



Alice Junge

Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung

Eine rekonstruktive Studie im Kontext
inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Junge

**Sonderpädagog*in werden:
Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung**

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

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

Alice Junge

Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung

Eine rekonstruktive Studie im Kontext
inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die Veröffentlichung dieser Publikation als Open-Access-Titel wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Leibniz Universität Hannover.

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „...wir sind alle wunderbar, egal wie verschieden wir Menschen sind. - Eine rekonstruktive Studie zur Entwicklung der professionellen Haltung im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung“ von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover als Dissertation genehmigt.

Gutachterinnen: Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Prof. Dr. Claudia Schomaker.

Tag der Disputation: 19.12.2019.

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>.

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Alice Junge, Hannover.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5840-3 Digital

doi.org/10.35468/5840

ISBN 978-3-7815-2402-6 Print

Zusammenfassung

„...wir sind alle wunderbar, egal wie verschieden wir Menschen sind.“

Entnommen aus einem für diese Dissertation geführten Interview, steht diese Aussage exemplarisch für einen Befund der Studie: Der Grundgedanke der Inklusion findet teils euphorische Zustimmung, gleichzeitig lassen sich aber Herausforderungen und deutliche Spannungsfelder hinsichtlich der beruflichen Umsetzung rekonstruieren.

Die Dissertation ist im Kontext der Forschung zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung verortet und nimmt sich der Fragestellung an, welche Aspekte die Ausbildung einer professionellen Haltung kennzeichnen und welche Rolle dabei das eigene berufliche Selbstverständnis, Vorstellungen zu Behinderung sowie Kompetenz- und Leistungszuschreibungen spielen.

Befragt wurden dazu Studierende der Sonderpädagogik. Diese befinden sich in der besonderen Situation einer Umbruchphase, die ihnen nach Abschluss ihres Studiums und anschließenden Referendariats einen beruflichen Einsatz sowohl in der Förderschule als auch in der Regelschule eröffnet. Die Anforderungen und konkreten Aufgaben unterscheiden sich dabei je nach beruflichem Ort erheblich. Eine damit verbundene Ungewissheit und der Wunsch, diese auflösen zu wollen, sind in den Ergebnissen dieser Studie zentral und werden von den befragten Studierenden unterschiedlich bearbeitet.

Unter Anwendung der objektiven Hermeneutik werden vier Fälle analysiert und interpretiert. Dieses rekonstruktive Vorgehen eröffnet dabei die Möglichkeit, Aussagen, die einer gewissen fachspezifischen sozialen Erwünschtheit unterliegen, auf ihren latenten Sinngehalt zu untersuchen und somit zu tiefgreifenden Erkenntnissen zu gelangen.

Mit Hilfe zentraler Professionalitätsansätze und der Theorie von Bildung als transformativem Prozess werden die Ergebnisse theoretisch eingeordnet und zeigen, dass die bestehenden Überzeugungen und biographisch erworbenen Erfahrungen der Studierenden Lern- und Bildungsprozesse auf dem Weg zur Herausbildung einer professionellen Haltung lenken und beeinflussen. Aspekte wie die Sorge um eine Anerkennung als ‚echte‘ Lehrkraft, die Geringerschätzung des Bildungsauftrags für behinderte Menschen sowie die Zuschreibung von erhöhtem Assistenzbedarf bei gleichzeitigem Absprechen von Fähigkeiten sind kennzeichnend für die hier erarbeiteten Fallstrukturen. Sie zeigen auf, dass die eingangs zitierte Sequenz auf ihren normativen Gehalt zu prüfen ist. Daraus ergeben sich mögliche Schlussfolgerungen, die insbesondere für die erste Phase der Lehrer*innenbildung in den Blick zu nehmen sind.

Die Dissertation begegnet dem Desiderat nach rekonstruktiven Studien zur Erhellung des Forschungsfeldes von Lehrer*innenbildung und professioneller Haltung. Darüber hinaus ist es ihr besonderes Anliegen, auf anschauliche Weise Einblicke in die Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik in einem sonderpädagogischen bzw. inklusionspädagogischen Forschungsfeld zu geben.

Abstract

„...we're all wonderful, no matter how different we are as people.“

Taken from an interview conducted for this dissertation, this statement exemplifies one of the findings of the study: The basic idea of inclusion is often praised in euphoric terms. At the same time, however, it is possible to observe challenges and significant areas of tension regarding its professional implementation.

The dissertation is located in the context of research on inclusive teacher education and addresses the question of which aspects of teacher education characterize the development of a professional attitude and what role is played by one's own professional self-image, ideas about disability and the attribution of competencies and performance during this education.

To answer this question, students studying special education at the university were interviewed. These students are in a special phase of upheaval which opens professional opportunities for them in both special needs schools and regular schools. The requirements and concrete tasks before them vary considerably depending on their professional location. Uncertainty related to these requirements and tasks, as well as the desire to resolve it, are central to the results of this study and are handled differently by the students surveyed.

Using objective hermeneutics, four cases are analysed and interpreted. This reconstructive procedure opens up the possibility of examining statements that are subject to a certain subject-specific social desirability for their latent meaning and thus to arrive at more profound insights into the subject matter of the study.

With the help of central theories of professionalism and the theory of *Bildung* as a transformational process, the results of the study show that existing beliefs and biographically acquired experiences of students guide and influence their educational processes on the way to the development of a professional attitude. Two aspects of special concern in this study were the need for students to be recognized as a ‚real‘ teacher and their awareness that people with disabilities require increased assistance while at the same time denying their extant skills. One further observation made in this study is the disregard for the idea that *Bildung*, understood as an educational aim that goes beyond mere classroom integration, is also an important educational aim for children with disabilities. They show that statements like the one cited at the beginning of this abstract should be examined for the normative contradictions it may obscure. This leads to several conclusions that are relevant especially for the first phase of teacher training.

The dissertation thus employs reconstructive studies in order to illuminate the research field of teacher education and professional attitudes. It will be of interest for providing vivid insights into the application of the method of objective hermeneutics in a field of special and inclusive education.

Vorwort

Die von Alice Junge vorgelegte Arbeit kann im Kontext vielfältiger Bestrebungen angesehen werden, die Bildung von Lehrkräften im Rahmen universitärer Lehre auf die Bedingungen inklusiver Schulen auszurichten. Die Arbeit lässt sich in diesen Kontext einordnen; die Idee ist im Kontext eines gemeinsamen Projekts entstanden: Im Projekt ‚Geschichte erleben‘ des Instituts für Sonderpädagogik beschäftigen sich Studierende und Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und ohne Hochschulzugangsberechtigung gemeinsam mit dem Umgang mit Behinderung während der Zeit des Nationalsozialismus. Ein Ziel der Veranstaltung besteht darin, Studierenden eigene Lernerfahrungen in heterogenen Lerngruppen zu ermöglichen, um über inhaltsbezogenes Wissen hinausgehend reflektierte Erfahrungen zur Entwicklung eines professionellen Selbst sammeln zu können, indem sie sich mit ihrem Bild von Behinderung und ‚behindert werden‘, mit den (Lern-)Fähigkeiten und Bildungsinteressen behinderter Menschen sowie mit Gleichheit und Verschiedenheit auseinandersetzen. Das Seminarkonzept umfasst eine mehrtägige Exkursion und ist so ausgelegt, dass die Expert*innenschaft der Teilnehmenden mit Behinderungserfahrung zu Themen wie Diskriminierung in dem gemeinsamen Arbeitsprozess im Seminarkontext eingebracht werden kann.

Die Dissertation ist als rekonstruktive Studie zur Entwicklung der professionellen Haltung im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung konzipiert und nimmt damit gegenüber einfachen Wirkungsmodellen der Lehrer*innenbildung eine kritische Position ein. So vertritt Alice Junge ein Bildungsverständnis, das Bildung als Transformationsprozess versteht, ohne aber die Bedeutung von weniger tiefgreifenden Lernprozessen zu negieren.

Die Ergebnisse der Interviews mit teilnehmenden Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik zeigen, dass die Aneignung der Idee, Inklusion als berechtigten Anspruch an das Schulsystem anzusehen, tatsächlich als individueller Transformationsprozess zu verstehen ist, wie er nahezu idealtypisch, jedoch nur in einem der vier untersuchten Fälle erkennbar wird. Zu tief verwurzelt ist der Glaube an Begabung und Leistungsfähigkeit als konstante Persönlichkeitseigenschaften, an eine generelle Minderleistung von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf bzw. erwachsenen Menschen mit Behinderungserfahrung sowie an homogene Gruppen als schulische Realität eines gegliederten Schulsystems ‚vor der UN-Behindertenrechtskonvention‘ – und zwar auch bei Studierenden der Sonderpädagogik an einem stark inklusionsorientierten Studienstandort. Zugleich lässt sich rekonstruieren, dass ein Seminar, das inhaltlich und methodisch zur Auseinandersetzung mit biographisch erworbenen Erfahrungen und Überzeugungen einlädt und dafür mehr Zeit und andere Räume bietet als der übliche Studienbetrieb, notwendig ist, damit derartige Auseinandersetzungen angeregt werden können. Denn eine inhaltliche Klammer zwischen den verschiedenen Projektzielen und inhaltlichen Seminarschwerpunkten bildet das biographische Lernen und das Lernen an Biographien. Biographische Kompetenz als Fähigkeit, die eigene Biographie erzählend zu rekonstruieren und in ein Verhältnis zu den Biographien anderer zu setzen, stellt einen komplexen, produktiven Akt dar. Biographische Kompetenz ist dementsprechend zum einen die Voraussetzung dafür, Angebote wie das Lernen an Fremdbiographien vollziehen zu können, zum anderen vertieft die Auseinandersetzung mit den Biographien auch das Verständnis der eigenen Geschichte.

Das Seminarkonzept fasst Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem auf. Die Ausbildung von Kompetenzen, die situationsangemessenes Handeln erlauben, entsteht durch die Integration von Wissensbeständen, Handlungsroutinen und Reflexionsformen. Ein

derartiges Seminarangebot fordert Studierende dazu heraus, sich in konkreten inklusiven Lernsituationen mit ihren Haltungen bezüglich inklusiven Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen.

Auffällig und ernst zu nehmen sind daher aus professionstheoretischer Perspektive Ergebnisse der Arbeit von Alice Junge wie die Sorge um eine Anerkennung als ‚echte‘ Lehrkraft in inklusiven Settings, da sie einmal mehr illustrieren, wie stark sonderpädagogische Identität auf die Förderschule als besonderen Ort angewiesen ist und damit nicht tragfähig erscheint. Auch die deutlich rekonstruierbare Aufwertung der Sorge für das Wohlbefinden behinderter Schüler*innen in der Schule bei gleichzeitiger Geringschätzung des schulischen Bildungsauftrags für behinderte Schüler*innen und die Hervorhebung der Fähigkeit, mit dieser ‚besonderen‘ Schüler*innenschaft umgehen zu können, ist als problematischer Professionalisierungspfad zu erkennen. Daneben lässt sich aber auch ein Einlassen auf eine als beängstigend empfundene Situation hoher Heterogenität und unklarer Aufgabenbeschreibung rekonstruieren, das durch die Erfahrungen in dem Seminar angeregt wurde und im Verlauf des Studiums stabil blieb.

Hochschuldidaktische Lehre muss sich diesem Anspruch stellen und damit Wege generieren, Inklusion auf vielfältige Weise in die universitäre Lehre der (Aus-)Bildung von zukünftigen Lehrkräften zu implementieren.

Wir wünschen der Arbeit eine breite Rezeption und hoffen, dass sie zu anschließenden Überlegungen sowohl zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung als auch zu Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften vielfältige Anregungen bieten kann.

Hannover, im Mai 2020

Bettina Lindmeier & Claudia Schomaker

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Bildung	15
2.1	Entwicklung des Bildungsbegriffs im 19. und 20. Jahrhundert	16
2.2	Bildung als Fähigkeit zur Mitbestimmung	19
2.3	Unterscheidung der Begriffe „Lernen“ und „Bildung“	21
2.4	Verhältnisbestimmung von Lernen und Bildung – Differenzierungsmodelle nach Wischmann	24
2.5	Anlässe für Umstrukturierungen des Welt- und Selbstverhältnisses	25
2.6	Transformatorische Bildungsprozesse im Kontext von Hochschulbildung	27
2.7	Abschließende Betrachtungen zur Begriffsbestimmung	29
3	Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung	31
3.1	Strukturbezogene Aspekte einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung	34
3.1.1	TE4I – Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer	35
3.1.2	Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz	36
3.1.3	Zusammenfassende Bemerkungen	37
3.2	Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung – Aktuelle Betrachtungen	39
3.3	Inklusionsorientierte Hochschulseminare: Erfahrungsräume gemeinsamen Lernens und Forschungssetting	43
4	Lehrer*innenberuf und Professionalität	51
4.1	Entwicklung des pädagogischen Professionsverständnisses	51
4.2	Bestimmungsansätze von Lehrer*innenprofessionalität	53
4.2.1	Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz von Professionalität	53
4.2.2	Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz von Professionalität	56
4.2.3	Berufsbiographischer Bestimmungsansatz von Professionalität	62
4.3	Abschließende Bemerkungen im Kontext von Professionalität und Inklusion	64
5	Haltung, Einstellung, Deutungsmuster – ein Konstrukt als Gelingenbedingung für inklusives Lernen?	67
5.1	Zur Konstitution sozialen Sinns	67
5.1.1	Sozialer Sinn und Symbolischer Interaktionismus	67
5.1.2	Der Begriff der sozialen Einstellungen	69
5.2	Haltung – Klärung des Begriffs	70
5.3	Funktionen pädagogischer Haltung	73
5.4	Einflussfaktoren und Veränderlichkeit pädagogischer Haltung	75
5.5	Pädagogische Haltung als Derivationen sozial geteilter Deutungsmuster	86
6	Zwischenresümee: Von alltagstheoretischen Überzeugungen zur professionellen Haltung	89

7	Methodische Anlage der Studie	93
7.1	Grundlegende Annahmen rekonstruktiver Sozialforschung	93
7.2	Reflexion des Forschungsprozesses: Umgang mit Subjektivität	95
7.3	Objektive Hermeneutik	99
7.3.1	Zur Methodologie der objektiven Hermeneutik	100
7.3.2	Zur methodischen Vorgehensweise in der objektiven Hermeneutik	102
7.3.3	Möglichkeiten und Grenzen der objektiven Hermeneutik – eine kritische Reflexion	105
7.4	Interpretationspraxis – Konkretes methodisches Vorgehen	108
8	Fallrekonstruktionen	111
8.1	Interaktionseinbettung	111
8.2	Julia – „Ich werde Sonderpädagogin!“	112
8.2.1	Analyse des ersten Erhebungszeitpunktes	112
8.2.2	Analyse des zweiten Erhebungszeitpunktes	127
8.2.3	Gegenüberstellung des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes	143
8.3	Sabine – „Lehrkraft als mütterliche Fürsorgerin“	144
8.3.1	Analyse des ersten Erhebungszeitpunktes	145
8.3.2	Analyse des zweiten Erhebungszeitpunktes	157
8.3.3	Gegenüberstellung des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes	169
8.4	Timo – „Echter Lehrer mit Sorge um Aberkennung der Fachlichkeit“	170
8.4.1	Analyse des ersten Erhebungszeitpunktes	171
8.4.2	Analyse des zweiten Erhebungszeitpunktes	186
8.4.3	Gegenüberstellung des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes	197
8.5	Jennifer – „Zur Heldin der Sonderpädagogik berufen“	198
8.5.1	Analyse des ersten Erhebungszeitpunktes	199
8.5.2	Analyse des zweiten Erhebungszeitpunktes	212
8.5.3	Gegenüberstellung des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes	225
9	Fallvergleich: Umgang mit relevanten Aspekten im Kontext inklusiven Lernens und Möglichkeiten für transformative Bildungsprozesse	227
9.1	Vergleichsdimension „Kompetenz- und Leistungszuschreibungen“	230
9.2	Vergleichsdimension „Verständnis von Behinderung“	233
9.3	Vergleichsdimension „Antinomien“	234
9.4	Vergleichsdimension „Macht“	236
9.5	Vergleichsdimension „Berufliche Identität“	239
9.6	Zwischenfazit des Fallvergleichs	241
9.7	Hinweise auf transformative Prozesse im Fallvergleich	243
10	Schlussbetrachtungen und Ausblick	249
	Quellenverzeichnis	257
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	268
	Anhang	269

*Perhaps the most important single cause
of a person's success or failure educationally has to do
with the question of what he believes about himself.*

(Arthur W. Combs)

1 Einleitung

Darüber, dass Haltung eine besondere Rolle im Berufsfeld von Lehrkräften spielt, besteht innerhalb der Literatur zu Lehrer*innenbildung weitgehend Einigkeit (exempl. Hillenbrand, Melzer & Hagen 2013; Abegglen, Streese, Feyerer & Schwab 2017). Das oben genannte Zitat fokussiert personenbezogene Überzeugungen und fasst damit die Aspekte von Haltung zusammen, die das eigene (professionelle) Selbst betreffen.

Die vorliegende Studie geht von weiteren bedeutsamen Aspekten einer professionellen Haltung aus und stellt im Kontext der Sonderpädagogik auch die Frage nach Überzeugungen und Deutungsmustern von Behinderung sowie behinderten Menschen und der Relevanz von Leistungszuschreibungen und Bildungsprozessen. Kern der Arbeit ist die Befragung Studierender der Sonderpädagogik, deren Studium während einer Phase des Umbruchs stattfindet. Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 sind sie damit konfrontiert, sich mit der Möglichkeit eines inklusiven Arbeitsfeldes auseinanderzusetzen. Das impliziert auch eine Neuorientierung im antizipierten Berufsgebiet sowie ein Zurechtfinden in einem bisher nicht eindeutigen Aufgabenfeld. Damit zusammenhängend ist es fraglich, ob das bislang bestehende Professionsverständnis von Sonderpädagog*innen ebenfalls neu gedacht und bestimmt werden muss (Lindmeier, B. 2017, 73).

Studien zeigen, dass gerade angehende Lehrkräfte maßgeblich von ihrer eigenen Schulzeit beeinflusst sind; es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Privat- und Berufsbiographie (Pajares 1992; Terhart 2011). Schulbezogene Überzeugungen sind daher tief verankert und beeinflussen die Ausbildung einer professionellen Haltung, die Schule von einer ‚anderen Seite‘, also aus Lehrer*innenperspektive, neu denken und problematisieren soll.

Es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, Studierende mit weitgehend segregierenden Schulerfahrungen auf ein inklusives Arbeitsfeld vorzubereiten, immer vor dem Hintergrund der engen Verzahnung von privater und beruflicher Biographie und den dort erworbenen Erfahrungen. Dazu ist es erforderlich, so die Annahme, dass unbewusste Überzeugungen und Deutungsmuster pädagogischer Praxis zunächst bewusst gemacht werden müssen, um sie infrage stellen und verändern zu können. Dazu bedarf es irritierender Situationen und Erlebnisse, die mit den bisherigen Denkmustern nicht oder nur unzureichend bearbeitet werden können. Den Ausgangspunkt eines solchen Erlebnisses bildet in der vorliegenden Arbeit ein besonderes Hochschulseminar, in dem Studierende und behinderte Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung gemeinsam zu einem gesellschaftlich relevanten Thema lernen und arbeiten (Junge & Schomaker 2018). Durch diesen Seminarbesuch wird insbesondere das durch Praktika und andere berufliche Tätigkeiten bekannte Lehrkraft-Schüler*in-Verhältnis bzw. die hierarchische Beziehung zwischen Assistenzgeber*in und Assistenzempfänger*in aufgebrochen und möglichst verlassen. Inwiefern der Besuch dieses Seminars Anstöße für die Bewusstmachung und Veränderung bestehender Überzeugungen der Studierenden geben kann, wird folgend untersucht.

Die im Fokus dieser Studie stehenden Fallrekonstruktionen sollen zudem aufdecken, wie die Studierenden ihre sonderpädagogische Professionalität deuten, wie sie mit der Anforderung Inklusion und damit zusammenhängenden möglichen Rollendiffusitäten umgehen sowie welche Aspekte bei der Ausbildung einer professionellen Haltung eine wesentliche Rolle spielen und diese mitbestimmen. Für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung ist die Implementierung inklusionsbezogener Inhalte nicht ausreichend. Vielmehr ist zu hinterfragen, ob und wie solche Anteile berücksichtigt werden, die zur Ausbildung einer professionellen Haltung führen. Wie Arthur Combs in dem oben genannten Zitat feststellt, ist pädagogische Arbeit auch von Momenten des Scheiterns gekennzeichnet. Gerade bei angehenden Lehrkräften lohnt es sich daher, der Frage nachzugehen, wie diese antizipatorisch mit den Unsicherheiten und Spannungsfeldern (Helsper 2002), für die sie bereits ein Gefühl entwickelt haben, umgehen und mit welchen Bearbeitungsmustern sie diese aufzulösen versuchen. Daraus abgeleitet entstehen Hinweise auf Aspekte inklusionssensibler Lehrer*innenbildung, die über eine alleinige Wissensvermittlung hinausgehen. Ziel dieser Arbeit ist es, Überlegungen hinsichtlich solcher Aspekte anzustellen und die aktuelle Situation von Lehrer*innenbildung exemplarisch zu hinterfragen. Aus diesen Betrachtungen leitet sich für die vorliegende rekonstruktive Studie die folgende Fragestellung ab:

Was kennzeichnet die professionelle Haltung Studierender der Sonderpädagogik im Hinblick auf ihr zukünftiges Berufsfeld?

Diese zentrale und offen gehaltene Fragestellung lässt sich durch die nachstehenden Konkretisierungsfragen weiter präzisieren:

- ▶ *Welche Rolle spielen Aspekte wie Behinderung, das Zuschreiben von Kompetenzen und der Leistungsgedanke hinsichtlich der Überzeugungen zu gemeinsamem Lernen?*
- ▶ *Mit welchen Vorstellungen/Deutungsmustern bearbeiten die Studierenden mögliche Bedenken, Herausforderungen und Spannungsfelder, die sie antizipieren?*
- ▶ *Bietet die Erfahrung des Seminarbesuchs „Geschichte erleben“ die Möglichkeit, ein Umdenken zu initiieren bzw. Veränderungen in der professionellen Haltung anzubahnen?*

Aufbau der Arbeit

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine rekonstruktive Studie, die anhand von vier exemplarisch ausgewählten Fällen die Deutungsmuster Studierender der Sonderpädagogik, die als konstitutiv für die professionelle Haltung angesehen werden können, untersucht.

Um die Fragestellungen beantworten zu können, folgt die Arbeit der folgenden Gliederung: Die theoretische Rahmung legt das Fundament und sensibilisiert den*die Lesende*n für die Thematik. Eine der zentralen Grundlagen der Untersuchung stellt der Bildungsbegriff dar (*Kapitel 2*). Daher erfolgt die Begriffsbestimmung als erstes in der theoretischen Rahmung. Die Begriffsgenese und damit zusammenhängende Bedeutungsstränge werden beleuchtet und immer im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit betrachtet. Wesentlich ist in diesem Kontext die Auffassung, dass Bildungsprozesse Transformationsprozesse sein können. Dieser Grundgedanke bildet den Rahmen der Studie, sodass er auch am Schluss der Arbeit zur Ergebnisinterpretation herangezogen wird.

Den zweiten Aspekt der theoretischen Rahmung bildet das Kapitel zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung, das den Wissens- und Forschungsstand in Bezug auf Rahmenrichtlinien und aktuelle Entwicklungen enthält (*Kapitel 3*). Zusätzlich ist in diesem Kapitel die Vorstellung des Erhebungssettings eingebettet. Grund dafür ist, dass das vorzustellende Seminarkonzept im

Rahmen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung verortet werden kann und konzeptionelle Anteile enthält, die wichtig für die Anlage der Studie sind.

Anschließend an den aktuellen Stand der Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung muss bei der Frage nach der professionellen Haltung angehender Lehrkräfte auch dargelegt werden, was unter der Bezeichnung „professionell“ verstanden wird. Dies geschieht im Kapitel zu Lehrer*innenberuf und Professionalität (*Kapitel 4*). Zentrale Bestimmungsansätze zur Professionalität im Beruf der Lehrkraft werden vorgestellt und im Hinblick auf die Implementierung inklusiven Lernens diskutiert.

Der zweite wesentliche Baustein der Studie ist der Begriff der Haltung (*Kapitel 5*). Das dazugehörige Kapitel bildet das Kernstück der theoretischen Rahmung. Neben einer genaueren Begriffsbestimmung und der Festlegung auf eine Arbeitsdefinition soll auf Funktionen, Einflussfaktoren und die Veränderlichkeit des Konstrukts Haltung eingegangen werden. Eine kurze Ausführung zur Verzahnung von Begriff und Methodik folgt, bevor ein Zwischenresümee (*Kapitel 6*) die theoretische Sensibilisierung abschließt und die wesentlichen Theoriestränge zueinander in Beziehung setzt.

Die Beschreibung der Empirie beginnt mit der Darlegung des methodischen Vorgehens (*Kapitel 7*). Das zentrale Grundverständnis der Studie wird im Unterkapitel zur rekonstruktiven Sozialforschung vorgestellt und begründet. Daran anschließend erfolgt eine tiefgreifende Reflexion des Forschungsprozesses, die die Rolle der Forscherin kritisch betrachtet. Daran anschließend werden methodologische und methodische Einordnungen vorgenommen, indem grundlegende Annahmen der objektiven Hermeneutik dargestellt und diskutiert werden. Auch eine kritische Betrachtung der Methode, die ihre Möglichkeiten und Grenzen aufzeigt, fließt in diesen Teil mit ein.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die vier rekonstruktiven Fallstudien mit jeweils zwei bzw. drei Erhebungszeitpunkten (*Kapitel 8*). Die Untersuchung der Fälle erfolgt immer im Hinblick auf die benannten Fragestellungen. Die extensive Darstellung der vier Fälle und ihrer Erhebungszeitpunkte mündet schließlich in einen dimensionsgeleiteten Fallvergleich (*Kapitel 9*). Ziel dessen ist ein erhöhtes Abstraktionsniveau, sodass an dieser Stelle die Ergebnisse der Auswertung mit den Überlegungen der theoretischen Rahmung verknüpft und für den Erkenntnisprozess furchtbar gemacht werden.

Am Ende der Arbeit stehen die Schlussbetrachtungen und ein Ausblick (*Kapitel 10*). Darin sollen inhaltliche Konklusionen vorgenommen werden, die final zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen führen.

2 Bildung

„Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat, was man gelernt hat.“¹ Das Zitat verwendet der Erziehungswissenschaftler Tenorth in einem Interview, um die Aufgabe von Schule zu beschreiben (Kerstan 2011, o.S.). Es weist auf einen Unterschied zwischen Bildung und Gelerntem hin und eröffnet eine qualitative Abstufung. Während Gelerntes offenbar vergänglicher ist, erscheint Bildung als etwas fester Verankertes, über eine längere Zeitspanne hinweg Konsistentes.

Für den Bildungsbegriff liegt keine allgemeingültige Definition vor, schon allein auf alltags-sprachlicher Ebene findet sich eine Fülle von Bedeutungen (Zirfas 2018, 41). Am ehesten gelingt eine Annäherung an den Bildungsbegriff, wenn man seine Bedeutung aus einer bestimmten Disziplin heraus bzw. in Anlehnung an bestimmte „Theoriegebäude“ (ebd.) versteht. Zirfas hält fest, dass Bildung ein „typisch deutsches Deutungsmuster“ (ebd.) ist, was die Übersetzung in andere Sprachen durchaus erschwert (vgl. Kapitel 2.4).

Auf der einen Seite wird Bildung oftmals mit Qualifikation und Kompetenzerwerb verbunden (ebd., 110), damit wirkt sie strukturierend auf curriculare Vorgaben, an denen sich Lehrinstitutionen wie Universität und Schule auszurichten haben. Dass Bildung mehr ist als ein Qualifizierungsbegriff, soll folgend gezeigt werden. Es soll sich eindeutig nicht einem Begriffsverständnis angeschlossen werden, das sich allein auf Outputorientierung konzentriert, sondern Bildung soll als etwas verstanden werden, was deutlich mehr umfasst.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Bildungsbegriff in einem Zusammenhang mit der Entwicklung einer professionellen Haltung (vgl. Kapitel 5) verstanden. Eine Klärung des Begriffs liefert daher die Basis zum Verständnis der Untersuchung und ihrer Ergebnisse. Die beiden Erhebungszeitpunkte, die für diese Studie vorgesehen sind, eröffnen die Möglichkeit zu rekonstruieren, ob und in welcher Form Prozesse entstehen, die Bildung, wie sie in diesem Rahmen verstanden wird, ermöglichen bzw. initiieren. Diese möglichen Anlässe für das Auslösen von Bildungsprozessen werden in Kapitel 2.5 thematisiert und an späterer Stelle zur Ergebnisdiskussion erneut herangezogen.

Wesentlich für die begriffliche Grundlage ist die Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen. Damit schließt sich die Arbeit einem Begriffsverständnis an, das Bildung als transformatorischen Prozess begreift. Hierzu liefern die Überlegungen Kollers (2012) den zentralen Bezugspunkt. Um jedoch auch darzustellen, wie sich der Bildungsbegriff entwickelte und welchen Stellenwert er über diese Entwicklung hinweg einnahm bzw. aktuell einnimmt, findet zunächst eine zeitliche Einordnung des Begriffs im Kontext des 18. und 19. Jahrhunderts statt. Daran anschließend erfolgt die Betrachtung von Bildung als Fähigkeit zur Mitbestimmung. Dieses Unterkapitel knüpft an die Studien Klafkis an und bietet einen aktuellen Blick auf ein Verständnis von Bildung, das einen schulischen Fokus setzt, jedoch über die bereits benannte Qualifizierungsfunktion hinausgeht.

Schließlich wird eine Unterscheidung der Begriffe Lernen und Bildung vorgenommen, wofür die Differenzierungsmodelle nach Wischmann wichtige Anhaltspunkte darstellen.

Die vorliegende Arbeit ist im Bereich der ersten Phase der Lehrer*innenbildung kontextualisiert, sodass es naheliegt, die Bedeutsamkeit von dem folgend dargelegten Begriffsverständnis auch am Ort der Hochschule aufzuzeigen.

1 Das Zitat wird mehreren berühmten Persönlichkeiten zugeschrieben.

Das Grundlagenkapitel zum Bildungsbegriff endet mit abschließenden Überlegungen, die sich aus der Erarbeitung des Begriffsverständnisses ergeben.

2.1 Entwicklung des Bildungsbegriffs im 19. und 20. Jahrhundert

Die Ursprünge des Bildungsbegriffs lassen sich im 14. Jahrhundert verorten, in seiner heutigen Bedeutung steht er bereits seit etwa 1800. Als zentraler Vertreter des neuhumanistischen Bildungsbegriffs gilt Wilhelm von Humboldt.

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will.“ (Humboldt 1903, zit. n. Tenorth 1986)

Humboldts Bildungsbegriff ist durch die Zeit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts maßgeblich gekennzeichnet. Die Epoche ist geprägt durch die Ablösung von religiösen Vorstellungen, die das Handeln der Menschen im Sinne von Gottes Belohnung und Bestrafung bestimmt haben. Grundgedanke der Aufklärung ist, den Menschen als mündiges Subjekt und als Akteur seiner Selbst innerhalb der ihn umgebenden Welt anzusehen. Bildung, in diesem Sinne verstanden, ist die Voraussetzung für Mündigkeit (Tenorth 2013, 4).

Unterdrückung und Hörigkeit werden abgelöst von Freiheit und Selbstbestimmung, welche sich auch in der Annahme äußert, dass der Mensch als Akteur sich ‚seine‘ Welt aneignet, um sie zu begreifen und seine Kräfte zu entfalten (ebd.). Es entsteht eine Wechselwirkung zwischen dem Ich, also dem Menschen selbst, und der Welt.

Humboldt äußert sich dazu wie folgt: „Der wahre Zweck des Menschen (...) ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (1792, 64) und daher „(...) sucht er [der Mensch, A.J.], so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“ (Humboldt 1903, zit. n. Tenorth 1986).

Deutlich wird ein Verständnis von Bildung als etwas vom Menschen ausgehendes, ein ihm innewohnendes Verlangen, die eigenen Kräfte zu entfalten und weiterzuentwickeln. Diese so beschriebenen Kräfte sind Intellekt, Einbildung bzw. Phantasie sowie sinnliche Empfindungen (Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2013, 69). Humboldt nimmt keine hierarchische Abfolge an, sondern misst allen dreien gleichwertige Bedeutung zu (Jörissen & Marotzki 2009, 12). Wesentliche Bedingung, die Humboldt zur Entfaltung dieser inneren Kräfte definiert, ist die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt: „(...) diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsers Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1903, zit. n. Tenorth 1986).

An diese Ausführungen anschlussfähig sind auch die pädagogischen Bestimmungen der Anthropologie. Die pädagogische Anthropologie nimmt den Menschen und seine Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in den Blick und gilt als Einflussgröße auf aktuelle pädagogische Grundlagen, Bildungsziele und Erziehung, wengleich die „Bemühungen um eine explizite Pädagogische Anthropologie“ (Wulf & Zirfas 2014, 10) bereits im 18. Jahrhundert beginnen. Der heutige Einfluss der pädagogischen Bestimmungen der Anthropologie unter anderem auf das Verständnis von Bildung soll in diesem Rahmen herausgegriffen und kurz dargestellt werden. Wulf und Zirfas schlagen einen Grundriss der pädagogischen Anthropologie vor, der von fünf Aspekten gekennzeichnet ist (2014, 14f.). Bedeutsam für den vorliegenden Kontext sind dabei die Grundannahmen, dass der Mensch ein lernendes, also lernfähiges und lernbedürftiges Wesen ist, und dass er ebenfalls bildungsfähig sowie bildungsbedürftig ist (Wulf & Zirfas 2014, 14). Diesen

Annahmen folgend wird bereits deutlich, dass auch die pädagogische Anthropologie dem Menschen ein gewisses Streben nach Lern- und Bildungsprozessen zuschreibt. Wulf und Zirfas beschreiben in ihrem Beitrag zwar die Begriffe Lernen und Bildung getrennt voneinander, weisen aber darauf hin, dass sie diese dennoch nicht trennscharf unterscheiden. Lernen definieren sie als einen auf die reflexive Gewinnung bzw. Aneignung und die Erarbeitung bzw. den Besitz von veränderten Wissensformen bezogenen Prozess (2014, 16f.). Sie konstatieren weiterhin, dass eine Unterscheidung zwischen formellen, also institutionellen und informellen Lernprozessen unterschieden werden kann. Bildung, so Wulf und Zirfas (2014, 18), ist aus anthropologischer Perspektive zum einen durch ein normatives Menschenbild gekennzeichnet und zum anderen eng mit dem Aspekt der Bildsamkeit verbunden (ebd.). Sie erkennen die Grundannahmen traditioneller Bildungstheorien an, indem sie feststellen, dass „Bildungsprozesse mit Fragen der Fremdheit oder Andersheit, mit Negativität oder Widerständigkeit, mit Neuem und Unerwartetem, mit Unvorhergesehenem und Unerhörtem zu tun“ (ebd.) haben und diese Momente den Raum für Transformationen eröffnen. Gleichzeitig stellen sie die Mitwirkung des Subjekts am Bildungsprozess heraus und betonen die jedem Menschen obliegende Aufgabe, sich zu bilden. Damit hängt für sie Bildungsbedürftigkeit eng mit einem Bildungswillen zusammen (ebd., 19). An dieser Stelle wird die Parallele zum Streben nach Entfaltung der Kräfte des Menschen deutlich, wie sie auch im Bildungsbegriffsverständnis Humboldts vorkommt.

Auch geht das Verständnis der pädagogischen Anthropologie von einer Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt aus, damit Lern- und Bildungsprozesse, aber auch der anthropologisch bedeutsame Aspekt der Erziehung, stattfinden können. Dieses „Außen“ findet sich auch in Humboldts Ausführungen wieder, und kann verstanden werden als ein Gegenspieler, an dem der Mensch sich gewissermaßen abarbeiten und seine immerwährende Suche und sein Streben nach Entfaltung der benannten Kräfte befriedigen kann (Jörissen & Marotzki 2009, 12; Koller 2012, 11).

Die Auseinandersetzung mit dem „Außen“, also mit der Welt, vollzieht sich Humboldt zufolge maßgeblich über Sprache, die sowohl eine welterschließende als auch eine interaktionistisch-kommunikative Funktion hat (Koller 2012, 12). Sie ist darüber hinaus nicht ausschließlich Reproduktion dessen, was bereits vorhanden ist, sondern auch konstitutiv für Gegenstände und Gedanken des Menschen (ebd.). Bildend im Sinne Humboldts ist das Erlernen anderer Sprachen und damit auch anderer Kulturen. Ziel ist es, zu erkennen, dass die eigene Sicht auf die Welt nicht die einzig gültige ist (Jörissen & Marotzki 2009, 13). So erlangt das Subjekt die Fähigkeit, die eigene Sichtweise zu dezentrieren, das heißt, sie nicht als den alleinigen Mittelpunkt zu begreifen, und sie weiterhin zu relativieren. Ergebnis ist eine erhöhte Flexibilität der Sicht auf Welt als solche (ebd.). Auch bei Koller findet sich diese Interpretation von Bildung im Sinne Humboldts, indem er das Fremdsprachenlernen als „den [Hervorh. i. Orig.] Grundmodus von Bildung“ (Koller 2012, 13) beschreibt. Jörissen und Marotzki fügen hinzu, dass auch das Kennenlernen anderer Milieus und Schichten innerhalb der eigenen Kultur zu Bildung im Sinne Humboldts führen kann (2009, 13).

Zusammenfassend wird deutlich, dass es in diesem Verständnis nicht um die Erfüllung äußerer Anforderungen geht, sondern Bildung eng verbunden mit einem dem Subjekt inne liegenden Drängen nach der Entfaltung der eigenen Anlagen ist. Daher, so Humboldt, ist Bildung keine Frage der Schichtzugehörigkeit, sondern als Bildung für alle Menschen zu begreifen. Ein Gedanke, der sich ebenfalls zu einem späteren Zeitpunkt bei Klafki wiederfinden lässt, ist die Auffassung, dass Allgemeinbildung der fachspezifischen Bildung vorzuziehen ist, wenn es darum geht, Mündigkeit zu erlangen (Koller 2012, 12). Diese Grundhaltung schlägt sich auch in dem

von Humboldt vorgelegten „Litauischen Schulplan“ (1809) nieder, in dem er ein Schulsystem postuliert, welches nicht nach Schichten, sondern nach dem Alter gerichteten Entwicklungsstufen eingeteilt ist (Tenorth 2013, 5).

Die Kritik am Bildungsbegriff des Neuhumanismus richtet sich insbesondere auf drei Aspekte, die Koller (2012; 2017) wie folgt zusammenfasst:

- Das Begriffsverständnis im Sinne des Neuhumanismus sei den Anforderungen der Gegenwart nicht mehr gewachsen und könne nicht als angemessene Beschreibung einer Zielsetzung angesehen werden, die die Heranwachsenden für zeitgemäße Erfordernisse befähige (Koller 2017, 94). Auch die Bedeutung des Erlernens von Fremdsprachen sei infrage zu stellen. Während Humboldt davon auszugehen scheint, dass die verschiedenartigen Sprachen sich zu einem großen Ganzen zusammenschließen und dann eine harmonisierende Einheit suggerieren, lässt sich, und zwar insbesondere auch aktuell, eher ein Dissens beschreiben, bei dem die Pluralität stärker betont werden müsse (Koller 2012, 14).
- Der zweite Kritikpunkt betrifft die Verteilung von Bildung. Im Gegensatz zum Verständnis Humboldts, der eine Bildung für alle postulierte, wird Bildung bereits spätestens seit Mitte des 19. Jahrhunderts auch als eine Legitimierung von Privilegien des so genannten Bildungsbürgertums verstanden (Koller 2017, 94). Die Gruppe der Gebildeten versteht sich als überlegen gegenüber anderen, weniger Gebildeten. Bildung „fungiert hier als soziale Abgrenzung“ (Zirfas 2018, 43).
- Schlussendlich sei Bildung ein zu vager und vieldeutiger Begriff, der sich nicht konkret definieren lasse (ebd.). Auch Tenorth spricht von der Diffusität und Heterogenität des Begriffs (1997, 970).

Die radikalste Konsequenz aus diesen Kritikpunkten ist die Forderung, auf den Bildungsbegriff komplett zu verzichten oder ihn durch einen anderen Begriff zu ersetzen (Koller 2017, 95).

Eine Antwort auf die genannte Kritik findet sich in der durch Horkheimer und Adorno begründeten ‚Kritischen Theorie‘ und dem darin definierten Bildungsbegriff. In Horkheimers Ausführungen zum Begriff der Bildung lassen sich Parallelen zum beschriebenen Bildungsbegriff Humboldts feststellen. Auch Horkheimer beschreibt Bildung als die „Erfüllung der eigenen Bestimmung“ (1952/1985, 409) und rekurriert damit auf das dem Neuhumanismus entsprechende Verständnis von Bildung als Entfaltung menschlicher Kräfte. Einen wesentlichen Bestandteil Horkheimers Bildungsbegriffs nimmt die Umformung äußerer und innerer Natur ein (Horkheimer 1952/1985, 410). Damit ist zum einen wie ebenfalls bei Humboldt das Erfordernis eines „Außen“ beschrieben, also einer Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt. Die innere Natur bezieht sich dagegen auf das dem Menschen Innewohnende, mit Humboldts Worten also die Entfaltung dem Menschen innewohnender Kräfte (Koller 2017, 97). Horkheimer stellt fest, dass der Bildungsbegriff durch die Industrialisierung einem Wandel unterlag und es „nichts Ungebildetes“ mehr gäbe. Diese unterdrückte Natur ließe sich jedoch nicht vollkommen zerstören und trete in Form destruktiver Impulse zutage (ebd., 98). Koller merkt an, dass an diesen Ausführungen selbst Kritik möglich wäre, betont jedoch die grundlegende Forderung Horkheimers, der Bildungsbegriff müsse an die Gegenwart angepasst werden (ebd.). Laut Horkheimer gelingt dies, indem der idealistische Bildungsbegriff des Neuhumanismus eine Erweiterung erfährt und damit von der individualistischen Perspektive, die das Ich zu stark in den Fokus stellt, abrückt. Diese Erweiterung stellt „das Prinzip der Verantwortung für das gesellschaftliche Ganze“ dar (Koller 2017, 102). Damit ist gemeint, die Auseinandersetzung zwischen innerer und äußerer Natur nicht allein stehend zu betrachten, sondern ebenfalls die

Gestaltung des Ganzen mitzudenken. In einem deutlichen Zusammenhang mit dieser Forderung steht die politische Situation zu Lebzeiten Horkheimers, der als jüdischer Bürger zur Zeit des Nationalsozialismus aus Deutschland fliehen musste.

Resümierend ist festzuhalten, dass bis zu diesem Zeitpunkt, ebenso wie schon bei Humboldt und der Kritik Horkheimers, die Bedeutung der Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt bzw. dem anderen und der Sache für Bildungsprozesse als gültig anerkannt wird (Koller 2012, 14f.). Ebenso verhält es sich mit Humboldts Betonung von Individualität und Anerkennung unterschiedlicher Fähigkeiten der Menschen. Dass dies nach wie vor Aktualität besitzt, ist gerade im Kontext von Inklusion nicht von der Hand zu weisen.

Insbesondere das Begriffsverständnis des Neuhumanismus zeigt jedoch eine idealistische Vorstellung von Bildungsprozessen und stand bereits, so wurde deutlich, in der Mitte des 20. Jahrhunderts in der Kritik. Der Erziehungswissenschaftler Klafki versuchte ebenfalls, die Kritik am neuhumanistischen Bildungsbegriff konstruktiv zu wenden. Seine Ausführungen sind maßgeblich auf die schulische Bildung bezogen und besitzen insbesondere in diesem Kontext noch heute hohe Relevanz. Sie werden folgend aufgrund ihrer Aktualität und ihrem Bezug zum Seminarkontext (vgl. Kapitel 3.3) vorgestellt.

2.2 Bildung als Fähigkeit zur Mitbestimmung

Klafki legte 1985 zehn Studien zur Bildungstheorie und Didaktik vor. Für diesen Rahmen sind insbesondere die erste und zweite Studie von Bedeutung, die folgend skizziert werden sollen. Im Rahmen der ersten Studie legt Klafki einen interpretierenden Vergleich klassischer Bildungstheorien und ihrer Zusammenhänge vor und knüpft dabei auch an den eben beschriebenen Bildungsbegriff bei Humboldt an (2007, 19). Er nennt darin vier zentrale Charakteristika der klassischen Bildungstheorien, die durch den Vergleich herausgearbeitet werden konnten. Als eng zusammenhängend stellt Klafki die Aspekte Selbstbestimmung und Bildung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit heraus. Während der Aspekt der Selbstbestimmung auf den Ausspruch Kants „sapere aude“ rekurriert und zentrale Begriffe wie Freiheit, Mündigkeit und Vernunft in den Fokus rückt, erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Allgemeinen unter Aspekten von Humanität und Menschlichkeit (Klafki 2007, 21). Klafki betont, und hier sind Parallelen zu Humboldt zu finden, dass allgemeine Bildung als Bildung für alle gilt, sie also keiner bestimmten Gruppe respektive Schicht vorbehalten ist. Beide genannten Charakteristika sind nur im Spannungsfeld von Individualität und Gemeinschaftlichkeit zu denken. Das bedeutet, dass Bildung zunächst hochindividuell erfolgt, sich aber schließlich in der Beziehung des Individuellen zum Allgemeinen entfaltet (ebd., 26). Schließlich weist Klafkis erste Studie auf den Aspekt der ganzheitlichen Bildung hin, welche sich im Sinne der Reformpädagogik an das Lernen mit Kopf, Herz und Hand, wie unter anderem Pestalozzi es vertrat, erinnert (ebd., 30). Als Schlussfolgerungen aus seiner ersten Studie nennt Klafki drei zentrale Punkte. Er stellt zum einen fest, dass Allgemeinbildung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit führen soll. Dieser Gedanke wird auch in Klafkis zweiter Studie weiterverfolgt. Weiterhin soll Bildung etwas sein, das alle angeht, wodurch das „Gefüge des Allgemeinen“ neu zu durchdenken ist. Zuletzt weist er darauf hin, dass Bildung im Sinne der Ganzheitlichkeit in allen humanen Fähigkeitsdimensionen zu begreifen ist (ebd., 40).

Deutlich werden Klafkis Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus, die ihn prägten und den demokratisch-mitbestimmenden Moment seiner Ausführungen unverkennbar werden lassen.

So weist er daraufhin, dass Allgemeinbildung auch „als *politische Bildung* [Hervorh. i. O.] zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses verstanden werden“ (Klafki 2007, 40) muss.

Klafkis zweite Studie legt an den Vergleich der klassischen Bildungstheorien Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes an, welches an Aktualität bis zu diesem Zeitpunkt nichts eingebüßt hat.

Ausgangspunkt der zweiten Studie ist die Frage, ob und inwiefern der Bildungsbegriff überhaupt noch als zentrale Ziel- und Orientierungskategorie in pädagogischen Kontexten Gültigkeit besitzt. Gegenargumente beziehen sich oft auf eine Idealisierung bzw. Überhöhung und damit eine mangelnde Passung zu dem, was in Lernprozessen tatsächlich täglich passiere (Klafki 2007, 43). Weiterhin finden sich Argumente wie eine Assoziation mit dem Bildungsbürgertum, also dass Bildung gerade nicht als Bildung für alle verstanden wird (ebd.). Diese Auffassung findet sich vermehrt ab dem 19. Jahrhundert, als Bildung deutlich mit Privilegien verbunden war und „individuell und gesellschaftlich für sozialen und ökonomischen Fortschritt“ (Dörpinghaus et al. 2013, 94) stand. So unterschied sich jemand, der als gebildet galt, vom Rest der Gesellschaft und genoss mehr Ansehen (ebd.).

Klafki postuliert jedoch, dass es den Begriff als zentrale, einende Orientierungskategorie braucht, um die pädagogischen Bemühungen nicht „in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen“ (2007, 44) zu lassen. Er legt daher ein neues Allgemeinbildungskonzept vor, welches zeitgemäß den Begriff der Bildung definieren soll.

Zentrale Bestandteile dieses Konzepts sind Selbst- und Mitbestimmung. So sagt Klafki, dass Bildungsfragen immer auch Gesellschaftsfragen seien (ebd., 49). Der pädagogische Auftrag bestünde darin, junge Menschen so zu befähigen, dass sie aktive Mitgestalter*innen ihrer Gesellschaft sind (ebd., 50f.). Besonders deutlich legt Klafki den Begriff der Allgemeinbildung aus, indem er konstatiert, dass diese als Bildung für alle zu verstehen sei, Bildung im Medium des Allgemeinen und in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten erfolgen soll (ebd., 53). Mit der Forderung, Bildung müsse eine vielseitige Interessens- und Fähigkeitsentwicklung anstreben, schließt Klafki sich dem Humboldt'schen Bildungsbegriff an (Dörpinghaus et al. 2013, 118).

Bildung im Medium des Allgemeinen meint die Auseinandersetzung mit zentralen, aktuellen und vor allem alle Menschen angehenden Problemfragen (Klafki 1992, 21). Klafki bezeichnet sie als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (2007, 56) und versteht darunter beispielsweise die Frage nach Krieg und Frieden, das Problem der sozialen Ungleichheit und die Frage nach Subjektivität bzw. der Ich-Du-Beziehungen² (ebd., 56ff.). Darüber hinaus legt er weitere Fähigkeiten fest, die zur Auseinandersetzung mit den genannten Schlüsselproblemen erforderlich sind. Hierunter fallen beispielsweise Empathie, Zusammenhangsdenken und Kritikbereitschaft (ebd., 63). Klafkis Ausführungen lassen sich sehr konkret auf Curriculumsentwicklung beziehen, da mit ihrer Hilfe Entscheidungen für bestimmte Lerninhalte begründet werden können. Sie implizieren, dass immer eine Auswahl von Inhalten geschehen muss. Allerdings fällt auf, dass ‚typische‘ Lerninhalte wie die Kulturtechniken Schreiben, Lesen oder Rechnen darin bislang keine Berücksichtigung finden. Diese zählt Klafki zu den so genannten instrumentellen Kenntnissen, die er als schlicht und handfest bezeichnet. Sie dienen als „Sekundärtugenden“ (Klafki 2007, 74) und dürfen nicht die Voraussetzung für Bildungsprozesse sein, sondern sollten bei der Thematisierung der zentralen Schlüsselprobleme miteingeschlossen werden (ebd., 75).

² Eine ausführliche Darstellung aller Schlüsselprobleme findet sich in Klafki 1992, 18-21.

In Anknüpfung an den Humboldtschen Bildungsbegriff schließt Klafki Neufassung eines Allgemeinbildungskonzepts einige Lücken. Während Humboldt, und darin bestand ein kritischer Aspekt, der Konfrontation mit fremden Sprachen und Kulturen wesentliche Bedeutung in der Initiierung von Bildungsprozessen beigemessen hat, umschreibt Klafki deutlicher und zeitgemäßer, wie durch die Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen und der Auffassung, Bildung müsse im Medium des Allgemeinen verstanden werden, Bildungsprozesse zu gestalten sind. Gemein ist diesen Ansätzen, dass immer eine Wechselwirkung zwischen dem Ich und dem Außen, also der Welt, bestehen muss. Insbesondere im schulischen Kontext bieten Klafkis Ausführungen eine Grundlage zur Bestimmung von Bildungsinhalten und -zielen. Koller weist jedoch darauf hin, den (Allgemein-)Bildungsbegriff damit nicht zu eng zu fassen und daraus zu schließen, die alle Menschen gemeinsam betreffenden Schlüsselprobleme allein als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse zu verstehen. Damit würden individuelle Anlässe für Bildungsprozesse zu wenig in den Blick genommen (Koller 2012, 115f.). Während Klafki verstärkt darauf eingeht, wie der Bildungsauftrag auszugestalten sein kann, ergeben sich Fragen bezüglich der strukturellen Gegebenheit von Bildung. Sind alle Bildungsprozesse gleich? Was sind Auslöser für Bildungsprozesse? Erlaubt die Wechselwirkung zwischen dem Ich und dem Außen immer einen Bildungsprozess?

Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden, um die begriffliche Klärung und ihre Bedeutsamkeit für die Arbeit voranzutreiben.

2.3 Unterscheidung der Begriffe „Lernen“ und „Bildung“

Das vorliegende Kapitel soll sich dem Bildungsbegriff zuwenden, um ihn für die vorliegende Arbeit zu definieren. Demnach könnte angenommen werden, dass der Begriff des Lernens nicht wesentlich ist, um seine Bedeutung in diesem Rahmen herauszustellen. Befasst man sich allerdings mit der Frage der Definition von Bildung, so trifft man immer auch auf den Begriff des Lernens. Gerade in der Alltagssprache findet man beide Begriffe oft synonym verwendet, wobei sich der Begriff „Bildung“ oftmals als geflügeltes Wort in Schlagzeilen von beispielsweise Zeitungsartikeln findet.

Einschlägige Bezugsliteratur greift oftmals auf eine Unterscheidung der beiden Begriffe zurück (exempl. Marotzki 1990; Koller 2012; Wischmann 2017).

Es erscheint daher notwendig, die beiden Begriffe genauer zu betrachten und sie voneinander abzugrenzen, um so zu einem Begriffsverständnis von Bildung zu gelangen, das dieser Arbeit zugrunde liegt.

Den meisten Ansätzen gemein ist die Annahme, dass Lernen Bildung untergeordnet ist, dass es sozusagen Voraussetzung für Bildungsprozesse ist. Zieht man dazu zunächst das Mehrebenenmodell nach Jörissen und Marotzki heran, welches die Autoren angelehnt an das klassische Lernmodell nach Bateson (1964) entwickelt haben, ergibt sich eine Staffelung verschiedener Lernebenen, die sich in der Zunahme von Komplexität und Flexibilität unterscheiden. Während Batesons Modell von den Ebenen des Lernens 0-3 ausgeht, unterscheiden Jörissen und Marotzki Lernebenen I und II sowie Bildung I und II (2009, 22). Im Folgenden sollen zu einer ersten Annäherung an eine Definition die Ebenen erläutert werden.

Unter der Ebene Lernen I verstehen die beiden Autoren eine einfache und starre Kopplung zwischen Reiz und Reaktion. Starr deshalb, weil immer nur ein bestimmter Reiz eine bestimmte Reaktion hervorruft, Änderungen oder Abweichungen sind nicht möglich (ebd.). Auf der Ebene Lernen II erhöht sich das Komplexitätsniveau bereits erheblich. In dieser Ebene ist beschrieben,

was ebenfalls mit klassischen Lerntheorien repräsentiert ist. Lernen II ist charakterisiert durch die Kontexthinzunahme, das heißt, ein bestimmter Reiz kann je nach Kontext eine andere Bedeutung haben, sodass ihm mit unterschiedlichen Reaktionen begegnet werden muss bzw. kann (ebd.). Die starre Kopplung, wie sie noch auf Ebene Lernen I vorherrschend war, ist auf der Ebene Lernen II aufgehoben.

Betrachtet man also die Unterscheidung der beiden Ebenen, so zeigt sich, dass auf der Ebene Lernen II ein erhöhtes Maß an Ungewissheit herrscht, die Reaktion auf den Reiz ergibt sich aus dem Kontext und ist nicht bereits determiniert. All das spielt sich jedoch in einem bestimmten, bekannten Rahmen ab. Jörissen und Marotzki halten dazu fest: „Schule ist Schule, Familie ist Familie (...): Dies sind die kognitiven *Muster* oder *Schemata* [Hervorh. i. Orig.], die der Kontexterkennung zugrunde liegen.“ (2009, 23). Es lässt sich schlussfolgern, dass die Rahmung, in der Reiz und Reaktion stattfinden, gleichbleibend ist.

Daraus ergibt sich logisch die nächsthöhere Ebene, die die Autoren mit „Bildung I“ bezeichnen. Hier geht es um die Pluralisierung von Erfahrungsmustern und die Feststellung, dass die eigene Sicht auf die Welt nicht die einzig richtige darstellt, gesprochen wird von einer „Dezentrierung des eigenen Weltbildes“ (Jörissen & Marotzki 2009, 25). Der Rahmen, von dem bereits die Rede war, verändert sich also. Während es also auf der Stufe von Bildung I darum geht, Gewohnheiten neu zu bilden und bewusst von einer zur anderen Gewohnheit überzugehen, soll auf der Ebene Bildung II eine stärkere Flexibilisierung der Gewohnheiten in Bezug auf das Welt- und Selbstbild stattfinden.

Unter dem Welt- und Selbstbild verstehen die Autoren kulturelle Schemata, die Erfahrungen sortieren und bewerten und damit das Subjekt in ähnlichen Situationen schneller handlungsfähig machen (ebd., 24).

Bildung II impliziert ein hohes Maß an Selbstreflexion des Subjekts, da eigene Gewohnheiten, das heißt die Sicht auf die Welt und sich selbst bewusst gemacht werden müssen, um so zu der Einsicht zu gelangen, dass das Subjekt durch seine Sicht auf sich und die Welt diese selbst konstruiert. Die Autoren merken an, dass diese Ebene nur in Grenzen erreichbar sein kann, da es dem Menschen nicht möglich ist, überdauernd alle seine Welt- und Selbstansichten reflexiv infrage zu stellen (ebd., 26). Somit würden Handlungsschemata, auf die das Subjekt intuitiv zurückgreifen kann, um in Situationen bzw. Interaktionen unmittelbar zu agieren, quasi nicht vorhanden sein. Eine Handlungsunfähigkeit des Subjekts wäre die Folge. Wohl aber ist es möglich, immer wieder diese reflexiv-kritische Betrachtung seiner Selbst- und Weltsicht vorzunehmen, sobald ein Subjekt den Prozess auf Ebene Bildung II vollzogen hat (ebd.).

Deutlich wird unter Betrachtung dieses Modells ein wesentlicher Sprung zwischen Lernen II und Bildung I: Der Rahmen, in dem Gelerntes verarbeitet wird, bleibt auf Stufe Lernen II gleich bzw. verändert sich auf Stufe Bildung I. Diese Unterscheidung findet sich unter anderem auch bei Koller (2012) und Wulfange (2016). Beide stellen fest, dass Lernen als Prozess der Informationsaufnahme und -verarbeitung angesehen werden kann, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen diese stattfindet, unverändert bleibt (Koller 2012, 15; Wulfange 2016, 51). Auch Bildung beschreibt einen Prozess der Informationsaneignung und -verarbeitung, unterscheidet sich jedoch wesentlich darin vom Lernen, als dass sich der Rahmen, in dem die Informationsverarbeitung stattfindet, verändert. Koller rezipiert Kokemohr (2007), der feststellt, dass sich die „grundlegenden *Figuren* [Hervorh. i. Orig.] des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2012, 16) des Subjekts verändern bzw. verändern müssen, um einer Situation angemessen begegnen zu können. Somit können Bildungsprozesse als Lernprozesse höherer Ordnung verstanden werden (Koller 2012, 15).

Koller fasst diesbezüglich zusammen:

„Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.“ (2012, 16)

Der genannte Unterschied zwischen Lernen und Bildung soll wesentlich für das Verständnis von Bildung und die Unterscheidung zum Begriff des Lernens sein.

Im Vergleich mit dem Humboldtischen Bildungsbegriff zeigen sich zunächst durchaus Parallelen: Auch der transformatorische Bildungsbegriff geht von einer bedeutungsvollen Verknüpfung zwischen Welt und Selbst aus. Bildung selbst zeigt sich in einer grundlegenden Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses. Während jedoch bei Humboldt der Anlass für Bildungsprozesse im Menschen selbst liegt, also in seinem Streben nach der Entfaltung innerer Kräfte, weist der Bildungsbegriff Kollers bzw. Kokemohrs einen stärker krisenhaft erscheinenden Charakter auf. Deutlich wird dies durch die Wortwahl „Problem“ im soeben dargestellten Zitat. Koller betont, dass der transformatorische Bildungsbegriff davon ausgeht, dass das bisherige Selbst- und Weltverhältnis eines Subjekts für eine bestimmte Situation bzw. Problemlage nicht mehr ausreichend ist, um diese angemessen zu bearbeiten respektive zu lösen. Das Subjekt ist also mit einer so genannten Krisenerfahrung konfrontiert. Eine solche Krise ist somit dann ein Auslöser für Bildungsprozesse im Sinne des transformatorischen Bildungsbegriffs (Koller 2012, 16). Der Aspekt der Krise als Initiator für Bildungsprozesse wird an späterer Stelle erneut aufgegriffen. Darüber hinaus, so betont Koller, ermöglicht diese Neubetrachtung des Bildungsbegriffs auch eine „empirische Perspektive“ (ebd.), da eine Verknüpfung von Bildungstheorie und der empirischen Untersuchung von Bildungsprozessen ermöglicht wird. Bildungsprozesse werden durch diese Neufassung eher erfassbar, da nicht innere Kräfte des Menschen und ein Drängen nach Entfaltung dieser den Ausgangspunkt für Bildungsprozesse bilden. So wird ein Denkmodell, welches eine Art ‚Blackbox-Charakter‘ aufweist, abgelöst durch eine Betrachtung von Bildung als etwas durchaus empirisch Untersuchbares. Wie genau Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation untersucht werden können, wird derzeit diskutiert (Koller 2011, 121; 2012, 148ff.). Als bedeutungsvoll und vielversprechend wird aber der Ansatz der qualitativ-rekonstruktiven Forschung angesehen (Koller 2011, 118). Zum einen ermöglicht er die intensive Auseinandersetzung mit Sprache. Diese ist deswegen von großer Bedeutung, da sich in ihr Welt- und Selbstverhältnisse abbilden und diese sich mit Hilfe rekonstruktiver Forschungsmethoden rekonstruieren lassen (ebd., 111). Zum anderen ist den Vorgehensweisen der rekonstruktiven Sozialforschung gemein, dass sie soziale Wirklichkeit nicht objektivierend betrachten, sondern, anschlussfähig an die bisherigen Ausführungen, als ein gesellschaftlich-diskursives Konstrukt (ebd., 118). Koller (ebd.) betont an dieser Stelle, dass es auch mit diesem ‚Mittel der Wahl‘ nicht immer möglich sein kann, alle Momente von Bildung zu erfassen, sondern sich bestimmte Anteile, beispielsweise der Transformationsprozess als solcher, dem Zugang entziehen. Daher sollte rekonstruktive Sozialforschung immer selbst als transformatorischer Bildungsprozess angelegt sein. Gefüllt werden kann diese Forderung mit einem Plädoyer dafür, als Forscher*in selbst offen zu bleiben für mögliche Irritationen, die wiederum an der eigenen Person zu Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses führen können³ (Koller 2011, 118).

³ Dieser Aspekt betont die Wichtigkeit der tiefgreifenden Reflexion des Forschungsprozesses. Dem wird in Kapitel 7.2 Rechnung getragen.

2.4 Verhältnisbestimmung von Lernen und Bildung – Differenzierungsmodelle nach Wischmann

Wischmann (2017) fasst den Diskurs um die beiden Termini zusammen, indem sie fünf verschiedene Differenzierungsmodelle anführt. Diese sollen folgend dargestellt werden, da sie zusammenfassend skizzieren, in welchem Verhältnis die Begriffe Lernen und Bildung stehen.

Die *disziplinäre Differenzierung* verortet die beiden Begriffe jeweils in ihren Disziplinen. Während der Begriff Lernen verstärkt im Zusammenhang mit der Psychologie steht, stammt der Begriff der Bildung eher aus einem erziehungswissenschaftlichen Kontext (Wischmann 2017, 107f.).

Die *hierarchische Differenzierung* geht von einer Unterordnung des Lernens gegenüber Bildung aus und ist damit offensichtlich sehr anschlussfähig an das dieser Arbeit zugrunde liegende Begriffsverständnis von Bildung. Die hierarchische Unterscheidung orientiert sich an dem ebenfalls skizzierten Mehr-Ebenen-Modell von Bateson bzw. Marotzki, bei dem Lernen nicht zu so weitreichenden Veränderungen bzw. Transformationen führt wie Bildung (ebd., 109f.). Lernen wird in diesem Differenzierungsvorschlag als weniger einschneidend, sprich weniger krisenbehaftet angesehen. Wischmann weist jedoch darauf hin, dass durch eine Hierarchisierung die Gefahr der Marginalisierung von Lernprozessen entstehen könnte (Wischmann 2017, 110). Eine kritische Würdigung dieses Einwands soll an späterer Stelle im Kontext von Hochschulbildung vorgenommen werden.

Ein weiterer Punkt ist das *Fehlen einer Differenzierung*. Insbesondere in der Alltagssprache, aber auch in einigen wissenschaftlichen Kontexten, findet keine Unterscheidung der Begriffe Lernen und Bildung, sondern eine synonyme Verwendung statt (ebd., 110f.).

Die *komplementäre Differenzierung* verfolgt den Grundgedanken, dass sich Lernen und Bildung ergänzen. Dieses Modell weist durchaus Parallelen zur hierarchischen Differenzierung auf, da es von unterschiedlichen „Praktiken der Weltaneignung“ (Ahrens 2011; zit. n. Wischmann 2017, 112) ausgeht. Eine Hierarchisierung der Begriffe findet aber gerade nicht statt. Lernen würde in diesem Kontext verstanden als ein explorativer Modus der Welterschließung, wohingegen Bildung sich als experimentelle Neuentdeckung von bislang völlig Unbekanntem zuwendet (Wischmann 2017, 112).

Weiterhin gewinnt laut Wischmann auch die *Differenzierung im englischen Diskurs zwischen education and learning* an Bedeutung. Sie bildet laut ihr eine wichtige Bezugsgröße, soll aber in diesem Rahmen nur sehr kurz skizziert werden. Wischmann stellt fest, dass der Begriff education durchaus Parallelen zum deutschen Begriff Bildung aufweist, dieser aber nicht die korrekte Übersetzung bezeichnet. Im englischen Diskurs wird education als stärker an Kontexte gebunden verstanden, zumeist mit einer Beteiligung von Personen oder Institutionen. Learning dagegen wird als Aktivität des Individuums begriffen, die einen prozessualen Charakter aufweist, der niemals beendet sein kann (ebd., 113f.).

Wischmann plädiert für eine Explikation des Begriffsverständnisses im Rahmen von Forschungsdokumentationen, da sonst die Perspektive und Zielsetzung des Vorgehens nicht transparent gemacht wird. Diesem Plädoyer folgend soll am Ende dieses Kapitels der zugrunde gelegte Bildungsbegriff deutlich werden.

Zunächst muss jedoch in den Blick genommen werden, unter welchem Umständen es überhaupt zu Bildungsprozessen kommen kann. Mögliche Auslöser für eine Umstrukturierung des Welt- und Selbstverhältnisses werden folgend erörtert.

2.5 Anlässe für Umstrukturierungen des Welt- und Selbstverhältnisses

Es erscheint wesentlich, zwei zentrale Aspekte des zugrunde gelegten Bildungsbegriffs in Anlehnung an die vorangegangenen Kapitel noch einmal verstärkt zu betrachten. Es handelt sich dabei zum einen um den Begriff des Welt- und Selbstverhältnisses sowie um mögliche Auslöser für Umstrukturierungen dieser Verhältnisse. Die so bezeichnete Umstrukturierung wird als transformatorischer Bildungsprozess begriffen.

Wie bereits erwähnt, sind unter dem Begriff Welt- bzw. Selbstverhältnis Konstrukte zu verstehen, die die eigene Sicht auf die Welt bzw. die eigene Sicht auf sich selbst strukturieren. Jörissen und Marotzki bezeichnen sie auch als Schemata oder kognitive Muster (2009, 23). Im Laufe der Biographie erlangt ein Subjekt die Erkenntnis, dass das eigene Welt- und Selbstverhältnis nicht das einzig geltende darstellt. Dadurch wird zunächst das eigene Welt- und Selbstbild in Frage gestellt. Eine Umstrukturierung, die als transformatorischer Prozess verstanden werden kann, kann die Folge sein. Anlässe dazu werden an späterer Stelle betrachtet.

An diesem Punkt soll darauf hingewiesen werden, dass Koller (2012, 58) für eine Erweiterung der beiden Begriffe Welt- und Selbstverhältnis plädiert, wenngleich er sich darauf beschränkt, diese Erweiterung lediglich „mitzudenken“ (ebd.). Er schlägt vor, die beiden Verhältnisdimensionen Welt und Selbst um die der anderen zu ergänzen. Diese Überlegung lehnt er an Butlers Konzept der Subjektivation an, welches an dieser Stelle jedoch nicht ausführlich erläutert werden soll (vgl. dazu Butler 2001). Wesentlich für die Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses um das so genannte Anderenverhältnis ist die Erkenntnis, dass ein Subjekt erst durch andere als Subjekt adressiert wird. Diese Überlegung ist anschlussfähig an die bisherigen Ausführungen zum Bildungsbegriff, bei denen von einem „Außen“ zur Entstehung von Bildungsprozessen ausgegangen wird. Dieses Außen ist bisher nicht näher definiert und so können darunter neben beispielsweise anderen Kulturen (exempl. Koller & Wulfange 2014) auch stärker generalisiert die Begegnungen, z.B. in Form von Interaktion, mit anderen subsummiert werden. Die Annahme einer Dreidimensionalität wird auch in diesem Rahmen übernommen und es wird darauf hingewiesen, dass stets die Perspektive der anderen bei der Bezeichnung Welt- und Selbstverhältnis mitbedacht ist.

Es ist bereits angeklungen, dass die Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses im Sinne eines transformatorischen Bildungsprozesses auf eine Irritation des Subjekts zurückzuführen ist. Im oben genannten Zitat von Koller ist von „Problemlagen“ (2012, 16) die Rede, Kokemohr spricht beispielsweise von „Problemerkahrungen“ (2000, 41). Immer wieder findet sich auch der Begriff der Irritation bzw. der der krisenhaften Erfahrung (Koller 2012; Zirfas 2018, 42). Was genau ist damit gemeint? Ausgangspunkt ist die Annahme, dass ein Subjekt über ein bestimmtes Welt- und Selbstverhältnis verfügt, welches Denken und Handeln strukturiert und damit Orientierung bietet (Jörissen & Marotzki 2009, 24). Kokemohr konstatiert, dass die Aneignung kultureller Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses die Grundlegung für die Einordnung, Deutung und Interpretation von (neuen) Erfahrungen und Informationen darstellt (2007, 21). Erfahrungen, die sich nicht in die bisherigen Figuren einfügen lassen, werden schließlich als irritierend bzw. krisenhaft erlebt.

Krise soll dabei nicht ausschließlich alltagssprachlich verstanden werden, beispielsweise im Sinne von Lebenskrise; denn nicht jede Person, die im Sinne von Bildung als Transformation mit einem krisenhaften Ereignis konfrontiert wird, steckt zwangsläufig in einer Lebenskrise. Viel eher bietet sich an, Krise und Routine als Begriffspaar gegenüberzustellen, um das Krisenhafte einer Situation zu verdeutlichen (Garz & Raven 2015). Routine wird dabei verstanden als das

Wissen, welches sich zur Bearbeitung von Problemlagen bewährt hat (ebd., 39). Mit anderen Worten ließe sich sagen, Routine ist das Welt- und Selbstverhältnis, auf das ein Subjekt tagtäglich zurückgreift, um biographische Erlebnisse, Erfahrungen und neue Informationen zu verarbeiten. Krise ist nur in Abgrenzung zu Routine zu verstehen und entsteht dann, wenn das bisherige Selbst- und Weltverhältnis nicht ausreicht, um auf eine neue Situation, Erfahrung und/oder Information angemessen zu antworten (ebd.; Wulfange 2016, 62f.).

Oevermann beschreibt die Krise als „ein plötzliches Aufbrechen eingespielter vorausgehender Routinen, seien es Techniken, Praktiken oder Überzeugungen, und damit ein unvorhersehbares Öffnen eines Geschlossenen“ (Oevermann 1996a, 7). Damit erhält die krisenhafte Erfahrung etwas Unangenehmes, etwas, das vom Subjekt ausgehalten werden muss. Gleichzeitig steckt in ihr aber auch ein Ausblick auf eine Bewältigung. Zum einen kann das Subjekt auf Überzeugungen zurückgreifen, die es biographisch erworben hat und als Bewältigungsform krisenhafter Erlebnisse angesehen werden (Graz & Raven 2015, 45). Zudem ermöglicht der Erwerb neuen Wissens (Garz & Raven 2015, 25) bzw. die Umstrukturierung von Selbst- und/oder Weltverhältnis eine Wiedererlangung von Handlungssicherheit und somit eine Bewältigung der irritierenden, krisenhaften Erfahrung. Der bereits angesprochene Rahmen der Informationsverarbeitung muss dazu verändert werden, da die neuen Erfahrungen die bislang bestehenden Deutungsmuster und Strukturen sprengen (Wulfange 2016, 62f.). Aus der Neustrukturierung ergeben sich wieder Routinen, mit denen das Subjekt zukünftig auf ähnliche Situationen reagieren kann (Garz & Raven 2015, 25). Krise und Routine, so kann geschlossen werden, sind konstitutiv füreinander.

Diese Umstrukturierungsprozesse, die sich aus einer Irritation respektive krisenhaften Erfahrung ergeben, sind also Bildungsprozesse im Sinne eines transformatorischen Bildungsbegriffs. Sie vollziehen sich, so Wulfange (2016, 52), über die gesamte Biographie hinweg und sind prozessual zu verstehen. Bildung ist demnach kein erreichbarer, statischer Zustand (Kokemohr 2000, 421). Es sei darauf hingewiesen, dass damit die durchaus verbreitete Annahme, Bildung fände vorrangig in Bildungsinstitutionen statt, sich als nicht tragfähig im Verständnis von Bildung als Transformation erweist. Damit wird auch, bezogen auf den fünften Punkt der Differenzierungsmodelle nach Wischmann, einer Gleichsetzung von Bildung und education im Sinne einer institutionellen Beteiligung widersprochen.

Koller fasst richtig zusammen, indem er die drei wesentlichen Aspekte nochmals unterstreicht,

„dass Bildung darin verstanden wird (1) als ein Prozess der Transformation (2) grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses (3) in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen.“ (2011, 110)

Nachdem Rahmenbedingungen und Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse expliziert wurden, bleibt die Frage offen, wie diese Prozesse ablaufen könnten. Koller widmet dieser Fragestellung ein umfangreiches Werk (Koller 2012), in dem er unterschiedliche Theoriebezüge für eine Erklärung dieser Frage fruchtbar zu machen versucht. Grundsätzlich zeigt sich dabei, dass die unterschiedlichen Bezüge jeweils gut anschlussfähig an seine Überlegungen zum transformatorischen Bildungsbegriff sind. Einer dieser Bezüge erscheint im Hinblick auf die Methodologie und das methodische Vorgehen dieser Arbeit besonders wesentlich. Es handelt sich dabei um Oevermanns Erklärung der Entstehung des Neuen (Oevermann 1991, 267ff.). Oevermann geht, eng angelehnt an die methodologischen Überlegungen der von ihm begründeten objektiven Hermeneutik (vgl. Kapitel 7.3), davon aus, dass die Fallstruktur (vgl. Kapitel 7.3.1) als Indikator für die Entstehung von Neuem fungiert. Eine neue Fallstruktur, die sich der ‚alten‘

entzieht, weist auf etwas Neues hin; Koller drückt es bildungstheoretisch mit der Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses aus (2012, 117). Doch wie verläuft der Prozess der Entstehung von Neuem laut Oevermann? Er postuliert einen Dreischritt, in dem sich die Transformation der Fallstruktur, bildungstheoretisch gesprochen die Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses, vollzieht.

Der erste Schritt ist die bereits bekannte Krisenerfahrung, durch die das Subjekt bisherige Routinen infrage stellen muss. Oevermann spricht davon, dass „die etablierte[n] Entscheidungskriterien nicht mehr greifen“ (1991, 297) und so die auf bekannte Routinen rekurrierende Bewältigungsstrategie nicht mehr angewendet werden kann. Im zweiten Schritt geschieht dann die Produktion „innerer Bilder“ (ebd., 316). Hierunter werden noch größtenteils unbewusste, nicht artikulierbare Vorstellungen verstanden, die die Auflösung der krisenhaften Situation bedingen könnten. Diese Bilder bzw. Vorstellungen unterliegen dann einem Prozess der Bewusstmachung, sie gelangen vom Impliziten zum Expliziten, sodass sie schließlich im dritten Schritt in „realitätstaugliche Mittel der Krisenbewältigung“ (Koller 2012, 119) umgesetzt werden können. Während sich der zweite Schritt der „inneren Bilder“ unmittelbar nach der Irritation vollzieht, benötigt Schritt 3 deutlich länger und wird von Oevermann selbst als ein „kontinuierliche[r] Prozess der Rekonstruktion“ (1991, 316) bezeichnet. Überträgt man diese Überlegungen auf den transformatorischen Bildungsbegriff, so wird erneut die bereits erwähnte Prozesshaftigkeit deutlich und die Größe Zeit gewinnt, wie bis hierher deutlich werden konnte, für einen solchen Prozess an Bedeutung (Koller 2012, 120). Koller stellt fest, dass die Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses einem künstlerischen Schaffensvorgang ähnelt, woraus er folgert, dass diesem ausreichend Raum zur Verfügung gestellt werden muss (2011, 116). Die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen geschieht also nur langsam und ist in seiner Dynamik eher träge. Dies liegt unter anderem auch in der Unbewusstheit wesentlicher Aspekte des Welt- und Selbstverhältnisses begründet (ebd., 58).

2.6 Transformatorische Bildungsprozesse im Kontext von Hochschulbildung

Im Anschluss an die Betrachtung des Bildungsbegriffs als transformatives Geschehen ergibt sich die Frage, inwiefern dieses Verständnis auf den oft so bezeichneten ‚Bildungsort‘ Hochschule bezogen werden kann und welche Bedeutung transformatorische Bildungsprozesse in diesem Kontext haben.

Menz und Arens (2013, 99) stellen fest, dass universitäre Praxis „landläufig als kompetente Einführung in die Wissenschaft“ verstanden wird. Schwierig ist an dieser Sichtweise die enorme Hierarchisierung zugunsten der Lehrenden. Ihnen wird damit sowohl eine Kompetenz als auch eine Aufgabe zugesprochen, die mit einem transformatorischen Bildungsbegriff nur schwerlich zu vereinbaren ist. Die Autorinnen weisen weiterhin auf eine Zweiteilung von Differenz universitärer Praxis hin, die für ein Grundverständnis von universitärer Bildung wesentlich erscheint. Sie unterscheiden zunächst verschiedene Wissensarten (ebd., 100). Für die Gruppe der Lernenden, in diesem Fall die Studierenden, wird angenommen, dass sie zwar über Wissensbestände verfügen, sie jedoch den Bildungsort Universität besuchen, mit dem Ziel, dieses Wissen auszuweiten bzw. zu aktualisieren (ebd.). Menz und Arens sprechen von einem so genannten „Noch-nicht-Wissen“ bzw. „Anders-Wissen“ (ebd.), welches durch die Wissenden der Universität, sprich die Lehrenden, bearbeitet werden soll.

Damit einher geht auch eine Wissens-Differenz als soziale Differenz (ebd.). Subjekten, die sich als Lehrende an einer Universität befinden, wird sozial eine bestimmte Rolle zugeschrieben,

die sie als „angemessen-wissend“ positioniert. Das Wissen der Studierenden, die sich an den Bildungsort Universität begeben, scheint unvollkommen bzw. nicht ausreichend und soll daher transformiert werden. Es hat also einen anderen Stellenwert als das Wissen der Universitätsangehörigen (ebd.). Dadurch wird der Begriff der Positionierungen relevant. Menz und Arens definieren diesen im Anschluss an Lucius-Hoene und Deppermann (2004, 168) als „Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen auf einander bezogen als Personen her- und darstellen“. Diese Auffassung ist anschlussfähig an die bildungstheoretischen Ausführungen aus den vorangegangenen Kapiteln, da auch hier die in Interaktionen hergestellte Konstruktion von Wirklichkeit und sich verändernder Welt- und Selbstverhältnisse durch Auseinandersetzung mit einem anderen postuliert wird.

Menz und Arens sehen das Potenzial von Bildungsprozessen im Rahmen universitärer Praxis in genau diesen Positionierungen bzw. gerade in der Zurückweisung von Positionierungen, insbesondere zwischen Lehrenden und Studierenden (2013, 108). Ergänzt werden kann hier aber sicherlich auch die Perspektive der Studierenden untereinander bzw. jegliche Form, bei der Studierende (wie auch Lehrende) in ihrer Position zurückgewiesen, mit anderen Worten irritiert werden. Die Erkenntnis über sich unterscheidende Welt- und Selbstbezüge eröffnet so die Option, um- bzw. anders zu denken (ebd.). Offensichtlich lässt sich hier das bereits erwähnte Krisenhafte wiederfinden, das Bildungsprozesse anregen kann. Es muss aber Bewusstsein darüber herrschen, dass eine krisenhafte Erfahrung nicht für jeden Studierenden gleichermaßen gilt. Ein Subjekt erlebt eine Irritation durch eine bestimmte Konfrontation, die ein anderes wiederum als in seine Routinen passend einfügen kann. Irritationserlebnisse sind daher individuell, auch wenn sie sich auf sozial geteilte Orientierungen beziehen (Hoffarth, Klingler & Plößer 2013, 60).

Lehrende scheinen also den Auftrag zu haben, Lehrangebote so anzulegen, dass Irritationen möglich sind. Ob diese realisiert werden und zu den gewünschten Bildungsprozessen führen, ist jedoch nicht beeinflussbar (ebd., 57). Wie der strukturtheoretische Ansatz zur Professionalität im Lehrer*innenberuf (Helsper 2002) postuliert, ist auch in der universitären Praxis die Unsicherheitsantinomie präsent (vgl. Kapitel 4.2.2).

Ein wesentlicher Aspekt, um diesem Anspruch überhaupt annähernd Rechnung tragen zu können, ist die Verknüpfung von Lerninhalten mit der Lebenswelt der Lernenden. Diese Forderung gilt nicht nur für die Institution Schule, sondern ebenfalls für universitäre Praxis. Davon ausgehend, dass universitäre Lehre irritieren soll, das heißt, dazu führen soll, dass Studierende ihr Welt- und Selbstverhältnis infrage stellen, muss Lehre so konzipiert sein, dass sie überhaupt von Studierenden als anschlussfähig an bzw. unpassend für ihre bisherigen Vorstellungen wahrgenommen wird (Hoffarth et al. 2013, 56).

Die Frage, die sich stellt, ist: Muss universitäre Lehre zu Bildungsprozessen führen? Pointiert kann gefragt werden, ob das Ziel jeder Lehrveranstaltung sein kann, bei jedem*r Lernenden Bildungsprozesse zu initiieren? An dieser Stelle kann an die Befürchtung Wischmanns angeknüpft werden, dass Lernprozesse gegenüber Bildungsprozessen eine Marginalisierung erfahren (2017, 110). Eine Wissensvermittlung im Sinne von Lernprozessen, bei denen Studierende Informationen innerhalb ihres Informationsverarbeitungsrahmens aufnehmen, würde in ihrer Bedeutung geschmälert, strebte man im Rahmen universitärer Lehre ausschließlich Bildungsprozesse im Sinne von Transformationen an. Wie gezeigt werden konnte, sind aber auch Wissensbestände bzw. Informationen, die neu gelernt werden, wesentlich, um überhaupt Bildungsprozesse anstoßen zu können. Somit soll sich an dieser Stelle dafür ausgesprochen werden, universitäre Praxis weder als alleinigen Lern- noch als reinen Bildungsort im Sinne der getätigten Unterscheidung

der beiden Begriffe zu verstehen. Eine Verschränkung beider Prozesse ist notwendig und möglich. Lernprozesse ermöglichen die Weiterentwicklung des Welt- und Selbstverhältnisses und eröffnen damit auch deren Veränderung im Rahmen von den beschriebenen Bildungsprozessen. An dieser Stelle soll auch auf das von den Autorinnen Hoffarth et al. (2013, 62) zentrale Moment von Bildungsprozessen hingewiesen werden: Die Bereitschaft, sich überhaupt irritieren zu lassen. Es wurde bereits expliziert, dass die Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen träge abläuft und durchaus, wenn auch teils unbewusst, mit Anstrengung für das Subjekt verbunden ist. Diesem Aspekt muss ebenfalls Rechnung getragen werden, wenn Lehrende Bildungsprozesse anstoßen wollen. Insbesondere in Studiengängen des Lehramts kann angenommen werden, dass das Wissen, welches Studierende aus ihrer eigenen Schulzeit über die Institution Schule in die universitäre Praxis einbringen, über eine große Wirkmacht gegenüber ihrer Bereitschaft, sich in diesen Annahmen irritieren zu lassen, verfügt (kritisch Wenzl, Wernet & Kollmer 2018, 3).

An dieser Stelle bietet sich ein Vorgriff auf die Kapitel 4.2 und 5.3 an. Studien belegen den Effekt der Beeinflussung der eigenen Schulzeit (exempl. Pajares 1992) und verdeutlichen, dass die Veränderung von Überzeugungen zum Lehren und Lernen bei Lehramtsstudierenden besonders erschwert ist. Die biographischen Erfahrungen in der eigenen Schulzeit prägen mit anderen Worten ihr Welt- und Selbstverhältnis und haben damit erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung der eigenen Professionalität. Diesem Grundverständnis einer sich über die gesamte Lebensspanne erstreckenden Entwicklung von Professionalität trägt der in Kapitel 4.2.3 vorgestellte berufsbiographische Ansatz (Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt 1994) Rechnung. Somit wird deutlich, dass die von Hoffarth et al. (2013) angesprochene Bereitschaft zur Irritation gerade bei Lehramtsstudierenden oftmals weniger ausgeprägt erscheint, auch wenn darüber seitens der Studierenden zumeist kein direktes Bewusstsein herrscht.

Ebenfalls die Positionierung der Lehrenden, um erneut auf den Ausgangspunkt der Autorinnen Menz und Arens (2013) zurückzukommen, muss unter diesem Verständnis von Bildung durchaus überdacht werden. Sie sind zum einen Zuständige der Wissensvermittlung und werden in dieser Position auch mit der Forderung nach universell geltenden ‚Handlungsrezepten‘ konfrontiert. Allerdings wäre für die Realisierung transformatorischer Bildungsprozesse auch das Verlassen der Ebene der Wissensvermittlung notwendig. Brüche und Infragestellungen, Nicht-Wissen und Widersprüchlichkeiten müssen von beiden Seiten, Lehrenden und Lernenden, ausgehalten werden (Lindmeier, B., Meyer & Junge 2017, 269f.). So werden potenzielle Bildungsräume hergestellt (Menz & Arens 2013, 108). Das Eingestehen von Unklarheiten und eine offene Kommunikation sowie Reflexion von Irritationen sind wesentlich, um über Lernprozesse zu Bildungsprozessen zu gelangen (Hoffarth et al. 2013, 70).

Die Rahmenbedingungen universitärer Praxis müssten für diesen Anspruch ebenfalls überdacht und gegebenenfalls modifiziert werden: So muss gewährleistet und ausgehalten werden, dass unterschiedliche Diskursarten berechtigt sind, nebeneinander zu stehen, Verschiedenheit anerkannt werden und Zeiträume geschaffen werden, in denen Lern- und Bildungsprozesse verknüpft und insbesondere letztere initiiert werden können (Koller 2005, 98).

2.7 Abschließende Betrachtungen zur Begriffsbestimmung

Die vorliegende Arbeit folgt einem Grundverständnis von Bildung als transformatorischem Prozess. Wesentlich dafür ist eine Unterscheidung von Bildung und Lernen, wobei Lernen als erstrebenswerter Informations- und Wissenszuwachs ebenfalls Beachtung findet. Beide Aneignungsprozesse besitzen ihre Legitimation und konstituieren sich gegenseitig. Bildungsprozesse

in diesem Verständnis bedürfen einer irritierenden, krisenhaften Erfahrung als Ausgangspunkt, wodurch durch das Subjekt verinnerlichte Welt- und Selbstverhältnisse infrage gestellt und erschüttert werden. In der Folge muss sich der Rahmen, in dem neue Informationen und Erlebnisse verarbeitet werden, verändern und so modifiziert werden, dass nicht zwangsläufig komplett neue, aber anteilig neue und veränderte bzw. erweiterte Welt- und Selbstverhältnisse entstehen. Bildung wird als biographische Aufgabe mit einem prozessualen Charakter verstanden. Das heißt, Bildung ist nicht unmittelbar an Institutionen gebunden. Transformatorische Bildungsprozesse, bei denen das bisherige Selbst- und Weltverhältnis eines Subjekts irritiert wird, sind jederzeit möglich. Sie finden ihren Anfang mit Lebensbeginn und ereignen sich in dieser frühkindlichen Zeit weitaus häufiger, abhängig von dem sich rasant entwickelnden Selbst- und Weltbild. Erwachsene erleben aufgrund eines durch Krisen und Routinen stärker gefestigten Welt- und Selbstbildes möglicherweise seltener transformatorische Bildungsprozesse. Damit einher geht die Resistenz und Trägheit zur Veränderung des Welt- und Selbstbildes gegenüber Erschütterungen bzw. krisenhaften Erfahrungen.

Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation sind niemals abgeschlossen und können sich bis zum Lebensende vollziehen. Sie weisen stets einen prozessualen Charakter auf.

Universitäre Praxis kann Bildungsprozesse dieser Art anregen, sollte sich jedoch in ihrer Aufgabe nicht darauf beschränken. Bildungsprozesse ereignen sich hochindividuell und der Anspruch, diese bei jedem*r Lernenden zu realisieren, wird damit zu einer Utopie. Wohl aber sollte universitäre Praxis darauf abzielen, neben der Verwirklichung von Lernprozessen Bildungsprozesse mitzudenken und diese zu initiieren.

Das dargelegte Begriffsverständnis dient als Grundverständnis und Arbeitsfolie. Deutlich wird aber auch, dass in der folgenden Bezugsliteratur nicht immer von diesem Bildungsbegriff ausgegangen wird und beispielsweise Bildung stärker im Kontext Schule und Qualifikation betrachtet wird. Es wird jedoch stets mitgedacht und bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse explizit konkretisiert.

3 Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 impliziert nicht nur Veränderungen auf der Ebene des Systems Schule, sondern macht auch ein Umdenken im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrkräften erforderlich. Der Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels konzentriert sich auf die erste Phase der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung und setzt Schwerpunkte im Bereich der Sonderpädagogik.

Zunächst erfolgt die Betrachtung strukturbezogener Fragen. Darunter fallen bildungspolitische Vorgaben und Empfehlungen in Bezug auf die Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung sowie schließlich Überlegungen zu der Gestaltung der Lehrkräfteausbildung im Hinblick auf die verschiedenen Lehrämter unter den Bedingungen inklusiver Schulen. Den Anschluss an diese strukturbezogenen Aspekte bildet ein Überblick über aktuelle Forschungsthemen der Lehrer*innenbildung. Diese spielt, gerade im Hinblick auf Inklusion, eine große Rolle in der Bildungsforschung (Lindmeier, C. 2013, 180). Da auch diese Arbeit einen Beitrag zur inklusionsbezogenen Lehrer*innenbildungsforschung leistet, wird eine Kontextualisierung des vorliegenden thematischen Bezuges in dem Rahmen vorgenommen.

Zuletzt findet eine Betrachtung des aktuellen Umsetzungsstandes inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung statt. Dies impliziert auch die Darstellung eines Hochschulseminars, dessen studentische Teilnehmer*innen für die vorliegende Arbeit als Interviewpartner*innen gewonnen wurden. Gleichzeitig zeigt das vorgestellte Seminar auch eine konkrete Form der Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung.

► Exkurs: Die Begriffe „Behinderung“ und „Inklusion“ im Kontext dieser Arbeit

Im nachfolgenden Kapitel werden erstmals die Begriffe Behinderung und Inklusion relevant. Da diese im Verlauf der Ausführungen ständig herangezogen werden, soll exkursartig dargelegt werden, von welchem Grundverständnis dieser beiden Begriffe die Autorin ausgeht. Es muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass die konsultierten Quellen sowie die befragten Studierenden durchaus ein anderes Begriffsverständnis zugrunde legen können.

Um sich dem Begriff **Behinderung** zu nähern, muss eine mehrperspektivische Sichtweise eingenommen werden, um zu einem grundlegenden Arbeitsverständnis zu gelangen. Es werden mehrere Modelle unterschieden, die versuchen, den Begriff zu beschreiben.

Aus *individualtheoretischer Sicht* wird Behinderung als personenbezogenes Defizit angesehen. Zentrales Moment dieses Modells ist eine fassbare Schädigung (Kastl 2017, 47). Relevant ist diese Betrachtungsweise insbesondere in einem medizinischen Kontext, in dem es darum geht, geistige und körperliche Defizite festzustellen, gegebenenfalls zu behandeln und bestimmte Unterstützungsmöglichkeiten zu erhalten. B. Lindmeier und C. Lindmeier (2012, 20) merken an, dass die Zuschreibung von Behinderung als individuelles Defizit dazu geführt hat, eine Unterscheidung zwischen Behinderungsarten vorzunehmen, welche auch heute noch vorzufinden ist. Ein aktuelles Beispiel ist die Differenzierung von Förderschulen speziell für Beeinträchtigungen des Sehens, des Hörens, der geistigen Entwicklung usw. Dies schlägt sich auch aktuell noch in der Ausbildung sonderpädagogischer Lehrer*innenbildung nieder, was interdisziplinäre Kooperationsprozesse erschwert (ebd.) und besonders in der inklusiven Schule, in der keine strikte Trennung nach Förderschwerpunkten vorgesehen sein soll, durchaus kritisch anzusehen ist.

Vertreter*innen des *sozialen Modells von Behinderung* kritisieren, dass insbesondere die Medizin und die Sonderpädagogik Behinderung im Sinne der individualtheoretischen Sichtweise missbrauchen, um ihren eigenen Zuständigkeitsbereich zu sichern (Dederich 2009, 18f.) und fordern eine Abkehr von der defizitären Sichtweise hin zu einer Wahrnehmung von gesellschaftlicher Bedingtheit von Behinderung (Lindmeier, B. & Lindmeier, C. 2012, 21). Mit dieser Sichtweise erfährt die Annäherung an den Behinderungsbegriff eine Veränderung. Nicht die körperliche Schädigung einer Person steht im Vordergrund, sondern vor allem die gesellschaftlichen Faktoren, die zu der Behinderung im Sinne des Behindert-Werdens führen. Zentral sind dabei gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse (Goffman 1967). Durch sie wird die besondere Bedeutung sozialer (negativer) Bewertungen von Merkmalen, die augenscheinlich nicht der Norm entsprechen, deutlich (Cloerkes 2007, 169). Das soziale Modell nimmt eine Trennung zwischen zwei Begrifflichkeiten vor, die für das Verständnis wesentlich sind: Es unterscheidet zwischen den beiden englischen Begriffen ‚impairment‘, also einer objektiven Schädigung und ‚disability‘, welcher Teilhabe einschränkungen bzw. einen nachteiligen gesellschaftlichen Status meint (Kastl 2017, 48).

Die Diskussion, die das soziale Modell mit einer Betrachtung gesellschaftlicher Faktoren im Kontext von Behinderung hervorrief, führte schließlich auch zu einem modifizierten Blick im gesundheitlichen Kontext. Die im Jahr 2001 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) verabschiedete ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) sieht ein Modell vor, dass sich mehrfaktoriell der Definition von Behinderung annähert. Das so genannte *bio-psycho-soziale Modell* von Behinderung betrachtet zwar auf der einen Seite noch immer das Gesundheitsproblem, berücksichtigt aber auch beeinflussende Kontextfaktoren (DIMDI 2019, o.S.), wie in der folgenden Abbildung 1 deutlich wird.

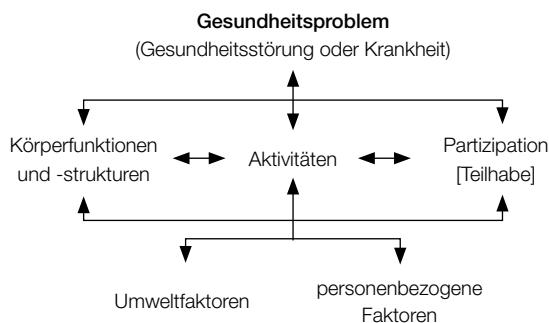


Abb. 1: bio-psycho-soziales Modell (DIMDI 2019)

B. Lindmeier und C. Lindmeier konstatieren, dass das bio-psycho-soziale Modell derzeit als ein Minimalkonsens in der Sonderpädagogik gilt (2012, 25).

Ebenfalls für Aufmerksamkeit in den Diskursen sorgen die in den Achtzigerjahren in den USA und Großbritannien entstandenen Disability Studies. Diese bezeichnen einen interdisziplinären Forschungsansatz, der maßgeblich durch behinderte Forscher*innen vertreten wird (ebd., 35). Im Sinne dieses Ansatzes wird Behinderung als ein „Grundphänomen menschlichen Daseins“ (ebd.) angesehen und verstärkt nach der sozialen Konstruktion von Behinderung gefragt. Dabei ist laut den Disability Studies zu berücksichtigen, dass es sich bei Behinderung nicht

um ein medizinisches Problem handelt, sondern um eine gesellschaftlich hergestellte Ungleichheitsdimension (Köbsell 2015, 118f.). Es stellt sich daran anschließend dann die Frage, wie und auf welche Weise Behinderung historisch, kulturell und sozial hergestellt wird (Waldschmidt 2009, 125).

Waldschmidt formuliert im Anschluss an dieses Begriffsverständnis, das sich wesentlich auf das soziale Modell bezieht, den Vorschlag eines *kulturellen Modells* von Behinderung. Dabei geht es um die Betrachtung von Behinderung und Nicht-Behinderung in ihrem sich gegenseitig bedingenden Gefüge. Relevant sind dabei insbesondere kulturelle Entwicklungen und Praktiken (Waldschmidt 2005, 25). Damit verbunden ist für Waldschmidt ebenfalls, dass Sozialleistungen und Bürgerrechte für eine umfassende Teilhabe behinderter Menschen nicht als ausreichend anzusehen sind, sondern auch ihre kulturelle Repräsentation in den Mittelpunkt zu rücken sei. Eine Betrachtung von Behinderung angelehnt an dieses Verständnis führt dazu, behinderte Menschen nicht als eine zu integrierende Randgruppe anzusehen, sondern als ein Bestandteil der Gesellschaft (ebd., 27).

Auf rechtswissenschaftlicher Ebene ist schlussendlich auch das menschenrechtliche Modell von Behinderung der Vollständigkeit halber zu berücksichtigen. Dieses Modell wurde insbesondere im Kontext der Ratifizierung der UN-Konvention bedeutsam und stellt heute eine wichtige Bezugsgröße dar (Weisser 2018, 96). Es „basiert auf der Erkenntnis, dass die weltweite desolante Lage behinderter Menschen weniger mit individuellen Beeinträchtigungen als vielmehr mit gesellschaftlich konstruierten Entrechtungen (gesundheitlich) beeinträchtigter Menschen zu erklären ist“ (Degener 2009, 200).

Für die vorliegende Arbeit wird sich der Annahme angeschlossen, dass Behinderung ein soziales, kulturell geprägtes Konstrukt ist. Die medizinische Sichtweise, die allein von einer Schädigung ausgeht, reicht nicht aus, um das, was Behinderung impliziert, zu beschreiben. Das menschenrechtliche Modell, das insbesondere die gesellschaftliche und rechtliche Teilhabe behinderter Menschen fokussiert, trägt ebenfalls zum Grundverständnis von Behinderung in dieser Arbeit bei.

Im Folgenden finden sich sowohl die Bezeichnungen „Menschen mit Behinderung“ wie auch „behinderte Menschen“. „Behindert“ ist dabei im Sinne des Behindert-Werdens zu verstehen, indem sich das Grundverständnis der Arbeit der Überzeugung anschließt, dass erst in sozialer Interaktion und der Berücksichtigung geltender Normen das Konstrukt Behinderung relevant wird.

Da sich diese Arbeit im Themenfeld Schule bewegt, ist davon auszugehen, dass in den geführten Interviews die Bezeichnung Schüler*innen bzw. Kinder mit Förder- bzw. Unterstützungsbedarf fällt oder sogar synonym zur Bezeichnung Schüler*innen bzw. Kinder mit Behinderung/behinderte Schüler*innen bzw. Kinder verwendet wird. Eine explizite inhaltliche Unterscheidung wird im Rahmen dieser Arbeit dazu nicht vorgenommen. An den Stellen, an denen von den befragten Studierenden eine Spezifikation vorgenommen wird, wird diese ebenfalls in der Auswertung berücksichtigt.

Der Begriff **Inklusion** wird aktuell nahezu inflationär genutzt, was wiederum zu einer Beliebigkeit seiner Verwendung führt (Katzenbach 2015, 19). Ein immer wiederkehrender Erklärungsversuch bezieht sich auf die Abgrenzung zwischen Inklusion und Integration, wobei letzteres zumeist als eine Art Vorstufe zu Inklusion verstanden wird (exempl. Stufenmodell der UNESCO 2005). Dies macht den Anschein einer qualitativen Abstufung zwischen den beiden Begriffen (Katzenbach 2015, 20). Die Gegenüberstellung der Begriffe Integration und Inklusion ist insbesondere auf der Ebene von Bildungs- und Erziehungsorganisationen bedeutsam. Diese vorrangig die schulische Praxis betreffende Debatte um den Inklusionsbegriff erscheint jedoch für eine Arbeit, die inklusionsorientierte Erwachsenenbildung und Lehrer*innenbildung

verknüpft, nicht ausreichend. Vielmehr soll im Folgenden Inklusion als soziologischer Begriff verstanden werden. Er wird verwendet in dem Bewusstsein, dass zwei Debatten um Inklusion existieren. Erstere ist die Debatte um Inklusion von Menschen mit Behinderung. Dabei steht dem Begriff der Inklusion der der Diskriminierung gegenüber. Allein diese Debatte zu fokussieren, würde jedoch den Blick zu stark verengen und der Tragweite von Inklusion nicht gerecht werden. Daher wird auch die zweite Debatte, in der es um Inklusion versus Exklusion geht, mitgedacht. Kronauer merkt richtig an, dass beide Debatten weitgehend getrennt voneinander diskutiert werden. Dabei sei jedoch festzustellen, dass es in beiden Diskussionen um die „volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft“ (Kronauer 2017, 3) ginge und daher eine Vernetzung beider Debatten ertragreich sein würde (ebd.).

In diesem Kontext sind soziale Schließungen (Kronauer 2013, 20) von Bedeutung, die legitim oder nicht-legitim sein können. Problematisch sind soziale Schließungen dann, wenn das betroffene Subjekt oder die betroffene soziale Gruppe in der Realisierung ihrer Lebenschancen beeinträchtigt wird. Die Aufgabe von Inklusion, also der gesellschaftlichen Zugehörigkeit und Teilhabe, ist die Überwindung solcher problematischen nicht-legitimen Schließungen (ebd.). Aktuell zeichnet sich jedoch deutlich ab, dass ein Problem zunehmender Teilhabeungleichheiten entsteht, welches sich eindeutig nicht ausschließlich auf behinderte Menschen beschränkt (Kronauer 2017, 9). Kronauer spricht dabei Bereiche wie Erwerbsarbeit, Bürgerstatus und soziale Nahbeziehungen an (ebd., 5f.). An dieser Stelle lassen sich die beiden genannten Debatten zusammenbringen, stellt man die Frage, „[in w]ie weit das Bildungssystem, der Arbeitsmarkt, die Beschäftigungsverhältnisse, der Sozialstaat ihrerseits zur Inklusion oder zur Exklusion bei[tragen]?“ (ebd., 11).

Anschlussfähig daran wird die verbreitete Annahme, Inklusion beschränke sich auf Schule und betreffe vorrangig die Gruppe behinderter Menschen, in dieser Arbeit nicht vertreten. Inklusion ist kein „Sonderproblem von Gruppen“ (Kronauer 2013, 24), sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Die Institution Schule ist Teil der Gesellschaft und die Folgerung, Schule könne ‚inklusiver‘ sein als die Gesellschaft, in der sie existiert, ist ein fataler Fehlschluss.

Die bewusste Unterscheidung zwischen einem engen und weitem Inklusionsbegriff wird im Rahmen der Arbeit nicht im Vorhinein vorgenommen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass sich der Adressat*innenkreis von Inklusion nicht ausschließlich auf Menschen mit Behinderung bezieht. Angelehnt an die Ausführungen von C. Lindmeier und Lütje-Klose (2015) erscheint die Fokussierung auf ein weites Adressat*innenverständnis mit besonderem Blick auf vulnerable Gruppen sinnvoll (2015, 8f.). Dies schließt Menschen mit Behinderung ein, fokussiert jedoch nicht speziell auf sie, da die Situation bestimmter marginalisierter Minderheiten im Allgemeinen betrachtet wird.

Im Hinblick auf die Fallstudien dieser Arbeit wird inhaltlich jedoch ein Fokus auf der Differenzlinie Behinderung liegen. Damit folgt die Arbeit der Schwerpunktsetzung der Interviewten, die sich durch ihren antizipierten Berufsweg stark im Fachbereich der Sonderpädagogik und damit argumentativ an der Differenzlinie Behinderung bewegen. ◀

3.1 Strukturbezogene Aspekte einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

Wie eingangs erwähnt erfordert die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems Lehrkräfte, die mit besonderem Fokus auf die Gestaltung inklusiver Lernprozesse ausgebildet werden. Dies impliziert zunächst strukturelle Veränderungen in der Lehramtsausbildung, die auf erteilte Vorgaben durch die Bildungspolitik hin umgesetzt werden sollen.

Daher sollen folgend Richtlinien bzw. Empfehlungen in den Blick genommen werden, die in diesem Kontext relevant sind. Dazu wird zum einen ein internationales Profildokument herangezogen sowie auf nationaler Ebene auf Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz zurückgegriffen.

3.1.1 TE4I – Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer

Während der Fokus im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung oftmals vorschnell auf den Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gerichtet wird, stellt das folgend vorgestellte Profildokument TE4I der European Agency for Development in Special Need Education (kurz Agency) notwendige Kompetenzen und grundsätzliche Werte für alle Lehrkräfte dar, die im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs mit der Diversität ihrer Schüler*innenschaft konfrontiert sind.

Ziel des Projekts, indem das Profildokument entstanden ist, war es, die zentralen Voraussetzungen für angehende Lehrkräfte zu ermitteln, unabhängig vom Alter der Schüler*innenschaft oder sonstigen Spezialisierungen. Unter den zentralen Voraussetzungen werden laut der Agency Kompetenzen, Wissen und Verständnis sowie Einstellungen und Werte verstanden (2012, 7). Es soll als internationales Profil angesehen werden, das die gemeinsamen Interessen der einzelnen Länder eint und ein realistisches Anliegen zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte darstellt (ebd.). Inklusion wird im Rahmen des Profils verstanden als „ein auf verschiedenen Prinzipien beruhender, rechtebasierter Bildungsansatz, der von einer Reihe zentraler Werte getragen wird“ (ebd., 8). Inklusive Bildung ist demnach als ein systemischer Ansatz zu verstehen, für deren Umsetzung nicht die Lehrkräfte als alleinige umsetzende Akteure verantwortlich gemacht werden können (ebd., 26). Stattdessen weist die Agency darauf hin, dass sowohl lehrer*innenbildungsbezogene als auch bildungspolitische Faktoren ausschlaggebend zur Umsetzung des Profildokuments sind (ebd., 23f.).

Die genannten zentralen Werte werden für das Profil genauer umrissen. Es handelt sich dabei um die folgenden vier (ebd., 8f.). Diese werden durch Kompetenzbereiche, die die Elemente Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten miteinschließen, konkretisiert.

1. Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden – Diversität der Lernenden als Ressource und Bereicherung (Auffassungen inklusiver Bildung; Einstellung der Lehrkräfte zur Unterschiedlichkeit der Lernenden)
2. Unterstützung aller Lernenden – hohe Erwartung seitens der Lehrkräfte an die Leistung der Lernenden (Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden; effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen)
3. Zusammenarbeit mit anderen – Kooperation und Teamarbeit als zentrale Größen der Arbeit (Zusammenarbeit mit Eltern und Familien; Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich)
4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Lebenslanges Lernen gilt auch für Lehrkräfte (Lehrkräfte als reflektierende Praktiker*innen; Lehrer*innenerstausbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte)

Diese vier grundlegenden Werte werden zur besseren Greifbarkeit weiter ausdifferenziert, wobei auf den jeweiligen Kompetenzbereich, also Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten, eingegangen wird (ausführlich Agency 2012, 13ff.). So entsteht ein ausführliches Profil einer inklusiven Lehrkraft, wie sie optimal auf das Durchführen inklusiver Lernarrangements vorbereitet wäre. Es darf kritisch angemerkt werden, dass der Katalog der Kompetenzbereiche sehr umfangreich

ist und das Erreichen aller formulierten Ziele ein hochgestecktes Ziel sein könnte. Die Agency weist jedoch auch selbst darauf hin, dass die einzelnen Faktoren nicht isoliert zu betrachten sind, da sie sich teils gegenseitig bedingen oder eng miteinander verwoben sind (2012, 13).

Das Konzept, welches hinter dem Profil steht, basiert auf einem Lernen mit Kopf (Wissen), Herz (Einstellungen) und Hand (ebd., 32). Genutzt werden soll das Profilvertrag insbesondere von Dozierenden und Lehrkräften in der Lehrer*innenerstausbildung sowie von Entscheidungsträger*innen der Bildungspolitik, die Veränderungen im Rahmen der Ausbildung von inklusiv arbeitenden Lehrkräften verändern können (ebd., 7). Es kann jedoch auch als Instrument der Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden oder Dozierenden genutzt werden, um insbesondere eigene Einstellungen und Werte, auf die sich die Lehrer*innenerstausbildung explizit mit konzentrieren soll (ebd., 31), zu überdenken (ebd., 23).

3.1.2 Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (kurz Kultusministerkonferenz, im Folgenden KMK) verfügt als eine ihrer Aufgaben über die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule (KMK o.J.). In diesem Rahmen sind die Bestrebungen der KMK hinsichtlich einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung von besonderem Interesse. Im Jahr 2009 und 2013 fanden zwei Novellierungen der Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für die sechs Lehramtstypen statt, insbesondere die des Jahres 2013 zielte darauf ab, die Ausbildung der Lehramtstypen an die Erfordernisse inklusiver Beschulung anzupassen (Lindmeier, C. 2014, 84). In allen Rahmenvereinbarungen findet sich – jedoch an unterschiedlicher Stelle – eine so genannte Sockelformulierung, mit der inklusionsbezogene Basisinhalte in der Ausbildung aller Lehramtstypen gesichert werden sollen. Diese besteht aus dem Satz: „Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.“ (Lindmeier, C. 2014, 85). Die unterschiedliche Verankerung in den jeweiligen Rahmenvereinbarungen führt jedoch dazu, dass die tatsächliche Umsetzung sehr unterschiedlich ausfallen kann. Während im Lehramt für die Grundschule die genannten inklusionsbezogenen Themenbereiche in allen allgemeinen Studienteilen verankert sind, tauchen diese in den anderen Lehramtstypen jedoch nur in den Bildungswissenschaften und den Schulpraktika auf (ebd.). Dies kann zur Folge haben, dass die genannten Qualifikationen einzig in Form eines Basismoduls in den Studiengang implementiert werden (ebd.). Die Aneignung einer tiefergehenden Wissensbasis bleibt damit ausgeschlossen.

Über die Novellierungen der Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung in den Lehramtstypen hinaus existieren zwei weitere Veröffentlichungen der KMK, die in diesem Rahmen von Interesse sind. Dies ist zum einen die Neufassung der **Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften** von 2014. Mit ihr wurde die Fassung aus dem Jahr 2004 an die „Veränderungen in den Schulen und in der Schülerschaft sowie dementsprechend geänderten Anforderungen an die Lehrerschaft“ (KMK 2014, 2) angepasst. Mit ihr werden Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften beschrieben, die sich auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, zusammengefasst als Kompetenzen, beziehen. Diese sind erforderlich, um die beruflichen Pflichten und Herausforderungen zu bewältigen (KMK 2014, 4).

Grundlage der Standards im Bereich Bildungswissenschaften sind die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (ebd., 7ff.). Diesen werden wiederum Standards zugeordnet, die sich in theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte ausdifferenzieren.

So ist beispielsweise im Kompetenzbereich Erziehen folgende Erweiterung der Kompetenz 5 in der Fassung von 2014 hinzugefügt worden: „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, *eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt* [Hervorh. A.J.] und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schüler*innen.“ (KMK 2014, 10). Ähnliche Änderungen hin zu einer Wertschätzung von Diversität im Unterricht finden sich auch im Kompetenzbereich Beurteilen, bei dem der Standard um das Wissen bezüglich des positiven Nutzens von heterogenen Lerngruppen ergänzt wurde (KMK 2014, 11).

Ein weiteres Dokument, welches explizit auf die Implementierung von inklusivem Lernen reagiert, ist die **Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (kurz HRK) und des KMK**, die den Titel „**Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt**“ (2015) trägt. Die gemeinsame Empfehlung ist das Produkt einer Fachtagung mehrerer Wissenschaftler*innen sowie Vertreter*innen der Schul- und Wissenschaftsministerien, aus der zentrale Ergebnisse in die Empfehlung eingeflossen sind (HRK & KMK 2015, 2). Ziel des gemeinsamen Dokuments ist es, Behörden und Hochschulen eine Orientierung sowie Impulse zu geben, wie eine Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung umgesetzt werden kann (ebd.).

In der Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ werden als Ziele inklusiver Bildungsangebote in der allgemeinen Schule der bestmögliche Bildungserfolg, die Förderung sozialer Zugehörigkeit und Teilhabe sowie die Vermeidung von Diskriminierung benannt (ebd.). Diesem Verständnis liegt ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde, indem darauf hingewiesen wird, dass auch besondere Ausgangsbedingungen wie Sprache oder Geschlecht miteingeschlossen sind (ebd.).

Die HRK und die KMK empfehlen, Inklusion als Querschnittsaufgabe zu verstehen, sodass bestenfalls in allen Lehramtsstudiengängen in den Lehrveranstaltungen inklusionsbezogene Inhalte implementiert werden sollen. Dies setzt voraus, so auch die Empfehlung, dass alle Beteiligten der Lehramtsausbildung eine bessere Vernetzung anstreben (ebd., 3). Ziel ist es dann, Diversität als positive Ressource zu erkennen und zu nutzen, dies soll gleichermaßen für alle Lehramtstypen gelten.

Gleichzeitig weisen HRK und KMK darauf hin, dass eine sonderpädagogische Expertise auch bei einer idealen Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung unverzichtbar bleibt (ebd., 3). Kooperation wird als wichtiger Baustein bezeichnet, um Wissen zu verknüpfen und die eigenen Fähigkeitsgrenzen realistisch einschätzen zu können (ebd.).

Auch auf Hochschulebene ergeben sich aus dem Dokument Empfehlungen: Neben der bereits genannten Implementierung von Lehrveranstaltungen zum Thema sollen Prüfungsformate überdacht werden. Grund dafür ist die Relevanz von professionsbezogener, erfahrungsbasierter und theoriegestützter Reflexionskompetenz (ebd.). Den Ausbau dieser Kompetenz zu fördern, gelingt beispielsweise eher durch Prüfungen in Form von Portfolios, die als ein geeignetes Reflexionsmedium angesehen werden können (HRK & KMK 2015, 4).

3.1.3 Zusammenfassende Bemerkungen

Die Durchsicht des Profildapiers, der Standards und Empfehlungen lässt deutlich werden, wie eine ideale Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung aussehen sollte.

Der Aspekt Kooperation taucht in allen erwähnten Strukturempfehlungen auf und gilt als bedeutsam für eine gelingende Umsetzung inklusiver Lernangebote. Zur Kooperation zwischen den verschiedenen Lehramtstypen liegen zahlreiche Veröffentlichungen und Studien vor (exempl. Lütje-Klose & Urban 2014; Fussangel & Gräsel 2014; Demmer, Hopmann, Kluge & Lütje-Klose

2019), was wiederum die Bedeutsamkeit dieses Aspekts unterstreicht. Obwohl die Wichtigkeit von Kooperation in der beruflichen Praxis als anerkannt gilt, schließt die Ausbildung der ersten Phase daran recht langsam an. An vielen Hochschulstandorten finden sich noch immer getrennte Studiengänge der verschiedenen Lehrämter. Diese Tatsache steht daher der späteren antizipierten Kooperation der Lehrkräfte entgegen (Heinrich, Urban & Werning 2013, 72).

Unterschieden werden aktuell drei Modelle der Gestaltung von Kooperation in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Das Modell, welches am wenigsten Berührungspunkte zwischen den Ausbildungsgängen vorsieht, ist das so genannte „Infusion Model“ (Agency 2010, 21) bzw. auch als „discrete model“ oder „Getrennte Modelle“ bezeichnet (Lindmeier, C. 2013, 181). Dieses sieht eine grundlegende Einführung in ausgewählte sonder- und inklusionspädagogische Fragestellungen vor, die in etwa ein bis zwei Lehrveranstaltungen vermittelt wird (ebd.; Lütje-Klose, Miller & Ziegler 2014, 74). Getrennte Lehramtsstudiengänge werden dabei beibehalten. Der Nachteil dieses Modells ist offensichtlich, da die Studierenden kaum Möglichkeiten der Begegnung erhalten, die über einen kurzfristigen Austausch hinausgehen. Eine Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsfachbereichen scheint ebenfalls sehr unwahrscheinlich (Lindmeier, C. 2013, 181). Eine mögliche Folge der minimalen Interaktion zwischen den Studierenden könnte auch eine geringere Wertschätzung der Arbeit der jeweils anderen Seite sein, die aus der fehlenden Kenntnis über die Aufgaben- und Kompetenzbereiche hervorgeht (ebd.).

Das Gegenmodell zum vorgestellten „Infusion Model“ ist das so genannte „Unification Model“ (Agency 2010, 21), bei C. Lindmeier zusammenfassend als „merged models“ bzw. „Verschmolzene Modelle“ bezeichnet (2013, 180). Im Rahmen dieses Modells gilt für alle Lehramtsstudierenden dasselbe Curriculum, welches auf die inklusive Schule vorbereiten soll. Eine eigenständige Ausbildung in der Sonderpädagogik ist damit nicht mehr vorgesehen (ebd.). Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung dieses Modells ist die enge Zusammenarbeit zwischen allen Fachbereichen sowie eine Neuarbeitung und Neukonzipierung der bislang vorhandenen Curricula (Lindmeier, C. 2013, 184). Kritisch zu sehen ist, dass die Sonderpädagogik als besonderer Kompetenzbereich inklusiver Schule nicht aus der ersten Ausbildungsphase verschwinden sollte (Laubner 2015, 39).

Das dritte Modell bildet einen Mittelweg zwischen den beiden Genannten. Es handelt sich dabei um das „Collaborative Training Model“ (Agency 2010, 21). Dieses sieht vor, die verschiedenen Lehramtstypen zwar beizubehalten, die Studierenden jedoch in einer Vielzahl von Lehrveranstaltungen zusammenkommen zu lassen. Somit bleibt auch die spezifische sonderpädagogische Ausbildung erhalten (Lütje-Klose et al. 2014, 74). Es findet also eine Integration der Fachbereiche Sonderpädagogik und allgemeine (Schul-)Pädagogik statt, weswegen diese Form der Umsetzung auch als „integrated model“ (Lindmeier, C. 2013, 180) bezeichnet wird.

Interessant an den Modellen der Kooperation in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ist besonders die Feststellung, dass eine fehlende Kooperation zu einer geringeren Wertschätzung und Anerkennung des jeweils anderen Lehramts führen könnte. Auf der anderen Seite kann jedoch auch vermutet werden, dass schlechte oder unreflektierte Erfahrungen in der Zusammenarbeit verschiedener Lehramtstypen ebenfalls negative Auswirkungen auf Wertschätzung und Anerkennung der jeweiligen Expertise haben. In jedem Fall wird durch die Veränderung des Berufsbildes von Lehrkräften die berufliche Identität verstärkt infrage gestellt und muss, auch in Abgrenzung zu jeweils anderen Lehramtstypen, gegebenenfalls neu definiert werden (vgl. Kapitel 4). Dieser Aspekt könnte auch folgend für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Studierenden von Bedeutung sein und sich in den Rekonstruktionen ihrer Textprotokolle wiederfinden.

Zu den strukturbezogenen Aspekten einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung ist abschließend festzuhalten, dass es sich, insbesondere bei dem Profildokument der Agency, um sehr umfangreiche Empfehlungen handelt, die keine Verbindlichkeit besitzen. Allein die Standards für die Lehrer*innenbildung geben verbindliche Rahmungen vor. Kritisch zu sehen ist aber die erwähnte Sockelformulierung, die dazu führt, dass die Auslegung je nach Lehramt sehr unterschiedlich stattfinden kann. Problematisch sind auch die idealistischen Umsetzungsvorschläge, die in den Empfehlungspapieren deutlich werden. Eine konkrete Umsetzung in die Ausbildungspraxis könnte dadurch erschwert werden.

Anknüpfend daran befasst sich das folgende Kapitel mit der tatsächlichen Situation. Bevor die aktuelle Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer*innenausbildung in der ersten Phase betrachtet wird, wird ein Überblick über aktuelle Themen der Lehrer*innenbildungsforschung vorgenommen. Dieser dient zum einen dazu, festzustellen, welche Facetten der Lehrer*innenbildung in der Forschung relevant gesetzt werden und zum anderen dazu, die vorliegende Studie in diesen Kontext einzuordnen sowie ihren Ertrag deutlich zu machen.

3.2 Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung – Aktuelle Betrachtungen

Forschung zu inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Durch die Veränderung des Tätigkeitsfeldes und der Ausbildung von Lehrkräften stellen sich zahlreiche Fragen, die bereits in der Zeit vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention relevant waren, jedoch aktuell auch neue bzw. modifizierte Problemstellungen aufwerfen. Die Bildungsforschung, explizit die Forschung zur Lehrer*innenbildung, geht mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen solchen Frage- bzw. Problemstellungen nach, um die Lehramtsausbildung zu prüfen und Implikationen für Verbesserungen und Modifikationen herauszuarbeiten. Es existieren zahlreiche Forschungsarbeiten, die insbesondere den Fokus auf die inklusive Schule richten (exempl. Esefeld, Müller, Hackstein, Stechow & Klocke 2019).

Besonders durch die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (Bundesministerium für Bildung und Forschung o.J.), die sich aktuell in der zweiten Phase befindet, hat die Forschung zur Lehrer*innenausbildung Aufschwung erfahren. Aus der ersten Phase, die im Zeitraum 2014 bis 2018 stattfand, sind mittlerweile Publikationen entstanden, die sich mit Facetten der Ausbildung für inklusiv arbeitende Lehrkräfte befassen (exempl. Frohn, Brodesser, Moser & Pech 2019).

Auch die vorliegende Studie ist im Bereich der Forschung zur Lehrer*innenausbildung zu verorten und nimmt dabei die erste Phase dieser Ausbildung in den Blick.

Daher soll an dieser Stelle zusammengetragen werden, welche Aspekte der Lehrer*innenbildungsforschung aktuell relevant sind und wo sich ein Ansatzpunkt für die vorliegende Studie bietet.

Neben dem bereits erwähnten, durchaus umfassenden beforschten Aspekt der Kooperation zwischen (angehenden) Lehrkräften (vgl. Kapitel 3.1.3), sind weitere Themen schwerpunktmäßig vertreten. Rothland, Cramer und Terhart (2018) stellen in einem Review zur Bestandsaufnahme fest, dass sich innerhalb der Lehrer*innenbildungsforschung bestimmte Themenfelder ausmachen lassen. So widmet sich die Forschung in diesem Bereich beispielsweise den Rahmenbedingungen der Ausbildung und der beruflichen Tätigkeit, personengebundenen Merkmalen sowie dem Bereich Belastung und Beanspruchung (ebd., 1014). Einen großen Bereich nimmt die Untersuchung der Wirksamkeit der Lehrer*innenausbildung ein. Hier liegen beispielsweise Studien von Dicke, Parker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Kunter und Leutner (2015) und von König und Klemenz (2015) vor, die den Erwerb von pädagogischem Wissen beleuchten.

In der Professionalitätsforschung im Zusammenhang mit inklusionsorientierter Lehrer*innen-ausbildung konzentriert sich eine Mehrheit der Studien auf den kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Kapitel 4.2.1) und deren Erweiterung bzw. Spezifizierung (Rothland et al. 2018, 1017). Grund hierfür ist das oft berücksichtigte Modell des Projekts COACTIV (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand 2011), in dem der Kompetenzbegriff eine zentrale Rolle erhält. In diesem Kontext nimmt die Erforschung der berufsbiographischen Entwicklung von Lehrkräften einen kleineren Bereich ein, in dem Desiderata zu verzeichnen sind (Rothland et al. 2018, 1023). Diese beziehen sich insbesondere auf Längsschnittuntersuchungen, denn stattdessen existieren vermehrt Studien, die ausschließlich mit einer Retrospektive arbeiten (exempl. Terhart, Jordan & Ehrich 1994; Kunze & Stelmaszyk 2008).

Ein weiterer großer Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung untersucht die individuellen Eingangsvoraussetzungen, mit denen Lehrkräfte ihre Ausbildung beginnen. Dabei spielen Studien zur Berufswahlmotivation (exempl. Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß 2015; Laubner & Lindmeier, B. 2016) und zu möglichen Vorerfahrungen eine Rolle. Zu letztgenanntem Aspekt zeigen beispielsweise die Studien von König und Seifert (2012) sowie Rothland (2015), dass Vorerfahrungen in pädagogischen Kontexten die Entscheidung zur Berufswahl begünstigen und dazu führen, dass die subjektive Bewertung der eigenen Befähigung zur Ausübung des Lehrer*innenberufs positiver ausfällt. Diese Ergebnisse sind ebenfalls anschlussfähig an die Rekonstruktionen der Fallstudien in dieser Arbeit, die zeigen werden, dass Vorerfahrungen eine erhebliche Rolle spielen.

Eine weitere Facette der Lehrer*innenbildungsforschung bildet der Bereich der Untersuchung von Differenzwahrnehmung bzw. -konstruktion (exempl. Lücke & Lindmeier, B. 2019). Dieser Aspekt erscheint auch im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung als wichtiger Aspekt (exempl. Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner 2018).

Durch das Projekt ‚Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin‘ (kurz: FDQI-HU), welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entstand, ergaben sich Forschungsschwerpunkte in verschiedenen Bereichen. Untersucht wurde beispielsweise in einer quantitativen Studie die Heterogenitätssensibilität (Schmitz, Simon & Pant 2019) sowie die Sicht auf inklusiven Unterricht und das Verständnis von Inklusion (Brodesser, Simon, Schmitz & Moser 2019).

Damit schließen sich einige der dortigen Teilprojekte an einen weiteren großen Bereich der Forschung zur Lehrer*innenbildung an. Bereits seit mehreren Jahren werden Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit und Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften durchgeführt (exempl. Bosse & Spörer 2014; Hecht, Niedermair & Feyerer 2016; Hellmich & Görel 2016), da diesen Aspekten für die Umsetzung inklusiver Lernprozesse eine große Bedeutung beigemessen wird. Hierbei ist anzumerken, dass die Studien jeweils mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten arbeiten und das Konstrukt, welches Gegenstand der Untersuchung sein soll, oftmals nicht eindeutig von einem anderen abgegrenzt werden kann bzw. sogar dasselbe darunter verstanden wird. Somit kann die Forschung zu Einstellungen bzw. Haltungen bzw. Überzeugungen usw. als thematischer Bereich zusammengefasst werden. Auch die vorliegende Arbeit zählt zu diesem. Entgegen vielen bereits vorliegenden Studien, die ein quantitatives Forschungsdesign nutzen (exempl. Schwab & Seifert 2014), ist diese Untersuchung dem qualitativen Forschungsparadigma zugehörig. Sie ergänzt die Studien dieses Bereichs um ein rekonstruktives Vorgehen, bei dem die Latenz des Konstrukts Haltung eine besondere Relevanz erhält (vgl. Kapitel 5).

Die aufgezeigten Facetten der Lehrer*innenbildungsforschung demonstrieren, dass es sich um ein breites, vielfältiges Forschungsfeld handelt. Insbesondere die Studien zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung sind für diese Studie von Interesse.

Es konnte gezeigt werden, dass die Implementierung von Inklusion zu neuen Forschungsfragestellungen geführt hat, die den aktuellen Stand abbilden und Hinweise auf mögliche Verbesserungen geben sollen. Folgend soll nun ein Blick auf die konkrete Praxis, also auf die Umsetzung der Lehrer*innenausbildung an den Hochschulen, geworfen werden.

Stand der Umsetzung auf Hochschulebene

Nachdem die strukturellen Veränderungen sowie Empfehlungen und Vorgaben für die Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung dargestellt wurden und aufgezeigt wurde, welchen Themenfeldern sich die Bildungsforschung in diesem Bereich zuwendet, ist es notwendig, die Umsetzung dieser Vorgaben, Empfehlungen und Ergebnisse auf Hochschulebene zu betrachten.

Die aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“ hervorgegangene Publikation „Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität“ (2015) nimmt eine Bestandsaufnahme vor, um die Implementierung inklusionsbezogener Inhalte in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung festzustellen. Befragt wurden alle 16 Bundesländer sowie 65 von 71 befragten Hochschulen zu ihrem Verständnis von Inklusion und der Umsetzung im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften (Monitor Lehrerbildung 2015, 4).

Die Untersuchung nimmt zunächst in Anlehnung an die vorgestellten Modelle Bezug auf mögliche vollzogene Strukturveränderungen der Lehramtsstudiengänge. Es wird festgehalten, dass additive Lehrveranstaltungen, die dem „Getrennten Modell“ am nächsten kommen, in sieben Bundesländern vorgesehen sind, von denen sechs dies in allen Lehramtstypen planen. Auf Hochschulebene geben 14 an, dass sie keine inklusionsbezogenen additiven Lehrveranstaltungen planen bzw. über diese verfügen (ebd., 5). Der in den genannten Empfehlungen deutlich werdende Konsens, Inklusion müsse als Querschnittsthema in allen Bereichen der Lehramtsausbildung zum Tragen kommen, wird nur in Ausnahmefällen umgesetzt. Für das Bundesland der vorliegenden Untersuchung ist die Anmerkung interessant, dass das Land Niedersachsen die Umsetzung der Implementierung inklusionsbezogener Inhalte weitgehend den Hochschulen selbst überlässt (Monitor Lehrerbildung 2015, 5). Eine Umstrukturierung im Sinne des „Unification Models“ ist dagegen in einigen Bundesländern bereits umgesetzt oder zumindest beschlossen. Dies betrifft die Bundesländer Berlin, Brandenburg und das Saarland. Auf Hochschulebene gibt es beispielsweise am Standort Hannover Bestrebungen, das Lehramt für Sonderpädagogik zwar umzustrukturieren, es jedoch nicht abzuschaffen (ebd.). Drei Beispiele für eine bereits umgesetzte Neustrukturierung der Studiengänge finden sich in Bielefeld, Bremen und Potsdam (Laubner 2015, 40). So kann in Bielefeld aktuell eine Doppelqualifikation am Ende des Masters erworben werden, der für das Lehramt an Grundschulen sowie für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung qualifiziert. Dazu ist es für die Studierenden allerdings notwendig, am Ende des Studiums „Integrierte Sonderpädagogik“ einen zweisemestrigen Master mit dem Schwerpunkt sonderpädagogische Förderung in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung anzuschließen (ebd.).

In Bremen ist es ebenfalls seit 2008 möglich, anstelle eines Unterrichtsfachs das Fach „Inklusive Pädagogik“ im Bachelorstudiengang zu wählen. Dies ermöglicht den Studierenden eine Doppelqualifikation entweder für das Lehramt an Grundschulen oder das Lehramt an Gymnasien in Kombination mit dem Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik (Universität Bremen 2018).

In Potsdam ist seit 2013 die Lehramtsausbildung neu strukturiert worden. Sowohl im Lehramt für die Primarstufe als auch für die Sekundarschulen I und II wurden inklusionspädagogische

Inhalte implementiert. Dabei, so resümiert Laubner (2015, 41), wird eine konsequente Umsetzung des Ziels, inklusionsbezogene Inhalte zu integrieren, verfolgt.

Die Bestandsaufnahme des Monitors Lehrerbildung hält fest, dass wie bereits vermutet (vgl. Kapitel 3.1.2) auf Hochschulebene eine sehr unterschiedlich ausgeprägte Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung stattfindet. Außerdem wird bemängelt, dass das Hochschulpersonal unzureichend darin unterstützt wird, sich weiterzubilden (2015, 7). Damit liegt die Verantwortung bei den Lehrenden, sich im Rahmen eines Selbststudiums das fehlende Wissen anzueignen. Dabei ist zu bedenken, dass in den bereits vorgestellten Standards und Empfehlungen neben Wissen auch eine angemessene professionelle Haltung von Bedeutung ist. Dass diese während eines Prozesses des Selbststudiums erworben werden kann, erscheint durchaus fraglich.

Laubner bemängelt diesbezüglich ebenfalls, dass vorrangig Lehrende der Sonderpädagogik für die Durchführung inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen herangezogen werden. Dadurch wird zwar die Bedeutsamkeit der sonderpädagogischen Expertise deutlich (Laubner 2015, 39), gleichzeitig vermittelt es jedoch fälschlicherweise auch ein Bild von Verantwortung, die maßgeblich die Sonderpädagogik zu tragen hat (ebd., 42). Auch der Monitor Lehrerbildung stellt fest, dass eine Rollenklärung in inklusiven Settings noch weitgehend aussteht. Damit einher geht die verbreitete Annahme, Sonderpädagog*innen als „Heilsbringer“ (Monitor Lehrerbildung 2015, 8) für das Gelingen von Inklusion anzusehen. Daraus entsteht nicht selten ein Zwei-Gruppen-Denken hinsichtlich der Schüler*innenschaft, nämlich diejenigen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Diese Annahme wird auch durch die bereits erwähnten KMK-Beschlüsse unterstützt, durch die Sonderpädagog*innen „zu Experten für Inklusion stilisiert werden“ (Lindmeier, C. 2014, 85).

Im Hinblick auf Untersuchungen zum aktuellen Stand der Umsetzung zeigen sich in verschiedenen Aspekten Forschungsdesiderate (Laubner & Lindmeier, C. 2017, 189). Zum einen beziehen sich diese auf die Umsetzung der strukturellen Veränderungen im Sinne der genannten Modelle. Es fehlt bislang ein Vergleich aller Bundesländer und die damit verbundenen Auswirkungen auf das Professionsverständnis der Absolvent*innen (ebd., 190f.). Ebenfalls ein Desiderat zur Evaluation ist die Erfassung der Kompetenzentwicklung der Absolvent*innen. Bislang ist nicht untersucht, inwiefern sich die in Kapitel 3.1 vorgestellten Standards mit der Ergänzung um inklusionsbezogene Inhalte in den Kompetenzen der Absolvent*innen niederschlagen (ebd., 191f.). Wie vorangegangen erwähnt, fehlen ebenfalls berufsbiographische Längsschnittuntersuchungen, die die Entwicklung von Lehrkräften in den Blick nehmen (exempl. Terhart 1992). Aktuelle nationale Studien, die den Professionalisierungsprozess über die erste, zweite und dritte Phase der Lehrer*innenausbildung untersuchen, gibt es nicht (Laubner & Lindmeier, C. 2017, 192f.). Diese könnten aber Aufschluss über Entwicklungsverläufe geben und damit neue Impulse für die Lehrer*innenbildung allgemein sowie für eine inklusionsbezogene Ausbildung im Speziellen liefern.

Insbesondere könnte dabei interessant sein, aktuell ausgebildete Lehrkräfte und ihren Entwicklungsverlauf zu betrachten. Studierende, die gegenwärtig die Hochschulen besuchen, wurden selbst in weitgehend getrennten Schulformen ausgebildet. Als Reaktion darauf finden sich in Deutschland unterschiedliche Formen der Erhöhung von Praxisanteilen. Während an einigen Hochschulstandorten wie beispielsweise Bielefeld das Praxissemester eingeführt wurde, finden sich ebenfalls Veranstaltungen, die den Kontakt zur späteren Zielgruppe, also behinderten Menschen im weitesten Sinne, anstreben. Auch dabei kann, wie es bei der Implementierung von inklusionsbezogenen Inhalten der Fall ist, von einer sehr unterschiedlichen Umsetzung gesprochen werden. Das folgende Kapitel greift den Gedanken auf, dass Studierende mit segregierenden Schulerfahrungen die zukünftigen Akteur*innen in einem inklusiven Bildungssystem sind.

Es zeigt eine Möglichkeit auf, wie im Rahmen der ersten Ausbildungsphase diese Erfahrung in gewissem Maße nachgeholt werden kann und führt damit ebenfalls in das Forschungssetting dieser Untersuchung ein.

3.3 Inklusionsorientierte Hochschulseminare: Erfahrungsräume gemeinsamen Lernens und Forschungssetting

Davon ausgehend, dass aktuell die meisten Studierenden über weitgehend segregierende Schulerfahrungen verfügen, stellt sich die Frage, welche Bedeutung eine Erfahrung gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Behinderung für ihre professionelle Haltung zu eben diesem hätte. Die Erwartungshaltung Studierender, angehende Lehrkräfte müssten am Ende der ersten Ausbildungsphase über die Kompetenz verfügen, inklusiven Unterricht zu gestalten, ist aufgrund mangelnder eigener Erfahrungen und dem Auftrag von Universität zu hinterfragen. Es zeichnet sich die Notwendigkeit eines Umdenkens ab und gleichzeitig stellt sich die Frage, wie dieses initiiert werden kann.

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht diesen Impuls des Umdenkens anhand eines inklusionsorientierten Hochschulseminars. Im Folgenden wird dieses vorgestellt, indem sowohl Struktur, Konzept als auch die Potenziale hinsichtlich der Reflexion der eigenen professionellen Haltung dargelegt werden.

Im deutschsprachigen Raum existieren derzeit keine Hochschulseminare, die explizit vorsehen, dass behinderte Teilnehmer*innen ohne Hochschulzugangsberechtigung gemeinsam mit Studierenden zu einem gesellschaftlich relevanten Thema lernen.

Es finden sich eher Projekte, bei denen behinderte Menschen als Expert*innen in eigener Sache als Lehrende eingesetzt werden. Das Projekt „Inklusive Bildung“ bildet sowohl am Hochschulstandort Kiel als auch Heidelberg als geistig behindert geltende Menschen zu Bildungsfachkräften aus, die dann Seminare an Hochschulen bzw. Workshops und Fortbildungen halten (Institut für Inklusive Bildung 2018; Inklusive Bildung Baden-Württemberg 2018). Konzeptionell ähnlich ist ein Seminarangebot der Universität Würzburg, bei dem behinderte Menschen als Tutor*innen eingesetzt werden (REHACARE 2018, o.S.).

Mitgedacht werden muss an dieser Stelle, dass in keinem dieser Projekte angestrebt wird, dass behinderte Menschen und Studierende als Lernende zusammenkommen. Die genannten Projekte streben an, behinderte Menschen als Lehrende einzusetzen.

Ebenfalls vorhanden sind Projekte partizipativer Forschung. Hierbei liegt der Fokus aber auf einem Forschungsprozess, der unter der Beteiligung behinderter und nicht behinderter Forscher*innen abläuft. Ein solches partizipatives Forschungsprojekt findet beispielsweise regelmäßig an der Universität Wien zum Thema „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung“ statt (Biewer, Fasching & Koenig 2009). In Anlehnung daran und ebenfalls an der Universität Wien fanden eine Reihe inklusiver Lehrveranstaltungen statt, bei denen Studierende und behinderte Teilnehmer*innen ein gemeinsames Forschungsprojekt entwickelt haben (Koenig & Buchner 2009). Dies kann als eine Kombination aus partizipativer Forschung und gemeinsamem Lernen angesehen werden. Das Seminar „Geschichte erleben“ sowie das ähnlich aufgebaute Parallelseminar „Gemeinsam lernen: Politik und Inklusion“ (ausführlich Meyer 2017; 2019), sind somit in ihrer Struktur, ihrem Aufbau und dem gemeinsamen Ziel, dass Studierende und behinderte Menschen zu einem bedeutsamen Thema als Lernende zusammenkommen, einzigartig.

Struktur des Seminars „Geschichte erleben“

Im Projektseminar „Geschichte erleben“ arbeiten Studierende im Bachelor Sonderpädagogik zusammen mit Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen und ohne Hochschulzugangsberechtigung gemeinsam am Thema NS-„Euthanasie“. Die Studierenden befinden sich in der Regel im vierten Semester. Das Seminar ist verortet im Unterrichtsfach Sachunterricht, welches die Studierenden im zweiten Fachsemester belegen. Immer wieder gibt es jedoch auch Ausnahmen, meist aufgrund von besonderem Interesse für die Thematik oder der Gelegenheit, zusammen mit behinderten Menschen zu arbeiten, sodass in einigen Seminare durchgängen eine Durchmischung der Semesterlagen stattfindet und die Seminargruppe der Studierenden auch aufgrund dessen eine eigene Heterogenität aufweist.

Die behinderten Teilnehmer*innen haben keine Hochschulzugangsberechtigung, sie arbeiten beispielsweise in Werkstätten für behinderte Menschen (kurz WfbM) und werden über Ausschreibungen an ihren Arbeitsplätzen, durch Werkstatträte und Bewohner*innenvertretungen in Wohneinrichtungen in Form von Flyern oder direktem Kontakt akquiriert. Die Altersspanne reicht von 20 bis Ende 50, der Altersdurchschnitt liegt mit ungefähr 35 Jahren eher über dem Altersdurchschnitt der Studierenden. Die meisten der Teilnehmer*innen, die das Seminar besuchen, haben so genannte Lernschwierigkeiten, psychische Erkrankungen oder Sehschädigungen. So bildet der Teilnehmer*innenkreis aus behinderten und studentischen Teilnehmer*innen eine große Heterogenität ab. Dieses ist einerseits eine Herausforderung für die didaktische Planung, kann aber ebenso als eine Gelingensbedingung für inklusive Angebote angesehen werden. Ausschlaggebend ist, dass das Erleben von Gleichheit und Differenz bzw. Fremdheit und Verstehen mindestens zeitweilig als Bereicherung erlebt wird und nicht ausschließlich als ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ (Lindmeier, B. & Schomaker 2014, 88).

Das Seminar wird geleitet durch zwei Lehrende der Sonderpädagogik, die sich die Vorbereitungskurse teilen. Begleitend unterstützt eine studentische Hilfskraft das Seminar.

Um den Aufbau des Seminars und die enthaltenen Bausteine nachvollziehbar zu machen, findet sich nachstehend eine Übersicht in Form einer schematischen Darstellung.

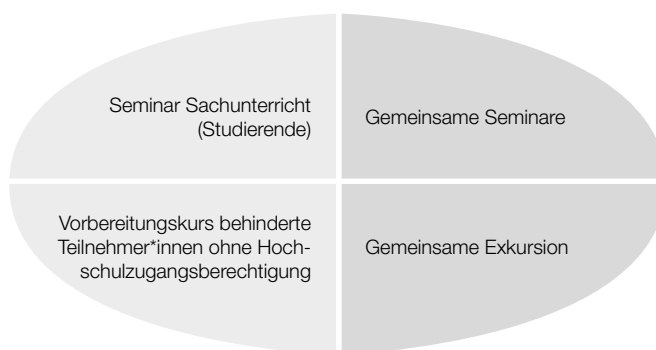


Abb. 2: Bausteine des Seminars „Geschichte erleben“

Das Seminar beginnt mit zwei parallelen Seminarlinien, die zum einen aus einem ‚universitätstypischen‘ Sachunterrichtsseminar für die Studierenden sowie zum anderem aus einem Vorbereitungstag für die behinderten Teilnehmer*innen ohne Hochschulzugangsberechtigung bestehen.

Thematische Schwerpunkte der Termine für die Studierenden sind das historische Lernen und die Auseinandersetzung mit dem Diskurs um Holocaust-Education im Primarstufenbereich. Weiterhin werden Umsetzungsmöglichkeiten dieses Themas im Unterricht analysiert und besprochen. Auch eine Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterialien findet statt. So sollen die Studierenden eine eigene Position im Holocaust-Education-Diskurs entwickeln und diese begründet vertreten können (Lindmeier, B. & Schomaker 2014, 75). Weiterhin ist die Reflexion des eigenen Rollenbilds Bestandteil des Sachunterrichtsseminars. Die Thematisierung von Fragen wie „Was wird meine Aufgabe/Rolle im gemeinsamen Seminar sein?“, „Bin ich einfach Studierende*r oder habe ich auch Assistenzaufgaben?“ „Wo beginnt Diskriminierung?“ und „Welche Einstellung habe ich überhaupt zu behinderten Menschen?“ soll dazu anregen, eigene Vorstellungen ins Bewusstsein zu rücken und diese zu reflektieren. Erst dann lassen sich an diesen Strukturen auch Veränderungen initiieren.

Somit erfüllen die Studierenden die durch das Curriculum der Universität vorgegebene thematische Schwerpunktsetzung des Studiengangs Sachunterricht. Die Bedeutsamkeit dieser anfänglichen und auf den ersten Blick wenig inklusiv anmutenden Trennung wird durch das Heranziehen eines Evaluationsergebnisses eines anderen, aber ähnlichen Projektseminars an einer Universität Baden-Württembergs sichtbar: Die Studierenden bemängelten hier das Fehlen dieser Auseinandersetzungsmöglichkeit im Hinblick auf ihre berufliche Laufbahn (Jerg & Goeke 2011, 21).

Ein Ziel des Vorbereitungstags für die behinderten Teilnehmer*innen ist das Kennenlernen universitärer Arbeitsformen und der Räumlichkeiten der Universität. Dies ist deswegen von Bedeutung, um den ‚Heimvorteil‘ der Studierenden zu verringern. Diesen thematisieren auch Jerg und Goeke, indem sie die „Unterscheidung zwischen drinnen und draußen“ (2011, 22) zur Sprache bringen. Diese kann durch solche Hochschulseminare noch verstärkt werden, wenn die Fremdheit des neuen Ortes für die behinderten Teilnehmer*innen nicht aufgefangen wird (ebd.). Jerg und Goeke schlagen daher vor, dass sich Teilnehmende auch an außeruniversitären Orten treffen sollten (ebd.). Dies ist im vorliegenden Seminarkontext jedoch – abgesehen von der Exkursion – nicht zu realisieren, sodass der Vorbereitungstag für die behinderten Teilnehmer*innen eine besondere Bedeutung erhält.

Der Vorbereitungstag dient auch den Lehrenden dazu, das zum Teil ausgeprägte Vorwissen der behinderten Menschen festzustellen sowie die Lese- und schriftsprachlichen Kenntnisse einzuschätzen, um Material für die gemeinsamen Seminartermine gegebenenfalls einer Modifizierung zu unterziehen (Lindmeier, B. & Schomaker 2014, 75).

Neben dem Kennenlernen räumlicher Strukturen und Gegebenheiten ist die Auseinandersetzung mit einer Biographie aus der NS-Zeit Ziel des Vorbereitungstages. Diese stellt die Lebensgeschichte der Anna Lehnkering (Falkenstein & Schneider 2018) dar. Es handelt sich dabei um eine junge Frau, die aufgrund einer leichten körperlichen und geistigen Beeinträchtigung zu einem Opfer der Nationalsozialisten wurde. Die Biographie liegt sowohl in schwerer als auch in einfacher Sprache vor. Eine weitere Version, die sprachlich noch stärker vereinfacht und bebildert ist, wurde im Laufe mehrerer Semindurchgänge erstellt, bearbeitet und weiter verbessert. Die Erarbeitung dieser Lebensgeschichte erfolgt in Kleingruppen, sodass gewährleistet werden kann, dass alle Teilnehmer*innen in ihrem Lesetempo die Geschichte nachverfolgen können. Die wesentlichen Aspekte dieser Lebensgeschichte präsentieren die behinderten Teilnehmer*innen den Studierenden im Rahmen des ersten gemeinsamen Seminartermins.

An diesen Vorbereitungstag schließen sich dann zwei gemeinsame Seminartermine, ebenfalls als Tagesveranstaltungen konzipiert, an. Hier steht thematisch die Auseinandersetzung mit Biographi-

en von Menschen, die zur NS-Zeit gelebt haben, im Vordergrund. Angelehnt an das Schema der Gesellschaft des Holocaust nach Heyl (2001) werden nicht nur die Opfer des Regimes betrachtet, sondern ebenfalls Gruppen wie Täter*innen sowie Helfer*innen der Opfer in den Fokus gestellt. Im Rahmen des Seminars liegt der Schwerpunkt auf der Opfergruppe behinderter Menschen (Lindmeier, B. & Schomaker 2015, 116f.). Konkret setzt sich die Seminargruppe mit Biographien der verschiedenen Gesellschaftsgruppen aus Brandenburg an der Havel sowie der Lebensgeschichte des Geschäftsmannes Otto Weidt, der in seiner Berliner Bürsten- und Besenwerkstatt vornehmlich blinde Juden beschäftigte, um sie so vor der Deportation zu bewahren, auseinander.

Als Lernziele für alle Teilnehmenden gilt der Wissenserwerb zu Aspekten wie den NS-„Euthanasie“-Verbrechen, der Auseinandersetzung mit Fragen zu Lebenswert, Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen sowie der Entwicklung einer eigenen Position zu den damit verbundenen Fragestellungen (Lindmeier, B. & Schomaker 2014, 74f.).

Teil des Seminars ist eine gemeinsame Exkursion, die für alle Teilnehmenden verpflichtend ist und in deren Rahmen eine Gedenkstätte zum Thema NS-„Euthanasie“ besucht wird. Die Ziele des Aufsuchens dieses Ortes decken sich mit den Aufgaben von NS-Gedenkstätten, von denen Scheurich (2013, 39) drei formuliert:

1. Bildung zur Geschichte des Ortes
2. Erinnerungsarbeit
3. Politische Bildung, Stärkung demokratischer Einstellungen

Innerhalb dieser drei Aufgaben ergeben sich zwei Formen des Gegenwartsbezugs, nämlich Ursachen- und Sinnzusammenhang (Kößler 2013, 46). Der Ursachenzusammenhang meint die Vermittlung von Informationswissen am Ort der Gedenkstätte, also das Wissen um Ereignisse am jeweiligen Ort, Lebensgeschichten, aber auch die Entwicklung einer Gedenkstätte an einem ehemaligen Tatort (ebd.). Der Sinnzusammenhang beinhaltet die Rekonstruktion von Wertvorstellungen und Erfahrungen der damaligen Zeit, welche in einen Bezug zu gegenwärtigen Themen gesetzt werden sollen (ebd.). Somit bietet der Besuch von Gedenkstätten immer die Möglichkeit und ebenso die Notwendigkeit, einen Gegenwartsbezug herzustellen und die Geschichte nicht isoliert zu betrachten.

Bis zum Sommersemester 2015 wurde im Rahmen der Exkursion die Gedenkstätte Hadamar im Land Hessen besucht, die sich als Gedenk- und Erinnerungsort für die Opfer der „Euthanasie“-Morde versteht. Aufgrund struktureller Veränderungen musste ab dem Jahr 2016 ein anderes Exkursionsziel gefunden werden, sodass die gemeinsame Lehrfahrt seitdem nach Brandenburg/Havel und Berlin stattfindet. Auch hier befindet sich eine Gedenkstätte für die Opfer der NS-„Euthanasie“.

Die in den ersten beiden gemeinsamen Seminaren thematisierten Biographien finden sich zum Teil in der Ausstellung der Gedenkstätte Brandenburg wieder. Den Teilnehmenden kann auf diesem Weg bewusst werden, dass sie sich beim Besuch der Gedenkstätte an dem Ort befinden, an dem tatsächlich die durch die aufgearbeiteten Biographien kennengelernten Menschen getötet worden sind bzw. gearbeitet und gemordet haben. Ursachenzusammenhänge, wie sie von Kößler (2013, 46) definiert werden, werden somit deutlich.

Diese Begegnung mit einem originalen Ort führt erfahrungsgemäß immer wieder zu einer Aktivierung des vorhandenen Wissens, sie erhöht die Beteiligung an gemeinsamer Arbeit und schafft eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage, die nicht selten zu Erschütterung und hoher Emotionalität führt und damit auch gleichzeitig alle Teilnehmenden verbindet. Auch die Infragestellung von Werten und Überzeugungen findet statt und führt zu der Herstellung von Sinnzusammenhängen (ebd.) wie bereits oben erwähnt.

Im Anschluss an den Besuch und die Arbeit in der Gedenkstätte wird die Nähe zur Stadt Berlin genutzt, die aufgrund der ‚Aktion T4‘ eine besondere Bedeutung und einen Anknüpfungspunkt für das Seminarthema bietet. Dort findet ein Besuch des Museums Otto Weidt statt. Grund dafür ist ebenfalls die Verknüpfung einer im universitären Kontext behandelten Lebensgeschichte und der Begegnung mit dem originalen Ort, um den es dabei geht. Auch die Möglichkeit, weitere Gedenkorte, wie die Gedenkstätte der ‚T4-Aktion‘ oder das Denkmal der ermordeten Juden Europas, zu besuchen, wird wahrgenommen.

Die gemeinsame Exkursion baut auf dem Erleben eines Gruppenzusammenhalts, der in den vorigen Seminarterminen explizit angebahnt wird, auf und verstärkt diesen insbesondere durch informelle Gespräche. Ohne das Erleben von Zusammenhalt und Gruppenzugehörigkeit kann die emotionale Belastung, einen solchen Ort zu besuchen, schwerlich zu ertragen sein. Der gemeinsame Besuch dieser Orte und die damit verbundene gemeinsame Bewältigung dieser Situation verstärken das Gefühl, gemeinsam etwas geschafft zu haben. Dies stellen auch Jerg und Goeke in einem anderen Seminarkontext fest, indem sie von einer „Leichtigkeit des Seins“ (2011, 21) sprechen, die sich beim Reisen und dem Austritt aus der alltäglichen Routine ergibt. Auch wenn im dargestellten Seminarkontext thematisch nicht von einer Leichtigkeit gesprochen werden kann, so ermöglichen die Phasen der gemeinsamen Freizeit der Teilnehmenden doch eine informelle, freundschaftliche Interaktion untereinander.

Im Anschluss an die gemeinsame Exkursion finden erneut zwei weitere gemeinsame Seminartagesveranstaltungen statt. Diese dienen in erster Linie der Nachbereitung der Exkursion. Das dort Erlebte zu besprechen und weiterzuführen, ist bei der Thematik von hoher Notwendigkeit. Oftmals ergeben sich aus den gemachten Erfahrungen auch weitere Impulse zur Weiterarbeit wie beispielsweise Hinweise zum Verbleib der Täter*innen. Dies ist ein wichtiger Aspekt, um begreifbar zu machen, dass das Ende des NS-Regimes nicht gleichbedeutend mit der Vernichtung jeglichen Gedankenguts aus dieser Zeit ist. Auch aktuelle Fragestellungen wie Anerkennung der Bildbarkeit (geistig) behinderter Menschen in der heutigen Zeit werden zum Thema der beiden Seminarsitzungen gemacht. Am Ende eines jeden Durchgangs von „Geschichte erleben“ steht eine ausführliche Evaluation des gesamten Seminars. Dadurch erhalten die Dozierenden umfassende Rückmeldung, die dazu genutzt wird, die inhaltliche Zusammenstellung sowie das Lernmaterial prozessual weiterzuentwickeln.

Konzeption des Seminars „Geschichte erleben“

Bei der Konzeptionierung der Seminare laufen mehrere theoretische Bedeutungsstränge zusammen.

Zum einen steht Artikel 8 der UN-Behindertenrechtskonvention (im Folgenden UN-BRK) im Fokus, in dem es heißt:

„Die Vertragsstaaten verpflichten sich, sofortige, wirksame und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um a) in der gesamten Gesellschaft, einschließlich auf der Ebene der Familien, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern; b) Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen, einschließlich aufgrund des Geschlechts oder des Alters, in allen Lebensbereichen zu bekämpfen; c) das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern.“ (Institut für Menschenrechte 2008, 7)

Die Bewusstseinsbildung als eines der Ziele des Seminars ist somit auch Konzeptionsgrundlage. Es geht darum, allen Beteiligten Erfahrungen des inklusiven Lernens in einer heterogenen Gruppe zu ermöglichen. Die Studierenden sollen sich zudem in diesem Rahmen mit den besonderen Erfah-

rungen der behinderten Menschen auseinanderzusetzen, über die diese in Bezug auf Ausgrenzung, Diskriminierung und/oder Fremdbestimmung verfügen und authentisch kommunizieren können (Lindmeier, B. & Schomaker 2014, 86). Gleichzeitig erleben die behinderten Teilnehmer*innen, dass sie als Personen wertgeschätzt und ernst genommen werden (ebd., 75) und dass sie durchaus an einem exklusiven Lernort wie der Universität mitreden können. Die UN-BRK formuliert unter diesem Artikel ebenfalls Maßnahmen, die zum Erreichen dieser oben genannten Forderung führen sollen. Hier wird die „positive Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen“ sowie „die Anerkennung der Fertigkeiten, Verdienste und Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung“ (Institut für Menschenrechte 2008, 7) genannt. Diese beiden Punkte sind konzeptionell für das dargestellte Seminarprojekt. Die Aufbereitung aller Seminarmaterialien in einfacher Sprache ist eine Gelingensbedingung für die Wahrnehmung von Fähigkeiten, denn ein fehlender verständlicher Zugang zum Material behindert den Einsatz vorhandener Fertigkeiten.

Der Anspruch von Zugänglichkeit kann auch aus der in Kapitel 2 dargestellten Bildungstheorie Klafkis abgeleitet werden, die als weiterer konzeptioneller Hintergrund des Projekts angesehen werden kann. Gerade im vorliegenden Seminarkontext sind die beiden Schlüsselprobleme Krieg und Frieden (Klafki 2007, 56f.) sowie die Frage der Ungleichheit (ebd., 59) zentral. Thematisch widmet sich das Seminar der Frage nach Krieg und Frieden, indem die NS-Zeit und ihr Entstehungskontext beleuchtet werden. Gleichzeitig werden aber durch das Thema auch Fragen nach den bereits erwähnten Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen in Bezug auf behinderte Menschen aufgeworfen, sodass hier die Verbindung zum Schlüsselproblem der sozialen Ungleichheit besteht (Lindmeier, B. & Schomaker 2014, 77).

Der Beitrag zur Bewusstseinsbildung geht eng einher mit Klafkis Forderung nach Allgemeinbildung, die sich als „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ versteht (Klafki 2007, 54). Dies schließt neben kognitiver Bildung auch leibliche, handwerklich-technische, soziale, ästhetische sowie ethische und politische Dimensionen nicht aus (ebd.). Erst so ist das Grundrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit erfüllt (ebd.). Diese Grunddimensionen sind vor dem Hintergrund der Seminargestaltung stets leitend, exemplarisch in der Ausgestaltung inhaltlicher Schwerpunkte. So werden beispielsweise Fremdbiographien, die größtenteils im Mittelpunkt der gemeinsamen Sitzungen stehen, nicht nur in Textform aufbereitet, sondern ebenfalls wo möglich gemäß einem ästhetischen Zugang mit Bildern und Videos ergänzt.

Eng verwandt mit den Forderungen Klafkis, Bildung für alle im Medium des Allgemeinen zu realisieren, ist der Aspekt des Bildungsrechts. Selbiges wurde zur Zeit des Nationalsozialismus, geregelt durch das Reichsschulpflichtgesetz, Menschen mit (geistigen) Behinderungen explizit abgesprochen. Den Zusammenhang zwischen Bildungs- und Lebensrecht betonen Antor und Bleidick, indem sie feststellen:

„Zwischen dem Recht auf Leben und dem Recht auf Bildung besteht ein wechselseitiger Zusammenhang. Wer ein ungeteiltes Recht auf Leben für alle Menschen einfordert, bejaht ein Bildungsrecht für alle (...) Wer das eine fordert, muss auch das andere zur Norm erheben.“ (2016, 26).

Diese Interdependenz wurde zur NS-Zeit zum Verhängnis für viele Menschen, die im Sinne der Nationalsozialisten keine oder unzureichende Leistung erbringen konnten. Die Nachwirkungen dieses Urteils zeigen sich auch noch in jüngerer Zeit; so wurden erst Ende der 1950er Jahre wieder erste systematische Bildungsversuche unternommen und Menschen mit schweren Behinderungen auch in den Folgejahren in Einzelfällen die Aufnahme in Förderschulen verwehrt (Ellger-Rüttgardt 2008, 314).

Die Aberkennung des Bildungsrechts und der damit verbundene Schulausschluss sowie die ‚Euthanasie‘-Morde sind zugleich inhaltliche Schwerpunkte wie auch konzeptioneller Ausgangspunkt des vorgestellten Seminars. Auch aktuell findet sich noch immer die Auffassung, Menschen mit geistigen Behinderungen seien vorrangig praktisch bildbar. Unterricht an Förderschulen dieses Schwerpunkts unterliegt noch immer starken inhaltlichen Reduktionen, obgleich durch die Lehrplanüberarbeitungen eine stärkere Orientierung an den Unterrichtsfächern festzustellen ist (Lindmeier, B. & Schomaker 2014, 79). Klafkis Ausführungen zum Bildungsbegriff haben jedoch bereits gezeigt, dass Bildung immer Bildung „für alle“ sein muss, es stellt sich nicht die Frage des „Ob“, sondern des „Wie“, nämlich wie Lernbedingungen geschaffen werden können, die den jeweiligen Lernausgangslagen, Lernweisen und Bildungsmöglichkeiten der Menschen entsprechen (Antor & Bleidick 2016, 25).

Bedeutung im Rahmen der Lehrer*innenausbildung

Das Seminar ist curricular in der Ausbildung angehender Lehrkräfte verortet. Betrachtet man daher die Konzeptionierung von einer Lehrer*innenbildungsperspektive aus, geraten auch die in Kapitel 4.2 erörterten Professionstheorien verstärkt in den Blick. Vor diesem Hintergrund ist die Auffassung Terharts zu nennen, der die Professionalität im Lehrer*innenberuf in erster Linie als einen sich über die Berufsbiographie hinweg entwickelnden Prozess ansieht. Dieser Prozess beginnt nicht erst mit Eintritt in die erste Ausbildungsphase, sondern ist bereits geprägt durch eigene Bildungs- und Schulerfahrungen (Terhart 2011, 209). Das Ende der ersten und zweiten Ausbildungsphase ist nicht gleichbedeutend mit der Beendigung des Professionalisierungsprozesses. Dieser läuft weiter, auch über die alltägliche Berufspraxis hinaus (Terhart 2004, 5), und beginnt auch schon vor dem Beginn des Studiums mit berufsbiographisch relevanten Erfahrungen und der Berufswahlentscheidung. Die Ausbildung, und damit ist explizit auch die erste Phase in Form des Studiums gemeint, muss nicht nur an diesen Prozess anknüpfen, sondern sollte ihn auch weiter vorantreiben (ebd., 9). Hierfür ist es unerlässlich, dass Studierende die Möglichkeit erhalten, gemachte Erfahrungen zu reflektieren und in vorhandene Wissensbestände zu integrieren. Erst so kann eine erfolgreiche Handlungskompetenz ausgebildet werden (Bayer, Carle & Wildt 1997, 8f.; Hillenbrand, Melzer & Hagen 2013, 51).

Das Seminarkonzept folgt dieser Aufgabe, indem es dazu herausfordert, sich mit den eigenen Vorstellungen und Überzeugungen gegenüber Menschen mit Behinderung sowie gegenüber inklusivem Lernen auseinanderzusetzen. Ausreichend Zeit für die Reflexion dieser Erfahrungen steht ihnen sowohl während des Seminars als auch während der für diese Untersuchung durchgeführten Interviews zur Verfügung. Die Bereitschaft, gesammelte Erfahrungen und ihre Reflexion mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen, wird durch ein solches Seminarprojekt explizit eingefordert. „Insbesondere für die spätere Weiterbildung ist es wichtig“, so ergänzt Terhart stimmig, „schon in der Ausbildung (...) entsprechende Haltungen anzubahnen und aufzubauen.“ (2004, 9).

Zusammenfassend sind die folgenden Aspekte für den Seminarkontext zentral: Es handelt sich um eine in allen Formen anerkannte Hochschulveranstaltung. Dies zeigt sich in der festen modularen Verankerung sowie in der Möglichkeit, eine Prüfungsleistung abzulegen. Das Seminar stellt keine Veranstaltung dar, die ausschließlich als Zusatzleistung besucht werden kann und somit einen starken, einmaligen Projektcharakter hat und sicherlich mit Anerkennungsschwierigkeiten konfrontiert wäre. Die Lernziele decken sich mit den Anforderungen, die Studierende im zweiten Fachsemester Sachunterricht erfüllen sollen.

Die Rolle der behinderten Teilnehmer*innen ohne Hochschulzugangsberechtigung ist konzeptionell denen der Studierenden gleichgestellt und zielt darauf ab, dass beide Gruppen sich als Lernende verstehen. Zwar nehmen die behinderten Menschen aufgrund ihrer Erfahrungen teilweise auch die Rolle von „Expert*innen in eigener Sache“ ein, dies steht jedoch nicht so stark im Fokus. Ihr Expertentum ist insofern relevant für die Zusammenarbeit mit den Studierenden, als sie dadurch trotz geringerer akademischer Fähigkeiten immer wieder als gleichberechtigte Lernpartner*innen wahrgenommen werden können.

Das Seminar „Geschichte erleben“ zielt im Sinne Klafkis auf die Realisierung von Bildung für alle ab. Das Gelingen solcher inklusiven (Hochschul-)Angebote findet dann statt, wenn unterschiedliche Bildungsbiographien anerkannt werden und, wie Terhart fordert, zum Ausgangspunkt der Lehrplanung gemacht werden (Lindmeier, B. & Schomaker 2014, 88). Einen weiteren Gelingensfaktor stellt der Einsatz verschiedener Arbeits- und Sozialformen dar, um den Austausch sowie das gemeinsame Kennenlernen und Arbeiten lernausgangslagenangemessen und nach Klafki in verschiedenen Dimensionen (leiblich, ästhetisch usw.) zu realisieren. An diesem Punkt stellt sich die Besonderheit dieses Seminars heraus, die die oftmals einseitig kognitiv orientierte Lernkultur der Universität dahingehend erweitert, vielseitige Lernerfahrungen für alle zu ermöglichen. Somit leistet das Seminar auch einen Beitrag im Sinne einer diversitätssensiblen Hochschule (Lindmeier, B., Meyer & Junge 2017).

4 Lehrer*innenberuf und Professionalität

In beruflichen Kontexten hat der Begriff der Professionalität hohe Bedeutung. Alltagsprachlich erhofft man sich von professioneller Arbeit eine gewissenhafte Erledigung von Aufgaben, die von kompetentem Handeln und Fachwissen geleitet ist. Auf theoretischer Ebene lässt sich der Begriff Professionalität konkreter fassen. Gleichzeitig fällt jedoch auf, dass der Lehrer*innenberuf nicht eindeutig die Kennzeichen klassischer Professionen erfüllt bzw. erfüllen kann. Dennoch ist die Forderung nach professionellem Handeln im Kontext des Lehrer*innenberufs gegenwärtig.

Folgend wird daher zunächst kurz auf das berufssoziologische Professionskonzept eingegangen, um daran anschließend die mangelnde Passung dieses Konzepts im Vergleich mit dem Lehrer*innenberuf aufzeigen zu können.

Anschließend sollen drei aktuelle Ansätze zur Professionalisierung im Lehrer*innenberuf vorgestellt werden.

4.1 Entwicklung des pädagogischen Professionsverständnisses

Innerhalb der Berufssoziologie existiert ein Professionsverständnis, das unter dem Begriff Profession einen bestimmten Typus von Berufen versteht (Stichweh 1996, 51). Dieser grenzt sich von anderen Berufen insofern ab, als dass bestimmte Merkmale nur auf ihn zutreffen. Im Sinne dieses Professionsverständnisses gilt, dass nur wenn diese Merkmale auf einen Beruf anwendbar sind, dieser als Profession anzusehen ist. Professionalisierung meint in diesem Zusammenhang dann den Prozess der Entwicklung von einem Beruf hin zu einer Profession (Lindmeier, B. & Lindmeier, C. 2012, 226).

Deutlich erweitert wurde dieses Professionsverständnis durch die Rollentheorie von Parsons (1968), die zwar ebenfalls eine Unterscheidung von professionellen und nicht-professionellen Berufen vornimmt, dies aber verstärkt auf Persönlichkeitsmerkmale und Rollen als auf institutionalisierte Aspekte zurückführt. Neuere Professionstheorien greifen diese Anforderungen an die Berufsrolle auf und entwickeln diese weiter (Lindmeier, B. & Lindmeier, C. 2012, 226). Bis zu den Neunzigerjahren allerdings ist auch das pädagogische Professionsverständnis von dem merkmalsbezogenen Verständnis einer Profession der Berufssoziologie geprägt. Häufig genannte Merkmale zur Beschreibung einer Profession im berufssoziologischen Sinn sind eine eigenständige wissenschaftliche Ausbildung (Stichweh 1996, 51), die Autonomie in der Berufsausübung (Combe & Helsper 1996, 9f.), ein gesellschaftlicher Auftrag und damit zusammenhängend ebenfalls ein hohes Ansehen (ebd.). Weiterhin charakteristisch für eine Profession in diesem Sinne sind ein kultiviertes Berufsethos (Stichweh 1996, 51) und die Berufsvertretung in Form von Professionsverbänden (Combe & Helsper 1996, 13).

Bezüglich der Klient*innen, die die im berufssoziologischen Sinn Professionellen aufsuchen, besteht ein mehr oder minder hoher Leidensdruck, aufgrund dessen diese überhaupt erst zu Klient*innen der Professionellen werden. Diese müssen dann mit der Risikolage ihrer Klient*innen umgehen (Terhart 2011, 204). An dieser Stelle wird deutlich, welche Berufe laut dem merkmalsorientierten Ansatz typischerweise als professionell gelten: Hierunter fallen beispielsweise Ärzt*innen oder Jurist*innen.

Aktuell gilt diese Professionstheorie als überholt und nicht mehr per se anschlussfähig an die tatsächliche Berufsausübung von beispielsweise Jurist*innen. Gleichzeitig kommen verstärkt

andere Berufe infrage, die Merkmale der eben genannten Charakteristika aufweisen, jedoch von der klassischen Professionstheorie nicht als Professionelle bedacht wurden, so beispielsweise Selbstständige im IT-Bereich.

Ebenfalls ergeben sich Schwierigkeiten bei dem Versuch, den Lehrer*innenberuf mithilfe dieses Professionsansatzes als professionell zu erklären. Würde man dies vor diesem Hintergrund tun, so ließe sich dem Lehrer*innenberuf maximal eine Semi-Professionalität unterstellen. Zwar treffen einige der genannten Merkmale wie ein gesellschaftlicher Auftrag für die Berufsausübung oder das berufs eigene Ethos durchaus zu (Lindmeier, B. & Lindmeier, C. 2012, 228f.), andere jedoch eindeutig nicht. Auch die akademische Ausbildung zur Ausübung des Lehrer*innenberufs führt nicht zu dem gleichen Ansehen, welches beispielsweise Jurist*innen oder Mediziner*innen entgegengebracht wird.

Selbst innerhalb der Lehramtstypen kommt es hinsichtlich des Ansehens zu Unterschieden: Während Gymnasiallehrkräften noch vergleichsweise hohe Anerkennung aufgrund ihres speziellen Fachwissens entgegengebracht wird, wird Grundschullehrkräften eine spezifische Kompetenz eher abgesprochen (Terhart 2011, 205). Der bereits thematisierte Leidensdruck der Klientel erscheint ebenfalls weniger existenziell: Schüler*innen haben beispielsweise im Gegensatz zu Patient*innen eher einen niedrigeren Status und suchen die Institution Schule im aufgrund der Schulpflicht nicht freiwillig auf (ebd.). Auch das Merkmal der Autonomie trifft auf den Beruf einer Lehrkraft nicht zu, da das Lehrer*innenbildungssystem ebenso wie schulische Bildung vom Staat kontrolliert wird.

Terhart (1992, 110) fasst zu einem früheren Zeitpunkt treffend zusammen:

„Er [der Lehrer*innenberuf, A.J.] arbeitet (a) nicht mit Erwachsenen, sondern mit Kindern und Jugendlichen, die sich (b) nicht freiwillig in seine Hände begeben, und die er (c) bedingt durch das organisatorische Setting nicht vornehmlich individuell, sondern als Gruppe zu verarbeiten und zu verändern hat. Weiterhin ist zu berücksichtigen, daß ein Lehrer nicht nur auf der Beziehungsebene, sondern auch (d) auf der inhaltlichen Ebene der Vermittlung von Wissen wie schließlich (e) unter Orientierung auf bestimmte normative Prämissen (Erziehungsziele, Bildungsideale etc.) aktiv werden muß. Unter dieser Perspektive treten die spezifischen Probleme und Unwägbarkeiten des Lehrerhandelns – gemessen an anderen semi-professionals – in verschärfter Form zu Tage.“

Daher wird der merkmalsbezogene Ansatz der Berufssoziologie insbesondere im Sinne eines pädagogischen Professionalitätsbegriffs kritisiert. Tenorth stellt sogar provokativ fest, dass „man heute in Ruhe die alten Ansätze ignorieren [kann], die Professionalität nur oder im Wesentlichen im Blick auf den sozialen Status, die gesellschaftliche Anerkennung und Autonomie und für die institutionell garantierte wissenschaftliche Ausbildung gesehen [...] haben“ (2006, 582). So wird deutlich, dass ein geeigneter Ansatz fehlt, um Professionalität im Kontext des Lehrer*innenberufs erklären zu können, möchte man sich nicht mit dem Ergebnis, es sei ein semi-professioneller Beruf, zufriedengeben. Tenorth fordert eine Anerkennung der pädagogischen Praxis und eine Sensibilisierung der Professionstheorie für diese (2006, 580).

Seit Anfang der Neunzigerjahre wird vermehrt ein pädagogisches Professionsverständnis diskutiert, das die genannten Merkmale von Professionen weniger betont, wenngleich sie nicht vollständig negiert werden, und stattdessen verstärkt die Strukturprobleme pädagogischen Handelns in den Fokus rückt (Dewe 2005, 257). Es existieren drei zentrale Zugänge zu diesem Verständnis, nämlich der interaktionistische Ansatz (Schütze 1996), der systemtheoretische Ansatz (Luhmann & Schorr 1979) sowie der strukturtheoretische Ansatz (Overmann 1996b; Helsper 2002).

Ein weiterer Bereich der pädagogischen Professionalitätsentwicklung, der maßgeblich in der Psychologie und dem schulischen Bereich Aufmerksamkeit erhält, setzt den Fokus auf die Kompetenz bzw. Wissensbestände von Lehrkräften und misst daran die jeweilige Professionalität. Unterschieden werden können dabei der Expert*innenansatz (Bromme 1992) sowie das Persönlichkeits- und das Prozess-Produktparadigma. Insbesondere das Modell professioneller Handlungskompetenz, das im Projekt COACTIV (vgl. Kapitel 4.2.1) entwickelt wurde, findet aktuell vielfach Berücksichtigung zur Beschreibung des Inhalts eines kompetenztheoretischen Ansatzes von Professionalität.

Weniger Aufmerksamkeit im Bereich pädagogischer Professionalität, insbesondere im Arbeitsfeld Schule, erhält der machttheoretische Ansatz (Larson 1977), der besagt, dass Professionalisierungsprozesse Bestrebungen sind, Deutungs- und Handlungsmonopole zu errichten (Schmeiser 2006, 306). Professionalisierung gilt dabei als Prozess der Berufsaufwertung und als Mittel, den Zugang zu dem jeweiligen Beruf über die von der Profession selbst bestimmten Qualitätsstandards zu beschränken (Pfadenhauer 2003, 50).

Dabei spielt der Zugang zu spezieller Sachkenntnis und der Erwerb von Expertise, die wiederum gegen finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt wird, eine wesentliche Rolle. Ein geeignetes Beispiel ist Ende des 19. Jahrhunderts zu finden, in dem insbesondere im Bereich des Rechts und der Medizin der Zugang zu diesen Berufen über die genannten Aspekte geregelt werden sollte (ebd., 51). Nach Rüschemeyer handelt es sich bei der machtorientierten Perspektive um eine „Verschwörung gegen die Laien“ (1980, 316), womit gemeint ist, dass mit der Profession neben der Monopolisierung von Expertise immer auch die Betonung der fachlichen Inkompetenz der Laien verbunden ist. Erst über dieses Wissensgefälle erlangt der*die Professionelle seinen*ihren Status (Schmeiser 2006, 306).

Ein weiterer Ansatz, der weniger die Struktur oder die Kompetenz in der pädagogischen Praxis fokussiert, sondern sich vermehrt mit dem Einfluss auf und den Professionalisierungsprozess als solchen beschäftigt, ist der berufsbiographische Ansatz (Terhart 2011).

Auch wenn das merkmalsbezogene Professionalitätsverständnis der Berufssoziologie durchaus seine Berechtigung hat, so eignet es sich weniger zur Beschreibung einer pädagogischen Professionalität. Es wurde gezeigt, dass einige Ansätze existieren, die dieses Desiderat auflösen wollen. Insbesondere drei der genannten Ansätze erfahren aktuell Aufmerksamkeit und werden verstärkt diskutiert bzw. gegenübergestellt. Es handelt sich dabei um den kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen und berufsbiographischen Ansatz. Daher soll im Folgenden auf diese drei Ansätze gesondert eingegangen werden.

4.2 Bestimmungsansätze von Lehrer*innenprofessionalität

Für die vorliegende Arbeit stehen insbesondere der strukturtheoretische und der berufsbiographische Ansatz im Fokus, da sie in Bezug zu den Ergebnissen des empirischen Teils als wichtige Bezugspunkte dienen.

Der Vollständigkeit halber soll folgend aber auch in Grundzügen der kompetenztheoretische Ansatz skizziert werden.

4.2.1 Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz von Professionalität

Der kompetenztheoretische Ansatz geht von einer sehr genauen und differenzierten Aufgabenbeschreibung aus, auf die zurückgreifend bestimmte Wissens- und Kompetenzbestände seitens der Lehrkraft notwendig sind (Terhart 2011, 207). Die für diesen Ansatz formulierten

Kompetenzen sind auf der Basis von theoretischen, aber auch empirisch fundierten Ergebnissen zusammengetragen (ebd.). So besteht gemäß dem kompetenztheoretischen Zugang zur Lehrer*innenprofessionalität ein enger Zusammenhang zwischen dem professionellen Handeln der Lehrkraft auf der einen Seite und dem Lernerfolg der Schüler*innen auf der anderen Seite (ebd.).

Baumert und Kunter (2006, 481) entwerfen auf der Grundlage, dass deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen (Wissen und Können) zentrale Kompetenzen von Professionalität im Lehrer*innenberuf darstellen, ein Modell, welches verschiedene Komponenten professioneller Handlungskompetenz berücksichtigt (2006, 482).

Als professionelle Kompetenz werden die persönlichen Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung spezifischer beruflicher Aufgaben (Kunter 2009, 5) definiert.

Welche Kompetenzaspekte für Lehrkräfte unterschieden werden, zeigt die folgende Abbildung.

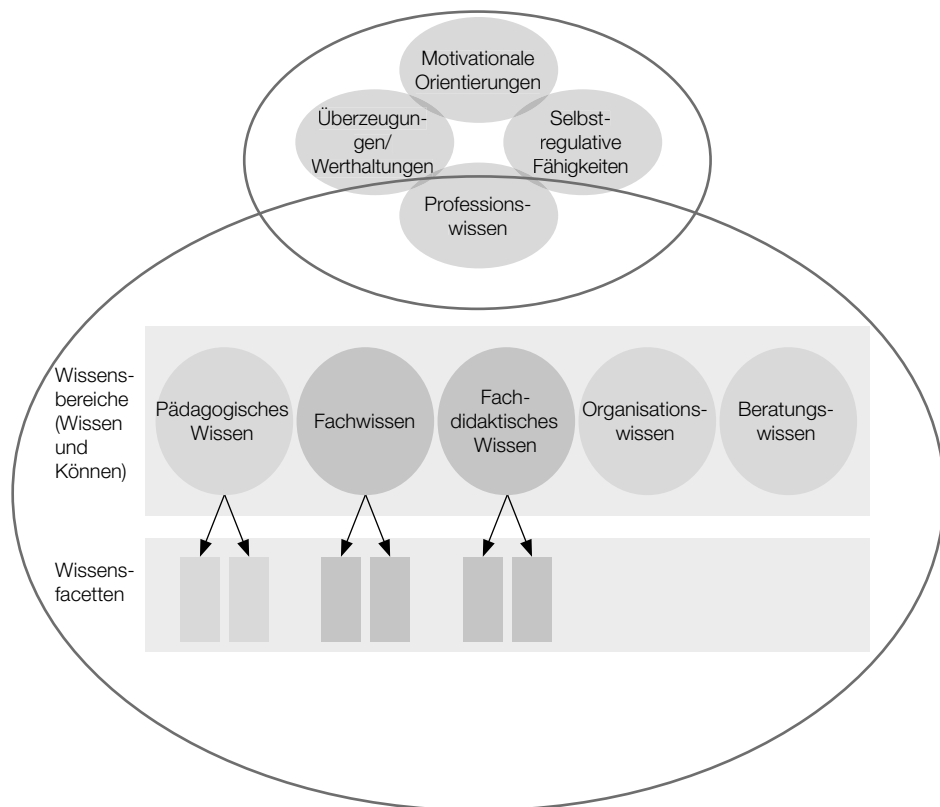


Abb. 3: Modell der Komponenten professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006, 482)

Aus der Abbildung ist ersichtlich, welche Komponenten des Professionswissens wie zueinander in Beziehung stehen. So werden unter Professionswissen sämtliche Wissensbereiche zusammengefasst. Darunter fällt beispielsweise das pädagogische Wissen. Dieses beinhaltet ein konzeptuelles, bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, ein allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen, Unterrichtsführung und Gestaltung von Lerngelegenheiten

sowie fächerübergreifende Prinzipien wie Diagnostizieren, Prüfen und Bewerten (Baumert & Kunter 2006, 485). Weiterhin Teil des Professionswissens ist das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen (ebd., 489f.). Darüber hinaus nennen die Autor*innen noch das Organisations- und das Beratungswissen.

Wie aus Abbildung 3 entnehmbar, ist nicht nur das Professionswissen Teil professioneller Handlungskompetenz. Eine weitere Dimension sind die Überzeugungen und Werthaltungen. Baumert und Kunter (2006, 497) fassen hierunter epistemologische Überzeugungen, subjektive Lerntheorien, subjektive Theorien über das Lehren und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen zusammen. Unter epistemologischen Überzeugungen werden alle Vorstellungen zusammengefasst, die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb in allgemeinen oder spezifischen Bereichen entwickeln (ebd., 498). Subjektive Theorien über das Lernen und Lehren beeinflussen dann wiederum die Gestaltung und Wahrnehmung von Unterricht (ebd., 499).

Als weitere zentrale Dimensionen professioneller Handlungskompetenz finden sich im Modell die Punkte „Motivationale Orientierungen“ und „Selbstregulative Fähigkeiten“. Baumert und Kunter (2006, 502) verstehen hierunter zum einen Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, Lehrer*innenenthusiasmus als Ausdruck von intrinsischer motivationaler Orientierung sowie Selbstregulation im Hinblick auf Engagement und Distanzierungsfähigkeit.

Das Modell wurde insbesondere im Projekt COACTIV genutzt und für die Untersuchung des professionellen Wissens von Mathematiklehrkräften und dessen Einfluss auf die Lernentwicklung der Schüler*innen fruchtbar gemacht (Baumert & Kunter 2011, 163ff.). B. Lindmeier und C. Lindmeier (2018, 268) kritisieren allerdings, dass der Teil, der in Abbildung 3 oberhalb des Professionswissens angesiedelt ist, nämlich der Bereich der Überzeugungen, Werthaltungen, motivationalen Orientierungen sowie selbstregulativen Fähigkeiten, nur skizzenhaft herausgearbeitet wurde und damit zu einer verkürzten Darstellung professioneller Kompetenz von Lehrkräften führt.

Letztlich ergibt sich erst durch alle genannten Dimensionen ein Modell professioneller Handlungskompetenz, die es laut dieses Ansatzes zu erreichen gilt. Professionalität ist demnach also gekennzeichnet durch eine ausgeprägt entwickelte Kompetenz, die verschiedenen Anforderungsbereiche des Lehrer*innenhandelns bewältigen zu können (Terhart 2011, 207). Terhart (ebd., 208) weist darauf hin, dass Professionalität gemäß diesem Ansatz steigerbar ist, diese also prozessartig ausgebaut werden kann. Angemerkt wird auch, „dass auch das kompetenteste Lehrerhandeln grundsätzlich unter einer situativen Unsicherheit steht“ (Terhart 2011, 207), da dieses stets von Interaktion gekennzeichnet ist.

Der kompetenztheoretische Ansatz trägt dazu bei, erwartete Kompetenzen von professionellen Lehrkräften genauer zu beschreiben. Er legt jedoch das Unterrichten als Kerngeschäft der Lehrkraft aus und berücksichtigt eher weniger solche Aufgaben, die das Unterrichtsgeschehen übersteigen (Helsper 2007, 575). Damit entsteht eine Äquivalenz zwischen professionellem Handeln und einem normativ orientierten Unterricht, bei dem die Schüler*innen den größtmöglichen Lernzuwachs aufweisen. Diffuse Sozialbeziehungen zwischen den in der Institution Schule beteiligten Akteur*innen finden wenig Beachtung (ebd.). Gerade im Kontext sonderpädagogischer Professionalität in Zeiten von Inklusion erfährt die Beachtung diffuser Sozialbeziehungen aber eine hohe Relevanz. Ein Ansatz, der diese strukturellen Aspekte der pädagogischen Praxis in den Blick nimmt, ist der strukturtheoretische Bestimmungsansatz von Professionalität, auf den sich das folgende Kapitel bezieht.

4.2.2 Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz von Professionalität

Wie der Begriff „strukturtheoretisch“ bereits andeutet, liegt diesem Ansatz die Annahme zugrunde, dass der Lehrer*innenberuf eine eigene Strukturlogik besitzt, die im schulischen Kontext über die Fächer- und Altersstufenorientierung hinausgeht und maßgeblich von der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen bestimmt ist (Oevermann 2002, 20).

Damit einher geht die Annahme, dass pädagogische Praxis spezifische Handlungsprobleme impliziert, die sich nicht regelgeleitet auflösen lassen (Lindmeier, B. & Lindmeier, C. 2018, 271). Es ergeben sich Widersprüchlichkeiten, so genannte Antinomien oder Paradoxien (Schütze 1996), die es laut Helsper als Kern pädagogischer Professionalität zu bearbeiten gilt (Helsper 2002, 70ff.). Ursprünglich stammt dieses Professionsverständnis aus der Psychotherapie, an deren Beispiel Oevermann es entwickelte (Oevermann 1996b). Die Nähe zur therapeutischen Praxis wird deutlich, wenn von einem Arbeitsbündnis mit dem*der Klient*in die Rede ist, für den*die stellvertretend die Bearbeitung einer Krisensituation vollzogen wird, um so dessen autonome Lebenspraxis wieder sicherzustellen (Oevermann 2002, 26f.). Dieses Professionsverständnis lässt sich jedoch nicht nur in einem therapeutischen Setting verorten, sondern laut Oevermann (ebd., 34ff.; 1996b, 146ff.) auch auf pädagogisches professionelles Handeln übertragen, wengleich insbesondere das auf Freiwilligkeit beruhende Arbeitsbündnis im schulischen Kontext aufgrund der Schulpflicht kritisch zu sehen ist (Oevermann 1996b, 162f.).

Helsper schließt sich der Übertragbarkeit an und führt aus, dass Lehrkräfte als Auslösende und Lösende von Krisen fungieren, mit denen die Schüler*innen konfrontiert sind (2014, 219). Dies bietet eine Anknüpfungsmöglichkeit für das in Kapitel 2 beschriebene Begriffsverständnis von Bildung als transformatorischen Begriff, bei dem krisenhafte Situationen bedeutsam für die Initiierung von Bildungsprozessen sind.

Lehrkräfte können demnach die Vermittlung von Wissen und Normen (Oevermann 1996b, 144) positiv beeinflussen, jedoch ebenfalls erheblich beeinträchtigen. Es zeigt sich dadurch, dass dem Lehrer*innenberuf ein Moment des Scheiterns innewohnen kann, der jedoch nicht als negativ, sondern vielmehr als konstitutiv für die Handlungspraxis gesehen werden sollte. Dies zu vermitteln, ist unter anderem Aufgabe von Lehrer*innenbildung (Helsper 2014, 221). Grummt (2019, 103) schlägt dazu die Reflexion von Differenzkonstruktionen von Regelschul- und Sonderpädagog*innen vor, um der Belastung der diffusen Sozialbeziehungen zu Schüler*innen zu begegnen. Auch ein Kompetenztransfer von der Sonderpädagogik zur Regelschulpädagogik sei laut ihm sinnvoll, um insbesondere Regelschulpädagog*innen von der Herausforderung neuer Aufgabenstellungen, die in der inklusionsorientierten Schule entstehen können und professionalisierungsbedürftig machen, zu entlasten.

Kritik an diesem Verständnis von Professionalität angelehnt an Oevermann und Helsper findet sich insbesondere im Konzept der pädagogischen Permissivität bei Wernet (2003). Während bei Oevermann und Helsper von einer Vermittlung zwischen widersprüchlichen Anforderungen die Rede ist, schlägt Wernet das Modell der Vermeidung von Widersprüchen als Gelingensmodell vor (Dietrich 2014, 64). Grundlage dafür ist Wernets Kritik am Ansatz Helspers, dass die festgestellten Antinomien mehrheitlich keine sind, sondern erst unangemessenes Handeln der Lehrkraft, Wernet spricht von so genannten „Entgrenzungen“ (2003, 47), zu Widersprüchen führt (ebd.). Hierbei nimmt er insbesondere Bezug auf Parsons Begriffssystem der „pattern variables“ (Parsons 1951)⁴.

Helsper und Oevermann idealisieren mit ihrer Theorie das Scheitern, so Wernets Vorwurf (Wernet 2003, 35), und würden damit gleichzeitig erfolgreiches pädagogisches Handeln diskreditieren

⁴ Dieser Bezug wird an dieser Stelle nicht umfangreicher erläutert, kann aber in Wernet 2003, 59ff. nachgelesen werden.

(Dietrich 2014, 63). Der Ansatz der pädagogischen Permissivität, den Wernet als eine Art Gegenmodell entwirft, bezeichnet Dietrich als „nicht professionalisierungsbedürftige Gelingensform pädagogischen Handelns“ (2014, 64). Unangemessenes, entgrenztes Handeln der Lehrkraft steht dann der pädagogischen Permissivität gegenüber. Zentrales Moment dieses Ansatzes ist aber, dass Lehrkräfte ihre Rolle als „Agenten der universalistischen unpersönlichen Leistungsethik identifizieren“ (Dietrich 2014, 69), die der Institution Schule und ihrer Strukturfunktion innewohnt. Dies bedeutet gleichzeitig, dass Lehrkräfte akzeptieren müssten, dass partikulare Beziehungen zu ihren Schüler*innen damit nicht vorgesehen sind und die Ausnahme darstellen. Dem schließen sich auch Dewe und Wagner an, indem sie feststellen: „Die Pädagogen wirken nach Durchsetzung des umfassenden Erziehungsanspruchs nicht mehr auf das einzelne Kind, sondern auf Gruppen ein, die zum Zwecke der Erziehung formiert wurden.“ (2006, 58).

Diese Rolle eines „Agenten der universalistischen unpersönlichen Leistungsethik“ bei gleichzeitiger Akzeptanz der Vermeidung partikulärer, diffuser Beziehungen zu den einzelnen Schüler*innen erscheint im Kontext der Sonderpädagogik besonders erschwert. Auch Wernet (2003, 140) stellt fest, dass dies dem Lehrer*innenberuf schwerfalle, wobei er nicht explizit auf sonderpädagogische Lehrkräfte eingeht, deren berufliche Identität maßgeblich durch die Tätigkeit des Förderns und einer individuellen Betrachtung einzelner Schüler*innen gekennzeichnet ist.

So deutlich Wernets Kritik an Oevermann und Helsper auch ist, es zeigen sich ebenfalls Anschlüsse untereinander. Allen Ansätzen gemein ist die Annahme, dass pädagogische Praxis einer bestimmten Strukturlogik folgt, die durch Rekonstruktionen zu bestimmen ist (Dietrich 2014, 62). Diskrepanzen ergeben sich dagegen in der Logik der Wirkungs- und Handlungsfolge. So würden die von Wernet beschriebenen Entgrenzungen, also unangemessenes Verhalten von Lehrkräften jenseits der verschriebenen Leistungsethik, bei Oevermann als Ausdrucksformen mangelnder Professionalität gedeutet (ebd., 71).

Folgend soll sich trotz der Kritik Wernets an dem Ansatz Oevermanns und Helspers orientiert werden. Wie bereits erwähnt, kann geschlussfolgert werden, dass im Bereich der Sonderpädagogik die Widersprüchlichkeiten der pädagogischen Praxis besonders brisant sind. Oevermann stellt 1996 fest, dass „Tendenzen zur Professionalisierung pädagogischer Praxis am ehesten im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik zu beobachten sind“ (1996b, 151), da in diesem Bereich die Nähe zum therapeutisch-medizinischen Kontext gegeben ist. Eine umfassende Akzeptanz der Leistungsethik, wie Wernet es als Voraussetzung für sein Modell der pädagogischen Permissivität benennt, erscheint gerade im Kontext der Sonderpädagogik fragwürdig. Die von Helsper formulierten Widersprüchlichkeiten bzw. Antinomien, die im Folgenden noch vorgestellt werden, erscheinen gerade im sonderpädagogischen Bereich besonders deutlich hervortreten, auch ohne dass es eines entgrenzenden Verhaltens der Lehrkraft bedarf. Darüber hinaus ist die Kritik am strukturtheoretischen Ansatz nach Oevermann und Helsper nur wenig aufgegriffen worden. Die sich anschließende Darstellung der Antinomien setzt daher ein Vorliegen dieser in der pädagogischen Praxis voraus.

Es gibt verschiedene strukturtheoretisch orientierte Ansätze, die sich aus den Grundannahmen Oevermanns herausgebildet haben (ausführlich Helsper 2014, 221ff.). Für diesen Rahmen wird, in Anlehnung an den Aspekt der „professionellen Risiken“ (Helsper 2002, 74), die durch die Strukturlogik des Berufs entstehen, der Ansatz Helspers verfolgt.

Dieser fokussiert die genannten Unsicherheiten, indem diese in so genannte Antinomien, also sich eigentlich widersprechende Komponenten der Handlungsstruktur, differenziert werden. Die Widersprüchlichkeit ist auf die Polarität pädagogischen Handelns zurückzuführen, wobei beide Komponenten für sich logisch begründbar sind (von Hippel 2011, 45f.).

Im Folgenden sollen diese Antinomien näher beschrieben werden, da sie für die spätere Analyse der empirischen Ergebnisse erneut aufgegriffen werden sollen.

Insgesamt definiert Helsper elf der genannten Antinomien. Diese lassen sich zwei Bereichen zuordnen (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Überblick Antinomien und ihre Spannungsfelder

Bereich	Antinomie	Spannungsfeld
Stellvertreter*innenrolle	<i>Begründungsantinomie</i>	Entscheidungsdruck vs. Begründungspflicht
	<i>Praxisantinomie</i>	theoretische Wissensbestände vs. Handlungspraxis
	<i>Subsumtionsantinomie</i>	Subsumtion vs. Einzelfall
	<i>Ungewissheitsantinomie</i>	Bildungsversprechen vs. Riskanz professioneller Intervention
	<i>Symmetrie- bzw. Machtantinomie</i>	strukturell gegebene Asymmetrie vs. strukturell erforderliche Symmetrie
	<i>Vertrauensantinomie</i>	Offenbarung von Inkompetenz vs. Bewertung
Formal-organisatorische Rahmung	<i>Näheantinomie</i>	diffuse Nähe vs. professionelle Distanz
	<i>Sachantinomie</i>	Sachorientierung vs. lebensweltliche Orientierung
	<i>Organisationsantinomie</i>	formale und universelle Verfahrensregeln vs. Offenheit
	<i>Differenzierungsantinomie</i>	Gleichbehandeln vs. Individualität und Differenzierung
	<i>Autonomieantinomie</i>	Heteronome Organisationsstrukturen vs. Bestreben zu Autonomie

Wie bereits erwähnt, liegt dem strukturtheoretischen Ansatz die Annahme zugrunde, dass zwischen Lehrkraft und Schüler*innen ein Arbeitsbündnis besteht und die Lehrkraft stellvertretend für die Schüler*innen Irritationen respektive initiierte Krisen löst. Aus dieser *Stellvertreter*innenrolle* (Lindmeier, B. 2017, 62) ergeben sich die folgenden sechs der elf Antinomien:

Begründungsantinomie

Im Wesentlichen geht es bei der Begründungsantinomie darum, dass im Lehrer*innenberuf immer wieder aufgrund der stark interaktiv geprägten Handlungspraxis Entscheidungen spontan und unmittelbar getroffen werden (müssen). Dieser Entscheidungsdruck steht in einem Spannungsfeld zu dem Erfordernis abgesicherter Begründungen, die die Entscheidungen legitimieren (Helsper 2002, 77). Als konkretes Beispiel kann die Rechtfertigung bestimmter Unterrichtsinhalte beziehungsweise methodischer Vorgehensweisen genannt werden, die oft intuitiv gewählt statt auf einer „erfahrungswissenschaftlichen Wissensbasis“ (Oevermann 1996b, 124) getroffen werden. Insbesondere in Zeiten schnellen Wandels spitzt sich diese Antinomie zu (Helsper 2002, 77). So kann angenommen werden, dass durch die Implementierung eines inklusiven Schulsystems dieses Spannungsfeld zunimmt. Regelschullehrkräften fehlt die sonderpädagogische Expertise, sodass Entscheidungen gar nicht immer auf einer fundierten Wissensbasis getroffen werden können. Hierbei kann die Zusammenarbeit mit Sonderpädagog*innen zumindest dieses Spannungsfeld entlasten.

Praxisantinomie

Die Praxisantinomie ist auf das engste mit der oben erläuterten Begründungsantinomie verflochten. Das professionelle Handeln ist gekennzeichnet durch hohen Handlungsdruck, soll aber

stets wissenschaftlich fundiert begründet werden. Jedoch lassen sich theoretische Wissensbestände nicht ohne Weiteres in die Handlungspraxis übersetzen (Helsper 2002, 78).

Diese Antinomie ist besonders im Kontext von Lehrer*innenbildung interessant. Immer wieder findet sich bei Lehramtsstudierenden der Wunsch nach „mehr Praxis“ (kritisch Wenzl et al. 2018) und der Ertrag der akademischen Ausbildung für die Ausübung des Lehrer*innenberufs wird entsprechend als sehr begrenzt wahrgenommen. Während im Studium selbst durch zu starke Irritationen der Wunsch nach Handlungsrezepten groß werden kann, findet sich beim Berufseinstieg während der zweiten Ausbildungsphase häufig eine „Mythisierung der Praxis“ (Helsper 2014, 232), die mit einem Abstreiten wissenschaftlich erworbenen Wissens und damit einhergehender wissenschaftlich angeleiteter Reflexion sowie universitärer Geltungsüberprüfung einhergeht (ebd.).

Subsumtionsantinomie

Das Spannungsfeld, welches sich unter dieser Antinomie eröffnet, ist das Berufen auf so genannte Schema-F-Erklärungen einerseits und Fallverstehen andererseits. Dabei ist subsummierendes Denken und Handeln nicht als negativ zu bewerten, sondern viel mehr im Rahmen professionellen Handelns notwendig, um die eigene Person zu entlasten. Gleichzeitig ist jedoch auch ein Blick auf den individuellen Einzelfall notwendig, da eine Betrachtung des Falls allein im subsummierenden Modus einseitig auf Routine rekurriert und dem Abarbeiten von Kriterien gleichkommt (Oevermann 1996b, 127). Eine Überbetonung von Routine und dem Gedanken „Das hat schon immer gut funktioniert!“, würden den Blick für die Individualität eines Lernprozesses verengen (Helsper 2002, 78f.).

Ungewissheitsantinomie

Die Ungewissheitsantinomie liegt im Spannungsfeld zwischen Bildungsversprechen und der gleichzeitigen fehlenden verbindlichen Versicherung, dies erreichen zu können. An dieser Stelle sei auf das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*in verwiesen, welches auf Gegenseitigkeit beruht und somit störanfällig sein kann. Oevermann (2002, 51) stellt fest, dass Lehrkräfte dazu tendieren, Schwierigkeiten und Probleme, also krisenhafte Erfahrungen, zu negieren und ein mögliches daraus resultierendes Scheitern zu externalisieren, also beispielsweise auf die Eltern oder die Institution Schule zu verlagern. Dies ist für ihn ein Zeichen mangelnder Professionalisierung und sollte unbedingt im Rahmen von Lehrer*innenbildung thematisiert und verändert werden (ebd.). Betrachtet man mit Blick auf diese Antinomie die inklusive Schule, so zeigt sich eine besondere Diskrepanz zwischen einem Bildungsversprechen, der gleichzeitigen Ungewissheit sowie einer Schüler*innenschaft, die gegebenenfalls nicht einheitlich nach demselben Lehrplan unterrichtet wird. Dies führt zu einer Zuspitzung der Ungewissheitsantinomie. Darüber hinaus führt die mangelnde Umsetzung von Inklusion an Schulen vermehrt dazu, die Gründe in politischen Entscheidungen und fehlenden finanziellen Ressourcen zu suchen. Das Scheitern wird externalisiert und mit der Feststellung, dass allein die Rahmenbedingungen nicht passen, abgetan.

Symmetrie- bzw. Machtantinomie

Asymmetrien sind ein unaufhebbarer Bestandteil professionellen Lehrer*innenhandelns (Helsper 2002, 82). Dies bedingt sich allein durch den Altersunterschied zwischen Lehrkraft und Schüler*innen sowie der Tatsache, dass die Lehrkraft über einen Wissens- und Kompetenzvorsprung gegenüber ihren Schüler*innen verfügt (Schütze 1996, 184).

Würden Lehrkräfte jedoch stets ihre machtvolle Position ausnutzen, würde dies das Arbeitsbündnis beeinträchtigen. Mangelnde Lernbereitschaft, eine unkooperative Haltung und fehlende Motivation seitens der Schüler*innen könnten die Folge sein.

Im Kontext inklusiven Lernens, in diesem Fall insbesondere unter Berücksichtigung des gemeinsamen Lernens behinderter und nicht behinderter Kinder, könnte sich diese Antinomie auch auf Schüler*innenebene zuspitzen. Reproduziert das Handeln der Lehrkraft Differenzen und Ungleichheiten, so ist es möglich, dass eine Asymmetrie zwischen behinderten und nicht behinderten Schüler*innen begünstigt wird.

Vertrauensantinomie

Es erscheint zunächst selbstverständlich, dass für ein gelingendes Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen eine Vertrauensbasis herrschen muss. Dass diese jedoch durchaus leicht erschütterbar ist, zeigt sich bei Betrachtung der Strukturlogik: Der*die Schüler*in offenbart der Lehrkraft quasi seine*ihre Inkompetenz und sollte dafür keine Strafe oder Missbilligung erwarten dürfen (Helsper 2002, 82). Er*sie muss der Lehrkraft damit einen „Vertrauensvorschuss“ (Lindmeier, B. 2017, 65) entgegenbringen. Gleichzeitig enthält Schule aber auch immer eine Bewertungsfunktion, seien es text- oder ziffernförmige Zeugnisse. Auch sollten Lehrkräfte nicht an den Fehlern einzelner Schüler*innen das fehlende Wissen demonstrieren. Das Spannungsfeld bewegt sich also zwischen der Offenbarung von Inkompetenz bei einer gleichzeitigen Bewertungskomponente (ebd., 83).

Die weiteren fünf der elf Antinomien beziehen sich besonders auf die *formal-organisatorische Rahmung*, in der die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung stattfindet.

Näheantinomie

Die Unterscheidung zwischen Professionellen und Nicht-Professionellen besteht darin, das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz gegenüber der Klientel in angemessener Weise verschränken zu können (Dörr & Müller 2012, 9). Dabei besteht jedoch immer eine Ungewissheit, welche Komponente in welchem Maß und zu welchem Zeitpunkt zugelassen werden sollte. Eine Lehrkraft muss gegenüber ihren Schüler*innen eine universalistische und distanzierte Haltung einnehmen, gleichzeitig jedoch auch, bedingt durch die Interaktion mit ihnen, „emotional-diffuse und partikulare Beziehungen“ (Helsper 2002, 84) zulassen und eingehen. Dies trifft insbesondere im Beruf der Lehrkraft zu, da Schüler*innen in der Regel noch nicht in der Lage sind, die Person der Lehrkraft ausschließlich rollenförmig zu adressieren (Grummt 2019, 129). Die Spannung liegt bei dieser Antinomie also zwischen dem Einhalten einer formalen Berufsrolle einerseits und dem Eingehen persönlicher Beziehungen andererseits (Dörr & Müller 2012, 9).

Sachantinomie

Die Spannung innerhalb dieser Antinomie liegt in der Anforderung, Vorgaben wie beispielsweise Lehrpläne, Curricula und andere organisatorische Regeln einzuhalten, jedoch gleichzeitig im Unterrichtshandeln auf lebensweltliche und subjektive Erklärungsversuche zurückzugreifen. Hinzu kommt der Aspekt der Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen und Besonderheiten der einzelnen Schüler*innen (Helsper 2002, 84).

Organisationsantinomie

Die spannungsreiche Verknüpfung zwischen formalen sowie universellen Verfahrensregeln und der Notwendigkeit von Offenheit und Emergenz zur Initiierung individueller Lernprozesse ist Bestandteil der Organisationsantinomie (Helsper 2002, 84). Während Vorgaben und Routinen zwar Entlastung bedeuten, können diese einer offenen Haltung jedoch auch entgegenstehen, da sie den Handlungsspielraum einschränken und eine kontrollierende Funktion erfüllen (Schütze

1996, 185). Die genannte Offenheit ist jedoch unabdingbar, da durch sie erst Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden können (ebd.).

Durch Inklusion im Kontext Schule kann diese Antinomie besonders schwer ins Gewicht fallen. Nicht nur auf der Ebene Lehrkraft-Schüler*in, sondern auch innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte kann es zu Unstimmigkeiten kommen. Hier bewegt sich das Spannungsfeld möglicherweise besonders zwischen Routinen und innovativen Lehr-Lern-Ansätzen.

Differenzierungsantinomie

Gleichbehandlung und ein individueller Blick stehen sich hier spannungsreich gegenüber. Die gewünschte Gleichbehandlung aller Schüler*innen ohne Bevorzugung einzelner geht einher mit einer strukturellen Homogenisierung der Schüler*innenschaft durch die Einteilung in Klassenstufen. Gleichzeitig ist an die Lehrkraft die Erwartung geknüpft, jede*n ihrer Schüler*innen individuell zu betrachten und Lernangebote nach den jeweiligen Lernvoraussetzungen anzubieten (Helsper 2002, 85).

Grundsätzlich ist diese Antinomie schon lange im Alltag von Lehrkräften präsent. Durch die Implementation des inklusiven Schulsystems wird sie aber verstärkt wahrgenommen und möglicherweise auch im Gegensatz zu anderen Antinomien als stärkere Belastung erlebt. Lehrkräfte fühlen sich überfordert, allen Schüler*innen gerecht zu werden und auch eine Gleichbehandlung zeigt sich selten, berücksichtigt man Begriffe wie „unsere Inklusionskinder“, wengleich diese Differenzproduktion durchaus unbewusster Natur sein kann. Auch die Konzentration von Sonderpädagog*innen auf einzelne Schüler*innen verstärkt die Problematik der diffusen Sozialbeziehung im Sinne dieser Antinomie (Grummt 2019, 103).

Autonomieantinomie

Die Autonomieantinomie ist eng mit der bereits vorgestellten Symmetrieantinomie verbunden. Lehrkräfte sollen ihren Schüler*innen einerseits die Erfahrung von Autonomie ermöglichen. Durch die organisatorische Rahmung ergibt sich jedoch ein erhöhtes Abhängigkeitspotenzial bzw. Heteronomie (Helsper 2002, 85). Exemplarisch für die verschiedenen Ausdifferenzierungen dieser Antinomie steht die sogenannte simulierte Autonomie (Helsper 2010, 36). Als Beispiel kann eine Schüler*innenvertretung herangezogen werden, der bei einer Schulkonferenz mit augenscheinlich noch diskutierbaren Entscheidungen Partizipation suggeriert wird, obgleich die Entscheidungen längst durch die Schulleitung gefällt worden sind (Helsper 2010, 36).

Die Reflexion dieser sich ergebenden Widersprüchlichkeiten sowie der Umgang mit ihnen, ist zentraler Aspekt von Professionalität im Sinne des strukturtheoretischen Ansatzes (Terhart 2011, 206), da diese als nicht auflösbar gelten. Schütze merkt zu diesen Paradoxien⁵ an:

„Dieses Störpotential als solches ist zwar bearbeitbar im Sinne des vernünftigen Umgehens mit ihm, ist aber nicht wirklich zu eliminieren. Aus ihm gehen verschiedene unaufhebbare Paradoxien professionellen Handelns hervor, die immer wieder professionsethisch, in der eignen Selbsterfahrung und persönlichen Handlungsreflexion sowie sozialwissenschaftlich reflektiert werden müssen.“ (1996, 193)

Die Reflexion und der Umgang mit diesen Antinomien bestimmen also das Ausmaß der Professionalität. Dies gelingt vorrangig durch eine reflexive Haltung, also Reflexionswissen, welches bereits in der ersten Ausbildungsphase angebahnt und dann während der gesamten beruflichen

⁵ Schütze verwendet den Begriff „Paradoxien professionellen Handelns“, während sich bei Helsper der Begriff der „Antinomien“ wiederfindet. „Paradoxien“ gelten als weiter gefasster Begriff, um Widersprüche im Allgemeinen zu beschreiben (Hippel 2011, 45).

Laufbahn ausgebaut werden sollte (Helsper 2002, 95f.), und dessen Anwendung. Somit begreift auch der strukturtheoretische Ansatz Professionalität als steigerbar. Der Umgang mit den vorgestellten Spannungsfeldern ist stark durch die „lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungen als Schüler“ (ebd., 94) beeinflusst. Ebenfalls nicht zu unterschätzen sind die Einflüsse der Privatbiographie (Helsper 2014, 235), auch wenn die Entkopplung von Privatem und Beruflichem im Kontext professionellen Handelns oftmals als wünschenswert postuliert wird.

Die Bedeutung der Gesamtbiographie, also Berufs- und Lebensgeschichte, steht im Fokus eines weiteren Bestimmungsansatzes von Professionalität. Da dieser dadurch überaus anschlussfähig an die bisherigen Ausführungen ist, wird dieser folgend ebenfalls herangezogen.

4.2.3 Berufsbiographischer Bestimmungsansatz von Professionalität

Der berufsbiographische Ansatz gibt zunächst einmal weniger konkrete Vorschläge dafür, was genau Professionalität ist, sondern vielmehr wie sie verstanden werden soll: Als ein die gesamte (Berufs-)Biographie umfassendes Entwicklungsproblem (Terhart 2011, 208). Dabei ist der Begriff Problem nicht per se negativ zu verstehen, sondern, wie auch im Kapitel zum Bildungsbegriff der Terminus der Krise, als Ursprung von Fortschritt und Weiterentwicklung. Der berufsbiographische Ansatz geht davon aus, dass die Entwicklung beruflicher Fähigkeiten prozesshaft verläuft und zu keinem Zeitpunkt als abgeschlossen betrachtet werden kann. Diese berufliche Entwicklung beginnt nicht mit dem Eintritt ins Berufsleben, sondern bereits deutlich vorher, mit der Entscheidung für diesen Berufsweg. Messner und Reusser (2000, 157) weisen unter Bezugnahme auf Zeichner (1986) darauf hin, dass dieser Prozess latent noch früher beginnt, nämlich mit den Erfahrungen und Prägungen als Schüler*in. Dies bestätigen auch Studien, die den eigenen Schulerfahrungen eine wesentliche Einflussgröße zuschreiben. Pajares bezeichnet angehende Lehrkräfte sogar als „Insider“ (1992, 323). Damit beschreibt er den Prozess des Lehrkraftwerdens: Aus der Schule – in die Schule. Angehende Lehrkräfte rekurrieren stark auf ihre eigenen Schulerfahrungen und übertragen diese auf die eigene berufliche Praxis, obgleich sich ihr Handlungsfeld als Lehrkraft deutlich von dem des*der Schüler*in unterscheidet. Dick bezeichnet frühe Schuleindrücke und Lernerfahrungen sogar als „größte regressive Einflussvariable“ (1997, 29), die die Ausbildungssituation maßgeblich beeinflusst. Wie genau diese Einflussgröße auf die Entwicklung und Veränderung professioneller Haltung wirkt, wird in Kapitel 5 aufgegriffen.

Die Forschung zur Berufsbiographie von Lehrer*innen beginnt in den Siebzigerjahren. Während frühere Studien sich vorrangig mit der Berufseinstiegsphase befassten, nehmen neuere Untersuchungen verstärkt eine lebensgeschichtliche Perspektive ein und betrachten neben der Berufseinstiegsphase auch die gesamte Berufslaufbahn von Lehrkräften (Messner & Reusser 2000, 157). Eine zentrale Studie aus 1994, bei der Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan und Schmidt über 500 Lehrkräfte zu ihrer Berufsbiographie befragt haben, untersucht die Rekrutierung, Berufswahlmotive, Anfangsphase, Berufsphase und Berufswechsel bzw. -abschlüsse von Lehrkräften. Auch geschlechterspezifische Differenzen in den Berufsbiographien sowie Bewältigung von beruflichen Anforderungen werden thematisiert (Terhart et al. 1994, 7ff.). Als zentrale Ergebnisse wertet die Arbeitsgruppe zum einen, dass der Beruf der Lehrkraft tendenziell nicht mehr einen Aufsteigerberuf für Männer darstellt (ebd., 101) und dass das Erleben des viel zitierten Praxisschocks von den Lehrkräften retrospektiv als weniger gravierend eingeschätzt wurde als angenommen (ebd., 102). Interessant für diese Arbeit ist auch der Befund bezüglich der Eigenwahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich der Veränderung ihrer beruflichen Eigenschaften. Mit zunehmendem Alter nimmt diese Wahrnehmung von Veränderungen ab und es zeigt sich

immer weniger eine Bereitschaft für Innovationen (ebd.). Terhart et al. konstatieren, dass dies ein Befund ist, der durchaus nachdenklich stimmen sollte (1994, 102). Hericks und Stelmaszyk (2010, 232) stellen fest, dass dem berufsbiographischen Ansatz von Terhart in Folge der Studie von 1994 empirisch nicht nachgegangen wurde, er jedoch für die argumentative Fortführung wesentlich blieb.

Ebenfalls im Kontext berufsbiographischer Forschungsansätze diskutiert werden so genannte Stufen- und Phasenmodelle, die die berufliche Entwicklung von Lehrkräften strukturieren. Unterscheiden lassen sich dabei insbesondere zwei Arten von Modellen (Kunze & Stelmaszyk 2008, 827): Solche, die die berufliche Entwicklung in qualitative Entfaltungsstufen der professionellen Persönlichkeit einteilen (exempl. Hirsch 1990; Hubermann 1991) und damit anschlussfähig an das Expert*innen-Paradigma sind, und solche, die eine Einteilung aufgrund beruflicher Abschnitte als Berufseinstiegsphase, Junglehrkraft usw. vornehmen (exempl. Kübler 2000). Herzog (2014, 413) und Terhart (2014, 434f.) merken an, dass diese Stufenmodelle durchaus kritisch zu bewerten sind, da sie stark normativ geprägt und nicht differenziert genug sind. Daher muss Lehrer*innenbiographieforschung immer kontextspezifisch und vergleichend arbeiten, da Lebensverläufe nicht planbar und stringent verlaufen (Herzog 2014, 426).

Herzog fasst weiterhin als Bilanz aktueller Lehrer*innenbiographieforschung zusammen, dass diese stets lebenslauforientiert, gendersensibel sowie auch die private Biographie einbeziehend sein muss (2014, 425f.). Er merkt an, dass der Beruf der Lehrkraft besonders von einer Überlappung privater und beruflicher Biographie gekennzeichnet ist (ebd., 246). Dies wirft bereits an dieser Stelle die Frage auf, ob sich diese Überlappung auch in den Rekonstruktionen der Interviewstudie dieser Arbeit wiederfindet. Geht man dabei nach dem Grundgedanken des berufsbiographischen Ansatzes, so könnten bereits während der Phase des Studiums, in der sich die Interviewpartner*innen befinden, solche Überlappungen durchaus feststellbar sein.

Ein weiterer interessanter Aspekt, den Terhart in einer Zusammenführung wichtiger Ergebnisse der Lehrer*innenbiographieforschung aufzeigt, ist, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer in der Regel weniger erfolgs- und leistungsorientiert sind, dafür aber eine hohe soziale Orientierung verfolgen (Herzog 2014, 434). Obgleich keine konkreten Angaben für das sonderpädagogische Lehramt vorliegen, kann vermutet werden, dass diese Feststellung sich insbesondere in der Sonderpädagogik verstärkt darstellen könnte. Hinweise darauf gibt auch eine Studie, die die Kooperation zwischen Regelschul- und Sonderpädagog*innen in den Blick nimmt (Arndt & Werning 2013, 36f.). Auch dieser Aspekt könnte für die vorliegende Untersuchung und ihre Ergebnisse relevant sein und soll daher an späterer Stelle aufgenommen werden.

Wesentlicher Teil der Lehrer*innenbiographieforschung ist auch die Untersuchung der Berufseinstiegsphase und damit verbunden die Entwicklung und Veränderung von Einstellungen und Vorstellungen im Zuge der „Umsozialisation“ (Terhart 2014, 434).

In diesem Kontext wird das Phänomen der ‚Konstanzer Wanne‘ häufig zitiert, das aufzeigt, dass im Studium veränderte Überzeugungen bei Eintritt ins Berufsleben wieder rückgängig gemacht werden (Blömeke 2004, 66). Daher betonen Messner und Reusser (2000, 169) die Bedeutung der Reflexion berufsbezogener Ziele und Einstellungen, um deren Realitätsbezug zu überprüfen und beruflichen Misserfolg sowie eine Beeinträchtigung des beruflichen Selbstvertrauens aufgrund unpassender Vorstellungen zu vermeiden. Die Relevanz berufsbiographischer Reflexivität untermauern auch Reh und Schelle (2000, 119f.), die in einer Untersuchung zeigen, dass Reflexionsfähigkeit Handlungsoptionen erweitert und damit zu professionellem Handeln beiträgt. An dieser Stelle wird abschließend der Zusammenhang von Berufsbiographie und

Professionalität deutlich: Die Auseinandersetzung mit Lehrer*innenbiographien dient nicht allein der persönlichen Entwicklung der Lehrkraft selbst, sondern gibt auch Anlässe für Umstrukturierungen in Phasen der Aus- und Weiterbildung sowie der Schulentwicklung (Herzog 2014, 426). Offen ist jedoch noch die Frage, wie Lehrkräfte ihre (beruflichen) Erfahrungen zur Professionalisierung nutzen. Herzog stellt dazu fest, dass die Annahme, allein das Sammeln von Erfahrung reiche für den Professionalisierungsprozess aus, noch weit verbreitet ist. Bedeutsam ist jedoch, wie diese Erfahrungen reflexiv bewertet und integriert werden. Dieser Aspekt ist anschlussfähig an die Ausführungen in Kapitel 2. Lernprozesse finden nur statt, wenn Erfahrungen an das bestehende Welt- und Selbstverhältnis anknüpfen und somit als integrierbar erlebt werden. Bildungsprozesse dagegen erfordern eine deutlich stärkere Umstrukturierung der bestehenden Welt- und Selbstverhältnisse, neue Erkenntnisse bleiben aber nur bestehen, wenn diese über einen längeren Zeitraum als integrier- und nutzbar erlebt werden. Dies erscheint wesentlich im Zusammenhang mit dem berufsbiographischen Ansatz von Professionalität, da er erlaubt, der Frage nachzugehen, wie Lerninhalte, Erfahrungen und vor allem auch krisenhafte Ereignisse verarbeitet, reflektiert und nutzbar gemacht werden und er kann, bei entsprechenden Längsschnittuntersuchungen, Aussagen zu deren Nachhaltigkeit treffen.

Die vorliegende Studie kann diesem Desiderat zwar aufgrund der kurzen Zeitspanne zwischen den beiden Erhebungspunkten nur ausschnitthaft begegnen, soll jedoch aufzeigen, welche Anlässe es für mögliche Umstrukturierungen professioneller Überzeugungen braucht und welche Aspekte bezogen auf diese Überzeugungen im Kontext der Sonderpädagogik wichtig sind.

Der berufsbiographische Ansatz ist nicht als konsequentes Gegenmodell zu den beiden vorgestellten Ansätzen zu betrachten. Terhart bezeichnet ihn, obgleich er auch unüberbrückbare Differenzen zwischen den drei Ansätzen anerkennt, als „eine verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz“ (2011, 209). Im Rahmen dieser Arbeit erscheint eine ansatzkombinierende Betrachtung sinnvoll, da der berufsbiographische Ansatz für die Entwicklung von Kompetenzen als auch für den reflektierten Umgang mit den genannten spannungsreichen Antinomien den Aspekt der Prozesshaftigkeit mit berücksichtigt und damit die zeitliche Komponente des Professionalisierungsprozesses darstellt.

4.3 Abschließende Bemerkungen im Kontext von Professionalität und Inklusion

Es stellt sich abschließend die Frage, inwiefern eine (Neu-)Bestimmung des Professionsverständnisses im Zuge der Implementierung von inklusiver Bildung vonnöten ist. Festgehalten werden kann, dass durch die Schließung von Förderschulen sonderpädagogische Lehrkräfte einen Identitätsverlust erleben könnten, indem ihr Arbeitsort abgeschafft und in allgemeinbildende Schulen verlagert wird, wo sie ihre Funktion und Rolle zunächst finden müssen (Lindmeier, B. 2017, 52).

Dieser Aspekt kann auch bereits in der Lehramtsausbildung zum Tragen kommen, indem die oben genannten verschmolzenen Modelle keine sonderpädagogische Expertise hervorbringen, sondern allen angehenden Lehrkräften die gleichen Kompetenzen vermitteln. Deutlich wurde in den bisherigen Ausführungen aber, dass die Notwendigkeit einer ebensolchen Expertise anerkannt und eine Abschaffung kritisch gesehen wird.

Im Hinblick auf den empirischen Teil dieser Arbeit kann die Gruppe der befragten Studierenden dahingehend interessant sein, als dass sie eine Art Übergangsgruppe bildet. Die Lehrer*innenbildung befindet sich in einem Umbruch hin zu einer verstärkten

Inklusionsorientierung (vgl. Kapitel 3). Diese Systemveränderung ist verbunden mit neuen bzw. anderen Rollen und Aufgaben für alle Lehrkräfte (Lütje-Klose & Urban 2014, 113). Die befragten Studierenden müssten daher diesen Umbruch mehr oder weniger bewusst erleben und könnten sich durchaus in einem Dilemma oder mindestens Spannungsfeld bewegen, das ihre berufliche Identität betrifft. Es ist daher möglich, dass Studierende einen Arbeitsort wählen, an dem ihre berufliche Identität gesicherter erscheint.

B. Lindmeier (2017, 73) betont, dass eine (Neu-)Bestimmung von sonderpädagogischer Professionalität unumgänglich sein wird. Es sei festzulegen, welche Gemeinsamkeiten und welche Spezifika für die jeweiligen Lehramtstypen hinsichtlich ihrer Kompetenzen gelten. Dies scheint mit Blick auf das Kapitel 3.1 durchaus erschwert, da keine exakte Trennung sonder- und allgemeinpädagogischer Expertise vorgenommen, sondern Inklusion ausschließlich als Querschnittsthema dargestellt wird. Wenn überhaupt, so konnte gezeigt werden, entsteht implizit der Eindruck, Inklusion sei ein Thema der Sonderpädagogik.

Aus der fehlenden bzw. unklaren Kompetenzbestimmung resultiert eine Aufgabendiffusität insbesondere für angehende sonderpädagogische Lehrkräfte. Ihre Aufgaben in der inklusiven Schule reichen über Begleitung, Beratung, Unterrichten, Diagnostizieren bis hin zu Leitungsfunktionen. Besonders häufig werden sie jedoch in ihrer beratenden Funktion adressiert. Hierarchisierungen zwischen den Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften sind die Folge, wie eine Studie von Hänsel und Miller (2014) zeigt.

Die genannte Aufgabendiffusität schlägt sich auch in Studien zur Kooperation von Lehrkräften nieder, in denen die Überschneidung von Aufgaben und Rollen nur teilweise positiv bewertet wird und sich ebenfalls der Wunsch nach einer klaren Trennung der Aufgabenbereiche wiederfindet (zusammenfassend Lütje-Klose & Miller 2017, 206ff.).

Durch die fehlende Neubestimmung von sonderpädagogischer Professionalität entsteht auch eine Unklarheit seitens der Regelschullehrkräfte. Sie könnten die Sonderpädagog*innen zum einen als Expert*innen für Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf sehen. Zum anderen könnte die genannte Unklarheit auch zu einer fehlenden Anerkennung der jeweiligen Fachlichkeit führen. Beide Aspekte würden die Unterschiedlichkeiten verstärken und hätten somit wohlmöglich eine Reproduktion von Differenzen auf der Ebene der Schüler*innen zur Folge. Diese Schlussfolgerung illustrieren auch Heinrich, Arndt und Werning (2014) anhand eines Interviews mit einer Sonderpädagogin. Sie stellen fest, dass sonderpädagogische Lehrkräfte in den aktuellen Konstellationen an inklusiven Schulen ihre Fähigkeiten verstärkt unter Beweis stellen und „Motive der Abgrenzung“ (ebd., 63) finden müssen, um ebenfalls als Lehrkraft mit Leitungskompetenz wahrgenommen zu werden. Dass dies auch durch die Schüler*innenschaft reproduziert wird, wird ebenfalls in dem genannten Beispiel deutlich (ebd., 65f.).

Es wäre daher ebenfalls möglich, um diesen Konflikt vermeintlich zu umgehen, dass angehende sonderpädagogische Lehrkräfte eher den Wunsch äußern, an einer Förderschule, statt einer inklusiven Schule arbeiten zu wollen. Hier erscheint zumindest ihre Position und Rolle, ebenfalls als Klassenleitung und verantwortliche Person für die Unterrichtsgestaltung wahrgenommen zu werden, gesichert (Heinrich, Arndt & Werning 2014, 67f.).

Die genannten Punkte betreffen in erster Linie ungenau formulierte bzw. nicht eindeutig zugewiesene Kompetenz- und Aufgabenbereiche. So lässt sich die Verbindung zum beschriebenen kompetenztheoretischen Ansatz herstellen.

Im Kontext inklusiver Schule liefert aber auch der strukturtheoretische Ansatz wichtige Hinweise. Einige der genannten Antinomien spitzen sich unter den neuen Bedingungen zu, wie jeweils erläutert wurde. Auf der anderen Seite ermöglicht dagegen die separierte Beschulung von

Schüler*innen insbesondere in den Förderschwerpunkten, die nicht dem Regelschulcurriculum folgen, eine vermeintliche Aufweichung einiger Spannungsfelder. Davon betroffen könnte beispielsweise aufgrund des Spezialcurriculums die Begründungsantinomie sein. Aber auch Autonomieantinomie, Symmetrie- und Machtantinomie sowie in zweiter Instanz die Näheantinomie ließen sich an einem exklusiven Ort wie der Förderschule möglicherweise verstärkt zu einem Pol hin auflösen. Damit erhält der Begriff „Schonraum Förderschule“ (kritisch Schumann 2007) eine Doppeldeutigkeit: Zum einen werden vermeintlich schwächere Schüler*innen vor der Stigmatisierung bewahrt, zum anderen stehen hier aber auch Lehrkräfte scheinbar weniger unter Druck, Lernziele erreichen und Lerninhalte vermitteln zu müssen. Der Moment des Scheiterns, von dem bei Oevermann (2002) die Rede ist, könnte so augenscheinlich abgemildert werden. Unter Bezugnahme auf das Kapitel zum Bildungsbegriff ist diesen krisenhaften Erfahrungen jedoch eine große Bedeutung beizumessen, da sie die Chance zur Weiterentwicklung ermöglichen.

Dem berufsbiographischen Ansatz folgend ist die Prozesshaftigkeit von (sonderpädagogischer) Professionalität durch biographische Erfahrungen gekennzeichnet. Die befragten Studierenden, die in der Umbruchphase zwischen getrennter und gemeinsamer Beschulung zu Lehrkräften ausgebildet werden, erleben möglicherweise häufiger eine Infragestellung ihrer späteren Tätigkeit.

Wie sich die genannten Aspekte in den Ergebnissen dieser Studie wiederfinden lassen, wird in den Kapitel 8 und 9 zu untersuchen sein.

In den rezipierten Empfehlungen und Standards für die Lehrer*innenbildung sowie insbesondere dem kompetenztheoretischen Ansatz wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Haltung einen Teil von professionellem Handeln darstellt. Die Ausbalancierung der Spannungsfelder gemäß dem strukturtheoretischen Ansatz von Professionalität kann als Ausdrucksgestalt einer professionellen Haltung verstanden werden. Doch was genau versteht man unter diesem Begriff und in welcher Form lässt sich das Konstrukt der Haltung in der Lehrer*innenbildung verorten? Dieser Frage soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

5 Haltung, Einstellung, Deutungsmuster – ein Konstrukt als Gelingensbedingung für inklusives Lernen?

„Auf die richtige Haltung kommt es an!“ – Eine Schlagzeile, die man sowohl in wissenschaftlichen Studien als auch in den Medien im Kontext von gelungener Inklusion immer wieder findet. Zumeist werden unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet, um etwas Ähnliches zu beschreiben: Ein Konstrukt, welchem offenbar hohe Bedeutung zugesprochen wird, wenn es um Lehrkräfte und deren Umsetzung von inklusivem Lernen geht.

Im Folgenden soll dieses Konstrukt mehrperspektivisch beleuchtet werden, um schlussendlich zu einer Arbeitsdefinition zu gelangen, die das Verständnis des Begriffs für diesen Rahmen darlegt. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass es sich bei dem beschriebenen Konstrukt um ein in umfänglichem Maße sozial beeinflusstes handelt. Daher werden zunächst Grundgedanken des Symbolischen Interaktionismus skizziert, aus dem sich der Begriff der sozialen Einstellungen ableitet. Folglich soll dann unter Hinzuziehung verschiedener Diskursstränge eine Annäherung an eine Arbeitsdefinition erfolgen und schließlich dargelegt werden, warum dem Konstrukt der Haltung bzw. Einstellung eine solche Bedeutung beigemessen wird bzw. werden kann. Dafür werden Faktoren des Einflusses und der Veränderlichkeit erörtert.

Abschließend erfolgt eine Betrachtung von Einstellungen gegenüber behinderten Menschen in Anlehnung an die Ausführungen von Cloerkes (2007) im Sinne nicht reflektierter sozialer Einstellungen.

5.1 Zur Konstitution sozialen Sinns

Die Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus werden folgend herangezogen, da dieser als Bezugsrahmen für den Begriff Einstellung bzw. Haltung gilt. Er stellt vergleichsweise einen älteren Diskursstrang da, der in einem engen Zusammenhang mit dem Begriff der sozialen Einstellungen und der Stigmatheorie (Goffman 1967) steht. Beides soll nicht ausführlich behandelt, aber zumindest erwähnt werden, da die Ausführungen eine frühe Auseinandersetzung mit Einstellungen und Vorurteilen im Kontext von Behinderung verdeutlichen.

5.1.1 Sozialer Sinn und Symbolischer Interaktionismus

Die folgenden Ausführungen beziehen sich maßgeblich auf die grundlegenden Annahmen Meads und Blumers, die als Hauptvertreter bzw. Namensgeber des Symbolischen Interaktionismus gelten.

Ausgehend von der Annahme, dass der Mensch sich seine Umwelt selbst herstellt und sich damit die Bedingungen seines Handelns selbst schafft (Abels & König 2016, 46) und dies immer in der Auseinandersetzung mit dem Anderen, also interaktionistisch, geschieht (ebd., 47), besteht die zentrale Frage des Symbolischen Interaktionismus aus der Gegenseitigkeit der Formung des Individuums durch die Gesellschaft und der gleichzeitigen Konstitution der Gesellschaft durch die Interaktion zwischen Individuen (Fischer & Wischwede 2009, 485).

Mead unterscheidet eine Reihe von Begrifflichkeiten, die für das Verständnis darüber, wie sozialer Sinn entsteht, bedeutsam sind. So spricht er von „mind“, wenn er die Fähigkeit bezeichnet, den Sinn einer sozialen Reaktion reflektieren zu können. Diese ist nicht einfach gegeben, sondern entsteht im Laufe der Zeit durch soziale Erfahrungen (Abels & König 2016, 46). An

dieser Stelle zeigt sich deutlich die Unterscheidung zwischen Mensch und Tier, denn obgleich beide auch instinktbasiertere Reaktionen aufweisen, ist der Mensch in der Lage, Reaktionen in sozialen Situationen zu verzögern, um die Gesten und das Verhalten des anderen interpretieren und deuten zu können (ebd.). Erfahrungen, die sich aus erfolgreichen Interaktionen ergeben haben, werden im Laufe der Zeit symbolisiert, sie verlassen sozusagen die Ebene der konkreten Situation und weisen damit auf generelle Sinnzusammenhänge hin (ebd., 47). Abels und König stellen fest, dass Symbole damit einen Teil des kollektiven Gedächtnisses über typische soziale Situationen ausmachen, sie daher also den kollektiven sozial geteilten Sinn konkreter Handlungssituationen zum Ausdruck bringen (2016, 47).

Voraussetzung für die Symbolisierung ist die Rollenübernahme und die Wahrnehmung des generalisierten Anderen (Mead 1934, 196; zit. n. ebd.). Damit bezeichnet Mead den gedachten Horizont über die Vorstellungen, wie man in einer bestimmten Situation ‚normalerweise‘ reagiert. Es sind also die Erwartungen gegenüber der Organisation des Handelns und somit gegenüber allgemeinen sozialen Erwartungen gemeint (Abels & König 2016, 47f.).

Die Rollenübernahme selbst bezeichnet Mead als die Fähigkeit, sich in die Rolle des*der anderen hineinzusetzen; dies kann erfolgreich sein, weil beide Interaktionspartner*innen in derselben Gesellschaft aufgewachsen sind und damit den bereits angesprochenen sozialen Sinn teilen (ebd., 48). Über die Verwendung der sozialen Symbole entstehen dann integrative Prozesse in die Gesellschaft. Dadurch wird die eben erwähnte enge Verquickung zwischen individueller und sozial geteilter Ebene deutlich.

Blumer (1969) unterscheidet drei Prämissen, die als Kernpunkte des Symbolischen Interaktionismus gelten:

- a) Das Handeln eines Individuums ist geprägt durch die Bedeutung, die die Umwelt und die sich darin befindlichen Dinge hat. Mit Umwelt bzw. Dingen können physische Objekte, Menschen, Institutionen, Ideale sowie soziale Handlungen und Alltagssituationen gemeint sein (Abels & König 2016, 57).
- b) Die genannte Bedeutung ergibt sich aus sozialen Interaktionen (Fischer & Wiswede 2009, 486), sie ist somit ein soziales Produkt (Abels & König 2016, 57).
- c) Die Bedeutung wird erst durch einen interpretativen Prozess wirksam und modifiziert (ebd.; Blumer 1969, 81).

Diese drei Prämissen erfüllen sich in der sozialen Interaktion, mit der ein miteinander und aufeinander bezogenes Handeln mindestens zweier Individuen gemeint ist (Abels & König 2016, 57). Damit dies erfolgreich funktioniert, beziehen sich die Individuen auf die bereits erwähnten sozial geteilten Symbole, die wiederum den Rahmen und die Handlungsoptionen einer sozialen Situation anzeigen und zu einem gewissen Maße voraussagen (Abels & König 2016, 58). Somit wird erst im Vollziehen der sozialen Interaktion Wirklichkeit ausgehandelt (Fischer & Wiswede 2009, 488). Abels & König fassen diese Schlussfolgerung konkret bezogen auf den Symbolischen Interaktionismus wie folgt zusammen:

„Natürlich stellt der Symbolische Interaktionismus in Rechnung, dass es Institutionen, Rollen und soziale Regeln gibt, aber sie werden erst dadurch sozial *wirklich* [Hervorh. i. O.], dass Menschen sich in ihren Interaktionen an diesen Symbolen orientieren.“ (2016, 58)

Die Bedeutung des sozialen Sinns und dabei explizit der Aspekt der sozial geteilten Symbole ist für den Fortgang der Arbeit wesentlich. Es ist davon auszugehen, dass sich sozial geteilte Sinnstrukturen insbesondere in Sprache niederschlagen und aus ihr rekonstruieren lassen. So

lässt sich als Vorgriff der Bogen zum methodischen Vorgehen schlagen, in dem sozial geteilte Sinnstrukturen eine besondere Relevanz haben (vgl. Kapitel 7.1).

5.1.2 Der Begriff der sozialen Einstellungen

Zum Terminus der Einstellungen liegen im Vergleich zum Haltungsbegriff deutlich mehr und vor allem ältere wissenschaftliche Untersuchungen vor, er gilt als wichtiger Bestandteil der Sozialpsychologie. Im Folgenden wird zunächst definiert, was unter dem Terminus verstanden wird und welche Funktionen Einstellungen haben.

Hinsichtlich der Struktur von Einstellungen ist das Drei-Komponenten-Modell wesentlich: Dies geht von Einstellungen als komplexe und zugleich intervenierende Variable aus, die eine Vermittlungsinstanz zwischen situativen Reizen, wie beispielsweise Personen und Situationen, und den abhängigen Variablen *Affekt*, *Kognition* und *Verhalten* vermittelt (Fischer & Wiswede 2009, 285f.). Tatsächlich finden sich aber in der Literatur immer wieder Reduktionen auf nur zwei oder gar eine Dimension, wobei der affektiven Komponente eine besondere Bedeutsamkeit zugeschrieben wird (ebd., 286). Einstellungen existieren nicht nebeneinander, sondern sind im Individuum untereinander vernetzt als eine Ansammlung von kognitiven und bewertenden Elementen. Diese Verwobenheit begünstigt eine Unbewusstheit, sodass Einstellungen ebenso wie Haltungen als ein latentes Konstrukt bezeichnet werden und somit nur schwer zugänglich und messbar sind (Fischer & Wiswede 2009, 286).

Zentraler Punkt des Einstellungskonzepts ist der funktionale Charakter, der das Handeln des Individuums strukturiert und beeinflusst. Angelehnt an die Ausführungen von Greenwald (1989) werden zwei grundlegende Funktionen von sozialen Einstellungen genannt: Die Objekt-Bewertung sowie die Selbst-Bewertung. Diese wiederum sind noch einmal differenziert in jeweils zwei weitere zugehörige Funktionen.

Die Objekt-Bewertung umfasst zunächst die Nützlichkeitsfunktion, also die Abwägung, ob Personen bzw. Objekte relevant für die eigene Bedürfnisbefriedigung sind oder eben gerade nicht (Fischer & Wiswede 2009, 321). Die andere Funktionsebene der Objekt-Bewertung ist die Ökonomie- oder Wissensfunktion. Diese bezieht sich maßgeblich auf eine strukturelle und Sicherheit vermittelnde Ebene. Das Individuum kann in Situationen auf ähnliche Erlebnisse und die dort gemachten Erfahrungen und daraus resultierenden Einstellungen zurückgreifen und somit über mehr Handlungssicherheit verfügen. Die ökonomische Komponente ist offensichtlich, muss das Individuum so nicht jede Situation neu bewerten (ebd.).

Auch unter der Selbst-Bewertung sind zwei Funktionen zusammengefasst, die Ich-Verteidigungsfunktion und die expressive bzw. Selbstverwirklichungsfunktion (ebd., 322).

Die Ich-Verteidigungsfunktion dient, wie der Name bereits vermuten lässt, dem Schutz des Individuums vor Gefahren aus der Umwelt und kann sich in Aggressionsverschiebung und Abwehrmechanismen wie Leugnung der Realität, Projektionen und Vermeidungsstrategien äußern.

In einem engen Zusammenhang mit dem Symbolischen Interaktionismus steht die zweite Funktionsweise der Selbst-Bewertung. Die expressive Funktion von Einstellungen meint das Ausdrücken und Erkennbarwerdenlassen von eigenen Werten gegenüber anderen Personen. Auf diese Art erkennt sich das Individuum selbst, es handelt sich also auch um eine identitätsstiftende Funktion. Je öfter man bestimmten Einstellungen Ausdruck verleiht, desto stärker verankern sich diese in der eigenen Person (ebd.).

Zwischen den genannten Grundannahmen des sozialen Sinns, einschließlich der sozialen Einstellungen und aktuellen Positionen und Ausführungen zum Konstrukt der Haltung finden sich viele Parallelen. Neuere Erkenntnisse, darunter ist auch der aktuelle internationale Forschungs-

stand, zeigen, dass die soeben zusammengefassten Aspekte weitergeführt wurden und sich zentrale Punkte als gemeinsame Folie durch alle Definitionsversuche ziehen.

Für die vorliegende Arbeit wurde der Begriff Haltung gewählt. Es wird sich zeigen lassen, dass insbesondere die Aspekte des erwähnten Drei-Komponenten-Modells auch bei Definitionen von Haltung wiedererkennbar sind. Dadurch wird deutlich, wie sich die älteren Diskursstränge auch auf aktuelle Begriffsklärungen auswirken.

5.2 Haltung – Klärung des Begriffs

Unterschiedliche Forschungsrichtungen nutzen den Begriff der Haltung, gleichzeitig finden sich aber auch wie bereits erwähnt andere verwandte Termini. Je nach theoretischem Hintergrund und methodischen Zugangsweisen liegt eine starke Heterogenität der Begrifflichkeiten, die sich teils nur schwer voneinander abgrenzen lassen, vor (Reusser & Pauli, 2014, 643). Wie deutlich werden wird, gibt es viele Überschneidungen zwischen den Begriffen, die teils grob und uneindeutig verwendet werden. Es fällt auf, dass in Untersuchungen, die einen der Begriffe nutzen, häufig keine explizite Begriffsklärung vorgenommen wird. Um dieser Kritik zu begegnen, erfolgt in den nachstehenden Ausführungen eine ausführliche Darstellung und Zusammenführung der unterschiedlichen Bezugstheorien sowie eine für diese Arbeit zugrundeliegende Begriffsklärung.

Vorerst wird, je nach Verwendung in der Bezugsliteratur die dortige Begrifflichkeit genutzt. Die eigene Begriffsklärung bezieht sich dann aber schließlich auf den Begriff der Haltung, der konkret auf die professionelle pädagogische Praxis bezogen wird.

Das Konstrukt der pädagogischen Haltung gilt als bedeutsam für die Professionalisierung von Lehrkräften (vgl. Kapitel 4.2). Tatsächlich wurde es aber lange eher implizit mitgedacht, statt es explizit zum Ausgangspunkt von Forschung zu machen.

Neben dem Begriff Haltung ist der anglo-amerikanische Begriff der *Beliefs* weit verbreitet. So begründet Blömeke (2004, 64) die englische Begriffswahl mit der mangelnden konsistenten Begrifflichkeit in der deutschsprachigen Forschung.⁶ Sie fasst unter *Beliefs* Erwartungen bzw. Einstellungen zusammen, die neben Vorannahmen und Berufswahlmotive die Lernvoraussetzungen angehender Lehrer*innen prägen (ebd.). Ebenfalls findet sich der anglo-amerikanische Begriff *Beliefs* in Studien von Moser und anderen wieder, die ihn ausschließlich verwenden. Definiert wird er in diesem Kontext als ein über die Lebensspanne erworbenes System von Wertorientierungen beziehungsweise Überzeugungen, welches sich unter anderem in individuell spezifischen Deutungsmustern wiederfinden lässt (Moser, Schäfer & Jakob 2010, 240). Als eine Erweiterung dieser Definition lässt sich das folgende Zitat ansehen:

„*Beliefs* sind ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert. *Beliefs* können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.“ (Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich 2013, 6).

Hierbei wird die bereits angesprochene Bezugskomponente („gegenstandsbezogen“) deutlich. Ebenfalls verfolgt diese Definition die Annahme, dass *Beliefs* individuell sind und sich auf das

⁶ Inwieweit die Verwendung eines fremdsprachlichen Begriffs der Eindeutigkeit der Definition zuträglich ist, erscheint fraglich. Daher wird dieser Begriff nur dann genutzt, wenn dieser in der Bezugsliteratur ebenfalls verwendet wird.

Handeln auswirken. Dies würde bedeuten, dass pädagogische Beliefs-Systeme das Handeln als Lehrkraft maßgeblich beeinflussen.

Weiterhin betont die Definition die berufsbiographische Entwicklung solcher Beliefs, indem sie den Erwerbsprozess durch Erfahrungen und Informationszuwachs gesteuert sieht. Passend dazu ist, dass Beliefs nach dieser Begriffsbestimmung zwar als längerfristig stabil, jedoch nicht als völlig unveränderlich angesehen werden. Diese Annahme teilt auch Blömeke (2004, 64), die auf empirischer Basis zahlreicher Studien der Beliefs-Forschung zusammenfasst, dass Beliefs erfahrungsbasiert und weitgehend veränderungsresistent sind.

Als ebenfalls ausschlaggebend für eine Definition anzusehen ist der Aspekt, dass Beliefs sowohl kognitive wie affektive Komponenten beinhalten können. Diese Aussage wird auch von Törner (2002, 108) gestützt, der zusammenfasst: „Dass Beliefs als Konstrukt *kognitive wie affektive* [Hervorh. i. O.] Elemente vereinen sollen, ist den meisten Ansätzen gemein.“

An dieser Stelle werden die Parallelen zu den Ausführungen unter Kapitel 5.1 deutlich, da auch dort von einer affektiven Komponente, handlungsstrukturierender Wirkung und einem Gegenstandsbezug ausgegangen wird.

Auch der Begriff der *berufsbezogenen Überzeugungen* findet sich im Kontext von pädagogischer Professionalität wieder, oftmals wird der Begriff Teacher Beliefs als Übersetzung des Terminus berufsbezogener Überzeugungen verwendet (Reusser & Pauli, 2014, 643). Unter diesen sind nach einer Definition von Kunter und Pohlmann (2015, 11) Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften zusammenzufassen, die sich auf schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse beziehen und stets mit einer Bewertung einhergehen.

Diese Begriffsbestimmung wird untermauert durch Reusser und Pauli (2014, 642), die neben der Bewertungskomponente als Merkmal berufsbezogener Überzeugungen die affektive Aufladung herausstellen. Damit meinen sie solche mentalen Zustände, auf deren Basis eine Lehrkraft beispielsweise eine Aussage für subjektiv der Wahrheit entsprechend und richtig hält (Reusser & Pauli 2014, 644). Die Autor*innen konkretisieren weiterhin die Punkte, in denen sich berufsbezogene Überzeugungen manifestieren. Sie nehmen dabei Bezug auf Lehr-Lernprozesse, Lerninhalte sowie die Identität und Rolle von Lehrkräften. Reusser und Pauli betonen weiterhin, dass diese Überzeugungen der Lehrperson eine Orientierung und Struktur für ihr pädagogisches Handeln geben (ebd., 642). Somit wird deutlich, dass berufsbezogene Überzeugungen identitätsstiftend sind und maßgeblich den Rahmen beeinflussen, in dem eine Lehrkraft handelt.

Biedermann nutzt die Begriffe berufsbezogene Überzeugungen und Beliefs parallel und schreibt ihnen die gleiche Bedeutung zu. Er fasst zusammen, dass sich in der Literatur vier Überzeugungsdimensionen durchgesetzt haben, zu denen domänenspezifische epistemologische Überzeugungen, allgemein epistemologische Überzeugungen, personengebundene Überzeugungen sowie kontextbezogene Überzeugungen zählen (2013, 63). Mit dieser Aufteilung gehen auch Reusser und Pauli (2014, 650) konform. Insbesondere die personengebundenen Überzeugungen, die sich auf professionsbezogene Selbstwahrnehmungen beziehen können, beeinflussen, wie auch Reusser und Pauli konstatieren, die Selbstwirksamkeitswahrnehmungen und die Berufsmotivation der Lehrkräfte (Biedermann 2013, 63).

Auch Kunter und Pohlmann nehmen eine solche Strukturierung der Bezugssysteme von berufsbezogenen Überzeugungen vor. Sie unterscheiden zwischen den Bezugssystemen Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem und Gesellschaft (2015, 267). Wie aber deutlich wird, erfinden sie im Abgleich mit den bereits genannten keine Bezugssysteme neu, sondern nehmen nur eine differente Bezeichnung vor. Es kann daher zusammenfassend festgehalten werden, dass die be-

rufsbezogenen Überzeugungen in verschiedene Bezugsdimensionen aufzuteilen sind und sich somit auf inter- wie intraspezifischen Ebenen manifestieren.

Ein weiterer Begriff aus dem psychologischen Kontext wird wiederum parallel zu dem der berufsbezogenen Überzeugungen verwendet, obgleich er stärker die kognitiven Komponenten betont. Es handelt sich dabei um die *Subjektiven Theorien* (Schwer, Solzbacher & Behrensen 2014, 58). Diese werden nach Quantität und Qualität klassifiziert und reichen daher von berufsbezogenen Präkonzepten über praxisbezogene Alltagstheorien hin zu elaborierten kognitiven Strukturen (Scheele & Groeben 1988, zit. n. ebd.). Der Begriff soll im Folgenden nicht weiterverfolgt werden, da er zum einen zu stark die kognitive Komponente fokussiert und zum anderen weniger stark rezipiert und genutzt wird.

Reusser und Pauli (2014, 648) halten fest, dass „die Abgrenzung zwischen Überzeugungen und Einstellungen [...] fließend“ erscheint, wobei sie ebenfalls keine Unterscheidung zwischen Einstellungen und Haltungen vornehmen. Sie konstatieren weiterhin, dass die synonyme Verwendung von Haltungen und pädagogischen Grundüberzeugungen verbreitet ist (ebd.).

Der Kompetenzbegriff liefert weitere Erkenntnisse auf dem Weg zu einer Begriffsklärung. Schwer, Solzbacher und Behrensen (2014, 73) beispielsweise setzen den Begriff Haltung mit der personalen Kompetenz gleich. In Studien wie dem OECD-Projekt TALIS (2009) und dem Projekt COACTIV (2011) werden berufsbezogene Überzeugungen als wichtige Komponente professioneller Kompetenzen von Lehrkräften untersucht. Professionelle Kompetenz wird definiert als die Voraussetzungen einer Lehrkraft, mit spezifischen beruflichen Aufgaben erfolgreich umgehen zu können (Kunter & Pohlmann 2015, 264). Als Kompetenzaspekte werden dabei die Bereiche Wissen, Überzeugungen, Motivation und selbstregulative Fähigkeiten angesehen (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter 2011, 59). Interessanterweise werden hier, im Gegensatz zu dem bereits beschriebenen Ansatz von Törner, Überzeugungen nur den kognitiven Merkmalen, unter die auch der Bereich Wissen fällt, zugeschrieben. Gleichwohl erkennen die Autor*innen aber, dass im Vergleich zu Wissen, welches durch Fakten oder Schemata repräsentiert ist, Überzeugungen stärker subjektiv sind, sie also Einstellungen, Meinungen und subjektive Erklärungssysteme wiedergeben, die die bereits angesprochene Bewertungskomponente beinhalten (Kunter & Pohlmann 2015, 267).

Ebenfalls bezogen auf den Kompetenzbegriff sind die Ausführungen von Wildfeuer (2011, 1796), der Handlungskompetenz als einen relationalen Begriff beschreibt, der sich aus der Beziehung zwischen Wissen, Können und *Haltung* konstituiert. Als Wissen sind dabei erforderliche Kenntnisse und Wissensbestände zu verstehen, Können dagegen beschreibt ein methodisches Repertoire zur Umsetzung von Handlungsabsichten (Wildfeuer 2011, 1796). Die in diesem Kontext bedeutsame Dimension der Haltung bezeichnet Wildfeuer als den Zusammenhang zwischen der Integrität des Handelns mit persönlichen Dispositionen und sittlich-habituellen Fähigkeiten (ebd.). Diese Annahme deckt sich mit den Ausführungen von Kuhl et al. (2013, 6), die ebenfalls die Beeinflussung des Handelns durch die vorhandenen Beliefs in ihrer Definition feststellen. Daher ist in diesem Vergleich die Bedeutung von Beliefs mit der der Haltung gleichzusetzen.

Wildfeuer betont, dass Handlungskompetenz, und damit auch die Dimension der Haltung, nicht lehrbar sind, sondern einer berufsbiographischen Entwicklung unterliegen. Damit wird die Ansicht, Professionalisierung sei ein biographischer Prozess, untermauert (Wildfeuer 2011, 1796).

Nachdem das Konstrukt aus mehreren Perspektiven und Bedeutungszusammenhängen betrachtet wurde, wird im Folgenden vorrangig vom Begriff Haltung gesprochen. Dieser ist wie folgt zu verstehen:

Sie wird verstanden als ein Konstrukt, welches sowohl durch kognitive als auch affektive Komponenten charakterisiert ist. Als wesentliches Merkmal der affektiven Aufladung ist das bewertende Element aufzuzeigen. Haltung hat stets einen Gegenstandsbezug. Sie weist verschiedene Bezugsdimensionen auf, die in Anlehnung an die genannten Ausführungen personenbezogen (auf das Selbst, die Schüler, Menschen mit Behinderungen im Allgemeinen), kontextbezogen (auf die Institution Schule, auf Gesellschaft) sowie epistemologisch (allgemeine und fachspezifische Lehr-Lern-Prozesse betreffend) sein können. Eine exakte Trennung und Zuordnung zu diesen Bezugsdimensionen ist im Rahmen qualitativ-rekonstruktiver Forschung jedoch schwer und nicht das erklärte Ziel.

In jedem Fall beeinflusst die professionelle Haltung die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln und ist somit auch als Struktur- und Orientierungshilfe zu verstehen.

Die Entwicklung professioneller Haltung ist als berufsbiographischer Prozess anzusehen und kann daher zu keiner Zeit als abgeschlossen bezeichnet werden. Wohl aber ist sie über eine längere Zeit stabil und konsistent, jedoch nicht unveränderlich.

Sie ist schwer zugänglich und lässt sich durch das Subjekt nur bedingt bewusst explizieren. Wie deutlich wurde, werden Strukturen von Haltung über eine längere Zeit unbewusst in sozialer Interaktion konstruiert, sodass sie als implizit beschrieben werden können.

5.3 Funktionen pädagogischer Haltung

Wie bereits in der Begriffsdefinition angeklungen, beeinflussen Haltungen und die implizierten Grundüberzeugungen maßgeblich das Denken und Handeln des Subjekts. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass sich diese Beeinflussungsfunktion nicht erst im Berufsalltag manifestiert, sondern bereits Einfluss in der Ausbildung angehender Lehrer*innen hat. Diese Zusammenhänge werden im Folgenden stets mitbedacht und erörtert.

Angelehnt an die Ausführungen von Pajares (1992) halten Kunter und Pohlmann (2015, 268) drei Effekte von berufsbezogenen Überzeugungen fest:

Der *Filtereffekt* beeinflusst Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen. Pajares konkretisiert, dass neue Informationen und Erkenntnisse ausgesiebt werden, die nicht zu den bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen passen (1992, 324). Dieser Filtereffekt wird bei angehenden Lehrkräften in besonderem Maße von den Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit beeinflusst. Pajares stellt fest: „Preservice teachers are insiders. They need not to redefine their situation.“ (1992, 323). Er beschreibt hierbei die Schwierigkeit, die bei Lehramtsstudierenden im Gegensatz zu Studierenden anderer Studiengänge, beispielsweise Jura, vorliegt. Letztgenannte beispielsweise sehen sich durch Studium und Praktika damit konfrontiert, sich in ihrem Fachbereich zu orientieren, ihr Wirkungskreis, in diesem Fall möglicherweise ein Gerichtssaal, ist ihnen bislang unbekannt. „They must ‚define‘ their new surroundings and recreate their world.“ (ebd.). Lehramtsstudierende dagegen greifen auf ihre eigenen Schulerfahrungen zurück, sind zumindest in dem Glauben, ihre Rahmenbedingungen genau zu kennen und zu wissen, wie Schule funktioniert. Auch ehemalige eigene Lehrer*innen fungieren als Einflussfaktoren auf berufsbezogene Überzeugungen und die pädagogische Haltung, indem sie als Vorbilder oder Negativbeispiele erinnert werden (Pajares 1992, 311). Diesen engen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen der eigenen Schulzeit und der beruflichen Praxis bestätigt auch die Forschung zu Berufsbiographien von Lehrkräften wie in Kapitel 4.2.3 aufgezeigt wurde. Lehramtsstudierende neigen dazu, nur solche neuen Informationen anzunehmen und zu integrieren, die in ihre bisherigen Vorstellungen zum Lernen und Lehren hineinpassen. Biedermann zeigt die Folgen dieses

Filtereffekts auf: Studierende der Lehramtsstudiengänge sind weitgehend interessierter an der Vermittlung von Methoden und Strategien, die ihnen aus ihrer Sicht helfen, ihre gemachten Erfahrungen auch in der eigenen Berufspraxis umsetzen zu können. Wissenschaftliche, theoretische Kenntnisse werden oftmals als zu wenig praxisbezogen bezeichnet (Biedermann 2013, 64).

„Die Studierenden haben ihre mitgebrachten Bilder und Vorstellungen von Schule und ihre eigenen Erwartungen an die Pädagogik und sind daher gegen die universitäre Praxis, Schule zu problematisieren und neu zu deuten, weitgehend immun.“ (Schrittesser & Hofer 2012, 145).

Eine Distanz zum Praxisfeld, die aber für die Bewältigung antinomischer Anforderungen im Schulalltag notwendig ist, kann somit nur schwer aufgebaut werden (Schrittesser & Hofer 2012, 149).

Ein weiterer Effekt, den Kunter und Pohlmann (2015, 268) beschreiben, ist der *motivierende Effekt*. Dieser beeinflusst die Entscheidung für eine bestimmte Handlung und ist eng mit dem dritten Effekt, den die Autorinnen nennen, verknüpft. Es handelt sich dabei um den *Steuerungseffekt*, welcher die Reaktionen auf die Handlungen anderer beeinflusst. Somit haben berufsbezogene Überzeugungen immer eine Stabilitäts- und Strukturfunktion, „they [beliefs, A.J.] provide personal meaning and assist in defining relevancy“ (Pajares 1992, 317). Noch konkreter erörtert Törner (2002)⁷ den funktionalen Charakter von Haltungen. So fasst er unter der orientierungsstiftenden Funktion ebenfalls die bereits genannten strukturierenden und stabilisierenden Effekte zusammen und teilt sie nochmals in eine Ordnungs- und eine Anpassungsfunktion auf. Der Ordnungsfunktion spricht er, und damit hat sie Ähnlichkeiten zum genannten Filtereffekt, eine Reduzierung der Reize in der Umwelt zu und erkennt an, dass diese Funktion dazu beiträgt, sich in der Welt zurechtzufinden (Törner 2002, 114). Die Anpassungsfunktion kann auch als kognitive Entlastung angesehen werden, indem durch die vorhandene Haltung und Überzeugungen Situationen nicht stets neu bewertet werden müssen, sondern vorhandene Handlungsschemata aktiviert werden (ebd., 115).

Törner ergänzt die genannten Effekte beziehungsweise Funktionen um zwei auf das Subjekt bezogene Funktionen. Unter der so genannten *Selbstbehauptungsfunktion* stehen die auf die eigene Person bezogenen Überzeugungen im Fokus. Sie können helfen, das eigene Selbstwertgefühl zu schützen, indem sie als Erklärung für Versagen oder Schwierigkeiten herangezogen werden (2002, 115). Dieser Effekt ist insbesondere in der pädagogischen Praxis interessant, da er an die Externalisierung des Scheiterns (Oevermann 2002; vgl. Kapitel 4.2.2) erinnert, mit der (angehende) Lehrkräfte ihre eigene berufliche Identität schützen.

Die *Selbstdarstellungsfunktion* meint die Repräsentanz und Darstellung der eigenen Haltung, da sich in ihr persönliche Grundwerte veräußern (ebd.).

Betrachtet man abschließend die drei genannten Funktionen, also *Filtereffekt*, *motivierenden Effekt* und *Steuerungseffekt*, so lassen sich folgende Bereiche der Einflussnahme von Haltung ausmachen: Zunächst beeinflusst der Filtereffekt die Wahrnehmung und Bewertung von Ereignissen. Darunter fallen auch, wie erwähnt wurde, Inhalte aus der Ausbildung. Der motivierende Effekt führt oder führt gerade eben *nicht* zu der Ausübung einer Handlung. Zieht man hier erneut die Verbindung zur hochschulischen Ausbildung, so werden bestimmte Seminarveranstaltungen möglicherweise gezielt nicht ausgewählt bzw. bestimmte Seminarinhalte nicht ver-

⁷ Törner (2002) nutzt ebenfalls den englischsprachigen Begriff Beliefs. In seinen Ausführungen zum funktionalen Charakter von Beliefs betont er aber die in funktionaler Hinsicht vorliegenden Ähnlichkeiten von Haltungen und Beliefs.

innerlicht und erinnert, weil sie augenscheinlich mit den eigenen Vorstellungen nicht zusammenpassen. Der Steuerungseffekt wiederum beeinflusst dann die Reaktion auf die Handlungen anderer. So reagiert beispielsweise eine angehende Lehrkraft in einem Praktikum in der Art auf die Störung eines*r Schüler*in, wie sie es beispielsweise aufgrund eigener Erfahrungen für richtig hält.

Obwohl der funktionale Charakter von Haltungen nach diesen Ausführungen zumeist als hinderlich für die Ausbildung angehender Lehrer*innen angesehen werden könnte, da bestimmte Inhalte die Studierenden möglicherweise erst gar nicht erreichen, handelt es sich um ein Konstrukt, auf das im Rahmen der ersten Phase der Ausbildung Bezug genommen werden muss, will man es nicht bei den „alltagspsychologischen Überzeugungen“ (Biedermann 2013, 64) belassen. Die vorgestellten Professionalitätsansätze (vgl. Kapitel 4.2) nehmen ebenfalls Bezug auf die Reflexion von vorhandenen Überzeugungen und der Ausbildung einer professionellen Haltung. Die Bedeutsamkeit von Reflexivität als eine wichtige Fähigkeit angehender Lehrkräfte findet sich im Besonderen im berufsbiographischen Ansatz, zu dem das Wirken von Überzeugungen und das Ausbilden einer professionellen Haltung in einem engen Verhältnis stehen. Der Wechsel von der eigenen Schüler*innenrolle zu der Rolle einer professionellen Lehrkraft wird durch die Wirkmächtigkeit vorhandener Erfahrungen und der daraus entstandenen Welt- und Selbstverhältnisse (vgl. Kapitel 2) erschwert. Die Veränderbarkeit von solchen Überzeugungen und damit auch von Haltung wird als äußerst schwierig angesehen. Gründe dafür sowie dennoch bestehende Möglichkeiten, vorhandene Überzeugungsmuster aufzubrechen und Veränderungen anzugehen, sollen folgend erarbeitet werden.

5.4 Einflussfaktoren und Veränderlichkeit pädagogischer Haltung

Das vorstehende Kapitel, welches explizit die Funktionen von Haltung in den Blick genommen hat, lässt bereits den Schluss zu, dass es sich um ein tief verankertes Konstrukt handelt, welches maßgeblich durch (berufs-)biographische Erlebnisse geprägt ist.

Allgemeinhin herrscht Konsens darüber, dass Haltung und die dazugehörigen Überzeugungen nur schwer modifizierbar sind. Im Folgenden soll daher der Fokus auf den Bedingungen von solchen Veränderungen liegen.

Kuhl, Schwer und Solzbacher bezeichnen die professionelle Haltung als eine „zeitlich überdauernde und relativ stabile Einstellungskonstellation“ (2014, 114). Diese Beschreibung verdeutlicht, dass Haltungen und Überzeugungen resistent gegenüber Veränderungen sein können.

Auch Blömeke (2004, 65) konstatiert als Ergebnis der Sichtung verschiedener Studien, dass Beliefs weitgehend veränderungsresistent sind und dies zur Folge hat, dass es im Laufe der Ausbildung von Lehrkräften oftmals nur zu geringen Veränderungen in den Strukturen der Beliefs kommt (Blömeke 2004, 65). Grund dafür ist sicherlich auch, dass Überzeugungen nur schwer zugänglich sind, auch für die Träger*innen dieser Überzeugungen selbst. So halten Reusser und Pauli (2011, 646) dazu fest, dass, je mehr die Überzeugungen ins Selbst einer Person integriert und damit internalisiert und automatisiert sind, umso schwieriger diese auch für das Bewusstsein zugänglich sind.

Pajares (1992) vergleicht, angelehnt an Nespor (1987), dass Beliefs schwieriger veränderbar sind als Wissen. Zurückzuführen ist diese Feststellung auf die starke Verbundenheit von Überzeugungen mit einer Person, während Wissen unabhängig vom Subjekt gilt bzw. nicht gilt (Garz & Raven 2015, 45f.; Grummt 2019, 149).

Während sich letzteres durch Argumentation und Evaluation verändern bzw. vermehren lässt, so sind Überzeugungen nicht durch reine Argumentation zu einer Veränderung zu bringen (Pajares 1992, 311). Gerade im Kontext der Lehrer*innenausbildung ist maßgeblich, dass Lehramtsstudierende die bereits erwähnten umfassenden Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit mitbringen. Diese frühen Erfahrungen führen zu stark veränderungsresistenten Überzeugungen, die in den Augen der Studierenden als richtig und bewährt erlebt werden (ebd., 324).

Es stellt sich daher die Frage, unter welchen Umständen es dann zu einer Veränderung kommen kann. Kunter und Pohlmann halten dazu fest, dass sich Konzepte von Überzeugungen erst dann verändern, wenn bestehende nicht mehr ausreichen, um Phänomene bzw. Problemstellungen zu bearbeiten und erfolgreich zu bewältigen (2015, 272). Dazu kommt die Bedingung, dass neue Konzepte zur Verfügung stehen müssen, die von den Subjekten als plausibel erlebt werden (ebd.). Dass auch dies kein einfacher Prozess ist, zeigen die Ausführungen von Kuhl, Schwer und Solzbacher, die konstatieren, dass erst, wenn sich auch durch „kreative Adaptionen“ (2014, 117) nicht mehr an den bisherigen Überzeugungen festhalten lässt, es zu einer Veränderung von Haltung kommen kann (ebd.). Diese kreative Findigkeit, um neues Wissen und Strategien in die alten, vorherrschenden Überzeugungsmuster zu assimilieren, erwähnt auch Pajares und bezeichnet sie als „cognitive tricks“ (1992, 317).

„This is not to say that beliefs do not change under any circumstance but that they generally do not change even when it is logical or necessary for them to do.“ (Pajares 1992, 317). Die Bemühungen, bestehende Überzeugungen beizubehalten, werden also auch dann vorgenommen, wenn neue Erfahrungen offensichtlich nicht zu den verinnerlichten Strukturen passen. Um diese falsche Passung überhaupt wahrzunehmen, müssen Studierende diese Paradoxie zunächst einmal als derart unangenehm empfinden, dass sie die neuen Informationen zulassen und sie nicht, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, herausfiltern. In einem zweiten Schritt, so Pajares, müssen dann die neuen alternativen Konzepte mit den vorhandenen abgeglichen und somit einer Prüfung unterzogen werden. Ist schließlich die Bereitschaft vorhanden, diese Inkonsistenz reduzieren zu wollen, kann es zu einer Veränderung der vorhandenen Überzeugungskonzepte kommen (Pajares 1992, 321). Letztlich müssen sich diese neuen Beliefs dann in der Praxis als haltbar erweisen, damit sie langfristig verinnerlicht werden (ebd.).

Der damit beschriebene Prozess des Resistenzverhaltens weist starke Parallelen zu dem im Kapitel 2 dargestellten transformatorischen Bildungsprozess auf. Auch an dieser Stelle wurde darauf hingewiesen, dass vorrangig solche Inhalte die Studierenden erreichen, die zu ihren bisherigen Überzeugungen und Erfahrungen passen. Das, was hier als unangenehme Paradoxie bezeichnet wird, kann im Sinne des Bildungsbegriffs als Transformation auch als krisenhaftes Erlebnis gedeutet werden. Der Aspekt der Nachhaltigkeit ist ebenfalls von Bedeutung, will man Bildungsprozesse initiieren. Erst wenn die neuen Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses als fruchtbar für die Bearbeitung der krisenhaften Erfahrung erlebt und damit zur Routine werden, können sie als verankert und übernommen bezeichnet werden.

Um den von Pajares beschriebenen Vorgang der Veränderung der Beliefs anbahnen zu können, ist eine Bewusstmachung der eigenen Überzeugungen notwendig. Dies gelingt beispielsweise durch die explizite Reflexion, auch im Austausch mit Kolleg*innen, um die eigenen Konzepte zu überdenken (Philipp 2007, 277). Auch Reusser und Pauli erklären die Bewusstmachung und gezielte Reflexion zu einer wichtigen Bedingung für die Umstrukturierung von Überzeugungen (2011, 646; 654). Blömeke erklärt daher auf der Grundlage verschiedener Studien, dass solche Lehrprozesse als erfolgreich angesehen werden können, die aktiv an die vorhandenen Beliefs anknüpfen, um sie so schrittweise verändern zu können (2004, 65). Passend zum Bildungsbe-

griff, wie er in Kapitel 2 dargelegt wurde, plädiert also auch Blömeke für die Anknüpfung an die Lernausgangslagen der Studierenden, um überhaupt Möglichkeitsräume für Bildungsprozesse schaffen zu können.

Dass gerade durch die Lehrer*innenausbildung sich ergebende Veränderungen teils nicht tief genug internalisiert werden, veranschaulichen Befunde aus Längsschnittstudien, die im Sinne der „Konstanzer Wanne“ zeigen, dass zwar im Studium eine Veränderung von Überzeugungen stattgefunden hat, diese aber bei Eintritt ins Referendariat wieder rückgängig gemacht werden (Blömeke 2004, 66; exempl. Koch 1972). Unterstützt wird dieses Phänomen auch durch solche Praktiker*innen, die Berufsanfänger*innen auffordern, ihre „ganze erlernte graue Theorie, die von der Ausbildung mitgebracht wird, zu vergessen, da sich erst in der Berufspraxis die wirklich brauchbaren Verfahren zeigen würden.“ (Schrittesser & Hofer 2012, 150).

Studien zu Einflussfaktoren auf die pädagogische Haltung

Interessant ist an dieser Stelle, Studien in den Blick zu nehmen, die eine Veränderung der Überzeugungen und Haltungen von Studierenden untersucht haben. Es finden sich dabei Studien zu möglichen Einflussfaktoren auf die pädagogische Haltung sowie solche, die explizit Hochschulseminare mit inklusionspädagogischen Inhalten fokussieren. Zunächst stehen erstgenannte Studien im Fokus der Betrachtung.

In einer Studie von Möller und Tremel (2006) wurde die Gruppe männlicher Studierender in sonderpädagogischen Studiengängen untersucht. Ziel der Untersuchung war die Erhöhung des Anteils männlicher Studierender, diese wurden daher zu ihrer Studienmotivation und ihren Beweggründen für die Studienwahl in Leitfadeninterviews befragt (Möller & Tremel 2006, 81). Es handelt sich um eine Stichprobe von 40 Studierenden. Zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die Bedeutung des Zivildienstes, der sich bei den Studierenden positiv auf die Wahl ihres sonderpädagogischen Studiengangs ausgewirkt hat. Die Studierenden erinnern diese Zeit zu meist positiv und bezeichnen sie als beeindruckend (ebd., 83). Auch bedeutsam ist die Aussage einiger Studierender, die sich gegenüber ihren weiblichen Mitstudierenden im Vorteil sehen, weil sie über praktische Erfahrungen verfügen und durch den Zivildienst ihre Eignung für dieses Berufsfeld überprüfen konnten (ebd., 82f.).

Da seit 2011 der Zivildienst durch den Bundesfreiwilligendienst abgelöst wurde, kann angenommen werden, dass die Erfahrungen im Rahmen dieses Freiwilligendienstes ähnlich zu denen des Zivildienstes sein könnten. Für die weiblichen Studierenden können ähnliche Erfahrungen angenommen werden, sofern sie ein Freiwilliges Soziales Jahr oder einen Bundesfreiwilligendienst absolvieren. Hinsichtlich der Studien aus der Zeit vor der Abschaffung des Zivildienstes wäre aber sicherlich von Bedeutung, dass die Ausübung eines solchen Dienstes von jungen Frauen auf mehr Freiwilligkeit beruht als es bei männlichen Teilnehmern der Fall sein konnte. Auch eine vorherige Ausbildung im pädagogischen Bereich könnte Auswirkungen auf die Studienmotivation und die damit zusammenhängenden Überzeugungen haben. Ob sich eine solche Erfahrung positiv oder negativ auf eine Weiterentwicklung bzw. Veränderung der Haltung auswirkt, wird mithilfe der Ergebnisse dieser Studie zu zeigen sein.

Eine weitere Studie, die sich ebenfalls unter anderem mit Erfahrungen vor dem Studium befasst, jedoch ein quantitatives Forschungsdesign aufweist, ist die Untersuchung von Kuhl und Walther (2008). Sie erhoben in ihrer Studie die Einstellung von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge, darunter Studierende des Lehramts für Grundschulen (n=55), des Lehramts für Förderschulen (n=64), der Diplompädagogik (n=60), der Psychologie (n=45) sowie Jurastudierende (n=80) (Kuhl & Walther 2008, 206). Als Erhebungsinstrument diente der Fragebogen MRAI-d,

es handelt sich dabei um die deutsche Version des Mental Retardation Attitude Inventory (Antonak & Harth 1994). Zusammenfassend werden den Proband*innen 29 Aussagen über Menschen mit geistiger Beeinträchtigung vorgelegt, denen dann in vierfach gestufter Antwortmöglichkeit zugestimmt bzw. nicht zugestimmt werden kann (Kuhl & Walther 2008, 211). Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung sollen nun die zentralen, für diesen Kontext bedeutsamsten Punkte herausgestellt werden. Obgleich die Studierenden des Lehramts für Förderschulen, die die Fachrichtung Geistige Entwicklung studieren, die höchsten Werte im Vergleich erreichen, zeigte sich auch, dass keine signifikanten Unterschiede zu den Studierenden anderer sonderpädagogischer Fachrichtungen vorliegen (ebd., 216). So schlussfolgern die Autor*innen, dass die bewusste Entscheidung für die Arbeit mit dieser Personengruppe mit einer grundsätzlich positiven Einstellung dem Personenkreis gegenüber einhergeht (ebd.). Die Ergebnisse lassen weiterhin den Schluss zu, dass stärkere positive Einstellungen gegenüber Menschen mit geistiger Beeinträchtigung weniger mit dem studierten Lehramt zu tun haben, sondern die Ausrichtung von sozialwissenschaftlich-orientierten Studiengängen ausschlaggebend ist (ebd.). Faktoren wie die Ausrichtung auf einen pädagogisch-therapeutischen beziehungsweise helfenden Beruf können die Haltung gegenüber behinderten Menschen, die „von der gesellschaftlichen Norm abweichen“ (ebd.), positiv beeinflussen. Die Ergebnisse bestätigen weiterhin eindeutig die Kontakthypothese (vgl. Exkurs S. 106ff.). Studierende, die angaben, Kontakt zu geistig behinderten Menschen zu haben, erreichten stets höhere Werte als solche, die diesen Kontakt nicht hatten (ebd.). Interessanterweise stellt sich bei genauerer Betrachtung der Werte der Studierenden mit Kontakt zum Personenkreis aber heraus, dass nicht die Studierenden mit dem häufigsten Kontakt die höchsten Werte erreichen, sondern die, die wöchentliche Berührungspunkte mit Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen haben (Kuhl & Walther 2008, 215). Ein jährlicher Kontakt führt zu ähnlichen Ergebnissen wie kein Kontakt, sodass geschlussfolgert werden kann, dass ein regelmäßiger, dennoch nicht zu häufiger und vor allem freiwilliger Kontakt zur Personengruppe als positivster Einflussfaktor auf die Haltung und Einstellungen diesen Menschen gegenüber hat (ebd., 216). Ein täglicher Kontakt dagegen kann als am ungünstigsten bezeichnet werden (ebd.). Gründe dafür liegen in den Kontaktursachen: Täglichen Kontakt haben solche Personen, die behinderte Familienangehörige haben oder auch Professionelle, beispielsweise Lehrkräfte. Beiden Gruppen steht nicht jeden Tag erneut die Entscheidung offen, ob sie mit behinderten Menschen in Kontakt treten wollen. Die oftmals sich erst im täglichen Kontakt herausstellenden negativen Erfahrungen im Kontext Behinderung können dann auch einen ungünstigen Einfluss auf eine positive Haltung zur Folge haben (ebd., 217).

Neben dem Punkt Kontakt spielt auch der Aspekt der sozialen Distanz eine tragende Rolle, so ein weiteres Ergebnis der Untersuchung. „Je geringer die soziale Distanz, desto günstiger die Einstellungen“ (ebd.). Die Autor*innen schlussfolgern, dass ein Kontakt mit geringer sozialer Distanz intensiver ist und zeigen auf, dass ein Kontakt, der Bedingungen wie Statusgleichheit und gemeinsame Aufgaben und Ziele erfüllt, sich positiv auf die Einstellung auswirkt (ebd.). Setzt man die Ergebnisse dieser Studie in Bezug zu der Annahme, dass Haltung ein sich über die Berufsbiographie hinweg entwickelndes Konstrukt ist, so sind die weitgehend segregierenden Erfahrungen von Studierenden in ihrer eigenen Schulzeit als durchaus kritisch zu bewerten (Lotze & Kiso 2014, 164). Dass Aspekte wie Zivil- bzw. Freiwilligendienste und Kontakte zu behinderten Menschen außerhalb von Schule dann einen großen Einfluss auf die professionelle Haltung nehmen, ist evident.

Im Jahr 2012 erfolgten die Erhebungen für eine weitere Studie in Österreich, der ein Mixed-Method-Design zu Grunde liegt. Studierende aller Lehrämter der Pädagogischen Hochschulen

Oberösterreich und Vorarlberg (n=1387) sowie einige Lehrkräfte zu Beginn ihres Berufseinstiegs (n=143) wurden hinsichtlich ihrer Einstellung und inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischer Inklusion befragt (Hecht et al. 2016, 86). Der quantitative Teil der Studie wurde mittels Fragebogen erhoben, der qualitative Teil in Form von Gruppendiskussionen ausschließlich mit den Studierenden durchgeführt (ebd., 91f.). Eine Auswahl der Ergebnisse verdeutlicht Unterschiede zwischen Studienanfängern, fortgeschrittenen Studierenden und Berufseinsteiger*innen. Ein zentrales Ergebnis der quantitativen Untersuchung zeigt, dass Studierende des zweiten und dritten Studienjahres eine positivere Haltung gegenüber inklusivem Lernen einnehmen als es bei Studien- und Berufsanfänger*innen der Fall ist. Es konnte jedoch auch verdeutlicht werden, dass genau diese Gruppe der Studierenden gleichzeitig höhere Bedenken der Umsetzung von Inklusion gegenüber hat (ebd., 94). Diese Befunde werden durch die qualitativen Ergebnisse der Studie konkretisiert. Die Gruppendiskussionen konnten zeigen, dass die Studierenden die Idee der Inklusion grundsätzlich befürworten und ihr mit Offenheit begegnen, sie aber gleichzeitig große Bedenken im Hinblick auf die eigene Tätigkeit in einer inklusiven Schule haben (Hecht et al. 2016, 96). Damit stehen sich eine normative Zustimmung und die tatsächliche Einschätzung zur Umsetzung spannungsreich gegenüber. Dieser Befund zeigt sich bei Studienanfänger*innen stärker als bei Studierenden höherer Semester. Insbesondere Studienanfänger*innen sehen die Grenzen inklusiver Beschulung im Vorliegen einer schweren Behinderung, die auch pflegerische Assistenz bedeutet (ebd.). Deutlich wurde auch, dass obwohl die Studierenden die Vielfalt und Wertschätzung von Verschiedenheit normativ positiv bewerten, sich ein Zwei-Gruppen-Denken anhand der Differenzlinie Behinderung manifestiert (Feyerer, Dlugosch, Prammer-Semmler, Reibnegger, Niedermair & Hecht 2014, 173).

Die Erwartungen an die universitäre Ausbildung sind hoch, die Studierenden wünschen sich zur Vorbereitung auf die Gestaltung schulischer Inklusion mehr Möglichkeiten der Begegnung und des Austausches mit behinderten Menschen, Selbsterfahrungsangebote sowie mehr Raum für offene Reflexion (Hecht et al. 2016, 97).

Die österreichische Studie weist insbesondere auf den Faktor des Studienfortschritts hin und zeigt auf, dass auch wenn sich studienphasenbedingt einige Unterschiede in der Ausprägung der Einstellung und inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausmachen lassen, sich ein Spannungsfeld zwischen normativer Befürwortung und konkreter eigener Umsetzung von Inklusion unabhängig vom Studienfortschritt ergibt.

Studien zur Veränderlichkeit von Haltung durch inklusionsbezogene Veranstaltungen

Neben den Faktoren, die einen Einfluss auf die Bezugsdimensionen von Haltung haben und diese verändern können, ist in diesem Rahmen auch bedeutsam, einen Blick auf ausgewählte Studien zu werfen, die sich explizit mit der Evaluation von Hochschulseminaren mit inklusionspädagogischen Inhalten auseinandergesetzt haben.

Diese ähneln daher stärker dem Aufbau der vorliegenden Untersuchung, die der Reihenfolge Vorerhebung – Besuch Hochschulseminar mit Fokus auf Inklusion – Nacherhebung entspricht. Allerdings, so wird in den nachstehenden Ausführungen deutlich, handelt es sich bei diesen Studien zumeist um ein quantitatives Forschungsdesign.

Eine Studie aus dem nationalen Raum dazu ist die von Demmer-Dieckmann (2007), in der sie die Wirksamkeit von Seminaren untersucht, die sich explizit mit dem Thema des Gemeinsamen Unterrichts befassen. Diese sind an der Technischen Universität Berlin seit 1999 verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden (Demmer-Dieckmann 2007, 153).

Die Seminare befassen sich thematisch beispielsweise mit Erfahrungen und Einstellungen gegenüber behinderten Menschen, dem Behinderungsbegriff sowie aktuellen Ergebnissen und Debatten zu Schwerpunkten wie Gemeinsamer Unterricht, politische Entwicklung sowie schulgeseztlichen Bedingungen (ebd., 155). Neben universitätstypischen Arbeitsformen wie Gruppen-, Partner*innen- und Reflexionsarbeit sind die Studierenden auch dazu angehalten, einen Tag lang in einer Integrationsklasse zu hospitieren und diesen Besuch zu reflektieren (ebd.).

Die Studie verfolgt ein Prä-Post-Design, so wurden die Studierenden von drei Semesterkohorten in insgesamt zwölf solcher verpflichtenden Seminare befragt. Die Erhebung erfolgte mittels Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen (ebd., 156), um die Einstellungen der Studierenden festzustellen.

Es zeigte sich, dass über die Hälfte der Studierenden, nämlich 62%, bereits Kontakt zu Menschen mit Behinderung hatten, eine ähnliche Zahl, 61%, gab an, dass sie sich durch das Seminar jedoch das erste Mal mit Gemeinsamen Unterricht befasst hatten (ebd., 156f.). Die größte Veränderung in der pädagogischen Haltung zeigte sich in der Frage, ob ein*e Schüler*in mit Förderbedarf an besten an einer Sonderschule gefördert werden könne. Hier gaben im Posttest im Vergleich zum Prätest 35% mehr der Studierenden an, dass Schüler*innen mit Förderbedarfen ebenfalls im Gemeinsamen Unterricht gut gefördert werden können (ebd.). Als Grund für diese Veränderung nannte beispielsweise eine Studierende die bisher mangelnde Auseinandersetzung mit den Schulsystemen und den Möglichkeiten Gemeinsamen Unterrichts.

Wenig überraschend, so zeigen auch die bisherigen Ausführungen, ist, dass die Studierenden, die bereits vor dem Besuch des Seminars Erfahrungen im Umgang mit behinderten Menschen sammeln konnten, durchweg die am stärksten positiven Einstellungen gegenüber allen Bereichen hatten (ebd.). Jedoch gaben insgesamt 92% nach dem Seminar an, dem Gemeinsamen Unterricht positiv gegenüber zu stehen, begründen tun sie dieses maßgeblich mit dem Erkenntniszuwachs bezüglich wissenschaftlicher Untersuchungen; auch der Hospitationstermin in einer Integrationsklasse wurde als positiv bewertet (ebd., 160).

Die Studie zeigt auf, dass sich bereits durch ein zweistündiges, wöchentlich stattfindendes Seminar über ein Semester Veränderungen in den Einstellungen ergeben haben. Über die Langfristigkeit und Nachhaltigkeit dieser Veränderungen können jedoch keine Aussagen getroffen werden (Demmer-Dieckmann 2007, 160).

Eine weitere Studie, die zur Thematik inklusionspädagogischer Hochschulseminare herangezogen werden kann, ist die von Sharma aus dem australischen Raum (Sharma 2012). Sharma untersuchte die Beliefs von Lehramtsstudierenden für die Grund- und weiterführende Schule im vierten Studienjahr (ebd., 56). Die Stichprobe beläuft sich auf eine Zahl von 27, darunter mehrheitlich Frauen (n=23). Knapp die Hälfte gab an, bereits Kontakt zu Menschen mit Behinderung gehabt zu haben, eine Minderheit (12%) hatte bereits ein nicht näher spezifiziertes Training mit sonder- bzw. inklusionspädagogischen Inhalten absolviert (Sharma 2012, 56).

Diese Studierendengruppe hatte sich freiwillig für die Belegung einer Hochschulveranstaltung über eine Dauer von zehn Wochen angemeldet, die sonder- und inklusionspädagogische Aspekte thematisiert. Sie bestand aus einer Vorlesung sowie Kleingruppenarbeitsanteilen, die einmal wöchentlich stattfanden (ebd., 57). Thematisch wurde folgenden Fragen nachgegangen: Was ist Inklusion? Warum Inklusion? Wie Inklusion umsetzen? (ebd.). Auch der Besuch einer inklusiven Schule, welche dem Universitätsgelände zugehörig war, war im Veranstaltungsprogramm vorgesehen.

Forschungsleitend war dabei die Frage, welchen Effekt der Besuch einer solchen Veranstaltung auf die Beliefs von Lehramtsstudierenden in Bezug auf inklusiven Unterricht und ihr Selbstvertrauen, in inklusiven Klassen zu unterrichten, hat (ebd., 56).

Die Erhebung erfolgte mittels eines Fragebogens, der SACIE scale (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusion). Dieser lässt Rückschlüsse auf die Bereiche Haltung („attitudes“) gegenüber Lehren in inklusiven Klassen, Meinungen und Gefühle („sentiments“) gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen sowie Bedenken („concerns“) gegenüber der Einbeziehung von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in Regelklassen zu (Sharma 2012, 56). Es erfolgte eine Prä- und eine Posterhebung, die durch eine retrospektive Erhebung mittels concept maps ergänzt wurde, die explizit Hinweise auf das Wissen und die Wissenserweiterung der Studierenden hervorbringen sollte (ebd., 57f.).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Studierenden im Posttest signifikant höhere Werte im Fragebogen erzielten. Konkret bedeutet dies, dass in allen Bereichen Verbesserungen in Bezug auf die Beliefs der Studierenden feststellbar waren. Die Zuversicht in die eigene Person, inklusive Lernprozesse gestalten zu können, wuchs. Ebenso war eine Verbesserung der Werte hinsichtlich der Haltung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen sowie gegenüber der Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen festzustellen. Auch hatten die Studierenden im Nachhinein weniger Bedenken in Bezug auf die Umsetzung inklusiven Lernens (Sharma 2012, 63). Bemerkenswert ist hierbei auch, dass offensichtlich der Besuch einer Lehrveranstaltung über zehn Wochen, die nur einmal wöchentlich stattfand, bereits Veränderungen in den Einstellungen bzw. Haltungen der Studierenden hervorgerufen hat. Sharma verweist jedoch, ebenso wie zuvor Demmer-Diekmann explizit darauf, dass die Studie keine Hinweise auf die Beständigkeit der Änderungen liefert (Sharma 2012, 64).

Eine weitere Studie veröffentlichten Forlin und Chambers 2011. Hier wurden die Vorstellungen zu Inklusion von Lehramtsstudierenden für den frühkindlichen und den Primarbereich untersucht (Forlin & Chambers 2011, 20). An der Studie haben 67 Studierende teilgenommen, die an einem freiwilligen Angebot mit inklusionspädagogischen Inhalten partizipiert haben. Dieses Angebot bestand aus einem 39-stündigen Programm, welches sich über 13 Wochen erstreckte und verschiedene Schwerpunkte zu Inklusion und Diversität fokussierte (ebd.). Inhaltlich ging es um die Einführung in politische Rahmenbedingungen von Inklusion sowie um Strategien zur Umsetzung inklusiver Praxis. Weiterhin fanden Diskussionen in Bezug auf verschiedene Diversitätslinien wie Behinderung, Geschlecht und Kultur statt, ebenfalls wurde der Kontakt zu Expert*innen wie Psycholog*innen und betroffenen Eltern gesucht. Zentral war auch die explizite Auseinandersetzung mit den persönlichen Einstellungen und Haltungen der Studierenden (ebd., 21). Methodisch wurden diese Inhalte durch Vorlesungen, Workshops, Gruppenarbeiten, problembasiertes Lernen und Simulationen realisiert (ebd.). Ein zweiter Teil bestand aus zwei Optionen, die die Studierenden frei wählen durften: Sie hatten entweder die Möglichkeit, im Rahmen eines Freiwilligenprogramms insgesamt zehn Stunden mit einem behinderten Menschen zu verbringen oder inklusive Projekte aus ihrer Region zu identifizieren und diese kritisch zu untersuchen. Somit bot dieser Teil die Möglichkeit, konkreten Kontakt zum Personenkreis der behinderten Menschen aufzubauen oder eine „non-contact“-Option zu wählen (ebd.). Es entschieden sich nur 17 Studierende für die Möglichkeit, in den direkten Kontakt mit einer behinderten Person zu treten, die übrigen 50 wählten die zweite Möglichkeit. Insgesamt wurde alle 67 Lehramtsstudierende aus den ersten drei Jahren ihres Studiums befragt. Ihre Einstellungen und Haltungen wurden mittels des SACIE-Fragebogens in einem Prä- und Postdesign ermittelt (Forlin & Chambers 2011, 22). Die Ergebnisse nehmen Bezug auf die Bereiche des Fragebogens. So ließ sich im Prätest feststellen, dass die Studierenden insgesamt positiver gegenüber solchen Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen eingestellt waren, die weniger Unterstützung brauchen als gegenüber solchen, die einen hohen Hilfebedarf haben. Besonders nega-

tiv waren die Einstellungen in Bezug auf Schüler*innen mit aggressiven Verhaltensweisen (ebd., 23). Im Posttest zeigte sich eine Verbesserung der Einstellungen gegenüber allen Schüler*innen mit Unterstützungsbedarfen, die gegenüber Schüler*innen mit aggressivem Verhalten änderten sich am geringsten und blieben weiterhin negativ (ebd.).

Hinsichtlich der Bedenken („concerns“) konnte vor dem Besuch der Veranstaltung festgestellt werden, dass die Studierenden weniger darum besorgt waren, durch Kinder mit Unterstützungsbedarf in ihren zukünftigen Schulklassen mehr Stress ausgesetzt zu sein oder dass die soziale Integration solcher Kinder in der Klasse nicht gelingen könnte. Ihre Bedenken betrafen besonders ihr Wissen um Inklusion und die Befürchtung, nicht allen Kindern gerecht werden zu können. Weiterhin ließ sich extrahieren, dass die Studierenden Sorge hatten, ob die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen und die Unterstützung durch ihre Vorgesetzten und Kolleg*innen ausreichend sein werden (ebd., 24). In der Posterhebung zeigte sich das überraschende Ergebnis, dass in allen Bereichen der Bedenken eine leichte Zunahme festgestellt werden konnte. Der Bereich der Bedenken, der im Gegensatz zur Präerhebung besonders anstieg, betrifft das Stresserleben (ebd.). Weiterhin konnte in der Posterhebung aber auch konstatiert werden, dass die Studierenden mehr Zutrauen in ihre Fähigkeit hatten, Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen unterrichten zu können (Forlin & Chambers 2011, 25).

Zusammenfassend konnte durch die Studie herausgestellt werden, dass die Studierenden, die angaben, schon vorab häufigen Kontakt zu behinderten Menschen gehabt zu haben, im Vergleich schlechtere Einstellungswerte gegenüber Kindern mit hohem Unterstützungsbedarf in Regelklassen als andere Studierende ohne diese Erfahrungen hatten. Das könnte daran liegen, dass diese Studierenden realistischere Vorstellungen gegenüber den Hilfebedarfen von Kindern mit Unterstützungsbedarf haben und sie möglicherweise auch schon negative Erfahrungen im Umgang mit behinderten Personen und ihren Lebensumständen gesammelt haben (ebd.). Dieses Ergebnis bestätigt ebenfalls die Kontakthypothese. Weiterführend zeigte sich in der Posterhebung auch, dass kein signifikanter Unterschied in den Testergebnissen der Studierenden, die sich für die Kontakt-Option entschieden haben, bestand gegenüber denen, die die „non-contact“-Option wählten. Auch hier kann als Grund vermutet werden, dass die Studierenden, die Zeit mit einem behinderten Menschen verbrachten, eine konkrete Vorstellung von den Hilfe- und Unterstützungsbedarfen dieses Personenkreises gewonnen hatten und dies zu einer Erhöhung ihrer Bedenken beigetragen haben könnte (Forlin & Chambers 2011, 29).

Kritisch ist anzumerken, dass es sich um ein freiwilliges Angebot handelte und möglicherweise so schon eine unbewusste Vorauswahl der Studierenden getroffen wurde. Es ist annehmbar, dass Studierende, die schon vor der Teilnahme an diesem Angebot positivere Einstellungen und Haltungen hatten, sich gerade deshalb für dieses Angebot anmeldeten (ebd., 30). Hier könnte der Einsatz einer Vergleichsgruppe mehr Aufschluss geben.

Die vorgestellten Studien aus dem nationalen und internationalen Raum kommen zu teilweise unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich der Veränderung der Überzeugungen der Studierenden. Allen gemein ist, dass über die Langfristigkeit der Veränderungen keine Aussagen getroffen werden können, sodass hier bislang ein Forschungsdesiderat besteht. Wichtig ist, so erscheint es nach der Betrachtung der Bedingungen von Veränderungen, dass die neuen Konzepte, die während eines solch besonderen Hochschulseminars erworben worden sind, tatsächlich zu einer Veränderung der Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses führen, wie es ein transformatorisches Bildungsverständnis nahelegt. Darüber können nur solche Studien Aufschluss geben, die mindestens einen dritten, späteren Erhebungszeitpunkt vorsehen.

Die dargestellten Studien können nur einen Ausschnitt aus dem wachsenden Forschungszweig zu Einstellungen bzw. Haltung aufzeigen. Insbesondere die Einstellungsforschung in Bezug auf schulische Inklusion floriert in den letzten Jahrzehnten. Schwab und Feyerer formulieren das Desiderat, diese Forschung nicht nur zu bündeln, sondern diese auch weiterzuentwickeln (2016, 3). Sie stellen fest, dass die Studien zu Einstellungen bzw. Haltung unterschiedliche Zielgruppen umfassen und je nach Untersuchung Lehrkräfte, Schüler*innen oder auch Lehramtsstudierende in den Blick nehmen. Ein Sonderheft der Empirischen Sonderpädagogik (2016) greift das Thema auf und möchte einen Querschnitt durch verschiedene Forschungsansätze und untersuchungsspezifische Zielgruppen geben. Betrachtet man jedoch die Beiträge näher, so zeichnet sich ein Ungleichgewicht zu Gunsten quantitativer Zugänge zu dem Konstrukt ab. Auch die hier vorgestellten Untersuchungen weisen mehrheitlich ein solches Forschungsdesign auf. Die vorliegende Untersuchung begegnet daher der Forderung, die Forschung zu Einstellung bzw. professioneller Haltung weiterzuentwickeln, indem sie nicht nur einen qualitativen Zugang wählt, sondern sich im Bereich der rekonstruktiven Sozialforschung verortet.

► Exkurs: Einstellungen gegenüber behinderten Menschen

Im Kontext dieser Studie darf nicht unerwähnt bleiben, dass das Thema der Einstellungen gegenüber behinderten Menschen in der Sonderpädagogik, nicht zuletzt auch wegen des noch häufig genutzten Einstellungsbegriffs, in den 1970er Jahren recht häufig untersucht wurde. Neuere Forschung knüpft daran jedoch so explizit nicht mehr an bzw. nutzt andere Zugänge und Begrifflichkeiten (vgl. Kapitel 5.2). Dennoch soll in dieses Thema wenigstens in Form eines Exkurses eingeführt werden.

Auch Cloerkes nimmt Bezug auf das bereits erwähnte Drei-Komponenten-Modell mit den drei Bereichen Kognition, Affekt und Verhalten. Er schreibt der affektiven Komponente im Bereich der Einstellung gegenüber behinderten Menschen die höchste Wichtigkeit zu und fasst unter ihr „den emotionalen Aspekt, die (positiven oder negativen) Gefühle und subjektiven Bewertungen des Individuums gegenüber einem Einstellungsobjekt“ zusammen (Cloerkes 2007, 104).

Als ein Unterkonstrukt der sozialen Einstellungen gilt das Vorurteil, welches als negative Einstellung bezeichnet wird und von großer Veränderungsresistenz gekennzeichnet ist. Cloerkes weist darauf hin, dass Vorurteile immer negativ sind und wendet sich zugunsten des neutraleren Begriffs der Einstellung von der durchgängigen Verwendung des Begriffs des Vorurteils ab (ebd.). Vom Begriff Vorurteil abzugrenzen ist der soziologische Terminus Stigma (Goffman 1967), der sich konkret auf Merkmale von Personen bezieht, die als stark abweichend und negativ bewertet werden (Cloerkes 2007, 169).

Cloerkes fasst aus knapp 20 Studien die wichtigsten Determinanten von Einstellungen gegenüber behinderten Menschen zusammen. Interessante Ergebnisse sind bezüglich der Art der Behinderung festzustellen. So ist zum einen das Ausmaß ihrer Sichtbarkeit von Bedeutung, zum anderen, inwiefern gesellschaftlich hochbewertete Funktionen beeinträchtigt sind (Cloerkes 2007, 105). Der Schweregrad der Behinderung ist tatsächlich kein besonderer Einflussfaktor auf die Einstellung. Wohl aber werden Einschränkungen im kognitiven sowie psychischen Bereich negativer bewertet als es bei körperlichen Beeinträchtigungen der Fall ist (ebd.). Sozioökonomische bzw. demographische Merkmale spielen als Determinanten von Einstellungen gegenüber behinderten Menschen eine vergleichsweise geringe Rolle. Hier ist zu konstatieren, dass Männer und Menschen mittleren Alters, um die 50 Jahre, im Vergleich zu ihren weiblichen bzw. jüngeren Mitmenschen stärker negative Einstellungen haben (ebd.). Es ist darauf hinzuwei-

sen, dass ein höherer Bildungsgrad und ein hohes Maß an Faktenwissen nicht zwangsläufig zu positiven Einstellungen führt (ebd.).

Wesentlicher Einflussfaktor ist die kulturelle Prägung, die das Individuum im Laufe des Sozialisationsprozesses übernimmt. Anschlussfähig an die Überlegungen zur Konstitution sozialen Sinns, sind die während der Sozialisation vermittelten und inkorporierten Überzeugungen kulturspezifisch und innerhalb dieser wiederum eher gleich. Gemein ist verschiedenen Kulturen aber, dass geistige bzw. psychische Abweichungen immer ungünstiger bewertet werden als andere (ebd., 106).

Dem Kontakt zu behinderten Menschen wird intuitiv eine besonders hohe Bedeutung beigegeben. Auch Cloerkes bezeichnet diese Determinante als wichtigen Einstellungsfaktor (2007, 105). Ein wichtiger Ansatz ist in diesem Kontext die so genannte Kontakthypothese (ursprünglich Allport 1954), die Cloerkes direkt auf die Behindertenproblematik bezieht. Nachstehend soll daher knapp erläutert werden, was darunter zu verstehen ist und Verknüpfungen zur forschungsleitenden Problematik hergestellt werden.

Cloerkes nennt drei elementare Grundannahmen der Kontakthypothese, die die Qualität von Einstellungen gegenüber behinderten Menschen beeinflussen: Die erste Annahme besagt, dass Kontakt zum Einstellungsobjekt, äquivalent zu Information, fehlerhafte Vor-/Urteile korrigieren kann (Cloerkes 2007, 146). Zweitens trägt Kontakt dazu bei, Fremdartigkeit zwischen Person und Einstellungsobjekt abzubauen und gleichzeitig Vertrautheit zu schaffen. Diese Gegenbewegung ist bedeutsam für positivere Einstellungen gegenüber dem Einstellungsobjekt (ebd.). Die dritte und letzte Annahme geht davon aus, dass die Häufigkeit von Interaktionen die gegenseitige Zuneigung bzw. Sympathie begünstigt (ebd.).

Aus diesen drei Annahmen wiederum generiert Cloerkes zwei Thesen, die er explizit in Bezug zu behinderten Menschen setzt: Erstens haben Menschen, die Kontakt zu behinderten Menschen haben, positivere Einstellungen als solche, die keinen Kontakt haben oder hatten (Cloerkes 2007, 146). Zweitens ist die Einstellung umso positiver, je häufiger der Kontakt zu behinderten Menschen stattfindet bzw. stattgefunden hat (ebd.).

Letztgenannte These könnte zu der Schlussfolgerung führen, dass ein täglicher Kontakt dann die günstigsten Bedingungen bietet, positive Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung zu entwickeln. Dies ist jedoch eine fehlerhafte Annahme. Nicht die Quantität ist allein ausschlaggebend für günstige und positive Einstellungen, sondern die Qualität dieser Kontakte. Cloerkes nennt dazu weitere Aspekte, die die Qualität des Kontakts positiv beeinflussen können: Entscheidend sind die Intensität, eine emotionale Fundierung, Freiwilligkeit, eine relative Statusgleichheit, die Erwartung einer Art ‚Belohnung‘ aus der Beziehung sowie das Verfolgen gemeinsam bedeutsamer Aufgaben und Ziele (Cloerkes 2007, 147). Gerade der Aspekt der Freiwilligkeit zeigt unter Bezugnahme auf den Lehrer*innenberuf im sonderpädagogischen Bereich, dass beruflicher Kontakt nicht zwangsläufig mit positiven Einstellungen einhergehen muss (ebd., 149).

Ebenfalls ist anzumerken, dass der Kontakt zum Einstellungsobjekt eine ursprünglich bestehende Einstellung bzw. Haltung zumeist ins Extrem verstärkt. Eine bereits bestehende positive Haltung gegenüber behinderten Menschen wird durch den Kontakt bestärkt, eine negative ebenfalls (ebd., 147).

Aus diesen Überlegungen ist es möglich, Erklärungsansätze für Reaktionen bzw. Verhaltensweisen gegenüber behinderten Menschen abzuleiten. Cloerkes führt vier verschiedene soziologische Erklärungsansätze auf, die sich auf die Rollenerwartungen der beteiligten Akteure beziehen (2007, 108f.) und im Rahmen der Ergebnisse dieser Arbeit bedeutsam werden könnten.

1. Die Irrelevanzregel führt zu einer so genannten Scheinnormalität, indem die Behinderung bei der*dem Interaktionspartner*in bewusst übersehen wird bzw. ihr keine Bedeutung zugesprochen wird. Sie wird also nivelliert (ebd.).
2. Als Interrollenkonflikt wird ein Verhalten bezeichnet, bei dem die Behinderung einer Person als niedriges Statusmerkmal wahrgenommen wird, dem alle anderen Merkmale der behinderten Person untergeordnet werden. Dies erhält insbesondere dann Relevanz, wenn weitere Statusmerkmale dem der Behinderung entgegenstehen. Um diese Irritation ausgelöst durch den Widerspruch zu vermeiden, wird das Merkmal Behinderung in den Fokus der Person gestellt (ebd.).
3. Unter so genannten uneindeutigen Verhaltensregeln fasst Cloerkes zusammen, dass mangelnde Erfahrung im Umgang mit behinderten Menschen zu Unsicherheit führt. Unwohlsein und Unbehagen in Interaktionen mit behinderten Menschen sind dann die Folge (ebd.).
4. Ebenfalls zu einer Scheinakzeptanz führt der Erklärungsansatz der widersprüchlichen Normen. Hierbei ist das Verhalten gegenüber behinderten Menschen durch Widersprüche gekennzeichnet, die sich in einem Spannungsfeld zwischen spontan-affektiven und offiziell erwünschten Reaktionen bewegen (ebd., 109).

Diese Reaktionen sollen im Folgenden nochmals genauer beleuchtet werden. Bezüglich der Reaktionen auf behinderte Menschen ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen durch Sozialisationsprozesse eher negativ vermittelten Einstellungen gegenüber von der Norm abweichendem Aussehen bzw. abweichenden Handlungen einerseits und der gesellschaftlichen Negierung des Auslebens dieser Einstellungen andererseits (Cloerkes 2007, 119).

Es werden drei Reaktionsarten unterschieden:

a) *Originäre Reaktionen*

Hierunter fallen spontane Reaktionen, die eher affektiven Ursprungs sind. So reagieren kleine Kinder auf behinderte Menschen beispielsweise mit Neugierde, welche sich im Anstarren oder direktem Ansprechen auf die Behinderung äußert. Damit ist kein unmittelbar ablehnendes Verhalten verbunden (ebd.).

Als Ausdrucksgestalt von unspezifischer Angst wird aggressives Verhalten angeführt. Cloerkes konstatiert jedoch, dass dieses in der sozialen Realität eher selten direkt zum Ausdruck kommt, sondern sich dann in Form von Schuldgefühlen und Schuldangst niederschlägt (2007, 121).

b) *Offiziell erwünschte Reaktionen*

Als offiziell erwünschte Reaktionen gelten solche, die sich an Verhaltensvorschriften orientieren. Das oftmals unausgesprochene Gebot, Menschen mit Behinderung müssen akzeptiert und als gleichberechtigt anerkannt werden, ist Ausdruck dieser gesellschaftlichen Normen (ebd.).

c) *Überformte Reaktionen*

Die überformten Reaktionen stellen sozusagen eine Zwischeninstanz zwischen den beiden erstgenannten Reaktionsformen dar. Sie sind das Produkt des Konflikts zwischen originären und offiziell erwünschten Reaktionen und äußern sich oftmals in Form von Mitleid oder unpersönlichen Hilfen wie Spendenabgaben (ebd., 121f.).

Alle Reaktionsformen laufen letztendlich auf Ablehnung und Isolation behinderter Menschen hinaus (ebd., 123).

Obgleich die Einstellungsforschung in den Jahren zwischen 1960 und 1980 florierte, liegt auch Kritik an diesem Forschungszweig vor. So bemängelt Cloerkes (zusammenfassend 1985) die zu kleinen Stichproben und Schwächen der Messinstrumente. Ebenfalls wurden Verfälschungstendenzen im Sinne sozialer Erwünschtheit zu wenig beachtet. Bezüglich der theoretischen Fundierung ist anzumerken, dass der Faktor Wissen überbetont wird, indem ein hohes Maß an Wissen mit positiverer Einstellung korreliert wird, und eine fehlende Unterscheidung zwischen Einstellungen gegenüber Behinderung und gegenüber behinderten Menschen vorgenommen wird (Cloerkes 2007, 111). ◀

5.5 Pädagogische Haltung als Derivationen sozial geteilter Deutungsmuster

Vorausschauend im Hinblick auf das methodische Vorgehen soll abschließend ein weiterer Begriff Berücksichtigung finden. Im Hinblick auf eine enge Verzahnung von Theorie und Methode in dieser Arbeit gewinnt auch der des Öfteren im Zusammenhang mit der objektiven Hermeneutik genannte Begriff der Deutungsmuster an Bedeutung und soll daher nicht unbeachtet bleiben.

Sachweh (2009, 84f.) geht davon aus, dass Haltungen bzw. Einstellungen als Derivationen, also Anwendungen oder Ableitungen, von Deutungsmustern bezeichnet werden können.

Zentrales Merkmal sozialer Deutungsmuster ist ihre soziale Geteiltheit. Es handelt sich dabei um über individuell-subjektive Sinngebungen hinausgehende Schemata, die sich daher von im Individuum verankerten, subjektiven Einstellungen oder Meinungen abgrenzen (Sachweh, 2009, 79). Laut Oevermann (2001a, 9), der ebenfalls die objektive Hermeneutik entwickelte, handelt es sich bei Deutungsmustern um kollektive Wissensbestände, Normen und Wertorientierungen sowie Interpretationsmuster. Er beschreibt weiterhin drei Elemente, die diese Definition erweitern: Er betont, dass sich aus sozialen Deutungsmustern erst Einstellungen ergeben (ebd., 19). Weiterhin sind soziale Deutungsmuster stets auf ein objektives Handlungsproblem bezogen, welches wiederum soziale Geteiltheit erfährt (Oevermann 2001b, 37). Dies dient dazu, Handlungsprobleme nicht immer wieder erneut lösen zu müssen, sondern auf vorhandene Schemata zurückzugreifen, die jedoch von den gegebenen Sozialstrukturen akzeptiert und verstanden werden.

Weiterhin, so Oevermann, sind soziale Deutungsmuster in einer inneren Logik bzw. Struktur organisiert und ermöglichen so regelgeleitetes Handeln, was den Akteur*innen weitgehend unbewusst bleibt (2001a, 23). Dieses letzte Merkmal stößt allerdings auf Kritik, da bislang keine empirischen Beweise für eine solche innere Struktur sozialer Deutungsmuster vorliegen (Sachweh 2009, 81).

Soziale Deutungsmuster gelten als nicht abfragbar und sind auch mittels Beobachtungen nicht erfassbar (ebd., 84). Die einzige Möglichkeit, sie zugänglich zu machen, liegt in der Rekonstruktion ihrer Derivationen. Diese sind individuell. Erst durch verdichtende Analysen mit einer anschließenden Typenbildung sei eine rekonstruktive Erarbeitung von sozial geteilten Deutungsmustern möglich (ebd.). Sachweh (2009, 85) zeigt die Unterschiede zwischen den individuellen Sinngebungen und sozialen Deutungsmustern auf, um das Verhältnis der Begriffe zueinander deutlich zu machen. Zunächst grenzt er dazu Meinungen und Einstellungen von Deutungsmustern ab. Diese haben ihren Sitz im Individuum und müssen daher nicht als sozial geteilt gelten. Beide Bewusstseinsformen können aber als Indikator von sozialen Deutungsmustern angesehen werden (Sachweh 2009, 85). Sachwehs Verständnis folgend ist der Begriff der Einstellung an dieser Stelle zu dem der Haltung äquivalent, denn er charakterisiert die Einstellung als „kogni-

tive und affektive Wertungen bestimmter Objekte“ (2009, 85). Dies ist auch ein Bestandteil der zugrunde gelegten Definition von Haltung in diesem Rahmen.

Obgleich Sachweh die Begriffe Einstellung bzw. Haltung von Deutungsmustern abgrenzt und sie eher hierarchisch ordnet, indem er formuliert, dass Haltungen sich erst aus sozial geteilten Deutungsmustern heraus ergeben, werden Parallelen deutlich: Diese liegen in der schweren Zugänglichkeit sowie der handlungsstrukturierenden Funktion. Grummt (2019, 152) schlussfolgert in Anlehnung an Oevermann (2001a), dass das Verhältnis zwischen Einstellung, Haltung bzw. Überzeugungen und Deutungsmustern bezüglich ihrer Reichweite, Tiefe und Verallgemeinerung ähnlich ist.

Begreift man also Haltungen, welche durch Sprache rekonstruiert werden können, als Ausdrucksform der sozialen Deutungsmuster, so lässt diese enge Verbindung der beiden Begrifflichkeiten und ihrer Bedeutung die Verwendung beider Termini im Rahmen dieser Arbeit durchaus zu.

6 Zwischenresümee: Von alltagstheoretischen Überzeugungen zur professionellen Haltung

An vielen Stellen der theoretischen Überlegungen zum Gegenstand der vorliegenden Untersuchung konnten bereits Verknüpfungen zwischen den einzelnen Bezügen hergestellt werden. Theoretisch zentral ist der Begriff Haltung. Auf den ersten Blick ließe sich möglicherweise feststellen, dass Haltung und Bildung alltagstheoretisch wenig miteinander zu tun haben. Haltung scheint stärker emotional-affektiv zu sein, Bildung dagegen wird eher im Bereich der Kognition bzw. des Wissens verortet. Die Ausführungen in Kapitel 2 und 5 zeigen den Zusammenhang der beiden Begriffe im Kontext dieser Arbeit.

Das in Kapitel 2 beschriebene Welt- und Selbstverhältnis, das im Zentrum transformatorischer Bildungsprozesse steht, enthält eine gesellschaftliche und eine individuelle, psychische Dimension, wie es die begriffliche Kombination aus ‚Welt‘ und ‚Selbst‘ deutlich macht (Koller 2012, 34). Diese enge Verquickung aus gesellschaftlicher und individueller Dimension lässt sich auch beim Haltungsbegriff feststellen. So konnte mit den Ausführungen Sachwehs gezeigt werden, dass sich Haltungen aus sozialen Deutungsmustern, die wiederum sozial geteilt sein können, ergeben (gesellschaftliche Dimension). Gleichzeitig sind diese eng verbunden mit subjektiven Sinngebungen (individuelle Dimension).

Auch darüber hinaus weisen beide Strukturen Merkmale auf, bezüglich derer sich Ähnlichkeiten feststellen lassen. Folgend sollen diese genannt und kurz erläutert werden.

- Sowohl die Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses als auch die Haltung respektive Überzeugungen sind für den Menschen nicht direkt zugänglich. Sie gelten als latente, aber wirksame Strukturen in Bezug auf Wahrnehmung, Denken und Handeln.
- Daraus ergibt sich, dass sie überdauernd und schwer veränderlich sind. Die impliziten Wissensbestände und Überzeugungen sind dem*der Träger*in nicht direkt zugänglich, was wiederum dazu führt, dass diese keiner bewussten, systematischen Veränderung unterzogen werden können. Erst krisenhafte Erfahrungen (vgl. Kapitel 2.5) bzw. solche Erfahrungen, die eine so starke Paradoxie zwischen bestehenden Überzeugungen und neuen Informationen hervorrufen (vgl. Kapitel 5.4), geben Anlass zu Neustrukturierungen vorhandener Konzepte und damit auch bestehender Welt- und Selbstverhältnisse.
- Eng mit den beiden vorigen Merkmalen verbunden ist der Aspekt der biographischen Verankerung. Beide Konzepte, das der Haltung und das des Selbst- und Weltverhältnisses, gehen davon aus, dass dem Erwerb ein lebenslanger Prozess zugrunde liegt und bisherige Erfahrungen eine konstituierende Rolle spielen. Dieses Merkmal ist insbesondere im Kontext von Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen, worauf gleich noch einmal zurückzukommen sein wird.
- Das Merkmal der schwierigen Zugänglichkeit und des Vorliegens latenter Strukturen führt zu einem weiteren Punkt, der in der jeweiligen Bezugsliteratur sowohl für das Selbst- und Weltverhältnis als auch für Haltung als relevant herausgestellt wird. Der bewusste Zugang zu diesen Strukturen kann allein über Reflexion erreicht werden. Erst in einer reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen Welt- und Selbstverhältnissen bzw. Überzeugungen, die eine Haltung konstituieren, kann eine Bewusstmachung und damit zusammenhängende Veränderung erreicht werden (vgl. Kapitel 2.6; 5.3).
- Sowohl für Welt- und Selbstverhältnis als auch für Haltung gilt, dass diese sich in Sprache veräußern und über diese rekonstruiert werden können (vgl. Kapitel 2.3; 5.5). Dies gilt nicht nur

für die individuelle Reflexion, sondern begründet auch die Anlage des folgenden empirischen Teils der Arbeit, der davon ausgeht, mithilfe einer rekonstruktiven Auswertungsmethode Zugang zu diesen latenten Strukturen zu erhalten.

Das Aufzeigen von Gemeinsamkeit lässt die Feststellung zu, dass das Welt- und Selbstverhältnis eng mit den Haltungen eines Menschen verbunden ist. Letzteres kann neben Wissensbeständen als ein Teil des Welt- und Selbstverhältnisses angesehen werden, wobei in diesem Rahmen keine trennscharfe Unterscheidung vorgenommen werden soll. Es ist davon auszugehen, dass Wissen und Haltung sehr eng miteinander verwoben sind und auf das jeweilige Welt- und Selbstverhältnis einwirken.

Eine Veränderung von Haltung durch krisenhafte Erlebnisse bzw. Problemstellungen, verbunden mit Reflexionsvorgängen, führt daher auch immer zu einer Veränderung von Welt- und/oder Selbstverhältnissen. Von einer anderen Seite gedacht bedeutet das, dass Umstrukturierungen von Welt- und Selbstverhältnissen, wie transformatorische Bildungsprozesse sie zur Folge haben, immer auch die Veränderung von Haltungen impliziert. So lässt sich sagen, dass transformatorische Bildungsprozesse und die Veränderung von Haltung in einem engen Verhältnis zueinanderstehen und sich zeitgleich vollziehen können.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich wiederum wichtige Schlussfolgerungen für die Lehrer*innenausbildung und den Professionalisierungsprozess. Die Besonderheit der Situation angehender Lehrkräfte wurde insbesondere in Kapitel 5.4 ausführlich dargestellt. Lehrkräfte neigen stärker als Angehörige anderer Berufe dazu, auf eigene Schulerfahrungen zurückzugreifen. Dieses Phänomen beschreibt auch Helsper (2018, 17ff.), allerdings unter Bezugnahme auf den Habitus-Begriff. Helsper stellt fest, dass impliziten Wissensbeständen theoretisch und empirisch in der Lehrer*innenbildungsforschung hohe Relevanz zugewiesen wird. Er kritisiert allerdings, dass die Forschung zu Einstellungen im Lehrer*innenberuf Gefahr läuft, an der Oberfläche zu bleiben, „ohne auf handlungsleitende implizite Orientierungen zugreifen zu können“ (ebd., 20f.).⁸ Er begründet damit die Wahl des Habitus-Begriffs, um diese impliziten Orientierungen rekonstruieren zu können (ebd., 21). Auch Koller versucht, für die Strukturbeschreibung von Welt- und Selbstverhältnissen den Habitus-Begriff fruchtbar zu machen, stellt jedoch auch fest, dass dieser die bereits erwähnte individuelle, psychische Dimension vernachlässigt (2012, 34). Helsper zieht aus seinen Überlegungen auch für diesen Kontext bedeutsame Erkenntnisse. Er beschreibt den Übergang vom Schüler*innenhabitus zum Lehrer*innenhabitus und unterstreicht damit die hohe Wirkmacht biographisch erworbener Überzeugungen im Kontext des Lehrens und Lernens. Er zeigt anhand von Studienergebnissen die Relevanz des Schüler*innenhabitus für den Lehrer*innenhabitus auf und kann verdeutlichen, dass ein bestimmter Schüler*innenhabitus einen bestimmten Lehrer*innenhabitus hervorbringt (Helsper 2018, 29ff.). Äquivalent ist daher davon auszugehen, dass bestimmte Überzeugungen und Vorstellungen hinsichtlich eines*r ‚idealen‘ Schüler*in respektive Lehrer*in so tief verankert sind, dass diese von der eigenen Schüler*innenrolle bis hin zur Lehrer*innenrolle beständig bleiben. Diese Überzeugungen zum Lehren und Lernen, die während der Schulzeit erworben wurden, sind jedoch offensichtlich nicht wissenschaftlich-reflexiver Art, sondern alltagstheoretisch und implizit. Für den Professionalisierungsprozess ist daher unumgänglich, diese alltagstheoretischen und an der Rolle des*der Schüler*in orientierten Überzeugungen zu reflektieren und in Beziehung zur beruflichen Praxis zu setzen. Insbesondere für die erste Phase der Lehrer*innenbildung bedeutet dies, anzuer-

8 Ob dies tatsächlich eine Frage der Bezugstheorien oder nicht viel eher eine Frage der methodischen Herangehensweise ist, ist an dieser Stelle durchaus kritisch zu hinterfragen.

kennen, dass Studierende nicht als ‚unbeschriebenes Blatt‘ in die universitäre Ausbildung eintreten und damit der „Prozess der Professionalisierung nicht als habitueller Einsozialisations-, sondern als transformatorischer Bildungsprozess zu konzipieren ist“ (Helsper 2018, 36). Helsper unterstreicht mit diesem Zitat den Zusammenhang von Bildungsprozessen, wie sie in Kapitel 2 beschrieben wurden, und biographischen Überzeugungen. Erst die Entwicklung einer wissenschaftlichen Reflexivität ermöglicht die Veränderung alltagstheoretischer Überzeugungen hin zu einer professionellen Haltung über den Weg transformatorischer Bildungsprozesse.

Die Initiierung solcher Bildungsprozesse ist anspruchsvoll und kann nicht über reine Wissensvermittlung gelingen, wie auch schon in Kapitel 2.6 thematisiert wurde. Der Einfluss biographisch erworbener Erfahrungen ist hoch, sodass im Kontext universitärer Lehrer*innenbildung immer die gesamte Person inklusive ihrer impliziten Wissens- und Überzeugungsstrukturen berücksichtigt werden sollte (Helsper 2018, 37). Kasuistische Lehrveranstaltungen, die die Rekonstruktion von Lehrer*innenbiographien zum Ausgangspunkt nehmen, um schließlich auch eine Reflexion über die eigenen Überzeugungen anzuschließen, bilden eine Möglichkeit dazu (ebd., 38).

Der berufsbiographische Bestimmungsansatz von Professionalität ist daran in allen Punkten anschlussfähig. Auch er stellt den starken Bezug von zurückliegenden Erfahrungen für die berufliche Praxis her. Im Sinne des strukturtheoretischen Ansatzes sind die Ausführungen Hespers wesentlich, da er davon ausgeht, dass der Schüler*innenhabitus auf Grund des in ihm enthaltenen Lehrer*innenbildes die Entwicklung des Lehrer*innenhabitus beeinflusst. Dies wiederum kann Konsequenzen für den Umgang mit den genannten Antinomien haben (ebd., 33).

Für die erste Phase der Lehrer*innenbildung bedeutet das, dass auch der entwickelte Schüler*innenhabitus und die beginnende Entwicklung eines mit ersterem korrespondierenden Lehrer*innenhabitus als Teil der Lernausgangslagen der Studierenden angesehen werden muss, die reflexiv aufgegriffen werden muss, um eine Auseinandersetzung mit den bestehenden Überzeugungen und dem jeweiligen Welt- und Selbstverhältnis anzuregen. Erst wenn dies gelingt und neue Informationen und ihre reflexive Verarbeitung dazu führen, dass eine Umstrukturierung dieser bestehenden Strukturen im Sinne eines transformatorischen Bildungsprozesses erfolgt, kann von einem Professionalisierungsprozess gesprochen werden.

7 Methodische Anlage der Studie

Die vorliegende Untersuchung ist im Kontext rekonstruktiver Sozialforschung zu verorten. Das folgende Kapitel dient der Darstellung und Begründung des methodischen Vorgehens, das den Fallrekonstruktionen dieser Arbeit zugrunde liegt. Geklärt werden soll neben grundlegenden methodologischen Annahmen der Gewinn des Einsatzes der objektiven Hermeneutik als Auswertungsmethode im Kontext der Rekonstruktion professioneller Haltung.

7.1 Grundlegende Annahmen rekonstruktiver Sozialforschung

Rekonstruktive Sozialforschung beabsichtigt, fundierte Erkenntnisse über die soziale Wirklichkeit herausarbeiten bzw. erlangen zu können. Dabei spielt das Verstehen individueller und sozial geteilter Sinnstrukturen eine wesentliche Rolle (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013, 14; 17). Rekonstruktive Verfahren werden daher mit dem Ziel eingesetzt, herauszufinden, „welche (überindividuellen und sozial verankerten) Sinnstrukturen dem Handeln und Denken der Akteure zugrunde liegen“ (ebd., 17).

Mit dem Erkenntnisziel des deutenden Verstehens sind die unterschiedlichen Ebenen von Sinnstrukturen maßgeblich für die rekonstruktive Sozialforschung. Offensichtlich sind nicht alle von ihnen bewusst zugänglich. Folgend werden angelehnt an die Ausführungen von Kleemann et al. (2013, 15f.) die Sinnstrukturen in drei Ebenen eingeteilt:

- Subjektiv intendierter Sinn
- Universale gesellschaftliche Sinnmuster
- Gruppen- und milieuspezifische Deutungsmuster

Auf der Ebene des subjektiv intendierten Sinns lassen sich Motive und Absichten zusammenfassen, die das Denken und Handeln von Subjekten bestimmen. Sie treten im Alltag ständig in Erscheinung, etwa wenn wir uns aus bestimmten Gründen für bzw. gegen etwas entscheiden (Kleemann et al. 2013, 15). Für die rekonstruktive Sozialforschung sind diese individuellen Sinnstrukturen allein jedoch weniger bedeutsam. Die Verbindung zwischen dem subjektiv intendierten Sinn und den anderen Sinnstrukturebenen ist für eine Analyse fruchtbar. Es interessiert, „in welcher Weise die untersuchten Personen dem eigenen Handeln Sinn zuschreiben und ob diese fallbezogenen Erkenntnisse hinsichtlich intentionalen Handelns verallgemeinerbar sind“ (ebd., 15).

Als universale gesellschaftliche Sinnmuster gelten solche, die von einer Gesellschaft geteilt werden. Als Beispiel nennen die Autoren exemplarisch das Grundgesetz beziehungsweise kulturell verankerte Norm- und Wertvorstellungen (ebd., 16). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung „universal“ mit Einschränkung zu betrachten ist, da sie sich explizit auf eine gesellschaftliche Rahmung bezieht, die je nach Gesellschaftszugehörigkeit eine andere Gestalt annehmen kann.

Das besondere Interesse sozial rekonstruktiver Forschung gilt der dritten Ebene, den gruppen- und milieuspezifischen Deutungsmustern und Wissensbeständen. Hierunter werden Sinnstrukturen subsumiert, die sich aus konjunktiven Erfahrungsräumen mit anderen ergeben, beispielsweise in Peer-Groups oder der Herkunftsfamilie (Kleemann et al. 2013, 16). Diese prägen und beeinflussen maßgeblich das Handeln, insbesondere dann, wenn es um Zugehörigkeiten geht. Aussagen wie „Die anderen machen das auch so“ weisen auf die geringe Bewusstseinszugänglichkeit solcher Deutungsmuster hin und zeigen Parallelen zum Habitusbegriff Bourdieus (2005).

Von besonderem Erkenntnisinteresse ist daher die Rekonstruktion solcher Deutungsmuster und die Verschränkung der drei genannten Ebenen (Lindmeier, B. & Junge 2017, 11). Für die vorliegende Forschungsarbeit lassen sich die drei Ebenen folgendermaßen übersetzen: Die professionelle Haltung spiegelt sich zum einen in den individuellen Aussagen der Studierenden zur Thematik wider (subjektiv intendierter Sinn). Unterzieht man diese Aussagen einer tiefergehenden Interpretation, lassen sich gesellschaftlich geteilte Norm- und Wertvorstellungen extrahieren. Besonders interessant ist dann der kontrastierende Vergleich zwischen den einzelnen Fällen, da dieser möglicherweise Hinweise auf gruppenspezifische Deutungsmuster liefert.

Als allgemeine Grundannahmen rekonstruktiver Sozialforschung beschreibt Bohnsack angelehnt an Hoffmann-Riem (1980) zwei zentrale Prinzipien, das der Offenheit und das der Kommunikation (2014, 23f.). Letzteres fokussiert die Bedeutsamkeit derjenigen, die Bestandteil der Forschung sind. Ihnen ist die Strukturierung der Kommunikation zu überlassen, um somit überhaupt an bedeutende Daten zu gelangen (ebd.). Dazu sollte auch die Fragestellung, beispielsweise ganz konkret im Hinblick auf ein Interview, möglichst so offengehalten werden, dass die Befragten die Sache selbst zum Thema machen können. Es ist im Rahmen rekonstruktiver Forschung von Bedeutung, ob und inwiefern die eigentliche Forschungsfrage überhaupt für die Befragten relevant erscheint (ebd., 22). Erst dann entfaltet sich das für den Ertrag der Forschung so bedeutsame Relevanz- und Regelsystem in den Äußerungen der Befragten (ebd., 23).

Das Prinzip der Offenheit ist eng mit dem soeben erläuterten Prinzip der Kommunikation verwoben. Nicht die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes steht im Vordergrund, sondern zunächst gilt die Aufmerksamkeit der Strukturierung des bzw. der Befragten (Bohnsack 2014, 24). Somit ist rekonstruktive Forschung in einem ersten Schritt immer an der Wirklichkeit und nicht an dem theoretischen Wissen der forschenden Person ausgerichtet (Kleemann et al. 2013, 19). Erst in einem zweiten Schritt, der in Richtung Generalisierung der Ergebnisse strebt, werden die Erkenntnisse theoretisch strukturiert.

In diesem Kontext erlangt die Standortgebundenheit der forschenden Person Bedeutsamkeit. Bei Bohnsack wird sie auch als sogenannte Seinsge- bzw. Seinsverbundenheit bezeichnet (2014, 211). Diese ist sozio-kulturell bedingt und umfasst ein aufgrund von Alltagspraxis und Erfahrungen entwickeltes Relevanz- und Deutungssystem, das jedoch nicht in Gänze zugänglich ist (Wagner-Willi 2011, 66). Diese Standortgebundenheit ist beides, Fehlerquelle und Potential bzw. unabdingbare Voraussetzung für den Verstehensprozess zugleich (Bohnsack 2014, 211). Als mögliche Fehlerquelle gilt sie deshalb, weil sie die Güte einer Fallrekonstruktion maßgeblich beeinflussen kann, z.B. indem sie mittels einer durch Vorurteile gegenüber dem Forschungsgegenstand determinierten Haltung den rekonstruktiven Prozess verkürzt (Uphoff 2016, 207f.).

Diese Wissens- und Vorstellungsbestände der forschenden Person müssen also in der Analyse der Daten mitberücksichtigt und reflektiert werden (Kleemann et al. 2013, 19). Dieser Forderung soll auf zwei Wegen begegnet werden. Zum einen wird im Rahmen der Datenauswertung das Vorwissen so kontrolliert, indem eine scharfe Trennung zwischen dem Textmaterial, d.h. den Interviewprotokollen, und der Interpretation der forschenden Person vorgenommen wird (Bohnsack 2014, 214). Dies geschieht im Rahmen der objektiv hermeneutischen Textinterpretation, indem eine Sequenzanalyse zunächst ohne und erst in einem zweiten Schritt mit Rückbezug auf den tatsächlichen Kontext stattfindet. Diese Hinzunahme des tatsächlichen Äußerungskontextes ist notwendig, um die impliziten Orientierungen der Befragten verstehen zu können. Weiterhin werden auch die Interviewfragen immer einer Kurzanalyse unterzogen, um so den Antworthorizont der befragten Person zu beleuchten. Auch das gemeinsame berufliche Milieu der befragten Personen und der Befragenden selbst ist zu berücksichtigen.

Zum anderen ist die Reflexion des Forschungsprozesses sowie die eigene Rolle als Forscherin von besonderer Notwendigkeit. Daher erfolgt vor der Einführung in die Methode der objektiven Hermeneutik eine kriteriengeleitete Reflexion der eigenen Standortgebundenheit im thematischen Kontext dieser Arbeit ebenso wie im Hinblick auf den Forschungsprozess an sich.

7.2 Reflexion des Forschungsprozesses: Umgang mit Subjektivität

Im Hinblick auf quantitative Forschung ist die Orientierung an Gütekriterien gängige Praxis. Auch für den qualitativen Forschungsbereich hat sich die Formulierung von Gütekriterien wie kommunikative Validierung, Triangulation und Authentizität (Steinke 2015, 320f.) etabliert. Dennoch fällt auf, dass das Ideal einer objektiven Erkenntnis im Bereich qualitativer (Sozial-) Forschung angestrebt wird und Subjektivität nicht als Ressource für den Forschungsprozess angesehen, sondern im Gegenteil negativ bewertet wird (Breuer 2003, [1]). Es lässt sich zwar eine Tendenz zur Subjektorientierung feststellen, jedoch ist laut Behse-Bartels und Brand eine „De-Thematisierung der Subjektivität des Forschenden in der Mehrzahl der Studien nicht zu übersehen“ (2009, 14). Im Rahmen dieser Arbeit schließt sich die Autorin der Grundüberzeugung Rauschenbachs an, die feststellt: „Objektive Erkenntnis ist die Konstruktion eines Subjekts, das sich selbst verabsolutiert, weil und solange es nichts von sich weiß“ (1996, 21).

Dies impliziert, dass das Wissen um die Bedeutung der eigenen Rolle als forschende Person eine wesentliche Rolle spielen muss, will man sich der theoretischen Grundannahme des konstruktivistischen Denkens vollumfänglich anschließen. Breuer konstatiert, dass eine Trennung von Epistemologie und Methodik einer Entkopplung gleichkommt (2003, [18]). Damit spricht er die Dichotomie von qualitativer Sozialforschung zugrundeliegenden theoretischen Annahmen und wissenschaftlich-methodischer Umsetzung, die konstruktivistische Auffassungen zu negieren versucht, an. Verfolgt man diese Annahmen jedoch konsequent, so muss berücksichtigt werden, dass auch die forschende Person eine wesentliche Größe im Forschungsprozess einnimmt. Fleck (1935/1983⁹) schildert anhand mehrerer Beispiele aus unterschiedlichen Disziplinen wie Medizin, Soziologie und Naturwissenschaften eindrücklich, dass disziplinunabhängig eine Beobachtung ohne Vorurteile nicht existent ist. Er betont den Einfluss des „Denkkollektivs“ (ebd., 82), das sich stets weiterentwickelt und immer Einfluss auf das nimmt, was man als forschende Person beobachtet.

Vor dem Hintergrund einer solchen Subjektgebundenheit der Erkenntnis formuliert Breuer (2003, [4]) vier epistemologische Grundannahmen, die auch für das vorliegende Forschungsprojekt und dessen Reflexion wesentlich sind. In diesem Kontext ist zunächst die *Standpunktgebundenheit der Erkenntnis* bedeutsam. Die forschende Person nimmt eine bestimmte Perspektive ein und hat eine bestimmte Rolle inne, mit der sie sich dem gesamten Forschungsprozess nähert und in das Feld eintritt (ebd., [5]). Die Fähigkeit zum Einfühlen in die Beforschten ist dabei nicht als fatales Fehlverhalten zu deuten, sondern erlaubt es der forschenden Person erst, „gleichzeitig und bewusst [Hervorh. i. O.] sowohl als Objekt wie als Beobachter zu fungieren“ (Devereux 1984, 179). Damit befindet sie sich auf einer Gradwanderung zwischen Nähe und Distanz, bei der sie zum einen versuchen muss, Akzeptanz und ein gewisses Maß an Nähe zu den Untersuchungspersonen zu schaffen sowie gleichzeitig immer wieder als eine Art „Zeuge der Situation“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 46) aus der Situation zurücktreten muss, um die eigene Rolle zu reflektieren. Dieses Spannungsfeld aufrechtzuerhalten und auszubalancieren charakterisiert die professionelle Forscher*innenrolle (ebd., 49).

9 Es handelt sich bei der genutzten Ausgabe um gesammelte Aufsätze Ludwik Flecks. Der genutzte Aufsatz ist 1935 erstmalig erschienen.

Der zweite Aspekt ist die so genannte *Kabinenhaftigkeit der Erkenntnis bzw. Wahrnehmung*. Damit ist gemeint, dass Systeme niemals statisch sind, selbst wenn die Dynamiken sich so langsam vollziehen, dass es so erscheint. Berücksichtigt werden soll dies in der Form, dass bei der forschenden Person ein Bewusstsein darüber besteht, dass der Aufenthalt im Forschungsfeld prozesshaft ist, also beispielsweise Veränderungen der Wahrnehmung implizieren kann (Breuer 2003, [6,8]). Mit dieser Offenheit und dem Bewusstsein gegenüber Veränderungen wird auch der Forderung Kollers (2011, 118; vgl. Kapitel 2.3) Rechnung getragen, dass rekonstruktive Sozialforschung immer selbst als Möglichkeitsraum transformatorischer Bildungsprozesse angelegt sein sollte.

Drittens ist die *Sinnes-, Konzept-/Schema-/Sprach- und Instrumentengebundenheit* relevant. Sie beinhaltet die Berücksichtigung der Wahrnehmungswege und die Selektivität der Wahrnehmung (Breuer 2003, [9]). Illustrieren lässt sich das am Beispiel des Interviews, das von einer bestimmten Fragestellung geleitet wird. Der Wahrnehmungsweg ist der des Sprechens und Hörens. Die vermeintliche Offenheit des Interviews ist selektiv eingeschränkt, da die forschende Person sich für die Beantwortung einer bestimmten Fragestellung interessiert.

Zuletzt, und dies ist gleichzeitig der bedeutsamste Aspekt, nennt Breuer (ebd., [10]) die *Interaktivität bzw. Interventionshaftigkeit zwischen Erkenntnissubjekt und -objekt*. Im Forschungsprozess ist jeder Kontakt zum Feld, sei es in Form von Beobachtung oder Gespräch, ein Eingriff. Das Ergebnis, beispielsweise ein Interview, ist stets von Erkenntnissubjekt und -objekt gemeinsam hervorgebracht. Dem gegenüber, so halten Jensen & Welzer (2003, [5]) fest, werden oftmals bei der Analyse von Interviews die Gesprächsanteile der forschenden Person nicht berücksichtigt bzw. ausgeblendet, da sie als negativ und nicht kontrollierbar bewertet werden.

Schließt man sich der Annahme der Interaktivität im Erkenntnisprozess an, so erscheint die Berücksichtigung des Forschungsobjekts unabdingbar und ein Negieren der Einflussnahme auf den Forschungsprozess sinnlos und unangemessen.

Breuer (2003, [19ff.]) schlägt vor, die personalen Differenzen, wie Geschlecht, Alter und sozial-differentiellen Habitus nicht auszuspüren, sondern stattdessen aktiv bewusst zu machen. Das Gegenbild zur „Verschweigekultur“ (ebd., [25]) bezeichnet er als die „leibhaftig-personale Forscherperson“ (ebd., [22]). Es stellt sich nun die Frage, wie eine methodische Umsetzung gelingen kann, in der die genannten Grundüberzeugungen umgesetzt werden können, die Kritik positiv gewendet und die Glaubwürdigkeit der eigenen Erkenntnisfähigkeit gewährleistet werden kann. Breuer schlägt dazu eine Technik der Dezentrierung und Selbstreflexion vor und formuliert in sechs Bereichen Fragestellungen, denen die forschende Person nachgehen soll (ebd., [21, 31]).

Es handelt sich dabei um die folgenden sechs Bereiche. In den Klammern ist eine Auswahl der von Breuer (2003, [35-40]) formulierten Reflexionsfragen nachzulesen.

Bereich 1: Themenwahl, Themenzuschnitt, Fokussierung von Problemaspekten

(Welche Rolle spielen forschende Person, Wissenschaftler*innen-Gemeinschaft, Betroffene bei der Wahl und bei der Fokussierung des Themas? Warum und wie wird es „mein“ Thema? Was weiß ich über ein Themengebiet? Was halte ich dort für wichtig, un-/interessant? Wie un-/offen bin ich für Dynamiken des Themenwandels, der Themenfokussierung im Verlauf des Forschungsprozesses?)

Bereich 2: Methodenwahl und -zuschnitt

(Welches Ausmaß an Prästrukturierung, Fixierung des Erkenntnisweges wird mir von wem nahegelegt – und welches wähle ich? Welche Nähe zum Gegenstand kann/will ich ertragen? Wie viel Ungewissheits-Toleranz bezüglich des Lösungsweges kann ich aufbringen?)

- Bereich 3: Positionieren und Agieren im Feld, Interaktionen mit den Feldmitgliedern
(Auf welchem Weg und in welcher Position/Rolle komme ich ins Feld? Wie verändert sich das im Laufe des Kontakts mit dem Feld? Wie verhalte ich mich zu den Reglementen und Verpflichtungen des Feld- und des Wissenschaftskontextes?)
- Bereich 4: Dokumentation
(Was halte ich fest von meinen Vorgehensweisen, meinen Konzeptualisierungen und Umkonzeptualisierungen, von meinen Wahrnehmungen der Ereignisse und Facetten des Feldes – und was nicht? In welcher Sprache, mit welchem Vokabular?)
- Bereich 5: Auswertung und Interpretation – Konzeptualisierungs-Entscheidungen
(Was finde ich berichtenswert, liegt mir am Herzen? Was passt (nicht) zu meinen Präkonzepten oder dem erarbeiteten Schlussbild? Wie groß ist meine Ausdauer des Ringens um eine Phänomen-Strukturgebung, mein Vertrauen auf eigene Strukturierung vs. mein Anlehnen an wissenschaftlich-autoritative Vorgaben (Begriffe, Konstrukte, Theorien)?)
- Bereich 6: Darstellung, Präsentation
(An welche Öffentlichkeiten wende ich mich? Welche Wirkung will ich mit meinen Texten bei wem erzielen?)

Eine Reflexion der Bereiche 1-5 hat im Anschluss an den in dieser Arbeit dargelegten Forschungsprozess stattgefunden. Der Bereich 6 gewinnt immer dann an Bedeutung, wenn es um die Publikation von Teilergebnissen bzw. zukünftig um die Präsentation des Gesamtergebnisses geht. Er ist daher nicht tatsächlich als letzter Punkt zu verstehen, der chronologisch am Ende des Forschungsprozesses steht, sondern wird während der gesamten Prozessdauer an unterschiedlicher Stelle relevant.

Da in diesem Rahmen die Reflexion, wie sie vorgenommen wurde, nicht umfänglich dargestellt werden kann, werden exemplarisch die Bereiche 3 und 5 herausgegriffen und anhand dessen gezeigt, wie die vorgestellte methodische Umsetzung konkret aussehen kann.

Der dritte Bereich hängt eng mit der Frage nach der Nähe zum Erkenntnisobjekt zusammen. Insbesondere die Frage nach der Rolle bzw. Position im Feld ist im vorliegenden Fall kritisch zu betrachten. Aus einer kleinen Vorstudie waren der Forscherin bereits zwei der Interviewpartner*innen bekannt. Diese Vorstudie fand allerdings während der eigenen Studienzeit, ebenfalls im Bereich der Sonderpädagogik, statt. Daraus resultierte eine sehr flache Hierarchie zwischen Erkenntnisobjekt und -objekt, die maximal dadurch beeinflusst wurde, dass es sich um unterschiedliche Semesterlagen handelte. Eine gemeinsame Ebene konnte daher durch die Zugehörigkeit zur selben Statusgruppe gewährleistet werden. Genau diese Studierenden sollten für das vorliegende Forschungsprojekt dann ein zweites Mal befragt werden. Dies fand jedoch zu einem Zeitpunkt statt, zu dem sich die Hierarchien durch den Wechsel der Statusgruppe (von der Studierenden zur Dozierenden) verändert hatten. Es war zunächst für die Forscherin irritierend, von diesen Studierenden nach wie vor wie eine Kommilitonin wahrgenommen und adressiert zu werden. Dieses Erleben ist sicherlich eng verknüpft mit dem Bestreben, die neue Position als Dozierende einnehmen bzw. festigen zu wollen und darin anerkannt zu werden. Dafür spricht, dass dieses Bestreben sich bei der Befragung der zweiten Kohorte deutlich entspannt hat. Innerhalb dieser Erhebungszeit lag kein Statusgruppenwechsel vor, sodass die weiteren befragten Studierenden die forschende Person unmittelbar als Dozierende und Forscherin kennenlernten. Jedoch ist auch diese Beziehung durchaus kritisch zu hinterfragen. Obwohl eindeutige Aussagen getroffen wurden, dass die Teilnahme an den Interviews freiwillig

lig erfolgt, kann eine Dozentin-Studierenden-Beziehung durchaus dazu führen, sich durch eine Bereitschaft zum Interview bestimmte Vorteile zu erhoffen bzw. Nachteile bei Nichtteilnahme zu erwarten. Während dies ein gewisses Gefühl von Druck auf die Studierenden ausübt, fühlte sich auch die Autorin einem Spannungsfeld ausgesetzt. Die Planung eines zweiten Erhebungszeitpunktes machte es erforderlich, die erste Interviewsituation so zu gestalten, dass für die Studierenden auch eine erneute vorstellbar war. Es war notwendig, als Forscherin sympathisch zu wirken, den Kontakt zu halten und die Rahmung so zu gestalten, dass ein zweiter Befragungszeitpunkt nach einem halben Jahr noch immer für die jeweiligen Studierenden infrage kam. Das wiederum musste mit der Position der Dozierenden vereint werden, die gegenüber den Studierenden als Lehrende mit einem gewissen Maß an Autorität auftritt. Die Seminarsituation, wie sie in diesem Fall vorlag (vgl. Kapitel 3.3), erleichterte die Situation aber erheblich, sodass ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Erkenntnissubjekt und -objekt entstehen konnte.

Insbesondere in den zweiten Erhebungszeitpunkten fiel es der Forscherin aber schwerer, die gebotene Offenheit einzuhalten und die Aussagen der Interviewpartner*innen nicht unmittelbar zu bewerten und damit schließlich den Gesprächsverlauf zu stark zu lenken. Auch kam es vor, dass die Studierenden nach dem Besuch des Seminars etwas an der Seminarleitung kritisierten, wodurch auch die Forscherin immer mit betroffen war. Dabei keine Verteidigungsposition einzunehmen, fiel nicht immer leicht.

Ein Beispiel dafür stellen solche Situationen dar, in denen Studierende den für sie zumeist sehr relevanten Wunsch nach mehr (Schul-)Praxis äußerten.

Eine Studierende zeigte beispielsweise während des Interviews deutlich, dass ihr die Vorbereitung auf eine Tätigkeit als Lehrkraft im Bachelor viel zu kurz gekommen war und im Master endlich die Möglichkeit besteht, von ‚echten Lehrkräften‘ unterrichtet zu werden, die von der Schulpraxis berichten können. Diese Aussage hat durchaus zu Irritation und einem Gefühl des Angriffs dahingehend geführt, dass Dozierende ohne Lehrkraftbefähigung scheinbar keine ertragreiche Lehre anbieten können. Im Erhebungsprozess konnte demgegenüber aber ein gewisses Maß an Routine entwickelt werden, sodass dieses Erleben nicht unmittelbar in die eigenen Aussagen eingeflossen ist.

In Bezug auf den fünften Bereich ist besonders die Frage der Ausdauer des Ringens um eine Phänomen-Strukturgebung bedeutsam. Zu Beginn des Forschungsprozesses wurde sehr viel Zeit darauf verwendet, den Begriff Haltung zu definieren und ihn insbesondere von ähnlichen Termini wie Einstellung, Überzeugungen usw. abzugrenzen. Es stellte sich heraus, dass eine exakte Begriffsbestimmung, die ganz eindeutig scharfe Abgrenzungen vornimmt, kaum umsetzbar war. Der Begriff Haltung entzog sich immer wieder einer genauen Definition. Die Sorge um mögliche Ungenauigkeit oder sogar falsche Begriffsbestimmung war groß und schwer auszuhalten. Es kostete einige Überwindung und Zeit, die definitorischen Versuche abzuschließen und mit der formulierten Arbeitsdefinition zu operieren. Erst im Verlauf der Auswertungen stellte sich schließlich heraus, dass die anfangs gewollte Trennschärfe zwischen den Begriffen nicht in dem Maße notwendig war, wie angenommen wurde, sie sogar eher hinderlich gewesen wäre und den Forschungsblick zu stark einengen würde.

Diese exemplarische Betrachtung zweier Bereiche zur Reflexion der Subjekthaftigkeit zeigen deutlich, dass die forschende Person einen hohen Einfluss auf den Forschungsprozess hat. Dieser beginnt bereits bei dem exakten Themenzuschnitt, wird insbesondere während der Erhebungs- und Auswertungsphase relevant und mündet in der Schwerpunktsetzung in der Darstellung der Ergebnisse. Die tiefgreifende Reflexion dieser einzelnen Phasen eines Forschungsprozesses geht über die Anwendung der bereits benannten Gütekriterien weit hinaus.

Die Reflexion der eigenen Rolle und Position ist durchaus gewünscht. So postuliert auch Steinke (2015, 331) im Rahmen qualitativer Forschungsprozesse eine reflektierte Subjektivität. Ihre dort benannten Fragestellungen, z.B. nach den persönlichen Voraussetzungen und der damit verbundenen Eignung der forschenden Person für das methodische Vorgehen oder ob eine Vertrauensbeziehung zwischen Forschungssubjekt und -objekt besteht, erreichen jedoch nur eine oberflächliche Ebene der Reflexion. Nicht die Frage nach dem Ob ist entscheidend, sondern erst spezifische Fragen nach dem Wie ermöglichen eine intensive Selbstreflexion des forschenden Subjekts.

Eine solche Reflexion, wie sie auch in diesem Rahmen vorgenommen wurde, führt zu einer umfänglichen Passung zwischen Erkenntnistheorie und Methode. Sie ermöglicht es auch, Aussagen zur Rahmung und Tragweite der Erkenntnisse zu treffen, die nicht die methodische Kompetenz der forschenden Person infrage stellen, sondern den Zusammenhang der Erkenntnisse und des Erkenntnissubjekts darstellen. Es wurde verdeutlicht, dass die akademische und berufliche Biographie der forschenden Person relevant ist, sowohl für die Themenwahl als auch den Zugang zum Feld. Eine Person mit anderem sozialen und beruflichen Hintergrund käme hier sicherlich zu einer anderen Vorgehensweise und die gemeinsame Hervorbringung der Erkenntnisse von Forschungssubjekt und -objekt im Rahmen der Interviews würde differieren.

Es liegt nahe, den Schluss zu ziehen, dass dann auch die Ergebnisse der Fallrekonstruktionen unmittelbar personenabhängig sind. Dem wurde, wie in Kapitel 7.3.3 beschrieben wird, damit begegnet, dass die Auswertung größtenteils in einer Gruppe stattfand. So konnten unterschiedliche Hintergründe vereint und eine gegenseitige Kontrolle erreicht werden. Auch dieses Vorgehen erfüllt die gewünschte Passung zwischen Epistemologie und methodischem Vorgehen: Das Interview selbst und die Auswertung wird als sozial-interaktiver Prozess verstanden, der die herausgearbeiteten Erkenntnisse gemeinsam mit den Beteiligten hervorbringt. Eine zusätzliche genaue Orientierung am methodischen Vorgehen ermöglicht es dann, Ergebnisse hervorzubringen, die auch für andere Personen nachvollziehbar sind.

7.3 Objektive Hermeneutik

„Ich persönlich habe mich immer wieder darüber gewundert, wie massiv und unsachlich die Gegenwehr teilweise war, wenn man auf Tagungen seine Analysen mit Bezug auf die Objektive Hermeneutik präsentiert hat. Das Verfahren hat für viele etwas Provozierendes.“ (Franzmann 2016, 40)

Die Einschätzung Franzmanns zur Akzeptanz der objektiven Hermeneutik im Forschungskontext ist durchaus berechtigt. Grummt (2019, 141) stellt fest, dass die Methode im sonderpädagogischen bzw. inklusionsorientierten Forschungsbereich selten anzutreffen ist, wenngleich es Bestrebungen gibt, die Bedeutung rekonstruktiver Verfahren, zu denen auch die objektive Hermeneutik zählt, in diesen Diskursen voranzutreiben (exempl. Lindmeier, B. & Junge 2017). Auch in der Forschung zu Haltung, so konnte in Kapitel 5 verdeutlicht werden, liegen kaum Untersuchungen vor, die sich eines methodischen Zugangs über die objektive Hermeneutik bedienen.

Dennoch wurde sich im Rahmen der Untersuchung dafür entschieden, die Rekonstruktion der Fallstudien mithilfe der objektiven Hermeneutik vorzunehmen. Dabei ist es ein besonderes Anliegen, der ‚Mystifizierung‘ dieser Methode entgegenzuwirken und ihr zugrunde liegendes methodologisches Verständnis sowie ihren Einsatz deutlich zu machen. Wie Grummt (2019, 141) im Rahmen seiner Untersuchung richtig feststellt, sind die von Oevermann entstandenen Texte zur objektiven Hermeneutik alles andere als leicht zugänglich. Dies soll daher Anspruch für die folgenden Ausführungen sein.

Im Anschluss wird daher zunächst auf die Methodologie dieser von Oevermann, Allert, Konau und Krambeck (1979, 391f.) als „Kunstlehre“ bezeichneten Methode der Analyse von Textprotokollen eingegangen. Wichtige Begrifflichkeiten sowie das Verhältnis von Textprotokollen und gesellschaftlichen Sinnstrukturen sind zu klären. Es folgt eine Erörterung der methodischen Vorgehensweise, einschließlich der vorgesehenen Interpretationsprinzipien, die für die objektive Hermeneutik wesentlich sind. Den Abschluss bildet eine kritische Einschätzung der Methode im Hinblick auf ihre Möglichkeiten und Grenzen im Allgemeinen sowie vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie im Besonderen.

7.3.1 Zur Methodologie der objektiven Hermeneutik

Oevermann und Kolleg*innen entwickelten die objektive Hermeneutik anhand der Analyse konkreter Fälle (Bohnsack 2014, 75). In Abgrenzung zur herkömmlichen Hermeneutik, die das *psychisch* Unbewusste fokussiert, erhebt die objektive Hermeneutik den Anspruch, das *sozial* Unbewusste in Form von latenten Sinnstrukturen herauszuarbeiten (ebd., 73). Zentrales Anliegen der objektiven Hermeneutik ist die „methodische Kontrolle der wissenschaftlich-empirischen Operation des Verstehens“ (Wernet 2009, 11). Zugang zu diesen latenten Sinnstrukturen bieten textförmige Protokolle, beispielsweise das Transkript eines Interviews. Der Text, so Wernet (2009, 11), ist als Grundlage empirischer Sozialwissenschaft zu verstehen, da er als „Protokoll der Wirklichkeit“ (ebd., 12) fungiert.

Erst durch die Textförmigkeit ist das Herausarbeiten des teils verborgenen Sinns in Form verstehender Interpretation möglich (ebd., 11). Grundlage für das Extrahieren dieser Sinnstrukturen ist die Annahme, dass soziales Handeln immer ein von sozialen Regeln geleitetes und damit beeinflusstes Handeln darstellt. Durch die Verschriftlichung in Form von Textprotokollen entsteht die Möglichkeit, diese Regeln herauszuarbeiten und somit zu verstehen, inwiefern diese im jeweiligen Untersuchungsfall wirken (ebd., 13).

Die folgende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang zwischen dem großen Komplex gesellschaftlicher Sinnstrukturen und der im Vergleich kleinen Interviewsequenz mittels derer die gesellschaftlichen Strukturen rekonstruiert werden können. Die Wechselwirkung der Ebenen wird durch Pfeile gekennzeichnet.

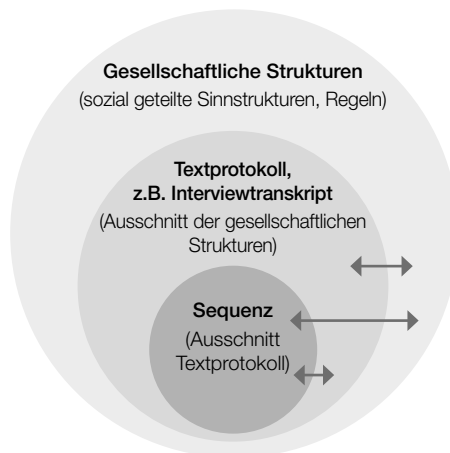


Abb. 4: Rekonstruktion gesellschaftlicher Sinnstrukturen anhand von Interviewsequenzen (eigene Darstellung)

Es wird an dieser Stelle bereits deutlich, dass dem Strukturbegriff innerhalb der Methodologie der objektiven Hermeneutik damit eine zentrale Bedeutung zukommt. Dieser weist folgende Kennzeichen auf: Zunächst sind Strukturen als sozio-kulturelle Deutungsmuster zu verstehen, die sich anhand bestimmter geltender Regeln konstituieren (Kleemann et al. 2013, 114). Diese Regeln sind dem soziologischen Begriff der Norm vorgeordnet. Das bedeutet, dass jeder Verstoß gegen eine soziale Norm erst über die jeweilige Regel als solcher definiert wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 249). Will man als forschende Person diese Regeln aufdecken, so erscheint es zwangsläufig notwendig, diese Regeln ebenfalls zu kennen, um sie überhaupt erkennen zu können. Daher schließt sich die Frage an, um welche Art von Regeln es sich dabei handelt. Oevermann et al. (1979, 387) unterscheiden, angelehnt an den klassischen Kompetenzbegriff, folgende Regelformen, die an der Erzeugung eines Textes beteiligt sind. Es handelt sich dabei zum einen um die universellen und einzelsprachlichen Regeln der sprachlichen Kompetenz, weiterhin um die Regeln der kommunikativen oder illokutiven Kompetenz in Form einer Universalpragmatik, um die universellen Regeln der kognitiven und moralischen Kompetenz sowie zuletzt um solche Regeln, die je nach Kontextfaktoren des sozialisierten Subjekts wirken. Hierunter sind nach Oevermann et al. maßgeblich konstituierende institutionalisierte Normen und lebensweltspezifische Deutungsmuster zu verstehen (1979, 387).

Als weiteres Kennzeichen des Strukturbegriffs gilt die strukturelle Determiniertheit des Handelns. Hier findet sich ein Bezug zur bereits angesprochenen Regelgeleitetheit. Latente Sinnstrukturen sind internalisiert und jede Handlung geschieht unter Rückbezug auf den so genannten „Raum regelerzeugter Möglichkeiten“ (Wernet 2009, 13). Ein Umgehen dieser Regeln ist nicht möglich, denn sie verleihen der Handlung erst Bedeutung, schreiben ihr also Sinn zu (ebd.). Inwiefern aber diese latenten Strukturen dann auf das Handeln, auf Einstellungen und Wertevorstellungen einwirken, ist abhängig von den Kontextbedingungen und der prägenden Bezugsgruppe wie beispielsweise dem Milieu (Kleemann et al. 2013, 115f.). Aus dem Zusammenwirken von latenten Sinnstrukturen, den Bedingungen der sozialen Umwelt und den Persönlichkeitsstrukturen ergibt sich dann die Fallstruktur, auf die die methodische Auswertung von Textprotokollen hinarbeitet (ebd., 116). Wernet erklärt zusammenfassend:

„Die Besonderheit einer je konkreten Wirklichkeit zeigt sich also in ihrer Selektivität. Sie hat sich so und nicht anders entschieden. Die Möglichkeiten, die diese Wirklichkeit besitzt, sind durch die geltenden Regeln formuliert. Aber die Wahl, die die Lebenspraxis trifft, ist keine Funktion der Regelgeltung, sondern eine Funktion der die Besonderheit dieser Lebenspraxis kennzeichnenden Selektivität. Die je konkrete Handlungsinstanz wählt bestimmte Optionen und in dem Maße, in dem diese Wahl einer spezifischen Systematik folgt, in dem Maße also, in dem wir einen Fall an der Charakteristik seiner Optionenrealisierung wiedererkennen, sprechen wir von dem Vorliegen einer Fallstruktur.“ (2009, 15).

Es zeigt sich also das Typische eines Falles anhand der Wahl der zur Verfügung stehenden Optionen innerhalb des Rahmens geltender Regeln. Für welche Option sich das Subjekt entscheidet oder eben *nicht* entscheidet, ist konstituierend für die Fallstruktur. Diese geltende Fallstruktur ist gemäß der Homologie-Annahme an jeder Sequenz des Textes rekonstruierbar und nachweisbar. Es lassen sich im gesamten Textprotokoll die latenten Sinnstrukturen extrahieren, die für den jeweiligen Untersuchungsfall typisch sind (Kleemann et al. 2013, 123).

Als letzten Punkt der Charakteristika des Strukturbegriffs gehen Kleemann et al. (2013, 116) ebenfalls auf die bereits benannte Bedeutung der Textförmigkeit von Daten für den Prozess des deutenden Verstehens ein. So halten sie fest, dass sich die latenten Sinnstrukturen einzig in protokollierten Handlungen und Äußerungen manifestieren (ebd., 114). Sie sind nicht direkt und

unmittelbar erkennbar bzw. zugänglich, sondern nur aus den Äußerungen des Subjekts rekonstruierbar. Daher hat die forschende Person erst über das Protokoll dieser Äußerungen einen Zugang zu den Sinnstrukturen, die für sie von empirischem Interesse sind (ebd., 116).

Entscheidend für die objektive Hermeneutik ist die Differenz zwischen der Ebene der subjektiv-intentionalen Repräsentanz und der Ebene der objektiv latenten Sinnstruktur (Oevermann et al. 1979, 380). Diese stehen sich nicht konträr gegenüber, sondern sind als Repräsentanten der verschiedenen Bedeutungsschichten zu verstehen. Sie bedingen sich gegenseitig und bestimmen somit die Aussagekraft (Wernet 2009, 18).

Oevermann bezeichnet die objektive Hermeneutik als so genannte „Kunstlehre“. Diese Bezeichnung steht in einem engen Zusammenhang zur Entwicklung der Methode anhand konkreter forschungspraktischer Fälle. Die Fertigkeit des Deutens und Interpretierens lässt sich nur anhand des praktischen Vollzugs erlernen (Bohnsack 2014, 74; 83). Der möglichen Kritik an mangelnder Zuverlässigkeit und Gültigkeit eines solchen methodischen Zugangs begegnet Bohnsack (2014, 81f.) mit dem Argument, dass Arbeitsfehler durch die Regelmäßigkeit des Verfahrens vermieden werden. Auch Reichertz betont die Notwendigkeit einer strikten Anwendung des Vorgehens (2015, 515).

Die objektive Hermeneutik versteht sich als Gegenmodell zum kategorienbildenden und Häufigkeitsmerkmale auszählenden Forschungsverständnis und strebt dagegen eine Theoriebildung „in der Sprache des Falles“ (Wernet 2009, 19) an. Obgleich es in einem Teil der Bezugsliteratur so scheint, als ob die objektive Hermeneutik auf Einzelfallanalysen spezialisiert ist (exempl. Kleemann et al. 2013, 119), liegt dem Verständnis dieser Arbeit die dazu getroffene Aussage Wernets zugrunde, dass die objektive Hermeneutik eben nicht von Einzelfallanalysen spricht (2009, 19). Ein analysierter Fall ist stets besonders und allgemein zugleich. Besonders deswegen, weil er je die falltypische Optionsrealisierung zeigt sowie gleichzeitig allgemein, weil sich in ihm die sozial geteilten und geltenden Regeln und Deutungsmuster widerspiegeln (Wernet 2009, 19; vgl. Abb. 4).

7.3.2 Zur methodischen Vorgehensweise in der objektiven Hermeneutik

Das methodische Vorgehen im Rahmen einer objektiv hermeneutischen Textinterpretation erfolgt entlang von fünf Prinzipien, die als „Brücke zwischen Methodologie und Methode“ (Wernet 2009, 21) fungieren und maßgeblich für die Rahmung der Textinterpretation sind.

Obgleich sich das methodische Vorgehen, insbesondere in der Darstellung, teils erheblich unterscheiden kann, sind diese Prinzipien universal und müssen beim Analysieren von Textprotokollen stets mitbedacht werden (ebd.).

Bei den Prinzipien handelt es sich um *Kontextfreiheit*, *Wörtlichkeit*, *Sequenzialität*, *Extensivität* und *Sparsamkeit*. Nachfolgend werden diese kurz erläutert und ihre Bedeutung für den Analyseprozess dargestellt.

Kontextfreiheit

Dem Prinzip der Kontextfreiheit zu folgen, bedeutet nicht, dem Kontext wenig oder keine Bedeutung beizumessen, vielmehr ist die Kontextualisierung der kontextfreien Betrachtung nachgeordnet (Wernet 2009, 21).

Die Betrachtung einer Sequenz unter Einbezug des Kontextes würde zu einer frühen Verengung der Rekonstruktion führen, erst die Kontextbefreiung ermöglicht es dem*der Interpretierenden, verschiedene Lesarten zu sammeln. Wernet spricht dabei auch von einer „künstlichen Naivität“ (2009, 23), die das vorhandene Kontextwissen zunächst vorläufig ausblendet.

Wörtlichkeit

Das Prinzip der Wörtlichkeit ist im Rahmen einer objektiv hermeneutischen Textinterpretation von großer Bedeutung, da es gewährleistet, dass die Analyse tatsächlich auch am Text bleibt. Der zu interpretierende Text darf nicht geglättet werden, auch wenn er Wörter enthält, die zunächst unsinnig oder falsch erscheinen, wie es bei Versprechern der Fall sein kann. Auch grammatikalische Fehlleistungen dürfen nicht korrigiert werden. Es geht nicht darum, was jemand eigentlich sagen wollte, sondern darum, was er tatsächlich gesagt hat (Wernet 2009, 23f.).

Hier wird die bereits angesprochene Differenz zwischen manifestem Sinngehalt und latenter Sinnstruktur deutlich. Dem Prinzip der Wörtlichkeit folgend ist damit ein direkter interpretatorischer Zugriff auf die Explikation dieser beiden Sinnebenen möglich (Wernet 2009, 25).

Sequenzialität

Der Interpretationsablauf muss dem Ablauf des vorliegenden Textprotokolls folgen, das Suchen im Text nach brauchbaren Stellen und damit ein „Ausschlachten“ (Wernet 2009, 27) des Textes sind nicht erlaubt und zielführend. Beispielsweise kann die Interviewfrage und die darauf erfolgte Antwort des Interviewpartners herangezogen werden. Das Prinzip der Sequenzialität gibt vor, zunächst die Frage zu betrachten und anschließend die Antwort. Gleichzeitig, dies impliziert das Sequenzialitätsprinzip ebenfalls, muss bei der Analyse der Frage die erfolgte Antwort zunächst ausgeblendet werden (ebd., 28). Hier lassen sich Ähnlichkeiten zum Prinzip der Kontextfreiheit wiederfinden.

Dies erweckt zunächst den Anschein, dass ein Textprotokoll dann von Anfang bis Ende einem interpretatorischen Zugriff unterzogen werden müsste. Diese Annahme ist jedoch nicht folgerichtig. Es ist sogar unbedingt notwendig, eine Auswahl von Textteilen zu treffen (Wernet 2009, 31).

Nach welchen Kriterien erfolgt nun aber die Auswahl solcher „brauchbaren Stellen“ (ebd.)? Diese richtet sich nach dem Forschungsinteresse und wird dabei maßgeblich auch durch Aspekte der Forschungsstrategie und -ökonomie beeinflusst. Daher lässt sich ein Anfang eines Textteils bestimmen, jedoch unmittelbar kein Ende einer Textstelle benennen. Die Begrenzung ist interpretationsimmanent, richtet sich also danach, ob sich die rekonstruierte Struktur einer Textstelle in ihr reproduziert. An dieser Stelle kann die Interpretation abgebrochen werden (ebd.).

Wernet (2009, 29) fasst weiterhin zusammen, dass die Prinzipien der Kontextfreiheit und der Sequenzialität gewährleisten, dass das Text- und Kontextwissen nicht zur Begründung von Lesarten herangezogen wird.

Extensivität

Das Vorgehen im Rahmen der objektiv hermeneutischen Textanalyse zeigt deutlich, dass nur kleine Textmengen sehr akribisch und ausführlich betrachtet werden, um die Strukturlogik eines Falles herauszuarbeiten (Wernet 2009, 34f.).

Der Methode liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Strukturlogik anhand jeder Textsequenz rekonstruieren lässt, man spricht auch von der so genannten Strukturhomologie. Wernet fasst zusammen, worauf diese Annahme in der Terminologie der objektiven Hermeneutik fußt:

„Die Sinnstrukturiertheit sozialer Gebilde ist nicht hintergebar. Es gibt keine Äußerungsform eines sozialen Gebildes, das die Sinnstrukturiertheit verlassen könnte.“ (2009, 32)

Um sicherzugehen, dass die typische Strukturlogik eines Falles umfassend herausgearbeitet wurde, muss die Bildung von Lesarten erschöpfend erfolgt sein. Erst dann ist diesem Prinzip Genüge getan (Wernet 2009, 91).

Sparsamkeit

Das Prinzip der Sparsamkeit bezieht sich auf die Erarbeitung der bereits erwähnten Lesarten. Es ergibt sich aus den bisher benannten Prinzipien und hat zum Ziel, dass nur solche Lesarten zugelassen werden, die sinnig, also textlich überprüfbar sind (Wernet 2009, 35).

Lesarten, in denen der zu interpretierende Textausschnitt nicht „wohlgeformt“ (Wernet, 2009, 91) erscheint und die damit für den interpretatorischen Zugriff hinderlich sind, sollen somit vermieden werden.

Je nach konsultierter Bezugsliteratur zeigen sich Unterschiede in dem empirischen Vorgehen, die oftmals auf eine unterschiedliche Betonung einzelner Operationsschritte zurückgeführt werden können. Reichertz merkt ebenfalls an, dass es „entgegen einem weit verbreiteten Irrtum [gibt] nicht *ein* [Hervorh. i. O.] Verfahren der objektiv hermeneutischen Textinterpretation“ (2015, 516) gibt. Es lassen sich aber gemeinsame Bezugspunkte finden, die auf ein existierendes allgemeines, geteiltes Grundverständnis schließen lassen. Zur Veranschaulichung und Explikation des gewählten Vorgehens werden exemplarisch oft konsultierte Bezugsquellen zum methodischen Vorgehen herangezogen. Damit kann Reichertz' oben genannte Feststellung bestätigt und gleichzeitig aber gezeigt werden, dass es zentrale Elemente gibt, die einer jeden objektiv hermeneutischen Textinterpretation zugrunde liegen und in ihr wiederzufinden sind.

Oevermann et al. nennen in ihrer Einführung zunächst acht Ebenen, bei denen sie explizit darauf hinweisen, dass diese nicht als starres Kategoriensystem zu begreifen sind, sondern sie „gewissermaßen eine ‚check list‘ für den Interpretieren“ (1979, 394) darstellen.

Sechs (*kursiv*) von diesen acht Ebenen sprechen Oevermann et al. eine besondere Wichtigkeit zu:

- *Explikation des Kontextes, der dem Interakt unmittelbar vorausgegangen ist, um Anschlussmöglichkeiten auszuloten* (1979, 395)
- *Paraphrasierung entlang des Wortlauts der begleitenden Verbalisierung* (Oevermann et al. 1979, 395f.)
- *Explikation der Intention des agierenden Subjekts* (ebd., 397)
- *Explikation der objektiven Motive des Interakts; Einbezug von Kontextwissen* (ebd., 398f.)
- Explikation der Funktion eines Interakts in der Verteilung von Interaktionsrollen (ebd., 399f.)
- Charakterisierung der sprachlichen Merkmale des Interakts (ebd., 400)
- *Rekonstruktion der objektiv latenten Sinnstruktur; Feinanalyse* (ebd., 400f.)
- Explikation allgemeiner Zusammenhänge; Bezugsherstellung zu theoretischem Wissen (ebd., 402f.)

Die Ebenen sind bewusst nicht nummeriert, denn auch Oevermann und Kolleg*innen weisen darauf hin, dass eine eindeutige Trennung und Abgrenzung der Ebenen voneinander nicht möglich ist (1979, 402).

Auf dieses kleinschrittige Vorgehen verweist beispielsweise auch Reichertz (2015, 517) als eine Möglichkeit der Darstellung der Forschungspraxis.

In der Einführung von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 267ff.) zur objektiven Hermeneutik ist von sechs Schritten zur Analyse eines Textprotokolls die Rede. Diese umfassen zunächst die Interpretation der äußeren biographischen/objektiven Daten, zweitens die Segmentierung des Interviewtranskripts, schließlich die Feinanalyse des Interviewbeginns, dann die Feinanalyse weiterer Sequenzen sowie fünftens die Überprüfung der Fallstruktur auf Modifikation und Falsifikation. Als sechsten Schritt folgt laut ihnen die Interpretation weiterer Fälle.

An dieser Reihenfolge der Interpretationsschritte sind mehrere Punkte kritisch anzumerken. Dies betrifft zum einen den dritten Schritt „Feinanalyse des Interviewbeginns“. Die Annahme, zur ersten Feinanalyse stets die Anfangssequenz eines Textprotokolls heranzuziehen, ist durchaus verbreitet (exempl. Kleemann et al. 2013, 125). Gemäß der bereits explizierten Strukturhologie lässt sich schlussfolgern, dass sich die soziale Sinnstruktur nicht zu Beginn eines Interviews besser oder stärker manifestiert, sodass selbstverständlich auch Basissequenzen innerhalb des Interviewprotokolls gewählt werden können. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Ausdifferenzierung des dritten Interpretationsschrittes, die Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 269) vorschlagen. Demnach soll vor der eigentlichen Explikation der objektiven Bedeutung eines Sequenzabschnitts zunächst die gesamte Basissequenz paraphrasiert werden. Im Hinblick auf das Interpretationsprinzip der Kontextfreiheit besteht hier die Gefahr, den Kontext und das Gesagte zu stark zu verinnerlichen, wodurch die Herstellung der bereits erwähnten künstlichen Naivität deutlich erschwert werden kann.

In der bereits mehrfach angeführten Einführung von Wernet zur Methode der objektiven Hermeneutik schlägt dieser einen Dreischritt vor, den er in Anlehnung an die acht Schritte Oevermanns entwirft. Dieser Dreischritt besteht aus (1) Geschichten erzählen, (2) Lesarten formulieren, (3) Konfrontation mit dem tatsächlichen Äußerungskontext (2009, 92). Diesen Schritten vorangestellt sind zunächst immer die sogenannte Fallbestimmung, also die Benennung des Forschungsinteresses und der Fragestellung der Textinterpretation, sowie im Rahmen der Interaktionseinbettung die Erläuterung, um welche Art von Protokoll es sich handelt (ebd., 89).

Wernet (2009, 27ff.) schlägt vor, für diesen Dreischritt zunächst eine Basissequenz des Textprotokolls auszuwählen, die einer extensiven Feinanalyse unterzogen wird. Aus dieser leitet sich dann das Ergebnis der objektiv hermeneutischen Textinterpretation ab, die Fallstrukturhypothese. An weiteren sogenannten Überprüfungssequenzen wird diese dann auf ihre Haltbarkeit überprüft und gegebenenfalls ergänzt bzw. verändert. Am Ende steht die für den Fall typische Fallstruktur, die besonders und allgemein zugleich ist (Wernet 2009, 19).

In einer Einführung zur Methode von Kleemann et al. (2013) folgt das Vorgehen einer ähnlichen Reihenfolge wie der von Wernet vorgeschlagenen, legt aber deutlich stärker den Fokus auf die Bildung der Lesarten. Hinsichtlich der Darstellung wird vorgeschlagen, die Lesarten als Liste zusammenzutragen und diese dann bei fehlender Haltbarkeit zu streichen (Kleemann et al. 2013, 135; 141). Die Autoren beziehen sich bei ihren Ausführungen maßgeblich auf Przyborski und Wohlrab-Sahr sowie Wernet.

Die in diesem Rahmen vorgenommenen Fallrekonstruktionen orientieren sich am Dreischritt Wernets, da dieser als besonders anschlussfähig an die Interpretationsprinzipien erscheint und das methodische Vorgehen nachvollziehbar pointiert.

7.3.3 Möglichkeiten und Grenzen der objektiven Hermeneutik – eine kritische Reflexion

Eine Einführung in die Methodik der objektiven Hermeneutik findet sich aktuell in vielen Einführungswerken zu qualitativer Forschung (exempl. Kleemann et al. 2013; Bohnsack 2014; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014). Ihre Verwendung bezieht sich vorrangig auf den deutschsprachigen Raum, in den englischsprachigen Ländern gibt es wenige Rezeptionen (Franzmann 2016, 41). Im Anschluss an die Darstellung der methodologischen Grundlagen und des anwendungsbezogenen Vorgehens in dieser Arbeit stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten die Methode bietet, sodass sie überhaupt in der vorliegenden Studie ihre Anwendung findet. Dabei ist es aufschlussreich, einen Blick auf andere Forschungsarbeiten zu werfen, die ebenfalls mit

der objektiven Hermeneutik arbeiten. Kleemann et al. (2013, 147) sehen die Biographie-, Sozialisations-, Professions- und Milieuforschung als Bereiche, in denen die objektive Hermeneutik genutzt wird. Wernet (2012, 183) stellt fest, dass Oevermann als Begründer der objektiven Hermeneutik diese immer als Methode der Rekonstruktion von Bildungsprozessen verstanden hat. Er konkretisiert, dass es ihm dabei weder um institutionalisiertes kulturelles noch um objektiviertes kulturelles Kapital ging, sondern stets die Konstitution von Subjektivität im Vordergrund stand (ebd.).

Was bedeutet das für die Entscheidung, die hiesigen Fallrekonstruktionen mithilfe der objektiven Hermeneutik vorzunehmen? In Kapitel 5 wurde die Besonderheit des hier zu untersuchenden Konstrukts Haltung verdeutlicht: Es handelt sich um ein dem Subjekt innewohnendes, unbewusstes und nur unzureichend zugängliches Konstrukt, das erst – wenn überhaupt – durch die Ausbildung von Reflexivität ins Bewusstsein gerückt werden kann. Diese latenten Strukturen empfindet das Subjekt als fremdartig, was wiederum ebenfalls die Auskunft darüber verunmöglicht (Wernet 2012, 190). Die Untersuchungsgruppe dieser Studie wurde im Hinblick auf ihre professionelle Haltung im Kontext von Inklusion befragt. Es handelt sich um Studierende der Sonderpädagogik, bei denen zu erwarten ist, dass sie die Idee von Inklusion normativ stark unterstützen. Dies konnte auch die Studie von Hecht et al. (2016; vgl. Kapitel 5.4) zeigen. Die Kumulation von Haltung als unbewusster und gleichzeitig fremdartiger Struktur sowie die Erwartung normativer Aussagen, die einer fachspezifischen sozialen Erwünschtheit folgen, erfordert in der Auswertung der Interviews eine Methode, die über ausschließlich das Gesagte hinausgeht und es erlaubt, den latenten Sinngehalt von Aussagen zu rekonstruieren. Aus der Sicht der Forscherin erfüllt die objektive Hermeneutik exakt diesen Anspruch. Sie geht über die Ebene intentionaler Äußerungen hinaus und erlaubt somit den Zugang zu latenten Sinnstrukturen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 253).

Darüber hinaus können mit der objektiven Hermeneutik Strukturprobleme der Lebenspraxis und ihre je fallspezifische Bearbeitungsstrategie rekonstruiert werden (Busse 2010, 55). Im vorliegenden Fall interessiert äquivalent dazu die berufliche Lebenspraxis, die im Sinne des berufsbiographischen Ansatzes (vgl. Kapitel 4.2.3) immer auch mit der privaten Lebenspraxis zusammenhängt. Wie im strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Kapitel 4.2.2) beschrieben, ist die pädagogische Praxis von Widersprüchlichkeiten durchzogen, die sich im Kontext inklusiver Schule durchaus zuspitzen bzw. verstärkt auftreten könnten. Die Gruppe der Studierenden, auf die sich die Fallrekonstruktionen beziehen, wird mit diesen Widersprüchlichkeiten bereits konfrontiert und die objektive Hermeneutik bietet die Möglichkeit, über die Rekonstruktion der Textprotokolle die fallspezifischen Bearbeitungsstrategien dieser Herausforderungen zu rekonstruieren.

Das Potenzial dieser Methode, zu latenten Sinnstrukturen vorzudringen, zeigt sich auch in den Themen anderer Forschungsarbeiten, die in den vergangenen Jahren erschienen sind. Wie erwähnt ist als Anwendungsgebiet der objektiven Hermeneutik die Bildungsforschung zentral. Sie dient in diesem großen Feld der Rekonstruktion von Bildungsprozessen (exempl. Busse 2010; Silkenbeumer & Wernet 2012) und findet auch Anwendung im Bereich der Lehrer*innenbildung (exempl. Wenzl et al. 2018) und der Professionsforschung aktiver Lehrkräfte (exempl. Grummt 2019). Einen weiteren großen Bereich, in dem ebenfalls latente Strukturen von hoher Bedeutung sind, ist die Biographieforschung. Auch hier bietet die objektive Hermeneutik die Möglichkeit, biographische Anerkennungsprozesse (Sandring 2013) oder (berufs-)biographische Herausforderungen und deren Bewältigung zu rekonstruieren (Kunze 2011; Dietrich 2014).

Deutlich wird vor dem Hintergrund der Anwendungsgebiete der Methode, dass das die latenten Sinnstrukturen betreffende Erkenntnisinteresse der genannten Studien weder durch quantitative noch durch inhaltsanalytische Verfahren zu bedienen wäre. Die vorliegende Untersuchung schließt sich diesem Verständnis an.

Dennoch wird der objektiven Hermeneutik oftmals Kritik entgegengebracht. Das zu Beginn des Kapitels 7.3 aufgeführte Zitat, das von Provokation und Gegenwehr spricht, lässt die Frage nach dem Grund solcher Reaktionen zu. Franzmann (2016) trägt zentrale Kritikpunkte der Methode zusammen. Einer dieser Kritikpunkte ist die Auffassung, die Methode sei zu aufwendig und zeitintensiv (ebd., 40). Kleemann et al. (2013, 124) fordern diesbezüglich, dass Forschende vom Zeitdruck entlastet sein müssten. Im Rahmen von Forschungsarbeiten kann dieser Forderung kaum Rechnung getragen werden. Es ist durchaus anzuerkennen, dass die objektive Hermeneutik ein zeitintensives Unterfangen darstellt, jedoch gilt dies nicht ausschließlich und explizit für diese Methode, sondern kann auch auf andere Verfahren übertragen werden. Grummt (2019, 176) stellt richtig fest, dass das Erleben von zu viel Aufwand und Zeit ein subjektives Empfinden ist und daher nur individuell beurteilt werden kann. In der vorliegenden Studie geht es vorrangig nicht darum, ein zeitsparendes Verfahren anzuwenden, sondern darum, das tatsächliche Erkenntnisinteresse zu verfolgen.

Ein immer wieder auffindbarer Aspekt in der Kritik um die Methode ist die mangelnde Aussagekraft, insbesondere aufgrund kleiner Stichproben und der Abhängigkeit von der interpretierenden Person (Franzmann 2016, 40). Wie in Kapitel 7.3.1 dargelegt, ist ein Fall stets besonders und allgemein zugleich. Somit kann davon ausgegangen werden, dass in jedem einzelnen Fall immer auch Hinweise auf allgemeine Strukturen rekonstruierbar sind. Dies begründet die oftmals kleine Fallzahl. Darüber hinaus kann diesem Kritikpunkt auch mit der Fallauswahl begegnet werden. In der vorliegenden Untersuchung wurde darauf geachtet, die Fälle möglichst kontrastierend auszuwählen, um somit weitere Deutungsmuster hinsichtlich der Fragestellung zu extrahieren (Wernet 2009, 87). Die Abhängigkeit der Interpretation von der forschenden Person ist eine Kritik, die durchaus auch dieser Studie entgegengebracht werden kann. Nicht gefolgt wurde dem Vorschlag von Kleemann et al. (2013, 124), die Forscherin aus dem Analyseprozess herauszuhalten. Dies erscheint im Rahmen von qualifizierenden Forschungsarbeiten auch kaum realisierbar. Darüber hinaus widerspricht es dem Verständnis der in der Reflexion des Forschungsprozesses (vgl. Kapitel 7.2) dargelegten Auffassung, dass Epistemologie und Methodik nicht entkoppelt betrachtet werden sollten. Vielmehr ist die Rekonstruktion als ein sozial-interaktiver Prozess zu verstehen. Gemäß dieser Auffassung und um der Kritik der Involviertheit der Forscherin zu begegnen, wurde ein Großteil der Auswertungen in einer Gruppe vorgenommen. Dies hat zur Folge, dass eine einseitige, voreingenommene Sicht auf das Datenmaterial vermieden werden kann.

Ein letzter Kritikpunkt in der von Franzmann (2016) zusammengetragenen Sammlung erscheint besonders wichtig. Es geht dabei um die Exklusivität der Anwendung. Es handelt sich um den Vorwurf, die objektive Hermeneutik sei nur von ihrem Gründer erfolgreich anwendbar (ebd.) und produziere eine „Bildung wissenschaftlicher Sekten“ (Reichertz 1991, 227). Sicherlich ist zu bestätigen, dass eine Anleitung durch eine*n erfahrene*n Interpret*in gewinnbringend für die Rekonstruktion ist, da die konkrete Interpretationspraxis durchaus ein sensibles Vorgehen hinsichtlich der Interpretationsweite erfordert (Grummt 2019, 178). Widersprochen werden soll aber der Auffassung, die objektive Hermeneutik als Kunstlehre sei nicht lernbar bzw. so abstrakt, dass es nur bestimmten Personen vorbehalten ist, sie anzuwenden. Dies ist im Ermessen der Forscherin keine Problematik der Exklusivität einer Methode, sondern eine Frage

der Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Dadurch, dass Anwendungsbeispiele in der Literatur sehr unterschiedlich genau begründet und schließlich auch durchgeführt werden, entsteht kein einheitliches Bild der Interpretationspraxis. Zur Verdeutlichung eignet sich das Beispiel des Dreischritts. Dieser wird in vielen Forschungsarbeiten und Lehrbüchern berücksichtigt und teilweise um weitere Schritte ergänzt (exempl. Grummt 2019; Wernet 2009; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014). In der eigentlichen Interpretation der Sequenzen tritt dieser Dreischritt dann jedoch auf der Ebene der Darstellung nicht mehr auf. In anderen Forschungsarbeiten wird darüber hinaus zum Teil nicht mehr explizit dargestellt, welchem Vorgehen die Fallrekonstruktionen folgen und ausschließlich auf Bezugsliteratur verwiesen (exempl. Busse 2010; Sandring 2013).

Dabei entsteht die Gefahr, dass es zu einer ‚Mystifizierung‘ der Methode kommt und insbesondere forschungsunerfahrene Personen ihre Anwendung möglicherweise vermeiden.

Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Interpretationspraxis sind der vorliegenden Studie ein besonderes Anliegen. Der erwähnte Dreischritt der Analyse, dem auch diese Arbeit folgt, ist daher in jeder Feinanalyse nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell dargestellt. Es findet trotz mehrerer Erhebungszeitpunkte keine verkürzte Auswertung der Feinanalysen statt, da der jeweilige zweite Erhebungszeitpunkt ebenfalls wie ein neu entstandenes Textprotokoll behandelt wird. Erst in Kapitel 9.7 erfolgt eine Gegenüberstellung der beiden Erhebungszeitpunkte im jeweiligen Fall. So wird eine Voreingenommenheit durch die Fallstruktur des ersten Erhebungszeitpunktes zum zweiten Zeitpunkt vermieden.

Das folgende Kapitel macht auf weitere Besonderheiten in den sich anschließenden Fallrekonstruktionen aufmerksam, um die Nachvollziehbarkeit der Analysen zu erhöhen.

7.4 Interpretationspraxis – Konkretes methodisches Vorgehen

Der vorliegenden Arbeit liegt eine Orientierung an dem dargelegten Vorgehen nach Wernet zugrunde. Alle Falldarstellungen und ihre Interpretation der Basissequenzen folgen dem bekannten Dreischritt aus Geschichten erzählen, Lesartenbildung und Konfrontation mit dem äußeren Kontext. Sobald es sinnvoll erscheint, werden diesen Schritten Überlegungen und Hinweise auf eine Fallstrukturhypothese des jeweiligen Falles angeschlossen. Diese dienen dann als Grundlage zur Generierung einer vollständigen Fallstrukturhypothese am Ende einer jeden Auswertung. Nicht immer bietet es sich aufgrund der Länge des untersuchten Abschnitts an, den Schritt der tatsächlichen Kontextkonfrontation der Lesartenbildung anzuschließen, dies ist vornehmlich während der ersten Interpretationsabschnitte der Fall.

Die Auswahl der Sequenzen innerhalb eines Interviews richtet sich nach der Fragestellung bzw. Fallbestimmung. Dies gilt insbesondere für die *Basissequenzen*. Diese sollten nicht zu lang gewählt sein, da bei ihnen eine extensive Auswertung erfolgt. Dem Prinzip der Sequenzialität folgend sollte sie in sich als Sequenz komplett interpretiert werden, sodass bei umfangreicheren Basissequenzen der letzte Teil gegebenenfalls flächig betrachtet wird. Der Dreischritt wird dabei mitgedacht. Jede dieser Basissequenzen wird sukzessive, oftmals Wort für Wort, betrachtet und ihr Bedeutungsgehalt rekonstruiert. Dafür werden dem zu untersuchenden Ausschnitt der Sequenz folgende Teile abgedeckt (Kleemann et al. 2013, 126).

Jede nach der Analyse der Basissequenz aufgestellte Fallstrukturhypothese wird anhand zwei weiterer Sequenzen, den so genannten *Überprüfungssequenzen*, überprüft (Wernet 2009, 80ff.). Dies findet nicht explizit in dem dargestellten Dreischritt statt, da der Blick auf das Datenmaterial nun voreingenommen ist. Es geht darum, die Frage zu beantworten: „Bestätigt sich die Fall-

strukturhypothese und kann sie präzisiert und konturiert werden oder widersetzt sich der Text der bisher gewonnenen Sicht?“ (Wernet 2009, 80). Für die Überprüfung wurden Sequenzen gewählt, die entsprechend der Fragestellung interessant erscheinen oder sich zunächst beim ersten Lesen der aufgestellten Fallstruktur widersetzen (ebd., 85). Da keine so extensive Auswertung wie bei der Basissequenz erfolgen muss, sind die Überprüfungssequenzen zumeist länger. Um die Interpretation jedoch übersichtlich zu halten, werden längere Sequenzen in zwei Abschnitte aufgeteilt, deren Analyse dann in einer Synthese zusammengeführt werden.

Im Anschluss an die Fallrekonstruktionen findet sich der *Fallvergleich*. Dieser ist notwendig, um eine Grundlage für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu schaffen. Es geht dabei in Abgrenzung zu statistischen Verfahren nicht darum, repräsentative Aussagen zu treffen, sondern darum, „die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägung zu erfassen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 180). Für die objektive Hermeneutik gibt es im Gegensatz zu anderen rekonstruktiven Verfahren wie beispielsweise der Dokumentarischen Methode, bei der die Typenbildung explizit als Interpretationsschritt vorgesehen ist, kein exakt beschriebenes Vorgehen. Vorherrschend sind publizierte Texte, die auf Einzelfallanalysen basieren (ebd., 271). In neueren Forschungsarbeiten (exempl. Dietrich 2014; Grummt 2019) finden sich jedoch Fallvergleiche, die die untersuchten Fälle kontrastierend gegenüberstellen, um so dem Anspruch, die Strukturiertheit des Untersuchungsgegenstands zu erfassen, gerecht zu werden. Diese erfolgen zumeist entlang bestimmter Vergleichsdimensionen bzw. „Kontrastierungslinien“ (Grummt 2019, 359).

Die Fälle wurden für die vorliegende Studie bereits so ausgewählt, dass sie möglichst kontrastreiche Darstellungen im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse liefern. In Anlehnung an Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 182f.) kann dabei von einer Kombination aus Theoretical Sampling, bei dem die Fälle nicht zu Beginn der Forschung festgelegt, sondern im Verlauf der Erkenntnisgenerierung gemäß Minimal- und Maximalkontrastierung ausgewählt werden, und dem Sampling nach bestimmten Kriterien (ebd.) gesprochen werden. In dieser Arbeit interessierten dabei vor allem die Kriterien Vorerfahrungen, Geschlecht und außerschulischer bzw. schulischer Studiengang. Es wurde angenommen, mithilfe dieser beiden Samplingverfahren eine interessante Fallauswahl treffen zu können. Durch die Rekonstruktion der vier ausgewählten Fälle konnten bestimmte Aspekte extrahiert werden, die einen systematischen Fallvergleich ermöglichen. Dieser findet sich im Anschluss an die nun folgenden Fallrekonstruktionen.

8 Fallrekonstruktionen

Für den empirischen Teil wurden vier Fallrekonstruktionen vorgenommen, die im Zentrum der Studie stehen. Jede von ihnen trägt in der Überschrift neben dem Namen des Falles einen Zusatz. Dieser wurde am Ende des Auswertungsprozesses formuliert und beschreibt in aller Kürze den Fall. Es handelt sich um ein charakteristisches Schlagwort, das kennzeichnend für die Grundstruktur ist. Ziel dieser Kurzüberschriften ist eine schnellere Orientierung sowie eine Hilfestellung zur Erinnerung der jeweiligen Fälle. Alle Schlagworte wurden im Team besprochen und diskutiert, sodass eine einseitige und voreingenommene Sichtweise durch die Forscherin vermieden wird.

Vor Beginn der Analyse stehen die Fallbestimmung und die Interaktionseinbettung. Erstere dient dazu, die Interpretation auf ein spezifisches Erkenntnisinteresse zu fokussieren (Wernet 2009, 60). Ohne diese Fallbestimmung, also eine konkrete Fragestellung, läuft die Interpretation ins Leere bzw. wird ungenau. Würde man eine Textinterpretation ohne erkenntnisleitendes Interesse beginnen, so drängt sich zeitnah das Erfordernis einer Fallbestimmung auf. Die Fragestellung der Untersuchung wurde bereits zu Beginn der Arbeit formuliert und soll an dieser Stelle erneut aufgegriffen und konkretisiert werden.

Der vorliegenden Arbeit liegt die Fragestellung *„Was kennzeichnet die professionelle Haltung Studierender der Sonderpädagogik im Hinblick auf ihr zukünftiges Berufsfeld?“* zu Grunde. Herausgearbeitet werden soll auch, ob und wenn ja, welche Rolle Aspekte wie Behinderung, das Zuschreiben von Kompetenzen und der Leistungsgedanke dabei spielen. Die pädagogische Praxis ist gekennzeichnet durch Widersprüchlichkeiten und Herausforderungen, sodass diese und ihre Bearbeitung für das Erkenntnisinteresse wesentlich sind. Es geht im Sinne einer Fallbestimmung folglich darum, die Wahrnehmungs- bzw. Deutungsmuster der Studierenden hinsichtlich ihrer antizipierten beruflichen Praxis sowie fallspezifische Bearbeitungsstrategien möglicher Herausforderungen zu rekonstruieren und dies mit der Herausbildung einer professionellen Haltung, die im Professionalisierungsprozess impliziert ist, zu verknüpfen.

Ein weiterer der Analyse vorangestellter Punkt ist die Interaktionseinbettung, die im nachstehenden Kapitel vorgenommen wird. Daran anschließend erfolgt die Darstellung der Fallrekonstruktionen, die immer aus einer kurzen Darstellung der Person und ihrer Vorerfahrungen bestehen, da diese, wie Kapitel 5 zu entnehmen, bedeutend sind.

8.1 Interaktionseinbettung

Die Interaktionseinbettung dient dazu, darzulegen, um welchen „Protokollstatus“ (Wernet 2009, 57) es sich bei dem untersuchten Textprotokoll handelt. Da das Interesse der Sichtweise angehender Lehrkräfte auf inklusives Lernen als ihre zukünftige Berufspraxis gilt, ergeben sich zur Gewinnung eines textförmigen Protokolls mehrere Möglichkeiten. Es bieten sich beispielsweise Protokolle von Interaktionen im Studienalltag an, ferner könnten auch Hausarbeiten oder Stellungnahmen von Studierenden auf ihre latenten Sinnstrukturen hin untersucht werden. In diesem Rahmen handelt es sich bei den analysierten Textprotokollen um Transkripte von Interviews, die unter Beteiligung der forschenden Person und dem*der jeweiligen Studierenden durchgeführt wurden. Die objektive Hermeneutik betrachtet „ein Interview als Protokoll einer sozialen Praxis“ (Wernet 2009, 57), dies bedeutet, dass hinter der inhaltlichen Ebene auch die latenten und sozial geteilten Sinnstrukturen von Interesse sind.

Es geht folgend explizit nicht darum, vier einzelne Typen von Haltung gegenüber inklusivem Lernen herauszuarbeiten. Davon ausgehend, dass Lehramtsstudierende mit studiums- bzw. berufsspezifischen Krisen- und Problemstellungen konfrontiert sind, sollen anhand der vier Kernfälle typische Überzeugungen, die sich zu einer professionellen Haltung konstituieren, zu eben diesen rekonstruiert werden. Die Besonderheit liegt in der beruflichen Biographie der Interviewten, da diese ihre Aussagen weitestgehend nicht auf einer Grundlage eines breiten Erfahrungsschatzes tätigen. Ihre getroffenen Aussagen, in denen sich die Wirklichkeit protokolliert, haben einen antizipatorischen Charakter, mit dem die Lehramtsausbildung konfrontiert ist. Dies liegt maßgeblich an den fehlenden eigenen Erfahrungen der Studierenden mit einem inklusiven Schulsystem. Alle vier Studierenden belegen den polyvalenten Bachelorstudiengang Sonderpädagogik, der sowohl für einen außerschulischen als auch für einen Lehramtsmasterstudiengang befähigen kann. Sie wurden in der Regel zu zwei Zeitpunkten befragt, jeweils vor und nach dem Besuch des Seminars „Geschichte erleben“. Somit ergeben sich Gesprächsprotokolle, bei denen zum ersten Zeitpunkt Vorstellungen stärker antizipiert werden müssen, wobei beim zweiten Zeitpunkt auf konkrete eigene Erfahrungen aus dem Seminarbesuch zurückgegriffen werden kann.

8.2 Julia – „Ich werde Sonderpädagogin!“

Die Studierende Julia ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 21 Jahre alt und im vierten Fachsemester ihres Studiums. Julia interessierte sich ursprünglich für ein anderes Lehramt, welches sie jedoch aufgrund der fehlenden allgemeinen Hochschulreife nicht wählen konnte. Mit ihrem vorhandenen Ausbildungsabschluss und einem Freiwilligendienst hat sie dann einen Studienplatz für ihr jetziges Studium erhalten. Diese Entscheidung wurde geleitet durch die Annahme, damit Parallelen zum eigentlich gewünschten Studiengang finden zu können.

Julia verfügt zum ersten Erhebungszeitpunkt über sehr wenige Vorerfahrungen im Kontakt mit behinderten Menschen. Familiär hatte sie bereits mit Personen mit Lernschwierigkeiten zu tun. Das Vorpraktikum absolvierte sie ohne Bezug zu einem sonderpädagogischen Kontext.

Sie wählte das Seminar „Geschichte erleben“ (vgl. Kapitel 3.3) im Rahmen ihres regulären Studienverlaufsplans. Bei der Begründung für die Wahl dieses Seminars gibt sie an, es vorrangig aufgrund des Themas, nicht aber aufgrund der Kontaktmöglichkeit zu behinderten Menschen belegt zu haben.

Julia stellt damit das Extrem nahezu fehlender Vorerfahrungen dar. Ebenso interessant an ihrem Fall ist der Aspekt, dass sie sich nicht aus voller Überzeugung für das Studium der Sonderpädagogik entschieden hat, sondern dies eher eine notwendige Alternative darstellte.

8.2.1 Analyse des ersten Erhebungszeitpunktes

Der folgende Teil besteht aus der Feinanalyse der Basissequenz sowie der Überprüfung der dort erarbeiteten Fallstrukturhypothese anhand zwei weiterer Sequenzen.

8.2.1.1 Feinanalyse der Basissequenz

Basissequenz

- I: Wie bewertest du jetzt so diese Vorbereitungen auf das Seminar, also es ist ja so, ihr habt ja erst getrennt quasi Seminar und dann zusammen. (J: Ja.) Wie findest du das?
- J: Ich find das nicht schlecht. (I: Warum?) Ich find's eigentlich ganz gut, dass wir, also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber auf unserm Niveau erstmal an das Thema rangehen und denn mit den anderen zusammen und dann gucken, wie der Stand von den beiden Gruppen so ist und denn auf einen Nenner denn kommen.

Überlegungen zur Interviewfrage

Zunächst wird nach einer Bewertung der Seminarvorbereitung gefragt, die Julias persönliche Einschätzung verlangt („du“). Eine einfache Antwort wie „gut/schlecht“ bzw. „positiv/negativ“ würde ausreichen, brächte Julia aber wahrscheinlich in den Zugzwang einer Erklärung. Die Studierende wird aufgefordert, etwas zu bewerten, auf das sie selbst keinen Einfluss hat, sondern was eine gegebene Rahmenbedingung der Seminarleitung darstellt. Dies könnte dazu führen, dass Julias Antwort durch eine angenommene Erwünschtheit der positiven Bewertung geprägt ist.

Offenbar erscheint der Interviewerin ihre Frage an dieser Stelle noch nicht eindeutig genug, möglicherweise befürchtet sie, mit der bisherigen Fragestellung („Wie bewertest du jetzt so diese Vorbereitungen auf das Seminar?“) keine ausreichende Antwort erhalten zu können. Durch die Erläuterung wird deutlich, auf welchen bestimmten Aspekt die Interviewerin hinauswill, sie fragt explizit nach der anfänglichen Trennung der beiden Seminargruppen („ihr habt ja erst getrennt quasi Seminar und dann zusammen“). Dies stellt eine massive Zwei-Gruppen-Implikation dar und führt zu einer Verengung des Antworthorizonts von Julia. Damit erlaubt sie ihr keine eigene Schwerpunktsetzung bei der Nachfrage nach der Bewertung der Seminarvorbereitung.

Die sich dann anschließende Nachfrage („Wie findest du das?“) ist sehr direkt und suggeriert einen forschenden Ton im Vergleich zu der anfänglichen Formulierung „Wie bewertest du“.

Allerdings fällt auf, dass die Antwort darauf kürzer ausfallen könnte und eine kurze Einschätzung ausreicht. Diese Lesart bestätigt sich mit Blick auf den ersten Antwortsatz der Studierenden und der sich direkt anschließenden Nachfrage der Interviewerin („Warum?“), mit der Absicht, die Bewertung zu begründen.

Abschnitt 1:

J: *Ich find das nicht schlecht.*

Geschichten

- a) Ein Paar besucht ein neu eröffnetes Restaurant. Sie sagt: „Das Ambiente ist irgendwie ungemütlich, so dunkel und trist.“ Er antwortet: „Also **ich find das nicht schlecht**. In anderen Restaurants wird manchmal viel zu viel dekoriert.“
- b) Eine Frau, die bald heiratet, probiert in einem Geschäft unter den Augen ihrer Freundin verschiedene Hochzeitskleider an. Beim dritten Kleid sagt die Freundin: „Ja, **ich find das nicht schlecht**, es sitzt aber nicht so gut wie die beiden Kleider davor.“
- c) Vier Kommilitonen unterhalten sich über die soeben erhaltenen Noten der Hausarbeiten. Eine junge Frau sagt: „Die 3,0 ist echt richtig schlecht, ihr habt alle so gute Noten bekommen.“ Ihre Kommilitonin antwortet: „Ach, das ist doch Quatsch! Also **ich find das nicht schlecht**. Du musst auch bedenken, dass du während der Bearbeitungszeit so lange krank warst. Du hattest also viel weniger Zeit als wir alle.“

Lesartenbildung

Die Geschichten lassen die folgenden Lesarten zu:

- Es handelt sich um keine eindeutig gute Bewertung. Durch die Verneinung des Gegenteils erhält die Bewertung eine Abschwächung.
- Die Aussage wirkt vorsichtig formuliert, möglicherweise will die sprechende Person sich selbst noch nicht festlegen bzw. ist sich selbst noch nicht ganz sicher.

- Geschichte a) lässt auch die Lesart zu, dass hierdurch besonders betont wird, eine gegenteilige Meinung zu haben.
- Geschichte c) weist eine andere Betonung und dadurch auch eine andere Lesart auf (Betonung auf „schlecht“). Die Sprechende Person bezieht sich dadurch stärker auf das vorher Gesagte.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Durch Hinzunahme des tatsächlichen Äußerungskontextes lässt sich die Lesart, die Geschichte c) suggeriert, ausschließen. Dies wird insbesondere unter Berücksichtigung der Frage der Interviewerin deutlich, in der das Wort „schlecht“ nicht vorkommt.

Die Lesarten der eher vorsichtigen Formulierung im Sinne von „*Ich find das nicht schlecht, aber...*“ oder einer forscheren, die eigene Meinung betonenden Formulierung („*Ich find das nicht schlecht, weil...*“) können bisher nicht ausgeschlossen werden und existieren weiterhin nebeneinander. Um hier eine Entscheidung treffen zu können, ob die Befragte eher zögerlich reagiert und Bedenken äußert oder aber tatsächlich von der anfänglichen Trennung überzeugt ist, muss der weitere Verlauf der Sequenz betrachtet werden. Es lässt sich jedoch mutmaßen, dass eine Abschwächung oder Betonung den Grund hat, dass die Befragte davon ausgeht, hiermit eine Antwort zu geben, die nicht unbedingt erwartungskonform wäre. Ebenfalls kann hier die Tendenz festgestellt werden, dass die Befragte sich bereits im Vorhinein Gedanken über die besondere Seminargestaltung gemacht hat, da ihre Antwort prompt gegeben wird. Gedankenexperimentell ließe sich auch annehmen, dass sie zunächst überlegen muss, um zu einer Bewertung zu gelangen (z.B.: „Mh, ja (.) also...“).

Die Zwischenfrage der Interviewerin („*Warum?*“) erlaubt den Schluss, dass die Befragte an dieser Stelle eine Pause gemacht hat. Diese kann an dieser Stelle sowohl als Gedankenpause als auch als Betonung des Gesagten sowie als Ende ihrer Ausführungen gedeutet werden.

Erste Überlegungen zur Fallstrukturhypothese

Auffallend ist der vorsichtige Ton von Julias Antwort. Dieser lässt sich wahrscheinlich auf eine gewisse Antworterwartung zurückführen, sodass Julia davon ausgeht, die anfängliche Trennung der Seminargruppen sei wünschenswerterweise als negativ zu bewerten. Sie bewertet sie jedoch als positiv, sodass sich ein Zwei-Gruppen-Denken impliziert, das sich bereits in der Interviewfrage und der Seminarstruktur manifestierte. Offenbar nimmt auch Julia Unterschiede der beiden Gruppen an, die durch eine anfängliche Trennung noch nicht gemeinsam bearbeitet werden müssten.

Abschnitt 2:

J: Ich find das nicht schlecht. (I: Warum?) *Ich find's eigentlich ganz gut*

Geschichten

- a) Ein Paar besucht ein neu eröffnetes Restaurant. Sie sagt: „Das Ambiente ist irgendwie ungemütlich, so dunkel und trist.“ Er antwortet: „**Ich find's eigentlich ganz gut**. In anderen Restaurants wird manchmal viel zu viel dekoriert.“
(s. Geschichte a) unter Abschnitt 1)
- b) Ein Malerlehrling streicht zum ersten Mal in eigener Verantwortung einen Raum. Sein Meister schaut sich das Ergebnis an, er sagt: „**Ich find's eigentlich ganz gut**, du hast schon sehr ordentlich gearbeitet. An einigen Stellen müssen wir noch ein bisschen ausbessern, aber sonst ist es in Ordnung.“

Lesartenbildung

Die erste Geschichte ist ähnlich zu der Geschichte a) unter Abschnitt 1. Dieses Beispiel wurde mit Absicht gewählt, um so den Unterschied darstellen zu können. Es wären weitere Kontexte denkbar, in denen der zu analysierende Satz fallen könnte. Diese wären jedoch als eine Reproduktion der aufgeführten Geschichten zu betrachten.

Den Geschichten lassen sich die folgenden Lesarten unterstellen:

- Jemand formuliert positiv, dass ihm* ihr etwas gefällt (s. dazu im Gegensatz Geschichte a) unter Abschnitt 1).
- Das Wort „*eigentlich*“ stellt eine Abschwächung dar, da es Einschränkungen suggeriert.
- Das Wort „*ganz*“ suggeriert, dass etwas vollkommen bzw. all umfassend ist, aber durch „*eigentlich ganz*“ wirkt es einschränkend. Es bestätigt sich die Lesart der vorsichtigen Formulierung.
- Der Satz „*Ich find's eigentlich ganz gut*“ wird zur Bewertung von etwas durch Dritte Gestaltetes genutzt.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Unter Hinzunahme des tatsächlichen Äußerungskontextes ergibt sich nun die Besonderheit, dass die Befragte ihre anfängliche doppelte Verneinung in eine positive Antwort umwandelt, was dazu führt, dass ihre Aussage mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein vermittelt. Dies wird jedoch wiederum eingeschränkt durch das Wort „*eigentlich*“. Es lässt die Vermutung zu, dass die Lesart der Erwartungskonformität hiermit unterstrichen werden kann: Obgleich die Befragte sich darüber im Klaren ist, dass eine anfängliche Trennung der Seminargruppen möglicherweise auch anders bewertet werden könnte als sie es tut, versucht sie, ihre positive Einstellung dem gegenüber darzustellen. Ihre Äußerung ist jedoch von Unsicherheit darüber gekennzeichnet, ihre Meinung so offen kundzutun. Offen ist auch unter Hinzunahme des Kontextes noch, für wen diese Trennung „*gut*“ ist, ob die Gruppe der Studierenden oder der Menschen mit Behinderung davon profitieren kann.

Zieht man die Lesart heran, die suggeriert, dass hier etwas durch andere Gestaltetes bewertet wird, so kann geschlossen werden, dass die Befragte eher eine passive Rolle einnimmt. Es wird bisher nicht deutlich, aus welcher Motivation heraus sie diese Trennung als „*eigentlich ganz gut*“ bewertet.

Abschnitt 3:

J: Ich find das nicht schlecht. (I: Warum?) Ich find's eigentlich ganz gut, *dass wir*

Geschichten

- a) Vor einer Operation besprechen die zuständigen Anästhesist*innen das Vorgehen. Eine*r sagt: „Ich würde vorschlagen, **dass wir** zunächst nur ein leichtes Narkosemittel verabreichen, um zu sehen, wie die Vitalwerte des Patienten darauf reagieren.“
- b) Nach 20 Jahren findet ein Klassentreffen statt. Drei ehemals sehr gut befreundete Klassenkameraden sitzen zusammen. Der eine sagt: „**Dass wir** jetzt hier nach so vielen Jahren wieder beisammensitzen, unglaublich!“

Lesartenbildung

Der Textabschnitt „*dass wir*“ lässt sich in unerschöpflich viele Geschichten mit unterschiedlichen Kontexten einsetzen. Es wird jedoch angenommen, dass weitere Geschichten den Bedeu-

tungssinn dieses Abschnitts nicht verändern. Daher lassen sich auf der Grundlage der genannten Geschichten folgende Lesarten bilden:

- Die sprechende Person fühlt sich zu einer Gruppe zugehörig („*wir*“).
- Betroffen von dem, was folgt („*dass...*“) sind mehrere, zu denen auch die sprechende Person gehört.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Die genannten Lesarten lassen sich auch auf den tatsächlichen Äußerungskontext übertragen. Es wird deutlich, dass die Befragte sich nun auch verbal einer Gruppe zuordnet, es ist aber noch unklar, ob sie hier zwischen den Studierenden und den Menschen mit Behinderung differenziert oder aber die gesamte Seminargruppe meint. Auffällig ist, dass sie zu Beginn konkret von sich persönlich („*Ich find*“) spricht und nun zu einem kollektiven „*wir*“ übergeht.

Weiterhin anzumerken ist, dass an dieser Stelle eine Erläuterung begonnen wird, die auf das „*Ich find's eigentlich ganz gut*“ Bezug nimmt. Somit stellt die Äußerung „*Ich find's eigentlich ganz gut*“ keine alleinstehende Aussage dar (im Gegensatz zu „*Ich find das nicht schlecht.*“), die auf die Frage der Interviewerin folgt, sondern es wird im Folgenden vermutlich erklärt, was die Studierende als „*eigentlich ganz gut*“ befindet.

Abschnitt 4:

J: Ich find das nicht schlecht. (I: Warum?) Ich find's eigentlich ganz gut, dass wir, *also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber*

Geschichten

- In einem Frageforum für Teenager im Internet stellt ein zwölfjähriges Mädchen folgende Frage: „Hallo an alle! Ich habe eine Frage, die mir ein bisschen peinlich ist. **Also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber** kann man vom Küssen schwanger werden?“
- Bei der Planung einer Projektwoche besprechen sich die zuständigen Lehrkräfte zum Vorgehen der Gruppenaufteilung der Schüler*innen. Der Konsens scheint zu sein, dass die Lehrkräfte die Gruppen zusammenstellen, um Konflikte zu vermeiden. Dann meldet sich die Referendarin zu Wort: „**Also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber** ich wäre eher dafür, dass die Schüler sich ihre Gruppen selbst aussuchen sollen. Dann wären sie doch viel motivierter bei der Arbeit.“
- In einem Elektrofachmarkt ist eine Frau auf der Suche nach einem neuen Fernsehgerät. Sie fragt einen Kundenberater: „Entschuldigen Sie, **also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber** dieser Fernseher hier, kann der auch noch mit einem Videoplayer verbunden werden?“

Lesartenbildung

Den Geschichten lassen sich die folgenden Lesarten unterstellen:

- Die Formulierung lässt auf eine Entschuldigung/Rechtfertigung schließen, die bereits im Vorhinein für das Gesagte ausgesprochen wird.
- Jemand ist sich unsicher, ob seine Frage/Aussage angebracht ist, sei es aufgrund des Kontextes oder aufgrund der Annahme, dass die Frage ungerechtfertigt ist.
- Jemand ist sich darüber im Klaren, dass seine Frage/Aussage nicht der Erwartungskonformität entspricht und möchte dies deutlich machen, um sich nicht negativ darzustellen.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Der vorliegende Textabschnitt stellt einen Einschub dar, den die Befragte vor ihre eigentliche Erläuterung („*dass wir...*“) stellt. Somit kann unter Bezug auf die genannten Lesarten festgestellt

werden, dass dies als eine Art Entschuldigung für das nun Folgende zu bewerten ist. Unter Betrachtung des Äußerungskontextes ist es am wahrscheinlichsten, dass sich hier die Lesart der Erwartungskonformität verdichtet. Grund dafür ist, dass hier keine Frage oder Aussage getroffen wird, die allgemein hin als leicht beantwortbar gilt, sondern nach einer persönlichen Bewertung gefragt wurde.

Der Einschub *„also das hört sich jetzt vielleicht blöd an“* suggeriert weiterhin eine hohe Unsicherheit auch der Interviewerin gegenüber. Die Befragte schlägt hiermit einen versöhnlichen Ton an, der mutmaßen lässt, dass sie darauf hofft, dass die Interviewerin ihre Antwort trotzdem akzeptieren wird. Möglicherweise wird diese Begründung durch die Nachfrage *„Warum?“* der Interviewerin besonders hervorgerufen.

Erweiterung der Fallstrukturhypothese

Die bereits angenommene Unsicherheit und daraus folgende Vorsichtigkeit lässt sich weiterhin feststellen. Dies deutet auf eine Selbstdarstellung hin, die nach außen hin der Norm entspricht und den Erwartungen gerecht werden soll, im Sinne eines inklusiven Lernangebots eine Trennung eigentlich negativ bewerten zu müssen. Dies steht jedoch im Widerspruch zu dem tatsächlichen Empfinden, sodass sich an dieser Stelle ein Dilemma zwischen Normativitätserwartungen und eigenen subjektiven Bedenken äußert.

Abschnitt 5:

J: Ich find das nicht schlecht. (I: Warum?) Ich find's eigentlich ganz gut, dass wir, also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber *auf unserm Niveau*

Geschichten

- a) Eine Fußballmannschaft steht kurz vor einem herausfordernden Spiel mit einer gegnerischen Mannschaft. Ein Spieler sagt: „Endlich mal wieder **auf unserm Niveau** spielen. Neulich, dieses Freundschaftsspiel mit dem Nachbardorf, das war ja viel zu leicht. Die haben haushoch verloren.“
- b) Die Schüler*innen eines Spanischleistungskurses stehen kurz vor ihrer Abiturprüfung. Die Lehrerin war lange Zeit krank, sodass viele Schulstunden ausgefallen sind. Die Schüler*innen haben Sorge in Bezug auf das Bestehen der anstehenden Prüfung, einer sagt: „Wie sollen wir das schaffen? **Auf unserm Niveau** reicht es höchstens für eine 4,0. Gut ist das ja nicht.“
- c) Ein wohlhabender Geschäftsmann isst in einem Restaurant zu Abend. Er beschwert sich: „Das ist nicht **auf unserm Niveau** hier. Die Qualität des Essens und der Service ist wirklich furchtbar. Wären wir mal lieber zu unserem Stammm Franzosen gegangen.“

Lesartenbildung

In diesem Abschnitt lassen sich folgende Lesartenbestimmungen vornehmen:

- Es wird ein Unterschied zwischen zwei Niveaustufen deutlich gemacht. Die sprechende Person ist entweder der Überzeugung, sie befinde sich auf einem höheren als dem Vergleichsniveau oder auf einem niedrigeren.
- Das Niveau bezieht sich auf mehrere Personen, die sprechende Person schließt sich darin ein.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Die Studierende erläutert nun, was sie *„eigentlich ganz gut“* findet. Sie leitet diese Erklärung mit dem Einschub *„also das hört sich jetzt vielleicht blöd an“* ein und es folgt der aktuell zu analysierende Abschnitt. Unter Hinzunahme des Äußerungskontextes zieht sie hier erneut eindeutig eine Grenze zwischen dem kollektiven *„Wir“* und einer anderen noch nicht näher bestimmten

Gruppe. Es kann noch nicht abschließend festgehalten werden, ob sie hier von einem niedrigen oder einem hohen Niveau spricht, auf dem etwas geschehen soll. In jedem Fall sind aber mehrere Personen auf diesem Niveau, da sie die Wir-Form benutzt.

Abschnitt 6:

J: Ich find das nicht schlecht. (I: Warum?) Ich find's eigentlich ganz gut, dass wir, also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber auf unserm Niveau *erstmal an das Thema rangehen*

Geschichten

- a) Im Rahmen ihres Lehramtsstudiums sollen zwei Kommiliton*innen Unterrichtsmaterial zum Thema „Schwimmen und Sinken“ erstellen. Einer sagt: „Ich habe eigentlich gar nicht so viel Ahnung von dem Thema. Wie sollen wir das angehen?“ Eine andere erwidert daraufhin: „Ach, lass uns **erstmal an das Thema rangehen** und dann gucken wir, welches Material wir erstellen können.“
- b) Ein Politiker wird gebeten, Stellung zu den Plagiatsvorwürfen seiner Parteiangehörigen zu beziehen. Er sagt: „Es bringt nichts, wenn wir jetzt den Kopf in den Sand stecken. Wir müssen **erstmal an das Thema rangehen** und es zur Sprache bringen. Nur so können wir die Bürger davon überzeugen, dass wir transparent arbeiten und nichts zu vertuschen versuchen.“

Lesartenbildung

Diesem Textsegment lassen sich die folgenden Lesarten unterstellen:

- Es handelt sich um den Beginn einer Beschäftigung zu einem bestimmten Thema.
- Die Aussage suggeriert Offenheit bzw. Unverbindlichkeit. Die könnte mit wenig Vorkenntnissen zum Thema einhergehen.
- Es handelt sich um eine sehr offene, vage Formulierung, gedankenexperimentell ließe sich fortführen: „*Erstmal an das Thema rangehen* und dann sehen wir weiter.“

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Hinsichtlich des Kontextes kann unter Betrachtung der Lesarten festgestellt werden, dass die Studierende keine konkrete Vorstellung vom Seminar und seinem Thema hat. Daraufhin weist die offene, unverbindliche, wenig konkretisierende Formulierung „*rangehen*“. Im Zusammenhang mit dem bereits analysierten Abschnitt „*auf unserm Niveau*“ spricht sie also davon, dass sich eine bislang nicht näher bestimmte Gruppe dem Seminarthema auf ihrem Niveau nähern soll. Hier kann deutlich von einer Grenzziehung gesprochen werden, die sich nicht nur auf verbaler, sondern auch auf einer handelnden Ebene vollzieht. So beschäftigt sich also eine Gruppe bereits auf eine bestimmte Weise mit dem Thema, eine andere Gruppe, die augenscheinlich auf einem anderen Niveau ist, tut dies nicht. Wie diese Auseinandersetzung mit der Thematik gestaltet sein wird, formuliert die Studierende nicht und hat möglicherweise davon auch bislang keine Vorstellung. Dies kann als Indiz für die Lesartenverdichtung der Passivität gedeutet werden. Die Studierende verlässt sich darauf, dass dieses „Rangehen“ an das Thema von einer anderen Person gestaltet wird.

Abschnitt 7:

J: Ich find das nicht schlecht. (I: Warum?) Ich find's eigentlich ganz gut, dass wir, also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber auf unserm Niveau erstmal an das Thema rangehen *und denn mit den anderen zusammen*

Geschichten

- a) Im Klassenraum gibt der Lehrer seinen Schüler*innen eine Rechenaufgabe. Er erläutert das Vorgehen: „Zu allererst versucht mal jeder für sich, die Aufgabe zu lösen **und denn mit den anderen zusammen**, falls es nicht klappt.“
- b) Eine Mutter backt mit ihrer Tochter einen Kuchen zum Geburtstag. Sie erklärt: „Wir müssen drei der Eier zunächst aufschlagen und mit der Milch und dem Mehl verrühren **und denn mit den anderen zusammen** in einer Schüssel mischen.“

Lesartenbildung

Nach dem Geschichtenerzählen lassen sich die folgenden Lesarten zusammenfassen:

- Es passiert zunächst etwas und erst dann findet etwas mit anderen zusammen statt, es besteht ein zeitlicher Aspekt („*denn*“). Gedankenexperimentell ließe sich auch formulieren: „Erst machen wir es so, *und denn...*“. Hierbei ist anzumerken, dass es grammatikalisch richtig heißen müsste: „*und dann mit den anderen zusammen*“. Im Verlaufe der Analyse wird diese Wortverwendung jedoch nicht weitergehend betrachtet, da von einem herkunftstypischen Dialekt ausgegangen wird.
- Es existieren zwei Gruppen, die zunächst separiert sind und dann zusammenkommen.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Bislang konnte nicht eindeutig entschieden werden, wer mit dem verwendeten „*wir*“ gemeint ist. Dies erscheint nun deutlich, insbesondere im Hinblick auf die gestellte Frage. Die Befragte stellt die Gruppe der Studierenden und die Teilnehmer*innen mit Behinderung gegenüber, indem sie zunächst von „*wir*“ und im Anschluss von „*den anderen*“ spricht. Diese Formulierungen bilden ein Gegensatzpaar („*wir*“ und „*die anderen*“), die sich gegenüberstehen und keine Einheit bilden.

Betrachtet man die Abschnitte 5-7 in einer Synthese zusammen, so lässt sich seitens der Befragten nicht nur eine verbale Grenzziehung feststellen, sondern es kann ebenfalls eine angenehme kognitive Differenz konstatiert werden. Darauf deutet die Formulierung „*auf unserm Niveau*“, mit der die Studierende aufzeigt, dass in ihrem Ermessen ein Unterschied der kognitiven Leistungsfähigkeit zwischen den beiden Gruppen vorliegt. Weiterhin kann angenommen werden, dass die Befragte davon ausgeht, dass eine fehlende anfängliche Trennung das Herangehen an das Thema den Studierenden vom kognitiven Niveau nicht gerecht werden kann. Daher bewertet sie die Separierung der Teilnehmer*innen mit Behinderung von den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung als positiv.

Abschnitt 8:

- J: Ich find das nicht schlecht. (I: Warum?) Ich find's eigentlich ganz gut, dass wir, also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber auf unserm Niveau erstmal an das Thema rangehen und denn mit den anderen zusammen *und dann gucken, wie*

Geschichten

- a) Im Urlaub plant ein Ehepaar den nächsten Tag. Er sagt: „Wollen wir dann morgen einen Strandtag einlegen?“ Sie antwortet: „Ja, wir können ja erstmal hingehen **und dann gucken, wie das Wetter ist und entscheiden, wie lange wir dortbleiben**.“
- b) Zum Umzug in die erste gemeinsame Wohnung fragt die Frau den Mann: „Was meinst du denn, wie wir das Arbeitszimmer streichen sollen?“ Er antwortet: „Ach, lass uns doch erst mal einziehen **und dann gucken, wie wir das machen**.“

- c) Nach einem heftigen Streit will ein Ehepaar vorläufig getrennte Wege gehen. Der Mann sagt: „Britta, du musst dir jetzt dringend eine neue Bleibe suchen **und dann gucken, wie** du deine Sachen dahin bekommst. Ich kann dir dabei nicht noch helfen!“

Lesartenbildung

Die erzählten Geschichten lassen die folgenden Lesarten zu:

- Die Formulierung mit dem Verb „gucken“ suggeriert, dass eine geplante Entscheidung, z.B. in Geschichte a) noch in der Zukunft liegt und zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Aussagen darüber getroffen werden können.
- Die Formulierung lässt auf eine unverbindliche, offene Aussage schließen. Es wird kein konkretes Vorgehen benannt.
- Weiterhin ist es eine Formulierung, bei der die sprechende Person die Verantwortung für das Vorgehen nicht explizit sich zuweist bzw. diese sogar vermeiden will.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Der analysierte Abschnitt bildet die Fortführung der Begründung, dass eine anfängliche Trennung von der Befragten aufgrund des unterschiedlichen Niveaus als positiv bewertet wird. Die Formulierung wirkt in diesem Kontext stark informell und unverbindlich, wie auch schon die gebildeten Lesarten deutlich machen. Sie lässt die Vermutung zu, dass die Studierende keine konkrete Vorstellung von dem hat, was nun folgt. Führt man den Satz gedankenexperimentell weiter, so könnte man annehmen, dass gesagt wird: „...*und dann gucken, wie* das funktioniert.“ Um hier Aussagen treffen zu können, muss der nächste Abschnitt betrachtet werden.

Abschnitt 9:

- J: Ich find das nicht schlecht. (I: Warum?) Ich find 's eigentlich ganz gut, dass wir, also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber auf unserm Niveau erstmal an das Thema rangehen und denn mit den anderen zusammen und dann gucken, wie *der Stand von den beiden Gruppen so ist*

Geschichten

- a) Im Vorhinein einer Vergleichsarbeit zwischen der zweizügigen achten Klasse besprechen sich die beiden Klassenlehrerinnen. Eine sagt: „Ja, ich bin wirklich auf die Ergebnisse gespannt, wie **der Stand von den beiden Gruppen so ist**.“
- b) Zum Weihnachtsmarkt der Werkstätten für Menschen mit Behinderung gestalten und bestücken zwei Gruppen einen Stand für handgemachte Dekoartikel. Zwei Mitarbeiter*innen wollen am Tag des Marktes diesen Stand ansehen, einer sagt: „Dann wollen wir mal gucken, wie **der Stand von den beiden Gruppen so ist**, hoffentlich ist er gut frequentiert.“

Lesartenbildung

Der Abschnitt 9 weist eine hohe Spezifität auf, weswegen auf weitere Geschichten verzichtet wurde, in denen die Sequenz möglicherweise weniger wohlgeformt auftreten könnte.

Die Lesartenbildung ist durch den oben genannten Grund daher etwas eingeschränkt. Dennoch können folgende Bedeutungskomponenten angenommen werden:

- Das Wort „*Stand*“ zeigt eine Momentaufnahme auf, es ist keine differenzierte Wahrnehmung damit gemeint.
- Erfasst werden soll ein Zustand zweier Gruppen, der ggf. dann auch dem Vergleich dieser beiden Gruppen dient.

- Geschichte b) stellt eine Maximalkontrastierung dar, da das Wort „Stand“ hier mit einer anderen Bedeutung belegt ist. „Stand“ meint in diesem Sinne eine Stelle, an der etwas zum Verkauf angeboten wird.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Unter Betrachtung des tatsächlichen Äußerungskontextes wird hier nun deutlich, was geschehen soll, wenn beide Gruppen zusammenkommen. Sie geht davon aus, dass sich die Studierenden und die Menschen mit Behinderung auf verschiedenen Wissensständen befinden (*„wie der Stand von den beiden Gruppen so ist“*). In Synthese mit dem eben analysierten Abschnitt lässt die Formulierung *„und dann gucken, wie der Stand von den beiden Gruppen so ist“* darauf schließen, dass sie die Verantwortung für diese Kenntnisermittlung nicht bei sich sieht. Das Wort „so“ in diesem Kontext unterstreicht die Unsicherheit und Ergebnisoffenheit.

Abschnitt 10:

- J: Ich find das nicht schlecht. (I: Warum?) Ich find's eigentlich ganz gut, dass wir, also das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber auf unserm Niveau erstmal an das Thema rangehen und denn mit den anderen zusammen und dann gucken, wie der Stand von den beiden Gruppen so ist *und denn auf einen Nenner denn kommen*.

Geschichten

- a) Im Mathematikunterricht erklärt die Lehrkraft ihren Schüler*innen das Bruchrechnen: „Ihr müsst den Bruch dann mit zwei multiplizieren **und denn auf einen Nenner denn kommen**. Sonst könnt ihr die beiden Brüche nicht addieren.“
- b) In einer Firma herrscht ein Disput zwischen Vorstand und Angestellten. In einem Mediationsgespräch werden die Vorstandmitglieder aufgefordert, ihre Lösung des Konflikts vorzutragen. Ein Mitglied schließt seine Ausführungen mit den Worten „Wir müssen uns öfter gemeinsam an einen Tisch setzen, mit Vertretern aus der Belegschaft, damit wir hier eine Lösung finden **und denn auf einen Nenner denn kommen** auch. Sonst leidet langfristig der Kunde darunter.“

Lesartenbildung

Aus den Geschichten lassen sich folgende Lesarten ableiten:

- Zwei Parteien sind zunächst ungleich beziehungsweise vertreten verschiedene Sichtweisen. Das *„auf einen Nenner kommen“* ist als Zusammenkommen zu verstehen, bei dem beide Seiten ihren Standpunkt nicht völlig aufgeben müssen.
- Die Formulierung lässt den Schluss zu, dass sich zwei Parteien in einem Streit oder einer Diskussion befinden und nun nach einer Lösung gesucht wird.
- Eine konkret lösungsorientierte Umsetzung liegt noch nicht vor.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Unter Hinzunahme des tatsächlichen Äußerungskontextes ergibt sich folgende Schlussfolgerung: Betrachtet man die Lesarten der Formulierung *„und denn auf einen Nenner denn kommen“*, so suggeriert diese, dass die Seminarsituation etwas Problematisches an sich hat und dafür eine Lösung gesucht werden muss. Betrachtet man dazu nochmals alle analysierten Abschnitte, so kann konstatiert werden, dass die Befragte die Trennung zu Beginn der Veranstaltung als positiv bewerten muss, wenn man, wie gerade aufgezeigt, annimmt, dass die gemeinsamen Seminartage eine Art Konflikt darstellen. Gedankenexperimentell ließe sich diese letzte Formulierung auch ersetzen, z.B. wie folgt:

„und denn gucken, wie der Stand von den beiden Gruppen so ist und eine Zusammenführung machen.“ So wird deutlich, dass die Wortwahl in diesem Kontext als unangemessen bewertet werden kann, ginge es nur darum, zwei unterschiedliche Kenntnisstände zusammenzuführen.

Die zweimalige Verwendung des Wortes „denn“ lässt weiterhin auf einen eher distanzierten, unpersönlichen Ton schließen. Hinzu kommt eine aufschiebende Funktion, indem der Punkt, zu dem die gemeinsame Verständigung unumgänglich sein wird, verzögert wird. So ist zum Ende dieses Satzes kaum noch ersichtlich, dass die Befragte hier noch immer von der anfänglich genutzten Wir-Form ausgeht.

Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Nach der Interpretation der ersten Sequenz kann in Bezug auf die Fallstrukturhypothese Folgendes zusammengefasst werden: Die Haltung der Studierenden zu der Situation des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Behinderung ist gekennzeichnet durch ein Erwartungs-Bedenken-Dilemma. Die analysierte Sequenz zeigt auf, dass die Befragte sich nach außen hin konform mit der normativen Erwartung verhalten möchte, die Inklusion befürwortet. Im Gegensatz dazu steht aber ihre Annahme, dass Menschen mit Behinderung kognitiv nicht das Gleiche leisten können wie Menschen ohne Behinderung und damit eine solche Situation, wie sie im Seminar vorliegt, etwas Problematisches, Konflikthafes mit sich bringen könnte. Die Verantwortung, diese Differenzen überwinden zu können, gibt die Befragte aber ab und sieht sich hier eher in einer passiven statt einer agierenden, vermittelnden Rolle.

Weiterhin lässt sich ein Zwei-Gruppen-Bewusstsein deutlich herausstellen, dass zwar durch die Fragestellung nahegelegt wurde, jedoch von der Studierenden auch angenommen und nicht widerlegt wird.

Ob sich diese Elemente der Fallstrukturhypothese gemäß der Strukturhomologie auch in weiteren Sequenzen wiederfinden lassen, soll nun an zwei weiteren Sequenzen aus dem Interviewtranskript überprüft werden.

8.2.1.2 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Sequenz

Überprüfungssequenz 1

- J: (.) Also im besten Falle müsste man ja sich selber reflektieren. Wie hab ich jetzt gesprochen, kann ich das doch vielleicht ein bisschen einfacher formulieren. Also ähm und ruhig bleiben. Also jetzt nicht denn so, oh jetzt hör mal auf zu reden oder so was, sondern wirklich ruhig bleiben und drüber nachdenken wie man jetzt gesprochen hat.

Hinweis zur Interviewfrage

Um die nachfolgende Sequenz besser nachvollziehen zu können, sollen kurz einige Bemerkungen zur hier nicht abgedruckten Interviewfrage gemacht werden. Die Interviewerin gibt der Studierenden ein Beispiel für möglicherweise unangenehme Situationen im Seminarkontext. Es geht dabei um einen Teilnehmer, der sich sehr für die Nutzung Leichter Sprache einsetzt und selbst teilweise schwer verständlich spricht. Das Beispiel ist so aufgebaut, dass es nach dem Umgang mit einem solchen Teilnehmer fragt, insbesondere im Hinblick auf einen schon weit vorangeschrittenen Seminartag.

Abschnitt 1:

- J: (.) Also im besten Falle müsste man ja sich selber reflektieren. Wie hab ich jetzt gesprochen, kann ich das doch vielleicht ein bisschen einfacher formulieren.

Betrachtet man den Anfang des ersten Abschnitts, so fällt auf, dass er mit einer Pause beginnt. Die Befragte kann also zunächst vermutlich spontan keine Antwort geben, sondern denkt kurz über ihre Antwort nach. Es folgen die Worte *„Also im besten Falle“*. Gedankenexperimentell ist beispielsweise folgende Weiterführung und somit Kontextualisierung denkbar: *„Also im besten Falle müssten wir möglichst viel Literatur zur Erstellung des Kapitels verwenden, aber das kostet uns viel zu viel Zeit.“* Durch dieses Geschichtenerzählen wird deutlich, dass mit der Formulierung *„Also im besten Falle“* meist eine Optimallösung beschrieben wird, die zugleich jedoch etwas Utopisches, Unrealistisches an sich hat und daher kaum umsetzbar sein wird. Weiterhin suggeriert sie, dass mehrere Handlungsalternativen zur Auswahl stehen, und das nun anschließende Gesprochene den Königsweg darstellt, mit der Situation umzugehen. Die Befragte beginnt ihre Ausführung also damit, das zu beschreiben, was sie für das beste halten würde. Gleichzeitig lässt ihre Formulierung aber bereits nach den ersten drei Wörtern darauf schließen, dass ihre Handlungsstrategie in der Umsetzung wenig realistisch ist.

Unter Hinzunahme des nächsten Satzteils *„müsste man ja sich selber reflektieren“* wird diese Unwahrscheinlichkeit durch die Nutzung des Konjunktivs (*„müsste“*) noch unterstrichen. Die Befragte nutzt hier das unbestimmte Wort *„man“*, was die Allgemeingültigkeit dieser Aussage zeigt. In dem vorliegenden Kontext könnte dieses Wort aber auch darauf schließen lassen, dass kollektiv alle Studierenden gemeint sind, möglicherweise lässt es sich auch ausweiten auf alle Lehrkräfte, die mit solchen und ähnlichen Situationen konfrontiert sind.

Das Wort *„ja“* suggeriert Selbstverständlichkeit, gegenüber der Interviewerin wird somit erwartet, dass auch sie dies weiß und hier Einigkeit herrscht. Dies wird nochmals durch die Stellung dieses Wortes im Satz verstärkt. Gedankenexperimentell ließe sich der Satz auch so umstellen: *„Also im besten Falle müsste man sich ja selber reflektieren“*. Weiterhin werden durch die tatsächlich genutzte Satzstellung die Worte *„sich selber“* besonders betont, da sie durch das *„ja“* nicht unterbrochen werden.

Im Folgenden stellt die Befragte rhetorisch Reflexionsfragen, die nun aber nicht mehr mit dem verallgemeinernden *„man“* formuliert sind, sondern einen stärkeren Subjektbezug durch Verwendung des Wortes *„ich“* aufweisen. Direkt hintereinander werden zwei solcher Reflexionsfragen aufgezählt, dies lässt auf eine Vermittlung von Selbstverständlichkeit der eigenen Selbstreflexion schließen. Insbesondere in der zweiten Reflexionsfrage (*„kann ich das doch vielleicht ein bisschen einfacher formulieren“*) fällt die Wortfolge *„vielleicht ein bisschen“* auf. Sie schränkt die Möglichkeit, etwas in Leichter Sprache zu formulieren, ein. Gedankenexperimentell würde der Satz auch ohne diese drei Worte sinnhaft sein (*„Wie hab ich jetzt gesprochen, kann ich das doch einfacher formulieren.“*), er würde dann jedoch selbstbewusster und direkter wirken.

Weiterhin lässt das Wort *„einfacher“* in diesem Satzteil darauf schließen, dass etwas Gesprochenes weniger kompliziert beziehungsweise auf einem niedrigeren Anforderungsniveau ausgedrückt werden muss, damit die nicht studentischen Teilnehmer*innen es auch verstehen können. Man kann daher annehmen, dass die Befragte den Menschen mit Behinderung unterstellt, dass diese etwas zu kompliziert Formuliertes nicht verstehen können.

Abschnitt 2:

Also ähm und ruhig bleiben. Also jetzt nicht denn so, oh jetzt hör mal auf zu reden oder so was, sondern wirklich ruhig bleiben und drüber nachdenken wie man jetzt gesprochen hat

Im zweiten Abschnitt, der eine Fortschreibung des ersten darstellt, wechselt die Befragte nun von der Handlungsebene der Reflexion auf die Ebene der Emotionen (*„ruhig bleiben“*). Auffällig ist hier aber die Formulierung *„ruhig bleiben“*. Sie lässt darauf schließen, dass eine solche

Situation, wie sie in der Frage der Interviewerin beschrieben wurde, dazu führen kann, dass man ausfallend oder wütend wird. Setzt man diese Worte gedankenexperimentell in andere Kontexte, so ergeben sich Geschichten wie z.B.: Sprecher*in A: „Mich nervt diese Lehrerin so dermaßen.“ – Sprecher*in B: „*Ruhig bleiben*, es hilft ja nichts.“ Auch im Umgang mit Tieren ließe sich dieser Satz wohlgeformt einsetzen, z.B.: „Der Hund muss *ruhig bleiben*, wenn es klingelt. Er bellt sonst die ganze Zeit und rennt hin und her.“ In jedem Fall suggeriert diese Formulierung eine vorangegangene Provokation, mit der man „*ruhig bleibend*“ umgehen muss.

Im Anschluss führt die Befragte ein Negativbeispiel ein, dass sie mit den Worten „*Also jetzt nicht denn so*“ einleitet. Diese Formulierung lässt auf einen aufgebrachten, entrüsteten Ton schließen, was von der Befragten dazu verwendet werden könnte, sich von einem solchen Verhalten zu distanzieren.

Das bereits angesprochene „*ruhig bleiben*“ setzt die Studierende folgend damit gleich, genervt zu sein und dies zum Ausdruck zu bringen, indem sie ein Negativbeispiel anführt („*oh jetzt hör mal auf zu reden oder so was*“). Die Worte „*oder so was*“ in diesem Teil des Abschnitts fassen alle negativen Reaktionen zusammen und wirken gleichzeitig fast abschätzig einem solchen Verhalten gegenüber. Dies verstärkt die Annahme, dass die Befragte sich hier offen verbal von einer Reaktion wie dieser distanzieren will und man sich ihrer Meinung nach so auf keinen Fall verhalten sollte.

Sie schließt ihre Ausführung mit der Wiederholung des Ruhigbleibens, indem sie diese nochmals betont („*sondern wirklich ruhig bleiben*“). Das Wort „*wirklich*“ unterstreicht die Notwendigkeit, dieser Vorstellung („*ruhig bleiben*“) tatsächlich zu entsprechen. Das „*ruhig bleiben*“ soll laut der Befragten begleitet werden vom „*darüber nachdenken, wie man jetzt gesprochen hat*“. Gedankenexperimentell ließe sich „*darüber nachdenken*“ auch in folgenden Kontext einsetzen: Eine Mutter schimpft mit ihrer kleinen Tochter und sagt: „Du gehst jetzt auf dein Zimmer und dann kannst du mal *darüber nachdenken, wie du dich verhalten hast*.“ Hier wäre die Formulierung („*darüber nachdenken*“) im Sinne einer Reflexion zu verstehen, genau wie es auch im tatsächlichen Kontext der Fall ist. Die Reflexion hat das Einsehen von Fehlern und das Eingestehen einer (Mit-)Schuld zur Folge.

Synthese der Interpretationsabschnitte

Die vorliegende Sequenz wurde in zwei Abschnitte unterteilt, die zum Abschluss der Analyse nochmals im Zusammenschluss betrachtet werden müssen.

Wichtig ist hier der Hinweis, dass die Befragte zu Beginn vom „*besten Falle*“ spricht. Somit sind alle weiteren Ausführungen, also die Selbstreflexion in Bezug auf das Gesprochene sowie die Angemessenheit des Verhaltens („*ruhig bleiben*“) von der Befragten wenig realistische Ziele. Sie formuliert hier den für sie bestehenden Idealfall, der ihr aber gleichzeitig als utopisch in der Umsetzung erscheint. Darauf lassen ihre Formulierungen und die Nutzung des Konjunktivs schließen.

Weiterhin wird durch die Synthese eine Diskrepanz deutlich, die für die Befragte zwischen den Studierenden und den Menschen mit Behinderung vorliegt. Sie betrifft zwei Ebenen. Zum einen die Kognition, dies zeigt sich durch den Vorschlag, das Gesprochene „*einfacher*“ zu formulieren. Zum anderen spricht sie auch die emotionale Ebene an, indem sie als wichtige Reaktion das Ruhigbleiben nennt. Im Umkehrschluss lässt sich daraus folgern, dass die Studierenden in einer solchen Situation mit Ungeduld reagieren könnten, dies aber ein inakzeptables Verhalten darstellen würde, dem es im „*besten Falle*“ mit „*ruhig bleiben*“ zu begegnen gilt.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Die Punkte, die zum Abschluss der Analyse der ersten Sequenz im Rahmen der Hypothesengenerierung angenommen wurden, lassen sich auch in dieser zweiten Sequenz wiederfinden.

Es wurde angenommen, dass für die Studierende inklusives Lernen mit einem Dilemma zwischen normativen Aspekten und subjektiven Bedenken verknüpft ist. Diese Hypothese lässt sich in der vorliegenden Sequenz besonders deutlich herausstellen. Auf der einen Seite suggeriert ihre Wortwahl häufig eine gemeinsame Konformität mit der Interviewerin („ja“), auf der anderen Seite nutzt sie hypothetische Formulierungen, deren Aussagen unrealistisch scheinen („*im besten Falle müsste man*“).

Hier wird sehr deutlich, dass sie sich zum einen der normativen Grundhaltung, dass inklusive Lernprozesse positiv bewertet werden müssen, bewusst ist und diese eigentlich als die ihre kommunizieren möchte. Dies gelingt ihr jedoch nicht, da die Analyse ihrer Wortwahl ihre Bedenken extrahiert.

Ein weiterer Aspekt der ersten Fallstrukturhypothese war ein Zwei-Gruppen-Bewusstsein. Auch dies lässt sich in der vorliegenden Sequenz erneut feststellen und bestätigt somit die anfängliche Annahme. In einer ähnlichen Art wie bereits in der ersten Sequenz zeigt sich das Ausgehen von einer kognitiven Diskrepanz zwischen den Menschen mit Behinderung und den Studierenden („*einfacher formulieren*“). Weiterhin, so lässt sich annehmen, führt diese Diskrepanz möglicherweise auch dazu, dass die Studierenden schneller genervt sein könnten von wiederholten Fragen der Teilnehmer*innen mit Behinderung („*ruhig bleiben*“) und der vermeintlichen Anforderung, Rücksicht auf sie nehmen zu müssen.

8.2.1.3 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer dritten Sequenz

Überprüfungssequenz 2

- J: [...] was glaube ich wichtig ist, dass die beeinträchtigen Personen auch einfach damit zufrieden sind. Dass die auch wirklich das verstehen, was wir da gemacht haben und nicht, dass wir als Studierende da jetzt irgendwas planen und vorbereiten und so was und die da eigentlich gar nichts von verstehen.

Hinweis zur Interviewfrage

Die Interviewerin stellte eine Frage nach den Bedingungen, die in einer Kleingruppenarbeit im Seminar „Geschichte erleben“ erfüllt sein müssten, damit die Befragte damit zufrieden ist.

Abschnitt 1:

- J: [...] was glaube ich wichtig ist, dass die beeinträchtigen Personen auch einfach damit zufrieden sind.

Betrachtet man zunächst den Anfang dieses ersten Abschnitts, so fällt insbesondere die Verwendung des Verbs „*glauben*“ auf. Auch ohne den Einschub „*glaube ich*“ würde der Satz Sinn ergeben, er würde dann jedoch sicherer und selbstbewusster klingen. „*Glauben*“ dagegen vermittelt ein Unwissen und lässt darauf schließen, dass die Befragte sich bei ihren folgenden Ausführungen nicht festlegen und ihre Aussage nicht zu stark gewichten möchte. Diese Vagheit in der Aussage wird unterstrichen durch „*was (...) wichtig ist*“. Hiermit wird deutlich, dass das Gesprochene keine Absolutheit vermitteln soll, sondern dass auch andere Aspekte außer dem nun Folgenden wichtig sein könnten. Die Befragte nimmt dadurch Abstand zu ihren Ausführungen, es wirkt so, als wolle sie keine Verantwortung für die Richtigkeit übernehmen.

Die Wortwahl „*die beeinträchtigten Personen*“ lassen auf eine Abgrenzung schließen, durch Verwendung des Wortes „*Personen*“ wirkt diese Formulierung anonym und unpersönlich. Gedankenexperimentell ließe sich zur Kontrastierung hier das Wort „*Teilnehmer*innen*“ einsetzen. Mit „*auch einfach damit zufrieden sind*“ erläutert die Befragte dann, was ihrer Ansicht nach wichtig sein könnte, sodass sie mit einem Arbeitsergebnis zufrieden ist. Die Worte „*auch ein-*

fach“ suggerieren dabei, dass dieses Bedürfnis leicht zu befriedigen ist. Gedankenexperimentell ließe sich hier hinzufügen: „*was glaube ich wichtig ist, dass die beeinträchtigten Personen auch einfach damit zufrieden sind*, dann bin ich es auch.“ Da danach gefragt wurde, was für die Befragte wichtig wäre, damit sie zufrieden ist, scheint dieses Gedankenexperiment sogar sinnhaft. Die Studierende vertritt hier oberflächlich eine altruistische, stark normative Position. Dagegen muss gehalten werden, dass es sich bei Zufriedenheit in diesem Kontext um ein sehr basales, wenig anspruchsvolles Bedürfnis handelt. Es wirkt so, als reiche es für die beeinträchtigten Menschen, wenn sie im Rahmen des gemeinsamen Seminars zufrieden sind, lernen müssen sie jedoch nicht unbedingt etwas. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Studierende infrage stellt, ob die Menschen mit Behinderung aus dem Seminar tatsächlich etwas mitnehmen können, indem sie etwas lernen und ihr Wissen erweitern.

Diese Annahme wird auch dadurch unterstrichen, dass die Befragte in diesem Abschnitt das Erreichen von Zufriedenheit als Arbeitsziel nur auf die behinderten Menschen beschränkt („*dass die beeinträchtigten Menschen auch einfach zufrieden damit sind*“). Für die Studierenden gilt dies demnach nicht. Es lässt sich daher annehmen, dass eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Erreichen von Lernzielen der Studierenden und denen der Menschen mit Behinderung für die Befragte vorliegt, was dann wiederum die anfängliche Trennung, wie Julia sie in der Basissequenz befürwortet, aus ihrer Sicht legitimiert.

Abschnitt 2:

Dass die auch wirklich das verstehen, was wir da gemacht haben und nicht, dass wir als Studierende da jetzt irgendwas planen und vorbereiten und so was und die da eigentlich gar nichts von verstehen.

In diesem Abschnitt führt die Befragte weiter aus, was ihr bei der Arbeit in einer Kleingruppe im Seminar wichtig wäre. Betrachtet man zunächst wiederum den Beginn des Satzes, so muss zunächst die Wortkombination „*wirklich verstehen*“ näher analysiert werden. Diese Aussage lässt darauf schließen, dass die Studierende verschiedene Qualitätsmaßstäbe für „*verstehen*“ anlegt, in diesem Fall spricht sie davon, dass die Menschen mit Behinderung etwas „*wirklich verstehen*“ sollen, also nicht nur vorgeben, etwas zu verstehen, sondern es wirklich tun. Ebenfalls zieht die Studierende hier durch ihre Wortwahl („*die*“) erneut eine Grenze zwischen den Studierenden und den beeinträchtigten Teilnehmer*innen. Diese Grenzziehung wird im Folgenden augenscheinlich aufgehoben, da die Befragte nun ein kollektives „*wir*“ benutzt.

Besonders auffallend ist auch die Verwendung der Tempi in diesem ersten Satzteil. Kontrastierend dazu sollen diese gedankenexperimentell verändert werden: „*Dass die auch wirklich das verstehen, was wir da machen*“. Da im zweiten Teil nach dem Komma aber die Vergangenheitsform benutzt wird, lässt dies die Annahme zu, dass die beeinträchtigten Teilnehmer*innen erst im Nachhinein verstehen könnten, was in der gemeinsamen Arbeitszeit entstanden ist. Diese Hypothese bestätigt sich unter Betrachtung des weiteren Satzteils („*und nicht, dass wir als Studierende da jetzt irgendwas planen und vorbereiten und so was*“). Hier spricht die Befragte eindeutig von dem „*wir*“ im Sinne der Studierendenschaft, die „*irgendwas*“ plant und vorbereitet. Die Wortwahl „*irgendwas*“ wirkt dabei unbestimmt, als hätte die Studierende keine genaue Vorstellung von dem Ablauf. Auffallend ist auch, dass die Befragte die strategischen Aufgaben („*planen und vorbereiten*“) den Studierenden zuweist und den Menschen mit Behinderung dabei zwangsläufig eine eher passive Rolle zukommt. Diese ebenfalls als Grenzziehung zu interpretierende Formulierung wird auch durch das nun folgende „*die*“ als Bezeichnung für die behinderten Teilnehmer*innen bestätigt.

Unter Hinzunahme des letzten Teils von Abschnitt 2 werden erneut die Qualitätsmaßstäbe von „*verstehen*“ deutlich. Die Studierenden sollen nichts „*planen und vorbereiten*“, von dem die

Teilnehmer*innen mit Behinderung „gar nichts“ verstehen. Dadurch wird der Kontrast zu dem Beginn des Abschnitts („wirklich verstehen“) deutlich. Die kognitiven Möglichkeiten der behinderten Teilnehmer*innen schätzt die Befragte nicht so ein wie die ihrer Mitstudierenden, obgleich sie diese Diskrepanz als problematisch bewertet.

Zusammenfassend soll angemerkt werden, dass der Satz im Ganzen wie eine Befürchtung wirkt, die eintreffen könnte. Zwar formuliert die Studierende zu Beginn eine positive Entwicklung („wirklich verstehen“), ihr Negativbeispiel zeigt aber, dass eine solche Situation durchaus vorstellbar für sie wäre.

Synthese der Interpretationsabschnitte

Vergleicht man beide Abschnitte, so könnte auf den ersten Blick angenommen werden, dass sie in Kontrast zueinanderstehen. So äußert die Befragte zunächst (Abschnitt 1), dass das oberste Ziel für die Teilnehmer*innen mit Behinderung deren Zufriedenheit sei, in Abschnitt 2 dagegen betont sie die Wichtigkeit der Verständlichkeit. Tatsächlich passen beide Abschnitte aber sinnlogisch zusammen. Die passive Rolle der Menschen mit Behinderung wird dargelegt, indem das Ziel der Zufriedenheit als Priorität angesehen wird. Weiterhin sollen sie verstehen, was die Studierenden „planen und vorbereiten“. Das Negativbeispiel, was die Befragte ausführt, zeigt zudem, dass sie sich eines solchen Verhaltens durchaus bewusst ist und es für wahrscheinlich hält, dass dies so eintreten könnte.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Die Annahme, dass für die Studierende ein Dilemma zwischen normativen Erwartungen und subjektiven Bedenken vorliegt, lässt sich an dieser Sequenz positiv nachweisen. Als normative Aspekte dieser Sequenz lassen sich die Zufriedenheit der beeinträchtigten Teilnehmer*innen, die die Studierende als wichtig anführt, sowie die Verständlichkeit der Arbeitsprozesse anführen. Diese Punkte können als normativ zu erwartende Aspekte gewertet werden, bei denen die Befragte davon ausgeht, eine gemeinsame Basis mit der Interviewerin herstellen zu können.

Dagegen lassen sich aber auch Bedenken extrahieren, die in diesem Fall durch das Negativbeispiel offensichtlich werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Studierende befürchtet, dass die nicht studentischen Teilnehmer*innen Schwierigkeiten haben könnten, die kognitiv anspruchsvollen Arbeitsschritte nachzuvollziehen.

Darüber hinaus manifestiert sich auch in der vorliegenden Sequenz ein Zwei-Gruppen-Denken. Besonders deutlich wird dies durch die unterschiedlichen Zielsetzungen, die die Befragte annimmt. Während die Menschen mit Behinderung mit oberster Priorität zufrieden sein sollen, gilt dies für die Studierenden nicht. Diesen schreibt sie eine aktivere Rolle in Form der Planung und Vorbereitung der Arbeitsprozesse zu. Ebenfalls unterstreicht diese Schlussfolgerung die sich bei der Studierenden immer wieder feststellbare Annahme, dass die beeinträchtigten Menschen kognitiv nicht gleichermaßen in der Lage sind, die Arbeitsprozesse zufriedenstellend und gewinnbringend zu gestalten.

8.2.2 Analyse des zweiten Erhebungszeitpunktes

Auch hier folgt das Vorgehen dem Dreischritt aus der extensiven Feinanalyse einer Basissequenz und zwei weiteren Überprüfungssequenzen.

8.2.2.1 Feinanalyse der Basissequenz

Der zweite Erhebungszeitpunkt fand mit größerem Abstand zum Seminarbesuch statt, etwa vier Monate danach. Julia belegt zu dieser Zeit mittlerweile das fünfte Fachsemester.

Basissequenz

- I: Du hattest ja am Anfang, also in dem ersten Interview auch gesagt, dass ihr das Thema Leichte Sprache gar nicht mehr durchgenommen habt, und hattest auch ein bisschen die Befürchtung, dass du zu überfordernd vielleicht für die sprechen könntest. Wie war das jetzt so im Nachhinein?
- J: Im Nachhinein war das war das überhaupt gar kein Thema mehr. Also man hat einfach so (.) gesprochen wie immer, vielleicht ein bisschen langsamer oder noch mal genauer gefragt, aber so gen/(..) Nee, war war wirklich kein Thema mehr, man hat einfach ganz normal gesprochen.

Überlegungen zur Interviewfrage

Die Interviewfrage beginnt mit einer Rekapitulation einer Aussage aus dem ersten Interview mit der Studierenden. Eindeutig ist eine Wertung des damals Gesagten zu bemerken („die Befürchtung“). Die Interviewerin fragt damit eher nach einem negativen Gefühl von Julia und verlangt damit von ihr, dieses Gefühl erneut zuzulassen und es zu reflektieren.

Zwar handelt sich um eine eher offene Fragestellung („Wie war das jetzt so im Nachhinein?“), sodass die Reflexion recht offengehalten werden könnte, gleichzeitig engt die Konkretisierung nach dem überfordernden Sprechen und die Einschränkung auf den Personenkreis der behinderten Teilnehmer*innen („für die“) den Antworthorizont ein.

Abschnitt 1:

J: *Im Nachhinein war das*

Geschichten

- Zwei Freunde treffen sich wieder, nachdem sie sich eine längere Zeit nicht gesehen haben. Der eine sagt: „Karsten, wie war denn eigentlich dein letztes Praktikum in dem Betrieb? Du hattest ja mal angedeutet, es wäre sehr stressig.“ Karsten antwortet: „Ja du hast Recht. Es war eine sehr anstrengende Zeit. Aber **im Nachhinein war das** eine tolle Erfahrung.“
- Auf der Arbeit unterhalten sich zwei Kolleginnen über ihr Gespräch mit dem Chef vor einigen Tagen. Die eine sagt: „Ich habe Herrn Porz auch gesagt, dass ich nicht mehr so viele Überstunden machen kann. Ich war mir nicht sicher, ob das okay war. Aber **im Nachhinein war das** gut so, dass ich so offen war. Ich habe das Gefühl, er achtet bei der Arbeitseinteilung nun mehr darauf.“
- Nach ihrer Geburtstagsfeier sagt eine Frau zu ihrem Mann: „Ich wusste, dass es ein toller Abend werden wird mit toller Stimmung, leckerem Essen. Und **im Nachhinein war das** auch so. Genau wie erwartet.“

Lesartenbildung

Folgende Lesarten lassen sich für den ersten Abschnitt annehmen:

- Jemand bewertet eine Situation/eine Tatsache/einen Zustand aus der Vergangenheit.
- Geschichten a) und b) lassen darauf schließen, dass vor der besagten Situation eine andere Meinung angenommen wurde, die nun revidiert wird, indem auf die gemachten Erfahrungen zurückgegriffen wird.
- Dies unterstreicht Geschichte c), in der die zu untersuchende Sequenz nicht als wohlgeformt steht. Die Worte „*im Nachhinein*“ werden allgemein so benutzt wie in den Geschichten a) und b), nämlich dass eine Situation zu einem späteren Zeitpunkt nochmals reflektiert und (anders) bewertet wird als zunächst angenommen.
- Die Retrospektive wird durch die Satzstellung besonders herausgestellt („*Im Nachhinein war das*“ vs. „*Das war im Nachhinein*“).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Auffallend ist zunächst, dass die Studierende exakt die Formulierung der Interviewerin aufgreift. Die Worte „*im Nachhinein*“ werden durch die Satzstellung betont, sodass sich vermuten lässt, dass Julias Meinung sich geändert hat und sie ihre Befürchtungen möglicherweise revidiert.

Abschnitt 2:

J: Im Nachhinein war das *war das*

Aufgrund der Wiederholung der Wörter „*war das*“ wird auf das Geschichtenerzählen verzichtet, da die sich ergebenden Geschichten nicht wohlgeformt wären. Stattdessen wird direkt dazu übergegangen, wie die Wiederholung der Wörter „*war das*“ gelesen werden kann.

Lesartenbildung

Mögliche Lesarten, die sich ergeben, sind:

- Die sprechende Person denkt während des Sprechens über das nach, was sie als Nächstes sagen will.
- Die Wiederholung der Worte lässt auf eine gewisse Entrüstung bzw. Verwunderung schließen.

Konfrontation mit dem tatsächlichen Kontext

Dass Julia an dieser Stelle die genannten Wörter wiederholt, unterstreicht die Annahme, dass sie nach dem Seminarbesuch anders denkt als im ersten Interview und darüber eine gewisse Verwunderung verspürt. Erst die Frage der Interviewerin hat Julia zum Nachdenken darüber angeregt, ob ihre Befürchtungen sich bewahrheitet haben. Es ist annehmbar, dass diese im Nachhinein für Julia entweder gar nicht relevant oder aber deutlich schlimmer für sie als zunächst von ihr angenommen waren.

Abschnitt 3:

J: Im Nachhinein war das war das *überhaupt gar kein Thema mehr*

Geschichten

- a) Ein Mann, der jahrelang alkoholsüchtig war, berichtet einem Bekannten: „Seit der Therapie vor einem Jahr ist Alkohol für mich **überhaupt gar kein Thema mehr**. Ich rühre den nicht mehr an.“
- b) In der Abteilungssitzung einer Firma meldet sich eine Kollegin zu Wort und fragt: „Wie ist das eigentlich, haben wir die Möglichkeit, eine neue Stelle zu besetzen? Wir könnten wirklich mehr Unterstützung gebrauchen.“ Der Abteilungsleiter erwidert: „Frau König, das ist wirklich **überhaupt gar kein Thema mehr**. Wir bekommen keine finanziellen Mittel von der Geschäftsführung und damit ist die Sache vom Tisch.“
- c) Nach einem Streit, in dem es darum ging, dass eine Frau ein Geheimnis ihrer Freundin weiter erzählt haben soll, treffen sich die beiden in einem Café. Sie sprechen den Streit zunächst nicht an, sondern unterhalten sich unbefangen. Plötzlich sagt die eine: „Du, es tut mir total leid, wie das gelaufen ist. Ich wusste nicht, dass diese Sache unter uns bleiben sollte.“ Die andere erwidert: „Mach dir keine Sorgen! Ich konnte es ja richtigstellen, also das ist **überhaupt gar kein Thema mehr**, nicht der Rede wert!“
- d) Ein Ehemann berichtet seinem besten Freund: „Ich weiß auch nicht, wie es mit unserer Familienplanung weitergehen soll. Vor einiger Zeit haben wir noch so oft darüber gesprochen, wie es wäre, ein Kind zu bekommen und jetzt ist das **überhaupt gar kein Thema mehr**. Dabei wäre ich so gerne Vater.“

Lesartenbildung

Nach dem Geschichtenerzählen können folgende Lesarten angenommen werden:

- Die sprechende Person schließt die Bedeutsamkeit von etwas vollkommen aus, nachdem diese Sache jedoch bis vor einiger gewissen Zeit präsent war („mehr“).
- Die Worte „überhaupt“ und „gar kein“ werden eher selten zusammen benutzt (Gedankenexperimentell: „überhaupt kein Thema“), es betont die Absolutheit dieses Ausschlusses.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Durch das Voranschreiten in der Analyse wird deutlich, dass die Studierende feststellt, dass ihre Bedenken hinfällig waren und keine Schwierigkeiten aufgetaucht sind. Die angenommene Lesart der Entrüstung über die Tatsache, dass dies so war, wird unterstrichen.

Abschnitt 4:

J: Im Nachhinein war das war das überhaupt gar kein Thema mehr. *Also man hat einfach*

Geschichten

- a) Eine junge Frau berichtet ihrer Freundin über ein neues Fitnessprogramm, was sie am Abend zuvor das erste Mal ausprobiert hat: „Ich kam mir schon ein bisschen albern vor, aber das war mir dann auch egal. **Also man hat einfach** mitgemacht bei dem, was man konnte. Und den Rest habe ich gelassen. Das lerne ich schon noch mit der Zeit.“
- b) Nachdem eine Reisegruppe die Slumgebiete von Bombay besichtigt hat, erzählt einer der Teilnehmer seinem Verwandten am Telefon: „**Also man hat einfach** gesehen, wie gut wir es eigentlich haben. Die leben dort in tiefster Armut und wir machen uns morgens Gedanken, ob wir lieber ein Croissant oder ein Brötchen essen wollen zum Frühstück.“

Lesartenbildung

Folgende Lesarten sind annehmbar:

- Die sprechende Person berücksichtigt eine Gruppe mehrerer Personen (gedankenexperimentell ließe sich dieser Abschnitt nicht in einen Bedeutungszusammenhang bringen, in dem eine Person nur von sich spricht). Dies könnte daraus schließen lassen, dass die sprechende Person sich zur Allgemeinheit zählt bzw. zählen möchte.
- Es handelt sich um eine unbestimmte, nicht auf die sprechende Person bezogene Aussage.
- Es wird ein lapidarer, selbstverständlicher Ton vermittelt („einfach“).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Die Lesart, dass die Bedenken unbegründet waren, bestätigt sich. Allerdings stellt Julia nicht heraus, dass konkret sie als Person gemeint ist, sondern sie bezieht sich in der Aussage auf eine nicht näher definierte Allgemeinheit („man“), bei der angenommen werden kann, dass sie sich auf die studentischen Seminarteilnehmer*innen bezieht. Dies kann so gelesen werden, dass Julia die sich nicht erfüllenden Befürchtungen auch anderen zusprechen will und nun für alle gemeinsam deutlich wurde, dass diese nicht bedeutsam waren.

Erste Überlegungen zur Fallstrukturhypothese

Es zeigt sich, dass Julia Bedenken und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den behinderten Teilnehmer*innen angenommen und erst die Erfahrung im Seminar zu einem Umdenken geführt hat. Der Grund dafür ist bislang unklar.

Ebenfalls erscheint fraglich, ob sie diese Erfahrung auch konkret auf sich bezieht oder nur auf das Kollektiv der Seminargruppe.

Abschnitt 5:

J: Im Nachhinein war das war das überhaupt gar kein Thema mehr. Also man hat einfach so (.) *gesprochen wie immer*

Geschichten

- a) Nachdem Frau Sommer einen Schlaganfall erlitten hat, wird sie von ihrer Bekannten im Krankenhaus besucht. Am Abend erzählt diese ihrem Mann: „Ich war heute bei Frau Sommer im Krankenhaus. Was mich echt gewundert hat, sie hat so (.) **gesprachen wie immer**, das ist ja schon ungewöhnlich nach einem Schlaganfall. Aber auch gut, es scheint ihr schon wieder besser zu gehen.“
- b) Nachdem sich zwei Arbeitskollegen wegen einer Gehaltserhöhung gestritten hatten, berichtet der eine seiner Partnerin nach Feierabend: „Ich habe mich heute mit Dirk unterhalten. War das erste Mal seit dieser Geschichte mit der Gehaltserhöhung. Aber man hat das gar nicht gemerkt, wir haben eigentlich so (.) **gesprachen wie immer**. Anscheinend hat er das Ganze gut verkraftet.“

Lesartenbildung

Für den fünften Abschnitt lassen sich folgende Lesarten zusammenfassen:

- Die Aussage suggeriert, dass möglicherweise eine andere, der Regel abweichende Erwartung vorlag.
- Die hier thematisierte Kommunikation („*gesprachen*“) folgt bestimmten Regeln („*wie immer*“), die sich auch in diesem Fall ausmachen ließen, sodass von keiner Veränderung gesprochen werden kann.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Julia fällt auf, dass das Anpassen ihres Sprechens, möglicherweise an ein niedrigeres Niveau, im Seminarkontext nicht nötig war, sondern sie sich so ausdrücken konnte, wie sie es sonst tut. Dies stellt für Julia offenbar eine neue Erkenntnis dar, dass auch Menschen mit Behinderungen mit dem Sprachniveau zurechtkommen.

Gleichzeitig hat die Studierende erfahren, dass sie erreicht hat, sich in der gemischten Seminargruppe verständlich zu machen.

Erweiterung der Fallstrukturhypothese

Julia hat offenbar angenommen, dass ihr sprachliches Niveau eine Diskrepanz zu dem Sprachniveau der behinderten Teilnehmer*innen des Seminars aufweist. Diese fällt möglicherweise zu Ungunsten letztgenannter Personen aus.

Die Erkenntnis, dass eine Anpassung der Sprache nicht notwendig war und Julia nichts verändern musste, um sich verständlich zu machen, verwundert sie selbst. Diese Verwunderung über ihre Fähigkeiten lässt Tendenzen eines zunehmenden Fähigkeitsselbsterlebens erkennen.

Abschnitt 6:

J: Im Nachhinein war das war das überhaupt gar kein Thema mehr. Also man hat einfach so (.) *gesprachen wie immer, vielleicht ein bisschen langsamer*

Geschichten

- a) An einer Grundschule gibt es seit einem Jahr eine „Inklusionsklasse“. Die Klassenlehrerin wird am Elternsprechtag von den Eltern eines Kindes mit einer geistigen Behinderung gefragt, wie es

sich so im Bereich Mathematik entwickelt hat. Die Klassenlehrerin berichtet: „Tim macht sich wirklich gut hier bei uns. Klar, er ist **vielleicht ein bisschen langsamer** manchmal als die anderen Kinder, aber das ist ja auch nicht schlimm. Ich bin der Meinung, er hat sich toll entwickelt.“

- b) An einer Volkshochschule besucht ein französischer Muttersprachler einen Deutschkurs. Er bekommt von der Dozentin eine Frage gestellt, die er nicht richtig versteht. Er bittet sie daher: „Könnten Sie **vielleicht ein bisschen langsamer** sprechen? Ich habe nicht alles verstanden.“

Lesartenbildung

Die erzählten Geschichten zeigen die Lesarten des zu untersuchenden Abschnitts.

- Es wird ein Vergleich ausgedrückt („*langsamer*“).
- Es handelt sich um eine vage, vorsichtige Formulierung („*vielleicht ein bisschen*“), entweder weil das Geäußerte als unangenehm erlebt wird oder die sprechende Person sich besonders höflich ausdrücken möchte.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Nachdem Julia herausgestellt hat, dass keine Veränderung nötig war, scheint ihr nun doch eine Einschränkung einzufallen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Julia glaubt, noch eine Besonderheit finden zu müssen, um ihre Befürchtungen vom ersten Interviewzeitpunkt zu rechtfertigen und der Interviewerin eine befriedigende Antwort zu liefern. In ihrer Aussage bleibt Julia sehr vorsichtig, was zu der Annahme führt, dass sie an dieser Stelle eher nach einer Antwort suchen muss, als dass ihr diese spontan unmittelbar einfällt.

Abschnitt 7:

- J: Im Nachhinein war das war das überhaupt gar kein Thema mehr. Also man hat einfach so (.) gesprochen wie immer, vielleicht ein bisschen langsamer *oder noch mal genauer gefragt*

Geschichten

- a) Am Nachmittag soll der siebenjährige Philip seine Hausaufgaben erledigen. Er weiß aber nicht mehr genau, wie die Mathehausaufgabe bearbeitet werden sollte. Seine Mutter sagt: „Ach, Philip, hast du denn nicht gesagt, dass du es nicht verstanden hast **oder noch mal genauer gefragt**, wie ihr das machen sollt?“ Philip antwortet: „Nein, in der Schule hatte ich es ja verstanden, ich hab 's nur vergessen jetzt.“
- b) In einer Wohngruppe für Jugendliche findet die Betreuerin einen völlig dreckigen Frühstückstisch vor. Sie ruft im Flur nach den Bewohner*innen: „Hey, was ist denn mit dem Tisch passiert?! **Oder noch mal genauer gefragt**: Wer war das?“

Lesartenbildung

Die folgenden Lesarten lassen sich auf der Grundlage der Geschichten annehmen:

- Der Abschnitt setzt voraus, dass bereits etwas gefragt wurde („*noch mal*“) und dann eine Konkretisierung („*genauer*“) erfolgt.
- Entfällt die Betonung auf „genauer“, ist die Spezifizierung bedeutsam und wird in den Vordergrund gestellt (Geschichte b).
- Wird „*gefragt*“ eher betont, ist die Fragestellung bzw. Nachfrage bedeutsam (Geschichte a).

Abschnitt 8:

- J: Im Nachhinein war das war das überhaupt gar kein Thema mehr. Also man hat einfach so (.) gesprochen wie immer, vielleicht ein bisschen langsamer oder noch mal genauer gefragt, *aber so gen/(..)*
Nee, war war wirklich kein Thema mehr

Der markierte Abschnitt wird nun direkt unter Berücksichtigung des äußeren Kontextes betrachtet, da er sich größtenteils mit den Abschnitten 1-3 deckt.

Das „*aber*“ lässt darauf schließen, dass die Studierende sich nun in ihren Ausführungen einschränkt, sich ggf. sogar selbst widerspricht. Es ist unklar, welches Wort sie hier beginnt („*gen*“). Gedankenexperimentell könnte man hier beispielsweise fortschreiben: „... *gesprachen wie immer, vielleicht ein bisschen langsamer oder noch mal genauer gefragt, aber so genau auch nicht*“. Wohlgeformt erscheint dies jedoch nicht. Möglicherweise ist es auch ein Versprecher seitens der Studierenden, da sie das Wort „*genauer*“ kurz zuvor benutzt hat.

Das „*Nee*“ unterstreicht das möglicherweise unbewusste Widersprechen gegen das eigene Gesagte („*langsamer oder noch mal genauer gefragt*“ ↔ „*Nee*“). Julia äußerte zuvor, dass sie sich sprachlich möglicherweise doch eingeschränkt hatte, indem man langsamer gesprochen oder genauer nachgefragt hat, stellt jetzt aber doch fest, dass dies nicht bedeutsam war („*kein Thema mehr*“). Auch hier in diesem Abschnitt fällt erneut die, zwar in diesem Teil anders formulierte, ausschließende Formulierung „*war wirklich kein Thema*“ auf. Dies kann als Bestätigung des bereits angesprochenen „*wirklich gar kein Thema mehr*“ aufgefasst werden.

Die Wiederholung des Wortes „*war*“ („*war war*“) unterstreicht die bereits angenommene Lesart in Abschnitt 2, dass Julia erst auf die Nachfrage der Interviewerin über ihre anfänglich formulierten Befürchtungen nachdenkt und reflektiert, dass diese im Kontext des Seminars unbegründet geblieben sind.

Abschnitt 9:

- J: Im Nachhinein war das war das überhaupt gar kein Thema mehr. Also man hat einfach so (.) gesprochen wie immer, vielleicht ein bisschen langsamer oder noch mal genauer gefragt, aber so gen/(..) Nee, war war wirklich kein Thema mehr, man hat *einfach ganz normal gesprochen*.

Die folgenden Geschichten beziehen sich auf den letzten Teil des zu analysierenden Abschnitts. Die Formulierung „man hat“ wird unter der Kontextkonfrontation nochmals aufgegriffen.

Geschichten

- Ein junger Mann hat vor drei Monaten eine Lehre zum Bäcker angefangen. In einem Telefongespräch mit seiner weiter entfernt lebenden Tante fragt diese den jungen Mann: „Und, wie kommst du damit zurecht, immer schon um 4:00 Uhr in der Früh anfangen müssen zu arbeiten?“ Er antwortet: „Das klappt gut, für mich ist es **einfach ganz normal** geworden, so früh aufzustehen und zur Arbeit zu gehen.“
- Beim Arzt wird die Lunge einer Frau abgehört. Der Arzt sagt: „So Frau Brinkmann, bitte atmen Sie **einfach ganz normal** weiter, so wie Sie es sonst auch tun.“
- Die Mutter einer Tochter mit Down-Syndrom wird für einen Zeitschriftenartikel zum Thema „Pubertät und Behinderung“ gefragt, wie sie die Pubertät ihrer Tochter erlebe. Sie berichtet: „Sie ist wie jede andere Jugendliche auch, hat Liebeskummer und verbringt manchmal Stunden im Badezimmer. **Einfach ganz normal eben!**“

Lesartenbildung

Für den Teilabschnitt sind folgende Lesarten möglich:

- Der Abschnitt drückt aus, dass etwas ohne große Anstrengung beibehalten werden kann (Geschichte b) bzw. zum Alltag dazugehörig empfunden wird (Geschichten a) und c).
- Die Aussage erhebt Anspruch auf Vollständigkeit, es gibt keine Ausnahme („*ganz*“).

- Die Aussage vermittelt eine gewisse Leichtigkeit, dass etwas ohne Schwierigkeiten funktioniert.
- Als Antwort könnte es auch so interpretiert werden, dass die sprechende Person die Frage als überflüssig bewertet bzw. als nicht der Rede wert ansieht (insbesondere deutlich in Geschichte c).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Nach wie vor bezieht Julia ihre Aussagen nicht konkret auf sich, sondern verbirgt sich selbst hinter der Verwendung des unbestimmteren „man“. Sie macht durch ihre Wortwahl deutlich, dass ein normales Verhalten im Seminarkontext möglich war („*einfach ganz normal*“). Dies entsprach offenbar nicht ihren Erwartungen.

Synthese der Interpretationsabschnitte

Betrachtet man nun alle Abschnitte zusammenfassend, so lässt sich Folgendes resümieren: Die Studierende Julia bemerkt, dass ihre Bedenken im Vorhinein unbegründet beziehungsweise im Seminarkontext selbst nicht mehr von Bedeutung waren. Diese Feststellung gelingt ihr jedoch erst durch die konkrete Interviewfrage nach diesen Bedenken. Dies lässt sich so interpretieren, dass Julia sich bereits schon im Seminar selbst, möglicherweise nach ersten Erfahrungen im Seminarkontext, keine Gedanken mehr um ihre mögliche überfordernde Sprechweise gegenüber den Teilnehmer*innen mit Behinderung gemacht hat. Dafür sprechen ihre konkreten Aussagen („*im Nachhinein gar kein Thema mehr*“) sowie die an mehreren Stellen deutlich gewordenen Anzeichen von Verwunderung über diese Feststellung (s. auch Abschnitt 8).

Dass ihre Bedenken in Bezug auf die Kommunikation im Nachhinein nicht nur hinfällig, sondern die Gesprächssituationen sogar im Gegenteil von Leichtigkeit gekennzeichnet waren, ließ sich ebenfalls in den Abschnitten feststellen. Das verständliche Ausdrücken im Seminarkontext gelang ohne Anstrengung („*einfach gesprochen wie immer*“; „*einfach ganz normal gesprochen*“). Offensichtlich wurde das eigene Sprechen von Julia als angemessen und verständlich für den Seminarkontext erlebt. Die Einschränkungen, die sie zunächst angibt (langsamer Sprechen, Nachfragen), widerlegt sie relativ schnell selbst („*vielleicht ein bisschen langsamer oder noch mal genauer gefragt, aber...*“; „*Nee, war war wirklich kein Thema mehr...*“). Auffällig ist an ihrer Antwort jedoch, dass sie nie von „*ich*“ oder einem kollektiven „*Wir*“ spricht, sondern das unbestimmte, allgemein gehaltene „*man*“ für ihre Ausführungen nutzt. Obwohl auch eine Interpretation dahingehend möglich wäre, dass Julia hier mit Absicht nicht von sich selbst spricht, ist eher davon auszugehen, dass sie sich hier unbewusst der Allgemeinheit der Seminargruppe zuordnet und somit deutlich herausstellt, dass sie sich nicht von allen anderen studentischen Seminarteilnehmer*innen unterscheiden möchte und alle, einschließlich ihrer Person, „*einfach ganz normal gesprochen*“ haben.

Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Zur Formulierung einer Fallstrukturhypothese sind folgende Aspekte von Bedeutung: Die Studierende hat bezüglich ihres Selbstwirksamkeitserlebens und ihrer Kompetenzen eine Veränderung vollzogen, offensichtlich hatte sie vor dem Besuch des Seminars Bedenken, sich verständlich für die Teilnehmer*innen mit Behinderung ausdrücken zu können. Die Analyse der Sequenz brachte die Erkenntnis, dass sie sich im Nachhinein als kompetent dahingehend erlebt hat, sich verständlich ausdrücken zu können, ohne dass es einer großen Anstrengung oder Schwierigkeiten bedarf.

Diese Veränderung der Selbstwirksamkeit vollzog sich offensichtlich größtenteils unbewusst, was sich an den Stellen, die eine gewisse Verwunderung über die eigenen Kompetenzen zum Ausdruck kommen lassen, zeigt. Die Tatsache, dass sich Julia als Teil der Allgemeinheit fühlt bzw. fühlen will, unterstreicht ihr Erleben, sich von den anderen nicht zu unterscheiden, sich also möglicherweise wie eine typische Sonderpädagogikstudierende zu fühlen. Hier wäre eine weitere, eingehendere Analyse der Verwendung des Wortes „man“ angebracht, um feststellen zu können, ob es weitere Textstellen gibt, an denen sie dieses Wort verwendet und daran anschließend im Kontext zu rekonstruieren, mit welcher Bedeutung sie dieses Wort verwendet.

8.2.2.2 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Sequenz

Überprüfungssequenz 1

- J: Florian bei mir im Unterricht. Ich glaube, also, fände ich total interessant. Müsste ich mich extrem weiterbilden für. (..) Wie das überhaupt möglich ist, so ein Kind zu unterrichten. (.) Aber hätte ich voll Lust zu. Auch diese ganzen Formen einfach, irgendwie wird man da wohl mit klarkommen oder **muss** man ja mit klarkommen, dass, dass die auch was lernen.
- I: Hättest du das vorm Seminar auch gesagt, dass du gerne so jemanden in der Klasse gehabt-
- J: Nein. Ich glaube nicht, ich glaube wirklich nicht. (..) Aber jetzt, wenn man so wirklich konkrete Personen kennt mit solchen Formen, ist das einfacher, sich irgendwas damit vorzustellen oder **nicht** vorzustellen, als wenn man so sagt, so eine Person und keine kennt. (I: Ja.) Das ist doch einfacher.
- I: Mhm.
- J: Florian im Unterricht (leise, zu sich). Das würde mich wirklich interessieren, wie viel er machen kann, wie viel er mitkriegt und in welcher Form man irgendwas überhaupt machen kann. (.) Ich möchte so ein Kind in meiner Klasse. ((lacht))

Die Überprüfungssequenz besteht aus mehreren Antworten von Julia. Die Entscheidung für diese lange Sequenz dient auch dazu, die Verwendung des Wortes „*man*“, welches bereits in der Analyse der Basissequenz auffiel, weiter zu überprüfen und seine Bedeutung zu rekonstruieren.

Abschnitt 1:

- J: Florian bei mir im Unterricht. Ich glaube, also, fände ich total interessant. Müsste ich mich extrem weiterbilden für. (..) Wie das überhaupt möglich ist, so ein Kind zu unterrichten. (.) Aber hätte ich voll Lust zu. Auch diese ganzen Formen einfach, irgendwie wird man da wohl mit klarkommen oder **muss** man ja mit klarkommen, dass, dass die auch was lernen.

Zunächst fällt bei der Analyse der die Sequenz einleitende Satz „*Florian bei mir im Unterricht.*“ auf. Es handelt sich um eine Feststellung, die so interpretiert werden könnte, dass Julia in diesem Moment zunächst einmal über diese Aussage nachdenken muss und sie deswegen wiederholt. So wäre beispielsweise die folgende Geschichte denkbar:

Die Lehrkräfte einer Schule besprechen im Rahmen einer Konferenz die Neuaufteilung der Schüler in der Abschlussstufe. Frau Meier sagt: „Jetzt müssen wir noch überlegen, wo Florian hinkommt. Der war ja im letzten Jahr bei uns. Frau Stein, können Sie sich das vorstellen?“ Frau Stein, die gerade das Referendariat abgeschlossen hat, antwortet: „*Florian bei mir im Unterricht.* Das kann ich mir gar nicht vorstellen! Ich habe doch schon Kevin, die beiden zusammen, das geht gar nicht!“

Auch hier wird deutlich, dass Frau Stein scheinbar mit diesem Vorschlag nicht gerechnet hat, sie somit zunächst über die Vorstellung, Florian bei sich im Unterricht zu haben, nachdenkt.

Auch ist der sehr konkrete Bezug zur eigenen Person („*bei mir*“) bedeutsam, der darauf hinweist, dass Julia nun eine Aussage tätigt, die sie explizit auf sich bezieht. Das nachfolgende „*Ich glaube*“ wirkt zunächst vorsichtig und eher unverbindlich. Dies wird insbesondere deutlich, wenn man die Verben „*glauben*“ und „*wissen*“ gegenüberstellt. „*Ich glaube*“ leitet meist Sätze ein, bei denen der Sprecher etwas eher Vages ausdrücken will (gedankenexperimentell: „*Ich glaube*, das Kind möchte gerne auf den Arm.“). Im nachfolgenden Teil revidiert Julia jedoch ihre eigene Unsicherheit, indem sie scheinbar den vorstehenden Satz abbricht und erneut mit einem „*also*“ beginnt. Diese Lesart wird auch durch den folgenden Satzteil bestätigt („*fände ich total interessant*.“). Das „*also*“ kann weiterhin so interpretiert werden, dass ihr anfängliches Nachdenken über die Tatsache, dass Florian bei ihr im Unterricht sei, abgeschlossen ist.

Für die Lesart, dass Julia ihren ersten Satz „*Ich glaube*“ nicht beendet, spricht auch die Stellung der Wörter im dann stehenden „*fände ich total interessant*“. Grammatikalisch wäre diese Fortführung (gedankenexperimentell: „*Ich glaube, fände ich total interessant*.“) nicht korrekt und erscheint daher auch nicht wohlgeformt. Das „*also*“ leitet also tatsächlich einen neuen Satz ein, der von mehr Sicherheit geprägt ist. Dafür spricht auch der emotional starke Ausdruck „*total*“. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn man den Satz gedankenexperimentell so verfasst: „*Also fände ich ganz interessant*.“ Das verwendete „*total*“ dagegen drückt aus, dass Julia diesen Umstand als völlig und ohne Einschränkungen interessant bewertet. Die Nutzung des Wortes „*interessant*“ weist darauf hin, dass Julia diesen Umstand auch als Lerngelegenheit bzw. Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, ansieht. Deutlich wird das durch einen gedankenexperimentellen Austausch der Situation, in der man das Wort „*interessant*“ beispielsweise verwenden könnte: „*Ich lese gerade ein Buch über einen Pilger, der den Jakobsweg gewandert ist. Das ist wirklich interessant*.“ Man könnte schlussfolgern, dass es sich hier um eine positive Neugier handelt, mit der Julia dieser Situation gedanklich begegnet.

Dass Julia in dieser Situation etwas zu erfahren sucht, bestätigt auch ihre Fortführung. Sie spricht von noch fehlendem Wissen bzw. Kompetenzen, die sie benötigen würde, um einen Schüler wie Florian in ihrem Unterricht zu unterrichten („*Müsste ich mich extrem weiterbilden für*“). Sie gesteht sich und der Interviewerin an dieser Stelle ein, dass ihr zu der Bewältigung dieser hypothetischen Situation noch Wissen fehlt, es lässt sich jedoch gleichermaßen so auch eine Bereitschaft erkennen, diese fehlenden Fähigkeiten erwerben zu wollen, und die Annahme feststellen, dies erfolgreich leisten zu können („*fände ich total interessant. Müsste ich mich extrem weiterbilden für*“). Der nachstehende Teil „*Wie das überhaupt möglich ist, so ein Kind zu unterrichten*.“ zeigt jedoch auf, wie abstrakt diese Vorstellung in Bezug auf die Umsetzung für sie noch ist. Jedoch fällt auf, dass sie es für möglich hält (gedankenexperimentell ließe sich ihr genutztes „*wie*“ auch durch ein „*ob*“ ersetzen).

Es lässt sich durch das „*so ein Kind*“ eine Distanzierung aufgrund von Fremdartigkeit bzw. Andersartigkeit gegenüber Florian feststellen.

An dieser Stelle liefert die Einbeziehung des tatsächlichen Kontextes wichtige Erkenntnisse: Es handelt sich bei Florian um einen stark körperlich beeinträchtigten jungen Mann, der sich mittels Rollstuhl fortbewegt und aufgrund eines Beatmungsgeräts teilweise nur schwer verständlich ist.

Es kann angenommen werden, dass für Julia diese Art der Behinderung nach wie vor mit Fremdartigkeitsgefühlen besetzt ist und sie sich nicht darüber im Klaren ist, wie Unterricht an die Lernbedürfnisse eines Menschen angepasst werden können, die den Fähigkeiten des jungen Mannes entsprechen („*überhaupt möglich*“, „*so ein Kind*“).

Dieser Einschub stellt eine Art Einschränkung dar, die sie im Anschluss an ihr bekundetes Interesse äußert. Möglicherweise wird die ihr fehlende Kompetenz ihr selbst erst im Beantwortungsprozess

bewusst. Sie schließt mit dieser Äußerung jedoch nicht ihre Antwort ab, sondern äußert nach einer kurzen Denkpause erneut ihre Bereitschaft, mit einer solchen Situation umgehen zu wollen („Aber hätte ich voll Lust zu.“). Die Wörter „voll Lust“ sind sehr umgangssprachlich gewählt und suggerieren so, dass Julia über diese Wortwahl nach der kurzen Pause nicht bewusst nachgedacht hat. Dies spricht dafür, dass sich hier ihre Emotionen wirklich zeigen und es kann von einer gewissen Euphorie in ihrer Äußerung ausgegangen werden.

Mit der Aussage „Auch diesen ganzen Formen einfach“ spricht Julia im Zusammenhang gesehen vermutlich verschiedene Formen von Behinderung an. Ihrem Satz ist eine gewisse Leichtigkeit und Bedenkenlosigkeit („einfach“) auszumachen, was für eine wenig problematische Betrachtung verschiedener Behinderungsformen sprechen könnte, gleichermaßen lässt sich hier aber auch eine Abstraktheit und Distanz gegenüber dem Menschen, der beeinträchtigt ist, feststellen. Die Abstraktheit ist auch leitendes Moment für das darauffolgende „irgendwie wird man da wohl mit klarkommen“. Julia scheint keine genaue Vorstellung dessen zu haben, wie mit verschiedenen Behinderungsformen umzugehen ist, dies ist kongruent zu ihrer Aussage, sie müsse sich dafür extrem weiterbilden.

Auffällig ist hier auch, dass sie an dieser Stelle wieder das Wort „man“ verwendet. Es drückt an dieser Stelle eher eine Unbestimmtheit aus und lässt auf eine normative Erwartung schließen, dass Sonderpädagogikstudierende damit „wohl klarkommen“.

An dieser Stelle kann in Bezug auf ihre Verwendung des Wortes „man“, tatsächlich eine Verbindung zwischen der Unbestimmtheit des Wortes und der Bedeutung, in einer Allgemeinheit aufgehen zu wollen, hergestellt werden. Julia möchte sich zu der Allgemeinheit der Sonderpädagog*innen zählen und den Erwartungen an diese entsprechen.

Das Wort „klarkommen“, insbesondere in der nachfolgenden Kombination „oder muss man ja mit klarkommen“ weist auf eine leidige Pflicht hin, kann aber gleichzeitig auch als ein Ausdruck normativer Erwartung an sich selbst und den ‚guten‘ Sonderpädagog*innen im Sinne einer Selbstverpflichtung gedeutet werden. Auffällig ist an ihrem Satz aber der Versprecher, man müsse „damit klarkommen, dass die auch was lernen“. So formuliert kann die Aussage so gelesen werden, man müsse akzeptieren, dass „die“ – ein stark distanzierend gebrauchtes Personalpronomen, das sich grammatikalisch nicht auf Kinder bezieht, sondern auf „Formen“ verweist – nun auch in der inklusiven Schule anzutreffen seien.

Hier zeigt sich ebenfalls erneut ihr normativer Anspruch an den ‚guten‘ Sonderpädagog*innen, der mit der Gestaltung von Lernsituationen auch unter diesen Bedingungen zurechtkommen muss bzw. sollte.

Es zeigt sich in Julias Aussage eine Ambivalenz zwischen der Vorstellbarkeit einer solchen Situation und dem Fehlen des eigenen Zutrauens (Wechsel zwischen „Ich kann mir das vorstellen.“ und „Ich traue mir das aber noch nicht zu.“).

Abschnitt 2:

- I: Hättest du das vorm Seminar auch gesagt, dass du gerne so jemanden in der Klasse gehabt--
 J: -- nein. Ich glaube nicht, ich glaube wirklich nicht. (..) Aber jetzt, wenn man so wirklich konkrete Personen kennt mit solchen Formen, ist das einfacher, sich irgendwas damit vorzustellen oder nicht vorzustellen, als wenn man so sagt, so eine Person und keine kennt. (I: Ja.) Das ist doch einfacher.

Überlegungen zur Interviewfrage

Durch die Interviewfrage wird die Studierende zu einer retrospektiven Betrachtung aufgefordert („vorm Seminar auch gesagt“). Es handelt sich bei der Frage um eine in höchstem Maße geschlossene, eine Antwort mit „ja“ oder „nein“ wäre ausreichend. Der Abschnitt „dass du gerne so jemanden

in der Klasse gehabt“ lässt darauf schließen, dass die Interviewerin die zuvor getroffenen Aussagen von Julia für sich dahingehend interpretiert hat, dass Julia einen Schüler wie Florian gern in ihrer Klasse hätte. Diese Aussage wurde von ihr mit genau diesem Wortlaut jedoch gar nicht getroffen. Gedankenexperimentell ließe sich deswegen auch fortschreiben, dass Julia dies zunächst richtigstellt (z.B.: „Gerne ist vielleicht nicht der richtige Ausdruck, das würde schon viel Arbeit bedeuten...“). Aber auch eine eher vage Fortschreibung wie „Mh, da habe ich zu dem Zeitpunkt noch nicht so drüber nachgedacht.“ wäre möglich. Schlussendlich kann es auch als wahrscheinlich angesehen werden, dass Julia mit „Ja, da muss man ja mit klarkommen.“ oder „Nein, wahrscheinlich nicht.“ antwortet. In jedem Fall kann festgehalten werden, dass es sich in diesem Interviewkontext um eine eher konfrontative Frage handelt, insbesondere unter Berücksichtigung, dass sich in Julias Antworten immer wieder stark normative Elemente extrahieren lassen.

Die Interviewerin kann ihre Frage nicht vervollständigen, sondern wird durch Julia unterbrochen. Dies lässt die Vermutung zu, dass Julia hier bereits sehr schnell eine Antwort geben kann bzw. will, ohne vorab nachzudenken.

Julia unterbricht die Interviewerin mit einer sehr entschiedenen Antwort auf die geschlossene Frage („*nein*.“). Dass sie möglicherweise selbst über ihre unmittelbare Antwort erschrocken ist, zeigt sich in ihrer Fortführung „*Ich glaube nicht. Ich glaube wirklich nicht.*“. Sie schlägt hier einen versöhnlicheren Ton an. Die Verwendung des Wortes „*glauben*“ impliziert, dass die Studierende ihre Aussage nun eher vage macht und steht daher in einem Spannungsverhältnis zum anfänglichen entschiedenen „*nein*“. Mit Betonung des Wortes „*nicht*“ durch das davorstehende „*wirklich*“ betont sie diese Aussage. Jedoch lässt der Aspekt, dass sie ihre Ausführung wiederholt („*Ich glaube nicht. Ich glaube wirklich nicht.*“) auch auf eine gewisse Verwunderung in der Stimme schließen. Dieser erste Teil des zweiten Abschnitts („*--nein. Ich glaube nicht. Ich glaube wirklich nicht.*“) spricht für einen Nachdenkprozess, der durch die Interviewfrage angeregt wurde. Dies wird auch unterstrichen durch die daran anschließende längere Pause von mehr als zwei Sekunden. Es handelt sich bei diesem Teil um einen eher verwunderten Einschub, da er die sonst häufig zu herausarbeitende Normativität eher nicht unterstützt. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sich die Studierende an dieser Stelle selbst bewusst eingesteht, dass sie vor dem Seminarbesuch anders auf eine solche Situation reagiert hätte.

Ogleich sie folgend ausführt, dass ihr die Vorstellungen zu einer konkreten Person helfen, sich „*irgendwas*“ mit ihnen vorzustellen, deutet ihre Wortwahl auf keine konkreten Ideen dahingehend hin, die sie von dem Unterrichten von Schülern wie Florian hat („*irgendwas damit vorzustellen*“). Die Formulierung „*wirklich konkrete Personen*“ zeigt, dass im Vorhinein vermutlich eine Fremdartigkeit vorgeherrscht hat, die nun, durch das Kennenlernen von Menschen „*mit solchen Formen*“ verringert wurde („*ist das einfacher*“). Die Wortwahl „*solche Formen*“ lässt diesen Satz aber nach wie vor abstrakt und ungenau wirken, es scheint, als versuche sie, das Wort „*Behinderung*“ möglichst zu vermeiden. Die Verwendung des Wortes „*Formen*“ führt zu einer Verdinglichung (Kontext, in dem man von Formen spricht, z.B. Erscheinungsformen von Krankheiten und Sandformen) und ist wenig individuell. Es erinnert von der Formulierung her an das Vorhandensein eines Patentrezepts, um mit „*solchen Formen*“ „*irgendwas damit vorzustellen*“.

Diese Abstraktheit, die bereits mehrmals festgestellt werden konnte, zeigt sich auch im Wort „*damit*“. „*Damit*“ lässt sich eher in Bezug auf Sachen verwenden (gedankenexperimentell: „Ich habe von meinem Onkel ein Skateboard geschenkt bekommen. Ich weiß *damit* gar nichts anzufangen, ich fahre eigentlich lieber Rad.“). Es wirkt daher in diesem Kontext unpassend, da

Julia eigentlich von Personen mit Behinderung spricht. Auch hier zeigt sich ein Hinweis auf die bereits angesprochene Objektivierung, die in diesem Fall auch einen abwertenden Ton hat. Besonders auffällig ist die Nutzung der Worte „irgendwas“ und „vorstellen“. Dies wird dann deutlich, wenn man sich über die Bedeutung des Wortes „vorstellen“ gewahr wird. Eine Vorstellung ist immer konkret, man kann sich nicht „irgendwas“ vorstellen. Hier zeigt sich, wie ungenau Julias Vorstellungen sind, dass sie auch keine Beispiele anführen kann.

Die Formulierung „oder *nicht vorstellen*“ ist nicht eindeutig interpretierbar. Es kann vermutet werden, dass Julia hier stark defizitorientiert davon spricht, was sie Menschen mit stärkeren Beeinträchtigungen nun alles nicht zutraut.

Denkbar wäre aber auch, dass sie bestimmte Vorstellungen, die sie hatte, nun revidiert hat und diese nun nicht mehr hat. In Kombination mit dem Wort „einfacher“ („*ist das einfacher, sich irgendwas damit vorzustellen oder nicht vorzustellen*“) ist es wahrscheinlich, dass sie zu einer realistischeren, für sich erleichternden Erkenntnis darüber gekommen ist, womit sie arbeiten kann und womit nicht.

In ihrer Fortschreibung wird deutlich, dass sie ehemalige Stereotype durch die Erfahrung, konkrete Personen kennengelernt zu haben, überdenken konnte („*als wenn man so sagt, so eine Person und keine kennt.*“). Sie wiederholt dann erneut das Wort „einfacher“, indem sie sagt „*Das ist doch einfacher.*“ Von der Bedeutung her sind sich beide „einfacher“ ähnlich, sie zeigen auf, dass das Kennenlernen von konkreten Personen mit bestimmten Behinderungsformen die Vorstellungen über ihre Möglichkeiten einfacher machen. Zu beachten ist an dieser Stelle die Steigerungsform („einfacher“ statt „einfach“), was in diesem Kontext darauf hinweist, dass Julia zwar eine Verbesserung erlebt, es jedoch nicht als vollständig einfach bezeichnet.

Auch in diesem Überprüfungsabschnitt wird deutlich, dass Julia verwundert über ihre eigene Äußerung reagiert. Zwar bewertet sie ihre gemachten Lernerfahrungen positiv („*Aber jetzt ... ist es einfacher*“), eine Fremdartigkeit gegenüber der Ausprägung von Beeinträchtigungen zeigt sich in ihren Aussagen jedoch nach wie vor.

Abschnitt 3:

I: Mhm.

J: Florian im Unterricht (leise, zu sich). Das würde mich wirklich interessieren, wie viel er machen kann, wie viel er mitkriegt und in welcher Form man irgendwas überhaupt machen kann.(.) Ich möchte so ein Kind in meiner Klasse.((lacht))

Das Rezeptionssignal der Interviewerin muss an dieser Stelle nicht ausführlich betrachtet werden. Es bestätigt das Gesagte von Julia, was dazu beitragen könnte, dass diese sich verstanden fühlt. Es zeigt weiterhin auf, dass die Interviewerin eine abwartende Position einnimmt, da sie unmittelbar keine weitere Frage stellt. Die Tatsache, dass Julia danach erneut das Wort ergreift, zeigt, dass sie hier anscheinend weiteren Ausführungsbedarf hat.

Im Folgenden wird nun nicht der gesamte Abschnitt betrachtet. Vielmehr soll nun nur noch auf wichtige Wörter eingegangen werden, die Hinweise bezüglich der Fallstruktur liefern.

Den Beginn dieses Abschnitts stellt eine leise Äußerung von Julia dar, die sie eher zu sich selbst sagt. Dies spricht für einen Denk- und Reflexionsprozess. Auch kann dieser Aussage ein wundernder, überlegender Ton unterstellt werden, fast so, als denke sie in diesem Moment zum ersten Mal über diesen Umstand, Florian könne ihr im Unterricht begegnen, nach. Dies bestätigt die bereits in den vorigen Abschnitten angesprochen anfängliche Fremdartigkeit gegenüber Menschen mit schwereren Behinderungsformen, die dazu führte, dass Julia sich bislang mit die-

ser Fragestellung nicht auseinandergesetzt hat und dies erst durch die Frage der Interviewerin angeregt wurde.

Auffällig ist aber, dass hier, im Gegensatz zu Abschnitt 1 („*Florian bei mir im Unterricht*“), der Ich-Bezug („*mir*“) fehlt. Dies deutet daraufhin, dass fortführend eher Aussagen zu den Umständen der Lehr-Lern-Prozesse folgen könnten, die mit der Situation, einen Schüler wie Florian im Unterricht zu haben, verbunden sind.

Julia wiederholt nun nochmals sinngemäß das gleiche wie in Abschnitt 1 („*Florian bei mir im Unterricht. Ich glaube, also, fände ich total interessant.*“), indem sie sagt „*Das würde mich wirklich interessieren*“. Diese Aussage ist erneut sehr konkret auf sich bezogen („*mich*“), wenngleich sie im Konjunktiv bleibt und diese Aussage damit eine gewisse Hypothesenartigkeit beinhaltet. Ähnlich zu der Analyse des Wortes „*interessant*“ aus Abschnitt 1 ist hier das Wort „*interessieren*“ aus derselben Wortfamilie zu interpretieren. Die Lesart des ‚Erfahrenwollens‘ bestätigt sich hier. Julia benötigt noch weitere Fähigkeiten, die sie bereit ist, zu erwerben bzw. zu erfahren („*wirklich interessieren, wie viel er machen kann, wie viel er mitkriegt und in welcher Form man irgendwas überhaupt machen kann.*“).

Auffällig sind an Julias Formulierungen auch die Worte „*wie viel*“ („*wie viel er machen kann, wie viel er mitkriegt*“). Sie nimmt damit eine Quantifizierung vor, die sich eindeutig auf die Fähigkeiten eines Schülers wie Florian bezieht. Hier zeigt sich eine gewisse Passivität, denn das Erfordernis, als Sonderpädagogin dazu beitragen zu können, wie viel ein*e Schüler*in machen kann bzw. mitbekommt, wird an dieser Stelle von ihr nicht angesprochen.

Bei der genaueren Betrachtung des gesamten Satzes („*in welcher Form man irgendwas überhaupt machen kann*“) fehlt im Gegensatz zu den vorigen Abschnitten („*wie viel er machen kann, wie viel er mitkriegt*“) der Bezug zur Person Florian. Der fehlende Bezug kann als möglicher Versprecher dahingehend gedeutet werden, dass sich in diesem Julias mangelnde, konkrete Vorstellungskraft, wie genau man Schüler wie Florian in den Unterricht integrieren kann, manifestiert. Als nächstes rückt die Verwendung des Wortes „*man*“ an dieser Stelle in den Fokus der Analyse. Auch hier lässt es sich zwar als ein unbestimmtes, sehr allgemeines Wort bezeichnen, jedoch kann auch hier von der Lesart ausgegangen werden, dass Julia eher in einer Allgemeinheit aufgehen will bzw. von einer Allgemeinheit, nämlich der der Sonderpädagog*innen spricht. Dies lässt sich insbesondere durch die Betrachtung der vor- und nachstehenden Wörter („*in welcher Form man irgendwas überhaupt machen kann*“) bestätigen. Julia spricht, wie bereits angenommen, von Lehr-Lern-Möglichkeiten in dieser Situation und bezieht dies auf die Allgemeinheit der Sonderpädagog*innen, die mit so einer Situation konfrontiert sein könnten.

Dass sie sich darin selbst einschließt, zeigt insbesondere auch der nächste Satz („*Ich möchte so ein Kind in meiner Klasse.*“). Hier wechselt die Studierende von dem eher hypothetischen Konjunktiv („*fände ich*“, „*müsste ich*“, „*würde mich*“) zum Präsens „*ich möchte*“. Das Wort „*möchte*“ drückt hierbei einen eher höflich formulierten Wunsch aus. Gedankenexperimentell ließe es sich auch wohlgeformt durch „*ich will*“ ersetzen. Im Gegensatz zu ihren vorigen Ausführungen klingt dieser Satz jedoch trotz des eher höflichen „*ich möchte*“ selbstbewusst und stolz. Dies wird bestätigt durch die hohe Ich-Bezogenheit am Ende des Satzes („*meiner Klasse*“). Auch diese Formulierung ließe sich gedankenexperimentell durch „*in der Klasse*“ ersetzen. Hier lässt sich die Vorstellung einer selbstbewussten Leitungsposition erkennen, die mit der Verantwortung für „*so ein Kind*“ in positiver Weise („*ich möchte*“) konfrontiert wäre.

Synthese der Interpretationsabschnitte

Betrachtet man nun alle Abschnitte zusammen, so lässt sich durchweg eine hohe Motivation erkennen, ein Kind, das eine ähnliche Behinderung wie Florian hätte, unterrichten zu wollen

(„*fände ich total interessant.*“, „*bätte ich voll Lust zu.*“, „*ist das einfacher*“, „*würde mich wirklich interessieren*“, „*Ich möchte so ein Kind in meiner Klasse.*“). Auch fehlende Kompetenzen werden nicht als Begründung zur Vermeidung einer solchen Situation angeführt, sondern es lässt sich vielmehr eine fast euphorische („*voll Lust*“) Bereitschaft erkennen, sich das fehlende Wissen anzueignen und mehr dazu erfahren zu wollen („*interessant*“, „*interessieren*“). Wohl lässt sich in den Abschnitten immer wieder eine Fremdartigkeit feststellen, die scheinbar vor dem Besuch des Seminars und den gemachten Erfahrungen deutlich stärker gewesen sein muss. Dies wird dadurch unterstrichen, dass Julia zu diesen Überlegungen erst durch die Frage der Interviewerin angeregt wird. Dafür sprechen das Wiederholen von Textpassagen und die Pausen. Gleichzeitig zu dieser hohen Motivation ist in ihren Sprechakten wenig Konkretisierung erkennbar, wenn es um die Frage nach Umsetzungsmöglichkeiten von Unterricht für eine Person wie Florian geht.

Immer wieder, wenn Julia teilweise normative Erwartungen und Vorstellungen über Sonderpädagog*innen im Allgemeinen äußert, nutzt sie das Wort „*man*“ („*irgendwie wird man da wohl mit klarkommen*“, „*wenn man so wirklich konkrete Personen kennt, ist das einfacher, sich irgendwas damit vorzustellen*“, „*man irgendwas überhaupt machen kann*“). Diese Stellen lassen darauf schließen, dass Julia sich zwingend als Sonderpädagogin begreifen möchte.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Bei der Überprüfung der Fallstruktur an dieser soeben analysierten Sequenz zeigt sich, dass diese bestätigt werden kann.

Im Kontrast zur ersten Sequenz spricht Julia über eine Situation, zu der ihr jedoch noch Wissen fehlt. Anstatt aber mit Vermeidung und Abwehr zu reagieren, zeigt sich in ihren Aussagen eine hohe Motivation und eine Bereitschaft, dieses zu erwerben und dann mit so einer Situation umgehen zu wollen. Dass hier ihre normativen Erwartungen nicht der Grund dafür sind, zeigt sich an dem hohen Subjektbezug („*ich*“ statt „*man*“). Die eingehendere Betrachtung der Verwendung des Wortes „*man*“ zeigt auf, dass Julia sich als Sonderpädagogin fühlen möchte, indem sie in der Allgemeinheit dieser aufgehen will. Die bestehenden Befürchtungen gesteht Julia sich ein, konnte sie aber ablegen.

Es lässt sich auch hier ein höheres Selbstwirksamkeitserleben bestätigen, was mit einer bestehenden Identität mit dem Beruf der Sonderpädagogin einhergeht. Ihre stolz klingende Aussage zum Schluss („*Ich möchte so ein Kind in meiner Klasse*“) drückt in diesem Kontext auch aus, dass sie selbst davon überrascht ist, sich nun so etwas zuzutrauen. Dafür spricht auch das Lachen im Nachgang.

Gleichzeitig manifestiert sich in dieser Sequenz aber auch ihre noch mangelnde Vorstellungskraft. Somit kann schlussendlich von einer Bestätigung der Fallstrukturhypothese gesprochen werden.

8.2.2.3 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer dritten Sequenz

Überprüfungssequenz 2

[...gestern *Abend* war ich auf dem Weihnachtsmarkt und da ist einer mit einem Rollstuhl (.) von einer (.) von so einer Treppe runtergefallen, so von einer Stufe. Und dann bin ich *sofort* hin und hab ihn gefragt, ob alles okay ist, oder der Rollstuhl runter oder rauf und, nein, einfach runter alles gut (nachahmend) und er konnte so ein bisschen stehen, das *ging*. Und dann dachte ich hinterher so,] Mensch du hast so viel gelernt. @(.).@ Dann: Du wirst ein Sonderpädagoge, das fand ich ((lacht)) so schön, also ich hab wirklich Berührungssängste komplett abgelegt, also komplett würde ich nicht sagen, aber die meisten wirklich abgeleh/abgelegt.

Der Textabschnitt in den Klammern dient zur besseren Einordnung der Textpassage, die zur Überprüfung der Fallstrukturhypothese ausgewählt wurde.

Der zu untersuchende Abschnitt beginnt mit einem Ausruf des Staunens („*Mensch*“), der unter Berücksichtigung des Aspektes, dass Julia sich eigentlich gerade im Redefluss befindet, überraschend erscheint. Er stellt einen eindeutigen Bruch da, der das Folgende stärker betont. Gedankenexperimentell lässt sich „*Mensch*“ im Sinne eines Ausrufs als Ausdruck des Staunens und der Bewunderung interpretieren (z.B.: „Ich habe eine 1 in Mathe! – *Mensch*, das ist ja toll!“). Es handelt sich ebenfalls, so zeigt auch das Beispiel, um eine spontane Reaktion, da die Erkenntnis über das Erfahrene plötzlich eintritt. Betrachtet man zusätzlich den davorstehenden einleitenden Satz („*Und dann dachte ich hinterher so:*“), könnte angenommen werden, dass Julia nun ihr Erleben dieser Situation schildert, z.B.: „*Mensch*, das war gar nicht so schwer.“ oder „*Mensch*, da hätte der Mann aber vorsichtiger sein müssen.“. Tatsächlich folgt Julia jedoch nicht der Erzählung der Situation, sondern äußert sich auf ihre Person bezogen („*du hast so viel gelernt*“). Interessant ist, dass sie an dieser Stelle in der zweiten Person von sich spricht und damit quasi das Wort an sich selbst richtet. Betrachtet man den Satz komplett, so klingt es wie ein Lob an sich selbst, der Satz bekommt einen feierlichen, sogar überhöhten Ton. Julia spricht mit diesem Teil des Abschnitts einen stattgefundenen Wissenszuwachs an („*gelernt*“), den sie als enorm wahrnimmt und den sie, so lässt es sich vermuten, mit positiver Verwunderung in dieser Situation festgestellt hat („*so viel*“). Das anschließende Auflachen („*@(.)@*“) bestärkt diese Lesart der positiven Verwunderung, kann aber gleichzeitig auch als Ausdruck verstanden werden, ihr Eigenlob bemerkt, als peinlich empfunden zu haben und dieses nun etwas relativieren zu wollen. Die Ansprache an sich selbst in der zweiten Person behält die Studierende bei („*Du wirst*“). Das lässt die Möglichkeit zu, der Aussage einen feierlichen Ton zu unterstellen. Bemerkenswert ist auch, dass Julia nun in eine selbstbewusst wirkende Zukunftsform fällt, statt, wie sie es sonst häufig tut, den Konjunktiv zu verwenden („*Du wirst ein Sonderpädagoge*“). Diese Textstelle kann als besonders eindeutiger Identitätsausdruck in Bezug auf ihre Berufsrolle gedeutet werden. Berücksichtigt man zusätzlich, dass sie diese Ausführung lachend hervorbringt, so bestätigt sich die Lesart des ‚Stolzseins‘. Interessant ist dabei auch, dass aus dem Neugelerten ihre Profession folgert („*du hast so viel gelernt (...) Du wirst ein Sonderpädagoge.*“).

Die Erkenntnis, Sonderpädagogin zu werden, scheint für Julia mit großer Zufriedenheit zusammenzuhängen („*Du wirst ein Sonderpädagoge ((lacht))*“). Diese fast überschwängliche Freude zeigt sich auch in ihren weiteren Ausführungen („*so schön*“). Unter Berücksichtigung des Kontextes, dass Julia von einer Situation berichtet, in der sie einer im Rollstuhl sitzenden Person Hilfe angeboten und sich in dieser Situation als selbstwirksam erlebt hat, leiten sie zu der hohen Identifikation mit ihrem späteren Beruf. Dass sie einer solchen Situation diese Bedeutung beimisst, kann darauf schließen lassen, dass sie dieses Verhalten, bevor sie „*so viel gelernt*“ hat, nicht gezeigt hätte. Zusammenfassend kann extrahiert werden, dass das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten mit stärkerer Berufsrollenidentifikation einhergeht.

Weiterhin, so wird im Verlauf des Sprechens deutlich, stehen für Julia auch Berührungsängste mit dem Erleben dieser Situation und ihrer Identifikation als Sonderpädagogin im Zusammenhang („*also, ich hab wirklich Berührungsängste komplett abgelegt*“). Die Stellung des Wortes „*wirklich*“ in diesem Satz betont die Botschaft des Satzes („*ich hab wirklich Berührungsängste komplett abgelegt*“ statt „*ich hab Berührungsängste wirklich komplett abgelegt*“). Auffällig ist auch, dass Julia sehr universell und allgemein gehalten von „*Berührungsängsten*“ spricht, statt diese durch einen Wortzusatz unbestimmt zu konkretisieren („*ich hab wirklich so/solche Berührungsängste*“). Das Wort „*komplett*“ vervollständigt die Lesart des Universellen („*Berührungsängste*“).

komplett“). Die Verwendung von „*ablegen*“ als Verb in diesem Kontext lässt auf einen aktiven, bewussten Prozess schließen (z.B. statt „*Ich hab wirklich keine Berührungsängste mehr*“). Unter Berücksichtigung des Kontextes, in dem Julia diese Aussage trifft, wirkt diese fast etwas übertrieben. Dass dies möglicherweise auch ihr selbst auffällt, wird durch die Einschränkung im weiteren Verlauf deutlich („*also komplett würde ich nicht sagen*“). Hier widerspricht sie sich daher selbst. Diese Aussage erfordert in ihrer Satzstellung („*Berührungsängste komplett abgelegt, also komplett würde ich nicht sagen*“) eine Fortschreibung. Diese gibt Julia auch, indem sie sagt, dass sie nicht alle, „*aber die meisten*“ abgelegt habe. An dieser Stelle scheinen die Berührungsängste, die sie vorher sehr allgemein gehalten hat, für sie konkreter zu sein („*die meisten*“). Beachtenswert ist ihr Versprecher beim Wort „*abgelegt*“. Obwohl sie dieses Wort bereits verwendet hat („*wirklich Berührungsängste komplett abgelegt*“), deutet sich hier eher ein „*abgelehnt*“ („*abgeleh/abgelegt*“) an. Möglicherweise treten hier erneut ihre normativen Vorstellungen hervor, dass Berührungsängste bei einem*einer Sonderpädagog*in nicht da sein sollten, sie also bei dieser Berufsgruppe abgelehnt werden.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Auch die dritte Sequenz bestätigt Aspekte der Fallstruktur. Die Studierende hatte offenbar vor der Seminarerfahrung Ängste, hier in Form von Berührungsängsten. Durch erworbenes Wissen konnte sie die „*meisten*“ jedoch ablegen. Dies deckt sich mit den Ausführungen in der ersten Fallstrukturüberprüfung. Auch wird deutlich, dass die Studierende sich dieser Veränderungen nicht durchgehend bewusst war, ihre Aussagen wirken immer wie verwundert und stellen die besondere Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserfahrungen heraus.

Besonders deutlich wurde an dieser dritten Sequenz jedoch ihr Wunsch, sich mit der Berufsrolle der Sonderpädagog*innen zu identifizieren bzw. sich mit dieser identifizieren zu können. Dies steht in einem sehr engen Zusammenhang mit dem Erleben ihrer eigenen Selbstwirksamkeit. Wird diese als gesteigert erlebt, so erhöht sich auch die Zufriedenheit mit dem eingeschlagenen Berufszweig. Dass sie von diesem Beruf und seiner Rolle immer noch normative Vorstellungen und Erwartungen hat, konnte ebenfalls anhand dieser Sequenz gezeigt werden.

8.2.3 Gegenüberstellung des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes

Der Fall der Studierenden Julia zeigt deutliche Veränderungen in den jeweiligen Fallstrukturen des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes. Aufgrund dessen sind die Fallstrukturen nur schwerlich miteinander vergleichbar, da die zweite im Gegensatz zu der des ersten Interviews größtenteils neue Aspekte aufweist.

Während die Fallstruktur des ersten Interviews durch ein Erwartungs-Bedenken-Dilemma gekennzeichnet ist und Julia zwar den Versuch startet, sozial erwünschte Antworten hinsichtlich ihrer Sichtweise auf Inklusion zu geben, werden sowohl auf der manifesten als auch besonders auf der latenten Sinnenebene Bedenken sichtbar, die sich auch in großer handlungspraktischer Unsicherheit veräußern. Die Fallstruktur des zweiten Erhebungszeitpunktes dagegen zeigt ein anderes Bild: Statt sozial erwünschte Antworten zu geben, die sie von einer ‚richtigen‘ Sonderpädagogin vermutet, anerkennt Julia ihre Bedenken und begegnet ihnen im Gegensatz zum ersten Interviewzeitpunkt nicht mit Abwehr, Überforderung und Passivität, sondern mit einem motiviert-konstruktiven Ansatz. Es ist ein deutliches Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten rekonstruierbar und vermutete fehlende Kompetenzen werden nicht als unüberwindbare Schwäche und Defizit, sondern als Möglichkeit der Weiterbildung angesehen. Ein weiterer neuer Aspekt ist die in diesem Zusammenhang stehende verstärkte Objektivierung von Menschen

mit Behinderung, was ebenfalls auf die Zunahme des eigenen Fähigkeitsselbsterlebens zurückzuführen sein könnte. Die Annahme, mehr zu wissen und sich zuzutrauen, kann dazu verleiten, sich mehr und mehr als eine Expertin für diesen Personenkreis zu verstehen und im Sinne von „Ich weiß mittlerweile, was die brauchen.“ Rückschlüsse auf vermeintlich kollektive Bedürfnisse des Personenkreises zu ziehen. Dies kann vor dem Hintergrund der Herausforderungen ihrer späteren beruflichen Praxis augenscheinlich von einem Handlungsdruck entlasten.

Bereits angeklungen ist, dass der zweite Erhebungszeitpunkt ein erhöhtes Maß an Fähigkeitserleben aufweist, dies geht einher mit einem Prozess der Identifikation mit der beruflichen Rolle. Dass dies ein Aspekt der vollkommen neuen Fallstruktur ist, zeigt auch die rekonstruierbare eigene Verwunderung der Studierenden, die sich in ihrer Sprache niederschlägt. Während des ersten Zeitpunktes ist dieser Aspekt nicht auffindbar.

Ebenfalls im ersten Interview deutet Julia angenommene geringe kognitive Fähigkeiten von (geistig) behinderten Menschen als problematisch und konfliktthaft, das heißt als etwas, was für gemeinsame Lernerfahrungen von behinderten und nicht behinderten Menschen hemmend sein könnte. Ihre Reaktion darauf ist Passivität und Verantwortungsabgabe. Den behinderten Menschen spricht sie als oberstes Ziel eine emotionale Befriedigung, in Form von Zufriedenheit, zu. Dagegen lassen sich zum zweiten Zeitpunkt deutliche Tendenzen finden, Verantwortung zu übernehmen und sich aktiv zu beteiligen, wobei die Studierende weiterhin von einem Fähigkeitsunterschied ausgeht. Durch ein stärkeres Maß an selbstreflexiven Prozessen und das Sammeln von Erfahrungen mit realen Personen erscheint eine realistischere Einschätzung möglich.

Die Gegenüberstellung zeigt, dass sich größtenteils neue Aspekte der Fallstruktur durch den zweiten Erhebungszeitpunkt ergeben haben. Es stellt sich die Frage, inwiefern diese Veränderungen nachhaltig sein werden bzw. ob ein weiteres Interview erneut solch weittragenden Veränderungen hervorbringen würde oder sich die Fallstruktur des zweiten Erhebungszeitpunktes in verfestigter Form extrahieren lässt.

Da die Fallstrukturen des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes so unterschiedlich sind, wurde in diesem Fall ein weiteres Interview mit der Studierenden nach etwa einem Jahr abgeschlossen. So soll ausgeschlossen werden, dass methodische Gründe für die derart verschiedenen Fallstrukturen vorliegen. Das dritte Interview wird in Kapitel 9.7 hinzugezogen, in dem die Fälle auf Ansätze für transformative Bildungsprozesse untersucht werden. Dort soll eine Antwort auf die Frage gegeben werden, wie nachhaltig die Veränderungen der Fallstruktur im Fall Julia tatsächlich sind.

8.3 Sabine – „Lehrkraft als mütterliche Fürsorgerin“

Bei Sabine handelt es sich um eine Studierende des zweiten Fachsemesters. Sie ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews Mitte 30. Sabine hat bereits ein anderes Studium begonnen, dies aber abgebrochen und sich schließlich für Sonderpädagogik mit dem Berufsziel Lehramt entschieden. Sie hatte das Seminar „Geschichte erleben“ im Hinblick auf den regulären Studienverlaufsplan vorgezogen.

Da es für die folgende Interpretation von Bedeutung ist, soll an dieser Stelle ebenfalls darauf hingewiesen werden, dass die Studierende bereits Mutter ist. Sie hat bisher eher wenige Vorerfahrungen, einzig durch das Vorpraktikum, welches für die Aufnahme des Studiums verpflichtend ist, ist sie in Kontakt zu behinderten Kindern getreten.

Der Fall kann exemplarisch für die Gruppe der Studierenden stehen, die aus verschiedenen Gründen erst zu einem späteren Zeitpunkt mit dem Studium begonnen haben und auch der

Aspekt der bereits vorhandenen Familie schlägt sich in diesem Fall exemplarisch nieder. Weiterhin steht Sabine als einzige der ausgewählten Fälle noch eher am Anfang ihres Studiums, sodass auch dies in die Argumentation zur Auswahl ihres Falles eingeflossen ist.

8.3.1 Analyse des ersten Erhebungszeitpunktes

Wie schon im Fall Julia erfolgt zunächst die Analyse der Basissequenz. Es folgen dann die Überprüfungen der Fallstrukturhypothese.

8.3.1.1 Feinanalyse der Basissequenz

Basissequenz

S: Das ist aber auch so, die Lehrerin wird jeden Morgen in den Arm genommen, da ist auch noch, viel viel persönlicher alles. Und viel entspannter, ne?

Abschnitt 1:

S: *Das ist aber auch so,*

Geschichten

- a) Zwei Freundinnen unterhalten sich über den neuen Job der einen. Die andere fragt: „Jetzt erzähl doch mal. Wie gefällt es dir denn in der ABC-Firma? Du hast doch bestimmt richtig viel zu tun, oder?“ Ihre Freundin erwidert: „Ja, das stimmt schon. **Das ist aber auch so**, dass ich mir die Zeit relativ frei einteilen kann. Das finde ich sehr angenehm.“
- b) Ein Paar diskutiert hitzig. Die Frau stellt fest: „Jedes Mal, wenn ich dir von einem neuen Projekt auf der Arbeit erzähle, sagst du mir, dass du das schlecht findest. **Das ist aber auch so**, dass du mich nie unterstützt! Und das finde ich wirklich traurig!“
- c) Bei einem Assessment-Center eines großen Unternehmens stellt ein Angestellter fest: „Herr Dr. Pichler, sagen Sie, eigentlich finde ich es nicht richtig, dass wir uns anmaßen, die Bewerber in einer so kurzen Zeit beurteilen zu können.“ Der verantwortliche Vorgesetzte antwortet: „Ja da haben Sie schon Recht. **Das ist aber auch so**, dass wir die Zeitvorgaben, die von oben kommen, einfach einhalten müssen.“
- d) Eine Mutter unterhält sich nach der Schule mit ihrer 17-jährigen Tochter über deren Mathelehrerin, mit der sie nicht gut zurechtkommt. Die Mutter sagt: „Immer wieder kommst du nach Hause und beschwerst dich über Frau Löser, dass sie dich ungerecht behandelt. Vielleicht bildest du dir das auch nur ein.“ Die Tochter erwidert entrüstet: „**Das ist aber auch so!** Das bilde ich mir nicht ein.“

Lesartenbildung

Aus den erzählten Geschichten lassen sich die folgenden Lesarten summieren:

- Durch die Kombination aus „*aber*“ und „*auch*“ in einem Satzgefüge stellt die Äußerung zunächst einen Einwand („*aber*“) dar, durch das Wort „*auch*“ wirkt es gleichzeitig einheitserzeugend. Annehmbar ist, so zeigt beispielsweise Geschichte a), dass einem vorher ausgesprochenen Argument zugesprochen wird, die sprechende Person jedoch ein weiteres Argument unberücksichtigt empfindet und dieses daher noch anführt.
- Durch Verwendung des Wortes „*Das*“ zu Beginn lässt sich der Satz schwerer in andere Kontexte setzen, als wenn man dieses Wort durch „*es*“ ersetzen würde. Durch das „*Das*“ wirkt der Satz bestimmter und erzeugt ein stärkeres Gefühl von einem gemeinsamen Bezugshorizont der sprechenden Personen.

- In den Geschichten a), b) und c) wird das „so“ dementsprechend gelesen, dass es eine Erklärung nach sich zieht.
- Weiterhin lässt sich dem Satz eine gewisse Ohnmacht bzw. Resignation unterstellen (Geschichte b) und d). Im Kontext eines Streits oder einer Argumentation könnte es das „letzte Argument“ darstellen, bevor der Sprechenden Person keine weiteren Argumentationsstrategien mehr einfallen.

Abschnitt 2:

S: Das ist aber auch so, *die Lehrerin wird jeden Morgen*

Geschichten

- a) Im Kindergarten liest die Erzieherin den Kindern ein Buch mit dem Titel „Ich komme in die Schule“ vor: „**Die Lehrerin wird jeden Morgen** von den Schülern begrüßt. Dafür stehen alle auf und sagen ‚Guten Morgen, Frau Schmidt.‘“
- b) Das Elternpaar eines Kindes mit einer Autismus-Spektrum-Störung informiert sich an einer privaten Schule über deren Tagesablauf, da sie beabsichtigen, ihr Kind dort einschulen zu lassen. Der Vater fragt: „Wie läuft denn ein typischer Schultag bei Ihnen ab?“ Die Direktorin antwortet: „Nachdem alle Kinder angekommen sind, haben sie erst einmal Zeit, in der Klasse noch einen Augenblick zu spielen. **Die Lehrerin wird jeden Morgen** mit den Kindern den Tag besprechen und gemeinsam frühstücken. Erst dann geht es mit dem normalen Unterricht los. So ein gemeinsamer Start in den Tag ist uns sehr wichtig.“

Geschichte aus Abschnitt 1 und 2

- a) Zwei Mütter unterhalten sich nach einem Elternabend in der Schule. Die eine sagt: „Frau Steilen sah aber wirklich schlecht aus. Hoffentlich fällt die nicht bald wegen Burnout aus!“ Die andere entgegnet: „**Das ist aber auch so, die Lehrerin wird jeden Morgen** mit den Problemen der beiden Förderkinder konfrontiert, da ist das ja nun kein Wunder, dass sie so ausgebrannt ist. Ich war auch von Anfang an dagegen, diese beiden Kinder aufzunehmen.“

Lesartenbildung

Die erzählten Geschichten lassen Rückschlüsse auf die folgenden Bedeutungskomponenten zu:

- Es handelt sich um ein Ritual, welches sehr wahrscheinlich noch erläutert werden wird („*jeden Morgen*“).
- Die nachfolgende Erläuterung, die sich durch die Satzstellung als Zugzwang ergibt, gibt dem Abschnitt auch einen erklärenden Ton.
- Die Verbform „*wird*“ kann entweder als Zukunftsform verstanden werden, das heißt, dass die Lehrerin jeden Morgen etwas tun wird oder als passive Formulierung im Sinne von beispielsweise: „*Die Lehrerin wird jeden Morgen* von den Kindern geärgert.“
- Zusammenfassend lässt sich die Lesart des Streits/der hitzigen Argumentation ausschließen, wie sie zuvor nach Betrachtung des ersten Abschnitts angenommen wurde.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Berücksichtigt man an dieser Stelle den tatsächlichen Äußerungskontext, so lässt sich auch dadurch bestätigen, dass der Ausschluss der Lesart des Streits bzw. einer Argumentation richtig ist. Das erklärende Moment dieser Aussage gewinnt stärker an Bedeutung, da davon auszugehen ist, dass die Studierende mit ihrer Einleitung „*Das ist aber auch so*“ der Interviewerin etwas erklären möchte und dabei vermutlich auf etwas bereits Gesagtes Bezug nehmen wird.

Weiterhin scheint die Studierende von einer bestimmten Lehrerin („*die Lehrerin*“) zu sprechen, dies spricht auch für eine Bezugnahme auf bisher Geäußertes.

Abschnitt 3:

S: Das ist aber auch so, die Lehrerin wird jeden Morgen *in den Arm genommen*

Geschichten

- a) Eine junge Frau erzählt ihrer Freundin: „Tobi und ich, wir hatten uns ja so gestritten. Gestern Abend haben wir dann noch einmal miteinander gesprochen. Er hat sich entschuldigt und mich dann **in den Arm genommen**. Jetzt haben wir uns wieder vertragen.“
- b) Ein Vater berichtet vom Zusammentreffen mit seinem Sohn, den er lange Zeit nicht gesehen hat: „Als wir uns nach all den Jahren wiedergesehen haben, war ich schon aufgeregt. Wie würde er reagieren? Aber er hat mich direkt **in den Arm genommen**. Ich war überglücklich.“
- c) Eine Patientin sagt zu ihrer Therapeutin: „Ich will einfach nur mal wieder von jemandem **in den Arm genommen** werden, mehr brauche ich gar nicht.“

Lesartenbildung

Folgende Lesarten lassen sich diesem Abschnitt unterstellen:

- Die Formulierung „*in den Arm nehmen*“ drückt eine starke Intimität aus. Assoziieren lassen sich mit dieser Formulierung Begriffe wie „zärtlich“, „innig“, „intensiv“. Besonders deutlich wird dies, wenn man stattdessen an die Formulierung „umarmen“ denkt. Dies kann kürzer, freundschaftlich und zur Begrüßung stattfinden.
- Ins besondere Geschichte c) dient zur Verdeutlichung einer Lesart des Haltgebens und einer beschützenden Wirkung der körperlichen Nähe. Auch eine gewisse Bedürftigkeit lässt sich durch diese Geschichte extrahieren.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Nimmt man das Wissen um den tatsächlichen Kontext hinzu und stellt fest, dass es um die Lehrerin ihres Kindes geht, die jeden Morgen in den Arm genommen wird, steht dies durchaus im Kontrast zu den erzählten Geschichten. Während in diesen eher eine intime, zärtlich-liebevollte Beziehung das In-den-Arm-Nehmen hervorbringt, ist der tatsächliche Kontext eher ein professioneller, in dem mehr körperliche Distanz erwartet werden könnte.

Gedankenexperimentell sind zweierlei Fortschreibungen möglich. Zum einen könnte die Studierende die Situation, dass die Lehrerin jeden Morgen in den Arm genommen wird, als negativ bewerten („*Das ist aber auch so, die Lehrerin wird jeden Morgen in den Arm genommen* und das finde ich nicht richtig. Sie sollte eine gewisse professionelle Distanz wahren.“). Zum anderen könnte dieser Umstand aber auch positiv empfunden werden.

Abschnitt 4:

S: Das ist aber auch so, die Lehrerin wird jeden Morgen in den Arm genommen, *da ist auch noch, viel viel persönlicher alles*

Geschichten

- a) Eine Frau berichtet ihrer Freundin: „Immer, wenn wir nach Rom fahren, gehen wir abends zu unserem kleinen Stammitaliener. Es haben zwar mittlerweile so viele Restaurants im Umkreis des Hotels aufgemacht, aber bei dem kleinen Italiener, **da ist auch noch viel viel persönlicher alles**. Ist ja auch ein Familienbetrieb!“

- b) Eine Familie ist vor kurzem von der Großstadt aufs Land gezogen. Der Vater der Familie erzählt seinem Kollegen auf der Arbeit daher: „Ich war ja erst skeptisch, ob es mir in dem kleinen Dorf gefallen wird. Aber es ist toll! **Da ist auch noch viel viel persönlicher alles**, man kennt sich und grüßt sich. Nicht so anonym wie es in Frankfurt der Fall war.“
- c) In einem Geburtsvorbereitungskurs erzählt eine der werdenden Mütter von dem Krankenhaus, in dem sie die Entbindung plant: „Mein Mann und ich waren am Donnerstag dort und durften uns alles ansehen. Die Hebamme dort hat sich so viel Zeit für uns genommen. **Da ist auch noch viel viel persönlicher alles**, denen geht 's wirklich noch um den Menschen.“

Lesartenbildung

Durch das erfolgte Geschichtenerzählen lassen sich dem gewählten Abschnitt die folgenden Lesarten unterstellen:

- Es geht um einen bestimmten Ort („*da*“). Die sprechende Person nimmt daher Bezug auf etwas bereits Gesagtes.
- Vermutlich geht es um eine zeitliche Betrachtung („*auch noch*“). Alle Geschichten weisen auf eine Entwicklung hin, die sich zugetragen hat. Das Persönliche scheint etwas zu sein, das alle Sprechenden mit einem früheren Zeitpunkt verbinden.
- Das Wort „*persönlicher*“ weist darauf hin, dass etwas privater bzw. individueller ist als anderswo. Es weist in allen erzählten Geschichten eine positive Konnotation auf. Kontexte, in denen dieser Abschnitt in negativer Aussageabsicht platziert wäre, wären nicht wohlgeformt und können daher ausgeschlossen werden.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Studierende das In-den-Arm-Nehmen der Lehrerin als positiv bewertet. Die Lesart der negativen Konnotation lässt sich hiermit ausschließen.

Die Studierende spricht über die Schulklasse ihres Sohnes und sieht es positiv, dass die Lehrerin dort in den Arm genommen wird; sie verbindet dies mit einer persönlichen Atmosphäre.

Auffallend ist die Diskrepanz zwischen Professionsverständnis und Intimitätswunsch der Lehrperson. Betrachtet man den angestrebten Berufswunsch der Studierenden, nämlich selbst Lehrerin werden zu wollen, so manifestiert sich die Annahme, dass sie diese hohe Intimität in ihre Rolle als angehende Lehrkraft integriert und ihr somit die Widersprüchlichkeit nicht auffällt.

Berücksichtigt man weiterhin, dass die Studierende auch Mutter ist, so liegt es ebenfalls nahe, dass sie hier Verbindungen zwischen der Beziehung zu ihren eigenen Kindern und möglichen Schüler*innen zieht.

Erste Überlegungen zur Fallstrukturhypothese

Durch die bisherige Analyse der Abschnitte wird eine Diskrepanz zweier Ebenen deutlich. Zum einen wird von einer Lehrkraft eine professionelle Distanz zu ihrer Schülerschaft erwartet, zum anderen dient sie als Ansprech- und Vertrauensperson. Die Studierende positioniert die Lehrkraft ihres Sohnes innerhalb der Antinomie Nähe-Distanz eindeutig dichter am Pol ‚Nähe‘.

Die Äußerung lässt die Assoziation mit „Kuschelpädagogik“ und familiärer bzw. mütterlicher Beziehung zu. Die Schule als Wohlfühlort steht eher im Fokus statt der Lern-/Bildungsort bzw. der Bildungsauftrag der Lehrkraft. Auch die übliche Rollenverteilung – die Schule als Institution und die Lehrkräfte setzen die Verhaltensnormen – wird außer Kraft gesetzt, indem die Schüler*innen als aktiv Handelnde die Lehrerin ‚in den Arm nehmen‘.

Die körperliche Zuwendung („*in den Arm genommen*“) setzt die Studierende gleich mit einer persönlichen, vertrauensvollen Beziehung. Würde sich die Lehrerin beispielsweise für die emo-

tionalen Befindlichkeiten ihrer Schüler*innen oder ihre intellektuelle und leistungsbezogene Entwicklung interessieren, könnte das allerdings ebenso eine persönliche Beziehung begründen. Eine körperliche Nähe ist nicht zwangsläufig notwendig. Vor diesem Hintergrund erscheint Sabine bedürftig bezüglich dieser Form von Nähe.

Für die Fallstrukturhypothese wird daher angenommen, dass die Studierende nicht eindeutig zwischen ihrer Rolle als Lehrkraft und der damit verbundenen Professionalität und einhergehenden professionellen Distanz und einer intimeren Ebene, beispielsweise als Mutter oder Freundin, unterscheiden kann und/oder will. Sabine definiert ihre Rolle als Lehrkraft stark über eine vertrauensvolle Beziehung, die sich über körperliche Nähe ausdrückt. Damit lehnt sie die typische Struktur der Lehrerrolle, zu der eine gewisse Distanz und Rollenklarheit gehört, für sich ab. Sie bewertet die körperlich betonte Beziehung zur Lehrkraft wichtiger als den Lern- bzw. Bildungsertrag im Kontext der Institution Schule.

Abschnitt 5:

S: Das ist aber auch so, die Lehrerin wird jeden Morgen in den Arm genommen, da ist auch noch, viel viel persönlicher alles. *Und viel entspannter, ne?*

Geschichten

- a) Zwei Kolleginnen unterhalten sich nach dem Wochenende. Die eine sagt: „Wir sind gestern spontan an die Nordsee gefahren. Das war total schön.“ Die andere erwidert: „War das nicht total voll auf der Autobahn, es war doch so gutes Wetter!“ Ihre Kollegin sagt: „Nein, wir sind über die Landstraße gefahren. So konnte man auch noch die Landschaft ansehen, das war schön.“ – „Ja, **und viel entspannter, ne?** Man fährt ja auch nicht so schnell.“
- b) In einer Freundesgruppe hat eine Person in dieser Woche die Abschlussprüfung ihres Referendariats erfolgreich bestanden. Sie sagt: „Jetzt ist mir ein riesiger Stein vom Herzen gefallen. Ich fühle mich so erleichtert.“ Ein Freund erwidert: „**Und viel entspannter, ne?** Jetzt hast du so viel Zeit, ohne Unterrichtsbesuche und all das!“

Lesartenbildung

Folgende Lesarten des Abschnitts sind denkbar:

- Das Wort „*und*“ verweist darauf, dass es sich um eine zusätzliche Information bzw. ein zusätzliches Argument handeln könnte.
- Die sprechende Person zieht offenbar einen Vergleich, dafür spricht die Steigerungsform („*viel entspannter*“).
- In beiden Geschichten ist mit „*entspannter*“ ein geringeres Maß an Anstrengung/Konzentration, ausreichend Zeit sowie eine freie Zeitverwendung gemeint, was kennzeichnend für die Freizeitgestaltung ist. Diese Diskrepanz zwischen Leistungsanspruch und Erholung wird besonders in Geschichte b) betont.
- Die sprechende Person will sich mit der zuhörenden vergemeinschaften bzw. sucht die Bestätigung („*ne?*“). Vermutlich geht sie davon aus, dass die zuhörende Person ihr zustimmen wird.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Die Studierende verfolgt an dieser Stelle ihre Argumentation für eine positive Bewertung der Lehrkraft ihres Sohnes weiter. Hinzu zum körperlich-intimen und persönlichen Umgang kommt die Entschleunigung in Form einer entspannten Atmosphäre.

Auffallend ist das „*ne?*“, mit dem sie sich vermutlich bei der Interviewerin rückversichern will, dass diese ihre Meinung teilt.

Berücksichtigt man, dass die Studierende von Schule spricht, wirkt das Wort „entspannt“ nahezu unpassend, da es mit Assoziationen wie „nichts tun“ oder „sich gehen lassen“ einhergeht. Für schulisches Lernen ist ein gewisses Maß an Anstrengung ebenso konstitutiv wie eine ‚Leistungsverpflichtung‘ aller Beteiligten durch vorgegebene Lehrpläne.

Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Offenbar zeigt sich unter Hinzunahme des letzten Abschnitts, welche Aspekte von Schule für die Studierende im Fokus stehen: Die Schule wird als Schonraum verstanden, in dem die Schüler*innen und Lehrkräfte es entspannt haben sollen. Das Lernen sowie der Bildungsauftrag der Lehrkraft werden weitgehend ausgeblendet, wie bereits bei den ersten Überlegungen zur Fallstruktur festgehalten werden konnte.

Daraus kann möglicherweise abgeleitet werden, dass der Blick auf Schüler*innen (mit und ohne Behinderungen) eher defizitorientiert ist, da die Äußerungen implizieren, dass die Schüler*innen vor Lern- und Leistungsanforderungen geschützt werden sollen. Möglicherweise möchte die Studierende aber auch vorrangig sich selbst (als künftige Lehrerin) vor Leistungsanforderungen in der Vermittlung von Unterrichtsstoff und dem Zwang, Schülerleistungen zu beurteilen, schützen. Da der Bildungsauftrag und das Lernen weniger in ihrem Fokus stehen und viel mehr von einer Beziehungsebene abgelöst werden, weist dies möglicherweise auch auf ein geringeres Zutrauen von Fähig- bzw. Fertigkeiten hin.

Es zeigt sich eine Verschränkung von Schule als Schon- bzw. Schutzraum und der Infragestellung bzw. Umdeutung von Lehrer*innenprofessionalität und eigener Rolle. Es scheint, als setze Sabine ihre private Rolle (als Mutter) mit ihrer zukünftigen Rolle als Lehrerin gleich.

Die bisher analysierten Abschnitte lassen weiterhin die Vermutung zu, dass der Studierenden die Anerkennung ihrer Schülerschaft wichtig ist. Sie begibt sich somit sogar in ein mögliches Abhängigkeitsverhältnis, indem sie die Anerkennung zum notwendigen Bestandteil ihrer beruflichen Identität macht.

Möglich ist auch die Annahme einer idealisierenden Haltung gegenüber der Kindheit als problemfreiem Lebensabschnitt, der durch Schule potentiell gestört wird, wenn die Schule sich nicht dem harmonisierenden Umgang mit den Schüler*innen als Zielsetzung unterordnet. Dies sollte sich aber, wenn es als Teil der Fallstrukturhypothese haltbar sein soll, an weiteren Überprüfungssequenzen bestätigen lassen.

8.3.1.2 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Sequenz

Überprüfungssequenz 1

S: [...]es ist so schade, dass es diese kleinen Dorfschulen nicht mehr gibt, weil ich find, da war der Umgang mit Kindern gerade so bis zur vierten Klasse viel herzlicher und noch nicht dieses ins Haifischbecken werfen, wenn sie aus diesen gut behüteten Kindergärten kommen, sondern es war schon so ein Zwischending. Schon vorbereiten auf die Realität, aber noch so ein bisschen gedämpft.

Abschnitt 1:

S: [...]es ist so schade, dass es diese kleinen Dorfschulen nicht mehr gibt, weil ich find, da war der Umgang mit Kindern gerade so bis zur vierten Klasse viel herzlicher und noch nicht dieses ins Haifischbecken werfen

Der ausgewählte erste Abschnitt der Überprüfungssequenz beginnt mit den Worten „es ist so schade“, diese suggerieren ein Bedauern bzw. eine Enttäuschung. Auffallend ist, dass die Studierende diese als eine allgemeine Feststellung äußert, gedankenexperimentell ließe sich der Satz

auch wie folgt formulieren „ich finde *es so schade*“. In der tatsächlichen Formulierung kommt daher weniger eine subjektive Empfindung als eine gültige Tatsache zum Ausdruck.

Das Bedauern, welches die Studierende anspricht, betrifft das Fehlen kleiner Dorfschulen. Unter Berücksichtigung des Kontextes, wie es zu diesem Zeitpunkt möglich ist, vermittelt die Formulierung „*diese kleinen Dorfschulen*“ einen heimeligen, privat-persönlichen Charakter und suggeriert Harmonie. Gleichzeitig kann der Kontrast zwischen Stadt und Dorf betrachtet werden. Die Stadt ließe sich eher mit Begriffen wie Schnelligkeit, Modernität, Fortschritt assoziieren, wohingegen das Dorf auf eine Entschleunigung und möglicherweise auch eine gewisse Realitätsferne hindeutet. Dass es diese „*kleinen Dorfschulen nicht mehr gibt*“ zeigt eine zeitliche Entwicklung auf. Diese wird von der Studierenden negativ bewertet. An dieser Stelle sei an den Abschnitt der Basissequenz erinnert, in dem die Studierende äußerst positiv von der Entspannung der Klassenlehrerin ihres Sohnes spricht.

Die Weiterführung „*weil ich find*“ deutet eine Begründung an. Offensichtlich ist die Studierende der Auffassung, ihr Bedauern über das Schwinden der kleinen Dorfschulen erklären zu müssen. Auffällig ist, dass sie nun in eine subjektivere Sichtweise fällt („*ich find*“), sie gelangt also von der allgemein gültigen Feststellung zu einer stärker subjektiv gefärbten Meinung. Die Studierende erklärt ihr Bedauern mit dem „*Umgang mit Kindern*“, den sie insbesondere auf die Klassenstufen 1-4 bezieht („*gerade so bis zur vierten Klasse*“).

Eine nähere Betrachtung des Wortes „*Umgang*“ zeigt auf, dass es sich in diesem Kontext eher mit einem Synonym wie „Kontakt“ ersetzen lässt.

Es bietet sich an dieser Stelle an, dies an einigen Geschichten aufzuzeigen:

„Umgang“:

- Die Mutter sagt: „Leonie, deine neuen Freunde, die du da hast, das ist wirklich ein schlechter Umgang für dich!“
- In einem Altenheim kommt regelmäßig ein Besuchs-Hund vorbei. Dies begründet die Heimleiterin: „Der Umgang mit Tieren ist gerade für unsere Demenzpatienten sehr gewinnbringend.“

„umgehen“:

- Sabrina kann ganz toll mit Kleinkindern umgehen.
- Ein Ehepaar trennt sich. Beim Gespräch über die gemeinsamen Kinder sagt der Mann: „Wir müssen einfach lernen, trotzdem miteinander umzugehen, der Kinder wegen!“

Es zeigt sich, dass das Verb „umgehen“ eher eine Handlung bzw. ein aktives Verhalten ausdrückt, der „*Umgang*“ dagegen sich eher auf den routinierten Kontakt zu anderen Lebewesen (Kinder, Tiere) bezieht; meist Gruppen, zu denen ein berufliche und/oder hierarchische Beziehung besteht. Betont wird dabei auch, dass eine Person generell mit allen Teilen dieser Gruppe umgehen kann, eine Individualisierung einzelner Gruppenmitglieder wird damit nicht fokussiert. Dieser muss nicht von einer besonderen Tiefe oder Intimität gekennzeichnet sein, sondern kann auch als oberflächlich bzw. routiniert angesehen werden. Wohl wird dadurch aber eine Wirksamkeit, nämlich mit all den zugehörigen Teilen umgehen zu können, herausgestellt.

Im vorliegenden Kontext könnte daher mit diesem Wort der erste, möglicherweise damit recht oberflächliche Kontakt zu Kindern gemeint sein. Weniger lässt es die Schlussfolgerung zu, dass die Lehrkräfte an „*diesen kleinen Dorfschulen*“ besonders gut mit Kindern und ihren verschiedenen Charakteren umgehen können.

Dieser Umgang scheint für die Studierende terminiert zu sein („*gerade so bis zur vierten Klasse*“). Fraglich ist an dieser Stelle noch, warum sie dem „*Umgang mit Kindern*“ bis zu dieser Klassenstufe fokussiert.

Die bereits extrahierten Strukturen einer stark emotional betonten und intimen Beziehung zu den Kindern findet sich auch in diesem Abschnitt („*viel herzlicher*“). Auffallend ist die Steigerungsform, mit der die Studierende hier einen Vergleich zieht. Möglicherweise schwingt auch hier die Kontrastierung zwischen „kleiner, heimeliger Dorfschule“ und „großer, anonymer Stadtschule“ bzw. weiterführender Schule mit.

Betrachtet man den weiteren Verlauf („*und noch nicht dieses ins Haifischbecken werfen*“), erschließt sich die Terminierung („*gerade so bis zur vierten Klasse*“). Offensichtlich spricht die Studierende hier indirekt von einem Schonraum, der insbesondere Kindern im Grundschulalter zu Teil werden sollte, bevor sie in das „*Haifischbecken*“ der realen Welt geworfen werden. Dies zeigt sich auch in der zeitlichen Komponente („*noch nicht*“) ihrer Aussage.

Assoziationen zum Begriff des Haifischbeckens sind in erster Linie negativ, so kann man von einer (Lebens-)Gefahr bzw. Bedrohung ausgehen, die von lauernden Wesen ausgeht, die in der Überzahl sind und denen nicht entkommen werden kann. Gebräuchlich ist der Ausdruck für eine als bis zur Vernichtung der Konkurrent*innen gehende Konkurrenzsituation. In diesem Kontext betrachtet könnte damit von der Studierenden gemeint sein, dass Schule aktuell hohen Leistungsdruck und wenig Persönlichkeit bzw. Individualität bedeutet.

Das Verb „*werfen*“ stellt in diesem Fall die Kinder „*gerade so bis zur vierten Klasse*“ in eine eher passive Rolle, die sie ohne eigenen Willen plötzlich einnehmen müssen.

Zusammenfassend macht die Studierende hier den Gegensatz zwischen Herzlichkeit und dem Werfen ins Haifischbecken auf. So manifestiert sich hier ihre Haltung, dass Schule heute keinen Schonraum für Kinder bietet, sondern sie hier mit einer zu harten, potentiell vernichtenden Realität konfrontiert sind.

Abschnitt 2:

wenn sie aus diesen gut behüteten Kindergärten kommen, sondern es war schon so ein Zwischending. Schon vorbereiten auf die Realität, aber noch so ein bisschen gedämpfter.

Das in Abschnitt 1 von der Studierenden angesprochene „*Haifischbecken*“ eröffnet sich, so zeigt die manifeste Ebene des Textes, sobald die Kinder aus „*diesen gut behüteten Kindergärten kommen*“. Deutlich wird hier also eine Problematik des Übergangs zwischen Kindergarten und Schule, den die Studierende sieht. Die Formulierung „*gut behütet*“ lässt sich auch in andere Kontexte setzen wie z.B. ein Hirte, der seine Schafe „gut behütet“ oder auch ein „gut behütetes“ Elternhaus, das in der Regel damit verbunden wird, dass man hier keine finanziellen Probleme bzw. Sorgen kennt und von den Themen des Erwachsenenlebens sowie einer zu frühen Übernahme von Verantwortung verschont bleibt. Deutlich stellt sich dabei die Lesart heraus, dass es sich um den Schutz eines Schwächeren handelt.

Berücksichtigt man die vorangegangene Formulierung („*ins Haifischbecken werfen*“), so lässt sich aus dem darauf folgenden Anschluss „*wenn sie aus diesen gut behüteten Kindergärten kommen*“ folgern, dass die Kinder beim Übergang in die Schule einen Schock erleiden, der ihnen durch die ‚kleinen Dorfschulen‘ erspart bleiben kann.

Diese bezeichnet die Studierende folgend als „*so ein Zwischending*“. Sie bleibt mit dieser Formulierung unkonkret, scheint dies aber zu bemerken und führt daher ihre Aussage fort („*Schon vorbereiten auf die Realität, aber noch so ein bisschen gedämpfter*“). An dieser Stelle zeigt sich erneut die Diskrepanz zwischen Realität und einer als Schonraum konzipierten Schule. Das Verb „*vorbereiten*“ zeigt auf, dass sich die Kinder in „*diesen kleinen Dorfschulen*“ auf die Realität einstellen bzw. darauf eingestellt werden, diese eher passive Rolle passt zu der bereits betrachteten

Formulierung des Umgangs mit Kindern. Im tatsächlichen Kontext gesehen wird deutlich, dass die Studierende die Übergangssituation, damit ist sowohl der Transitionsprozess Kindergarten-Grundschule als auch der zwischen Grundschule-weiterführender Schule gemeint, vorrangig als problematisch für Kinder bewertet. Es lässt sich schlussfolgern, dass für sie diese Übergänge mit der Beendigung eines gewissen Schutzraums für Kinder einhergehen und sie der Realität aussetzen, die mit ihrem (Leistungs-)Druck und fehlender Menschlichkeit im Sinne von Herzlichkeit eine Brutalität darstellt.

Folgend bezieht sich die Studierende weiterhin auf die „*kleinen Dorfschulen*“, die zwar auf die Realität vorbereiten, „*aber noch so ein bisschen gedämpfter*“ sind. An dieser Aussage fällt zunächst die Abschwächung „*noch so ein bisschen*“ auf. Diese bezieht sich auf das Wort „*gedämpfter*“. Erneut zeigt sich an dieser Stelle eine Steigerung, bei der nicht eindeutig darzulegen ist, auf was sie sich bezieht. Möglicherweise, so lässt sich mutmaßen, handelt es sich um den Vergleich zwischen den für die Studierende heimeligen, individuellen „*kleinen Dorfschulen*“ und anderen Schulen, denen sie diese Attribute nicht zuschreibt. Setzt man das Wort „*gedämpft*“ in andere Kontexte, so erinnert es zum einen an akustische Signale, die man aufgrund beispielsweise äußerer Umstände (z.B. Kopfhörer, unter Wasser etc.) nicht in Gänze wahrnehmen kann. Zum anderen ist auch die Assoziation an eine Wattierung zulässig, die vor Stößen schützt und ggf. sogar eine isolierende Wirkung haben kann. Unter Berücksichtigung des tatsächlichen Kontextes wirkt diese Formulierung unangebracht, denn sie suggeriert, dass Kinder möglichst lange, „*gerade so bis zur vierten Klasse*“, möglichst vor der tatsächlichen Realität beschützt und ferngehalten werden müssen. Grund dafür könnte die bereits oben angesprochene Brutalität und Härte in Form von (Leistungs-)druck und mangelnder Emotionalität sein, die die Realität aus Sicht der Studierenden mit sich bringt.

Es scheint jedoch fraglich, ob der Kontext Schule dies erfüllen kann und soll. Die Studierende stellt, so zeigt auch Abschnitt 2, deutlich die Priorität eines Schonraums für Kinder dar, den die Institution Schule ihrer Meinung nach darstellen soll. Dass Kindern damit auch vorenthalten wird, sich gemäß ihrer Lebens- und Umwelt zu entwickeln, steht für die Studierende zu keiner Zeit im Fokus.

Synthese der Interpretationsabschnitte

Im Verlauf dieser Überprüfungssequenz ist der Kontrast zwischen den „*kleinen Dorfschulen*“ und einem nicht näher beschriebenen unbekanntem Gegenteil auffallend. Es lässt sich schlussfolgern, dass diese Gegenüberstellung stellvertretend für Schule als Raum der Herzlichkeit, in der kein Druck auf die Schüler*innen ausgeübt wird und als Raum, der konkurrenzfördernd ist, Leistungsdruck und einen rauen Umgangston vermittelt, steht. Stark emotionale Gefühle wie Herzlichkeit werden eindeutig positiv konnotiert.

Daran zeigt sich, dass die Studierende die Institution Schule idealisierend als einen Schonraum betrachtet, in dem es möglich ist, die Kinder, gerade im Primarstufenbereich, von der Realität fernzuhalten. Der eigentliche Auftrag von Schule, bei dem die Bildung und Erziehung zur Mündigkeit im Vordergrund steht, wird von der Studierenden nicht nur erwähnt, sondern, so lässt sich extrahieren, latent negiert.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Hinsichtlich der Fallstruktur wurde nach der Feinanalyse der Basissequenz angenommen, dass die Studierende die Institution Schule als Schon- und Schutzraum betont, während der Bildungsauftrag von ihr nicht berücksichtigt wird.

Besonders deutlich wurde auch die Überbetonung einer emotionalen Ebene, die an körperlicher Nähe festgemacht wurde und die als gefährdend für die berufsbezogene Professionalität angesehen werden muss.

Die Fähigkeiten von Kindern geraten völlig aus dem Blick. Konsequenz ist eine eher defizitäre Haltung gegenüber dem, was Kinder auch bereits in jüngerem Alter leisten können.

Diese Komponenten der Fallstrukturhypothese zeigen sich in besonders deutlichem Ausmaß auch in der soeben untersuchten Überprüfungssequenz. Insbesondere die Herausstellung von Schule als Schonraum, in dem Kinder von der Realität ferngehalten werden sollen, bekräftigt die Hypothese der Negierung des Bildungsauftrags und der Aberkennung von Fähigkeiten. Die gesellschaftlichen Leistungserwartungen an die Institution Schule finden allenfalls negativ konnotiert Erwähnung („*Haifischbecken*“). Als Gegenentwurf wird eine idealisierende bzw. verherrlichende Vorstellung entwickelt, Kindheit müsse in einem Schonraum stattfinden, die auch und insbesondere in der Institution Schule fortbesteht.

8.3.1.3 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer dritten Sequenz

Überprüfungssequenz 2

- I: Okay. Also von meiner Seite aus wäre es das schon, hast du schon alles hinter dir @(.).@ Aber du hast das letzte Wort und darfst gerne auch noch was hinzufügen oder sagen, wo du sagst, ach das ist mir eben noch so eingefallen oder so.
- S: (3) Oah schwierig @(.).@ Nein, ich find es einfach (.) ich find es wichtig, dass die Kinder von klein auf lernen, egal wie unterschiedlich wir alle sind, dass wir trotzdem alle großartig sind und jeder (.) ja seine einzigartigen Stärken hat und ja jeder einzelne besonders ist, ne?

Überlegungen zur Interviewfrage

Die Interviewerin leitet an dieser Stelle, so wird auf der manifesten Ebene deutlich, das Ende des Interviews ein („*Also von meiner Seite aus wäre es das schon*“). Deutlich wird aber, dass sie diese Aussage ausschließlich auf sich bezieht („*von meiner Seite aus*“ statt z.B. „*Also das wäre es schon*“). Die Interviewerin scheint an dieser Stelle also keine Fragen mehr zu haben und das Gespräch beenden zu wollen. Dennoch hat diese Aussage einen hypothetisch-vorsichtigen Ton, der suggeriert, dass auch eine erneute Gesprächsaufnahme möglich wäre („*wäre es*“). Das Wort „*schon*“ deutet darauf hin, dass das gesamte Interview möglicherweise eher von kurzer Dauer war, es also schon frühzeitig beendet wird.

Anzunehmen ist, so lässt sich aus dem Abschnitt „*hast du schon alles hinter dir*“ herauslesen, dass es sich bei dem Interview um eine leidige Aufgabe gehandelt hat, der sich die Studierende stellen musste und die sie nun bewältigt hat. Diese Aussage wird jedoch zum Ende hin von der Interviewerin abgeschwächt, indem sie auflacht. Dies kann zum einen auf eine gewisse Ironie der vorangegangenen Formulierung hindeuten oder zum anderen ein Hinweis darauf sein, dass der Interviewerin die Situation unangenehm ist. Für letzteres spricht auch die Lesart, dass sie das Gespräch beenden möchte.

Allerdings, so zeigt sich im weiteren Verlauf der Frage, scheint es nicht die Interviewerin zu sein, die auf der bewussten Ebene das Gespräch beenden will. Sie spricht der Studierenden das Recht zu, das Interview zu beenden oder aber fortzuführen („*Aber du hast das letzte Wort*“). Tatsächlich erteilt die Interviewerin aber hier die Erlaubnis und behält sich somit eher die Position der Gesprächsführung vor („*darfst gerne*“). Die Studierende wird an dieser Stelle aufgefordert, etwas zu äußern, was bisher nicht gesagt wurde („*hinzufügen*“) oder aber auf neue Gesprächsideen hinweisen („*wo du sagst, ach das ist mir eben noch so eingefallen*“).

Obgleich das Ende der Interviewfrage offen und einladend wirkt, so scheint es unwahrscheinlich, dass sich die Studierende nun noch einmal auf eine erneute Gesprächsaufnahme einlässt und diese sogar selbst einleitet. Der Beginn der Interviewfrage deutet dafür vermutlich zu sehr auf den Wunsch nach Beendigung des Gesprächs hin.

Es ist an dieser Stelle fraglich, ob sich die Studierende überhaupt erneut thematisch äußert oder aber den Wunsch, weitere Punkte äußern zu wollen, verneint und damit das Interview tatsächlich beendet.

Abschnitt 1:

- S: (3) Oah schwierig @(.).@ Nein, ich find es einfach (.). ich find es wichtig, dass die Kinder von klein auf lernen, egal wie unterschiedlich wir alle sind, dass wir trotzdem alle großartig sind

Der erste Abschnitt der Antwort der Studierenden beginnt mit einer dreisekündigen Pause. Betrachtet man zusätzlich den Anschluss „*Oah schwierig*“, so ist wahrscheinlich, dass die Studierende zunächst überlegen muss, was sie auf den Impuls des „letzten Wortes“ antwortet. Auffallend ist aber, dass sie damit nicht das Interview beendet (z.B.: „(3) Nein, ich hab nichts mehr anzumerken“), sondern auf die Schwierigkeit der Antwortoption hinweist. Möglicherweise fühlt sie sich auch im Zugzwang, noch etwas anführen zu müssen, denn von einer schwierigen Frage kann an dieser Stelle nicht die Rede sein.

Mit dem schließlich folgenden Auflachen („@(.).@“) überspielt die Studierende wahrscheinlich ihre Unsicherheit und die entstandene Gesprächspause.

Die dann folgende Verneinung („*Nein*“) wirkt, als hätte sie sich nun gesammelt und die anfängliche Verunsicherung überwunden. Ihr Ton wird dadurch ernster. Offen ist bis hierher, ob die Studierende sich an dieser Stelle für die Beendigung des Interviews entschließt oder nun eine längere Ausführung anschließt.

Unter Betrachtung des Folgenden („*ich find es einfach* (.).“) wird deutlich, dass die Studierende sich nicht dafür entschließt, das Gespräch an dieser Stelle zu beenden, sondern erneut eine Erzählsequenz eröffnet. Sie scheint hier ihre Meinung wiedergeben zu wollen („*ich find*“), das Wort „*einfach*“ suggeriert eine gewisse Selbstverständlichkeit.

Nach der kurzen Pause bricht die Studierende ihre Ausführungen zunächst ab und setzt erneut mit einer Formulierung an („*ich find es wichtig*“), die jedoch dieses Mal ohne „*einfach*“ erfolgt. Die Aussage bekommt dadurch einen ernsthafteren, gewichtigen Ton. Von Wichtigkeit ist es der Studierenden, „*dass die Kinder von klein auf lernen, egal wie unterschiedlich wir alle sind, dass wir trotzdem alle großartig sind*“. Auffallend ist zu Beginn dieser Aussage, dass die Studierende von einer scheinbar genauer definierten Gruppe von Kindern spricht („*die Kinder*“ statt „*Kinder*“). Welche genau sie damit beschreibt, wird bislang nicht deutlich.

Wohl aber ist für diese Kinder und ihren Lernprozess eine gewisse zeitliche Komponente von Bedeutung („*von klein auf*“). Damit schreibt die Studierende der frühen Kindheit eine besondere Bedeutung zu, auf die sich das Folgende beziehen muss. Das Verb „*lernen*“ steht weiterhin für einen aktiven Prozess der Aneignung, den die Kinder früh durchlaufen sollen.

Der Einschub „*egal wie unterschiedlich wir alle sind*“ erhält durch die Satzstellung eine besondere Betonung. Die Studierende hebt an dieser Stelle die Verschiedenheit hervor („*egal wie unterschiedlich*“ statt beispielsweise „*egal, ob wir unterschiedlich sind*“), minimiert jedoch gleichzeitig ihre Bedeutsamkeit im Allgemeinen („*egal*“). Dass Unterschiedlichkeit auch Schwierigkeiten, Missverständnisse oder Probleme mit sich bringen kann, wird an dieser Aussage in keiner Weise

fokussiert. Die Unterschiedlichkeit betrifft scheinbar auch die Studierenden, dies wird durch den Selbsteinschluss („*wir alle*“) deutlich.

Im Folgenden führt sie den vorangegangenen Satzteil weiter („*dass die Kinder von klein auf lernen (...), dass wir trotzdem alle großartig sind*“). Auch hier findet sich erneut der Selbsteinschluss in die Gruppe der ‚Großartigen‘ („*wir*“). Durch Verwendung des Wortes „*trotzdem*“ eröffnet die Studierende einen Gegenhorizont zur erwähnten Unterschiedlichkeit. Diese scheint dem ‚Großartig-Sein‘ eigentlich entgegenzustehen, was dadurch bestätigt wird, dass die Kinder besonders früh lernen müssen, dass „*wir trotzdem alle großartig sind*“. Dies impliziert, dass dieser Lernerfolg im Laufe des Älterwerdens schwieriger wird. Die Aussage stellt gegenüber, dass obgleich Menschen unterschiedlich sind, sie dennoch großartig sein können. Durch die Verwendung des Wortes „*großartig*“ erhält der Satz einen übertriebenen Ton, denn jeden Menschen als großartig anzusehen und zu erleben, scheint unwahrscheinlich und negiert damit mögliche Konfliktpotenziale, die jedoch unter Menschen der Normalität entsprechen. Vom Wortsinn ausgehend bedeutet „*großartig*“ ebenfalls, dass es auch ‚Kleineres‘ geben muss, dies würde demnach ausschließen, dass jeder Mensch großartig sein kann.

Abschnitt 2:

und jeder (.) ja seine einzigartigen Stärken hat und ja jeder einzelne besonders ist, ne?

Abschnitt 2 bezieht sich unmittelbar auf den vorangegangenen Abschnitt 1, grammatikalisch schließt es an „*dass die Kinder von klein auf lernen*“ an. Die Studierende gelangt hier vom Bezugssystem „*wir*“ („*wir trotzdem alle großartig sind*“) zum Bezugssystem Individuum („*und jeder*“). Danach folgt eine kurze Pause, die mit einem „*ja*“ beendet wird. Das „*ja*“ kann hier als persönliche Bestätigung angesehen werden, nachdem die Studierende nach den richtigen Worten gesucht hat und diese nun gefunden zu haben scheint.

Die Studierende bezieht ihre Aussage auf die Individualität jedes Einzelnen („*jeder*“), der „*seine eigenen Stärken hat*“. Diese Aussage ist weiterhin, wie schon im Abschnitt 1 erwähnt, sehr positiv gefärbt und betont ausschließlich die positiven Eigenschaften einer Person („*Stärken*“ statt „*Stärken* und Schwächen“). Offensichtlich, so lässt ihre Formulierung vermuten, schreibt sie jedem einzelnen Menschen Stärken zu, die ausschließlich bei dieser einen Person vorkommen („*einzigartigen Stärken*“).

Die Studierende führt folgend ihre Aufzählungen („*alle großartig sind und jeder (.) ja ... und ja jeder...*“) fort. Auffallend ist jedoch, dass die Studierende nun die Individualität noch stärker betont, indem sie formuliert „*jeder einzelne*“. Zu erkennen, dass „*jeder einzelne besonders ist*“, sei laut ihr für Kinder von hoher Wichtigkeit. Sie schreibt damit jeder Person eine außergewöhnliche Eigenschaft zu („*besonders ist*“), die an die Zuschreibung von übernatürlichen Fähigkeiten erinnert und versucht schließlich, diese Aussage von der Interviewerin validieren zu lassen („*ne?*“). Jedoch hält sich auch die Lesart der Vergemeinschaftung mit der Interviewerin aufrecht, es schwingt die Frage „Das siehst du doch auch so?“ mit.

Synthese der Interpretationsabschnitte

Zusammenfassend betrachtet weisen die beiden Abschnitte besonders auf die Idealisierung und Überbetonung von Verschiedenheit und Individualisierung hin. Dabei wird folgender Kontrast deutlich: Obgleich die Studierende die Einzigartigkeit eines jeden Menschen betont („*jeder*“, „*jeder einzelne*“), schreibt sie gleichzeitig einem Kollektiv „*wir*“ diese Einzigartigkeit zu. Dieser zeigt sich auch in der gegensätzlichen Feststellung, dass Unterschiedlichkeit dem ‚Großartig-Sein‘ im Wege stehen kann und Kinder von klein auf lernen müssen, dass dies dennoch so sein kann.

An mehreren Stellen wurde auf die Übertriebenheit ihrer Aussagen hingewiesen, die auf die Verherrlichung und Entproblematierung von Verschiedenheit hindeuten. Sind alle großartig, so wird die Notwendigkeit bzw. Möglichkeit, auf der Basis kognitiver Leistungsunterschiede eine Rangordnung herzustellen, negiert. Die stark durchscheinende Normativität ist nötig, um dies als Gegenentwurf zu etablieren.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Die bereits angenommenen Aspekte der Fallstrukturhypothese zeigen sich auch bei Betrachtung und Analyse der dritten Sequenz. Insbesondere die Verherrlichung und Idealisierung von Kindheit als Phase der Unschuld manifestiert sich nach dieser Sequenz. Dass Kinder von klein auf lernen sollen, dass alle Menschen großartig sind, schreibt ihnen implizit allerdings einen Mangel an Fähigkeit zu. Diese Fähigkeit betrifft das Erkennen und Aushalten, dass eben nicht jeder Mensch „großartig“ ist und als solcher wahrgenommen werden muss. Damit geht auch die bereits festgestellte Verdeckung von Schwierigkeiten bzw. Problemen einher, die schlichtweg auch nicht vorkommen können, wenn „alle großartig sind“.

Es wird deutlich, dass sich auch hier die Zuschreibung der Notwendigkeit eines Schonraums für Kinder zeigt, indem sie idealisierte und gleichzeitig utopische Vorstellungen verinnerlichen. Im Rahmen der Fallstrukturhypothese wurde ebenfalls eine Überbetonung der affektiven Komponente von Schule und Unterricht festgestellt. Diese lässt sich auch an der soeben analysierten Sequenz extrahieren, allerdings bezieht sie sich an dieser Stelle auf ein größeres System, nämlich das der Gesellschaft.

Zusammenfassend lassen sich die Überzeugungen hinsichtlich der beruflichen Praxis der Studierenden als in besonderem Maße normativ beschreiben, auffällig ist jedoch, insbesondere kontrastierend zu den anderen Fällen, dass die Studierende Schwierigkeiten oder Probleme weder auf der manifesten noch auf der latenten Ebene zum Vorschein treten lässt, sondern sich ausschließlich und in übertriebenem Maße positiv äußert.

8.3.2 Analyse des zweiten Erhebungszeitpunktes

Das Interview des zweiten Erhebungszeitpunktes fand zwei Monate nach Abschluss des Seminars statt. Sabine befindet sich zu diesem Zeitpunkt im dritten Fachsemester und belegt mittlerweile ein Unterrichtsfach.

8.3.2.1 Feinanalyse der Basissequenz

Basissequenz

- S: ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem, Jugendliche wird schon grenzwertig, aber mit Erwachsenen, ich glaub, das liegt mir nicht, weil ich einfach, ne? Ich komm aus einem ganz anderen Bereich, ich hab mal BWL studiert, also für mich @(.)@ ist das wirklich ne? Und durch dieses Seminar hab ich gelernt, hey, das ist überhaupt nicht so, wie ich das in meinem Kopf mir vorgestellt habe, das ist ganz normal und ne?

Abschnitt 1:

S: *ich hab am Anfang immer gedacht*

Geschichten

- a) Zwei Studierende im dritten Semester unterhalten sich über ihre Motivation, ein Studium zu beginnen. Einer sagt: „**Ich hab am Anfang immer gedacht**, studieren ist nichts für mich. Aber mittlerweile bin ich angekommen und mir macht es Spaß.“

- b) Als Resonanz auf die Wahl des neuen amerikanischen Präsidenten erklärt ein Bürger: „**Ich hab am Anfang immer gedacht**, Trump hätte keine Chance. Aber wie man sieht, war das nicht richtig.“
- c) Eine Frau berichtet über ihre beiden Katzen: „**Ich hab am Anfang immer gedacht**, das wird nicht gut gehen mit den beiden. Aber jetzt sind sie ein Herz und eine Seele.“

Lesartenbildung

- Es handelt sich um eine Aussage, die auf einen Prozess zurückblickt. Dabei scheint zu Beginn etwas anders gewesen zu sein als es zum Zeitpunkt der getroffenen Aussage ist („*am Anfang*“).
- Das, was gedacht wurde, wurde als bestehende Wahrheit angenommen, die weder reflektiert noch durch Denkanstöße von außen irritiert wurde („*immer gedacht*“). Diese Wahrheit in Form von üblichen Denkstrukturen hat sich bislang bewährt.
- Es muss eine Erklärung folgen, was gedacht wurde, daran würde sich dann grammatikalisch logisch ein „*aber*“ anschließen. Somit leitet sich hier etwas Widersprüchliches, Evaluatives ein.
- Es handelt sich um eine erfahrungsbasierte Situation bzw. Tatsache, über die eingangs anders gedacht wurde. Die kognitive Komponente wird betont („*gedacht*“).
- Ein selbstvollzogener Wandlungsprozess wird angekündigt, möglicherweise möchte die sprechende Person das besonders herausstellen.

Abschnitt 2:

S: ich hab am Anfang immer gedacht, *ok mit Kindern ist kein Problem*

Geschichten

- a) Ein Vater erkundigt sich telefonisch bei einem Anbieter für Busreisen, ob die Mitnahme seiner zwei Kinder und die des Familienhundes möglich sind. Die Mitarbeiterin erklärt: „**Ok mit Kindern ist kein Problem**, das haben wir öfter, das Busreisende ihre Kinder mitnehmen. Die brauchen dann nur einen Kindersitz. Aber die Mitnahme von Hunden ist leider nicht erlaubt.“

Geschichte aus Abschnitt 1 und 2

- b) Eine junge Mutter wird zur Vereinbarkeit von Beruf und Elternschaft gefragt. Sie antwortet: „**Ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem**, das schafft man alles. Aber es werden einem schon viele Steine in den Weg gelegt.“

Lesartenbildung

- Das „*ok*“ zu Beginn könnte zum einen der Selbstberuhigung dienen, zum anderen führt es aber auch darauf hin, dass das, was mit Kindern kein Problem ist, mit einem anderen Personenkreis ein Problem darstellen könnte.
- Es handelt sich um eine Situation, in der Kinder Teil von ihr sind („*mit Kindern*“ statt „*Kinder sind kein Problem*“).
- Diese Situation stellt mit Kindern keine besonderen Herausforderungen dar. Es deutet aber gleichzeitig darauf hin, dass die Situation mit Kindern problembehaftet sein könnte. Dies wird vor allem an Geschichte a) deutlich.
- Die Aussage suggeriert einen fast saloppen, entproblematisierenden Ton. Die sprechende Person stellt heraus, dass sie mit einer Situation mit Kindern leicht umgehen kann bzw. diese gut für sie zu bewältigen ist.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Unter Hinzunahme des Kontextes, also des Wissens darum, dass die Sprecherin eine Studierende der Sonderpädagogik ist, behält die Aussage *„Ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem“* eine bislang nicht greifbare Intention. Da nicht davon auszugehen ist, dass die Interviewerin an dieser Stelle beispielsweise nach der Vereinbarkeit von Studium und Familie gefragt hat, sondern es sich um inklusives Lernen und die Vorstellungen bezüglich der eigenen späteren Tätigkeit handelt, ist zunächst noch fraglich, was genau für die Studierende mit Kindern kein Problem ist. Diese Aussage ist im Kontext, dass Sabine den Berufswunsch der Lehrerin verfolgt, nahezu paradox, geht man gemäß einer Tätigkeitsbeschreibung davon aus, dass Lehrkräfte tagtäglich mit Kindern konfrontiert sind.

Hinsichtlich einer Fortschreibung wäre erwartungsgemäß, dass Sabine nun erläutert, warum das, von dem sie am Anfang dachte, dass es mit Kindern kein Problem sei, nun doch Schwierigkeiten mit sich bringt oder weitere Ausführungen in Form einer Aufzählung macht.

Annehmbar ist auch, dass die Studierende der Auffassung ist, dass für die Arbeit mit Kindern keine Professionalisierung notwendig ist, vor allem dann nicht, wenn man bereits eigene Kinder hat.

Abschnitt 3:

S: ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem, *Jugendliche wird schon grenzwertig*

Geschichten

Der nun zu betrachtende Abschnitt ist sehr speziell und ließe sich nur in Kontexte setzen, die ähnlich zum vorliegenden wären.

So wäre beispielsweise denkbar:

„Menschen mit Autismus zeigen oftmals autoaggressive Verhaltensweisen. Das ist bei Kindern ja noch okay, aber **Jugendliche wird schon grenzwertig.**“

Eine genauere Betrachtung von anderen Kontexten, in denen das Wort *„grenzwertig“* adäquat eingesetzt werden kann, scheint zusätzlich lohnend.

- Zwei Mitarbeiter einer Firma unterhalten sich über den neuen Kollegen in der Verwaltung: „Hast du schon einmal mit dem neuen Kollegen, Herrn Fischer, gesprochen? Also sein Humor ist echt **grenzwertig**. Da wird sich ganz schnell jemand verletzt fühlen, da bin ich sicher.“
- Beim Zahnarzt beschwert sich der Patient: „Herr Doktor, könnten Sie die Stelle doch bitte betäuben? Das ist wirklich **grenzwertig** jetzt!“
- Eine Familie berichtet von ihrem Sommerurlaub in Peru: „Die Hygiene im Hotel war teilweise echt **grenzwertig**, aber man darf das natürlich auch nicht mit dem europäischen Standard vergleichen.“

Lesartenbildung

- Die erzählten Geschichten zeigen, dass durch die Beschreibung von etwas als *„grenzwertig“* eine individuelle, subjektiv erlebte Grenze erreicht ist, also etwas noch gerade im Bereich des Erträglichen liegt.
- Die sprechende Person drückt aus, dass sie sich vermutlich eine bestimmte Situation mit Jugendlichen noch gerade so (*„schon“*) vorstellen kann, damit aber ihre Grenze (*„grenzwertig“*) erreicht ist.
- Der Altersanstieg ist vermutlich das ausschlaggebende Kriterium für die Zunahme von Problemen bzw. Schwierigkeiten (*„mit Kindern ist kein Problem“* – *„Jugendliche wird schon grenzwertig“*).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Auffallend ist, dass die Studierende offensichtlich mit einer Zunahme des Alters auch eine Zunahme von Schwierigkeiten verbindet, die sie an ihre persönlichen Grenzen bringt. Berücksichtigt man auch den Beginn des Sprechaktes, so könnte eine Fortschreibung dahingehend möglich sein, dass nun noch eine Steigerung folgt, die eine Überschreitung ihrer Grenze aufzeigt. Darauf folgend muss jedoch, logisch angeschlossen an den angekündigten veränderten Denkprozess, eine oppositionelle Aussage erfolgen.

Erste Überlegungen zur Fallstrukturhypothese

Die bisher analysierten Abschnitte weisen auf ein mögliches Umdenken bezüglich der Klientel der Studierenden hin, allerdings ist bislang unklar, worauf sich diese Veränderung bezieht.

Auffallend ist aber die Problematisierung der Klientel, bei der Kinder für die Studierende selbst kein Problem darstellen, Jugendliche jedoch für sie kaum ertragbar erscheinen.

Möglicherweise, dies muss im weiteren Verlauf der Textinterpretation überprüft werden, kristallisiert sich ein Wunsch nach erfolgreicher Machtausübung heraus. Kinder könnten im Gegensatz zu Jugendlichen folgsamer und leichter im Umgang erscheinen. Außerdem ist die Rollenverteilung deutlicher, je jünger der*die Interaktionspartner*in ist. Der Kontakt zu Erwachsenen setzt in der Regel eine gleichberechtigte Beziehung voraus. Zusätzlich kann Sabine auf ihre Erfahrungen als Mutter zurückgreifen, die die Interaktion mit Kindern im Allgemeinen erleichtern könnten.

Der Umgang mit Jugendlichen bringt andere der Entwicklung entsprechende Themen und Schwierigkeiten wie beispielsweise Veränderung des Körpers, Sexualität, abweichendes Verhalten usw. mit. Weiterhin findet eine stärkere Ablösung von Autoritätspersonen statt und der Wunsch nach Autonomie nimmt zu.

Sich mit den Themen von Kindern auseinanderzusetzen, stellte und stellt für die Studierende dagegen möglicherweise keine Herausforderung dar.

Abschnitt 4:

S: ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem, Jugendliche wird schon grenzwertig, *aber mit Erwachsenen, ich glaub, das liegt mir nicht*

Geschichten

a) Eine junge Frau möchte sich ehrenamtlich in einem Schwimmverein engagieren. Die dortige Mitarbeiterin informiert sie über Einsatzmöglichkeiten: „Es gibt Schwimmkurse für Kinder und auch für Erwachsene. Bei solchen Kursen können die Trainer immer Unterstützung gebrauchen.“ Die junge Frau entgegnet: „Also mit Kindern kann ich mir das richtig gut vorstellen, **aber mit Erwachsenen, ich glaub, das liegt mir nicht**. Ich bin ja selbst erst 19 Jahre alt.“

Lesartenbildung

Zum oben angegebenen Abschnitt lassen sich nur wenige Geschichten erzählen, die den vollständigen Abschnitt wohlgeformt enthalten könnten. Daher wird bei der Lesartenformulierung auch auf einzelne Teile dieses Abschnitts eingegangen.

- Die sprechende Person bezieht sich erneut auf eine unklare Situation, an der Erwachsene teilnehmen. Dies bezeichnet sie als nicht zu ihr passend („*liegt mir nicht*“).
- Der Abbruch des Abschnittsbeginns („*aber mit Erwachsenen*“) und der darauffolgende Einschub „*ich glaub*“ deuten auf Unsicherheit und eine Abschwächung des Gesagten hin. Statt fortzuschreiben „*aber mit Erwachsenen, das geht gar nicht*“ nimmt die sprechende Person sich zurück und stellt eher eine Vermutung statt einer klaren Aussage an.

- Die Formulierung „*liegt mir nicht*“ deutet auf eine Determination hin, also eine der Person innewohnende bzw. eben nicht innewohnende Eigenschaft, mit bestimmten Dingen oder Personen, in diesem Fall Erwachsenen, gerne und gut umgehen zu können. Sie hat ein statisches Moment.
- Möglicherweise handelt es sich um eine Situation, in der Erwachsene etwas nicht können, was sie eigentlich in ihrem Alter können müssten, wie beispielsweise schwimmen. Daher ist die Situation erschwert.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Um die Aussage in den tatsächlichen Kontext zu setzen, muss an dieser Stelle das Wissen darüber hinzugezogen werden, dass die Studierende über die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen bzw. Erwachsenen mit Behinderung spricht. Dies ist aus den vorangegangenen Äußerungen, die nicht Teil dieser Basissequenz sind, zu entnehmen.

Unter diesen Umständen wird deutlich, dass sie sich die Arbeit mit behinderten Personen, zumindest bislang, nicht vorstellen konnte. Nahe liegt diese Lesart auch deswegen, weil Sabine als Lehramtsstudierende möglicherweise die Arbeit mit behinderten Erwachsenen bislang nicht berücksichtigt hat und sich daher damit auch nicht gedanklich auseinandergesetzt hat bzw. auseinandersetzen musste. Durch fehlende Fertigkeiten, die bei Erwachsenen in der Regel vorliegen, erlebt Sabine die Situation mit behinderten Erwachsenen als problematisch und deutlich erschwert.

Erweiterung der Fallstrukturhypothese

Mit dem Wissen darüber, dass es sich im Sprechakt um behinderte Personen handelt, lässt sich die angenommene Fallstrukturhypothese dahingehend bestätigen, dass er sich um den Aspekt des erfolgreichen Umgangs drehen könnte, jedoch nicht nur im Hinblick auf die wachsende körperliche Kraft, sondern auch hinsichtlich der Ausprägung und Sichtbarkeit von Behinderungen. Während Behinderungen im Kindesalter noch weniger stark auffallen, werden behinderte Erwachsene oftmals als stärker normabweichend wahrgenommen. Dies kann in Bezug auf die Beziehung, das Verhalten oder auch das Zuschreiben von Kompetenzen in Erscheinung treten. Während bei Kontexten, in denen bei keiner Person eine Behinderung vorliegt, gilt, dass der Umgang mit Erwachsenen weniger anstrengend und herausfordernd ist als mit Kindern, dreht das Vorliegen einer Behinderung dieses Empfinden um.

Sabine hat möglicherweise gegenüber der Erscheinung von „Abnormalität“ starke Berührungsängste gehabt und den Personenkreis von behinderten Erwachsenen aus ihrer späteren Tätigkeit damit komplett ausgeschlossen.

Geprüft werden muss nun im Folgenden, auf welchen Veränderungsprozess Sabine eingehen wird.

Abschnitt 5:

- S: ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem, Jugendliche wird schon grenzwertig, aber mit Erwachsenen, ich glaub, das liegt mir nicht, *weil ich einfach, ne?*

Geschichten

- a) Ein junger Politiker berichtet über seinen Werdegang: „Ich habe mich schon ganz früh immer für Politik interessiert, **weil ich einfach, ne?** Ich wollte mich schon immer engagieren für den Naturschutz und hatte auch schon immer einen ganz ausgeprägten Gerechtigkeitssinn.“
- b) Eine Frau hat vor einigen Tagen ihren Job gekündigt und erzählt am darauffolgenden Wochenende ihren Freundinnen: „Ich habe am Dienstag meine Anstellung gekündigt.“ Eine ihrer Freundinnen erwidert: „Was, warum das denn?“ Die Frau erklärt: „**Weil ich einfach, ne?** Ich konnte nicht mehr. Mein tyrannischer Chef und die schlechten Arbeitsbedingungen, das war für mich einfach nicht mehr haltbar.“

Lesartenbildung

- Es wird eine Begründung eingeleitet, da die sprechende Person sich in einer Rechtfertigungssituation sieht. Für sie besteht ein Zugzwang.
- Es wird aber deutlich, dass die sprechende Person die Begründung eigentlich für überflüssig hält, weil diese auf der Hand liegt („*einfach, ne?*“). Daher folgt kein tatsächlicher Grund, sondern ein Abbruch, der auf eine Vergemeinschaftung mit dem*der Gesprächspartner*in zielt („*ne?*“).
- Alle Geschichten zeigen den Abschnitt in einem Kontext, in dem dann aber noch eine tatsächliche Begründung angeführt wird. Somit würde aus dem Zugzwang, eine Begründung einzuleiten und dem Abbruch erneut ein Zugzwang einer tatsächlichen Begründung entstehen.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

In der Interviewsituation erhält der Aspekt der sozialen Erwünschtheit in Bezug auf diesen Abschnitt Bedeutung. Es könnte der Studierenden unangenehm sein, dass sie „*am Anfang*“ immer dachte, die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen könnte für sie zu schwierig sein, sodass sie sich nun in einem Begründungszwang wiederfindet. Diesen bricht sie aber ab und versucht eine Vergemeinschaftung mit der Interviewerin. Es wäre möglich, da es sich um das zweite Interview handelt, dass diese bereits weiß, warum Sabine bisher so dachte und daher sofort mit z.B. „*Ja ich weiß.*“ antwortet. Tut sie das nicht, gelangt Sabine in die Situation, in der sie an ihre abgebrochene Begründung anknüpfen muss und nun einen tatsächlichen Grund nennen muss.

Abschnitt 6:

- S: ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem, Jugendliche wird schon grenzwertig, aber mit Erwachsenen, ich glaub, das liegt mir nicht, weil ich einfach, ne? *Ich komm aus einem ganz anderen Bereich, ich hab mal BWL studiert*

Geschichten

- a) In einer Fernsehdokumentation über Heilpraktiker berichtet eine Frau: „Zunächst hat mich der Bereich der Homöopathie gar nicht interessiert, mir war gar nicht bewusst, dass es diese alternativen Behandlungsmethoden gibt. **Ich komm aus einem ganz anderen Bereich, ich hab mal BWL studiert**, hatte also gar nichts mit Medizin zu tun. Aber jetzt habe ich darin meine Berufung gefunden.“
- b) In einem Tutorium im ersten Semester Grundschullehramt findet eine Vorstellungsrunde statt. Viele der Studierenden berichten, dass sie schon viele Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern haben. Als der nächste Studierende an der Reihe ist, sagt er: „Ja, **ich komm aus einem ganz anderen Bereich, ich hab mal BWL studiert**. Ich habe also noch so gut wie gar keine Vorerfahrungen.“
- c) (angelehnt an die Geschichte b)
In einem Tutorium im letzten Semester Grundschullehramt findet eine Vorstellungsrunde statt. Einer der Studierenden sagt schließlich: „**Ich komme aus einem ganz anderen Bereich, ich hab mal BWL studiert**. Da hatten wir deutlich mehr zu tun als jetzt in diesem Studiengang, das ist jetzt wirklich angenehm.“

Lesartenbildung

Folgende Lesarten lassen sich für den betrachteten Abschnitt finden:

- In allen Geschichten wird deutlich, dass die sprechende Person sich als eine Art „Exot*in“ in dem Kontext bezeichnet, in dem sie sich aktuell befindet. Es scheint dieser Person nicht

unangenehm zu sein, möglicherweise ist sie sogar stolz darauf und sieht die Notwendigkeit, dieses „Exot*innendasein“ auch explizit zu formulieren.

- Das Wort „ganz“ verstärkt die Unterschiedlichkeit zwischen dem ehemaligen und dem aktuellen Bereich.
- Es kann geschlussfolgert werden, dass die sprechende Person noch immer einen ausgeprägten Bezug zu dem ehemaligen Bereich der BWL sieht, dafür spricht die explizite Betonung.
- Die Verwendung des Wortes „mal“ weist einen zeitlichen Aspekt auf. Es handelt sich offenbar um eine Tätigkeit, die lange zurückliegt und wie zufällig aufgenommen erscheint.
- Geschichte b) weist einen leicht entschuldigenden Ton auf, so stellen mangelnde Erfahrungen im aktuellen Kontext möglicherweise ein Wissensdefizit dar, dass auf diese Weise entschuldigt werden soll.
- Geschichte c) dagegen zeigt auf, dass die sprechende Person ihrer Herkunft aus einem anderen Bereich ein gewisses Prestige zuschreibt, indem sie wie in diesem Fall die besondere Herausforderung des ehemaligen Studiums betont.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Tatsächlich gelangt Sabine in den Zugzwang, ihre begonnene Begründung weiter fortzuführen. An dieser Stelle scheint sich nun Sabines Begründung herauszukristallisieren, warum sie sich die Arbeit mit Jugendlichen bzw. Erwachsenen mit Behinderungen nicht zugetraut hat. Sie führt als Grund ihre berufliche Herkunft an, die für sie aus einem ganz anderen Bereich, nämlich BWL (Betriebswirtschaftslehre), besteht. Es kann angenommen werden, dass die gebildeten Lesarten auch auf ihre Aussage unter Konfrontation mit dem tatsächlichen Kontext anwendbar sind: Während diese Begründung zunächst entschuldigend für ihr mangelndes Zutrauen wirken soll, kann ebenfalls ein gewisser Stolz konstatiert werden, über diese berufliche Herkunft zu verfügen. Möglicherweise insbesondere deshalb, weil dem Studiengang BWL im Gegensatz zum Studiengang Sonderpädagogik gesellschaftlich und im Hinblick auf ökonomisches Kapital mehr Ansehen entgegengebracht wird.

Da Sabine in ihrer Aussage auch einen zeitlichen Aspekt einführt, wäre es folgend erwartungsgemäß, wenn sie weiter ausführt, wie ihre berufliche Laufbahn fortgeführt wurde.

Erweiterung der Fallstrukturhypothese

Sabine kann durch ihre Äußerung nicht eindeutig machen, in welchem beruflichen Bereich sie sich zugehörig fühlt, möglicherweise lassen sich hier Anzeichen auf eine berufsbedingte Identitätsdiffusion finden, die daher rührt, dass sie sich nun auch in stärkerem Maße mit dem Bereich der Sonderpädagogik zu identifizieren beginnt. Eindeutig kann festgehalten werden, dass Sabines Bildungsbiographie noch nicht abgeschlossen zu sein scheint. Dies ist passend zu der bisherigen Annahme, dass die Tätigkeit mit behinderten Erwachsenen aufgrund mangelnder Erfahrung und dem „Exot*innendasein“ im neuen Bereich der Sonderpädagogik auf Sabine einschüchternd gewirkt haben und die Vorstellung, dass dies ebenfalls Teil ihrer Arbeit sein könnte, für sie bislang nicht vorhanden war.

Abschnitt 7:

- S: ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem, Jugendliche wird schon grenzwertig, aber mit Erwachsenen, ich glaub, das liegt mir nicht, weil ich einfach, ne? Ich komm aus einem ganz anderen Bereich, ich hab mal BWL studiert, *also für mich @(.)@ ist das wirklich ne?*

Geschichten

- a) Eine junge Frau berichtet in einem Interview zur Studienwahl: „Ich studiere seit drei Semestern Jura. Ich komme aus einem Haushalt, wo nicht so viel Wert auf Bildung gelegt wurde, **also für mich @(.)@ ist das wirklich ne?** Schon ein beachtlicher Schritt.“
- b) Nach der Trennung von ihrem Mann berichtet eine Frau ihrer besten Freundin: „**Also für mich @(.)@ ist das wirklich ne?** Es ist immer noch total unverständlich.“

Lesartenbildung

Folgende Lesarten lassen sich zusammenfassen:

- Die besondere Stellung der eigenen Person wird durch das „für mich“ herausgehoben. Unterstützt wird diese Lesart durch das anschließende, selbstdistanzierend wirkende Lachen. Es drückt eine Verwunderung gegenüber sich selbst aus.
- Es handelt sich um eine Besonderheit, die sogar tendenziell inszeniert wird, dadurch, dass sie von einem Lachen eingeleitet wird („ist das wirklich“).
- Mit dem „ne?“ zum Ende des Abschnitts wird erneut die Vergemeinschaftung mit dem Gegenüber gesucht.
- Möglicherweise versucht die sprechende Person somit auch, eigene Sprachlosigkeit zu kaschieren.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Statt wie in Abschnitt 6 angenommen fortzuführen, welchen beruflichen Werdegang sie verfolgt, inszeniert Sabine an dieser Stelle erneut ihren „Exot*innen“-Status, indem sie den früheren Studiengang und ihre zukünftige berufliche Praxis wie selbstverständlich kontrastiert. Sie betont, dass „das“, also die Arbeit mit behinderten Menschen, speziell Jugendlichen und Erwachsenen, eine mit Fremdheit behaftete Situation darstellt. Dass sie sich dafür entschieden hat und offenbar beginnt, sich damit zu identifizieren, ist für sie mit Stolz verbunden. Ihr Auflachen kann daher entschuldigend gewertet werden, da sie ihren Stolz und ihre Begeisterung über sich selbst relativieren will.

Abschnitt 8:

- S: ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem, Jugendliche wird schon grenzwertig, aber mit Erwachsenen, ich glaub, das liegt mir nicht, weil ich einfach, ne? Ich komm aus einem ganz anderen Bereich, ich hab mal BWL studiert, also für mich @(.)@ ist das wirklich ne?
Und durch dieses Seminar hab ich gelernt

Geschichten

- a) Nach einem Coaching-Seminar für Manager*innen sagt eine der Teilnehmerinnen: „Ich war immer etwas unsicher, wie ich Mitarbeiter mit Schwierigkeiten im Kundenkontakt unterstützen kann. **Und durch dieses Seminar hab ich gelernt**, wie es funktionieren kann.“
- b) Nach dem Abschluss eines Seminars zum Thema Pränataldiagnostik sagt eine Studierende: „Ich habe mir noch nie wirklich Gedanken darüber gemacht. **Und durch dieses Seminar hab ich gelernt**, das Ganze auch kritischer zu betrachten.“

Lesartenbildung

Der achte Abschnitt erlaubt die folgenden Lesarten:

- Der Abschnitt weist in seinem Beginn („Und“) auf eine Fortführung des bisher Gesagten hin.
- Es scheint sich um eine Veränderung zu handeln, die von größerer Tragweite ist. Dafür spricht die Verwendung des Wortes „durch“. Würde man dieses gedankenexperimentell durch „in“

ersetzen, würde die Aussage weniger bedeutungsvoll klingen. Die tatsächliche Formulierung weist auf eine Prozesshaftigkeit hin.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Durch Hinzunahme des Kontextes kann aufgeklärt werden, dass es sich um das besuchte Seminar „Geschichte erleben“ handelt. Die Lesarten haben gezeigt, dass es sich um eine bedeutungsvolle Änderung zu handeln scheint, da Sabine explizit die Formulierung „*durch dieses Seminar*“ wählt. Dass sie jetzt auf einzelne inhaltliche Lernziele eingehen wird, erscheint zum einen aufgrund des Vorlaufs, zum anderen aber auch aufgrund der genannten Formulierung unwahrscheinlich.

Abschnitt 9:

- S: ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem, Jugendliche wird schon grenzwertig, aber mit Erwachsenen, ich glaub, das liegt mir nicht, weil ich einfach, ne? Ich komm aus einem ganz anderen Bereich, ich hab mal BWL studiert, also für mich @(.)@ ist das wirklich ne? Und durch dieses Seminar hab ich gelernt, *hey, das ist überhaupt nicht so, wie ich das in meinem Kopf mir vorgestellt habe, das ist ganz normal und ne?*

Auf den letzten Abschnitt der Sequenz wird abschließend ein direkter interpretatorischer Zugriff unternommen.

Abschnitt 9 beginnt mit einer den Sprechakt unterbrechenden Äußerung „*Hey*“, dies deutet auf einen abgeschlossenen Erkenntnisprozess hin, die aufgrund des Einschubs wirkt, als sei, so würde man umgangssprachlich formulieren, „der Groschen gefallen“ und als richte Sabine das Wort feierlich an sich selbst. Es scheint ein erster Hinweis auf ein Umdenken seitens Sabine hinzudeuten.

Dieses Umdenken beginnt zunächst mit einem radikalen Ausschluss jeglicher Vorstellungen, die Sabine vor dem Seminarbesuch hatte („*Das ist überhaupt nicht so*“). Ihre neu gewonnene Erkenntnis scheint sich damit deutlich von ihren bisherigen Annahmen zu unterscheiden und nichts mehr mit ihnen gemeinsam zu haben.

Auffallend ist die grammatikalische Struktur des Teilabschnitts „*wie ich das in meinem Kopf mir vorgestellt habe*“. Es ist annehmbar, dass Sabine zunächst „*wie ich das in meinem Kopf* hatte“ sagen wollte, diese Formulierung suggeriert jedoch, dass klare Vorstellungen, die möglicherweise sogar auf Tatsachen basierten, vorgelegen haben. Die Formulierung „*mir vorgestellt habe*“ wirkt dagegen stärker hypothetisch und würde damit besser zu ihren wenigen Vorerfahrungen und ihrer Herkunft „*aus einem ganz anderen Bereich*“ passen.

Das Eingestehen der falschen Vorstellungen klingt wie eine Selbstanklage, die offenbar durch das Umdenken „*durch dieses Seminar*“ angeregt wurde. So bestätigt sich die Lesart bzw. Teilanahme der Fallstruktur einer beginnenden Transformation.

Durch die Fortführung „*das ist ganz normal*“ wird zweierlei deutlich: Zum einen zeichnet sich ab, dass Sabines Vorstellung eine Art „Schreckensbild“ von der Arbeit mit behinderten Menschen (besonders Jugendlichen/Erwachsenen) enthalten haben muss, das sich höchstwahrscheinlich, so zeigen die bisherigen Abschnitte, in einem Spannungsfeld zwischen Assoziationen wie „klein, niedlich, schutzbedürftig“ im Kontext der Arbeit mit behinderten Kindern und auf der anderen Seite „groß, stark, abnormal, bedrohlich“ bezüglich der Arbeit mit behinderten Jugendlichen und Erwachsenen bewegt. Zum anderen betont sie an dieser Stelle die Normalität dieses Umgangs, was nach dem Aufbau der Spannungskurve über die gesamte Sequenz fast zu flach wirkt, um eine so großartige Erkenntnis darzustellen. Am Schluss findet sich wieder die

nahezu vertraute Vergemeinschaftung „und ne?“ mit der Interviewerin, um sich und ihre Erkenntnis bestätigen zu lassen.

Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Unter abschließender Betrachtung der Überlegungen zur Fallstruktur kann zusammengefasst werden, dass Sabine einen folgenreichen Umdenkprozess beschreibt, der durch eine scheinbar für sie äußerst einschneidende und bedeutsame Erkenntnis eingeleitet wurde. In einem Spannungsfeld stehen sich hier die bisher vorhandenen Schreckensbilder von erwachsenen behinderten Menschen, deren Abweichung von der Norm stärker sichtbar ist, und die Auffassung, behinderte Kinder seien leichter im Umgang, gegenüber. Dieser vermeintlich leichte Umgang speist sich durch das altersbedingte Macht-Kompetenz-Gefälle gegenüber Kindern im Allgemeinen und dem Bewusstsein, als Mutter bereits über vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Kindern zu verfügen.

Hier scheint der Umdenkprozess anzusetzen, der jedoch nicht in eine euphorisierende Vorstellung mündet, sondern die Normalität dieses Umgangs mit behinderten Erwachsenen betont. Geht man davon aus, dass Sabine noch immer (behinderten) Kindern eine Schutzbedürftigkeit unterstellt, so kann geschlussfolgert werden, dass sie diese durch die neue Erkenntnis auch bei Erwachsenen wahrnimmt und sich in der Lage sieht, dieses Bedürfnis zu erfüllen. Sie bewertet diese Erkenntnis als bedeutsamen Wandlungsprozess, tatsächlich scheint jedoch ausschließlich ein Übertrag ihres Systems vom Umgang mit Kindern auf behinderte Erwachsene stattgefunden zu haben.

Parallel zu diesem Teil der Fallstruktur ist anzumerken, dass bei Sabine offenbar eine Identitätsdiffusion wahrnehmbar ist, die sich besonders dadurch kennzeichnet, dass sie sich zwar als „Exotin“ in der Sonderpädagogik ausweist, jedoch damit gleichzeitig nachweist, sich vermehrt damit identifizieren zu wollen.

8.3.2.2 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Sequenz

Überprüfungssequenz 1

S: Also deswegen, ich finde, so was sollte man viel öfter und viel mehr lernen, weil dann dieses Selbstverständliche einfach durchkommt, wo man halt merkt, hey, da gibt's gar keine Unterschiede eigentlich, ne?

Um die Überprüfungssequenz zunächst zu kontextualisieren, ist anzumerken, dass Sabine von der Entwicklung einer freundschaftlichen Beziehung zu einem teilnehmenden Pärchen mit Behinderung des Seminars berichtet. Sie erwähnt, dass sie sich zunächst darüber viele Gedanken gemacht habe, wie es werden würde, mit behinderten Erwachsenen gemeinsam zu arbeiten. Der dann folgende Abschnitt stellt die Überprüfungssequenz dar.

Zu Beginn des Abschnitts nimmt Sabine zunächst Bezug zum vorher Gesagten, indem sie mit „Also deswegen“ einleitet. Es scheint sich damit ein Resümee anzukündigen, in dessen Rahmen die Studierende ihre zuvor genannten Argumente zusammenführen und -fassen will.

Diese Lesart bestätigt sich, fährt man in der Betrachtung der Sequenz fort („ich finde“). Mit der Formulierung „so was“ bleibt zunächst unklar, was Sabine genau meint. Unter Beachtung des Sinnzusammenhangs scheint es logisch, dass sie von etwas im Kontext des besuchten Seminars spricht. Sie spricht dann eine als nachdrücklich empfundene Empfehlung aus („sollte man“), die eindeutig zeigt, dass sie nun ihre Meinung ausdrücken will. Betrachtet man die Formulierung „sollte man“ auch in anderen Kontexten

- „Bei so einem Wetter *sollte man* nicht rausgehen.“
- „*Man sollte* annehmen, dass du das eigentlich weißt.“

so wird deutlich, dass sie einen starken Generalisierungsanspruch enthält.

Sabine betont damit einen Wunsch nach einem in Bezug auf Menge („*viel mehr*“) und Häufigkeit („*viel öfter*“) umfangreichen Lernprozess. Lernen ist verbunden mit Aneignungsbereitschaft, Anstrengung und Aktivität, besonders deutlich wird das, ersetzt man „*lernen*“ an dieser Stelle beispielsweise durch „*erfahren*“. Der Wunsch nach einer erneuten Lernerfahrung wie die, von der Sabine spricht, hätte zur Folge, dass sich das Gelernte verfestigt, indem es ausgiebiger gelernt und öfter wiederholt würde.

Dies hätte zur Folge, dass „*dieses Selbstverständliche einfach durchkommt*“, was die Lesart der Verfestigung und Wiederholung bestätigt. Etwas, das selbstverständlich ist, lässt sich allerdings ohne Bedenken, ausgiebiges Nachdenken und Ausloten der Handlungsoptionen durchführen bzw. erledigen. Wenn etwas „*einfach durchkommt*“, muss derjenige dafür nicht viel lernen bzw. sich aneignen. Da Sabine das Adjektiv hier nominalisiert und keine Ergänzung hinzufügt, was genau für sie selbstverständlich geworden ist, scheint dies für sie klar umrissen zu sein. Berücksichtigt man die bisher analysierte Sequenz, so kann darauf geschlossen werden, dass Sabines Erleben von Selbstverständlichkeit in einem starken Kontrast zu den bisherigen „Schreckensvorstellungen“ insbesondere im Kontakt mit behinderten Erwachsenen steht. An dieser Stelle kündigt sich also ein Umdenken an, das sich weg von Berührungsängsten hin zu einer selbstverständlichen Routine bewegt.

Auffällig ist, dass diese Selbstverständlichkeit offenbar bereits vorhanden war, da sie durch den von Sabine beschriebenen Lernprozess „*einfach durchkommt*“. Da es sich um die Überprüfung der bereits aufgestellten Fallstrukturhypothese handelt, kann von einer Lesart ausgegangen werden, die erneut das Arbeitsfeld zwischen behinderten Kindern und Erwachsenen betrifft. Sabine ist, nicht zuletzt aufgrund ihrer eigenen Kinder, routiniert im Umgang mit ihnen und weist Probleme und Schwierigkeiten in diesem Kontext von sich (s. Basissequenz). Es scheint daher naheliegend, dass Sabine „*dieses Selbstverständliche*“ aus dem Umgang mit (behinderten) Kindern nun auf die Situation mit behinderten Erwachsenen überträgt.

Dass es sich, wie bereits erwähnt, um einen Erkenntnisprozess handelt, wird durch die folgende Formulierung „*wo man halt merkt, hey*“ bestätigt. Sabine bezieht diese Aussage nicht konkret auf sich, sondern spricht von einer nicht näher eingegrenzten Allgemeinheit („*man*“), bei der einheitlich ein Aha-Erlebnis und ein damit verbundenes Umdenken stattgefunden hat („*hey*“). Dieses Umdenken betrifft die Feststellung, dass es „*gar keine Unterschiede eigentlich*“ gibt. Auffallend ist die Formulierung deshalb, weil sie zunächst ausschließend ist („*gar keine*“), das Wort „*eigentlich*“ dies jedoch dann etwas relativiert. Sollte es sich, und dies ist durch den bisherigen Analyseverlauf wahrscheinlich, erneut um die Unterscheidung behinderte Kinder – behinderte Erwachsene bzw. behinderte – nicht behinderte Erwachsene handeln, so stellt Sabine hier verstärkt ein Normalitätserleben in den Vordergrund. Dass sie dennoch Unterschiede wahrnimmt, dafür spricht die Abschwächung in ihrer Aussage („*eigentlich*“). Die Sequenz endet mit der Zustimmungsnachfrage „*ne?*“, die wiederum als Versuch einer Vergemeinschaftung Sabines mit der Interviewerin interpretiert werden kann.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Im Hinblick auf die Fallstruktur kann diese mithilfe der soeben analysierten Überprüfungssequenz als bestätigt angesehen werden. Erneut konnte ein begonnener Erkenntnisprozess

festgestellt werden, bei dem es sich, so konnte an dieser Sequenz besonders deutlich extrahiert werden, um einen aktiven Aneignungsprozess, der durchaus mit Anstrengungen verbunden sein kann, handelt.

Maßgeblich betrifft dieser das Umdenken in Bezug auf Erwachsene mit Behinderung. So konnte auch an dieser Sequenz gezeigt werden, dass die Studierende deutliche Berührungängste hinsichtlich der Begegnung und des Arbeitens mit behinderten Erwachsenen hatte und diese nun durch ein Erleben von Normalität abgelöst wurden.

Möglicherweise geht dieses Erleben und die Feststellung, dass die Sorgen unbegründet waren, damit einher, dass Sabine sich nun stärker mit ihrem neuen Studienfach, der Sonderpädagogik, identifiziert.

Somit kann durch die Überprüfungssequenz die angenommene Fallstrukturhypothese bestätigt werden.

8.3.2.3 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer dritten Sequenz

Überprüfungssequenz 2

S: ich hab 's genommen wie es war und **jeder** ist unterschiedlich und das ist auch gut so, jeder hat Stärken und Schwächen und (.) ja ich seh das ganz entspannt, also ich hab 's halt **gelernt**, entspannt zu sehen.

Der Sprechakt, der als zweite Überprüfungssequenz herangezogen wird, fällt im Kontext der Nachfrage, wie die Sicht der Studierenden auf ihr weniger sympathisch erscheinende und zum Teil auch herausfordernde Seminarteilnehmer*innen ist.

Der Beginn der Sequenz drückt eine grundsätzliche Akzeptanz aus (*„ich hab 's genommen wie es war“*). Wer etwas nimmt wie es ist, der könnte dieser Sache aber auch mit einer gewissen Gleichgültigkeit begegnen. Grund dafür könnte die Annahme sein, die Situation sowieso nicht ändern zu können und sich stattdessen mit ihr arrangieren zu müssen. Unter Beachtung des Kontextes könnte Sabine also durchaus herausfordernde Situationen im Kontext mit Teilnehmenden erlebt haben, diesen aber eher passiv-akzeptierend begegnet sein.

Diese Akzeptanz begründet sie im Folgenden mit der Unterschiedlichkeit eines jeden, wobei sie die Individualität des Einzelnen durch die Betonung von *„jeder“* besonders herausstellt. Die Formulierung *„jeder ist unterschiedlich“* wirkt nicht stimmig, im Sprachgebrauch wäre es üblicher, stattdessen von *„jeder ist anders“* zu sprechen, da in der tatsächlichen Formulierung nicht deutlich wird, in welchem Punkt Unterschiede vorliegen.

Es kann jedoch kontextualisierend angemerkt werden, dass sich an dieser Stelle ein gewisser ‚sonderpädagogischer Jargon‘ ausdrückt, der die Individualität und Verschiedenheit einer jeden Person annimmt und diese als positiv bewertet. Für diese Lesart spricht ebenfalls die dann folgende Formulierung *„und das ist auch gut so“*. Sie betont die positive Bewertung und schließt jeglichen Widerspruch aus. Dies wird deutlich, setzt man die Formulierung gedankenexperimentell in einen anderen Kontext, z.B. *„Ich habe jetzt damit begonnen, am Wochenende wirklich frei zu machen und nicht zu arbeiten und das ist auch gut so.“*

Im Kontext der Interviewsituation, in der es um Verschiedenheitszuschreibung geht, wird mit diesem Nachsatz aber auch eine idealisierende Vorstellung verdeutlicht, die die Studierende vermutlich als von einer angehenden Sonderpädagogin gewünscht bzw. gefordert empfinden könnte.

Ebenfalls passend zum ‚sonderpädagogischen Jargon‘ ist Sabines Feststellung, dass jeder *„Stärken und Schwächen“* hat. Dies kann auch als eine Art Alltagsweisheit bezeichnet werden, im

sonderpädagogischen Kontext drückt sie jedoch eine erwünschte bzw. erwartete Haltung aus, die Stärken und die Schwächen eines jeden wertzuschätzen. Zunächst scheint es so, als wolle Sabine dies noch weiter ausführen („und“), sie macht jedoch eine Pause und bricht diesen Redefluss ab. Ihre Einleitung in den zweiten Teil ihrer Aussage wirkt, als leite sie ein Resümee ein („ja ich seh das ganz entspannt“). Damit betont sie erneut ihre in sich ruhende Art, mit den Stärken und Schwächen umzugehen. Der Ton, den sie anschlägt, wirkt hinnehmend und abgeklärt. Dieser Befund ist deswegen auffallend, weil Sabine, so wurde es auch in der Basissequenz deutlich, erst kürzlich begonnen hat, in den Bereich Sonderpädagogik beruflich einzusteigen. Auch ihre bisherigen Äußerungen ließen eher auf Anstrengung und Schwierigkeiten schließen, in diesem neuen Bereich anzukommen.

Diese Anstrengungsbereitschaft wird jedoch im weiteren Verlauf ihrer Aussage erneut deutlich („also ich hab’s gelernt“), insbesondere durch die Betonung und damit das Herausstellen ihres Lern- und Umdenkprozesses. Auffallend ist, dass sich dieser Lernprozess auf das Erlernen von Entspannung bezieht. Es eröffnet sich dadurch ein Spannungsfeld zwischen dem langwierigen und mühseligen Lernprozess und der erst durch diesen erreichten entspannten Betrachtung von Unterschiedlichkeit. Zu lernen, etwas entspannt zu sehen, hängt oftmals eng mit einer Umdeutung oder einer Form der Distanzierung von dem, was die entspannte Sicht irritiert, zusammen. In diesem Fall kann daher angenommen werden, dass Sabine mit der Überbetonung positiver Verschiedenheit herausfordernde Situationen umdeutet, um innere Konfliktpotenziale zu vermeiden und eine abgeklärte, entspannte Sicht einzunehmen, die sie vom Handlungsdruck und der Auseinandersetzung mit eigenen Berührungspunkten entlastet.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Die Untersuchung der zweiten Überprüfungssequenz weist ebenfalls charakteristische Merkmale der bisher aufgestellten Fallstrukturanalyse auf.

So konnte festgestellt werden, dass die Studierende ihre positive Bewertung von Verschiedenheit herausstellen möchte. Es ließ sich eine Sprechart feststellen, die als möglicherweise von Sonderpädagog*innen erwünscht bzw. erwartet gelten kann. Sabines Äußerung lässt aber auch extrahieren, dass dies nicht von Beginn an so war, sondern ein Prozess, der ein Umdenken erforderlich gemacht hat und durchaus mit Mühe verbunden war, erst dazu geführt hat.

So wird mit dieser Überprüfungssequenz insbesondere der Teil der Fallstrukturhypothese unterstrichen, der die Identitätsdiffusion zwischen zwei beruflichen Bereichen betrifft. Sabines ‚sonderpädagogischer Jargon‘ zeigt, dass sie sich offenbar immer mehr mit dem Bereich der Sonderpädagogik identifiziert. Es ist aber offensichtlich, dass sie dabei noch auf der Ebene der sozialen Erwartungshaltung und Erwünschtheit und damit stark normativ bleibt. Diese normative Bewertung führt zu einem Eigenschutz vor Schwierigkeiten und Herausforderungen, indem diese entspannt betrachtet und damit von ihrer Person ferngehalten werden. Damit einher geht auch ein verminderter Anspruch an sich selbst, der von Handlungsdruck, Weiterbildung und damit auch Professionalisierung entlastet. Wer gelernt hat, alles entspannt zu sehen, wirkt zwar erhaben, strebt jedoch auch keine eigens initiierten Veränderungen an.

Somit kann die Fallstrukturhypothese als bestätigt und für den Fall Sabine als stichhaltig angesehen werden.

8.3.3 Gegenüberstellung des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes

Der Fall Sabine ist maßgeblich von dem Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz gekennzeichnet, das Sabine zum Extrempol der Nähe hin auflöst. In beiden Zeitpunkten wird deutlich,

dass sie ihre private Rolle als Mutter auf die beruflich-professionelle Rolle als Lehrkraft überträgt bzw. nutzt, um antizipierten beruflichen Herausforderungen zu begegnen. Die Komplexität von Beziehungsgestaltung im professionellen Arbeitskontext scheint ihr nicht bewusst zu sein, da sie von einer durch Fürsorge geprägten Beziehung zu ihren zukünftigen Schüler*innen ausgeht. Die Bedeutung von Fachlichkeit wird in ihrem Fall der affektiven Zuwendung zu den ihr anvertrauten Menschen untergeordnet. Diese Überzeugung führt zu einer Verschränkung der privaten und beruflichen Rolle, sodass damit ebenfalls vermeintlich Rollenkonflikte aufgelöst werden.

Konfliktvolle Situationen werden von der Studierenden ebenfalls dahingehend vermieden, dass sie Schule als Schonraum deutet, in dem Kinder von der nahezu gefährlich-bösen Außenwelt geschützt werden. Eine solche kleine ‚heile Welt‘ ist aber auch für die dort tätigen Fachkräfte ein Schutzraum, in dem der Bildungsanspruch und Leistungsgedanke kaum Raum erhält und Schüler*innen eine Fürsorgefunktion für die Lehrkräfte zukommt.

Dieses Deutungsmuster von Schule bezieht sich im ersten Erhebungszeitpunkt auf die Lebensphase der Kindheit. Im zweiten Erhebungszeitpunkt dagegen findet diesbezüglich eine Erweiterung statt: Auch für Erwachsene, die eine Behinderung haben, ist die Herstellung eines Schonraums, in dem es nicht auf Leistung, sondern auf Zufriedenheit ankommt, das oberste zu erreichende Ziel.

Diese Ausweitung der ‚Zielgruppe‘ ist die markanteste Veränderung, die sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt feststellen lässt. Es stellt sich die Frage, welche Gründe es haben kann, dass im vorliegenden Fall die Ablehnung behinderter Erwachsener sich zum späteren Zeitpunkt auflöst. Angenommen wird, dass die bereits erwähnte Mutterrolle auf Erwachsene zunächst nicht per se übertragen werden kann. Liegt bei Erwachsenen keine Behinderung vor, so ist eine Beziehungsgestaltung zu diesen zunächst einmal nicht unbedingt durch ein Macht- und Kompetenzgefälle gekennzeichnet. Die Erfahrung, die die Studierende während des Seminars gemacht hat, könnten dazu geführt haben, dass Sabine ihre mütterlich gefärbte Rolle dort auch auf behinderte Erwachsene für sie erfolgreich übertragen hat. Dies beschreibt Sabine selbst als großartigen Veränderungsprozess, indem sie eine Art neues ‚Territorium‘ erobert hat und somit für jegliche Altersstufen gut aufgestellt zu sein scheint. Tatsächlich hat sich jedoch offenbar ihre Handlungspraxis des Umgangs mit Kindern, also die Vorstellung und Herstellung eines Schonraums ohne bedrohlichen Bildungs- und Leistungsanspruch sowie ein körperliches und kognitives Kompetenzgefälle, auf den Umgang mit behinderten Erwachsenen übertragen. Da dies für die Studierende ebenfalls mit einem identitätsstiftenden Aspekt besetzt ist, indem sie sich verstärkt als angehende Sonderpädagogin auszudrücken versucht, erscheint diese neu erworbene Kompetenz für ihre Zielgruppe als Bestärkung ihrer bisherigen Handlungspraxis. Diese Handlungspraxis ist nicht durch die Vermittlung von Lerninhalten gekennzeichnet, sondern schreibt Sonderpädagog*innen eher eine betreuende Funktion zu, in der sie für das Wohlergehen und den Schutz ihrer Klient*innen zuständig sind.

8.4 Timo – „Echter Lehrer mit Sorge um Aberkennung der Fachlichkeit“

Timo befindet sich zum ersten Interviewzeitpunkt im vierten Fachsemester und ist 21 Jahre alt. Er hatte das Seminar „Geschichte erleben“ im Rahmen seines regulären Studienverlaufplans und gemäß seinem gewählten Unterrichtsfach belegt.

Er hat nach einem Freiwilligendienst das Studium mit dem Berufsziel Lehramt begonnen. Timo verfügt über einige Vorerfahrungen im Rahmen seines Freiwilligendienstes, welchen er in einer

Bildungseinrichtung für geistig behinderte Kinder absolviert hat. Außerdem verfolgt er neben seinem Studium mehrere Nebenjobs, die im Bereich der Betreuung von behinderten Menschen liegen. Er nimmt so eine Zwischenstellung ein, während die anderen Fälle eher Extreme in Bezug auf die Vorerfahrungen (nahezu keine vs. sehr viele) darstellen.

Ebenfalls interessant kann der Aspekt sein, dass es sich um einen männlichen Studierenden handelt. Timo steht daher exemplarisch auch für die männliche Gruppe von Studierenden des Studienfachs, die sich in der Quantität deutlich vom Anteil der weiblichen Studierenden unterscheidet.

8.4.1 Analyse des ersten Erhebungszeitpunktes

Folgend wird zunächst die Basissequenz einer extensiven Feinanalyse unterzogen. Die dort herausgearbeitete Fallstrukturhypothese wird dann anhand zwei weiterer Sequenzen überprüft.

8.4.1.1 Feinanalyse der Basissequenz

Basissequenz

- I: [...] Du hast dich ja jetzt für das Seminar entschieden, das zu belegen (.) inwiefern glaubst du, dass das für dich auch vielleicht eine einschneidende Erfahrung sein könnte, die du auch **mitnimmst** für später?
- T: (5) Ja ich denke schon, dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung ist, weil sonst (.) bin ich ja immer in dieser Position irgendwie, ja irgendwas höher Gestelltes und (.) ich denke, dass dass es mir ganz gut tun wird, dieses ja diese Erfahrung auf Augenhöhe zu machen [...]

Überlegungen zur Interviewfrage

Auch an dieser Stelle soll, bevor die eigentliche Sequenz des Interviewten näher betrachtet wird, die Interviewfrage einer Kurzuntersuchung unterzogen werden.

Der erste Teil („*Du hast dich ja jetzt für das Seminar entschieden, das zu belegen*“) leitet die Frage ein. Es wird deutlich, dass die Interviewerin auf den Seminarkontext Bezug nehmen will. Sie unterstellt mit dieser Einleitung dem Interviewten, dass er das Seminar bewusst gewählt hat, dafür spricht die Verwendung des Wortes „*entschieden*“. Zumeist verfolgt eine gezielte Entscheidung auch eine Absicht.

Die dann folgende Frage erfordert eine in hohem Maße subjektive Antwort („*für dich*“). Auch eine „*einschneidende Erfahrung*“ ist ein subjektives Erleben, diese kann für jeden Menschen, in diesem Falle jede*n Seminarteilnehmer*in, unterschiedlich ausfallen. Als „*einschneidende Erfahrung*“ lassen sich solche Erfahrungen bezeichnen, die nicht nur positive Aspekte mit sich bringen können, auch negative Erfahrungswerte sind denkbar. Es kennzeichnet zumeist einen Wendepunkt, der möglicherweise den Horizont erweitert bzw. die Perspektive verändern kann (gedankenexperimentell: „Ich glaube, der Auslandsaufenthalt war wirklich eine einschneidende Erfahrung für mich. Einmal völlig auf sich gestellt zu sein hat mich wirklich verändert, auch seit ich wieder zurück in Deutschland bin.“). Die Frage, inwiefern etwas eine einschneidende Erfahrung sein könnte, lässt sich am besten retrospektiv beantworten. Stellt man sie im Vorhinein, so erfordert sie vom Antwortenden einen Blick in die Zukunft und die Abwägung des bevorstehenden Erlebnisses.

Das Wort „*mitnehmen*“ lässt Assoziationen mit einer Reise und einem vor diesem Hintergrund gepackten Koffer oder Rucksack zu. Auch hier wird dem Befragten eine Absicht unterstellt, denn „*mitnehmen*“ geschieht zumeist bewusst und nicht willkürlich. Die Verwendung des Wortes „*später*“ suggeriert, dass im Seminar möglicherweise Erfahrungen gemacht werden können,

die man erst zu einem späteren Zeitpunkt nutzen kann bzw. auch zu einem späteren Zeitpunkt auf sie zurückgreifen kann. Bettet man die Frage in den Kontext ein, so ist anzunehmen, dass der Befragte versteht, dass mit „später“ der Eintritt in die Berufswelt als Sonderpädagoge gemeint ist. Damit hat die Frage einen recht engen Antworthorizont: Gefragt wird nach Erfahrungen, also etwas, über das man nachdenkt und was später zu nutzen ist. Das Adjektiv „*einschneidend*“ wirkt fast etwas übertrieben vor dem Hintergrund der eigentlichen Frage.

Allgemein lässt sich nach Betrachtung der Frage feststellen, dass die Interviewerin dem Befragten ein hohes Maß an Eigenaktivität unterstellt, dies ließ sich an zwei Stellen herausarbeiten („*du hast dich...entschieden*“; „*mitnimmst für später*“).

Als mögliche Antworthorizonte kämen solche Äußerungen infrage, die zum einen konkret mit der Teilnehmerschaft des Seminars in Bezug stehen. So wäre es möglich, dass die Person Aspekte wie „Kontakt zu behinderten Erwachsenen“, „interessante Praxiserfahrung“, „Umgang mit Heterogenität“ oder „Umgang mit Assistenz“ nennt. Zum anderen könnten nun aber auch Schlüsselkompetenzen, wie Leichte Sprache, genannt werden, die man besonders gut „für später“ nutzen kann.

In jedem Fall wird eine sehr subjektive Antwort erwartet, Verwendung von Wörtern wie „man“ oder „wir“ scheinen wenig passend, da hier explizit nach einem Eindruck der befragten Person gefragt wird.

Abschnitt 1:

T: (5) *Ja ich denke schon*

Geschichten

- a) Zwei Kolleginnen wollen sich für die kommende Woche auf einen Kaffee verabreden. Die eine sagt: „Hast du vielleicht am nächsten Donnerstag Zeit?“ Die andere antwortet: „Da muss ich mal in meinen Kalender gucken, Moment. (5) **Ja ich denke schon**, dass das gehen müsste.“
- b) Ein Paar, was in einigen Monaten heiraten möchte, bespricht sich bezüglich der Gästeeinladungen. Der Mann fragt: „Denkst du, wir müssen Hollmanns auch einladen? Eigentlich haben wir mit denen gar nichts mehr zu tun.“ Sie antwortet daraufhin: „(5) **Ja ich denke schon**, dass wir die einladen müssen. Wir waren dort auch zur Hochzeit. Sonst sind die nachher beleidigt.“
- c) Zwei Freunde unterhalten sich über ihre Zukunftspläne. Einer fragt: „Wollt ihr, du und Imke, denn irgendwann auch noch ein zweites Kind?“ Sein Freund entgegnet: „Puh (5) **ja ich denke schon**, aber ich bin nicht sicher, wann dafür der beste Zeitpunkt ist. Imke hat gerade erst ihre neue Stelle angetreten.“

Lesartenbildung

Folgende Bedeutungskomponenten lassen sich dem ersten Abschnitt unterstellen:

- Die fünfsekündige Pause hat je nach Geschichte zwei mögliche Bedeutungen: Zum einen könnte die sprechende Person in dieser Zeit etwas anderes machen, wie es in der Geschichte a) der Fall ist (im Kalender nachsehen), zum anderen könnte ein längeres Nachdenken über eine Antwort möglich sein (Geschichte b) und c).
- Die Pause wirkt verlangsamend, es kommt keine unmittelbare Antwort.
- Die Antwort wirkt unsicher und zögerlich („*denke schon*“).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

An dieser Stelle lässt sich vor dem Kontexthintergrund die erste Lesart für die fünfsekündige Pause ausschließen. Der Studierende macht in dieser Zeit nichts anderes, um die Frage beantworten zu

können. Daher kann von einem gewissen Zögern bzw. Überlegen vor dem eigentlichen Antwortgeben ausgegangen werden. Dies wäre auch passend zur Wortwahl „*ich denke schon*“.

Somit lässt sich mutmaßen, dass Timo sich zunächst hinsichtlich seiner Antwort nicht sicher ist. Grund dafür könnte sein, dass er bislang über die Seminarerfahrungen und ihre Bedeutung für später nicht nachgedacht hat oder ihm ad hoc darauf keine Antwort einfällt. Er muss zunächst darüber nachdenken. Gleichzeitig wirken hier aber Aspekte der sozialen Erwünschtheit, der Frage der Interviewerin mit Zustimmung zu begegnen.

Dieser erste Abschnitt wirkt zunächst nicht passend zur eigentlichen Frage, denn diese erfordert mehr als eine Ja-/Nein-Antwort. Es ist daher anzunehmen, dass der Studierende seine Antwort hier nicht beendet, sondern weiter ausführen wird.

Abschnitt 2:

T: (5) Ja ich denke schon, *dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung ist*

Geschichten

- a) Im Geschichtsunterricht bearbeiten die Schüler*innen Zeitzeugenberichte des zweiten Weltkriegs. Ein Schüler stellt fest: „Ich lese hier gerade von einer Frau, die sagt, das Kriegserleben hat ihr ganzes weiteres Leben beeinflusst. Sie hat ihre Angst nie ablegen können.“ Sein Klassenkamerad antwortet: „Ja, ich glaube auch, **dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung ist**, einen Weltkrieg mitzuerleben. Das können wir heutzutage gar nicht nachvollziehen.“
- b) In einer Eltern-Kind-Gruppe für Familien mit sehgeschädigten Kindern tauschen sich die Eltern während eines Gruppengesprächs aus. Der Vater eines leicht sehgeschädigten Kindes sagt: „Ich bin mir sicher, **dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung ist**, wenn man hört, Ihr Kind kann niemals sehen. Uns ging es ja bei Maximilian ähnlich, aber er kann immerhin Umrisse erkennen. Aber man muss sein Leben doch komplett umstellen.“

Lesartenbildung

Der etwas längere Abschnitt 2 ermöglicht folgende Lesarten:

- Die Sprechende und die Zuhörende Person müssen einen gemeinsamen Bezugspunkt haben bzw. bedarf das „es“ der Erläuterung.
- Die Erläuterung zeigt in beiden Geschichten ein Ereignis auf, welches als wichtig beziehungsweise mit starken Auswirkungen verbunden erlebt wird.
- Die Verwendung des Ausdrucks „*auf jeden Fall*“ wirkt selbstbewusst. Die Sprechende Person nimmt hiermit der Aussage jede Ausnahme.
- Dieser selbstbewusste Ton der Aussage lässt sich auch auf die Verwendung des Präsens zurückführen, denn auch eine Konjunktiv- oder Zukunftsform wäre denkbar, würde aber den Abschnitt vager und unverbindlicher klingen lassen (gedankenexperimentell: „...*dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung sein könne*“ / „...*dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung sein wird*“).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Wie erwartet, führt Timo nun seine anfängliche Äußerung „(5) *Ja ich denke schon*“ weiter aus. Er wiederholt dabei den Wortlaut aus der Interviewfrage. Da die Frage jedoch nicht geschlossen war, müsste er auch hier noch weitere Ausführungen anschließen, inwiefern er das Seminar als einschneidende Erfahrung sieht.

Auffällig ist, dass es nach der eher unsicheren Einleitung in diesen Satz etwas selbstbewusster weitergeht („auf jeden Fall“). Es wäre denkbar, dass Timo nun, nach anfänglichem Überlegen, sicherer wird. Andererseits ist es aber auch möglich, und dafür spricht die exakte Wiederholung des Wortlautes der Interviewfrage, dass er eine Antwort gibt, von der er denkt, dass sie von ihm erwünscht wird. Schließlich suggeriert schon die Interviewfrage, dass es vermutlich eine solche Erfahrung werden wird. Würde man gedankenexperimentell die Zustimmung durch eine Ablehnung ersetzen („Also ich denke nicht, dass das eine so *einschneidende Erfahrung* sein wird“) wäre dies ein Bruch in einer solchen Situation wie der gegebenen.

Abschnitt 3:

T: (5) Ja ich denke schon, dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung ist, *weil sonst* (.) *bin ich ja immer in dieser Position irgendwie*

Geschichten

- a) Fünf Kolleg*innen beschwerten sich in der Mittagspause über die neuen Kernanwesenheitszeiten, die durch ihren Chef vorgegeben wurden. Einer sagt: „Michael, kannst du nicht nochmal mit Herrn Lücking sprechen? Ihr kennt euch doch schon so lange. Auf deinen Rat hört er doch immer!“ Michael antwortet ihm: „Nein, ich halte mich da raus, **weil sonst** (.) **bin ich ja immer in dieser Position irgendwie**, zwischen euch vermitteln zu müssen. Dazu habe ich dieses Mal wirklich keine Lust!“
- b) Die Leiterin einer Schule berichtet abends ihrem Mann: „Die Organisation unseres diesjährigen Tags der offenen Tür übernehmen die Lehrkräfte der Klassenstufe 4 dieses Mal. Das finde ich wirklich großartig, **weil sonst** (.) **bin ich ja immer in dieser Position irgendwie**, alles entscheiden zu müssen. Dieses Jahr kann ich mich mal entspannt zurücklehnen.“
- c) Beim Anpassen eines neuen Rollstuhls für eine junge Frau sagt diese zum Orthopädietechniker: „Die Armlehnen müssen aber noch etwas tiefer eingestellt werden, **weil sonst** (.) **bin ich ja immer in dieser Position irgendwie**, dass meine Schultern viel zu hoch sind. Davon kriege ich immer Rückenschmerzen.“

Lesartenbildung

Aus den erzählten Geschichten lassen sich die folgenden Lesarten ableiten:

- Es handelt sich in allen Geschichten um eine Begründung für das vorab Gesagte. Dies wird durch das einleitende Wort „*weil*“ deutlich.
- Ebenfalls lässt der Abschnitt die Lesart zu, dass eine Gewohnheitssache bzw. Routine („*immer*“) abweichend nicht eintritt („*sonst*“).
- Alle Geschichten, auch Geschichte c), obgleich sie einen völlig anderen Kontext als die anderen beiden aufweist, lassen deutlich werden, dass sich die Personen in einer Position sehen, die sie eher nicht selbst gewählt haben. Die Verwendung des Wortes „*Position*“ wirkt kalkuliert und angeordnet. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn man „*Position*“ gedankenexperimentell durch „*Rolle*“ ersetzen würde. Eine Rolle innezuhaben ist als weniger statisch zu betrachten; es erscheint wahrscheinlicher, diese auch mal verlassen zu können. Diese Lesart wird auch durch die beiden Wörter „*dieser ... irgendwie*“ verstärkt. „*Irgendwie*“ lässt die Formulierung unkonkret und möglicherweise sogar unzufrieden klingen.
- Besonders die Geschichten a) und b) weisen auch auf eine hierarchische Lesart des Wortes „*Position*“ hin. Weiterhin ist annehmbar, dass an die Position gewisse Erwartungen gebunden sind, die zum einen von außen herangetragen, zum anderen aber auch von der sprechenden Person selbst assoziiert werden.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Tatsächlich erfolgt nun, wie bereits nach der Analyse des zweiten Abschnitts angenommen, die Erläuterung für die Aussage über die „*einschneidende Erfahrung*“, eingeleitet mit einem „*weil*“. Interessant ist, dass Timo hier mit der Aussage über seine sonstige Position fortfährt. Gedankenexperimentelle Fortschreibungen werden im folgenden Sinne möglich: „...*weil sonst (.) bin ich ja immer in dieser Position irgendwie*, Assistenzleistungen übernehmen zu müssen/erklären zu müssen wie Inklusion funktioniert, obwohl ich es selbst noch nie erlebt habe/Unterricht gestalten zu müssen. Hier kann ich jetzt mal die Erfahrung machen, wie es ist, Lernender in einer heterogenen Gruppe zu sein.“

Nach der Konfrontation mit dem äußeren Kontext lässt sich eine Lesart, wie sie in Geschichte c) vorkommt, ausschließen. Alle anderen Lesarten lassen sich zu diesem Moment aufrechterhalten.

Erste Überlegungen zur Fallstrukturhypothese

Aus den bisherigen Lesarten und den Konfrontationen mit dem tatsächlichen Kontext lassen sich erste Hinweise auf eine mögliche Fallstruktur erkennen. Zwar sind Timos Aussagen von einem unsicheren Ton gekennzeichnet, extrahieren lässt sich aber ein „Denken in Hierarchien“, möglicherweise zwischen Menschen ohne und Menschen mit Behinderungen. Worauf dieses zurückzuführen ist und worauf es sich genau bezieht, ist im weiteren Verlauf der Analyse zu untersuchen.

Abschnitt 4:

T: (5) Ja ich denke schon, dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung ist, weil sonst (.) bin ich ja immer in dieser Position irgendwie, *ja irgendwas höher Gestelltes*

Geschichten

- a) Bei einem Klassentreffen unterhalten sich zwei mittlerweile erwachsene Schulfreundinnen über ihre Klassenkameradin, die nicht zu dem Treffen erschienen ist. „Weißt du eigentlich, was mit Sabine ist? Ich habe gehört, sie hat bei dieser großen Firma im Nebenort begonnen zu arbeiten?“ – „Ja, die scheint jetzt **ja irgendwas höher Gestelltes** dort zu sein. Jedenfalls hat mir das Inge erzählt, die trifft sich ab und zu noch mit ihr.“

Der vierte Abschnitt ist wohlgeformt nur in Kontexten wie der aus Geschichte a) formulierbar. Daher wird auf weitere Geschichten mit demselben Kontext an dieser Stelle verzichtet und in der Interpretation weiter fortgeschritten.

Lesartenbildung

Die erzählte Geschichte weist folgende Bedeutungskomponenten auf:

- Der Satz weist darauf hin, dass die sprechende Person keine genaue Vorstellung von dem „*höher Gestelltes*“ hat, es erscheint ihr diffus und unklar („*irgendwas*“).
- Es handelt sich um ein Machtgefälle („*höher*“), dies wird insbesondere durch die Steigerungsform des Adjektivs deutlich.
- Die Kombination der Worte „*höher Gestelltes*“ vermittelt Passivität. Würde man die Worte gedankenexperimentell in einen Satz in Ich-Form setzen, so erscheint der Satz wenig sinnig („Ich bin hier in dem Unternehmen ja etwas *höher Gestelltes*:“). Weiterhin ist die Lesart annehmbar, dass es sich um eine statische Position handelt, die nur schwer zu verlassen ist.
- In jedem Fall lässt sich ein Hierarchiegefälle ausmachen. Jemand, der etwas „*höher Gestelltes*“ ist, hat möglicherweise mehr Weisungsbefugnis, mehr Rechte bzw. mehr Macht als die, die demjenigen unterstehen.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Die Lesarten aus Abschnitt 3 bestätigen sich auch in den Lesarten aus diesem Abschnitt. Besonders das Passive und Statische der Position, in der sich der Studierende sieht, lässt sich auch in Abschnitt 4 deutlich herausarbeiten.

Besonders auffällig ist die ungenaue Darstellung der angesprochenen Position. Statt hier konkreter zu werden und gedankenexperimentell beispielsweise so fortzufahren: „...in dieser Position irgendwie, den Menschen mit Behinderung zu helfen...“, bricht Timo seinen Satz ab und beginnt ihn bestätigend („ja“) neu. Mögliche Gründe hierfür könnten sein, aufgrund sozialer Erwünschtheit lieber vage bleiben zu wollen und die konkrete Position nicht verbal zu benennen oder, dass der Studierende seine Position selbst als diffus und nicht näher beschreibbar erlebt.

Unter Berücksichtigung des Kontextes ist es sehr wahrscheinlich, dass Timo zwischen nicht behinderten Menschen, zu denen er sich zählt, und behinderten Menschen unterscheidet und ein starkes Machtgefälle andeutet.

Abschnitt 5:

T: (5) Ja ich denke schon, dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung ist, weil sonst (.) bin ich ja immer in dieser Position irgendwie, ja irgendwas höher Gestelltes und (.) ich denke, dass dass es mir ganz gut tun wird

Geschichten

- a) Der Leiter eines Unternehmens steht kurz vor der Pensionierung. Bei einem Telefonat mit einem ehemaligen Schulkollegen erzählt er: „Ich habe mich ja jetzt wirklich so viele Jahre um das Unternehmen gesorgt und (.) ich denke, dass dass es mir ganz gut tun wird, jetzt mal etwas kürzer zu treten und mehr Zeit für mich zu haben.“
- b) Nach einem heftigen Streit zwischen einem Paar beschließt die Frau, für ein paar Tage zu ihrer Mutter zu fahren. Über diesen Entschluss will sie ihre beste Freundin informieren, sie ruft sie an und erzählt: „Ich fahre jetzt für ein paar Tage nach Hause, ich halte die Streiterei nicht mehr aus und (.) ich denke, dass dass es mir ganz gut tun wird, Jens für ein paar Tage mal nicht zu sehen.“
- c) Eine junge Frau, die in einem finanziell sehr gut gestellten Elternhaus aufgewachsen ist, beschließt, ein Jahr als freiwillige Helferin in einem Armenviertel in Indien zu arbeiten. Sie argumentiert vor ihrer Mutter, die zunächst dagegen ist: „Ich glaube, das wird eine wichtige Erfahrung für mich sein und (.) ich denke, dass dass es mir ganz gut tun wird, mal mit anderen Leuten zusammenzukommen und die Verhältnisse dort mitzuerleben.“

Lesartenbildung

Aus den gebildeten Geschichten lassen sich folgende Lesarten extrahieren und zusammenfassen:

- Durch „ich denke“ und die Wiederholung „dass dass“ wirkt der Ton unsicher; möglicherweise reflektiert die sprechende Person auch erst beim Formulieren dieses Satzes darüber, dass ihr etwas gut tun wird.
- Denkbar ist auch, dass die sprechende Person dem, was ihr „gut tun wird“, mit Skepsis begegnet bzw. mit diesem Verlauf nicht völlig einverstanden ist. So kann dem Abschnitt ein leicht abwartender Ton unterstellt werden (gedankenexperimentell: „Ich bin mir nicht sicher, aber wird schon gut für mich sein.“).

- Die Formulierung „gut tun“ lässt Assoziationen mit einer heilenden bzw. erholenden Wirkung zu. Setzt man diesen Teil allein in andere Kontexte, so lässt sich auch eine gewisse Passivität/ein Ertragen feststellen (z.B.: Eine Mutter umsorgt ihr krankes Kind, bringt ihm einen Tee und sagt: „Ich weiß, du magst den Tee nicht, aber der wird dir gut tun.“). Es liegt daher nahe aufgrund der subjektbezogenen Formulierung („*mir ganz gut tun wird*“), von einer „Konsumentenhaltung“ zu sprechen, an die diese Formulierung erinnert.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Betrachtet man diesen Abschnitt unter Berücksichtigung des tatsächlichen Kontextes und des zuvor Gesagten, so wirkt er zunächst irritierend. Die Lesart der heilenden, erholenden Komponente wirkt unangemessen, wenn man berücksichtigt, dass Timo an dieser Stelle vom Seminarkontext spricht. Dass er diese Formulierung so verwendet, verweist erneut auf seine immer wieder zu extrahierende Passivität hinsichtlich einer Position, in der er sich zu befinden meint. Es kündigt sich an, dass der Studierende diese Position im Seminarkontext glaubt, verlassen zu können.

Die Formulierung „*gut tun*“ wirkt unter Hinzunahme des Äußerungskontextes nahezu herablassend (passend dazu auch Geschichte c).

Die bereits angesprochene Unangemessenheit tritt so stark hervor, weil es sich trotz der Besonderheit der Struktur immer noch um ein Universitätsseminar handelt. Möglicherweise drücken sich also an dieser Stelle auch stark überhöhte Erwartungen an dieses Seminar aus.

Abschnitt 6:

T: (5) Ja ich denke schon, dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung ist, weil sonst (.) bin ich ja immer in dieser Position irgendwie, ja irgendwas höher Gestelltes und (.) ich denke, dass dass es mir ganz gut tun wird, *dieses ja diese Erfahrung auf Augenhöhe zu machen* [...]

Geschichten

Da dieser Abschnitt aufgrund des Abbruchs („*dieses ja diese*“) schwer in seiner eigentlichen Form in Geschichten zu setzen ist, werden im Folgenden die Geschichten nur mit „*diese Erfahrung auf Augenhöhe zu machen*“ gebildet.

- a) Ein junger Mann besucht zum ersten Mal die Proben eines inklusiven Theaterworkshops, an dem Menschen mit und ohne Behinderungen teilnehmen. Nach Beendigung der Probe ruft er einen guten Freund an und erzählt ihm: „Ich bin total beeindruckt. **Diese Erfahrung auf Augenhöhe zu machen**, ist großartig! Jeder hat ein anderes Talent und bringt sich ein.“

Lesartenbildung

Auch unter diesem Punkt bleibt der bereits angesprochene Abbruch zunächst unberücksichtigt.

- Der Grund dafür, dass sich nicht viele Geschichten mit dem ausgewählten Abschnitt bilden lassen, liegt vor allem darin begründet, dass es nicht darum geht, die Erfahrung „auf Augenhöhe zu sein“ zu machen, sondern eine „*Erfahrung auf Augenhöhe*“ zu machen. Dies schränkt das Bilden von Geschichten stark auf einen vorrangig ähnlichen Kontext wie den tatsächlichen ein. Die Formulierung „*auf Augenhöhe*“ ist, so zeigt es auch die Geschichte, eine Metapher, die vielfältige Assoziationen erlaubt und mit der keine eindeutige inhaltliche Absicht verbunden ist. Gerade in pädagogischen Kontexten stellt es oftmals eine leere Worthülle dar, die von Normativität gekennzeichnet ist.
- Sich auf die Augenhöhe eines anderen zu begeben impliziert stets, dass zwei Gruppen bislang nicht auf Augenhöhe waren. Meist bedeutet es daher, jemand anderem ebenbürtig zu begegnen bzw. auf einer physischen Ebene, sich kleiner zu machen.

- Unter Hinzunahme des Abbruchs („*dieses ja diese*“) könnte angenommen werden, dass die sprechende Person zunächst anders fortfahren wollte (z.B.: „*dieses Arbeiten auf Augenhöhe*“).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

An dieser Stelle wird klar, wovon Timo glaubt, dass es ihm gut tun wird, es geht um die Erfahrung auf Augenhöhe. Diese Erkenntnis legt den Schluss nahe, dass Timo von zwei Gruppen innerhalb des Seminars spricht: Die behinderten und die nicht behinderten Teilnehmer*innen. Da in der gegebenen Situation nach dem Seminar an der Universität gefragt wurde, wird deutlich, dass Timo den Umgang mit behinderten Menschen in anderen Kontexten nicht „auf Augenhöhe“ erlebt.

Die Lesart des ‚geflügelten Wortes‘ scheint sich unter Hinzunahme des Kontextes auch weiterhin zu bestätigen. So kann es sein, dass der Studierende hier gemäß sozialer Erwünschtheit Worte benutzt, die ihm pädagogisch angemessen erscheinen, ein Arbeiten „auf Augenhöhe“ ist gerade in inklusiven Kontexten wünschens- und erstrebenswert.

Dass „*diese Erfahrung auf Augenhöhe zu machen*“ Timo „*ganz gut tun wird*“, lässt erneut das bereits angesprochene Machtgefälle deutlich hervortreten. Gedankenexperimentell könnte man Timo unterstellen, dass er sich so sehr von den behinderten Menschen unterscheidet, dass er sich erst einmal auf deren Ebene begeben muss, um sich ihrer Lebenswelt und ihren Persönlichkeiten nähern zu können.

Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Die Annahme, dass bei Timo ein „Denken in Hierarchien“ vorliegen könnte, lässt sich konkretisieren und verstärkt feststellen. Timos Sicht auf Menschen mit Behinderungen, ihre Lebenswelten und Biographien ist durch ein deutlich herauszuarbeitendes Machtgefälle gekennzeichnet.

Der Studierende nimmt sich als weit entfernt („*ganz gut tun wird, dieses ja diese Erfahrung auf Augenhöhe zu machen*“) von Menschen mit Behinderungen wahr, somit kann von einem deutlichen Zwei-Gruppen-Denken ausgegangen werden. Dies impliziert bei Timo jedoch nicht nur ein bloßes „Nebeneinandersein“ dieser beiden Gruppen, sondern auch einen hierarchischen Unterschied, der zu Ungunsten der behinderten Menschen ausfällt.

8.4.1.2 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Sequenz

Überprüfungssequenz 1

- I: [...] Wenn du anderen Leuten, Familie, Freunde, Kollegen oder so erzählst, dass du Sonderpädagogik studierst. Wie nimmst du die Erwartungen wahr, von dem, was die glauben, was du später machst?
- T: Ähm, das das kommt irgendwie ganz oft so die Frage, was ich dann irgendwie damit mache. Und irgendwie (.) nehmen (.) einige es nicht so wahr, dass ich dann auch Lehrer bin irgendwie so ein richtiger Lehrer. Und nur irgendwie ist dann teilweise so das Bild, ja, der macht dann ein bisschen was mit Behinderten, so.

Überlegungen zur Interviewfrage

Der erste Teil der Interviewfrage leitet zunächst den Bezugsrahmen ein, zu dem die Interviewerin sich eine Antwort wünscht. Schon dieser Teil lässt deutlich werden, dass es nun um das Sonderpädagogikstudium des Studierenden geht und möglicherweise um die Meinungen bzw. Erwartungen anderer Mitmenschen dazu. Die genaue Benennung dieser Mitmenschen ist zunächst sehr offen gehalten („*Leute*“), wird aber unmittelbar von der Interviewerin konkretisiert („*Familie, Freunde, Kollegen*“). Der Nachschub „*oder so*“ suggeriert aber eine gewisse Gleichgültigkeit, auf wen

der Studierende konkret eingehen soll, denn beispielsweise zwischen Familienmitgliedern und Kolleg*innen können erhebliche Unterschiede bezüglich des Vertrauensverhältnisses bestehen. Der zweite Teil, der schließlich die eigentliche Fragestellung beinhaltet, fällt zunächst besonders durch die Verschachtelung der Nebensätze auf. Diese Verschachtelung führt dazu, dass die Frage nicht eindeutig bestimmt werden kann. Vermutlich erhofft sich die Interviewerin eine Antwort auf die Frage nach den Erwartungen der genannten Mitmenschen an einen Sonderpädagogik-studierenden. Timo könnte allerdings auch darauf antworten, welche Vorstellungen andere Leute von seinem späteren Beruf haben.

Durch die Einleitung *„Wie nimmst du die Erwartungen wahr“* wird hier aber explizit nach einer sehr subjektiven Einschätzung gefragt. Weiterhin geht es nicht um die Erwartungen bzw. Vorstellungen von Leuten allgemein an Sonderpädagog*innen allgemein, sondern die Interviewfrage bezieht sich explizit auf den Studierenden persönlich.

Abschnitt 1:

- T: Ähm, das das kommt irgendwie ganz oft so die Frage, was ich dann irgendwie damit mache. Und irgendwie (.) nehmen (.) einige es nicht so wahr, dass ich dann auch Lehrer bin irgendwie so ein richtiger Lehrer.

Auffallend zu Beginn dieses ersten Abschnitts ist der an Stammeln erinnernde Einstieg (*„Ähm, das das“*). Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass der Studierende mit der gestellten Frage zunächst überfordert ist und nach den richtigen Worten suchen muss, um sie beantworten zu können. Diese Annahme wird dadurch bestätigt, dass das dann Folgende grammatikalisch nicht anschlussfähig an das Wort *„das“* ist (*„kommt irgendwie ganz oft so die Frage“*). Das Wort *„irgendwie“* lässt auf eine gewisse Unverständlichkeit bzw. fehlende Nachvollziehbarkeit schließen, mit der der Studierende augenscheinlich der Frage anderer begegnet. Die Verwendung der Worte *„ganz oft“* drückt eine erhebliche Häufigkeit aus. Zwar verwendet Timo nicht den Ausdruck *„immer“*, was eine Ausschließlichkeit suggerieren würde, dies würde in diesem Kontext jedoch auch wenig passend und wohlgeformt erscheinen. Setzt man gedankenexperimentell *„ganz oft“* in einen anderen Kontext, so wird der Ausdruck einer Häufigkeit deutlich: *„Es ist wirklich ganz oft so, dass ich an der Kasse nach meinem Ausweis gefragt werde, weil ich noch so jung aussehe.“*

Die Betonung des folgenden Wortes *„was“* weist darauf hin, dass es sich hier um das Schlüsselwort des folgenden Nebensatzes handelt. Timo drückt damit aus, dass seine Mitmenschen, die von seinem Studium hören, keine Vorstellung davon haben, welchen Aufgabenbereich er später wahrnehmen wird. Die Formulierung *„dann irgendwie damit mache“* suggeriert gleichzeitig, dass auch der Studierende selbst möglicherweise keine konkrete Vorstellung davon haben könnte (*„irgendwie“*).

Im Folgenden zeigt sich erneut deutlich, dass der Studierende beim Sprechen über die Antwort nachdenkt, diese Lesart bestätigt sich insbesondere durch den vage klingenden Anfang *„Und irgendwie“* und die Pausen. Die Verwendung des Wortes *„einige“* stellt eine Abschwächung dar, sodass darauf zu schließen ist, dass nicht auf alle, die den Studierenden mit der Frage konfrontieren, was er mit seinem Studienabschluss anfangen will, das Folgende zutrifft. Hierbei handelt es sich um die Aberkennung des ‚Lehrerseins‘. Die Formulierung *„nehmen...wahr“* weist darauf hin, dass etwas nicht offensichtlich ist, dass etwas nicht erkannt wird. Möglich wäre aber auch, dass Timo die Formulierung aus der Interviewfrage übernimmt.

Im Folgenden zeigt sich deutlich, dass scheinbar viele seiner Mitmenschen ihm den Lehrerberuf mit Beendigung des Studiums (*„dann“*) aberkennen. Die Verwendung des Wortes *„richtig“* wirkt leicht kindlich (gedankenexperimentell: *„Bist du ein richtiger Polizist?“*), es lässt diese

Aussage entrüstet klingen. Es scheint ein deutlicher Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Lehrer*innen der unterschiedlichen Schulformen vorzuliegen („auch Lehrer bin irgendwie so ein richtiger Lehrer“).

Die häufige Verwendung des Wortes „irgendwie“ ist kennzeichnend für diesen kurzen Abschnitt und lässt auf den ersten Blick einen unkonkreten, gleichzeitig aber auch entrüstet-fragenden Ton erahnen. Die Aussagen des Studierenden lassen daher die Vermutung zu, dass Timo sich möglicherweise mit den Fragen, die ihm andere Menschen bezüglich seines Berufsziels stellen, nicht ausreichend auseinandergesetzt hat. Mutmaßend stellt er sich die Frage, ob ein Sonderpädagoge die Erwartungen an einen Lehrer erfüllt, selbst.

Abschnitt 2:

Und nur irgendwie ist dann teilweise so das Bild, ja, der macht dann ein bisschen was mit Behinderten, so.

Die Einleitung in diesen zweiten Abschnitt schließt zwar sinnlogisch an den ersten an, stellt jedoch, betrachtet man das Folgende, eher einen Abbruch dar („Und nur irgendwie“). Auffällig ist, dass Timo erneut das Wort „irgendwie“ verwendet, auch an dieser Stelle drückt es eine Diffusität aus, die auch für ihn nicht greifbar zu sein scheint. In diesem Kontext bezieht sich das „irgendwie“ auf das Bild, von dem Timo im Präsens spricht („ist...das Bild“). So kann geschlossen werden, dass der Studierende die Entstehung dieses Bildes bzw. dieser Vorstellung nicht nachverfolgen kann, er sieht es als gegeben an.

Bei der Beschreibung der Vorstellung, die laut dem Studierenden bei seinen Mitmenschen herrscht, fallen einige negativ konnotierte Wörter auf („der“ / „mit Behinderten“). Die Formulierung „ein bisschen was“ wirkt unkonkret, dies wird deutlich, wenn man sie gedankenexperimentell in andere Kontexte setzt (z.B.: „Kind, nun iss doch ein bisschen was.“).

„Ein bisschen was mit Behinderten“ zu machen klingt daher eher wie eine beliebige Beschäftigungsmaßnahme und nicht wie ein tatsächlicher Beruf, insbesondere nicht nach einer Lehrfähigkeit. Hieran wird die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an eine*n Lehrer*in im eigentlichen Sinne und dem Aufgabenbereich eines*einer Sonderpädagog*in deutlich.

Synthese der Interpretationsabschnitte

In beiden Abschnitten verwendet Timo insgesamt fünf Mal das Wort „irgendwie“. Dadurch wirkt der gesamte Sprechakt diffus, inhaltlich nicht greifbar und unsicher. Betrachtet man den Kontext eingehender, so fällt auf, dass der Studierende von den Vorstellungen anderer Menschen spricht und häufig das Wort „irgendwie“ dann verwendet, wenn er von dem Ist-Zustand solcher Vorstellungen spricht („kommt irgendwie...die Frage“; „irgendwie (.) nehmen (.) einige es nicht so wahr“; „nur irgendwie ist dann...das Bild“). Dies lässt auf eine Verunsicherung Timos schließen, der nicht genau beschreiben kann, wie genau es zu diesen Vorstellungen kommt, sie selbst als diffus erlebt und möglicherweise sich selbst nicht genau im Klaren darüber ist, welche Vorstellungen über den Aufgabenbereich eines*einer Sonderpädagog*in eigentlich hat.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Im Rahmen der Feinanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass die Sicht auf Behinderung durch ein Machtgefälle zu Ungunsten behinderter Menschen gekennzeichnet ist. Dies manifestiert sich auch in einem deutlichen Zwei-Gruppen-Denken, das auf einer hierarchischen Ordnung basiert. Weiterhin konnten immer wieder Anzeichen passiver Züge festgestellt werden, die sich dahingehend auswirken, dass die aufgestellte Hierarchie als statisch angesehen wird.

Diese Hypothese lässt sich an der Überprüfungssequenz bestätigen und ausweiten. Obgleich der Studierende hier zwar von den Vorstellungen anderer Menschen spricht, werden auch eigene latente Vorstellungen deutlich, die maßgeblich unkonkret und diffus erscheinen. Hinter diesem Bild, was er als von Mitmenschen gezeichnet beschreibt, wird erneut das Machtgefälle zwischen Menschen ohne und mit Behinderung deutlich.

Auffallend ist, dass sich dieses auch auf seine eigene Position auswirkt und er den Zweifel seiner Mitmenschen in Bezug auf seine Anerkennung als Lehrer erwähnt. Es konnte herausgearbeitet werden, dass der Studierende selbst sich dahingehend möglicherweise nicht sicher ist. Daraus könnte die Annahme folgen, dass sich die Zweifel der Mitmenschen und die des Studierenden gegenseitig bedingen. Hinter diesen Zweifeln steht womöglich eine Marginalisierung von behinderten Menschen, in diesem Falle Schüler*innen. Diese betrifft schließlich auch die Sonderpädagog*innen selbst, die sich mit diesem Klientel beschäftigen. Es steht die als rhetorisch zu verstehende Frage im Raum „Lernen solche Kinder denn irgendetwas? Brauchen die überhaupt richtige Lehrkräfte?“

Es ist annehmbar, dass mit dieser Sequenz besonders die Entstehung einer solchen Haltung, wie sie bei dem Studierenden vorliegt, deutlich wird. So bedingt sich gegenseitig, dass Teile der Gesellschaft die Bildbarkeit von behinderten Menschen bezweifeln und dass mit dieser Vorstellung auch angehende Lehrkräfte konfrontiert werden. Solche Sozialisationsprozesse begünstigen dann möglicherweise Überzeugungen, die durch eine Zwei-Gruppen-Theorie mit starkem Machtgefälle gekennzeichnet sind. Sie erfüllen dann nämlich eine Abgrenzungsfunktion, die notwendig wird, um nicht ebenfalls gesellschaftliche Abwertung zu erfahren.

8.4.1.3 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand weiterer Sequenzen

Folgend werden, anders als es das reguläre Vorgehen vorsieht, mehrere kurze Sequenzen aus dem Interview ausgewählt. Grund dafür ist, dass bei der Durchsicht des Transkripts auffiel, dass der Studierende immer wieder das Wort „gleichberechtigt“ nutzt. Die Untersuchung solcher Stellen, in denen er diese Formulierung nutzt, scheint ertragreich für eine Analyse im Hinblick auf die aufgestellte Fallstrukturhypothese.

Für die Überprüfung wurden die untenstehenden Sequenzen ausgewählt.

Diese werden im Folgenden zunächst dem üblichen Vorgehen der Kurzüberprüfung folgend einer Analyse unterzogen und schließlich zusammenfassend mit der Fallstrukturhypothese konfrontiert.

Sequenz a)

I: (..) Mhm. Was bedeutet das für dich, so auf Augenhöhe?

T: Ähm ja (.) halt *gleichberechtigt* lernen und nicht, dass man irgendwem etwas beibringt, sondern eben ja *gleichberechtigtes* Lernen.

I: Mhm, wie müsste das für dich ablaufen, damit du am Ende denkst, ja das war in großen Teilen zumindest gleichberechtigt?

T: (.) Hab ich gerade gar nicht so die Vorstellung (vorsichtig lachend).

Sequenz b)

T: (5) Ja ich denke schon, dass es auf jeden Fall eine einschneidende Erfahrung ist, weil sonst (.) bin ich ja immer in dieser Position irgendwie, ja irgendwas höher Gestelltes und (.) ich denke, dass das es mir ganz gut tun wird, dieses ja diese Erfahrung auf Augenhöhe zu machen, einfach (.) um auch (.) ja für später mitzukriegen so, das sind halt nicht nur die Schüler, die man fördern muss, sondern das sind halt auch ganz klar *gleichberechtigte* Personen.

Sequenz c)

- I: Kannst du dir mal vorstellen, dass du jemandem, der keine Vorstellung von Inklusion hast, mal erklären sollst, was das ist? Wie würdest du es ihm erklären?
- T: Ähm ja alle Menschen haben unterschiedliche Fähigkeiten und (.) Bedürfnisse und trotzdem ist der Wunsch der Inklusion, dass alle Menschen an dieser Gesellschaft *gleichberechtigt* teilhaben.

Analysen der Kurzsequenzen

Sequenz a)

- I: (..) Mhm. Was bedeutet das für dich, so auf Augenhöhe?
- T: Ähm ja (.) halt *gleichberechtigt* lernen und nicht, dass man irgendwem etwas beibringt, sondern eben ja *gleichberechtigtes* Lernen.

Überlegungen zur Interviewfrage

Die Interviewfrage beginnt mit einer längeren Pause. Grund dafür könnte sein, dass die Interviewerin über die nächste Frage zunächst nachdenken muss. Ein weiterer Interpretationsansatz ist auch, dass es sich um eine abwartende Pause handelt, in der der Interviewpartner die Gelegenheit erhält, mit seinen Äußerungen fortzufahren. Diese letztgenannte Lesart bestätigt sich, schreitet man ein Stück weiter. Die Interviewerin äußert ein bestätigendes „Mhm“, was darauf hinweist, dass der Studierende vor dem eigentlichen Sequenzausschnitt eine Äußerung getätigt hat, die nun von der Interviewerin bestätigt wird. Möglicherweise hatte sich diese erhofft oder vermutet, Timo würde mit seinem Sprechen fortfahren. Diese Lesart kann weiter aufrechterhalten werden, da die Interviewerin nun eine Frage stellt, die sich vermutlich direkt auf das vorher Geäußerte des Befragten bezieht. Die Frage „*Was bedeutet das für dich*“ zielt auf das Abklopfen einer gemeinsamen Verstehensbasis ab, der Interviewerin scheint die Bedeutung einer Äußerung des Studierenden möglicherweise nicht ganz klar zu sein. Explizit wird an dieser Stelle nach der subjektiven und nicht nach einer allgemein gültigen Bedeutung gefragt („*für dich*“). Mit Hinzunahme des letzten Teils der Interviewfrage („*so auf Augenhöhe?*“) wird dann deutlich, welche Formulierung die Interviewerin vom Studierenden konkretisiert haben möchte. Dafür, dass Timo vorab diese Formulierung verwendet hat, spricht die Bildung eines unvollständigen Nebensatzes („*so auf Augenhöhe*“) sowie die Verwendung des „*das*“ (statt „*es*“). Würde erst die Interviewerin diese Formulierung einbringen, wäre die Frage so nicht wohlgeformt und müsste umformuliert werden (gedankenexperimentell: „*Was bedeutet es für dich, auf Augenhöhe zu arbeiten?*“).

In der Feinanalyse wurde bereits die Formulierung „*auf Augenhöhe*“ näher betrachtet und festgestellt, dass es sich dabei gerade im sonderpädagogischen Kontext um ein so genanntes ‚geflügeltes Wort‘ handelt. Der Studierende äußert es hier im Seminkontext, die Bedeutung scheint der Interviewerin jedoch nicht auf Anhieb deutlich zu sein.

- T: Ähm ja (.) halt *gleichberechtigt* lernen und nicht, dass man irgendwem etwas beibringt, sondern eben ja *gleichberechtigtes* Lernen.

Der Studierende beginnt seine Antwort zwar unmittelbar, aber mit Fülllauten („*Ähm ja*“) und einer kurzen Pause. Das lässt darauf schließen, dass er zunächst unsicher ist und nach einer Antwort sucht. Möglicherweise ist er mit dem spontanen Erwidern einer Bedeutungserklärung im ersten Moment überfordert, da es sich bei der Formulierung „*auf Augenhöhe*“ eben wie bereits erwähnt

um einen Begriff handelt, der vielfältige Assoziationen auslöst. Darüber hinaus handelt es sich im Bereich der Sonderpädagogik durchaus um einen inflationär genutzten, stark normativen Begriff. Der folgende Satzteil „*halt*“ suggeriert Selbstverständlichkeit und damit auch, dass die Nachfrage der Interviewerin überflüssig sein könnte, da die Bedeutung dieser Formulierung „*halt*“ klar ist. In Kombination mit dem eher unsicheren Anfang des Studierenden in diesem Sprechakt ist es aber wahrscheinlicher, dass er mit der Verwendung des Wortes diese Selbstverständlichkeit eher vortäuscht, statt tatsächlich von ihr auszugehen. Möglicherweise erhofft er sich, dass durch Vermitteln einer Selbstverständlichkeit bezüglich der Bedeutung der Formulierung „*auf Augenhöhe*“ die Interviewerin ihre Frage revidiert beziehungsweise sich mit einer vagen, knappen Antwort zufriedengeben wird.

Der Studierende führt weiter aus, dass auf Augenhöhe für ihn „*gleichberechtigt lernen*“ bedeutet. Konzentriert man sich zunächst auf das Wort „*gleichberechtigt*“, so sind Synonyme wie „auf gleicher Stufe“, „mit den gleichen Rechten ausgestattet“ denkbar. Die Verbindung der Wörter „*gleichberechtigt*“ und „*lernen*“ lässt zwei mögliche Lesarten zu. Zum einen ist denkbar, dass der Studierende meint, dass alle Schüler*innen bzw. Seminarteilnehmer*innen das Gleiche lernen sollen, also denselben Lerngegenstand bearbeiten. Zum anderen kann es ebenfalls bedeuten, dass generell alle lernen dürfen. Diese Lesart zielt eher auf das Bildungsrecht aller Menschen ab. Für den weiteren Verlauf des Sprechaktes entscheidet sich Timo dafür, zu erklären, was „*auf Augenhöhe*“ für ihn nicht bedeutet („*und nicht, dass*“). Unter Betrachtung der Formulierung „*und nicht, dass man irgendwem etwas beibringt*“ bestätigt sich eher die zweite angenommene Lesart von „*gleichberechtigt*“, dass alle lernen dürfen, statt anderen etwas beibringen zu müssen. Das Verb „beibringen“ setzt eine hohe Aktivität seitens dem, der beibringt, voraus und beinhaltet von der Bedeutung her einen Vorgang mit viel Verantwortung.

Der Studierende wird wenig konkret („*man irgendwem etwas*“) in seinen Ausführungen, als Grund dafür kann angenommen werden, dass er versucht, die genaue Benennung der Gruppen zu vermeiden (gedankenexperimentell: „*und nicht, dass wir Studierende den Menschen mit Behinderung etwas beibringen*“). Dennoch wird hier das Zwei-Gruppen-Denken deutlich, da Timo von zwei verschiedenen Parteien spricht, nämlich „*man*“ und „*irgendwem*“.

Schließlich wechselt der Befragte wieder in eine positive Bedeutungserklärung, vermutlich um der ursprünglich gestellten Frage nachzukommen. Die Einleitung mit „*sondern eben ja*“ kann von der Lesart her gleichbedeutend mit dem bereits näher betrachteten „*halt*“ gesehen werden. Mangels weiterer Erklärungsmöglichkeiten nutzt der Befragte erneut die Formulierung „*gleichberechtigtes Lernen*“. Auffallend ist dabei, dass er das Wort „*lernen*“ an dieser Stelle im Gegensatz zum ersten Mal als Nomen verwendet. So vermittelt es den Eindruck, als sei „*gleichberechtigtes Lernen*“ ein feststehender Fachbegriff im Kontext Sonderpädagogik, dessen Bedeutung man „*halt (...) eben ja*“ kennt.

Sequenz b)

T: [...] das sind halt nicht nur die Schüler, die man fördern muss, sondern das sind halt auch ganz klar *gleichberechtigte* Personen.

Auffallend ist an dieser Stelle die Verwendung des Wortes „*halt*“, die auch schon in Sequenz a) näher betrachtet wurde. Daher können auch an dieser Stelle dieselben Lesarten, also die einer selbstverständlichen, hinnehmbaren Feststellung, angenommen werden.

Die Worte „*nicht nur*“ erzwingen von der grammatikalischen Richtigkeit her ein „*sondern*“, der Studierende müsste also erweiternd ausführen, was Schüler*innen außerdem sind.

Das „man“ wirkt zunächst unkonkret, könnte aber auch so verstanden werden, dass der Studierende sich hinter einer Allgemeinheit verbirgt beziehungsweise in dieser aufgehen will. Aufgrund des Kontextes ist es naheliegend, dass mit dieser Allgemeinheit die Sonderpädagog*innen gemeint sind, deren Aufgabe es ist, zu „fördern“. Obgleich das Wort „fördern“ im sonderpädagogischen Kontext oft gebraucht wird, bekommt es in diesem Sprechakt eine besondere Bedeutung, denn es wird alleinstehend in diesem Satz zur Beschreibung der Aufgaben im Kontext Schule genutzt. Betrachtet man „fördern“ näher, so kommt damit eine Hilfebedürftigkeit bzw. ein Unterstützungsbedarf seitens der Schüler*innen zum Ausdruck, bestimmten Anforderungen überhaupt entsprechen zu können¹⁰. Damit werden diesen Fähigkeiten abgesprochen, es lässt einen eher defizitären Blick auf die Fertigkeiten von Schüler*innen vermuten. Dass diese Förderung durchgeführt werden „muss“, lässt auf eine Pflicht schließen, dieser Aufgabe nachzukommen („die man fördern muss“).

Die Formulierung „halt auch ganz klar“ ähnelt zunächst den Ausdrücken „halt“ beziehungsweise „eben ja“. Es wirkt aber durch das „ganz klar“ noch selbstverständlicher und offensichtlicher. Ebenfalls lässt sich ein Ton feststellen, der keinen Widerspruch duldet (gedankenexperimentell: „Dieser Film ist *auch ganz klar* nichts für Kinder.“).

Die Schüler*innen, um die es zu Beginn ging, sind laut dem Studierenden „ganz klar gleichberechtigte Personen“. Mit dieser Formulierung, betrachtet man sie losgelöst aus dem kompletten Satz, stellt Timo die behinderten Menschen zumindest verbal auf eine Stufe, stattet sie mit denselben Rechten aus wie andere Menschen bzw. sich selbst. Zwar ist das Wort „Personen“ konkreter gewählt als beispielsweise „Leute“, es wirkt dennoch anonym.

Es deutet sich eine Widersprüchlichkeit an, dass die Tatsache, dass Schüler*innen auch „gleichberechtigte Personen“ sind, eigentlich „ganz klar“ ist, aber dennoch für den Studierenden nennenswert erscheint.

Bringt man den Satzteil „sondern halt auch ganz klar gleichberechtigte Personen“ wieder in Zusammenhang mit dem ersten Teil („das sind halt nicht nur die Schüler, die man fördern muss“), so kann ein Widerspruch in sich selbst festgestellt werden. Schüler*innen befinden sich stets in einem Machtgefälle gegenüber ihrem*ihrer Lehrer*in, diese Lesart wird auch durch das Verb „fördern“ unterstützt. Sie haben nicht dieselben Rechte wie ihre Lehrer*innen. Weiterhin wirkt das Betiteln von Schüler*innen als „Personen“ unpassend, da mit Personen meist eine unbestimmte Gruppe Erwachsener bezeichnet wird.

Sequenz c)

- I: Kannst du dir mal vorstellen, dass du jemandem, der keine Vorstellung von Inklusion hat, mal erklären sollst, was das ist? Wie würdest du es ihm erklären?
- T: Ähm ja alle Menschen haben unterschiedliche Fähigkeiten und (.) Bedürfnisse und trotzdem ist der Wunsch der Inklusion, dass alle Menschen an dieser Gesellschaft *gleichberechtigt* teilhaben.

Überlegungen zur Interviewfrage

Die Interviewfrage besteht aus zwei Teilfragen, von denen jedoch nur die letzte als eigentliche Frage an den Interviewpartner angesehen werden kann.

10 C. Lindmeier (1993, 127f.) begreift die Begriffe Förderung, Anforderung und Behinderung in einem engen Verhältnis zueinander. Eine Anforderung erfordert Entsprechung. Behinderung in diesem Verständnis meint das Nicht-Entsprechen-Können dieser Anforderung. Förderung beschreibt schließlich den Prozess der Entsprechung. Er betont, dass Behinderung und Förderung inhaltlich übereinstimmen, da sie sich stets auf dieselbe Anforderung beziehen. Formal weisen sie dagegen ein Gegensatzpaar auf (ebd., 129).

Betrachtet man zunächst den ersten Teil („*Kannst du dir mal vorstellen*“), so fällt besonders die sehr vorsichtige Formulierung auf, insbesondere wenn man sie gedankenexperimentell durch „Stell dir mal vor“ ersetzt. Prinzipiell ist es dem Befragten daher auch möglich, schon diese Frage, die eigentlich eher rhetorisch scheint, zu verneinen und somit den Sprechakt der Interviewerin zu unterbrechen. Da dies jedoch der Bereiterklärung für das Interview entgegenlaufen würde, ist mit einem solchen Bruch weniger zu rechnen.

Die Bitte der Interviewerin, sich jemandem vorzustellen, „*der keine Vorstellung von Inklusion hat*“, fordert den Befragten dazu auf, sich in eine Situation hineinzusetzen, in der er mit jemandem spricht, der keinerlei Vorwissen bzw. Idee von Inklusion hat. Statt der Frage „Wie würdest du jemandem, der keine Vorstellung von Inklusion hat dieses Wort erklären?“ erfordert die Bitte nach der Vorstellung einer imaginären Situation mehr Nähe und wirkt konkreter.

Die Nachfrage „*Wie würdest du es ihm erklären?*“ stellt dann die eigentliche Frage dar, auf die sich die Interviewerin eine Antwort erhofft. Dafür spricht die Stellung am Ende des Sprechaktes. Das Wort „*erklären*“ erfordert, dass das Gegenüber am Ende des Erklärungsprozesses Zusammenhänge verstanden hat und somit das zu Beginn noch Unverständliche thematisch durchdrungen hat.

Es ist anzunehmen, dass der Befragte nun auch auf diese letztgenannte Frage antworten wird. Möglich wäre aber auch, dass er erwidert, er fände diese Frage schwer und könne sich eine solche Situation nur schwer vorstellen.

T: Ähm ja alle Menschen haben unterschiedliche Fähigkeiten und (.) Bedürfnisse und trotzdem ist der Wunsch der Inklusion, dass alle Menschen an dieser Gesellschaft *gleichberechtigt* teilhaben.

Der Studierende beginnt erneut mit der Verwendung von Fülllauten („*Ähm ja*“), diese sprechen möglicherweise für ein kurzes Nachdenken über die Frage und die Antwort, die er geben will. Mit der Formulierung „*alle Menschen haben unterschiedliche Fähigkeiten und (.) Bedürfnisse*“ wird eine Universalitätsbetrachtung deutlich („*alle Menschen*“). Schließlich geht der Studierende auf Fähigkeiten und Bedürfnisse ein, die alle Menschen in unterschiedlichster Weise haben. Er zeigt somit einen ressourcenorientierten Blick auf („*Fähigkeiten*“), spricht gleichzeitig an, dass jeder Mensch unterschiedliche Dinge benötigt („*Bedürfnisse*“). Betrachtet man diesen Teil des Satzes nun komplett, so lässt sich eine starke Tendenz zur sozialen Erwünschtheit, besonders im Kontext Sonderpädagogik, feststellen. Obgleich der Satz positiv und von seiner Betrachtung her wünschenswert klingt, bleibt er doch sehr oberflächlich und universell. Besonders auffällig ist nach dieser Betonung von Individualität dann die Weiterführung mit „*und trotzdem*“. Dies lässt die Interpretation zu, dass ungeachtet dieser Individualität aller Menschen der „*Wunsch der Inklusion*“ ist, „*dass alle Menschen an dieser Gesellschaft gleichberechtigt teilhaben*“. Dies kann dahingehend gelesen werden, dass nicht alle Fähigkeiten und Bedürfnisse gleich gut geeignet sind, damit ein gleichberechtigtes Leben in der Gesellschaft stattfinden kann. Im Umkehrschluss würde dies bedeuten, dass diese Unterschiedlichkeiten auf dem Weg zu einer gleichberechtigten Teilhabe hinderlich sind.

Die Formulierung „*Wunsch der Inklusion*“ wirkt stark personalisierend. Wünschen und damit zukunftsorientiert zu denken bzw. zu handeln ist eine Fähigkeit, die Menschen vorbehalten ist. Durch die Zuschreibung personaler Eigenschaften an die Inklusion entlastet dies andere Menschen von einer Verantwortung und überträgt diese an die Inklusion (gedankenexperimentell: „Die Inklusion will gleichberechtigte Teilhabe.“). Damit bestätigt sich auch an dieser Stelle die Lesart der Passivität.

In Kombination mit dem folgenden Wortlaut „*dass alle Menschen an dieser Gesellschaft gleichberechtigt teilhaben*“ zeigt sich erneut ein Universalitätsanspruch, der jedoch an dieser Stelle

durch die Personalisierung der Inklusion nach einer heroischen Idealvorstellung klingt. Unklar bleibt, von welcher Gesellschaft der Studierende spricht, bezeichnet er sie doch eindeutig mit „*dieser Gesellschaft*“. Es ist anzunehmen, dass er von der Gesellschaft spricht, in der er lebt. Diese Formulierung steht jedoch im Widerspruch zum Universalitätsanspruch „*aller Menschen*“, den er zwei Mal anspricht.

Bei Betrachtung des Wortes „*gleichberechtigt*“ im Kontext dieser Sequenz ist erneut die Verbindung der Teilsätze mit „*und trotzdem*“ von Bedeutung. An dieser Stelle ist als Lesart für „*gleichberechtigt*“ annehmbar, dass dies im Widerspruch zur Individualität aller Menschen („*unterschiedliche Fähigkeiten und (.) Bedürfnisse*“) steht.

Zusammenfassend lässt sich bei der Betrachtung der gesamten Sequenz ein hohes Maß an sozialer Erwünschtheit feststellen. Es fallen Floskeln („*alle Menschen haben unterschiedliche Fähigkeiten und (.) Bedürfnisse*“) und die Verwendung eines Fachbegriffs („*teilhaben*“) auf, die nicht weiter ausgeführt und erläutert werden. Dies wäre aber aufgrund der Frage der Interviewerin notwendig gewesen.

Es kann geschlussfolgert werden, dass die Antwort auf der manifesten, inhaltlichen Ebene unkonkret bleibt. Es handelt sich vielmehr um eine Aneinanderreihung sonderpädagogisch-erwünschter Floskeln. Latente Sinngebungen konnten aber dahingehend extrahiert werden, dass sich ein Widerspruch zwischen Individualitätserwünschtheit und gleichberechtigter Teilhabe zeigt.

Konfrontation der Überprüfungssequenzen a), b) und c) mit der Fallstrukturhypothese

Die Analyse der drei Kurzsequenzen, in denen der Ausdruck „*gleichberechtigt*“ vorkommt, bestätigt die aufgestellte und an einer Sequenz bereits überprüfte Fallstrukturhypothese. So ließ sich auch in diesen Sequenzen eine Passivität herausarbeiten, die passend zu den bisherigen Funden auf eine Unveränderbarkeit der eigenen Position sowie derjenigen von Menschen bzw. Schüler*innen mit Behinderungen, hinweist.

Das Zwei-Gruppen-Denken konnte ebenfalls in den untersuchten Sequenzen an mehreren Stellen extrahiert werden.

Besonders deutlich konnte in der letzten Sequenz die Widersprüchlichkeit der eigenen Sicht auf Inklusion und den Erwartungen gemäß sozialer Erwünschtheit festgestellt werden (Antagonismus: Gleichberechtigung – Individualität).

Dass der Studierende das Wort „*gleichberechtigt*“ immer wieder nutzt, mag oberflächlich betrachtet im Widerspruch zu der bisher aufgestellten Fallstrukturhypothese stehen.

Nach näherer Analyse der drei verschiedenen Sequenzen aus dieser Überprüfung kann jedoch geschlussfolgert werden, dass es sich keinesfalls um eine Gegensätzlichkeit handelt. Die sich wiederholende Betonung von Gleichberechtigung, die sich dadurch zeigt, dass „*gleichberechtigt*“ stets als Schlüsselwort der drei Sequenzen angesehen werden kann, bei gleichzeitiger Feststellung von Passivität, Widersprüchlichkeit und einem Zwei-Gruppen-Denken weist in der Schlussfolgerung deutlich auf ein angenommenes, verinnerlichtes Machtgefälle zu Ungunsten von behinderten Menschen bzw. Schüler*innen hin. Unterstrichen werden kann diese Folgerung auch durch das Herausarbeiten der sozialen Erwünschtheit und den vom Studierenden angenommenen Erwartungen an eine*n Sonderpädagog*in bzw. Sonderpädagogikstudierende*n.

8.4.2 Analyse des zweiten Erhebungszeitpunktes

Timo wurde zwei Monate nach Abschluss des Seminars erneut interviewt. Er befindet sich zu diesem Zeitpunkt im fünften Fachsemester.

8.4.2.1 Feinanalyse der Basissequenz

Basissequenz

- I: Du hast gesagt, es könnte sich vielleicht negativ auf den Kontakt sonst auswirken zwischen den Kindern, inwiefern?
- T: (..) Naja dann (.) dann kommen die behinderten Schüler so eine Abhängigkeitsposition und (.) z.B. denk ich nicht, dass ich wenn ein behinderter Schüler von von seinen Mitschülern so abhängig ist, sich eine echte Freundschaft entwickeln kann.

Überlegungen zur Interviewfrage

Zu Beginn der Frage nimmt die Interviewerin auf das vorher Gesagte Bezug („*Du hast gesagt*“), es wird also offenbar eine konkretisierende Nachfrage eingeleitet. Es ist daher wahrscheinlich, dass das dann Folgende eine genaue Wiedergabe dessen ist, was Timo zuvor ausgesprochen hat. Diese Wiedergabe ist gekennzeichnet durch einen vorsichtigen, zurücknehmenden Ton („*könnte vielleicht*“), es könnte sich daher um etwas handeln, was eher negativ besetzt ist und einer sozialen Erwünschtheit entgegenläuft. Diese Lesart scheint sich aufgrund des inhaltlichen Gehalts zu bestätigen, der auf eine negative Auswirkung rekurriert („*negativ auf den Kontakt*“).

Im besonderen Zentrum der Aussage steht, hervorgerufen durch die Stellung im Satz, die Formulierung „*zwischen den Kindern*“. An dieser Stelle ist nicht deutlich, um welche Kinder es sich handelt. Dadurch behält die Aussage eine gewisse Offenheit.

Indem die Interviewerin die Aussage von Timo offenbar exakt wiederholt, zwingt sie ihn dazu, exakt bei dem zu bleiben, was er formuliert hat und fordert von ihm schließlich eine Detaillierung dieser Aussage („*inwiefern?*“).

Unklar ist jedoch, was das „*es*“ impliziert, das sich negativ auf den Kontakt auswirkt. Dies lässt sich möglicherweise erst im Zusammenhang mit der weiteren Analyse der Antwort aufklären. Die eigentliche Nachfrage „*inwiefern?*“ lässt damit eine Offenheit, impliziert jedoch die Anforderung nach einer Erläuterung, die den Studierenden durchaus in einen starken Rechtfertigungskontext drängt.

Im Folgenden könnte Timo seine Aussage sachlich erläutern, es ist jedoch auch denkbar, dass er die Nachfrage wie einen Vorwurf bzw. Angriff auffasst und diesbezüglich entweder stark argumentativ versuchen wird, die Aussage zu belegen oder aber die Aussage zurücknehmen und relativieren wird. Dies scheint aufgrund der stark negativ konnotierten Aussage auch recht wahrscheinlich.

Abschnitt 1:

- T: (..) *Naja dann (.) dann kommen die behinderten Schüler*

Geschichten

- Eine Gymnasiallehrerin berichtet einer Bekannten fassungslos von dem Entschluss ihres Schulleiters, im kommenden Schuljahr drei Kinder mit Unterstützungsbedarf aufzunehmen. Die Bekannte fragt: „Warum machst du dir denn da solche Sorgen?“ Die Lehrerin antwortet: „(..) **Naja dann (.) dann kommen die behinderten Schüler** nachher alle in meine neue fünfte Klasse und ich weiß doch gar nicht, was ich mit denen anfangen soll!“
- Der Schulleiter einer Grundschule bespricht mit einer Kollegin den Ablauf des bevorstehenden Weihnachtsbasars. Er erklärt: „(..) **Naja dann (.) dann kommen die behinderten Schüler** von gegenüber und verkaufen hier ihre selbst gebackenen Plätzchen und im Anschluss findet dann die Weihnachtsfeier statt.“

Lesartenbildung

Nach dem Erzählen der Geschichten lassen sich die folgenden Lesarten des ersten Abschnitts herausarbeiten:

- Die Pause zu Beginn weist auf einen Nachdenkprozess hin. Entweder ist die sprechende Person auf der Suche nach den richtigen Worten oder muss zunächst über die Antwort nachdenken.
- Das „*Naja dann*“ wirkt relativierend. Es deutet an, dass das Nachfolgende offensichtlich sein könnte und eigentlich keiner Erläuterung bedarf.
- Beide Geschichten weisen „*die behinderten Schüler*“ als Eindringlinge aus, indem sie als Gruppe an einen Ort kommen, an dem sie normalerweise nicht sind.
- Den „*behinderten Schülern*“ wird eine aktive Rolle zugesprochen, sie „*kommen*“ an einen Ort.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

In der Frage der Interviewerin wird relativ offen nach den Auswirkungen auf den Kontakt zwischen Kindern gefragt, der Studierende bezieht seine Antwort nun scheinbar auf eine bestimmte Gruppe, die der behinderten Schüler*innen. Da explizit nach den negativen Auswirkungen gefragt wird, ist es als ungewöhnlich zu bewerten, dass Timo jetzt zunächst die Gruppe der behinderten Schüler*innen nennt. Die Geschichten konnten aufzeigen, dass diese Schüler*innen wie Eindringlinge gesehen werden, die an einen Ort kommen und dort negative Auswirkungen haben. Angesichts der Tatsache, dass Timo Sonderpädagogik studiert, ist dieser Antwortbeginn durchaus Aufmerksamkeit erregend, bedenkt man die oftmals vorherrschende Beeinflussung durch soziale Erwünschtheit.

Abschnitt 2:

T: (..) Naja dann (..) dann kommen die behinderten Schüler *so eine Abhängigkeitsposition*

Geschichten

- a) In einer Praxis für systemische Beratung fasst die Therapeutin in einer Sitzung mit einem Paar zusammen: „Mein Eindruck ist, Sie Frau König, sind finanziell zu stark abhängig von Ihrem Mann. Und **so eine Abhängigkeitsposition** kann unter Umständen zu einer Problematik wie der Ihren führen. Daran müssen wir zukünftig arbeiten.“
- b) In einem Lehrbuch für Betriebswirtschaftslehre wird das Wort Abhängigkeitsposition folgendermaßen erklärt: „Eine Abhängigkeitsposition kann für ein Unternehmen durchaus positiv sein. **So eine Abhängigkeitsposition** führt zu einem höheren Gewinn, da der Preis für ein Produkt in Abhängigkeit zu einem Anbieter A gesetzt wird.“
- c) Eine junge Frau im Rollstuhl berichtet über ihre Assistenz: „Zu Beginn, kurz nach meinem Unfall, war es nicht leicht, immer **so eine Abhängigkeitsposition** zu haben und nichts allein zu können. Aber mittlerweile ist es mir eine große Hilfe, die ich auch annehmen kann.“

Lesartenbildung

Aus den Geschichten lassen sich die folgenden Lesarten herausarbeiten:

- Alle Geschichten zeigen, dass es sich um zwei Parteien handelt, bei der die eine abhängig von der anderen ist.
- Die Abhängigkeit, in der sich eine Partei befindet, scheint eher statisch zu sein. Dies wird deutlich, würde man „*-position*“ durch „*-situation*“ ersetzen. Dadurch wäre die Abhängigkeit etwas offener und fluider.
- Die sprechende Person geht offenbar davon aus, dass ihr Gegenüber um die Art der Abhängigkeit weiß, sie wird nicht näher definiert, sondern direkt mit „*so eine*“ beschrieben.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

An dieser Stelle wird unter Betrachtung beider bisher analysierter Abschnitte Timos Versprecher deutlich. Sein im ersten Abschnitt genutztes „*kommen*“ müsste mit Bezug auf „*so eine Abhängigkeitsposition*“ eigentlich „*bekommen*“ heißen oder aber es fehlt das Wort „*in*“ („*kommen in so eine Abhängigkeitsposition*“). Bei der Unterscheidung dieser beiden möglichen Formulierungen werden unterschiedliche Zustände von Aktivität deutlich. Während die Formulierung „*bekommen eine Abhängigkeitsposition*“ eine erhöhte Passivität ausdrückt, für die die behinderten Schüler*innen selbst nicht verantwortlich sind, sondern in diese hineingedrängt werden, vermittelt „*kommen in eine Abhängigkeitsposition*“ eine verstärkte Aktivität. Dies könnte man unter Berücksichtigung des tatsächlichen Kontextes auf eine erforderliche Assistenzleistung zurückführen, die Timo für die behinderten Schüler*innen annimmt. An dieser Stelle kristallisiert sich mehr und mehr heraus, wofür das bislang noch ungeklärte „*es*“ in der Interviewfrage steht. Sehr wahrscheinlich ist, dass dieses „*es*“ mit der Abhängigkeit der behinderten Schüler*innen gegenüber einer weiteren Partei zu tun hat und sich dies negativ auf den Kontakt zwischen Kindern auswirken kann. Noch muss im weiteren Verlauf geklärt werden, von wem die behinderten Schüler*innen abhängig sind. Denkbar wäre zum einen eine erwachsene Person, wie beispielsweise der*die Lehrer*in oder eine Schulassistentin, jedoch auch die nicht behinderten Schüler*innen.

Erste Überlegungen zur Fallstrukturhypothese

Die bisher analysierten Abschnitte weisen darauf hin, dass Timo eine deutliche Unterscheidung zwischen zwei Gruppen vornimmt, von denen eine die Schüler*innen mit Behinderung sind. Beide Gruppen werden von ihm in sich homogenisiert betrachtet. Diese Unterscheidung zeigt sich vor allem in einem Fähigkeitsunterschied, sodass die „*behinderten Schüler*“ in einer statischen Abhängigkeit von der zweiten Partei stehen. Er spricht ihnen dafür eine gewisse Mitverantwortung aus, die durch den erhöhten Assistenzbedarf entsteht.

Abschnitt 3:

T: (..)Naja dann (.) dann kommen die behinderten Schüler so eine Abhängigkeitsposition *und* (.) z.B. *denk ich nicht, dass ich*

Geschichten

- a) In einem Bewerbungstraining diskutieren die Kursteilnehmer*innen die Bedeutsamkeit ihrer Abschlussnoten. Einer sagt: „Ich denke, es kommt drauf an, welche Arbeitsmoral man an den Tag legt **und** (.) z.B. **denk ich nicht, dass ich** mich später für meine vielleicht schlechtere Note rechtfertigen muss. Da kommt es eher auf die Berufserfahrung an.“
- b) Die Eltern eines Jugendlichen sind nicht begeistert über die erhaltene 5 in der letzten Mathearbeit. Der Jugendliche versucht sich zu rechtfertigen: „Herr Meyer hat das auch überhaupt nicht gut erklärt, das war völlig unverständlich **und** (.) z.B. **denk ich nicht, dass ich** diese Kurvendiskussionen später überhaupt noch einmal brauche.“

Lesartenbildung

Für den dritten Abschnitt lassen sich aus den erzählten Geschichten die folgenden Lesarten herausarbeiten:

- In beiden Geschichten wird deutlich, dass es sich um die Fortsetzung einer Aussage handelt („*und*“).
- Die Pause weist auf eine gewisse Hektik hin, die sprechende Person möchte zügig ein weiteres Argument anführen, muss dann aber kurz pausieren, bevor sie fortfahren kann.
- Es soll auf etwas Exemplarisches hingewiesen werden („z.B.“).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Der Abschnitt weist unter Hinzunahme des Kontextes einen starken persönlichen Bezug auf, was durch den Beginn des Abschnitts zunächst nicht angenommen wird. Timo scheint den ersten Antwortteil mit einem Beispiel illustrieren zu wollen, vermutlich, um anhand einer konkreten Situation die Abhängigkeitsposition, von der er spricht, zu verdeutlichen. Auffallend ist, dass er dieses Beispiel durch eine Negativ-Argumentation („*denk ich nicht*“) aufbaut.

Abschnitt 4:

T: (..) Naja dann (.) dann kommen die behinderten Schüler so eine Abhängigkeitsposition und (.) z.B. denk ich nicht, dass ich *wenn ein behinderter Schüler*

Geschichten

- In einem Artikel zur aktuellen Inklusionsdebatte steht: „**Wenn ein behinderter Schüler** im Rollstuhl aufgrund baulicher Gegebenheiten vom Pausengeschehen ausgeschlossen werden muss, zeigen sich die Grenzen von Inklusion.“
- Der Lehrer einer Regelschule lässt bei der Konferenz vor Beginn des Schuljahres verlauten: „**Wenn ein behinderter Schüler** meiner Klasse zugeteilt wird, brauche ich regelmäßig die Hilfe der Sonderpädagogin. Ansonsten mache ich das nicht!“
- Auf einem Elternabend einer Grundschule erfahren die Anwesenden, dass zum neuen Schuljahr ein Schüler mit einer Behinderung die Klasse besuchen wird. Eine Mutter sorgt sich: „Lernen die anderen Kinder denn dann noch genug, **wenn ein behinderter Schüler** dabei ist? Der hält doch vielleicht alle anderen auf?!“

Lesartenbildung

Für den vierten Abschnitt lassen sich aus den Geschichten die folgenden Lesarten annehmen:

- Es handelt sich um eine Bedingung bzw. hypothetische Annahme („*wenn*“).
- Es muss sich um einen schulischen Kontext handeln, für den die Aussage getroffen wird („*Schüler*“).
- Der Schüler selbst als Individuum scheint wenig Bedeutung zu haben, er bleibt weitestgehend anonym. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Kennzeichnung „*behindert*“ im Vordergrund steht und die Persönlichkeit nicht beachtet wird.
- Durch die eben genannte Anonymisierung kann der Aussage auch ein leicht abwertender Ton unterstellt werden.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Timo setzt mit diesem Abschnitt neu an, er passt von der Satzstruktur nicht zum vorab Gesagten bzw. würde einen Bruch erzeugenden Einschub bedeuten. Auffallend ist, dass Timo hier in der Einzahl spricht, die steht im Gegensatz zum Beginn seiner Antwort („*die behinderten Schüler*“). Er verschafft damit dem „*behinderten Schüler*“ eine Einzelstellung und isoliert ihn vom Rest der Schüler*innen.

Abschnitt 5:

T: (..) Naja dann (.) dann kommen die behinderten Schüler so eine Abhängigkeitsposition und (.) z.B. denk ich nicht, dass ich wenn ein behinderter Schüler *von von seinen Mitschülern so abhängig ist*

Geschichten

Bei den nachstehenden Geschichten wird die Wiederholung des Wortes „*von*“ ausgespart.

- Eine Lehrerin meldet beim Elternsprechtag den Eltern eines Schülers zurück: „Louis orientiert sich immer an seinen Mitschülern, er will immer wissen, was sie über ihn denken, ob sie

ihn mögen und so weiter. Wenn er weiterhin **von seinen Mitschülern so abhängig ist**, wird sich das negativ auf seine Noten auswirken. Er muss sich mehr auf sich und seine Mitarbeit konzentrieren, unabhängig von den anderen.“

- b) Lukas ist blind und besucht die zweite Klasse einer Regelschule. Der Klassenlehrer überlegt: „Ich denke, wir brauchen für Lukas eine Schulbegleitung, damit er nicht mehr **von seinen Mitschülern so abhängig ist**. Die können das nicht immer leisten, ihm ständig zu helfen.“

Lesartenbildung

Die Geschichten lassen die Bildung folgender Lesarten zu:

- Es handelt sich um eine Aussage, die ausschließlich im schulischen Kontext getroffen werden kann.
- Es muss sich bei der abhängigen Person in jedem Fall um einen Schüler handeln, da von Mitschülern gesprochen wird.
- Die beiden Geschichten zeigen unterschiedliche Gründe von Abhängigkeiten auf, zum einen Anerkennung (Geschichte a) und zum anderen Assistenzbedarf (Geschichte b). Der Abhängigkeitsgrad scheint hoch zu sein („so abhängig“).
- In den Geschichten wurde die Wiederholung des Wortes „von“ ausgespart. Diese Wiederholung des Wortes lässt darauf schließen, dass die sprechende Person zunächst nach den richtigen Worten suchen muss oder aber, dass das, was dann folgt, negativ konnotiert bzw. sozial weniger akzeptiert sein könnte.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

An dieser Stelle ist nun deutlich, von welcher Partei „*die behinderten Schüler*“ bzw. der „*behinderte Schüler*“ abhängig ist, Timo stellt die Mitschüler*innen als stärkere Partei den Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf gegenüber.

Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass es sich bei der Form der Abhängigkeitsposition um einen Assistenzbedarf seitens der behinderten Schüler*innen handeln muss, den die Mitschüler*innen auffangen, bei dem qualitative Unterschiede vom Grad der Abhängigkeit vorliegen und der sich negativ auf den Kontakt zwischen den Kindern auswirkt (s. Interviewfrage).

Timo bezeichnet die dem „*behinderten Schüler*“ gegenüberstehende Gruppe als „*Mitschüler*“, was darauf Hinweise liefert, dass er zwar von zwei sich gegenüberstehenden Parteien ausgeht, diese aber in einer Klassengemeinschaft zusammenführt.

Erweiterung der Fallstrukturhypothese

Das Zwei-Gruppen-Denken wird zu diesem Zeitpunkt bestätigt und kann nun eindeutig auf die Unterscheidung behindert – nicht behindert bezogen werden. Timo weist dem*der Schüler*in mit einer Behinderung eine Einzelkämpferrolle zu, dies lässt den Schluss zu, dass er eine Eingliederung von behinderten Schüler*innen als permanent erschwert wahrnimmt. Der statische Moment dieser Annahme soll an dieser Stelle besonders hervorgehoben werden.

Es lässt sich aber festhalten, dass Timo Tendenzen zeigt, beide Gruppen als Klasse zu begreifen, in der dann aber eben die Unterschiede aufgrund eines Kompetenzgefälles vorliegen.

Abschnitt 6:

- T: (..) Naja dann (.) dann kommen die behinderten Schüler so eine Abhängigkeitsposition und (.) z.B. denk ich nicht, dass ich wenn ein behinderter Schüler von von seinen Mitschülern so abhängig ist, *sich eine echte Freundschaft entwickeln kann.*

Geschichten

- a) Eine junge Frau lernt während eines mehrmonatigen Auslandsaufenthalts eine aus Südafrika stammende Frau kennen. Die beiden verstehen sich sehr gut und halten auch Jahre nach dem Kennenlernen noch Kontakt.
- Als die junge Frau von ihrer Mutter auf die Freundschaft angesprochen wird, sagt sie: „Mir ist es wichtig, mit Katie zu skypen und den Kontakt nicht einschlafen zu lassen. Es zeigt so schön, dass auch über eine so große Distanz, wie sie bei uns vorliegt, **sich eine echte Freundschaft entwickeln kann.**“
- b) Zwei bekannte Frauen sprechen über ihre alte Bekannte Mira. Sie sind schon seit geraumer Zeit zerstritten. Eine der beiden berichtet jedoch, dass sie den Kontakt erneut aufgenommen hat und sie sich gut verstehen: „Mira hat sich wirklich verändert, sie ist viel empathischer und zugewandter.“ Die andere entgegnet: „Ich bin nicht der Meinung, dass **sich eine echte Freundschaft entwickeln kann** zwischen euch. Mira war in den schwersten Zeiten nie für dich da.“

Lesartenbildung

Durch das Geschichtenerzählen sind die folgenden Lesarten denkbar:

- Der Satz vermittelt einen stark emotionalen Ton. Es geht nicht allein um Freundschaft, sondern um eine nahezu überhöhte Forderung nach „*echter Freundschaft*“.
- Die Formulierung „*echte Freundschaft*“ lässt darauf schließen, dass es Qualitätsunterschiede in der Art der Freundschaft geben kann. Diese Lesart wird insbesondere durch die Geschichte b) untermauert, bei der eine der beiden Frauen die Qualität der Freundschaft deutlich in Frage stellt.
- Es handelt sich nicht um eine freundschaftliche Beziehung, die bereits existiert bzw. existiert hat, sondern die sich zunächst allmählich entwickeln muss. Dies könnte ein anstrengendes, mindestens aber aktives Vorgehen erfordern.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Unter Berücksichtigung des tatsächlichen Kontextes erhält die Formulierung zur echten Freundschaft eine noch deutlichere Überhöhung als es in den erzählten Geschichten bereits aufgezeigt wurde.

Es scheint fraglich, ob sich in einer Klasse zwischen allen Schülern echte Freundschaften entwickeln müssen bzw. können oder ob nicht auch öfters von einer schulischen Arbeitsbeziehung gesprochen werden kann. Diese Lesart wird dadurch unterstrichen, dass Timo in seiner gesamten Antwort die Formulierung „*Schüler*“ benutzt, obgleich in der Interviewfrage nach „*Kindern*“ gefragt wird. Das Wort „*Schüler*“ verstärkt den Arbeitskontext in einer Schule, darauf bezogen wirkt die Formulierung „*echte Freundschaft*“ nahezu unangemessen und steht in einem deutlich emotionaleren Kontext als „*Schüler*“ bzw. „*Mitschüler*“.

Dass Timo davon ausgeht, dass eine solch starke affektive Beziehung nicht gelingen kann, wenn ein*e Schüler*in in einer statischen Abhängigkeitsposition von seinen*ihren Mitschüler*innen ist, zeigt deutlich seine Bedenken hinsichtlich des bereits erwähnten Kompetenzgefälles zwischen behinderten und nicht behinderten Schüler*innen.

Auffallend ist, dass Timo nicht ein einziges Mal die Rolle der Lehrkraft berücksichtigt, die in diesem Szenario durchaus eine tragende Rolle übernehmen könnte, indem sie die Assistenzleistungen, die Timo annimmt, anbietet und übernimmt.

Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Schlussendlich lässt sich für den vorliegenden Fall die folgende Fallstrukturhypothese aufstellen, die dann in zwei weiteren Überprüfungssequenzen auf ihre Haltbarkeit untersucht werden muss.

Es lässt sich ein deutliches Zwei-Gruppen-Denken extrahieren, dass die Differenz bei dem Vorhandensein einer Behinderung vornimmt. Dabei ist zu unterstreichen, dass Timo zwar zwischen behinderten und nicht behinderten Schüler*innen eine eindeutige Grenze zieht, die sich jedoch in der für ihn bestehenden Einheit einer Klassengemeinschaft vollzieht. In dieser wirken die Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf aber durch den Versprecher wie Eindringlinge.

Timo schreibt den behinderten Schüler*innen eine Hilfslosigkeit und den Bedarf einer Unterstützung bzw. Assistenz zu, die er offenbar auf mangelnde Fähigkeiten im Vergleich zu den übrigen (nicht behinderten) Mitschüler*innen zurückführt. Diese Gegebenheit nimmt er als relativ statisch an, wobei er die Rolle der Lehrkraft ausblendet.

8.4.2.2 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Sequenz

Nachstehend wird die aufgestellte Fallstrukturhypothese an einer weiteren Sequenz des Transkripts auf ihre Haltbarkeit überprüft.

Überprüfungssequenz 1

- I: [...] Gibt's aus dem Seminar irgendwas, was du für später mitnimmst? Irgendwas, was dir langfristig in Erinnerung bleiben wird?
- T: (5) Äh:::m ich denke das mit der Helferposition, dass man da w/wenn wenn ich später Lehrer einer inklusiven Klasse sein sollte, dass ich darauf achten muss, dass einfach die anderen Schüler nicht in die nicht zu sehr in diese Rolle kommen, weil (.) ja (..) sonst ist es, sonst sind sie halt Helfer und nicht irgendwie gleichberechtigte Schüler.

Überlegungen zur Interviewfrage

Zunächst wird kurz der Frageimpuls der Interviewerin betrachtet, um den Antworthorizont des Befragten einschätzen zu können.

Die Interviewerin bezieht sich mit ihrer Frage konkret auf den erlebten Seminarkontext („aus dem Seminar“), eröffnet aber mit dem Gegenstand der Nachfrage („irgendwas“) einen nicht näher definierten Antworthorizont, sodass der Studierende sowohl auf Inhalte, Rahmenbedingungen oder andere Aspekte eingehen könnte. Ebenfalls bleibt undefiniert, welcher Bereich der Zukunft („später“) gemeint ist, denkbar wären also der berufliche sowie der private. Aufgrund des Kontextes ist es aber am wahrscheinlichsten, dass die Interviewerin auf die berufliche Zukunft des Studierenden anspielen möchte.

Die Frage nach etwas, das mitgenommen wird, suggeriert eine starke Bedeutung, sodass die Frage auch einen leicht suggestiven Ton enthält und der Seminarerfahrung somit eine starke Bedeutung beimisst.

Der zweite Frageteil ist von der Bedeutung her abgeschwächt, geht es nur um etwas, was in Erinnerung bleibt und nicht unbedingt „mitgenommen“ wird, wie es noch im ersten Frageteil heißt. Somit kann der Studierende entscheiden, ob er sich zu etwas äußert, was er tatsächlich mitnimmt für die Zukunft oder einfach in Erinnerung behält.

Es kann geschlussfolgert werden, dass es sich um zwei eher offene Fragen der Interviewerin handelt, die jedoch der Seminarerfahrung zwei unterschiedliche Bedeutungsebenen beimessen. Beide könnten suggestiv wirken, indem sie vermitteln, dass es einen solchen Aspekt, der in irgendeiner Form Bedeutung hat, geben muss bzw. sollte.

- T: (5) Äh:::m ich denke das mit der Helferposition, dass man da w/wenn wenn ich später Lehrer einer inklusiven Klasse sein sollte, dass ich darauf achten muss, dass einfach die anderen Schüler nicht in die nicht zu sehr in diese Rolle kommen, weil (.) ja (..) sonst ist es, sonst sind sie halt Helfer und nicht irgendwie gleichberechtigte Schüler

Die Antwort des Studierenden beginnt mit einer fünfsekündigen Pause, gefolgt von einem gedehnten Laut der Überlegung („Äh:::m“). Hier bietet sich die Lesart des Hineindenkens an, die möglicherweise begleitet sein könnte von der Annahme, auf diese Frage unbedingt eine Antwort finden zu müssen, um der Interviewerin entgegen zu kommen. Eine spontane Äußerung erfolgt nicht. Dass Timo in dieser Situation zunächst erst über diese Frage nachdenken muss und spontan keine Antwort parat hat, dafür spricht auch der Beginn („*ich denke*“). Er bezieht sich dann von der Wortwahl auf die ausgelegten Erinnerungskarten („*das mit der Helferposition*“). Bemerkenswert ist, dass dies offensichtlich das erste ist, was Timo bei dieser Frage einfällt, da es sich bei dem Seminar um eine inklusive Lernsituation und möglichst gerade weniger bzw. gar nicht um ein Setting handeln sollte, bei dem die Helferposition in hohem Maße hervortritt. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Unterschiedlichkeit in den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden für den Studierenden eine große Bedeutung hat.

Zunächst führt Timo seine Argumentation stark verallgemeinernd fort und bezieht sich dabei nicht explizit auf seine Person („*dass man da*“), ringt dann aber nach Worten („*w/wenn wenn*“) und gelangt schließlich doch zu einer Aussage, die sich auf ihn persönlich bezieht („*wenn ich*“). Möglicherweise fällt es ihm leichter, seine Ausführungen direkt auf sich zu beziehen und es wird deutlich, dass Timo nun etwas gefunden hat, was er tatsächlich für sich persönlich mitnimmt bzw. in Erinnerung behalten hat.

Seine Fortführung vermittelt zunächst durch den Konjunktiv einen eher hypothetischen Ton („*sein sollte*“). Auffallend ist jedoch, dass er sich in einer Rolle als Lehrkraft für eine inklusive Klasse sieht und nicht, wie aktuell die Rolle des*der Sonderpädagog*in oftmals beschrieben wird, als Helfender für die Kinder mit Unterstützungsbedarf. Dies wird insbesondere deutlich, würde man den Satz umformulieren „*wenn ich später in einer inklusiven Klasse arbeiten würde*“ statt „*wenn ich später Lehrer einer inklusiven Klasse sein sollte*“. Timo macht an dieser Stelle also keinen Unterschied zwischen den Lehrkräften an einer inklusiv arbeitenden Schule auf, sondern reiht sich selbstverständlich in die Lehrerschaft ein. Er führt fort, indem er eine Pflicht benennt („*das ich darauf achten muss*“), die er offenbar als Konsequenz aus dem Erlebten im Seminar gezogen hat. Seine Pflicht bezieht sich darauf, dass die Schüler*innen ohne Unterstützungsbedarf nicht zu oft die von ihm genannte Helferposition einnehmen müssen. Mit der Formulierung „*die anderen Schüler*“ macht er dabei erneut sein Zwei-Gruppen-Denken deutlich. Dass er möglicherweise mit der Umsetzung, dass „*die anderen Schüler*“ nicht in die Rolle der Helfenden kommen, ebenfalls überfordert ist und dies eher unwahrscheinlich sein wird, zeigt sich an der Neuformulierung („*nicht in die nicht zu sehr in diese Rolle*“), die die Aussage etwas abschwächt.

Der Studierende stellt schließlich die Rolle des Helfenden und die eines*einer gleichberechtigt*in Schüler*in sich widersprechend gegenüber, indem er das Vorhandensein des einen mit dem Ausbleiben des anderen gleichstellt („*sind sie halt Helfer und nicht irgendwie gleichberechtigte Schüler*“).

An dieser Stelle wird deutlich, dass für Timo Unterschiede in den Fähigkeiten für die schwächeren Schüler*innen zu einer Hilfebedürftigkeit führen und damit die Chancen auf einen Umgang auf Augenhöhe mit den nicht behinderten Schüler*innen verwehrt bleiben.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Mithilfe der zweiten Sequenz konnte die angenommene Fallstrukturhypothese überprüft werden. Auch in dieser Überprüfungssequenz finden sich die Aspekte der Fallstruktur wieder. Eindeutig konnte das Aufteilen in zwei Gruppen, die der nicht behinderten und die der Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf, extrahiert werden. Auch die Annahme, dass der

Grund für dieses Zwei-Gruppen-Denken höchstwahrscheinlich in der Unterschiedlichkeit der Fähigkeitszuschreibungen liegt, ließ sich bestätigen. Dies steht einem Umgang auf Augenhöhe in den Augen des Studierenden entgegen.

Dass er inklusive Klassen verstärkt als Einheit wahrnimmt, zeigt sich bei näherer Betrachtung auch in der soeben analysierten Überprüfungssequenz. An dieser Stelle lässt es sich durch die Beschreibung seiner Lehrerrolle zeigen, mit der Timo sich nicht als eine besondere Art von Lehrer herausstellt, sondern sich in die Allgemeinheit der Lehrkräfte einer inklusiven Schule einreicht.

8.4.2.3 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer dritten Sequenz

Überprüfungssequenz 2

I: Was ist für dich eigentlich ein echter Lehrer, wie willst du wahrgenommen werden?

T: (3) ich möchte wahrgenommen werden, dass ich auch ganz normal Menschen etwas beibringe und (.) dass ich auch ja ein abgeschlossenes Studium habe und mich genauso vor eine Klasse stellen kann und ja halt vielleicht nicht so der Fachexperte bin, sondern (.) ja das Klassengefüge und die Schüler mit einem besonderen Bedarf besser im Auge haben kann auch als (.) die Regelschulkollegen.

Überlegungen zur Interviewfrage

Auffallend ist zunächst, dass die Interviewerin zwei Fragen in einer formuliert. Der erste Teil „*Was ist für dich eigentlich ein echter Lehrer*“ erfordert eine Art Definition vom Gegenüber. Die Formulierung „*echter Lehrer*“ stiftet jedoch durchaus Verwirrung, denn die Definition soll scheinbar nicht auf einen „unechten“ oder „falschen“ Lehrer abzielen. Es wär daher auch denkbar, dass die Interviewerin mit dieser Formulierung an eine vorher vom Studierenden getätigte Aussage anknüpft. Unter Bezugnahme auf den Kontext könnte es möglich sein, dass die Frage auf die Unterschiedlichkeit zwischen den verschiedenen Lehramtstypen abzielt und dabei besonders die Differenz zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen im Fokus steht.

Ebenfalls könnte die Lesart angenommen werden, dass die Frage auf Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und fest eingestellte Lehrkräfte abzielt.

Mit dem Wort „*eigentlich*“ wird ein gewisser kritischer, zum Nachdenken anregender Ton suggeriert, dies unterstützt ebenfalls die Lesart, dass die Frage an etwas bereits von Timo Gesagtes anschließen könnte.

Zum ersten Frageteil lässt sich summieren, dass nach einer subjektiven Einschätzung nach der Rolle einer „*echten*“ Lehrkraft gefragt wird. Der zweite Teil „*wie willst du wahrgenommen werden*“ dagegen, lenkt den Blick weg von der eigenen Sichtweise, hin auf den Blick anderer. So könnte die Antwort auf die beiden Teilfragen durchaus sehr unterschiedlich ausfallen. Der recht offene Frageimpuls des Anfangs wird durch die zweite Nachfrage stärker geschlossen und es ist wahrscheinlich, dass Timo auf die zuletzt genannte Frage zu Beginn seiner Antwort eingehen wird.

T: (3) ich möchte wahrgenommen werden, dass ich auch ganz normal Menschen etwas beibringe und (.) dass ich auch ja ein abgeschlossenes Studium habe und mich genauso vor eine Klasse stellen kann und ja halt vielleicht nicht so der Fachexperte bin, sondern (.) ja das Klassengefüge und die Schüler mit einem besonderen Bedarf besser im Auge haben kann auch als (.) die Regelschulkollegen.

Timos Aussage beginnt mit einer längeren Pause, die dafür sprechen könnte, dass er zunächst über eine Antwort nachdenken muss. Er beginnt dann tatsächlich mit einer Beantwortung der zuletzt gestellten Frage und schließt mit einer Abschwächung im Hilfsverb an die Formulierung

der Interviewerin an (*„ich möchte wahrgenommen werden“*). Dies könnte zum einen auf die Positionierung als letzte Frage zurückzuführen sein, allerdings scheint Timo dieser Wahrnehmung durch andere auch eine bestimmte Wichtigkeit zuzuschreiben.

Er führt fort, dass er *„auch ganz normal Menschen etwas beibringe“*. Auffallend ist, dass er hier das Wort *„normal“* verwendet, was für ihn scheinbar auch zur Nachfrage nach einem echten Lehrer passt. An dieser Stelle lässt sich wohlmöglich ein Zusammenhang zwischen der Zuschreibung von nicht vorhandener Normalität bei Menschen mit Behinderungen und den mit diesem Personenkreis arbeitenden Menschen feststellen. Es kann angenommen werden, dass der*die Sonderpädagog*in in der Regel nicht als Lehrkraft mit Bildungsauftrag wahrgenommen wird und ihr bzw. ihm eher eine betreuende Tätigkeit zugeschrieben wird. Dass dem nicht so ist, ist für Timo von immenser Bedeutung, dafür spricht, dass er diesen Punkt als ersten benennt. Daraus lässt sich ein gewisser Wunsch nach Akzeptanz bzw. weiterdenkend auch ein Wunsch nach Ansehen ableiten, indem Timo als ein Lehrer wahrgenommen werden will, der sozusagen die Minimalanforderungen, nämlich Menschen etwas beizubringen, erfüllt. Mit dieser Formulierung (*„etwas beibringe“*) bleibt die Aussage eher unspezifisch.

Mit dem Wort *„auch“* deutet der Studierende an, sich mit einer anderen Gruppe zu vergleichen, was ebenfalls, im Hinblick auf den Kontext, auf die Unterscheidung zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen hindeuten könnte. Timo geht davon aus, dass gesellschaftlich gerade den Regelschullehrkräften die Verfolgung eines Bildungsauftrags zugesprochen wird, dies möchte er auch für sich beanspruchen.

Diese Lesart bestätigt sich auch im darauffolgenden Teil *„und (.) dass ich auch ja ein abgeschlossenes Studium habe“*. An dieser Stelle wird die Bedeutung des erfolgreichen (*„abgeschlossenes Studium“*) akademischen Werdegangs herausgestellt. Möglicherweise lässt sich dies darauf zurückführen, dass Timo bereits Erfahrungen mit einer Anzweiflung seiner Kompetenzen und deren Ursprung erlebt hat. Ein abgeschlossenes Studium kann noch lange nicht als eine Gelingensbedingung für einen erfolgreich verfolgten Bildungsauftrag stehen, es stellt eher eine Grundbasis dar, die von Timo zu diesem Zeitpunkt jedoch als ausschlaggebend wahrgenommen wird. Möglicherweise ist dem Studierenden auch besonders wichtig, seine akademische Qualifikation von der eines Integrationshelfers abzugrenzen, sodass die Rollen und damit verbundene Hierarchien deutlich verteilt und geregelt sind.

Bereits an dieser Stelle scheint Timo sich in Rage zu reden, dies macht die Aufzählung deutlich. Der bisher betrachtete Abschnitt vermittelt einen leicht zornigen Ton, der darauf abzielt, endlich richtig stellen zu wollen, wie Timo als Sonderpädagoge wahrgenommen werden will.

Dazu zählt auch die Fähigkeitszuschreibung, sich *„genauso vor eine Klasse stellen“* zu können. Damit eröffnet Timo ein Tätigkeitsfeld, welches im Unterschied dazu, eine Klasse zu unterrichten, durch wenig Performanz gekennzeichnet ist, jedoch am ehesten mit einer Leitungsrolle assoziiert werden kann. Der Studierende betont, dass er dies *„kann“*, es ist somit nicht gleichbedeutend mit der tatsächlichen Ausübung dieser Leitungsposition. An dieser Stelle wird ebenfalls deutlich, dass Timo im schulischen Kontext sich mit der Gruppe der Regelschullehrkräfte vergleicht (*„genauso“*). Nach dieser positiven Argumentationskette schränkt Timo allerdings seinen Kompetenzbereich ein, indem er sich eine Fachexpertise abspricht. Er vermittelt dabei jedoch in einem eher lockeren, wenig bedeutsamen Ton, dass er *„ja halt vielleicht nicht so der Fachexperte“* sei und spricht damit der fachlichen Komponente von Lehrerkompetenz die Bedeutung ab. Deutlich schreibt er so auch den Regelschullehrkräften eine eher einseitige Rolle als Fachlehrer*innen zu, während er sich als Lehrer *„für alle Kinder“* begreift, der die soziale Komponente der Klasse (*„das Klassengefüge ... besser im Auge haben kann“*) im Blick hat.

Mit der Formulierung „*im Auge haben*“ schreibt Timo sich eine Beobachtersposition zu, die erneut eher mit wenig Performanz und Aktivität zu tun hat. Möglicherweise drückt sich an dieser Stelle ein Machtverhältnis aus: Timo, der als höher Gestellter die niedriger gestellten Schüler*innen beobachtet und kontrolliert.

Timo fügt hinzu, dass er ebenfalls „*die Schüler mit einem besonderen Bedarf besser im Auge haben kann*“, um den Blick auf das Klassengefüge zu konkretisieren und liefert damit auch eine Kompetenzzuschreibung für sich als Sonderpädagoge, der sich speziell für Kinder mit Unterstützungsbedarf zuständig sieht. Gleichzeitig, und dies soll an dieser Stelle betont werden, ist auffallend, dass er sich nicht ausschließlich für diese Kinder in der Verantwortung sieht, sondern an erster Stelle das Klassengefüge benennt. Hier kann eine Öffnung der eigenen Zuständigkeiten beobachtet werden.

Der Studierende macht schlussendlich ganz deutlich, dass er sich hinsichtlich der Fachexpertise von seinen „*Regelschulkollegen*“ unterscheidet, teilt mit der Formulierung aber gleichzeitig mit, dass sie alle, er als Sonderpädagoge und die Regelschulpädagog*innen, von ihm als zugehörig zur Institution empfunden werden („*kollegen*“).

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Die dritte Sequenz bestätigt die angenommene Fallstrukturhypothese wie folgt: Auch in dieser Sequenz konnte das Zwei-Gruppen-Denken extrahiert werden, dass sich auf die Differenz zwischen behindert und nicht behindert, in diesem Fall Schüler*innen mit und ohne besondere Bedarfe bezieht.

Weiterhin wurde angenommen, dass Timo zwar von dieser Unterscheidung ausgehend die Klasse dennoch als Einheit wahrnimmt. Dies spiegelt sich ebenfalls in der untersuchten Überprüfungssequenz wider, allerdings auf einer anderen Ebene. Es handelt sich dabei um die Ebene der Klassenleitung bestehend aus Regelschulkolleg*innen und Sonderpädagog*innen. Dabei ist wesentlich, dass er sich verstärkt mit seiner Rolle in kooperierenden Teams auseinandersetzt und diese Rolle über die weiteren Akteure*innen (Schüler*innen mit und ohne Unterstützungsbedarf, Regelschulpädagog*innen) definiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Timo die Unterschiede zwischen den beiden genannten Gruppen maßgeblich in den verschiedenen Ausprägungen der Fähigkeiten der Schüler*innen sieht. Da Timo jedoch unbedingt als ebenbürtiger Lehrer im Vergleich zu den Regelschullehrkräften wahrgenommen werden möchte, möchte er auf der Lehrerebene eine Trennung in zwei Gruppen vermeiden. So scheint es ihm wichtig zu sein, dass Defizite bei den Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf nicht gleichbedeutend mit einer Abwertung von Sonderpädagog*innen, die mit diesen Menschen arbeiten, sind.

8.4.3 Gegenüberstellung des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes

Der Fall des Studierenden Timo kennzeichnet sich im Besonderen durch den Aspekt der Fachlichkeit, der in beiden Erhebungszeitpunkten auf leicht unterschiedliche Art präsent ist. Zwar proklamiert er für sich, nicht der Fachexperte zu sein; dass er aber eine andere Art von Fachlichkeit und Expertise mitbringt, die die Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf betrifft, und diese auch anerkannt wird, ist für ihn wesentlich.

Für diesen Studierenden steht der Bildungsauftrag der Schule im Fokus, soziale Beziehungen wie Freundschaften oder eine besondere Nähe zur Lehrkraft sind für ihn zweitrangig und wenig beeinflussbar. Die Schule sieht Timo als Ort für Bildung, an dem Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen gleichwertig arbeiten und für den als Zugangsvoraussetzung ein Maß an Fachlichkeit vonnöten ist.

Bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt ließ sich ein eindeutiges Zwei-Gruppen-Denken im Sinne einer Einteilung gemäß der Differenzlinie behindert – nicht behindert feststellen. Timo deutet diese Differenz aufgrund einer geringeren Bildbarkeit und schreibt behinderten Menschen weniger Fähigkeiten zu, sodass ein Macht- und Kompetenzgefälle zwischen den zwei Gruppen entsteht, das der Studierende als gegeben und statisch ansieht. Er sieht sich nicht in der Verantwortung, diesem Zwei-Gruppen-Denken entgegenzuwirken, was wohl zukünftig in seiner Handlungspraxis zu einer Reproduktion der Differenzen führen könnte. Passend zum ersten Aspekt des Bildungsanspruchs sieht sich dieser Studierende in der Rolle eines Bildungsvermittlers und nicht in der eines Beziehungsgestalters. Somit ist die Aufweichung dieser Differenzsetzung auch nicht zwangsläufig seinem Aufgabenbereich zuzuordnen.

Im zweiten Erhebungszeitpunkt lässt sich diese Differenzsetzung nach wie vor wiederfinden, jedoch werden die zwei Gruppen stärker in einer Einheit im Sinne einer gemeinsamen Beschulung gedacht. Dies zeigt sich auch in der Akzeptanz des Arbeitsortes Regelschule, in der Sonderpädagog*innen wie Timo und Regelschullehrkräfte zusammenarbeiten. Timo geht von einer Akzeptanz der Unterschiede in Bezug auf die Differenzlinie Behinderung aus, die schließlich dazu führt, dass beide Gruppen in einer Großgruppe zusammengeführt werden können.

Das Thema Macht wirkt auf zwei Ebenen in der Rekonstruktion der Interviews: Auf der Ebene der Schüler*innenschaft schreibt der Studierende Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf Hilfebedürftigkeit zu und weist ihnen den Bedarf einer ständigen Assistenz zu. Somit erhalten die Schüler*innen ohne Unterstützungsbedarf eine machtvollere Position als die mit einem Unterstützungsbedarf.

Auf der Ebene der Lehrkräfte dagegen ist Timos Wunsch nach Gleichwertigkeit groß. Sonderpädagog*innen verfügen möglicherweise über andere, jedoch ebenso vorhandene Kompetenzen, die ihnen Handlungsmacht verleihen. Ein Kompetenzgefälle zu Gunsten der Regelschullehrkräfte möchte der Studierende vermieden wissen, die Anerkennung seiner Fachlichkeit ist für ihn von großer Bedeutung. Während sich dies im ersten mit ihm geführten Interview nur auf einer impliziten Ebene extrahieren lässt, kann die Rekonstruktion des zweiten Erhebungszeitpunktes einen Prozess vom Impliziten zum stärker Expliziten nachzeichnen. Der Studierende reflektiert seine Sorge um die Aberkennung von Fachlichkeit stärker und er formuliert bewusst die Forderung nach fachlicher Anerkennung.

Diese Zweifel, nicht als gleichwertig wahrgenommen zu werden, kann unter Umständen darauf zurückgeführt werden, dass gesellschaftlich eine Marginalisierung behinderter Menschen stattfindet, von der Timo wahrnimmt, dass sie auch auf die Fachkräfte, die mit diesen Menschen arbeiten, übertragen werden könnte. Die Annahme, dass Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf stets eine Assistenzleistung benötigen und gegebenenfalls weniger bildbar sind, soll im Sinne des vorliegenden Falles nicht auch den Lehrkräften, die speziell für diese Schüler*innen ausgebildet sind, zugeschrieben werden. Auch in diesem Aspekt positioniert der Studierende sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt eindeutiger und die Zweifel, die sich im ersten Interview rekonstruieren lassen, werden abgelöst von einer Forderung nach Anerkennung von spezifischem Wissen und Bildung.

8.5 Jennifer – „Zur Heldin der Sonderpädagogik berufen“

Die Studierende Jennifer ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 22 Jahre alt und studiert im vierten Fachsemester Sonderpädagogik. Sie studiert einen außerschulischen Bachelor Sonderpädagogik, da sie nicht als Lehrkraft in der Schule arbeiten möchte. Das Seminar „Geschichte

erleben“ lag für die Studierende nicht im regulären Verlaufsplan, sie hatte es freiwillig aufgrund von Interesse gewählt.

Jennifer verfügt bereits über eine Ausbildung im Bereich der Behindertenhilfe und kann zahlreiche Erfahrungen im Kontakt mit behinderten Menschen vorweisen, die sich über ihre gesamte bisherige Biographie, begonnen im Kindesalter, erstrecken. Sie gilt unter den gewählten Studierenden als diejenige mit der meisten Vorerfahrung.

Das Interview mit ihr wurde als Vergleichsfall aufgrund ihres außerschulischen Schwerpunktes ausgewählt. Der Fall steht damit exemplarisch für einen zwar kleinen, aber präsenten Teil von Studierenden, die das Studium der Sonderpädagogik ohne den Berufswunsch Lehrkraft wählen. Neben diesen gegebenen Rahmenbedingungen stellt der Fall einen besonderen Typus von Studierenden dar, der, so die Rückmeldung der Interpretationsgruppen, nicht häufig, aber doch immer wieder in der Studierendenschaft zu finden ist. Innerhalb der für diesen Rahmen gewählten Fälle kann er als Maximalkontrast angesehen werden, sodass sich auch darin seine Auswahl begründet.

8.5.1 Analyse des ersten Erhebungszeitpunktes

Die Analyse des ersten Erhebungszeitpunktes folgt dem bekannten Vorgehen aus Untersuchung der Basissequenz und Überprüfung anhand von zwei Überprüfungssequenzen.

8.5.1.1 Feinanalyse der Basissequenz

Basissequenz

- I: Mhm. Ja (.) gibt 's denn auch irgendwas, was du befürchtest so an dieser Seminarkonstellation, ich will jetzt nicht sagen, wo du vielleicht Angst vor hast, aber wo du sagst, mh, das hätte ich nicht so gerne oder das wäre nicht so toll.
- J: Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein. (I: Mhm.) Ich find halt (.) ja ich fänd 's halt blöd, wenn 's da Leute gibt, die halt, die da, mich nervt so was, wenn man nicht vernünftig mit anderen Menschen mit Behinderung umgehen kann.

Überlegungen zur Interviewfrage

Zunächst soll bei dieser Sequenz die Interviewfrage kurz näher betrachtet werden, um den Antworthorizont der befragten Studierenden zu verdeutlichen.

Der erste Teil der Frage „Ja (.) gibt 's denn auch irgendwas“ ist zum einen so zu verstehen, dass die Interviewerin sich vorsichtig an einen sie interessierenden Inhalt herantasten möchte, dafür spräche auch die Pause, die der eigentlichen Frage vorausgeht. Eine andere Lesart ermöglicht jedoch auch die Annahme, dass es sich um eine scharfe, direkte Nachfrage handeln könnte. Dies wäre denkbar, wenn im Anschluss an diesen Teil eine knappe Erläuterung steht, z.B. „Ja (.) gibt 's denn auch irgendwas, was dich stört/was du positiv findest/was du nicht magst?“. In jedem Fall suggeriert der erste Teil der Interviewfrage, dass der Interviewerin bisher etwas verschwiegen wurde, etwas also von der Befragten nicht gesagt wurde. Grund für diese Annahme ist insbesondere das Wort „auch“. Man kann annehmen, dass die Befragte bisher nur eine Seite von etwas beleuchtet hat. Unter Hinzunahme des Kontextes der Interviewsituation kann vermutet werden, dass die Studierende sich bisher zu ihren Erwartungen an das Seminar nur positiv oder ausschließlich negativ geäußert hat. Die Nachfrage der Interviewerin kann nun als Aufforderung verstanden werden, etwas zu finden, was die jeweils andere Bewertungsseite beleuchtet.

Betrachtet man schließlich den weiteren Teil der Interviewfrage, so bestätigt sich eher die zuerst angenommene Lesart der vorsichtigen Nachfrage. Dafür spricht die hohe Virtuosität innerhalb

der sehr vorsichtigen Frage nach Befürchtungen („...*ich will jetzt nicht sagen, wo du Angst vor hast, aber wo du sagst, mh, das hätte ich nicht so gerne oder das wäre nicht so toll.*“). Allerdings kann angenommen werden, dass durch diese Fragestellung der Antwortkorridor bereits sehr eng gefasst ist, da explizit nach Befürchtungen gefragt und suggeriert wird, dass es innerhalb des Kontextes dazugehört, Befürchtungen zu haben.

Bezieht man den sozialen Kontext dieser Äußerung mit ein, so fällt auch die Sprechkultur auf. Man kann vermuten, dass diese vorsichtige Nachfrage einer Sprechkultur zuzuordnen ist, wie sie unter Sonderpädagog*innen praktiziert wird. Dies wäre aber an weiteren Beispielen zu überprüfen, soll jedoch in diesem Rahmen nicht ausführlich geschehen.

Abschnitt 1:

J: *Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein.*

Geschichten

- Ein Student fragt seinen Dozenten nach Literatur zur kritischen Betrachtung der Geschichte des Behinderungsbegriffs. Der Dozent antwortet: **„Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein.“**
- Eine Frau fragt ihre Freundin, ob sie nächste Woche Montag etwas vorhabe, diese antwortet: **„Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein, ich glaube, ich habe da Zeit.“**
- Zum Sommerfest einer Firma soll Musik gespielt werden. Zwei dafür verantwortliche Kollegen unterhalten sich, der eine fragt den anderen: „Hast du nicht eine Idee, was wir dort für Musik spielen können?“ Der andere antwortet: **„Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein.“**

Lesartenbildung

In allen drei Geschichten hat der zu interpretierende Teil eine ähnliche Bedeutung. Es geht stets darum, dass jemand eine andere Person nach etwas fragt, weil er sich erhofft, von dieser eine Antwort zu erhalten, die er selbst nicht kennt oder kennen kann. Gleichzeitig enthalten auch alle drei Geschichten weitere folgende Bedeutungskomponenten:

- Es wäre erwartungskonform, wenn der befragten Person etwas einfallen würde. Alle Geschichten zeigen Situationen, in denen eine Person von einer anderen eine Antwort erhofft und diese zu erhalten auch wahrscheinlich ist.
- Die Aussage enthält eine mögliche Entschuldigung dafür, dass der Person zu diesem Zeitpunkt nichts auf die Antwort der Frage einfällt. Dies nimmt Bezug auf den folgenden Punkt der Lesartenbildung.
- Die Antwort zeigt eine Kooperationsbereitschaft, darauf weist insbesondere die Formulierung *„auf Anhieb“* hin. Diese lässt vermuten, dass der*die Befragte bereit ist, noch einmal über die Frage nachzudenken, um dann doch zu einer Antwort zu gelangen. Dafür spricht auch das Wort *„so“*.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Die Konfrontation mit dem tatsächlichen Äußerungskontext bringt in diesem Fall neue Erkenntnisse. Von der Interviewerin wird die Frage nach den Befürchtungen bezüglich der Seminarkonstellation gestellt. Die Befragte antwortet den bereits bekannten Satz. So können zwar alle oben genannten Lesarten zutreffen, jedoch ist hier weiter annehmbar, dass der Antwort auch eine trotzigere Bedeutung zukommen könnte. Dies wäre denkbar, wenn die Befragte davon ausgeht, dass der Umgang mit einer solchen Seminarkonstellation, in die auch behinderte Menschen involviert sind, keinerlei Probleme bereiten kann, die Frage ihr also unsinnig erscheint.

Erste Überlegungen zur Fallstrukturhypothese

Die aus den Lesarten und der Konfrontation mit dem Äußerungskontext herausgearbeiteten Bedeutungsstrukturen lässt folgende Schlussfolgerung zu: Die Studierende möchte zunächst kooperativ erscheinen und der Interviewerin auf ihre Frage antworten, hier wäre wieder auf die anfangs erwähnte ‚sonderpädagogische Sprechkultur‘ hinzuweisen. Jedoch lässt ihre Antwort „*Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein.*“ bereits die Annahme zu, dass hier ihre Haltung zur Seminargruppe deutlich in Erscheinung tritt. Diese wäre dann durch eine Entproblematierung des Umgangs mit einer solchen Situation, in diesem Fall der besonderen Seminarkonstellation, gekennzeichnet.

Abschnitt 2:

J: Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein. (I: Mhm.) *Ich find halt (.) ja ich fänd's halt blöd*

Geschichten

- Hier lässt sich die Geschichte c) aus Abschnitt 1 weitererzählen. Der Kollege antwortet: „Dazu fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein. **Ich find halt (.) ja ich fänd's halt blöd**, wenn nur klassische Musik gespielt werden würde.“
- Im Studium soll eine Gruppe Studierender ein Referat vorbereiten. Es herrscht Uneinigkeit über das Vorgehen. Eine Studierende schlägt vor, die anfallende Arbeit aufzuteilen. Eine andere antwortet: „**Ich find halt (.) ja ich fänd's halt blöd**, wenn wir das so machen. Da hat man so viel Arbeit!“
- Im Familienurlaub besprechen die Eltern den nächsten Tag. Der Vater sagt: „**Ich find halt (.) ja ich fänd's halt blöd**, wenn wir wieder nur den ganzen Tag am Strand liegen. Ich möchte auch mal etwas von der Umgebung sehen.“

Lesartenbildung

Während die Geschichte unter a) die bereits erwähnte Geschichte weitererzählt, lassen sich noch zwei neue hinzufügen. Sicherlich wären auch andere Kontexte denkbar, in denen die Äußerung fällt. Diese würden jedoch sinnhaft eine Reproduktion der bereits aufgeführten Geschichten darstellen.

Als Lesarten lassen sich die Folgenden zusammenfassen:

- Der befragten Person ist nun nach einer kurzen Gedankenpause doch eine Antwort auf die gestellte Frage eingefallen.
- Anfangs ist sich die befragte Person sehr sicher in dem, was sie äußern will, dies zeigt sich in der Benutzung des Präsens „*ich finde*“. Sie schwächt dies aber wieder ab, indem er den Konjunktiv nutzt und sagt „*ich fänd*“. Dies spricht für einen eher kooperativen, versöhnlichen Ton, was die auch schon beim ersten Teil der Sequenz angeschnittene Kooperationsbereitschaft gegenüber der oder dem Fragenenden bestätigt.
- Die Befragte Peron setzt zu einer Antwort an („*Ich find halt*“), es folgt eine kurze Pause, in der sie möglicherweise nochmals über das nachdenkt, was sie äußern möchte. Mit dem sich dann anschließenden „*ja*“ bestätigt sie das, was sie nachfolgend äußert („*ja (.) ich fänd's halt blöd*“).
- Ausgedrückt wird eine sehr persönliche Meinung beziehungsweise Ansicht. Es geht hier um die Belange des Ichs.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Betrachtet man nun das Gesagte wieder im tatsächlichen Äußerungskontext, so wird deutlich, dass der Studierenden nun doch eine Antwort auf die eingangs von der Interviewerin gestellte Fra-

ge eingefallen ist. Es ist an dieser Stelle aber noch nicht offensichtlich, ob hier eher im Sinne eines höflichen Sprechaktes danach gesucht wurde, um die Frage der Interviewerin zu beantworten oder der Befragten tatsächlich etwas für sie Wichtiges aufgefallen ist. Wie bereits unter dem Punkt *Lesartenbildung* angesprochen wurde, kann bis hierher bestätigt werden, dass die Befragte eine hohe Kooperationsbereitschaft der Fragenden gegenüber aufweist. Das Nutzen des Konjunktivs unterstreicht dies in besonderem Maße, indem dadurch hypothetisch und vorsichtig formuliert wird.

Abschnitt 3:

J: Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein. (I: Mhm.) Ich find halt (.) ja ich fänd 's halt blöd, *wenn 's da Leute gibt*

Geschichten

- a) Im Rahmen eines Firmenfestes kümmern sich drei Frauen um das Kuchenbuffet. Während ihrer Planungen sagt eine der Frauen: „**Wenn 's da Leute gibt**, die sich wieder nur beschwerten, weil es nicht genau das gibt, was sie gerade haben wollen, mache ich das echt nicht noch einmal!“
- b) Kurz vor ihrem Umzug spricht eine junge Frau mit ihren Freundinnen über den Neustart in ihrem Job in einer anderen Stadt. Sie sagt: „Ach, **wenn 's da Leute gibt**, mit denen ich gut zurechtkomme und mit denen man sich auch mal unterhalten kann, werde ich mich dort schon wohlfühlen.“

Lesartenbildung

- Die sprechende Person distanziert sich von einer unbestimmten Menschengruppe, den „*Leuten*“ (Geschichte a).
- Sie betont besonders den Ort, also wenn es „*da*“ bestimmte Leute gibt, die über bestimmte Eigenschaften verfügen (Geschichte b).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Durch die Lesarten wird deutlich, dass es um eine bestimmte Lokalität geht („*da*“), unter Konfrontation mit dem Äußerungskontext kann hierbei von dem anstehenden Seminar ausgegangen werden, an der es eine bislang unbestimmte Menschengruppe gibt. Es kann von einer Exklusion gesprochen werden, die dadurch stattfindet, dass die Studierende sich selbst und die „*Leute*“ gegenüberstellt. Es ist bisher ungeklärt, ob es sich bei diesen Menschen um die anderen Studierenden oder die behinderten Teilnehmer*innen handelt.

Abschnitt 4:

J: Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein. (A: Mhm.) Ich find halt (.) ja ich fänd 's halt blöd, *wenn 's da Leute gibt, die halt, die da*

Geschichten

Zu dem Abschnitt 4 lassen sich zahlreiche Geschichten finden, da die Formulierung „*die halt, die da*“ sehr allgemein ist, für die zu interpretierende Sequenz aber einen wichtigen, separat zu betrachtenden Textpartikel darstellt. Daher wird bei der folgenden Geschichte auf einen Kontext zurückgegriffen, der in einem ähnlichen Bedeutungszusammenhang wie im tatsächlichen Kontext steht.

- a) Während der Klausurphase erzählt eine Studentin ihren Eltern am Telefon: „Ich bin echt genervt! Alle stressen sich so wegen der bevorstehenden Matheklausur. Es gibt echt Kommilitonen, **die halt, die da** den ganzen Tag von morgens bis abends lernen. Das ist doch total übertrieben!“

Lesartenbildung

In diesem Abschnitt der Sequenz lassen sich folgende Unterstellungen der Antwort vornehmen:

- Es wird eine Grenze gezogen zwischen sich und den anderen („die da“). Die Formulierung deutet sogar eine gewisse Verachtung oder Überheblichkeit an.
- Die zunächst angefangene Formulierung („die halt“) wird nicht weitergeführt, dies könnte als Indiz für eine aufgeregte, möglicherweise sogar wütende Stimmung angesehen werden.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Wie die Lesartenformulierung zeigt, verdichtet sich die Lesart der Grenzziehung zwischen sich und den anderen. Es zeigt sich eine deutliche Kontrastierung zwischen der anfänglich sehr vorsichtig formulierten Frage der Interviewerin und dem versöhnlichen Ton, den die befragte Studierende in ihrem ersten Teil der Antwort anspricht, gegenüber dem aktuellen Interpretationsabschnitt. Zu diesem Zeitpunkt wird ein starkes Hervortreten der „wahren“ Emotionen deutlich, dafür spricht auch die sich herausstellende Verachtung gegenüber den anderen Leuten. Auch die Lesart des aufgeregten, wütenden Tonfalls kann ein Zeichen für das Ausbrechen wahrer Emotionen sein. Noch ist offen, wer die Adressat*innen sind.

Abschnitt 5:

J: Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein. (I: Mhm.) Ich find halt (.) ja ich fänd 's halt blöd, wenn 's da Leute gibt, die halt, die da, *mich nervt so was*

Geschichten

- a) Ein Mann kommt vom Einkaufen nach Hause und sagt zu seiner Frau: „Meine Güte, ständig muss man an der Supermarktkasse anstehen, **mich nervt so was!**“
- b) Ein Elternpaar berichtet ihren Freunden von den Spielplatzbesuchen mit ihrem Sohn: „Ständig wird man von anderen Eltern gefragt, ob Lasse schon dieses oder jenes kann. **Mich nervt so was**, ständig wollen die ihre Kinder mit anderen vergleichen.“

Lesartenbildung

Es sind folgende Unterstellungen innerhalb dieses Teils der Antwort möglich:

- Die Verwendung des Verbs „nerven“ deutet zum einen an, dass etwas zu viel Zeit kostet oder die sprechende Person sich mit etwas für sie als unwichtiges Bewertetes auseinandersetzen muss. Zudem beansprucht die sprechende Person dieser Phrase für sich, dass sie weiß, was anstelle des Nervenden wichtiger oder angemessen wäre.
- Insbesondere bei Geschichte b) wird deutlich, dass die Sprecherin wütend über die für sie unrelevante Frage ist. Dafür spricht die Stellung des „*mich nervt so was*“ vor der eigentlichen Explikation.
- Der Sprecher der Phrase stellt eindeutig sich und seine Ansicht in den Vordergrund, da er das Wort „*mich*“ nutzt. Gedankenexperimentell wäre in beiden Geschichten auch denkbar, „*mich nervt so was*“ durch „*so was nervt*“ zu ersetzen.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Unter Hinzunahme des tatsächlichen Kontextes ist festzustellen, dass sich die Lesart der nun stark hervortretenden wahren Emotionen bezüglich des Stimulus der Ausgangsfrage der Interviewerin bestätigt. Dies zeigt sich insbesondere in der Verwendung des Verbs „nerven“ und der Verortung dieses Ausdrucks innerhalb des Satzes. Passend zu den erzählten Geschichten wird deutlich, dass sich die Befragte quasi selbst überholt, indem sie zuerst deutlich macht, dass sie etwas nervt, aber erst dann, so wird zumindest vermutet, erklärt, um was es geht.

Die Verwendung des Verbs „nerven“ zeigt außerdem, dass die Befragte davon ausgeht, dass etwas geschehen könnte, das sie nahezu überheblich als unangebracht bewertet. Zwar ist bis zu dieser Stelle noch unklar, um was es sich dabei handelt, Jennifer geht jedoch davon aus, dies beurteilen zu können.

Erweiterung der Fallstrukturhypothese

Während in der ersten Überlegung zur Fallstruktur angenommen wurde, dass Kooperation und beruflicher Altruismus im Fokus stehen, geraten nun folgende Aspekte in den Vordergrund. Durch die Interpretation der auf den ersten Teil der Antwort folgenden Textabschnitte wird klar, dass hier eine deutliche Exklusivität herausgestellt wird. So ist die Hypothese möglich, dass hier eine sich herausstellende heroische Selbstauffassung der Person vorliegt. Da noch unklar ist, wen die Studierende mit „Leute“ meint, kann noch nicht festgestellt werden, ob sich diese Haltung eher gegenüber ihren Kommiliton*innen oder den Teilnehmer*innen mit Behinderung manifestiert.

Abschnitt 6:

J: Fällt mir jetzt so auf Anhieb gar nichts ein. (I: Mhm.) Ich find halt (.) ja ich fänd' s halt blöd, wenn 's da Leute gibt, die halt, die da, mich nervt so was, *wenn man nicht vernünftig mit anderen Menschen mit Behinderung umgehen kann.*

Geschichten

a) In einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung macht ein Schüler sein Praktikum. Die für ihn verantwortliche Mitarbeiterin ist mit seiner Arbeit sehr unzufrieden und erzählt ihrer Kollegin: „Also ehrlich, da hat unser Praktikant doch heute tatsächlich Herrn Müller in seinem Rollstuhl auf dem Flur stehen lassen, obwohl der sich ja gar nicht selbst fortbewegen kann. Also, **wenn man nicht vernünftig mit anderen Menschen mit Behinderung umgehen kann**, dann sollte man sich besser eine andere Praktikumsstelle suchen.“

Lesartenbildung unter Bezugnahme auf den äußeren Kontext

Da der aktuell zu analysierende Abschnitt aufgrund seines Inhalts als sehr speziell angesehen werden kann, erübrigen sich weitere Geschichten, die andere Kontexte hinzuziehen. Es wird davon ausgegangen, dass der Textabschnitt sich in seiner Bedeutung nicht verändern würde. An dieser Stelle wird daher direkt auf den tatsächlichen Äußerungskontext zurückgegriffen und somit ein unmittelbarer interpretatorischer Zugriff vorgenommen.

An dieser Stelle wird deutlich, von wem sich die Studierende distanziert, es geht um ihre Mitstudierenden. Bei der Verwendung der Formulierung „mit anderen Menschen“ liegt ein Versprecher in dem Sinne vor, als dass sie zwar direkt darauf den Zusatz „mit Behinderung“ hinzufügt, zunächst aber von „anderen Menschen“ spricht, was auf allgemein alle Menschen in der Gesamtheit zutreffen könnte.

„Vernünftig umgehen“ lässt sich eher mit einer Sache als mit Menschen. Dazu steht nachfolgend ein kontrastierendes Gedankenexperiment zur Verdeutlichung: Beim Spielen im Garten ärgert die Schwester ihren kleinen Bruder. Dies beobachtet der Vater und sagt: „Geh doch bitte vernünftig mit deinem Bruder um.“ Wirkt diese Aussage zwar auf den ersten Blick recht schlüssig, so stellt sich jedoch bei genauerem Betrachten heraus, dass der Vater wohl eher formulieren würde: „Hör auf deinen kleinen Bruder zu ärgern.“

„Vernünftig umgehen“ bezieht man im alltäglichen Kontext also eher auf Sachen (z.B. „Geh vernünftig mit der Schere um.“) oder aber auf den Umgang mit einem Problem (z.B. „Wir müs-

sen jetzt lernen, mit dieser Situation vernünftig umzugehen und eine Lösung finden.“). Davon ausgehend, dass es sich um eine sehr allgemeine Formulierung handelt, die im alltäglichen Sprachgebrauch eher in einem anderen Kontext verwendet wird, zeigt diese Aussage, dass der besonderen Seminarkonstellation in Bezug auf die Ausgangsfrage durch einen „vernünftigen Umgang“ begegnet werden kann. Dies verdichtet die Lesart, dass der Umgang mit den behinderten Teilnehmer*innen eigentlich kein Problem darstellt, dies aber durch die anderen Studierenden zu einer problematischen Situation werden könnte. Hier werden die Komponenten der bereits schon mehrfach angesprochenen Grenze neu definiert: Es gibt verschiedene Arten von Sonderpädagog*innen beziehungsweise Sonderpädagogikstudierenden: Auf der einen Seite die, die „vernünftig mit Menschen mit Behinderung umgehen“ können und auf der anderen Seite solche, die es nicht können. Weiterhin lässt sich feststellen, dass die anderen Studierenden das eigentliche Problem sind und nicht die Menschen mit Behinderung, was im universitären Kontext erwartungswidrig erscheint und auf eine heroische Selbstauffassung hinsichtlich der eigenen Berufspraxis deutet.

Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Nach der Interpretation der ersten Sequenz kann bezüglich der Fallstruktur Folgendes zusammengefasst werden: Die heroische Selbstauffassung betrifft offenbar die Berufspraxis. Darauf kann geschlossen werden, da es sich bei den beiden Komponenten der Gegenüberstellung um Kommiliton*innen handelt. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass es laut der Befragten die eigentlichen Sonderpädagog*innen beziehungsweise -student*innen gibt, die also korrekt handeln und zu denen sie ebenfalls zählt, und auf der anderen Seite solche Sonderpädagog*innen existieren, die eine Berufspraxis verfolgen, die nicht richtig ist. Für die Studierende stellt sich hier auch die Frage nach der Normalität, indem sie indirekt beklagend feststellt, dass es überhaupt Menschen gibt, die mit behinderten Menschen schlecht beziehungsweise „nicht vernünftig“ umgehen.

8.5.1.2 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Sequenz

Überprüfungssequenz 1

J: [...], ich mag das total gerne mit Schwerstmehrfachbehinderten zu arbeiten und bin dann halt auch immer sofort zu denen hin und hab die an die Hand genommen und so weiter und da haben auch ganz viele zu mir gesagt, boa J. wie machst du das oder warum machst du das oder wie kannst du das. Wo mir halt auch echt klargeworden ist, auch wenn wir Sonderpädagogik studieren, dass halt dieser Praxisbezug auch immer ganz wichtig ist und dass man dadurch halt viel lernt, damit umzugehen und dass da halt einfach wirklich dieses Unwissen herrscht, was halt viel davon abhält, da (.) ganz normal drauf zuzugehen.

Abschnitt 1:

J: [...], ich mag das total gerne mit Schwerstmehrfachbehinderten zu arbeiten und bin dann halt auch immer sofort zu denen hin und hab die an die Hand genommen und so weiter und da haben auch ganz viele zu mir gesagt, boa J. wie machst du das oder warum machst du das oder wie kannst du das.

Zunächst fällt bei diesem Abschnitt die Einleitung „*ich mag das total gerne mit Schwerstmehrfachbehinderten zu arbeiten*“ auf. Durch die Verwendung des Wortes „total“ betont die Befragte ihre Begeisterung für die Arbeit mit dem Personenkreis der Menschen mit einer Schwerstmehrfachbehinderung. Es kann als sprachliche Steigerung verstanden werden. Der Satzbau unter-

streicht dies nochmals besonders. Würde man den Satz gedankenexperimentell umstellen, so ließe sich auch formulieren „*Ich arbeite total gerne mit Schwerstmehrfachbehinderten*“. Durch die tatsächliche Satzstellung („*ich mag das total gerne*“) wird die besondere Freude daran deutlich hervorgehoben. Auch hier lässt sich, wie in der vorangegangenen ersten Sequenz, ein gewisser Egozentrismus feststellen, da sich die Befragte explizit selbst herausstellt.

Wie in vielen Textstellen im Interview findet sich auch in diesem Abschnitt oft das Füllwort „*halt*“. In diesem Kontext lässt es auf eine Selbstverständlichkeit und Routine schließen, die die Befragte im Umgang mit Menschen mit Schwerstmehrfachbehinderung praktiziert. Unterstrichen wird diese Haltung der Routine und Selbstverständlichkeit auch durch „*immer sofort*“. Diese Wortkombination lässt keine Ausnahmen im Umgang zu, der Kontakt zu dem Personenkreis der Schwerstmehrfachbehinderten wird immer und anstandslos gesucht, ohne dass es situativer Bedingungen bedarf, die von Bedeutung sind. Dadurch entsteht gegenüber Menschen mit Schwerstmehrfachbehinderung eine Entpersönlichung.

Auffällig ist auch, dass die Befragte sofort den Körperkontakt mit dem besagten Personenkreis herstellt beziehungsweise es so darstellt („*an die Hand genommen*“). Dies könnte sogar als distanzlos bewertet werden, da es als nicht unbedingt üblich angesehen werden kann, fremde Personen sofort zu berühren. In diesem Zusammenhang wäre es aber möglich anzunehmen, dass die Studierende herausstellen will, wie leicht ihr der Umgang mit Menschen mit Schwerstmehrfachbehinderung fällt. Weiterhin lässt die Formulierung die Annahme zu, diese Personengruppe an die Hand nehmen zu müssen, was den Aspekt der Hilfebedürftigkeit unterstreicht.

Die Exklusivität ihrer eigenen Person betont die Studierende weiterhin, indem sie sich von einer bestimmten Gruppe ihrer Kommilitonen abgrenzt und dabei mit ihrer Wortwahl betont, dass es sich dabei um eine nicht unbeträchtliche Menge handelt („*da haben auch ganz viele*“). Zur Verdeutlichung eignet sich an dieser Stelle das folgende Gedankenexperiment: Würde man die Wortwahl „*ganz viele*“ durch „*einige*“ oder „*ein paar*“ ersetzen, bekäme der Satz sofort eine andere Bedeutung (z.B.: „*da haben auch ein paar zu mir gesagt*“). Die Unwissenheit dieser Gruppe bezieht sich laut des Abschnitts gleich auf drei Aspekte des Umgangs mit Personen mit einer Schwerstmehrfachbehinderung. Diese werden als drei Fragen von der Studierenden formuliert und thematisieren Umsetzung („*wie machst du das*“), Grund („*warum machst du das*“) und Fähigkeit („*wie kannst du das*“). Jennifer stellt sich damit als ein Vorbild für „*ganz viele*“ dar.

Abschnitt 2:

Wo mir halt auch echt klargeworden ist, auch wenn wir Sonderpädagogik studieren, dass halt dieser Praxisbezug auch immer ganz wichtig ist und dass man dadurch halt viel lernt, damit umzugehen und dass da halt einfach wirklich dieses Unwissen herrscht, was halt viel davon abhält, da (.) ganz normal drauf zuzugehen.

Betrachtet man zunächst den Anfang des Abschnitts („*Wo mir halt auch echt klargeworden ist*“), so drückt dieser eine gewisse Verwunderung aus. Dies wird besonders hervorgehoben durch das Wort „*echt*“. Es scheint, als habe es ein Erlebnis gegeben, bei dem der Befragten etwas deutlich wurde, was bisher nicht in ihrem Bewusstsein lag. Der Folgeteil („*auch wenn wir Sonderpädagogik studieren*“) lässt die Annahme zu, dass das Sonderpädagogikstudium nicht als Rechtfertigung dient, ein bestimmtes Verhalten zu erklären. In Kombination mit dem vorstehenden Teil scheint dies der Befragten bisher nicht bewusst gewesen zu sein. Hier bahnt sich bereits eine erneute Grenzziehung zwischen solchen und anderen Sonderpädagogikstudent*innen an. Dafür spricht die anfangs dargestellte Unwissenheit („*klargeworden*“) der eigenen Person in Gegenüberstellung zu den Sonderpädagogikstudierenden allgemein. Unter Hinzunahme des nächsten

Satzteils („*dass halt dieser Praxisbezug auch immer ganz wichtig ist*“) lässt sich nun noch deutlicher die Distanzierung der Befragten von ihren Kommiliton*innen feststellen: Es gibt Sonderpädagogikstudierende mit genug Praxisbezug und solche, die zu wenig haben. Da ihr dies erst „*klargeworden ist*“, zählt sie sich eindeutig zu den praxiserfahrenen Studierenden und kann kaum nachvollziehen, dass es überhaupt in diesem Kontext unerfahrene Kommiliton*innen geben kann. Die Wichtigkeit dieses Praxisbezugs wird zusätzlich dadurch intensiviert, dass die Studierende das Adjektiv beziehungsweise das Verb durch einen Zusatz steigert („*ganz wichtig*“/ „*viel lernt*“).

Die Befragte bezieht sich nun wieder auf den Umgang „*damit*“, was die bereits bei der Feinanalyse der ersten Sequenz festgestellte Lesart der Verdinglichung verdichtet. Würde man hier ersetzend formulieren „*lernt, mit diesen Personen umzugehen*“, wird diese Feststellung umso deutlicher.

Auch in diesem Abschnitt findet sich wieder das Füllwort „*halt*“. Es ist jedoch hier nicht unbedingt als Darstellung von Routine zu verstehen, sondern muss im Kontext der beiden Folgewörter gesehen werden („*halt einfach wirklich*“). Durch diesen Zusammenhang bestätigt es die oben angeführte Lesart der Verwunderung über das vorhandene Unwissen ihrer Kommiliton*innen. Diese Verwunderung wirkt eher wie eine Entrüstung, arbeitet man sich im Textabschnitt weiter durch („*halt einfach wirklich dieses Unwissen herrscht*“). Mittels der Konkretisierung „*dieses*“ Unwissens wirkt die Aussage sehr bestimmend und scharf. An dieser Stelle sei noch einmal auf die bereits analysierte erste Sequenz verwiesen, in der die Befragte ausführte, dass ein unvernünftiger Umgang mit Menschen mit Behinderungen sie nerve. Auch diese Unwissenheit könnte sie nerven, so lässt zumindest der angeschlagene Tonfall vermuten.

Dass dieses Unwissen „*herrscht*“, lässt auf eine Beständigkeit und Hartnäckigkeit dessen schließen. Es entsteht die Annahme, dass es kaum zu revidieren ist und einen Großteil der Kommiliton*innen betrifft.

Erneut findet sich das Wort „*halt*“ in den Ausführungen, an dieser Stelle wirkt es wie eine Bagatellisierung des folgenden Textsegments („*was halt viel davon abhält*“). Dass das Unwissen ihre Kommiliton*innen von etwas abhält, unterstellt ihnen ein Vermeidungsverhalten. Dies wird auch durch eine gedankenexperimentelle Ersetzung deutlich: „*...dieses Unwissen herrscht, was halt erschwert da ganz normal draufzuzugehen.*“

Im letzten Teilstück des zweiten Abschnitts („*da ganz normal draufzuzugehen*“) verdichtet sich die Lesart der Verdinglichung weiter. „*Da draufzugehen*“ könnte man eher auf eine neue Situation, handelt es sich um Personen würde man wohl eher formulieren „*auf die Menschen zugehen*“. Jedoch soll nicht nur darauf zugegangen werden, sondern es soll „*normal drauf*“ zugegangen werden. Die Studierende stellt hier erneut die Selbstverständlichkeit ihres eigenen Umgangs mit Menschen mit Schwerstmehrfachbehinderung heraus und verschiebt dadurch die Grenzen des Alltäglichen, indem sie ihre Praxis als normal erklärt. In Abgrenzung zu ihren unwissenden Kommiliton*innen heroisiert sie damit sich selbst und ihre Handlungspraxis.

Synthese der Interpretationsabschnitte

Unter Betrachtung beider Abschnitte der Sequenz fällt die Kontrastierung zwischen vorhandenem und fehlendem Praxisbezug auf. Der erste Abschnitt verdeutlicht dabei, wie eine Sonderpädagogikstudierende mit ausreichendem Praxisbezug auf behinderte Menschen zugehen kann, nämlich routiniert und ohne Hemmungen. Als Beispiel dafür stellt die Befragte ihre eigene Person stark heraus und inszeniert sich damit als ‚gute Sonderpädagogin‘. Dies wird unterstrichen durch den als zweites betrachteten Abschnitt der Sequenz, in dem klar von Unwissen seitens einer beträchtlichen Menge von Kommiliton*innen gesprochen wird. Auffällig ist auch die im-

mer wieder stattfindende Verdinglichung des Personenkreises der Menschen mit Behinderung zusammen mit einer Selbstverständlichkeit, die den Umgang mit diesen betrifft.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Die Überlegungen zur Fallstruktur aus der ersten analysierten Sequenz können anhand der ausgewählten zweiten Sequenz bestätigt werden. Auch hier lässt sich die Routiniertheit in einer eher außeralltäglichen Situation feststellen, indem der Umgang mit einer deutlich herausfordernden Gruppe, den Personen mit Schwerstmehrfachbehinderung, als selbstverständlich dargestellt wird. Für die Studierende stellt dieser Umgang keine Herausforderung dar, ein mögliches Indiz für eine heroische Auffassung ihrer Berufspraxis.

Allerdings sind an dieser Stelle noch zwei Aspekte zur Erweiterung der Fallstruktur anzuführen. Die Haltung der Studierenden gegenüber behinderten Menschen ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sie weniger als einzelne Personen wahrnimmt, sondern sie allgemein mehr und mehr zusammenfasst. Dafür spricht die immer wieder festgestellte Lesart der Verdinglichung. Außerdem tritt eindeutig hervor, dass die Befragte sich als Expertin für diese Personen wahrnimmt, dies zeigt sich auch deutlich in der soeben analysierten Sequenz in Form einer Distanzlosigkeit im Körperkontakt mit Menschen mit Behinderung.

In der Gesamtschau der bisher analysierten Textstellen zeigt sich zusammenfassend eine offensichtliche Heroisierung der eigenen Berufspraxis, die ihren Ausdruck in einem selbstverständlich-routinierten und gleichzeitig eher distanzlosen Umgang mit Menschen mit Behinderungen findet.

8.5.1.3 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer dritten Sequenz

Überprüfungssequenz 2

- I: Jetzt haben wir über das inhaltliche Lernen ja gesprochen, welche Erwartungen hast du an das Lernen in einer gemischten Seminargruppe, was ist dir wichtig, was willst du mitnehmen?
- J: Wichtig ist mir, dass wir Studierenden uns nicht in den Vordergrund stellen. (I: Mhm.) Dass wir, dass es wirklich ein Miteinander wird und wir von beiden Seiten was mitnehmen können. Ich bin super gespannt auf deren Meinungen, auf deren Sichten (.) ja und von uns Studierenden kenne ich die ja, also (lacht) es ist mir halt super wichtig, dass da ein Miteinander und wir nicht zwei separate Gruppen sind, sondern wirklich inklusiv sind und zusammen was erarbeiten können.

Überlegungen zur Interviewfrage

Wie auch bereits bei der ersten Sequenz geschehen, soll auch hier kurz auf die Interviewfrage eingegangen werden, um die Antwortoptionen der Befragten zu beleuchten.

Der erste Teil der Frage („Jetzt haben wir über das inhaltliche Lernen ja gesprochen“) stellt einen Ausschluss einer Antwortoption, nämlich weiterer Ausführungen zum inhaltlichen Lernen, dar. Es ist anzunehmen, dass kurz vorher Äußerungen zu den Erwartungen zum inhaltlichen Lernen getroffen worden sind, diese der Interviewerin jetzt aber ausreichend erscheinen. Betrachtet man diesen ersten Abschnitt für sich, hat er sogar einen leicht gehetzten Ton, der suggeriert, nun zügig zu einem anderen Thema kommen zu wollen.

Im zweiten Teil der Interviewfrage wird deutlich, welches Thema die Interviewerin nun gerne anschneiden möchte, es geht um das Lernen in der besonderen Konstellation, der gemischten Seminargruppe. Auffällig ist, dass die Interviewerin hier gleich drei Fragen auf einmal stellt („welche Erwartungen hast du an das Lernen in einer gemischten Seminargruppe, was ist dir wichtig, was willst du mitnehmen?“). Durch die Verwendung des Wortes „einer“ bleibt die Frage offener, als wenn gefragt würde „welche Erwartungen hast du an das Lernen in der gemischten

Seminargruppe“. Somit bezieht sich die Frage nicht unbedingt explizit auf die konkrete Seminargruppe, sondern suggeriert, dass auch allgemeinere Aussagen als Antwort akzeptiert würden. Durch die Kombination der drei Fragen eröffnen sich für die Befragte außerdem viele Antwortmöglichkeiten. Sie kann auf die Erwartungen eingehen, auf das, was ihr wichtig ist sowie auf das, was sie mitnehmen will. Prinzipiell kann also festgehalten werden, dass hier nach verschiedenen Aspekten gefragt wird, die sich nicht alle mit derselben Aussage beantworten lassen.

Auch hier ließe sich wieder auf die Sprechkultur unter Sonderpädagog*innen verweisen, die nicht durch eindeutige, kurze Fragen gekennzeichnet ist, sondern wie auch schon in der ersten Sequenz eine gewisse Fragevirtuosität aufweist.

Abschnitt 1:

- J: Wichtig ist mir, dass wir Studierenden uns nicht in den Vordergrund stellen. Dass wir, dass es wirklich ein Miteinander wird und wir von beiden Seiten was mitnehmen können.

Unter Betrachtung der ersten drei Wörter („*Wichtig ist mir*“) fällt zunächst auf, dass die Befragte die als zweites von der Interviewerin gestellte Frage beantwortet. Somit kann angenommen werden, dass hier für die Studierende eine besondere Relevanz liegt und etwas folgt, was für sie besondere Wichtigkeit hat. Unterstrichen wird diese Annahme durch die Satzstellung. Gedankenexperimentell ließe sich der Satz auch wie folgt umstellen: „*Also mir wäre wichtig...*“. Da hier aber zuerst das Wort „*wichtig*“ steht, kann an dieser Stelle von einer besonderen Betonung gesprochen werden. Folgend wird dann deutlich, dass das, was für die Befragte so wichtig ist, etwas mit ihr und den anderen Kommiliton*innen zu tun hat. Hierbei schließt sie sich selbst in den Kreis der Studierenden ein („*wir Studierenden*“). Sie grenzt dadurch aber auch die studentische Gruppe eindeutig von den behinderten Menschen ab. Nimmt man den zweiten Teil des Satzes („*uns nicht in den Vordergrund stellen*“) hinzu, erklärt dieser zunächst das, was der befragten Studierenden am wichtigsten an dieser Seminarkonstellation erscheint. Die Annahme der Befragten, dass dies überhaupt passieren könnte, lässt sich möglicherweise auf eine angenommene Überlegenheit gegenüber der Gruppe der Teilnehmenden mit Behinderung zurückführen. Ebenfalls kann diesem Satz ein scharfer, fast vorwurfsvoller Ton unterstellt werden, da er zum einen nicht, wie in einer möglichen Sprechkultur von Sonderpädagog*innen üblich sein könnte, vorsichtig und versöhnlich formuliert ist und zum anderen indirekt aussagt, dass Studierende sich durchaus üblicherweise in den Vordergrund drängen, darunter auch sie selbst.

Ihren nächsten Satz beginnt die Studierende mit „*Dass wir*“, hier bietet sich beim analytischen Vorgehen eine gedankenexperimentelle Fortschreibung an. So könnte nun z.B. eine Handlungsalternative zum eben genannten „In-den-Vordergrund-Stellen“ folgen (z.B.: „*Dass wir uns zurücknehmen und auch die anderen mal etwas übernehmen lassen.*“) oder auch ein weiterer negativer Aspekt aufgezählt werden (z.B.: „*Dass wir zu selten die Regeln der Leichten Sprache beachten.*“). Hiermit könnte dann deutlich werden, ob die Befragte sich eher positiv-lösungsorientiert oder negativ-defizitorientiert äußert.

Tatsächlich bewahrheitet sich unter Fortschreitung im Text eher die positive Lesart, da zwar keine Handlungsalternative, wohl aber eine positive Entwicklung aufgezeigt wird („*dass es wirklich ein Miteinander wird*“). Allerdings fällt auf, dass hier nicht mehr der Bezug auf eine Gruppe, also auf die Studierenden, stattfindet, sondern der Satz neu begonnen und damit viel allgemeiner gehalten wird. Dies tritt besonders durch die Verwendung des Wortes „*es*“ hervor. Diese Verallgemeinerung fällt auch unter Betrachtung des Wortes „*Miteinander*“ auf. Es ist eine sehr unspezifische Beschreibung und könnte als eine Art ‚geflügeltes Wort‘ betrachtet werden, welches häufig in den Medien zur Beschreibung von positiv umgesetzten inklusiven Projekten

genutzt wird (z.B.: „Inklusion ist wichtig für das gesellschaftliche Miteinander!“). Es lässt sich aber eher einem informellen statt einem institutionsspezifischen Sprachstil zuordnen. Auch zu beachten ist, dass die Befragte hier die Zukunftsform nutzt, es soll erst zu einem Miteinander „werden“, noch ist es das für sie offensichtlich nicht.

Dieser Wunsch nach einem Miteinander steht im Widerspruch zu dem folgenden letzten Satzteil dieses ersten Abschnitts. Hier teilt die Befragte sprachlich die Gruppe wieder in zwei Teile („auf beiden Seiten“). Sie bleibt dabei, ihre Ausführungen sehr allgemein zu halten („was mitnehmen“), es findet keine Spezifizierung auf einen konkreten Inhalt statt, der für sie der Mitnahme wert ist. Auch hier könnte eher von einer leeren Worthülse und einer Art Floskel gesprochen werden, die auch für sie nicht mit Bedeutung gefüllt ist.

Dieser Aussage kann also zusammenfassend unterstellt werden, dass eine eindeutige Dominanz der Studierenden gegenüber den behinderten Teilnehmer*innen sehr wahrscheinlich ist und sie sich hiervon nicht ausnimmt.

Bezüglich möglicher Handlungsalternativen zu diesem Verhalten der Studierenden äußert sie keine konkreten Aspekte, sondern bleibt sehr allgemein.

Abschnitt 2:

Ich bin super gespannt auf deren Meinungen, auf deren Sichten (.) ja und von uns Studierenden kenne ich die ja, also (lacht) es ist mir halt super wichtig, dass da ein Miteinander und wir nicht zwei separate Gruppen sind, sondern wirklich inklusiv sind und zusammen was erarbeiten können.

Zunächst wird bei diesem zweiten Abschnitt der Anfang betrachtet („*Ich bin super gespannt auf*“). Bei diesen Worten bietet es sich an, wieder wie bereits zu Anfang der Feinanalyse geschehen, an mögliche Geschichten zu denken, in denen diese Äußerung fallen könnte. So wäre beispielsweise denkbar, dass ein Konzert der Lieblingsband bevorsteht und ein Fan sagt: „*Ich bin super gespannt auf die Bühnenshow! Beim letzten Mal war die super!*“. Auch wäre möglich, dass der Bräutigam kurz vor der Hochzeit zu seiner Braut sagt: „*Ich bin super gespannt auf dein Kleid!*“. Beide Geschichten weisen folgende Lesart auf: Ein größeres Ereignis steht bevor, welches für den Sprecher dieses Satzes von großer Bedeutung und mit starker Euphorie verbunden ist. Dies wird verstärkt durch das Kompositum „*super gespannt*“.

Verfolgt man dann den Text weiter („*Ich bin super gespannt auf deren Meinungen, auf deren Sichten*“), wird zunächst wieder die Grenze zwischen zwei Gruppen deutlich. Dies ist auf das Wort „*deren*“ zurückzuführen. Wie bereits eben erwähnt, wirkt der Satzanfang im Hinblick auf diese Weiterführung in besonderem Maße übertrieben. Darüber hinaus suggeriert diese Aussage, dass die Meinungen und Sichten der Menschen mit Behinderung zum einen anders und daher besonders interessant sind, zum anderen wertet die Befragte die Meinungen und Sichten dieser Menschen stark auf. Es kann außerdem festgestellt werden, dass die Studierende sich durch diese Äußerung als jemanden herausstellt, der sich in hohem Maße für diese Menschengruppe interessiert und ihnen viel Raum geben will. Die darauffolgende Textpassage verstärkt diese Annahme zusätzlich und wertet kontrastierend zu den Meinungen und Sichten der Menschen mit Behinderung die der Studierenden stark ab („*(.) ja und von uns Studierenden kenne ich die ja*“). Als sei ihr diese deutliche Abwertung aufgefallen („*Also (lacht)*“), schlägt sie dann zunächst einen versöhnlicheren Ton an. Es findet sich im dann folgenden Abschnitt („*es ist mir halt super wichtig*“) wieder das Füllwort „*halt*“. In Kombination mit den Worten „*super wichtig*“ lässt sich daher annehmen, dass die Befragte nun erneut ihre Selbstverständlichkeit gegenüber dem äußert, was sie erst noch explizieren muss. Dabei handelt es sich wiederum um das bereits angesprochene „*Miteinander*“ („*dass da ein Miteinander*“). An dieser Stelle wirkt es zwar ebenso

floskelhaft, zusätzlich aber auch widersprüchlich. Denn berücksichtigt man die zuvor getroffene Aussage über die Wertigkeit der Meinungen der Menschen mit Behinderung, so bedeutet im Sinne der Befragten ein Miteinander, dass die Äußerungen der Studierenden weniger wertvoll und wichtig sind als die der nicht studentischen Teilnehmer*innen. Obwohl in ihren Ausführungen eine deutliche Grenzziehung zwischen den Studierenden und den Teilnehmer*innen mit Behinderung deutlich wird, betont sie folgend die Wichtigkeit, dass die Seminargruppe nicht durch diese Unterscheidung gespalten wird („*und wir nicht zwei separate Gruppen sind*“). Aus dem letzten Teil dieses Abschnitts könnte außerdem geschlussfolgert werden, dass „inklusive sein“ für die Befragte gleichbedeutend ist mit dem Vermeiden zweier Gruppen („*und wir nicht zwei separate Gruppen sind, sondern wirklich inklusiv sind*“). Diese Gleichbedeutung lässt sich auf das Wort „*sondern*“ zurückführen. Die Formulierung „*wirklich inklusiv*“ lässt die Annahme zu, dass man auch nur inklusiv sein könnte, dies aber nicht das anzustrebende Ziel sein darf, da so möglicherweise nur vorgegeben wird, inklusiv zu sein. Im Kontext des Seminars könnte das bedeuten, dass es zwar als inklusives Seminar gehandelt wird, dieses aber nur nach außen vorgegeben wird, die tatsächliche Umsetzung dann aber different ist. Wäre das der Fall, so kann bis hierher vermutet werden, stellt dies für die Studierende eine große Enttäuschung dar.

Synthese der Interpretationsabschnitte

Betrachtet man nun beide Abschnitte gemeinsam, so fällt besonders die Widersprüchlichkeit in den Ausführungen der Befragten auf. Zum einen betont sie ihren Wunsch nach einem nicht näher definierten Miteinander, gleichzeitig weisen ihre Äußerungen aber ein deutliches Zwei-Gruppen-Denken auf. Auch kann konstatiert werden, dass für sie der Gruppe der Teilnehmer*innen mit Behinderung eine höhere Wertigkeit zukommt, statt dass eine Gleichberechtigung beider Gruppen, die hier zusammentreffen, zustande kommt. Ihr erscheint es wichtig, dass die Studierenden sich zurücknehmen, um den behinderten Teilnehmer*innen des Seminars mehr Raum zu geben, ihre Meinungen und Sichten zu äußern. Interessant ist dabei, dass sie sich selbst in die Gruppe der sich in den Vordergrund stellenden Studierenden einschließt.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Durch die Feinanalyse der ersten Sequenz und die Überprüfung der zweiten Sequenz wurde als Fallstrukturhypothese angenommen, dass die Studierende bezüglich ihrer Haltung zum Lernen in heterogenen Gruppen zu einer heroischen, sich darstellenden Selbstauffassung hinsichtlich ihrer Berufspraxis neigt. Diese Annahme kann auch im Hinblick auf die dritte Sequenz bestätigt werden. Es fällt auf, dass die Befragte sich immer wieder nahezu heldenhaft den Menschen mit Behinderung zuwendet, ihnen deutlich mehr Raum gegenüber den Studierenden geben will, die sich laut ihr in den Vordergrund drängen könnten.

Des Weiteren wurde bezüglich der Fallstruktur angenommen, dass eine Veralltäglichere Vorliege, die die Frage nach Normalität neu stellt. Auch dies kann anhand der dritten Sequenz bestätigt werden. Immer wieder findet sich das Wort „halt“, was Routine suggeriert.

Hinsichtlich der Feststellung, dass die Befragte zwischen den „*eigentlichen, richtigen*“ Sonderpädagogikstudent*innen und den anderen unterscheidet, könnte man nach Betrachtung der dritten Sequenz eine Widersprüchlichkeit feststellen, da sie sich in diesem Abschnitt selbst mit in die Gruppe der Studierenden einschließt. Dagegen spricht aber die weitere Analyse des Textes und die sich herausstellende Art der eigenen Person. Es kann daher geschlussfolgert werden, dass auch dieser Einschluss nicht der bisher angenommenen Fallstruktur widerspricht, sondern diese bestätigt. Ein Zwei-Gruppen-Denken und eine damit einhergehende Zusammenfassung der Gruppe der Menschen mit Behinderungen kann deutlich extrahiert werden. Die

Befragte sieht hierin allerdings keine Problematik, sondern vermutet diese eher bei den studentischen Teilnehmer*innen. Sie selbst sieht sich als Unterstützung gewährende Person, die sich in besonderem Maße für die Teilnehmer*innen mit Behinderung einsetzen will. Dies konkretisiert die bereits getroffene Annahme, dass die Befragte sich als Expertin für den Personenkreis der Menschen mit Behinderung sieht.

8.5.2 Analyse des zweiten Erhebungszeitpunktes

Der zweite Erhebungszeitpunkt erfolgt etwa drei Monate nach Abschluss des Seminars. Die Studierende befindet sich mittlerweile im fünften Fachsemester des außerschulischen Bachelors.

8.5.2.1 Feinanalyse der Basissequenz

Basissequenz

- J: Deswegen ist es da, glaube ich, immer noch schwierig, weil natürlich auch Kinder in der Grundschule lernen müssen und auch weiterkommen müssen und man natürlich nicht immer am schwächsten Glied dann anhalten kann, [aber durch verschiedene kleine Lerngruppen kann man das ganz sicher sehr gut machen und es ist auf jeden Fall möglich, das haben wir ja auch gesehen. Es ist möglich im Miteinander umzugehen, es ist möglich miteinander zu lernen und auch was Neues zu erarbeiten.]

Hinweis zum Vorgehen

Der Text in Klammern wird im Folgenden zunächst nicht näher betrachtet. Für eine an die Feinanalyse anschließende flächige Betrachtung wird er dann erneut herangezogen.

Abschnitt 1:

- J: *Deswegen ist es da*

Geschichten

- Eine junge Frau erzählt ihrer Mutter am Telefon: „Am Wochenende ist hier bei uns verkaufsoffener Sonntag, **deswegen ist es da** so voll. Da bleibe ich auf jeden Fall zu Hause.“
- Zwei Kollegen versuchen, einen gemeinsamen Termin für die Besprechung der Quartalszahlen zu finden. Der eine schlägt einen Termin in der nächsten Woche vor, worauf der andere entgegnet: „Nächste Woche habe ich schon sehr viele Termine, **deswegen ist es da** schlecht. Lieber übernächste Woche.“
- Ein junger Mann findet abends in seinem Briefkasten eine Notiz, dass sein Paket nicht an ihn persönlich zugestellt werden konnte und nun beim Nachbarn liegt. Als er seine WG betritt, fragt er seinen Mitbewohner: „Warum hast du das Paket denn nicht angenommen?“ Er erwidert: „Ich musste heute spontan doch arbeiten und war nicht da, **deswegen ist es da** bei Herrn Krüger abgegeben worden.“

Lesartenbildung

Die erzählten Geschichten lassen folgende Lesartenbildung zu:

- Obgleich der Abschnitt an kein konkretes thematisches Feld gebunden ist, handelt es sich um einen Begründungskontext. In allen Geschichten geht der Grund dem zu untersuchenden Abschnitt voraus.
- Das Wort „*da*“ kann entweder örtlich oder zeitlich gemeint sein.
- Durch die Verwendung des Präsens erhält der Satz einen bestimmenden, wenig verhandelbaren Ton, es scheint um eine Tatsache zu gehen.

- Die Formulierung „*deswegen*“ lässt auf einen stärker informellen Kontext schließen, dies wird besonders deutlich, ersetzt man es durch „*Aus diesem Grund*“.
Es ist ebenfalls eine Formulierung, die auf eine Rechtfertigung hinweist, insbesondere wenn man das Wort an den Schluss einer Argumentationskette stellt. Dann weist es auf einen Schlusspunkt hin.

Abschnitt 2:

J: Deswegen ist es da, *glaube ich*

Geschichten

- a) Eine Gruppe von Freunden plant einen Ausflug an den Bodensee für das kommende Wochenende. Eine von ihnen merkt an: „Am Samstag soll es aber regnen, **glaube ich**.“
- b) Zwei Jugendliche unterhalten sich über die anstehenden Wahlen am Wochenende. Der eine sagt: „Man muss immer seinen Personalausweis mitnehmen, wenn man wählen gehen will, **glaube ich**.“

Lesartenbildung

Der kurze Abschnitt lässt bereits nach den wenigen erzählten Geschichten folgende Lesarten zu:

- Der Abschnitt stellt einem Bruch zum zuvor Gesagten dar, indem er deutlich abschwächt, was zuvor gesagt wurde. In den erzählten Geschichten handelt es sich dabei immer um eine Tatsache, die dann durch den Zusatz „*glaube ich*“ relativiert wird.
- In Anlehnung an den erst genannten Punkt könnte der Grund für die Abschwächung entweder sein, nicht so bestimmend wirken zu wollen oder aber Ausdruck dafür sein, dass die sprechende Person nicht sicher ist, ob ihre zuvor getroffene Aussage tatsächlich richtig ist.
- Ersetzt man „*glaube*“ durch „denke“, wird die besondere Vorsichtigkeit der tatsächlichen Formulierung deutlich.
- Betrachtet man schlussendlich beide Abschnitte 1 und 2 gemeinsam, kommt die sprechende Person von einer allgemeingültigen zu einer stärker subjektiv gefärbten Aussage. Möglicherweise schließt sich eine eher unbequeme und weniger sozial erwünschte Aussage an, die die sprechende Person mit dem „*glaube ich*“ abschwächen möchte.

Abschnitt 3:

J: Deswegen ist es da, *glaube ich, immer noch schwierig*

Geschichten

- a) Eine Therapeutin berichtet den Eltern der kleinen Laura über den aktuellen Stand: „Für Laura ist es **immer noch schwierig**, über ihre tote Oma zu sprechen. Sie macht aber dennoch Fortschritte.“
- b) Eine Frau erzählt ihrer Freundin: „Nachdem Markus und ich uns getrennt haben, war es lange Zeit **immer noch schwierig**, wenn wir uns zufällig begegnen.“
- c) Die Schlagzeile in der aktuellen Ausgabe einer Tageszeitung lautet: „Vereinbarung von Familie und Karriere – Für Frauen **immer noch schwierig**“

Lesartenbildung

- Es handelt sich um eine Aussage, die durch eine zeitliche Perspektive gekennzeichnet ist. Die Situation hält noch an bzw. ist noch nicht abgeschlossen und bewältigt und erhält damit einen prozesshaften Charakter. Aus der zeitlichen Perspektive wird auch eine Bewältigungsaufgabe deutlich, wie es die ersten beiden Geschichten zeigen.

- Durch das Wort „*schwierig*“ wird deutlich, dass es um etwas Problematisches geht, das durch hohe Emotionalität gekennzeichnet ist. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn man „*schwierig*“ durch „schwer“ ersetzt.
- Bei allen Geschichten zeigt sich, dass etwas Negatives vorausgegangen ist, mit dem auch jetzt noch nicht konstruktiv-positiver umgegangen werden kann.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Auch wenn die Äußerung inhaltlich bislang wenig spezifisch ist, sollen die bislang untersuchten Abschnitte mit dem tatsächlichen Äußerungskontext konfrontiert werden. Zieht man das Kontextwissen, dass es sich um ein Interview mit einer Sonderpädagogikstudierenden handelt und das Thema des Interviews unter anderem inklusives Lernen ist, hinzu, so erhält insbesondere die genannte Lesart der sozialen Erwünschtheit Bedeutung. Möglicherweise deutet sich hier der Sprechakt einer Aussage an, die Jennifer weniger wünschenswert scheint. Sie wirkt zunächst überzeugt von ihrer Aussage („*Deswegen ist*“), revidiert diese dann aber vor der eigentlichen inhaltlichen Aussage, was genau schwierig ist, durch „*glaube ich*“. Die Tatsache, dass sie von etwas spricht, was „*immer noch schwierig*“ ist, weist auf eine stattgefundenen Veränderung hin, die sie an dieser Stelle nicht positiv bewertet („*schwierig*“). Möglicherweise, so sind Fortschreibungen denkbar, spricht Jennifer von der Sicht auf behinderte Menschen in der Gesellschaft oder aber von der Umsetzung von Inklusion.

Abschnitt 4:

J: Deswegen ist es da, glaube ich, immer noch schwierig, *weil natürlich auch Kinder in der Grundschule*

Geschichten

- a) In einer Grundschule findet ein Elternabend anlässlich der Einheit zu Sexualerziehung statt. Die Lehrerin rechtfertigt das Thema wie folgt: „Sie sehen ja, dass wir als nächstes im Sachunterricht das Thema Sexualerziehung haben, **weil natürlich auch Kinder in der Grundschule** schon Fragen diesbezüglich haben.“
- b) Eine Schülerpraktikantin wundert sich über die langen Spielphasen während des Unterrichts. Die Lehrerin der ersten Klasse einer Grundschule erklärt ihr: „Wir haben in der ersten Klasse noch viele solcher Erholungsphasen, **weil natürlich auch Kinder in der Grundschule** noch dieses Spielbedürfnis haben und wir dem einfach nachkommen müssen, gerade am Anfang der Schulzeit.“
- c) In einer Vorlesung für Lehramtsstudierende referiert der Professor: „Sie müssen das Thema „Demokratie“ behandeln, **weil natürlich auch Kinder in der Grundschule** ein Recht auf politische Bildung haben.“

Lesartenbildung

Nach dem Erzählen der Geschichten lassen sich die folgenden Lesarten summieren:

- Die Aussage vermittelt eine Selbstverständlichkeit, durch die es nahezu überflüssig wirken soll, diese überhaupt zu treffen („*natürlich*“). Dennoch weisen alle Geschichten einen Rechtfertigungskontext auf. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die sprechende Person sich in der Pflicht sieht, ihre Aussage zu begründen, die Begründung jedoch eine Art vorgegebene Selbstverständlichkeit suggerieren soll.
- Es muss sich um etwas handeln, das neben den „*Kindern in der Grundschule*“ auch weitere Gruppen betrifft („*auch*“).
- Durch die Formulierung wird das Alter der Kinder stark betont, dies wird insbesondere deutlich, wenn man „*Kinder in der Grundschule*“ durch „Grundschüler*innen“ ersetzt. Dieser Al-

terspekt zeigt sich besonders deutlich in den Geschichten a) und b), in denen sich an dem zu untersuchenden Abschnitt das Wort „schon“ bzw. „noch“ anschließt.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

An dieser Stelle ist noch nicht eindeutig, warum Jennifer die deutliche Unterscheidung zwischen Kindern in der Grundschule und einer anderen, weiteren Gruppe aufmacht. Offenbar steht aber die Entstehung einer Schwierigkeit in einem engen Zusammenhang mit den beiden Gruppen, wobei die Gruppe der Grundschüler*innen den Ausgangspunkt darstellen.

Abschnitt 5:

J: Deswegen ist es da, glaube ich, immer noch schwierig, weil natürlich auch Kinder in der Grundschule *lernen müssen*

Geschichten

- Das Nachbarskind fragt Frau Müller: „Können Tina und Luca rauskommen zum Spielen?“ Frau Müller antwortet: „Die beiden haben heute keine Zeit, weil sie **lernen müssen**.“
- Die Überschrift eines Spiegel-Artikels, der im Rahmen einer Sonderausgabe erscheint, lautet: „Alternativmedizin – Was wir von der Homöopathie **lernen müssen**“
- In einem Ratgeber zum Thema Anschaffung eines Hundes liest Mario ein Kapitel, das mit der Überschrift „Was Welpen wirklich **lernen müssen**“ eingeleitet wird.

Lesartenbildung

Folgende Lesarten lassen sich nun bilden:

- Es handelt sich um eine Pflicht („*müssen*“).
- Lernen scheint in diesem Fall nicht positiv besetzt zu sein, da es getan werden muss. Diese Pflicht scheint von etwas Höherem auferlegt (Geschichte a) → Mutter; Geschichte b) → Erkenntnis; Geschichte c) → Ratgeber). Diese höhere Macht kann auch auf eine gesellschaftliche Erwartungshaltung zurückgeführt werden, die mit einem Gedanken der Weiterentwicklung bzw. des Fortschritts verknüpft ist.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Mit der Pflicht, lernen zu müssen, die scheinbar auch für Kinder in der Grundschule gilt, scheint etwas Schwieriges verbunden zu sein.

Die Aussage weist, betrachtet man sie in Gänze, einen hohen Allgemeingrad auf. Dass Kinder in der Grundschule lernen müssen, klingt nahezu laienhaft und erhält wie bereits erwähnt durch das Wort „*natürlich*“ ein hohes Maß an Selbstverständlichkeit.

Auffällig ist, dass Jennifer bislang nur von Kindern in der Grundschule spricht, es ist bis hierher nicht deutlich geworden, mit welcher weiteren Gruppe sie einen Vergleich anstrebt.

Abschnitt 6:

J: Deswegen ist es da, glaube ich, immer noch schwierig, weil natürlich auch Kinder in der Grundschule lernen müssen *und auch weiterkommen müssen*

Geschichten

- Anlässlich eines Parteitags sagt der Vorsitzende: „Wir haben die Zukunft trotz des Bürgerbegehrens im Blick. Das ist wichtig, weil wir die Anliegen unserer Bürgerinnen und Bürger im Blick haben **und auch weiterkommen müssen**. Stillstand bedeutet Rückschritt!“

- b) Nach einem Zwischenetappensieg beim Radrennen sagt eine Teilnehmerin im Interview: „Dieser Sieg war wichtig für mich und mein Team, weil wir in Erscheinung treten **und auch weiterkommen müssen**. Schließlich treten wir in diesem Jahr zum ersten Mal an.“

Lesartenbildung

Das Geschichtenerzählen erlaubt die Herausarbeitung der folgenden Lesarten in Bezug auf den sechsten Abschnitt:

- Es handelt sich um eine Fortsetzung bzw. Aufzählung („und“).
- Es handelt sich um eine Pflicht („müssen“), die mit einem Anspruch an sich selbst verbunden ist („weiterkommen“).
- Die Aussage vermittelt einen hohen Leistungsdruck. Eine Alternative im Falle des Scheiterns scheint es nicht zu geben.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Betrachtet man den Abschnitt unter Einbezug des Kontextes sowie im Hinblick auf den vorangegangenen Abschnitt, fällt die Kombination der Wörter *„lernen müssen und auch weiterkommen müssen“* auf, die wie ein Widerspruch das Lernen dem Weiterkommen gegenüberstellt bzw. das Weiterkommen als Ergänzung zum Lernen ansieht und dieses nicht impliziert. Unklar ist auch, ob Jennifer an dieser Stelle das Weiterkommen auf den Lernstoff bezieht oder im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung versteht. Allerdings ließe sich dann wohlgeformter von *„weiterentwickeln“* sprechen, *„Weiterkommen“* impliziert stärker von außen gesetzte Ziele, wie beispielsweise der vorgegebene Lernstoff. Daher bestätigt sich im tatsächlichen Kontext gesehen eher die Lesart, die sich auf das Voranschreiten im Unterrichtsstoff bezieht. Sollte sich, wie bereits zuvor angenommen, die Aussage auf das inklusive Lernen beziehen, so zeigt sich ein normativer, verallgemeinernder Anspruch an das Lernen, bei dem auf eine Individualisierung keine Rücksicht genommen wird bzw. genommen werden kann. Für letzteres spricht die Verwendung des Wortes *„müssen“*, was eine Pflicht bzw. einen Zwang suggeriert.

Es wurde bereits angenommen, dass die Studierende eine Differenz zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf zieht, obgleich es im Sinne von Inklusion fragwürdig erscheint, ob Kinder mit Unterstützungsbedarf keine *„Kinder in der Grundschule“* sind. Dies impliziert eine besondere Herausstellung der behinderten Kinder, die möglicherweise nicht lernen und weiterkommen können, sondern möglicherweise die anderen sogar hindern.

An dieser Stelle ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass Jennifer einen außerschulischen Bachelorstudiengang belegt und ihr dennoch der schulische Leistungsgedanke sehr präsent zu sein scheint. Da sie hier explizit von Kindern im Grundschulalter spricht und dies durch ihre Satzstellung sehr deutlich macht, lässt dies die Folgerung zu, dass es bereits von Anfang an wichtig zu sein scheint, dass Kinder in der Grundschule *„weiterkommen“* und dabei nicht von Kindern, die möglicherweise weniger schnell lernen, behindert werden. Zurückzuführen könnte das auf den insbesondere im schulischen Kontext präsenten Leistungsgedanken sein.

Erste Überlegungen zur Fallstrukturhypothese

Die bislang analysierten Ausschnitte stellen insbesondere den schulischen Leistungsdruck in den Vordergrund, den die Studierende als von außen auferlegt empfindet. Dies würde bedeuten, dass dieser allgegenwärtig ist, man sich ihm nicht entziehen oder ihn verändern kann.

Von diesem Leistungsgedanken sind Schüler*innen betroffen, die die Regelschule regulär besuchen. Die damit vorgenommene Differenzierung seitens der Studierenden lässt die behinderten Kinder, obwohl sie nicht explizit erwähnt werden, wie Gäste in der Regelschule

wirken, deren Bildungsauftrag gar nicht bzw. nicht so sehr im Vordergrund steht wie der der Regelschüler*innen.

Abschnitt 7:

- J: Deswegen ist es da, glaube ich, immer noch schwierig, weil natürlich auch Kinder in der Grundschule lernen müssen und auch weiterkommen müssen *und man natürlich nicht immer*

Geschichten

- a) Eine junge Frau erzählt ihrer Freundin vom geplanten Urlaub: „Wir haben uns in diesem Jahr ausnahmsweise eine Reise in die Karibik gegönnt. Uns ist auch klar, dass man nicht immer so viel Geld ausgeben **und man natürlich nicht immer** so weit wegfliegen kann. Aber dieses Jahr musste das einfach mal sein!“
- b) Im Unterricht bespricht die Lehrkraft mit den Kindern das Thema „Gesunde Ernährung“. Sie sagt: „Es ist wichtig zu wissen, dass man nicht nur Cola trinken sollte **und man natürlich nicht immer** nur Pommes essen kann. Obst und Gemüse ist ebenso wichtig.“
- c) Eine Mutter schimpft mit ihrem 16-jährigen Sohn: „Dir ist ja wohl bewusst, dass man auch mal etwas für die Schule tun muss **und man natürlich nicht immer** auf der faulen Haut liegen kann. Dadurch werden die Noten jedenfalls nicht besser.“
- d) Eine junge neue Mitarbeiterin an der Universität berichtet: „Wenn mir die Studierenden Fragen stellen, müssen sie auch mal aushalten, dass man neu ist **und man natürlich nicht immer** alles wissen kann am Anfang. Dann gibt’s die Antwort auf solche Fragen eben erst in der nächsten Sitzung.“

Lesartenbildung

Für den siebten Abschnitt lassen sich folgende Lesarten formulieren:

- Es handelt sich um einen Anschluss, der das vorher Gesagte ergänzt und damit nicht im Widerspruch dazu steht.
- Die Aussage hat eine Allgemeingültigkeit, die durch die Verwendung des Wortes „*man*“ deutlich wird.
- In allen vier Geschichten geht die sprechende Person davon aus, dass es sich um eine offensichtliche, auf Verständnis stoßende Aussage handelt („*natürlich*“). Dies wird besonders in den Geschichten a) und c) deutlich, die den zu untersuchenden Abschnitt mit einer Form von „*Es ist ja klar*“ einleiten.
- Insbesondere durch Geschichte b) wird deutlich, dass es Ausnahmen vom Gesagten geben kann, es wird sozusagen eine Hintertür offengelassen („*nicht immer*“).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Betrachtet man das zuvor Gesagte und den soeben analysierten Anschluss unter Berücksichtigung des tatsächlichen Kontextes, so fällt insbesondere die Lesart der Selbstverständlichkeit ins Gewicht. Jennifer geht an dieser Stelle vermutlich davon aus, dass hier ein gemeinsamer Nenner zwischen ihr und der Interviewerin besteht, der sich gegebenenfalls auch noch ausweiten lässt. Diese Ausweitung könnte sich auf Sonderpädagog*innen im Allgemeinen beziehen, die etwas „*natürlich nicht immer*“ tun können.

Abschnitt 8:

- J: Deswegen ist es da, glaube ich, immer noch schwierig, weil natürlich auch Kinder in der Grundschule lernen müssen und auch weiterkommen müssen und man natürlich nicht immer *am schwächsten Glied dann anhalten kann*

Da der Abschnitt sehr speziell ist und kaum in Gänze auf andere Situationen übertragen werden kann, wird ein direkter interpretatorischer Zugriff vorgenommen.

Zu Beginn des Abschnitts fällt zunächst die Formulierung „*am schwächsten Glied*“ auf. Sie ist unpersönlich und weist auf eine Verdinglichung hin. Weiterhin suggeriert sie eine Ansammlung von Gliedern und löst die Assoziation mit einer Kette aus, die aus unterschiedlich starken Gliedern besteht. Damit steht zunächst auch eine Assoziation von Zusammenhalt und Gemeinsamkeit im Raum, da viele Glieder zu einer Kette zusammengefügt werden können. Das schwächste Glied wäre in diesem Fall aber die Stelle, an der das Ganze besonders brüchig und angreifbar ist. Insbesondere unter Berücksichtigung der vorher genannten Personengruppe der Kinder in der Grundschule wirkt die Formulierung des schwächsten Gliedes wenig menschlich und wenig individualisierend.

Als sinnlogische Weiterführung wäre eher folgende Formulierung denkbar „*nicht immer am schwächsten Glied ansetzen*“ statt „*anhalten*“. Dies suggeriert einen Endpunkt und steht damit in einem Widerspruch zur Formulierung des Weiterkommens. Geht man davon aus, dass die Studierende das schwächste Glied mit der/dem leistungsschwächsten Förderschüler*in einer Regel-schulklasse in der Grundschule gleichsetzt – und davon ist nach der Analyse der Abschnitte auszugehen – dann würde schulische Inklusion bedeuten, dass die Leistungen dieser Schüler*innen das lerninhaltsbezogene Weiterkommen bestimmen.

Eine Rücksichtnahme auf das „*schwächste Glied*“ kann daher nicht die Regel („*nicht immer*“) sein. Auffallend ist auch in diesem Abschnitt die Fokussierung auf den Leistungsgedanken. Diese Lesart zeigt sich an dieser Stelle dadurch, dass die Schulleistung auf die gesamte Person, nämlich das schwächste Glied, übertragen wird.

Die Formulierung „*nicht ... anhalten kann*“ lässt auf ein rasches Vorgehen schließen, bei der ein*e Schüler*in mit Unterstützungsbedarf ohne Rücksicht überrannt wird.

Erweiterung der Fallstrukturhypothese

Die ‚Gastrolle‘ von Kindern mit Unterstützungsbedarf in Regelschulen, hier Grundschule, lässt sich fortschreiben. Zwar denkt die Studierende die Gruppe der behinderten Kinder mit, indem sie sie als Glied und damit als Teil eines Ganzen beschreibt, sie betitelt sie jedoch nicht als Kinder und damit als etwas Menschliches, sondern benennt sie als „*schwächstes Glied*“, was eine Unbestimmtheit und ein bloßes Auffallen durch schlechte Leistung impliziert.

Die Regelschule scheint für diese Gruppe von Schüler*innen kein Raum von Bildungsprozessen zu sein, Jennifer schreibt ihnen eine hemmende, ausbremsende Rolle für die anderen Kinder zu.

Abschnitt 9:

- J: Deswegen ist es da, glaube ich, immer noch schwierig, weil natürlich auch Kinder in der Grundschule lernen müssen und auch weiterkommen müssen und man natürlich nicht immer am schwächsten Glied dann anhalten kann, *aber durch verschiedene kleine Lerngruppen kann man das ganz sicher sehr gut machen und es ist auf jeden Fall möglich, das haben wir ja auch gesehen. Es ist möglich im Miteinander umzugehen, es ist möglich miteinander zu lernen und auch was Neues zu erarbeiten.*

Der dem intensiv analysierten Sprechakt folgende Teil wird nun einer größeren Analyse unterzogen, indem nur punktuell konkret auf einzelne Worte eingegangen wird. Dieses Vorgehen soll die aufgestellten Überlegungen zur Fallstrukturhypothese ergänzen bzw. erweitern.

In der Gesamtheit betrachtet zeigen sich im Abschnitt 9 deutlich mehr Einschübe, die Sprecherin wirkt weniger geordnet in ihrem Redefluss („*ganz sicher sehr gut machen und es ist auf jeden Fall möglich*“; „*möglich im Miteinander umzugehen, es ist möglich*“). In Abgrenzung zum

feinanalytisch betrachteten Teil (Abschnitt 1-8), der die Grenzen deutlich macht, wirkt dieser Abschnitt wie ein Versuch, ‚zurückzurudern‘ und damit positiver zu klingen. Um dies zu untermauern, zieht sie die Erfahrungen des Seminars heran („*das haben wir ja auch gesehen*“).

Der erste Teil „*aber durch verschiedene kleine Lerngruppen kann man das ganz sicher sehr gut machen*“ zielt auf den schulischen Kontext ab, von dem sie sich, auch in ihrer Formulierung, distanziert („*kann man das ganz sicher*“). Dies wird umso deutlicher, setzt man diese Formulierung in einen anderen Kontext, z.B. „Ich habe einen passenden Schraubenzieher gefunden, glaube ich, guck mal.“ – „Ja, damit *kann man das ganz sicher sehr gut machen*.“

Das Gedankenexperiment zeigt, dass die Antwortende eher passiv bleibt und sich vermutlich nicht das Werkzeug nehmen und die Arbeit beginnen wird und damit vielleicht auch nicht die Verantwortung für das Gelingen/Mislingen tragen möchte.

Da Jennifer ein hohes Maß an Vorerfahrungen besitzt, hätte sie an dieser Stelle auch die Option gehabt, einen außerschulischen Schauplatz zu eröffnen, an dem sie zeigt, wie Inklusion in diesem Kontext funktionieren kann. Sie bleibt jedoch auf der schulischen bzw. universitären Ebene und wird nicht konkreter. Sie sieht den schulischen Kontext nicht als den ihren und muss sich damit daher auch nicht auseinandersetzen.

Stattdessen folgt die Aussage zum Umgehen im Miteinander. Das Wort „*miteinander*“ impliziert mehrere Personen bzw. Gruppen, die dann jeweils zusammen agieren. Die Verwendung dieses Wortes weist also möglicherweise auf ein Zwei-Gruppen-Denken hinsichtlich behinderter und nicht behinderter Menschen hin.

Interessant ist in diesem Abschnitt auch die erneute Zweiteilung von Lernen und dem Erarbeiten von Neuem, dies scheint, passend zu den Abschnitten 5 und 6, nicht zusammenzuhängen, sondern hierarchisch zu sein. Etwas Neues zu erarbeiten hat einen deutlich innovativeren Charakter, der dem bloßen Lernen übergeordnet zu sein scheint („*miteinander zu lernen und auch was Neues zu erarbeiten*“), ist aber nicht notwendigerweise mit dem ‚Weiterkommen‘ im Stoff identisch. Die Aufzählung in ihrer Gesamtheit („*Es ist möglich im Miteinander umzugehen (...)* was Neues zu erarbeiten.“) wirkt wie ein Abschlussplädoyer. Besonders deutlich wird dies durch die exakte Wiederholung von „*Es ist möglich*“. Die Aussage erhält dadurch einen nahezu feierlichen, heldenhaften Charakter.

Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Wie bereits zuvor angenommen, lässt sich die Lesart der Unterscheidung zwischen Lernen und Fortschritt im Stoff bestätigen. Auffallend ist, dass Jennifer Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf implizit als hemmenden Faktor ansieht, der die anderen Schüler*innen ausbremst, sogar ihren Bildungsprozess anhalten könnte. Eine Individualisierung insbesondere dieser Schüler*innen findet nicht statt, stattdessen werden sie verallgemeinernd als ‚schwächstes Glied‘ bezeichnet.

Die flächig untersuchte Weiterführung zeigt für Jennifer typische Strukturen, die sich auf eine heroisierende Vorstellung gemeinsamen Lernens und dem Umgang mit behinderten Menschen beziehen.

8.5.2.2 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Sequenz

Überprüfungssequenz 1

- J: Mhm. Für mich selber war es (.) war keine Berührungsangst, weil ich ja einfach ganz viel mit so einem Klientel arbeite, dass mir das einfach nicht neu war (lacht) und ich einfach nur cool fand, wie er drauf war und ähm ich glaub, andere hatten echt noch so, oka:::y, die mussten noch mal

kurz antasten, wussten, glaube ich auch nicht sofort, wie kann ich den nehmen, kognitiv, wie weit ist er jetzt, weil das ist, ganz oft schließt man ja, wenn man einen Menschen sieht, der körperlich so beeinträchtigt ist, dann denkt man ja sofort, der wäre geistig auch nicht so fit. Das war echt (.) zu merken, bei manchen, die halt recht schüchtern war und nicht so das Gespräch zu ihm gesucht haben, sondern vielleicht einfach bei ihrer Gruppe geliebt sind.

Abschnitt 1:

J: Mhm. Für mich selber war es (.) war keine Berührungsangst, weil ich ja einfach ganz viel mit so einem Klientel arbeite, dass mir das einfach nicht neu war (lacht) und ich einfach nur cool fand, wie er drauf war

Der erste Abschnitt der Überprüfungssequenz beginnt mit einem Rezeptionssignal („Mhm.“), welches auf eine Bestätigung hinweist. Möglicherweise gibt es an, dass die Studierende die Frage der Interviewerin verstanden hat. Dafür spricht auch, dass Jennifer in der Folge direkt weiter spricht, ohne eine Pause zu machen.

Die Formulierung „Für mich selber war es“ lässt darauf schließen, dass nun etwas folgt, bei dem Jennifer besonders wichtig ist, dass es für sie Gültigkeit hat, sie betont ihre Subjektperspektive durch die Dopplung „mich selber“. Das, was nun folgt, scheint sich ausschließlich auf sie zu beziehen, auch wenn andere vorhanden sind, die dies aber nicht betrifft. Mit Hinzunahme des nächsten Teils „(.) war keine Berührungsangst“ wird deutlich, um was es sich handelt. Offensichtlich hat die Interviewerin die Frage nach Berührungsängsten im Seminarkontext gestellt. Auffallend ist an diesem Teil zunächst die kurze Pause, die in diesem Fall als Abbruch des zuvor Gesagten gewertet werden kann. Dafür spricht die grammatikalische Struktur, die nicht logisch zu „Für mich selber war es“ passt. Irritierend wirkt an dieser Stelle die Singularform des Wortes „Berührungsangst“. Ängste können diffus sein und unterschiedliche Bereiche betreffen, weswegen eine Aussage wie „für mich gab es keine Berührungsängste“ wohlgeformter klingen würde. Durch die Verwendung des Singulars und des Wortes „keine“ wirkt die Aussage jegliche Angst ausschließend.

Jennifer sieht einen Grund zur Begründung ihrer Aussage („weil“), allerdings vermittelt ihre Begründung eine Offensichtlichkeit („ja einfach“), die der Arbeit mit „so einem Klientel“ ebenfalls eine Normalität bzw. Leichtigkeit verleiht. Dies lässt sich in diesem Abschnitt mit der Darstellung als Expertin vereinen. Die Studierende arbeitet nicht einfach nur mit „so einem Klientel“, sondern sie betont die Häufigkeit („ganz viel“). Sie spricht sich damit ein besonderes Wissen und Können zu, was die Annahme erlaubt, dass Jennifer dies bezüglich nichts Neues mehr dazulernen kann, da sie schon so viel Erfahrung hat.

Die Verwendung des Wortes „Klientel“ weist auf ein Dienstleistungsverhältnis hin, bei dem der behinderte Mensch als Kunde, also sozusagen als Abnehmer einer Leistung, verstanden wird. Durch die Voranstellung „so einem“ wirkt die Aussage distanzierend, objektivierend und sogar leicht abwertend. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Studierende nach möglichen Berührungsängsten im Kontext des Seminars gefragt wurde. Ziel war dort ein gemeinsames Lernen der Seminarteilnehmenden, das gerade nicht durch ein Klient*innenverhältnis gekennzeichnet war.

Auf diese Erfahrungen aus einer Arbeit mit „so einem Klientel“ zieht Jennifer die Konsequenz, dass daher die Situation „einfach nicht neu war“. Es scheint ihr nicht auszureichen, die fehlende Berührungsangst mit der Arbeit mit behinderten Menschen zu begründen, sondern betont hiermit erneut ihre Erfahrungen mit einem Ton von Offensichtlichkeit („einfach“). Setzt man die Formulierung „nicht neu sein“ in andere Kontexte (z.B. „Die Inhalte aus der Vorlesung heute wa-

ren mir aber *nicht neu*. Das hatten wir doch alles schon mal!“), wird deutlich, dass es sich um eine Situation handelt, bei der keine neuen Erkenntnisse erworben worden sind bzw. man sich mit dem Bereich bereits auskennt. Auch eine Lesart, die auf Langeweile hinweist, lässt sich bestätigen. Interessant ist, dass Jennifer ihre Erfahrungen aus einem stärker durch Assistenz und einem damit einhergehendem Machtgefälle geprägten Bereich mit denen des Seminars gleichstellt („*nicht neu war*“). Das Lachen nach dieser Äußerung kann eine relativierende Funktion haben, da ihr die besondere Herausstellung ihrer Expertise aufgefallen ist. Es verleiht dem Vorangegangenen jedoch auch eine gewisse Überheblichkeit.

Bei dem Anschluss „*und ich einfach nur cool fand, wie er drauf war*“ fällt die informelle, saloppe Sprechweise auf. Die Formulierung „*einfach nur cool*“ wirkt absolut und alles Negative ausschließend. Dies wird deutlich, setzt man die ersten beiden Wörter z.B. in den folgenden anderen Kontext „Das Konzert am Samstag war einfach nur spitze!“. „*Cool*“ kann als ein durchaus gebräuchliches Wort im Alter der Studierenden gewertet werden, drückt im Kontext der Beschreibung einer Person ein kumpelhaftes Verhältnis aus. Jennifer fand es „*cool*“, „*wie er drauf war*“. Sie beschreibt damit die Art einer Person, die sie als durchweg positiv wahrgenommen hat, wirkt gleichzeitig aber distanzierend. Um die Aussage stärker zu kontextualisieren, wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich bei der beschriebenen Person um einen schwerstkörperbehinderten jungen Mann handelt. Zieht man dieses Wissen mit hinzu, erhält die Aussage, es „*einfach nur cool*“ zu finden, „*wie er drauf war*“ einen alle Schwierigkeiten und Probleme ausblenden den Charakter. Sie normalisiert an dieser Stelle erneut eine durchaus für andere Menschen mit Schwierigkeiten, Berührungängsten oder Hemmungen behaftete Situation. Weiterhin blendet sie den Seminarkontext, der auf Zusammenarbeit und Kooperation abzielt, komplett aus und stellt ausschließlich die Persönlichkeit des Teilnehmers in den Vordergrund.

Abschnitt 2:

und ähm ich glaub, andere hatten echt noch so, oka:::y, die mussten noch mal kurz antasten, wussten, glaube ich auch nicht sofort, wie kann ich den nehmen, kognitiv, wie weit ist er jetzt, weil das ist, ganz oft schließt man ja, wenn man einen Menschen sieht, der körperlich so beeinträchtigt ist, dann denkt man ja sofort, der wäre geistig auch nicht so fit. Das war echt (.) zu merken, bei manchen, die halt recht schüchtern war'n und nicht so das Gespräch zu ihm gesucht haben, sondern vielleicht einfach bei ihrer Gruppe geblieben sind.

Abschnitt 2 beginnt zunächst mit einer eher vorsichtigen Äußerung („*und ähm ich glaub*“), die darauf schließen lässt, dass das, was nun folgt, möglicherweise weniger erwünscht sein könnte. Tatsächlich spricht Jennifer nun nicht mehr wie im vorigen analysierten Abschnitt von sich, sondern zieht die Grenze zu anderen, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass es sich um ihre Kommiliton*innen im Seminar handelt. Die Formulierung „*echt noch so*“ drückt eine Lesart der Verwunderung und einer gewissen Empörung aus („*echt*“). Das auf eine zeitliche Perspektive hinweisende Wort „*noch*“ lässt den Schluss zu, dass bei den anderen in einem Bereich scheinbar noch Entwicklungspotenzial vorhanden zu sein scheint und diese sich damit in einem noch frühen Entwicklungsstadium zu befinden scheinen als sie. Jennifer bricht an dieser Stelle ab und imitiert mit einem auf der letzten Silbe betonten „*okay*“ ihre Kommiliton*innen, die offenbar nicht so routiniert im Umgang mit dem schwerstbehinderten Teilnehmer*innen umgehen konnten wie Jennifer es konnte. Die Studierende spricht den anderen durchaus Berührungängste zu, denen sie durch vorsichtiges Annähern („*antasten*“) zu begegnen versuchen. Gleichzeitig spricht sie ihnen das Wissen des Umgangs mit dem Teilnehmer*innen ab und zieht dabei erneut eine deutliche Grenze zwischen ihrem Expertentum und dem Nichtwissen der an-

deren („*wussten (...) auch nicht sofort*“). Die Formulierung „*wie kann ich den nehmen*“ deutet wieder auf eine Objektivierung des Teilnehmers hin und drückt ebenfalls eine gewisse Art von aktiver Machtausübung in Bezug auf Körperlichkeit aus.

Jennifer fährt mit der Aufzählung, was die anderen nicht sofort wussten, fort. Sie bezieht sich dabei auf die kognitiven Fähigkeiten des Teilnehmers („*kognitiv, wie weit ist er jetzt*“). Fast entschuldigend für ihre Kommiliton*innen stellt sie fest, dass die Allgemeinheit („*man*“) „oft“ von einer körperlich sichtbaren Beeinträchtigung auf eine geistige Beeinträchtigung schließt. Interessant ist an dieser Stelle die Verwendung des Wortes „*man*“. Es lässt den Schluss zu, dass sich Jennifer hier – im Gegensatz zum bisherigen Sprechverlauf – nicht ausnimmt, selbst derartige Vorurteile zu haben.

Es ist jedoch festzustellen, dass Jennifer sich an dieser Stelle von diesem Verhalten distanzieren möchte, fast wirkt es so, als sei sie im Besitz eines besonderen Insiderwissens, das auf Erfahrung beruht und das sie mit der Interviewerin teilt. Deutlich wird dies an einem Gedankenexperiment:

- Eine ehrenamtliche Helferin in einer Einrichtung für Flüchtlingshilfe berichtet in einem Interview zu ihrer Tätigkeit: „Ganz oft schließt man ja von der Hautfarbe gleich auf deviantes Verhalten. Das ist aber ein völlig falscher Schluss! Wir haben so viele junge Männer in unserer Einrichtung, die sich noch nie haben etwas zuschulden kommen lassen.“

Sie wirkt wie eine Wissende, die gegenüber ihren unwissenden Kommiliton*innen einen deutlichen Vorsprung hat. Es manifestiert sich also ein Zwei-Gruppen-Denken auf einer Ebene, die eine Differenz zwischen Expert*innen und ‚Nicht-Expert*innen‘ macht.

Dass einige ihrer Kommiliton*innen („*manche*“) dem Vorurteil erlegen sind, beantwortet Jennifer wieder mit einem verwunderten Ton in der Aussage („*Das war echt (.) zu merken*“).

Jennifer schreibt den Kommiliton*innen, die sich deutlich von ihr und ihrem Verhalten unterscheiden, bestimmte Eigenschaften zu, die sie daran hemmen, ebenso zu handeln und zu denken wie sie („*recht schüchtern war ’n*“). Sie beschreibt deren Rolle als passiv („*nicht so das Gespräch zu ihm gesucht haben*“) und abgewandt („*bei ihrer Gruppe geblieben sind*“) und vergrößert damit sprachlich erneut die Diskrepanz zwischen ihrer Einschätzung des Teilnehmers und diejenigen der anderen. Sie stellt somit in diesem zweiten Abschnitt zweierlei Aktivitätsgrade ihrer Kommiliton*innen heraus. Zum einen die, die sich vorsichtig an das Unbekannte in Form einer schweren Behinderung annähern müssen und zum anderen die, die völlig passiv bleiben, indem sie in keinerlei Interaktion mit diesem Teilnehmer treten.

Bemerkenswert ist Jennifers Auffassung, ‚sofort‘ zu wissen, wie ein anderer Teilnehmer ‚zu nehmen‘ ist bzw. ‚wie weit‘ er im kognitiven Bereich ist, auch deshalb, weil dies objektiv nicht möglich ist. Sie selbst fährt fort, dass es leicht geschehen kann, dass Fehlschlüsse gezogen werden. Sie negiert damit eine strukturelle Unsicherheit, mit der Bildungsarbeit mit unbekanntem Teilnehmenden immer umzugehen hat. Dabei rekurriert sie auf Routinen, wie ‚sich nähern‘ und ‚mit demjenigen sprechen‘, im ersten Interview nennt sie auch die Aufnahme von Körperkontakt, wie er zwischen unbekanntem Erwachsenen an sich unüblich ist („*nehm die an die Hand*“).

Synthese der Interpretationsabschnitte

Bei einer abschließenden Zusammenführung beider Abschnitte sind folgende zentrale Punkte festzuhalten. Die erste Überprüfungssequenz ist durchweg geprägt von einer Grenzziehung zwischen Jennifer selbst und anderen Kommiliton*innen, die über weniger Expertise verfügen, als sie es tut.

Dafür schließt sie zunächst zu Beginn für sich ganz explizit jegliche Berührungsangst aus. Indem sie die Erfahrungen aus ihrer Berufstätigkeit auf die Seminarerfahrung überträgt, weist sie den behinderten Teilnehmer*innen eine hilfe- bzw. assistenzbedürftige Rolle und sich selbst die Rolle der Assistentin zu.

Ebenso konnten eine Normalisierung bzw. Bagatellisierung von schwierigen, möglicherweise auch problembehafteten Situationen, wie die Konfrontation mit dem genannten Teilnehmer, festgestellt werden. Jennifer sieht sich hier in einer Expertenrolle, die sie ihren anderen Kommiliton*innen aufgrund bestimmter Aspekte abspricht. Diese sind zum einen der Umgang mit behinderten Menschen („*wie kann ich den nehmen*“), das Unwissen („*wussten nicht sofort*“), die Fehleinschätzung von Fähigkeiten („*dann denkt man ja sofort, der wäre geistig auch nicht so fit*“) sowie das aktive Handeln gegenüber behinderten Personen („*nicht so das Gespräch zu ihm gesucht haben, sondern vielleicht einfach bei ihrer Gruppe geblieben sind*“).

Obgleich sie sich bei der Beschreibung des genannten vorschnellen Urteils, von der Sichtbarkeit der Behinderung auf die kognitiven Fähigkeiten zu schließen, miteinschließen könnte, ist doch ihre Herausstellung als besondere Expertin für ihr ‚Klientel‘ besonders deutlich. Die dadurch entstehende Handlungssicherheit ist für ihr Selbstbild zentral.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Die nach der Feinanalyse aufgestellte Strukturhypothese lässt sich anhand dieser Stelle in Grundzügen bestätigen, kann jedoch im Hinblick auf die heroisierende Vorstellung bzw. den Umgang mit behinderten Menschen stärker konkretisiert werden.

Jennifer möchte sich als Expertin auf der Grundlage ihrer Erfahrungen darstellen und grenzt sich damit von ihren übrigen Kommiliton*innen ab. Sie glaubt, besser als andere zu wissen, wie man mit behinderten Menschen umgehen muss und schreibt sich eine aktive Rolle zu. Zeitgleich lässt sich ihr unterstellen, dass sie dabei wenig individualisierend denkt und behinderte Menschen stärker objektiviert. Somit bestätigt sich auch in diesem Punkt die angenommene Fallstrukturhypothese.

Es wurde vor dem Hintergrund der Basissequenz angenommen, dass Jennifer im schulischen Kontext weniger ihren Aufgabenbereich sieht; dies lässt sich, wenn auch nicht direkt offensichtlich, ebenfalls an dieser Überprüfungssequenz zeigen. Sie äußert aber trotzdem eine recht konkrete, anscheinend aus eigener Schülerinnenperspektive gewonnene Auffassung von schulischem Lernen und ‚Weiterkommen‘ im Stoff, vor deren Hintergrund sie ein Bild eingeschränkter Lernfähigkeit bestimmter Schüler*innen entfaltet, dem sie das Bild eines dennoch möglichen gemeinsamen Lernens gegenüberstellt. In Bezug auf die eigenen Seminarerfahrungen, wie sie in dieser Überprüfungssequenz angesprochen werden, scheint Bildung eine untergeordnete Rolle zu spielen. Der Umgang mit den behinderten Teilnehmer*innen ist für sie zentral.

Es kann angenommen werden, dass Jennifer zwei Aufgabenbereiche und damit zusammenhängende Fähigkeiten voneinander abgrenzt: Dies ist zum einen der Bereich Schule, der in engem Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag steht und für den sie sich, möglicherweise aufgrund ihres außerschulischen Studienschwerpunktes, nicht zuständig sieht. Zum anderen den Bereich der Assistenz im weitesten Sinne, der zwar ebenfalls wie der Bereich Schule von einem Machtgefälle gekennzeichnet ist, jedoch auf einer anderen Ebene. Während in der Schule stärker die intellektuelle Leistungsfähigkeit ein Hierarchieverhältnis begünstigt, ist dies in Einrichtungen wie beispielsweise in Wohnheimen stärker durch die eingeschränkten Fähigkeiten der ‚Klient*innen‘, um im Wortlaut der Studierenden zu bleiben, gekennzeichnet.

8.5.2.3 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer dritten Sequenz

Überprüfungssequenz 2

- J: [...] es wurde mir in die Wiege gelegt, glaube ich, dass ich da einfach nicht so die Berührungsängste habe und irgendwie (.) denke, es sind Menschen wie du und ich, die einfach ein **anderes** Leben haben, nicht so wie die Gesellschaftsnorm das gerne hätte, sondern einfach ein anderes, was nicht heißt, dass es besser oder schlechter ist, ja.

Jennifer spricht zu Beginn dieser Sequenz von etwas, dass ihr scheinbar angeboren zu sein scheint („es wurde mir in die Wiege gelegt“), was ebenfalls impliziert, dass sie selbst nicht genau ergründen kann, woher es kommt. Es scheint schon immer da gewesen zu sein. Bis zu dieser Stelle ist noch unklar, von was Jennifer spricht. Es kann angenommen werden, dass es sich aber um etwas positiv Konnotiertes handelt, denn setzt man die Formulierung in andere Kontexte, hat sie oftmals mit der Beschreibung von guten Eigenschaften bzw. Talenten zu tun (z.B. „Die tolle Stimme wurde mir in die Wiege gelegt.“). Die Aussage macht ebenfalls deutlich, dass jemand, der eben ein gewisses Talent von Natur aus besitzt, weniger üben muss, um Erfolg zu haben. So könnte auch Jennifer annehmen, dass ihre angeborene Intuition sie lenkt und sie sich daher weniger Wissen aneignen muss.

Jennifer relativiert anschließend die Ausdruckskraft dieser Aussage, indem sie ihren Sprechverlauf mit dem Einschub „glaube ich“ unterbricht. Möglicherweise ist ihr die Ausdruckskraft aufgefallen und sie versucht nun, weniger übertrieben zu klingen.

Betrachtet man die Sequenz weiter, wird deutlich, was Jennifer als ihr in die Wiege gelegt bezeichnet, es ist das Fehlen von Berührungsängsten. In dieser Aussage steckt ein Bruch, denn etwas, was nicht vorhanden ist, kann auch nicht in die Wiege gelegt sein. Möglich ist, dass Jennifer mit den bisherigen Formulierungen die Exklusivität ihrer Persönlichkeitsmerkmale herausstellen will, die sie nicht schwerlich erlernen und verinnerlichen musste, sondern die von Beginn ihres Lebens an vorhanden waren. Diese betonte Leichtigkeit und Normalität zeigen sich auch in der Verwendung des Wortes „einfach“.

Zur Formulierung „nicht so die Berührungsängste“ ergeben sich zwei Lesarten: Zum einen wäre denkbar, dass Jennifer sich zugesteht, dass sie zwar auch Berührungsängste hat, diese aber in einem kleineren Ausmaß sind. Zum anderen könnte sie deutlich machen wollen, dass andere Studierende, die „die Berührungsängste“ haben, von ihr zwar wahrgenommen werden, aber sie diese nicht selbst teilt. Unter Berücksichtigung der bisher analysierten Sequenzen scheint die zweite Lesart wahrscheinlicher.

Jennifer führt ihre Aussage fort, wodurch sich die Lesart der Unwissenheit über die Genese ihrer Persönlichkeitsmerkmale bestätigt („irgendwie (.) denke“). Das Wort „irgendwie“ sowie die anschließende kurze Pause färben den Satz unbestimmt und nachdenklich. Die Formulierung erfordert nun eine Erläuterung dessen, was sie „irgendwie“ denkt. Jennifer lässt schließlich Menschen, die eine Behinderung haben und um die es hier offenbar geht, in einer Allgemeinheit aufgehen und fokussiert die Gleichheit aller Menschen („Menschen wie du und ich“). Es stellt sich die Frage, warum überhaupt betont werden muss, dass behinderte Menschen tatsächlich „Menschen wie du und ich“ sind, es bestätigt sich dadurch erneut die Lesart der Objektivierung. Folgend stellt sie die Unterschiedlichkeit, die sie soeben noch zu negieren versuchte, mit besonderer Deutlichkeit heraus („anderes Leben“). Gleichzeitig vereinheitlicht sie aber den Personenkreis der behinderten Menschen, indem sie allen gleichermaßen zuschreibt, ein anderes Leben zu haben als nicht behinderte Menschen.

Die Formulierung des anderen Lebens, die die Studierende auch später wiederholt („sondern einfach ein anderes“), fällt besonders auf. Setzt man gedankenexperimentell diese Wortwahl in einen

anderen Kontext, so wird deutlich, dass oft gesellschaftliche bzw. ökonomische Unterschiede zum eigenen Leben vorliegen, die die Wahrnehmung eines anderen Lebens begünstigen (z.B.: Eine Familie, die in eine entlegene Gegend von Südafrika ausgewandert ist, berichtet in einem Interview: „Wir haben ein ganz *anderes Leben* hier als in Deutschland. Wir leben mit der Sonne, es gibt keinen Strom, alles ist auf das Wesentlichste reduziert.“; „Italiener haben ein ganz *anderes Leben*, ist mir im Urlaub aufgefallen. Die sind immer emotional und genießen das Leben.“). Gerade in der zweiten kurzen Geschichte wird auch die Lesart des Vorurteils deutlich.

Jennifer bringt in ihren Sprechakt auch einen gesellschaftlichen Aspekt ein, indem sie unterstellt, dass behinderte Menschen den Wünschen der Gesellschaft nicht Rechnung tragen (können). Sie schreibt ihnen daher nahezu eine rebellische Rolle zu, mit der sie sich zu identifizieren scheint und die der hier personifizierten Gesellschaft als Gegenspielerin gegenübersteht. Ob es evtl. sogar Menschen gibt, die der ‚Gesellschaftsnorm‘ entsprechen wollen bzw. dies tun, lässt sie unbeachtet. Jennifer empfindet diese Erläuterung offensichtlich als erklärungsbedürftig und will vermeiden, dass sich die Interviewerin ein falsches Urteil darüber bildet („*was nicht heißt*“). Ein anderes Leben zu haben als der Rest der Gesellschaft soll in ihren Augen wertfrei sein („*dass es besser oder schlechter ist*“). Eine wertfreie Betrachtung dessen scheint jedoch in diesem Kontext erschwert. Zudem kann ein Leben, welches sich ganz gegen die in einer Gesellschaft geltenden Werte wendet, deutlich erschwert sein.

Betrachtet man die Sequenz noch einmal als Ganze, so fällt der statische Zustand des Lebens von behinderten Menschen auf, deren Leben „*einfach*“ anders ist. Die Differenzsetzung im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie ist umfänglich, da sie „*ein anderes Leben*“ jenseits der „*Gesellschaftsnorm*“ umfasst. Jennifers Formulierung vermittelt dabei eine Selbstverständlichkeit dieser Differenz, die hinzunehmen ist, gerade auch weil sie in ihren Augen völlig wertfrei zu bleiben scheint.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Die dritte Sequenz bestätigt die angenommene Fallstrukturhypothese und konkretisiert besonders die Annahme einer Überzeugung, über eine besondere Expertise zu verfügen. Die soeben analysierte Sequenz macht dabei sehr deutlich, dass Jennifer den Grundstein für ihre expert*innenhafte Selbstauffassung schon bei der Geburt gelegt ansieht. Der Umgang mit behinderten Menschen wird von Jennifer betont normal und leicht dargestellt. Zugleich distanziiert sie sich von der Unsicherheit vieler Kommiliton*innen und gewinnt im Gegensatz zu ihnen eine hohe Handlungssicherheit.

Ebenfalls lässt sich mithilfe dieser Überprüfungssequenz sehr deutlich die pauschale Wahrnehmung und Objektivierung des Personenkreises behinderter Menschen herausarbeiten. So bestätigt sich damit auch dieser Teil der Fallstrukturhypothese.

So kann konkludiert werden, dass Jennifers professionelle Haltung durch eine Selbstauffassung als Expertin für behinderte Menschen gekennzeichnet ist, die sie auch deswegen erfüllen kann, weil sie der Auffassung ist, alle Menschen mit Behinderungen hätten dieselben Bedürfnisse, Schwierigkeiten usw. Eine Weiterbildung sowie die Aneignung neuen Wissens könnten durch diese Haltung erheblich erschwert werden, denn Jennifer geht von einem Knowhow ihrerseits in Form einer natürlichen Disposition aus.

8.5.3 Gegenüberstellung des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes

Der Fall Jennifer zeigt bei näherer Betrachtung beider Erhebungszeitpunkte nur kleine Nuancen von Veränderungen der Fallstrukturen.

So ließ sich im ersten Interview rekonstruieren, dass ihre zukünftige Berufspraxis durch die Annahme einer besonderen Expertise gekennzeichnet ist. Diese Expertise ist als Alleinstellungsmerkmal ihrer Person zu verstehen, sodass ‚andere‘ Sonderpädagog*innen, die in ihren Augen nicht über eine solche Expertise verfügen, weniger gut in ihrer Berufspraxis zurechtkommen müssen. Zu beiden Erhebungszeitpunkten lässt sich diese Selbstauffassung extrahieren, sodass von einer Beständigkeit über den Zeitraum der Erhebungen ausgegangen werden kann. Im zweiten Interview findet dieses Expertentum nur noch eine Steigerung, indem die Studierende ihre Expertise als eine Art Disposition von Geburt an beschreibt. Damit negiert sie die Annahme, man könne eine solch großartige Expertise, wie sie sie hat, erwerben. Darin zeigt sich erneut die Feststellung, dass andere angehende Sonderpädagog*innen bei fehlender Disposition nur scheitern können, was den Aufbau eines solchen Expert*innentums betrifft.

Die genannte Expertise schlägt sich auch in einer verstärkten Hinwendung zum Personenkreis der behinderten Menschen nieder, der als sehr nahebetont bezeichnet werden kann. Trotz der starken Zuwendung finden beim vorliegenden Fall keine Identifikationsbestrebungen statt. Stattdessen geht es eher um eine Beziehung im Spannungsfeld ‚Randgruppe der behinderten Menschen‘ – ‚Anwältin der behinderten Menschen‘. Dabei fasst die Studierende die Gruppe der behinderten Menschen vereinheitlichend zusammen, sie objektiviert sie zu einer bedürfnisgleichen Gruppe. Dieses Deutungsmuster hinsichtlich der Berufspraxis findet sich sowohl im ersten als auch im zweiten Interview eindeutig wieder. Es scheint sich dabei also ebenfalls um ein stabiles Überzeugungssystem zu handeln.

Ihre Berufspraxis betreffend konnte bei der Studierenden festgestellt werden, dass sie dem Umgang mit behinderten Menschen mit einer Veralltäglichung bzw. einer Normalisierung von Herausforderungen begegnet. Sie negiert Schwierigkeiten und betont, dass ihre Art, den Umgang mit behinderten Menschen zu gestalten, von besonderer Leichtigkeit charakterisiert ist. Damit einher geht, dass sie mögliche Schwierigkeiten im schulischen Kontext dem Scheitern anderer Sonderpädagog*innen zuschreibt, die eben nicht über die genannte Expertise verfügen. Damit geht eine deutliche Abgrenzung ihres Zuständigkeitsbereichs einher, die insbesondere durch die Betrachtung des zweiten Erhebungszeitpunktes deutlich wird. Jennifer studiert einen außerschulischen Bachelor, sodass sie im Kontext Schule eher eine Art Zuschauerinnenposition einnimmt. Einen Bildungsanspruch, so zeigt die Rekonstruktion des zweiten Interviews, muss sie nicht erfüllen, sie bleibt damit Expertin des Umgangs den Personenkreis der behinderten Menschen betreffend. Damit wird deutlich, was im ersten Erhebungszeitpunkt bereits annehmbar war: Sie beurteilt, ob Inklusion gelingt oder scheitert anhand des Umgangs anderer Sonderpädagog*innen mit dem genannten Personenkreis. Gelingt ein angemessener Umgang nicht, schreibt sie das den fehlenden Kompetenzen der Fachkräfte zu. Gleichzeitig sichert sie quasi als Gegenpol zu der angenommenen fehlenden Expertise auch ihre eigene und gewinnt durch diesen vermeintlichen Vorsprung eine noch größere Handlungssicherheit.

Der Fall Jennifer zeigt durch die Rekonstruktion der beiden Interviews deutlich, dass kaum wesentliche Unterschiede in den beiden jeweiligen Fallstrukturen sichtbar werden. Berücksichtigt man, dass Jennifer bereits ein hohes Maß an Vorerfahrungen besitzt, lässt sich dieses Ergebnis als Hinweis darauf deuten, dass Vorerfahrungen in einem umfangreichen Rahmen Deutungsmuster zur eigenen Berufspraxis verfestigen und sie schwerer irritierbar machen können. Insbesondere wenn, wie die Rekonstruktion des Textmaterials gezeigt hat, die Studierende von einer natürlichen Anlage ausgeht, kann von einer enormen Unerschütterlichkeit der vorherrschenden Überzeugungen ausgegangen werden.

9 Fallvergleich: Umgang mit relevanten Aspekten im Kontext inklusiven Lernens und Möglichkeiten für transformative Bildungsprozesse

Für die im Folgenden vorgenommene kontrastive Diskussion ergeben sich aus den eingangs herangezogenen Theoriebezügen sowie dem Datenmaterial selbst verschiedene Perspektiven, die im weiteren Verlauf als Vergleichsdimensionen bezeichnet werden. Sie ermöglichen den systematischen Vergleich der vorliegenden Fälle auf einer abstrakteren, stärker theorisierten Ebene. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Kontraste zwischen den einzelnen Fällen aufzuzeigen, indem mittels der Vergleichsdimensionen die unterschiedlichen Deutungsmuster im Hinblick auf inklusionsrelevante Aspekte dargestellt werden können. Die Vergleichsdimensionen bilden solche Aspekte ab, die im Kontext der Entwicklung einer professionellen Haltung unter Berücksichtigung biographisch erworbener Überzeugungen als bedeutsam und einflussreich einzuschätzen sind.

Die herangezogenen Perspektiven ergeben sich aus einer Kombination eines induktiven, also aus dem Datenmaterial gewonnenen, sowie einem deduktiven, das heißt aus den Theoriebezügen abgeleiteten, Verfahren.

Begonnen wird mit der Vergleichsdimension **Kompetenz- und Leistungszuschreibungen**. Es handelt sich bei dieser Vergleichsdimension um einen induktiv gewonnenen Aspekt.

Im Anschluss ergibt sich der Vergleich unter Betrachtung der Dimension **Verständnis von Behinderung**. Auch dies ist eine aus dem Datenmaterial abgeleitete Vergleichsdimension, die im Kontext inklusiven Lernens jedoch auch offensichtlich als Bezugspunkt angesehen werden kann.

Anschließend folgt die Vergleichsdimension der **Antinomien**, also Spannungsfeldern der Handlungspraxis, die sich aus den Fallrekonstruktionen ableiten oder sogar ganz explizit wiederfinden lassen. Diese Dimension stellt eine deduktive dar, da durch sie explizit auf den im theoretischen Teil erläuterten strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Kapitel 4.2.2) Bezug genommen wird.

Durch die Analyse des Datenmaterials ergab sich ein weiterer Vergleichsaspekt, der zu Beginn der Untersuchung nicht im Fokus stand, im Laufe der Untersuchung aber immer wieder relevant wurde. Es handelt sich dabei um den Aspekt **Macht**. Da Macht einen breiten Theoriekorpus umfasst, wird in wesentliche und für diesen Kontext bedeutsame Aspekte an späterer Stelle exkursartig eingeführt.

Zuletzt werden die Fälle hinsichtlich des Aspekts **berufliche Identität** kontrastierend gegenübergestellt. Dies leitet über zu einer Diskussion, in der die transformativen Möglichkeitsräume der jeweiligen Fälle beleuchtet und ausgelotet werden. Es soll in Anlehnung an Kapitel 2 aufgezeigt werden, ob und unter welchen Umständen Ansätze für transformative Bildungsprozesse vorliegen.

Die nachstehende Tabelle gibt zunächst einen Überblick über die Fälle und die genannten Vergleichsdimensionen.

Tab. 2: Fallvergleich

	Kompetenz- und Leistungszuschreibungen	Verständnis von Behinderung
Julia	<ul style="list-style-type: none"> • Gemessen am gesellschaftlichen Maßstab ist Leistung nur von Schüler*innen ohne Unterstützungsbedarf (und nicht behinderten Menschen) erwartbar • Kognitive Defizite, denen es mit besonderer Expertise zu begegnen gilt • Anspruch an die Leistung von behinderten Menschen sehr viel geringer (Zufriedenheit oberstes Ziel) 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzreproduktion aufgrund darauf fokussierten Blickes (Zwei-Gruppen-Schul-klassen) • Kognitive Defizite, denen es mit besonderer Expertise zu begegnen gilt (insb. Förder-schwerpunkte geistige Entwicklung und emotional soziale Entwicklung) • Bedürfnisgleichheit je nach Behinderungs-form
Timo	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsaspekt sehr bedeutsam: Struktur-funktion von Schule verinnerlicht; • Schule hat in erster Linie Bildungsauftrag; Verantwortung der Lehrkraft für Beziehungs-gestaltung zweitrangig → Lehrkraft Timo als Bildungsvermittler • Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf weni-ger bildbar • Marginalisierung von behinderten Menschen und dem damit arbeitenden Personal → geringere Bildbarkeit gilt nicht für letztgenannte (Bedeut-samkeit von eigener Kompetenzerkennung) • Räumliche Inklusion (gemeinsame Beschulung) • Inhaltliche Differenzierung nach kogniti-vem Anforderungsniveau (niedrigeres bei Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf) 	<ul style="list-style-type: none"> • Marginalisierung behinderter Menschen • Geringere Bildbarkeit • Differenzen als statische Zuschreibungen • Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf als Hilfe- und Assistenzempfänger; dadurch untergeordnet
Sabine	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehung ist wichtiger als Bildungsauftrag • Schule in erster Linie als Schonraum; Vermei-dung von Konfrontation mit der Wirklichkeit • Lehrkraft als aufopferungsvolle Freundin, die „geliebt“ und anerkannt werden will • Geminderte kognitive Fähigkeiten bei behin-derten Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Enger Zusammenhang zwischen Behin-derung und Kindlichkeit (Schutzbedarf, Schonraum, heile Welt, Herzlichkeit, Unterlegenheit, niedrige Herausforderung für Fachkraft) • Nivellierung unterschiedlicher Ansprüche an verschiedene Altersgruppen von behin-derten Menschen • Geminderte kognitive Fähigkeiten bei behinderten Menschen
Jennifer	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsauftrag für außerschulische Sonderpä-dagogin nicht wesentlich • Ablehnung des Leistungsanspruchs der Gesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Brauchen Beistand/Rückendeckung durch heldenhaften Einsatz • Bedürfnisgleichheit (jeder behinderte Mensch hat dieselben Bedürfnisse, denen J. begegnen kann)

Antinomien	Macht	Berufliche Identität
<ul style="list-style-type: none"> • Angenommene Bedürfnisgleichheit führt zu Denken in ‚Rezept-Lösungen‘ je nach Behinderungsform; Schema-F-Erklärungen als Entlastung für das Ertragen des ihr bewussten Spannungsfeldes (Subsumtionsantinomie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeitserleben führt mehr und mehr zu Objektivierung und Homogenisierung behinderter Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Feststellen eigener professioneller Fähigkeiten bedingen Identifikation mit der beruflichen Rolle • Gesellschaftliche Anerkennung für diesen „herausfordernden“ Beruf → Stolz, Motivation • Außendarstellung mittels Inklusions-Jargons
<ul style="list-style-type: none"> • Wunsch nach Gleichberechtigung, der sich auch stark auf die eigene Berufsrolle im Vergleich mit Regelschulpädagogen bezieht • Inklusive Klasse als Einheit begreifen, wobei gleichzeitig eine Einteilung in zwei Gruppen (Schüler*innen mit und ohne Unterstützungsbedarf) vorgenommen wird • Differenzierungsantinomie • Bildungsversprechen; Qualifikationsfunktion (Ungewissheitsantinomie) 	<p>Auf Schüler*innenebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf als hilfebedürftig und Assistenzeempfänger; dadurch hierarchische Unterordnung ggü. Schüler*innen ohne Unterstützungsbedarf <p>Auf Professionsebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kein Wertigkeitsunterschied zwischen sonderpädagogischer und Regelschullehrkraft → Kompetenz = Handlungsmacht; • Sorge um Gleichsetzung von behinderten Menschen und dem damit arbeitenden Personal im Sinne einer Marginalisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Starke Identifikation mit einer „Lehrkraft-Identität“ (Wissensvermittler, akademischer Werdegang), die durch Marginalisierung seiner Klientel erschüttert werden könnte • Wunsch nach Anerkennung der Profession
<ul style="list-style-type: none"> • Nähe-Distanz zentral → Vereinigung der privaten und beruflichen Rolle (Näheantinomie, Autonomieantinomie); • Leistung als Störfaktor (Vertrauensantinomie) • Negierung von Spannungsfeldern/ Komplexität der unterschiedlichen Rollenanforderungen • Negierung von Fachlichkeit • Negierung von Herausforderungen/Schwierigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Macht-Kompetenzgefälle zentral; • zunächst nur auf Kinder mit Unterstützungsbedarf bezogen → körperliche und geistige Überlegenheit; • dann auch auf behinderte Erwachsene ausgeweitet → mindestens geistige Überlegenheit • Schonraum wird benötigt (Absprache von Bewältigungskompetenz) 	<ul style="list-style-type: none"> • Beginnender Identifikationsprozess mit dem Berufsfeld • Berufsrolle ähnlich zur Mutterrolle • Muttersein wiegt Professionalitätsanspruch auf
<ul style="list-style-type: none"> • Intuition vs. Begründungspflicht → Expertise als dispositionelles Merkmal; „Alleinstellungsmerkmal“ • Begründungs- und Praxisantinomie • Veralltäglichung von Herausforderungen • Universelle Handlungssicherheit im Gebiet „Behinderung“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Expert*innentum = Handlungsmacht • „Expertin des Umgangs“ → Distanzlosigkeit, Objektivierung von behinderten Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beruf vs. Berufung → die geborene Sonderpädagogin

9.1 Vergleichsdimension „Kompetenz- und Leistungszuschreibungen“

Vor dem Hintergrund der Fallrekonstruktionen ergibt sich ein deutliches Bild einer Zwei-Gruppen-Theorie, wie sie auch Hecht et al. (2016) konstatieren. Zurückführen lässt sich diese Differenzsetzung auf die von den Studierenden zugeschriebenen kognitiven Unterschiede zwischen behinderten und nicht behinderten Schüler*innen bzw. Menschen.

Dies scheint ebenfalls eng mit eigenen Kompetenzzuschreibungen zu stehen, die die Studierenden hinsichtlich ihrer beruflichen Praxis annehmen. Die erste Vergleichsdimension zeigt daher die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Fälle in Bezug auf Kompetenz- und Leistungszuschreibungen auf.

Im Hinblick auf den Teilaspekt Leistung liegen im Zusammenhang mit Inklusion zahlreiche Veröffentlichungen vor (exempl. Franz, Trumpa & Esslinger-Hinz 2014; Lütje-Klose, Boger, Hopmann & Neumann 2017; Bräu 2018; Rathmann & Hurrelmann 2018). Bräu (2018, 207ff.) wirft die Frage auf, ob ein inklusives Schulsystem mit der schulischen Ausrichtung auf Leistung überhaupt vereinbar sei und argumentiert hauptsächlich vor dem Hintergrund des meritokratischen Prinzips von Schule und dessen Kritik. Sie stellt fest, dass die Schule dieses vorgesehene Prinzip selbst aushebelt, indem sie durch die unausgesprochene Vereinbarung, die gebildete Mittelschicht als geltenden Maßstab anzusehen, Ungleichheit und Differenzen reproduziert (ebd., 211). Damit steht das Schulsystem der durch die Inklusion geforderten Ungleichheitsvermeidung kontrastreich gegenüber.

Ein inklusives Schulsystem impliziert demnach, dass Leistungsdifferenzen hergestellt werden (sollen – folgt man der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule), gleichzeitig aber Differenzen zwischen Schüler*innen keine Rolle spielen sollen.

Es ist davon auszugehen, dass diese Infragestellung des Leistungsprinzips im Zuge inklusiver Schulsysteme auch für die Studierenden bedeutsam ist und sie sich dazu verhalten müssen. Wie die Fallrekonstruktionen gezeigt haben, lassen sich folgend dazu Hinweise zusammentragen, die die Deutungs- und Handlungsoptionen der Studierenden aufzeigen.

Die beiden unter dieser Vergleichsdimension betrachtet meist kontrastierenden Fälle sind Timo und Sabine. Sie bilden die jeweiligen Extrempole der Vergleichsdimension. Timo stellt den Bildungsauftrag der Schule als zentral heraus und impliziert damit ebenfalls, dass er als Lehrkraft die Aufgabe hat, Bildungsprozesse anzuregen. Er repräsentiert damit die Gruppe angehender Lehrkräfte, die die Strukturfunktion von Schule (Fend 2009, 49ff.) anerkennen und deren Priorität die eigene Fachlichkeit bzw. fachliches Wissen und dessen Vermittlung darstellt. Für die Beziehungsgestaltung zwischen seinen Schüler*innen sieht er sich dem gegenüber weniger verantwortlich. Sabine dagegen sieht darin maßgeblich ihre Aufgabe. Diese besteht für sie nicht nur in der Beziehungsgestaltung für die Schüler*innen unter sich, sondern sie steht stellvertretend für solche (angehenden) Lehrkräfte, denen die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft ebenfalls von besonderer Bedeutung ist. Die Schule stellt in ihrem Fall und damit in maximalem Kontrast zum Fall Timo eine Art Schonraum dar, in dem eine Konfrontation mit dem gesellschaftlichen Leistungsprinzip und der Outputorientierung (Esslinger-Hinz 2014, 142) möglichst lange verhindert werden soll. Somit erhält die Lehrkraft die Rolle einer aufopferungsvollen Freundin, die von ihrer Schüler*innenschaft gemocht und anerkannt werden will. Es scheint, als könne eine solche Lehrkraft nicht ertragen, von einigen Schüler*innen abgelehnt zu werden, dies stellt bei diesem Fall den potenziellen „Moment des Scheiterns“ (Overmann 2002; vgl. Kapitel 4.2.2) dar. So kann der Wunsch nach einem Schonraum für die Schüler*innen bei der Studierenden auch dahingehend gelesen werden, dass auch sie sich für sich einen Schonraum wünscht, in dem Leistung

deutlich weniger zählt als eine liebevolle Beziehung und Anerkennung. Autonomiebestrebungen der Schüler*innen könnten für eine angehende Lehrkraft wie Sabine mit der Gefahr eines Aböseprozesses verbunden sein, sodass sie versuchen würde, diese für sich krisenhafte Situation zu vermeiden (vgl. auch Kapitel 9.3). Der Bildungsauftrag von Schule bleibt damit bei Sabine hinter dem Streben nach freundschaftlich-liebvollen Beziehungen zurück. Bedenkt man die möglichen Auswirkungen, so wird ein kognitives Entwicklungspotenzial der Schüler*innen negiert oder höchstens von ihnen selbst bestimmt, wohingegen im Fall Timo davon auszugehen ist, dass er dieses Potenzial als Zielvorstellung fokussiert. In beiden Fällen lässt sich aber rekonstruieren, dass Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf geminderte kognitive Fähigkeiten zugesprochen werden. Im Fall Sabine verstärkt dies das Deutungsmuster, dass insbesondere solche Schüler*innen einen Schonraum, Liebe und Wertschätzung brauchen. Damit bleiben sie aber möglicherweise noch weiter hinter denen ohne Unterstützungsbedarf zurück. Auch Sturm und Wagner-Willi (2015, 245) konnten in einer Studie zeigen, dass die Orientierung an dem Vorliegen eines Unterstützungsbedarfs mit einer niedrigen Leistungserwartung und der Adressierung als leistungsschwach korrespondiert. (Angehende) Lehrkräfte könnten durch dieses Verhalten forcieren, dass leistungsschwächere Schüler*innen in ihrer Position verbleiben und sich selbst weniger zutrauen. Somit bedingen sich dann Zuschreibungs- und Übernahmeprozesse gegenseitig.

Auch im Fall Timo zeichnet sich die Annahme ab, Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf seien weniger bildbar und benötigten mehr Assistenz. Eine solche Auffassung reproduziert und verfestigt unter Umständen Differenzen. Diese Tendenz zeichnet sich auch in einer Studie von Arndt und Gieschen (2013) ab, bei der die Perspektive der Schüler*innen hinsichtlich der Zuständigkeiten von sonderpädagogischen und Regelschullehrkräften untersucht wurde. Sie konnten feststellen, dass die Schüler*innen eine Unterteilung in ‚richtige Lehrkraft‘ (Regelschullehrkraft) und ‚Hilfslehrkraft‘ (Sonderpädagog*in) vornehmen und sich daraus Zuschreibungen auf der Schüler*innenebene ergeben. Die Erkenntnisse dieser Untersuchung beziehen sich ausschließlich auf Differenz- und Leistungszuschreibungen durch und in Bezug auf Schüler*innen. Interessant könnte jedoch auch sein, welche Auswirkungen eine solche Unterteilung auf die Lehrkräfte selbst hat. Dazu werden in Kapitel 10 Überlegungen angestellt.

Timo jedoch bezieht die gesellschaftliche Marginalisierung, die er mit der Differenzreproduktion verstärkt, auf seine Person und zeigt Unmut darüber, dass diese auf die Fachkräfte, die mit im weitesten Sinne behinderten Menschen arbeiten, übertragen wird. Die Erkenntnis, dass gegenüber dem Leistungsprinzip das Förderprinzip, dem Sonderpädagog*innen augenscheinlich verpflichtet sind, minderwertig erscheint (Heinrich et al. 2014, 65), kann auch für Timos Fall und dessen Rekonstruktion einen bedeutsamen Hintergrund darstellen.

Die Sorge um Kompetenzerkennung (ebd., 67) von Sonderpädagog*innen im Vergleich mit Regelschullehrkräften ist zentral für seinen Fall.

Der Fall Julia weist in einigen Punkten Ähnlichkeiten auf, stellt aber keinen so immensen Kontrast dar. Auch in ihrem Fall steht sie für eine Studierende, die von zwei Gruppen aufgrund kognitiver Defizite ausgeht. Ihr Umgang mit diesem durchaus konflikthafte Aspekt löst sie damit auf, dass sie zwischen antizipierten Zielen der beiden Gruppen, also Schüler*innen mit und ohne Unterstützungsbedarf, unterscheidet. Gemessen am gesellschaftlichen Maßstab kann tatsächliche Leistung in ihrem Fall nur von Schüler*innen ohne Unterstützungsbedarf erwartet werden. Der Anspruch an Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf bzw. an behinderte Menschen allgemein wird aufgrund der mangelnden kognitiven Fähigkeiten geringer gehalten, möglicherweise um diese Menschen und auch sich selbst vermeintlich nicht zu enttäuschen. An dieser Stelle sei erneut auf die oben genannten Befunde der Studie aus der Schweiz ver-

wiesen (Sturm & Wagner-Willi 2015). Priorität ist für den Fall Julia ein Zufriedenheitsgefühl für diesen Personenkreis. Diese Annahme, behinderte Menschen müssen zuvorderst zufrieden sein, kann Entwicklungsmöglichkeiten einschränken. Es ist davon auszugehen, dass (angehende) Lehrkräfte nur dort, wo sie auch tatsächlich Leistung erwarten, Lernsituationen schaffen, die Stufen der nächsten Entwicklung fordern bzw. fördern (Agency 2012, 8f.). Studierende wie Sabine und Julia stellen in diesem Sinne eine Gefährdung für das Entwicklungspotenzial von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf dar, da davon auszugehen ist, dass sie die Prioritäten stärker emotional-affektiv setzen (Sabine) bzw. deutlich geringere Erwartungen haben (Julia). Timo, der exemplarisch für Studierende mit einem relativ präsenten Leistungsanspruch – insbesondere auch an sich selbst – steht, lässt zwar auch eine Zwei-Gruppen-Teilung zu und reproduziert damit Differenzsetzungen. Sein Anspruch an sich selbst, als Sonderpädagoge als Bildungsvermittler aufzutreten, könnte jedoch dazu führen, dies auf alle Schüler*innen zu übertragen und auch die mit Unterstützungsbedarf gemäß den Möglichkeiten zu fordern. In dieser unterschiedlichen Priorisierung wird erneut der starke Kontrast zwischen den Fällen Timo und Sabine deutlich.

Der Fall Jennifer bildet gerade unter dieser Vergleichsdimension eine Ausnahme. Da die Studierende keinen schulischen Berufsweg einschlagen will, könnte angenommen werden, Leistung sei für sie weniger relevant. Tatsächlich wird dieser Aspekt von ihr nicht explizit genannt. Sie vernachlässigt den Gedanken eines Bildungsauftrags und Leistung zugunsten des ‚richtigen‘ Umgangs mit behinderten Menschen. Sie grenzt damit ihren Zuständigkeitsbereich deutlich ab und tritt als ‚Expertin des Umgangs mit behinderten Menschen‘ auf. Gleichzeitig bewertet sie inklusive Prozesse als umsetzbar und ein Scheitern dieser wird von ihr auf eine herablassende Art den mangelnden Fähigkeiten der anderen Fachkräfte zugeschrieben. Möglicherweise zeigt sich bei diesem Fall ein exemplarisches Bild für angehende außerschulische Sonderpädagog*innen, die sich von den Studierenden des schulischen Berufswegs abgrenzen wollen, indem sie einen Bildungsauftrag negieren bzw. als weniger bedeutsam erachten. Sie können sich vermeintlich ganz auf den ‚richtigen‘ Umgang mit den Klient*innen konzentrieren und sind frei von Leistungs- und Bewertungsdruck. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Ausbildung dies verfestigt bzw. reproduziert.

Auch die Studierende Julia zeigt, obwohl sie ansonsten stark vom Fall Jennifer differiert, sich entwickelnde Tendenzen dahingehend, Expertise im Umgang mit bestimmten Behindierungsgruppen eine besondere Bedeutung zuzuschreiben. Anders als Jennifer bezieht sie dieses Expert*innentum jedoch nicht auf ihre Person allein, sondern fasst die Sonderpädagog*innen als Berufsgruppe zusammen, in der sie aufgehen will. Bei beiden Studierenden zeichnet sich damit eine Entwicklung ab, die behinderte Menschen respektive Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf kollektiviert, homogenisiert und damit zur Zuschreibung ähnlicher Bedürfnisse dieses Personenkreises führt.

Bezüglich der Deutung der eigenen Kompetenz im Hinblick auf die berufliche Praxis zeigt sich neben dem genannten Aspekt des Expert*innentums folgendes Bild: Während Jennifer ihre Kompetenz auf eine Berufung zurückführt und damit den Sinn von Lehrer*innenbildung quasi auflöst (denn wer berufen ist, braucht keine Ausbildung), ist bei Julia ein Zuwachs von Fähigkeitszuschreibungen sichtbar, den sie auch auf das Studium zurückführt. Auch Timo ist sein akademischer Werdegang und dessen Anerkennung wichtig. Sabine bezieht sich, ähnlich wie Jennifer, auf einen außeruniversitären Aspekt, der sie für die berufliche Praxis qualifiziert. Ihre Erfahrungen als Mutter sind für diese automatische Qualifikation entscheidend.

Die Fälle zeigen zusammenfassend betrachtet teils immense Unterschiede in der Zuschreibungspraxis von Leistungs- und Kompetenzerwartungen. Dies ist insbesondere im Hinblick

darauf bedeutsam, dass es sich um denselben besuchten pädagogischen Studiengang handelt und drei der genannten vier Fälle eine Lehramtsausbildung eingeschlagen haben. Es stellt sich daran anschließend die Frage, welche Ursache und Bedeutung diese unterschiedlichen Deutungsmuster für die erste Phase der Ausbildung haben könnten. Überlegungen dazu fließen in die Schlussbetrachtungen dieser Arbeit mit ein.

9.2 Vergleichsdimension „Verständnis von Behinderung“

Diese Vergleichsdimension verhält sich in einigen Punkten ähnlich zu der vorangegangenen. Es soll jedoch an dieser Stelle nochmals herausgestellt werden, welches Verständnis von Behinderung sich neben Leistungs- und Kompetenzzuschreibungsprozessen in den Fällen rekonstruieren lässt. Interessant unter dieser Vergleichsdimension ist, dass sich kein maximaler Fallkontrast ausmachen lässt, sondern stattdessen alle vier Studierenden erhebliche Ähnlichkeiten in der Rekonstruktion ihres Verständnisses von Behinderung aufweisen.

Besonders ähnlich sind sich die Fälle Julia und Timo, die beide eine defizitäre Sichtweise im Hinblick auf kognitive Fähigkeiten von behinderten Menschen aufweisen. Während die Studierende Julia annimmt, den jeweils spezifischen Defiziten eines Förderschwerpunktes, also in ihrem Fall im emotional-sozialen Bereich (ESE) bzw. im Bereich der geistigen Entwicklung (GE), mit besonderer Expertise begegnen zu müssen, um damit einen Umgang zu finden, bearbeitet der Studierende Timo diese Differenzsetzung mit der Zuschreibung von Assistenzbedarf. Damit erhält das Vorliegen einer Behinderung immer auch eine Art von Bedürftigkeit. Julia dagegen verbindet das Vorliegen bestimmter Behinderungen mit der Notwendigkeit speziellen Wissens, sodass nur ausgewählte Menschen mit den besonders herausfordernden Förderschwerpunkten (GE und ESE) zurechtkommen können.

Die angesprochene Bedürftigkeit zeigt auch der Fall von Sabine, die Behinderung im Kontext von besonderer Vulnerabilität sieht. Sie setzt dabei Behinderung mit Kindlichkeit gleich, auch wenn es um erwachsene Menschen mit Behinderung geht. Die körperliche Überlegenheit eines Erwachsenen wird durch eine Infantilisierung, das heißt angenommene kognitive und lebenspraktische Defizite, negativ kompensiert, sodass ein Bestreben nach Schutz, Schonung und heiler Welt erfolgt. Dass unterschiedliche Altersgruppen auch andere Ansprüche zur Folge haben, wird bei Sabine nivelliert. Stattdessen ist das, was für Kinder angemessen ist, auch für behinderte Menschen – egal, welcher Altersgruppe – angebracht. Damit kann Sabine den Anforderungen an ihr antizipiertes Berufsfeld auch ohne pädagogische Professionalität begegnen und stellt durch eine Infantilisierung von behinderten Menschen ihre Handlungspraxis sicher (Rommelspacher 2011, 5). Sie kann sich auf ihre Fähigkeiten als Mutter verlassen (vgl. auch Kapitel 9.3), diese erscheinen Qualifikation genug.

Auch Jennifer geht von einer gewissen Vulnerabilität aus, die jedoch nicht in einer Gleichsetzung mit Kindlichkeit resultiert. Ihre Handlungspraxis besteht in einer heldenhaften Unterstützung bzw. einem Beistand für behinderte Menschen, sodass sie sich als eine Art ‚Anwältin der behinderten Menschen‘ präsentiert, die die Bedürfnisse behinderter Menschen genau kennt und keinerlei Hemmungen im Umgang mit diesen hat.

Wie eingangs erwähnt, erscheinen unter dieser Vergleichsdimension nur minimale Kontraste in den einzelnen Fällen, die Ähnlichkeiten überwiegen. Insbesondere bei Timo, Julia und Sabine lässt sich eine defizitäre Sichtweise auf Behinderung, insbesondere in Bezug auf kognitive Fähigkeiten, rekonstruieren. Dadurch, dass Jennifer dieses Thema komplett ausspart, lässt sich die Vermutung aufstellen, dass ein solches Verständnis von Behinderung bei ihr ebenfalls vor-

handen sein könnte. Diese Perspektive zeigt ableistische Tendenzen auf. Ableismus (ausführlich Maskos 2010) wird verstanden als „eine besondere Art der Diskriminierung von Personengruppen und/oder Einzelpersonen.“ (Lindmeier, C. 2019, 56f.). Er beschreibt Diskriminierungsprozesse, bei denen eine einseitige Konzentration auf die physischen und kognitiven Fähigkeiten eines Subjekts stattfindet. Genügen diese Fähigkeiten im Sinne der geltenden Norm nicht, ist zumeist eine Abwertung die Folge (ebd., 57).

In allen Fällen wird dem Vorliegen einer Behinderung damit zusammenhängend besondere Bedürftigkeit zugeschrieben, im Fall Julia ist es das Erfordernis einer besonderen Expertise, um mit den Defiziten umgehen zu können, in den Fällen Timo und Jennifer ist es ein Bedürfnis nach Assistenz und Unterstützung bzw. ein besonderes Engagement seitens ‚sehr guter‘ Fachkräfte. Im Fall Sabine führt die Bedürftigkeit, die mit einer Behinderung einhergeht, zu dem Erfordernis, einen Schutz- und Schonraum herzustellen.

In allen Fällen wird somit Behinderung mit etwas Defizitärem verbunden, dass die behinderte Person nicht allein aufzulösen vermag. Diese Sichtweise zeigt Parallelen zum medizinischen bzw. individuellen Modell von Behinderung (Lindmeier, B. & Lindmeier, C. 2012, 16ff.). Köb-sell (2010, 18) konstatiert in Anlehnung an Johnstone (2001), dass Behinderung dadurch immer mit einer Negativzuschreibung zusammenhängt, die Unfähigkeit und Abhängigkeit beinhaltet.

9.3 Vergleichsdimension „Antinomien“

In allen vorliegenden Fällen sind Spannungsfelder abbildbar, die die jeweiligen Studierenden auf unterschiedliche Weise aufzulösen versuchen. In Kapitel 4.2.2 wurden die Antinomien pädagogischen Handelns nach Helsper (2002) vorgestellt, auf die an dieser Stelle Bezug genommen wird. Die sich ergebenden Spannungsfelder lassen sich in diese Antinomien einordnen und zeigen, dass ein und dieselbe Antinomie im jeweiligen Fall sehr unterschiedlich hervortreten und bearbeitet werden kann. Dies wird insbesondere bei den relativ kontrastreichen Fällen Jennifer und Sabine deutlich. Das sie einigende Spannungsfeld bewegt sich zwischen den Polen der Begründungspflicht und der Notwendigkeit schneller Entscheidungen. Helsper spricht dabei auch von der Begründungsantinomie (2002, 77). Diese steht in einem engen Zusammenhang mit der Praxisantinomie (2002, 78). Beide Studierende verfolgen das Muster, etwaige Entscheidungen im Rahmen ihrer (künftigen) Handlungspraxis mit in ihrer Person liegenden Aspekten zu begründen. Dies geschieht auf unterschiedliche Weise: Jennifer führt die Grundlage für Entscheidungen auf ihre Intuition zurück, sie meint über eine Expertise zu verfügen, die einen dispositiven Charakter hat. Sabine dagegen argumentiert auf einer anderen Ebene, jedoch auch mit dem Ziel, das Spannungsfeld der Praxis- und Begründungsantinomie hin zu einem intuitiven Pol aufzulösen. Ihre Entscheidungsgrundlage stellt ihre Rolle als Mutter dar, die sie für die pädagogische Handlungspraxis, wie sie sie versteht, automatisch qualifiziert. Beide Studierenden zeigen Tendenzen dahingehend, die Komplexität unterschiedlicher Rollenanforderungen und damit verbundene Schwierigkeiten zu negieren (Sabine) bzw. zu normalisieren (Jennifer). Jennifer gewinnt mit dieser Haltung eine enorme und vor allem universelle Handlungssicherheit im Kontext Behinderung. Sabine dagegen reagiert auf das sich ergebende Spannungsfeld mit einer Rollenübertragung aus dem privaten in den beruflichen Bereich.

Diese Übertragung führt zu einem weiteren Spannungsfeld, das für beide zentral ist: Die Beziehung zwischen Nähe und Distanz. Während Jennifer sich aufgrund eines grenzüberschreitenden Verhaltens am Pol der Nähe verorten lässt, ist bei Sabine die Vermischung zweier Rollen wesentlich, die im Sinne eines Nähe-Distanz-Verhältnisses stark divergierend sind. Dieses

Spannungsfeld ihrer beruflichen Handlungspraxis löst sie ebenfalls eindeutig in Richtung des Nähepols auf. Dies scheint für sie in beruflichem Sinne ebenfalls ein identitätsstiftender Aspekt zu sein, über den sie sich definieren kann. Es kann an dieser Stelle ebenfalls eine Verbindung zu dem bereits benannten Schonraum hergestellt werden. Obgleich Sabine diesen eher als ein Ziel für ihre potenziellen Schüler*innen darstellt, ist annehmbar, dass sie einen solchen geschützten Raum auch für sich selbst beanspruchen möchte. Sie löst damit vermeintlich ein weiteres Spannungsfeld, nämlich das der Vertrauensantinomie, auf, bei der sich die Offenbarung von Unwissen seitens der Schüler*innen bei gleichzeitiger Bewertungsfunktion der Lehrkraft gegenübersteht. In einem Schonraum, in dem Wertschätzung, liebevolle Zuneigung und Nähe oberste Priorität haben, werden Leistung, Druck und professionelle Distanz als störende Faktoren des Schutzes ausgeschlossen. Dies kann im Fall Sabine sowohl für die Schüler*innen als auch für ihre eigene Person gelten. Auswirkungen der Rollenvermischung zeigen sich auch im Sinne der Autonomieantinomie. Verbleibt die Orientierung am Näheextrem, ist es für Schüler*innen erschwert, sich autonom zu entwickeln und sie bleiben in einer heteronomen Beziehung zu einer solchen Lehrkraft verhaftet. Die Lehrkraft, die Sabines Deutungsmuster der Handlungspraxis zeigt, hätte im Umkehrschluss auch keinerlei Interesse daran, das Autonomiebestreben ihrer Schüler*innen zu fördern, da schmerzhaftes Ablöseversuche die Folge wären.

Auch im Fall Timo lässt sich das Spannungsfeld der Näheantinomie wiederfinden. Er löst dieses allerdings zum Pol der Distanz auf, indem sein Zuständigkeitsbereich auf die Vermittlung von Lerninhalten fällt und er sich nicht für die Beziehungsgestaltung innerhalb seiner Schüler*innenschaft verantwortlich fühlt. Möglicherweise ergibt sich daraus auch ein Konflikt in Bezug auf die Ungewissheitsantinomie, indem er nicht sicherstellen kann, das Bildungsversprechen tatsächlich zu erfüllen. Professionelles Handeln bleibt dem Risiko unterlegen, nicht genau prognostizieren zu können, welche Lerninhalte in welchem Umfang angeeignet werden.

Das zentrale Spannungsfeld für den Fall Timo ist aber das der Differenzierungsantinomie und zwar auf zweierlei Ebenen, der der Lehrkräfte und der der Schüler*innenschaft. Timo verfolgt im Sinne der Gleichberechtigung ein Deutungsmuster seiner beruflichen Position als ebenbürtig mit den Regelschullehrkräften. Auch auf der Ebene der Schüler*innen soll sich die Gleichberechtigung niederschlagen, dies steht der Zwei-Gruppen-Teilung, die der Studierende vornimmt, jedoch spannungsreich gegenüber und lässt sich damit für ihn zukünftig nur schwerlich vereinen.

Die Studierende Julia bewegt sich in einem Spannungsfeld, das bei Helsper als Subsumtionsantinomie bezeichnet wird (2002, 78). Im Verlauf der Erhebungszeitpunkte scheint ihr dieses Spannungsfeld, als zukünftige Lehrkraft zwischen kategorialen Denken und Einzelfallbetrachtungen abwägen zu müssen, verstärkt bewusst zu werden. Als Reaktion wählt sie die vermeintlich entlastende Option der Subsumtion, indem sie behinderten Menschen im Allgemeinen ähnliche Bedürfnisse zuschreibt. Sie verfolgt somit eine Art ‚Rezept-Pädagogik‘, die Bedürfnisgleichheit voraussetzt. Bedürfnisgleichheit meint in diesem Kontext die homogenisierende Zuordnung zur Gruppe behinderter Menschen, die augenscheinlich besondere und andere Bedürfnisse haben als nicht behinderte Menschen. Die Auflösung des Spannungsfeldes in diese Richtung verschließt eine differenzierte Betrachtungsperspektive und berücksichtigt keine individuellen Gegebenheiten. Das kann dazu führen, bestimmte Lösungswege nicht zu sehen bzw. zu gehen und bringt somit auch nicht zwangsläufig die gewünschte Entlastungsfunktion. Zwar zeigt sich, dass einige Antinomien in mehreren Fällen auffindbar sind, jedoch stellt jeder Fall eine andere Bearbeitungsoption dar. So kann davon gesprochen werden, dass sich die Fälle kontrastreich unterscheiden und im Sinne der Darstellung und Wirkungsweise von Spannungsfeldern angehender Lehrkräfte ein weites Spektrum abbilden.

9.4 Vergleichsdimension „Macht“

Der Aspekt Macht ergab sich aus der Analyse des vorliegenden Materials und wurde zu Beginn der theoretischen Sensibilisierung nicht berücksichtigt. In den Rekonstruktionen des Textmaterials wurde das Wirken von Machtverhältnissen jedoch deutlich, sodass diese Vergleichsdimension entstand.

Um der Vergleichsdimension zumindest eine Arbeitsdefinition zugrunde zu legen, wird das Begriffsverständnis in diesem Kontext kurz skizziert.

► Exkurs: Macht

Macht wird im Folgenden als ein zentraler Begriff der Soziologie verstanden, der aufgrund unterschiedlicher Betrachtungsweisen als amorph bezeichnet werden kann. Imbusch (2018, 281) hält fest, dass Macht positiv wie auch negativ konnotiert ist. Sie kann zum einen Orientierung und Struktur bieten, auf der anderen Seite aber auch zerstörerisch oder mit Zwang verbunden sein. Ricken (2004, 119) weist darauf hin, dass es sich um einen Begriff handelt, der oftmals als bekannt vorausgesetzt wird, was zur Folge hat, dass seine Bedeutung unklar und diffus bleibt.

Exkursartig soll daher der Begriff hier eingeführt werden, indem zunächst eine kurze Begriffsdiskussion erfolgt und dann ein Bezug zur sonderpädagogischen Relevanz hergestellt wird.

Wesentlich ist die Unterscheidung zwischen Macht im neuzeitlich-klassischen Begriffsverständnis (Ricken 2004, 120), also als Durchsetzung des eigenen Willens, wobei Macht häufig in engem Zusammenhang mit Gewalt verstanden wird, sowie Macht im Begriffsverständnis eines relationalen Verhältnisses (Kajetzke 2008, 35).

Laut Max Weber ist Macht „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (1972, 28). An diesem Zitat lässt sich der erwähnte Zusammenhang zwischen Macht und Gewalt verdeutlichen. Häufig findet sich auch die Verknüpfung von Macht und Herrschaft bzw. Autorität. Autorität wird dabei verstanden als anerkannte Macht, die meist mit Bewunderung einhergeht und aufgrund von bekleideten Positionen bzw. Funktionen zugeschrieben wird. Herrschaft beschreibt verfestigte, zumeist institutionalisierte Machtverhältnisse (vgl. Übersicht zum Verhältnis der drei Begriffe Imbusch 2018). Um sie inne zu haben oder auszuüben, muss ein Gegenüber vorhanden sein, Macht ist also ausschließlich in sozialen Gefügen denkbar (Imbusch 2018, 283). Machtquellen können sowohl in der Persönlichkeit, beispielsweise durch Anerkennung von Autorität, in Organisationen, in der Verfügung über Ressourcen, angelehnt an die Kapitalarten nach Bourdieu (1983), sowie in körperlicher Überlegenheit liegen (Imbusch 2018, 283). Körperliche Überlegenheit als Machtquelle legt nahe, dass auch ‚geistige Überlegenheit‘ eine solche darstellen könnte. Dies steht in engem Zusammenhang mit dem kulturellen und symbolischen Kapital, über das ein Subjekt verfügt.

Ricken kritisiert, dass Macht nur selten „einer präzisen begriffsgeschichtlichen wie systematischen Analyse unterzogen worden ist“ (2004, 120) und sich dadurch die eben beschriebene Begriffsfassung von Macht durchgesetzt habe.

Zusammenfassend stellt er fest, dass

„Macht alltagsweltlich bedeutet, andere zu seinen eigenen Gunsten oder Zwecken beeinflussen und den eigenen Willen auch gegen andere und deren möglichem Widerstand durchsetzen zu können. Dabei wird die Möglichkeit der Durchsetzung rückgebunden an eine spezifische Fähigkeit oder Essentialität (...) dessen, der die Macht (...) (inne) hat, so dass Macht alltagssprachlich (...) schließlich doch an Repression und Gewalt gebunden bleibt.“ (Ricken 2004, 122f.).

Er konstatiert, dass dies jedoch einer problematischen Verkürzung gleichkommt (ebd., 124) und fordert eine weitreichende Kontextualisierung des Begriffs. Er zieht das Begriffsverständnis Foucaults heran, dass er für weitere Überlegungen zum Machtbegriff bearbeitet¹¹.

Foucault zufolge ist Macht als ein *Machtverhältnis* zu betrachten, also als ein „Handeln auf ein Handeln“ (Foucault 1987, 257), was das soziale Charakteristikum von Macht beschreibt und verdeutlicht, dass das Handeln von Akteur*innen durch die Machtausübung anderer Akteur*innen beeinflusst bzw. eingeschränkt wird (Kajetzke 2008, 35). Dabei sollen Machtverhältnisse nicht nur als „Repressionsmaschinerie“ (Niediek 2010, 25), sondern als produktive Kraft verstanden werden, die nicht nur Handlungsfelder beschränkt, sondern diese auch eröffnet (Möller 2008, 2770). Dabei durchzieht sie die gesamte lebensweltliche und institutionelle Praxis; eine Gesellschaft ohne Machtverhältnisse kann es nach Foucault nicht geben (ebd.). Deutlich wird durch den Begriff Machtverhältnis auch, dass Macht keinen Besitz bzw. kein Gut einer Person darstellt, sondern relational aufzufassen ist. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zum von Ricken kritisierten alltagsweltlichen Begriffsverständnis von Macht.

Als Ergebnis seiner Analysen erarbeitet Foucault mehrere Machtbegriffe, darunter auch die Disziplinarmacht, die aus dem Werk „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ (Foucault 1976) hervorgeht. Sie wird als eine Form der Macht verstanden, die sich individuell auf der Grundlage von gesellschaftlicher Normierung und Normalisierung mit dem Ziel der Produktivitätssteigerung auf den Körper richtet. Es geht dabei also nicht um einen repressiven Charakter von Macht, sondern um eine Vermehrung von Fähigkeiten und eine Erhöhung der ökonomischen Nützlichkeit (Stehr 2007, 31). Dies wiederum führt zu einem Spannungsfeld zwischen Tauglichkeit und gleichzeitiger Abrichtung durch Überwachung, Sanktion und Prüfung (ebd.).

Die Disziplinarmacht

„bezieht die einzelnen Taten, Leistungen und Verhaltensweisen auf eine Gesamtheit, die sowohl Vergleichsfeld wie auch Differenzierungsraum und zu befolgende Regel ist. Die Individuen werden untereinander und im Hinblick auf diese Gesamregel differenziert, wobei diese sich als Mindestmaß, als Durchschnitt oder als optimaler Annäherungswert darstellen kann. (...) Hand in Hand mit dieser ‚wertenden‘ Messung geht der Zwang zur Einhaltung einer Konformität. Als Unterschied zu allen übrigen Unterschieden wird schließlich die äußere Grenze gegenüber dem Anormalen gezogen.“ (Foucault 1976, 236).

Niediek (2010, 61) merkt an, dass durch die Disziplinarmacht die Unterworfenen selbst ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt werden und die Disziplinarmacht selbst im Hintergrund wirkend verbleibt. Sie führt zu Vergleichen und Normalisierungsachsen innerhalb der Gesellschaft, die wiederum dem einzelnen Individuum seinen sozialen Status zuweisen (Windisch 2014, 127).

In diesem Kontext wird auch die soziale Kategorie Behinderung relevant. Waldschmidt (2007) nimmt den Begriff der Disziplinarmacht von Foucault zum Ausgangspunkt, um deren Wirkmechanismen am Konstrukt Behinderung aufzuzeigen: Im Sinne der ‚Normierung‘ soll ein Körper auf Effizienz ausgelegt sein, Abweichungen davon führen dazu, dass Machtpraktiken ausgeübt werden. Waldschmidt (2007, 127) bezieht die fünf Verfahren der Disziplinarmacht, die von Foucault (1976, 236) beschrieben werden, nämlich Vergleich, Differenzierung, Hierarchisierung, Homogenisierung sowie Ausschließung, auf das Konstrukt Behinderung. Sie stellt

11 Ricken nimmt sowohl begrifflich-konzeptionelle Erkundungen, eine theoretische Justierung sowie eine anthropologische Problematisierung von Macht vor. Da eine Zusammenfassung dieser Ausführungen den Rahmen eines Exkurses sprengen würde, sei auf den Originaltext Ricken 2004 (S. 119-143) verwiesen.

fest, dass Menschen, die als behindert gelten, dem Vergleich unterliegen, indem diagnostische Verfahren angewendet werden, die sich an einer bestehenden Norm orientieren. Auch unterliegen sie der Differenzierung, indem ihnen beispielsweise eine Leistungsminderung, Förderbedürftigkeit oder Assistenzbedarf zugeschrieben wird, immer im Abgleich mit dem, was als Nicht-Abweichung, also innerhalb der Norm, gilt (ebd.). Zwei Aspekte, die in Bezug auf das Konstrukt Behinderung sehr eng beieinander liegen, sind Hierarchisierung und Homogenisierung. Je nach Bereich und Schwere der angenommenen Behinderung werden Betroffene in eine Rangordnung gebracht und gleichzeitig im Sinne von Homogenisierung zu bestimmten Gruppen, beispielsweise der der Geistigbehinderten, der der Lernbehinderten usw., zugeordnet (ebd.). An dieser Stelle eröffnet sich eine Zirkelbewegung, da dies eine Verobjektivierung von Menschen mit Behinderungen begünstigt, die wiederum von diesen aufgrund zahlreicher Erfahrungen reproduziert werden kann (Waldschmidt 2007, 124f.). Das letzte Verfahren ist das des Ausschlusses, was im Kontext von Behinderung kaum einer Erklärung bedarf. Durch segregierende Beschulung und spezielle Wohnheime beispielsweise finden Exklusionsmechanismen im Sinne diskriminierender sozialer Schließungen ihren Ausdruck.

Lücke und B. Lindmeier (2019, 62) beziehen die genannten fünf Verfahren anhand der Ergebnisse von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden konkret auf den schulischen Kontext und können aufzeigen, dass sich diese Machtverhältnisse bereits bei angehenden Lehrkräften rekonstruieren lassen. Besonders deutlich zeigt sich in ihren Ergebnissen die Differenzierung und Hierarchisierung zwischen nicht behinderten und behinderten Schüler*innen, die entlang einer leistungsbezogenen Normabweichung vorgenommen werden (ebd.).

Waldschmidt konstatiert, dass das Etikett „behindert“ einen bedenklichen Status zur Folge hat. Während Subjekten, die der Norm entsprechen, ihre Subjektivität unmittelbar zugestanden wird, sind als behindert geltende Menschen immer wieder damit konfrontiert, dass ihre Subjektivität infrage gestellt wird und sie sich zunächst beweisen müssen, um nicht unmittelbar im Reich „der Unvernunft, Natur und des Pathologischen“ (Waldschmidt 2007, 126) platziert zu werden. C. Lindmeier weist darauf hin, dass diese Konstruktion des Andersseins auch durch die Betroffenen selbst reproduziert werden kann. Er stellt fest, „dass diejenigen, die als Andere markiert werden, sich auch selbst in diesen Diskurs einfügen und auf Konstruktionen und Zuschreibungen zurückgreifen, die sie zu Anderen machen“ (2019, 48).

Der Machtbegriff wurde in Form dieses Exkurses behandelt, um die folgenden Ergebnisse der Fallanalysen theoretisch einordnen zu können. Wie sich Machtverhältnisse nun tatsächlich in den untersuchten Fällen niederschlagen, ist folgend zu zeigen. ◀

In allen vier Fällen wird das Thema Macht relevant. Dabei ist stets bedeutsam, dass Macht sich in Machtverhältnissen ausdrückt, also sozialer Natur ist und sich in Handlungen niederschlägt. Im Fall Sabine stellt es neben dem Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz ein zentrales Charakteristikum dar, da sich ihr Bereich der Machtausübung im Verlauf der Erhebungen ausweitet. Sie stellt exemplarisch einen Fall dar, bei dem das Machtverhältnis auf einem strukturellen und körperlichen Machtgefälle basiert. Dieses bezieht sich bei Sabine zunächst auf Kinder, bei denen ganz offensichtlich ein Macht- und Kompetenzgefälle gegenüber Erwachsenen vorliegt. Zum späteren Zeitpunkt ist dieses Gefälle aber auch die Grundlage für den Umgang mit behinderten Erwachsenen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die körperliche Überlegenheit an Relevanz abgenommen hat und die erlebte geistige Überlegenheit zu dem Übertrag von Kindern auf Erwachsene geführt hat. Die Studierende hat mit der Erweiterung

ihres Machtraums auch ihre Handlungsmacht erweitert, indem sie sich nun für jegliche Altersstufen kompetent erlebt. Der bereits angesprochene Schonraum, den sie sich insbesondere für Kinder mit Unterstützungsbedarfen wünscht, wird zugleich auch für behinderte Erwachsene antizipiert. Sie spricht damit dem Personenkreis auch eine Bewältigungskompetenz ab, mit den alltäglichen Anforderungen des Lebens zurecht zu kommen. Das kann zur Folge haben, dass sie im Rahmen ihrer zukünftigen Handlungspraxis insbesondere jugendlichen Heranwachsenden mit Behinderung Bildungs- und Autonomieräume verwehrt und damit ihrer Förderung zur Selbstständigkeit im Wege steht, um ihre eigene Handlungsmacht nicht in Gefahr zu bringen. Behinderte Menschen, egal ob Kinder, Heranwachsende oder Erwachsene, müssen in einem Abhängigkeitsverhältnis verhaftet bleiben, das durch das benannte Macht- und Kompetenzgefälle gekennzeichnet ist, damit (angehende) Lehrkräfte wie Sabine ihre eigene Selbstwirksamkeit und die damit verbundene berufliche Identität nicht gefährden.

Auch bei Jennifer ist Macht wesentlich auf der Ebene von Handlungsmacht relevant. Im Gegensatz zu Sabine bezieht sich das Macht- und Kompetenzgefälle jedoch nicht ausschließlich auf behinderte Menschen, sondern auch auf andere Sonderpädagog*innen, die nicht über eine solche Expertise verfügen, wie Jennifer es tut. Diese angenommene Expertise und heroische Berufspraxis führt aber auch zu der von Waldschmidt (2007, 124f.) angesprochenen Verobjektivierung und Homogenisierung von Menschen mit Behinderungen, indem Studierende wie Jennifer annehmen, genau zu wissen, was diese oder jene Person mit einer speziellen Behinderung benötigt. Auch damit findet eine Machtausübung zu Ungunsten des behinderten Subjekts statt. Diesen Aspekt von Macht findet man auch im Fall Julia, die zwar sicherlich in einer Gegenüberstellung von Jennifer nicht als Expertin bewertet werden würde, durch Zuwachs des Fähigkeitserlebens aber zu einer Annahme von Homogenität bezüglich der Bedürfnisse behinderter Menschen neigt.

Für Julia kann eine Entwicklung festgehalten werden, die zunächst eher von einer Ohnmachtserfahrung gekennzeichnet war. Die Erfahrungen des Seminars lassen sie schließlich den genannten Zuwachs von Fähigkeiten erleben, der als Erleben von Handlungsmacht interpretiert werden kann. Timo gründet seine Ausübung von Handlungsmacht maßgeblich auf dem ihm zur Verfügung stehenden kulturellen Kapital (Bourdieu 1983). Ein erfolgreich absolviertes Studium bescheinigt ihm die Kompetenz, die für ihn maßgebend dafür ist, ebenso als Lehrkraft anerkannt zu werden wie die Regelschulpädagog*innen. Hier hat er eher Sorge um ein Machtgefälle zwischen ihm und den Regelschullehrkräften, das aus der Marginalisierung ‚seiner‘ Schüler*innenschaft erwächst. Auf der Ebene der Schüler*innen nimmt er jedoch ein solches Gefälle zwischen solchen mit und ohne Unterstützungsbedarf an. Dies zeigt sich in den Zuschreibungen von Assistenzbedarf, der den nicht behinderten Schüler*innen zur Last fallen kann. Damit wird deutlich, dass er den beiden Gruppen ein hierarchisches Verhältnis unterstellt. Dabei wird der Bezug zu den Verfahren der Disziplinarmacht (Foucault 1976) deutlich. Es ist daher annehmbar, dass Timo auf der einen Seite zukünftig gegen ein Macht- und Kompetenzgefälle seinerseits gegenüber anderen Lehrkräften anarbeiten wird und auf der anderen Seite aber ein solches Gefälle zwischen seiner Schüler*innenschaft in inklusiven Kontexten reproduzieren könnte.

9.5 Vergleichsdimension „Berufliche Identität“

Wie schon innerhalb der Vergleichsdimension „Kompetenz- und Leistungszuschreibungen“ stellen die Fälle Timo und Sabine den größten Kontrast zueinander dar. Timo orientiert sich in Bezug auf seine berufliche Identität stark an dem Bild einer ‚typischen‘ Lehrkraft, die die Qualifikationsfunktion von Schule (Fend 2009, 50) priorisiert. Er begreift sich als Wissensver-

mittler mit akademischem Werdegang und will auch so wahrgenommen werden. Dabei bewegt er sich eng entlang der Vorstellung von klassischen Professionstheorien. Durch die von ihm wahrgenommene Marginalisierung derer, mit denen er zukünftig arbeitet, sorgt er sich um die Erschütterung und Infragestellung dieser ‚Lehrkraft-Identität‘. Der Wunsch nach Anerkennung seiner Profession durch Kolleg*innen, die Regelschullehrkräfte eingeschlossen, und durch die Gesellschaft ist für ihn hinsichtlich seiner beruflichen Identität von großer Bedeutung.

Auch im Fall Sabine spielt Anerkennung zur Identitätsstiftung eine wesentliche Rolle (Sichler 2010, 27). Anders als bei Timo, für den Fachlichkeit und die Wahrnehmung seiner Profession relevant sind, bezieht sich der Wunsch nach Anerkennung bei Sabine nicht auf gesellschaftliche oder kollegiale Personen, sondern auf die Menschen, mit denen sie arbeitet, die Schüler*innen. Für sie ist die von Honneth (1992, 148f.) als Dimension der emotionalen Anerkennung beschriebene Form oberste Priorität. Einen Professionalitätsanspruch verfolgt sie nicht, dieser wird durch ihre Rolle als Mutter aufgewogen und diese wiederum mit ihrer beruflichen Rolle gleichgestellt. Die enge Verzahnung dieser beiden eigentlich sehr unterschiedlichen Rollen kann dazu führen, dass die Studierende in ihrer beruflichen Handlungspraxis gehäuft mit Rollenkonflikten konfrontiert sein wird. Dies kann immer dann auftreten, wenn die emotional-affektive Seite einer Mutterrolle in der beruflichen Funktion nicht ausgeübt werden kann oder auf Ablehnung stößt. Solche Konflikte stellen im Fall der Studierenden Sabine ein hohes Potenzial für Erschütterungen ihrer beruflichen Identität dar und können daneben auch zu Frustration und Ablehnung der beruflichen Rolle führen.

Trotz dessen zeichnet sich bei Sabine, die zunächst einen anderen Studiengang gewählt hatte, die Tendenz ab, sich verstärkt mit dem Berufsbild der Sonderpädagogin identifizieren zu wollen. Damit weist sie Ähnlichkeiten zur Studierenden Julia auf. Der Verlauf der Erhebungen zeichnet bei ihr den Prozess des Erwerbs einer beruflichen Identität beispielhaft nach. Dieser Prozess ist wesentlich durch das Feststellen eigener Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit behinderten Menschen bedingt. Das Erleben eigener Fähigkeiten und die berufliche Identität stehen bei Julia in einem sehr engen Verhältnis und sind unmittelbar voneinander abhängig. Die verstärkte Wahrnehmung ihrer eigenen Fähigkeiten führt dazu, dass Julia sich sprachlich mittels eines ‚Inklusions-Jargons‘ darstellt, um so ihre Identität als angehende Sonderpädagogin zu unterstützen.

Auch Julia ist die Anerkennung gegenüber ihrem zukünftigen Berufsfeld wichtig. Sie möchte jedoch in Abgrenzung zu Timo nicht als jemand mit Bildungsauftrag wahrgenommen werden, sondern als eine Person, die einen schweren, herausfordernden Beruf wahrnehmen wird, der gesellschaftlich durchaus bewundert wird. Solche Anerkennungserfahrungen forcieren Julias berufliche Identität und sind ihrerseits mit Stolz und zusätzlicher Motivation verbunden. Es ist für einen solchen Fall, wie er bei der Studierenden Julia vorliegt, also von immenser Bedeutung, soziale Wertschätzung und Anerkennung (Honneth 1992, 148f.) zu erfahren. Mit zunehmenden Berufsjahren ist aber anzunehmen, dass die Bekundung von Bewunderung abnimmt. Dies kann wiederum im Fall solcher Studierender, ähnlich wie bei Sabine, zu Frustration in Bezug auf die berufliche Tätigkeit führen. Studierende, denen eine gesellschaftliche Anerkennung im Sinne eines herausfordernden Berufs so relevant ist, müssen sich diese Bestätigung im Laufe ihrer Berufsbiographie möglicherweise gezielt suchen, um ihre berufliche Identität zu schützen und aufrecht zu erhalten.

Der Fall Jennifer steht unter dieser Vergleichsdimension in deutlichem Abstand zu den drei anderen. Ein Entwicklungsprozess beruflicher Identität kann bei dieser Studierenden nicht festgestellt werden. Begründet liegt dieses Ergebnis darin, dass im vorliegenden Fall kein Prozess der

Identifikation mit dem Berufsfeld notwendig ist, Jennifer sieht sich selbst als geborene Sonderpädagogin. Das Spannungsfeld, ob ein Tätigkeitsfeld Beruf oder Berufung ist, löst Jennifer für sich zum Extrem der Berufung auf. Ihre berufliche Identität stellt sie damit auf eine Art sicher, die nahezu jeglicher Erschütterung trotzt. Es kann angenommen werden, dass jegliche Angebote der Aus- und Weiterbildung sehr selektiv von ihr ausgewählt und ebenso angenommen werden. Jemand, der davon ausgeht, seine berufliche Handlungspraxis sei eine Berufung, benötigt folgerichtig maximal formale Beweise für seine Kompetenz, da das professionelle Wissen bereits vorhanden ist oder fehlendes durch die vorhandene Intuition kompensiert wird.

9.6 Zwischenfazit des Fallvergleichs

Wie in Kapitel 5 erläutert, beziehen sich Haltung bzw. der stärker methodenimmanente Begriff Deutungsmuster immer auf ein objektives Handlungsproblem. Dieses zu bearbeiten oder aufzulösen geschieht anhand von Interpretationsmustern, die durch (sozial geteilte) Normen und Werte beeinflusst sind und damit wiederum das Denken und Handeln der Akteur*innen lenken.

In der vorliegenden Studie stellt das Handlungsproblem gemäß der Fallbestimmung (vgl. Kapitel 8) den Umgang mit dem antizipierten Berufsfeld dar. Der Umgang mit diesem Handlungsproblem wird in den vier Fällen unterschiedlich realisiert. Ausgehend davon, dass die vier Studierenden sich in einer Umbruchphase befinden, die ihnen einen beruflichen Einsatz sowohl in der Förderschule als auch in der Regelschule eröffnet, sind die Vorstellungen des späteren Berufsfeldes durchaus diffus und mit Unsicherheiten verbunden. Grundsätzlich müssen sie mit einer hohen Heterogenität der Schüler*innenschaft rechnen und ihre Rolle, insbesondere in inklusiven Schulkontexten, zunächst definieren. Mit diesem Spannungsfeld gehen die Studierenden der ausgewählten Fälle zwar unterschiedlich um, es finden sich aber auf einer Metaebene betrachtet wesentliche Aspekte wieder, die aus dem vollzogenen Fallvergleich hervorgehen.

Es wird angenommen, dass diese Aspekte und ihre Ausformung im jeweiligen Fall wesentliche Bausteine für die Herausbildung einer professionellen Haltung sind, die auf das Aufnehmen neuer Informationen und Lerninhalte sowie Erfahrungen und auf das spätere berufliche Handeln einwirken. Sie sind also für diese konstitutiv. Das folgende Schaubild zeigt diese Aspekte überblicksartig.

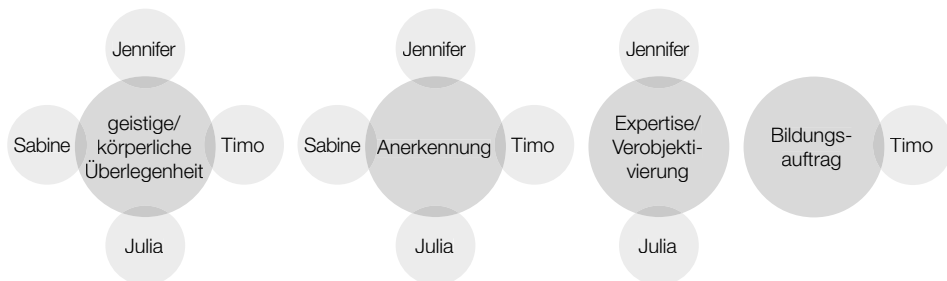


Abb. 5: Merkmale der Deutungsmuster (eigene Darstellung)

Die grau gefärbten Kreise in der Mitte bilden jeweils die Aspekte ab, die anhand der Fälle als bedeutsame Einflussgrößen zur Entwicklung einer professionellen Haltung rekonstruiert werden konnten.

Es handelt sich also um:

- **Geistige/körperliche Überlegenheit**

Unter diesem Aspekt finden sich Überschneidungen in allen vier Fällen. Insbesondere die Vergleichsdimension „Verständnis von Behinderung“ hat gezeigt, dass alle Studierenden von einer geistigen Unterlegenheit behinderter Menschen ausgehen. Die Fälle Julia und Sabine weisen auch auf die Relevanz körperlicher Unterlegenheit hin, wie sie bei Kindern der Fall ist. Ist diese Form der Unterlegenheit nicht erfüllbar, rekurrieren die Studierenden auf die geistige Unterlegenheit, um ihre Handlungsmacht zu sichern. Die Relevanz dieses Aspekts für Lehrer*innenbildung scheint hoch zu sein, dafür spricht, dass er sich in allen Fällen dieser Studie wiederfinden lässt.

- **Anerkennung**

Anerkennung durch Dritte erweist sich gleichfalls für alle Fälle als identitätsstiftender und -sichernder Aspekt, jedoch auf unterschiedlichen Ebenen. Während für Sabine die Anerkennung ihrer Schüler*innen wesentlich ist, ist es für Julia und Jennifer vorrangig die respektzollende und mit Bewunderung verbundene Anerkennung durch Mitmenschen. Diese hebt für Julia die besondere Schwierigkeit und den Anspruch dieser Tätigkeit hervor. Für Jennifer dagegen sichert es durch ihre Veralltäglichen des Außergewöhnlichen in Abgrenzung zu solchen (angehenden) Lehrkräften, die Bedenken und Berührungängste haben, ihre routinierte Handlungssicherheit. Timo dagegen strebt nach einer Anerkennung seiner Fachlichkeit als Lehrkraft durch Regelschulpädagog*innen.

- **Expertise/Verobjektivierung**

Unter diesem Aspekt finden sich zwei zunächst sehr gegensätzliche Fälle wieder, nämlich Julia und Jennifer. Die Ausgestaltung dieses Deutungsmusters zum Umgang mit dem antizipierten Berufsfeld ist zwar sehr unterschiedlich, dennoch nutzen beide ihr Wissen, um sich von anderen abzuheben und damit ihre berufliche Identität zu sichern. Auffallend ist, dass die Überzeugung, über viel Wissen zu verfügen, mit einer Verobjektivierung und Homogenisierung behinderter Menschen einhergeht. Der vielfachen Forderung nach Individualisierung spricht dieser Befund entgegen, es kann nahezu von einer Vortäuschung von Individualisierung bei gleichzeitiger tatsächlicher Homogenisierung ausgegangen werden. Gründe dafür können in der Entlastung der eigenen Person im Hinblick auf die antizipierte berufliche Praxis gesehen werden.

Es lohnt sich daher, der Frage nachzugehen, wie Lehrer*innenbildung dem entgegenwirken kann bzw. kritisch zu hinterfragen, ob Lehrer*innenbildung aktuell diesen Prozess reproduziert (vgl. Kapitel 10).

- **Bildungsauftrag¹²**

Der Aspekt Bildungsauftrag wird nur in einem der Fälle repräsentiert. Er erscheint daher zunächst in dieser Übersicht überflüssig, da er keine Schnittmengen mehrerer Fälle ermöglicht. Gerade aus diesem Grund ist seine Betrachtung aber interessant. Ausgehend davon, dass sich alle Studierenden dieser Studie in einem Studiengang befinden, der potenziell¹³ auf ein Berufsfeld als Lehrkraft vorbereiten kann, und sich drei von ihnen aufgrund der Wahl eines Unterrichtsfaches auch für diesen Weg entschieden haben, ist es als auffällig zu bezeichnen, dass nur einer der Fälle den Bildungsauftrag von Schule in den Blick nimmt. Einher geht dieser Fokus aber gleichzeitig mit der Negierung von Zuständigkeiten für soziale Beziehungen

12 Als Bildungsauftrag von Schule in Anlehnung an Fend (2009) zu verstehen.

13 Wie in Kapitel 8.1 beschrieben, kann der Bachelorstudiengang Sonderpädagogik an diesem Standort sowohl mit einem schulischen als auch einem außerschulischen Schwerpunkt studiert werden.

zwischen Schüler*innen mit und ohne Unterstützungsbedarf. So stellt die Konzentration auf den Bildungsauftrag möglicherweise die Bewältigungsstrategie dar, mit den angenommenen Kompetenzgefallen umzugehen. Es scheint, als müsse man sich aus der Perspektive der Studierenden entscheiden, ob man den Bildungsauftrag von Schule verfolgen oder aber seinen Fokus als Lehrkraft auf die Nähebeziehung zu seinen Schüler*innen und die allgemeine Zufriedenheit von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf richten will. In diesem Feld stehen sich die Fälle Timo und Sabine bzw. Julia äußerst spannungsreich gegenüber.

9.7 Hinweise auf transformative Prozesse im Fallvergleich

In Kapitel 2 wurde erörtert, wie Bildungsprozesse als Transformationsprozesse verstanden werden können. Auch die Rolle von Hochschulbildung in diesem Kontext wurde thematisiert. Folgend sollen die Fälle noch einmal einzeln daraufhin untersucht werden, ob und wenn ja inwiefern sich bei den Studierenden zwischen den jeweiligen Erhebungszeitpunkten Hinweise auf transformative Prozesse bzw. Möglichkeitsräume für solche zeigen. Auch soll der Frage nachgegangen werden, aus welchen Gründen sich diese ergeben könnten, dafür wird der Begriff der Irritation bzw. Krisenhaftigkeit erneut wichtig. Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass der Begriff Krise alltagssprachlich sehr negativ behaftet ist. Wie in Kapitel 2.5 dargestellt wurde, wird er im vorliegenden Kontext von dieser Bedeutung gelöst und als konstruktiver Anstoß transformativer Prozesse angesehen.

Sabine

Die Analyse der Interviews mit der Studierenden Sabine verdeutlicht im Hinblick auf die Suche nach transformativen Prozessen eine Diskrepanz zwischen manifester und latenter Sinnenebene. Sabine selbst bewertet die Veränderung, die sie an sich selbst im Vergleich vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt wahrnimmt, als weitreichenden Wandel ihrer Haltung, insbesondere in Bezug auf den Altersbereich ihrer späteren Klientel. Während sie zum ersten Erhebungszeitpunkt ihren Kompetenzbereich auf Kinder und Jugendliche beschränkt, stellt sie zum zweiten Zeitpunkt stolz fest, dass sie sich nun auch vorstellen kann, mit Erwachsenen mit Behinderung zu arbeiten. Deutlich wird aber durch die Analyse der latenten Sinnenebene, dass sich das Deutungsmuster, das im Umgang mit behinderten Menschen wirkt, sich nicht verändert hat. Ihr Konzept von Schutzbedürftigkeit aufgrund körperlicher und kognitiver Unterlegenheit sowie die geringe Relevanz eines Bildungsauftrags lassen sich im ersten wie im zweiten Interviewtext deutlich rekonstruieren. Geht man davon aus, dass Bildung im Sinne eines transformativen Prozesses die Veränderung des Rahmens der Informationsverarbeitung (vgl. Kapitel 2.5) voraussetzt, so kann dies in Bezug auf Sabine als nicht gegeben angesehen werden. Viel mehr stellt sie ein Beispiel dafür dar, wie neue Informationen zwar aufgenommen werden, der Rahmen der Informationsverarbeitung jedoch gleichbleibt (vgl. Kapitel 2.3). Die Erfahrungen, die Sabine im Laufe des Seminars mit erwachsenen behinderten Menschen machen konnte, scheinen in ihrem Fall nicht dazu geführt zu haben, dass sie neue Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses (Koller 2012, 16) entwickeln musste, um mit der krisenhaften Erfahrung fehlenden Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten in Bezug auf behinderte Erwachsene umgehen zu können. Dies lässt sich auch an dem in Kapitel 2.5 beschriebenen Verhältnis von Krise und Routine verdeutlichen: Davon ausgehend, dass Routine das Wissen und die Überzeugungen impliziert, auf die ein Subjekt täglich zurückgreift, um Erfahrungen und neue Informationen zu verarbeiten, handelt es sich im Fall von Sabine um die Zuschreibung

von einem Schutz- und Nähebedürfnis auf beiden Seiten der pädagogischen Beziehung auf der Basis eines angenommenen Kompetenzgefälles. Mit diesem routinierten Deutungsmuster bewältigt die Studierende Handlungsanforderungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Strukturen bei ihr durchaus verfestigt sind, da diese auch zu ihrem Verständnis der Mutterrolle passen und somit vom Privaten auf das Berufliche übertragen werden. Sabine schützt damit ihre bisherigen Figuren der Deutung ihrer Handlungspraxis, indem sie sie auf andere Kontexte überträgt, statt sie grundlegend ändern zu müssen. Möglicherweise kann diese von ihr selbst jedoch als großartige Veränderung angesehene Übertragung auch Möglichkeiten bieten, den Raum für Transformation zu eröffnen. Erste Tendenzen zeigen sich dahingehend in Form eines beginnenden Identifikationsversuchs mit dem Berufsbild einer Sonderpädagogin. Möglicherweise könnten Brüche in dem Versuch, die berufliche Rolle mit der privaten zu bewältigen, zu einem tatsächlichen Transformationsprozess führen. Am ehesten erscheint eine Erfahrung für Sabine dann krisenhaft genug zu sein, wenn ihr Wunsch nach Nähe und Anerkennung durch die Schüler*innen zurückgewiesen wird. Dies könnte ebenfalls das von ihr angenommene Kompetenzgefälle erschüttern, sodass sich auch in diesem Bereich ihr Schon- und Schutzraumkonzept als nicht haltbar erweisen könnte.

Möglich wäre auch, dass die Organisationsstrukturen inklusiver Schulen, in denen in einem Team gearbeitet wird, einen krisenhaften Prozess für Sabine auslösen. Dieser Punkt steht durchaus in Abhängigkeit zu einem möglichen Teammitglied, das Sabine als Kontrast erlebt und ein Umdenken für sie erforderlich machen könnte.

Timo

Der Fall Timo ist im Hinblick auf die Suche nach transformativen Prozessen eher uneindeutig. Die meisten Aspekte der Fallstrukturen sind sowohl im ersten als auch im zweiten Erhebungszeitpunkt auffindbar. Dennoch zeigen sich Tendenzen, die auf eine Veränderung in der Wahrnehmung des Studierenden hinweisen. Dies gilt insbesondere für die Macht-Thematik, die wie beschrieben bei Timo auf der Ebene der Schüler*innen sowie auf der Ebene der Lehramtstypen relevant für ihn wird. Am ehesten lässt sich dieser Prozess mithilfe der Entstehung des Neuen nach Oevermann (1991; vgl. Kapitel 2.5) erklären: Diese verläuft in einem Dreischritt, wobei der zweite Schritt von einem Prozess der Bewusstmachung gekennzeichnet ist. Die Entstehung neuer Strukturen ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen und aufgrund der größtenteils noch unbewussten Entstehung neuer „innerer Bilder“ (Oevermann 1991, 316) nicht eindeutig artikulierbar. Im Fall des Studierenden Timo lässt sich ein solcher Prozess vom Impliziten zum Expliziten ausmachen. Es ist demnach davon auszugehen, dass eine irritierende Erfahrung stattgefunden haben könnte, die einen solchen Prozess angestoßen hat. Es handelt sich dabei aber nicht um eine krisenhafte Erfahrung, die seine Überzeugungen ins Positive verkehrt, sondern eher um ein Erlebnis, dass die Sorge um Anerkennung verstärkt aktiviert und bestätigt. Eine Bewältigungsstrategie zur Auflösung dieser Erfahrung ist notwendig, um der krisenhaften Situation erfolgreich zu begegnen. Die von Koller bezeichneten „realitätstaugliche[n] Mittel zur Krisenbewältigung“ (2012, 119) sind bislang jedoch noch nicht abschließend entwickelt. Es ist daher davon auszugehen, dass Timo sich zum Zeitpunkt des zweiten Interviews mitten im Prozess der Entstehung des Neuen befindet. Dafür spricht, dass auch bei ihm ein Verlauf hin zum Expliziten rekonstruiert werden kann, gleichzeitig aber viele Aspekte der ersten Fallstruktur auch in der zweiten auffindbar sind.

Julia

Der Fall der Studierenden Julia stellt im Hinblick auf transformative Prozesse eine Besonderheit dar. Die Fallstruktur des ersten Erhebungszeitpunktes unterscheidet sich wesentlich von der des zweiten. Im Sinne der bereits angesprochenen Entstehung des Neuen nach Oevermann (1991) erfüllt sie damit augenscheinlich die Voraussetzungen, um einen transformativen Prozess abzubilden. Dies trifft einzig im Fall Julia zu. Aus diesen Gründen liegen für Julia Ergebnisse eines dritten Erhebungszeitpunktes vor, der ein Jahr nach dem letzten Interview stattfand, ebenfalls ausführlich ausgewertet wurde und im Folgenden ausschnitthaft hinzugezogen werden soll. Gezeigt werden soll damit, ob die Veränderung zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten nachhaltig ist, es erneute Modifizierungen oder einen ‚Rückschritt‘ zur ersten Fallstruktur gibt. Insbesondere die Prüfung des letztgenannten Punktes soll einen methodischen Fehler ausschließen. Weiterhin, so betont Koller (2011), ähnelt ein Prozess der Veränderung von Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses einem künstlerischen Schaffensvorgang, der Zeit benötigt. Mithilfe eines späteren Erhebungszeitpunktes kann der Faktor Zeit somit einbezogen werden.

Wie in Kapitel 8.2.3 dargelegt, zeigen sich bei Julia starke Veränderungen in der Fallstruktur zwischen ihren beiden Erhebungszeitpunkten. Insbesondere die verstärkte Identifikation mit ihrem zukünftigen Berufsfeld und die damit zusammenhängenden Aspekte wie das Erleben eigener Fähigkeiten, der Umgang mit Bedenken und Schwierigkeiten sowie die Außendarstellung ihrer eigenen Person sind kennzeichnend für die Veränderung der Fallstruktur. Ihre bisherigen Überzeugungen bzw. Routinen haben sich durch die Erfahrung im Seminarkontext möglicherweise als nicht haltbar erwiesen und dazu geführt, dass Julia gezwungen war, den Rahmen, in dem die neuen Informationen bzw. Erfahrungen verarbeitet werden müssen, zu verändern. Die Neustrukturierung hat die Wiederherstellung von Handlungssicherheit zum Ziel. Am zweiten Erhebungszeitpunkt lässt sich zeigen, dass insbesondere das Erleben eigener Fähigkeiten, die Identifikation mit dem Berufsbild und die Selbstdarstellung als Sonderpädagogin als Bewältigungsstrategie von Julia fungieren, mit der krisenhaften Erfahrung umzugehen und dadurch die genannte Handlungssicherheit zurückzugewinnen. Sicherlich kann nicht von einer allumfassenden Neustrukturierung ihrer bisherigen Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses gesprochen werden, insbesondere auch deswegen, weil in diesem Rahmen aufgrund der Forschungsfrage ein bestimmter Fokus verfolgt wird. Im Hinblick auf ihre berufliche Identität und ihre Überzeugungen gegenüber Behinderung, der Gestaltung inklusiver Lernprozesse und der Zuschreibung von Leistung und Kompetenz kann aber ein recht weitreichender transformativer Prozess festgestellt werden.

Es bleibt die Frage bestehen, wie nachhaltig diese Veränderung ist. Der dritte Erhebungszeitpunkt gibt darüber Aufschluss.

Auf die Frage, aus welchen Gründen Julia unbedingt in einem inklusiven Kontext (Grundschule) arbeiten will, antwortet sie:

Ähm diese Verschiedenheit (stolz, eingestehend). Also dass es (.) von A bis Z alles irgendwie möglich ist. Dass man verhaltensauffällige Kinder hat, aber auch die normalen, die wirklich super arbeiten.

Anhand dieser Sequenz zeigt sich der vorangeschrittene Identifikationsprozess mit dem zukünftigen Berufsbild. Aspekte wie die positive Bewertung von Diversität und der darüber entstehende Stolz weisen darauf hin, dass die Studierende positiv von sich selbst überrascht ist und sich nach außen hin mittels eines ‚Inklusions-Jargons‘ darstellen und als Sonderpädagogin präsentieren möchte. Gleichzeitig wird deutlich, dass die zunehmende Identifikation auch mit einer Verobjektivierung behinderter Menschen, in diesem Fall Schüler*innen, einhergeht. Dies hängt

wiederum eng mit einer eher defizitären Sichtweise auf den Personenkreis zusammen, was sich in der oben angeführten Sequenz anhand des Teils *„aber auch die normalen, die wirklich super arbeiten.“* rekonstruieren lässt.

Weitere untersuchte Sequenzen des dritten Erhebungszeitpunktes bestätigen diese Annahmen. Die sich als Sonderpädagogin darstellende Selbstpräsentation wird von Julia durch das gesamte Textprotokoll hindurch verfolgt.

Deutlich wird auch, dass ihre Vorstellungen hinsichtlich konkreter Unterrichtspraxis noch weitgehend diffus sind, was unter den gegebenen Umständen in der ersten Ausbildungsphase wenig überrascht.

Ich weiß auch nicht, muss das immer so schlimm sein, wenn es nicht immer gleich ist?

Diese Aussage trifft Julia im Kontext der unterschiedlichen Bewertung in Form von Noten bzw. Textzeugnissen und verdeutlicht damit eine Unsicherheit in Bezug auf die konkrete Umsetzung. Gleichzeitig wird durch ihre Aussage aber auch ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein, diese Praxis infrage zu stellen, rekonstruierbar und eine Sensibilität für Differenzen deutet sich an, da diese von ihr als gegebene Aspekte angenommen werden, mit denen es umzugehen gilt.

Die Betrachtung der drei Zeitpunkte im Fall Julia macht deutlich, dass die größte Diskrepanz zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt vorliegt. Die Fallstrukturen des zweiten und dritten Erhebungszeitpunktes dagegen zeigen keine wesentlichen Unterschiede, nach wie vor konnten die zentralen, oben genannten Aspekte rekonstruiert werden. Es kann sogar davon ausgegangen werden, dass die zum zweiten Zeitpunkt neu entstandenen Überzeugungen bzw. Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in der verstrichenen Zeit bis zum dritten Erhebungszeitpunkt als Routinen eingearbeitet und internalisiert wurden. Dafür spricht die Verstärkung einzelner rekonstruierter Aspekte wie insbesondere die zunehmende Identifikation mit dem Berufsbild einer Sonderpädagogin.

Somit lässt sich bestätigen, dass keine methodischen Gründe für die Entstehung der neuen Fallstruktur im zweiten Erhebungszeitpunkt vorliegen und Julias Fall tatsächlich Hinweise auf einen transformativen Prozess enthält.

Jennifer

Im Rahmen der Betrachtung transformativer Möglichkeitsräume ist der Fall Jennifer deswegen interessant, da er in einem maximalen Kontrast zum Fall Julia steht. Jennifers Fallstruktur unterscheidet sich kaum in den beiden Erhebungszeitpunkten, stets ist ihre besondere Expertise, ihre Überzeugung, zur Sonderpädagogin berufen zu sein, die Normalisierung der Handlungspraxis und die Verobjektivierung behinderter Menschen rekonstruierbar. Obwohl Julia und Jennifer derselben Seminargruppe zuzuordnen sind, zeigen sie verhältnismäßig nicht dieselben Veränderungen in ihrer Fallstruktur. An dieser Stelle zeigt sich erneut die Bedeutung von Routine in Abgrenzung zur Krise. Für Jennifer ist ihre berufliche Handlungspraxis von Routinen geprägt, jegliche Schwierigkeiten oder Anforderungen werden von ihr als etwas Alltägliches dargestellt, mit dem sie leicht zurechtkommt. Damit ist sie gegen Irritationen und Problemerkahrungen weitgehend immun. Ihr hohes Maß an Vorerfahrungen und deren Wirkmacht könnten ein Grund für diese Immunität sein. Dadurch und durch ihre Auffassung, als Sonderpädagogin berufen zu sein, sind ihre Überzeugungen stark verfestigt und es bieten sich für sie zahlreiche Strukturen, in die selbst neue, für sie noch fremde Informationen eingeordnet werden können. Damit ist eine Umstrukturierung der bisherigen Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht notwendig.

Es kann geschlussfolgert werden, dass die Schaffung irritierender Erfahrungen in einem Fall wie bei dieser Studierenden sehr schwierig ist. Erfahrungen, bei denen andere Sonderpädagog*innen auch ohne ein solches Expert*innenwissen, wie Jennifer es bei sich selbst annimmt, erfolgreich im Umgang mit ihrer Handlungspraxis sind, könnten begünstigen, dass auch Jennifer sich auf einen Weg zur Transformation ihrer bisherigen Figuren begibt. Die Intensität dieser Erfahrungen müsste jedoch wahrscheinlich sehr stark sein, damit die Studierende diese nicht in ihre routinierten Deutungsmuster einfügen kann.

10 Schlussbetrachtungen und Ausblick

Schlussendlich sollen auch die inhaltlichen Aspekte zusammengeführt und im Hinblick auf die Fragestellung diskutiert sowie Konsequenzen, die sich für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung ergeben, abgeleitet werden.

Der Studie lag die Fragestellung zugrunde, wodurch sich die professionelle Haltung Studierender der Sonderpädagogik im Hinblick auf ihr zukünftiges Berufsfeld kennzeichnet (vgl. Kapitel 1). Die formulierten Konkretisierungsfragen setzten Akzentuierungen, indem nach der Rolle von Perspektiven auf Behinderung sowie Leistungszuschreibungen gefragt und ein besonderes Seminarkonzept berücksichtigt wurde. Von Interesse war auch die spezielle Situation, in der sich angehende Lehramtsstudierende derzeit durch die Implementierung eines inklusiven Bildungssystems befinden. Diese Veränderungen implizieren auch neue Herausforderungen, mit denen die Studierenden antizipatorisch umgehen müssen. Es erscheint interessant, an dieser Stelle näher zu betrachten, ob sich die Studierenden dieses Aspektes bewusst sind und wenn ja, wie sie ihre möglichen Bedenken und die entstehenden Spannungsfelder bearbeiten. Alle Studierenden, die im Rahmen der vorliegenden Studie befragt wurden, haben das vorgestellte Seminar „Geschichte erleben“ besucht (vgl. Kapitel 3.3), sodass abschließend in den folgenden Überlegungen auch die Chancen und Grenzen eines solchen Seminarkonzepts berücksichtigt werden sollen.

Für eine bessere Übersichtlichkeit werden die folgenden Ausführungen in Sinnabschnitte geteilt und mit Zwischenüberschriften versehen. Diese orientieren sich an vier Bereichen, in denen sich in Bezug auf die oben genannte Fragestellung Schlussfolgerungen für eine inklusionssensible Lehrer*innenbildung ziehen lassen.

Bedeutung von bzw. Umgang mit Vorerfahrungen der Studierenden

Im Verlaufe der Fallrekonstruktionen zeigt sich, dass Vorerfahrungen erheblichen Einfluss auf die Formation von Überzeugungen und einer professionellen Haltung haben können.

Dies ist anschlussfähig an den berufsbiographischen Bestimmungsansatz von Professionalität (Terhart 2011, 209f.), der davon ausgeht, dass Berufs- und Privatbiographie eng miteinander verzahnt sind und gegenseitige Auswirkungen haben (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Bandbreite von Vorerfahrungen ist im Studiengang der Sonderpädagogik durchaus groß. Es kann unterschieden werden nach allgemein viel (mehrjährig) bzw. wenig Erfahrungen, schulischen und außerschulischen Erfahrungen, den Kontexten von Erfahrungen, also im Rahmen einer Ausbildung, einer nebenberuflichen Tätigkeit, einem Freiwilligen Sozialen Jahr oder Praktikum sowie der Zielgruppe, mit der gearbeitet wurde, das heißt unterschiedliche Altersstufen und Behinderungsformen. Diese Verschiedenartigkeit der Erfahrungen, die bereits vor Eintritt in die erste Ausbildungsphase gemacht wurden, zusätzlich zu den Erfahrungen, die während der Studienzeit durch beispielsweise Praktika erworben werden, ist immens und kaum fassbar. Hinzu kommt außerdem die Bedeutsamkeit der Erfahrungen, die während der Schulzeit oder in der eigenen Familie durch beeinträchtigte Familienmitglieder gesammelt wurden. Obgleich die Studierenden weitgehend segregierende Schulerfahrungen haben, übertragen sie Anteile aus diesen auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit (vgl. Kapitel 5.3 und 5.4).

Ebenfalls zu berücksichtigen sind vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Fallrekonstruktionen auch solche Erfahrungen, die augenscheinlich nichts mit einer professionellen Rolle zu tun haben. In einem der Fälle wurde deutlich, wie stark die private Rolle der Mutter Einfluss

auf ihre Überzeugungen hinsichtlich der beruflichen Praxis nimmt. Unter Rückbezug auf den berufsbiographischen Ansatz zeigt sich daran deutlich, wie Erfahrungen aus dem privaten Bereich, die nicht einmal in einem direkten Zusammenhang mit Behinderung und Beeinträchtigung stehen, doch Auswirkungen auf die Übernahme einer professionellen Haltung haben. Diese Erfahrungen aus der Privatbiographie haben unmittelbare Wirkung auf Bildungsprozesse, die im Sinne des in Kapitel 2 dargelegten Verständnisses zu einer Umstrukturierung des Welt- und Selbstverhältnisses führen. Diese entstehen durch irritierende bzw. krisenhafte Erfahrungen, die, und zwar unter anderem aufgrund der Vorerfahrungen, hochindividuell sind (Hoffarth et al. 2013, 60).

Durch den von Pajares (1992, 324) bezeichneten Filtereffekt von Überzeugungen (vgl. Kapitel 5.3) kommt es dazu, dass zu vermittelnde Inhalte, die nicht zu den bisherigen Überzeugungen passen, nicht angenommen und verinnerlicht werden. Für die Lehre innerhalb der ersten Ausbildungsphase besteht damit keinerlei Sicherheit, ob antizipierte Irritationsmomente überhaupt fruchtbar sind und Bildungsprozesse angeregt werden. Gerade Vorerfahrungen, die mit starken Emotionen verknüpft sind, wie beispielsweise solche aus einer familiären Rolle, können als sehr wirkmächtig und resistent gegen irritierende Momente bewertet werden. Professionalisierungsprozesse werden dadurch erheblich erschwert, da die gemachten Erfahrungen und das damit erworbene Wissen vermeintlich ausreichen, um mit behinderten Kindern arbeiten zu können.

Weiterhin kann die Ausbildung einer beruflichen Identität im Zusammenhang mit möglichen Vorerfahrungen erschwert sein. Dadurch, dass die Zulassung zum Studiengang auch auf dem zweiten Bildungsweg möglich ist sowie manche Studierende bereits eine Ausbildung in einem fachfremden oder aber einem fachnahen Bereich absolviert haben, steigt die Heterogenität der Studierenden. Während einige bereits umfassende Kenntnisse in pädagogischen Arbeitskontexten sammeln konnten, beginnen andere Studierende die erste Ausbildungsphase dem gegenüber mit einem Minimum an Vorerfahrungen. Dies erschwert in Abgrenzung zu den ‚erfahrenen‘ Studierenden durchaus das Ausbilden eines beruflichen Selbstverständnisses und damit zusammenhängend einer beruflichen Identität. Gründe liegen zum einen in einer möglichen Einschüchterung durch vermeintliche Expert*innen, zum anderen spielt der Faktor Zeit eine Rolle. Im Lehramtsstudium ist das Gebot des Anknüpfens an die Lernausgangslagen der Schüler*innen zum festen Lerninhalt geworden. Interessanterweise kommt diesem Postulat im Rahmen der Lehrer*innenausbildung jedoch keine so hohe Bedeutung zu. Gründe dafür liegen möglicherweise in der Doppelbelastung der Lehrenden, die durch Forschung und Lehre zustande kommt und der großen Studierendenzahl, insbesondere in Vorlesungen. Tatsächlich ist das Anknüpfen an die Ausgangslage der Studierenden im Anschluss an die Ergebnisse der vorliegenden Studie jedoch eine notwendige Konsequenz. Da es kaum umsetzbar sein wird, den biographischen Hintergrund jedes*r Studierenden genau zu kennen, sollte es aber den Studierenden ermöglicht werden, selbst einen bewussten Zugang zu ihren privaten und beruflichen Biographien zu finden. Impliziert sind damit auch Rollenreflexionen, die sowohl auf private familiäre Rollen (Eltern, Geschwister...), vergangene Rollen im Kontext Schule (Schüler*in) als auch auf solche Rollen abzielen sollten, die vor oder während des Studiums in beruflichen Kontexten ausgefüllt wurden bzw. werden. Damit können implizite Denk- und Deutungsmuster, Annahmen sowie bestehende Überzeugungen identifiziert werden, die die Entwicklung einer professionellen Haltung fördern oder auch hemmen können. Dies kann beispielsweise durch Übungen im Rahmen von Biographiearbeit (exempl. Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper 2008) erreicht werden.

Eine offene Kommunikationskultur ist Voraussetzung und Resultat zugleich. Das Besprechen von Unklarheiten, Widersprüchen und Fragestellungen muss möglich sein, ohne dass Studierende Diskriminierung erfahren. Dies gelingt nur, wenn auch Lehrende eine solche Kommunikationskultur praktizieren (Menz & Arens 2013, 108; vgl. Kapitel 2.6). Gleichzeitig ist das Streben nach Bildungsprozessen zwar durchaus positiv zu bewerten, jedoch muss und kann nicht jede Lehrveranstaltung Transformationsprozesse zum Ziel haben. Wie in Kapitel 2.4 dargelegt, sind auch Lernprozesse ein wichtiger Baustein für Bildung und sollten keine Marginalisierung erfahren (Wischmann 2017, 110). Damit werden Lehrende dahingehend entlastet, zwar Irritationsmomente anzubieten, aber nicht zwangsläufig bei jedem*r Studierenden erreichen zu müssen.

Eine weitere Konsequenz ergibt sich im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von Vorerfahrungen in dem Angebot, fehlende Erfahrungen im Rahmen des Studiums nachholen zu können. Dies gilt insbesondere für Studierende mit wenig Vorerfahrungen, aber auch für solche, die bislang nur einen speziellen Bereich pädagogischer Arbeit kennen. Praktika stellen dahingehend den Präzedenzfall dar. Es lohnt sich aber auch, über andere Formen nachzudenken. So ermöglicht das vorgestellte Seminarkonzept beispielsweise eine Erfahrung, die nicht von einem natürlichen und strukturellen Kompetenzgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler*in gekennzeichnet ist. Diese Veränderung der Rahmenbedingungen, die den meisten Studierenden wohl bekannt ist, ermöglicht daher eher irritierende Erlebnisse und lässt den Studierenden eine für sie weitgehend unbekannt, weil inklusive Lernerfahrung zuteilwerden.

Bedeutung der Neudefinition des beruflichen Tätigkeitsfeldes

Es wurde bereits an mehreren Stellen erwähnt, dass sich die Studierenden der Fallstudie in der Umbruchphase hin zu einem inklusiven Bildungssystem befinden. In Kapitel 4.3 wurde diskutiert, dass dies auch eine Neubestimmung von Professionalität zur Folge hat. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass Studierende die Grundgedanken von Inklusion befürworten. Dabei manifestiert sich jedoch eine Art ‚Inklusions-Jargon‘, der stark von sozialer Erwünschtheit in beruflicher Hinsicht geleitet wird. Oftmals lassen sich auch Bedenken feststellen, die die konkrete eigene Umsetzung betreffen und zumeist auf keine genauen Vorstellungen zurückzuführen sind.

Weiterhin ist auffällig, dass die Kooperation zwischen Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräften kaum in den einzelnen Fällen bedeutsam wird. Nur ein Studierender äußert sich dahingehend, jedoch im Zusammenhang mit der Sorge, von Regelschullehrkräften nicht als ebenbürtige Lehrkraft anerkannt zu werden. Es scheint, als gefährde eine Tätigkeit an einer inklusiven Schule die berufliche Identität, wodurch die Förderschule als Ort der beruflichen Praxis favorisiert werden könnte. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum. Es ist davon auszugehen, dass das neue Tätigkeitsfeld einer inklusiven Schule mit einer Aufgabendiffinität einhergeht, die Studierende aufzulösen versuchen, indem sie darauf vermeidend reagieren. Für angehende Lehrkräfte der Sonderpädagogik eröffnet sich zumindest (noch) je nach Förderschwerpunkt die Wahlmöglichkeit, entweder in einer inklusiven oder einer Förderschule arbeiten zu können. In Studien zur Berufsbiographie von Lehrkräften (Herzog 2014; vgl. Kapitel 4.2.3) konnte festgestellt werden, dass Lehramtsstudierende im Vergleich mit Studierenden anderer Fachrichtungen weniger erfolgs- und leistungsorientiert sind. Betrachtet man diesbezüglich die Ergebnisse der Fallrekonstruktionen, so zeichnet sich ein Bild ab, nach dem sich dieser Befund scheinbar insbesondere bei sonderpädagogischen Lehramtsstudierenden zuspitzt. So konnte anhand der Fallrekonstruktionen zum einen gezeigt werden, dass einige Studierende

offenbar Nähe, Fürsorge und Zufriedenheit gegenüber behinderten Schüler*innen bzw. Menschen wichtiger bewerten als Wissens- und Kompetenzerwerb. Es lässt sich annehmen, dass dabei ein Zusammenhang zwischen der Annahme, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf seien weniger leistungsstark, und dem eigenen Anspruch der angehenden sonderpädagogischen Lehrkräfte besteht. Möglicherweise geht dieser Anspruch sogar damit einher, selbst eine gewisse Leistungsanforderung nicht erfüllen zu können. Die Förderschule als leistungsarmer Raum ermöglicht so nicht nur einen Schonraum für die Schüler*innen, der sie vor dem Vergleich mit anderen und dem Scheitern retten soll, sondern erfüllt diese Funktion auch für die Lehrkräfte. Der Ort Förderschule erscheint damit als Feld einer beruflichen Praxis, in dem Leistung kaum zählt, und zwar auf Seiten der Schüler*innen und der Lehrkräfte, und die Priorität von Nähe, Fürsorge und Zufriedenheit verfolgt werden kann. Mit diesem antizipierten Berufsort können sich Studierende als angehende sonderpädagogische Lehrkräfte von einem Spannungsfeld zwischen Leistung und Schonraum vermeintlich befreien und sich an einen Ort ‚zurückziehen‘, der Geborgenheit bietet. Im Zuge von inklusiver Schule ist anzunehmen, dass der oftmals vorhandene (und durchaus kritisch zu betrachtende) Differenzierungsraum ein Äquivalent des Schonraums darstellen könnte, in den sich nicht nur die Schüler*innen zurückziehen können, um in ‚ihrem‘ Tempo zu lernen, sondern auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte, um in ‚ihrem‘ Tempo zu lehren. Für ein solches Verständnis beruflicher Praxis wäre damit eine Professionalisierungsbedürftigkeit nahezu aufgehoben und überflüssig, denn bisherige Erfahrungen in beruflichen und/oder privaten Kontexten sind dazu ausreichend.

Diese Erkenntnis bestätigt sich anhand der Rekonstruktionen auch von einer anderen Seite. Solche Studierende, die den schulischen Bildungsauftrag anerkennen, können von erheblichen Schwierigkeiten in Bezug auf die Anerkennung der Fachlichkeit und die Neudefinition einer beruflichen Rolle betroffen sein. Ihre berufliche Praxis besteht weniger darin, sich in einen Schonraum zurückzuziehen, sondern darin, sich immer wieder unter Beweis stellen und das Terrain zurückerobern zu müssen, das ihnen in der Förderschule eher gesichert erscheint. In Kapitel 9.1 wurde bereits auf eine Studie (Arndt & Gieschen 2013) verwiesen, die anhand von Schüler*innenperspektiven aufgezeigt hat, dass diese eine Unterscheidung zwischen Regelschullehrkräften als ‚richtige‘ Lehrer*innen und sonderpädagogischen Lehrkräften als ‚Hilfslehrer*innen‘ vornehmen und dies Auswirkungen auf die Differenzsetzungen der Schüler*innen hat. Es ist aber davon auszugehen, dass dies auch zu einer Auswirkung auf die Lehrkräfte selbst führt. Damit wird deutlich, dass sich die berufliche Identität aus Anerkennung speist, und zwar auf der Ebene der Kolleg*innen und der Schüler*innen. Während dieser Kampf um Anerkennung und das Beweisen der eigenen Fachlichkeit für sonderpädagogische Lehrkräfte in der inklusiven Schule festgestellt werden kann, ist dies am Tätigkeitsort Förderschule weniger relevant. Dies unterstützt die Vermutung, dass möglicherweise viele (angehende) Lehrkräfte von vornherein die Förderschule als Tätigkeitsort favorisieren, um ihre berufliche Identität zu sichern und Rollenkonflikte umgehen zu können (vgl. Kapitel 4.3).

Wie erwähnt erwecken die gewählten Fälle dieser Studie den Eindruck, dass Studierende sich entscheiden müssen, ob sie den Bildungsauftrag von Schule anerkennen oder ihre Aufgabe in der Herstellung von Zufriedenheit und einem leistungsarmen Schonraum verorten. Eine Balance zwischen dieser Anforderung wird in keinem der Fälle realisiert.

Universitäre Lehrer*innenbildung kann darauf nur bedingt reagieren, da die berufliche Praxis in der Schule selbst für die Neubestimmung des Tätigkeitsfeldes eine erhebliche Rolle spielt. Die bereits angesprochene offene Kommunikationskultur liefert zumindest jedoch einen Teil zur Offenlegung des Spannungsfeldes zwischen Schonraum und Leistungserwartungen. Auch

kann Lehrer*innenbildung der ersten Phase sich durchaus selbst hinterfragen, inwiefern sie Leistungs- und Erfolgsorientierung auf Seiten der Studierenden fördert oder aber einschränkt. Damit soll nicht gemeint sein, den Anspruch einer Leistungsgesellschaft mit Output-Orientierung zu verfolgen, sondern viel mehr zu überdenken, inwiefern Lehrende selbst Entwicklungspotenziale ihrer Studierenden annehmen und sie zusätzlich in ihrer Entwicklung einer beruflichen Identität stärken und unterstützen.

Umgang mit Schwierigkeiten, Krisen, Spannungsfeldern

Laut Oevermann (2000, 45) neigen Lehrkräfte dazu, krisenhafte Momente des Scheiterns zu externalisieren, statt sie ebenfalls in Bezug zur eigenen Person zu setzen (vgl. Kapitel 4.2.2). Daher ist der Umgang Studierender mit gegenwärtigen und antizipierten Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen in Bezug auf ihr Berufsfeld ein weiterer beachtenswerter Aspekt im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Durch die Fallstudien wurde deutlich, dass Berührungsängste und Herausforderungen im Umgang mit behinderten Menschen eine Tabuisierung erfahren. Es scheint unausgesprochene Einigkeit darüber zu herrschen, dass eine Person, die sich für diesen Studiengang entscheidet, von vornherein die Kompetenz mitbringt, jeglichen Anforderungen gewachsen zu sein. Gefühle wie Ekel, Scham oder Angst (Cloerkes 2007, 91) sind nicht zulässig und werden auf keinen Fall offen thematisiert. Damit bleibt die Arbeit mit behinderten Menschen etwas Außertägliches, die ständig einen Moment des Scheiterns (Oevermann 2002; vgl. Kapitel 4.2.2) impliziert. So lange dies unausgesprochen und unreflektiert bleibt, eröffnet sich für Studierende, die dies betrifft, ein Feld der Sorge und Angst, den Anforderungen der beruflichen Praxis (nicht) gerecht zu werden.

In einem Portfolio, welches im Rahmen einer Lehrveranstaltung angefertigt wurde, resümiert eine Studierende, dass ihr im Studium vermittelt würde, sie müsse Inklusion als angehende Sonderpädagogin befürworten. Es stellt sich daher zwangsläufig die Frage, ob und falls ja, inwiefern Lehrer*innenbildung eine solche normative Perspektive aufzwingt und damit verfestigt.

Lehrer*innenbildung allgemein, aber besonders eine, die sich der Inklusionssensibilität verschrieben hat, darf kein überzogen positives Bild von inklusiver Schule vermitteln und muss Herausforderungen und Kritik anerkennen sowie offen thematisieren. Der diffuse Wunsch vieler Studierender nach ‚mehr Praxis‘ (Wenzl et al. 2018) könnte damit zusammenhängen und sich auch daraus ergeben, dass von vielen Studierenden die erste Phase der Ausbildung komplett entkoppelt von der zweiten Phase wahrgenommen wird. Darin besteht auch die Gefahr, dass ein Herstellen von Bezügen zwischen erster und zweiter Phase nicht gelingt.

Auch sollte es Raum geben für das Ansprechen von den genannten Ängsten, Bedenken und Spannungsfeldern und zwar nicht erst dann, wenn diese durch ‚mutige‘ Studierende eingebracht werden. Das Bild einer ‚sorglosen sonderpädagogischen Lehrkraft‘ darf durch die erste Ausbildungsphase nicht reproduziert werden. Gelingen und erreicht werden kann diese Forderung durch die deutliche Erhöhung selbstreflexiver Anteile, der sich auch Lehrende nicht entziehen dürfen, sondern in Offenheit und Kommunikation ein Beispiel darstellen. In Kapitel 6 wurde der Unterschied zwischen alltagstheoretischen Überzeugungen und einer professionellen Haltung verdeutlicht. Der wesentliche Weg, von dem einen zum anderen zu gelangen, erfolgt über die Entwicklung und Einübung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung. Erst diese ermöglicht das Einnehmen einer Metaperspektive auf die bereits bestehenden und bei angehenden Lehrkräften überaus wirkmächtigen biographischen Erfahrungen (Helsper 2018). Daher sind Studienanteile, die als Ziel die Einübung einer solchen Fähigkeit verfolgen, als verpflichtend einzuführen. Grund dafür ist neben einem höheren Maß an Verbindlichkeit auch die Tatsache,

dass Selbstreflexion eine hohe Anforderung darstellt und eine Person unter anderem mit ihren eigenen Schwächen konfrontiert wird. Es ist demnach keine leichte Aufgabe.

Die Forderung von Reflexionskompetenz ist auch in der gemeinsamen Empfehlung der HRK und des KMK (2015) enthalten. Diese spricht zur Erreichung von einer Anpassung der Prüfungsformate, beispielsweise in Form von Portfolios (vgl. Kapitel 3.1.2). Im Sinne einer offenen und authentischen Reflexion sollte Studierenden aber auch die Möglichkeit gegeben werden, Reflexionsprozesse in bewertungsfreien Räumen vorzunehmen. Gerade während Praxiserfahrungen bietet sich die Verpflichtung zu Veranstaltungen an, die die Selbstreflexion fördern und ausbauen.

Die in Kapitel 5.4 vorgestellten Studien zur Veränderlichkeit pädagogischer Überzeugungen stärken die Bedeutsamkeit inklusionsbezogener Inhalte in Lehrveranstaltungen sowie die Relevanz von Kontaktmöglichkeiten zu behinderten Menschen. Die Notwendigkeit der Reflexion der erworbenen Erfahrungen bzw. der neuen Informationen berücksichtigen sie jedoch weitestgehend nicht. Vor dem Hintergrund der Forderung nach Reflexionskompetenz verwundert dies. Es kann angenommen werden, dass durch die Kombination von neuen Informationen und bzw. oder Kontakterfahrungen und den darin implizierten Irritationsmomenten und deren Reflexion Veränderungen deutlich nachhaltiger sein könnten und es tatsächlich zu transformativem Bildungsprozessen kommt.

Im vorgestellten Seminar „Geschichte erleben“ (vgl. Kapitel 3.3) sind reflexive Anteile fest verankert, unter anderem in Form von Portfolioaufträgen. Durch die für die vorliegende Arbeit geführten Interviews mit den studentischen Teilnehmer*innen des Seminars konnten diese Anteile nochmals erhöht werden, da bestimmte Fragestellungen erst eine Reflexion gemachter Erfahrungen angeregt haben.

Im Querschnitt betrachtet fällt auf, dass einige Lehrveranstaltungen die Ausbildung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung explizit vorsehen. Insbesondere aber Lehrformate wie Vorlesungen erschweren dieses Einüben, da die Lernendengruppe deutlich größer und unübersichtlicher ist als es in Seminaren oder Tutorien der Fall ist. Hier wäre es sinnvoll, diese Schwierigkeit aufzugreifen und beispielsweise mithilfe der Prüfungs- oder Studienleistungen die (selbst-)reflexiven Anteile zu erhöhen.

Perspektiven auf Behinderung: Vortäuschung von Individualisierung?

Das Profilpapier TE4I (vgl. Kapitel 3.1.1) formuliert als eine Forderung von Lehrkräften die hohe Erwartung an die Leistung und Kompetenzen der Lernenden (Agency 2012, 8f.). Der Befund in den Ergebnissen der vorliegenden Studie zeigt jedoch, dass der Bildungsauftrag für Studierende der Sonderpädagogik weitgehend keine besonders hohe Relevanz hat. Als priorisiertes Ziel wird für behinderte Menschen Zufriedenheit genannt. Ein hoher Anspruch an ihre möglichen Leistungen und nächste Entwicklungsschritte bleibt damit unberücksichtigt. Indem ihnen nahezu kollektiv abgesprochen wird, dass sie über kognitive, soziale und physische Kompetenzen verfügen, werden Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt. Dies ist gerade im Kontext inklusiven Lernens folgenscher, da augenscheinlich für Schüler*innen ohne Unterstützungsbedarf ein grundlegend anderer Anspruch gilt als für Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf. Während Schüler*innen ohne Unterstützungsbedarf mit dem regulären Bildungsanspruch konfrontiert sind, gilt für solche mit Unterstützungsbedarf eine Art ‚Zufriedenheitsanspruch‘. Dies ist auch übertragbar auf behinderte Erwachsene. Somit lässt sich eine Unterscheidung zwischen ‚harten‘ kognitiven Anforderungen (Wissen, Leistung) und ‚weichen‘ emotional-affektiven Anforderungen (Zufriedenheit, Dabeisein, Wohlfühlen) vornehmen. Damit einher geht dann auch ein unterschiedliches Anspruchsniveau von sonderpädagogischen und Regelschullehrkräften, das durchaus auch auf Schüler*innenebene reproduziert werden könnte.

Bedeutsam ist auch, dass die Studierende in dieser Studie, die exemplarisch für solche steht, die einen außerschulischen Studiengang absolvieren, den Bildungsauftrag für sich als nicht relevant einstuft. Damit einhergehend kann sie sich vom Teil der beurteilenden bzw. bewertenden Sonderpädagog*innen distanzieren und sich einzig auf bewertungsfreie Handlungsräume konzentrieren. Dies lässt den Schluss zu, dass im außerschulischen Studiengang eine Konzentration auf andere Aspekte stattfindet, die die eben genannte ‚weiche‘ Seite der pädagogischen Arbeit verstärkt einseitig fokussiert.

Auffallend an den Ergebnissen sind die immer wieder festzustellende Objektivierung und das Zusprechen einer Bedürfnisgleichheit in Bezug auf behinderte Menschen bei gleichzeitigem Individualisierungsanspruch. Dies scheint eng verquickt mit der Zunahme an Wissen und den gesammelten Vorerfahrungen. Eine professionelle Haltung, die Aspekte wie Homogenisierung, Objektivierung einer Personengruppe und eine defizitäre Sicht impliziert, ist als fatal zu bewerten und doch ließen diese Punkte sich in allen Fällen wiederfinden. Daher erscheint dieser Befund und seine Berücksichtigung in der Lehrer*innenbildung besonders relevant.

Es ist anzunehmen, dass eine Überbetonung der Wissensebene, also der Erwerb von Wissen *über* eine bestimmte, vermeintlich homogene Personengruppe, zur Ausübung von Machtpraktiken gegenüber Angehörigen dieser Personengruppe führt. Die Vermittlung von Wissen soll damit nicht negativ konnotiert werden. Vielmehr ist ein Plädoyer dafür auszusprechen, neben der Ebene der Wissensvermittlung auch eine Ebene der Erarbeitung einer reflexiven Haltung zu berücksichtigen.

Die schulpraktischen Erfahrungen, die die Studierenden während der ersten Ausbildungsphase sammeln, sind maßgeblich durch ein natürliches und strukturelles Kompetenz- und Machtgefälle gekennzeichnet, das sich allein durch den Altersunterschied ergibt. Um den genannten Aspekten der Homogenisierung und Bedürfnisgleichheit, der Objektivierung und allgemein einer defizitären Sichtweise zu begegnen, ist es im Umkehrschluss jedoch von Bedeutung, dass angehende Sonderpädagog*innen behinderte Menschen als kompetentes Gegenüber wahrnehmen. Das ist im Kontext Schule jedoch kaum möglich. Als spätere Lehrkräfte laufen sie so Gefahr, ihre eigenen Überzeugungen auf die Schüler*innen zu übertragen und damit Differenzen zu reproduzieren.

Die typische Rolle des ungleichen Verhältnisses aufzubrechen, darin liegt eine besondere Chance des vorgestellten Seminars „Geschichte erleben“ (vgl. Kapitel 3.3). In diesem Rahmen können und sollen Studierende in ihren Überzeugungen irritiert werden, die zumindest den Möglichkeitsraum eines transformativen Bildungsprozesses (Koller 2012) bieten. Durch das Hineindenken in eine Rolle als gemeinsam Lernende wird Studierenden in diesem Kontext die Option eröffnet, die ihnen fehlenden inklusiven Lernerfahrungen selbst zu sammeln. Wichtig sind dabei erneut die bereits angesprochenen selbstreflexiven Anteile und die Anerkennung sowohl positiver als auch negativer Erfahrungen. Eine reflektierende Einbettung der gemachten Erfahrungen ist notwendig, damit etwaige Veränderung, insbesondere solche im Sinne eines transformativen Bildungsprozesses, nachhaltig sind.

Resümierend lässt sich festhalten, dass professionelle Haltung in diesem Rahmen von einem großen Anteil normativer Überzeugungen charakterisiert ist. Vielfach wird eine Eigenpräsentation als eine Person verfolgt, die Inklusion ohne Einschränkung befürwortet und behinderte Menschen sowie deren Fähigkeiten übermäßig positiv betont, obgleich sich bei der Rekonstruktion deutlich gezeigt hat, dass diese Außerdarstellung mit einer defizitären Sichtweise auf behinderte Menschen einhergeht. Dies enthält die Gefahr einer hohen Handlungsunsicherheit, die aufgelöst werden muss. Auf der einen Seite gelingt das durch das Ausblenden des Bildungsauftrags von Schule

und der Überbetonung der Wichtigkeit des richtigen Umgangs mit behinderten Menschen bzw. dem gemeinsamen Aufhalten in einem leistungsarmen Schonraum. Die berufliche Identität wird dabei über ein ‚Sich-Kümmern‘ um die bedürftigen behinderten Schüler*innen bzw. Menschen definiert. Diejenigen, die versuchen, sich dennoch als Lehrkraft zu verstehen, sind dabei mit Verunsicherung und gefährdeter Rollenankennung konfrontiert.

Um sich dennoch als professionell Handelnde wahrzunehmen, wird oftmals eine Abgrenzung in Bezug auf Regelschullehrkräfte vorgenommen, um die eigene Rolle bzw. die damit verbundenen Aufgaben zu definieren. Diese Abgrenzung erfolgt jedoch nicht nur in Bezug auf die eigene professionelle Rolle, sondern wird auf behinderte Menschen bzw. Schüler*innen übertragen. Dies geschieht maßgeblich anhand der Zuschreibung unterschiedlicher Bedürfnisse von behinderten und nicht behinderten Personen und einer Infragestellung der geltenden Leistungsnorm. Eine solche professionelle Haltung verstärkt die Differenz zwischen dem gesellschaftlich geteilten Verständnis von Schule als leistungsorientierter Institution und Behinderung als Defizit. Dies führt dann unumgänglich zu der Feststellung, dass Inklusion schwer umsetzbar sei, die Idee ‚dahinter‘ aber enthusiastische Zustimmung findet.

Sowohl auf inhaltlicher Ebene, nämlich aufgrund der hohen Normativität und der Erwartung sozial erwünschter Antworten, sowie auf der methodischen Ebene, also dem Bewusstsein über den engen Zusammenhang zwischen Beforschten und der forschenden Person (vgl. Kapitel 7.2), hat sich die objektive Hermeneutik als fruchtbare Methode der Auswertung erwiesen. Selbstverständlich ist aufgrund der Ausführlichkeit dieser Methode keine große Stichprobe möglich. Rekonstruktive Fallstudien bieten aber je nach Zielsetzung eine gewinnbringende Ergänzung oder einen hilfreichen Ausgangspunkt für weitere sich anschließende Forschung, auch im quantitativen Bereich.

Ein interessanter, sich an diese Studie anschließender Aspekt könnte die Untersuchung der professionellen Haltung anderer Lehramtstypen sein. Auch ergäbe sicherlich die Erhebung zu weiteren Zeitpunkten, beispielsweise im Referendariat oder nach einigen Jahren Berufszeit bedeutensvolle Ergebnisse im Sinne des berufsbiographischen Professionsverständnisses. Damit könnten dann auch Aussagen zur Nachhaltigkeit und Langfristigkeit von Veränderungsprozessen der professionellen Haltung im Sinne transformatorischer Bildungsprozesse getätigt werden.

Aus der Zusammenfassung der Befunde der vorliegenden Studie erscheint aber ein Aspekt besonders relevant: Es stellt sich die Frage, inwieweit die erste Ausbildungsphase zu den genannten Überzeugungen, die für die professionelle Haltung konstitutiv sind, führt bzw. sie immer wieder reproduziert und festigt. Bekräftigt diese Phase das Bild einer sonderpädagogischen Lehrkraft, die Inklusion befürworten muss und Ängste im Hinblick auf das zukünftige Tätigkeitsfeld negiert und tabuisiert? Führt sie sogar zu einer defizitären Sichtweise und dem in verschiedenen Studien festgestellten Zwei-Gruppen-Denken in Bezug auf Nicht/Behinderung? Im Anschluss an diese Fragen wäre es von Interesse, diejenigen zu befragen, die Gestalter*innen der ersten Phase der Ausbildung sind. Eine rekonstruktive Studie zur professionellen Haltung der Lehrenden könnte darüber Aufschluss geben. Auf die sich daraus ergebenden Erkenntnisse könnte angemessen reagiert werden, beispielsweise durch Fort- und Weiterbildungen. Hierbei ist jedoch kritisch anzumerken, dass die üblicherweise befristete Tätigkeit einer langfristigen Qualitätssicherung im Wege steht.

Die Arbeit an der professionellen Haltung ist jedoch nicht auf die Lernenden, also die angehenden Lehrkräfte, zu beschränken. Allen Akteur*innen, die sich im System inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung bewegen, kommt die Aufgabe zu, an ihr durch stetige Reflexionsbereitschaft zu arbeiten.

Quellenverzeichnis

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütj-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 189-202). Münster: Waxmann.
- Abels, H. & König, A. (2016). *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Ahrens, S. (2011). *Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung*. Bielefeld: transcript.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Antonak, R.F. & Harth, R.M. (1994). Psychometric Analysis and Revision of the Mental Retardation Attitude Inventory. *Mental Retardation*, 32(4), S. 272-280.
- Antor, G. & Bleidick, U. (2016). *Bildung*. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 19-28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Arndt, A.-K. & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning & A.K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163-192). Münster: Waxmann.
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (1997). Editorial. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 7-16). Wiesbaden: Springer.
- Behse-Bartels, G. & Brand, H. (2009). Subjektivität in der qualitativen Forschung – Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Subjektivität in der qualitativen Forschung – Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand* (S. 13-18). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Biedermann, H. (2013). Auf den Ausbildungsort kommt es an? Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung und berufsbezogene Überzeugungen bei Studierenden am Ende der Lehrerausbildung. *Erziehung & Unterricht*, 163, S. 62-70.
- Biewer, G., Fasching, H. & König, O. (2009). Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. *SWS Rundschau*, 49(3), S. 391-403. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/biewer-teilhabe.html> [28.06.2019]
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blumer, H. (1969). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologie (Hrsg.) (1973), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Band 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S. 80-101). Reinbek: Rohwohlt.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* 6, 4, S. 279-299.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2: Soziale Welt* (S. 183-198). Göttingen u.a.: Schwartz.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Bräu, K. (2018). Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207-222). Opladen: Barbara Budrich.
- Breuer, F. (2003). Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Felder, methodische Umsetzungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(2), Art. 25. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/698> [20.02.2019]

- Brodesser, E., Simon, T., Schmitz, L. & Moser, V. (2019). Inklusiver Unterricht aus der Sicht angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 158-170). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> [27.06.2019]
- Busse, S. (2010). *Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort*. Wiesbaden: Springer.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cloerkes, G. (1985). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung*. Berlin: Marhold.
- Cloerkes, G. (1988). *Behinderung in der Gesellschaft: Ökologische Aspekte und Integration*. In U. Koch, G. Lucius-Hoene & R. Stegic (Hrsg.), *Handbuch der Rehabilitationspsychologie* (S. 86-100). Berlin u.a.: Springer.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen*. In dies. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 9-48). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dederich, M. (2009). *Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie*. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 15-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Degener, T. (2009). *Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2, S. 200-219. Verfügbar unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/un_behindertenrechtskonvention_degenger2.pdf [23.07.2019]
- Demmer, C., Hopmann, B., Kluge, J. & Lütje-Klose, B. (2019). *Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung*. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstien, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen* (S. 37-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. (2007). „Aus Zwang wurde Interesse“. *Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin*. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 153-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2019). *ICF*. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/> [23.07.2019]
- Devereux, G. (1984). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewe, B. (2005). *Perspektiven gelingender Professionalität*. *Neue Praxis*, 35, S. 257-266.
- Dewe, B. & Wagner, H.-J. (2006). *Professionalität und Identität in der Pädagogik*. In M. Rapold (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität* (S. 51-76). Hohengehren: Schneider.
- Dick, A. (1997). „Lehrer-Werdung“ als biografisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. *Schweizer Schule*, 84(9), S. 28-36.
- Dicke, T., Parker, P.D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). *Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge*. *Contemporary Educational Psychology*, 41, S. 62-72.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Dörpinghaus, A., Poenitisch, A. & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung* (5. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.) (2012). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Esefeld, M., Müller, K., Hackstien, P., Stechow, E. von & Klocke, B. (2019) (Hrsg.). *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Esslinger-Hinz, I. (2014). *Inklusion und Leistung: Paradigmata im Widerspruch?* In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 142-154). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf [05.03.2019]
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Falkenstein, S. & Schneider, F. (2018). *Annas Spuren. Ein Opfer der NS- „Euthanasie“* (2. Aufl.). München: Herbig.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C. & Hecht, P. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. Endbericht. Verfügbar unter: https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf [23.07.2019]
- Fischer, L. & Wiswede, G. (2009). *Grundlagen der Sozialpsychologie* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Fleck, L. (1935/1983). Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im allgemeinen. In ders. (Hrsg.), *Erfahrung und Tatsache: gesammelte Aufsätze* (S. 59-83). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), S. 17-32.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1987). *Sexualität und Wahrheit. Band I: Der Wille zum Wissen*. Berlin: Suhrkamp.
- Franz, E.-K., Trumpa, S. & Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.) (2014). *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Franzmann, A. (2016). Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule. Eine Skizze. In A. Franzmann, R. Becker- Lenz, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik Eine Bestandsaufnahme* (S. 1-42). Wiesbaden: Springer VS.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (2019) (Hrsg.). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). *Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 846-864). Münster: Waxmann.
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: Springer.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Greenwald, A.G. (1989). Why attitudes are important: Defining attitude and attitude theory 20 years later. In A.R. Pratkanis, S. J. Breckler & A.G. Greenwald (Hrsg.), *The third Ohio State University Vol. on attitudes and persuasion. Attitude structure and function* (S. 429-440). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B. & Pieper, M. (2008). *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biographiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. & Miller, S. (2014). Kritische Analyse der Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik aus allgemeinpädagogischer und professionstheoretischer Perspektive. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung* (S. 91-104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 86-102.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptungen von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (3), S. 58-71.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster: Waxmann.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2016). Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusiven Unterricht bei Grundschullehrkräften. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 81-86). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (2002). *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur*. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schleppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am struktur-theoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), S. 567-581.
- Helsper, W. (2010). „Ich will, dass ihr selbstständig werdet!“ – Über die Widersprüche im Lehrerberuf. In A. Feindt, T. Klaffke, E. Röbe, M. Rothland, E. Terhart & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft*, S. 34-37.
- Helsper, W. (2014). *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 216-240). Münster: Waxmann.

- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerverprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 231-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus. Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 408-432). Münster: Waxmann.
- Heyl, M. (2001). Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandeln... Beitrag zur ‚13de Onderwijssociologische Conferentie‘ in Amsterdam. Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) ‚Erziehung nach/ über Auschwitz‘. Verfügbar unter: <http://fasena.de> [11.03.2016]
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33-68). Münster: Waxmann.
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. *Forschungsmethoden in der Weiterbildungsforschung*, 34(1), S. 45-57.
- Hirsch, G. (1990). Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.
- Hoffarth, B., Klingler, B. & Plößer, M. (2013). Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plößer & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 51-70). Wiesbaden: Springer.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. *Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, S. 339-372.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1952/1985). Begriff der Bildung. In ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften, Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973* (S. 409-419). Frankfurt am Main: Fischer.
- HRK & KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [06.11.2018]
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249-267). Köln u.a.: Böhlau.
- Humboldt, W. von (1792/1851). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Stuttgart: Reclam 1986.
- Humboldt, W. von (1903). *Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück I. Klassische Problemformulierungen*. In H.-E. Tenorth (Hrsg.) (1986), *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft* (S. 32-38). Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Imbusch, P. (2018). Macht – Autorität – Herrschaft. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 281-288). Wiesbaden: Springer.
- Inklusive Bildung Baden-Württemberg* (2018). *Inklusive Bildung Baden-Württemberg – ein Leuchtturmprojekt der Inklusion*. Verfügbar unter: <https://bw.inklusive-bildung.org/de/startseite-bw> [23.08.2019]
- Institut für Inklusive Bildung (2018). *Institut mit Expertise von Menschen mit Behinderungen in eigener Sache*. Verfügbar unter: <https://inklusive-bildung.org/de/startseite> [23.08.2019]
- Institut für Menschenrechte (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006*. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Datien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf [29.05.2016]
- Jensen, O. & Welzer, H. (2003). Ein Wort gibt das andere, oder: Selbstreflexivität als Methode. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(2), Art. 32. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/705> [20.02.2019]
- Jerg, J. & Goeke, S. (2011). „Entdecken was geht“ – Möglichkeiten Inklusiver Forschung in Hochschulseminaren. *Teilhabe*, 50(1), S. 17-22.
- Johnstone, D. (2001). *An Introduction to Disability Studies (Second Edition)*. London: David Fulton Publishers.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Junge, A. & Schomaker, C. (2018). „Geschichte erleben“ – historisches Lernen im Kontext inklusiver Hochschulbildung. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 287-293). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kajetzke, L. (2008). *Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kastl, J.M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: Springer.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerstan, T. (2011). „Bildung ist, was übrig bleibt“. Der Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth über Schule als Weltzugang und Kopfgymnastik. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2011/33/Interview-Tenorth/komplettansicht> [03.07.2018]
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowitz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. In *Empirische Sonderpädagogik* 7, 4, S. 300-319.
- Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.* (S. 11-31). Kiel: IPN.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kleemann, F., Krähne, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- KMK (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [06.11.2018]
- KMK (o.J.). Aufgaben der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html> [03.03.2019]
- Köbsell, S. (2010). Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper. In J. Jacob, S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 17-33). Bielefeld: transcript.
- Köbsell, S. (2015). Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 116-128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch, J.-J. (1972). *Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Koenig, O. & Buchner, T. (2009). Inklusion in Forschung und Lehre am Beispiel des Seminars ‚Partizipative Forschungsmethoden mit Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ an der Universität Wien. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmler & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung* (S. 177-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kokemohr, R. (2000). Bildung in interkultureller Kooperation. In S. Abeltdt & W. Bauer (Hrsg.), *...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein** (S. 421-436). Mainz: Grünewald-Verlag.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdbiterfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-69). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2005). Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs* (S. 79-100). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2011). Anders werden – Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I.M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 108-123). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. & Wulfange, G. (Hrsg.) (2014). *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), S. 247-277.
- König, J. & Seifert, A. (2012). Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der Erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.

- Kößler, G. (2013). Der Gegenwartsbezug gedenkstättenpädagogischer Arbeit. In B. Thimm, G. Kößler & S. Ulrich (Hrsg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik* (S. 45-52). Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtscher, E.J. Ditschek, K.-E. Ackermann & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17-25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kronauer, M. (2017). Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? Vortrag auf der Internationalen Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen 2017. Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kronauer-inklusion.html> [13.06.2019]
- Kübler, H.-G. (2000). Lebensgeschichtliche Erfahrungen und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit. *Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), S. 3-24.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J. & Walter, J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, 34(4), S. 206-219.
- Kunter, M. (2009). COACTIV-R: Kompetenzerwerb von Lehramtskandidat(innen)en im Vorbereitungsdienst. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Verfügbar unter: https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/_download/beispielrckmeldung.pdf [07.03.2019]
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 261-281). Berlin u.a.: Springer.
- Kunze, K. (2011). Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: Springer.
- Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 821-838). Wiesbaden: VS Verlag.
- Larson, M.S. (1977). *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Laubner, M. (2015). Lehrerbildung für Inklusion. Aktuelle Entwicklungen in Deutschland. *Gemeinsam leben*, (1), S. 35-42.
- Laubner, M. & Lindmeier, C. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur ersten, universitären Phase. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung*. 1. Beiheft der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 154-201). Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, B. (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung*. 1. Beiheft *Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 51-77). Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, B. & Junge, A. (2017). Rekonstruktive Forschungsansätze als Instrument zur Erhellung der Adressat/innenperspektive in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern. *Sonderpädagogische Förderung heute. Rekonstruktive Inklusionsforschung*, (1), S. 9-19.
- Lindmeier, B. & Laubner, M. (2016). Studien- und Berufsmotivation und Berufsbilder von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik zu Beginn ihres Studiums. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wägner (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 269-278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B., Meyer, D. & Junge, A. (2017). Entwicklung inklusionssensibler Hochschulen: Theoretische und empirische Zugänge. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 265-274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lindmeier, B. & Schomaker, C. (2014). „Gut, dass wir damals nicht gelebt haben, sonst wären wir alle schon tot!“ Inklusives historische Bildung zum Thema der ‚NS-Euthanasie‘-Verbrechen. Sonderpädagogische Förderung heute, (1), S. 73-91.
- Lindmeier, B. & Schomaker, C. (2015). „Ich hätte nicht gedacht, dass hier Diskussionen auf diesem Niveau möglich sind!“ – Einblicke in ein inklusives Studienprojekt aus einer hochschuldidaktischen Perspektive. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 18 (S. 114-119). Wiesbaden: Springer.
- Lindmeier, C. (1993). Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, C. (2013). Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. Zeitschrift für Heilpädagogik, (5), S. 180-193.
- Lindmeier, C. (2014). Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der deutschen Lehrerbildung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 65(3), S. 84-97.
- Lindmeier, C. (2019). Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), Handbuch schulische Inklusion (S. 267-281). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft 26, 51, S. 7-16.
- Lotze, M. & Kiso, C. (2014). Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff (S.155-170). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). Narrative Identität und Positionierung. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, (5), S. 166-183.
- Lücke, M. & Lindmeier, B. (2019). Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen (S.57-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lütje-Klose, B., Boger, M.-A., Hopmann, B. & Neumann, P. (Hrsg.) (2017). Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz (S. 203-213). Münster: Waxmann
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. Soziale Passagen: Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit, 6(1), S. 69-84.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 83, S. 112-123.
- Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Maskos, R. (2010). Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft, arranca, 43. Verfügbar unter: <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> [28.02.2019]
- Mead, G.H. (1934). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Menz, M. & Arens, S. (2013). Bildungsräume und Positionierungsverhandlungen. ‚Universität‘ als Ort von Erkenntnisstransformation. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plößer & N. Rose (Hrsg.), Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre (S. 87-110). Wiesbaden: Springer.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18(2), S. 151-171.
- Meyer, D. (2013). Gemeinsam lernen – Universitätsseminare für behinderte Menschen und Studierende. Sonderpädagogische Förderung heute, 58, S. 178-202.
- Meyer, D. (2017). Inklusiv Seminare: „Politik lebt vom Mitmachen“. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusive-politisch-bilden/241078/inklusive-seminare-politik-lebt-vom-mitmachen?p=all> [28.06.2019]
- Meyer, D. (2019). Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen (im Erscheinen). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Möller, S. & Tremel, I. (2006). Männer in (sonder-) pädagogischen Berufen – Beweggründe junger Männer für ein sonderpädagogisches/rehabilitationswissenschaftliches Studium. In N. Störmer, M. Jödecke & F. Albrecht (Hrsg.), *Bildung, Lernen und Entwicklung* (S. 80-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möller, T. (2008). Disziplinierung und Regulierung widerständiger Körper: zum Wechselverhältnis von Disziplinarmacht und Biomacht. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband 1 u. 2* (S. 2768-2780). Frankfurt am Main: Campus Verlag. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-151624> [08.08.2019]
- Monitor Lehrerbildung (2015). Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung GmbH. Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf [13.11.2018]
- Moser, V. (2010). Bedeutung von ‚beliefs‘ – Aspekte pädagogischen Handelns. Verfügbar unter: http://www.kreis-offenbach.de/media/custom/350_4858_1.PDF [20.07.2015]
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 235-244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, S. 317-328.
- Niediek, I. (2010). Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur individuellen Hilfeplanung im unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Wiesbaden: VS Verlag.
- OECD (Hrsg.) (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> [07.03.2019]
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267-336). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996a). „Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht“. Vortrag am 19.6. in der Städel Schule. Frankfurt am Main. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/974364967/34> [07.03.2019]
- Oevermann, U. (1996b). Theoretische Skizzen einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S.70-183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001a). Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. *Sozialer Sinn*, 2(1), S. 3-33.
- Oevermann, U. (2001b). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2(1), S. 35-81.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schleppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), S. 307-332.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: EVA.
- Pfadenhauer, M. (2003). Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Philipp, R.A. (2007). Mathematic Teachers' Beliefs and Affect. In F.K. Lester Jr. (Hrsg.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (S. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Rathmann, K. & Hurrelmann, K. (2018). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim: Beltz.
- Reh, S. & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 107-124). Opladen: Leske + Budrich.
- REHACARE (2018). *Sonderpädagogik: Menschen mit Behinderung gestalten die Lehre mit*. Verfügbar unter: https://www.rehacare.de/de/Archiv/Archiv-Suche/Sonderp%C3%A4dagogik:_Menschen_mit_Behinderung_gestalten_die_Lehre_mit [22.08.2019]

- Reichertz, J. (2015). Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 514-523). Hamburg: Rowohlt.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 642-661). Münster: Waxmann.
- Ricken, N. (2004). Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 119-143). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rommelspacher, B. (2011). Zwischen Irritation, Fürsorge und Aggression. Zum Umgang mit behinderten Menschen. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg. Verfügbar unter: https://12gdownload.rz.uni-hamburg.de/abo/02-019_ommelspacher_2011-12-12_16-14.pdf [18.02.2019]
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), S. 270-281.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1011-1034). Wiesbaden: Springer.
- Rüschmeyer, D. (1980). Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung. *Geschichte und Gesellschaft*, 6, S. 311-325.
- Sachweh, P. (2009). Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung. Frankfurt: Campus.
- Sandring, S. (2013). Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden: Springer.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen: Francke.
- Scheurich, I. (2013). NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung. In B. Thimm, G. Kößler & S. Ulrich (Hrsg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik* (S. 38-44). Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt: Zeitschrift für Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, 57, S. 295-318.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171-181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Scharzt & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141-154). Münster: Waxmann.
- Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5479/pdf/Schumann_2007_Ich_schaeme_mich_ja_so_D_A.pdf [25.02.2019]
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.) (2017). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwab, S. & Feyerer, E. (2016). Editorial. Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 3-4.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, S. 73-87.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einleitung der Herausgeberinnen. In dies. (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrens, B. (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sharma, U. (2012). Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), S. 52-66. Verfügbar unter: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss10/4/> [23.02.2016]

- Sichler, R. (2010). Anerkennung im Kontext von Arbeit und Beruf. *Journal für Psychologie*, 18(2), S. 1-38. Verfügbar unter: <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/71/197> [18.02.2019]
- Silkenbeumer, M. & Werner, A. (2012). Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst. *Pädagogische Fallanthologie*, Band 9. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Stehr, J. (2007). Normierungs- und Normalisierungsschübe – Zur Aktualität des Foucaultschen Disziplinbegriffs. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 29-40). Wiesbaden: VS Verlag.
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Hamburg: Rowohlt.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz, *ZQF*, 2, S. 231-248. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3224/zqfv16i2.24327> [02.08.2019]
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1986). *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 508-597.
- Tenorth, H.-E. (2013). Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/146201/bildungsideale> [12.06.2018]
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-131). Opladen: Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2004). Standards in der Lehrerbildung. In Kultusministerkonferenz (Hrsg.), *Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe* (S. 7-14). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf [31.05.2016]
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, S. 202-224.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 433-437). Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S. & Labuner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf [27.06.2019]
- Törner, G. (2002). Epistemologische Grundüberzeugungen – verborgene Variablen beim Lehren und Lernen von Mathematik. *MU. Der Mathematikunterricht*, 48(4/5), S. 103-12.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Universität Bremen (2018). *Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik*. Verfügbar unter: <https://www.uni-bremen.de/studium/orientieren-bewerben/studienangebot/lehramt/inklusive-p%C3%A4dagogiksonderp%C3%A4dagogik/> [13.11.2018]
- Uphoff, G. (2016). Gewinn und Grenzen der Methode der Objektiven Hermeneutik für Interaktionsanalysen im Forschungsfeld „geistige Behinderung“. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik* (S. 206-227). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner-Willi, M. (2011). Standortgebundenheit und Fremdverstehen. *Teilhaber*, 50(2), S. 66-68.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), S. 9-31.
- Waldschmidt, A. (2007). Die Macht der Normalität: Mit Foucault „(nicht-)Behinderung“ neu denken. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 119-133). Wiesbaden: Springer.
- Waldschmidt, A. (2009). Disability Studies. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 125-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.

- Weisser, J. (2018). Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 93-107). Opladen: Barbara Budrich.
- Wenzl, T., Kollmer, I. & Wernet, A. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Reihe: Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 15. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernet, A. (2012). Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 183-201). Wiesbaden: Springer.
- Wildfeuer, A.G. (2011). *Praxis*. In P. Kolmer & A.G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (S. 1774-1804). Freiburg im Breisgau: Verlag Karl Alber.
- Windisch, M. (2014). *Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit. Intersektionelle Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Wischmann, A. (2017). *Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen*. Weinheim: Beltz.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). *Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie*. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 9-26). Wiesbaden: Springer.
- Wulfstange, G. (2016). *Fremdes-Angst-Beghren. Annäherung an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Zarb, G. (1992). On the road to Damascus: first steps towards changing the relations of disability research production. *Disability, Handicap and Society*, 7(2), S. 125-138.
- Zeichner, K.M. (1986). *Lehrerzsozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven*. *Bildung und Erziehung*, 39(3), S. 263-278.
- Zirfas, J. (2018). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	bio-psycho-soziales Modell (DIMDI 2019)	32
Abb. 2:	Bausteine des Seminars „Geschichte erleben“	44
Abb. 3:	Modell der Komponenten professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006, 482)	54
Abb. 4:	Rekonstruktion gesellschaftlicher Sinnstrukturen anhand von Interviewsequenzen (eigene Darstellung)	100
Abb. 5:	Merkmale der Deutungsmuster (eigene Darstellung)	241
Tab. 1:	Überblick Antinomien und ihre Spannungsfelder	58
Tab. 2:	Fallvergleich	228

Anhang

Transkriptionsregeln

angelehnt an Dresing, T. & Pehl, T. (2015)¹⁴

Transkriptions- zeichen	Bedeutung
(.)	Kurze Pause (Gedankenpause, Person überlegt)
(..)	Längere Pause (ca. zwei Sekunden)
(X)	Pause von X Sekunden
@(.)@	Kurzes Auflachen
[...]	Zeigt an, dass die Passage aus einem längeren Sprechakt stammt
Ja:::	Laut gedehnt
((lacht)) (leise)	Nonverbale Aussagen bzw. Charakterisierungen des Tonfalls
nie	Betonung eines Wortes innerhalb des Sprechflusses
--	Unterbrechung des Redeflusses durch die andere Person
abgeleh/abgelehnt	Abbruch und/oder Korrektur eines begonnenen Wortes

¹⁴ Dresing, T. & Pehl, T. (2015). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Aufl. Verfügbar unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch [19.08.2019]

Analyse des dritten Erhebungszeitpunktes von Julia Julia – „Ich werde Sonderpädagogin“

Feinanalyse der Basissequenz

Basissequenz

- I: Und was sind für dich so Highlights, warum du an die Grundschule möchtest?
 J: (.) Ähm diese Verschiedenheit (stolz, eingestehend). Also dass es (.) von A bis Z alles irgendwie möglich ist. Dass man verhaltensauffällige Kinder hat, aber auch die normalen, die wirklich super arbeiten.

Gemäß dem üblichen Vorgehen wird zunächst die Interviewfrage näher betrachtet, um daraus Schlüsse für den Antworthorizont der Studierenden ziehen zu können.

Überlegungen zur Interviewfrage

Die Frage der Interviewerin besteht aus zwei Frageteilen. Im ersten fällt zunächst besonders das Wort „*Highlight*“ ins Auge. Berücksichtigt man, dass es an dieser Stelle um den Kontext des späteren Berufsfeldes geht, wirkt diese Formulierung recht informell. Sie ist eher im Freizeitbereich üblich, beispielsweise nach dem Besuch eines Konzertes. Somit überhöht die Interviewerin nahezu die Erwartungen an den späteren Beruf und stellt den Spaßfaktor in den Vordergrund.

Die Frage nach Highlights verengt die mögliche Antwort, indem sie eindeutig nach positiven und wirklich besonderen Aspekten fragt. Würde die Studierende als Antwort nur ein oder zwei Punkte nennen, könnte das bei dieser Frage als ausreichend betrachtet werden. Nimmt man den zweiten Frageteil hinzu, lässt sich eine starke Widersprüchlichkeit feststellen, da an dieser Stelle eindeutig wird, dass es sich um einen formellen, professionellen Berufskontext handelt. Die zweite Frage ist offener, dadurch dass sie sich jedoch direkt auf die Vorfrage bezieht („*warum*“), wird sie direkt geschlossen. Ebenfalls führt diese Fragestellung dazu, dass die Studierende in einen Erklärungszwang geraten könnte, um mit einem „*Highlight*“ den Wunsch, in einer Grundschule arbeiten zu wollen, zu legitimieren.

Es wird jedoch auch deutlich, dass die Interviewerin bereits darüber informiert ist, dass Julia an einer Grundschule arbeiten möchte. Möglicherweise, dafür spricht auch der Beginn der gewählten Sequenz, schließt die Frage der Interviewerin genau an diese Aussage von Julia an („*Und was*“).

Die Studierende ist nun vor die Frage gestellt, wirklich besondere Aspekte zu nennen, warum sie als Lehrkraft an einer Grundschule tätig sein möchte.

Mögliche Anschlüsse wirken auf die Frage nach „*Highlights*“ zwar wenig bedeutungsintensiv, sind aber denkbar:

- Julia könnte begründen, dass sie an der Grundschule die Möglichkeit sieht, ihr Fach unterrichten zu können und darin stärker voranzukommen als es an einer Förderschule möglich wäre.
- Julia könnte sich auf die Möglichkeiten zur Umsetzung von inklusivem Lernen beziehen, die sie an der Grundschule eher sieht.
- Sie könnte sich auch auf eine bestimmte gemachte Erfahrung beziehen, die ausschlaggebend für ihren Wunsch war.
- Denkbar wäre auch, dass Julia das Alter und bzw. oder die hohe Diversität als Gründe benennt.

Abschnitt 1:

- J: (.) Ähm diese Verschiedenheit (stolz, eingestehend).

Für das Geschichtenerzählen und die Lesartenbildung wird zunächst auf den Fülllaut „Ähm“ und die Angaben zur Betonung „(stolz, eingestehend)“ verzichtet. Unter der Kontexthinzunahme findet dann die Berücksichtigung statt.

Geschichten

- a) Zwei Freundinnen unterhalten sich über den anstehenden Sommerurlaub. Die eine sagt: „Bei uns zu Hause gibt es immer Diskussionen. **Diese Verschiedenheit** zwischen unserer sechzehnjährigen Tochter und meinem Mann ist schon anstrengend. Die eine will am liebsten den ganzen Tag am Pool liegen und Helmut will in die Berge.“
- b) Der Mitarbeiter einer Werbeagentur beschwert sich bei seinem Vorgesetzten: „Herr König, ich brauche einen Kollegen, der mich bei den drei Großprojekten unterstützt. **Diese Verschiedenheit** der Projekte erhöht den Arbeitsaufwand immens. In jedes einzelne muss man sich völlig anders hineindenken.“
- c) Während einer Fortbildung für Lehrkräfte erhalten die Teilnehmenden ein Paper zum Thema Inklusion. Die Fortbildungsleitung sagt: „Sie müssen lernen, **diese Verschiedenheit** in Ihren Klassen zu akzeptieren. Das erfordert selbstverständlich ein Umdenken!“

Lesartenbildung

Folgend werden die Lesarten, die sich aus den Geschichten ergeben, zusammengetragen:

- Durch die Verwendung des Wortes „*diese*“ drückt die sprechende Person eine gewisse Distanzierung aus, die auch eine (negative) Wertung beinhalten kann. Das nachfolgende Wort erhält dadurch eine besondere Betonung.
- Die sprechende Person bezieht sich auf etwas, das dem*der Zuhörenden bereits bekannt ist, es wurde entweder vorher erwähnt oder befindet sich in der Nähe, sodass darauf gezeigt werden kann. Da es sich um „*Verschiedenheit*“ handelt, kann die letzte Lesart ausgeschlossen werden.
- Ersetzt man den Begriff der Verschiedenheit durch „Vielfalt“ wird die unterschiedliche Wertung sichtbar. Während Vielfalt eher eine positive Konnotation hat, ist Verschiedenheit eher wertfrei bis negativ, da es stärker die Unterschiede und Andersartigkeiten der vergleichenden Subjekte bzw. Objekte in den Vordergrund stellt.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Auf die Frage nach den Highlights reagiert Julia zunächst mit einer Pause, die darauf schließen lässt, dass sie zumindest kurz über eine Antwort nachdenken muss. Auch der Fülllaut „Ähm“ unterstreicht diese Lesart. Wie während der Lesartenbildung festgestellt werden konnte, drückt das Wort „*diese*“ eine gewisse Distanzierung aus. Nimmt man das Wissen hinzu, dass sich die Äußerung auf die Begründung des Berufswunsches, an einer Grundschule zu arbeiten, bezieht, wirkt die Aussage „*diese Verschiedenheit*“ eher unpersönlich und anonym.

Es lässt sich annehmen, dass Julia an dieser Stelle eine gewisse soziale Erwünschtheit reproduziert, die darauf zielt, die Heterogenität der Schülerschaft positiv zu bewerten und dies als überhöhtes Highlight herausstellen zu wollen. Die Verwendung von Worten wie Heterogenität, Diversität oder auch das in der Lesartenbildung erwähnte Wort „Vielfalt“ erscheint an diesem Punkt jedoch angemessener, sodass sich an dieser Stelle durchaus zeigt, dass Julia die Andersartigkeiten unter der Schülerschaft stärker fokussiert als den Aspekt der Mannigfaltigkeit im Sinne von „Vielfalt“.

Dass Julia diese Aussage eingestehend und stolz widergibt, untermauert die Lesart der sozialen Erwünschtheit und zeigt auf, dass sie sich mit dem ‚typischen‘ Bild einer Sonderpädagogin, die die Unterschiedlichkeiten der Schülerschaft positiv bewerten soll, identifiziert zu haben scheint und dies positiv in ihrer Person integriert hat.

Erste Überlegungen zur Fallstrukturhypothese

An dieser Stelle können erste Annahmen zur Fallstruktur getroffen werden, die im weiteren Verlauf der Analyse überprüft und erweitert werden müssen.

Julia zeigt eine starke Identifikation mit dem Bild einer Sonderpädagogin, die offenbar noch relativ neu und teilweise noch verwunderlich von ihr erlebt, aber eindeutig positiv bewertet wird. Gleichzeitig lässt sich extrahieren, dass diese Selbstdarstellung noch nicht völlig in die eigene Haltung implementiert wurde und sie die positive Bewertung der Unterschiedlichkeit ihrer Schülerschaft durchaus mit Blick auf die Differenzen vornimmt.

Abschnitt 2:

J: (.) Ähm diese Verschiedenheit (stolz, eingestehend). *Also dass es (.) von A bis Z*

Geschichten

- a) Ein junger Mann berichtet seinem guten Freund: „Ich habe mir jetzt erst einmal so ein Filme- und Serienabonnement gegönnt.“ Dieser erwidert: „Und wie gefällt es dir?“ Der Mann antwortet: „Es ist schon teuer, aber richtig gut. **Also dass es (.) von A bis Z** wirklich alles gibt, Dokus, Filme, Serien, Reportagen, das ist wirklich klasse!“
- b) Ein älteres Ehepaar bestellt das erste Mal Kleidung über das Internet und ist hellauf begeistert: „**Also dass es (.) von A bis Z** hier alles zu kaufen gibt, ist ja unfassbar! So eine große Auswahl an Hosen, da verliert man ja nahezu den Überblick.“
- c) Ein großer Baumarkt plant, sein Farbensortiment zu erweitern. Der Geschäftsleiter betont in einer Besprechung diesbezüglich: „Um die Konkurrenz abzuhängen, müssen wir eine riesengroße Auswahl anbieten. **Also dass es (.) von A bis Z** alles bei uns zu kaufen gibt. Das garantiert uns zufriedene Kunden.“

Lesartenbildung

Nach dem Geschichtenerzählen ergeben sich die folgenden Lesarten:

- Es handelt sich um einen Begründungszusammenhang („*Also dass*“).
- Es geht darum, dass etwas in vollem Umfang vorhanden ist und nichts fehlt bzw. vermisst wird („*von A bis Z*“). Etwas ist in einer großen Auswahl vorhanden.
- Alle Geschichten zeigen durch die Formulierung „*von A bis Z*“ auf, dass es sich um ein strukturiertes bzw. sortiertes Vorhandensein handelt.
- Gleichzeitig weist die Formulierung jedoch auch auf eine gewisse Endlichkeit hin.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Berücksichtigt man nun erneut die Frage der Interviewerin nach Highlights bezüglich der Arbeit an einer Grundschule, ist die Formulierung „*von A bis Z*“ auffallend. Da zuvor angenommen wurde, dass sich der erste Teil der Äußerung auf die Schülerschaft („*diese Verschiedenheit*“) bezieht, wirkt der aktuelle Abschnitt unpassend in Bezug auf Personen. Sollte es tatsächlich um das Schülerspektrum gehen, objektiviert die Aussage die Schüler*innen stark.

Auch der Aspekt der Strukturiertheit und Auswahl erscheint unpassend an dieser Stelle im Kontext von Schule.

Abschnitt 3:

J: (.) Ähm diese Verschiedenheit (stolz, eingestehend). *Also dass es (.) von A bis Z alles irgendwie möglich ist.*

Geschichten

- a) Nach mehreren schweren Operationen aufgrund eines Unfalls resümiert eine Frau: „Es ist schon wirklich verwunderlich, dass ich das alles überlebt habe. Aber ich glaube, dass **alles irgendwie möglich ist**, wenn man nur genug an sich glaubt!“
- b) Eine Studentin beschwert sich bei ihrer Kommilitonin über die starren Vorgaben der Dozentin bezüglich der Form der Prüfungsleistung: „Bei Frau Körner dürfen wir ausschließlich eine Hausarbeit zum Thema Botanik schreiben. Man hat gar keinen Raum für eigene Ideen.“ Ihre Kommilitonin erwidert: „Naja, aber besser als wenn **alles irgendwie möglich ist**. So ist einem eben die Entscheidung abgenommen.“

Lesartenbildung

Es lassen sich die folgenden Lesarten zusammenfassen:

- Mit der Aussage wird zwar zum einen suggeriert, dass es sich um etwas Allumfassendes handelt, was möglich ist („*alles*“), gleichzeitig vermittelt das Wort „*alles*“ aber auch Unbestimmtheit.
- Der Rahmen, wie „*alles*“ möglich ist, bleibt diffus und undefiniert („*irgendwie*“) und erfordert, so zeigt es Geschichte a) möglicherweise auch eine Erklärung.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Legt man nun den tatsächlichen Äußerungskontext an, ergeben sich bei den Lesarten keine Neuerungen, jedoch wird deutlich, dass Julia zwar einen positiven Blick einnimmt, dieser jedoch mit wenig konkreten Vorstellungen gefüllt ist.

Noch bleibt unklar, was mit der Aussage „*von A bis Z alles irgendwie möglich ist*“ gemeint sein könnte. Denkbar wäre nach wie vor, dass die Studierende sich auf die Schülerschaft bezieht, sie könnte aber auch auf freie Unterrichtsgestaltung und die Möglichkeit, in verschiedenen Fächern als Lehrkraft eingesetzt zu werden, abzielen.

Erweiterung der Fallstrukturhypothese

Die bisherigen Annahmen zur Fallstruktur, wie sie oben formuliert wurden, können bisher als haltbar angesehen werden. Deutlicher lässt sich nun der Aspekt herausstellen, dass Julia zwar nach außen hin eine positive Bewertung zeigt und damit einen „Inklusions-Jargon“ nutzt, jedoch ihre konkreten Vorstellungen bezüglich einer genauen Umsetzung noch sehr unkonkret und diffus sind.

Abschnitt 4:

- J: (.) Ähm diese Verschiedenheit (stolz, eingestehend). Also dass es (.) von A bis Z alles irgendwie möglich ist. *Dass man verhaltensauffällige Kinder hat,*

Geschichten

- a) Zwei Mitarbeiterinnen eines Jugendamts unterhalten sich über einen Fall, bei dem eine der beiden kürzlich einschreiten musste. Sie berichtet: „Das sind wirklich unhaltbare Zustände gewesen. Und die Tatsache, **dass man verhaltensauffällige Kinder hat** und nichts deswegen unternimmt, ist ja auch ein Zeichen mangelnder Fürsorge. Die Kinder waren komplett verwaist.“
- b) Ein Regelschullehrer wird zu seiner aktuellen Situation in der Klasse befragt, er antwortet: „Ich habe nun wirklich eine sehr heterogene Schülerschaft. Für die Kinder mit Lernschwierigkeiten muss man alles langsamer machen. Und **dass man verhaltensauffällige Kinder hat** in der Klasse, bedeutet eben auch, dass man sich auf viele Störungen einstellen muss. Also, es hat sich schon viel geändert.“

- c) In einer Gruppendiskussion von Studierenden des Lehramts an Gymnasien diskutieren die Teilnehmenden über ihre Berufsvorstellungen. Ein Student sagt: „Ich meine, **dass man verhaltensauffällige Kinder hat** später, in den Klassen, in denen man unterrichtet, ist ja kein Geheimnis. Und wir werden darauf überhaupt nicht vorbereitet.“

Lesartenbildung

Im Anschluss an das Geschichtenerzählen sind die folgenden Lesarten annehmbar:

- Es handelt sich um einen Begründungskontext („*dass*“).
- Die sprechende Person bleibt allgemein und tätigt ihre Aussage im Kontext der Allgemeinheit („*man*“).
- Es handelt sich um eine eher negativ konnotierte Aussage, da der Begriff „*verhaltensauffällig*“ defizitorientiert ist. Er entspringt einem Schul- bzw. Erziehungskontext, in dem eine (Norm-) Vorstellung dessen existiert, wie sich Menschen verhalten sollten.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Insbesondere für die zuletzt genannte Lesart ist die Konfrontation mit dem äußeren Kontext bedeutsam. Obwohl Julia unter anderem den Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung studiert, nutzt sie an dieser Stelle nicht den Fachbegriff, sondern bedient sich einem Terminus, der eher alltagssprachlich genutzt wird.

Dass sie diese Äußerung im Anschluss an das Nennen der Verschiedenheit und „*dass es (.) von A bis Z alles irgendwie möglich ist*“ nutzt, macht deutlich, über was die Studierende tatsächlich spricht. Es geht offenbar um die Schülerschaft. Die Lesart, die sich stärker auf die Kontextbedingungen wie Unterrichtsgestaltung, bezogen hat, kann damit ausgeschlossen werden.

Es scheint, als wolle Julia nun fortfahren, indem sie die Formulierung „*von A bis Z*“ konkreter ausführt. Sie beginnt damit, eine Behinderungsform zu nennen und es ist möglich, dass sie nun weitere nennt.

Erweiterung der Fallstrukturhypothese

Auch an dieser Stelle wird durch die Analyse sichtbar, dass Julia zeigen will, dass sie im Blick hat, auch Kinder mit Einschränkungen im emotional-sozialen Bereich in der Klasse haben zu können und dies positiv bewertet. Durch die Verwendung der Begrifflichkeiten wird auch deutlich, dass dies noch in einem Widerspruch zu einer tatsächlichen wertschätzenden Haltung steht, die sich dann auch in der Analyse herausarbeiten lassen würde.

Unter Betrachtung der bisher analysierten Abschnitte wird ebenfalls deutlich, dass sie die Schülerschaft eher objektivierend betrachtet und sie als „bunte Auswahl“ ansieht, der es als Sonderpädagogin zu begegnen gilt.

Abschnitt 5:

- J: (.) Ähm diese Verschiedenheit (stolz, eingestehend). Also dass es (.) von A bis Z alles irgendwie möglich ist. Dass man verhaltensauffällige Kinder hat, *aber auch die normalen*

Geschichten

- a) Eine Frau beschwert sich nach dem Wocheneinkauf bei ihrem Mann: „Also die Gurken aus dem Bioladen sind dermaßen teuer, **aber auch die normalen** im Supermarkt kosteten heute 1,20 € das Stück. Das ist ja ungeheuerlich!“
- b) Bei einem Bewerbungsgespräch fragt einer der Bewerber nach dem zukünftigen Tätigkeitsbereich. Die Geschäftsführerin antwortet: „In erster Linie arbeiten Sie an dem genannten

Projekt, **aber auch die normalen** regulären Aufgaben wie Kundenakquise, Kundenkontakt und Buchhaltung kommen auf den neuen Mitarbeiter zu.“

- c) Ein Call-Center-Mitarbeiter versucht, eine neue Kundin für einen Vertrag anzuwerben: „Als Premiumkunde haben Sie bei uns tolle Möglichkeiten, weswegen ich das nur empfehlen kann. **Aber auch die normalen** Kunden ohne Premiumaccount sparen bares Geld.“

Lesartenbildung

Folgende Lesarten lassen sich festhalten:

- Die Aussage eröffnet zunächst einen Widerspruch bzw. eine Einschränkung („*aber*“).
- Es wird eine Unterscheidung zwischen „*den normalen*“ und etwas anderem gemacht, sodass man davon ausgehen muss, dass diese beiden Objekte sich in mindestens einem Aspekt unterscheiden.
- Diese Unterscheidung wird in den Geschichten relativiert und beide Seiten nähern sich einander an („*aber auch*“).

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Mit dem letzten Abschnitt konnte geklärt werden, dass Julia von der Schülerschaft spricht. Dass sie nun in Abgrenzung zu den verhaltensauffälligen Kindern von „*den normalen*“ spricht, lässt ein eindeutiges Zwei-Gruppen-Denken und damit eine Einteilung in behinderte und nicht behinderte Kinder deutlich werden. Das „*auch*“ bezieht sich unter Hinzunahme des Kontextes auf das Vorhandensein von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und solchen ohne an einer Grundschule.

Abschnitt 6:

- J: (.) Ähm diese Verschiedenheit (stolz, eingestehend). Also dass es (.) von A bis Z alles irgendwie möglich ist. Dass man verhaltensauffällige Kinder hat, aber auch die normalen, *die wirklich super arbeiten*.

Geschichten

- a) Ein junger Mann möchte sich in einem Elektromarkt über die unterschiedlichen Modelle von Staubsaugerrobotern informieren. Ein Angestellter berät ihn: „Und dies sind die zwei Geräte, **die wirklich super arbeiten**, die finden jedes Staubkorn. Damit können Sie auf keinen Fall etwas falsch machen!“
- b) Ein Abteilungsleiter wird von seiner Vorgesetzten angesprochen, er müsse Mitarbeiter entlassen aufgrund von Stellenkürzungen. Dieser erwidert: „Das sind alles Mitarbeiter, **die wirklich super arbeiten**. Ich wüsste gar nicht, wo ich da ansetzen soll.“

Lesartenbildung

Die folgenden Lesarten sind aufgrund der erzählten Geschichten für diesen Abschnitt annehmbar:

- Die sprechende Person drückt eine überschwängliche Begeisterung aus, indem sie mitteilt, dass „*die*“ nicht nur „*super*“, sondern „*wirklich super arbeiten*“.
- Es scheint offenbar Qualitätsunterschiede in der Art des Arbeitens zu geben.
- Es ist nicht näher ausgeführt, was exakt unter dem Wort „*arbeiten*“ zusammengefasst wird. In Geschichte a) wird es näher erläutert, in Geschichte b) scheint den Beteiligten klar zu sein, inwiefern die Arbeitsleistung der Mitarbeiter „*wirklich super*“ ist.

Konfrontation mit dem äußeren Kontext

Unter Hinzunahme des Kontextes wird deutlich, dass Julia mit dem Verb „*arbeiten*“ an dieser Stelle die Mitarbeit der Schüler*innen meint, die keine Verhaltensauffälligkeiten zeigen bzw.

nicht behindert sind. Sie unterstellt damit denen mit einer Behinderung, dass diese nicht „wirklich super arbeiten“ und schreibt ihnen damit zu, dass sie zwar „super arbeiten“ können, aber nicht „wirklich“ etwas schaffen. Damit werden Qualitätsunterschiede innerhalb der Schulklasse zwischen den beiden Gruppen festgelegt.

Es erscheint unter Berücksichtigung des Kontextes widersinnig, dass „die normalen“ Schüler*innen „wirklich super arbeiten“, es handelt sich um eine stark verallgemeinernde und pauschalisierende Aussage.

Dass die Studierende zunächst die Verschiedenheit als ihr Highlight herausstellt und betont, dass von „A bis Z“ alles dabei ist, wird von ihr nun stark reduziert und einzig auf „verhaltensauffällige Kinder“ und „die normalen“ beschränkt. Ebenfalls im Widerspruch zur Aussage „dass ... alles irgendwie möglich ist“ steht die Feststellung, dass ein gelingendes Arbeiten jedoch nur mit den Kindern ohne Unterstützungsbedarf erfolgen kann. Es zeigt sich deutlich ein Leistungs- und Produktionsgedanke im Kontext Schule.

Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Zusammenfassend lässt sich von folgender Fallstrukturhypothese ausgehen:

Die Studierende verfolgt eine Darstellung ihrer Person als eine ‚typische‘ Sonderpädagogikstudierende, die sich offenbar mittlerweile stark mit dem Berufsbild der Sonderpädagogin identifiziert. Sie präsentiert sich als jemand, der Verschiedenheit wertschätzt und auch mit der ‚Problemgruppe‘ der Inklusion, Kindern mit emotional-sozialem Förderbedarf, rechnet und meint, zu rechtzukommen. Auffallend ist aber, dass sich dennoch extrahieren lässt, dass Julia eine deutliche Unterscheidung zwischen Kindern ohne und mit Unterstützungsbedarf vornimmt, die mit leichten Abwertungstendenzen der letztgenannten Gruppe aufgrund mangelnder Leistungsfähigkeit einhergeht. Sie blickt auf diese Unterscheidung mit der Haltung, dass die Anwesenheit von Kindern mit und ohne Behinderungen in der Regelschule als besonders positiv zu bewerten ist, jedoch ein Arbeiten im Sinne eines Vorankommens im Stoff nur mit den Schüler*innen möglich ist, die mindestens keine Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich aufweisen.

Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Sequenz

Überprüfungssequenz 1

- I: (...) hast du eine Vorstellung davon, warum die Lernen so *nebenbei* machen können?
- J: Ähm (.) ich glaube, es ist einfacher für Lernen, so Arbeitsmaterialien z/z/differenzierter zu machen, weil es nicht so eine große Spannbreite ist wie zu geistige Entwicklung von normalen Kindern zu geistiger Entwicklung, glaube es liegt eher daran.

Überlegungen zur Interviewfrage

Betrachtet man die Frage in Gänze, so wird deutlich, dass sich die Interviewerin mit ihr auf etwas vorher Gesagtes bezieht, es stellt also keinen Einstieg in ein neues Thema dar. Die Frage scheint zunächst geschlossen und nur mit Ja oder Nein beantwortbar zu sein, wird aber dann weitergeführt, sodass die Antwort aus Erklärungsbedürftigkeit der subjektiven Vorstellung, nach der gefragt wird, eine Erläuterung nach sich zieht („*bast du eine Vorstellung davon*“). Für die Annahme, dass sich die Frage auf bereits vorher Thematisiertes bezieht, spricht ebenfalls, dass von „die“ gesprochen wird, ohne eine nähere Erklärung. Da an dieser Stelle das Kontextwissen mit einbezogen werden darf, kann festgehalten werden, dass mit „die“ Regelschullehrkräfte, vorrangig für die Grundschule, gemeint sind.

Offensichtlich hat die Studierende vorab festgestellt, dass der Förderschwerpunkt Lernen von Regelschullehrkräften „nebenbei“ gemacht wird, diese Formulierung suggeriert, dass es nicht nötig ist, genauer hinzusehen und dieser Förderschwerpunkt beispielsweise im Unterricht ohne größeren Aufwand nebenher akzeptiert wird.

Gefragt ist nun nach einer Begründung für diese Sichtweise, die Julia sehr persönlich beantworteten soll („*bast du eine Vorstellung davon, warum*“). Es erscheint wenig wahrscheinlich, dass sie diese Frage nur bejahen oder verneinen wird.

Überlegungen zur Antwort

Die Studierende scheint mit einer spontanen Antwort, die ihre Einschätzung enthält, zunächst überfordert und formuliert einen vorsichtigen Beginn („*Ähm (...) ich glaube*“). Obwohl sie es war, die diese Aussage zu den Regelschullehrkräften vorab getätigt hat, gerät sie bei der Frage nach einer Begründung aus ihrer Sicht in Unsicherheit und nimmt die Sicherheit ihrer Antwort stark zurück. Dass Lernen nebenbei gemacht werden kann, begründet Julia mit einem niedrigeren Maß an Differenzierungsaufwand („*so Arbeitsmaterialien z/z/differenzierter zu machen*“), auch dabei spiegelt sich erneut ihre Unsicherheit wieder, die durch das Suchen des richtigen Wortes unterstrichen wird („*z/z/*“). Julia bezieht ihre Begründung damit nur auf das Vorbereiten der Materialien, den Unterrichtskontext als solchen lässt sie komplett unbeachtet. Dass auch dies eine Herausforderung für Lehrkräfte sein kann, spricht sie nicht an. Damit kann geschlussfolgert werden, dass eine Vorbereitung der Arbeitsmaterialien auf verschiedene Differenzierungsniveaus ausreichend dafür ist, dass Kinder mit Förderbedarf Lernen mitmachen können.

Eine konkrete Vorstellung, wie genau Differenzierung gestaltet werden kann, hat sie jedoch nicht („*so Arbeitsmaterialien*“).

Auch für ihr Argument des geringen Aufwandes sieht sich die Studierende in einer Erklärungssituation und begründet dieses Argument mit der Formulierung, dass es „*nicht so eine große Spannbreite*“ sei. Den Vergleich stellt sie zwischen „*normalen Kindern*“ und „*geistiger Entwicklung*“ an. Somit wird neben einer deutlichen Trennung in drei Gruppen (Kinder ohne Unterstützungsbedarf, Kinder mit Förderbedarf Lernen, Kinder mit Förderbedarf Geistige Entwicklung) auch deutlich, dass sich die „*große Spannbreite*“ auf die kognitive Leistungsfähigkeit der genannten Schülergruppen bezieht. Mit dem Wort „*normal*“ stellt die Studierende heraus, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf nicht der Normalität entsprechen und spricht ihnen dadurch eine Sonderrolle zu.

Auffallend ist jedoch, dass sie an dieser Stelle einen Vergleich zwischen Kindern („*normalen Kindern*“) und dem Förderbedarf („*zu geistiger Entwicklung*“) anstellt. Schüler*innen mit diesem besonderen Bedarf werden dadurch entpersonalisiert und ausschließlich über den Förderschwerpunkt definiert.

Zum Schluss ihrer Antwort nimmt Julia erneut, passend zum Beginn, die Richtigkeit ihrer Aussage leicht zurück („*glaube, es liegt eher daran*“).

Weiterdenkend kann ihre hier deutlich werdende Sicht auf die Förderschwerpunkte von der Gruppe der Schüler*innen möglicherweise auch auf die jeweils zuständigen Sonderpädagog*innen übertragen werden. Der Förderschwerpunkt Lernen wäre dann überflüssig zu studieren, da selbst Regelschullehrkräfte dies „*nebenbei machen können*“. Somit stellen die anderen Förderschwerpunkte, in diesem Fall geistige Entwicklung, eine größere Herausforderung dar. Sonderpädagog*innen, die diesen Schwerpunkt studiert haben, erhalten dadurch eine besondere Expertise, über die nur sie, jedoch nicht die Regelschullehrkräfte verfügen. Dies lässt sich dann auch auf Julia übertragen, die die Schwerpunkte Verhalten und Geistige Entwicklung

gewählt hat und damit die beiden von ihr als solche dargestellten Problemgruppen der Inklusion bedienen kann, indem sie eine Lernatmosphäre für sie erstellen kann.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Die aufgestellte Fallstrukturhypothese lässt sich anhand der zweiten Sequenz als haltbar bezeichnen. Deutlich wurde insbesondere der Aspekt der Selbstdarstellung. Obgleich die Studierende sich in der Überprüfungssequenz auf die Schülerschaft bezieht, stellt sie sich indirekt als die Sonderpädagogikstudierende dar, die einen der schwierigeren und stärker herausfordernden Förderschwerpunkte gewählt hat. An dieser Stelle bezieht sie sich dabei nicht auf die Gruppe der Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf wie in der Basissequenz der Fall, sondern thematisiert den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Auch der Punkt des Zwei-Gruppen-Denkens, der mit Abwertungstendenzen der kognitiv schwächeren Schüler*innen einhergeht, zeigt sich in der Überprüfungssequenz deutlich.

Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand einer dritten Sequenz

Überprüfungssequenz 2

I: Dann kannst du aber keine Einsen und Zweien geben zur Motivation (J: Nee, nee).

J: Ja ((lacht)) das fällt denn das fällt dann raus, genau. ((5) Ich weiß auch nicht, muss das immer so schlimm sein, wenn es nicht immer gleich ist?

Überlegungen zur Interviewfrage

Gleich zu Beginn der Interviewfrage wird deutlich, dass die Interviewerin auf etwas bereits Gesagtes Bezug nimmt („Dann“). Da es sich von der Satzstruktur her nicht um eine Frage handelt, scheint die Interviewerin mit leicht provokativem Ton auf eine Aussage von Julia zurückgreifen zu wollen, bei der es um eine Benotungssituation ging.

Offenbar wurde von der Studierenden formuliert, dass gute Noten („Einsen und Zweien“) motivierend und somit als positive Verstärker wirken. Offensichtlich ist jedoch, dass die Noten nicht zur Bewertung von Leistung dienen sollen, sondern damit die Absicht verfolgt wird, Schüler*innen im Sinne einer Output-Orientierung für ein Fach oder die Schule allgemein zu begeistern. Berücksichtigt man an dieser Stelle den Kontext, liegt es nahe, dass mit der Formulierung „Dann“ auf die Tatsache rekurriert wird, dass bestimmte Schüler*innen keine Noten, sondern Textrückmeldungen erhalten. Somit wäre die extrinsische Motivationsmöglichkeit ausgehebelt und hätte keine Wirkung.

Die Frage der Interviewerin ist daher eher als eine Feststellung anzusehen, die sich auf das bereits Gesagte beziehen muss. Sie vermittelt einen herausfordernden Ton und stellt damit auch die vorangegangene Aussage von Julia infrage. Es liegt nahe, dass Julia sich nun positionieren muss zu dieser Feststellung, dies könnte sie, indem sie sie relativiert oder aber verteidigt.

J: Ja ((lacht)) das fällt denn das fällt dann raus, genau. ((5) Ich weiß auch nicht, muss das immer so schlimm sein, wenn es nicht immer gleich ist?

Julia stimmt der Aussage der Interviewerin sofortig zu, indem sie zunächst vergemeinschaftend verneint und schließlich zugibt, dass das dann herausfallen würde („Ja das fällt denn das fällt dann raus, genau.“). Offenbar scheint sie von der Konfrontation mit ihrem eigenen Gesagten überrascht, diese Lesart bestätigt sich in dem ‚Hineinstammeln‘ in ihre Antwort („das fällt denn das fällt dann“). Auch ihr Lachen könnte dafür sprechen, dass ihr selbst die Absurdität ihrer

Aussage, Schüler*innen mit guten Noten zu belohnen und zu motivieren, aufgefallen ist. Um die Provokation zu relativieren, versucht sie damit ebenfalls, mit einem versöhnlichen Ton die Situation zu entschärfen.

Dass diese Möglichkeit der Motivation durch gute Noten offenbar durch bestimmte Umstände nicht mehr möglich ist, scheint eine von mehreren Optionen zu sein („fällt dann raus“), die nun aber völlig ausgeschlossen ist.

Im weiteren Verlauf bestätigt Julia sogar ein zweites Mal die Richtigkeit der Aussage der Interviewerin („genau“), dann folgt eine fünfsekündige Pause. An dieser Stelle entsteht der Eindruck, dass die Studierende sich zunächst hat verunsichern lassen, indem sie unreflektiert und unmittelbar die Interviewerin bestätigt hat. Erst dann nutzt sie eine Pause zum Nachdenken und leitet dann eine leicht widersprüchliche Aussage zur Feststellung der Interviewerin ein. Dies geschieht aber ebenfalls mit einem verunsicherten, nahezu resignativen Tonfall „Ich weiß auch nicht“. Es wirkt, als kapituliere Julia nun selbst bei dem Versuch, ihre Aussage zu begründen. Diese Verunsicherung zieht sich auch in ihrer Fortführung weiter, indem sie eine Art Sinnfrage an sich selbst richtet. Auffallend in dieser ist das Wort „schlimm“, das durch das „so“ noch verstärkt wird. Insbesondere, wenn man das Wort „schlimm“ in andere Kontexte setzt (zum Beispiel: „Ich habe vergessen, dir wegen des Termins Bescheid zu geben, tut mir sehr leid!“ – „Ist nicht *so* schlimm.“), wird deutlich, dass es eine stark normative und negative Wertung bedeutet.

Unklar ist, ob sich die Frage „muss das immer *so* schlimm sein“ auf die Interviewerin und ihre Aussage oder aber auf eine gesellschaftlich festgelegte Norm bezieht. In jedem Fall vermittelt Julia damit, dass sie die Bewertung als „schlimm“ infrage stellt, dies jedoch vorsichtig, in Form einer Frage, tut.

Die Studierende blickt auf die Gleichschaltung („gleich ist“) aus einer kritischen Perspektive und legitimiert damit auf vorsichtige Weise Unterschiede zwischen den Schüler*innen. Sie zeigt somit eine gewisse Sensibilität für Differenzen, indem sie sie als nicht veränderbare, gegebene Aspekte hinnimmt.

Konfrontation der Überprüfungssequenz mit der Fallstrukturhypothese

Die Fallstrukturhypothese, die im Anschluss an die Feinanalyse der Basissequenz herausgearbeitet werden konnte, lässt sich durch die zweite Sequenz bestätigen.

Die Darstellung als typische Sonderpädagogin verfolgt Julia weiter, indem sie die Nivellierung im Zuge einer gemeinsamen Beschulung und Bewertung von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarfen als negativ herausstellt. Allerdings lässt sich dadurch auch die erneute Unterscheidung zwischen diesen beiden Schülergruppen extrahieren, indem sie den Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf die motivierende Funktion von Noten nicht zukommen lassen kann bzw. will. Dies unterstreicht auch den Teil der Fallstrukturhypothese, dass wahre, bewertbare Leistung nur von den Schüler*innen erbracht und anerkannt werden kann, die keine Auffälligkeiten zeigen.

Dass nach wie vor eine Diskrepanz herrscht zwischen der Außendarstellung und der inneren Vorstellung, wie dies umsetzbar sein könnte, zeigt sich ebenfalls in der soeben untersuchten Überprüfungssequenz.

Während der Grundgedanke von Inklusion meist euphorische Zustimmung findet und insbesondere das Gelingen der schulischen Umsetzung immer wieder auf die Haltung der Lehrkräfte zurückgeführt wird, eröffnet sich bei genauerer Analyse ein Spannungsfeld zwischen normativen Aussagen und Herausforderungen sowie vermeintlich unüberwindbaren Hindernissen. Die vorliegende Studie entfaltet mithilfe der objektiven Hermeneutik die möglichen Facetten dieses Spannungsfeldes anhand von Interviews mit Studierenden, die als angehende Sonderpädagog*innen mit der Umsetzung von Inklusion konfrontiert sind. Die Ergebnisse zeigen, dass biographisch erworbene Erfahrungen und die bestehenden Überzeugungen der Studierenden Lern- und Bildungsprozesse auf dem Weg zur Herausbildung einer professionellen Haltung lenken und beeinflussen. Aspekte wie die Sorge um eine Anerkennung als ‚echte‘ Lehrkraft, die Geringschätzung des Bildungsauftrags für behinderte Menschen sowie die Zuschreibung von erhöhtem Assistenzbedarf bei gleichzeitigem Absprechen von Fähigkeiten sind kennzeichnend für das beschriebene Spannungsfeld. Die Befunde weisen auf Konsequenzen für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung hin und bieten gleichzeitig Anknüpfungspunkte für weitere sich anschließende Fragestellungen im Kontext von Hochschulbildung.



Die Autorin

Alice Junge, Dr. phil., Jg. 1989, studierte Lehramt für Sonderpädagogik an den Universitäten Hannover und Oldenburg und erhielt anschließend ein Stipendium im Promotionskolleg „Didaktische Forschung“ der Leibniz Universität Hannover. Seit 2015 ist sie dort wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik.

