

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

Gabi Ricken
Sven Degenhardt
(Hrsg.)

Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum

Inklusion als Querschnittaufgabe

Ricken / Degenhardt

Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

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

herausgegeben von

Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Gabi Ricken
Sven Degenhardt
(Hrsg.)

Vernetzung, Kooperation,
Sozialer Raum
Inklusion als Querschnittaufgabe

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

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.n. © by Julius Klinkhardt.

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

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

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

ISBN 978-3-7815-5784-0 digital
ISBN 978-3-7815-5785-7 ePub
ISBN 978-3-7815-2349-4 print

Inhalt

Zur Einführung

Gabi Ricken und Sven Degenhardt

Vorwort 11

Christian Lindmeier

Grußwort des Vorsitzenden der Sektion Sonderpädagogik zur
53. Arbeitstagung der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 17

Andrea Dlugosch

Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Zur Modellierung des Sozialen
und des Räumlichen im Kontext Inklusion 21

Fabian Kessl

„Sozialraum ist die Antwort. Doch was war nochmals die Frage?“
Ein Vorschlag zur Sortierung einer unübersichtlichen Debatte 31

Rebecca Hüninghake, Katharina Krause, Janieta Bartz und Franz B. Wember

Inklusionsorientierte Bildung von Lehrkräften durch gemeinsame
Lehrveranstaltungen in vernetzten Kooperationen:
Das Beispiel Universal Design for Learning im Projekt DoProfil 43

Inklusion lehren und lernen an Universitäten und Hochschulen

Ellen Brodesser und Nena Welskop

Welchen Ertrag haben Tandemseminare?
Die Sicht von Dozierenden und Studierenden auf die Kooperation von
Fachdidaktik, Rehabilitationswissenschaften und Sprachbildung in der
inklusionsbezogenen universitären Lehrkräftebildung 55

Sven Degenhardt

Universal Design for Learning und Befugte Stellen an Hochschulen:
das Ende der „Book Famine in Higher Education“? 61

Ulrike Barth und Dietlind Gloystein

Lehrkompetenz an der Schnittstelle von Diagnostik –
Erfahrungen, Vorschläge, Visionen69

Susanne Groth, Jana Bauer und Mathilde Niehaus

Peer-Vernetzung als Ressource für Promovierende mit Behinderungen –
Erfahrungen aus dem Projekt PROMI – Promotion inklusive75

Marek Grummt und Marcel Veber

Kasuistik in der LehrerInnenbildung – ein inklusions- und
reflexionsorientiertes Lehrformat in der Diskussion81

Anja Hackbarth, Andreas Köpfer, Natascha Korff und Tanja Sturm

Reflexion von Inklusion und Exklusion in der Lehrkräftebildung:
Herausforderungen und hochschuldidaktische Überlegungen87

*Esther Würtz, Kerstin Wallinda, Ute Waschulewski, Christian Lindmeier
und Tina Volkens*

Netzwerkkompetenz(en) als Bestandteil der Professionalität von Lehrkräften
für Sonderpädagogik in der inklusiven Schule96

Gabi Ricken

Inklusion „lernen und lehren“101

Kooperative Arbeit in multiprofessionellen Teams

Martin Heinrich, Birgit Lütje-Klose und Lilian Strebblow

Zwischen funktionaler Vernetzung und ressourcenorientierter Gemeinschaft109

*Michael Grosche, Johannes König, Christian Huber, Thomas Hennemann,
Kathrin Fussangel, Cornelia Gräsel, Kai Kaspar, Conny Melzer, Sarah Strauß,
Timo Lüke, Johanna Krull, Katharina Neroznikova, Markus Spilles,
Gino Casale und Annika Bartling*

Das Forschungsprojekt PARTI: Evaluation einer Fortbildungsreihe zur
kokonstruktiven Umsetzung eines um Partizipation ergänzten
Response-To-Intervention-Modells im Förderschwerpunkt
Emotional-soziale Entwicklung116

<i>Vanda Hájková, Lea Květoňová, Zbyněk Němec und Iva Strnadová</i>	
Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Assistenten und Lehrern: Synergie der Dienstleistungen im Bereich inklusiver Bildung	122
<i>Benedikt Hopmann und Jacquelin Kluge</i>	
(Multi-)Professionelle Zuständigkeitsreklamationen in inklusiven Ganztagsschulen als Thema in der universitären Ausbildung	128
<i>Daniela Limburg, Carina Hübner und Jessica Carlitscheck</i>	
Evaluation eines Pool-Modells für die Schulbegleitung an einer Förderschule Geistige Entwicklung: die Perspektive der Lehrkräfte	135
<i>Sandra Grüter, Andrea Meyer und Birgit Lütje-Klose</i>	
Kooperative Prozesse in inklusiven Sekundarstufenschulen in Bremen	140
<i>Hubertus Redlich, Frederike Salzer und Paula Sophie Günther</i>	
Kooperation Macht den Unterschied	147
<i>Kathrin te Poel</i>	
Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht – neue Praxis oder tradierte Praktiken in neuer Konstellation? Ethnographische Einblicke	153
<i>Martin Heinrich, Nina Blasse, Jürgen Budde, Christine Demmer, Julia Gasterstädt, Anika Lübeck, Georg Rißler, Albrecht Rohrmann, Michael Urban, Hanna Weinbach und Juliane Wolf</i>	
Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule	159
<i>Andrea Dlugosch und Lea Thönnies</i>	
Zur Weiterentwicklung der inklusiven Beschulung in einem deutschen Landkreis – eine Mixed-Methods-Studie im Rahmen der qualitativen und quantitativen Netzwerkanalyse	182
<i>Angela Ehlers</i>	
Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie im Sozialraum zur Unterstützung einer umfassenden Bildungsteilnahme für Kinder und Jugendliche mit herausfordernden Verhaltensweisen	188

Sieglinde Luise Ellger-Rüttgardt und Tobias Hensel

Die Hamburger Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ)
als Institutionen der Vernetzung und Kooperation.

Konzeption und Erfahrungen194

Julia Gasterstädt

Möglichkeitsräume regionaler Kooperationen in Steuerungssituationen
zur Entwicklung inklusiver Strukturen

202

Gestaltung von Übergängen und Einbeziehung von Sozialräumen

Anja Hackbarth, Radoslaw Huth, Patricia Stošić und Lea Thönnies

Inklusion und Exklusion in lokalen Schullandschaften207

Ute Kahle

Veränderungsprozesse von Organisationen der Behindertenhilfe:
Herausforderungen und Perspektiven der Transformationsprozesse von
Organisationen der Behindertenhilfe aus institutioneller Sicht –

Die Managementperspektive214

Ulrike Schildmann

Der soziale Raum der Theoriebildung am Beispiel von

Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung222

Hendrik Trescher und Teresa Hauck

Inklusion im relationalen Raum. Ethnographische Sozialraumbegehungen

zwischen Teilhabe und Ausschluss227

Bettina Kunz

Der Auszug aus dem Elternhaus aus der Perspektive von Erwachsenen
mit einer kognitiven Beeinträchtigung und ihren Geschwistern:

Entscheidungsmöglichkeiten im Auszugsprozess232

Unterrichtskonzepte für heterogenen Gruppen

*Ann-Kathrin Arndt, Jonas Becker, Jessica M. Löser, Michael Urban und
Rolf Werning*

„Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen

Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe239

Miroslava Bartoňová und Marie Vitková

Inklusive Bildung als interdisziplinäres Thema244

Juliane Gerland und Imke Niediek

Echte Musik-Instrumente, echte Inklusion?250

Johanna Greiner und Lena Nusser

Selbstbestimmung als Ziel inklusiver Bildung – Forschungspotential
und Operationalisierung256

Mona Mombeck

Soziale Partizipation und tiergestützte Pädagogik in der Wahrnehmung
von Schülerinnen und Schülern: Direkte Auswirkungen eines Hundes auf
zwischenmenschliche Dimensionen in der schulischen Inklusion262

Stephan Sallat

Interdisziplinäre Kooperation an den Schnittstellen von
sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie268

Lisa Hoffmann

Individualisierung und Differenzierung im inklusiven Unterricht in der
Sekundarstufe im Zusammenhang mit inklusivem Klima274

Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen fördern

Sven Basendowski

Das soziale Kapital unter dem Kopfkissen283

*Gino Casale, Thomas Hennemann, Tamika La Salle, Jesslynn Rocha-Neves
und Lisa Schmidt*

Zusammenhänge zwischen der psychosozialen Problembelastung und der
Wahrnehmung des Schulklimas bei Schülerinnen und Schülern am
Gymnasium289

Katrin Ehrenberg

Differenzbearbeitung und -produktion in inklusiven Unterrichtssettings
mit Schulassistenz295

Kateřina Hádková und Miroslava Kotvová

Der Zusammenhang zwischen der visuellen Wahrnehmung und der
Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten bei Schülerinnen und
Schülern mit Hörbehinderung302

Yasmin Sassi

Migrationshintergrund, sonderpädagogischer Förderbedarf und
Bildungsgerechtigkeit:
Eine Zusammenführung der Begrifflichkeiten307

Birgit Werner

„... weil der Bus manchmal früher kommt ...“ –
zur Bedeutung alltagsbezogener Erfahrungen in der Mathematik bei
Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ Klasse 9314

Birgit Werner und Rebecca Höhr

(Schul-)Unterricht ja oder nein – das ist hier die Frage.
Dilemmata eines zielgruppenspezifischen Bildungsangebotes
für asylsuchende, berufsschulpflichtige Jugendliche322

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis.....341
Tabellenverzeichnis349
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren358

Hendrik Trescher und Teresa Hauck

Inklusion im relationalen Raum. Ethnographische Sozialraumbegehungen zwischen Teilhabe und Ausschluss

Hinführung

Inklusion und Raum sind relational aufeinander bezogen. Dies wird im Beitrag theoretisch entfaltet und anhand der Ergebnisse ethnographischer Sozialraumbegehungen diskutiert, die im Rahmen der Begleitforschung des Projekts „Kommune Inklusiv“ (Aktion Mensch e. V.) durchgeführt wurden.

Ein relationales Raumverständnis

Ein relationales Raumverständnis versteht Raum als „*relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten*“ (Löw, 2001, S. 224). Raum ist in diesem Verständnis weder absoluter (Behälter-)Raum noch relativer (Zeit-)Raum, sondern relational, d. h., er wird in der Beziehungspraxis hervorgebracht. Dies vollzieht sich in Prozessen des Spacings und der Syntheseleistung (Löw, 2001). Spacing bezeichnet dabei das ‚Positionieren‘ von Subjekten und Gegenständen sowie die Bewegung zwischen diesen einzelnen ‚Platzierungen‘ (Löw, 2001). In der Syntheseleistung kommt die Fähigkeit des Subjekts zum Tragen, (einzelne) Menschen und Orte miteinander zu verknüpfen (Löw, 2001). Raum hat einerseits strukturierende Funktionen („Ordnung“) und dient andererseits der Handlungsorientierung („Anordnung“), was folglich bedeutet, dass sich Raum „in der Wechselwirkung zwischen Handeln und Strukturen“ (Löw, 2001, S. 191) konstituiert. Das heißt, dass Raum zwar Handlungsmöglichkeiten eröffnet, diese gleichzeitig jedoch beschränkt (Löw, 2001). Raum ist demnach eine Praxis, die der Ordnung des Diskurses unterworfen ist, anhand der über Praxen des Ein- und Ausschlusses bestimmt wird, wer wie am Diskurs teilhat und wer nicht (Foucault, 2003). Raum ist nicht manifest, sondern „diskontinuierlich, konstituierbar und bewegt“ (Löw, 2001, S. 266). Ein- und Ausschlusspraxen sind also kontingent und (u. a.) je situativ veränderbar. Diskursive Aushandlung um die Konstitution von Raum erfolgt in Praxen der Aneignung (Deinet, 2009), wobei Aneignung als Möglichkeit der Teilhabe an ebenjenem Diskurs verstanden wird. Aneignung als Diskursteilhabe heißt dabei, sowohl Zugang

zum Diskurs zu haben als auch als im Diskurs ‚sprechende‘ Person subjektiviert zu sein, also Diskurs gestalten zu können. Raum, Diskurs und Subjekt bringen sich dabei wechselseitig hervor, wobei Raum eine Art relationaler Vollzugsort dieser sich manifestierenden Hervorbringung ist (Trescher, 2018). Diese wechselseitige Hervorbringung von Raum, Diskurs und Subjekt führt dazu, dass Personen je bestimmte Subjektpositionen zugewiesen werden (Motakef, 2014), innerhalb derer sie sich bewegen können, die gleichzeitig allerdings auch als unscharfe Grenzen wirksam werden (Reckwitz, 2008).

Aneignung von Raum – Ethnographische Sozialraumbegehungen

Die Begleitforschung des Projekts „Kommune Inklusiv“ untersucht fünf Sozialräume in Deutschland anhand eines Mixed-Method-Designs daraufhin, ob und inwiefern sie sich über einen Zeitraum von fünf Jahren und mit Unterstützung durch sogenannte Inklusionsmaßnahmen verändern (Trescher & Hauck, 2018). Teil dieses Designs sind ethnographische Sozialraumbegehungen, anhand derer Aneignungspraxen von Raum analysiert werden. Eine solche ethnographische Herangehensweise hat den Anspruch, Lebenspraxis zu verstehen und aus der Perspektive der Handelnden zu erfahren. Voraussetzung für ethnographische Forschungszugänge sind „eine sozialwissenschaftliche Haltung der Neugier, die davon ausgeht, dass soziale Wirklichkeiten Überraschendes und Verwunderliches bereithalten, sowie die Bereitschaft, sich der Dynamik und Logik eines Feldes auszusetzen“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 7). Das konkrete methodische Vorgehen ist angelehnt an Seifert (2010) und Honer (2010). Im Rahmen der ethnographischen Sozialraumbegehungen werden Wohnquartiere, Innenstadtbereiche, öffentliche Verkehrsmittel, kulturelle Einrichtungen, Behörden/städtische Verwaltungen und weitere den jeweiligen Sozialraum auszeichnende Orte besucht und ein vielgestaltiger Materialkorporus erhoben, der sich sowohl aus Beobachtungen, gesprächsförmigen Interviews, Dokumenten und Artefakten zusammensetzt. Verdichtet in ethnographischen Protokollen ist dies der Ausgangspunkt qualitativ-verstehender Analysen, die Strukturprobleme aufdecken und der Reflexion zugänglich machen (Lüders, 2010).

Forschungsleitende Frage ist: Welche Aneignungspraxen von Raum sind möglich und vollziehen sich auf welche Art und Weise – insbesondere mit Blick auf von Ausschluss bedrohte Personen bzw. Personen mit konkreten Ausgrenzungserfahrungen? Ein Blick in die Ergebnisse zeigt, dass zahlreiche Barrieren in den Sozialräumen vorhanden sind bzw. (re-)produziert werden, die sich sowohl strukturell, situativ als auch in der interpersonalen Aushandlung vollziehen und durch die bestimmte Personen in ihren Teilhabemöglichkeiten im Vergleich zu anderen (deutlich) eingeschränkt bzw. ‚behindert‘ werden, was letztlich in Ausschluss resultieren kann. Dabei spielen u. a. physische Aspekte eine Rolle, wie bspw. fehlende

Orientierungsmöglichkeiten für blinde Menschen oder fehlende abgesenkte Bordsteine – wobei gerade in Bezug auf dieses Beispiel die Ambivalenz sog. Barrierefreiheit problematisiert werden muss, dienen Bordsteine doch einerseits Menschen mit Sehbeeinträchtigungen zur Orientierung, werden allerdings andererseits für Menschen mit Mobilitätsbeeinträchtigungen zur Barriere. Dies zeigt eindrücklich, inwiefern unterschiedliche Bedarfe miteinander konkurrieren können. Raum wird hier je unterschiedlich hervorgebracht im Spektrum zwischen subjektiv bedeutsamem Handlungsraum und „Territorium der Anderen“ (Trescher & Hauck, 2017), das nur bedingt synthetisiert werden kann, in dem also Personen und/oder Orte kaum bzw. nicht miteinander verknüpft werden können. Es stellt sich in Bezug auf Syntheseleistungen also die Frage, welche Verknüpfungen das Subjekt vornehmen kann und wie es, damit einhergehend, Raum wahrnimmt, erfährt und schließlich (in sich und im Diskurs) reproduziert. Neben den hier problematisierten physischen Barrieren kommen insbesondere soziale zum Tragen. Zum Beispiel berichtet eine gehörlose Mutter:

„Mein Sohn (8 Jahre) möchte so gerne mit mir zusammen ins Kino gehen. Aber für mich ist das zwecklos, ich kann nichts davon verstehen, was auf der Leinwand passiert. Ich habe den Kinobetreiber schon öfter mal darauf angesprochen, warum es nicht auch Filme mit Untertiteln gibt, aber er meinte, er könne da nichts machen. Und dann bekomme ich noch nicht einmal Rabatt im Kino, obwohl ich die Dialoge ja gar nicht verstehe.“

Durch diese strukturelle Barriere werden sowohl die hier zitierte Mutter als auch ihr Sohn in ihren Teilhabemöglichkeiten am sozialen Leben eingeschränkt. Freizeitaktivitäten, wie ein Kinobesuch, können so nicht gemeinsam erlebt werden, woraus sowohl für die Mutter als auch für den Sohn sozialer Ausschluss resultiert. Neben diesen sozialen Ausschlusspraxen vollzieht sich Ausschluss ggf. auch als emotionale Erfahrung. Zudem wird hier deutlich, dass es nicht zwingend einer Kategorisierung als ‚beeinträchtigt‘ bedarf, um an Teilhabebarrrieren zu stoßen, sondern Subjekte unabhängig vorgängiger Behinderungszuschreibungen ‚behindert‘ werden können – wie im hiesigen Beispiel der Sohn. Weitere Erfahrungen sozialen Ausschlusses gehen aus der Schilderung dieser Busfahrerin hervor, mit der die Forschenden in einem der Sozialräume ins Gespräch kamen:

„Es gab mal einen Blinden, der ist immer mit dem Bus zur Arbeit gefahren, aber da wussten ja eh alle, wo der aussteigen muss. Und jetzt ist der in Rente, also fährt eh keiner mehr mit.“

Teilhabe wird hier im intersubjektiven Austausch ermöglicht, wodurch mangelnde Barrierefreiheit kompensiert werden kann (z. B. fehlende Ansagen der Haltestellen). Die betreffende Person hat individuelle Bewältigungsstrategien entwickelt, anhand derer sie sich Raum aneignet (hier die soziale Praxis des Busfahrens). Demgegenüber muss allerdings auch festgehalten werden, dass jene Person als ‚behindert‘ adressiert und oft primär durch diese Folie wahrgenommen wird, woraus ‚Behin-

derung‘ als Subjektstatus manifestiert und in der alltäglichen Aushandlungspraxis reproduziert wird. Dies vollzieht sich auch dadurch, dass jene Person Raum primär als Territorium der Anderen erfährt, was wiederum ihren Erfahrungsraum begrenzt. Raum bringt also Subjektpositionen hervor, die in ihm gelebt werden können bzw. müssen. Personen, die auf diese Weise als ‚behindert‘ subjektiviert werden, müssen sich oftmals „mit einer halben Welt abfinden“ (Goffman, 1975, S. 32).

Raum, Inklusion und Dekonstruktion

Wie die Ergebnisse der ethnographischen Sozialraumbegehungen zeigen, konstituieren einige Subjekte bestimmte Räume als Diskurse, die ihnen nicht zugänglich sind, in denen sie also an Diskursteilhabebbarrieren stoßen, da sie bspw. in diesen nicht ‚sprechen‘ dürfen. Wechselseitig werden jene Subjekte dadurch als ‚behindert‘ und ‚ausgeschlossen‘ hervorgebracht. Es stellt sich also die Frage, inwiefern jene Diskursteilhabebbarrieren abgebaut werden können, sodass Subjekten Teilhabemöglichkeiten eröffnet werden. Inklusion als dekonstruktive Praxis stellt Diskurse und Praxen infrage (Butler, 1990, Derrida, 1999, 2016), zielt Dekonstruktion doch darauf ab, „das scheinbar Vertraute unvertraut zu machen, es als befremdlich, ungewöhnlich und kontingent erscheinen zu lassen“ (Reckwitz, 2013, S. 180). Inklusion kann so Hegemonien aufbrechen, die (momentan noch) als routinemäßig gelten und dazu beitragen, ‚behinderte‘ Subjektpositionen zu festigen, wodurch bestimmte Personen je situativ als ‚behindert‘ hervorgebracht werden bzw. sich als ‚behindert‘ erfahren. Behinderung ist somit auch eine Praxis emotional erlebter Behinderungserfahrungen (Trescher, 2018).

Inklusion ist diesen Behinderungspraxen gegenläufig und ist in diesem Sinne die Praxis der Dekonstruktion von Diskursteilhabebbarrieren, die sich im Raum vollzieht. D.h., dass bestimmte Praxen infrage gestellt werden, die sich im Raum diskursiv vollziehen und bestimmte Subjekte als ‚ausgeschlossen‘ hervorbringen bzw. den Ausschluss bestimmter Personen oder Gruppen (re-)produzieren sowie sie an bestimmte Diskurse im Raum binden, in denen ihre Teilhabe, im Gegensatz zu anderen, nur begrenzt möglich ist. In der Folge können sich jene Personen oder Gruppen bestimmte Räume, die oftmals als ‚öffentlich‘ geplant und bezeichnet und zumeist in Mehrheitsdiskursen konstituiert werden, nur als ‚Raum der Anderen‘ aneignen. Bei wiederkehrenden Behinderungserfahrungen kann es passieren, dass dieser Raum der Anderen zu einer von Entfremdung geprägten Quasi-Natur wird. Ein Beispiel hierfür ist, dass Menschen mit Institutionalisierungserfahrungen, wie es auf viele Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ zutrifft, oftmals um Räume jenseits totaler Strukturrahmen wissen, sie aber keine Wege kennen, an diesen teilzuhaben, oder aber sich aus Ängsten und Vorbehalten vollständig aus ihnen zurückziehen (Trescher, 2017). Inklusion als dekonstruktive Praxis tritt solchen manifest(ierend)en Subjektpositionen

entgegen, indem sie Diskursteilhabemöglichkeiten eröffnet. Dies kann nicht auf das Bereitstellen von Zugängen beschränkt bleiben (beispielsweise im Sinne dessen, was häufig ‚Barrierefreiheit‘ genannt wird), sondern muss Personen als handlungsmächtig subjektivieren, sich Raum als subjektiv bedeutsamen Handlungsraum anzueignen.

Literatur

- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2013). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Deinet, Ulrich (2009). „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In Ulrich Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (S. 27–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Derrida, Jacques (1999). *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen-Verlag.
- Derrida, Jacques (2016). *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Goffman, Irving (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honer, Anne (2010). *Lebensweltanalyse in der Ethnographie*. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 194–204). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Löw, Martina (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüders, Christian (2010). *Beobachten im Feld und Ethnographie*. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 384–401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Motakef, Mona (2014). *Subjektposition*. In Daniel Wrana, Alexander Ziem, Martin Reisigl, Martin Nonhoff & Johannes Angermüller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 394–395). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2013). *Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus*. In Monika Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Kultursoziologie* (S. 179–205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, Andreas (2008). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Seifert, Monika (2010). *Kundenstudie*. Berlin: Rhombos.
- Trescher, Hendrik (2017). *Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit „geistiger Behinderung“*. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik (2018). *Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Reflexionen der Betreuung von Menschen mit „geistiger Behinderung“*. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik & Hauck, Teresa (2017). *Raum und Inklusion. Zu einem relationalen Verhältnis*. *Zeitschrift für Inklusion* 11 (4).
- Trescher, Hendrik & Hauck, Teresa (2018). „Kommune Inklusiv“ – Sozialräume beforschen und begleiten. *Teilhaber* 57 (4), 156–162.

Sonderpädagogische Forschung wendet sich neuen Themen zu: Inklusion erfordert Vernetzung, Kooperation und Expertise. Was aber sind Bedingungen erfolgreicher Vernetzung in sozialen Räumen und wo sind Schnittstellen zwischen sozialen Strukturen?

Kooperation ist multiprofessionell: Unterschiedliche Expertinnen und Experten arbeiten gemeinsam an Lösungen! Ist Unterricht in heterogenen Gruppen zu gestalten und sind individuelle Voraussetzungen von Lernenden zu berücksichtigen, ist sonderpädagogische Expertise mit und besonders gefragt. Was sollen und können Studierende an der Universität kennenlernen?

Im Band werden Projekte vorgestellt, die Antworten auf diese Fragen suchen. Zu einer modernen Universität gehören aber auch Inklusion, Vernetzung und Kooperation. Forschung ist erfolgreich und spannender, wenn sich Wissenschaftler mit unterschiedlichen Perspektiven strukturübergreifend vernetzen. Auch das ist im vorliegenden Band gut zu erkennen.

Die Herausgeberin, der Herausgeber



Dr. Gabi Ricken ist seit 2011 Professorin für Sonderpädagogische Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Diagnostik und Förderplanung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.



Dr. Sven Degenhardt ist seit 1996 Professor für Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens (Blinden- und Sehbehindertenpädagogik) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

978-3-7815-2349-4



9 783781 523494