Diese Zuschreibung von Behinderung als Merkmal und Eigenschaft reproduziert ein essentialisierendes Verständnis. Mit der Formulierung ‚ganz speziell‘ werden Schüler*innen außerdem als hierarchisierbar hervorgebracht und die Frage der Integrierbarkeit und ein Kompensationsdiskurs aufgerufen (Dannenbeck 2015). Der im Sprechen der Studierenden aufgerufene Blick auf die professionelle Ausrichtung richtet sich damit auf die Einpassung von Schüler*innen in bestehende Strukturen in Abhängigkeit von der Ausprägung einer Abweichung. Die Veränderung von Strukturen wird nicht thematisiert, die Grenzziehung zwischen Normalität und Abweichung wird zur Legitimation der sonderpädagogischen Aufgabe. Mit der Bewegung von der Praxis der kasuistischen Fallbearbeitung an der Hochschule zurück in die Realität der sonderpädagogischen Praxis wird das pragmatische Motiv dieser Praxis aufgerufen und die zuvor etablierte Distanzierung und Befremdung von der Selbstverständlichkeit des Vertrauten überformt. Nach dem Hinweis von Studentin R., dass die Zeit um sei, wird die Rekonstruktions-sitzung kurz darauf geschlossen.

2.3 *Dichte Beschreibung sonderpädagogischer Praxis*

Studentin R. fasst im Nachgang zur Rekonstruktion eine fünf Seiten umfassende dichte Beschreibung, welche mit folgenden Worten eingeleitet wird:

Durch eine in Gruppen stattfindende Analyse meiner dünnen Beschreibung, wurden bedeutende Sequenzen herausgefunden und diskutiert. Diese halte ich nun in der Dichten Beschreibung fest, indem ich versuche entlang der im Modul vorgestellten Heuristik der Rekonstruktion vorzugehen. Dabei gehe ich auf beobachteten Differenzlinien ein, bei denen mir bestimmte Ein- beziehungsweise Ausschlussprozesse aufgefallen sind. Zusätzlich werde ich noch das pädagogische Fachpersonal und ihre inklusionsorientierte Professionalität beleuchten.

In dieser Sequenz wurden mehrere unterschiedliche Differenzlinien beobachtet. In Anlehnung an Idel, Rabenstein und Ricken (2017) sowie Budde (2018), gelten in der Sozialforschung folgende Differenzlinien als Heterogenitätsmerkmale: Gender, Ethnizität/Nationalität (Migrationshintergrund), Alter, Religion, sozialem Milieu, sexuelle Orientierung wie auch Ableismus (körperliche und oder mentale Fähigkeitenzuschreibungen). In der Schule ist dabei vermehrt eine Differenz in Bezug auf das schulische Leistungsverhalten von Schülern zu beobachten (ebd.). Genau eine solche Differenzlinie wird bereits zu Beginn der beobachteten Sequenz von der SHP gemacht. Nachdem geklärt wurde, dass Marco seine Aktivität wechseln kann und an der Rätselbroschüre arbeiten darf, solle er eine Aufgabe aus der Broschüre aussuchen, die er lösen wolle. Während Marco das gleiche wie sein Freund lösen will, meint die SHP auf der Zeile 9, dass diese Seite aber zu schwierig für ihn sei. Er könne diese

Aufgabe noch nicht lösen und daher werden nun beide - sie und Marco (Z10) - eine andere Seite suchen. Einerseits positioniert sie Marco als leistungsschwächer als seinen Freund, der diese Aufgabe bereits gelöst hat. Dies wird Marco auch direkt gesagt, ohne dass dabei ein Bezug zu seinem Freund gemacht wird. Da er somit diese Leistung noch nicht erbringen kann, soll nun gemeinsam eine andere - für ihn passendere Aufgabe gesucht werden. Mit dieser kurzen Sequenz wird gleichzeitig noch die Entscheidungskompetenz von Marco angezweifelt. Er durfte nach dem Erhalt der Broschüre selbstständig eine Seite aussuchen, da er jedoch aus Sicht der SHP nicht eine für ihn passende Aufgabe ausgesucht hat, werden nun lieber beide gemeinsam eine für ihn passende Seite zum Lösen suchen.

Die Studentin hält zunächst fest, dass in der Rekonstruktionsgruppe „bedeutungsvolle Sequenzen herausgefunden“ wurden und dass sie diese nun entlang der im Modul verwendeten Heuristik in einer dichten Beschreibung festhalten wird. Das in der Gruppe mündlich Verhandelte wird nun also in eine schriftliche Form überführt und so zu einer Art „öffentlichen Angelegenheit wissenschaftlicher Kommunikation“ (Hirschauer 2001, S. 437). Mit dem Verweis auf ‚die Heuristik‘ (und damit im Modul thematisierte Analyseachsen wie Differenzlinien, Ein- und Ausschlussprozesse) wird die ethnographische Frage nach dem Erkennen von „Praxis als Praxis“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 24) zugunsten der Bearbeitung einer studentischen Aufgabe zurückgestellt. Die dichte Beschreibung erfolgt zunächst im Modus der Hochschulpraxis, in welchem ein Auftrag nach bestimmten Kriterien erfüllt werden muss. Die Kommunikation richtet sich hier an die Dozierenden, welche zu „Adressaten“ (Hirschauer 2001) der dichten Beschreibung werden und diese als bestimmte Anforderungen entsprechend bewerten.

Die Studentin hält die Orientierung an der Kategorie ‚Differenzlinien‘ im Verlauf der dichten Beschreibung bei und erläutert verschiedene Differenzen, die sie in ihrem ethnographischen Protokoll erkennt. Sie verweist auf im Modul bearbeitete Literatur und erläutert, dass sie „genau eine solche Differenzlinie“ beobachten konnte. Die beobachtete Praxis kann offenbar durch das vergleichende Heranziehen auf Distanz gebracht und befremdet werden. Dieses Befremden wird in der Beschreibung der Szene mit dem Schüler Marco ausgeführt. Was die Studentin zunächst erzählend wiedergibt, wird von ihr später ‚als Praxis‘ eingeordnet: Die SHP „positioniere Marco als leistungsschwächer als seinen Freund“. Die Analyse wird zwar nicht weiter ausdifferenziert, sie lässt sich aber als Andeutung der Einnahme einer performativen Perspektive lesen, welche die Hierarchisierung von Schüler*innen in einem sozialen Raum als Praxis erkennbar macht. Die Perspektive wird weiter ausgeführt: Gleichzeitig konstruiere die SHP Marco als Schüler, der seine eigene Leistungsfähigkeit nicht angemessen einschätzen könne, weshalb er in seiner Entscheidung begrenzt werde. Er habe zwar eine Aufgabe aussuchen dürfen, die SHP empfinde diese jedoch als „nicht für ihn passend“. Die Studentin entfaltet hier eine Differenz zwischen Teilnehmenden- oder Beobachtendenverstehen (Amann/Hirschauer 1997). Während der Handlungsdruck der Praxis und eine Orientierung an Marcos ‚Können‘ das Entscheiden der SHP anstelle von Marco

legitimieren würden, wird dieses pragmatische Motiv auf Distanz gestellt. Im Zusammenhang mit der sonderpädagogischen Profession markiert diese Distanzierung auch eine Ablösung von einem tradierten kompensatorischen Verständnis sogenannter ‚Förderung‘: Es geht hier eben nicht darum, zu wissen, was für Marco richtig ist. Indem Studentin R. formuliert, dass die SHP durch ihre Adressierung Marco zu einem Anderen macht, verdeutlicht sie, dass das Andere nur vor einem normativen Kontext und im Vergleich bestimmt werden kann (Riegel 2016). Die essentialisierende Verortung von Andersartigkeit in Schüler*innen wird mit der Einnahme dieser performativen Perspektive in Frage gestellt und Behinderung wird als soziales und kulturelles Phänomen (Waldschmidt 2020) und nicht als diagnostizierbare Eigenschaft von Schüler*innen thematisierbar. Durch diese Distanzierung nimmt die Studentin in die Beschreibung der beobachteten Praxis nicht nur das auf, *was* beobachtbar ist, sondern richtet den Blick auf das *Wie* des Beobachteten. Anders formuliert: Sie hält an dieser Stelle nicht fest, was der Fall ist, sondern macht verstehbar, „für was etwas ein illuminativer Fall ist“ (Hirschauer 2001, S. 437) und beschreibt sonderpädagogische Praxis so ‚als (sonderpädagogische) Praxis‘.

3 Fazit: Ethnographische (Neu)Betrachtungen

Zu Beginn unseres Beitrags haben wir dargelegt, dass das mit dem gesellschaftlichen Programm ‚Inklusion‘ einhergehende Versprechen sozialer Gerechtigkeit und der Überwindung von Exklusion für die etablierte Praxis der Sonderpädagogik eine fundamentale professionelle Neuausrichtung erforderlich machen würde. Als ‚Praxis des Helfens‘ gerahmte Sortierungs- und Teilungsprozesse, welche Differenzen zwischen Lernenden markieren, hegemoniale Normalitätsvorstellungen zu Behinderung etablieren und das sonderpädagogische Feld in Abgrenzung zum regelpädagogischen Feld konstituieren, müssten suspendiert und (in der Lehrer*innenbildung) als strukturell angelegte und performativ hergestellte Diskriminierung und Ungleichheit thematisierbar gemacht werden.

Vor diesem Hintergrund haben wir vorgeschlagen, dass eine *ethnographisch angelegte rekonstruktive Kasuistik* als ‚neues‘ Format in der Lehrer*innenbildung zur Befremdung vom Vertrauten pädagogischer Praxis und damit zu einer Dekonstruktion tradierter Perspektiven und Praxen beitragen könnte. Im empirischen Teil unseres Beitrags sind wir daher mittels eines doppelten Einblicks in Praxis der Frage nachgegangen, inwiefern und wie ethnographisch angelegte (Ein-)Blicke auf Praxis bei Studierenden zu einem Modus des Befremdens führen und inwiefern und wie Bekanntes auf Distanz gestellt und als ‚Neues‘ oder ‚neu‘ betrachtet wird. In unserer Analyse der Rekonstruktionsit-

zung der Studierenden haben wir beschrieben, wie sich die Studierenden gedanklich zwischen der Hochschulpraxis und der sonderpädagogischen Praxis im beruflichen Feld bewegen. In der Praxis der Hochschule wird das Vertraute des Unterrichtsalltags durch die Verwendung von wissenschaftlichen Begriffen befremdet und die Praxis ‚als Praxis‘ erkannt. Quasi als Gegenbewegung haben wir auch die Rückkehr ins Vertraute sonderpädagogischer Praxis im Sinne eines ‚going native‘ beschrieben. Diese Rückkehr erfolgt zum Beispiel dann, wenn die Perspektive der beobachteten SHP übernommen und die Praxis ‚mit deren Augen‘ gesehen wird und das pragmatische Motiv der Praxis in den Vordergrund rückt. Auch die von uns als ‚Realitätsabgleich‘ bezeichnete Bewegung am Ende der Rekonstruktionssitzung lässt sich als Rückkehr in die vertraute Praxis und damit als Suspendierung des Modus des Befremdens interpretieren.

In der dichten Beschreibung von Studentin R. schliesslich wird die beobachtete Praxis durch das vergleichende Heranziehen ethnographischer Literatur befremdet. Die Studentin entfaltet die bereits in der Rekonstruktionssitzung angelegte Differenz zwischen Teilnehmenden- oder Beobachtendenverstehen (Amann/Hirschauer 1997) erneut. Diese Entfaltung von Differenz lässt sich mit Bezug auf Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) auch als Bewegung zwischen den sich unterscheidenden regulativen Ideen von Wissenschaftspraxis und Berufspraxis einordnen: Während die zentrale Frage im Berufsfeld sich nach dem Funktionieren richtet, steht in der wissenschaftlichen Praxis die Frage nach der Geltung einer Aussage im Zentrum. Oder anders gesagt: Dem Kriterium der Angemessenheit wird das Kriterium der Wahrheit entgegengestellt. Eine Befremdung stellt sich – so ließen sich unsere Ergebnisse interpretieren – dann ein, wenn die Frage, wie etwas ‚wirklich‘ ist, zur regulativen Idee wird und der Handlungsdruck der Praxis suspendiert wird.

Im Sprechen der Studierenden über Praxis im Modus des Befremdens lässt sich außerdem nachzeichnen, wie Bekanntes so auf Distanz gestellt wird, dass tradierte sonderpädagogische Praxis dekonstruierbar und ‚neu‘ betrachtet wird. Über die Verwendung einer kulturwissenschaftlichen Sprache werden Interaktionen mit dem Konzept der Adressierung in ihrer Performativität beleuchtet. Auf diese Weise werden Vorstellungen von Normalität und Abweichung als Vorstellungen in ihrem Konstruktcharakter beschrieben. Mit dieser Verschiebung vom „being zum doing“ (Kelle 2005, S. 96) wird ein Blick auf Behinderung als soziale Konstruktion eröffnet. Dass diese ‚Neubetrachtung‘ tradiert und zur Selbstverständlichkeit gewordener Phänomene einen radikalen Perspektivenwechsel beinhaltet, lässt sich an der Rückkehr der Studierenden in einen Diskurs beobachten, in welchem Diagnosen nicht als Konstrukte, sondern als selbstverständliche Kategorien aufgerufen werden, die als Begründung für Sortierungsprozesse dienen und für die Ausrichtung der Profession handlungsleitend werden. Die traditionell gewachsene Entlastungsfunktion

und die kompensatorische Wirkung der Sonderpädagogik, die sich für das Abweichende, Störende und Heterogene (Dlugosch 2002) zuständig zeigt, wird so der professionellen Neuausrichtung entgegengestellt, welche diese Funktion als strukturell angelegt und als performativ potenziell diskriminierend beleuchtet. Für eine solche Betrachtung scheint eine ethnographisch angelegte rekonstruktive Kasuistik jedoch zumindest einen Möglichkeitsraum zu bieten. Inwiefern die sich dadurch eröffnenden (Neu)Betrachtungen sich in der sonderpädagogischen Praxis als Transformation niederschlagen, wäre eine empirische Frage, die wiederum ethnographisch untersucht werden müsste.

Literatur

- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-52.
- Amrhein, Bettina (2016): Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 17-36.
- Budde, Jürgen (2016): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16, 1, S. 7-24.
- Dannenbeck, Clemens (2015): Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In: Bräu, Karen/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 235-247.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Wiesbaden: VS Verlag, S. 70-91.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: VS Verlag, S. 29-51.
- Dlugosch, Andrea (2002): Sonderpädagogik als professionelles Handeln zweiter Ordnung? In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 245-254.
- Gercke, Magdalena/Opalinski, Saskia/Thonagel, Tim (2017): Einleitung: Aktuelle Diskurslinien und zentrale Denkfiguren zu Inklusion und Exklusion in Bildung und Gesellschaft. In: Gercke, Magdalena/Opalinski, Saskia/Thonagel, Tim (Hrsg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-10.

- Goffman, Erving (2013): *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Mansfield Centre, Conn: Martino Publishing.
- Harbusch, Martin/Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2018): (Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit im Feld der Hilfen zur Erziehung: Potenziale ethnographischer Forschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 19,1-2, S. 147-162.
- Haas, Benjamin (2020): Zur Unmöglichkeit eines inklusionspädagogischen Sprechens am Beispiel des Phänomens ADHS. In: Platte, Andrea (Hrsg.): *Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 65-70.
- Heinrich, Martin/Arndt, Ann-Kathrin/Werning, Rolf (2014): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptungen von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. In: *ZISU*, 3, S. 48–71.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2016): Response-to-Intervention – eine (Schein-)Lösung für die Herausforderung inklusionsorientierter Diagnostik?! In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 243-257.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30, 6, S. 429-51.
- Hofstetter, Daniel (2021): *Inklusionsorientierte Professionalität*. In: *Heilpädagogik aktuell*, Märzausgabe 2021.
- Hofstetter, Daniel/Koehlin, Annette (2022): *Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität. Professionalität und die Transformation habitualisierter Denk- und Handlungsgewohnheiten*. In: Stalder, Christian/Burk, Walter (Hrsg.): *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 90-101.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (2016) (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Ricken, Norbert (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz - Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 139-156.
- Kelle, Helga (2005): Kinder und Erwachsene, die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83- 108.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: *Sozialer Sinn* 2, 1, S. 123-41.
- Luhmann, Niklas (2001): *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (8. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meseth, Wolfgang (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): *Was ist der Fall?* Wiesbaden: Springer, S. 39-60.

- Ricken, Norbert (2014): Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 119-133.
- Riegel, Christine (2016): Bildung-Intersektionalität-Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Riepe, Valerie (2021): Choreographien der Homogenisierung: Zur Verkörperung von Gleichheiten in der Grundschule. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schmidt, Richard/Wittek, Doris (2021): Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In: Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.171-190.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): 'Leistungsdifferenzen im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: ZQF 16, 2, S. 231-248.
- UNESCO (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
- Wesselmann, Carla (2022): Partizipation, Inklusion und Exklusion im Kontext von Behinderung – Eckpunkte einer (kritischen) Teilhabeforschung!? (Beiträge zur Teilhabeforschung). In: Wansing, Gudrun/Schäfers, Markus/Köbsell, Swantje (Hrsg.): Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Wiesbaden: Springer, S. 67-84.
- Waldschmidt, Anne (2020): Disability Studies zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Weisser, Jan (2017): Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Wocken, Hans (1996): Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. In: Behindertenpädagogik 35, 4, S. 372-376.
- Wolf, Eike/Bender, Saskia (2021): Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Leonhard, Tobias/Herzmann-Petra/Košinár, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, S. 181-196.

Jürgen Budde
Georg Reißler
Michael Meier-Sternberg
Anke Wischmann (Hrsg.)

What's New?
Neue Perspektiven
in ethnographischer
Erziehungswissenschaft

Inhalt

<i>Jürgen Budde, Michael Meier-Sternberg, Georg Rißler, Anke Wischmann</i> What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft – Eine Einleitung	7
<i>Davide Nicolini, Deborah Giustini</i> Die Anwendung der Praxistheorie in der ethnographischen Arbeit	15
<i>Tristan Bauder, Sabine Bollig, Florian Eßer, Bettina Hünersdorf, Sabine Imeri, Christoph Leser, Claudia Machold</i> What's New? Ethnographische Forschung im Kontext neuer Forschungs-(daten)infrastrukturen: Ethik, Datenmanagement und Nachnutzung	35
<i>M Knappik, Anna Schnitzer, Nadja Thoma</i> Forschungsbeziehungen in linguistic ethnographies: Überlegungen zur Erforschung von Sprache(n) und Macht in Bildungssettings	61
<i>Michael Meier-Sternberg</i> Das Neue in der Schulethnographie	85
<i>Katharina Bock</i> Der Bekenntnisstil als Zugang zum Unbekannten und Anderen im Feld	99
<i>Thorsten Merl, Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel, Sven Pauling, Nadine Wagener-Böck</i> Das Neue als Wert? Relationale Perspektiven auf den Wandel von Schule und Unterricht angesichts der Reformagenden Inklusion, Digitalisierung und Schulversuche	115
<i>Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger</i> Der Kindergarten des Anthropozäns im ethnographischen Blick: Neue Perspektiven auf Kind-Umwelt-Beziehungen mit dem <i>common worlds</i> -Netzwerkkonzept	137
<i>Daniel Hofstetter, Annette Koechlin</i> Ethnographische Einsichten in (sonder-)pädagogische Praxis zwischen Tradierung und Transformation	153
Autor*innenverzeichnis	171

Jürgen Budde
Georg Rißler
Michael Meier-Sternberg
Anke Wischmann (Hrsg.)

What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

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

Wir danken der DFG, der Fördergesellschaft der EUF und dem ZeBUSS
für finanzielle Unterstützung.

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft



ZeBUSS

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion
Alle Rechte vorbehalten

Der Beitrag *Der Kindergarten des Anthropozäns im ethnographischen Blick: Neue
Perspektiven auf Kind-Umwelt-Beziehungen mit dem common worlds-Netzwerkkonzept*
von Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger (S. 137–152) steht im Open-Access-Bereich
der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743038.08>).
Der Beitrag steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Diese Lizenz erlaubt die
Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der
Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

© 2024 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-3038-4 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1977-8 (PDF)

DOI 10.3224/84743038

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft

Der Band präsentiert aktuelle Forschungsansätze im Bereich Pädagogik und Erziehungswissenschaft und fragt danach, wie sich „das Neue“ in erziehungswissenschaftlicher Ethnographie zeigt. Die Autor*innen werfen aus theoretischer, methodologischer und empirischer Perspektive den Blick auf das Phänomen des Neuen. Die Betrachtung von Tradition und Transformation eröffnet erweiterte Perspektiven auf pädagogische Dynamiken und gesellschaftliche Herausforderungen.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. habil. Jürgen Budde, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg

Dipl. Soz.Päd./Soz.Arb. Georg Rißler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Dr. phil. Michael Meier-Sternberg, Akademischer Rat am Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg

Prof. Dr. habil. Anke Wischmann, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg

ISBN 978-3-8474-3038-4



www.budrich.de