



Dorothee Meyer

Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten

Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen
in inklusiven Kleingruppen

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

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

Dorothee Meyer

Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten

Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen
in inklusiven Kleingruppen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten:
Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen“ von der Philosophischen
Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover als Dissertation genehmigt.
Gutachter*innen: Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Prof. Dr. Oliver Musenberg.
Tag der Disputation: 22.03.2019.

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: © picoStudio / Fotolia.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2339-5

Kurzzusammenfassung

Befürwortende ebenso wie skeptische Stimmen zum Thema Inklusion klingen häufig so, als sei ein Gelingen oder Scheitern inklusiver Prozesse kaum beeinflussbar. Entsprechend wenig ist untersucht, wie sich Gruppenprozesse in inklusiven Gruppen gestalten.

Die vorliegende Studie schließt diese Lücke, indem sie die Zusammenarbeit in Kleingruppen im Kontext inklusiver Hochschulbildung untersucht. Gegenstand sind vier rekonstruktive Fallstudien aus Seminaren, an denen Studierende und behinderte Menschen – zumeist ohne Hochschulzugangsberechtigung – teilnehmen.

Unter Anwendung der dokumentarischen Methode werden Arbeitsprozesse von Projektgruppen im Rahmen inklusionsorientierter Seminare analysiert. Die leitende Fragestellung besteht darin, wie die Mitglieder einer Gruppe Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten und Verantwortung verteilen. In der Entstehung einer Gruppe erfolgen einerseits – in Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen Gruppenziel – die Verteilung von Gruppenrollen, die Entwicklung von Arbeitsfähigkeit und die Konstruktion von Gemeinsamkeit. Andererseits ist es notwendig, Differenz zwischen den Gruppenmitgliedern zu bearbeiten. Dazu gehört auch, einen Umgang mit der Wirkung bestimmter Differenzkategorien zu finden. In inklusiven Gruppen, die im Kontext der Sonderpädagogik, der inklusiven Erwachsenenbildung oder anderen Formen der Teilhabe von behinderten Menschen angesiedelt sind, wirkt sich die häufig im Vorhinein gesetzte Kategorie ‚Behinderung‘ aus und beeinflusst – unter Umständen im Zusammenwirken mit anderen Differenzkategorien – die Interaktion.

Die Ambivalenz von Gemeinsamkeit und Differenz und ihre ‚Herstellung‘ in inklusiven Kleingruppen ist Gegenstand der Dissertation. Sie zeigt, dass die Verantwortungsverteilung in der Gruppe das Ergebnis eines gegenseitigen Zuschreibungsprozesses ist. Verantwortung wird nicht nur von unterschiedlichen Gruppenmitgliedern meist dauerhaft übernommen, sondern sie wird ihnen auch überlassen. Jedes Gruppenmitglied ist in diesen Prozess aktiv eingebunden, indem es Verantwortung übernimmt, abgibt, entzieht oder zurückweist und sich mit den Zuschreibungen als ‚verantwortlich‘ oder ‚weniger verantwortlich‘ identifiziert. Eine fallübergreifende Analyse der Zuschreibungspraktiken, die ableistische Tendenzen zeigt, rundet die Interpretationen ab.

Durch die theoretische Auseinandersetzung mit Inklusion, Behinderung, Differenz und Ableismus sowie den Bezug zu pädagogischen Konzepten zur Arbeit in Gruppen bietet die Studie sowohl Wissenschaftler*innen als auch Studierenden und interessierten Pädagog*innen einen erweiterten Zugang zur inklusiven Zusammenarbeit in Gruppen.

Die Studie leistet für die Förder-/Sonder-/Rehabilitations- und Inklusionspädagogik einen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit Differenz und den damit verbundenen Zuschreibungen ebenso wie mit der Entstehung von gemeinsamen Erfahrungsräumen in Gruppenprozessen. Obwohl im Hochschulbereich angesiedelt, sind die Ergebnisse auch für außerschulische Jugendbildung und den Sekundarbereich als relevant anzusehen.

Abstract

Comments on the topic of inclusion – both approving and sceptical – seem frequently based on the assumption that success or failure of the inclusive group process can scarcely be influenced. As a consequence, there has been only little research into the inner working of inclusive groups and their group dynamics so far.

This study attempts to close this deficit by analysing cooperation patterns in small inclusive groups in a university environment. The project is based on four reconstructive case studies of seminar groups. Participants were university students and individuals with disabilities, the latter mostly without formal qualification for university attendance.

Applying documentary method, the study analyses the work of project groups in inclusive university seminars. The central question is how group members create a sense of community, deal with differences and attribute responsibilities. The formation of a group involves – with a view to the common objective – the allocation of individual roles, the development of a working routine and a sense of common focus. In this context it is necessary to address the differences between group members. This involves finding a way to deal with the effects of particular categories of differences. Inclusive groups in special needs education, adult education or other forms of participation of individuals with disabilities are frequently marked by the predisposed setting of the category ‚disabled‘. This is likely – together with other categories of differences – to influence interaction in a group.

The ambivalence of common features and differences and their ‚construction‘ in inclusive groups is the subject matter of this thesis. The findings show that the distribution of responsibilities is the result of a process of mutual attribution. Not only is responsibility accepted by individual group members – in most cases permanently – but is also attributed to them. Each group member plays an active part in this process by accepting, yielding, withdrawing or rejecting responsibility and identifying themselves as ‚responsible‘ or ‚less responsible‘. A comprehensive analysis of the workings of the attribution process, which clearly shows ‚ableistic‘ tendencies, rounds off the interpretations.

In addition the study offers comprehensive access to the theories of inclusion, disabilities, differences, ‚ableism‘ and pedagogical concepts for work in groups. It thus helps academics, students and educators to find deepened access to inclusive cooperation in groups.

In the fields of special needs education, rehabilitation and inclusion the study offers a contribution to a critical approach to differences and allocations as well as to shared realms of experience in group development. Although the research project was conducted in a university environment, its results are also relevant for education at secondary level as well as for non-school related education.

Inhalt

1	Einleitung	13
2	Klärung grundlegender Bezüge	17
	2.1 Inklusion und Behinderung	17
	2.2 Differenz	26
	2.3 Inklusion und Differenz: die rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)Forschung	31
	2.4 Intersektionalität	34
	2.5 Ableismus	37
3	Perspektiven auf Gruppen	41
	3.1 Definitionen des Begriffs der Gruppe	41
	3.2 Normen in einer Gruppe	44
	3.3 Rollen in einer Gruppe	45
	3.4 Gruppenprozess	46
	3.5 Forschungszugänge	48
	3.5.1 Feldtheorie nach Kurt Lewin	49
	3.5.2 Perspektive der Sozialpsychologie bzw. der Organisationspsychologie und der Gruppendynamik	52
	3.5.3 Der Ansatz der Gruppendynamik	56
	3.6 Das Konzept der themenzentrierten Interaktion	60
	3.7 Theorie integrativer Prozesse	64
	3.8 Zwischenresümee und Herleitung der Fragestellung	68
4	Methodische Grundlage: Die dokumentarische Methode	71
	4.1 Erkenntnistheoretische Überlegungen Karl Mannheims	72
	4.2 Rekonstruktion mit der dokumentarischen Methode	75
	4.3 Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode	78
	4.4 Gesprächsanalyse mit Hilfe der dokumentarischen Methode	79
	4.5 Typenbildung	82
	4.5.1 Sinngenetische und soziogenetische Typenbildung	83
	4.5.2 Weitere Formen der Typenbildung	84
	4.6 Vorgehen sowie Material und Fallauswahl	85

5	Falldarstellung der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	93
5.1	Zur Situation der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	93
5.2	Sequenzierung des ersten Treffens	94
5.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	95
5.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	118
5.5	Vorherrschende Orientierung der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘	124
5.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘	125
6	Falldarstellung der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘	131
6.1	Zur Situation der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘	131
6.2	Sequenzierung des ersten Treffens	131
6.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘	133
6.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Elisabeth, Berit‘	165
6.5	Vorherrschende Orientierung der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘	168
6.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘	170
7	Falldarstellung der Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	179
7.1	Die Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	179
7.2	Sequenzierung des ersten Treffens	179
7.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	181
7.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	207
7.5	Vorherrschende Orientierungen der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘	213
7.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘	214
8	Falldarstellung der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘	219
8.1	Zur Situation der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘	219
8.2	Sequenzierung des ersten Treffens	219
8.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘	222
8.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Finn Ulrike, Linda, Sandra‘	251
8.5	Vorherrschende Orientierungen der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘	256
8.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘	258

9 Zusammenfassende Interpretation	267
9.1 Tabellarische Zusammenfassung der vorherrschenden Orientierungen	268
9.2 Sinngenetische Darstellung der Gruppentypik	273
9.3 Soziogenetische Interpretation der Gruppentypik	282
9.3.1 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf den Inhalt	283
9.3.2 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf die Differenzkategorien Alter und Geschlecht	285
9.3.3 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung	287
9.4 Interpretation der Zuschreibungstypik	291
9.4.1 Sinngenetische Darstellung der Zuschreibungstypik	291
9.4.2 Soziogenetische Interpretation der Zuschreibungstypik	295
9.5 Ergebnis: Verantwortungsverteilung als gegenseitiger Zuschreibungsprozess ...	299
10 Fazit und Folgerungen für die Praxis inklusiver Gruppen	303
Verzeichnisse	309
Literaturverzeichnis	309
Abbildungsverzeichnis	320
Anhang	321
Transkriptionsregeln	321
Begriffsinventar der Diskursanalyse	322
Modi der Diskursorganisation	325
Leicht verständliche Zusammenfassung	327
Tipps für die Zusammenarbeit in (inklusive) Gruppen	330

Vorwort

Die Forderung einer inklusiven Gesellschaft und entsprechend inklusiver Bildungsangebote ist nicht verhandelbar. Wie eine Umsetzung angemessener sozialer und bildungsbezogener Teilhabe allerdings in Klassen, Lern- oder Projektgruppen umzusetzen ist, darüber gibt es noch immer zu wenig gesicherte Erkenntnisse. Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Frage leistet – über die untersuchte Gruppe Erwachsener im Universitäts- und Erwachsenenbildungskontext hinaus – die von Dorothee Meyer vorgelegte Dissertation.

Die Arbeit ist einer Inklusionspädagogik zuzuordnen, die sich als differenztheoretisch reflektierte, diversitätsbewusste Pädagogik versteht. Damit einher geht das Ziel der Autorin, Inklusion nicht in erster Linie normativ zu vertreten, sondern die sozialen Praxen in inklusiven Projektgruppen zu analysieren. Diese setzen sich zusammen aus Studierenden des Bachelor Sonderpädagogik und erwachsenen Teilnehmenden mit Beeinträchtigungen, die überwiegend in Werkstätten für behinderte Menschen tätig sind. In dem untersuchten Seminar, das seit acht Jahren jährlich stattfindet, arbeiten die Teilnehmenden im Umfang von insgesamt sechs Semesterwochenstunden zusammen.

Es handelt sich um eine explorative Arbeit, die nicht auf vorhergehenden Analysen aufbauen konnte und die nicht im schulischen Kontext angesiedelt ist, der derzeit den Großteil der öffentlichen Aufmerksamkeit auf sich zieht. Hinsichtlich der Auswahl des Materials und der Auswertungsmethodik wurden daher erfolgreich neue Wege beschritten: Die Nutzung der dokumentarischen Methode ermöglicht die Rekonstruktion impliziten Wissens, das handlungsleitend ist, das von den Handelnden aber nicht oder nur in Teilen verbalisiert werden kann. In ihm sind milieu- oder organisationspezifische Wissensbestände eingelagert – beispielsweise der Studienkultur der Leibniz Universität oder die Einrichtungskultur von Einrichtungen der Behindertenhilfe. Ebenso enthalten sind Wissensbestände, die aus anderen Erfahrungsräumen resultieren: Geschlecht, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe, das Absolvieren eines bestimmten Schultyps (Gymnasium, Förderschule) ebenso wie einer bestimmten Einzelschule können zu bestimmten Erfahrungsräumen führen. Gruppenmitglieder merken miteinander, dass sie einen ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ teilen, sich verstehen – und sich auch entsprechend verbunden fühlen. Dieser Ansatz nimmt somit zum Ausgangspunkt der Analyse, was wir auch als Alltagserfahrung kennen: dass wir alle die Zusammenarbeit in inklusiven Schulen oder in einem inklusiven Seminar nicht als ‚unbeschriebenes Blatt‘ beginnen, sondern geprägt sind durch das, was Ralf Bohnsack ‚Standortgebundenheit‘ und Karl Mannheim ‚Seinsverbundenheit‘ nennen.

Obwohl es bereits mehrfach ähnliche Seminaransätze gegeben hat, sind die sozialen Praxen in diesen Seminaren bisher nicht Gegenstand qualitativ-rekonstruktiver, empirischer Untersuchungen gewesen. Die Ergebnisse der Dissertation führen wesentlich weiter als gängige normative Zuschreibungen einer grundsätzlich gelingenden oder mißlingenden Inklusion.

Eine durchgehend hohe, zugleich aber in der Regel implizit bleibende Bedeutung nimmt das Thema Leistung und Leistungsfähigkeit ein: Es scheint für alle Gruppenmitglieder kaum möglich, in der inklusiven Gruppe zusammenzuarbeiten, ohne sich bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit als auch der Leistungserwartungen an die anderen Gruppenmitglieder zu positionieren – trotz gegenüber anderen Universitätsseminaren veränderten, aber nicht gänzlich außer Kraft gesetzten Leistungserwartungen an die Studierenden.

In allen Projektgruppen, die aus Studierenden und behinderten Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung bestehen, lassen sich ableistische Interaktionsmuster und Praxen erkennen. Sie scheinen bei allen Beteiligten habituell verankert zu sein, da sie bei Teilnehmenden mit und ohne Behinderungserfahrung sowie in den gemeinsam entwickelten sozialen Praxen rekonstruierbar waren. Kristallisationspunkte bildeten der Umgang mit (nicht) erwarteten bzw. zugeschriebenen bzw. vorhandenen Fähigkeiten, die Verantwortungsverteilung in der Gruppe, der Umgang mit Differenzen und die Herstellung von Gemeinsamkeit. Hierbei spielen Leitungsstile innerhalb der Gruppe, Erwartungen an die Gruppenarbeit und ganz besonders die Fähigkeiten zur Metakommunikation eine wesentliche Rolle, so dass die Gruppen trotz formal ähnlicher Zusammensetzung und freier Projektwahl sehr unterschiedliche Umgangsweisen mit diesen zentralen Themen sowie unterschiedliche Gruppenorientierungen entwickelten.

Besonders interessant ist, dass die Fähigkeit zur Metakommunikation eine hohe Bedeutung für den Gruppenprozess hat. Trotz einer überwiegend lebenslangen, massiven Bildungsbenachteiligung sowie anderen behindernden Lebensbedingungen der Teilnehmenden mit Beeinträchtigungen wurden metakommunikative Klärungen ebenso häufig durch sie geleistet wie durch die Studierenden. Umgekehrt konnte in den Gruppen, die größere Schwierigkeiten hatten, ein Fehlen von Gruppenmitgliedern mit hohen metakommunikativen Fähigkeiten oder eine mangelnde Durchsetzungsfähigkeit von ihnen festgestellt werden.

Die Relevanz der Differenzkategorie Behinderung – im Sinne der Disability Studies verstanden als sozialer und kultureller Sachverhalt, der mit weitgehender Ausgrenzung einhergeht – ist vor allem im häufigen Fehlen konjunktiver Erfahrungsräume zwischen den Studierenden und den Teilnehmenden ohne Studierendenstatus festzustellen. An anderer Stelle dagegen scheinen im Umgang mit der Zuschreibung bzw. im Absprechen von Fähigkeiten übergreifende gesellschaftliche Deutungsmuster zu greifen, die von der gesamten Gruppe geteilt werden – in dem Sinne, dass die Teilnehmenden mit und ohne Beeinträchtigung die pauschale und nicht der Realität ihrer Projektgruppe entsprechende Auffassung teilen, dass diejenigen mit Beeinträchtigung über bestimmte Fähigkeiten nicht verfügen, die Studierenden dagegen schon.

Die Ausführungen zu dieser ‚Zuschreibungstypik‘ der einzelnen Gruppen sind in ihrer Vielschichtigkeit ausgesprochen interessant und verlangen nach weiterer Forschung in anderen Arbeitskontexten. Sie zeigen, dass ‚guter Wille‘ zwar hilfreich ist, wenn er mit metakommunikativen Fähigkeiten kombiniert dazu führt, sich über Vorannahmen und -erfahrungen zu verständigen, dass er aber bei weitem nicht ausreichend ist für eine gemeinsame Arbeit in inklusiven Gruppen. Dieses Ergebnis setzt die Verfasserin in Beziehung zu Hirschauers Überlegungen zu Praxen der Differenzminimierung und -maximierung, verweist auf die Bedeutung der Herstellung von Gemeinsamkeit in den Gruppen und stellt zugleich empirisch basiert fest, dass dies der Anstrengung und Verantwortung aller Gruppenmitglieder bedarf.

Die Arbeit leistet damit einen wertvollen Beitrag zur Fachdiskussion nicht nur in Bezug auf Inklusion, Differenz sowie die Arbeit in Gruppen, sondern auch in Bezug auf die Wahrnehmung der Handlungsfähigkeit behinderter erwachsener Menschen einschließlich ihrer Fähigkeiten zu Metakommunikation. Es ist der – dem Vermittlungsinteresse der Verfasserin entsprechend – gut lesbaren Arbeit daher sehr zu wünschen, dass sie zahlreiche Leserinnen und Leser findet.

Bettina Lindmeier

1 Einleitung

Diese Studie stellt die Zusammenarbeit und die Gruppenprozesse in inklusiven Kleingruppen im Hinblick auf ‚Gemeinsamkeit‘ und ‚Differenz‘ ins Zentrum. In dieser Zusammenarbeit gilt es – nach dem pädagogischen Konzept der themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn 1993) – individuelle Interessen und Bedürfnisse mit denen der Gruppe und den Erfordernissen des Themas, also den jeweiligen Aufgaben, Anliegen und Zielen der Zusammenarbeit, unter den bestehenden Rahmenbedingungen in ein Gleichgewichtsverhältnis zu bringen (Cohn 2004, S. 113; Langmaack & Braune-Krickau 2012, S. 78f). Anders ausgedrückt, die einzelnen Gruppenmitglieder in ihrer Unterschiedlichkeit und Individualität handeln in der Auseinandersetzung mit dem Thema in einem nicht näher bestimmten interaktiven Prozess ihre Gemeinschaft oder Gemeinsamkeit miteinander aus. Die themenzentrierte Interaktion ist ein demokratisch orientiertes professionelles pädagogisches Konzept (vgl. Reiser 2006, S. 7), welches explizit offen für andere pädagogische Konzepte oder wissenschaftliche Theorien ist. Reiser u. a. entwickelten daraus beispielsweise die ‚Theorie integrativer Prozesse‘ (vgl. Klein et al. 1987, S. 37ff sowie Reiser 1991, S. 15ff), mit der Prozesse in inklusiven Gruppen analysiert und reflektiert werden können. In einer kritischen Betrachtung können dem Konzept der themenzentrierten Interaktion idealisierende Tendenzen oder auch eine Verschleierung von Macht- und Autoritätsverhältnissen vorgeworfen werden (vgl. Dlugosch 2009, S. 240; Hintner et al. 2009, S. 185). Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass im Konzept die Unterschiedlichkeit und Individualität oder auch die ‚Differenz‘ des Einzelnen – normativ gesetzt – positiv willkommen geheißen wird (vgl. Cohn 2004, S. 76ff; Langmaack & Braune-Krickau 2012, S. 78). Wertungen der ‚Differenz‘ des oder der Einzelnen spielen in der themenzentrierten Interaktion keine Rolle.

In den Kultur- und Sozialwissenschaften dagegen ist ‚Differenz‘ ein Begriff, der zum Beispiel Fragen von Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit, Mehrfachzugehörigkeit, Abweichung und Nichtpassung gegenüber dem Allgemeinen in den Blick nimmt (vgl. Ricken & Balzer 2007, S. 57). Dabei geht es – anders als im Konzept der themenzentrierten Interaktion – nicht um eine neutrale Unterscheidung von Unterschiedlichkeiten, sondern um wertende gruppenbezogene Zuschreibungen (vgl. Hirschauer 2014, S. 173).

Die Sonderpädagogik beschäftigt sich mit Behinderung im Sinne einer solchen gruppenbezogenen Zuschreibung und mit den Fragen nach der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit ihrer Zielgruppe. Sie ist in der Auseinandersetzung mit Inklusion und ihrem Selbstverständnis vor die Aufgabe gestellt, die Facetten dieser Zuschreibungen zu reflektieren. Lindmeier (2018, S. 10f) identifiziert zwei Positionen, an denen sich in der Sonderpädagogik zum Teil langjährig geführte Kontroversen – auch entlang der Forderung nach Dekategorisierung – festmachen. Zum einen ist dies die Inklusionspädagogik, die sich beispielsweise für eine Sprache ohne Kategorien wie ‚behindert/nicht behindert‘ starkmacht (vgl. z. B. Boban et al. 2014). Diese Position ist in der Auseinandersetzung mit Inklusion stark normativ geprägt und hat eine positive Bewertung von Vielfalt und damit auch von Inklusion zur Grundlage (vgl. Prengel 2006; Wocken 2012; Hinz 2013). Verbunden mit dieser Position ist eine Differenzanerkennung im Sinne der Maxime ‚Es ist normal, verschieden zu sein!‘ (vgl. Lindmeier 2018, S. 11). Die andere Position begreift die Sonderpädagogik – bzw. Heil- oder Förderpädagogik, je nach individuellen Schwerpunkten der Autor*innen oder Lehrstuhlbezeichnungen – als individuumszentrierte Pädagogik (z. B. Speck 2008). Hier ist die Kategorie Behinderung oder die des speziellen Förderbedarfs unhinterfragt im Diskurs enthalten (vgl. z. B. Ahrbeck 2014, S. 4ff). In beiden Positionen wird,

auch im Rahmen der Kontroversen, vernachlässigt, dass Differenz oder Heterogenität unabhängig von Kategorien etwas ist, „was als fremd erlebt wird, was irritiert und dessen Anerkennung eine mitunter mühsame psychische Integrationsleistung abverlangt“ (Rauh 2016, S. 215f). Ausgehend von diesen Überlegungen bescheinigt Lindmeier beiden sonderpädagogischen Zugängen ein spezifisches „Reflexionsdefizit“ (2018, S. 12), was den Blick auf Differenz angeht. Zum einen sei dies in Bezug auf die Förderpädagogik die „unzureichende Reflexion der hegemonialen Differenzordnung“ einer binären Ordnungslogik beispielsweise von Schüler*innen mit oder ohne „sonderpädagogischen Förderbedarf“. Zum anderen sei dies eine normative Überbetonung der Anerkennung von Verschiedenheit im Sinne einer ‚positiven Wertschätzung‘ gegenüber einer Vernachlässigung der „adressierende[n] Dimension der Anerkennung“ von Differenz, die dennoch nötig erscheint, „um Exklusionsprozesse [...] erkennen und analysieren zu können“ (Lindmeier 2018, S. 38). Er fordert eine „Transformation der Sonderpädagogik in eine Pädagogik bei Behinderung/Nichtbehinderung“ (ebd., S. 90), die eine „differenztheoretisch reflektierte Pädagogik mit einem spezifischen Fokus auf ‚Dis/ability‘“ sei (ebd., S. 12f).

In der rekonstruktiv-praxeologischen Inklusionsforschung gibt es Ansätze, die dieser Aufforderung folgen. Sie nehmen die Differenzpraxis in der Schule in den Blick und untersuchen die Interaktionsebenen von Inklusion (z. B. Sturm & Wagner-Willi 2015a und b; Böing & Köpfer 2017; Lindmeier & Ehrenberg 2017; Sturm 2018a und b sowie Lindmeier & Ehrenberg 2019). Mit etwas anderer methodologischer Herangehensweise untersuchen Dobslaw (2016), Dobslaw & Messmer (2018) und Williams (2011) die interaktionelle Ebene von Gesprächen zwischen nicht behinderten und behinderten Menschen¹ in institutionell geprägten Strukturen von beispielsweise Hilfeplangesprächen, im Zusammenhang von partizipativer inklusiver Forschung (Williams 2011, 2016) und in der Alltagskommunikation (Hitzler 2018).

Diesen Forschungsarbeiten ist gemeinsam, dass sie die Reproduktion und Wirkung von Differenz in der Interaktion nachweisen. Es ist also nicht ausreichend, wenn Menschen ‚in guter Absicht‘ zu einem inklusiven Miteinander zusammenkommen und sich bemühen, macht- und zuschreibungsfrei zu agieren. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit der Forderung an die Sonderpädagogik, sich mit Differenz und den damit verbundenen Zuschreibungen auseinanderzusetzen. Dazu möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten². Eine Auseinandersetzung mit der konkreten Interaktion erscheint dabei ein sinnvoller Zugang, da die Partizipation und Teilhabe behinderter Menschen „die Eröffnung von Möglichkeitsräumen, und zwar auch (oder vor allem?) auf der Ebene der Interaktion“ erfordert (Dobslaw 2018, S. 12). Ausgehend von diesen Gedanken liegt das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, die konkrete In-

1 Die Bezeichnung ‚behinderte Menschen‘ umfasst das ‚Behindertsein‘ ebenso wie das gesellschaftliche ‚behindert werden‘. In aktuellen Ausführungen von Selbstvertreter*innen wird auf die Bedeutung des Wortes ‚Behinderung‘ zur neutralen Beschreibung eines Merkmals hingewiesen, welches jedoch mit dem Wort Mensch ergänzt werden sollte (vgl. <http://leidmedien.de/begriffe/>). Erstmals wies Fredi Saal (1992) mit dem Titel seines biografischen Essays darauf hin, dass seine Identität nicht ohne seine Behinderung zu denken sei, und fragt: ‚Warum sollte ich jemand anders sein wollen?‘ Insofern werden in dieser Arbeit die Begriffe ‚behindert‘ oder ‚mit Behinderung‘ synonym verwendet und jeweils mit einer Konkretisierung in Form eines Nomens verbunden.

2 Ebenfalls notwendig, allerdings nicht der Zielrichtung dieser Arbeit entsprechend, erscheint eine weitergehende Auseinandersetzung mit Inklusion in unterschiedlichen Handlungsfeldern, zum Beispiel die Entwicklung inklusiver Didaktiken und die Entwicklung von Konzepten inklusiver Praxis. Hier gibt es in den genannten Bereichen Ansätze, etwa für die Fachdidaktik (vgl. Ratz 2010; Riegert & Musenberg 2015), für die inklusive Hochschule (Dannenbeck et. al 2016), für die inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (Buchner et al. 2016) sowie im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung (Babilon 2018).

teraktion in heterogenen Gruppen zu beschreiben sowie die Rollen aller Beteiligten zu rekonstruieren und zu analysieren. Von Interesse sind dabei zwei Aspekte:

- Zum einen die Herstellung³ gegenseitiger Verbundenheit und Gruppenzugehörigkeit sowie die gefundenen Wege der Beteiligten, sich in den Gruppendiskurs einzubringen.
- Zum anderen der Umgang mit Differenzen, mit Fremdheitserleben, der Umgang mit Momenten des Verstummens einzelner Beteiligter oder auch Momente des Ausschlusses von Beteiligten.

Analysiert werden die sprachlichen Diskurse des Materials in doppelter Weise: einerseits im Hinblick auf die Herstellung und Bearbeitung von Differenzen im Sinne der Differenzforschung, andererseits im Hinblick auf die Verteilung von Verantwortung sowie das Aushandeln von Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit in Gruppen im Sinne der Gruppendynamik und der themenzentrierten Interaktion.

Das Material der vorliegenden Studie stammt aus dem Forschungsfeld der inklusiven Hochschule (Lindmeier & Meyer 2016; Lindmeier et al. 2017) und der inklusiven Erwachsenenbildung (Lindmeier et al. 2013). In Universitätsseminarsitzungen, einem mehrtägigen Kompaktseminar mit Übernachtung und in Projektgruppen lernen (geistig) behinderte Menschen und Studierende an einem Rahmenthema im Seminar ‚Gemeinsam lernen‘ miteinander. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war das Rahmenthema des Seminars Selbstbestimmung, seit 2014 liegt der thematische Schwerpunkt auf den Themen Politik und Inklusion (vgl. Meyer & Lücke 2018). Ziel dieses Angebots ist es, allen Beteiligten inklusive Erfahrungen zu vermitteln und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion als Bürgerrecht zu entwickeln.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit nimmt die Strukturen der konkreten Interaktion in inklusiven Gruppen in den Blick. Es wird untersucht, wie sich die Gruppe in der Bearbeitung von Gemeinsamkeiten und Differenzen konstruiert und wie sich die Verantwortungsverteilung in der Gruppe vollzieht. Um in diesen Interaktionen die Auswirkungen und Verschränkungen unterschiedlicher Differenzkategorien analysieren zu können, ist es notwendig, in einem ersten Schritt die zum Teil auch schon in der Einleitung genutzten zentralen Begriffe wie Inklusion, Behinderung Differenz, Intersektionalität und Ableismus zu bestimmen (Kapitel 2).

Differenzbearbeitungen geschehen in der Interaktion zwischen Menschen, also in Gruppen als dem Ort, an dem Menschen in der Interaktion gegenseitig Bezug aufeinander nehmen. Vor diesem Hintergrund werden sozialpsychologische und gruppendynamische Perspektiven auf Gruppen verbunden mit der Theorie integrativer Prozesse (vgl. Reiser 2009) und professionellen pädagogischen Konzepten wie beispielsweise dem der themenzentrierten Interaktion dargestellt (Kapitel 3). Professionelle pädagogische Konzepte „entstehen in einem Übergangsraum zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis und bieten die Möglichkeit zur Reflexion und zur Entwicklung von Denkfiguren“ (vgl. ebd., S. 209). Insofern bieten die dar-

3 „Im Bereich der qualitativen Forschung auf der Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode bezeichnen wir jenen sozialen, interaktiven oder auch bildhaften Zusammenhang, für den eine Äußerung, eine Handlung oder eine inkorporierte Praktik einerseits Ausdruck ist, dessen Bestandteil sie andererseits darstellt, als Kontext oder genauer: als den von den Akteur*innen im Forschungsfeld selbst hergestellten Kontext (Bohnsack 2017, S. 77; Hervorh. der Verfasserin). Anschlussfähig ist ebenfalls der Begriffsgebrauch des *doing* und *undoing difference* (vgl. Hirschauer 2014).

gestellten Theorien und Konzepte auch Studierenden und interessierten Pädagog*innen einen erweiterten Zugang zu dieser Studie.

Die methodische Grundlage der Arbeit bildet die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2017) als methodologisch-erkenntnistheoretisches Konzept und Auswertungsmethode (Kapitel 4). Bei der dokumentarischen Methode wird zwischen den explizit-formalen bzw. kommunikativen Formen der Differenzbearbeitung und solchen auf der Ebene der habituellen Praxis bzw. auf der Ebene impliziter konjunktiver Erfahrungen unterschieden (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015a, S. 66)⁴. Letztere stehen im Zentrum des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit. Sie sollen mit Bezug auf Mannheim (1980, S. 281) nicht im Sinne eines naturwissenschaftlichen Experiments „bewiesen“ werden. Stattdessen geht es um einen „Aufweis“ im Sinne einer Beschreibung und Interpretation (vgl. ebd.). Um den methodischen Zugang zu erleichtern wird die dokumentarische Methode ausführlich beschrieben. Ergänzend findet sich eine Erklärung des Begriffsinventars zur Diskursanalyse sowie der Modi der Diskursorganisation im Anhang.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen vier rekonstruktive Fallstudien aus dem oben genannten Seminar, in denen der Frage nach der Differenz- und Gemeinsamkeitsherstellung sowie der Verantwortungsverteilung in inklusiven Kleingruppen nachgegangen wird (Kapitel 5 bis 8). Die Studie legt hohen Wert auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, weshalb diese Kapitel umfangreiche Transkriptsequenzen und Interpretationen enthalten. Dies bietet Leser*innen die Möglichkeit in der Lektüre eigene Schwerpunkte nach Interesse zu setzen.

Vor dem Hintergrund der Falldarstellungen werden im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung die Bezüge zu den theoretischen Perspektiven auf Gruppen wieder aufgenommen und mit den Begriffen der dokumentarischen Methode in Verbindung gebracht. Ebenso werden in der soziogenetischen Interpretation Bezüge zu Inklusion, Behinderung, Differenz, Intersektionalität und Ableismus aufgenommen, zusammenfassende Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen, die Ergebnisse in einer Abbildung zusammengefasst sowie wesentliche Bedingungen einer gelingenden inklusiven Zusammenarbeit formuliert (Kapitel 9). Im Fazit werden weitere Forschungsperspektiven sowie Impulse für die Umsetzung inklusiver Zusammenarbeit erörtert (Kapitel 10).

4 Die Unterscheidung der explizit-kommunikativen Ebene und der implizit-konjunktiven Ebene ist ein Kennzeichen der Interpretation mit der dokumentarischen Methode, die in dieser Studie verwendet wird. Die explizit-kommunikative Ebene meint die offen thematisierten Inhalte und Strukturen, die den Akteuren auch reflexiv zugänglich sind. Die implizit-konjunktive Ebene meint die innerhalb der Handlungen und Äußerungen eingelassenen Erfahrungen und Annahmen, die sich in Handlungspraxen zeigen. Gemeint sind hier Annahmen und Erfahrungen aus einer spezifischen Perspektive heraus (Standortgebundenheit), beispielsweise als Studierender, als Beschäftigter einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM), als Lehrkraft einer bestimmten Schule, als Angehöriger eines bestimmten Milieus oder einer bestimmten Zeit, die dazu führen, dass aus dieser Perspektive heraus gehandelt oder gedacht wird, ohne dass es den Akteuren bewusst ist. Ausführlicher und mit Literaturbezügen ist dies in Kapitel 4 erläutert.

Befürwortende ebenso wie skeptische Stimmen zum Thema Inklusion klingen häufig so, als sei ein Gelingen oder Scheitern inklusiver Prozesse kaum beeinflussbar. Entsprechend wenig ist untersucht, wie sich Gruppenprozesse in inklusiven Gruppen gestalten. Die vorliegende Studie schließt diese Lücke, indem sie die Zusammenarbeit in Kleingruppen im Kontext inklusiver Hochschulbildung untersucht. Gegenstand sind vier rekonstruktive Fallstudien aus Seminaren, an denen Studierende und behinderte Menschen – zumeist ohne Hochschulzugangsberechtigung – teilnehmen. Unter Anwendung der dokumentarischen Methode werden Arbeitsprozesse von Projektgruppen im Rahmen inklusionsorientierter Seminare analysiert. Die leitende Fragestellung besteht darin, wie die Mitglieder einer Gruppe Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten und Verantwortung verteilen. Somit ist die Ambivalenz von Gemeinsamkeit und Differenz und ihre ‚Herstellung‘ in inklusiven Kleingruppen Gegenstand der Dissertation. Sie leistet für die Förder-/Sonder-/Rehabilitations- und Inklusionspädagogik einen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit Differenz und den damit verbundenen Zuschreibungen. Zugleich wird aber auch die Entstehung von gemeinsamen Erfahrungsräumen in Gruppenprozessen analysiert. Obwohl im Hochschulbereich angesiedelt, sind die Ergebnisse auch für außerschulische Jugendbildung und den Sekundarbereich als relevant anzusehen.



Die Autorin

Dorothee Meyer, Dr. phil, Jahrgang 1979, erwarb das zweite Staatsexamen im Lehramt Sonderpädagogik im Jahr 2005, arbeitete daraufhin mehrere Jahre an Förderschulen und wechselte 2012 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an das

Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Seit 2016 ist sie dort Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Abteilung allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie.

978-3-7815-2339-5



9 783781 523395