

Maren Oldenburg

Schüler*innen – Studierende – Inklusion

Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler
Lehrer*innenbildung?

Oldenburg

Schüler*innen – Studierende – Inklusion

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Maren Oldenburg

Schüler*innen – Studierende – Inklusion

Orientierungen auf dem Weg
zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Für meine Eltern

Die Open-Access-Veröffentlichung wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Leibniz Universität Hannover.

Die Open-Access-Veröffentlichung enthält einen Anhang, der in der gedruckten Ausgabe nicht enthalten ist.

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Schüler*innen – Studierende – Inklusion Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?“ von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover als Dissertation genehmigt.

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

Tag der Disputation: 22.4.2021.

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>.

2021.kg. © by Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: Maren Oldenburg, Hannover.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

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 978-3-7815-5908-0 Digital

doi.org/10.35468/5908

ISBN 978-3-7815-2472-9 Print

Zusammenfassung

Die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems erfordert eine entsprechende Professionalisierung von Lehrpersonen. Neben der Vermittlung inklusionsbezogenen Wissens stellen die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen bedeutsame Faktoren für das Handeln von Lehrpersonen dar (Helsper 2018). Bei der vorliegenden Dissertation handelt es sich um eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Forschung universitärer inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, in der die studentischen Orientierungen bezüglich Inklusion, Exklusion und Differenzen unter einer praxeologischen Perspektive auf Professionalität beleuchtet werden (Bohnsack 2020). Die Untersuchung befindet sich an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik. Befragt wurden Studierende der Sonderpädagogik, des gymnasialen Lehramts und des Lehramts für berufsbildende Schulen, die an einer im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ konzipierten kasuistischen Seminarveranstaltung zum Thema „Behinderung/Benachteiligung“ teilnahmen, in der sie sich mit Schüler*innenaussagen auseinandersetzten.

Im Sprechen über Inklusion ist auffällig, dass die Sichtweisen der Schüler*innen selbst nur marginal repräsentiert sind. Die Studie nimmt dieses Desiderat zum Ausgangspunkt der für die Lehrer*innenbildung zentralen Frage, inwiefern sich in den studentischen Orientierungen Hinweise auf etwaige Bezugnahmen zu den Perspektiven von Schüler*innen erkennen lassen.

Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode werden vier Gruppen zu zwei Erhebungszeitpunkten mit dem Fokus auf der Rekonstruktion impliziter Wissensbestände ausgewertet. Die Ergebnisse werden unter Rückgriff auf eine praxeologische Perspektive auf Professionalität sowie einem interaktiven und situativen Differenzverständnis theoretisch eingeordnet und geben Auskunft darüber, welche differenzbezogenen Normen wie handlungsleitend wirksam werden bzw. von welchen sich die Studierenden abgrenzen (Bonnet/Hericks 2019). Die studentischen Orientierungen zeichnen sich größtenteils durch eine Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht aus. Mit dem Anspruch inklusiver Bildung treten Spannungsverhältnisse wie die Reproduktion und Dekonstruktion von Differenzen in besonderer Art und Weise zum Vorschein, die für die untersuchten Studierenden scheinbar schwer auszuhalten sind.

Die Studie verfolgt das Anliegen, sowohl den Adressat*innenkreis der Studierenden als auch den der Schüler*innen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, um Erkenntnisse über das Verhältnis studentischer schul- und bildungsbezogener Orientierungen und den Perspektiven der Schüler*innen zu generieren. Zentrales Ergebnis ist, dass die Studierenden die Stimmen der Schüler*innen weniger als eigenständige Positionen in den Diskussionen um Inklusion und Differenzen wahrnehmen, sondern sie vielmehr als Ausgangspunkt für die Gestaltung der eigenen angehenden Position in der Schule oder für schulorganisatorische und unterrichtspraktische Überlegungen nutzen.

Abstract

The implementation of inclusive schools requires a corresponding professionalization of teachers. In addition to inclusion-related knowledge, the students' school and education-related orientations constitute important factors for the teacher acting (Helsper 2018).

This dissertation is a qualitative-reconstructive study in the context of research on inclusive teacher education. The study analyses the students' orientations regarding inclusion, exclusion and difference from a praxeological perspective on professionalism (Bohnsack 2020).

The study is situated at the interface of educational science and special education. Students of special education, secondary schools and vocational schools were consulted. These students participated in a university seminar about disability, which was affiliated to the project „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“. During the course of the seminar, the students dealt with the pupils' statements concerning collaborative learning and feelings of belonging and exclusion.

As its starting point the study focuses on the observation that pupils' perspectives are only marginally represented in discussions about inclusion. The study addresses the question, if and to what extent the students refer to the pupils' statements in their discussions about inclusion, exclusion and difference. Using the documentary method, four group discussions are analysed and interpreted at two points in time concentrating on implicit knowledge.

The results are theoretically classified using a praxeological perspective on professionalism as well as an interactive and situational understanding of difference. Therefore, the findings provide information on which difference-related norms become effective and guide action, and whether the students define themselves from these norms (Bonnet/Hericks 2019). It becomes obvious that the students' orientations are largely characterized by a homogeneity illusion of school and teaching. With the claim of realising inclusive education, tensions such as the reproduction and deconstruction of differences come to light in particular ways that are seemingly difficult for the students to endure.

The study aims to focus attention on both the students' and the pupils' perspectives in order to generate insights into the relationship of these perspectives. The central result is that the students hardly recognise the pupils' voices as independent positions in the discussions about inclusion. Instead, they use them as a starting point for shaping their own prospective position as a teacher.

Inhalt

Vorwort	9
1 Universitäten als privilegierte Bildungsorte: einführende Betrachtungen	11
2 Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung	19
2.1 Annäherungen an den Inklusionsbegriff – Möglichkeiten der Systematisierung ...	21
2.2 Herausforderungen und Prämissen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung unter besonderer Beleuchtung der Schüler*innenperspektiven	25
2.3 Modelle inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung	36
2.4 Haltungen und Orientierungen als zentrale Dimensionen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung	39
2.5 Eine mehrdimensionale, praxeologische Perspektive auf Inklusion	45
3 Professionsansätze in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung – zur Relevanz der Dimensionen ‚Orientierung‘ und ‚Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven‘	49
3.1 Kompetenztheoretischer Ansatz	49
3.2 Strukturtheoretischer Ansatz	53
3.3 Berufsbiographischer Ansatz	61
3.4 Eine praxeologische, berufsbiographische Perspektive auf Lehrer*innenprofessionalität	65
4 Differenzsensibilität als Zielperspektive inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung	67
4.1 Doing/Undoing Difference und Performative Differenz	68
4.2 Doing/Undoing Dis_ability – Behinderung/Benachteiligung als eine Differenzkategorie	70
4.3 Doing/Undoing Difference als praxeologische Denkfigur – ein Forschungsansatz für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung?	74
5 Hochschuldidaktische Implikationen – Eine Seminarkonzeption im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung	77
6 Handlungsleitende Fragestellungen	89
7 Methodische und methodologische Annäherungen	93
7.1 Bedeutung und Standards qualitativer Forschung	93
7.2 Die Dokumentarische Methode	98
7.2.1 Wissenssoziologische Grundlagen	98
7.2.2 Methodische und forschungspraktische Umsetzung	108
7.3 Metaschleifen des Denkens	111
7.3.1 Interpretation der Eingangsimpulse	111
7.3.2 Reflexion des Erkenntnisinteresses und der Vorannahmen	113
7.3.3 Reflexion der Dokumentarischen Methode in Bezug auf ihren Gegenstand	114

7.3.4 Reflexion der Analysefigur des Doing/Undoing Difference	117
7.3.5 Reflexion der eigenen Positioniertheit im Forschungsprozess	118
7.4 Sample	123
7.5 Das Gruppendiskussionsverfahren	125
8 Ergebnisdarstellung	129
8.1 Analyseebene I: Fallbeschreibungen der Gruppen	129
8.1.1 Die Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen: ‚Inklusion bringt die Lehrer*innen an ihre Grenzen‘ vs. ‚Und dann gehst du in die Klasse und machst den Unterricht anders‘	130
8.1.2 Die Platzzuweiser*innen: ‚Beim Teamteaching musst du jemanden haben, der das Kommando hat‘	160
8.1.3 Die Delegierenden: ‚Man braucht so ein Methodenbuch‘	188
8.1.4 Die Aufklärer*innen von Differenzen: ‚In unserer Klasse sind nicht alle gleich, wo seht ihr denn die Unterschiede?‘	219
8.2 Analyseebene II: Orientierungen – Orientierungsrahmen – Vergleichsdimensionen: eine theoretische Analyse	258
8.2.1 Die Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen: zwischen normiertem und individuellem, normierendem Systemhandeln	258
8.2.2 Die Platzzuweiser*innen: Verhandlungen zukünftiger Positionierungen zwischen Macht und Symmetrie in Schule	265
8.2.3 Die Delegierenden: Orientierung an Dritten	272
8.2.4 Die Aufklärer*innen von Differenzen: Kategorisierungen und die eigene Position vs. Homogenitätsillusion von Schule	278
8.3 Analyseebene III: Diskussion der rekonstruierten thematischen Anker im Kontext inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung	294
8.3.1 Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht	294
8.3.2 Bezug zur eigenen Schulzeit	296
8.3.3 Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen	298
8.3.4 Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen	301
8.4 Reflexion der Ergebnisse	307
9 Herausforderungen an inklusionsorientierte Forschung und Lehre: zusammenführende und abschließende Betrachtungen	309
9.1 Thematische Anforderungsbereiche im Kontext inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung	309
9.2 Implikationen für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung: Fragen an die Hochschullehre	313
9.3 Implikationen für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung: Fragen an die Forschung	317
Verzeichnisse	319
Literaturverzeichnis	319
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	332
Anhang	333

Vorwort

Maren Oldenburg greift mit ihrer Studie eine kontrovers und vieldiskutierte aktuelle Fragestellung auf: Wie müssen (zukünftige) Lehrkräfte gegenwärtig auf die Anforderungen ihres Tätigkeitsfeldes vorbereitet werden? Sowohl die mediale Berichterstattung als auch zahlreiche gesellschaftliche Bewegungen und damit verbundene Aktivitäten und Publikationen widmen sich diesen Fragen der zukünftigen Gestaltung von Bildungsinstitutionen und der damit verbundenen Ausbildung der hier zukünftig Tätigen, um dem gesellschaftlichen Anspruch an Inklusion gerecht zu werden. Denn insbesondere die mit Inklusion einhergehenden Ansprüche an das deutsche Schulsystem, an die hier Tätigen und ihre auszubildenden Fähigkeiten und Kenntnisse machen deutlich, dass Bildungsinstitutionen wie u.a. Universitäten ihre Aufgaben und Ziele dahingehend zu reflektieren haben.

Die hier geführten Debatten führen dabei nicht zu eindeutigen Antworten, sondern verdeutlichen einmal mehr die Komplexität dieser Problematik. So verweisen Ergebnisse aktueller Studien darauf, dass zukünftige Lehrkräfte hinsichtlich ihres Selbstverständnisses, ihrer Aufgaben und Rollen verunsichert sind, wenn sie über ein inklusives Schul- und Unterrichtssetting als zukünftiges Handlungsfeld nachdenken. Diesen Fragen und dem Anspruch an das zukünftige Tätigkeitsfeld haben sich die Bildungsinstitutionen der Lehrer*innenbildung in unterschiedlicher Weise angenommen, um u.a. das bildungspolitische Ziel einer Implementierung inklusionsbezogener Inhalte in alle lehramtsbildenden Studiengänge zu verwirklichen.

In diesem Kontext bewegt sich das Forschungsvorhaben von Maren Oldenburg mit der übergeordneten Fragestellung ‚Inwiefern werden die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen Studierender sowie die Perspektiven von Schüler*innen im Kontext differenzsensibler Lehrer*innenbildung berücksichtigt?‘. So wirft sie die Frage auf, inwiefern sich Universitäten in diesem Zusammenhang zur gesellschaftspolitischen Forderung nach Inklusion positionieren und einen Umgang damit gestalten können. Maren Oldenburg macht deutlich, dass im universitären Kontext Bildungsprozesse angestoßen werden können, die Studierende dazu befähigen, Wissen um Phänomene zu befragen und zu hinterfragen, um sich zu ihnen verhalten zu können. Vor diesem Hintergrund reflektiert sie die besonderen Herausforderungen der Lehrer*innenbildung im Kontext universitärer Bildung und entwickelt aus diesem Verständnis die Relevanz ihrer Fragestellung. So entwirft sie eine mehrdimensionale, praxeologische Perspektive auf Inklusion, indem sie auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode, die Sichtweisen der von ihr befragten Studierenden rekonstruiert und analytisch aufeinander bezieht. Die Herausforderungen und Chancen einer derartigen Analyse reflektierend kommt sie zu dem Schluss, dass eine praxeologische Perspektive auf Inklusion für Studierende die Möglichkeit beinhaltet, sich diesem Anspruch mehrdimensional zu nähern und so vielfältige Anknüpfungspunkte für reflektierte Auseinandersetzungen eröffnet, um einen reflexiven Umgang mit Differenz und Heterogenität anzubahnen.

Sie trägt dabei bedeutsam zur Forschung im Kontext inklusionssensibler Lehrer*innenbildung bei, da die Ergebnisse ihrer Studie und deren Einordnung in den fachlichen Kontext es ermöglichen, die bislang oftmals wenig aufeinander bezogenen Diskurse der Bildungswissenschaften und Fachdidaktik in Bezug auf Inklusion konstruktiv aufeinander zu beziehen und so die jeweiligen Argumentationen ausdifferenzieren vermögen. Denn die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass der in den Fachdidaktiken bestehende Ansatz, die Perspektiven von Schüler*innen auf fachliche Gegenstände als Ausgangspunkt der Planung von (inklusivem) Unterricht zu berück-

sichtigen, für die Auseinandersetzung mit Inklusion in den Bildungswissenschaften erst in Ansätzen reflektiert wird. Auch im Rahmen der Studie wird deutlich, dass die Studierenden diese Perspektive überwiegend nicht mitdenken. Eine differenzsensible Lehrer*innenbildung könnte jedoch genau hier ansetzen, um ausgehend von den Perspektiven der Schüler*innen die je unterschiedlichen Dimensionen des zukünftigen Handlungsfeldes ‚Schule‘ im Kontext von Inklusion zu reflektieren und Studierenden damit die Gelegenheit zu geben, sich mit ihren Orientierungen, Denkmustern, Haltungen auseinanderzusetzen, um Kompetenzen im Sinn einer reflexiven Handlungsfähigkeit zu erwerben.

In diesem Sinne wünsche ich der Arbeit eine breite Rezeption, die zu einer konstruktiven Weiterentwicklung differenzsensibler, inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung zu führen vermag.

Hannover, im Juli 2021

Claudia Schomaker

1 Universitäten als privilegierte Bildungsorte: einführende Betrachtungen

„Es reicht nicht, Mechanismen der Exklusion nur zu markieren, sie müssen ausbuchstabiert werden in konkrete Erfahrungen, sie müssen *übersetzt* werden in Bilder und Worte, die anschlussfähig sind für diejenigen, die diese Erfahrungen nie gemacht haben“ (Emcke 2013, 176, Herv. i.O.).

„Was ist *die* Universität?“ und „Was können Universitäten unter den gegebenen Bedingungen sein, und was soll *die* Universität sein?“ (Mecheril/Klingler 2010, 83, Herv. i.O.).

Diese Fragen, die auf eine Charakterisierung der Universitäten abzielen, die Relation dieser Institutionen zu den jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen hervorheben und gewissermaßen die Konturierung eines Ideals der Universität anvisieren, scheinen in der aktuellen Zeit pluraler Lebensweisen präsenter denn je. „Veränderungen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft tangieren das universitäre Leben in einem beträchtlichen Maße. Die Heterogenisierung und ihre Konsequenzen sind auf sozialen Wandel zurückzuführen, der in den universitären Raum hinein wirkt“ (Pfaff-Czarnecka 2017, 12). Ein daraus resultierender bildungspolitischer Anspruch, zu dem Universitäten aufgerufen sind sich zu positionieren und mit dem sie unmittelbar in Kontakt kommen, ist das Postulat der Inklusion. Damit einher geht eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Verhältnisbestimmung von Inklusion und Exklusion sowie dadurch entstehende Grenzverschiebungen und Grenzziehungen. Sie „können die Kreativität beflügeln, aber ebenso Unsicherheiten hervorrufen und Widerstand generieren“ (ebd., 13). Diese Überlegungen rücken erneut die Frage nach der Bestimmung des Ortes Universität in den Vordergrund. Inwiefern sind Universitäten Orte der Inklusion, inwiefern der Exklusion? Nach Pfaff-Czarnecka sind Universitäten „Kreuzwege [in denen] höchst unterschiedliche Quellen des Gedankenguts und Modalitäten der Wissensentfaltung zusammen[fließen]“ (ebd.). Sowohl die (Weiter-)Vermittlung und Infragestellung dieser an den Universitäten kumulierten und diversen Wissensbestände als auch die Generierung neuer Erkenntnisse bilden die zentrale Dimension von Universitäten. Als machtvolle Institutionen markieren sie bestimmtes Wissen als relevant und bringen spezifische Modi der Kommunikation hervor, die sich ihre Mitglieder aneignen und die durch diese reproduziert, dekonstruiert und potentiell erweitert werden. „Die Universität ist ein Ort, an dem Begriffe und Einsichten beständig neu zu denken *sind* und neu gedacht werden können, in diesem Sinne ist sie ein privilegierter Ort“ (Mecheril/Klingler 2010, 84, Herv. i.O.). Die an ihr beteiligten Subjekte sind dazu aufgefordert – temporär unabhängig von unmittelbarem Handlungsdruck – Wissen zu diskutieren und infrage zu stellen. Ein kritischer Umgang mit Wissen stellt die Basis jeglicher Lern- und Bildungsprozesse dar, an der Universität beteiligten Mitglieder dar. Diese (zunächst vordergründig subjektiv bedeutsamen) Bildungsprozesse einzelner Subjekte stehen wiederum in Relation zu der Entfaltung neuer und innovativer Wissensbestände und sind somit konstitutiv für die Universität als Institution. Wie sich die Beziehung zwischen den Lern- und Bildungsprozessen der Universitätsmitglieder und der Entstehung von neuem wissenschaftlichem Wissen bzw. der Kritik an bestehenden Wissensfigurationen gestaltet, ist im Wesentlichen eine Frage von Macht und Privilegien. Die Komposition dieses Verhältnisses ist vor allem davon abhängig, wer aus welcher Position heraus bestimmtes Wissen für (nicht) bedeutsam und (nicht) kongruent mit den jeweiligen Intentionen und Selbstverständnissen der Institution erachtet. Universitäten fungieren somit nicht nur als privilegierte Orte, sondern als *privilegierte Bildungsorte*. Bildung findet dann „fragend [...]“ statt, und somit, mittels Befragung

und Infragestellung, werden Voraussetzungen für Bildungsprozesse geschaffen“ (ebd., 85). Das Befragen und Infragestellen von Phänomenen als Prämisse für Bildungsprozesse bildet eine soziale Praktik¹, die zumeist implizit verläuft. Gleichzeitig ist diese Praktik voraussetzungsvoll, da sie bestimmter Fähigkeiten bedarf (vgl. Reckwitz 2003). Nicht nur die Universität selbst, sondern auch die in ihr eingelagerten Praktiken können also als privilegiert betrachtet werden. Wenn das Evozieren und Begleiten von Lern- und Bildungsprozessen eine zentrale Aufgabe von Universitäten verkörpert und das Befragen und Infragestellen als soziale Praktik eine dafür notwendige Voraussetzung darstellt, ist demnach zu diskutieren, wie universitäre Lehre dazu beitragen kann, dass Studierende diese Praktik erlernen, anwenden, weiterentwickeln und ggf. modifizieren können. Diese spezifische Art und Weise der Verhandlung von Wissen bildet eine „Lebensform der Universität [und] [u]niversitäre Lehr- und Studienprozesse können somit als eine Art Einführung und sodann Einübung in diese Lebensform verstanden werden“ (Mecheril/Klingler 2010, 87). Die universitäre Lebensform fordert die Studierenden durch Praktiken des Infragestellens und Befragens zu eigenen Positionierungen heraus – in erster Linie im Hinblick auf die verhandelten universitären Wissensbestände.

Diese Praktiken sind dann für die jeweiligen Disziplinen und Gegenstandsbezüge im Hinblick auf den universitären Anspruch, Prozesse der Professionalisierung zu evozieren und zu begleiten (vgl. Leonhard 2018, 8), auszudifferenzieren. Universitäre Lehrer*innenbildung nimmt insofern eine besondere Rolle ein, als dass die Studierenden an der Universität lediglich die erste Phase ihrer Qualifikation durchlaufen, gleichzeitig aber bereits mit ihrem späteren potentiellen Ort der Berufsausübung, der Schule, bekannt sind. Mit diesem Herausstellungsmerkmal kann ein partiell disparates Verhältnis studentischer Erwartungen an das Studium mit dem Ziel Lehramt und dem Bildungsanspruch der Universität zum Vorschein treten. Die privilegierten Praktiken des Befragens und Infragestellens in Form wissenschaftlicher Auseinandersetzungen und Diskussionen, die nicht unmittelbar zur Lösung und Bewältigung beruflicher Herausforderungen führen müssen, scheinen unter Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden ein sich wiederholendes kontrovers diskutiertes Thema zu sein. Die „Perspektive einer Freistellung und Entlastung, die mit der universitären Ausbildung einhergehen könnte, wird von den Studierenden kaum eingenommen“ (Wenzl et al. 2018, 1). Wenzl et al. machen darauf aufmerksam, dass der häufig rezipierte Wunsch nach einem vermehrten beruflichen Praxisbezug seitens der Studierenden auch „ein trübes diskursives Sammelbecken dar[stellen kann], in das Studierende ihre unterschiedlichsten individuellen Unzufriedenheiten hineinwerfen können“ (ebd., 4). Ein Wissen um dieses „Sammelbecken“ (ebd.) und der „diffusen Praxismotive“ (ebd.) sei für die Konstitution eines pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden und Studierenden und damit für die Gestaltung universitärer Lehre bedeutsam. Dies impliziere aber nicht zwangsläufig, dass diesem Wunsch auch nachgekommen werden müsse (vgl. ebd., 3). Vielmehr ist es Aufgabe der universitären Lehrer*innenbildung und der Dozierenden, Formate wissenschaftlichen Austausches zu kultivieren, in denen Studierende das Privileg der Praktik des Befragens und in Infragestellens einüben und wahrnehmen können. An diese Überlegungen anknüpfend wird deutlich, dass Lehrer*innenbildung – zumindest im Vergleich zu anderen Disziplinen – verstärkt dazu aufgefordert ist, sich mit dem Verhältnis zwischen universitärer und beruflicher Praxis (vgl. Schrittmesser/Hofer 2012) auseinanderzusetzen. Diese Herausforderung zeigt sich insbesondere in Zeiten gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Die iterative Bewegung zentraler Wissensbestände zwischen universitären und beruflichen Praktiken vollzieht sich nicht

1 Praktiken stellen Körperbewegungen dar und zeigen, wie Menschen mit Dingen umgehen. „Eine Praktik besteht aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“ (Reckwitz 2003, 291).

parallel, sondern mit zeitlichen Abständen, die zumeist nicht genau bestimmbar sind. Wie bereits aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich, ist es vor allem das Themenfeld der Heterogenität, das eine Herausforderung für die Universitäten darstellt (vgl. Pfaff-Czernecka 2017, 20). Als durch Prozesse von Sozialisation und Erziehung gekennzeichnet rückt dabei in zahlreichen Untersuchungen die Schule in den Mittelpunkt des Interesses – und damit unmittelbar auch die Lehrer*innenbildung (vgl. ebd., 21). Im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung impliziert der Anspruch der Inklusion, dass „[n]icht die Heterogenität der Schüler*innen [...] neu ist, sondern die Tatsache, dass dieser Umstand nicht ignoriert wird“ (Budde/Hummrich 2013). Zentrale Zielperspektiven von Inklusion sind sowohl die Evozierung und Begleitung inklusiver Lern- und Bildungsprozesse als auch die Etablierung inklusiver Strukturen. Letztere umfassen z.B. institutionelle Rahmenbedingungen und inklusive Kommunikationsstrukturen, die einen differenzsensiblen Umgang mit Adressierungen und Zuschreibungen konturieren.

Aus diesen Betrachtungen von Universitäten als privilegierte Bildungsorte mit der vordergründigen Aufgabe der Evozierung von Lern- und Bildungsprozessen gehen zwei zentrale Fragen hervor: Wie konkretisieren sich Praktiken des Infragestellens und Befragens als Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse im Kontext inklusionsorientierter Schulen? Inwiefern können universitäre Lehr-Lern-Formate zu einer Anbahnung ebendieser Praktiken beitragen? Die folgenden Überlegungen widmen sich zunächst der ersten Frage, auf die zweite wird im weiteren Verlauf Bezug genommen. Eine Annäherung an die erste Frage kann in der grundlegenden Problematisierung von Schule und Unterricht verortet werden. Dazu gehört beispielsweise die Wahrnehmung organisationaler und unterrichtlicher Spannungsfelder. Hier scheinen vor allem die schul- und bildungsbezogenen studentischen Orientierungen relevant, in denen Wissens- und Erfahrungsbestände der eigenen Schulzeit sowie der Verschränkung beruflicher und privater Ereignisse eingelagert sind. „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 denken, weitgehend immun“ (Schrittesser/Hofer 2012, 145). Eine Praktik des Befragens und Infragestellens der eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen würde bedeuten, sich in ein reflexives Verhältnis zu diesen zu begeben, was ein wesentliches Element in der Herausbildung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ umfasst (Helsper 2001, 12f.). Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich Praktiken des Befragens und Infragestellens vor allem in einer reflexiven Perspektive auf Schule (vgl. Schrittesser/Hofer 2012) zeigen, die in enger Verbindung zu den Orientierungen der eigenen Schulzeit stehen. Eine genauere Beleuchtung der schul- und bildungsbezogenen studentischen Orientierungen erscheint daher mit Blick auf die Diskussionen um inklusionsorientierte universitäre Lehrer*innenbildung potentiell erkenntnisreich (vgl. Helsper 2018, 35).

Studentische Orientierungen als Ausgangspunkt empirischer Analysen

Wie bereits in den vorhergehenden Überlegungen angeführt, zielen universitäre Bildungsmomente primär darauf ab, Prozesse der Professionalisierung anzuregen. Neben den disziplin- und fachspezifischen Lern- und Bildungszielen existieren auch solche, die vielmehr einen übergeordneten Bildungsanspruch erheben, wie es beispielsweise Helsper mit dem Konzept des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, 12f.) beschreibt, „der zur Reflexion beruflicher Alltagspraxis befähigen soll“ (Schwer et al. 2014, 51). Universitäre Lehrer*innenbildung nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein und wird häufig „aufgrund ihrer starken Einbindung in den hierarchisch-bürokratisch geregelten Apparat der Staatsschule“ (Terhart 2011, 2014) als

Semi-Profession eingeordnet (vgl. ebd., 215). Professionalisierung, die sich universitäre Lehrer*innenbildung selbst zum Anspruch erhoben hat (vgl. Leonhard 2018, 8), ist „als transformatorischer Bildungsprozess [...] zu konzipieren [...], der als Auseinandersetzung mit impliziten habituellen Orientierungen verstanden werden kann“ (Helsper 2018, 36). Die Rekonstruktion studentischer Orientierungen eröffnet „ein wesentliches Feld für eine Professionalisierungsforschung, die nach den Möglichkeiten und Grenzen individueller Prozesse des LehrerIn- bzw. Lehrerwerdens fragt“ (Leonhard et al. 2018, 8). Der Begriff der Professionalität fungiert dann als „Bewertungsfolie an den Lehrerhabitus“ (Helsper 2018, 35). Diese Bewertungsfolie bildet Ergebnisse der Rekonstruktion von Anforderungsbereichen pädagogischer Handlungspraxis ab. Gleichzeitig stellt sie auch Entwürfe dar, wie pädagogische Lehr-Lern-Settings gestaltet werden können (vgl. ebd., 36). Anknüpfend an die bisherigen Betrachtungsweisen aktueller Herausforderungen der Hochschulen im Allgemeinen und der Lehrer*innenbildung im Besonderen ist dabei vor allem ein Bewusstsein um die Mechanismen von Inklusion und Exklusion vordergründig. Die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse im Bildungssystem der Schule (vgl. exempl. Bourdieu/Passeron 1971 [1964]) verdeutlichen die „Notwendigkeit für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften [...], diese Herstellungsprozesse von Ungleichheit wahrzunehmen und zu reflektieren und zudem [eine Sensibilität] für heterogene Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu [entwickeln]“ (Pieper/Kottmann 2019, 76). Kenntnisse über die diversen sozialen Wirklichkeiten der Schüler*innen gehen unmittelbar damit einher, den Blick verstärkt auf Fragen von (Nicht-)Zugehörigkeiten, Prozesse eines Doing/Undoing Difference² und Diskriminierungen zu richten. Aus den unterschiedlichen Lebenswelten der Schüler*innen gehen verschiedene Erfahrungen und Perspektiven der Kinder und Jugendlichen hervor, die sie auch in ihrer Rolle als Schüler*innen nicht ‚ablegen‘ (können), sondern die Einfluss auf ihre sozialen Interaktionen mit Mitschüler*innen, der Beziehung zu den Lehrpersonen und der Ausgestaltung ihrer Lern- und Bildungsprozesse nehmen.

Am Postulat der Sensibilisierung für heterogene Lebenswirklichkeiten von Schüler*innen setzt die vorliegende Studie an. Unter Rückgriff auf die zweite vorab formulierte Frage nach dem Beitrag von Universitäten zur Anbahnung von Praktiken der Befragung und Infragestellung wird eine kasuistische Lehrveranstaltung vorgestellt, in der Studierenden mit dem Ziel Lehramt die Möglichkeit geboten wird, sich mit verschiedenen Perspektiven von Schüler*innen auseinanderzusetzen. In dem Seminar, das im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“³ verortet war, wurden die Sichtweisen von Schüler*innen zu gemeinsamen Lernen, Differenzerleben sowie zu Prozessen von Inklusion und Exklusion als Bezugspunkt der Reflexion für Studierende gewählt. Eine Anerkennung verschiedener Sichtweisen auf Differenzen kann zu Praktiken des Befragens und Infragestellens bestehender Wissensbestände und systemimmanenter normierter Vorstellungen führen, die wiederum in der Emanzipation von ebendiesen Wissensbeständen und Vorstellungen münden und so zu eigenen Verortungen im Feld universitärer und beruflicher Praktiken führen können.

Emcke betont in dem der Studie vorangestellten Zitat die Bedeutung der Übersetzung von Exklusionsmechanismen. Es reiche nicht, die Mechanismen zu erkennen, sondern es bedürfe einer Konkretisierung dieser „in Bilder und Worte, die anschlussfähig sind für diejenigen, die

2 Die Begriffe ‚Doing/Undoing Difference‘ werden in Kapitel vier erläutert.

3 Die Lehrveranstaltung war Teil des Projekts „Leibniz-Prinzip“, ein Projekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Dieses wurde von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1506 gefördert.

diese Erfahrungen nie gemacht haben“ (Emcke 2013, 176). Durch konkrete Übersetzungen von Differenzenerfahrungen könne es dann möglich werden, zu erkennen, „was das Gemeinsame sein kann und muss und was das Individuelle“ (ebd., 178). Ihrer Meinung nach sei es vor allem die mangelnde Vorstellungskraft, die Emanzipation und Anerkennung im Wege stünde. Was bedeuten diese Annahmen für eine inklusionsorientierte und differenzensible universitäre Lehrer*innenbildung? Es geht im Kern darum, die verschiedenen Perspektiven auf Inklusion und Exklusion wahrzunehmen, anzuerkennen und ihr emanzipatorisches Potential im Hinblick auf einen differenzsensiblen Umgang zu eruieren. Im Kontext von Schule umfasst dies aus Sicht (angehender) Lehrpersonen vor allem die Konzeption und Umsetzung inklusionsorientierten, differenzsensiblen Unterrichts. Der Anspruch der inklusiven Bildung fordert dabei eine relationale Betrachtungsweise zwischen verschiedenen normierten institutionellen Vorgaben. Eine Studentin, die im Rahmen dieser Studie befragt wurde, formuliert in der Diskussion um die Gestaltung eines inklusionsorientierten Unterrichts unter Bezugnahme auf aktuelle Lehrpläne: „Ich würde es ja auch gerne versuchen, aber [...] ich kanns mir nicht vorstellen“ (Lw, Studentin aus der Gruppe der *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen*). Aus diesen Überlegungen hervorgehend ist mit Blick auf universitäre Lehrer*innenbildung zu fragen, welche Konsequenzen solche Aussagen für die Gestaltung von universitärer Lehre haben. Können Auseinandersetzungen mit Schüler*innenperspektiven dazu führen, dass verschiedene Perspektiven füreinander anschlussfähig werden, sodass sich die eigenen Vorstellungen erweitern? Um dieser Frage nachgehen zu können, ist es vorab notwendig, die schul- und bildungsbezogenen studentischen Orientierungen, in denen Erfahrungen, Wissen und Vorstellungen über Differenz eingelagert sind, zu rekonstruieren. Aus praxeologischer⁴ Perspektive kann die Rekonstruktion dieser Orientierungen Hinweise auf die Frage geben, wie und ob sich innerhalb der Orientierungen Praktiken der (Nicht-)Bezugnahme zu den Sichtweisen der Schüler*innen vollziehen. Dabei kann das Wissen über diese Mikroprozesse sozialer Aushandlungen zu Offenlegungen hierarchischer Strukturen und privilegierter Positionen führen. „StudentInnen [bzw. ihre schul- und bildungsbezogenen Orientierungen, Anmerk. d.V.] in ihrer Heterogenität zu begreifen, verhilft auch zum Verständnis der heutigen Universität in ihrer Vielfalt und den damit einhergehenden Widersprüchen“ (Pfaff-Czarnecka 2017, 12).

Die Perspektiven von Schüler*innen⁵ auf Inklusions- und Exklusionsprozesse wurden in den Diskussionen um Inklusion bisher lediglich marginal berücksichtigt (vgl. Laubner 2014; Bosse et al. 2018; Buchner/Schoissengeyer 2019; Laßmann et al. 2019). Untersuchungen, in denen die Schüler*innen in Form von Interviews oder Gruppendiskussionen selbst zu Wort kommen und von ihren Sichtweisen auf Mechanismen der Ein- und Ausgrenzung berichten, scheinen daher nur in geringem Maße zu existieren. Dementsprechend mangelt es auch an Lehr-Lern-Formaten, die auf ebendiesen Perspektiven aufbauen (vgl. Platte/Amirpur 2017, 15) und sie gezielt als Bezugspunkt der Reflexion für Studierende wählen. Ein zentrales Anliegen der Studie ist es, dem *Sprechen-Über* (vgl. Spivak 2008 [1988]) Schüler*innen in dem Maße entgegenzuwirken,

4 Der Begriff ‚praxeologisch‘ wird im Zuge der methodischen und methodologischen Annäherungen erläutert (*Kapitel 7*).

5 Der Begriff ‚Schüler*innenperspektiven‘ grenzt sich zu dem Terminus ‚Schüler*innenvorstellungen‘ insofern ab, als dass er über fachliche bzw. unterrichtsrelevante Inhalte hinaus geht. Nach Heinzel beschreibt die Perspektive von Kindern „die von Kindern erlebte und entworfenen Wirklichkeit [und] die Positionierung des Kindes in der Gesellschaft“ (Heinzel 2012a, 23). Dieses Verständnis kann auf den Begriff der Schüler*innenperspektiven übertragen werden. Die Auseinandersetzung mit und die Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven umfasst eine vertiefte Beschäftigung mit dem Verständnis sozialer Wirklichkeiten aus Sicht der Schüler*innen sowie ein Wissen um ihre sozialen Positionierungen, vor allem innerhalb von Schule.

als dass eine Sensibilisierung für heterogene Lebenswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen (vgl. Pieper/Kottmann 2019, 76) durch die *Stimmen der Schüler*innen selbst* erfolgen kann. Mit dem Verständnis von Universitäten als Orte der Bildung mittels Infragestellung (vgl. Mecheril/Klingler 2010, 85) kann diskutiert werden, ob und inwiefern die Perspektiven der Schüler*innen die Studierenden zu einer kritischen Auseinandersetzung mit ihren eigenen Orientierungen anregen. Die vorliegende Studie ist im Kontext der ersten Phase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (2015–2018) in der Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“ im Projekt „Leibniz-Prinzip“ an der Leibniz Universität Hannover situiert.⁶

Das Projekt hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Vielfalt der hannoverschen Lehrer*innenbildung „konstruktiv [zu] nutzen und kooperative Strukturen zwischen den Fächern, vor allem aber zwischen den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften zu schaffen. [...] Die Leitidee der ‚Diversitätssensibilität in inklusiven Kontexten bildet [...] einen wesentlichen Schwerpunkt des Projektes Leibniz-Prinzips und bündelt zahlreiche Teilmaßnahmen, die Diversität und Inklusion als Querschnittsaufgabe von Lehrer*innenbildung begreifen und gestalten“ (Gillen 2019, 11).

Im Rahmen der Maßnahme 2 wurden verschiedene Lehr-Lern-Formate mit dem Fokus auf unterschiedliche Differenzkategorien konzipiert und über den Zeitraum der ersten Förderphase erprobt und kontinuierlich weiterentwickelt. Die Veranstaltungen verfolgten das Ziel, trotz der Ausrichtung an verschiedenen Differenzkategorien eine intersektionale Perspektive auf die jeweils zu bearbeitenden Seminarinhalte einzunehmen. Die in dieser Studie untersuchten Gruppen der Studierenden bildeten zugleich die Teilnehmer*innenschaft des Seminars mit dem Schwerpunkt auf *Behinderung/Benachteiligung*, dessen Konzeption auch im weiteren Verlauf der Studie vorgestellt wird.⁷

Zum Aufbau der Studie

Die zu Beginn erfolgenden Ausführungen zu inklusionsorientierter, differenzsensibler universitärer Lehrer*innenbildung widmen sich nach einer begrifflichen Schärfung des Terminus ‚Inklusion‘ zentralen Herausforderungen und Prämissen unter besonderer Betrachtung der Schüler*innenperspektiven. Die skizzierten Herausforderungen werfen die Frage auf, über welche Fähigkeiten (angehende) Lehrpersonen verfügen sollten, um diesen Anforderungen gerecht werden zu können. Dabei rücken vermehrt Untersuchungen zur Haltung und zu Orientierungen von Lehrpersonen ins Blickfeld des Interesses. Neben einer Aufarbeitung empirischer Befunde zur Bedeutung einer professionellen Haltung sowie schul- und bildungsbezogener Orientierungen im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung liegt der Fokus auf der Relationierung der Begriffe ‚Haltung‘ und ‚Orientierung‘. Aus der Frage hervorgehend, wie die beschriebenen Anforderungen Eingang in universitäre Lehrer*innenbildung finden können,

6 Die in Maßnahme 2 angebotenen Vertiefungsseminare befassten sich mit „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“, wobei sie jeweils verschiedene Differenzkategorien in den Blick nahmen. In der Teilmaßnahme B wurden Seminare zu den Schwerpunkten *Mehrsprachigkeit/Bildungssprache*, *Inter-/Transkulturalität*, *Behinderung/Benachteiligung* und *Gender* angeboten. Darüber hinaus fanden im Rahmen der Maßnahme 2 eine Grundlagenvorlesung zu Inklusion und Diversität (Teilmaßnahme A) sowie verschiedene Reflexionsseminare (Teilmaßnahme C) statt. Weiterführende Informationen zu den Seminaren zu *Inter-/Transkulturalität* und *Gender* sowie zur Grundlagenvorlesung finden sich in Schomaker, C./Oldenburg, M. (2019): *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

7 Siehe: Hochschuldidaktische Implikationen – Eine Seminarkonzeption im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung (*Kapitel 5*).

werden drei Modelle inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung vorgestellt. Abschließend wird eine mehrdimensionale, praxeologische Perspektive auf Inklusion konturiert (*Kapitel 2*). Das daran anschließende Kapitel bietet einen Überblick der aktuell am prominentesten vertretenen Ansätze der Lehrer*innenprofessionalität (kompetenztheoretisch, strukturtheoretisch, berufbiographisch) und befragt diese dahingehend, ob und inwiefern schul- und bildungsbezogene Orientierungen sowie Schüler*innenperspektiven in ihnen Berücksichtigung erfahren. Die Diskussion mündet in der Entfaltung einer berufsbiographischen, praxeologischen Perspektive auf inklusionsorientierte Lehrer*innenprofessionalität (*Kapitel 3*). Ein zentraler Aspekt von Professionalität, der zugleich eine wesentliche Zielperspektive inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung darstellt, ist ein sensibler Umgang mit Differenzen, differenzbasierten Kategorien und Zuschreibungsprozessen. Ausgehend von der Figur des Doing/Undoing Difference und Doing/Undoing Dis_ability wird der Frage nachgegangen, inwiefern ein Doing/Undoing Difference sich als praxeologische Denkfigur als ein potentiell gewinnbringender Ansatz für inklusionsorientierte, differenzsensible Lehrer*innenbildung erweisen kann (*Kapitel 4*).

Anschließend an die theoretischen Zugänge zu inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung und Differenzen erfolgt die Vorstellung einer kasuistischen Seminarkonzeption, in der Studierende die Möglichkeit erhielten, sich anhand von Fallarbeit mit den Perspektiven von Schüler*innen auseinanderzusetzen. Kern dieses Kapitels bildet die Beschreibung spezifischer Bausteine (*Kapitel 5*). Aus diesen Überlegungen hervorgehend wird das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie – die Rekonstruktion schul- und bildungsbezogener studentischer Orientierungen im Kontext von Inklusion, Exklusion und Differenzen mit Bezug zu den Schüler*innenperspektiven – abgeleitet und expliziert (*Kapitel 6*). Durch den methodischen Zugang der dokumentarischen Methode wird es möglich, die handlungsleitenden Sinnstrukturen der Studierenden sowohl auf expliziter als auch auf impliziter Ebene interpretativ nachzuvollziehen. In den methodischen und methodologischen Annäherungen werden nach der Einführung in die Bedeutung und Standards qualitativer Sozialforschung die Grundzüge der Dokumentarischen Methode erläutert. In diesem Kontext findet eine Reflexion des Forschungsvorgehens statt, wobei auf die Eingangsimpulse der Gruppendiskussionen, das Erkenntnisinteresse und die Vorannahmen, den Forschungsgegenstand, die Analysefigur des Doing/Undoing Difference und die eigene Positioniertheit Bezug genommen wird. Abschließend erfolgt ein Überblick über das der Studie zugrunde liegende Sample und das Gruppendiskussionsverfahren (*Kapitel 7*).

Das nachfolgende Kapitel ist der Darstellung der Ergebnisse gewidmet, die auf drei Ebenen der Interpretation verläuft. Erstere beinhaltet eine sequenzielle Analyse der Gruppendiskussionen in Form von Fallbeschreibungen, in der die verhandelten Orientierungsgehalte der Gruppen zum Vorschein treten. Die zweite Ebene zeichnet sich durch eine theoretische Analyse der Orientierungen, Orientierungsrahmen und Vergleichsdimensionen aus. In der dritten Ebene erfolgt eine Diskussion der gruppenübergreifenden rekonstruierten thematischen Anker im Kontext inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung. Den Abschluss bildet eine Reflexion der Ergebnisse (*Kapitel 8*).

In den zusammenführenden und abschließenden Betrachtungen werden mögliche Anforderungsbereiche inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung perspektiviert sowie ihre Bedeutung für Forschung und Lehre erörtert. Mit Blick auf die Ergebnisse im Speziellen und auf universitäre Lehrer*innenbildung im Allgemeinen werden in einem Ausblick abschließende Vorschläge für mögliche Anschlussforschungen konturiert (*Kapitel 9*).

2 Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung

Die Anbahnung und Umsetzung inklusiver Prozesse und Strukturen erfordert eine Sichtweise auf Inklusion als „multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ (Grosche 2015, 20). Die jeweiligen Bundesländer sind nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz dazu aufgefordert, Bedingungen und Strukturen zu etablieren, die dafür sorgen, dass Lehrpersonen sich auf die Gestaltung eines inklusionsorientierten Unterrichts vorbereiten können, womit eine *rechtliche Perspektive* auf Inklusion deutlich wird. Alle daran beteiligten Professionen sind dabei einzubeziehen (vgl. Kultusministerkonferenz 2011, 20f.). Wichtige Dokumente bilden hier die Salamanca Erklärung (1994),

„in der die Integration aller Kinder und Jugendlichen in das Schulsystem gefordert wird, auf der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006, die den Ausschluss von Menschen mit Behinderung aus dem allgemeinen Bildungssystem untersagt, und auf den Leitlinien zur Bildungspolitik der UNESCO von 2009, die als Fortführung zur Salamanca-Erklärung konkrete Vorschläge zur Inklusion entwickeln“ (Speck-Hamdam 2015, 13).

Somit wird zugleich der Gefahr vorgebeugt, dass Institutionen und die in ihr agierenden Subjekte sich der Anforderung der Gestaltung und Umsetzung inklusiver Prozesse und Strukturen entziehen können. Die rechtlichen Dokumente und Beschlüsse verdeutlichen die Notwendigkeit einer *pädagogischen Perspektive* auf Inklusion (vgl. Dangl 2019). Dabei steht die Frage nach der Gestaltung von Teilhabeprozessen *aller* Schüler*innen im Zentrum. Bezogen auf den Bildungsbereich bedeutet dies die Initiierung und Begleitung individueller Lern- und Bildungsprozesse. Im Sinne inklusionsorientierter Bildung ist hier von einem Bildungsbegriff auszugehen, dem konstruktivistische Annahmen zugrunde liegen und der sich an Prozessen „des individuellen Selbst- und Weltbezugs“ (ebd., 127) orientiert. Die konkrete Ausgestaltung solcher Bildungsprozesse kann nur mit Blick auf den*die* jeweilige*n Schüler*in erfolgen, was zu einer weiteren relevanten Dimension der pädagogischen Perspektive auf Inklusion führt: die Zusammenarbeit aller Beteiligten, wie es auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz fordert. Im Feld von Schule bezieht sich dies sowohl auf die Kooperation zwischen Lehrpersonen verschiedener Studiengänge als auch auf andere Subjekte, die entweder in der Schule tätig sind (Eltern, Schulsozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Schulassistent*innen, Erzieher*innen etc.) oder die in verschiedenen Weisen mit Schulen kooperieren (Jugendhilfe, gesetzliche Betreuungen, Sportvereine etc.). Die Zusammenarbeit rekurriert aber vor allem auf der Gestaltung pädagogischer Prozesse mit den jeweiligen Schüler*innen. Als Adressat*innen pädagogischen Handelns sind vor allem *sie selbst* als Subjekte in den Blick zu nehmen. Kinder und Jugendliche fungieren als Expert*innen ihrer Lebenswelten und können ihre eigenen Sichtweisen einbringen, was einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung von inklusiven Lehr-Lern-Formaten verspricht (vgl. Buchner/Schoissengeyer 2019, 158). „Beim Thema Inklusion scheint es neben den Einstellungen der Lehrpersonen und Eltern [...] unerlässlich, die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler – und zwar aller Schülerinnen und Schüler – einzubeziehen, um ein umfassendes Bild zu erhalten“ (Laßmann et al. 2019, 431). Aus diesen Annahmen hervorgehend wird erstens die Notwendigkeit deutlich, Inklusion auch und vor allem aus Sicht der Schüler*innen zu beforschen. Mit Bezug zu inklusionsorientierter universitärer Lehrer*innenbildung zeigt sich zweitens die Bedeutsamkeit, dass Studierende sich bereits in der ersten Phase

der Lehrer*innenbildung mit den Perspektiven der Schüler*innen vertraut machen sollten. Eine für die universitäre inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung relevante Frage ist hier, inwiefern sich Studierende mit dem Ziel Lehramt in ihren Orientierungen zu Inklusion und Differenzen (nicht) auf die Perspektiven der Schüler*innen beziehen. Die vorliegende Studie geht unter anderem davon aus, dass die Auseinandersetzung mit den Sichtweisen der Schüler*innen für alle Studierenden mit dem Ziel Lehramt – unabhängig von ihrem jeweiligen Studiengang (Sonderpädagogik, Lehramt an Gymnasien sowie Lehramt für berufsbildende Schulen) und ihrer Fächerkombination – eine Möglichkeit bietet, sich der beruflichen Praxis durch den Blick der Schüler*innen zu nähern.

Im Vergleich zu pädagogischen Perspektiven auf Inklusion rücken *soziologische Sichtweisen* verstärkt das Verhältnis von Inklusion und Exklusion in den Fokus. Dabei sind Fragen von Mitgliedschaften und sozialen Schließungen von besonderem Interesse. Gerade aus soziologischer Betrachtungsweise wird deutlich, dass Forschung zu Inklusion stets auch Forschung zu Exklusion beinhaltet. Inklusionsforschung richtet dann ebenso den Blick auf exkludierende, segregierende Strukturen und Systeme, um diese genauer zu analysieren (vgl. exempl. Pfahl 2011; Siegert/B. Lindmeier 2017).

Diese Perspektiven (rechtlich, pädagogisch, soziologisch) sind stets im Verhältnis zu politischen Dimensionen zu betrachten. Inklusion wird in der vorliegenden Studie weniger als Theorie, sondern vielmehr als politisches Moment verstanden, aus dem eine Handlungsmaxime resultiert. *Inklusive Prozesse sind auch immer politische Prozesse* und können nicht ohne Bezug zu Diversitäten und Differenzen diskutiert und untersucht werden. Dies wird auch im Bereich der Lehrer*innenbildung erkennbar. Die Differenzpraktiken Studierender machen beispielsweise auf hegemoniale gesellschaftliche Strukturen aufmerksam und wirken ihrerseits strukturierend auf diese zurück (vgl. Lücke/B. Lindmeier 2019, 63). Mit Bezug auf die Lehrer*innenprofessionsforschung konstatieren Lücke und Lindmeier, „dass bereits ausgebildete Differenzpraktiken Lehramtsstudierender eine hohe Relevanz für Forschung und universitäre Ausbildung aufweisen, weil sie zukünftige Unterrichtspraktiken der Studierenden strukturieren“ (ebd., 58). Die beschriebenen Sichtweisen auf Inklusion durchdringen sich wechselseitig und vollziehen sich innerhalb machtvoller gesellschaftlicher Praktiken. In den Praktiken wirken konkrete Subjekte, die bestimmte Positionen vertreten und (nicht) gehört werden. Zu fragen ist dann, welche Perspektiven und welche Positionen gerade (nicht) die Deutungsmacht innehaben und dadurch (keine) Anerkennung erhalten. Hier ist erneut auf die Perspektiven der Schüler*innen zu verweisen, die im Vergleich zu anderen Subjekten in den Diskussionen um Inklusion nur wenig Berücksichtigung erfahren (vgl. exempl. Buchner/Schoissengeyer 2019).

Universitäten als privilegierte Bildungsorte (vgl. Mecheril/Klingler 2010, 84) sind dazu aufgefordert, diese verschiedenen Perspektiven zu berücksichtigen, auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren und sich ihnen gegenüber zu positionieren. Mit Blick auf den Anspruch, inklusive Prozesse umzusetzen, haben Universitäten nicht nur die Aufgabe, ihre Studierenden auf eine diversitäts- und differenzsensible Gestaltung von Schule und Unterricht vorzubereiten, sondern ebenso selbst als Institution dieser Forderung nachzukommen. Dazu gehört es in erster Linie, die Diversität der Studierenden zu berücksichtigen. So sind universitäre Lehr-Lern-Formate zu konzipieren und modular zu verankern, die an die individuellen Lernausgangslagen der Studierenden anknüpfen (vgl. Junge 2020, 250) und diese gleichzeitig dafür sensibilisieren, einen eigenen (zukünftigen) diversitäts- und differenzsensiblen Umgang mit Schüler*innen zu entwickeln. Dies erfordert eine spezifische Professionalisierung seitens der Studierenden und der Dozierenden. Gleichzeitig sind langfristige Strukturen zu etablieren, die die Konstitution einer solchen Professionalisierung fördern. Dieser Aufgabe wurde sich im

Projekt „Leibniz-Prinzip“, einem Projekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, aus den vier unterschiedlichen Maßnahmen⁸ mit verschiedenen Schwerpunkten angenähert. Im Zuge der Qualitätsoffensive wurden gezielt neue fächerübergreifende Lehr-Lern-Formate entworfen und erprobt, wobei Inklusion und Diversität als Querschnittsaufgaben betrachtet wurden.

Die Ausführungen zeigen die unterschiedlichen Verständnisse von Inklusion und inklusiver Bildung – je nach Einnahme der Perspektiven – auf. Der Inklusionsbegriff wird im Folgenden durch die Systematisierung über das Kriterium des Adressat*innenkreises sowie der Verhältnisbestimmung von Inklusion und Exklusion näher bestimmt (2.1). Die daran anschließenden skizzierten zentralen Herausforderungen und Prämissen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung werden insbesondere im Hinblick auf die Frage, inwiefern in ihnen die Perspektiven der Schüler*innen berücksichtigt werden, beleuchtet (2.2). In welchem Ausmaß die Herausforderungen und Prämissen Eingang in die Gestaltung universitärer Lehrer*innenbildung finden, hängt auch von verschiedenen Modellen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung ab (2.3). Neben Veränderungen auf struktureller Ebene, die eine integrative Einbettung inklusionsspezifischer Inhalte und Fragestellungen in die Lehrer*innenbildung erfordern, wird in den Diskussionen um Voraussetzungen inklusiver Bildung wiederholt die Bedeutung von Haltung und Orientierungen (angehender) Lehrpersonen hervorgehoben (exempl. Lotze/Kiso 2014, 155; Heyl/Seifried 2014, 47). Neben einer Begriffsschärfung und Aufarbeitung des entsprechenden Forschungsstandes erfolgt eine Verhältnisbestimmung der beiden Konstrukte (2.4). Die bisherigen Überlegungen münden in der Entfaltung einer mehrdimensionalen praxeologischen Perspektive auf Inklusion, die Prozesse des Doing/Undoing Difference ins Zentrum des Interesses rückt (2.5). Diese Perspektive wird insbesondere im Hinblick auf die der Studie zugrunde liegenden methodischen und methodologischen Annahmen der Dokumentarischen Methode befragt (vgl. exempl. Wagner-Willi 2018; Wagener 2018).

2.1 Annäherungen an den Inklusionsbegriff – Möglichkeiten der Systematisierung

Anknüpfend an die Ausführungen zu den unterschiedlichen Perspektiven auf Inklusion und mit Blick auf die vorliegende Studie erfolgt im Weiteren erstens eine Annäherung an den Inklusionsbegriff durch die Bestimmung der Adressat*innen sowie zweitens eine genauere Betrachtung des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion. Ersteres geht mit der Abgrenzung inklusiver gegenüber integrativer Pädagogik einher (vgl. Kiuppis 2014, 23 und 26; C. Lindmeier/Lütje-Klose 2015, 7). Kiuppis fragt unter Rückgriff auf einschlägige Dokumente wie die UN-Behindertenrechtskonvention und deren Übersetzung, „ob es bei dem Leitprinzip der Inklusion – im Vergleich zur Integration – darum geht, einen pädagogischen Ansatz zu initiieren, der sich der Gruppe der Menschen mit Behinderung anders annimmt als integrative Pädagogik? Oder der sich vielmehr auch anderen Menschen annimmt als jenen mit Behinderungen?“ (Kiuppis 2014, 23). In der Einteilung nach dem Adressat*innenkreis wird zwischen einem ‚engen, behindertenbezogenen‘, einem ‚weitem, auf alle Diversitätsmerkmale bezogenem‘ und einem ‚auf alle Lernenden, unter besonderer Berücksichtigung vulnerabler Gruppen, bezogenem‘ Adressat*innenverständnis unterschieden. Ersteres zeichnet sich durch die Schwerpunktsetzung auf die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ aus, diesbezügliche Publikationen „schließen damit unmittelbar an die Forschungstradition und die klassische Ausrichtung der Sonder- und Integrationspädagogik an“ (C. Lindmeier/Lütje-Klose 2015, 7). Ein auf

⁸ Teilmaßnahme B offerierte verschiedene Seminare mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (*Gender, Inter-/Transkulturalität, Mehrsprachigkeit/Bildungssprache/Deutsch als Zweitsprache* und *Behinderung/Benachteiligung*).

(Nicht-)Behinderung fokussiertes Verständnis von Inklusion impliziert die Annahme zweier sich gegenüberstehender Gruppen: Menschen mit und ohne Behinderung. Die Einführung von Kategorien wie ‚special educational needs‘ und ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ stellte auch einen Versuch dar, sich nicht weiterhin ausschließlich auf die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ zu beziehen, sondern die Aufmerksamkeit ebenso auf andere Diversitätsdimensionen zu richten. „Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) [...] blieb mit dem Konzept der Förderschwerpunkte aber letztlich einem klassifikatorischen System verhaftet“ (ebd., 8). Die dritte Bestimmung von Inklusion enthält Aspekte der ersten beiden, sensibilisiert aber insbesondere für vulnerable Gruppen. Hier sind auch die Diskussionen um Intersektionalität einzuordnen (vgl. Kiuppis 2014, 33f.).

Die Konkretisierung des Inklusionsbegriffs über die Bestimmung des Adressat*innenkreises kann mit Blick auf die Publikationen und diskutierten Positionen in diesem Feld auch unter der Berücksichtigung der akademischen Sozialisation und institutionellen Verortung der jeweiligen Autor*innen erfolgen. Sowohl der absolvierte Studiengang als auch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Institution, in Verbindung wiederum mit den dort beruflich tätig gewordenen Personen und deren akademischen Biographien, nehmen Einfluss auf die Entwicklung und Durchführung eigener (Forschungs-)Projekte. Kiuppis macht beispielsweise darauf aufmerksam, dass „[i]m deutschsprachigen Raum [...] Arbeiten zu ‚inklusive Pädagogik‘ bzw. ‚inklusive Bildung‘ vor allem aus den teildisziplinären Bereichen der Heil- und Sonderpädagogik beziehungsweise den Rehabilitationswissenschaften und der Integrationspädagogik hervor[gehen]“ (ebd., 29). Die vorliegende Untersuchung ist an der Schnittstelle zwischen Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik einzuordnen. Sie rückt mit der Frage, inwiefern sich Studierende in ihren schul- und bildungsbezogenen Orientierungen auf die Perspektiven der Schüler*innen beziehen, insbesondere den Adressat*innenkreis der Schüler*innen ins Blickfeld des Interesses und diskutiert dessen marginalisierte Position in den Diskursen um Inklusion, Exklusion und Differenzen. In diesem Zuge werden darüber hinaus Mechanismen des Wechselspiels von Inklusion und Exklusion berücksichtigt. An den bisherigen Ausführungen zur Konkretisierung des Inklusionsbegriffs über den Adressat*innenkreis wird erkennbar, dass die Relation von Inklusion und Exklusion kaum Berücksichtigung erfährt. Als anschlussfähig würde sich möglicherweise das Verständnis erweisen, das alle Lernenden berücksichtigt, wobei insbesondere vulnerablen Gruppen besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht wird, da zu diesem Bestimmungsversuch auch die Ansätze der Intersektionalität zählen. Aber auch hier erfolgt keine explizite Erwähnung der Notwendigkeit der Verhältnisbestimmung von Inklusion und Exklusion.

Neben der Annäherung an den Inklusionsbegriff über die Bestimmung des Adressat*innenkreises besteht eine weitere Systematisierungsmöglichkeit in der Differenzierung zwischen einem am Begriff der Behinderung ausgerichteten versus einem am Verhältnis von Inklusion und Exklusion orientiertem Diskussionsstrang (vgl. Kronauer 2013, 17). Ersterer forciert die „*Öffnungen* gesellschaftlicher Organisationen und Infrastruktur zur gleichberechtigten Teilhabe aller an deren Leistungen“ (ebd., 18, Herv. i.O.). Daraus resultiert eine Ablehnung von Sonderbehandlungen und Diskriminierungen. Zweiter rückt die Frage der Qualität der Teilhabe in den Mittelpunkt. Kronauer plädiert dafür, die beiden Diskussionen auf soziologischem Wege zusammenzuführen. Zentrum seiner Ausführungen bildet die Theorie sozialer Schließungen.

„Ein- und Ausschließungen unterscheiden sich unter anderem nach dem Grad der Durchlässigkeit der Grenzen, den Zugangsvoraussetzungen, dem Grad der Formalisierung [...], der Zeitstruktur [...], den Legitimationen, Aufnahme-ritualen und Sanktionen, vor allem aber der Bedeutung für die Lebensqualität und den Lebensverlauf der Menschen“ (ebd., 19f.).

Gerade der letzte Aspekt verweist darauf, dass die jeweiligen sozialen Schließungen für die verschiedenen Subjekte von unterschiedlicher Relevanz sein können. Nicht jede soziale Schließung muss sich als problematisch erweisen. Ob sie belastend ist, hängt in erster Linie davon ab, ob die von ihr betroffenen Subjekte diese als problematisch *erleben* und sie in ihrer Lebensqualität beeinträchtigt. Inklusion bedeutet dann „die Überwindung illegitimer Schließungen und die Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen“ (ebd., 21). Welche sozialen Schließungen zu welchen Zeitpunkten legitim oder illegitim sind, ist zum großen Teil mit Rückgriff auf die jeweilige Disziplin, die spezifischen Lehr-Lern-Settings sowie mit Bezug auf die beteiligten Subjekten zu ergründen. Dabei ist aber auch anzumerken, dass bestimmte soziale Phänomene, die zu Diskriminierungen führen (können), nicht ausschließlich individuell zu diskutieren sind, wie beispielsweise sexistische oder ableistische Äußerungen. Neben den individuellen Bezügen sind soziale Schließungen auch mit Blick auf strukturelle und institutionelle Mechanismen auf ihre Legitimität bzw. Illegitimität hin zu beleuchten und erfordern deutliche Positionierungen. Inklusion ist auch eine „gesellschaftspolitische Aufgabe, inkludierende Verhältnisse zu schaffen“ (ebd., 25).

Für die Konstitution inkludierender Verhältnisse ist eine Auseinandersetzung mit exkludierenden Strukturen notwendig. Exklusionen in modernen Industriegesellschaften stellen in den seltensten Fällen Totalausschlüsse dar, sondern vollziehen sich vielmehr innerhalb von Inklusionen (vgl. Kronauer 2010, 251). Beispielsweise können Exklusionen auf dem ersten Arbeitsmarkt zu Inklusionen auf dem zweiten Arbeitsmarkt führen – Exklusionen eines Systems können so als Resultat Inklusionen in ein anderes System haben. Andererseits können Exklusionen von einem System auch Ausschlüsse von anderen Systemen als Folge haben, sodass sich Exklusionen und ihre Mechanismen wechselseitig verstärken (vgl. ebd., 243ff.). Prozesse von Inklusionen und Exklusionen bedürfen demnach mehrdimensionaler Betrachtungsweisen (vgl. ebd.). Stichweh verwendet in diesem Zusammenhang die Termini „inkludierende[] Exklusion“ und „exkludierende[] Inklusion“ (Stichweh 2009, 40). Zu den inkludierenden Exklusionen zählen beispielsweise Psychatrien oder Förderschulen. Zu den exkludierenden Inklusionen gehören unter anderem kriminelle Jugendbanden, deren „Gruppenzusammenhang [sich] gerade über die dauerhaft oppositionelle oder zumindest deviante Stellung im Verhältnis zu den normativen Strukturen der umgebenden Gesellschaft bildet“ (ebd., 39). Exklusion stellt einen „Bruch von Interdependenzbeziehungen“ (Kronauer 2010, 45) bzw. einen „Bruch von Solidarität“ dar (Stichweh 2009, 29).

Inklusionsprozesse stehen unmittelbar in Verbindung mit Dimensionen gesellschaftlicher Zugehörigkeit. Hier ist auf Interdependenz, Reziprozität und Partizipation (vgl. Kronauer 2013), Interdependenz und Partizipation (vgl. Schütte 2012) sowie auf Solidarität, Mitgliedschaft und Disziplinierung (vgl. Stichweh 2009) zu verweisen. Für Kronauer zeigt sich Interdependenz in Erwerbsarbeit, Reziprozität in sozialen Netzwerken und Partizipation in Bürger*innenrechten. Mit Bezug auf die Erwerbsarbeit formuliert er:

„Erwerbsarbeit vermittelt nicht nur Einkommen, sondern bindet darüber hinaus die Erwerbstätigen in objektivierte, institutionell geregelte Verhältnisse wechselseitiger Abhängigkeit ein, in die gesellschaftliche Arbeitsteilung. Damit ist die Erfahrung eng verbunden, nicht nur persönlich, sondern auch gesellschaftlich ‚gebraucht zu werden‘“ (Kronauer 2013, 22).

Reziprozität kann vor allem in sozialen Nahbeziehungen wie Familie und Partner*innenschaften durch Unterstützung und Loyalitäten erfahren werden. Mit der Dimension ‚Partizipation‘ bezieht sich Kronauer auf politische und soziale Bürger*innenrechte, die er als „Schutz- und Teilhaberechte“ bezeichnet (ebd., 23). Schütte nennt Interdependenz und Partizipation als die zwei Modi der sozialen Zugehörigkeit und versteht Inklusion „sowohl als Zielbestimmung als

auch als der Weg zu deren Erreichung“ (Schütte 2012, 104). Wie auch Kronauer beschreibt Schütte Interdependenz als Einbindung in soziale Netzwerke und bezeichnet Partizipation als „Vermittlung gesellschaftlicher Teilhabe in materieller, kultureller und politisch-institutioneller Hinsicht“ (ebd., 106).⁹

Stichweh stellt die Frage nach Momenten der Disziplinierung, der Solidarität und der Verhandlung von Mitgliedschaften in den Vordergrund. Mechanismen der Disziplinierung fragen danach, wie sich innergesellschaftliche Ausschlüsse in (totalen) Institutionen vollziehen. Solidarität bedeutet dann Einbindungen in soziale Nahbeziehungen (vgl. Stichweh 2009, 29f.). Während Kronauer Inklusion „als die Überwindung illegitimer Schließungen und die Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen“ (Kronauer 2010, 21) auffasst und Inklusion laut Schütte die Zielbestimmung und den Weg der Erreichung von Partizipation und Interdependenz umfasst, konkretisiert sich Inklusion für Stichweh hingegen in Adressierungen. Dabei ist vordergründig, wer von wem wie adressiert wird. Subjekte sind durch Adressierungen in soziale und gesellschaftliche Beziehungen eingebunden. „Kommunikative Akte der Adressierung können Mitgliedschaft zusprechen oder abweisen; sie können die Aktivierung oder Verweigerung von Solidarität deutlich machen, und schließlich kann in ihnen das Moment der Kontrolle und der Disziplinierung hervortreten“ (Stichweh 2009, 30). Auch für Fuchs ist der Moment der Adressierung besonders bedeutsam: Menschen sind dann inkludiert, wenn sie als relevant für soziale Systeme markiert werden (vgl. Fuchs 2016, 398). Die Bedeutungszuschreibungen verlaufen über Kommunikation und eröffnen Möglichkeiten der Partizipation (vgl. ebd.).

Obwohl soziale Schließungen nicht per se problematisch sind (vgl. Kronauer 2013, 20), wird Inklusion zumeist als der wünschenswerte und Exklusion als der zu vermeidene Zustand diskutiert (vgl. Fuchs 2016, 398). Diese Normativität wird oftmals übergangen – nicht so von Schütte. Er macht darauf aufmerksam, dass Definitionen und die Operationalisierbarkeit der Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚Exklusion‘ von dem konkreten sozialen Kontext und den dazugehörigen Subjekten abhängig seien (vgl. Schütte 2012, 105). Damit schließt er an Kronauers Überlegungen an, der auf Selbstpositionierungen und eigene Relevanzsetzungen der Subjekte in Bezug auf soziale Schließungen verweist (vgl. Kronauer 2013, 19f.). Es kann nur dann von sozialer Exklusion gesprochen werden, „wenn Menschen in einem Maße von Gesellschaftsfunktionen ausgeschlossen werden, zu denen sie aus Sicht gängiger Normvorstellungen Zugang haben sollten und aus eigenem Antrieb Zugang haben wollen“ (Schütte 2012, 105). Dabei können normative Annahmen, die den Zugang zu gesellschaftlichen Funktionen betreffen, durchaus den subjektiven Bedürfnissen nach Mitgliedschaften widersprechen. (Bildungs-)Institutionen als Organisationen, die Zugänge und Mitgliedschaften regeln, stehen in der Verantwortung der „Überwindung illegitimer Schließungen“ (Kronauer 2010, 21). Das trifft auf die Institution Schule in besonderem Maße zu. Die Frage ist hier, wie sich „illegitime[] Schließungen“ (ebd.) konkret in Schule und Unterricht vollziehen, Schüler*innen Ausgrenzungsprozesse erfahren und benachteiligt werden und inwiefern die Umsetzung inklusiver Prozesse diese Schließungen verhindern bzw. reduzieren kann. Den verschiedenen Systematisierungsansätzen und Bestimmungsversuchen von Inklusion ist gemein, dass sie mit der Forderung einer erhöhten Aufmerksamkeit für Prozesse des (Nicht-)Eingebunden-Werdens einhergehen und davon ausgehend z.B. Fragen nach Bildungsgerechtigkeit und (sozialen) Ausgrenzungen in den Mittelpunkt der Diskussion stellen. Diese Fragen sind dann für die jeweiligen Disziplinen und Institutionen zu konkretisieren. Sie können weiter Anforderungsbereiche inklusionsorientierter Bildung aufzeigen, die im

⁹ Schütte bezieht sich hier auf die Ausführungen von Kronauer 2010, 147.

Bereich der Lehrer*innenbildung gleichermaßen bedeutsam für (angehende) Lehrpersonen und für diejenigen Institutionen sind, die für die Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen verantwortlich sind.

2.2 Herausforderungen und Prämissen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung unter besonderer Beleuchtung der Schüler*innenperspektiven

Dass Schule als Selektionsinstanz nach wie vor soziale Ungleichheiten reproduziert, ist mittlerweile in der Bildungsforschung als Common-Sense-Wissen bekannt (exempl. vgl. Bourdieu/Passeron 1971 [1964]; Budde/Hummrich 2013). Diese Reproduktion sozialer Ungleichheiten vollzieht sich sowohl auf der Ebene der Strukturen (segregierend) als auch auf der Ebene der Subjekte (Lehrpersonen). Es zeigt sich auch in der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems, die trotz der mittlerweile weit verbreiteten Gesamtschulen fortgeführt wird sowie an dem Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Schulerfolg. Weiter wird es an den Praktiken der Zuschreibung und Adressierung von den Lehrpersonen an die Schüler*innen deutlich.

„Der (historische) Aufbau des Bildungswesens, seine Dreigliedrigkeit und Stufenförmigkeit, Praktiken der Zuweisung und Überweisung, Messung und Bewertung entscheiden darüber, welche Selektionsprozesse heute möglich sind und praktiziert werden. Dabei liefern diese Praktiken Anleitungen zur Fremd- und Selbstselektion an die Subjekte, d.h. die schulischen Praktiken stellen durch Gliederung, Aufbau und Bewertung der Schulformen Bildungsprogramme zur Verfügung, die einzelnen Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Gelegenheiten bieten und verschiedene Selbsterwartungen herstellen – und somit zur naturhaft erscheinenden, vorgeblich angemessenen Selbstselektion von den ‚richtigen‘ Personen in jeweilige (Bildungs-)Positionen führt“ (Pfahl 2011, 32, Herv. i.O.).

Eine davon ausgehend zentrale Frage ist, wie der Reproduktion machtvoller, sich nachteilig auf die Schüler*innen auswirkender Differenzsetzungen entgegengewirkt werden kann. Der Befund der Reproduktion sozialer Ungleichheit in und durch Schule macht auch für den Bereich der universitären Lehrer*innenbildung auf zentrale Herausforderungen aufmerksam. Hier ist – neben der Analyse der jeweiligen inkludierenden und exkludierenden Strukturen – unter anderem zu überlegen, wie Lehr-Lern-Formate inklusionsorientiert und differenzsensibel gestaltet werden können, sodass Studierende ein Bewusstsein für die Mechanismen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten entwickeln können. Inklusion bildet ein „anspruchsvolles und sensibles Entwicklungsprojekt, das grundsätzlich neue Orientierungen gesellschaftlicher und berufsfachlicher Art mit strukturellen Konsequenzen im Bildungswesen verbindet und in besonderer Weise auf die Entwicklung von Professionalität sowie Akzeptanz aller beteiligten Akteure und Adressaten angewiesen ist“ (Pabst 2015, 137). Inklusionsorientierte, differenzsensible Lehr-Lern-Formate bedürfen einer näheren Bestimmung ihrer spezifischen Ziele, um Prozesse der Professionalisierung zu evozieren und zu begleiten. Diese konkreten Zielperspektiven fehlen aber noch weitestgehend – empirisch geprüfte Ergebnisse bezüglich einer Professionalisierung für Inklusion sind lediglich marginal vorhanden (vgl. exempl. Heinrich et al. 2013, 79; Greiten et al. 2017, 14f.).

Die ausgewählten Herausforderungen und Prämissen inklusionsorientierter (Lehrer*innen-)Bildung werden unter Rückgriff auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie insbesondere daraufhin analysiert, inwiefern Bezüge zu den Perspektiven der Schüler*innen erfolgen bzw. inwiefern sie sich als anschlussfähig an die Schüler*innenperspektiven erweisen. Die Berücksichtigung der

Schüler*innenperspektiven wird im Anschluss an die zuvor diskutierten Herausforderungen noch einmal gesondert aufgegriffen, wobei sowohl deren Bedeutsamkeit herausgestellt als auch auf ein entsprechendes Forschungsdesiderat hingewiesen wird. Es ist also von besonderem Interesse für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung, ob und inwiefern (die Stimmen der) Schüler*innen als Adressat*innen des Lehrer*innenhandelns in den skizzierten Anforderungsbereichen (nicht) beachtet werden. Diese Bereiche betreffen verschiedene Ebenen, mit denen sich (angehende) Lehrpersonen auseinanderzusetzen haben. Eine Neujustierung der Strukturfunktion von Schule (vgl. Heinrich et al. 2013) geht beispielsweise mit Fragen der Leistungsbewertung in inklusionsorientierten Schulklassen einher (vgl. von Bargen 2017). Das eigene (angehende) Lehrer*innenhandeln steht somit unmittelbar in Relation zu den strukturellen gesellschaftlichen Voraussetzungen sowie den Bedingungen der Institution Schule. Die Reflexion institutioneller Prämissen macht ebenso auf Fragen aufmerksam, die den Bereich der Hochschuldidaktik umfassen. Hochschuldidaktische Fragen betreffen entweder die Institution Universität selbst und beleuchten die ihr zugrunde liegenden Strukturen und Bedingungen oder sie führen zu dem Versuch, didaktische Prinzipien oder Strukturelemente zu konturieren. Letztere fungieren dann als Orientierungsmarker für das (angehende) Lehrer*innenhandeln.

Während die beiden ersten der im Folgenden diskutierten Bereiche eher auf Veränderungsbedarfe auf struktureller Ebene hinweisen, betreffen die weiteren konkreter das Handeln, die Haltung und die Orientierungen (angehender) Lehrpersonen selbst. Die Auswahl der Anforderungsbereiche verdeutlicht eine systemische Betrachtungsweise, in der Fragen verschiedener Ebenen gleichermaßen in die Skizzierung eines inklusionsorientierten Lehrer*innenhandelns mit einfließen.

- Struktur und Rahmenbedingungen: partielle Autonomie der Integrationsfunktion von Schule (vgl. Heinrich et al. 2013)
- Hochschuldidaktik: Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen (vgl. Frohn et al. 2019)
- Profil für inklusive Lehrpersonen: „Wertschätzung der Diversität der Lernenden, Unterstützung aller Lernenden, [m]it anderen Zusammenarbeiten, kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung“ (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012, 13)
- Biographische Selbstreflexion und reflexiver Umgang mit dem Ungewissen (vgl. Amrhein 2017)
- Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen: Integration symmetrischer Beziehungsanteile in strukturell asymmetrische Beziehungen (vgl. Helsper 2016, 2002)
- Reflexive Inklusion (vgl. Budde/Humrich 2015) und reflektierter Umgang mit der Dynamik der (Re-)Produktion von Differenzen (vgl. Häcker/Walm 2015a)
- Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven

Struktur und Rahmenbedingungen: partielle Autonomie der Integrationsfunktion von Schule

Nach Fend werden dem Schulsystem vier zentrale Funktionen attestiert: Kulturelle Reproduktion (Reproduktion kultureller Fertigkeiten und Verständnissysteme), Qualifikation (Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen), Allokation (Verteilung von Positionen) und Integration (Etablierung einer kulturellen und sozialen Identität, vgl. Fend 2006, 49f.). Gerade die Funktion der Allokation bedarf mit Blick auf inklusionsorientierte Bildungsprozesse einer kritischen Überprüfung.

„Die Allokationsfunktion, auf schulischer Ebene implementiert durch Prüfungen und Zugangsberechtigungen, ist insbesondere im Regelschulsystem weiterhin omnipräsent, da sie über die im Lehrplan festgelegten Lernziele bzw. Kompetenzen den Unterricht bestimmt und eng mit einer entsprechenden Notengebung verknüpft ist“ (von Bargen 2017, 141).

Mit Bezug auf inklusionsorientierten Unterricht ist erstens zu konstatieren, dass bisherige Formate der Leistungsbewertung einer Transformation bedürfen. Die Beurteilung von Leistungen in inklusionsorientierten Schulklassen geht mit besonderen Herausforderungen für Lehrpersonen einher. Die Untersuchung von Bargens macht darauf aufmerksam, dass Lehrpersonen dazu tendieren, die Leistungsbeurteilung in inklusionsorientierten Klassen individuell zu handhaben, wobei sie sich überwiegend an den Normen des allgemeinbildenden Schulsystems ausrichten (vgl. ebd., 146 und 149). Zweitens ist die Funktion der Allokation auf ihre integrierende Wirkung, die wiederum mit Entscheidungen über Mitgliedschaften einhergeht, hin zu befragen (vgl. Sturm 2016, 57). Die Allokationsfunktion zeigt sich in schulischer Leistungsbewertung und ist eng mit Prozessen von Integration verbunden. Heinrich, Urban und Werning fordern eine Erweiterung und Neujustierung der Strukturfunktion von Schule (vgl. Heinrich et al. 2013, 75). Im Kontext inklusionsorientierter Schulen kann Integration nicht weiterhin ausschließlich durch Leistung erfolgen. Die Integrationsfunktion von Schule bedarf vielmehr einer übergeordneten Funktion, die auch autonom von den beiden anderen (Qualifikations- und Allokationsfunktion) wirksam wird (vgl. ebd., 76). Damit wollen die Autoren jedoch nicht die „extrem integrierende Funktion von Leistung in unserer Gesellschaft in Abrede stellen [...]. Schüler/innen, die in der Schule hohe Qualifikationen erwerben, sind selbstverständlich leichter in der Lage, ihren Ort in der Arbeitsgesellschaft zu finden“ (Allokation, ebd.). Erforderlich ist der Aufbau eines Schulsystems, dessen *Integrationsfunktion nicht ausschließlich über Leistung verläuft*. Dies ist auch im Hinblick auf eine spätere Integration in den Arbeitsmarkt bedeutsam (vgl. ebd.). Die Anforderung bildet eine grundlegende Prämisse, die – im Vergleich zu den im Folgenden beschriebenen Herausforderungen – den Schwerpunkt auf die Struktur von Schule legt. Mit Bezug auf die Schüler*innenperspektiven ist hier zu berücksichtigen, wie Schüler*innen die Integrationsfunktion von Schule wahrnehmen. Dabei kann beispielsweise das Erleben von (Nicht-)Zugehörigkeiten im Zusammenhang gemeinsamer Lernprozesse in den Blick genommen werden.

Hochschuldidaktik: Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen

Herausforderungen an inklusive (Hochschul-)Didaktik betreffen in erster Linie die Sonderpädagogik, die Fach-, Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Damit einher gehen vielfältige Expertisen und unterschiedliche Relevanzsetzungen, die sich sowohl auf Ebene der Strukturen und Rahmenbedingungen zeigen als auch in universitären Kommunikationsstrukturen und in der Lehre wirksam werden. Auf struktureller Ebene ist vor allem die Beleuchtung der Studienbedingungen „im generellen Blick auf Teilhabe und Diskriminierungspotentiale“ (Platte 2018, 23) zentral. Die intersektionale Analyseperspektive könnte diesbezüglich „eine geeignete Rahmung für Räume an Hochschulen sein, in denen diskriminierende Verhältnisse thematisiert, kollektivierende Zuschreibungen problematisiert und Praktiken, unter dem Deckmantel einer ‚Förderung von Studierenden‘ [...], vermieden werden“ (Amirpur 2018, 70). Dabei geht es insbesondere darum, exkludierende Strukturen in den Fokus zu rücken und von der Annahme Abstand zu nehmen, Barrieren seien individuell zu handhaben und zu bewältigen. Eine zentrale Herausforderung besteht dann darin, „Studierende als handelnde Subjekte mit spezifischen Möglichkeitsräumen anzusprechen“ (ebd.).

Universitäten werden somit aufgefordert, sich ihres privilegierten Status' und ihrer eingeschränkten Zugangs- und Teilhabebedingungen bewusst zu werden und diese im Hinblick auf den Anspruch der Umsetzung von inklusionsorientierter Bildung zu problematisieren. Dies führt zu der Frage, wie sich Lehre unter den Bedingungen von Differenz vollzieht (vgl. Hoffarth et al. 2013; Machold/Mecheril 2013) und inwiefern Prinzipien inklusionsorientierter Didaktik konturiert werden können. Es hat den Anschein, als ob die Diskussionen hier wenig disziplinübergreifend verlaufen. „Der Themenbereich ‚inklusionsorientierte Didaktik‘ ist zwar schon seit einigen Jahren Gegenstand in der Lehre, wird häufig jedoch isoliert in den einzelnen Fächern bearbeitet, so dass z.B. sonderpädagogische und fachdidaktische Forschungsergebnisse und Wissensbestände kaum vernetzt werden“ (Alavi et al. 2017, 93). Ein mögliches Profil inklusiver Lehre, „insbesondere im Hinblick auf die praktische Realisierung [„ist] erst in Umrissen erkennbar“ (Groß 2018, 167). Auch Pech, Schomaker und Simon machen darauf aufmerksam, dass „[d]ie Entwicklung einer inklusiven Didaktik im Allgemeinen [...] ebenso wenig abgeschlossen [ist] wie die Entwicklung inklusiver Fachdidaktiken im Speziellen“ (Pech et al. 2018, 6). Im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt Universität zu Berlin* (FDQI-HU) wurde dieses Desiderat zum Ausgangspunkt für die Entwicklung eines didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen gewählt. Das Modell soll „(zukünftige) Lehrer*innen für die Potentiale und Herausforderungen zukünftigen Unterrichts sensibilisieren“ (Frohn et al. 2019, 8). Als Grundlage dienen unter anderem die kritisch-konstruktive Didaktik Klafkis (vgl. Klafki 2007), das von Schulz entwickelte Hamburger Modell (vgl. Schulz 1981), ein Verständnis von Bildung als Transformation (vgl. Marotzki 1990; Koller 2012) sowie verschiedene konstruktivistische Ansätze (vgl. Frohn et al. 2019, 10). Weiter finden Ergebnisse zu ästhetischen Zugangsweisen in Schule und Unterricht Berücksichtigung (vgl. Seitz 2005; Schomaker 2007).

„Mit FDQI-HU wird eine enge, nachhaltige Verknüpfung von allgemeiner bzw. fach- und inklusionspädagogischer Didaktik angeregt, deren Schnittstellen im Sinne eines reflexiven Theorie-Empirie-Praxis-Transfers unbedingt auch aus Perspektive der Fächer beschrieben werden müssen. Mit dem im Rahmen von FDQI-HU entwickelten Modells wird dabei nicht nur die theoretisch-normative Rahmung der Inklusionsforschung aufgegriffen, sondern es basiert maßgeblich auch auf Ergebnissen der empirischen Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung“ (Simon 2019, 25f.).

Ziel des entwickelten Modells ist es nicht, konkrete und vermeintlich eindeutige Planungsentwürfe abzubilden, sondern eine heuristische Herangehensweise an die Gestaltung inklusiven Unterrichts zu offerieren (vgl. Frohn 2019, 29). Die Basis bilden dabei ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens und das Selbst- und Weltverständnis schulbezogen Handelnder. Hier ist ein Bezug zu den Perspektiven der Schüler*innen erkennbar; die Frage ist allerdings, in welchem Maße die Schüler*innenperspektiven über den jeweiligen fachdidaktischen Kontext hinausgehend Berücksichtigung erfahren. Das Modell beinhaltet vier Prozessmerkmale (Partizipation, Kooperation, Kommunikation und Reflexion), Rahmenbedingungen (gesamtgemeinschaftlich, fachdidaktisch und schulorganisatorisch) sowie Strukturelemente (Themen und Inhalte, Ausgangslage, Erfolgskontrolle und Methoden und Medien, vgl. ebd., 28). In der Beschreibung des Strukturelements Partizipation wird auf die „Mitbestimmung von Schüler*innen auf allen Ebenen“ (ebd., 30) hingewiesen. Auch im Kontext von Kooperation werden die Schüler*innen mit Blick auf ko-konstruktive Lernprozesse explizit erwähnt. Insgesamt ist aber anzumerken, dass sich eine weitere und konkretere Ausdifferenzierung der vier Prozessmerkmale mit Bezug zu den Schüler*innenperspektiven unter besonderer Betrachtung erziehungswissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Dimensionen anbieten würde.

Das Modell FDQI-HU scheint überwiegend kompetenztheoretisch ausgerichtet zu sein. Es entsteht so der Eindruck, dass Elemente strukturtheoretischer und berufsbiographischer Annahmen weniger bedacht werden, da das Zentrum die individuelle Kompetenzentwicklung bildet. Diese „illustriert die Absicht, alle Schüler*innen in unterschiedlichen Kompetenzdimensionen zu fördern“ (ebd., 31). Die Autor*innen orientieren sich hier an einem weiten Kompetenzbegriff nach Weinert (2001)¹⁰, wobei Lernende, Lehrende und alle an Schule beteiligten Subjekte adressiert werden (vgl. ebd., 32). Mit dem Verweis auf die Reziprozität von Subjekten und gesellschaftlichen Systemen distanzieren sich die Autor*innen von strukturdeterministischen Annahmen wie z.B., dass zunächst eine Veränderung der Rahmenbedingungen notwendig sei, um Inklusion erfolgreich umzusetzen. Sie weisen ferner darauf hin, dass das Modell aktuell vor allem die Funktion einer Richtschnur einnimmt.

Profil für inklusive Lehrpersonen

Das Profil für inklusive Lehrpersonen ist das Ergebnis der Diskussionen über die Lehrer*innen-erstausbildung, an der 55 Expert*innen aus 25 Ländern teilnahmen (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012, 5 und 42). Wie auch das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen hat auch das Profil für inklusive Lehrpersonen nicht die Intention, Themen für die Erstausbildung vorzugeben. Vielmehr bietet es verschiedene Anreize, um beispielsweise zentrale Inhalte zu generieren (vgl. ebd., 7). Dabei richtet es sich vor allem an Dozierende und Lehrkräfte in der Lehrer*innenbildung. Inklusion wird in dem Profil als „ein auf verschiedenen Prinzipien beruhender, rechthebasierter Bildungsansatz, der von einer Reihe zentraler Werte getragen wird“ (ebd., 8), verstanden. Kern des Profils bildet die Entwicklung ebensolcher Werte. Diese werden bestimmten Kompetenzbereichen, bestehend aus Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten, zugeordnet.

„Das Profil zeigt auf, welche wesentlichen Werte und Kompetenzbereiche in allen Lehrer*innen-erstausbildungsprogrammen entwickelt werden sollten. Es zeigt hingegen nicht auf, wie diese Kompetenzbereiche umgesetzt werden sollen in den differenteren länderbezogenen Programmen für die Erstausbildung von Lehrkräften“ (ebd., 11).

Die entwickelten Werte und dazugehörigen Kompetenzbereiche werden folgend in Kürze elaboriert.

1. „Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen“; Kompetenzbereiche: „Auffassungen zur inklusiven Bildung“ und „Sichtweisen der Lehrkräfte zur Diversität der Lernenden“
2. „Unterstützung aller Lernenden – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden“; Kompetenzbereich: „Effiziente Unterrichtseinsätze für heterogene Klassen“
3. „Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte“; Kompetenzbereiche: „Zusammenarbeit mit Eltern und Familien“ und „Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich“
4. „Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lern-tätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen“; Kompetenzbereiche: „Lehrkräfte als reflektierende Praktiker“ und „Lehrer*innen-erstausbildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung“ (ebd., 13)

¹⁰ Dieser umfasst individuelle, kognitive, motivationale, soziale, ethisch-normative und performative Kompetenzentwicklung (vgl. Weinert 2001; siehe auch Frohn 2019 et al., 31).

Für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche wurden zugrunde liegende Einstellungen, essentielles Wissen sowie zentrale Fähigkeiten und Fertigkeiten formuliert (vgl. ebd., 15–21). Beispielsweise wird die Einstellung ‚inklusive Bildung ist eine gesellschaftliche Reform und sie ist nicht verhandelbar‘ dem Wert ‚Wertschätzung der Diversität der Lernenden‘ und dem Kompetenzbereich ‚Auffassungen zur inklusiven Bildung‘ zugewiesen (vgl. ebd., 13). Das dazugehörige Wissen umfasst ein Verständnis von Inklusion als „Konzept von inklusiver Bildung für alle Lernenden, und nicht nur für diejenigen, die als Lernende mit anderen Bedürfnissen wahrgenommen werden und vom Ausschluss von Bildungsmöglichkeiten bedroht sein könnten“ (ebd., 14). Die entsprechende Fähigkeit bildet dann unter anderem die „kritische Überprüfung der eigenen Einstellungen und Überzeugungen und deren Einfluss auf das Handeln“ (ebd.). Das Profil wurde bewusst fächerübergreifend entwickelt und soll als Ausgangspunkt für die erste Phase der Lehrer*innenbildung dienen. Die Autor*innen formulieren Vorschläge, wie verschiedene an Schule beteiligte Subjekte das Profil nutzen könnten. Studierende sollen zur Entwicklung eigener pädagogischer Theorien angeregt werden, wobei auch die eigenen Schulerfahrungen zu berücksichtigen sind. Im Profil heißt es:

„Die Lehrerausbildung sollte auf den früheren Inklusionserfahrungen der Studierenden aufbauen und erforderlichenfalls den Kreislauf persönlicher Erfahrungen mit getrennter Beschulung aufbrechen. Benötigt werden Aktivitäten, durch die anhand eines tiefen Verständnisses von Fragen der Diversität Stereotypen aller Art hinterfragt, Sensibilität erreicht und Umsetzungsstrategien in die Praxis entwickelt werden können“ (ebd. 24).

Eine Option, ein Verständnis für Fragen der Diversität zu entwickeln, könnte hier die Auseinandersetzung mit Schüler*innenperspektiven sein. Die Sicht von Schüler*innen inklusionsorientierter Schulklassen kann Studierenden einen Einblick in schulische Praktiken bieten. Möglicherweise regt sie die Studierenden auch dazu an, über ihre eigene Schulzeit nachzudenken, um „den Kreislauf persönlicher Erfahrungen mit getrennter Beschulung auf[zu]brechen“ (ebd.). Dozierende an der Universität könnten das Profil als Bezugspunkt nutzen, „um Denkweisen in Bezug auf Lernende und auf die inklusive Bildung als Ansatz für alle Lernenden zu dekonstruieren und rekonstruieren“ (ebd.). So werden anhand des Profils verschiedene Angebote der Reflexion im Hinblick auf die eigene professionelle Entwicklung möglich.

Biographische Selbstreflexion und reflexiver Umgang mit dem Ungewissen

Amrhein macht auf zwei Ungewissheiten im Themenfeld ‚Inklusion‘ aufmerksam. Die erste bezeichnet sie als Diskrepanz zwischen Reformauftrag und Systembedingungen. Einerseits bemühen sich die an Bildung beteiligten Subjekte um die Etablierung eines inklusionsorientierten Schulsystems, andererseits verschärfen sich Selektion und mangelnde Chancengerechtigkeit kontinuierlich (vgl. Amrhein 2017, 119). Diese Diskrepanz verweist auf einen „paradoxen Schulentwicklungsauftrag“ (Feuser 2013¹¹, zitiert nach Amrhein 2017, 119). Die zweite Ungewissheit bildet die Diskrepanz zwischen Reformanspruch und eigener Qualifikation. Lehrpersonen, von denen die Konzeption und Durchführung inklusionsorientierten Unterrichts erwartet wird, werden in großen Teilen nicht in ausreichendem Maße auf diesen vorbereitet. Diese Ungewissheiten auszuhalten stellt dann eine zentrale Herausforderung dar. Zum einen können sie als Belastung erlebt werden, zum anderen aber auch als Motor der Veränderung fun-

11 Siehe: Feuser, G. (2013): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser, G./Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial Verlag, S. 11–66.

gieren (vgl. ebd., 121f.). Ausgehend von diesen Überlegungen extrahiert Amrhein zwei Aspekte einer Professionalisierung für Inklusion: biographische Selbstreflexion und ein reflexiver Umgang mit dem Ungewissen (vgl. ebd., 125). In ihren Ausführungen zur biographischen Selbstreflexion schließt sie an die Annahmen Terharts zum berufsbiographischen Ansatz an und verweist auf die Bedeutungen von Erfahrungen für zukünftiges Lehrer*innenhandeln. Dabei greift sie weiter auf die zentrale Annahme des strukturtheoretischen Professionsansatzes, Schule und Unterricht seien durch strukturelle Antinomien geprägt, zurück. Diese könnten nur reflexiv gehandhabt werden, weshalb biographischer Selbstreflexion eine verstärkte Bedeutung zukomme. Ein reflexiver Umgang mit dem Ungewissen erfordere die Betrachtung des Ungewissen als konstitutives Merkmal professionellen Handelns und setze eine entsprechend institutionalisierte Schulkultur voraus, die beispielsweise durch regelmäßige Fallbesprechungen entwickelt und gepflegt werden könne (vgl. ebd., 127f.). Hier ist auch auf das Potential kasuistischer Lehr-Lern-Formate hinzuweisen: Die Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Schüler*innen kann sowohl zur Beschäftigung mit der eigenen Bildungsbiographie anregen als auch zur Entwicklung eines Verständnisses der jeweiligen Einzelfälle beitragen. Die Schüler*innenperspektiven bieten sich an, um einen reflexiven Umgang mit dem Ungewissen zu erproben und darüber in einen Dialog zu treten.

Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen

Gerade in der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sind biographische Selbstreflexionen und ein reflexiver Umgang mit dem Ungewissen zentral. Aufgabe der Lehrpersonen ist es, die antinomischen Strukturen in der Schule zu erkennen, um darauf folgend einen reflektierten Umgang mit diesen zu entwickeln. Auch wenn die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen durch diverse Antinomien geprägt ist, nimmt die Macht- und Symmetrieantinomie insofern einen besonderen Stellenwert ein, als dass sich das Zusammen- und Wechselspiel zwischen symmetrischen und asymmetrischen Anteilen in der Beziehungsgestaltung ebenso in anderen antinomischen Strukturen zeigt, so auch in der Nähe- oder Subsumptionsantinomie. Neben dem Erkennen von Machtverhältnissen in Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen und der Reflexion dieser ist die konkrete Herausforderung für Lehrpersonen die *Integration symmetrischer Beziehungsanteile in eine strukturell asymmetrische Beziehung*. Dies ist notwendig, um beispielsweise Probleme zu lösen (vgl. Helsper 2002, 81), Vertrauen aufzubauen und den Schüler*innen nicht ausschließlich in ihren partiellen Rollen zu begegnen. Vor allem Letzteres ist im Hinblick auf die erlebten unterschiedlichen Differenzenerfahrungen der Schüler*innen von besonderer Bedeutung, um Lernprozesse für einen sensiblen, individuellen Umgang mit Differenzen zu ermöglichen (vgl. C. Lindmeier 2019, 83). Dabei ist die Berücksichtigung der Perspektiven der Schüler*innen bezüglich des Erlebens von Inklusions- und Exklusionsprozessen zentral. Gerade Erfahrungen von Differenzen, Ein- und Ausschlüssen betreffen die Schüler*innen nicht nur als Schüler*innen, sondern in ihrer gesamten Persönlichkeit. Mit Bezug zu inklusionsorientiertem Unterricht sind vor allem Differenzenerfahrungen der Schüler*innen in den Blick zu nehmen, die sich innerhalb eines Gemeinsamen Lernens vollziehen. Bethge arbeitet mit Hilfe ihrer Studie theoriebasierte Beschreibung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen heraus, an der Lehrpersonen, die Gemeinsamen Unterricht durchführen, teilnahmen. Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass Gemeinsames Lernen dann unterstützt werden kann, wenn die drei Indizien Beobachtungen zum Lernen (Vertiefung in die Sache), Erleben von Unbedrohtheit (keine Beschämungen) und eine solidarische Beziehung unter den Schüler*innen vorhanden sind (vgl. Bethge 2018, 231).

Reflexive Inklusion und reflektierter Umgang mit der Dynamik der (Re-)Produktion von Differenzen

In Zusammenhang mit den Diskussionen um einen differenzsensiblen Umgang und einer professionellen Haltung sowie Orientierungen in Bezug auf Inklusion haben Budde und Hummrich den Terminus der reflexiven Inklusion geprägt (vgl. Budde/Hummrich 2015, 38). Dieser

„zielt [...] sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion. Dabei werden die Forderungen nach einem [...] Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht“ (ebd., 38).

Reflexive Inklusion als Zielperspektive kann fächerübergreifend und interdisziplinär betrachtet werden, wobei folgende Aspekte besonders bedeutsam sind: die Dekonstruktion von Ungleichheitskategorien, rekonstruktive Fallarbeit und ein Wissen um pädagogische Diagnostik sowie um Bedeutungen sozialer Ungleichheitskategorien (vgl. ebd., 38f.). Die Auseinandersetzung mit Schüler*innenperspektiven bietet sich an, um ausgehend von Einzelfallanalysen beispielsweise die Antinomie von Gleichheit und Differenz näher zu betrachten. Ziel ist die Entwicklung einer „Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Relationierungen von Universalismus, Individualität und Differenz“ (ebd., 38). Das ist anschlussfähig an die Forderung, die Dynamiken der (Re-)Produktion von Differenzen zu berücksichtigen (vgl. Häcker/Walm 2015a, 83), um so einen *angemesseneren* Umgang mit den Diversitäten aller Lernenden zu entwickeln (vgl. C. Lindmeier 2019, 83). Lindmeier verweist darauf, dass dieses dreistellige Spannungsfeld erst in der Spätmoderne als solches extrahiert wurde und somit noch relativ jung sei. In der Pädagogik der Moderne hingegen wurde es als zweistelliges zwischen Universalisierung und Partikularisierung konstituiert. Universalismus beinhaltet einen grundlegenden Bildungsanspruch für alle Menschen, Individualitäten betonen die einzelnen Subjekte mit ihren Bedürfnissen und Differenzen fungieren dabei als Ordnungsschemata (vgl. ebd., 32). Lindmeier bezieht sich auf Ainscow und Miles (2008), die die Notwendigkeit betonen, „einen Lernprozess in Bezug auf die Frage anzustoßen, wie man mit Differenzenerfahrungen lebt und wie man von ihnen lernt“ (ebd., 83). Dieser Lernprozess bildet ein zentrales Moment inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, da er auf die biographische Komponente von Differenzen und die notwendige Entwicklung einer reflexiven Haltung zu den eigenen Differenzenerfahrungen sowie den eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen aufmerksam macht. Er sensibilisiert dafür, dass sich Lernen mit Differenzenerfahrungen prozesshaft vollzieht. Darüber hinaus verweist er auf die Individualität von Lernprozessen: diese können lediglich angeboten werden. Da die Studierenden sich individuell zu den Lernangeboten verhalten, ist es ebenso möglich, dass sie die Impulse für Lern- und Bildungsprozesse nicht annehmen und vorab konturierte Lern- und Bildungsprozesse ausbleiben (vgl. Hoffarth et al. 2013, 57).

Die Bewertung des Umgangs als *angemessen* kann ausschließlich mit Blick auf das jeweilige spezifische Setting, insbesondere auf die in diesem Setting beteiligten Subjekte, die Schüler*innen, erfolgen. Einen Bezugspunkt bilden Haltungen bzw. Orientierungen zwischen Individualismus, Universalismus und Differenz (vgl. Budde/Hummrich 2015, 38). Dabei ist vor allem die Berücksichtigung von Mehrfachzugehörigkeiten zentral. „In normativ-handlungspraktischer Hinsicht intendiert eine diversitätsbewusste Pädagogik demnach den angemessenen Umgang mit dem Zusammenspiel vielfältiger Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien“ (C. Lindmeier

2019, 84). Wie auch Inklusion selbst ist der Kern inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, die Studierenden für einen angemessenen Umgang mit Differenzen und Diversitäten aller Schüler*innen zu sensibilisieren, höchst normativ. Unreflektierte Reproduktionen von Differenzen sollen vermieden, Vielfalt wertgeschätzt und als Ressource betrachtet werden. Diese inhärente Normativität muss sich jedoch nicht per se als problematisch erweisen, solange sie thematisiert wird. Eine Verschleierung der Normativität kann dazu führen, dass die in Differenzen unterschiedlich eingeschriebenen Macht- und Gewaltverhältnisse verkannt werden (vgl. ebd., 35f.).

Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven

Ein wesentliches Element, das quer zu den diskutierten Herausforderungen liegt, ist die Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven. Eine Auseinandersetzung mit ihnen seitens der Studierenden kann dem *Sprechen-Über* (vgl. Spivak 2008 [1988]) dann entgegenwirken, wenn die Schüler*innen ihre Erfahrungen mit *Gemeinsamem Lernen*, Differenzen, Inklusion und Exklusion *selber* beschreiben. Dies ist mit der Forderung nach einer dekonstruktiven pädagogischen Haltung den Schüler*innen gegenüber verbunden (vgl. Fegter et al. 2010, 239f.). Eine Facette dieser Haltung bilden „Reflexive Denkbewegungen“ (ebd., 244), die „ein gezieltes Nach-Denken über und ein Befragen unterschiedlicher Dimensionen vorangegangener Situationen mit dem Ziel, dem durch dominante Deutungen Verdecktem auf die Spur zu kommen, sowie dem_/der Anderen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen“ (ebd.), implizieren. Eine dekonstruktive Haltung zeigt sich in Offenheit gegenüber „heterogenen und auch widersprüchlichen Selbstentwürfen“ (ebd., 241). Das ist insbesondere mit Blick auf Schüler*innenperspektiven bedeutsam, da Kinder und Jugendliche während ihrer Schulzeit zahlreiche Entwicklungs- und Transformationsprozesse durchlaufen und mit unterschiedlichsten Erwartungen an ihr Selbstbild konfrontiert werden.

Eine mehrdimensionale Sichtweise auf Inklusion umfasst dann vor allem die Berücksichtigung der Perspektiven der Schüler*innen als legitime Positionen in den Diskussionen um Inklusion und Exklusion. Erst die Anerkennung verschiedener Perspektiven eröffnet Möglichkeiten, sie zueinander ins Verhältnis zu setzen – beispielsweise diejenigen (angehender) Lehrpersonen mit denen der Schüler*innen. Die differenten Milieus und Erfahrungsräume derjenigen, die an Inklusion beteiligt sind, vor allem die der Lehrpersonen und Schüler*innen, stellen fortlaufende soziale Prozesse dar, die individuelle Bildungs- und Berufsbiographien und die unterrichtliche Praxis prägen (vgl. Wagner-Willi 2018).

Die Verknüpfung der Auseinandersetzung mit Schüler*innenperspektiven und theoretischen Inhalten offeriert darüber hinaus multiple Wissenszugänge. Diese wiederum ermöglichen ein Lernen in multiplen Kontexten und unter multiplen Perspektiven (vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier 1998, 198), wobei unterschiedliche Wege der Wissenskonstruktion und Wissensgenerierung aufgezeigt werden können (vgl. Gess et al. 2017, 88). In fachdidaktischen Diskussionen wird dafür plädiert, fachliches wissenschaftliches Wissen anschlussfähig an die Schüler*innenvorstellungen zu gestalten. Dafür ist es notwendig, die Sichtweisen der Schüler*innen zu erheben und nachzuvollziehen (vgl. Kattmann et al. 1997). Ein vielfach rezipiertes Modell in diesem Zusammenhang ist das der Didaktischen Rekonstruktion, bestehend „aus den drei Teilen *Fachliche Klärung*, *Erfassung der Schülerperspektiven* und *Didaktische Strukturierung*“ (Reinfried et al. 2009, 404, Herv. i.O.). Zentrales Moment ist die Zusammenschau von Fach- und Lernendenperspektiven (vgl. ebd.). In der von dem Modell postulierten dezidierten Auseinandersetzung mit Schüler*innenvorstellungen zu fachlich relevanten Phänomenen liegt zugleich die Chance, dieser Aufforderung auch im Bereich erziehungs- und bildungswissenschaftlicher

Fragestellungen im Kontext von Lehrer*innenbildung nachzukommen. Dies würde implizieren, die Sichtweisen der Schüler*innen auf Differenzen in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken. Bisher gestaltet es sich vielmehr so, dass in kompetenzbasierten Ausrichtungen von Lehrer*innenprofessionalität argumentiert wird, es sei für fachliche Lern- und Bildungsprozesse relevant, dass sich (angehende) Lehrpersonen mit den vorhandenen Wissensbeständen der Schüler*innen zu unterrichtsrelevanten Themen auseinandersetzen. Die Praxis des Unterrichts selbst und die Involviertheit der Schüler*innen in diese Praxis aus differenztheoretischer Perspektive wird dabei allerdings kaum berücksichtigt (vgl. Wagner-Willi 2018, 316). Somit bleibt ein zentraler Aspekt bei der Erforschung und Umsetzung inklusiver Lernprozesse ausgeblendet, der aber für die Gestaltung inklusionsorientierten Unterrichts unerlässlich ist und auch Eingang in universitäre Lehrer*innenbildung finden sollte.

Es wurde bereits angemerkt, dass die vorliegende Studie mit dem Fokus auf universitäre Lehrer*innenbildung an der Schnittstelle von Sonderpädagogik und Erziehungswissenschaft verortet ist. Eine Möglichkeit der Integration erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen in die Forschung zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung besteht im Einbezug von Schüler*innenperspektiven auf Inklusion und Exklusion aus differenztheoretischem Blickwinkel. Dies führt auf übergeordneter Ebene zu der Frage, welche Stimmen in den Diskussionen um Inklusion (nicht) repräsentiert sind; also wer (nicht) sprechen darf und wem (nicht) zugehört wird. Auf institutioneller Ebene der Lehrer*innenbildung macht es auf einen Veränderungsbedarf aufmerksam, der in der Forderung münden kann, die Stimmen von Schüler*innen stärker in die Lehrer*innenbildung einzubinden, z.B. durch fallbasierte Veranstaltungsformate. Zentrale Voraussetzung für die Konzeption solcher Formate ist die Rekonstruktion der Schüler*innenperspektiven. In den einführenden Betrachtungen wurde darauf hingewiesen, dass der Einbezug der Sichtweisen von Schüler*innen im Kontext von Inklusion ein Forschungsdesiderat abbildet. Bereits 2014 stellte Laubner mit Blick auf Forschungen zu Integration und Inklusion fest, „dass die Perspektive der Schüler und ihr subjektives Erleben kaum Berücksichtigung finden“ (ebd., 26). Die Sichtung aktueller Studien deutet darauf hin, dass diese Forschungslücke weiterhin besteht. Auch Bosse et al. konstatieren 2018 mit Bezug auf inklusionsorientierten Unterricht, dass „[d]ie Perspektive der Kinder auf den Unterricht [...] bislang wenig empirisch untersucht [wurde]“ (ebd., 329). Ein Ergebnis ihrer Studie zu den Einstellungen von Grundschulkindern zeigt, dass die Einschätzung der Kinder zum Gemeinsamen Lernen mit dem Förderschwerpunkt in Verbindung steht. Die befragten Kinder bewerteten das Gemeinsame Lernen mit Kindern mit dem Förderbedarf ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ negativer als mit den Förderbedarfen ‚Lernen und Sprache‘ (vgl. ebd.). Auch die Untersuchung von Laßmann et al. befasst sich mit der Frage der Einstellung von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen auf Inklusion (vgl. Laßmann et al. 2019). Sie nahmen ebenfalls die mangelnde Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven auf Inklusion zum Ausgangspunkt ihres Anliegens, einen Einstellungsfragebogen zu Inklusion in Leichte Sprache¹² zu übersetzen. Ihr Erkenntnisinteresse lag vor allem darin, zu untersuchen, ob sich die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne kognitive Beeinträchtigungen zu inklusivem Unterricht unterscheiden – die Auswertung ihrer Erhebung konnte diesbezüglich keine Differenzen nachweisen (vgl. ebd., 438). Weiter machten sie darauf aufmerksam, dass, wenn Schüler*innen zu Inklusion befragt werden, kaum die Stimmen der Schüler*innen mit Behinderungen erfasst werden (vgl. ebd., 431). Eine

12 „Bei der Leichten Sprache handelt es sich um eine Sprachform, die ausdrücklich zielgruppenspezifisch gestaltet und angewendet wird [...] und dabei insbesondere an Menschen gerichtet ist, die Schwierigkeiten mit der Entschlüsselung komplexer Satzstrukturen haben“ (Laßmann et al. 2019, 432).

Ausnahme bildet die Studie von Lelgemann et al. (2013), auf die auch Laßmann et al. (2019) Bezug nehmen und die ebenso Schüler*innen mit Behinderungen in ihrer Untersuchung zu schulischer Inklusion berücksichtigen (vgl. Lelgemann et al. 2013).

Einen Überblick über die Forschungslage der Einstellung von Schüler*innen gegenüber Schüler*innen mit Behinderung geben de Boer, Pijl und Minnaert (2012). Sie fassen in ihrer Meta-Studie Ergebnisse aus 20 verschiedenen Studien aus 7 Ländern zusammen (zwischen 1998 und 2011), die die Einstellungen von Grundschüler*innen (4 bis 12 Jahre) gegenüber Mitschüler*innen mit Behinderungen untersuchen. Die Ergebnisse werden in negative, neutrale und positive Einstellungen unterteilt und zeigen in der Zusammenschau, dass die Schüler*innen überwiegend neutral gegenüber Mitschüler*innen mit Behinderung eingestellt sind. Dabei werden verschiedene Einflussgrößen auf die Haltung der Schüler*innen in den Blick genommen, z.B. Alter, Geschlecht oder Erfahrungen mit Behinderung. Die Resultate machen weiter auf einen Zusammenhang zwischen der Einstellung gegenüber Schüler*innen mit Behinderung und der sozialen Interaktion mit ebendiesen Schüler*innen aufmerksam (vgl. ebd.). Lindemann konstatiert mit Bezug auf die beschriebene Meta-Studie, dass sie sich auf die Differenzkategorie Behinderung fokussiert und andere Diversitätsdimensionen außer Acht lässt, womit ein enges Inklusionsverständnis einhergeht (vgl. Lindemann 2014, 144). Ebenso erfolgt nur bedingt eine Differenzierung nach Formen der Beeinträchtigung; Fragen, die die inklusive Unterrichtspraxis betreffen, finden kaum Berücksichtigung. Lindemann wählt dies zum Anlass seiner Studie, in der die Einstellungen von Schüler*innen zu anderen Diversitätsdimensionen in einem Prä-Post-Design (vor und nach einer Unterrichtseinheit zum Themenfeld ‚Heterogenität und Vielfalt‘) mit Hilfe eines Fragebogens erhoben werden. Dabei werden auch das Verständnis von Behinderung der Schüler*innen und Einstellungen zu Aspekten leistungsdifferenzierten Unterrichts erfasst. Während die Ergebnisse auf eine hohe Aufgeschlossenheit seitens der Schüler*innen in den Diversitätsdimensionen ‚Herkunft‘, ‚Religion‘ und ‚sozioökonomische Unterschiede‘ hindeuten, zeigt sich eine dazu im Vergleich geringere Aufgeschlossenheit und Verunsicherung in den Bereichen ‚Behinderung‘ und ‚Leistungsdifferenzierung‘. Diese Befunde werden dahingehend interpretiert, dass eine höhere Aufgeschlossenheit heterogenitätsbezogener Aspekte besteht, wenn diese zu der alltäglichen Lebenswelt der Schüler*innen gehören (vgl. ebd., 161). Preuss-Lausitz (2005) stellte in seiner Studie zur Wahrnehmung von Schüler*innen von Behinderung fest, dass die untersuchten Schüler*innen Behinderung nicht unbedingt als solche klassifizieren (vgl. ebd.). Dieses Ergebnis verweist auch auf die Kontroverse zwischen Thematisierung und (De-)Konstruktion: durch die Benennung und Kategorisierung von Differenzen werden ebendiese (mit-)erzeugt.

Darüber hinaus ist die herausgegebene Untersuchung „Schule aus Schülersicht“ (Hüls/Schneider 2015) zu nennen, in der die Ergebnisse von 17 Schüler*innen weiterführender Schulen vorgestellt werden, die mittels Interviews erhoben wurden und unter anderem die Sichtweisen der Schüler*innen auf Inklusion zum Gegenstand der Diskussion wählten. Der Einbezug der Stimmen von Schüler*innen kann ebenso durch partizipatorische (Forschungs-)Projekte erfolgen, wie in dem Projekt „Inclusive Spaces 2.0 – Meine Schule, mein Block“, in dem Schüler*innen, denen ein ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ attestiert wurde, schulische und außerschulische Lebenswelten beforschen. Die Schüler*innen erhielten dabei nicht lediglich die Position der Befragten, sondern nahmen aktiv an der Forschung teil (vgl. Buchner/Schoissengeyer 2019, 158ff.). Im Bereich der Forschung zu den Übergängen zwischen Schule und Beruf ist auf die Studie von Homach hinzuweisen, die die Sichtweisen von ehemaligen jugendlichen Hauptschüler*innen zu den Funktionen von Schule und der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zu ergründen versucht (vgl. Hombach 2017). Die Studien von Baumann, Henrich und Studer (2015), Laubner

(2014) und Arndt und Gieschen (2013) untersuchen die Wahrnehmung von Schüler*innen zu kooperativem Unterricht¹³. Baumann, Henrich und Studer beschreiben, wie Schüler*innen kooperativen Unterricht im Hinblick auf die Aspekte ‚Differenzierung‘ und ‚Klassenführung‘ erfassen (vgl. Baumann et al. 2015). Auch Laubner nimmt in seiner qualitativen Studie mittels Interviews in den Blick, wie Schüler*innen inklusiver Schulklassen die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrpersonen und Sonderpädagog*innen registrieren und wie ihre Deutungsmuster auf inklusiven Unterricht sind (vgl. Laubner 2014). Arndt und Gieschen (2013) zeigen unter anderem auf, dass die Schüler*innen die Kooperation zwischen Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräften überwiegend als positiv bewerten, wobei vor allem die Verfügbarkeit von individueller Unterstützung angeführt wird. Sie machen aber auch auf Spannungsfelder aufmerksam, dass z.B. bestimmte Kooperationsformen mit einer Bewertung in ‚richtige‘ und ‚nicht-richtige‘ Lehrpersonen der Schüler*innen einhergehen können (vgl. ebd., 59f.).

Eine für die (universitäre) Lehrer*innenbildung relevante Frage ist, ob und inwiefern die Sichtweisen der Schüler*innen Eingang in die Lehrer*innenbildung finden. In den Universitäten Hull (UK), Algarve (Portugal), Madrid und Manchester wurde ein kooperatives Projekt durchgeführt, wie Schulen durch den Einsatz von Stimmen der Schüler*innen auf Vielfalt reagieren können (vgl. Messiou et al. 2014). Im Zentrum standen dabei die Berichte der Schüler*innen über ihre Lerneindrücke, die den Bezugspunkt der Reflexion für bereits in der Schule tätige Lehrpersonen bildeten. An der Universität Münster wurde das Projekt „Lehrerbildung durch Schülerförderung“ entwickelt, in dem Studierende in Form von Blockveranstaltungen oder semesterbegleitend in Schulen tätig werden und Aufgaben im Bereich der Schüler*innenförderung übernehmen, die durch entsprechende universitäre Lehr-Lern-Formate begleitet werden (vgl. Veber et al. 2013, 193). Auch Siegert forciert in ihrem Seminarkonzept *Lebenswege* ein gemeinsames Arbeiten von Studierenden und Schüler*innen mit dem Schwerpunkt auf biographische Fragestellungen (vgl. Siegert 2019, 101ff.).

Trotz der genannten Untersuchungen und Projekte kann die Datengrundlage, in der Schüler*innen ihre Perspektiven auf Inklusion und Differenzen selbst einbringen und äußern, als relativ übersichtlich bezeichnet werden. Inwiefern die Schüler*innenperspektiven in universitärer Lehrer*innenbildung berücksichtigt werden, ist vor allem davon abhängig, ob und in welcher Form Veranstaltungen zum Themenfeld ‚Inklusion‘ modular in die jeweiligen Studiengänge integriert werden.

2.3 Modelle inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Wie bereits eingangs erwähnt, sind die Universitäten aufgefordert, die Vermittlung inklusionsorientierter Studieninhalte in ihre Modulkataloge einzupflegen, wie es im folgenden Beschluss der Kultusministerkonferenz deutlich wird:

„Die Länder gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten. Eine Beteiligung aller weiteren an der Gestaltung des inklusiven Unterrichts einzubeziehenden Professionen ist hierbei anzustreben“ (Kultusministerkonferenz 2011, 20f.).

Das Postulat, inklusionsspezifische Inhalte modular in die Lehramtsstudiengänge zu implementieren, erhält damit einen formalen und verbindlichen Charakter. In der Ausbildung für

13 Beim kooperativen Unterricht handelt es sich um Unterricht, in dem Lehrpersonen verschiedener Professionen, z.B. Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräfte, zusammenarbeiten.

alle Lehrämter sind Grundlagen in den Bereichen ‚Umgang mit Heterogenität‘ und ‚Förderdiagnostik‘ zu vermitteln (vgl. Pabst 2015, 141). Die damit notwendigerweise verbundene Überarbeitung der Modulkataloge wurde allerdings an vielen Universitäten nur in begrenztem Maße vorgenommen (vgl. ebd., 144). Als einen möglichen Grund nennt Pabst die ungenügende Kooperation zwischen der Sonderpädagogik und den Bildungswissenschaften (vgl. ebd.). Aber auch die Zusammenarbeit mit den einzelnen Fachdisziplinen gestaltet sich mancherorts als Herausforderung, da hier unter anderem Leistungspunkte und Lehrkapazitäten zu verhandeln sind. Inklusionsspezifische Veranstaltungen werden dabei nicht selten additiv statt integrativ in die Modulstruktur eingebettet und stellen häufig noch kein obligatorisches Angebot dar. Studierende besuchen diese Veranstaltungen dann aus eigener Motivation heraus, ohne dass sie dafür Leistungspunkte¹⁴ erhalten. Erstens wird dadurch eine bestimmte Zielgruppe Studierender angesprochen – zu großen Teilen diejenigen, die sich ohnehin aktiv die für sie relevanten und interessanten Themeninhalte aus Eigenmotivation heraus aneignen. Zweitens wird von den Studierenden erwartet, sich neben den ohnehin gut gefüllten Stundenplänen noch ein eigenes Zeitfenster für die Aneignung inklusionsspezifischer Inhalte zu schaffen. Damit geht die Gefahr einher, dass der Erwerb inklusionsspezifischen Wissens sowie die (Weiter-)Entwicklung einer inklusionsorientierten Haltung und inklusionsorientierter Orientierungen weitestgehend an die Studierenden selbst delegiert wird.

Trotz der genannten Kritik an der Implementierung inklusionsspezifischer Inhalte in die Studienstruktur sind Entwicklungen in Richtung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung zu verzeichnen. Ein häufig rezipierter Ordnungsversuch besteht in der Differenzierung zwischen drei verschiedenen Modellen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung von Blanton und Pugach (vgl. exempl. Blanton und Pugach 2007), auf die auch Lindmeier rekurriert (2015).

„Die drei Modelle beziehen sich [...] auf das Ausmaß, in dem die Regel- und die Sonderpädagogik bei der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte zusammenwirken, wobei das Hauptaugenmerk darauf liegt, ob und inwiefern durch die Entwicklung und Neugestaltung von Ausbildungsgängen eine Kohärenz der Ausbildungscurricula und eine Kooperation der beteiligten Fachdisziplinen ermöglicht wird“ (C. Lindmeier 2015, 118).

Die verschiedenen Modelle und Möglichkeiten können dabei wie folgt systematisiert werden:

- ‚Discrete program model‘ (oder auch ‚infusion model‘): Studiengänge der Lehrpersonen für allgemeinbildende Schulen und Sonderpädagogik bestehen größtenteils getrennt voneinander. Beispielsweise müssen ausgewählte Lehrveranstaltungen aus der Sonderpädagogik von Studierenden des Lehramts für Regelschulen absolviert werden. Diese werden als „Service-Veranstaltungen“ bezeichnet. Kooperationen zwischen den Studiengängen und Studierenden bestehen lediglich in diesen Veranstaltungen, sodass tiefere Kontakte kaum möglich werden.
- ‚Integrated program model‘: Studiengänge der Lehrpersonen für allgemeinbildende Schulen und Sonderpädagogik sind zwar verzahnt, behalten aber dennoch ihre Eigenständigkeit. Studierende des Lehramts für allgemeinbildende Schulen und Sonderpädagogik studieren in großen Teilen zusammen; ihre Curricula ergeben im Gegensatz zum ‚discrete program model‘ nicht nur punktuelle Überschneidungen.
- ‚Merged program model‘: Studiengänge der Lehrpersonen für allgemeinbildende Schulen und Sonderpädagogik verschmelzen weitestgehend. Studierende des Lehramts für allge-

14 Teilweise sind die Veranstaltungen im Themenfeld ‚Inklusion‘ zwar mit Leistungspunkten bedacht, bilden aber nur ein optionales, kein obligatorisches Angebot.

meinbildende Schulen und für Sonderpädagogik teilen ein Curriculum. Aus diesem Grund werden Titel gewählt, „die keine eindeutige Zuordnung als regelpädagogischen oder sonderpädagogischen Studiengang möglich machen“ (C. Lindmeier 2015, 123). Dieses Modell zielt darauf ab, dass beide Berufsrollen in der späteren Schulpraxis ausgeübt werden können (vgl. ebd., 124).

Im ersten der drei Modelle, dem ‚Discrete program model‘, ist zu fragen, inwiefern der Erwerb eines grundlegenden gemeinsamen Verständnisses von Diversität und Differenzen in einzelnen, punktuell verorteten Veranstaltungen überhaupt gewährleistet werden kann. Der Forderung, inklusionsspezifische Inhalte in die Studienstruktur einzubringen und entsprechende Veranstaltungen anzubieten, wird formal nachgekommen. Allerdings ist anzunehmen, dass der Besuch einzelner Veranstaltungen bei vielen Studierenden lediglich bedingt nachhaltig ist und vielmehr Anstöße für die weitere Auseinandersetzung mit diversitäts-, differenz- und inklusionsspezifischen Inhalten bietet. Verschmolzene Ausbildungsmodelle sind bisher in Deutschland nicht vorhanden. Lindmeier beschreibt das Bielefelder Modell als das fortschrittlichste im Hinblick auf die Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung.

„In Bielefeld kann seit 2009 im Studiengang ‚Integrierte Sonderpädagogik‘ die sonderpädagogische Lehramtsbefähigung zusätzlich zur Lehramtsbefähigung für die Primarstufe erworben werden. Die Studierenden müssen hierfür innerhalb eines zweiten Master-Studiums die integrierte Sonderpädagogik in den beiden Förderschwerpunkten Lernen und sozial-emotionale Entwicklung weiter studieren“ (ebd., 126).

Für die Studiengänge mit dem Ziel Lehramt wurde in Berlin ein vielversprechendes Modell für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung entwickelt. Anstelle eines Unterrichtsfachs kann der Schwerpunkt Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaft studiert werden. Dieser Schwerpunkt wird dann im gleichen Umfang wie ein Unterrichtsfach studiert. Dies gilt für die Studiengänge ‚Lehramt an beruflichen Schulen‘, ‚Lehramt an ISS (Integrierte Sekundarschule) und Gymnasium‘ und ‚Lehramt an Grundschulen‘ (vgl. Expertenkommission Lehrerbildung 2012).

Laut Empfehlungen der Kultusministerkonferenz sollen alle Studierenden mit dem Ziel Lehramt zukünftig ein Basismodul Inklusion belegen, wobei aber keine konkreten Angaben zur Gestaltung eines solchen Moduls erfolgen. Die Reduktion inklusionsspezifischer Inhalte auf ein Modul zeigt, dass Inklusion (weiterhin) kein Querschnittsthema darstellt (vgl. ebd., 129). Greiten et al. verweisen in dem Kontext auf die übergreifenden Fragen, „wer die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer worauf vorbereiten soll“ (Greiten et al. 2017, 19) sowie „wer ausgebildet werden soll“ (ebd.). Sie merken an, dass bezüglich der Frage nach den Personen, die ausbilden, „überwiegend eine klare Differenz zwischen den Arbeitsbereichen für Sonderpädagogik bzw. Rehabilitationswissenschaften und den Bildungswissenschaften bzw. der Schulpädagogik“ (ebd.) herrscht. Die föderalistischen Strukturen der einzelnen Länder erschweren hier einheitliche Umsetzungen sowie die Forderungen nach Standards. Im Zusammenhang mit Diskussionen um die Zielgruppe der Auszubildenden werden vor allem drei Optionen ersichtlich:

„(1) Die Spezialisierung von Sonderpädagogen und Fachlehrkräften beibehalten und auf eine Kooperation der Professionen in allen Schulformen der Regelschulen vorbereiten, (2) eine genuine Ausbildung aller Lehramtsstudierenden (aller Schulformen und -stufen) in Bezug auf förderpädagogische Themenfelder oder, (3) neben der Fachlehrerausbildung mit Inhalten zum Themenfeld Inklusion eine Sonderpädagogenausbildung zu gestalten, in der die Studierenden eine förderbezogene Spezialisierung sowie eine Ausbildung in mindestens einem Unterrichtsfach erhalten“ (ebd., 19f.)

Diese Entscheidungen betreffen all jene, die in der Lehrer*innenausbildung tätig sind und haben entsprechende Konsequenzen auf curricularer und modularer Ebene. Dabei sind Auseinandersetzungen aller Beteiligten mit systembedingten Veränderungen unabdingbar (vgl. ebd., 20). Die Ausführungen zu der Gestaltung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung illustrieren, wie Inklusion rechtliche, politische und pädagogische Dimensionen vereint und auf allen Ebenen wirkmächtige Folgen hat. Hier stehen somit weitere Entscheidungen und Entwicklungen noch aus.

2.4 Haltungen und Orientierungen als zentrale Dimensionen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Es wurde bereits erwähnt, dass empirisch geprüfte Ergebnisse bezüglich einer Professionalisierung für Inklusion bisher lediglich marginal vorhanden sind (vgl. exempl. Heinrich et al. 2013, 79; Greiten et al. 2017, 14f.). Der Bereich der Einstellungen, Haltung, Überzeugungen und beliefs (angehender) Lehrpersonen ist hingegen umfassender erforscht, wobei quantitative Studien überwiegen (vgl. Heinrich et al. 2013, 79). Dabei herrscht jedoch kein einheitliches Begriffsverständnis (vgl. Abegglen et al. 2017, 189). Der Terminus ‚Haltung‘ wird häufig synonym zu Begriffen wie ‚Einstellung‘, ‚beliefs‘ oder ‚(berufsbezogene) Überzeugungen‘ verwendet. Auch Bezeichnungen wie ‚Subjektive Theorien‘ oder ‚Präkonzepte‘ werden in diesem Kontext genannt. Pajares bezeichnet den Begriff ‚beliefs‘ aufgrund der uneindeutigen Verwendung als „messy construct“ (Pajares 1992). Durch die Verwendung verschiedener Terminologien gestalten sich Forschungsprojekte zu beliefs in der Lehrer*innenbildung als besonders herausfordernd. Pajares nimmt dies zum Anlass einer konkreteren Begriffsbestimmung. Beliefs nehmen eine adaptive Funktion ein, die den Subjekten hilft, sich und die Welt besser zu verstehen (vgl. ebd., 325). Sie werden in frühem Alter gebildet und sind Veränderungen gegenüber relativ resistent. „Beliefs are formed early and tend to self-perpetuate, perserving even against contradictions caused by reason, time, schooling or experience“ (ebd., 324). Mit Blick darauf, dass Studierende mit dem Ziel Lehramt Expert*innen in eigener Sache zu sein scheinen, stellt die veränderungsresistente Struktur von beliefs eine Herausforderung für die Lehrer*innenbildung dar – vor allem in Zeiten gesellschaftlicher Transformationen. Je früher die jeweiligen beliefs gebildet werden, desto widerstandsfähiger sind sie gegenüber möglichen Veränderungen (vgl. ebd., 223 und 325). Der Begriff ‚beliefs‘ wird zumeist, vor allem in der Debatte um Lehrer*innenprofessionalität (teacher beliefs), mit der deutschen Übersetzung ‚Lehrer*innen-Überzeugungen‘ gleichgesetzt.

„International hat der Begriff (Teacher-)Beliefs die größte Verbreitung gefunden. Überzeugungen (beliefs) grenzen sich von Wissen und Tatsachen (facts) durch eine subjektiv bewertende Komponente ab, basieren häufig auf eigenen Erfahrungen und beeinflussen die Wahrnehmung und damit die Bewertung und das Handeln von Lehrpersonen stark. Überzeugungen beinhalten eine kognitive, affektive und behaviorale Komponente“ (Feyerer et.al. 2014, 111).

Feyerer charakterisiert beliefs durch die subjektiv bewertende Komponente, die Abgrenzung von Wissen sowie den Einfluss auf die eigene Wahrnehmung. Kuhl et al. beziehen sich auf Markic, Eilks und Valanides: „Markic, Eilks & Valanides (2008) halten zusammenfassend fest, dass Beliefs sowohl Vorstellungen wie Einstellungen, Überzeugungen, Haltungen, Auffassungen, aber auch subjektive und implizite Theorien umfassen“ (Kuhl et al. 2013, 5). Auch Moser et al. gehen von der Annahme aus, dass Einstellungen beliefs untergeordnet sind und diesen somit inhärent sein können. Beliefs zeichnen sich des Weiteren durch ihre handlungsleitenden Funk-

tionen aus: „Lehrerseitige Beliefs umfassen Einstellungen, von denen angenommen wird, dass sie als subjektive Werthaltungen handlungsleitend wirksam sind“ (Moser et al. 2014, 663). Der Terminus ‚beliefs‘ kann folgendermaßen bestimmt werden:

„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 et al. 2013, 6).

Ebenso bezieht Dlugosch sich mit Blick auf pädagogisches Handeln und Professionalität auf die Bedeutung von beliefs: „Beliefs führen zu spezifischen Effekten im pädagogischen Feld, die aus handlungsleitenden Distinktionen resultieren“ (Dlugosch 2017, 221). Der Begriff ‚Haltung‘ wird im Vergleich dazu schon in sehr viel früheren pädagogischen Schriften verwendet. Dlugosch verweist beispielsweise auf den ‚pädagogischen Takt‘ bei Herbart¹⁵ (vgl. ebd., 219). „Über den Begriff der Haltung wird versucht, die komplexe Situationsgestaltung und die übergreifende Einstellung einer konkreten Person, d.h. ihre erlebbare Gesamtgestalt, sprachlich auf einen Nenner zu bringen“ (ebd., 219). Der Ausdruck ‚Haltung‘ übernimmt die Funktion einer Metapher, um der Komplexität von Situationen gerecht zu werden (vgl. ebd., 219f.). Nach Kuhl, Schwer und Solzbacher ist ein zentrales Kriterium von Haltung Stabilität – im Gegensatz zu Einstellungen, die weniger dauerhaft sind. Sie definieren „Haltung als eine zeitlich *überdauernde und relativ stabile Einstellungskonstellation*“ (Kuhl et al. 2014, 114, Herv. i.O.). Haltungen bestehen aus „einer Vielzahl *diverser Selbstkompetenzen, Konzepte, Einstellungen, intentionaler Zustände (Motive)*“ (ebd., Herv. i.O.).

Langlet und Schaefer differenzieren zwischen den Termini ‚Einstellung‘, ‚Haltung‘ und ‚beliefs‘ (vgl. Langlet/Schaefer 2008). Mit Rückgriff auf Goldin (2002) vermerken sie, dass beliefs eher kognitive Komponenten enthalten, einen Wahrheitsgehalt für sich beanspruchen und als Glaubenssätze fungieren (vgl. ebd., 21). Beliefs und Haltungen gemein ist, dass sie sich auf „personen-übergreifende[n] Kriterien“ beziehen (ebd.). Dies können übergreifende, gesellschaftliche Werte sein wie ethische und moralische Vorstellungen. Der Bezugspunkt von beliefs sei dabei überwiegend von gegenständlicher Natur, wobei beispielhaft auf die jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen verwiesen wird. Haltungen seien hingegen „ausschließlich den Menschen kennzeichnende Werte, meist sozialer Art („Tugenden“, ebd.). Referenzpunkt für Einstellungen ist hingegen das Subjekt selbst (vgl. ebd.). Die Einteilung in die Termini ‚beliefs‘ und ‚Haltung‘ ist dahingehend zu hinterfragen, als dass übergreifende Werte, die sowohl die Subjekte selbst als auch die Disziplin charakterisieren, in einer reziproken Beziehung stehen (können). Auch der Wahrheitsanspruch, der als abgrenzendes Kriterium zwischen ‚beliefs‘ und ‚Haltung‘ genannt wird, ist im Sinne einer konstruktivistischen Annahme sozialer Wirklichkeiten kritisch zu beleuchten. Daraus resultierend wird die Herausforderung einer begrifflichen Systematisierung besonders deutlich.

Empirische Befunde zum Konstrukt ‚Haltung‘

Es wurde bereits angemerkt, dass die Haltung (angehender) Lehrpersonen im Themenfeld von Inklusion und Differenzen relativ breit untersucht wurde (vgl. Heinrich et al. 2013, 79), wobei folgende potentielle Einflussfaktoren Berücksichtigung erfuhren: Studienrichtung, Besuch

15 Siehe: Johann Friedrich Herbart (1802): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik.

einer Integrationsklasse während der eigenen Schulzeit, Art der Behinderung der zu unterrichtenden Schüler*innen, das Erleben von Selbstwirksamkeit, Zeitpunkt im Studium (niedriges/höheres Semester), Besuch von Veranstaltungen zum Thema Inklusion, Berufserfahrung sowie Kontakt zu behinderten Kindern. Bei den Untersuchungen handelt es sich überwiegend um quantitative Studien. Eine Ausnahme bildet beispielsweise die Studie von Junge (2020), in der Studierende der Sonderpädagogik zu ihrer professionellen Haltung im Bereich von Inklusion befragt wurden. Die mittels der Objektiven Hermeneutik rekonstruierten Fallstrukturen zeigen auch aus methodischer Hinsicht das Potential auf, das Konstrukt ‚Haltung‘ anhand eines qualitativ-rekonstruktiven Zugangs zu beforschen. Die Ergebnisse dieser Studie machen unter anderem auf die Diskrepanzen zwischen der Eigenrepräsentation der Studierenden in Bezug auf Inklusion (nahezu uneingeschränkte Zustimmung) und einer defizitorientierten Perspektive auf Menschen mit Behinderung, die in den Rekonstruktionen ersichtlich wurde, aufmerksam (vgl. Junge 2020).

Als Beispiel für eine quantitative Studie ist die von Schwab und Seifert (2015) zu nennen, die die Einstellungen Studierender mit dem Ziel Lehramt zur schulischen Inklusion verschiedener Studienrichtungen in Österreich untersuchte. Dabei wurden kaum Unterschiede bezüglich der Einstellungen zu Inklusion zwischen den verschiedenen Studienrichtungen festgestellt, sowie ebenso wenig, ob die Studierenden in der eigenen Schulzeit eine Integrationsklasse besucht hatten (vgl. ebd., 73). Darüber hinaus zeigte die Studie, dass Studierende gegenüber schulischer Inklusion dann positive Einstellungen haben, wenn es sich um Schüler*innen mit körperlichen Behinderungen und Beeinträchtigungen handelt. Gegenüber anderen Beeinträchtigungen und Behinderungen „(Lernbehinderung, geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeit) [ist] die Mehrheit eher neutral eingestellt“ (ebd., 81). Hecht, Niedermaier und Feyerer (2016) formulieren mit Blick auf die Befunde von de Boer, Pijl und Minnaert (2011) sowie Dessemontet, Benoit und Bless (2011), dass eher von „neutral-negativen Einstellungen und Haltungen [...] ausgegangen werden [kann], vor allem dann, wenn es um Fragen zur Umsetzung im eigenen Unterricht geht“ (Hecht et al. 2016, 88). Dies steht im Kontrast zu den eher positiven Befunden von Schwab und Seifert (2015). de Boer, Pijl und Minnaert fassen die Ergebnisse ihrer Metaanalyse aus 26 Studien folgendermaßen zusammen: „No studies reported clear positive results. Several variables are found which relate to teachers’ attitudes, such as training, experience with inclusive education and pupils’ type of disability“ (de Boer et al. 2011, 331). Allerdings fokussiert sich ihre Studie auf Studierende des Grundschullehramts, während die untersuchten Zielgruppen der Studie von Schwab und Seifert Studierende der Volksschule, Neue Mittelschule/Hauptschule, Sonderschule und Gymnasium (Österreich) waren. Es scheint sich eine Tendenz dahingehend zu verzeichnen, „dass die theoretische Einstellung gegenüber inklusiver Bildung positiver ist, sich aber stärkere Bedenken zeigen, wenn es um die praktische Umsetzung geht“ (vgl. Abegglen et al. 2017, 190).

Moser et al. untersuchten die beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge und vermerken als ein Ergebnis – im Kontrast zu dem Ergebnis von Schwab und Seifert –, dass sich die beliefs von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge unterscheiden (vgl. Moser et al. 2014, 673). Demnach scheint es keine deutlichen empirischen Erkenntnisse darüber zu geben, inwiefern die Haltung der Studierenden zu Inklusion in Zusammenhang mit ihrem Studiengang steht. Deutlicher scheint hingegen die Korrelation zwischen inklusionsorientierter Haltung und der Art der Behinderung: Wie bereits mit Blick auf die Studie von Schwab und Seifert (2015) beschrieben, belegen auch andere Untersuchungen hier einen Zusammenhang (vgl. exempl. Hecht et al. 2016). Daran zeigt sich ein enges, ausschließlich am

Behinderungsbegriff ausgerichtetes Verständnis von Inklusion. Ebenso wird ein enges Inklusionsverständnis in Bezug auf die Einflussvariable ‚Kontakt‘ erkennbar. Kontakt wird auf die „(Kontakt-) Erfahrung mit Kindern mit besonderem Förderbedarf bzw. Menschen mit Behinderung“ (Abegglen 2017, 190) reduziert. Andere Differenzkategorien und ihre Intersektionen scheinen weniger in den Fokus genommen zu werden. Kontakterfahrungen mit Schüler*innen, denen ein Förderbedarf attestiert wird, sowie mit Menschen mit Behinderungserfahrungen können Einfluss auf die Einstellung zu schulischer Inklusion nehmen, führen aber nicht zwangsläufig zu positiveren Einstellungen (vgl. Forlin 1995). Forlin weist mit ihrer Studie darauf hin, dass diejenigen Lehrpersonen, die bereits in inklusive Praktiken involviert waren, den Umgang mit behinderten Kindern mit einem höheren Stresslevel assoziieren als den Umgang mit nicht-behinderten Kindern. Die Lehrpersonen hingegen, die noch über keine Erfahrungen im Bereich von Inklusion verfügen, gehen davon aus, dass pädagogische Interaktionen mit behinderten und nicht-behinderten Kindern gleichermaßen herausfordernd seien (vgl. ebd., 183).

Hecht, Niedermaier und Feyerer untersuchten anhand eines Mixed-Methods-Designs die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen¹⁶ Studierender zu Inklusion. Diese scheinen sich gegenseitig zu bedingen, wobei aber keine kausalen Zusammenhänge konstatiert werden können. „Einige Studien zeigen, dass Einstellungen die Selbstwirksamkeit beeinflussen, andere zeigen den gegenläufigen Einfluss“ (Abegglen et al. 2017, 199). Subjektiv wahrgenommene positive Erfahrungen mit Inklusion sowie erhöhte inklusionsspezifische Wissensbestände können zu einer höheren Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusionsorientierten Unterricht führen (vgl. Hecht et al. 2016, 98). Abegglen et al. zeigen mit ihrer Studie auf,

dass „Lehrkräfte [...] Bedenken gegenüber einer erfolgreichen Umsetzung inklusiver Bildung äußern, obwohl sie sich als recht selbstwirksam wahrnehmen bzgl. der eigenen Kompetenzen zur Individualisierung im Unterricht, zur interdisziplinären Kooperation sowie zum Umgang mit herausforderndem Verhalten“ (Abegglen et al. 2017, 199).

Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht per se implizieren, dass die eigenen Kompetenzen bezüglich der Gestaltung und Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse nicht (weiterhin) problematisiert werden. In den Ergebnissen der Studie von Hecht, Niedermaier und Feyerer zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in den Diskussionen um Inklusion mit Bezug zu der Art der Behinderung sind Unterschiede zwischen Studierenden höherer und niedriger Semester festzustellen. Studierende höheren Semesters waren sich eher über die mit vorgenommenen Kategorisierungen einhergehende Problematik bewusst (vgl. Hecht et al. 2016, 97). Der Befund zeigt, dass Lehr-Lern-Formate potentiell Einfluss auf die inklusionspädagogische Haltung von Studierenden nehmen können.¹⁷ Obwohl Haltungen relativ resistent gegenüber Transformationen sind, sind Veränderungen durch den Besuch universitärer Veranstaltungen möglich, was mit Blick auf die Lehrer*innenbildung einen wichtigen Befund darstellt. Hecht, Niedermaier und Feyerer gehen davon aus, dass „positive Erfahrungen

16 „Das Konstrukt der *Selbstwirksamkeitserwartung* baut auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997) auf. Es wird auch für die Erklärung von Umsetzungsprozessen inklusiver Bildung herangezogen [...] und demzufolge auch in neueren Studien oftmals in Zusammenhang mit der Einstellungsforschung gebracht“ (Abegglen et al. 2017, 190, Herv. i.O.). Siehe dazu: Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

17 Dabei können selbstverständlich auch andere Erfahrungen als der Besuch universitärer Lehrveranstaltungen Einfluss auf die Entwicklung eines Bewusstseins um die Problematik von Kategorisierungen haben. Empirisch ist im Bereich von Hochschulforschung nicht genau nachzuweisen, welche Entwicklungen auf welche Lern- und Bildungsmomente zurückzuführen sind.

und zunehmende Wissensbestände um die Durchführung eines inklusiven Unterrichts im Zuge der Ausbildung bzw. im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen positive Haltungen bewirken“ (ebd., 98). Die quantitative Studie INSL (Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte), in der die Einstellungen angehender Lehrpersonen im Sachunterricht beforstet wurde, zeigt hingegen ein anderes Ergebnis: Studierende zeigen

„dann stärkere positive Einstellungen bzw. schwächere negative Einstellungen zu Heterogenität [...], wenn sie *noch keine* Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion hatten. Das wirft die Frage auf, ob in den von den Befragten besuchten Lehrveranstaltungen nicht nur ein Bewusstsein für mögliche (Mehr-)Belastungen im inklusiven Unterricht, sondern v.a. auch ein Normalisierungs- resp. Homogenisierungsgedanken gefördert wird, das einem reflexiven Verständnis schulischer Inklusion widerspricht“ (Simon 2019, 73, Herv. i.O.)

Diese unterschiedlichen Ergebnisse machen darauf aufmerksam, dass es offenbar weniger relevant zu sein scheint, *ob überhaupt* Lehrveranstaltungen zum Themenkomplex Inklusion besucht werden, sondern vielmehr *welche Inhalte in welcher Form* in diesen Lehrveranstaltungen zum Gegenstand der Diskussion werden. Die bisherigen Ausführungen weisen auf die starke Präsenz des Haltungsbegriffs in empirischen Untersuchungen zum Themenfeld ‚Inklusion und Professionalisierung‘ hin. Der Begriff der ‚Orientierung‘ erfährt im Vergleich dazu weniger Berücksichtigung. Im Weiteren erfolgt daher eine Verhältnisbestimmung der beiden Termini.

Zur Verhältnisbestimmung von ‚Haltung‘ und ‚Orientierungen‘

Orientierungen¹⁸ als zentraler Begriff der Dokumentarischen Methode kann wie folgt konkretisiert werden:

„Orientierungen [bezeichnen] Sinnmuster, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen strukturieren, hervorbringen. Sie sind Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch den Sprachhandlungen, ebenso wie in den Darstellungen der Handlungen reproduzieren. Diese Sinnmuster sind in den Handlungen eingelassen und begrifflich-theoretisch nicht gefasst“ (Przyborski 2004, 55).

Der Begriff ‚Orientierung‘ ist durch die Bestimmung als Sinnmuster verhältnismäßig weit gefasst. Wie auch Haltungen sind Orientierungen relativ stabil und somit gegenüber Veränderungen eher resistent. Sie dienen den Subjekten als eine *innere Landkarte* und werden über einen längeren Zeitraum erworben. Sie können expliziter und impliziter Natur sein, wobei vor allem die impliziten Dimensionen von Orientierungen handlungsleitend sind (vgl. Bohnsack 2013a, 245). Letztere sind den Subjekten selbst nur bedingt zugänglich. Orientierungen bestehen aus Haltungen und Wissensbeständen und zeigen sich ebenso in Handlungen – trotz zahlreicher Überschneidungen ist hier womöglich ein Unterschied zum Begriff der ‚Haltung‘ zu verzeichnen. Haltungen werden in dieser Studie als ein Element von Orientierungen verstanden, das sich vor allem in dem konjunktiven Erfahrungswissen, also der impliziten Dimension der Orientierungen, zeigt (vgl. Sturm 2013, 279). Orientierungen können so im Vergleich zum Konstrukt der Haltungen eine übergeordnete Funktion einnehmen, sind demnach weiter gefasst. Orientierungen im Sinne der Dokumentarischen Methode konstituieren sich auch aus Wissen. Die rekonstruierten Orientierungen der Studierenden in der vorliegenden Studie verweisen damit auf inklusionsorientierte Haltungen und bestehende Wissensbestände im Bereich von

18 Der Begriff ‚Orientierung‘ wird nochmals detaillierter in den methodischen Erläuterungen aufgegriffen. Siehe: Methodische und methodologische Annäherungen (*Kapitel 7*).

Inklusion und Differenzen. Durch die beiden Analyseebenen – implizit und explizit – können sowohl Schlüsse auf institutionalisierte, normative als auch auf individuelle, eher inkorporierte und unbewusste Wissens-, Denk- und Handlungsmuster gezogen werden.

Im Vergleich zum Haltungsbegriff impliziert der dieser Studie zugrunde liegende Terminus der Orientierung andere methodologische Annahmen. Wie bereits angeführt, bezeichnen Haltungen nach dem Verständnis von Langlet und Schaefer vor allem Werte, die sich direkt auf die Subjekte selbst beziehen (vgl. Langlet/Schaefer 2008, 21). Die Rekonstruktion schul- und bildungsbezogener studentischer Orientierungen nimmt zwar in erster Linie eine Mikroperspektive auf soziale Aushandlungsprozesse ein, weshalb sich der Blick vordergründig auf die beforschten Subjekte richtet. Die Orientierungen der Studierenden stehen aber eng in Verbindung mit einer ihnen vorgängigen Praxis, in die sie eingebunden sind, z.B. die Praxis des Studierens. Nach Leonhard, Košinar und Reintjes sind „Orientierungen‘ im konzeptuellen Kontrast zu ‚Überzeugungen‘ oder ‚beliefs‘ deshalb von besonderem Interesse, weil sie einerseits als handlungsleitend und andererseits als Ausdrucksform eines Habitus verstanden werden können“ (Leonhard et al. 2018, 8). Diese Perspektive wird auch in jüngeren Forschungsarbeiten verstärkt mit Bezug zum Lehrer*innenhabitus und der Frage nach Professionalisierungsmöglichkeiten aufgegriffen (vgl. exempl. Martens/Wittek 2019; Kramer/Pallesen 2018; Bonnet/Hericks 2019). Erste Ergebnisse der rekonstruktiven Untersuchung von Gercke (2018) zeigen beispielsweise, dass Studierende ihre Argumentationen in den Diskussionen um inklusionsorientierten Unterricht an homogenisierenden Prinzipien (also eher an ihnen bereits vorgängigen Strukturen) ausrichten, diese aber gleichzeitig einer kritischen Betrachtung unterziehen und alternative Methoden der Unterrichtsgestaltung in den Blick nehmen (hier wird die handlungsleitende Funktion deutlich). Mit Fokus auf die Perspektive von Schüler*innen ist insbesondere darauf hinzuweisen, „dass die partikularistische Orientierung am Lernen der Kinder [...] von der universalistischen Orientierung von Unterricht [...] vereinnahmt wird“ (ebd., 220). Dieser Universalismusanspruch geht auf die Strukturen des deutschen Schulsystems zurück, in dessen Praktiken die Studierenden in der Rolle als Schüler*innen eingebunden waren. Auch Schieferdecker zeigt in seiner Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrer*innen im Feld der Heterogenität, dass die Lehrer*innen die Verschiedenheit der Schüler*innen nur bedingt wahrnehmen (vgl. Schieferdecker 2016, 191). „Entweder werden die SuS direkt als homogen von den Lehrenden charakterisiert oder sie werden durch Zuschreibung homogenisiert“ (ebd.). Sturm macht in ihrer Studie zu unterrichtlichen Orientierungen und Praktiken der Differenzbearbeitung von Lehrpersonen darauf aufmerksam, dass die untersuchten Gruppen von Lehrer*innen die Schüler*innen zu einer Leistungsnorm in Beziehung setzen, die an zu erreichenden unterrichtlichen Zielen konkretisiert wird. Dabei „werden kompensative Maßnahmen gesetzt, um alle Schülerinnen und Schüler zum gemeinsamen Ziel zu führen und damit ihre Heterogenität in Bezug auf das Ziel zu verringern“ (Sturm 2013, 290). Diese Ergebnisse verdeutlichen auf methodologischer Ebene die Gleichzeitigkeit der handlungsleitenden Funktionen und Ausdrucksformen habitueller, institutionell bedingter Strukturen von Orientierungen und das dadurch entstehende Potential entsprechender Untersuchungen mittels der Dokumentarischen Methode. Auf inhaltlicher Ebene machen sie auf Spannungsfelder inklusiven Unterrichts aufmerksam, die auch Reiss-Semmler zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchung der Rekonstruktion von Orientierungen von Grundschullehrer*innen wählt. „Alle Gruppen sind [...] mit den Widersprüchen bei der Realisierung von Inklusion, wie sie aus dem Verhältnis des inklusiven Ideals zur selektiven Verfasstheit des Schulsystems resultieren, konfrontiert“ (Reiss-Semmler 2019, 135). In ihrer Typenbildung mit Hilfe der Dokumentarischen Methode konnte sie aufzeigen, dass ein Teil der untersuchten Gruppen

die Kompetenz zur Bewältigung von Strategien zur Problemlösung, die die Umsetzung von Inklusion betrifft, bei sich selbst verortet, während der andere Teil diese externalisiert (vgl. ebd.). Die Ausführungen zeigen weiter, dass, im Vergleich zu der umfangreichen empirischen Forschungslage des Einflusses der Haltung (angehender) Lehrpersonen im Kontext von Inklusion, insgesamt weniger Studien im Bereich der universitären inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung vorliegen, die gezielt die Orientierungen Studierender im Kontext von Inklusion und Differenzen rekonstruieren. Hingegen sind die Orientierungen und Praktiken der Differenzbearbeitung in inklusiven Unterrichtsettings (exempl. Sturm 2013), die Frage nach möglichen Habitustransformationen während der Phase des Referendariats (vgl. exempl. Košinar 2019), nach Krisenerfahrungen von Lehrpersonen in ihrem beruflichen Alltag (vgl. Hinzke 2018) sowie nach der Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit schulischen Normen (vgl. Hericks et al. 2018; Rauschenberg/Hericks 2018) vermehrt ins Blickfeld der Untersuchungen gerückt. Eine Studie, die Bezug auf die Schüler*innen nimmt, ist die von Miceli zur Untersuchung von Orientierungsmustern von Lehrpersonen zur individuellen Förderung von Schüler*innen. Anhand der Auswertung von Gruppendiskussionen geht sie dem Verständnis von individueller Förderung aus Sicht verschiedener schulischer Akteur*innen nach und erkundigt sich, wie diese im Unterricht realisiert wird (vgl. Miceli 2017). Im Kontext von Hochschulbildung angesiedelt fragt die praxeologisch-rekonstruktive Studie von Meyer nach der Herstellung von Differenzen und Gemeinsamkeiten inklusiver Kleingruppen. Die Untersuchungsgruppen bestehen aus den Teilnehmer*innen eines Seminars an der Universität Hannover, das von Studierenden der Sonderpädagogik und Menschen mit Behinderung ohne Hochschulzugangsberechtigung besucht wird. Die Ergebnisse machen u.a. darauf aufmerksam, wie Prozesse der Verantwortungsverteilung in inklusiven Kleingruppen verlaufen und welche Rolle dabei ein Doing/Undoing Difference sowie ein Doing Community¹⁹ einnimmt (vgl. Meyer 2019, 303).

Diese Befundlage weist auch auf die jüngst erfahrene Konjunktur der Rekonstruktion von Orientierungen und Praktiken mittels der Dokumentarischen Methode hin, die mit einer stetigen Weiterentwicklung zentraler methodologischer und methodischer Annahmen einhergeht. Eine hier virulente Frage ist die nach der Anschlussfähigkeit einer praxeologischen Perspektive für eine Professionalisierung im Bereich von Inklusion. Dabei liegt das Potential vor allem in der Möglichkeit, die Gleichzeitigkeit handlungsleitenden (Erfahrungs-)Wissens und gesellschaftlich bedingter Strukturen zu untersuchen. Neben der Analyse der entsprechenden Reziprozitäten ist es insbesondere aufschlussreich, diese mit Fragen nach aktuellen politischen Entwicklungen wie Inklusion und den sich daraus ableitenden Veränderungsbedarfen im Bildungsbereich zu verbinden.

2.5 Eine mehrdimensionale, praxeologische Perspektive auf Inklusion

Eine praxeologische Perspektive auf Inklusion richtet den Fokus insbesondere auf Mikroprozesse sozialer Aushandlungen und deren Eingebundenheit in soziale Praktiken. Wagner-Willi (2018) und Wagener (2018) zeigen die Anschlussfähigkeit einer mehrdimensionalen Sichtweise auf Inklusion und den wissenssoziologischen und methodologischen Annahmen der Dokumentarischen Methode (vgl. exempl. Bohnsack 2020) auf. Wagener macht zunächst auf das Forschungsdesiderat von Studien aufmerksam, die erstens Interdependenzen verschiedener Differenzkategorien zum Ausgangspunkt ihrer Forschung wählen und sich zweitens auf die im Vollzug der

19 Doing/Undoing Community erfasst Prozesse der Herstellung und Bearbeitung von Gemeinsamkeiten (vgl. Meyer 2019, 303).

Praxis selbst entstehenden Differenzierungen fokussieren (vgl. Wagener 2018, 79f.). Die Dokumentarische Methode²⁰ erweist sich aufgrund einer ihrer zentralen Annahmen, die Handlungspraxis sei stets mehrdimensional strukturiert, sowie ihrer methodologischen und methodischen Unterscheidung in kommunikative (explizite) und konjunktive (implizite) Dimensionen²¹ als geeignet, um Momente und Prozesse der (De-)Konstruktion von Differenzen mehrdimensional in den Blick zu nehmen. „Die Mehrdimensionalität der Praxis bezieht sich auf das Eingebundensein jedes/jeder Einzelnen in unterschiedliche soziale Milieus“ (ebd., 78). Wenn schulische Inklusion den Anspruch hat, Lern- und Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler*innen zu bieten sowie Exklusionen durch Prozesse sozialer Kategorisierungen zu vermeiden, wird deutlich, dass „[d]ie Frage der Inklusion in Bildungsorganisationen [...] also eng mit derjenigen nach der Bedeutung von sozialer bzw. milieubedingter Differenz verbunden [ist]“ (Wagner-Willi 2018, 315). Die Umsetzung von Inklusion beinhaltet kommunikative Dimensionen, auf der formale Bedingungen wie die UN-Behindertenrechtskonvention formuliert werden (vgl. ebd., 317). Inklusion umfasst aber ebenso konjunktive Elemente, die sich nicht auf der Ebene formaler Regelungen oder theoretischer Explikationen zeigen, sondern in handlungspraktischen Vollzügen rekonstruierbar sind. In einem von Wagner-Willi angeführten Beispiel wird dies deutlich, wenn ein Schüler zwar formal von den anderen Schüler*innen als zur Klasse zugehörig bezeichnet wird, während des Beginns einer Gruppenarbeitsphase aber zunächst alleine am Tisch verbleibt (vgl. ebd., 320f.). Die Rekonstruktion mittels der Dokumentarischen Methode erlaubt es, solche konjunktiven Dimensionen inklusionsorientierter Praktiken zu rekonstruieren. Diese können insbesondere in diskursiven Verhandlungsmomenten erkennbar sein, wenn beispielsweise zwischen den Mitgliedern realer Gruppen selbstläufige Diskussionen stattfinden. Daher eignet sich das Format der Gruppendiskussion, um dem Forschungsinteresse dieser Studie, der Rekonstruktion studentischer Orientierungen im Themenfeld von Inklusion und Exklusion, nachzugehen. Hier können mit Blick auf die Frage, ob und inwiefern sich Bezugnahmen zu den Perspektiven der Schüler*innen seitens der Studierenden zeigen, konjunktive Elemente von Inklusion in den Mittelpunkt der Rekonstruktionen rücken. Die konjunktive Ebene der Inklusion bezieht sich auf die konjunktiven Erfahrungsräume der Beforschten, also die Erfahrungsräume, die keiner gegenseitigen Erklärung bedürfen. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass die Beforschten entweder gemeinsame Erlebnisse teilen oder homologe Erfahrungen aufweisen, wie es in Generationenzusammenhang der Fall sein kann (vgl. Przyborski 2004, 48). Dabei kann aber die Gefahr entstehen, Mitgliedern einer Generation per se einen konjunktiven Erfahrungsraum zu unterstellen. Auch Menschen einer gemeinsamen Generation sind wiederum in verschiedene Erfahrungsdimensionen eingebunden, was auch als „*doppelte Mehrdimensionalität* konjunktiver Erfahrungsräume“ (Wagner-Willi 2018, 325, Herv. i.O.) bezeichnet wird. Die Forderung einer mehrdimensionalen Betrachtung von Inklusion konkretisiert sich nicht ausschließlich anhand der Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven und der Relationierung kommunikativer (formale Verfahrensregeln, institutionelle Rollenerwartungen, normierte Ansprüche) und konjunktiver (z.B. Adressierungen, die in der Handlungspraxis selbst erkennbar werden) Elemente. Sie zeigt sich vor allem in einem Zusammenspiel der Perspektiven verschiedener Subjekte, die in inklusive Praktiken eingebunden sind. „[D]ifferente Milieus und Erfahrungsräume [stellen] fortlaufende soziale Prozesse dar [...], in die sämtliche AkteurInnen im schulischen Handlungs-

20 Die Erläuterungen zur Dokumentarischen Methode erfolgen in den methodischen und methodologischen Annäherungen (*Kapitel 7*).

21 Erklärungen zur Differenzierung zwischen kommunikativen und konjunktiven Ebenen der Orientierungen erfolgen genauer in den methodischen und methodologischen Annäherungen (*Kapitel 7*).

feld [...] eingebunden sind; diese prägen nicht nur die individuellen Bildungsbiographien, sondern auch die unterrichtliche Praxis selbst“ (ebd., 315). Wie bereits angeführt, werden dabei die Perspektiven der Schüler*innen als schulische Akteur*innen nur partiell einbezogen. In den Kontexten, in denen diese Berücksichtigung erfahren, wird sich überwiegend auf kompetenztheoretische Annahmen gestützt.

„Wenn es um die Verschiedenheit von SchülerInnen geht, liegt der Fokus auf kompetenzbezogenen individuellen Merkmalen von Lernenden [...]. Sie klammern dabei den Gegenstandsbereich aus, ob und wie in alltäglichen Lehr-Lernsituationen interaktiv Heterogenität bzw. Differenzen zwischen den SchülerInnen aufgegriffen, bearbeitet und erzeugt werden und welche Bedeutung diese interaktiven Prozesse im Schulalltag für die SchülerInnen selbst und ihre Bildungsprozesse haben [...]. Eine entsprechend mehrdimensionale Konzeption von Inklusion ist daher von grundlegender Bedeutung für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung wie für ihre Erforschung“ (ebd., 316).

Mit Blick auf mögliche Konsequenzen für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung ist der Frage nachzugehen, inwiefern Studierende die Möglichkeit erhalten, sich bereits im Studium einer mehrdimensionalen Betrachtung von Inklusion anzunähern. Nach Wagener liegt das Potential vor allem „darin, jene explizierte Handlungspraxis [z.B. durch die Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Schüler*innen (Anmerk.d.V.)] den Organisationsmitgliedern [z.B. den Studierenden (Anmerk.d.V.)], v.a. den Lehrpersonen, als Reflexionsfolie zur Verfügung zu stellen“ (Wagener 2018, 89). Aus diesen Überlegungen hervorgehend können die Studierenden durch die Perspektiven der Schüler*innen dazu angeregt werden, „selbstverständlich gewordene Routinen [zu] hinterfragen und ggf. alternative Handlungsentwürfe [zu] formulieren“ (ebd.). Ob und inwiefern Transformationen der Handlungspraxis im Sinne einer Professionalisierung für Inklusion dann tatsächlich stattfinden, ist allerdings nicht vorhersehbar.

3 Professionsansätze in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung – zur Relevanz der Dimensionen ‚Orientierung‘ und ‚Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven‘

Die Entwicklung von Professionalität (angehender) Lehrpersonen steht im Mittelpunkt zahlreicher öffentlicher Diskussionen, nicht zuletzt verstärkt durch die Ergebnisse der PISA-Studien. Der Einfluss des Lehrer*innenhandelns geht dabei weit über den jeweiligen Unterricht und den Lernerfolg von Schüler*innen hinaus. „Bildungsverläufe haben stets starke Rückkopplungseffekte auf Berufsverläufe und damit nicht nur Auswirkungen auf Berufs- und ‚Lebens‘erfolg von Individuen, sondern auch auf die Realisierung gesamtgesellschaftlicher Aufgabenstellungen“ (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009, 13). Die Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse stellt eine solche gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar und Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten stehen in der Verantwortung, zu dieser beizutragen. Fragen dazu, wie ein derartiger Beitrag geleistet werden kann, führen unmittelbar zu Diskussionen um die Professionalität beruflich Handelnder. Diese Frage scheint sich in Bezug auf die Forderung, inklusive Prozesse anzubahnen und umzusetzen, zuzuspitzen. Entsprechende Kompetenzen sind noch weitestgehend unbestimmt (kompetenztheoretisch) und ohnehin bestehende Spannungsfelder in Schule und Unterricht sind zum Teil im inklusiven Unterricht anders auszuloten (strukturtheoretisch). Ferner treffen (zumeist) eigene exkludierende Lern- und Bildungserfahrungen auf den Anspruch, inklusive Prozesse zu begleiten und zu evozieren (berufsbiographisch).

Mit Blick auf die universitäre Lehrer*innenbildung ist also erstens zu erkunden, wie Professionalität bestimmbar ist; aktuell wird diese Diskussion vor allem mit Rekurs auf kompetenztheoretische, strukturtheoretische und berufsbiographische Perspektiven auf den Lehrer*innenberuf geführt. Zweitens ist zu fragen, wie Momente und Prozesse von Professionalisierung für Studierende mit dem Ziel Lehramt im Studium angebahnt und perspektiviert werden können.²² Dabei nehmen die Schüler*innenperspektiven und die eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen eine bedeutsame Rolle ein. Die im Folgenden vorgestellten Ansätze werden daher insbesondere daraufhin untersucht, ob jeweils die Sichtweisen der Schüler*innen berücksichtigt werden. Weiter erfolgt eine Analyse dahingehend, inwiefern schul- und bildungsbezogene Orientierungen professionell Handelnder (nicht) ins Blickfeld der Diskussionen um Professionalität rücken (3.1–3.3). Die Einnahme einer praxeologischen, berufsbiographischen Perspektive auf Professionalität ermöglicht die Zusammenschau privater und beruflicher lern- und bildungsrelevanter Ereignisse. Sie kann darüber hinaus auch ihre Relation zu gesellschaftlich erwarteten Normen ins Blickfeld der Untersuchung rücken. Die Dokumentarische Methode erlaubt es, anhand einer solchen Analyseperspektive studentische schul- und bildungsbezogene Orientierungen auf expliziter und impliziter Ebene zu rekonstruieren (3.4).

3.1 Kompetenztheoretischer Ansatz

In kompetenztheoretischen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass sich professionelle Handlungskompetenz aus bestimmten Kompetenzen in verschiedenen Anforderungsbereichen ku-

²² Siehe dazu: Hochschuldidaktische Implikationen – Eine Seminarkonzeption im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung (*Kapitel 5*).

mulativ zusammensetzt. Dabei werden unterschiedliche Bereiche benannt, wie beispielsweise pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, Fachwissen sowie Organisations- und Beratungswissen (vgl. Baumert/Kunter 2006, 482). Diese Kompetenzen sind erlernbar und flexibel auf (Unterrichts-)Situationen übertragbar. Bildungsforschung, die sich auf kompetenztheoretische Annahmen stützt, nimmt zumeist messbare Kriterien in den Blick, die gleichzeitig als Standards professionellen Handelns dienen.

Im Bereich der kompetenztheoretischen Ansätze ist vor allem der Ansatz von Baumert/Kunter (2006) prominent. In diesem wird eine grundsätzliche Erfolgsunsicherheit des Lehrer*innenhandelns zwar nicht negiert, allerdings wird davon ausgehend kein strukturelles Technologiedefizit abgeleitet (vgl. ebd., 478). Baumert und Kunter kritisieren den im strukturtheoretischen Ansatz²³ angeführten Vergleich zwischen den Aufgaben von Lehrpersonen und therapeutischen Tätigkeiten und bezeichnen die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen als „spezifisch, sachlich und universalistisch orientiert“ (ebd., 477). Ferner beziehen sie sich kritisch auf die kindliche Neugier, die im strukturtheoretischen Ansatz das Äquivalent zum Leidensdruck in der Therapie und den Ausgangspunkt des pädagogischen Arbeitsbündnisses bildet (vgl. Helsper 2014, 219). Ihrer Meinung nach ist nicht davon auszugehen, dass diese über die Spanne der gesamten Schullaufbahn gleichermaßen beständig die Ausgangsbasis jeglichen Lernens darstellen kann (vgl. Baumert/Kunter 2006, 475). Die Neugier der Schüler*innen differenziert und spezifiziert sich im Verlauf ihrer Schulzeit, da sie eigene Interessensgebiete aufbauen und andere vernachlässigen. Gelöst werden könne dies nur mit der Möglichkeit der konsequenten Abwahl von Fächern, was aber dem Ideal einer breit ausgefächerten Allgemeinbildung entgegenstehe (vgl. ebd., 475).

Baumert und Kunter entwerfen ein heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz.

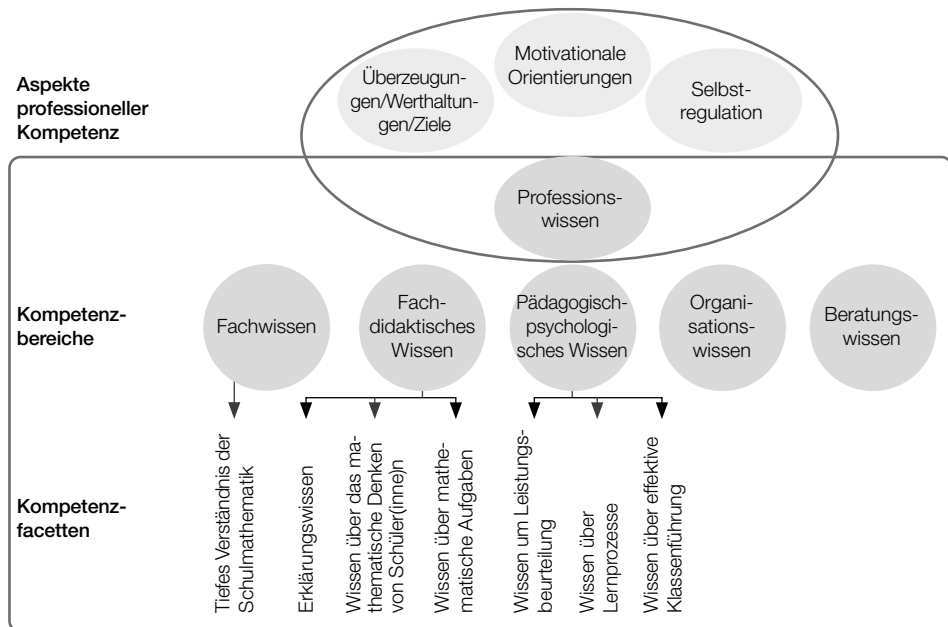


Abb. 1: Das Kompetenzmodell COAKTIV (Baumert/Kunter 2011, 32)

23 Die Erläuterungen zum strukturtheoretischen Professionsansatz folgen im Anschluss an die Ausführungen zum kompetenztheoretischen Ansatz.

Dabei unterscheiden sie zwischen allgemeinem pädagogisch-psychologischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen und ergänzen dieses um das Organisations- und Beratungswissen. Für die jeweiligen Bereiche ‚pädagogisch-psychologisches Wissen‘, ‚Fachwissen‘ und ‚fachdidaktisches Wissen‘ formulieren sie weiter Kompetenzfacetten, die konkretisieren, welche Kompetenzen in diesen Bereichen erforderlich sind (Abbildung 1). Darüber hinaus bestimmen Baumert und Kunter Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, Motivationale Orientierungen und Selbstregulation als Komponenten professioneller Kompetenz (vgl. ebd., 482).

Das Verständnis schul- und bildungsbezogener Orientierungen im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie unterscheidet sich von dem der ‚Motivationalen Orientierungen‘ im CO-AKTIV-Modell. Letztere werden mit Bezug auf die psychologische Funktionsfähigkeit beleuchtet. In diesem Kontext werden Studien zu Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Selbstregulation, Belastungserleben und Resilienzfaktoren angeführt (vgl. ebd., 501). Dementsprechend schwierig ist es, das Modell dahingehend zu beleuchten, ob und inwiefern die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen hier eine Berücksichtigung erfahren. Als möglicherweise anschlussfähig würde sich vielmehr eine Zuordnung zu dem Bereich ‚Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele‘ erweisen. Dieser besteht aus ‚Wertbindungen‘, ‚epistemologischen Überzeugungen‘, ‚subjektiven Theorien über Lehren und Lernen‘ sowie aus ‚Zielsystemen für Curriculum und Unterricht‘ (vgl. ebd., 497). Mit Rückgriff auf die genannte Ausdifferenzierung könnten die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen am ehesten den ‚subjektiven Theorien über Lehren und Lernen‘ sowie den ‚Zielsystemen für Curriculum und Unterricht‘ zugeordnet werden:

„Es gilt als weitgehend selbstverständlich, dass die subjektiven Theorien, die Lehrpersonen über das Lehren und Lernen haben, ihre allgemeinen Zielvorstellungen, die sie im Unterricht verfolgen, die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler gerichteten Erwartungen und letztlich auch das professionelle Handeln beeinflussen“ (ebd., 499).

Es werden die subjektiven Theorien der Lehrenden insofern in Relation zu den Schüler*innen betrachtet, als dass auf die Erwartungen der Lehrpersonen an die Schüler*innen Bezug genommen wird. Das Konglomerat aus ‚Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele‘ wird aber gewissermaßen isoliert von den anderen Bereichen betrachtet. Die folgende Anmerkung von Dlugosch hinsichtlich der Elemente einer professionellen Haltung trifft auch auf die Berücksichtigung schul- und bildungsbezogener Orientierungen zu. Sie verweist darauf, dass der Begriff ‚Haltung‘ quer zu den Kernkomponenten Wissen und Können liege (vgl. Dlugosch 2017, 220). Unter Rückgriff auf quantitative empirische Forschungspraxis und insbesondere auf die Arbeiten von Baumert/Kunter formuliert sie:

„Die Haltung stellt in gewisser Weise das Gesamtensemble von Wissens- und Könnensbereichen, von professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen, motivationalen Orientierungen sowie metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten der Selbstregulation wieder her, das im Zuge der Erkenntnisbildung mühsam ausdifferenziert worden ist“ (vgl. das Modell von Baumert und Kunter 2006, 482, ebd.).

Wie auch die Dimension ‚Haltung‘ sind auch die Schüler*innenperspektiven kaum quer zu den Kompetenzbereichen und -facetten verortet, sondern werden unter dem Fachdidaktischen Wissen subsumiert (vgl. Baumert/Kunter 2011, 32). In Bezug auf das Fach Mathematik stellt „Wissen über das mathematische Denken von Schüler(inne)n“ (ebd.) eine Kompetenzfacette dar.

Allerdings wird die Betrachtung der Perspektiven der Schüler*innen ausschließlich aus einem fachdidaktischen Interesse heraus begründet. Die Auseinandersetzung von Lehrer*innen mit dem (Vor-)Wissen ihrer Schüler*innen zwecks (didaktischem) Aufbau ihres Unterrichts ist bedeutsam, um die Lebenswelt der Schüler*innen zu berücksichtigen, greift aber dennoch zu kurz. Fachliches Wissen wird so zwar anschlussfähig für das Wissen der Schüler*innen aufbereitet, womit auch eine (zumindest partielle) Enthierarchisierung der Wissensbestände zwischen Lehrenden und Lernenden einhergehen kann – allerdings ist diese Verbindung auf den Bereich des Wissens beschränkt. Die Perspektiven der Schüler*innen erfahren im fachdidaktischen Kontext weniger Aufmerksamkeit. Hier wird eine zentrale Annahme des strukturtheoretischen Ansatzes vorweggenommen und zwar, dass Lehrer*innenhandeln nicht nur Einfluss auf die Lernentwicklung von Schüler*innen, sondern auf deren gesamte Persönlichkeitsentwicklung hat (vgl. Oevermann 2002, 38; Helsper 2014, 219). Dieser Aspekt wird im kompetenztheoretischen Ansatz weniger bedacht. Er verdeutlicht, dass die Betrachtung der Schüler*innenperspektiven nicht nur auf den Bereich des Lernens und der Aneignung von Fachwissen beschränkt bleiben darf. Eine Berücksichtigung der Schüler*innenperspektiven, die über den fachdidaktischen Bereich hinausgeht, könnte einer integrativen Zusammenschau der Sichtweisen der Schüler*innen zu verschiedenen Dimensionen von Lernprozessen Vorschub leisten. Damit würden die Schüler*innen auch nicht ausschließlich in ihrer partikularen Rolle als Schüler*innen adressiert. Die Lern- und Bildungsmomente und -prozesse von Kindern und Jugendlichen sind eng mit ihrer Lebenswelt verknüpft. Mit Blick auf inklusionsorientierten, differenzsensiblen Unterricht werden Fragen von Exklusions-, Diskriminierungs- und Differenzenerfahrungen relevant, die *auch, aber nicht ausschließlich* in Relation zu Lernprozessen reflektiert werden können.

Aus einer kompetenztheoretischen Perspektive auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung emergieren somit vor allem Fragen, die die Expertise von Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräften betreffen. Mit der Umsetzung von Inklusion geht häufig die Befürchtung über den Verlust sonderpädagogischer Expertise einher (vgl. C. Lindmeier/B. Lindmeier 2018, 269). Davon ausgehend formulieren Lindmeier und Lindmeier am Beispiel der Sekundarstufe verschiedene Forschungsbereiche, die der übergeordneten Frage nachgehen können, welche Kompetenzen in inklusiven Schulkontexten besonders relevant werden.

- „Welchen Stellenwert haben Fachwissen, didaktisches Wissen, allgemein (schul-)pädagogisches und sonderpädagogisches Wissen, und wie lassen sie sich zusammenführen, um individuellen Schülerinnen und Schülern Lernmöglichkeiten zu eröffnen [...]?“ (ebd., 270)
- „(Wie) können sonderpädagogische Lehrkräfte (gemeinsam mit den Fachlehrkräften) in Fächern, in denen sie selbst kein vertieftes Fachwissen haben, Lehr-/Lernprobleme analysieren, verstehen und Lösungen erarbeiten? Gibt es bereichsübergreifende Kompetenzen, die dazu hilfreich sind [...]?“ (ebd.)
- „Wie entstehen (Handlungs-)Kompetenzen, die Wissen und Erfahrung integrieren und rasche Handlungsfähigkeit ermöglichen? Welche Bedeutung hat dabei die reflexive Bewertung von erfolgreichem und weniger erfolgreichem Handeln? Dieser Fragenkomplex stellt Bezüge her zum berufsbiographischen wie auch zum strukturtheoretischen Ansatz“ (ebd.).

Derartige Fragen könnten dann auch mit Rückgriff auf die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen (angehender) Lehrpersonen sowie mit Bezug zu den Schüler*innenperspektiven diskutiert werden, wobei sich gerade die Anschlussfähigkeit kompetenztheoretischer Annahmen zu strukturtheoretischen Ansätzen und dem berufsbiographischen Ansatz als potentiell aufschlussreich erweisen könnte.

3.2 Strukturtheoretischer Ansatz

Nach dem strukturtheoretischen Ansatz ist Lehrer*innenhandeln in antinomische Strukturen eingebettet. Antinomien stellen Spannungsfelder dar, die keiner Auflösung, sondern situationsspezifischer Ausbalancierung bedürfen. Dazu gehört beispielsweise der Umgang mit berufsimmanenter Handlungsunsicherheit sowie die Entwicklung situationssensibler Wahrnehmungsfähigkeiten. Die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen gleicht einem Arbeitsbündnis, wie es auch für therapeutische Kontexte konstitutiv ist. Klient*innen geben mit dem Einstieg in das Arbeitsbündnis Teile ihrer Autonomie auf, indem sie sich in Abhängigkeiten zu Professionellen begeben. Ziel ist die (Wieder-)Herstellung der Autonomie der Klient*innen. Ob es erreicht wird oder ob die Klient*innen eine (nicht intendierte) verstärkte Einschränkung ihrer Autonomie erfahren, ist dabei nicht vorhersehbar. „Aus dieser grundlegenden Handlungsbasierung und der strukturellen Ungewissheit professioneller Praxis hat Oevermann die konstitutive Autonomie Professioneller abgeleitet“ (Helsper 2014, 218).

Der strukturtheoretische Ansatz geht davon aus, dass professionelles Lehrer*innenhandeln vor allem über die Rekonstruktion der „übergreifende[n] Grundstruktur der Lehrer-Schüler-Beziehung“ (ebd., 216) zu bestimmen sei. (Fach-)didaktische Fragen treten hier zunächst in den Hintergrund (vgl. ebd.). Diese Beziehung wird durch die bestehende Schulpflicht belastet. Der Zwangscharakter beeinträchtigt das Arbeitsbündnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, weil die Neugier des Kindes als zentrale Ausgangsbedingung des Arbeitsbündnisses nicht anerkannt wird (vgl. ebd., 53). Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ist im Kern durch die stellvertretende Krisenbewältigung gekennzeichnet. „Es geht im professionellen Handeln [...] um die stellvertretende und stellvertretend deutende Bearbeitung von individuellen oder sozialen Krisen als Krisenlösung“ (Helsper 2002, 71). Gelungene Professionalisierung bedeutet, Krisen als *Normalfall* zu betrachten, statt sie abzuwehren und durch sie auftretende Herausforderungen und Probleme zu delegieren. Eine solche Externalisierung ist beispielsweise die Charakterisierung von Schüler*innen als Problemfälle (vgl. Oevermann 2002, 50f.). Die Aufgabe von Lehrpersonen als stellvertretende Krisenvermittler*innen geht mit der Weitergabe von Norm- und Wissensbeständen einher (vgl. Oevermann 2002, 38; Helsper 2014, 218). Im Zuge dieser Vermittlungsprozesse werden Schüler*innen zunächst in ihren partikularen Rollen *als Schüler*innen* adressiert. Diese Adressierungen verlaufen innerhalb einer Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, in der die Schüler*innen aber nicht ausschließlich in ihren Rollen als Schüler*innen auftreten. Wie bereits aufgegriffen, haben die Handlungen von Lehrpersonen Einfluss auf die Schüler*innen in ihrer gesamten Persönlichkeit (vgl. Oevermann 2002, 38; Helsper 2014, 219). Lehrer*innen sind nicht lediglich „als Sachwalter der Fachsystematik nur für die Fachinhalte zuständig“ (Helsper 2014, 219). Lern- und Bildungsprozesse werden vor allem durch die Initiierung von Krisen angestoßen, wodurch sich die jeweiligen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen potentiell erweitern können. Dies ist für eine kulturelle Reproduktion des Sozialen notwendig und gerade in Zeiten flexibler Modernisierung mit etwaigen Transformationen bestehender Strukturen verbunden (vgl. ebd.). Lern- und Bildungsprozesse reproduzieren und erweitern aber nicht nur bereits vorhandene Orientierungen, sondern sie können auch neue hervorbringen. Eine Frage ist dann, ob und inwiefern es Lehrpersonen gelingt, Schüler*innen im Prozess der Entwicklung neuer oder der Erweiterung bisheriger Perspektiven zu unterstützen. Offenheit sowie die Bereitschaft zur Reflexion bilden sowohl auf Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden zentrale Voraussetzungen, um krisenhafte Entwicklungen zuzulassen.

Zusammenfassend zeigt sich die Relevanz schul- und bildungsbezogener Orientierungen im strukturtheoretischen Ansatz in der Forderung, die Schüler*innen nicht ausschließlich in ihrer Position als solche in den Blick zu nehmen. Damit einher geht der Anspruch, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Lehrpersonen Schüler*innen zwar in ihren partikularen Rollen adressieren, aber diese Adressierungen Auswirkungen auf die Schüler*innen haben können, die über ihre spezifische Rolle als Schüler*innen hinausgehen. Die Perspektiven der Schüler*innen werden im strukturtheoretischen Ansatz als Teil des Arbeitsbündnisses beschrieben. Oevermann entfaltet seine Überlegungen zur Konstituierung des pädagogischen Arbeitsbündnisses ausgehend von Annahmen der Psychoanalyse (vgl. Oevermann 1996). Patient*innen verspüren einen Leidensdruck und entscheiden daraufhin, ein therapeutisches Verhältnis einzugehen (vgl. ebd., 115). Dabei wird die Autonomie der Patient*innen sowohl durch die Entscheidung zur Aufnahme und Aufrechterhaltung des therapeutischen Arbeitsbündnisses reproduziert als auch durch die bestehende Asymmetrie dieses Verhältnisses infrage gestellt. Ebenso kann mangelnde Autonomie der Lebensführung den Ausgangspunkt therapeutischer Behandlungen darstellen (vgl. ebd., 116). Patient*innen begeben sich mit der Einwilligung in die Strukturlogik therapeutischer Settings in eine diffuse Sozialbeziehung. Therapeut*innen sind aufgefordert, professionell mit Übertragungsphänomenen seitens der Patient*innen umzugehen und eine „Abstinenzregel“ (Oevermann 1996, 17) einzuhalten. Diese Überlegungen bezieht Oevermann auf das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, da auch dieses von struktureller Asymmetrie und diffusen sowie spezifischen Rollenanteilen gekennzeichnet ist. Neben der Wissens- und Normvermittlung verfolgt Lehrer*innenhandeln Oevermann zufolge eine implizit therapeutische Funktion, die er vor allem als Prophylaxe betrachtet (vgl. ebd., 148). Er geht davon aus, dass Schüler*innen bis zur Beendigung der Adoleszenzkrise noch nicht im notwendigen Maße über die Fähigkeiten der Rollendistanz und Rollenflexibilität verfügen (vgl. ebd., 147). Die Lehrperson sei hingegen dazu in der Lage, was auf die Asymmetrie der Beziehung verweise (vgl. ebd., 149). Zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen besteht daher ein Arbeitsbündnis, das in seiner Struktur Ähnlichkeiten zu therapeutischen Settings aufweist. Neben dem dyadischen Arbeitsbündnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ist auch das Klassenarbeitsbündnis in den Blick zu nehmen, was aber keine „Vervielfältigung individueller Arbeitsbündnisse“ (ebd.) darstellt, sondern gesondert zu betrachten ist. Dieses besteht zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, zwischen Lehrer*innen und der ganzen Klasse sowie zwischen Lehrer*innen, der Klasse und den Eltern (vgl. ebd., 155f.) und verdeutlicht die soziale Konstitution von Bildungsprozessen (vgl. Helsper/Hummrich 2008, 58). Arbeitsbündnisse zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sind stets an die Klasse zurückzubinden und im Zusammenspiel als Klassenarbeitsbündnisse zu analysieren. Helsper und Hummrich merken an, dass über dieses „konstitutive Zusammenspiel“ (ebd., 60) bisher wenig Wissen vorliege. Gerade die Rückbindung der dyadischen Arbeitsverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen an die Klasse als Ganzes kann sich im Kontext von Inklusion und Differenz als besonders herausfordernd erweisen. Die Arbeitsbündnisse in inklusionsorientierten Schulklassen unterscheiden sich auch dahingehend von nicht-inklusionsorientierten Schulklassen, dass weitere Subjekte wie Schulbegleitungen Teil dieser Klassen werden. Erfolgt dann keine entsprechende Rückbindung an die ganze Klasse, können womöglich Exklusionsprozesse und Diskriminierungen zwischen Schüler*innen entstehen.

Der Bezug zu den Schüler*innen als Teil des Arbeitsbündnisses zeigt sich weiter in den Antinomien des Lehrer*innenhandelns. Diese sind zwei Bereichen zuzuordnen. Erstere resultieren aus der Aufgabe der Lehrkraft, stellvertretend Krisen zu bewältigen. Zu der *ersten Gruppe der*

Antinomien gehören die Begründungsantinomie, die Praxisantinomie, die Subsumptionsantinomie, die Ungewissheitsantinomie, die Symmetrie- und Machtantinomie und die Vertrauensantinomie.

Die *Begründungsantinomie* macht darauf aufmerksam, dass Lehrer*innen stetig dazu aufgefordert sind, Entscheidungen für ihre pädagogische Vermittlungsarbeit zu treffen und diese entsprechend zu begründen. Diese Beschlüsse werden in Zusammenhang mit gesellschaftlichen (Transformations-)Prozessen gefällt. Schule als System ist somit unmittelbar an politische Entschlüsse und plurale Lebenswelten gebunden, politisch verhandelte Themen finden Eingang in den konkreten Unterricht. In Phasen gesellschaftlicher Umbrüche wird diese Antinomie besonders deutlich, da Lehrer*innen ihr Handeln nicht einstellen können, bis Konzeptionen didaktischer Lehr-Lern-Formate, Best-practice-Beispiele und theoretische Prämissen für neue Unterrichts- und Schulentwicklungen vorliegen. „In der jetzigen Phase der Transformation zu einer inklusiven Schule wird besonders deutlich, dass die Angemessenheit und Rechtmäßigkeit schulischer Praktiken keine unhinterfragbare Gültigkeit mehr besitzen, abgesicherte Begründungen also fehlen“ (B. Lindmeier 2017, 63). Schulen und die an ihr beteiligten Subjekte sind dazu aufgefordert, Inklusion umzusetzen, gleichzeitig sind entsprechende Lehrveranstaltungen noch nicht flächendeckend curricular in den Lehramtsstudiengängen verankert bzw. gibt es weiterhin nicht ausreichende Angebote für Lehrer*innen, die bereits in der Schule tätig sind. Ferner ist die Anwesenheit und die Ausgestaltung der Rolle einer sonderpädagogischen Lehrperson in der Schulklasse begründungspflichtig (vgl. ebd.). Die Antinomie zeigt sich in alltäglichen Handlungsrouninen, in denen Entscheidungen von Lehrpersonen oftmals implizit getroffen werden und „sich erst als begründungs- und legitimationsbedürftig erweisen, wenn sie von außen, von innen oder aufgrund umfassender oder institutioneller Transformationen fraglich werden“ (Helsper 2002, 77). Lehrpersonen sind gewissermaßen einem Handlungsdruck ausgesetzt – auch dann, wenn für die jeweiligen Handlungspraktiken noch keine legitime Wissensbasis vorhanden ist (vgl. Helsper 2016, 54).

In engem Zusammenhang mit der Begründungsantinomie steht die *Praxisantinomie*. Sie thematisiert das in der Schule vermittelte Wissen in Bezug auf eine theoretische (wissenschaftliche) Fundierung dieses Wissens und liegt quer zu den anderen Antinomien (vgl. ebd.). Die Generierung und intensive Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen bedarf einer Handlungsentlastung, die im Schulalltag nur in geringem Maße vorhanden ist. In der alltäglichen, schulischen Praxis vollziehen sich vielmehr Handlungsrouninen, die – aufgrund ihrer Ritualisiertheit – zu Handlungsentlastungen führen können. Handlungsrouninen verlaufen nur bedingt bewusst, da sie über einen langen Zeitraum hinweg inkorporiert wurden. Von Bedeutung ist, dass die Wissensbestände in den unterschiedlichen Praktiken – den alltäglichen, beruflichen Praktiken in der Schule und den Praktiken im Kontext wissenschaftlicher Auseinandersetzungen – füreinander anschlussfähig gestaltet werden. Dafür ist es erforderlich, dass implizit getroffene Entscheidungen auch regelmäßig zur Explikation gebracht werden. Diese erforderliche Anschlussfähigkeit zwischen theoretischen und praxisnahen Wissensbeständen spielt insofern in inklusiven Settings eine besondere Rolle, als dass die Rolle von Sonderpädagog*innen mit spezifischen Wissensbeständen und Kompetenzen einhergeht – zumeist zunächst im Kontext von Behinderung und Benachteiligung, wobei aber auch andere Differenzkategorien der Berücksichtigung bedürfen, um von einer „inklusionspädagogischen Herangehensweise“ (B. Lindmeier 2017, 64) zu sprechen.

Die *Subsumptionsantinomie* macht darauf aufmerksam, dass Lehrer*innenhandeln sich in einem Kontinuum zwischen Subsumption und Rekonstruktion befindet: Fälle werden gemäß wissen-

schaftlicher Kategorien verhandelt und eingeordnet (vgl. Helsper 2002, 78; Helsper 2016, 55). Eine Verortung des *Eigenen* und des *Anderen* benötigt eine Komplexitätsreduktion – nur so können *Orientierungsmarker* für das eigene Handeln entwickelt werden. Der Bezug zu wissenschaftlichen Kategorien gewährleistet die Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche Erkenntnisse. Subsumptionsvorgänge laufen aber Gefahr, die Spezifik des Einzelfalls auszublenden bzw. in nicht genügendem Maße zu berücksichtigen. Daher bedarf es zugleich einer Rekonstruktion des Falls. Diese Antinomie potenziert sich in inklusiven Settings dahingehend, dass der Rekonstruktion des Einzelfalls hier eine verstärkte Bedeutung zukommt. Mögliche Probleme können in nicht-inklusive Schulen eher an Sonderpädagog*innen als Expert*innen delegiert werden, als es in inklusiven Schulen der Fall ist – wobei auch Förderschulen „darauf ausgerichtet sind, die Einmaligkeit jeder Einzelsituation weniger deutlich hervortreten zu lassen“ (vgl. B. Lindmeier 2017, 64).

Die *Ungewissheitsantinomie* verweist auf eine strukturelle, grundsätzliche Unsicherheit pädagogischen Handelns – ob dieses die antizipierten Lern- und Bildungsprozesse bei den Lernenden auslöst, ist nicht vorhersehbar (vgl. Helsper 2002, 79). „Die wertbezogenen Versprechen der Professionen (Gesundheit, Heilung, Kompetenzerwerb etc.) sind nur unter Mitwirkung ihrer Adressaten möglich, die zumindest als Konstrukteure fungieren, und die nie direkt und vollständig von Professionellen zu instruieren und zur Mitwirkung aufzufordern sind“ (Helsper 2016, 55). Die Ungewissheitsantinomie wird besonders in inklusiven Schulen dadurch erkennbar, dass hier nicht wie im gegliederten Schulsystem diejenigen Schüler*innen, denen in der ein oder anderen Form ein *Scheitern* attestiert wird, ohne Weiteres an andere Schulen oder an andere Klassen delegiert werden können. Auch in inklusiven Kontexten steht aber noch aus, inwieweit diese „ihr Vermittlungsversprechen halten“ (B. Lindmeier 2017, 65) können.

Die *Symmetrie- und Machtantinomie* thematisiert die Gleichzeitigkeit symmetrischer und asymmetrischer Beziehungsverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Die Lehrpersonen befinden sich strukturell in machtvollen und, im Vergleich zu den pädagogisch Adressierten, mächtigeren Positionen; häufig wird dies mit einem Vorsprung an Wissen begründet. Die hierarchische Position verdeutlicht sich unter anderem anhand der der Leistungsbewertung der Schüler*innen. Dabei ist darauf aufmerksam zu machen, dass eine „Ungleichverteilung von Macht [...] das professionelle Handeln strukturell für Machtmissbrauch in verschiedenen Formen anfällig werden“ lässt (Helsper 2016, 55). Hier zeigt sich insbesondere die Relevanz einer Reflexion der eigenen strukturell mächtigen Position, damit es gerade nicht zu einem Machtmissbrauch im Umgang mit den Schüler*innen kommt.

Die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ist strukturell asymmetrisch gestaltet. „Zugleich führt aber jeder Versuch, über Macht Problemlösungen aufzuzwingen, zum Scheitern: Trotz der Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer bedarf es immer wieder symmetrischer Verhältnisse, um Problemlösungen zu entwickeln“ (Helsper 2002, 81). Die zentrale Frage ist demnach, wie eine Integration symmetrischer Beziehungsanteile in strukturell asymmetrische Beziehungen gelingen kann und wie Lehrpersonen Lernsettings so gestalten können, dass Raum für Aushandlungsprozesse und Momente symmetrischer Beziehungsgestaltung gegeben sind.

Die *Vertrauensantinomie* nimmt die für die Beziehungsgestaltung notwendige Vertrauensbasis in den Blick, „die erst hergestellt werden muss und fragil bleibt“ (ebd., 82). Schüler*innen benötigen Vertrauen, um z.B. der Lehrperson gegenüber Wissensdefizite zu äußern. Lehrpersonen hingegen sind darauf angewiesen, dass Schüler*innen ihnen ehrliche Rückmeldungen zu ihrem Unterricht und dem Wissensstand geben. Da diese benötigte Vertrauensbasis erst im Zuge solcher Interaktionen konstituiert wird, sind Lehrpersonen und Schüler*innen gleichermaßen

dazu aufgefordert, sich gegenseitig einen Vertrauensvorschuss entgegenzubringen. Lindmeier merkt an, dass sowohl die Symmetrie- und Machtantinomie als auch die Vertrauensantinomie möglicherweise in inklusiven Kontexten eher ausgelotet werden könne. Schüler*innen hätten vielleicht einen offeneren Umgang mit Unwissen, da sie weniger Nachteile, wie schlechte Leistungsbeurteilungen durch das Äußern von Unterstützungsbedarfen, zu befürchten hätten (vgl. B. Lindmeier 2017, 66).

Die *zweite Gruppe der Antinomien* sind im Kontext der Gleichzeitigkeit der universalistischen und partikularen Rollenanteile der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung zu betrachten (vgl. B. Lindmeier/C. Lindmeier 2012, 238). Sie beinhaltet die Näheantinomie, die Sachantinomie, die Organisationsantinomie, die Differenzierungsantinomie und die Autonomieantinomie.

Die *Näheantinomie* verdeutlicht, dass Lehrpersonen mit der Herausforderung konfrontiert sind, in der Beziehung zu Schüler*innen sowohl partikulare, emotional-diffuse als auch distanzierte, spezifische Positionen einzunehmen (vgl. Helsper 2002, 84). Die Antinomie verweist weiter auf die bereits beschriebene Diskussion darüber, dass Schüler*innen mit Aspekten ihres Selbst in der Beziehung zu den Lehrpersonen auftreten, die über eine ausschließlich spezifische Rolle als Schüler*innen hinausgehen. Die Auslotung zwischen Nähe und Distanz wird vor allem in inklusiven Settings kontrovers diskutiert. Zu bedenken ist dabei, ob bzw. inwiefern eine vermehrte Verortung der Lehrperson auf Seite der Distanz die Beziehung der Schüler*innen untereinander beeinflusst. Es kann einerseits zu einer Stärkung der Solidarität unter den Schüler*innen führen, gleichzeitig können aber etwaige Ausgrenzungsprozesse zu wenig in das Blickfeld der Lehrer*innen rücken. Grummt weist darauf hin, dass eine verstärkte Hinwendung zu der Seite der Nähe auch stets die Gefahr der Entgrenzungen beinhaltet und wirft die Frage auf, ob und inwiefern diesen Prozessen von Entgrenzungen in subsidiären Positionen überhaupt entgegengewirkt werden kann (vgl. Grummt 2019, 130).

Die *Sachantinomie* macht darauf aufmerksam, dass Lehrer*innenhandeln und Unterricht sowohl an der Sache, dem inhaltlichen Gegenstand des Erkenntnisinteresses, als auch an der Lebenswelt der Schüler*innen ausgerichtet ist. Lehrer*innen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen curricularen unterrichtlichen Vorgaben und standardisierten Prüfungen sowie der geforderten Orientierung an der jeweiligen Lerngruppe (vgl. Helsper 2002, 84). Auch in inklusiven Lehr-Lernverhältnissen stellt sich die Frage nach universalistischen Lern- und Bildungszielen und Individualisierung und Lebensweltbezug der Schüler*innen. Durch z.B. Einschränkungen kognitiver Fähigkeiten wird diese Antinomie verstärkt deutlich, wenn die Frage im Vordergrund steht, welche Inhalte in welchen Bereichen für beispielsweise Schüler*innen mit Behinderung relevant sind. „Ebenso wird für die Bildung von Kindern mit Behinderung gefordert, die mitunter herrschende Beliebigkeit zugunsten curriculumbasierter Lernziele zu verändern, womit der universalistische Pol gestärkt wird“ (B. Lindmeier 2017, 67). An dieser Stelle wird insbesondere die Berücksichtigung der Schüler*innenperspektiven erkennbar.

Die *Organisationsantinomie* beschreibt das Spannungsverhältnis „zwischen formalen, universalistischen Verfahrensregeln und Ablaufmustern einerseits und der Notwendigkeit der Offenheit, Emergenz und Kreativität des Lehrerhandelns andererseits“ (Helsper 2002, 84). Eine Herausforderung in diesem Zusammenhang besteht in der situationsspezifischen Auslotung und potentiellen Verschiebung bereits existierender Grenzen. Auch diese Antinomie tritt mit Blick auf die Umsetzung und Gestaltung inklusiver Prozesse insofern potenziert hervor, als dass eine Konkretisierung und Ritualisierung formaler Verfahrensregeln und Abläufe in weiten Teilen noch aussteht. In inklusiven Settings werden die Bezüge zum jeweiligen Fall, die Auslotung

formaler Ablaufregelungen und die Bedürfnisse der Lernenden somit verstärkt relevant, wobei Lehrpersonen zu einem flexibleren Umgang mit ebensolchen strukturbedingten Abläufen aufgefordert sind (vgl. Grummt 2019, 129). Im Bereich inklusiver Lern- und Bildungsprozesse wird je nach Vertreter*innen entweder für eine Steigerung oder eine Verringerung von organisatorischer Komplexität plädiert. Darüber hinaus ist darauf aufmerksam zu machen, dass mit dem Rekurs auf strukturelle Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht womöglich eine Verantwortungsdelegation einhergeht, die sich auch in der Ablehnung inklusiver Bildungsprozesse niederschlagen könnte (vgl. ebd., 128).

Die *Differenzierungsantinomie* beschreibt die Simultanität des Anspruchs einer Gleichbehandlung aller Schüler*innen bei Differenzierung und Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen sowie Pluralisierung von Lernbiographien (vgl. Helsper 2002, 85). In Situationen und Rahmenbedingungen, die verstärkt von Heterogenität geprägt sind, besteht „auch die Gefahr einer Nivellierung und Vereinheitlichung. Denn unterschiedliche biographische Ausgangslagen, Lebensumstände und Ressourcen machen es erforderlich, gerade eine ungleiche Behandlung vorzunehmen, um gleiche Genesungs-, Bildungs- oder Teilhabemöglichkeiten zu sichern“ (Helsper 2016, 56). Diese Antinomie ist im Hinblick auf die Forderung, Inklusion umzusetzen und Differenzen zu berücksichtigen, vor allem mit der Frage nach Gerechtigkeit und Chancengleichheit verbunden (vgl. B. Lindmeier 2017, 67). Dabei ist für Lehrperson bedeutsam, zu welchem Zeitpunkt welche Differenzkategorien als relevant gesetzt werden. Zu diskutieren ist dann, in welchen Gegebenheiten eine (verstärkte) Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse der Schüler*innen, resultierend aus der Zugehörigkeit zu strukturellen Differenzkategorien, erforderlich wird und in welchen Situationen hingegen Zuschreibungen erfolgen, die zu einer Reifizierung der Differenzen führen. Zu reflektieren wäre demnach, wann Differenzmerkmale in besonderem Maße zu bedenken sind und wann etwaige *Hervorhebungen* zu *verkürzten Problematisierungen* führen. Derartige Fragen verweisen auf Ambivalenzen zielgruppenspezifischer Angebote. Auch hier werden Bezüge zu den Perspektiven der Schüler*innen erkennbar.

Die *Autonomieantinomie* zeigt den Anspruch auf, Schüler*innen innerhalb heterogener Rahmenbedingungen in ihrer Autonomie zu fördern. Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang lautet, welches Maß an Autonomie in welchen Bereichen den Schüler*innen zugesprochen wird und wie das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Entwicklung der Schüler*innen stets aufs Neue gestaltet werden kann (vgl. Helsper 2002, 85). Förderung und Unterstützung kann bestehende Heteronomien verstärken und verfestigen oder zu mehr Autonomie führen – hier wird wiederholt deutlich, dass nicht von vornherein abzusehen ist, ob pädagogisch motivierte Interventionen die Autonomie der Schüler*innen tendenziell eher potenzieren oder abschwächen (vgl. Helsper 2016, 57). Dies trifft insbesondere auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu.

„Die Forderung nach Selbstständigkeit und Selbstbestimmung von Schüler*innen mit Förderbedarf war schon immer eine Forderung der Sonderpädagogik, doch wurde sie vor allem durch die Abschiebung in Förderschulen, Anwendung stark strukturierter therapeutischer Programme, detailliert durchgeplanter Tagesabläufe und eine Didaktik der ‚kleinen Schritte‘ verhindert“ (Grummt 2019, 127).

Gleichzeitig merkt Grummt an, dass insbesondere für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ‚Lernen‘ klare Strukturen lernförderlich seien – diesbezüglich sind Prozesse von situativer Aushandlung und Auslotung demnach in anderer Art und Weise zu führen, als in nicht-inkluisiven Settings (vgl. ebd.). Um Erkenntnisse darüber zu generieren, inwiefern sich mögliche antinomische Strukturen in inklusiven Settings spezifizieren, bedarf es vor al-

lem qualitativer schul- und unterrichtsbezogener Untersuchungen, die sich ebendiesen Fragen annehmen. Helsper weist diesbezüglich auf verschiedene Dimensionen hin, die es genauer zu betrachten gälte: untersucht werden könne, inwiefern sich unterschiedliche Antinomien in verschiedenen Handlungsfeldern herauskristallisieren und auf welche Strukturen diese zurückzuführen sind. Dabei kann erkundet werden, welche Bedingungen „paradoxe Verstrickungen und kommunikative Verknotungen“ (Helsper 2016, 60) in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen evozieren. Weiter kann es potentiell aufschlussreich sein, den Zusammenhang zwischen verschiedenen Schulkulturen und der Verstrickung in antinomische Strukturen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen zu beleuchten, wie es auch Helsper in seinen Studien zur Autonomie und Partizipation von Schüler*innen im schulischen Raum vornimmt (vgl. ebd., 58ff.). Ausgehend von der strukturtheoretischen Annahme, dass die beschriebenen antinomischen Strukturen des Lehrer*innenhandelns nicht auflösbar, sondern nur reflexiv handhabbar sind und einer situativen Auslotungen bedürfen (vgl. exempl. Helsper 2016; Helsper 2002), ist weiter zu diskutieren, wie Studierende sich bereits in ihrem Studium mit diesen auseinandersetzen können. Konkreter sind demnach Überlegungen anzustellen, inwiefern die Reflexion antinomischer Strukturen in Zusammenhang mit Fragen der Professionalität des Lehrer*innenhandelns Eingang in inklusionsorientierte, differenzsensible Lehr-Lern-Formate finden kann. Hier bietet sich ein kasuistisches Vorgehen an, um

„die Formation eines Professionshabitus entscheidend in einer Richtung zu fördern, in der der zukünftige Lehrer wie selbstverständlich das schwierige Geschäft der auf geduldiger, detailgerechter Rekonstruktion beruhenden Einsichtnahme in die konkreten Lernprobleme eines Schülers ebenso wie in die Sachprobleme eines Wissensstoffes bzw. eines Erkenntnisgegenstandes zu beherrschen lernt“ (Oevermann 2002, 63).

Damit Studierende die beschriebenen Fähigkeiten erwerben können, ist ein Wissen um hermeneutische Rekonstruktionsverfahren notwendig. Darüber hinaus wird auf die Bedeutung des exemplarischen Lernens sowie auf eine verdichtete Gliederung der Module, die ein Maximum an Transfermöglichkeiten offeriert, verwiesen. Oevermann fasst seine Schlussfolgerungen für universitäre Lehrer*innenbildung wie folgt zusammen:

„Wir können also bezüglich dieses Komplexes der Methoden, Strategien und Modi der Durchführung der Lehrerbildung die Komponenten 1) fallbezogener Ansatz und das Prinzip des Exemplarischen; 2) Prinzip der Modularität in der internen Gliederung des Ausbildungsstoffes und der darauf bezogenen Lehrveranstaltungen und schließlich 3) Methodenwissen mit den Subkomponenten 3.1) Fallverstehen, 3.2) hermeneutische Rekonstruktionsverfahren und 3.3) exemplarische Einführung in die Grundformen und -probleme der pädagogischen Interventionspraxis unterscheiden“ (ebd.).

Gemäß Oevermann lässt sich anhand der beschriebenen Prämissen ein bestimmter Habitus aufbauen und fördern, der über das Studium hinausgehend in der Praxis wirksam werden kann (vgl. ebd.). Schwer et al. beziehen sich auf Helsper und auf Schritteser und Hofer, die von einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, 12) bzw. eines „doppelten Habitus“ (Schritteser/Hofer 2012, 149) ausgehen (vgl. Schwer et al. 2014). Der „praktisch-pädagogische Habitus“ (Helsper 2001, 12f.), auch primärer Habitus (vgl. Schritteser/Hofer 2012, 149f.), sei überwiegend handlungsleitend für pädagogisches Handeln und werde von Pädagog*innen durch praxisnahe Erfahrungen im Schulalltag entwickelt. Pädagogisches Handeln und pädagogische Praxis, in die das eigene Handeln eingebettet ist, erfordern Begründungen und Reflexionen – dies erfolgt anhand des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, 12f.), auch als sekun-

därer Habitus (vgl. Schrittmesser/Hofer 2012, 149 ff.) bezeichnet (vgl. Schwer et al. 2014, 51). Universitäre Lehrer*innenbildung steht demnach vor der Herausforderung, ihre Inhalte und Zugänge auf eine Art und Weise aufzubereiten, dass sowohl der primäre als auch der sekundäre Habitus in der Lehre thematisiert, verbalisiert und reflektiert werden können. Bohnsack bezieht sich hier auf die Forderung Helsepers, ein reflektierendes Verhältnis zu den eigenen Orientierungen einzunehmen und weist auf den Unterschied wissenschaftlicher Reflexionen und solcher, die dem Vollzug der Handlungspraxis, also dem handlungsleitenden beruflichen Erfahrungswissen entspringt, hin (vgl. Bohnsack 2020, 54). Er plädiert dafür, die Form der Reflexion, die unmittelbar in die Handlungspraxis eingelagert ist, in den Blick zu nehmen und bezeichnet diese als implizite Reflexion – im Unterschied zu „*theoretisierende[n]* Reflexionspotentialen“ (ebd., 55, Herv. i.O.).

Die implizite Reflexion geht aus der Praxis hervor, ist „eine wesentliche Folge des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm und zugleich Voraussetzung für ihre Bewältigung“ (ebd., 54). Die habitualisierte Bewältigung des Spannungsverhältnisses zwischen dem Interaktionssystem (bestehend aus Klientel und beruflichen Akteur*innen) einerseits und den Sach-Programmatiken der Organisation andererseits ist wesentlicher Teil professionellen Handelns (vgl. ebd., 30). Erst die implizite Reflexion dieses Spannungsverhältnisses ermöglicht es, normative Ansprüche der jeweiligen Organisationen, wie z.B. der Schule, in den konjunktiven Erfahrungsraum²⁴ einzubeziehen und ggf. auch zu verändern (vgl. ebd.). Durch die Integration dieses Spannungsverhältnisses in den konjunktiven Erfahrungsraum können in routinierter Form professionelle Entscheidungen getroffen werden. Sie müssen „in der Regel unthematziert bleiben, sofern die Routine aufrecht erhalten werden soll. Professionalisiertes Handeln bedeutet somit, sich die relevante Umwelt, also das Handeln der Klientel und deren Biographie, in einer Art und Weise reformulierend anzueignen, welches dieses mit Bezug auf organisationale Normen und Rollenbedingungen entscheidbar macht“ (ebd., 33). Mit Blick auf universitäre Lehrer*innenbildung ist zu fragen, ob und inwiefern implizite Reflexionsprozesse, die aus der beruflichen Praxis hervorgehen, bereits im Studium angebahnt werden können. Diesbezüglich ist erneut auf das von Oevermann geforderte kasuistische Vorgehen aufmerksam zu machen (vgl. Oevermann 2002). Möglicherweise könnten die Auseinandersetzungen mit den Schüler*innenperspektiven seitens der Studierenden dazu führen, dass Letztere sich Teile der beruflichen Praxis aspekthaft erschließen.

Bohnsack beschreibt den strukturtheoretischen Bestimmungsansatz für Lehrer*innenprofessionalität dahingehend als aufschlussreich für die Praxeologische Wissenssoziologie²⁵, als dass dieser sich auf Herausforderungen der interaktiven Handlungspraxis bezieht (vgl. Bohnsack 2020, 26). Er rekurriert auf eine zentrale Grundannahme der antinomischen Struktur des Lehrer*innenhandelns, der diffusen vs. spezifischen Modi, und zeigt davon ausgehend Differenzen und Anschlüsse an eine praxeologische Perspektive auf Professionalität auf.

„Der ‚spezifische‘ Modus kann von seiner empirischen Evidenz her als eine der Ausprägungen der kommunikativen und der ‚diffuse‘ als eine der Ausprägungen der konjunktiven Dimension verstanden

24 Der Begriff ‚konjunktiver Erfahrungsraum‘ wird näher in den methodischen und methodologischen Annäherungen erläutert (*Kapitel 7*).

25 Bohnsack hat in Auseinandersetzung mit der Wissenssoziologie Mannheims, der Ethnomethodologie Garfinkels sowie der Kulturtheorie Bourdieus eine „Grundlagen- oder Metatheorie“ (Bohnsack 2017, 62) der Dokumentarischen Methode erarbeitet, die er als Praxeologische Wissenssoziologie bezeichnet. Die Dokumentarische Methode bildet sowohl ein „methodologisch-erkenntnistheoretisches Konzept“ (ebd.) als auch eine „forschungspraktische Methode“ (ebd.). Nähere Erläuterungen erfolgen in den methodischen und methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode (*Kapitel 7*).

werden. Wobei letzterer Modus im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie dann aber eben begrifflich nicht mehr ‚diffus‘ bleibt, sondern in seiner internen Logik und in seiner Relation zum ‚spezifischen‘ Modus präzise bestimmbar wird“ (ebd., 26f.).

Konjunktive Dimensionen von Orientierungen werden dann erst dadurch erkennbar, dass sie ins Verhältnis zu kommunikativen gesetzt werden.

Eine Diskrepanz zwischen den Grundannahmen des strukturtheoretischen Ansatzes und der Praxeologischen Wissenssoziologie zeigt sich darin, dass nach Bohnsack Oevermann davon ausgeht, dass diejenigen Beziehungen, die nicht durch eine diffuse Rollenförmigkeit geprägt sind, zwischen den Menschen als ‚Ganze‘ verlaufen. Nach der Praxeologischen Wissenssoziologie „ist im jeweiligen interaktiven oder kommunikativen Bezug der Zugang zum menschlichen Individuum nur aspekthaft möglich“ (ebd., 27). Bohnsack kritisiert an den Annahmen Oevermanns und des strukturtheoretischen Ansatzes, dass diese weitestgehend unklar bleiben (vgl. ebd., 28). „Ein derartiger Anspruch einer totalen Identifikation [...] legitimiert den totalen Zugriff beispielsweise in Form selektiver Biografiekonstruktionen und ggf. auch pädagogischer oder therapeutischer Interventionen und ist Voraussetzung für Machtprozesse“ (ebd.). Dies impliziert, dass auf die Sache bezogene Beurteilungen, z.B. die Zuschreibung von Kompetenzen durch Leistungsmessungen, auch auf andere Bereiche der Persönlichkeit der pädagogisch Adressierten übertragen werden. Die Gefahr besteht dann, nicht mehr zwischen z.B. der Anerkennung der Leistung der*des* jeweiligen Schüler*in und der „Gesamtperson“ (ebd., 78) der*des* jeweiligen Schüler*in zu differenzieren.

3.3 Berufsbiographischer Ansatz

Im berufsbiographischen Ansatz wird Professionalität „als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2011, 208) betrachtet. Professionalität bildet einen dynamischen Entwicklungsprozess über die gesamte Spanne der beruflichen Laufbahn. Das Subjekt steht mit seinem privaten Lebenslauf und der beruflichen Karriere sowie der im Zuge dessen gesammelten Erfahrungen im Mittelpunkt (vgl. ebd., 208f.). Die Eigenständigkeit des berufsbiographischen Ansatzes für die Bestimmung von Lehrer*innenprofessionalität wird kontrovers diskutiert. Cramer und Drahm (2019) betrachten ihn als eine „spezifische Perspektive auf die Relevanz einer über die Berufsbiographie hinweg zu denkenden Professionalisierung“ (ebd., 26), da er nicht konsistent an theoretische Modelle und Annahmen angebunden sei. Terhart selbst versteht diesen als „verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz“ (ebd., 209). Ihm zufolge liege sein spezifisches Problem darin, „Studien über *empirisch feststellbaren* individuellen oder kollektiven Berufsbiographien in einer nachvollziehbaren Weise mit i.w.S. normativen Vorstellungen über eine *gelungene, erfolgreiche* Berufsbiographie bzw. Kompetenzentwicklung zu verknüpfen“ (ebd., 208, Herv. i.O.).

Dabei wird, auch unter Rückgriff auf die beiden anderen vorgestellten Ansätze, eine Entwicklungslogik erkennbar. Während kompetenztheoretische Ansätze empirisch messbare Indikatoren zur Verfügung stellen, geben strukturtheoretische Ansätze eher Aufschlüsse über Mikroprozesse sozialer Praktiken, in denen Aushandlungs- und Reflexionsprozesse ersichtlich werden können. Alle drei Ansätze enthalten die Idee der Steigerung beruflicher Entwicklung.

„Jeder der drei Ansätze enthält Vorstellungen bezüglich ‚mehr oder weniger‘ Professionalität, oder anders: letztlich immer auch normativ geprägte Vorstellungen darüber, was als gelungene, vollständige oder aber als weniger gelungene, weniger entwickelte etc. Professionalität zu betrachten ist“ (ebd., 216).

In diesem Zusammenhang kann gefragt werden, wie Berufserfolg bestimmt und empirisch erfasst werden kann, welche Kriterien Auskunft über ein *Mehr* oder *weniger* an beruflichem Erfolg geben können und wie diese operationalisierbar sind. Weiter ist zu diskutieren, „in welcher Weise ‚Entwicklung‘ überhaupt ausgelöst wird, stattfindet, sich teilweise verfestigt, zur Voraussetzung für weitere Entwicklung wird etc. Ebenso muss – systematisch betrachtet – auch Stillstand sowie Rückgang von erreichten Niveaus erklärbar sein“ (ebd., 208). Daran anschließend kann formuliert werden, dass auch Phänomene der Nicht-Veränderbarkeit Erklärungen bedürfen. In empirischer Hinsicht stellt dies insofern eine Herausforderung dar, als dass die Erläuterungen, über das, was die Daten (eher) nicht zeigen, lediglich als potentielle Möglichkeiten diskutiert werden können. Studien im Bereich der Lehrer*innenprofessionsforschung mit Bezug zu (erfolgreichem) beruflichem Handeln werden dabei überwiegend als Vorher/Nachher-Untersuchungen konzipiert. Die Ergebnisse lassen Schlüsse zu, die mit Blick auf die jeweiligen Erhebungszeitpunkte zu interpretieren sind, wie beispielsweise vor und nach dem Berufseintritt. Sie geben aber keine Erklärungen dahingehend, was eigentlich zwischen diesen beiden Erhebungszeitpunkten erfolgt (vgl. Dick 1997, 29).

Ein berufsbiographisches Verständnis von Lehrer*innenprofessionalität bietet Anchlüsse an erziehungswissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Biographieforschungen (vgl. Fabel-Lamla 2018, 86). Während erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugänge oftmals die gesamte Lebensbiographie zum Gegenstand ihrer Forschungen wählen, fokussieren berufsbiographische Forschungen zu Lehrer*innenprofessionalität zumeist „den Beginn der Ausbildung bzw. die Berufseinstiegsphase“ (ebd., 89). Obgleich die aufgeführten Forschungsperspektiven über ein hohes Potential gegenseitiger Anschlussfähigkeit verfügen, scheinen sie dennoch überwiegend parallel nebeneinander zu existieren. Auch Terhart entfaltet seine Überlegungen zum berufsbiographischen Ansatz der Lehrer*innenprofessionalität weitestgehend unabhängig von erziehungswissenschaftlichen Biographieforschungen. Er untersucht Veränderungen der Berufsbiographie, um davon ausgehend Muster beruflicher Entwicklung zu erkunden (vgl. ebd., 87). Hier ist insbesondere die genannte Studie von Terhart et al. hervorzuheben, die die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen untersucht und dabei unter anderem geschlechtsspezifischen Fragen und dem Verhältnis von privaten und beruflichen Entwicklungsprozessen nachgeht (vgl. Terhart et al. 1994). Subjekte erfahren sowohl in ihrem privaten als auch in ihrem beruflichen Umfeld eine Sozialisation, werden gewissermaßen „doppelt sozialisiert“ (ebd., 20). „Der Beruf wird nicht mehr länger als ein abgesonderter Teil der Person, sondern in seiner Einübung in den Lebenslauf bzw. in die Identitätsentwicklung von Erwachsenen studiert“ (ebd., 18). Dabei sind auch Übergänge von besonderem Forschungsinteresse wie der Wechsel von der Institution Universität in die Schule. Mit Blick auf die Gestaltung universitärer Lehrer*innenbildung ist vor allem relevant, inwieweit die im Studium erworbenen Kenntnisse – die wiederum in Zusammenhang mit den eigenen Schulerfahrungen zu betrachten sind – Eingang in die berufliche Praxis finden. Forschungsergebnisse

„zum Einstellungswandel bei angehenden Lehrern weisen in dieselbe Richtung: Bei Abiturienten mit dem Studienziel ‚Lehrer‘ dominieren pädagogisch ‚konservative‘ Vorstellungen; diese gehen während des Studiums zurück zugunsten einer eher pädagogisch ‚liberalen‘ Haltung, um dann sehr schnell nach dem Eintritt in die Berufswirklichkeit (Referendariat) erneut anzusteigen“ (ebd., 21).

Diese Entwicklung, unter dem Phänomen der ‚Konstanzer Wanne‘ bekannt, wirft mit Blick auf die Ausgestaltung universitärer Lehrer*innenbildung vor allem die Frage auf, inwiefern das Studium zu nachhaltigen Wissensbeständen und Orientierungen beitragen kann und verweist

damit auch auf Grenzen universitärer Lehrer*innenbildung. Der universitären Lehrer*innenbildung wird häufig unterstellt, dass sie ihre Lehre in nicht genügendem Maße an der beruflichen Praxis ausrichte. Es sei aber auch darauf hingewiesen, dass „eine empirisch schlüssige Beweisführung über die Wirksamkeit oder Unwirksamkeit der Lehrerbildung sowie ihrer verschiedenen Phasen jedoch bislang nicht vor[liegt]“ (Terhart 2009, 432). Die Reflexion der Perspektiven der Schüler*innen könnte eine Möglichkeit für Studierende darstellen, sich ohne einen unmittelbaren Handlungs- und Entscheidungsdruck mit Prozessen beruflicher Praxis auseinander zu setzen.

Die Berücksichtigung der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen wird in der zentralen Annahme des berufsbiographischen Ansatzes, der Verschränkung von Privatleben und beruflicher Karriere, deutlich. Die Ausgestaltung der professionellen Position hat Einfluss auf die eigene (Berufs-)Biographie, sowie wiederum auch die (Berufs-)Biographie Ursprung der Ausformung der professionellen Position sein kann. Die Entfaltung der beruflichen Biographie steht dabei in einem Wechselverhältnis zur privaten, individuellen biographischen Entwicklung. Ob zum Beispiel ein berufliches Angebot angenommen wird, hängt neben beruflicher Expertise und sozialen Fähigkeiten auch von privaten Entscheidungen ab.

Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen kann also mit Bezug zu den verschiedenen Institutionen und die in ihr jeweils eingenommenen Positionen beschrieben werden: der Besuch der Institution Schule als Schüler*in, das Absolvieren eines Studiums an der Universität, der erneute Besuch der Schule, jetzt in den Rollen (angehender) Professioneller als Referendar*in und schließlich als ausgebildete Lehrperson. Dabei wären auch Fragen der Berufswahl, Anstellung, Weiterbildungen sowie die Übernahme spezifischer Aufgaben in der Schule zu untersuchen. Weiter sind berufliche Entwicklungsaufgaben wie z.B. die Planung und Gestaltung des Unterrichts und die Kommunikation mit anderen Lehrpersonen und Eltern in den Blick zu nehmen. Die berufliche Entwicklung ist somit in einem Zusammenspiel institutioneller Vorgaben und Eigenlogiken, beruflicher Entwicklungsaufgaben und deren subjektiver Bewältigung zu betrachten (vgl. Messner/Reusser 2000, 158). Gerade die subjektiven Bewältigungsstrategien stehen mit privaten Entwicklungsverläufen und sozialisatorischen Prägungen in enger Verbindung. Diese Zusammenschau zeigt unter anderem auch auf, dass – obwohl Subjekte in bestimmten Rollen, also als Lehrer*in oder Schüler*in handeln –, die Rollen nicht losgelöst von anderen sind, sondern Überschneidungen stattfinden.

Im Gegensatz zu sozialisatorisch konnotierten Perspektiven betont der berufsbiographische Ansatz der Lehrer*innenprofessionalität stärker den Aspekt der Selbststeuerung der eigenen beruflichen Entwicklung (vgl. Dick 1997, 30). Dieser Schwenk ist auch im Zusammenhang moderner kapitalistischer Gesellschaften zu betrachten, für die eine flexible Gestaltung der eigenen Biographie kennzeichnend ist. Die Idee der Selbststeuerung der eigenen beruflichen Entwicklung impliziert, die Subjekte könnten sich jederzeit für oder gegen bestimmte Entwicklungsschritte entscheiden und verfügten somit über eine vielfältige Auswahl an Gestaltungsmöglichkeiten. Solchen Annahmen liegt ein mit Autonomie einhergehendes Verständnis von Subjektivität zugrunde. Machttheoretische und poststrukturalistische Ansätze machen mit Bezug auf Subjekt-Werdung und Bildung aber darauf aufmerksam, dass die Handlungsfähigkeit und die Einnahme von Positionen nicht völlig frei und autonom gestaltbar ist (vgl. exempl. Emmerich/Scherr 2013, 244ff.). Eine gewisse Determiniertheit wird beispielsweise in den Diskussionen um den Einfluss eigener Schul- und Bildungserfahrungen auf die Gestaltung der (angehenden) professionellen Lehrer*innenrolle deutlich (vgl. exempl. Helsper 2018). In Forschungen und Ansätzen zur beruflichen Entwicklung ist daher genauer zu beleuchten, wie

der Begriff ‚Entwicklung‘ präzisiert wird. Messner und Reusser verstehen berufliche Entwicklung im Kontext des berufsbiographischen Ansatzes als „Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten, die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlagen der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit“ (Messner/Reusser 2000, 159). In dieser Begriffsbestimmung wird zugleich der Bezug zu den schul- und bildungsbezogenen Orientierungen deutlich, die sowohl Haltungen als auch Wissensbestände umfassen. Die aus berufsbiographischen Annahmen auf Lehrer*innenprofessionalität hervorgehenden Implikationen für die Lehrer*innenbildung betonen vor allem die „selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu einer kontinuierlichen beruflichen Entwicklung“ (Fabel-Lamla 2018, 91). Gerade die Forderung nach Selbstreflexivität hat verstärkt Eingang in die Diskussionen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung gefunden. Sie kann – ähnlich wie das Postulat der Selbststeuerung der eigenen Biographie – dann zu einer Verantwortungsdelegation führen, wenn Reflexionen „sich individualistisch auf die Person richten“ (Häcker 2017, 39). Vernachlässigungen von Handlungsbedingungen laufen Gefahr, „gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren“ (ebd., 41). Um dem zu entgehen, ist neben einer Thematisierung gesellschaftlicher und institutioneller Problemstellungen auch die Anbindung an theoretische und empirische Konzepte bedeutsam. Formate der Reflexion, wie kasuistische Fallarbeit, sind in die Strukturlogik der Universitäten zu implementieren (vgl. ebd.). Die Auseinandersetzung mit Schüler*innenperspektiven stellt von daher eine Option für kasuistische Lehrformate dar.

Die Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven ist in der Konzeption des Berufsbiographischen Ansatzes nicht explizit erkennbar. Erklärbar ist dies möglicherweise dadurch, dass der Ansatz eher einen Metarahmen bildet als sich konkret auf Mikroprozesse von Unterricht und Lehrer*innenhandeln zu beziehen. Dennoch erweist sich dieser als anschlussfähig an die Perspektiven der Schüler*innen. Hier bietet vor allem das Stufenkonzept von Fuller und Brown (1975) einen wichtigen Hinweis. Das Modell differenziert zwischen drei Entwicklungsstufen. Während in der ersten sich die Lehrer*innen überwiegend mit eigenen Herausforderungen des schulischen Kontextes auseinandersetzen, rücken in der zweiten Entwicklungsstufe Fragen der didaktischen und methodischen Gestaltungen und Kontrolle von Unterricht in den Vordergrund. Erst die dritte Stufe ist durch eine Offenheit für die Perspektiven der Schüler*innen gekennzeichnet (vgl. Fuller/Brown 1975). „Die drei Entwicklungsstufen können als allmähliche Dezentrierung von einer anfänglich starken Ich-Bezogenheit hin zu einer Perspektiveneinnahme für die Schülerinnen und Schüler und deren Lernprozesse zusammengefasst werden“ (Dick 1997, 29f.). Diese Stufen beziehen sich auf den Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine virulente Frage wäre, ob und inwiefern sich womöglich ähnliche Verläufe oder auch eine der beschriebenen Phasen bei Studierenden rekonstruieren lassen. Unter Rückgriff auf eine berufsbiographische Perspektive auf Lehrer*innenprofessionalität wird nach diesem Modell erstens deutlich, dass Lehrpersonen sich erst zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt in ihrer Berufsbiographie intensiver mit den Perspektiven der Schüler*innen befassen. Zweitens lässt sich erkennen, dass die Auseinandersetzung mit den Schüler*innen erst *nach* dem Durchlaufen der vorherigen Phasen erfolgt, die durch die Bewältigung eigener (von den Schüler*innen unabhängiger oder nur bedingt abhängiger) Probleme und methodisch-didaktischer Unterrichtsfragen gekennzeichnet sind. Mit Bezug zu (universitärer) Lehrer*innenbildung wäre demnach zu fragen, inwiefern die Auseinandersetzung mit den Schüler*innenperspektiven nicht zu einem integralen Bestandteil von Entwicklungsaufgaben werden kann. Das beschriebene Modell erscheint m.E. mit Rekurs auf die Schüler*innenperspektiven weniger bezüglich seiner Phasenlogik aufschluss-

reich, sondern kann vor allem auf die Frage aufmerksam machen, ob nicht eigene sowie die Unterrichtsgestaltung betreffende Herausforderungen *von Beginn an* in Zusammenhang mit Schüler*innenperspektiven verhandelt werden können und *sollten* – anstelle dass diese Auseinandersetzung retrospektiv und somit auch womöglich additiv verläuft.

3.4 Eine praxeologische, berufsbiographische Perspektive auf Lehrer*innenprofessionalität

Bohnsack verweist auf die Anschlussfähigkeit eines berufsbiographischen Verständnisses von Professionalität und der Praxeologischen Wissenssoziologie. Seiner Meinung nach eignen sich vor allem Interaktionsanalysen, Interviews und Gruppendiskussionen dazu, der Verschränkung von biographischen Ereignissen und beruflichem Habitus mittels der Interpretation der Dokumentarischen Methode nachzugehen (vgl. Bohnsack 2020, 69). Dabei kann entweder die Praxis selbst (z.B. in Unterrichtsanalysen) oder aber die diskursiven Verhandlungen der Subjekte über die Praxis, wie es beispielsweise in Gruppendiskussionen der Fall ist, zum Gegenstand der Forschung werden. Letzteres trifft auf die vorliegende Studie zu. Die Interpretation von Gruppendiskussionen mit Studierenden mittels der Dokumentarischen Methode ermöglicht dann sowohl das Aufzeigen expliziter und impliziter Reflexionsprozesse als auch die Rekonstruktion der Relation des „Spannungsverhältnis des Habitus zu den normativen Erwartungen der Professionellen und ggf. zum (Spannungs-)Verhältnis ihres beruflichen Habitus zu anderen Handlungsdispositionen (etwa herkunftsmilieu-, generations- und geschlechtsspezifischer Art ebd., 70)“. Dies ist für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie insofern relevant, als dass untersucht werden kann, ob und inwiefern die Perspektiven der Schüler*innen möglicherweise für die Studierenden auf berufliche und universitäre Spannungsfelder aufmerksam machen, wenn sie diese aus der Position als angehende Professionelle heraus verhandeln. Dabei ist insbesondere zu erkunden, ob sie in diesem Zuge auf eigene habituelle Annahmen ihrer eigenen Biographie als ehemalige Schüler*innen (zumeist unbewusst) zurückgreifen. Die angestrebte professionelle Position (verschränkt mit privaten und berufsbiographischen habituellen Annahmen) steht in Verbindung zu normativen (antizipierten) Erwartungen an die Studierenden als potentielle Lehrpersonen. Ein berufsbiographischer Zugang zu Lehrer*innenprofessionalität ermöglicht es, die Zusammenschau dieser Dynamiken in den Blick zu nehmen.

Die Verschränkung einer berufsbiographischen Perspektive und den methodologischen und methodischen Annahmen der Dokumentarischen Methode eignet sich für die Frage, inwiefern die Studierenden die Schüler*innenperspektiven in ihren Orientierungen zu Inklusion, Exklusion und Differenzen (nicht) relevant setzen vor allem aus dem Grund, als dass durch Erzählungen und Beschreibungen der Studierenden die Möglichkeit besteht, Erkenntnisse über die Verschränkung ihrer eigenen Schulzeit, ihrer Differenzenerfahrungen sowie ihrer Annahmen über Praktiken des Lehrer*innenberufs zu erlangen. Diese können dann mit Bezug zu den Adressat*innen ihres angehenden professionellen Handelns beleuchtet werden. Der gewählte Zugang erlaubt es, womöglich auch auf Brüche und Kontinuitäten habituelle Annahmen hinzuweisen und sie im Kontext universitärer inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung zu diskutieren. Die in dieser Studie rekonstruierten studentischen Orientierungen gehen aus „der Verklammerung mit biographischen Erfahrungsaufschichtungen“ (ebd.) hervor und sind mit den Studierenden als „gesamte[] Person[en]“ (Helsper 2018, 37) verbunden. Sie geben Aufschlüsse über die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden in Zusammenhang mit Prozessen von Inklusion, Exklusion, Differenzen und Bezüge zu den Schüler*innenperspekti-

ven. Diese Erkenntnisse können vor der Folie von Möglichkeitsräumen der Professionalisierung im Bereich von Inklusion diskutiert werden. Helsper fordert die Universität auf, Angebote für Studierende zu schaffen, in denen sie sich mit ihren eigenen impliziten Orientierungen reflexiv auseinandersetzen können. „Entscheidend ist eine Herausbildung einer Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit Differenz, Heterogenität und dem Fremden, was nur möglich ist, wenn es zugleich eine Auseinandersetzung mit dem ‚fremden Eigenen‘ der eigenen Schulzeit gibt“ (ebd., 36f.). Einen reflexiven Umgang mit Differenzen als zentralen Teil von Professionalität zu bestimmen erscheint dann anschlussfähig an ein Verständnis von Professionalität, das gleichermaßen private wie berufliche biographische Entwicklungen prozesshaft in den Blick nimmt. Ein solcher Umgang kann nicht durch ausschließliche Wissensvermittlung und dem Aufbau spezifischer Kompetenzen erfolgen (vgl. Helsper 2018, 37). Cramer und Drahm (2019) plädieren unter Rückgriff auf die Zusammenschau kompetenztheoretischer, strukturtheoretischer und berufsbiographischer Ansätze, denen die konstitutive Ungewissheit des Lehrer*innenhandelns gemein ist, dafür, Professionalität als Meta-Reflexivität zu bestimmen. „Meta-Reflexivität lässt sich als *eine* mögliche Strategie der Professionalisierung verstehen, mit der ‚endemischen Ungewissheit‘ in der Lehrerbildung umzugehen, die aus dem beruflichen Handlungsfeld *und* aus der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses heraus generiert wird“ (ebd., 27, Herv. i.O.). Durch den Verweis auf die Rückbindung an die Eigenlogik der beruflichen Praxis geht ein solches Verständnis mit praxeologischen Annahmen einher. Aus Praxeologischer Perspektive ist allerdings darauf hinzuweisen, dass ein reflexiver Zugriff auf die eigenen Orientierungen nur bedingt möglich ist. Bohnsack merkt hier an, dass „[e]ine theoretische Dauerreflexion des eigenen Habitus [...] zur Destabilisierung der eigenen Praxis [führt]“ (Bohnsack 2020, 60). Diese Annahme spricht aber gerade für die Relevanz, Reflexionsprozesse im Sinne eines sensiblen Umgangs mit Differenzen bereits im Studium anzubahnen, wenn noch kein unmittelbarer Handlungs- und Entscheidungsdruck vorhanden ist. Aber auch hier ist mit Bezug zu inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung stets im Blick zu behalten, dass aufgrund der impliziten, weitgängig unbewussten Dimensionen von Orientierungen nur aspekthaft auf ebendiese rekurriert werden kann. Aus den genannten Einwänden drängt sich die Frage auf, ob und inwiefern sich theoretisch erworbenes Wissen überhaupt als handlungsleitend für die berufliche Praxis erweisen kann.

„[A]n der Hochschule erworbenes Wissen [kann] in der beruflichen Praxis relevant werden [...], etwa wenn theoretische Konzepte der Hochschule situativ andere Wahrnehmungen und Rahmungen ermöglichen. Voraussetzung dafür ist jedoch deren Inkorporierung, was einen fundamental anderen Status des Wissens markiert als der Wissenserwerb mit dem Ziel, dieses für eine Prüfung wieder abzurufen“ (Leonhard 2020, 23).

Die Auseinandersetzung mit den Sichtweisen der Schüler*innen kann potentiell einen reflexiven Umgang mit Differenzen im Sinne der geforderten Meta-Reflexivität anbahnen. Dafür ist es im Weiteren notwendig, den Anspruch der Differenzsensibilität genauer zu beleuchten.

4 Differenzsensibilität als Zielperspektive inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Differenzsensibilität wird in den Diskussionen um Inklusion häufig als etablierter Terminus und gleichzeitig als Forderung verwendet, ohne detaillierter expliziert zu werden. Dem Begriff ‚Differenz‘ kann sich dabei aus unterschiedlichen Theorietraditionen und Disziplinen in verschiedener Weise angenähert werden.

„Mit Differenz (lat. *differentia*, aus *differre*, dt. sich unterscheiden, auseinandertragen) wird gewöhnlich ein Unterschied bzw. eine Verschiedenheit (und insofern auch eine Unstimmigkeit) bezeichnet, die aus einem Vergleich bzw. einer Unterscheidung resultiert und nur darauf sich bezieht“ (Ricken/Balzer 2007, 56f., Herv. i.O.).

Differenz ist immer in Relation zu etwas Anderem zu konturieren und „verfügt selbst zunächst [über] keinen eigenständigen Status“ (Ricken/Reh 2014, 26). Dieses Begriffsverständnis ist um zweierlei zu ergänzen: erstens um den spezifischen Gegenstand und zweitens in Bezug auf mögliche Wandlungen, die der Differenzbegriff im Verlauf seiner Entwicklungsgeschichte erfuhr, die wiederum mit Blick auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven variieren. Ricken und Balzer konstatieren, dass der Differenzbegriff „sowohl Probleme der Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit und Mehrfachzugehörigkeit als auch der Abweichung, Nichtpassung und Brüchigkeit [umfasst]“ (Ricken/Balzer 2007, 57). Hier sind insbesondere zwei Aspekte hervorzuheben: Erstens werden Differenzen nicht weiter als determiniert aufgefasst, was mit der Ablehnung eines essentialistischen Differenzverständnisses einhergeht. Zweitens rückt das als Vergleichspunkt fungierende, allgemeine Dritte in den Hintergrund bzw. verschwindet. Da der Differenzbegriff auch Fragen der (Nicht-) und Mehrfachzugehörigkeiten, der Singularität und Individualität behandelt, wird das Kriterium der Vergleichbarkeit obsolet (Inkommensurabilität). „Der Begriff Differenz markiert [...] inzwischen in gewisser Weise ein Besonderes, zu dem es kein Allgemeines mehr gibt“ (ebd., 58). Diese Form der Differenz wird dann als radikale Differenz – im Unterschied zur relativen, in der ein Allgemeines vorhanden ist – bezeichnet (vgl. ebd.). Relative und radikale Differenz bedingen sich dabei gegenseitig.

Differenz beinhaltet die „Einsicht in die klassifikatorische Tätigkeit des Beobachtens und des Erkennens [...], präziser: in die Produktion relativer Differenzen und darin auch in die aktive Konstruktion eines Allgemeinen [...]. Es meint aber auch die Einsicht in die Unzulänglichkeit ebendieser Konstruktionen“ (Ricken/Reh 2014, 28).

Ein sensibler Umgang mit Differenzen kann unter anderem dadurch erfolgen, dass radikale und relative Differenz zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dem zugrunde liegt dann ein Verständnis von Differenzsetzungen als mögliche Konstruktionen, die auch wieder dekonstruiert werden können. Dafür ist sowohl eine Sensibilität für das „Zusammenspiel vielfältiger Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien“ (C. Lindmeier 2019, 84) als auch für die „Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen“ (Budde/Humrich 2015, 38) notwendig. Es bleibt dabei offen, „wie der ‚singuläre Andere‘ weder bloß als Teil gegebener ‚Gemeinschaften‘ oder als Variante des ‚Allgemeinen‘ noch als individualisierter Einzelner gedacht werden kann, so dass auch das Zwischen darin mitbedacht ist“ (Ricken/Balzer 2007, 66). Differenzsensibilität zeichnet sich vor allem dadurch aus, Differenzen weder zu nivellieren noch zu fokussieren –

und für genau diese Prozesse ein Bewusstsein zu entwickeln. Dafür ist ein situatives Verständnis von Differenzen bedeutsam (4.1). Anknüpfend an zentrale Annahmen eines Doing/Undoing Difference wird hierfür exemplarisch an der Differenzkategorie ‚Behinderung‘ die Perspektive des Doing/Undoing Dis_ability mit Blick auf verschiedene Sichtweisen auf Behinderung konturiert (4.2). Die bis dato diskutierten Verständnisse von Differenzen münden in der Frage, inwiefern sich eine praxeologisch ausgerichtete Denkfigur des Doing/Undoing Difference als Forschungsansatz für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung im Allgemeinen sowie für das Erkenntnisinteresse dieser Studie im Speziellen eignet (4.3).

4.1 Doing/Undoing Difference und Performative Differenz

Ausgehend von dem Verständnis eines Doing²⁶ gender, also der interaktiven, situativen Herstellung von Geschlecht, sowie der Kritik an der Trennung von gender, sex und sex category wird durch die gemeinsame Analyse von race, class und gender ein interaktives, situatives Verständnis von Differenzen herausgestellt. Sex wird als „Geburtsklassifikation anhand von biologischen Kriterien (Chromosomen, Genitalien), auf die man sich sozial geeinigt hat, um Individuen als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ zu klassifizieren [verstanden]“ (Walgenbach 2017, 591). Während sex category die Zuordnung zu einem Geschlecht umfasst, bildet gender hingegen eine „Handlungspraxis, denn Geschlecht muss in Interaktionsprozessen immer wieder subjektiv bestätigt werden“ (ebd.). Diese Validierung wird vor dem Hintergrund des Abgleichens mit sozialen Normen vorgenommen, wie Subjekte als Mann* und Frau* scheinbar zu agieren haben (vgl. Faulstich-Wieland 2004, 176).²⁷ Im Kontext von Schule und Unterricht bedeutet dies beispielsweise, „dass sex nicht mehr der Ausgangspunkt dafür ist, dass Schüler_innen oder Lehrer_innen sich ‚geschlechtsspezifisch‘ verhalten, denken oder fühlen, sondern das Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit das *Ergebnis* sozialer Interaktionsprozesse ist“ (Walgenbach 2017, 590, Herv. i.O.). Race, class und gender können nur in ihrem Zusammenspiel gedeutet und erklärt werden (vgl. West/Fenstermaker 1995, 13). Subjekte erleben in unterschiedlichen Situationen verschiedene Markierungen von Differenzen. Sie können sich reziprok bedingen, indem sie sich gegenseitig verstärken oder abschwächen. Diese Zusammenschau wurde mit dem Konzept der Intersektionalität theoretisch gefasst, das sich in den 1990er Jahren entwickelte und maßgeblich durch die amerikanische Juristin Crenshaw geprägt wurde (vgl. Winker/Degele 2009, 12).²⁸ In den Mittelpunkt des Interesses rückten die Wechselwirkungen der Differenzkategorien race, class und gender, die nicht additiv, sondern als miteinander verwoben betrachtet werden (vgl.

26 Die Begriffsverwendung des ‚Doing‘ fragt nach dem Vollzug sozialer Praktiken und nimmt im Vergleich zu Handlungstheorien Abstand von der Annahme, dass sich Handlungen stets intentional vollziehen. Siehe dazu: Hirschauer, S. (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. S. 73–91. Bielefeld: transcript.

27 Sowohl Walgenbach als auch Faulstich-Wieland beziehen sich in ihren Ausführungen auf den Aufsatz „doing gender“ von West und Zimmermann. West, C./Zimmerman, D. (1987): Doing Gender. Gender & Society, Jg. 1, H. 2. S. 125–151.

Ebenso verweisen beide Autorinnen auf Garfinkels Fallstudie „Agnes“: „Agnes wuchs als Junge auf und entschied im Alter von 17 Jahren, eine weibliche Identität auszubilden, was sie einige Jahre später durch eine Operation körperlich abschloss“ (Faulstich-Wieland 2004, 177ff.). Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

28 „In ihrer Analyse von fünf Gerichtsällen bezog sie sich dabei auf Diskriminierungspraxen von Firmen, in welchen die gleichzeitige Diskriminierung Schwarzer Frauen in Bezug auf Rasse wie auch Geschlecht wechselseitig ausgeblendet wurde [...]. Um die Verwobenheit solcher Ungleichheiten zunächst einmal zu illustrieren, verwandte Crenshaw [...] das Bild der Verkehrskreuzung, an der sich Machtwege kreuzen, überlagern, überschneiden“ (Winker/Degele 2009, 12).

ebd., 10). Differenzen sind nach diesem Verständnis weder naturgegeben noch determiniert und entstehen durch das Handeln selbst, deren Referenzpunkt normative Vorstellungen sind.

„Die Hervorbringung von Geschlecht, Ethnie und Klasse bedeutet, dass man das Handeln an den normativen Vorstellungen darüber ausrichtet, wie sich ein Mitglied einer bestimmten Ethnie, Klasse oder Geschlechtskategorie angemessen zu repräsentieren und zu verhalten hat“ (Fenstermaker/West 2001, 244).

Das gilt nicht nur für die drei genannten Kategorien Geschlecht, Ethnie und Klasse, sondern ist grundsätzlich für strukturelle und hegemonial verortete Differenzkategorien zutreffend. Die Ausrichtung des eigenen Handelns erfolgt dabei an normativen Erwartungen, wie Mitglieder bestimmter Gruppen sich (vermeintlich) zu verhalten haben. Das eigene Handeln vollzieht sich unter der Perspektive der antizipierten Erwartungen Anderer an das eigene Handeln. Ein Verständnis für dieses Handeln entsteht „in Relation bzw. im Licht der normativen Erwartungen, die an Mitglieder einer bestimmten Ethnie, Klasse oder auch Geschlechtskategorie gerichtet werden“ (ebd., 238. Herv. i.O.).

Aus diesen Überlegungen geht hervor, dass Differenzen erstens *kontingent* sind und zweitens *nicht einfach passieren*. Sie erfordern aktives Handeln sowie Positionierungen. Das bedeutet aber nicht, dass sie willkürlich verlaufen. Differenzen sind in gesellschaftliche, institutionelle und hierarchische Strukturen eingebettet und können als interaktive, kontingente Konstrukte, die in den spezifischen Situationen wirkmächtige Folgen haben, verstanden werden. Differenz materialisiert und manifestiert sich in sozialen Beziehungen und strukturiert diese. Scheinbar gleiche Bewerkstellungen von gender, race und class sind für die Subjekte unterschiedlich relevant. Die Bedeutungen des Doing Difference sind dabei vom Grad der jeweiligen (Nicht-)Privilegiertheit der Subjekte abhängig. Diskriminierungen und Exklusionen vollziehen sich nicht ausschließlich explizit, sondern auch implizit (vgl. West/Fenstermaker 1995, 31f.). Verschleierungen von Diskriminierungen potenzieren deren wirkmächtige Folgen, weil sie diffuser, weniger greifbar und somit auch schwieriger zu verbalisieren sind. Kulturell erzeugte Unterschiede werden den Menschen als Merkmale oder Eigenschaften zugeschrieben und nicht weiter hinterfragt. Durch die Markierungen sozialer Ordnungen wie *normal* und *natürlich* werden diese folgend legitimiert. Letzten Endes „erscheinen Sexismus, Rassismus und Klassenherrschaft als eine *Reaktion* auf derartige individuelle Merkmale – und die soziale Ordnung als eine vernünftige Anpassung an die angeblich ‚natürlichen‘ Ungleichheiten zwischen Menschen“ (Fenstermaker/West 2001, 238, Herv. i.O.).

Hirschauer schließt mit seinen Überlegungen an die Ausführungen zum Doing Difference an und erweitert sie um den Begriff des Undoing Difference. Seiner Meinung nach wird in den Überlegungen zum Doing Difference häufig übergangen, dass Differenzen auch *nicht* vollzogen werden können (vgl. Hirschauer 2014, 182). „In dem Maße, in dem sinnhafte Unterscheidungen praktisch vollzogen werden, kann dieser Vollzug unterbrochen oder eingestellt werden, können Mitgliedschaften situations- und feldspezifisch deaktiviert werden“ (ebd.). Die Figur des Doing Difference verweist zwar neben der Verstärkung auch auf die Minimierung von sich reziprok bedingenden Differenzen, zieht aber weniger die Option der Deaktivierung in Betracht. Dabei spielen Prozesse und Mechanismen der Kategorisierung eine entscheidende Rolle: Kategorien minimieren Unsicherheiten, bieten Orientierung, reduzieren Komplexität, legitimieren soziale Schließungen, forcieren Selbstverortungen und produzieren Normalitäten und Abweichungen. Insgesamt leisten sie so einen Beitrag zu sozialer Ordnung (vgl. ebd., 173). Zentraler Gedanke

Hirschauers ist, dass Praktiken des Unterscheidens während des Doing konkurrieren können. Er versteht Doing Difference

„als sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht. Es reicht nicht, dass eine Kategorisierung stattfindet [...], entscheidend ist vielmehr, ob in sozialen Prozessen [...] an diesen Anknüpfungspunkt angeschlossen wird“ (ebd.,183).

Undoing bildet dann einen „flüchtigen Schwebезustand“ (ebd., 184) ab, worauf wiederum Prozesse des Doing folgen können. Da ein Undoing nur bedingt rekonstruierbar ist, ist diese Erweiterung vor allem eine theoretische.

Auch der Ansatz der Performativen Differenz, der auf der Sprechakttheorie Austins fußt, geht von der aktiven, situierten Herstellung von Differenzen aus. Grundannahme ist die (Re-)Produktion sozialer Tatsachen durch Sprache. „Performativität bezeichnet somit ein Sprechen, das das herstellt, was es bezeichnet, so dass das Gesprochene zur sozialen Tatsache wird und Wirklichkeitserzeugend wirkt“ (Plößer 2010, 219). Differenzierungen sind das Ergebnis sprachlicher Unterscheidungen, die durch den Anschluss an gesellschaftliche Normen wirkmächtig werden. Durch stetige Zitation bestimmter Äußerungen verdichten sich gesellschaftliche Normen, die die Positionen der Subjekte bestimmen (vgl. ebd., 220). Butler spricht in diesem Zusammenhang von subjektbezogenen kategorialen Adressierungen und Anrufungen (vgl. Butler 2016, 15). Die den Äußerungen inhärente sprachliche Normativität funktioniert binär-ausschließend. Subjekt-konstituierung und (binäre) Ein- und Ausschlussmechanismen fungieren so als Prinzipien der Erzeugung performativer Differenz (vgl. Plößer 2010, 21). Beide Ansätze – Doing Difference und Performative Differenz – beziehen sich in ihren Überlegungen auf gesellschaftliche Normen, lehnen ein naturalisierendes, essentialistisches Verständnis von Differenz ab und verweisen auf die aktive und situierte Herstellung von Differenzen. Haubl macht deutlich, welche Gestalt die Ausrichtung des eigenen Handelns an den normativen Erwartungen Anderer in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung annehmen kann und wie dadurch Bilder und Verständnisse von Behinderung konstruiert werden. Er beschreibt Behindertsein als eine Rolle, zu der

„vorrangig die Erwartung [gehört], ihre nichtbehinderten Mitmenschen nicht zu überfordern [...]. Behinderte Menschen entlasten ihre nichtbehinderten Mitmenschen, indem sie ihren Unterstützungsbedarf auf deren Bewältigungskapazität abstimmen. So sprechen sie oft nicht über das wahre Ausmaß ihrer Beeinträchtigungen, weil sie Rückzug und Zurückweisung befürchten“ (Haubl 2015, 105).

Auch hier wird die Bedeutung des interaktiven Zusammenspiels bei der Konturierung eines Doing Dis_ability erkennbar.

4.2 Doing/Undoing Dis_ability – Behinderung/Benachteiligung als eine Differenzkategorie

Um ein Verständnis von Doing/Undoing Dis_ability genauer zu beleuchten, ist es notwendig, zunächst die verschiedenen Modelle von Behinderung zu betrachten. Differenziert wird zwischen dem medizinischen (auch individuell bezeichnetem), dem sozialen, dem kulturellen, dem menschenrechtlichen und dem ICF Modell (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit). Der markanteste Perspektivwechsel auf Behinderung vollzieht sich zwischen dem medizinischen und dem sozialen Modell. Im Gegensatz zum sozialen werden in dem medizinischen Modell gesellschaftlich machtvolle Strukturen kaum zum Gegenstand der Analyse gemacht (vgl. Waldschmidt 2005, 17). Behinderung wird im medizini-

schen, individuellen Modell überwiegend „mit der körperlichen Schädigung oder funktionalen Beeinträchtigung gleich[gesetzt] und [...] als schicksalhaftes, persönliches Unglück [gedeutet], das individuell zu bewältigen ist“ (ebd.). Einen Gegenentwurf bildet das soziale Modell von Behinderung, zentral ist dabei die Unterscheidung zwischen ‚Behinderung‘ und ‚Beeinträchtigung‘. ‚Beeinträchtigung‘ wird der organisch-körperlichen Ebene zugeordnet (wie z.B. eine Sehbeeinträchtigung), die zu einer Behinderung führen kann, aber nicht zwangsläufig muss. Ob eine Beeinträchtigung auch eine Behinderung zur Folge hat, hängt von den gesellschaftlichen Umständen ab. Behinderung wird folglich nicht als individuelles, sondern als soziales Phänomen bestimmt (vgl. ebd., 18). Nicht Menschen mit Behinderungserfahrungen werden dazu aufgefordert, sich den normierten Strukturen der Gesellschaft anzupassen, sondern die Strukturen selbst sind zu modifizieren. Die Verantwortung liegt dann bei *allen* Gesellschaftsmitgliedern. Dabei soll nicht das Wissen der Professionellen ausschlaggebend sein, sondern vordergründig ist an Wissens- und Erfahrungsbestände *Betroffener* als Ausgangsbasis anzuschließen. An diesem Modell wird beanstandet, dass es zwar die Ebene von Behinderung als sozial konstruiert betrachtet, die der Beeinträchtigung jedoch weiterhin medizinischen Perspektiven überlässt. Damit vernachlässigt es, dass auch Körper kulturell geformt sind. Das soziale Modell zeichnet sich weiter dadurch aus, dass es – wie auch das individuelle Modell – den Fokus auf *Problemlösungen* legt, wodurch eher eine defizitäre Sichtweise impliziert wird (vgl. ebd., 23). Auch um dieser Beurteilung zu begegnen entwickelt Waldschmidt ein kulturelles Modell von Behinderung, das ebenso die Perspektiven der Disability Studies widerspiegelt. In diesem wird Behinderung als „spezifische Form der ‚Problematisierung‘ körperlicher Differenz [bezeichnet]“ (ebd., 24). Behinderung übernimmt dabei die Funktion einer „kollektiv wirksame[n] Abgrenzungskategorie [...], damit im Kontrast so etwas wie ‚Normalität‘ entstehen kann“ (Schneider/Waldschmidt 2012, 129). Behinderung wird aus diesem Verständnis hervorgehend nicht als eindeutige Kategorie, sondern vielmehr als unscharfer, heterogener Oberbegriff gefasst. Behinderungen stellen dann keine Eigenschaften, sondern verkörperte Differenzen dar, die relational zu strukturellen, institutionellen Praktiken betrachtet werden. Im Mittelpunkt der Analyse stehen dabei gesamtgesellschaftliche Phänomene statt Menschen mit Behinderungserfahrungen (vgl. ebd., 144). Wie für das kulturelle Modell von Behinderung diente auch das soziale Modell als Grundlage für die Entwicklung des menschenrechtlichen Modells für Behinderung. Letzteres wurde im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention (verabschiedet 2006) entwickelt. Vorteil dieses Modells ist der Rechtscharakter, auf den sich alle Staaten, die die Konvention unterzeichnet haben, berufen können. Als ‚behindert‘ werden Menschen verstanden,

„die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkungen mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Art. 1, Konvention UN-Behindertenrechtskonvention 2007).

Ziel war dabei nicht die Etablierung von Sonderrechten, sondern die Anpassung des vorhandenen Katalogs von Menschenrechten (vgl. Degener 2015, 58). Degener fasst in sechs Thesen die Unterschiede zwischen den beiden Modellen zusammen bzw. verweist auf die Weiterentwicklungen des sozialen Modells zum menschenrechtlichen Modell:

Das menschenrechtstheoretische Modell

- kann erklären, dass Menschenrechtsfähigkeit nicht durch gesundheitliche Beeinträchtigungen beschränkt wird (Universalität der Menschenrechte)
- geht über Antidiskriminierung hinaus (umfassender, rechtstheoretischer Rahmen)

- wertschätzt Behinderung als Teil menschlicher Vielfalt (Anerkennung als Rechtssubjekte, erhebt Anspruch auf Berücksichtigung aller bisherigen Lebenserfahrungen)
- berücksichtigt Identitätspolitik (Wertschätzung kollektiver Identitäten)
- bietet einen Rahmen für sensible Präventionsprogramme in der Gesundheitspolitik (Verzicht auf Ausführungen von Maßnahmen der primären Prävention)
- enthält den Fahrplan für eine inklusive globale Armutspolitik (Berücksichtigung der gegenseitigen Bedingungen von Armut und Behinderungen, vgl. Degener 2015, 64ff.).

Weiter ist das bio-psycho-soziale Modell der ICF (International Classification of functioning, disability and health) aufzuführen (vgl. WHO 2007), das sich um eine Zusammenschau des medizinischen und sozialen Modells bemüht. Behinderung wird in diesem Modell „nicht mehr als Zustand, sondern als (Handlungs-)Situation, in der sich eine Person befindet, angesehen“ (B. Lindmeier/C. Lindmeier 2012, 28).

„Die Komponente der Funktionsfähigkeit und Behinderung setzt sich aus drei Komponenten zusammen: den Körperfunktionen und -strukturen (bio), den Aktivitäten (psycho) und der Partizipation (sozial). Die Kontextfaktoren bestehen aus den Umweltfaktoren und den personenbezogenen Faktoren“ (ebd., 29).

In diesen Ausführungen wird Behinderung allerdings kaum in Relation zu sozio-ökonomischen Bedingungen betrachtet (vgl. ebd.).

Die Perspektive eines Doing Dis_ability geht am ehesten mit den vorgestellten Annahmen des kulturellen Modells von Behinderung einher. Das Konzept des Doing Difference kann dann auf Behinderung übertragen werden:

„Das Herstellen von Behinderung (doing Dis-Ability) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und der Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck von Behinderung oder Nicht-Behinderung zu sein“ (Nagode 2002²⁹ zitiert nach Köbsell 2016, 92).

Folgend werden zentrale Komponenten eines Doing/Undoing Dis_ability zusammengefasst.

- Doing/Undoing Dis_ability reflektiert die Historizität von Behinderung und ist in engem Zusammenhang mit Doing Gender sowie mit anderen Differenzkategorien und ihren Intersektionen zu betrachten

Diese Komponente deutet auf die Frage hin, welche Verständnisse und Modelle von Behinderung die soziale Wirklichkeit geprägt haben, welche Subjekte daran (nicht) beteiligt waren und welche Interessen damit (nicht) berücksichtigt wurden. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Perspektive der Disability Studies, die aus der Relation wissenschaftlicher und politischer Positionen hervorging (vgl. Dederich 2007, 17). Diese analysiert, „wie und in welchen gesellschaftlichen Feldern, unter welchen historischen und kulturellen Bedingungen die Konstruktion von Behinderung erfolgt“ (Köbsell 2016, 91). Weiter macht sie darauf aufmerksam, „dass Modelle, Theorien und Klassifikationssysteme von Behinderung Teile spezifischer Wissenskulturen sind, die ihrerseits in einen übergreifenden historischen und kulturellen Kontext eingebunden sind, aus dem sie hervorgehen und mit dem sie sich verändern“ (Dederich 2007, 29). Durch dieses Verständnis rückt ebenso eine dynamische Perspektive auf Behinderung in den Fokus, die eine

29 Siehe: Nagode, C. (2002): Grenzenlose Konstruktionen – konstruierte Grenzen? Behinderung und Geschlecht aus der Sicht von Lehrerinnen in der Integrationspädagogik (Band 8 der Reihe Forum Behindertenpädagogik). Münster et al.: LIT Verlag.

relationale Betrachtung zu anderen Differenzkategorien notwendig macht. Die Einnahme einer intersektionalen Analyseperspektive deckt gegebenenfalls dann auch andere und weitere Formen von Diskriminierung und Gewalt auf bzw. sensibilisiert für Zusammenhänge, die sonst vernachlässigt werden würden.

„Behinderte Mädchen lernen früh, dass sie keine ‚richtigen Frauen‘ sein werden, dass sie nicht schön und begehrenswert sind und die klassische Frauenrolle als Partnerin und Mutter für sie nicht in Frage kommt. [...] Und obwohl sie nicht als Frauen (im Sinne von Sexualpartnerin und potentieller Mutter) wahrgenommen werden, sind behinderte Mädchen und Frauen in weit höherem Maße von sexualisierter Gewalt betroffen als andere Personen“ (Köbsell 2010, 21).

Die Perspektive eines Doing Dis_ability impliziert eine mehrdimensionale Sichtweise auf soziale Phänomene der Differenzsetzung. Durch den Einbezug historischer und feldspezifischer Bedingungen können Macht- und Interessenskonflikte analysiert werden.

- Doing/Undoing Dis_ability ist emanzipatorisch ausgerichtet

Doing/Undoing Dis_ability forciert einen Perspektivwechsel, wie auch bereits in den Ausführungen zum kulturellen Modell von Behinderung beschrieben. Nicht Menschen mit Behinderungserfahrungen, sondern *die Mehrheitsgesellschaft* bildet den Ausgangspunkt machtkritischer Analysen (vgl. Raab 2012). Deutlich wird, dass Behinderungen nicht ohne Nicht-Behinderungen gedacht werden können. Hier sind weiter auch soziale Bewegungen zu nennen, die sich politisch formiert haben, um solidarisch für gemeinsame Rechte einzustehen und Forderungen zu stellen, wie z.B. die „Krüppelbewegung“ (Christoph 1986) oder die Disability Pride Parade³⁰.

- Doing/Undoing Dis_ability ist sozial konstruiert und berücksichtigt machtvolle Wissenskonstruktionen

Doing/Undoing Dis_ability wird in sozialen Praktiken interaktiv hergestellt und fungiert als eine der Praxis vorgängige Markierung, die in den jeweiligen Situationen aktualisiert wird. Das bedeutet, dass im Zuge der Herstellung von Doing/Undoing Dis_ability Normen zitiert und reproduziert werden, worin aber auch Möglichkeiten der Verschiebung und Dekonstruktion liegen.

„Performativität ist demzufolge kein einmaliger ‚Akt‘, denn sie ist immer die Wiederholung einer oder mehrerer Normen; und in dem Ausmaß, in dem sie in der Gegenwart einen handlungsähnlichen Status erlangt, verschleiert oder verbirgt sie die Konventionen, deren Wiederholung sie ist“ (Butler 1993, 36).

Doing/Undoing Dis_ability kann dabei nicht in einem herrschaftsfreien Raum und unabhängig von sozialen Mechanismen konstruiert werden, sondern ist an das „kulturell hegemoniale[] Bild des Allgemeinen [gebunden]“ (Hazibar/Mecheril 2013). Kappeller und B. Lindmeier (2019) machen in ihrer Befragung von Studierenden mit Sehbeeinträchtigungen und psychischen Erkrankungen darauf aufmerksam, dass es bei Fragen etwaiger Artikulationen der eigenen Beeinträchtigungen und damit einhergehender Bedürfnisse relevant ist, wie diese (nicht) anerkannt und normativ reguliert werden (vgl. ebd., 235). Eine solche Regulation manifestiert sich unter anderem in Anträgen auf Nachteilsausgleiche oder wenn Studierende sich mit der Bitte nach

30 Die erste Disability Pride Parade fand in Deutschland in Berlin 2013 unter dem Motto „Behindert und verrückt feiern“ statt. Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen kommen im öffentlichen Raum zusammen, um sich gemeinsam gegen Diskriminierung auszusprechen. Siehe: <https://www.pride-parade.de/faq/behindert-und-verrueckt-feiern-pride-parade-wurzeln-und-bezugspunkte> [Zugriff: 24.08.2020].

möglichen Modifikationen von Prüfungsleistungen an die Dozierenden wenden. Anhand der Aussagen Studierender kann exemplarisch aufgezeigt werden, dass dabei Mechanismen der Diskreditierung seitens der Dozierenden erfolgen können, die die Studierenden in ihre Selbstdeutungen integrieren (vgl. ebd., 232).

„Obgleich mit (Schwer-)Behindertenausweis, Härtefallantrag und Nachteilsausgleich formal Instrumente und Möglichkeiten geboten sind, scheinen sie in den (Selbst-)Deutungen unvereinbar mit der Praxis des Studierens. Ihre formale Ressourcenförmigkeit scheint in dem Moment angefochten, wenn sie von vornherein als mögliche Optionen diskreditiert, gar verunmöglicht scheinen“ (ebd., 232f.).

Eine Analyse und Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern eines Doing/Undoing Dis_ability ist zentrale Herausforderung einer Hochschule, die den Anspruch hat, inklusionsorientiert und differenzsensibel zu agieren. Gleichzeitig zeigt sich, dass „die Persistenz bestimmter Selbstdeutungen und -entwürfe nicht ohne Weiteres auf[gelöst]“ (ebd., 235) werden kann. Praktiken, im Zuge derer ein Doing/Undoing Dis_ability hergestellt werden kann, können Interaktionen, aber auch Wissensproduktionen und -formationen sein, wie sonderpädagogisches Wissen. Dieses läuft stets Gefahr, als Wissen *über* Menschen mit Behinderungserfahrungen zu operieren, wie es im beschriebenen medizinischen Modell von Behinderung potentiell der Fall sein kann. Dabei rücken auch Momente der (Nicht-)Repräsentation ins Zentrum des Interesses, bei denen gefragt werden kann, wer wen mit welcher Intention in welchen Kontexten repräsentiert.

4.3 Doing/Undoing Difference als praxeologische Denkfigur – ein Forschungsansatz für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung?

Doing/Undoing Difference impliziert, dass Lehren, Lernen und pädagogisches Handeln sich in Praktiken vollziehen, die performative und symbolische Ordnungen erzeugen. Praktiken verweisen auf sinnhafte Ordnungen und die Organisation sozialer Wirklichkeiten (vgl. Kolbe et al. 2008, 131). Sie sind an das Prinzip der Wiederholbarkeit, der Zitation, gebunden, in der zugleich Möglichkeiten der Verschiebung und Veränderung liegen (vgl. Butler 1998, 215; Reckwitz 2000, 563; Kolbe et al. 2008, 132). Mit Blick auf eine geforderte „neue Lernkultur“ (Kolbe et al. 2008, 127) „erscheinen Lehrer(innen) dann als Arrangeure von Lernumgebungen, die das selbstständige und kokonstruktive Lernen der Schüler(innen) anregen sollen“ (ebd.). Wie bereits angeführt, werden Orientierungen als „die ‚subjektiven‘ Strukturen der Teilnehmenden an diesen Praktiken [verstanden]“ (Leonhard 2018, 8). Ausgehend von der Annahme, dass Differenzen in pädagogischen Praktiken relevant werden können, ist zu fragen „wie in den aufeinanderbezogenen pädagogischen Praktiken von Lehrenden und Lernenden Lerngelegenheiten als Möglichkeitsräume emergieren“ (Kolbe et al. 2008, 135). Dieser Frage wird insofern im Rahmen der vorliegenden Studie nachgegangen, als dass mit Blick auf ein Doing Difference und Doing Dis_ability untersucht wird, ob und inwiefern die subjektiven Strukturen (die Orientierungen) der Studierenden als angehende Lehrende Bezüge zu den Schüler*innenperspektiven aufweisen und dadurch potentielle Lernmöglichkeiten eröffnet werden können. Das ist vor allem in Bezug auf die Forderung, Inklusion umzusetzen und differenzsensible Lehr-Lern-Formate zu gestalten, relevant. Laut Sturm besteht

„innerhalb der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurse im deutschsprachigen Raum weitgehend Einigkeit darüber, dass die aktuelle Bearbeitung der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern in Schule und Unterricht nicht zufriedenstellend gelingt und deswegen grundlegende Veränderungen notwendig sind“ (Sturm 2013, 275).

Der verwendete Begriff der ‚Bearbeitung‘ ist hier kritisch zu betrachten, da die Annahme, Heterogenität müsse ‚bearbeitet‘ werden, implizieren könnte, sie rufe *per se* einen entsprechenden Bedarf an Reaktionen hervor. Aus diesem Grund wäre vielmehr von einer ‚Berücksichtigung von Heterogenitäten‘ zu sprechen, was im Sinne eines Undoing Difference auch beinhalten kann, dass in bestimmten Momenten die Heterogenitäten keiner ‚Bearbeitung‘ bedürfen, weil sie nicht aktualisiert werden. Aber auch wenn Differenzen sichtbar werden, ist die Frage zu stellen, ob daraus unmittelbar ein Handlungsbedarf abzuleiten ist. Die Perspektive eines Doing/Undoing erlaubt es, genau solche Prozesse zu beobachten bzw. zu rekonstruieren. Dies kann mit einem verstärkten Interesse an den subjektiven Relevanzsystemen der beforschten Subjekte einhergehen und die Perspektive der Adressat*innen stärker in den Fokus rücken (vgl. B. Lindmeier/Junge 2017). „Der Ansatz des Un/Doing Differences ist im Kontext rekonstruktiver Inklusionsforschung zur Analyse von sozialer Praxis in Bezug auf Differenzverstärkungen und Differenzminimierungen interessant und macht das Hervortreten oder Verborgenbleiben von Differenzkategorien transparent“ (Imholz/C. Lindmeier 2018, 159). Durch den Blickwinkel eines Doing und Undoing Difference kann die Aufmerksamkeit auf das Praktizieren, die Gleichgültigkeit und die Unterscheidungsnegation von Differenzen gelenkt werden. Während beim Praktizieren von Differenzen Unterscheidungen getroffen werden, befinden sich diese bei der Gleichgültigkeit von Differenz „in einer Art Stand-by-Modus“ (ebd., 159). Mitgliedschaften und Zugehörigkeiten können für einen bestimmten Zeitraum in einen *Rubemodus* treten – und so in der Situation weder relevant noch folgenreich sein. „Problematisch an der Indifferenz der Differenzen ist, dass sie empirisch kaum beobachtbar ist“ (ebd.). Lediglich Verneinungen von Differenzen können untersucht werden. Eine Herausforderung für die Forschung besteht demnach darin, „auch die Bedeutung von Auslassungen zu analysieren und zu reflektieren. [...] Dies erfordert ein Denken in Relevanzkurven, statt lineare Denkweisen“ (ebd., 160). Zu fragen ist dann, wann welche Differenzen relevant zu sein scheinen, wie sie sich materialisieren, wie sie sich gegenseitig überschneiden – und wann dies *nicht* der Fall ist. „Erziehungs- und Bildungswirklichkeit als soziale Praxis muss als Herrschaftspraxis begriffen werden“ (B. Lindmeier/Junge 2017, 17), diese ist inkorporiert und kann in Diskriminierungen, Exklusionen und sozialen Ungleichheiten münden. Gerade Adressat*innen sonderpädagogischer Angebote sind dabei von der Reproduktion sozialer Ungleichheiten betroffen, „weshalb eine kritische sonder- und inklusionspädagogische Forschung gefordert ist, diese sozialen Praxen zu analysieren“ (ebd.). Ein Doing/Undoing Difference als Forschungsansatz „fokussiert [...] vor allem präreflexive Prozesse, die in Alltagsroutinen eingebunden sind“ (ebd.). Zentral sind dabei Fragen, die Prozesse der Herstellung von Differenzen in (antizipierten) Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen betreffen, wie es auch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie betrifft. Doing/Undoing Difference als praxeologische Analysefigur macht darauf aufmerksam, „dass Differenzen nicht allein von außen an die Schule herangetragen werden, sie werden in pädagogischen Praktiken *auch selbst* hervorgebracht bzw. durch sie stabilisiert“ (Walgenbach 2017, 588, Herv. i.O.).

Analysen eines Doing/Undoing Difference bedeuten, den Blick auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu lenken – auch dann, wenn soziale Aushandlungsprozesse auf der Mikroebene im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen. Die Frage, ob Studierende mit dem Ziel Lehramt die Sichtweisen der Schüler*innen in ihren Verhandlungen um Inklusion und Differenzen als bedeutsam erachten, ist vor allem vor dem Hintergrund eines *Sprechens-Über* (vgl. Spivak 2008 [1988]) zu betrachten. Perspektiven auf Differenzen verweisen auf öffentliche Komponenten, die nicht ohne die Analyse struktureller Macht- und Gewaltverhältnisse auskommen

können. Im Kontext von Inklusion impliziert das unter anderem die Reflexion des Spannungsverhältnisses von Reproduktion und Dekonstruktion sprachlicher Zuschreibungen und deren Einbettung in institutionelle Verhandlungen um Bedarfe und Unterstützungen. Im Kontext von Schule manifestiert sich dies beispielsweise in der Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs, im Bereich von Hochschule z.B. in Anträgen auf Nachteilsausgleiche (vgl. exempl. Kappeller/B. Lindmeier 2019).

Dabei ist, wie bereits mehrfach darauf hingewiesen wurde, zu bedenken, dass die Stimmen der Schüler*innen in den Diskussionen um Inklusion und Exklusion und die Gestaltung inklusionsorientierten, differenzsensiblen Unterrichts weiterhin unterrepräsentiert sind (vgl. Laubner 2014; Bosse et al. 2018; Buchner/Schoissengeyer 2019; Laßmann et al. 2019). In Bezug auf den schulischen Kontext ist nicht nur zu fragen, welche Stimmen (nicht) gehört werden, sondern auch, anhand welcher Prämissen Entscheidungen getroffen werden, die dann Einfluss auf die Lernprozesse der Schüler*innen nehmen. Zentral erscheint dabei wiederkehrend der Gedanke des Aushandlungsprozesses, der gemeinsamen Gestaltung. Die Analyseperspektive des Doing/Undoing Difference ermöglicht es, den Fokus auf Mikroprozesse sozialer Aushandlungen zu richten, ohne dabei institutionelle Bedingungen aus dem Blick zu verlieren. In dieser Studie erfolgt eine solche Analyse anhand der diskursiven Bezugnahmen der Studierenden untereinander in ihren Gesprächen über Inklusion, Exklusion und Differenzen. Die Untersuchungsgruppe bilden Studierende, die an dem im Folgenden beschriebenen Seminar teilnahmen.

5 Hochschuldidaktische Implikationen – Eine Seminarkonzeption im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

„Schulische Veränderungen werden regelmäßig mit Forderungen nach einer veränderten Lehrerbildung verbunden, wie die Diskussionen nach den international vergleichenden Schulleistungsstudien zeigen. Dies gilt gerade auch im Themenfeld Inklusion“ (Hillenbrand et al. 2013, 33). Die Diskussionen um die erfolgreichen Ausrichtungen inklusionsorientierter Schulen führen somit über die Kompetenzen von Lehrpersonen zu Fragen um die Gestaltung der Lehrer*innenbildung (vgl. Feyerer et al. 2014, 189; Laubner/C. Lindmeier 2017, 192). Von der Konferenz der Kultusminister (KMK) wird empfohlen, „die individuelle Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt für die Gestaltung jedweden Unterrichts zu nehmen“ (Pabst 2015, 139f.). Lehrer*innen kommt die Aufgabe zu, Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernerfahrungen

„gemeinsam in individualisierten und kooperativen Strukturen zum Lernen anzuregen [...]. Diese Neuausrichtung hin zu einem zieldifferenzierten Unterricht an allgemeinen Schulen stellt Lehrpersonen vor Herausforderungen und erfordert daher eine Veränderung in der Lehramtsausbildung an Hochschulen“ (Alavi et al. 2017, 93).

Eine für die erste Phase der Lehrer*innenbildung relevante Frage ist demnach, wie Studierende bereits im Studium für die Diversität der Schüler*innen sensibilisiert werden können, um der Forderung, inklusionsorientierten und differenzsensiblen Unterricht für *alle* Schüler*innen zu gestalten, gerecht zu werden. Wissen um Inklusion und Diversität stellen eine „Querschnittsaufgabe durch alle Fachbereiche dar“ (ebd., 95). Damit einher gehen unterschiedliche Perspektiven von Lehrenden und Lernenden, die im Rahmen von Hochschullehre füreinander anschlussfähig zu gestalten sind. „Die Kooperation ist nicht additiv zu denken, sondern vielmehr modifizieren bzw. erweitern sich die fachbezogenen Grundlagen durch die gemeinsame Aufgabenstellung“ (ebd., 95). Vor allem reflexionsorientierte und kasuistische Formate bieten Möglichkeiten, zu erfahren, „wie professionelles Handeln im Gemeinsamen Unterricht gestaltet werden kann“ (ebd., 94). Hier ist es insbesondere bedeutsam, die erlebten Erfahrungen im Hinblick auf die eigene Lernbiographie sowie die professionelle Position zu reflektieren. „Gerade im Zuge von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehrer*innenbildung ist Reflexion (wieder) in den Fokus der Lehrer*innenbildungsforschung gerückt. Dabei fokussieren auch zahlreiche Publikationen Reflexion z.B. mit Bezug zur Kasuistik“ (Grummt et al. 2019, 21). Mittels Reflexion können Widersprüche thematisiert, die eigenen Orientierungen expliziert und verschiedene Perspektiven analysiert werden. Ferner ist es möglich, eine kritische Distanz zur eigenen Person oder zum jeweiligen Gegenstand herzustellen. Kasuistik in universitärer Lehrer*innenbildung wird „als potentieller Anker diskutiert, um sich mittels Reflexivität der Theorie-Praxis-Verbindung zu nähern“ (ebd., 21f.). Welche Erwartungen an kasuistische Lehrformate gestellt werden, ist in hohem Maße davon abhängig, welches Verständnis von Theorie und Praxis diesen zugrunde liegt. Auch Leonhard (2020) greift dieses Potential kasuistischer Lehre auf und verweist unter praxeologischer Perspektive auf das Theorie-Praxis-Verständnis von Schrittmesser und Hofer (2012), um davon ausgehend Chancen kasuistischer Lehre aufzuzeigen, die Hierarchisierungen und dichotome Sichtweisen vermeidet. Schrittmesser und Hofer konstatieren, „dass es sich nicht um Theorie hier und um Praxis dort handelt, sondern um zwei

verschiedene und einander fremde Praxen, die ihrerseits differente Kulturen erzeugen“ (Schrittesser/Hofer 2012, 141). Die universitäre Praxis besteht dann vor allem im „Einüben in eine Forschungs-, Reflexions- und Begründungspraxis“ (ebd.). Dies ist anschlussfähig an die Ausführungen zum „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2000, 35; Schwer et al. 2014, 51), der die Reflexion der eigenen Berufspraxis und das in ihr eingebettete Handeln fokussiert. Auch bei Heinrich, Klewin und Lübeck zeigt sich eine ähnliche Auffassung: Sie verweisen darauf, dass zwar Integrationsforderungen hinsichtlich von Theorie und Praxis relativ unkompliziert formulierbar seien, aber „die konkrete Ausgestaltung solcher Modi der Integration sich sowohl theoretisch als auch ausbildungspraktisch als sehr viel schwieriger gestaltet – zumal nicht von Theorie und Praxis als jeweils monolithischen Blöcken gesprochen werden kann“ (Heinrich et al. 2019, 37).

Ein Verständnis von Inklusion als „spezifischer Reflexionsmodus [...], [der] ein erhebliches kritisches Potential auf[weist]“ (Häcker/Walm 2015b, 12) macht ebenfalls auf die Frage aufmerksam, wie die erste Phase der Lehrer*innenbildung dazu beitragen kann, dass Studierende einen solchen Modus erlernen und diesen in ihre handlungsleitenden Orientierungen integrieren können. Kasuistische Fallarbeit und die kritische Betrachtung der eigenen Orientierungen bieten die Möglichkeit, sich Fragen beruflicher Praxis anzunähern und sie gleichzeitig in Relation zur wissenschaftlichen Praxis zu diskutieren. Im Rahmen kasuistischer Lehre kann Reflexion dann als daten- und methodengestützte Analyse fungieren (vgl. Leonhard 2020, 24). Der Anspruch der Reflexion verweist somit auf einen konkreten Bezugspunkt sowie auf ein methodisch angeleitetes Vorgehen. Das ist insbesondere deswegen relevant, da die Forderung nach Reflexivität ansonsten Gefahr läuft, als globale Lösungsformel auf jegliche pädagogische Herausforderung angewandt zu werden.

Die Reflexion der Schüler*innenaussagen und ihre Diskussion im Hinblick auf eine Professionalisierung für Inklusion könnte sich hier als eine aufschlussreiche Perspektive erweisen, wie es im Weiteren dezidiert diskutiert wird.

Perspektiven der Schüler*innen als Bezugspunkt der Reflexion

Das folgend beschriebene Seminarskonzept ist in den Kontext der Fallarbeit einzuordnen und folgt einem berufsbiographischen Verständnis von Lehrer*innenprofessionalität, das den Fokus auf die Verknüpfung beruflicher und privater Erfahrungen richtet (vgl. Terhart 2011, 208). Die Auseinandersetzung mit den Perspektiven von Schüler*innen auf Prozesse von Inklusion und Exklusion und Differenzen können zur kritischen Analyse der eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen anregen und so womöglich zur (Weiter-)Entwicklung ihres „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2000, 35; Schwer et al. 2014, 51) beitragen. Die Thematisierung der Schüler*innenperspektiven verfügt über das Potential, dass Studierende sich der Diversität der Lernenden bewusst werden und darüber in einen Dialog treten – wie es auch als zentraler Wert und Kompetenzbereich des Profils für inklusive Bildung formuliert wird (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012, 14). Bezüglich der Befassung mit den Perspektiven der Schüler*innen und der Reflexion der eigenen Lernerfahrungen stellt eine

„Herausforderung [...] der Übertrag der eigenen Lernreflexion auf die Situation der Schülerinnen und Schüler dar. Diese bringen einen anderen lernbiographischen Hintergrund mit als die Studierenden und verfügen in geöffneten Lernsituationen ggf. über andere Handlungsmuster“ (Alavi et al. 2017, 95).

Eine entsprechend dafür notwendige Fähigkeit ist die „kritische Überprüfung der eigenen Einstellungen und Überzeugungen und deren Einfluss auf das Handeln“ (ebd.).

Für das Seminar, das im Rahmen der Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“ stattfand, wurde über den Zeitraum der ersten Förderphase (2015–2018) der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gezielt eine fächer- und studiengangübergreifende Konzeption entwickelt und erprobt. Zielgruppen bildeten Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik, des Lehramts an Gymnasien und des Lehramts für berufsbildende Schulen. Aber auch Studierende, die den außerschulischen Studiengang der Sonderpädagogik studierten, konnten an dem Seminar teilnehmen. Die Veranstaltung wurde in einem Wahlpflichtmodul³¹ des Studiengangs Sonderpädagogik im ersten und zweiten Semester modular verankert. Die Studierenden des Lehramts an Gymnasien und des Lehramts für berufsbildende Schulen konnten sich dieses entweder im Rahmen der Schlüsselqualifikationen oder als Zusatzqualifikationen wie „Interkulturelle Pädagogik“ oder „Schulpraxis“³² anrechnen lassen. Das Seminar kann somit als ‚discrete program model‘ bzw. ‚infusion model‘ bezeichnet werden und stellte weitgehend eine „Service-Veranstaltung“ dar (C. Lindmeier 2015, 124).³³ Durch die diverse Zielgruppe bestand die Teilnehmer*innenschaft des Seminars sowohl aus Bachelorstudierenden, die sich in der Anfangsphase ihres Studiums befanden, als auch aus Masterstudierenden, die zum Teil bereits in der Mitte oder am Ende ihres Studiums waren. Kern der Veranstaltung bildete die Fallarbeit mit den Studierenden. Auch wenn das vorrangige Ziel darin bestand, die Perspektiven der Schüler*innen für die Reflexion mit den Studierenden zu nutzen, soll die Position der Schüler*innen keineswegs geschmälert werden. Im Frühjahr 2016 wurden an zwei inklusionsorientierten Grundschulen fünf Gruppendiskussionen mit Viertklässler*innen zu ihren Erfahrungen mit Inklusion und Exklusionen sowie zum Gemeinsamen Lernen geführt und für das Seminar entsprechend systematisiert.³⁴

Bevor sich die Studierenden mit den Sichtweisen der Schüler*innen befassten, wurde in den ersten Sitzungen ein Grundlagenverständnis bezüglich der verschiedenen Konzepte von Inklusion, Exklusion, Differenzen und Behinderungen erarbeitet. Im Anschluss an die Einführungssitzungen erfolgte die Auseinandersetzung mit den Schüler*innenperspektiven durch die Reflexion ausgewählter Sequenzen aus den Gruppendiskussionen zu Beginn der jeweiligen Seminarsitzungen in Gruppenarbeit. Die Studierenden analysierten die Transkriptausschnitte anhand bestimmter Fragen, beispielsweise wie sich Differenzverhältnisse in den Gesprächen

31 Modul B: Gesellschaftliche, familiäre und personale Perspektiven der Inklusion (B 2: Heterogenität und Lebenswelt und B 3: Heterogenität und Schulsystem).

32 „Die Zusatzqualifizierung ‚Studienbescheinigung Interkulturelle Pädagogik‘ (STUBE) richtet sich an alle Studierenden der Studiengänge, die auf bildungsbezogene Berufsfelder vorbereiten sowie auf die Bachelor- und Masterstudiengänge mit dem Qualifikationsziel eines Lehramtes (Fächerübergreifender Bachelorstudiengang, Bachelorstudiengang Sonderpädagogik, Bachelorstudiengang Technical Education, Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien, Masterstudiengang Lehramt für Sonderpädagogik, Masterstudiengang Technical Education“, DiversitAS 2016).

Siehe: DiversitAS, Leibniz Universität Hannover (2016): Zusatzzertifikat Studienbescheinigung Interkulturelle Pädagogik. Verfügbar unter: <https://www.diversitas.uni-hannover.de/1757.html?&L=1> [Zugriff: 31.05.2018].

„Mit den Seminaren des Programms Schulpraxis [...] können sich Lehramtsstudierende der Leibniz Universität Hannover gezielt auf Herausforderungen im Schulalltag vorbereiten“ (ZQS [Zentrale Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre]/Schlüsselkompetenzen 2018).

Siehe: ZQS/Schlüsselkompetenzen, Leibniz Universität Hannover (2018): Schulpraxis – Gestärkt in den Lehrberuf! Verfügbar unter: <https://www.sk.uni-hannover.de/schulpraxis.html> [Zugriff: 31.05.2018].

33 Siehe: Modelle inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung (*Kapitel 2*).

34 Die entsprechenden Transkriptausschnitte sind in der Open Access Ausgabe im Anhang einsehbar (Punkt vier).

der Schüler*innen zeigen. Ebenso wurden sie dazu aufgefordert, sich – ausgehend von den beschriebenen Situationen der Schüler*innen – in die Perspektive der Lehrer*innen zu versetzen und gemeinsam Handlungsoptionen zu diskutieren. Die im Rahmen des Seminars erarbeiteten theoretischen Grundlagen zu Inklusion und Exklusion, Behinderung und Differenzen wurden dann sowohl vor der Folie der erhobenen Schüler*innenaussagen als auch vor dem Hintergrund von Studien, die sich mit dem Erleben von Kindern auf Differenzen befassen, mit den Studierenden diskutiert (exempl. vgl. Diehm et al. 2013; Krause 2013; Boldaz-Hahn 2013; Machold 2015; Joyce-Finnern 2017). Exemplarisch sollen hier zwei Aussagen der Schüler*innen angeführt werden (Laura und Carl).

Laura: „Also wir sind ja eine ähm integrative Klasse. und [...] manche Kinder machen halt andere Aufgaben die die Aufgaben nicht ganz verstanden haben oder so. oder noch nicht richtig mitkommen; dann machen die halt andere Aufgaben als die anderen [...] die ähm sind machen sind in der vierten Klasse machen aber die Aufgaben von den Drittklässlern. und ähm die anderen machen halt Aufgaben für die Viert-für die Viertklässler“ (Laura, Schülerin einer inklusionsorientierten Grundschulklasse, 2016).

Laura, Viertklässlerin einer Grundschule, die sich als inklusionsorientierte Schule versteht, erzählt, dass sie „eine integrative Klasse“ seien. Ihre Aussage verdeutlicht, dass die Schüler*innen um den Status ihrer Klasse als ‚integrative Klasse‘ Bescheid wissen. Gleichzeitig scheint eine synonyme bzw. nicht-differenzierte Verwendung der Bezeichnungen ‚integrativ‘ und ‚inklusive‘ vorherrschend zu sein. Die Bezeichnung ‚integrativ‘ wird von Laura mit der Bearbeitung unterschiedlicher Aufgaben(-niveaus) assoziiert. Dabei nimmt sie eine defizitorientierte Perspektive ein, wenn sie anführt, dass manche Kinder etwas „nicht richtig mitkommen“ oder „die Aufgaben nicht ganz verstanden haben“. Sie differenziert zwischen Viert- und Drittklässlern. Einige der Kinder befinden sich zwar eigentlich bereits in der vierten Klasse, bearbeiten aber Aufgaben für Drittklässler*innen.

Mit den Studierenden wurde beispielsweise über Lauras Verständnis von Integration diskutiert sowie der Frage nachgegangen, inwiefern Lauras Beschreibung des integrativen Unterrichts mit den Ansprüchen der Gestaltung inklusionsorientierten Unterrichts einhergeht. Hier konnten die unterschiedlichen Verständnisse von ‚inklusive‘ und ‚integrativ‘ als Thema im Seminar aufgegriffen werden. Weiter reflektierten die Studierenden die Sprechbewegungen auf Prozesse der Differenzierung unter der Analyseperspektive eines Doing/Undoing Difference.³⁵ Dies bietet sich auch bei der weiteren Sequenz an, in der Carl Folgendes über das Lernen berichtet:

Carl: „Ich finde auch, dass es sehr Spaß macht mit anderen Kindern zu lernen [...] früher war es ja so nur die Reichen und nur die (.) halt Männer [...] oder Jungs dürfen nur lernen und dann nur die die ganz fein waren oder der Sohn vom König und das finde ich halt blöd der hatte halt so fast gar keine Freunde wenn er so eher halt alleine [...] gelernt, [...] das macht mehr Spaß wenn man zusammen lernen kann“ (Carl, Schüler einer inklusionsorientierten Grundschulklasse, 2016).

Carl führt an, dass „es sehr Spaß macht, mit anderen Kindern zu lernen“. Er zieht einen Vergleich zu „früher“, wo nur „die Reichen“, „Männer oder Jungs“, „die ganz fein waren“, „oder der Sohn vom König“ lernen durften, was er als negativ bewertet. Er schlussfolgert daraus, dass man „früher“ vor allem alleine lernte und vermutlich dadurch auch über wenig Freundschaften verfügte. Deutlich wird die soziale Dimension des Lernens, indem Carl den Aspekt der Gemeinsamkeit hervorhebt, der mit Freude am Lernen einhergeht. Gemeinsamkeit, Freundschaft

35 Siehe: Oldenburg (2019): Lernendenperspektiven – Eine Herausforderung für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung?

und Spaß scheinen zentrale Kriterien beim Lernen zu sein. Gleichzeitig macht Carls Aussage auf das exkludierende Bildungssystem aufmerksam, hier insbesondere auf die Differenzkategorien Geschlecht/Gender und den sozio-ökonomischen Status. Die Studierenden können durch Aussagen wie die von Carl Einblicke in die Relevanzsysteme von Schüler*innen erhalten. Ferner können sie die Äußerungen der Schüler*innen mit ihren antizipierten Erwartungen, wie Kinder über Gemeinsames Lernen und Mechanismen von Inklusion und Exklusion denken und reden, abgleichen und dadurch womöglich ihre Vorstellungen *über* kindliche Perspektiven kritisch überdenken.

Die Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Schüler*innen kann Studierende zur (Weiter-)Entwicklung von und zur Positionierung zu pädagogischen Theorien und Konzepten anregen, wie es auch im Profil für Inklusive Lehrer*innenbildung ausgeführt wird (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012, 24).

Im Seminar wurde darüber hinaus die Generierung der Daten sowie die Besonderheit in der Forschung mit Kindern zum Gegenstand der Diskussion. Eine tiefergehende Beschäftigung mit verschiedenen Forschungsmethoden stand zwar nicht im Mittelpunkt der Veranstaltung, aber ausgehend von den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen entstanden zahlreiche Fragen seitens der Studierenden über das Erhebungssetting. Gerade das Alter der beforschten Kinder führte zu Irritationen bei den Studierenden, da vielen von ihnen bis dato nicht bewusst war, dass bereits mit sehr jungen Kindern derartige Forschungsprojekte vorgenommen werden können. Reaktionen wie die beschriebene machen auf die Relevanz der Thematisierung der Forschung mit Kindern aufmerksam, weshalb im Weiteren entsprechende Ausführungen folgen.

Forschung mit Kindern

Die Forschung mit Kindern selbst ist noch relativ jung, maßgeblich hat ein Perspektivenwechsel in der Sozialisationsforschung mit dem Fokus auf interaktionistische Ansätze dazu beigetragen, dass sich das gesellschaftliche Bild von Kindern veränderte: Sie wurden nicht länger als passive Subjekte betrachtet, sondern als aktive Akteur*innen, die ihre Umwelt selbst (mit-)konstruieren (vgl. Nentwig-Gesemann 2002, 42).

„Im Bereich der Kindheitsforschung wurde im Zuge der Paradigmenweiterung von der ursprünglich nahezu ausschließenden entwicklungspsychologischen Perspektive hin zu einer Perspektive der Wahrnehmung und Anerkennung von Handlungsfähigkeit und sozialer Kompetenz von (auch jungen) Kindern folgerichtig die Aufmerksamkeit überhaupt und zunehmend verstärkt auf die Möglichkeiten der Erforschung von Interaktionen von Kindern und der Erforschung von Hervorbringungen und Perspektiven auf Kinder gerichtet“ (Hedderich et al. 2019, 9).

Mit dieser Sichtweise korrespondiert die Anerkennung der Eigendynamik der Lebensphase ‚Kindheit‘ sowie eine Reflexion der Perspektive von Erwachsenen auf Kinder. Kinder werden nicht mehr als unfertige Erwachsene bestimmt. „Kinder werden als den Erwachsenen vergleichbare, aber mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattete Forschungssubjekte betrachtet. Diese konzeptionelle Veränderung erleichtert der Forschung, die objektive Verschiedenheit der Kindheit von anderen Lebensformen zu erfassen“ (Hülst 2012, 66). Es wird nicht weiter lediglich *über* Kinder, sondern *mit* Kindern gesprochen und geforscht. Kindern wird somit erstmals die Möglichkeit gegeben, sich selbst zu repräsentieren und ihre eigenen Schwerpunkte zu setzen. Dieser Wechsel vollzog sich größtenteils in den 1980er Jahren. Kinder werden als Ko-Konstrukteur*innen ihrer Lebenswelt und zumindest partieller „Autorität ihrer eigenen Ent-

wicklung“ (Trautmann 2010, 46) verstanden. Die neuere Kindheitsforschung zeigt verstärktes Interesse an den alltäglichen Praktiken von Kindern und ist bemüht, sich von deterministischen Vorstellungen auf Kinder und ihre Entwicklung abzugrenzen (vgl. Hülst 2012, 52).

Angesichts des beschriebenen Perspektivenwechsels und einer damit einhergehenden Konjunktur in der Forschung mit Kindern ist es umso erstaunlicher, dass die Perspektiven von ihnen im Themenfeld ‚Inklusion‘ nach wie vor weitestgehend unberücksichtigt bleiben (vgl. Amirpur/Platte 2017, 15). Sowohl Amirpur und Platte (2017) als auch Hedderich, Reppin und Butschi (2019) nehmen u.a. dieses Forschungsdesiderat zum Ausgangspunkt, um den Blick verstärkt auf „die Skizzierung inklusiver Kindheiten“ (Amirpur/Platte 2017, 15) sowie auf Methoden und Voraussetzungen für eine Forschung mit Kindern und ihre „Sicht und Handlungsweisen [...] in ihren Lebens- und Erfahrungswelten“ (Hedderich et al. 2019, 15) zu richten. Die verschiedenen Forschungsmethoden sind dahingehend zu befragen, inwiefern sich diese für die Forschung mit Kindern eignen. Hierfür wird im Folgenden das Verfahren der Gruppendiskussion beleuchtet.

Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschung mit Kindern

Die Methode der Gruppendiskussion wurde, soweit bekannt, bei Kindern bisher in nur geringem Maße angewandt, bevorzugt wurde mit Jugendlichen oder Erwachsenen geforscht (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 102). Gruppendiskussionen bieten insofern einige Vorteile in der Forschung mit Kindern, als dass sie in ihrer Sprache kommunizieren und sich gegenseitig Sicherheit geben können (vgl. Heinzel 2012b, 113). Die Problematik des Hierarchieverhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen, Schüler*innen und Forscher*innen kann so abgeschwächt werden. In der Forschung mit Kindern ist insbesondere die Bildung von Realgruppen von Bedeutung: „Je jünger die Kinder sind, desto instabiler ist ihre Kooperationsbereitschaft in fremden Kontexten, sei es bei fremden Forschern oder unbekanntem anderen Kindern“ (ebd., 105). Die Initiierung einer Diskussion, ohne dabei bereits eine Strukturierung in eine bestimmte Richtung vorzunehmen, ist oftmals eine besondere Herausforderung für die Forscher*innen (vgl. ebd., 106). In der Auswertung der Aussagen von Kindern ist vor allem der zweischrittige Prozess des Verstehens zu beachten. Zunächst wird die Sachebene rekonstruiert, um sicher zu stellen, dass die auf thematischer Ebene getätigten Äußerungen der Kinder auch in ihrem Sinn von den Erwachsenen verstanden werden. Im Anschluss daran werden die Bedeutungen der kindlichen Perspektive im Zusammenhang mit der jeweiligen wissenschaftlichen Fragestellung rekonstruiert:

„Erst die Unterscheidung zwischen Verstehen, was Kinder meinen (Sinn-Verstehen) und Verstehen, was bedeutet, was Kinder meinen (verstehende Interpretation aus der jeweiligen wissenschaftlichen Perspektive) eröffnet, vermittelt durch alltagsweltliche probate Kompetenzen, einen Zugang zu kinderspezifischen Konstruktionen der Wirklichkeit und ihrer wissenschaftlichen, erwachsenenorientierten Deutung“ (Heinzel 2012a, 31).

In diesem mehrstufigen Verstehensprozess gewinnt das Prinzip der Offenheit eine besondere Bedeutung. Dem Forschungsgegenstand, den beforschten Personen und dem Forschungsprozess gegenüber ist möglichst unvoreingenommen zu begegnen (vgl. ebd., 28).

Die Forschung mit Kindern differenziert zwischen Kindheitsforschung und Schulforschung, die auf der Unterscheidung zwischen ‚Kind-Sein‘ und ‚Schüler*in-Sein‘ basiert. „Aus Sicht der Kindheitsforschung erscheint Schule als eine Institution, in der aus Kindern Schüler gemacht [...] und auf die Rolle des Schülerseins beschränkt werden“ (Fuhs 2005, 163). Während Kindheit mit Freiheit, Selbstbestimmung und Abwesenheit von erwachsenen Personen assoziiert wird, tauchen

beim Begriff der Schulforschung pädagogische Bestimmungen und Zwänge als Assoziationen auf (vgl. ebd., 163f.). Fuhs plädiert für eine Zusammenführung von Kindheits- und Schulforschung. „Definiert man Kindheit als die gesellschaftliche Konstruktion der Lebenswelt, in der Kinder aufwachsen, so wären Schule und Kindheit keineswegs zu trennen“ (ebd., 171). Kindheit als Teil einer generationalen Ordnung zeigt sich sowohl in der Schule als auch in der Freizeit. In Rahmen des Seminars befassten sich die Studierenden mit den Aussagen der Schüler*innen vor allem in Bezug auf deren *Rolle als Schüler*innen* und weniger aus Sicht der Position von Kindern, wie es auch die im weiteren Verlauf vorgestellten Bausteine der SeminarKonzeption verdeutlichen.

Entwicklung von Seminarbausteinen unter besonderer Berücksichtigung der Auseinandersetzung mit Schüler*innenperspektiven

In der SeminarKonzeption und -durchführung wurden folgende Bausteine³⁶ berücksichtigt:

- a. Entwicklung der professionellen Position durch biographische Selbstreflexion
- b. Wissen um Prozesse von Inklusion und Exklusionen sowie Differenzen und ihrer Intersektionen
- c. Interdisziplinärer Austausch und Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden
- d. Lebensweltbezug

a) Entwicklung der professionellen Position durch biographische Selbstreflexion

Die Studierenden erhielten die Möglichkeit, ihr erworbenes theoretisches Wissen auf die Reflexionen der Schüler*innenaussagen anzuwenden und so ihre eigenen Orientierungen zu Inklusion und Exklusion und Differenzen – zumindest die Aspekte, die ihnen reflexiv zugänglich waren – gegebenenfalls zu überdenken. Des Weiteren boten die Schüler*innenaussagen Anregungen zur Reflexion biographischer Erlebnisse während der eigenen Schulzeit. Das ist insofern bedeutsam, als dass die studentischen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen vor allem durch die eigenen Schulerfahrungen geprägt sind (vgl. exempl. Cramer 2012, 203; Schwer et al. 2014, 50f. und 54). In Bezug auf Inklusion besteht darüber hinaus die Besonderheit, dass Studierende mit dem Ziel Lehramt kaum eigene inklusive Bildungs- und Lernerfahrungen haben, aber dazu aufgefordert sind, sich als Professionelle zu diesen zu positionieren (vgl. Veber et al. 2016, 191). Dies kann zu Unsicherheiten führen und ablehnende Haltungen gegenüber Inklusion evozieren. Gerade aus dem Grund, dass die Studierenden weitestgehend auf keine eigenen inklusiven Schulerfahrungen zurückgreifen können, erschien es im Zuge der SeminarKonzeption besonders bedeutsam, ihnen die Option zu bieten, sich mit den Perspektiven von Lernenden zu befassen, die partiell über derartige Erfahrungen verfügen. Dabei boten sich die Sichtweisen von Schüler*innen inklusionsorientierter Grundschulklassen an, da hier noch keine Trennung der Kinder in das gegliederte Schulsystem erfolgte.

36 Diese Bausteine entstanden in den Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Reflektierten Handlungsfähigkeit als Synopse der drei professionstheoretischen Ansätze zur Lehrer*innenprofessionalität (strukturtheoretisch, kompetenztheoretisch, berufsbiographisch) und den der Maßnahme 2 („Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“) zugrunde liegenden theoretischen Konzepten wie Inklusion, Diversität und Differenz. Die Ausarbeitung und Konzeption der Bausteine unterliegt einer mehrfachen Überarbeitung und Adaption und vollzog sich im Rahmen des Projekts „Leibniz-Prinzips“. Sie haben ihren Ursprung in theoretischen Extraktionen und gehen nicht aus empirischen Untersuchungen hervor. Siehe dafür auch:

Oldenburg, M./Sterzik, L. (2020): Vom Leitbild zur Seminarplanung – Ansätze zur Anbahnung Reflektierter Handlungsfähigkeit in einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung; Oldenburg, M./Sterzik, L. (2019): Auf dem Weg zur Reflektierten Handlungsfähigkeit – Stolpersteine oder Königsweg? Eine theoretische Annäherung aus der Perspektive einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie nahm einen zentralen Stellenwert im Seminar ein. Die Studierenden schrieben beispielsweise Berichte über die eigenen Erfahrungen von Benachteiligungen während ihrer Schulzeit. Ausgehend von reflexiven Übungen befassten sie sich mit ihren Vorstellungen und Erfahrungen zu Behinderung/Benachteiligung, Inklusion und Exklusion, ihren Körperbildern sowie ihrer geschlechtlichen Identität unter einer intersektionalen Betrachtungsweise auf Differenzen. Zu Beginn der Seminarsitzungen wurden entweder einzelne anonymisierte Erfahrungsberichte vorgetragen oder die Seminarteilnehmer*innen diskutierten ihre Erlebnisse in Kleingruppen. Das Ziel war es, dass die Studierenden ein Bewusstsein und eine Sensibilisierung für ihren Umgang mit Differenzen, Inklusion und Exklusionen und den eigenen Privilegien erfahren und lernen, diese auch miteinander in Beziehung zu setzen und zu verbalisieren. Nicht selten stellen Orientierungen um und über die beschriebenen Themen habituelle, inkorporierte Strukturen dar, die den Subjekten nur bedingt bewusst zugänglich sind (vgl. Bohnsack 2017, 142). Da sich aber gerade implizite Denkstrukturen als besonders handlungsleitend erweisen, ist es bedeutsam, diese zur Explikation zu bringen (vgl. exempl. Bohnsack 2013a, 245). Nach Helsper ist die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Schüler*innenhabitus eine der zentralen Aufgaben von Universitäten, der aber noch nicht genügend nachgekommen wird (vgl. Helsper 2018, 37). Die Herausbildung eines reflexiven Umgangs mit dem *Eigenen* und dem *Fremden*, mit Differenzen und Heterogenitäten ist „keine bloße Zugabe zu den fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzdomänen, um die sich angehende Lehrkräfte selbst zu kümmern haben, sondern ein Kernbestandteil nicht nur, aber insbesondere der universitären Professionalisierung“ (ebd., 36f.).

b) Wissen um Prozesse von Inklusion und Exklusionen sowie Differenzen und ihrer Intersektionen

Zur Aus- und Weiterentwicklung des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2000, 35; Schwer et al. 2014, 51) im Kontext inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung ist die Vermittlung von bildungswissenschaftlichem Wissen bedeutsam. Dieses umfasst in der Regel erziehungswissenschaftliches, soziologisches und psychologisches Wissen (exempl. vgl. Voss et al. 2011; Kunina-Habenicht et al. 2013, 4f.). Dazu gehört Wissen über Prozesse von Inklusion und Exklusionen, über Diversitäten sowie über verschiedene Differenzkategorien und ihrer Intersektionen, wie es Maßnahme 2 verfolgt. Trotz der Fokussierung auf jeweils eine Differenzkategorie in den Seminaren (z.B. *Gender*, *Behinderung/Benachteiligung*, *Inter-/Transkulturalität*) werden die thematischen Schwerpunkte stets im interdependenten Verhältnis zu anderen Differenzkategorien betrachtet. Die Relevanz dieser Vorgehensweise wird in der Auseinandersetzung mit dem Verständnis des Doing Difference von verschiedenen Autor*innen herausgestellt (vgl. exempl. West/Fenstermaker 1995; Fenstermaker/West 2001; Winker/Degele 2009; Köbsell 2010; Walgenbach 2017).

In dem Seminar erfolgte über eine theoretische Sensibilisierung für die unterschiedlichen Modelle von Behinderung eine Annäherung an die Figur des Doing Dis_ability (vgl. exempl. Köbsell 2016). In diesem Kontext wurden auch verschiedene Perspektiven auf Differenzen wie die des Doing Difference (vgl. West/Fenstermaker 1995) sowie ein performatives Differenzverständnis (vgl. Plößer 2010) thematisiert. Insbesondere das Verhältnis von Reproduktion und Dekonstruktion sowie der Umgang mit Kategorisierungen nahm einen zentralen Stellenwert in den Diskussionen ein (vgl. exempl. Häcker/Walm 2015a). Ebenso befassten sich die Studierenden in Ansätzen mit ausgewählten Aspekten der Disability Studies und emanzipatorisch ausgegerichteten Bewegungen wie der Disability Pride Parade und der „Krüppelbewegung“ (Christoph

1986). In dem Zusammenhang fanden auch Auseinandersetzungen mit Körperbildern statt (vgl. exempl. Hahn/Meuser 2002; Gugutzer/Schneider 2007; Schmincke 2007).

Die Konzepte von Inklusion und Exklusion erfuhren eine theoretische Schärfung aus soziologischer, pädagogischer und rechtlicher Perspektive, wie sie in dem Kapitel zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung eingangs beschrieben wurden (*Kapitel 2*). Die theoretische Auseinandersetzung fand unter anderem durch die Diskussionen um die UN-Behindertenrechtskonvention (rechtliche Dimension), die Befassung mit dem Verhältnis von Inklusions- und Exklusionsprozessen (soziologische Dimension) sowie der Entwicklung von Integration zu Inklusion, verbunden mit Fragen bezüglich Barrierefreiheit und Teilhabe (pädagogische Dimension), statt. Durch die verschiedenen Wissenszugänge, die dem Seminar zugrunde lagen, konnten unterschiedliche Wege der Wissensgenerierung aufgezeigt und diskutiert werden, wodurch eine Sensibilisierung für die Komplexität, Situietheit und Konstruktion des (wissenschaftlichen) Wissens ermöglicht wurde (vgl. Gess et al. 2017, 88). Die Veranstaltung war von den Zugängen her so angelegt, dass die Studierenden Lernsituationen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten konnten. Wissen um Differenzen konnte daher aus drei verschiedenen Sichtweisen mit den Studierenden betrachtet werden: aus theoretischer, aus dem Blickwinkel der Schüler*innen und aus Perspektive der biographischen Sozialisation der Studierenden. Mandl und Reinmann-Rothmeier beschreiben dies als ein Lernen „[i]n multiplen Kontexten“ und „[u]nter multiplen Perspektiven“ (Mandl/Reinmann-Rothmeier 1998, 198). Wissen soll dabei nicht „auf bestimmte Situationen fixiert bleiben“ (ebd.), sondern flexibel auf verschiedene Lernsettings übertragen werden.

c) Interdisziplinärer Austausch und Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden

Die Relevanz des Austauschs und der Kooperation zwischen unterschiedlichen Lehrämtern wird in den Diskussionen um Inklusion wiederholt hervorgehoben (vgl. exempl. Lütje-Klose 2017). Wie bereits erwähnt, nahmen an den Veranstaltungen in Maßnahme 2 sowohl Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik, des Lehramts an Gymnasien als auch Studierende des Lehramts für berufsbildende Schulen teil. Die Seminarteilnehmer*innen diskutierten beispielsweise über die Motive ihrer jeweiligen Studiengangswahl, über ihre Selbstverständnisse als angehende Lehrpersonen sowie über Fragen späterer Zusammenarbeit, vor allem im inklusionsorientierten Unterricht sowie in inklusionsorientierten Lern- und Bildungsräumen. Ebenso fand eine Annäherung an den Themenkomplex ‚Kooperation‘ statt, indem verschiedene Modelle von Team-Teaching erörtert wurden. Aber nicht nur der Austausch zwischen Studierenden unterschiedlicher Studiengänge, sondern auch der zwischen Studierenden und Dozierenden als „gemeinsames Lernen und Arbeiten von Lernenden und Experten“ (Mandl/Reinmann-Rothmeier 1998, 198) weist Potential auf, um Fragen von Inklusion und Exklusion zu diskutieren. Die Studierenden reflektieren in dem Seminar unter Anleitung der Dozierenden die Aussagen der Schüler*innen. Dabei sind Erstere dazu aufgefordert, eigene Lesarten einzubringen und nicht lediglich, vorhandene Interpretationen nachzuvollziehen. So wird ein Lernen „[i]n einem sozialen Kontext“ (ebd.) ermöglicht, wobei Lehr- und Lernprozesse auf beiden Seiten – der Studierenden und der Dozierenden – stattfinden können.

d) Lebensweltbezug

Arens et al. beziehen sich im Kontext erziehungswissenschaftlicher Lehre auf lebensweltliche und pädagogisch-praktische Erfahrungen, die auf inklusionsorientierte, differenzsensible universitäre Lehrer*innenbildung übertragen werden können. Die lebensweltliche Perspektive werde sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden häufig verwendet, um abstrakte Zu-

sammenhänge plausibel darzustellen, empirische Sachverhalte zu erklären, verschiedene bzw. andere Perspektiven zu illustrieren und Reflexionsprozesse anzuregen (vgl. Arens et al. 2013, 26). Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung setzt sich in diesem Zuge mit der (De-)Konstruktion von Differenzen sowie der kritischen Analyse von vermeintlich *wahrem Wissen* auseinander.³⁷ „Universitäres Wissen fordert in seinem Selbstverständnis Alltagswissen heraus und begreift dieses als transformationsbedürftig“ (ebd.). Studierende sind z.B. aufgerufen bzw. herausgefordert, sich zu positionieren und ihre Vorstellungen von Schule in Relation zu Alltags- und wissenschaftlichem Wissen zu setzen. Dies ist anschlussfähig an das Lehr-Lern-Prinzip „Situier und anhand authentischer“³⁸ Probleme lernen“ (Mandl/Reinmann-Rothmeier 1998, 198). Die Aussagen der Schüler*innen „sind authentische Problemsituationen, die aufgrund ihres Realitätsgehaltes und ihrer Relevanz dazu motivieren, neues Wissen oder neue Fertigkeiten zu erwerben“ (ebd.). Ob die Studierenden das Angebot als eine Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Vorstellungen über Schüler*innen, Schule und Unterricht wahrnehmen, ist allerdings nicht vorhersehbar und verweist auf die Ungewissheit pädagogischen Handelns.³⁹ Eine zentrale, der Seminarkonzeption vorgängige Annahme bestand darin, dass die Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Schüler*innen dahingehend über Potential verfügt, als dass sich die Studierenden durch diese kritisch mit ihrer eigenen Schulzeit auseinander setzen und ihre jeweiligen Perspektiven auf Prozesse von Inklusion, Exklusion, Lernen und Unterricht mit denen der Schüler*innen abgleichen und zusammenbringen⁴⁰. Dabei sollten durch die Perspektiven der Schüler*innen gleichermaßen Anregungen für Anschlüsse an die Lebenswelt der Studierenden als auch Potentiale für etwaige Irritationen und Brüche zur Verfügung gestellt werden. Während in ‚Baustein a‘ vor allem der Bezug zur eigenen Schulzeit eine wesentliche Rolle spielt, ist der ‚Baustein d Lebenswelt‘ weiter gefasst, integriert Elemente aus dem ‚Baustein b‘ und setzt den Schwerpunkt auch auf eine kritische Analyse von Alltagswissen und der Integration von Alltags- und wissenschaftlichem Wissen. Deutlich werden soll an dieser Stelle der Gehalt der Auseinandersetzungen mit wissenschaftlichen Konzepten und Theorien, wobei ebenfalls der von den Studierenden häufig genannte Wunsch nach vermehrten Praxisbezügen (vgl. exempl. Schrittmesser/Hofer 2012, 141), unmittelbaren Handlungsanweisungen und die Frage nach der Bedeutung ebensolcher theoretischen Auseinandersetzungen behandelt werden kann.

Je nach Teilnehmer*innen der Seminare wurden die einzelnen Bausteine in unterschiedlicher Intensität bearbeitet, um so die Diversität der Studierenden zu beachten und ihren jeweiligen Bedürfnissen möglichst gerecht zu werden. Die vorgestellte Seminarkonzeption stellt einen Versuch dar, Studierenden die Option zu bieten, sich dem Themenfeld ‚Inklusion‘ durch verschiedene Zugänge zu nähern und dadurch mehrdimensionale Sichtweisen auf Phänomene von Differenzen zu konturieren. Greiten et al. verweisen diesbezüglich auf programmatische Forderungen bezüglich inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung:

37 Hier sind Überschneidungen zu den Ausführungen zum Baustein b) „Wissen um Prozesse von Inklusion und Exklusion sowie Differenzen und ihrer Intersektionen“ vorhanden.

38 Der Begriff ‚Authentizität‘ ist durchaus kritisch zu betrachten. Die Frage ist, ob Subjekte nicht stets kontextgebunden von und aus bestimmten Positionen heraus agieren und welche Bedeutung dann der Terminus ‚Authentizität‘ impliziert. Daher wird an dieser Stelle eher der Aspekt der Situiertheit mit Bezug zur Lebensweltorientierung bevorzugt. Statt von ‚authentischen Problemen‘ könnte vielmehr von ‚Problemen bzw. Herausforderungen mit Lebensweltbezug bzw. beruflicher Praxis‘ die Rede sein.

39 Siehe hierzu die Ergebnisdarstellungen (*Kapitel 8*).

40 Hier sind Überschneidungen zu den Ausführungen zum Baustein a) „Entwicklung der professionellen Position durch biographische Selbstreflexion“ vorhanden.

„Der Aufbau von Kompetenzen für ein inklusives Schulsystem im umfassenden Verständnis der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sonderpädagogische Basiskompetenzen sollen für alle Lehrämter verankert werden. Dies gilt auch für erfahrungs- und theoriegestützte Reflexion, Praxiserfahrungen im Kontext von Vielfalt im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffes und die Vorbereitung auf (multi-)professionelle Kooperationen. Darüber hinaus soll die Lehrerbildung den Erwerb von konstruktiven Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt anbahnen“ (Greiten et al. 2017, 14f.).

Dabei erfolgen aber kaum konkrete Vorschläge der Umsetzung bezüglich einer Implementierung in die Lehre und in universitäre Strukturen (vgl. ebd.). Die vorgestellte Seminarkonzeption mit den angeführten Bausteinen und dem Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit den Schüler*innenperspektiven ist als eine mögliche Konkretisierung der genannten Forderungen in Bezug auf eine hochschuldidaktische Realisierung zu verstehen. Die Reflexion der Perspektiven der Schüler*innen findet sich in den vier beschriebenen Bausteinen wieder, die als sich gegenseitig überschneidend zu betrachten sind. Während in ‚Baustein a‘ die Schüler*innenperspektiven vor allem zur Reflexion an die eigene Schulzeit und im Hinblick auf die angehende professionelle Position als Lehrperson anregen sollen, steht in ‚Baustein b‘ die Frage im Vordergrund, wie Schüler*innen über Inklusion, Exklusion, Differenzen und Gemeinsames Lernen denken. Die Überlegungen zu ‚Baustein c‘ beinhalten, die Perspektiven der Schüler*innen als Bezugspunkt des Austausches für die Studierenden unterschiedlicher Studiengänge und zwischen der Dozierenden und den Studierenden zu wählen. ‚Baustein d‘ umfasst vor allem die Reflexion lebensweltlicher Erfahrungen und das Zusammenbringen von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen, wobei die Orientierungen Studierender über Schüler*innen einen wesentlichen Bereich darstellen.

6 Handlungsleitende Fragestellungen

Die bisherigen Ausführungen zeigen – ausgehend von einer terminologischen Annäherung an den Inklusionsbegriff – verschiedene Herausforderungen auf, die mit dem Anspruch inklusionsorientierter Bildung einhergehen. Diese finden auf institutionell-struktureller Ebene beispielsweise in den Diskussionen um Modelle inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung ihren Niederschlag. Mit Blick auf Mikroprozesse sozialer Aushandlungen machen sie auf die Bedeutung der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen (angehender) Professioneller aufmerksam. Eine mehrdimensionale, praxeologisch ausgerichtete Perspektive auf Inklusion erlaubt es, die Sichtweisen der verschiedenen Beteiligten und ihre wechselseitigen (Nicht-)Bezugnahmen in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses zu rücken und sie auf kommunikativer und konjunktiver Ebene zu beleuchten. Die Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven liegt als eine zentrale Anforderung an inklusionsorientiertes Lehrer*innenhandeln quer zu anderen Bereichen (*Kapitel 2*). Die mit Inklusion verbundenen beruflichen Ansprüche verdeutlichen die Notwendigkeit einer Professionalisierung für inklusive Bildung. Das impliziert keineswegs, dass die Diskussionen um Lehrer*innenprofessionalität, die vor der Einführung inklusionsorientierter Bildung geführt wurden, obsolet werden. Sie bedürfen vielmehr einer Spezifizierung im Hinblick auf Inklusion. Für die vorliegende Untersuchung war es dabei insbesondere von Interesse, inwiefern die *schul- und bildungsbezogenen Orientierungen* professionell Handelnder sowie die *Schüler*innenperspektiven* bedacht werden. Die Erläuterungen zu den drei überwiegend vertretenen Ansätzen von Lehrer*innenprofessionalität – kompetenztheoretisch, strukturtheoretisch, berufsbiographisch – erfolgen daher genau unter diesem Analysefokus. Das im Weiteren entfaltete praxeologische Verständnis von Lehrer*innenprofessionalität legt dar, dass insbesondere eine berufsbiographische Perspektive das Aufzeigen expliziter und impliziter Reflexionsprozesse der Studierenden in Bezug auf die eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und deren Verhältnis zu antizipierten normativen Erwartungen an das eigene Berufsfeld ermöglicht (*Kapitel 3*). Die Diskussionen um eine Professionalisierung im Kontext von Inklusion münden häufig in der Forderung nach Differenzsensibilität und zentrieren sich folglich auf den Begriff der Differenz, wobei vor allem zwischen radikaler und relativer Differenz unterschieden wird (vgl. Ricken/Balzer 2007). Eine mehrdimensionale, praxeologische Perspektive auf Inklusion (vgl. exempl. Wagner-Willi 2018; Wagener 2018) fragt nach den Verläufen von Prozessen des Doing/Undoing Difference. Dabei wird der Schwerpunkt auf verschiedene Differenzkategorien und ihr Zusammenspiel gelegt. Den Ansätzen eines Doing/Undoing Difference und den Annahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie ist dabei vorrangig die Frage nach der Art und Weise der Konstruktion von Differenzen und ihr Verhältnis zu Praktiken gemein. Dass diese Schwerpunktsetzung auch über emanzipatorisches Potential verfügt, zeigt sich beispielsweise an der Entwicklung eines kulturellen Modells von Behinderung, wie es auch überwiegend in den Disability Studies diskutiert wird. Das emanzipatorische Potential entfaltet sich insbesondere aus der Annahme eines dynamischen Verständnisses von Differenzen heraus. Aus einer praxeologischen, berufsbiographischen Perspektive auf Professionalität (vgl. Bohnsack 2020) ist mit Blick auf universitäre Lehrer*innenbildung demnach zu fragen, welche Rolle dieser bei der Anbahnung eines dynamischen Verständnisses von Differenzen zukommt. De-essentialisierende Vorstellungen von Differenzen können mit einer Sensibilität für verschiedene Formen von Zugehörigkeiten einhergehen (vgl. C. Lindmeier 2019, 84). Die bisherigen Überlegungen machen auf zwei Ebenen von Lehrer*innenbildung aufmerksam, denen auch in der vorliegenden Studie

nachgegangen wird. Erstens münden die Entwürfe einer praxeologischen, mehrdimensionalen Perspektive auf Inklusion und eines praxeologischen, berufsbiographischen Verständnisses von Professionalität in der Frage, inwiefern sich die Figur des Doing/Undoing Difference eignet, um die studentischen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen zu rekonstruieren und auf etwaige Bezugnahmen zu den Schüler*innenperspektiven hin zu analysieren (*Kapitel 4*). Zweitens verweisen sie auf die Notwendigkeit universitärer Lehrformate, die sich Herausforderungen im Bereich von Inklusion wie der Entwicklung von Differenzsensibilität widmen, wie es auf das hier vorgestellte kasuistische Seminarformat als Versuch einer hochschuldiaktischen Umsetzung zutrifft. Eine Auseinandersetzung mit den Schüler*innenperspektiven seitens der Studierenden könnte hier Potential aufweisen, um ein Bewusstsein um das *Sprechen-Über* (vgl. Spivak 2008 [1988]) herauszubilden (*Kapitel 5*). Hochschulen haben die Aufgabe, auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen zu reagieren, sie mit zu konstituieren und ihre professionelle Begleitung anzubahnen. Studierende, die in ihrem zukünftigen (Lehrer*innen)Beruf der Anforderung begegnen, inklusive Strukturen zu etablieren sowie eine differenzsensible Perspektive auf von Diversität geprägte Lebensentwürfe von Schüler*innen zu entwickeln, sind durch das Hochschulstudium auf die eben genannten Erfordernisse vorzubereiten. Demnach gilt es, inklusionsorientierte, differenzsensible Lehr-Lern-Formate zu konzipieren, die auch die Sichtweisen der Schüler*innen als Ausgangslage wählen und ihre Expertisen miteinbeziehen. Sind Lehrer*innen dafür aufmerksam, wie sich Prozesse der Differenzierung (nicht) vollziehen, wie Adressierungen und Anrufungen verlaufen können (vgl. Butler 2016, 15) und in institutionelle, machtvolle Strukturen ein- und rückgebunden werden, ist es ihnen eher möglich, ihre professionelle Position in der Schule und im Unterricht so zu gestalten, dass „illegitime[] Schließungen“ (Kronauer 2013, 21) reduziert und überwunden werden können.

Die bisherigen Überlegungen münden in folgenden handlungsleitenden Fragestellungen:

1. Welche Orientierungen zu Inklusion und Differenzen der untersuchten Gruppen von Studierenden lassen sich rekonstruieren?
2. Inwiefern lassen sich in diesem Kontext Bezugnahmen zu den Schüler*innenperspektiven rekonstruieren?⁴¹

Im Zentrum der Analyse stehen dabei sowohl (antizipierte) normative Erwartungen (kommunikative, explizite Ebene) als auch deren handlungspraktische Relevanz (konjunktive, implizite Ebene). Von besonderem Interesse sind dabei die konjunktiven Elemente von Orientierungen, die den Subjekten nur bedingt reflexiv zugänglich sind, sowie die Konstitution des Verhältnisses zwischen den kommunikativen (explizit) und konjunktiven Dimensionen von Orientierungen (implizit). Durch die Art und Weise der Verhandlung spezifischer Themen können Orientierungen rekonstruiert werden, die die Gruppe teilt. Diese sind wiederum in einem übergeordneten Orientierungsrahmen eingebettet, der auf einen bestimmten Modus der Be- und Verarbeitung von Orientierungen hinweist. Ein Orientierungsrahmen ist daran erkennbar, dass unterschiedliche Themen in demselben Modus verhandelt und bearbeitet werden.

Die Untersuchung des Datenmaterials erfolgt dabei sowohl mit der Fokussierung auf Prozesse des Doing/Undoing Difference als auch mit Bezug zu Lehrer*innenprofessionalität. Diese beiden Zugänge sind im Wesentlichen durch die Forderung nach Differenzsensibilität als vordringliche Zielperspektive inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung miteinander verknüpft.

41 Um zu verdeutlichen, dass Annäherungen auf mögliche Antworten als Rekonstruktionsleistungen seitens der Forscher*innen zu verstehen sind, wurden hier bewusst passive Formulierungen verwendet.

Professionsbezogene Fragen und Anforderungsbereiche bilden eine normative Bewertungsfolie ab, anhand derer auch Prozesse und Momente von Differenzsetzungen analysiert werden können. Beide Perspektiven stehen eng in Relation zu den eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen (vgl. Helsper 2018). Die Entwicklung von Differenzsensibilität als wesentliches Element einer Professionalisierung für Inklusion erfordert demnach ein berufsbiographisch ausgerichtetes Verständnis von Professionalität. Sensibel für Prozesse eines Doing/Undoing Difference zu sein impliziert vor allem eine Reflexion der eigenen Position, einhergehend mit einer Skepsis gegenüber vorschnellen Beurteilungen vermeintlich ‚richtiger‘ bzw. ‚pädagogisch tragfähiger‘ Reaktionen und Lösungen. Es beinhaltet darüber hinaus die Berücksichtigung vulnerabler Sprecher*innenpositionen. Mit Rückgriff auf die bisherigen Kapitel, in denen auch angesichts der empirische Befundlage ein Desiderat des Einbezugs der Stimmen der Schüler*innen im Bereich der Inklusionsforschung herausgestellt wurde, werden die Sichtweisen der Schüler*innen als marginalisierte Positionen in den Diskussionen um Inklusion verstanden. Inwiefern sich dieses Desiderat auch in den schul- und bildungsbezogenen studentischen Orientierungen der untersuchten Studierendengruppen widerspiegelt, kann durch die Rekonstruktionen mittels der Dokumentarischen Methode nachvollzogen werden. Im Folgenden wird daher ein Einblick in die Grundannahmen und das forschungspraktische Vorgehen der Dokumentarischen Methode gegeben. Dem vorausgehend erfolgen Erläuterungen zu der Bedeutung und den Standards qualitativer Forschung.

7 Methodische und methodologische Annäherungen

Das Erkenntnisinteresse der Studie ist die Rekonstruktion studentischer schul- und bildungsbezogener Orientierungen im Kontext von Inklusion und Differenzen. Durch die Wahl der Methode der Gruppendiskussion richtet sich der Fokus auf die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen, also von der Gruppe geteilte Orientierungen. Konstitutiv für die Dokumentarische Methode ist dabei die Unterscheidung zwischen kommunikativen (expliziten, bewussten) und konjunktiven (impliziten, unbewussten) Wissensbeständen, Erfahrungsräumen und Dimensionen von Orientierungen. Orientierungen, verstanden als Sinnmuster, strukturieren Handlungen, sind aber gleichzeitig in diese eingelassen und nur bedingt verbalisierbar (vgl. Przyborski 2004, 55). Zentrale Aufgabe der Forscher*innen ist demnach die Explikation der rekonstruierten Orientierungen (vgl. Bohnsack 2013b, 206ff.). Somit nehmen Forscher*innen gewissermaßen einen Übersetzungsauftrag an. Die einzelnen Analyseschritte der Dokumentarischen Methode sorgten in dem Forschungsvorgehen dafür, dass diese Übersetzung methodisch gesichert und kontrolliert verlief.

In dem vorliegenden Kapitel werden eingangs Bedeutungen und Standards qualitativer Forschung diskutiert (7.1). Im Zuge der Explikationen zur Dokumentarischen Methode erfolgen Ausführungen zu wissenssoziologischen Grundannahmen und deren methodischer Umsetzung (7.2). Die Analyse und Rekonstruktion des Datenmaterials einerseits und die Aneignung methodologischer, methodischer und theoretischer Konzepte andererseits vollzog sich in einem iterativen Prozess. Zentrale Dimensionen dieses Prozesses werden in den ‚Metaschleifen des Denkens‘ nachgezeichnet (7.3). Sie beinhalten die Interpretation der Eingangsimpulse der Gruppendiskussionen, die Reflexion des Erkenntnisinteresses und die der Studie zugrunde liegenden Vorannahmen sowie eine Analyse der Gegenstandsangemessenheit im Hinblick auf die Anwendung der Dokumentarischen Methode. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, welches etwaige Potential die Analysefigur des Doings/Undoing Difference für die vorliegende Studie aufweist. Eine dezidierte Auseinandersetzung der eigenen Positioniertheit im Forschungsprozess schließt die Ausführungen zur Reflexion ab. Darüber hinaus erfolgen eine Vorstellung des Samples der Studie (7.4) sowie Ausführungen zum Gruppendiskussionsverfahren (7.5).

7.1 Bedeutung und Standards qualitativer Forschung

Flick, Kardoff und Steinke beschreiben die Zielperspektive qualitativer Forschung mit dem „Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2017, 14). Das Prinzip der Offenheit und der Sequenzialität erlauben die Rekonstruktion schul- und bildungsbezogener studentischer Orientierungen und ermöglichen, Erkenntnisse über die handlungsleitenden Sinnstrukturen der beforschten Gruppen zu generieren. Für das übergreifende Ziel, „zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en)“ (ebd.) beizutragen, sind genaue und dichte Beschreibungen notwendig, wie es die Dokumentarische Methode leisten kann. Qualitative Forschung folgt der Annahme einer gemeinsamen situativen Konstruktion sozialer Wirklichkeiten (vgl. ebd., 20). Aus dieser Annahme „resultieren der Prozesscharakter, die Reflexivität und Rekursivität sozialer Wirklichkeit“ (ebd.). Die gemeinsame Konstruktion der sozialen Wirklichkeit verläuft über Kommunikation und bildet eine doppelte Rekonstruktionsleistung: „Methodologisch bedeutet das, dass die Strategien der

Datenerhebung selbst einen kommunikativen, dialogischen Charakter aufweisen“ (ebd.), was von Bohnsack als „Doppelte Hermeneutik“ (Bohnsack 2005) bezeichnet wird. Es handelt sich hier um Konstruktionen zweiten Grades.

„Derart gewonnene wissenschaftliche Erfahrungen der Forschenden stellen Erfahrungen von Erfahrungen dar. Somit ist nicht nur das Verhältnis qualitativer Forschung zu ihren Methoden und Standards, sondern ebenso – und zuallererst – das Verhältnis zu ihrem Forschungsgegenstand als ein *rekonstruktives* zu charakterisieren“ (ebd., Herv. i.O.).

Den Ausgangspunkt qualitativ-rekonstruktiver Forschung bildet die „Naturalistische Epistemologie“, auch als „analytische Grundhaltung“ (ebd.) bezeichnet. Sie macht darauf aufmerksam, dass methodologische Standards selbst Gegenstand und Ergebnis empirischer Forschungen werden und sich somit zumindest partiell auch erst im Zuge der Forschung selbst entfalten können. Um Kriterien der Angemessenheit für qualitativ-rekonstruktive Forschung zu formulieren, wird vor allem auf Erfahrungen durch ebensolche empirischen Rekonstruktionen rekurriert (vgl. ebd.). „Eine wesentliche Herausforderung qualitativer Methodologie besteht gegenwärtig in der Verständigung über gemeinsame Standards“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 21). Qualitative Forschung steht, trotz ihrer Ausdifferenzierung und mittlerweile breiten Anwendung, häufig weiterhin im Schatten quantitativer Forschung. Ergebnisse, die im Rahmen qualitativer Forschung entstehen, geraten deshalb nicht selten unter Legitimationsdruck. Auch aus diesen Gründen ist die Frage nach Standards qualitativer Forschung besonders bedeutsam. Hier scheinen sich insbesondere drei Positionen heraus zu bilden: Übertragung quantitativer Kriterien auf qualitative Forschung, Entwicklung eigener Kriterien für qualitative Forschung und die Ablehnung von Gütekriterien. Innerhalb dieser Positionen entwickelten sich wiederum verschiedene Richtungen (vgl. Steinke 2017, 319ff.). Im Folgenden wird das Forschungsvorhaben in Bezug auf die eher breiter angelegten (vgl. Steinke 2017) sowie auf die für die Dokumentarische Methode spezifischen (vgl. Bohnsack 2005) Kriterien qualitativer Forschung beleuchtet.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit umfasst eine detaillierte Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses. Alle interpretierten Textsequenzen, die verwendeten Transkriptionsregeln, die im Seminar diskutierten Auszüge aus den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen, der für die Gruppendiskussionen mit den Studierenden verwendete Eingangsimpuls mit der dazugehörigen Interpretation sowie das Sample sind dokumentiert. Die Sequenzen der Gruppendiskussionen mit den Studierenden wurden sowohl in diversen Doktorand*innenkolloquien, in Forschungswerkstätten sowie im Rahmen von Nachwuchswissenschaftler*innentagungen als auch auf Methodentagungen ausgewertet. Durch diese Zusammenarbeit ergaben sich vielfältige Sichtweisen, die in die Rekonstruktion der Daten maßgeblich mit einfließen.

Indikation

Eine bezüglich der Indikation relevante Frage ist, ob die Perspektiven der Beforschten nicht in zu hohem Maße durch das methodische Vorgehen eingeschränkt würden (vgl. Steinke 2017, 327). Eine zurückhaltende, moderierende Position der Forscher*innen wirkt einer solchen Einschränkung entgegen. In der Dokumentarischen Methode wird empfohlen, dass die Moderationsleiter*innen Impulse in Form von Themeninitiierungen vornehmen, anstatt bereits propositionale Gehalte mit in die Diskussion einzubringen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 99).

Durch das iterative Verfahren als Pendelbewegung zwischen empirischen Daten und Theorie lässt das Forschungsvorgehen Raum für Irritationen und kann eine abduktive Haltung fördern (vgl. Steinke 2017, 327). Die Indikation umfasst darüber hinaus die Begründung für die Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethode mit Bezug zum Forschungsgegenstand.

Limitation

Das Forschungsvorgehen und die Ergebnisse werden hinsichtlich ihrer Limitation aus mehreren Perspektiven beleuchtet. Aus theoretischer Sicht wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Analysefigur des Doings Difference für dieses Forschungsvorhaben tragfähig ist. Hinsichtlich der methodischen Umsetzung erfolgt eine Reflexion der Gegenstandsangemessenheit der vorliegenden Forschung. Ferner werden die Ergebnisse durch einen systematisierten Fallvergleich auf ihre Aussagekraft hin untersucht. Dieser Vergleich verläuft auf drei unterschiedlichen Ebenen der Interpretation. Die erste Ebene besteht aus den Fallbeschreibungen, die anhand sequenzieller Analysen dichte Beschreibungen der Orientierungsgehalte der unterschiedlichen Gruppen liefern. In der zweiten Ebene erfolgt eine theoretische Analyse der rekonstruierten Orientierungen, Orientierungsrahmen und Vergleichsdimensionen. Die dritte Ebene fokussiert den Fallvergleich, in dem rekonstruierte thematische Anker, die die untersuchten Gruppen teilen, mit Bezug zu inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung diskutiert werden. Auf allen drei Ebenen der Rekonstruktion wird der Fokus darauf gerichtet, inwiefern die verhandelten Themen der Studierenden „Träger einer aktionistischen Handlungsorientierung“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 25) sind. Ein besonderes Interesse gilt demnach den wiederkehrenden Prozessstrukturen, den Homologien (vgl. ebd., 26).

Reflektierte Subjektivität

„Wenn ‚Wirklichkeit‘ erst im Zuge von sozialen Interaktionen hergestellt wird, dann gilt dies selbstverständlich auch für die Realität in der Forschungssituation“ (Kruse 2009, 16). Diese Schlussfolgerung verweist erneut auf die von Bohnsack bezeichnete „doppelte Hermeneutik“ (Bohnsack 2005). Die Anbahnung einer abduktiven Haltung ist besonders förderlich, um die eigene Beziehung zum Forschungsgegenstand möglichst offen zu gestalten. Sie kann beispielsweise durch Irritationen, Unsicherheiten aber auch durch Müße entstehen (vgl. Reichertz 2017, 283). „Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden, und aufgrund des geistigen Entwurfs einer neuen Regel wird sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist“ (ebd., 281). Die Abduktion kann als „ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört“ (ebd.), verstanden werden. Reflektierte Subjektivität bedeutet, sich über den eigenen Standort innerhalb des Forschungsprozesses bewusst zu werden (vgl. exempl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 27).

Gültigkeit und Zuverlässigkeit

Eine relevante Voraussetzung für die Gültigkeit und Zuverlässigkeit im Prozess qualitativer Forschung ist ein Wissen um „natürliche Standards und Routinen der Kommunikation“ (Soeffner 1989⁴² zitiert nach Bohnsack 2005). Dieses „ermöglicht den Forschenden einen methodisch

42 Siehe: Soeffner, H.-G. (1989): Anmerkungen zu gemeinsamen Standards standardisierter und nicht-standardisierter Verfahren in der Sozialforschung. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 51–65.

kontrollierten Zugang zu ihrem Gegenstandsbereich“ (Bohnsack 2005). In der Dokumentarischen Methode gehören hierzu Kenntnisse über die Diskursorganisation, der Diskursmodi, der Textsorten sowie der verschiedenen Auswertungsschritte. „Es geht also darum, zu erarbeiten, welche impliziten Regel(mäßigkeiten)n es uns ermöglichen, uns im Alltag zu verständigen, in welchen Formen z.B. unmittelbares Verständnis abläuft und welche Formen Träger von nicht unmittelbarem Verständnis sind“ (Przyborski/Wohlarb-Sahr 2014, 23).

(Meta-)Theoretische Fundierung

Zu Beginn eines qualitativen Forschungsprozesses steht die (Meta-)theoretische Fundierung, in der eine Aufarbeitung der Grundbegriffe erfolgt. Die Forschenden sind dazu herausgefordert, sich einen Überblick über die theoretischen Verankerungen der gewählten Methode zu verschaffen. Dabei sind Kenntnisse über Historizität, prominente Vertreter*innen der Methode sowie Anschlüsse an andere (Forschungs-)Traditionen und Theorien bedeutsam. Neben der methodenimmanenten Auseinandersetzung mit den „analytische[n] Begriffe[n]“ (Bohnsack 2005) ist auch die Aneignung der für das jeweilige Feld relevanten Grundbegriffe von Relevanz. Im Rahmen von Hochschulforschung sind das beispielsweise die Termini ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘. Weiter werden in Verbindung mit dem Erkenntnisinteresse gegenstandsbezogene Theorien und Konzepte erarbeitet, wie z.B. zu Exklusion, Inklusion, Differenzen und der Position von Schüler*innen in den Diskussionen um Inklusion. Dabei ist zu beachten, dass diese die Interpretation des Materials nicht vorschnell strukturieren und determinieren (vgl. Przyborski/Wohlarb-Sahr 2014, 31).

Tab. 1: Gütekriterien

Güte-kriterien	Beschreibung	Berücksichtigung und Anwendung in eigener Forschung, Gegenstandsbezug: inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung
Breit angelegte Kernkriterien qualitativer Forschung, bedürfen einer untersuchungsspezifischen Ergänzung (vgl. Steinke 2017)		
Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> keine Replikation der Untersuchung Detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> Dokumentation aller interpretierten Transkriptsequenzen, des gesamten Verlaufs der Gruppendiskussionen, der Transkriptionsregeln Interpretation der Eingangsimpulse der Gruppendiskussionen Interpretation der Daten in Kolloquien und auf Methodentagungen (externe Validierung)
Indikation des Forschungsprozesses	Gegenstandsangemessenheit: <ul style="list-style-type: none"> Sind die gewählten Methoden angemessen? Sind Erhebungs- und Auswertungsmethode zueinander passend? Inwiefern ist die Auswahl der Fälle indiziert? 	<ul style="list-style-type: none"> Begründung der ausgewählten Methoden mit Blick auf die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse, Erläuterung der Relation von Erhebungs- und Auswertungsmethode Untersuchungsgruppe = Seminarteilnehmer*innen

Güte-kriterien	Beschreibung	Berücksichtigung und Anwendung in eigener Forschung, Gegenstandsbezug: inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung
Limitation	<ul style="list-style-type: none"> • Aufzeigen der Grenzen des Geltungsbereiches der Studie (durch Fallkontrastierungen und abweichende Fälle) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fallkontrastierung durch Entwicklung von Orientierungsrahmen, Vergleichsdimensionen und Rekonstruktion thematischer Anker innerhalb der Vergleichsdimensionen • Explizite Ausführungen zur Limitation der Analyseperspektive des Doing/Undoing Difference sowie der praxeologischen Verortung der Studie
Kohärenz	<ul style="list-style-type: none"> • Werden Widersprüche erkennbar und falls ja thematisiert? 	<ul style="list-style-type: none"> • Verweise auf Widersprüche und Leerstellen sowie auf mögliche Anschlussforschungen und –diskussionen
Relevanz	<p>Relevanz der Fragestellung und des Beitrags zum Untersuchungsfeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werden neue Lesarten zur Verfügung gestellt? • Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Studie für die eigene Disziplin? 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufzeigen des Forschungsdesiderats • Diskussion der Bedeutung der Ergebnisse im Feld der inklusionsorientierten differenzsensiblen Lehrer*innenbildung
Reflektierte Subjektivität	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der eigenen Position vor und während des Forschungsprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation der Reflexion der eigenen Positioniertheit im Forschungsprozess

Orientierung an natürlichen Standards im Forschungsfeld
 („Naturalistische Epistemologie“ und „Doppelte Hermeneutik“, Bohnsack 2005)

Gültigkeit und Zuverlässigkeit (vgl. Bohnsack 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Adäquanz begrifflich-theoretischer Konstruktion und empirischem Sachverhalt (vgl. Bohnsack 2005) • Wissen um die formalen Strukturen von Texten (vgl. Bohnsack 2005) • Abgrenzung zum Anspruch der Reproduzierbarkeit von Ergebnissen (vgl. Bohnsack 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung und Dokumentation mit für den Gegenstandsbereich relevanten theoretischen Konzepten und Forschungsergebnissen • Theoretische Einordnung der Forschungsergebnisse • Methodisch angeleitete Interpretation (formulierende und reflektierende Interpretation, Fallbeschreibungen)
Methodisch kontrollierter Zugang zum Forschungsgegenstand (vgl. Bohnsack 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis über alltägliche Standards der Kommunikation (vgl. Bohnsack 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestimmung der Diskursbewegungen im Schritt der reflektierenden Interpretation (vgl. Bohnsack 2005)
(Meta-) Theoretische Fundierung (vgl. Bohnsack 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit und Kenntnis über „analytische Begriffe“ (Bohnsack 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit methodenunabhängigen Grundbegriffen wie Bildung und Lernen • sowie mit methodenbezogenen Grundbegriffen wie Orientierungen, Orientierungsrahmen, kommunikatives und konjunktives Wissen, Diskursorganisation, Diskursmodi, Einteilung der Textsorten • Befassung mit methodenbezogenen und methodenübergeordneten Grundbegriffen- und konzepten wie dem Verhältnis zwischen Haltung und Orientierung, Orientierung und Habitus

Güte-kriterien	Beschreibung	Berücksichtigung und Anwendung in eigener Forschung, Gegenstandsbezug: inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung
Methodisch kontrolliertes Fremd-verstehen (vgl. Bohnsack 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Einordnung der Aussagen der Beforschten in den von ihnen hergestellten Kontexten (vgl. Bohnsack 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretation der Sprechbewegungen im Hinblick auf die ‚kommunikative Gattung‘ (Erzählung, Beschreibung, Argumentation, z.B. Kleemann et al. 2013); wurde aufgrund der Form der Gruppendiskussion und des Erkenntnisinteresses lediglich partiell vorgenommen • Bestimmung der Diskursorganisation (univok, antithetisch, parallel, oppositionell, divergent, vgl. Przyborski 2004) • Kontrolle über Differenzen der Sprache und der Relevanzsysteme zwischen Beforschten und Forschenden (vgl. Bohnsack 2005); über zurückhaltende Moderatorinnenrolle sowie der Erzeugung erzählgenerierender Impulse (Erhebung) und Reflexion der eigenen Positioniertheit bezüglich des Forschungsthemas (Auswertung)
Bruch mit dem Common Sense Wissen (vgl. Bohnsack 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Performative Analyseeinstellung; vom ‚Was?‘ zum ‚Wie?‘; Differenzierung zwischen Common Sense und Modus operandi (vgl. Bohnsack 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung zwischen kommunikativer (expliziter) und konjunktiver (impliziter) Ebene der Orientierungen • Analyse des Verhältnisses zwischen kommunikativer und konjunktiver Ebene
Generalisierbarkeit (vgl. Bohnsack 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • „[J]ede theoretisch relevante Interpretation [erfasst] den Fall lediglich <i>aspekthaft</i>“ (Bohnsack 2005, Herv. i.O.) • Komparative Analyse 	<ul style="list-style-type: none"> • Rekonstruktion von Orientierungsrahmen, Vergleichsdimensionen, thematischer Anker • Begründung einer fehlenden Typenbildung

7.2 Die Dokumentarische Methode

Das Zentrum der im folgenden vorgestellten wissenssoziologischen und methodischen Grundlagen bildet die praxeologische Ausrichtung, also die Annahme, dass Praktiken sich in den handlungsleitenden Orientierungsbeständen der Subjekte zeigen (vgl. exempl. Leonhard 2018). Diese stehen in Verbindung mit den jeweiligen Milieus, in die sie eingebunden sind, und werden in Relation zu einer den Subjekten bereits vorgängigen Praxis betrachtet.

7.2.1 Wissenssoziologische Grundlagen

Im Weiteren erfolgt eine Einführung in die wissenssoziologischen Grundannahmen der Dokumentarischen Methode. Durch die Ausführungen zur Geschichte und Einflüssen, zum praxeologischen Verständnis, zu den wesentlichen Begriffen ‚Orientierung‘ und ‚gemeinsame Erfahrungsräume‘ sowie zur Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunkтивem Wissen, der Positionen der Forscher*innen und den Anschlüssen an die Konzepte von Habitus und Milieu wird so ein methodischer Einblick gegeben.

Geschichte und Einflüsse

Die Dokumentarische Methode hat sich im Wesentlichen aus der Ethnomethodologie (vgl. exempl. Garfinkel 1960), der Wissenssoziologie Mannheims (vgl. exempl. 1964) und der Kulturtheorie Bourdieus (vgl. exempl. 2013 [1979]) entwickelt (vgl. Bohnsack et al. 2013, 9). Sie

wird daher auch als Ethnomethode bezeichnet (vgl. Meuser 2013, 231). „Eine singuläre Erscheinung (der indexikalische Ausdruck) wird als ein Dokument eines zugrunde liegenden Musters gesehen und auf diese Weise verstanden“ (ebd.). Die Annahme, dass Äußerungen in Kontexten verortet sind und stets beide – die jeweilige Äußerung und der Kontext, auf den die Äußerung hinweist – zu berücksichtigen sind, ist allen drei Ansätzen (der Ethnomethodologie, der Wissenssoziologie und der Kulturtheorie) gemein. Bohnsack, Garfinkel und Bourdieu betrachten soziale Ordnungen als innerhalb der Handlungspraxis angesiedelt. Das Regelwissen, mit dessen Hilfe Subjekte soziale Situationen konstruieren und sich in ihnen verhalten, wirkt zugleich befähigend und beschränkend. Garfinkel ließ diese Parallelität außer Acht und befasste sich ausschließlich mit der Seite der Handlungsbefähigung sozialer Subjekte durch angewandtes Regelwissen (vgl. ebd., 232). Er forderte eine ebenso intensive Beachtung des Alltagswissens wie des wissenschaftlichen Wissens, was auch eine Enthierarchisierung des Wissens zwischen Forschenden und Beforschten zur Folge hatte und mittlerweile grundlegend für den Forschungsprozess der Dokumentarischen Methode ist (vgl. Bohnsack 2017, 33). Die Ansätze vereint die Annahme, dass der Sinn von (Sprach-)Handlungen nicht nur der Intention der jeweiligen Person entspricht, sondern „aus dem wechselseitigen Bezug der aufeinander bezogenen Handlungen zu erschließen“ ist (ebd., 34). Bohnsack greift auf Mannheims Unterscheidung zwischen Dokumentsinn und „intendierte[m] Ausdruckssinn“ (Bohnsack 1997, 206) zurück. Im Gegensatz zum Dokumentsinn verweist der „intendierte Ausdruckssinn“ (ebd.) auf eine „kommunikative Absicht“ (ebd.). Kommunikative Absichten der Beforschten müssen nicht explizit verbalisiert werden, sondern können sich auch in metaphorischer Form zeigen (vgl. ebd.). Durch die Entwicklung einer „methodischen Fremdheitshaltung in der Tradition der Wissenssoziologie Mannheims“ (Bohnsack et al. 2013, 12) ist es möglich, das atheoretische Wissen zu rekonstruieren. Die Beforschten können zwar ihr handlungsleitendes Orientierungswissen nicht unbedingt explizieren, daraus folgt aber nicht zwangsläufig, dass es ihnen nicht bewusst ist. Diesbezüglich unterscheidet sich die Dokumentarische Methode von objektivistischen Ansätzen, bei denen die Forschenden davon ausgehen, durch ihren Zugang zu den Daten über ein Wissen zu verfügen, das den Beforschten nicht zugänglich ist (vgl. ebd.).

Praxeologische Ausrichtung

Die Dokumentarische Methode als qualitativ-rekonstruktive Methode zeichnet sich vor allem durch ihre Offenheit aus. „Das spezifische Erkenntnispotential rekonstruktiver Sozialforschung liegt darin, soziale Verhältnisse als Sinnzusammenhänge erfassen zu können und auf diese Weise [...] einen verstehenden Nachvollzug sozialen Handelns zu ermöglichen“ (Meuser 2011, 142). Rekonstruktive Verfahren erlauben eine ausgeprägte Orientierung am Gegenstand der Forschung. Die Beforschten können ihre eigenen Relevanzsysteme zur Geltung bringen. Erst dadurch werden „die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt [...] erkennbar“ (Bohnsack 2014a, 23). Diese Relevanzsysteme bilden sich durch die Auseinandersetzungen mit sozialen Praktiken. Menschen sind „gesellschaftlichen Strukturen nicht einfach ausgesetzt [...], sondern [konstruieren] ihre soziale Wirklichkeit unter Bezugnahme auf gesellschaftliche Bedingungen und auf der Grundlage ihres Alltagswissens durch ihr praktisches Tun“ (Kleemann et al. 2013, 156). Das Thomas-Theorem veranschaulicht dies: Es besagt, dass Situationen und Interaktionen, unabhängig von ihrer *objektiven Richtigkeit*, reale Konsequenzen haben. Die Bedeutungen mögen subjektiv geprägt sein, die Konsequenzen dieser Bedeutungen sind dennoch stets real (vgl. Kroneberg 2011, 62).

„Es gibt keine Lohnverhandlungen, Geburtstage, Beerdigungen, Ehekrisen, Freundschaften oder Auto-unfälle als quasi-natürliche Gegebenheiten, sondern dies sind alles Situationen [...], die einen Großteil ihrer realen Konsequenzen den sozial geprägten Interpretationen verdanken, die Akteure den jeweiligen Geschehnissen geben“ (ebd.).

In der Dokumentarischen Methode wird diesbezüglich auch von der „Einklammerung des Geltungscharakters“ gesprochen (Bohnsack 2014a, 132). Ziel ist nicht die Überprüfung der getätigten Aussagen und Diskurse auf ihren Wahrheitsanspruch, sondern eine distanzierte Betrachtung, die die Art und Weise der Kommunikation zum Gegenstand der Erkenntnis wählt (vgl. ebd.). Das Erkenntnisinteresse liegt dabei vor allem auf dem Verlauf von sozialen Interaktionen. „Mannheim“⁴³ (1980,85) hat bereits in den 20er Jahren von einer *genetischen Einstellung* gesprochen. Gemeint ist der Wechsel von der Frage danach, was Motive sind, zur Frage, wie diese hergestellt, zugeschrieben, konstruiert werden“ (Bohnsack 2013a, 244, Herv. i.O.). Die Dokumentarische Methode mit ihrer praxeologischen Ausrichtung ist somit in besonderer Art der Empirie zugewandt und „zeichnet sich durch eine methodologisch begründete und die empirische Forschung fundierende Hinwendung zur Praxis sozialen Handelns aus“ (Bohnsack 2012, 120).

Gemein sind dem durchaus sehr unterschiedlichen Feld der Praxistheorien vor allem drei Prämissen: eine implizite Logik der Praxis, eine Materialität sozialer Praktiken und ein Bewusstsein für das Spannungsfeld zwischen Routine und Unberechenbarkeit dieser Praktiken (vgl. Reckwitz 2003, 282). Praxistheoretische Annahmen⁴⁴ verorten sich innerhalb anderer Ansätze insbesondere durch ihre Positionierung auf die Frage nach dem „Ort“ des Sozialen“ (ebd., 289). „Der ‚Ort‘ des Sozialen ist damit nicht der (kollektive) ‚Geist‘ und auch nicht ein Konglomerat von Texten und Symbolen [...], es sind die ‚sozialen Praktiken‘, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen“ (ebd.). Die praxeologische Ausrichtung verweist auf das implizite, konjunktive Wissen, das „in der gemeinsamen *Praxis* angeeignet wird und diese *Praxis* zugleich in habitualisierter Weise orientiert“ (Bohnsack 2011b, 137, Herv. i.O.). Erkenntnistheorien, Methodologien und Methoden werden aus der Rekonstruktion der Forschungspraxis abgeleitet und nicht allein durch logische Schlüsse begründet (vgl. Bohnsack 2014a, 206). Das Erkenntnisinteresse praxeologischer Wissenssoziologie ist zusammenfassend formuliert das Wissen, welches in alltäglichen Praktiken gemeinsam angeeignet und entwickelt wird. Das Ziel der Dokumentarischen Methode ist dann die Rekonstruktion alltagspraktischer Orientierungen, Praktiken und gemeinsamer Erfahrungsräume.

Orientierungen und Praktiken

Orientierungen als handlungsleitende Sinnmuster und Prozessstrukturen sind an unterschiedlichen Themen und in unterschiedlichen Handlungen, auch an Sprachhandlungen, erkennbar. Sie bringen Handlungen hervor, wirken gleichzeitig auf diese strukturierend zurück und sind den Subjekten nur zum Teil bewusst (vgl. Przyborski 2004, 55). Sie lassen bestimmte Praktiken

43 Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

44 „Die Praxeologie [...] ist vor allem auch ein Forschungsprogramm für die materiale Analyse. Entsprechend kommen in einer Reihe verschiedener Forschungsfelder der Sozial- und Kulturwissenschaften praxeologische Denkfiguren zum Einsatz“ (Reckwitz 2003, 284). Während praxistheoretische Annahmen und Perspektiven sich durch bestimmte metatheoretische Grundverständnisse bezüglich (sozialem) Handeln und der Zuweisung des Stellenwerts von Subjekten innerhalb dieses Handelns auszeichnen, werden praxeologische Denkfiguren als die ‚Praxis der Praxistheorie‘ verstanden, die zumeist Mikroprozesse des Sozialen analytisch in den Blick nehmen (vgl. ebd.).

wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher werden und nehmen so die Funktion einer Perspektivierung von Möglichkeiten ein. Die Praktiken selbst beschreiben dann eher das konkrete Tun, beziehen sich also auf den Handlungsvollzug selbst. Praktiken und Orientierungen bedingen sich dabei gegenseitig.

„Wenn Praktiken die ‚objektive‘ und beobachtbare Seite der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ihren institutionellen Rahmungen darstellen, sind Orientierungen die ‚subjektiven‘ Strukturen der Teilnehmenden an diesen Praktiken, die letztere mitgestalten und aufführen sowie reproduzieren und variieren, die aber in der Teilnahme auch nicht unbeeindruckt bleiben“ (Leonhard et al. 2018, 8).

Die Rekonstruktion von Orientierungen und Praktiken bringt nicht ausschließlich Wissen über die Relevanzstrukturen der Beforschten hervor, sondern kann auch Schlüsse auf deren soziales Umfeld, in das diese Relevanzstrukturen eingebettet sind, zulassen. „Alltagswissen erscheint zunächst als exklusive Erfahrung jedes Einzelnen, geht aber gewöhnlich weit über die einzelne Person hinaus und ist fest im sozialen Umfeld des Einzelnen verankert“ (Kleemann et al. 2013, 157). Die sozialen Verankerungen einzelner Wissensbestände können auf gemeinsame Erfahrungsräume der Beforschten hinweisen und gehen mit der Differenzierung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen einher.

Gemeinsame Erfahrungsräume und kommunikatives versus konjunktives Wissen

Die Rekonstruktion gemeinsamer Erfahrungsräume kann Erkenntnisse über kollektiv verankerte Wissensbestände generieren. Im Kontext von Gruppendiskussionen ist das insbesondere dann der Fall, wenn die Beforschten über eine hohe Anzahl an konjunktiven kollektiven Erfahrungsräumen verfügen. Umso heterogener die untersuchten Gruppen sind, desto weniger konjunktive Erfahrungsräume werden voraussichtlich erkennbar werden, was auch bedeutet, dass nur bedingt Schlüsse auf das soziale Umfeld der Gruppe gezogen werden können. Dennoch würde es den Erkenntnisprozess einengen, wenn aus diesem Grund bereits im Vorfeld der Forschung ein Sample konstruiert werden würde, das aus Gruppen besteht, die auf den ersten Blick einen großen Teil an Gemeinsamkeiten zeigen. Auch in Gruppen, die sich durch unterschiedliche Strukturkategorien auszeichnen (Geschlecht, Alter, Studiengang, Anzahl der bereits absolvierten Semester), können konjunktive Erfahrungsräume bestehen. Zudem kann es ebenso von Interesse für die jeweiligen Forschungsfragen sein, wenn bestimmte Gruppen in Bezug auf ausgewählte Diskussionsthemen über keine gemeinsamen Erfahrungsräume, für die ein unmittelbares Verstehen erforderlich ist, verfügen.

„Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind, die zu einem bestimmten *Erfahrungsraum* gehören, verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren. Damit verbunden sind zwei fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung bzw. der Sozialität: die auf unmittelbarem Verstehen basierende *konjunktive* Erfahrung und die in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende *kommunikative* Beziehung“ (Bohnsack 2014a, 61, Herv. i.O.).

Dies ist anschlussfähig an die Ausführungen zum „tacit knowledge“ (Polanyi 1985 [1966], 19). Polanyi macht darauf aufmerksam, dass stets nur Anteile des eigenen Wissens verbalisierbar seien. „Wissenschaftliche Entdeckungen beruhen nach Polanyi immer auch auf der Explikation von impliziten Wissensbeständen und Denkstrukturen, wie sie in der kollektiven Geschichte der Disziplin über die Generationen hinweg als implizite tradiert worden sind“ (Bohnsack 2014a, 209). Dabei verfügen (Sprach-)Handlungen stets über öffentliche und nicht-öffentliche Dimensionen (vgl. Bohnsack 2011a, 42). Bohnsack verwendet das Beispiel der Familie zur Verdeutlichung die-

ses Zusammenhang: Erzählt Person X von einer Familiensituation, enthält sie eine öffentliche Bedeutung (beispielsweise das Wissen um eine gesellschaftlich erwartete Verteilung von Positionen innerhalb einer Familie) als auch eine nicht-öffentliche Bedeutung (der Erfahrungsraum von Familie X, der ebenso mit einem bestimmten Erfahrungsraum eines Milieus der Familie X verbunden ist). Das kommunikative Wissen stellt das theoretisch-reflexive Wissen dar; Bohnsack orientiert sich dabei am Begriffsinventar Mannheims und dem Terminus des immanenten Sinngehalts (vgl. Bohnsack 2014a, 60). Den Gegenpart dazu bildet das konjunktive Wissen, auch als ‚atheoretisches‘, ‚implizites‘ und ‚habituelles‘ Wissen bezeichnet (vgl. Bohnsack 2011b, 137). Konjunktives Wissen zeigt sich in konjunktiven Erfahrungen, die vor allem milieuspezifische Erlebnisse abbilden. Es wird durch Sozialisation erworben und nicht intendiert eingesetzt. Es ist handlungsleitender als das kommunikative Wissen und somit auch von besonderer Bedeutung für den Erkenntnisprozess (vgl. Bohnsack 2013a, 245). Mit den beiden Begriffen gehen zwei weitere einher: kommunikativer und konjunktiver Erfahrungsraum. Konjunktive Erfahrungsräume sind durch „Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung“ (Przyborski 2004, 48) gekennzeichnet. Diejenigen, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen, müssen diese Erfahrungen nicht gemeinsam erlebt haben. Auch wenn sie in einer homologen, strukturähnlichen Weise wahrgenommen wurden, führen sie zu einem gemeinsamen, konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. ebd.).

„Das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums fasst also eine von der konkreten Gruppe gelöste Kollektivität grundlagentheoretisch. Es verbindet diejenigen, die an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, welche in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind“ (ebd., 29).

Konjunktive Erfahrungsräume können z.B. zwischen Menschen einer Generation, einer bestimmten politischen Richtung oder einer Profession bestehen. Kommunikative Erfahrungsräume hingegen müssen explizit erschlossen werden. Sowohl kommunikatives als auch konjunktives Wissen zeichnet sich in Orientierungsmustern ab. Dabei wird von Bohnsack in Veröffentlichungen vor 2017 zunächst zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen differenziert. Während das Wissen der Orientierungsschemata den immanenten Sinngehalt beinhaltet und damit dem kommunikativen Wissen zugeordnet wird, besteht der Orientierungsrahmen aus dem dokumentarischen Sinngehalt und bildet das konjunktive Wissen ab. In neueren Veröffentlichungen (2017) verzichtet Bohnsack auf diese Unterscheidung und trennt stattdessen zwischen Orientierungsrahmen im weiteren (konjunktives und kommunikatives Wissen) und im engeren Sinne (konjunktives Wissen, vgl. Bohnsack 2017, 103). Dadurch verdeutlicht er das Spannungsverhältnis von konjunktivem Wissen zu dem Wissen um Normen und institutionellen Rollenerwartungen, das den konjunktiven Erfahrungsraum bildet. „Ich bezeichne also dasjenige Erfahrungswissen, welches diese komplexe Relation von habitualisierter Praxis und normativen (identitätsbezogenen) Erwartungshorizonten insgesamt umfasst, als *konjunktiven Erfahrungsraum*“ (ebd., Herv. i.O.). Konjunktive Erfahrungsräume sind dadurch charakterisiert, dass das Ergebnis der erlebten Spannungsverhältnisse reproduziert und habituiert wird und somit auf Dauer Wirksamkeit erfährt (vgl. ebd., 108).

Mit dieser neuen Einteilung werden die Verschränkung der beiden Wissensebenen und die Hervorhebung der Bedeutung von Normen deutlicher als zuvor. Darüber hinaus wird die Frage nach dem Bewusstsein über die eigenen Wissensbestände erneut verhandelt und im Anschluss an Luhmann⁴⁵ unter dem Begriff der impliziten Reflexion erörtert, die sich im Spannungsver-

45 Bohnsack bezieht sich hier auf Luhmann, der Reflexion als „Selbst-Thematisierung“ (Luhmann 2005, 91) bestimmt. „Thematisierung setzt einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten“ (ebd., 91f.). Siehe: Luhmann, N. (2005): Selbst-Thematisierung des Gesellschafts-

hältnis zwischen konjunktivem und normiertem Wissen zeigt. Sie setzt ein Wissen um andere Möglichkeiten voraus, das sich zwar in Erzählungen und Beschreibungen finden lässt, aber (noch) nicht in Gänze verbalisiert werden kann (vgl. ebd., 106ff.).

„Zum einen verfügen wir möglicherweise über das Bewusstsein, dass und wo unser Handeln wesentlich im impliziten Wissen fundiert ist und können dieses Bewusstsein zur Explikation bringen. Das bedeutet aber noch nicht, dass wir, zu anderen, den Modus Operandi, also die Struktur dieses impliziten Wissens, zur Explikation zu bringen vermögen“ (ebd., 142).

Beispielsweise existiert ein Bewusstsein darüber, dass die eigene Einstellung zu Disziplinierungsmaßnahmen im Klassenraum in Verbindung zu dem Erleben der eigenen Schulzeit steht. Dadurch offenbart sich die Möglichkeit, dass der Besuch in einer anderen Schule möglicherweise eine andere Einstellung zu Disziplinierungsmaßnahmen bewirkt hätte. Das heißt aber nicht, dass die zugrunde liegende Orientierung *in ihrer Struktur* über das Erleben in der eigenen Schulzeit expliziert und im Hinblick auf die eigene Einstellung zu Disziplinarmaßnahmen im Klassenraum analysiert werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass, auch wenn ein Bewusstsein über die Verbindungen zwischen dem eigenen Handeln und den eigenen impliziten Wissensstrukturen vorhanden ist, die Struktur des impliziten Wissens selbst nicht notwendigerweise zugänglich ist (vgl. ebd.). Bohnsack bezieht sich auf die Annahme Bourdieus, der Habitus wäre den Subjekten „weder vollständig bewusst noch unbewusst“ (ebd., 152). Implizites Wissen hat somit sowohl kommunikative als auch konjunktive Dimensionen. Die Struktur des Impliziten bezeichnet Bohnsack als Performanz. Die „performative Performanz“ (ebd., 143) zeigt sich im habitualisierten konjunktiven Wissen und verfügt über keine kommunikative Dimension. Die „proponierte Performanz“ (ebd.) zeichnet sich hingegen sowohl durch eine kommunikative als auch durch eine konjunktive Wissensdimension aus. Diese Dimensionen zeigen sich in „imaginativem“ (ebd.) und „imaginärem“⁴⁶ (ebd.) Wissen, z.B. in mentalen Bildern und ikonischen Abbildungen. Die Performanz in propositionaler Form kann ausschließlich in Bezug auf Gegenstände vorgenommen werden, die „theoretisch-reflektierend noch nicht allzu weit überformt sind, sondern uns in Form von insbesondere erzählerischen, beschreibenden oder bildhaften Darstellungen gegeben sind“ (ebd.).

Das Knüpfen eines Knotens (konjunktives Wissen) ist zwar schwierig theoretisch zu erklären, kann aber so im Medium von Bildern dargestellt werden, dass man sich dieses nachvollziehbar aneignen kann (vgl. Bohnsack 2017, 153). Bohnsack benennt es als „imaginatives Wissen um den Zeuggebrauch“ (ebd., 143). Anders verhält es sich beim Fahrradfahren: Das dafür benötigte Gleichgewicht kann weder verbalisiert noch in Form eines mentalen Bildes dargestellt werden. Es ist hingegen notwendig, es im Prozess der Aktion zu erlernen, was Bohnsack als „inkorporiertes Wissen in Zeuggebrauch und Motorik“ (ebd.) beschreibt. Die performative Performanz bezieht sich demnach auf den Gegenstand und die (Sprach-)Handlungen in ihrem Vollzug selbst, die proponierte Performanz auf das Wissen um den Gegenstand und die Verständigung über die

systems. In: Luhmann, N. [Hrsg.]: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. (5. Auflage). Wiesbaden: Springer. S. 89–127.

46 Die Differenzierung zwischen ‚imaginativ‘ und ‚imaginär‘ ist hier an die Unterscheidung von imaginativen und imaginären sozialen Identitäten angelehnt. Im Gegensatz zu imaginären sozialen Identitäten können imaginative soziale Identitäten als Vorbilder fungieren, an denen das eigene Handeln ausgerichtet werden kann. Imaginäre soziale Identitäten zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass den Subjekten bewusst ist, dass diese Entwürfe des Handelns nicht vollzogen werden (können). Die Unterscheidung zwischen ‚imaginär‘ und ‚imaginativ‘ beruht daher vor allem auf der (potentiellen) Beziehung zu der virtuellen sozialen Identität seitens der Subjekte (vgl. Bohnsack 2017, 157).

(Sprach-)Handlungen. Bohnsack bezeichnet den Gegenstand der performativen Performanz als die „*Struktur* des jeweiligen Systems“ (ebd., 93, Herv. i.O.), der Gegenstand der proponierten Performanz stellt hingegen die „*Umwelt* des Systems“ dar (ebd., Herv. i.O.). Die proponierte Performanz kann somit eine Art Meta-Ebene darstellen. Im Forschungsprozess gilt es, sowohl die proponierte als auch die performative Performanz nachzuzeichnen.

Position der Forscher*innen

Die Aufgabe der Forscher*innen besteht vor allem darin, sich die kommunikativen und konjunkativen Erfahrungsräume in der Gruppe kommunikativ zu erschließen (vgl. Meuser 2013, 158). Dabei kann das (Vor-)Wissen der Forscher*innen gezielt der methodischen Kontrolle dienen. Der Zugriff auf eigenes handlungspraktisches Wissen bringt insofern kreatives Potential mit sich, als dass es auch als Vergleichshorizont, beispielsweise als Kontrastfolie, verwendbar ist (vgl. Bohnsack 2014a, 214).

„In jedem Fall [...] vollzieht sich die Explikation des atheoretischen Wissens des Individuums oder des Kollektivs, also dessen Interpretation, vor dem Vergleichshorizont des *handlungspraktischen* Wissens des Interpreten selbst, d.h. in Differenz zu diesem“ (ebd., 213, Herv. i.O.).

Das eigene (implizite) Wissen und der Einfluss dieses Wissens auf die eigenen mentalen Konstrukte bilden die „Seinsverbundenheit“ oder auch „Standortgebundenheit des Denkens“ (Meuser 2013, 224). Prozesse des Beurteilens, Denkens und Handelns der Subjekte sind von ihrem jeweiligen Milieu und dessen sozialen Strukturen geprägt (vgl. Kleemann et al. 2013, 18). Durch die Einnahme „einer performativen Einstellung“⁴⁷ (Bohnsack 2014a, 193) verfügen die Forschenden über die Möglichkeit, zu virtuellen Teilnehmer*innen zu werden. Eine zentrale Anforderung ist hier die „kontrollierte[] Methode des Fremdverstehens“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 16). Um den Prozess der Auswertung nicht mit bereits allzu festgelegten Vorannahmen zu beginnen, sind die Forschenden herausgefordert, sich den Daten gegenüber zunächst wieder zu entfremden. Dies erfordert eine Distanzierung vom eigenen Kontextwissen. „Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen heißt, Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Erforschten ihre Relevanzsysteme formal und inhaltlich eigenständig entfalten können. Die einzelnen Äußerungen werden erst in diesem Kontext [...] interpretierbar“ (ebd., 17). Die Forscher*innen vollziehen eine doppelte Rekonstruktionsaufgabe: die Rekonstruktion der erhobenen Daten und die der eigenen Vorannahmen, auf deren Grundlage sie die Rekonstruktionen der Daten vornehmen. Sie sind demnach aufgefordert, eine Metaebene in ihrem Forschungsprozess einzunehmen. Die Beziehung zwischen dem forschungspraktischen Vorgehen und den methodischen und methodologischen Grundannahmen gestaltet sich reflexiv und reziprok (vgl. Bohnsack 2014a, 198). Die Subjekte konstruieren jeweils ihre eigene Wirklichkeit, innerhalb der sie bestimmte Aussagen tätigen (Konstruktion ersten Grades). Die Interpretationsleistungen der Forscher*innen hingegen, die die konstruierte Wirklichkeit der Beforschten rekonstruieren, stellen die Konstruktionen zweiten Grades dar (vgl. Kleemann et al. 2013, 18). Die Forscher*innen nehmen so einen Übersetzungsauftrag an: „Konstruktionen ersten Grades [werden] in begrifflich-theoretische Explikationen [...] überführ[t]“ (ebd.). Basis des Rekonstruktionsprozesses sind die Orientierungen und Erfahrungsräume der Beforschten. Diese stehen in Relation zu ihren habituellen Annahmen und gehen aus ihren jeweiligen Milieus hervor.

47 Der Begriff ‚Performativität‘ wird im Exkurs zum Verständnis von Milieu und Habitus in der Dokumentarischen Methode erläutert.

Das Verständnis von Habitus und Milieu

In der Dokumentarischen Methode findet das Verständnis von Milieu als konjunktivem Erfahrungsraum Anwendung. Milieus „als *konjunktive Erfahrungsräume* [sind] dadurch charakterisiert, dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind“ (Bohnsack 2014a, 113, Herv. i.O.). Der Begriff ‚Milieu‘ hat gewissermaßen den der Klasse abgelöst. Besonders die Forschungen zu sozialer Ungleichheit und Biographien stehen dabei im Mittelpunkt (vgl. Bohnsack 2013b, 211). Milieus können verschiedene konjunktive Erfahrungsräume hervorbringen, sind also im Vergleich zu konjunktiven Erfahrungsräumen übergreifender. Die Verwendung des Milieubegriffs von Bohnsack geht auf Mannheims Analyse von Generationszusammenhängen zurück. Gesellschaftsmitglieder bilden durch das Leben und Erleben gesellschaftlicher Wandlungen und Ereignisse bestimmte Gemeinsamkeiten aus. Dafür ist kein unmittelbarer Kontakt zwischen den Mitgliedern notwendig. Bohnsack überträgt Mannheims Überlegungen zu Generationszusammenhängen auf andere Milieus, wie beispielsweise „auf das sozialisatorische Erleben von Genderverhältnissen, [...] auf Bildungs-, Berufs- und Arbeits- sowie ‚Gendermilieus‘“ (Bohnsack 2014b, 22). Die Bestimmung vom Milieu als konjunktivem Erfahrungsraum ist „abstrakt genug [...], die verschiedenen Dimensionen kategorial zu umgreifen und zu integrieren“ (ebd.). Diese Annahme beinhaltet ebenso ein bestimmtes Verständnis von Gruppen: diese sind „Träger konjunktiver Erfahrungsräume im Sinne gesellschaftlicher *Milieus*“ (ebd., 24, Herv. i.O.). Es handelt sich dann entweder um gruppenspezifische Milieus (die Gruppenmitglieder kennen sich persönlich untereinander und verfügen somit über einen gemeinsamen Erfahrungshorizont) oder um gesellschaftliche Milieus (die Gruppenmitglieder sind durch strukturähnliche Erlebnisse miteinander verbunden, vgl. ebd.). Milieus stellen ein Verbindungsstück zwischen verschiedenen sozialen Ebenen dar, da sie „zwischen den (selbst nur in abstracto gegenüber zu stellenden) Einheiten *Individuum* und *Gesellschaft liegen* bzw. *wirken*“ (Isenböck et al. 2014, 6, Herv. i.O.). Die jeweiligen Milieus implizieren Bedeutungen über die soziale Lage der Subjekte und können auf privilegierte bzw. nicht-privilegierte Positionen aufmerksam machen. Durch die Kenntnis über ein Milieu, in dem sich die jeweilige Person bewegt bzw. innerhalb dessen sie sozialisiert wurde, ist es möglich, bestimmte Deutungen vorzunehmen. Es kann z.B. davon ausgegangen werden, dass Studierende aus Familien, in denen kein Elternteil einen akademischen Hintergrund aufweist, strukturell in ihrem Studium benachteiligt sind, da ihnen beispielsweise bestimmte Kommunikationsstrukturen weniger bekannt sein könnten als ihren Kommiliton*innen. Mit der Sozialisation innerhalb der jeweiligen Milieus bilden sich demnach verschiedene Formen des Habitus heraus. Helsper (2018) macht darauf aufmerksam, dass bestimmte Formen des Schüler*innenhabitus im Studium mit dem Ziel Lehramt nicht repräsentiert sind. In der Regel würden sich Schüler*innen für ein Lehramtsstudium entscheiden, die eine gewisse Schulaffinität aufweisen und eher bereit sind, sich den schulischen Ordnungsstrukturen anzupassen (vgl. ebd., 31). Auch hier ist wieder auf die Doppelstruktur zwischen Individuum und Gesellschaft aufmerksam zu machen. „In den Funktionen und Spielräumen der Milieus und in den Imperativen, denen sie ausgesetzt sind, schließlich in der Form der jeweils milieutypischen Inklusion von Personen macht sich die Struktur der Gesellschaft symptomatisch bemerkbar“ (Isenböck et al. 2014, 7).

Neben der Nähe zwischen dem Verständnis von Milieu und konjunktivem Erfahrungsraum weisen die methodologischen Grundannahmen der Dokumentarischen Methode eine enge Beziehung zu dem Konzept des Habitus auf. Der Habitus ähnelt dem konjunktiven Wissen, „welches als *implizites* Wissen u.a. in Form *mentaler Bilder* unser Handeln orientiert“ (Bohn-

sack 2013c, 182, Herv. i.O.), ist aber nicht mit diesem identisch. Stellt man sich verschiedene Schichten von Bewusstsein und reflexiv-zugänglichem, handlungsleitendem Wissen vertikal vor, befindet sich der Habitus unterhalb des impliziten Wissens. Habitualisiertes Wissen ist in die Körper eingeschrieben und dort fest verankert (vgl. Bohnsack 2012, 127). Der Habitus wird als „Träger des Dokumentsinns“ (Bohnsack 2014a, 63) beschrieben und bildet zwei in sich verschränkte, einander bedingende Praxen: die strukturierte und die strukturierende (vgl. Bourdieu 2013 [1979], 279; Bohnsack 2014a, 153). Er ist durch die soziale Praxis strukturiert, wirkt aber ebenso konstituierend auf diese zurück. Die Gesellschaftsmitglieder, die einen gemeinsamen Habitus aufweisen und sich aus diesem Grunde unmittelbar verständigen können, sind „durch eine primordiale Sozialität [...] miteinander verbunden“ (Bohnsack 2013c, 184). Eine sekundäre Sozialität besteht zwischen Mitgliedern der Gesellschaft, deren Verhältnis durch kommunikative Verständigung geprägt ist. Kommunikative Verständigungen erfordern – im Vergleich zu konjunktiven – Interpretationsleistungen (vgl. ebd.). Bohnsack bezeichnet den Habitus auch als performative Struktur oder Performativität (vgl. Bohnsack 2007, 204). Ferner erfolgt die Unterscheidung zwischen der inhaltlichen Ebene und der Art und Weise der Präsentation des Inhalts. Die inhaltliche Ebene bildet die performative Struktur des Dargestellten. Die Rekonstruktion der performativen Struktur, also des Inhalts, weist dann auf die Art und Weise der Darstellung hin; Bohnsack bezeichnet diese als Rekonstruktion der Performanz (vgl. ebd., 205). Die Verwendung der Begriffe ‚Performativität‘, ‚Performanz‘ und ‚performatorischer Bezug‘ gehen auf die Sprechakttheorie von Austin, Searle und Habermas zurück (vgl. ebd.). Sie sind mittlerweile in unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern von Bedeutung und haben oftmals einen emanzipatorischen Charakter, der sich nach der Art und Weise der Darstellung erkundigt. „Performativität bezeichnet somit ein Sprechen, das das herstellt, was es bezeichnet, so dass das Gesprochene zur sozialen Tatsache wird und wirklichkeitserzeugend wirkt“ (Plößler 2010, 219). Sprachliche Äußerungen schließen dabei an soziale Normen an (vgl. ebd.).

„Während also der Begriff der Performanz und das dazugehörige Adjektiv sich *performatorisch* auf den Vollzug, die Durchführung oder Herstellung einer Darstellung beziehen, bezeichnet der Begriff der Performativität die Struktur dieses Herstellungsprozesses, die Prozessstruktur, den *modus operandi*, den wir u.a. auch als Habitus im Sinne von Panofsky und Bourdieu bezeichnen“ (Bohnsack 2007, 206, Herv. i.O.).

Der Habitus wird nach Bohnsack als Prozessstruktur verstanden, als eine Struktur, die der Durchführung von Darstellungen zugrunde liegt. Gruppen, die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten in dieser Prozessstruktur aufweisen, gelingt eher eine unmittelbare Kommunikation, die keiner oder weniger Explikation bedarf. Hier ist insbesondere auf den Umgang mit Normen und normativen Erwartungen hinzuweisen, die in Verbindung zu dem jeweiligen Habitus stehen. Die Relation von institutionellen und gesellschaftlichen Normen und konjunktivem Wissen zeigt sich in der Dokumentarischen Methode in dem sich gegenseitig bedingenden Spannungsverhältnis zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen. Das Verhältnis von Norm und Habitus bei Bourdieus Analysen ist hingegen in der Inkorporation der Normen des Habitus ersichtlich (vgl. Bohnsack 2017, 298). Die Individuen oder Gruppen befinden sich nach Bourdieu im Spannungsfeld von Habitus und Normen, nach Bohnsack im Spannungsfeld unterschiedlicher Erfahrungsräume und Orientierungsrahmen sowie explizitem und implizitem Wissen (vgl. ebd.). Sowohl habituelles als auch implizites Wissen bildet sich im Zusammenhang mit normiertem und institutionellem Wissen heraus. Der Orientierungsrahmen der Dokumentarischen Methode erweitert den Habitus gewissermaßen, und zwar um den Aspekt, „dass und

wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u.a. den normativen resp. institutionellen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2013c, 181). Während bei der Habitusanalyse vorrangig die Genese distinktiver Praktiken im Vordergrund steht, finden diese im Prozess der Rekonstruktion mittels der Dokumentarischen Methode ausschließlich in Form von negativen Gegenhorizonten Beachtung. Rekonstruktionsprozesse mit Hilfe der Dokumentarischen Methode legen hingegen den Schwerpunkt auf kollektive Konjunktionen (vgl. Bohnsack 2017, 300).

Der Einbezug von Milieus, Habitusformen, Orientierungen und Erfahrungsräumen erlaubt im Bereich der Bildungsforschung sowohl Zugänge zu Mikroprozessen sozialer Praktiken als auch die Generierung von Erkenntnissen über milieuspezifische Muster. Das Konzept des Habitus kann beispielsweise erklären, warum sich eine Transformation handlungsleitender Orientierungen nur bedingt vollziehen kann. Das bedeutet nicht, dass keine Veränderungen möglich sind, aber Orientierungen erweisen sich tendenziell zunächst als resistent gegenüber etwaigen Wandlungen, da sie oftmals über eine längere Phase des Lebens erworben und inkorporiert wurden.

„Die Leidenschaften des (unter dem Gesichtspunkt des Geschlechts, der Ethnie, der Kultur oder der Sprache) beherrschten Habitus, dieser somatisierten sozialen Beziehung, dieses in ein inkorporiertes Gesetz verwandelten sozialen Gesetzes, zählen nicht zu jenen, die man durch eine bloße, auf einer befreienden Bewusstwerdung gründende Willensanstrengung aufheben könnte“ (Bourdieu 2016 [1998], 72).

In der vorliegenden Studie liegt der Fokus des Erkenntnisinteresses auf den Mikroprozessen sozialer und diskursiver Aushandlungen der Studierenden mit dem Ziel Lehramt. Anhand der Analyseperspektive eines Doing/Undoing Difference werden die studentischen Orientierungen zu Inklusion, Exklusion und Differenzen zu zwei Erhebungszeitpunkten rekonstruiert, wodurch die Frage nach möglichen Veränderungen oder Erweiterungen der rekonstruierten Orientierungen impliziert wird. Unter Rückgriff auf die handlungsleitende Fragestellung der Studie, inwiefern die Studierenden Bezüge zu den Schüler*innenperspektiven herstellen, werden die studentischen Orientierungen auch im Hinblick auf die beiden Erhebungszeitpunkte miteinander in Beziehung gesetzt. Ferner ist diese Fragestellung hinsichtlich der Theoriefolie des Habitus potentiell aufschlussreich, da verschiedene Formen des Habitus in Relation mit den schul- und bildungsbezogenen Orientierungen stehen und Teil der berufsbiographischen Entwicklungen der Studierenden sind. Die hier rekonstruierten studentischen Orientierungen weisen also Schnittstellen verschiedener Habitusformationen auf: Sie stehen sowohl in Zusammenhang mit dem „primären familiären Herkunftshabitus“, dem „individuell biographisch erworbenen Habitus“, dem „Schülerhabitus“ und dem „Lehrerhabitus“ (Helsper 2018, 21ff.). Die beiden Letzteren stellen „feldspezifische Teilhabitusformen“ (ebd., 23) dar. Der primäre familiäre Habitus hat in spezifischer Form, beispielsweise als Abgrenzung oder Verlängerung, Einfluss auf den individuell biographisch erworbenen. Beide wirken sich auf den Schüler*innenhabitus, der wiederum ausschlaggebend für die Herausbildung eines Lehrer*innenhabitus ist, aus (vgl. ebd., 22f.). Während der primäre Habitus das „Ergebnis der Inkorporation der Orientierungen und kulturellen Praxen darstellt“ (ebd., 21), ist der Schüler*innenhabitus „Ausdruck der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praxen, die schon im familiären Raum erworben und während der Schulzeit in Auseinandersetzung mit der Schule fortgeschrieben und erzeugt werden“ (ebd., 23). Der Lehrer*innenhabitus hingegen wird „als Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit, wie sie über berufs-

biographische Phasen im Kontext konkreter Schulkulturen entfaltet werden“ (ebd.), verstanden. Die beforschten Studierenden befinden sich in einem Stadium, in dem sie beginnen, den Habitus für ihren zukünftigen Beruf als Lehrperson auszubilden. Nach Helsper sind empirisch folgende Dimensionen bedeutsam: erstens die Rekonstruktion bildungs- und berufsbezogener Orientierungen und Praktiken und zweitens die daran anschließende Betrachtung, inwiefern differente „Typen von Lehrerhabitus [...] in der Lage sind, die Anforderungen an eine professionelle Handlungspraxis anzunehmen und wie sie diese ausgestalten“ (ebd., 35). Mit Blick auf die vorliegende Studie ist zu fragen, ob sie diesem formulierten Anspruch gerecht werden kann. Mit dem gewählten Forschungsdesign war es möglich, bildungsbezogene Orientierungen zu rekonstruieren. Darüber, inwiefern sich diese Orientierungen dann tatsächlich im beruflichen Kontext als handlungswirksam erweisen, können keine Aussagen getroffen werden. Im Folgenden wird die methodische und forschungspraktische Umsetzung, die zur Rekonstruktion der schul- und bildungsbezogenen studentischen Orientierungen führte, erläutert.

7.2.2 Methodische und forschungspraktische Umsetzung

Die Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode lassen sich in vier Phasen unterteilen: die formulierende Interpretation, die reflektierende Interpretation, die Fallbeschreibung und gegebenenfalls die Typenbildung. Die Auswertungsschritte werden von einer komparativen Analyse begleitet, die früh im Interpretationsprozess, in der reflektierenden Interpretation, beginnt. Die Interpretationen der jeweiligen Fälle erfolgen stets mit Blick auf andere Fälle (vgl. Bohnsack 2014a, 39).

Die Differenzierung zwischen dem immanenten (kommunikativen) und dem dokumentarischen (konjunktiven) Sinngehalt entspricht den ersten beiden Schritten der Auswertung: der formulierenden Interpretation mit der Intention der Beschreibung des immanenten Sinngehalts und der reflektierenden Interpretation zur Analyse und Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehaltes (vgl. Przyborski 2004, 50). Der erste Schritt, die formulierende Interpretation, beinhaltet eine Gliederung der Textpassagen, in der Themen und Unterthemen extrahiert und benannt werden (vgl. Bohnsack 2013b, 214). Die Ausrichtung erfolgt anhand der Struktur und Sprache der Aussagen der Beforschten; ein wörtliches Zitieren ist dabei hilfreich. Dabei entsteht der erste Zugang zu den Daten, wobei aber noch keine Bezüge zwischen den Aussagen hergestellt werden. Diese Vorgehensweise dient zunächst dazu, einen distanzierten Blick auf das eigene Material zu erhalten.

Der zweite Schritt, die reflektierende Interpretation, zeichnet sich durch den Vollzug des Wechsels vom ‚Was?‘ zum ‚Wie?‘ aus, wobei der Schwerpunkt auf den Interaktionen der Gruppe liegt. Im Vordergrund steht die Frage, wie die Gruppe bestimmte Themen (nicht) aufgreift, verhandelt und inwiefern sie eigene Schwerpunktsetzungen vornimmt. Ein Indikator dabei ist die interaktive Dichte. Eine dichte Sequenz zeichnet sich durch besonders ausdrucksstarke Bilder, häufige Sprecher*innenwechsel und eine hohe Beteiligung aus. Diese Sequenzen werden als „Zentren gemeinsamen Erlebens“ (Przyborski 2004, 36f.) oder auch als „Fokussierungsmetaphern“ (ebd.) bezeichnet. Die einzelnen Redebeiträge werden in einem sequenziellen Vorgehen mit Hilfe der beschriebenen Termini analysiert. Dabei wird der „Ordnung der Daten [...] Schritt für Schritt“ gefolgt (ebd., 57). Fragen wie „Welche Unterscheidung wurde im ersten [Redebeitrag] getroffen, welcher Horizont entworfen, sodass der nächste Zug als sinnvolle Reaktion/Weiterführung nachvollziehbar wird?“ (ebd.) strukturieren die Interpretation.

Im Anschluss an die formulierende und die reflektierende Interpretation folgt – als dritter Schritt – die Fall- bzw. Diskursbeschreibung. In diese fließen sowohl Ergebnisse der formulie-

renden als auch der reflektierenden Interpretation ein. Zudem kann sie durch Kontextwissen, z.B. Hinweise auf andere Passagen, ergänzt werden (vgl. Kleemann et al. 2013, 181). „Die Fallbeschreibung hat primär die Aufgabe der vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung“ (Bohnsack 2014a, 141). Darüber hinaus werden dramaturgische Entwicklungen, Höhepunkte und Formen der Diskursorganisation in die Fallbeschreibung einbezogen.

„Der Bezug einzelner Textsequenzen aufeinander ermöglicht, Muster und Kontinuitäten, aber auch Brüche im Handeln der Beforschten zu erkennen. In den Fallbeschreibungen werden unterschiedliche Realitätsbereiche mit differentiellen Enaktierungspotentialen vergleichend einbezogen und auf diesem Wege sowohl durchgängige als auch themenspezifische Orientierungen sichtbar“ (ebd., 185).

Die in der vorliegenden Studie dargestellten Fallbeschreibungen der befragten Gruppen der Studierenden umfassen zugleich die Ergebnisse der formulierenden und reflektierenden Interpretation, wie es die methodische Umsetzung vorschlägt.⁴⁸ Die Fallbeschreibungen zeigen Orientierungsgehalte⁴⁹ der Studierenden auf, die sich zu einem späteren Zeitpunkt der Analyse (*Analyseebene II*) zu Orientierungen verdichten. Ebenso werden sie um Kontextwissen, wie Informationen zum Studiengang und Studienzeitpunkt der jeweiligen Studierenden, ergänzt. Den vierten Schritt bildet eine Typenbildung. Typisierungen können ein „Ergebnis vielschichtiger Erfahrungen“ (Wohlrab-Sahr 1994, 269) darstellen, dabei helfen, abstraktere und allgemeinere Aussagen zu treffen und angesichts der Komplexität der Deutungsmöglichkeiten handlungsentlastende Funktionen einnehmen. Kritisch sind Typisierungen vor allem dann, wenn sie als „All-Sätze, die losgelöst davon die Wahrnehmung der Wirklichkeit strukturieren“ (ebd.), fungieren. In wissenschaftlichen Analysen wird die Typisierung zumeist selbst zum Gegenstand der Diskussion. Dennoch sind auch wissenschaftliche Kontexte nicht frei von der Gefahr vor-schneller Typisierungen, einhergehend mit Komplexitätsreduktionen und womöglich voreiligen Schlüssen. Neben dem fallinternen- und fallexternen Fallvergleich beinhaltet eine komparative Analyseeinstellung (vgl. Bohnsack 2013a, 252) somit unter anderem die Reflexion des Forschungsprozesses selbst. Eine Möglichkeit stellt die Interpretation in verschiedenen Interpretationsgruppen dar, um die eigenen Vergleichshorizonte zu relativieren. Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode ist praxeologisch ausgerichtet, das bedeutet, dass sie „in ihren Rekonstruktionen über die Ebene der Common Sense-Theorien der Akteure hinaus[geht]“ (Bohnsack 2010, 49). Im Kontrast zu Typenbildungen des Common Sense, geht es in praxeologischen nicht um die Rekonstruktion des subjektiv gemeinten Sinns, sondern um „die Rekonstruktion der *Handlungspraxis* der Akteure und [...] den Versuch [...], die Strukturprinzipien dieser Praxis typologisch zu verdichten“ (ebd., Herv. i.O.). Die dokumentarische Typenbildung umfasst sinn- und soziogenetische Typisierungen durch fallinterne und fallübergreifende Vergleiche und minimale und maximale Kontrastierungen. Dabei werden sowohl Sequenzen und Gruppen, die Ähnlichkeiten aufweisen, als auch solche, die voneinander in ihrer Struktur und ihren Orientierungen abweichen, miteinander verglichen. Das Ergebnis soll eine mehrdimensionale Typenbildung darstellen, „die auf einem hohen Abstraktionsniveau das Ent-

48 Eine exemplarisch formulierende und reflektierende Interpretation ist zur Veranschaulichung in der Open Access Ausgabe im Anhang einsehbar (Punkt 3).

49 Die Orientierungsgehalte gehen aus den einzelnen Diskursbewegungen der Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen hervor und können von den anderen Teilnehmer*innen aufgegriffen, weitergetragen und abgelehnt werden (siehe auch Przyborski 2004). Sie können sich dann potentiell zu Orientierungen verdichten; diese werden zumeist in der Zusammenschau mehrerer Passagen und Sequenzen ersichtlich.

stehen von Orientierungsrahmen nachvollzieht“ (Kleemann et al. 2013, 165). Die einzelnen Schritte und Bedingungen können dann wie folgt zusammengefasst werden:

1. Rekonstruktion eines fallübergreifenden Orientierungsrahmens: erste Stufe sinngenetischer Typenbildung
2. Der abstrahierte Orientierungsrahmen wird selbst zum vergleichenden Dritten (Basistypik, z.B. Migrationstypik): zweite Stufe sinngenetischer Typenbildung
3. Aussagen zur Genese dieser Typiken, Relation zwischen verschiedenen Erfahrungsräumen: soziogenetische Typenbildung (vgl. Bohnsack 2010, 59).

Zentrale Voraussetzung für die sinngenetische Typenbildung ist, dass der rekonstruierte Orientierungsrahmen nicht ausschließlich für eine, sondern für mehrere Gruppen nachweisbar ist, also auf einer fallübergreifenden komparativen Analyse beruht (vgl. ebd., 58). Das genannte Kriterium trifft auf die in dieser Studie rekonstruierten Orientierungsrahmen nicht zu, weshalb von einer Typenbildung Abstand genommen wurde. Es sind durchaus thematische Ähnlichkeiten zwischen den Gruppen an bestimmten Passagen und Sequenzen nachzuweisen, die aber noch keine strukturidentischen gruppenübergreifenden Schlüsse über den Modus der Verhandlung selbst zulassen. Stattdessen wurde sich für andere Formate einer komparativen Analyse entschieden: eine Relationierung der Gruppen auf der Ebene von Vergleichsdimensionen (*Analyseebene II*) sowie anhand thematischer Anker (*Analyseebene III*). Ein Vorteil dieser Art und Weise der Systematisierung besteht darin, dass zwar durchaus die Möglichkeit existiert, die rekonstruierten Orientierungen über die Gruppen hinweg zueinander ins Verhältnis zu setzen, die Gruppen selbst aber keine vermeintlich eindeutigen gruppenübergreifenden Zuordnungen hinsichtlich ihres Modus der Verhandlung erfahren. Sie werden vielmehr in ihrer jeweiligen Individualität betrachtet; Grenzen nach Innen und Außen bleiben dadurch durchlässiger. Mit der Wahl der Bildung von Vergleichsdimensionen und der Konstitution thematischer Anker wurde in dieser Studie eine Methodenadaption vorgenommen, die sich wie folgt konkretisiert: *Analyseebene II* untersucht die Orientierungen und Orientierungsrahmen der Gruppen in Bezug auf vier Vergleichsdimensionen. Die beiden Dimensionen ‚Inklusionsverständnis‘ und ‚Verständnis von Behinderungen/Differenzen‘ wurden durch die Fragestellung bereits an das Material als Interpretationsfolie herangelegt. Auch die Vergleichsdimension ‚Beziehungsgestaltung‘ ist durch den Fokus auf die Schüler*innenperspektiven der Rekonstruktion bereits vorgängig. Sie umfasst aber – neben dem antizipierten Verhältnis zwischen den Studierenden (als angehende Lehrpersonen) und den Schüler*innen – ebenso die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Professionen. Die Vergleichsdimensionen ‚Antinomien‘ ist hingegen aus der Rekonstruktion des Materials hervorgegangen.

Die Form des gewählten Vergleichs zeigt Relationen zwischen Orientierungen, Orientierungsrahmen und Vergleichsdimensionen. Letztere entspringen nicht konsistent einer Rekonstruktion des Materials, sondern nehmen eher die Funktion einer Strukturierung ein, anhand derer sich die Studierenden verorten. Die Ähnlichkeiten der Gruppen innerhalb dieser Strukturen bilden dann die thematischen Anker, die in *Analyseebene III* zum Gegenstand der Diskussion werden und die – im Gegensatz zu den Vergleichsdimensionen – aus den Rekonstruktionen hervorgehen. Die Studierenden verhandeln die thematischen Anker in derart ähnlicher Art und Weise, dass eine Typisierung nicht möglich wird, da es an einem kontrastiven Vergleich mangelt. Zum Beispiel zeigt sich über die Gruppen hinweg ein nahezu identischer Modus der (Nicht-)Bezugnahme zu den Schüler*innenperspektiven. Im Gegensatz dazu scheinen aber die Orientierungsrahmen der Gruppen zu unterschiedlich, um von diesen ausgehend eine Typenbildung vorzunehmen, hier fehlt es vielmehr an Gemeinsamkeiten. Während Vergleichsdimensionen und thematische

Anker demnach durchaus zum vergleichenden Dritten werden und dadurch eine gruppenübergreifende Zusammenschau in Ansätzen möglich wird, verbleiben die Orientierungsrahmen als Modus der Be- und Verhandlung der thematischen Inhalte weitestgehend in den jeweiligen fall-spezifischen Besonderheiten (vgl. Bohnsack 2010, 58). Erst fallübergreifende Orientierungsrahmen würden den ersten Schritt zu einer sinngenetischen Typenbildung umfassen. Mit der Frage, wie diese Orientierungsrahmen entstehen, befasst sich dann die soziogenetische Typenbildung. Letztere erklärt, welche konjunktiven Erfahrungsräume welche Orientierungen hervorbringen (vgl. Bohnsack 2014a, 154). Die soziogenetische Typenbildung rekonstruiert die Erfahrungsräume der Beforschten und analysiert sie in mehreren Bedeutungsschichten. Den Bezugspunkt des Vergleichs bildet das, was die beiden zu vergleichenden Fälle/Textsequenzen o.ä. verbindet; „also das den Vergleich strukturierende gemeinsame Dritte“ (ebd., 222). Eine soziogenetische Typenbildung erfordert nicht nur die Rekonstruktion einer Relation zwischen Orientierungen, Orientierungsrahmen und Erfahrungsräumen, sondern darüber hinaus einen Vergleich verschiedener Erfahrungsräume, um Aussagen über die Genese der Orientierungen treffen zu können (vgl. Bohnsack 2010, 59). Dafür ist in der Regel eine bestimmte Anzahl von Fällen notwendig sowie ein Wissen über die Erfahrungsräume der Beforschten. Nach Letzterem kann entweder explizit in der Erhebungssituation gefragt werden oder dieses lässt sich im Verlauf der Interpretation implizit am Material rekonstruieren.

Zusammenfassend untersucht die Typenbildung der Dokumentarischen Methode das kollektive Handeln der Gruppe sowohl in Zusammenhang mit ‚Um-Zu-Motiven‘ als auch in der Verbindung der Konstitution dieser ‚Um-Zu-Motive‘: rekonstruiert werden sollen nicht ausschließlich Handlungsentwürfe, sondern auch die Hintergründe und Bedingungen des Handelns (vgl. Bohnsack 2014a, 146f.).

7.3 Metaschleifen des Denkens

Bereits mit der Konstitution eines Forschungsvorhabens beginnen sogenannte ‚Metaschleifen des Denkens‘, deren Ebenen sich meist mit dem Fortschreiten des Forschungsprozesses potenzieren. Diese Reflexionsprozesse verlaufen zirkulär und stellen eine Pendelbewegung zwischen methodischen Überlegungen, der Auswahl der Fälle und den theoretischen und konzeptionellen Analyseperspektiven, anhand derer das Material beleuchtet wird, dar.

7.3.1 Interpretation der Eingangsimpulse

Die Interpretation der Eingangsimpulse kann sowohl Hinweise auf das Verhältnis zwischen der Forscherin und den beforschten Gruppen geben als auch eine kritische Beleuchtung im Hinblick auf das Erhebungssetting und die forschungspraktische Anwendung erlauben. Gleichzeitig werden gerade durch die Interpretation des Impulses zum zweiten Erhebungszeitpunkt der Forschung vorgängige Annahmen deutlich.⁵⁰

Impuls: 1. Erhebungszeitpunkt⁵¹

„Ich möchte heute mit euch eine Gruppendiskussion führen. Ich sage kurz etwas zu der Methode, da ihr diese vermutlich noch nicht kennt. Es geht nicht darum, Wissen abzufragen. Mir sind eure persönlichen Meinungen, eure Gedanken und Ideen wichtig. Ich werde mich

50 Es erfolgt eine Interpretation der Impulse zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt; diese fand im Rahmen eines Doktorand*innenkolloquiums statt.

51 Der erste Erhebungszeitpunkt war jeweils zum Seminarbeginn (WiSe2016/2017 und SoSe 2017).

dabei zurückhalten und nur eine moderierende Rolle einnehmen. Ihr könnt über das diskutieren, was euch wichtig ist. Die von mir gestellten Fragen sind lediglich als Orientierung gedacht. Es ist also eher ein Gespräch unter euch und ich höre eher zu. Dabei könnt ihr alles sagen, was euch wichtig ist, auch wenn ihr euch nicht sicher seid. Habt ihr dazu noch Fragen? Meine erste Frage ist, was glaubt ihr, was verbirgt sich hinter dem Seminartitel ‚Wer behindert wen? – Und was sagen eigentlich die Lernenden dazu?‘ (Einleitender Impuls in die Gruppendiskussion, 1. Erhebungszeitpunkt)

Der Impuls beginnt mit einem strukturierenden Moment, in dem der Anspruch des Settings deutlich formuliert wird („Ich möchte heute mit euch eine Gruppendiskussion führen“). Durch die folgend angekündigte moderierende Rolle wird die Strukturierung allerdings wieder aufgelöst. Der zu Beginn vorgenommene Ordnungsmoment wird an die Gruppe delegiert, indem sie aufgefordert wird, die für sie relevanten Inhalte zum Gegenstand ihrer Diskussion zu wählen, was auf diese verunsichernd wirken könnte. Mit der Frage am Ende des Impulses („was glaubt ihr, was verbirgt sich hinter dem Seminartitel ‚Wer behindert wen? – Und was sagen eigentlich die Lernenden dazu?‘) wird hingegen erneut eine Systematisierung vorgenommen. Die Position entwickelt sich daher von einer sehr aktiven, strukturierenden zu einer moderierenden und zurückhaltenden, wechselt aber am Ende wieder in die strukturierende. Das zu Beginn intendierte Aufklärungspostulat wird dadurch nicht stringent verfolgt. Anfangs findet der Terminus ‚Gruppendiskussion‘ an Stelle von ‚Gespräch‘ oder ‚Diskussion‘ Verwendung. Die Anmerkung, es gehe nicht um die Abfrage von Wissen, verdeutlicht, dass sich das Aufklärungspostulat als inkonsistent erweist: Die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode hat das Ziel, Orientierungen zu rekonstruieren, wobei Wissensbestände ein zentraler Teil der Orientierungen sind. Auch der Hinweis, die gestellten Fragen seien lediglich als Orientierungen gedacht, ist mit Blick auf die Dokumentarische Methode irreführend. Aus methodischer Sicht argumentierend könnte es den Eindruck erwecken, dass die Orientierungen bereits vorgegeben werden, die erst durch die Gruppendiskussion rekonstruiert werden sollen. Der Terminus ‚Orientierung‘ wird in diesem Kontext nicht als methodenimmanenter Begriff, sondern im alltagspraktischen Sinn von Möglichkeiten oder Angeboten, die von der Gruppe wahrgenommen werden können, verwendet. Zusammenfassend ist erkennbar, dass die Äußerungen zwischen dem Anspruch, die Methode der Gruppendiskussion für die Studierenden möglichst transparent zu machen, diese aber gleichzeitig nicht zu überfordern, einzuordnen sind. Dabei werden widersprüchliche Botschaften gesendet, die möglicherweise verunsichernd wirken. Die erste Frage evoziert eine Distanz und Hierarchie zwischen der Gruppe und meiner Rolle als Moderatorin, da ich in Kenntnis darüber bin, „was sich hinter dem Seminartitel [verbirgt]“. So wirkt diese Frage paradoxerweise wie eine Wissensabfrage, wobei zuvor versichert wurde, es handle sich gerade nicht um eine solche. Die Frage impliziert, hinter dem Seminartitel sei etwas *versteckt*, das die Gruppe erkennen müsste. Somit ist sie wenig offen und erzählgenerierend formuliert. Dennoch schließt sie an die Lebenswelt der Studierenden an, da ganz unterschiedliche Antwortmöglichkeiten denkbar sind. Ob die Studierenden diese Anschlussfähigkeit allerdings als solche wahrnehmen, ist in dem spezifischen Erhebungssetting – Universität, Bezug zum Seminar – fraglich.

Impuls: 2. Erhebungszeitpunkt⁵²

„Ich möchte heute mit euch wieder eine Gruppendiskussion führen, mittlerweile seid ihr ja schon etwas mit der Methode vertraut. Wie beim letzten Mal sind mir eure persönlichen Meinungen, eure Gedanken und Ideen wichtig. Es geht nicht darum, Wissen abzufragen. Ich

52 Der zweite Erhebungszeitpunkt war jeweils zum Seminarende (WiSe2016/2017 und SoSe 2017).

werde mich wieder zurückhalten und nur eine moderierende Rolle einnehmen. Ihr könnt über das diskutieren, was euch wichtig ist. Die von mir gestellten Fragen sind lediglich als Orientierung gedacht. Einige Fragen sind ähnlich wie beim letzten Mal, andere sind neu hinzugekommen. Ihr diskutiert also als Gruppe unter euch und ich höre eher zu. Dabei könnt ihr alles sagen, was euch wichtig ist, auch wenn ihr euch nicht sicher seid. Da wir ja das Seminar mit einer intensiven Arbeitsphase hinter uns haben, ist es für mich jetzt auch spannend, einige Fragen noch einmal zu stellen. Wundert euch also nicht, wenn sich einzelne Fragen wiederholen. Mein erster Impuls beinhaltet ein Gedankenexperiment: Stellt euch bitte vor, ihr seid an einem eurer ersten Tage im Referendariat in einer inklusiven Schulklasse. Von euch wird ein Unterricht erwartet, an dem alle Schüler*innen partizipieren können. Welche Gedanken und Gefühle fallen euch spontan ein?“ (Einleitender Impuls in die Gruppendiskussion, 2. Erhebungszeitpunkt)

Die Studierenden werden gewissermaßen als Expert*innen adressiert, da darauf aufmerksam gemacht wird, sie seien schon mit der Methode vertraut. Dies könnte der Gruppe suggerieren, dass eine mindestens genauso *gute* oder sogar noch *bessere* Performanz als zum ersten Erhebungszeitpunkt von ihnen erwartet wird. Im Verlauf des Impulses wird mehrfach darauf hingewiesen, dass sich Fragen wiederholen können. Einige Studierende erinnern sich möglicherweise an die Fragen der ersten Gruppendiskussion und vielleicht auch an die von ihnen gegebenen Antworten. Das könnte dazu führen, dass die Gruppe denkt, sie müsse die im Folgenden gestellten Fragen anders beantworten. Auch die Bemerkung, dass sie „das Seminar mit einer intensiven Arbeitsphase“ hatten, impliziert die Annahme, dass sich die Orientierungen der Studierenden verändert haben könnten. „Intensive Arbeitsphase“ kann durchaus mit etwas Krisenartigem in Verbindung gebracht werden. Es deutet auch auf den hohen Aufwand der Seminarkonzeption hin, mit der antizipierten Erwartung, dass *andere* Antworten gegeben werden und das Seminar so *erfolgreich* war.

Der Impuls beinhaltet im Vergleich zum vorherigen (1. Erhebungszeitpunkt) eine offenerere Frage: Als Forscherin, Moderatorin und Dozentin verfüge ich hier nicht über die Antwort auf die gestellte Frage. Die Gruppe muss sich zunächst auf die Ebene von Fakten begeben, und wird dann zu einer Imagination aufgefordert: sich den ersten Tag im Referendariat vorzustellen. Im Anschluss zielt der zweite Impuls auf eine affektive Ebene, da sich nach Gedanken und Gefühlen erkundigt wird, wodurch es sich um ein diskussionsanregendes Gedankenexperiment handelt. Möglicherweise treffen für die Studierenden zwei für sie überfordernde Situationen aufeinander: der erste Tag im Referendariat und der an sie gestellte Anspruch, einen inklusionsorientierten Unterricht zu gestalten.

7.3.2 Reflexion des Erkenntnisinteresses und der Vorannahmen

Zu fragen ist zunächst, welchen Erkenntniswert die Rekonstruktion studentischer Orientierungen im Kontext einer inklusionsorientierten, differenzsensiblen Hochschulbildung verspricht. Eine langfristige Zielperspektive dieser Hochschulbildung stellt die Reflexion und (Weiter-)Entwicklung schul- und bildungsbezogener Orientierungen dar, um in der beruflichen Praxis professionell handeln zu können. Eine besondere Herausforderung im Bereich inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung umfasst die Sensibilisierung hinsichtlich verschiedener Differenzkategorien und ihrer Intersektionen. Dem Forschungsvorhaben lag die Idee zugrunde, dass die Auseinandersetzung mit Lernendenperspektiven in Form von Schüler*innenaussagen eine Option einer solchen (Weiter-)Entwicklung der Orientierungen von Studierenden darstellen könnte. Durch die Befassung mit den Sichtweisen der Schüler*innen

konnten die Studierenden Eindrücke von inkludierenden und exkludierenden Prozessen und Praktiken in Schule und Unterricht erhalten. Ferner wurde ihnen die Möglichkeit geboten, ihre eigenen Orientierungen kritisch zu überprüfen.

Diese Studie richtet einen Fokus darauf, inwiefern Studierende sich in ihren Orientierungen zu Inklusion und Differenzen auf die Perspektiven der Schüler*innen beziehen. Eine der zentralen, dem Forschungsvorhaben vorgängigen Annahmen ist jene, dass die Auseinandersetzung mit den Aussagen der Schüler*innen die Orientierungen der Studierenden irritieren könnte und dadurch womöglich *andere* Orientierungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt rekonstruierbar seien. Die Vorstellung ist insofern höchst normativ geprägt, als dass *andere* Orientierungen auf solche rekurrieren, die ein *angemesseneres* Verständnis von Inklusion und Differenzen beinhalten. Hier wurde der Forschungsprozess – und dies ist vor allem retrospektiv deutlich erkennbar – vor dem Hintergrund der Logik von *Fortschritt* und *Optimierung* der Orientierungen betrachtet. Ferner hat die Verbindung des Forschungsdesigns mit dem Seminarformat, dem *Input* in Form der Schüler*innenaussagen und den beiden Erhebungszeitpunkten, der Normativität Vorschub geleistet. Darüber hinaus ist auf die strukturelle Einbettung der Studie in die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu verweisen. Diesbezüglich könnte kritisch gefragt werden, vor dem Hintergrund welcher Vorannahmen welche Ziele mit der Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten, verbunden mit der Zuordnung zu spezifischen Differenzkategorien, verfolgt werden. Zu diskutieren wäre weiter, welche professionstheoretischen Annahmen sich in den Rahmenbedingungen von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehrer*innenbildung erkennen lassen, wie die Studierenden (nicht) adressiert werden und welches Verständnis von Universitäten dem zugrunde liegt. Können Maßnahmen zur Optimierung der Lehrer*innenbildung auch dazu führen, eine Ausbildungslogik zu fokussieren bzw. ist dies womöglich sogar intendiert? Inwiefern werden die Studierenden – offen oder verdeckt – mit Mechanismen der (Selbst-)Disziplinierung konfrontiert und welche Freiräume werden durch welche Formate eröffnet? Nimmt die Reflexion der normativen Prämissen der jeweiligen Maßnahmen die Funktion einer Immunisierung gegenüber Kritik ein? Derartige Fragen betreffen Forschungskonzepte, universitäre Lehrformate und strukturelle Rahmenbedingungen gleichermaßen. Dabei gilt es nicht, abschließende Antworten zu finden, vielmehr sollten sie zirkulär stets aufs Neue mit den Beteiligten verhandelt werden, um verschiedene Optionen zu beleuchten.

7.3.3 Reflexion der Dokumentarischen Methode in Bezug auf ihren Gegenstand

Den Gegenstand der Forschung bilden die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen in Bezug auf Inklusion, Exklusion und Differenzen von Studierenden mit dem Ziel Lehramt, die an dem beschriebenen Seminar teilnahmen (*Kapitel 5*). Die Untersuchungsgruppe bestand aus Studierenden der Sonderpädagogik, des gymnasialen Lehramts und des Lehramts für berufsbildende Schulen. Einen besonderen Fokus nahm die Frage ein, inwiefern sich die Studierenden dabei auf die Perspektiven von Schüler*innen beziehen. Folgende Fragen, die auf die Grundannahmen der Dokumentarischen Methode rekurrieren, sind hier für eine methodische und methodologische Reflexion handlungsleitend:

1. Inwiefern konnten kommunikative und konjunktive Dimensionen von Orientierungen rekonstruiert werden?
2. Inwiefern war es in diesem Kontext möglich, auch kollektive Orientierungen, also Orientierungen, die die Gruppe als Ganzes teilt, zu rekonstruieren?
3. War es dabei möglich, alltagspraktische Orientierungen zu rekonstruieren?

Erstens sind die vorliegenden Ergebnisse dahingehend zu betrachten, inwiefern das Design der Studie die Rekonstruktion kommunikativer und konjunktiver Dimensionen von Orientierungen zuließ, wie es dem zentralen Erkenntnisinteresse der Dokumentarischen Methode entspricht (vgl. exempl. Kleemann et al. 2013, 162). Geteilte konjunktive Elemente von Orientierungen stehen in Verbindung mit gemeinsamen Erfahrungsräumen. Die Erfahrungen müssen nicht unbedingt gemeinsam erlebt werden, aber homologe, also strukturidentische bzw. strukturähnliche Dimensionen aufweisen. Die beforschten Studierenden teilen den Erfahrungsraum Universität sowie den gemeinsamen Besuch der Veranstaltung. Außerdem zeigen sich auch durch die Zugehörigkeit zu einer Disziplin (Sozialwissenschaften) und die jeweiligen Studiengänge gemeinsame Erfahrungsräume.⁵³ Auch in dem Austausch über die eigene, durch Exklusion geprägte Schulzeit werden gemeinsam geteilte Erfahrungen ersichtlich. Aufgabe des dokumentarischen Interpretationsprozesses ist es, mögliche Verbindungen zwischen Orientierungen und gemeinsamen Erfahrungsräumen zu rekonstruieren. Solche Zusammenhänge können partiell durch Hintergrundinformationen zu den Beforschten als mögliche Annahmen formuliert werden. Empirisch deutlichere Aussagen sind dann zu treffen, wenn die Gruppe selbst gemeinsame Erfahrungsräume zum Ausdruck bringt. Die Verbindungen von gemeinsamen Erfahrungsräumen zu rekonstruierten Orientierungen sind aber nicht immer erkennbar; im vorliegenden Material werden in mehreren Sequenzen keine diesbezüglichen Hinweise von den Gruppen selbst ersichtlich.

Grundsätzlich spiegeln die untersuchten Gruppen die Konstellation der Seminare wider. Da, wie in der Seminarbeschreibung bereits erwähnt, die Teilnehmer*innenschaft aus Studierenden unterschiedlicher Studiengänge besteht, die sich zum Teil in verschiedenen zeitlichen Phasen ihres Studiums befinden, war davon auszugehen, dass sich möglicherweise eher kommunikative als konjunktive Erfahrungsräume und dadurch auch weniger konjunktive Ebenen der Orientierungen rekonstruieren lassen. Die Ergebnisse zeigen aber, dass sowohl kommunikative als auch konjunktive Dimensionen von Orientierungen extrahiert werden konnten. Dabei war insbesondere das Verhältnis zwischen konjunktiven und kommunikativen Elementen der Orientierungen aufschlussreich, da es z.B. auf etwaige Spannungsfelder zwischen Handlungspraxis und Normen hinweist.

Am Material zeigt sich, dass die Studierenden auf kommunikativer Ebene Themen verhandeln, die sich nicht auf konjunktiver Ebene dokumentieren. Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass die auf kommunikativer Ebene rekonstruierten Inhalte eher einer sozialen Erwünschtheit und Reproduktion normativer Erwartungen entsprachen. *Kommunikative und konjunktive Ebenen stehen sich dann spannungsreich gegenüber.* Die Studierenden bearbeiten also denselben Sachverhalt auf beiden Ebenen als sich widersprechend. Die Performanz des Diskurses ist in dem Fall nicht kongruent zu der normativen Ebene. Auf kommunikativer Ebene wurden Normen wie die Bedeutung von Kooperationshandeln zwischen Lehrpersonen verschiedener Studiengänge diskutiert. Gleichzeitig wurde aber deutlich, dass sich diese geforderte Norm nicht in der antizipierten Handlungspraxis zeigt, da beispielsweise die Studierenden

53 So zeigt sich in den Diskussionen der Gruppe der *Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen* zum Thema ‚Werkstattarbeit für behinderte Menschen‘, dass sich ausschließlich die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik an dieser beteiligen. Der rekonstruierte Orientierungsgehalt, in dem behinderte Menschen als förderbedürftig wahrgenommen werden und sich die Studierenden als Anleiter*innen und Wiedereingliederungshelfer*innen behinderter Menschen positionieren, steht vermutlich im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Erfahrungsraum des Studiums für Sonderpädagogik.

des Lehramts an Gymnasien die Diskussion derart dominierten, dass Redebeiträge der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik übergegangen wurden. Diese Diskrepanzen werden in den Analyseebenen aufgegriffen. Die auf kommunikativer Ebene thematisierten Sachverhalte und Normen können auf einen Modus sozialer Erwünschtheit im Sinne einer antizipierten Erwartung hindeuten. Die auf konjunktiver Ebene verhandelten Phänomene verweisen potentiell eher darauf, welche Themen die Gruppe für sich selbst als relevant empfindet. Diese Diskrepanz kann sich beispielsweise darin zeigen, dass der Impuls der Moderatorin lediglich schnell abgehandelt wird und die Studierenden darauf folgend die für sie eigentlich relevanten Themen diskutieren.

Zweitens ist zu beleuchten, inwiefern es sich bei der Rekonstruktion der studentischen Orientierungen um kollektive Orientierungen, die die jeweiligen beforschten Gruppen teilen, handelt. In der Kombination der Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens und der Dokumentarischen Methode bildet die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen das wesentliche Erkenntnisinteresse (vgl. exempl. Bohnsack 2013b, 206ff.). Die Ergebnisse zeigen bei mindestens zwei der Gruppen Trennungsprozesse, die zu einer Bildung von Untergruppen geführt haben. Trotz dieser internen Spaltungen war es möglich, auch kollektiv geteilte Orientierungen zu rekonstruieren.⁵⁴ Zu vermuten ist aber dennoch, dass die Zersplitterung in Untergruppen dazu geführt haben könnte, dass bei den entsprechenden Gruppen kollektiv geteilte Orientierungen in geringerem Ausmaß rekonstruierbar waren als es ohne eben solche Spaltungsprozesse der Fall gewesen wäre.

Drittens ist der Frage nachzugehen, inwiefern es das Forschungsdesign erlaubte, Erkenntnisse über alltägliche Orientierungen der Beforschten zu gewinnen, wie es die Rekonstruktion mittels der Dokumentarischen Methode vorsieht (vgl. exempl. Kleemann et al. 2013, 155). Die Forderung der Rekonstruktion alltagspraktischer, die berufliche Praxis betreffenden Orientierungen gestaltet sich in der vorliegenden Forschung insofern als Herausforderung, als dass die Studierenden noch nicht in der Schule tätig sind und die Position als Lehrer*innen eine zukünftige darstellt. Der Großteil der Studierenden verfügt bereits über Erfahrungen im Rahmen von Schulpraktika, dennoch kann nicht von alltagspraktischen Orientierungen im Sinne beruflicher, die konkrete Schulpraxis betreffenden Orientierungen die Rede sein. Viele der Impulse und Diskussionsabschnitte weisen einen gedankenexperimentellen Charakter auf, in denen die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen bestimmte Situationen und ihre dazugehörigen Verhaltensweisen imaginieren. In ihnen finden sich durch persönliche Erzählungen Verweise auf schul- und bildungsbezogene Erfahrungen. Imaginationen von Handlungsabläufen finden nicht unabhängig von den eigenen Überzeugungen statt und können ebenso in habituelle und milieubedingte Wissensstrukturen eingebettet sein. Ob der Forderung der Dokumentarischen Methode, Orientierungen zu rekonstruieren, die mit alltäglichen Praktiken einhergehen, mit dieser Studie nachgekommen werden konnte, ist zunächst davon abhängig, welchem Verständnis von Praxis bzw. Alltagspraxis gefolgt wird. Wird sie ausschließlich als Berufspraxis, also als Praxis des schulischen Alltags wie des Unterrichts und der Organisation schulnaher Aktivitäten, begriffen, ist diese Anforderung mit dem vorliegenden Forschungsdesign weniger zu erfüllen. Versteht man den Kontext Universität aber auch als Praxis, nämlich als „eine Praxis des

54 Erklärbar ist dies möglicherweise dadurch, dass die Bildung in Untergruppen sich nicht an allen Sequenzen zeigte und in den meisten Diskussionen die jeweils andere Position der Gruppe in Bezug auf die jeweils eigene mitgedacht wurde.

analytisch-distanzierten, unvoreingenommenen, ordnenden Blicks auf die eigene Handlungsfähigkeit“ (Schrittesser/Hofer 2012, 142), können anhand der rekonstruierten studentischen Orientierungen durchaus Erkenntnisse über Alltagspraktiken generiert werden.

Unter einer berufsbiographischen Perspektive von Lehrer*innenprofessionalität ist darüber hinaus auf die Herausforderung der Interpretation des Zusammenspiels eigener schulischer Erlebnisse, weiterer berufsbiographischer Lern- und Bildungserfahrungen und privater Erfahrungen hinzuweisen. Die rekonstruierten studentischen Orientierungen stehen mit verschiedenen Formen des Habitus in Verbindung (vgl. Helsper 2018).

7.3.4 Reflexion der Analysefigur des Doing/Undoing Difference

Für die Interpretation des Materials wurde die Perspektive des Doing/Undoing Difference als praxeologische Denkfigur und als Forschungsansatz gewählt. Die vorliegende Studie ist nur bedingt praxeologisch zu verorten: die Rekonstruktion der studentischen Orientierungen können lediglich einen bestimmten Ausschnitt eines Doing/Undoing Difference erfassen. Neben der bereits erwähnten Differenz zwischen der Praxis der Hochschule und der Praxis der Schule rückt mit der Frage einer praxeologischen Ausrichtung vor allem das Kriterium der räumlich-körperlichen Situierung in den Vordergrund, dem diese Untersuchung nicht nachgeht. Das folgende Zitat greift die Herausforderungen einer praxeologisch ausgerichteten Forschung auf Lehrer*innenprofessionalisierung auf:

„Die konzeptionelle Lücke zwischen den in situ als Adressierung beschreibbaren Praktiken der Subjektivierung und ihren ‚Wirkungen‘ in einer (berufs-)biographischen Perspektive lässt sich dabei vermutlich nur anhand längsschnittlicher Studien und in der Begleitung von Studierenden des Lehrberufs über das Studium und den Berufseinstieg hinweg empirisch erschließen und erfordert neben Verfahren der teilnehmenden Beobachtung und Videographie wohl auch Interviews mit den Studierenden, sodass Beobachtungen einerseits und studentische Orientierungen andererseits aufeinander bezogen werden können“ (Leonhard 2018, 89).

Die rekonstruierten studentischen Orientierungen und die daraus generierten Ergebnisse bedürfen demnach der Ergänzung der Forschung mit denselben Studierenden über die Spanne des Referendariats und des beruflichen Einstiegs in die Schulpraxis hinweg.

Trotz der ausgeführten Limitation der Ergebnisse erwies sich die Analyse des Materials mit dem Fokus auf die Figur des Doing/Undoing Difference insofern als ergiebig, als dass Verläufe von Differenzsetzungen seitens der Studierenden nachgezeichnet werden konnten. Dadurch wurden weitere Erkenntnisse über die studentischen (Nicht-)Relevanzsetzungen aufgezeigt.

Das Verhältnis von dem Ansatz des Doing/Undoing Difference, Orientierungen und Praktiken konstituiert sich in dieser Untersuchung folgendermaßen: Doing/Undoing Difference zeigt sich in Praktiken; Orientierungen werden als handlungsleitende Sinnstrukturen verstanden, die Praktiken *wahrscheinlicher* oder *unwahrscheinlicher* machen. Ebenso können Orientierungen aber auch in Praktiken hergestellt werden, auf diese zurückwirken und somit handlungsleitend für zukünftige Praktiken sein. Dafür sind vor allem die konjunktiven Dimensionen von Orientierungen zentral, die mittels der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können. Die Ergebnisse dieser Studie erlauben es, Aussagen darüber zu treffen, wie sich die Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung orientieren. Diese Orientierungen werden in Bezug auf inklusionsorientierte, differenzsensible Lehrer*innenbildung diskutiert.

Die Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Figur des Doing/Undoing Difference ist aufgrund der praxeologischen Ausrichtung kompatibel mit den methodologischen Grundannahmen und dem forschungspraktischen Vorgehen der Dokumentarischen Methode. Beide Ansätze sind dafür offen, was im (routinisierten) Vollzug der Praxis passiert und nicht unbedingt sogleich offensichtlich zum Vorschein kommt. Zugleich ist die Figur des Doing/Undoing Difference anschlussfähig an ein situatives Verständnis von Differenzen und Prozessen von Inklusion und Exklusion. Die Wahl dieser Analysefigur ließ es zu, Erkenntnisse über den situationsspezifischen Umgang der Studierenden mit Differenzen zu generieren und Prozesse diesbezüglich sichtbar werden zu lassen.

7.3.5 Reflexion der eigenen Positioniertheit im Forschungsprozess

„Wer forscht, muss nicht nur seine Forschungsgegenstände erforschen, sondern stets auch noch seine eigene Forschung erforschen“ (Kruse 2009, 23).

Behse-Bartels und Brand beschreiben, dass einerseits qualitative Studien mit dem Fokus auf Subjektorientierung zunehmen, gleichzeitig aber „eine De-Thematisierung der Subjektivität des Forschenden in der Mehrzahl der Studien nicht zu übersehen [sei]“ (Behse-Bartels/Brand 2009, 14). Die eigene Subjektivität im Forschungsprozess werde zumeist als Störvariable betrachtet, die neutralisiert werden müsse. „Der Forscher, die Forscherin ist [...] alterslos, geschlechtslos, geruchlos, farblos, ohne sozial-differentiellen Habitus etc.“ (Breuer 2003). Die personalen Differenzen sind konstitutiv für den Forschungsprozess – sie wirken strukturierend auf diesen, zeigen sich im Verhältnis von Forscher*innen und Beforschten und prägen den Blick auf die vorliegenden Daten. Kessler beschreibt Selbstreflexivität als eine Möglichkeit, ein Bewusstsein um die Voraussetzungen zu erlangen, auf denen das eigene Verständnis der Daten beruht (vgl. Kessler 2016, 204). Dabei können die eigene Sozialisation, der familiäre Hintergrund und möglicherweise auch der jeweilige gesellschaftliche Kontext, sprich die Zeit, in der man geboren und aufgewachsen wurde, relevant sein (vgl. ebd.).

Marotzki weist mit einem Verständnis von Professionalität als stets unabgeschlossenen Prozess auf „[d]ie Notwendigkeit gesteigerter Reflexivität aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse hin“ (Marotzki 2009, 21). Diese „offenbart sich den Individuen nicht nur im biographischen Kontext, sondern auch im Rahmen professionellen Handelns“ (ebd.). Devereux fordert Forscher*innen dazu auf, nicht länger ausschließlich den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit auf „die Manipulation am Objekt“ (Devereux 1973, 19) zu richten, sondern stattdessen „sich selbst *qua* Beobachter zu verstehen [zu] suchen“ (ebd., 20, Herv. i.O.). Behse-Bartels und Brand konstatieren, dass „[d]ie Subjektivität von Forschenden im Forschungsprozess [...] integraler Bestandteil einer jeden qualitativen Forschungsarbeit [sein] müsse“ (Behse-Bartels/Brand 2009, 14). Die genannten Forderungen verdeutlichen die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Positioniertheit im Forschungsprozess; die folgenden Ausführungen bilden daher den Versuch, diesem Postulat gerecht zu werden.

Bourdieu und Wacquant fordern eine Reflexion der „Zugehörigkeit des Forschers zum intellektuellen Feld und seiner Position in diesem Feld“ (Bourdieu/Wacquant 1996 [1992], 66). Sie thematisieren drei verschiedene Bias. *Erster* sind soziale Herkunft und soziale Daten der Forscher*innen wie Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung. In dem Forschungsprozess spielte mein Alter eine durchaus relevante Rolle. Zu Beginn meiner Promotion (2015) war ich nicht wesentlich älter als einige der Studierenden, deren Orientierungen zu Inklusion und Differenzen den Forschungsgegenstand bilden. Die Zeit meines Studiums lag noch nicht lan-

ge zurück, wodurch ebenfalls eine Nähe zu den Beforschten entstand. Durch mein Studium der Erziehungswissenschaft ergaben sich zusätzliche Überschneidungen zu der akademischen Sozialisation der Beforschten. Zur sozialen Herkunft ist anzumerken, dass ich durch die pädagogischen Berufe meiner Eltern und meiner Schwester geprägt wurde, die sicherlich die eigene berufliche Biographie (mit-)beeinflussten. Den *zweiten* Bias bildet die Position der Wissenschaftler*innen im akademischen Feld und im Feld der Macht. Sozialwissenschaftler*innen befinden sich nach Bourdieu und Wacquant nah an dem Pol der Beherrschten (vgl. ebd.). Beispielsweise erhält Bildungsforschung häufig weniger Renommee als etwa Wirtschaftsforschung oder Marktforschung. Ferner ist hier auf die besondere Position von Doktorand*innen hinzuweisen. Fiedler konstatiert, dass die Phase der Promotion oftmals mit dem Verweis auf den „Aspekt der Bildung im Sinne der Persönlichkeitsbildung“ (Fiedler 2009, 11), für die in dieser Phase der Qualifikation Raum und Zeit sein soll, belegt wird. „Für die Promovierenden ist dies eine besondere Statuspassage, in der man sich neu verortet und entscheiden muss, wer man ist und wohin man will“ (ebd.). In dieser Zeit können idealerweise eigene wissenschaftliche und thematische Präferenzen entwickelt und ausgebildet werden. Ferner erfolgt eine Aus- bzw. Weiterbildung des eigenen wissenschaftlichen Habitus, wobei „die Einsozialisation in die scientific community“ (ebd.) einen zentralen Stellenwert einnimmt. Der *dritte*, der „intellektualistische Bias, der uns die Welt als Schauspiel wahrnehmen lässt“ (Bourdieu/Wacquant 1996 [1992], 67), ist für Bourdieu und Wacquant wohl der wichtigste. Er kann ihnen zufolge dann zu einer Verfehlung der Praxis führen, wenn „die praktische Logik auf die theoretische Logik reduzier[t] [wird]“ (ebd.). Bourdieu und Wacquant warnen gewissermaßen davor, dass Forscher*innen sich mit der Auseinandersetzung ihrer theoretischen Probleme in ihre Welt zurückziehen (vgl. ebd., 68). Damit einher geht die Frage nach Möglichkeiten der Verständigung (vgl. Fleck 1983). Nach Fleck ist Verständigung stets nur innerhalb einer Gemeinschaft möglich, da nur in dieser spezifische Modi der Kommunikation funktionieren würden (vgl. ebd., 91). Trotz dieser Annahme ist gerade im Kontext von Inklusion und Exklusion und Differenz zu fragen, wie Möglichkeiten der Übersetzung generiert werden können, sodass Austausch und Verständigung realisierbar werden.

Die folgende Reflexion kann als die Möglichkeit eines solchen Übersetzungsversuches mit der Intention eines wissenschaftlichen Austausches verstanden werden, um sich nicht in die eigene Welt der Forschung zurück zu ziehen (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996 [1992], 68). Gerade eine Verständigung über den Prozess von Forschungsprojekten – und die mit ihm verbundenen Herausforderungen – anstelle einer ausschließlichen Diskussion der Ergebnisse kann zu einer erweiterten Verständigung innerhalb der scientific community führen. Folgende Fragen von Breuer (2003) dienen dabei als Orientierung:

- „Welche Rolle spielen Forscherperson, Wissenschaftler/innen-Gemeinschaft, Betroffene, diverse Öffentlichkeiten bei der Wahl und bei der Fokussierung des Themas?“
- „Warum und wie wird es ‚mein‘ Thema?“
- „Wohin will ich gucken – und wohin nicht?“ und „Was halte ich in diesem Zusammenhang für un-/normal, un-/attraktiv, un-/moralisch?“
- „Was ängstigt mich?“
- „Was zieht mich an?“
- „Anerkenne ich deren Expertentum als Feldmitglieder, als Betroffene?“
- „Kann/will ich die Interaktion als Dezentrierungs-Gelegenheit für die Untersuchungspartnerinnen, für deren Selbstentwicklung anlegen?“

Die vorliegende Studie ist in der Bildungsforschung, konkreter im Bereich inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung verortet. Sie verweist somit auf Fragen, die die Hochschullehre im Kontext von Inklusion und Exklusion und Differenz betreffen. Durch die Diskussionen um die Abschaffung von Förderschulen, insbesondere der Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘, stellen die Auseinandersetzungen mit Inklusion ein politisch brisantes Thema dar. Die in den letzten Jahren verstärkten Bewegungen von Flucht und Migration tragen ebenfalls dazu bei, dass das Themenfeld um Inklusion, Diversität und Differenz einen hohen Nachrichtenwert hat und öffentlich wirksam ist. Erhebliche finanzielle Mittel werden in diese Forschungen investiert, wie es an der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ abzulesen ist. Auch diese Studie ist innerhalb der ersten Förderphase (2015–2018) der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstanden. Damit befindet sie sich thematisch nicht an den Rändern, sondern in der Mitte gesellschaftlicher und politisch-öffentlichkeitswirksamer Fragestellungen. Da die Umsetzung von Inklusion politisch erwünscht ist, wird auch in diesbezügliche Forschungen investiert. Das Verständnis von Inklusion als politisch brisantes Phänomen kann sich auch auf die Erhebungssituationen in Forschungen auswirken. Gefühle wie Scham und Angst werden vermutlich weniger bei den Beforschten eine Rolle spielen, als wenn diese sich zu tabuisierten Randthemen äußern würden. Das heißt nicht, dass die Beforschten nicht auch bei in der gesellschaftlichen Mitte etablierten Fragestellungen Sorgen, Ängste und Scham in den Erhebungssituationen empfinden können, aber der Forschungsbereich und seine Situiertheit innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen kann einen Einfluss auf die Wahrnehmung solcher Emotionen nehmen. In dieser Untersuchung können die Studierenden darüber hinaus in nicht-persönliche Beschreibungen ausweichen, indem sie aus der Position angehender Lehrpersonen heraus antworten. Aus der Position als Studierende und potentielle Lehrperson zu sprechen kann einen gewissen Schutz bieten, um nicht auf persönlicher Ebene zu berichten.

Durch den Bezug zu der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und die Einbindung in die Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“ des Projekts „Leibniz-Prinzips“ an der Leibniz Universität Hannover war die Studie bereits partiell kontextualisiert. ‚Mein Thema‘ (vgl. Breuer 2003⁵⁵) wurde es maßgeblich durch den *Bezug zu den Schüler*innenperspektiven*. Dieser thematische Schwerpunkt ist durch mindestens zwei Dimensionen unmittelbar mit meiner Person verbunden: Erstere liegt in meiner vorherigen Tätigkeit als stellvertretende Lehrperson an der Schule begründet, auch wenn diese nur eine relativ kurze Dauer umfasste. Das Beschäftigungsverhältnis bildete das erste Arbeitsverhältnis nach Beendigung des Studiums und prägte mich daher vermutlich in besonderem Maße. Die zweite Begründung ist eher eine theoretische. Während des Masterstudiums befasste ich mich mit poststrukturalistischen Theorieströmungen, für die ein Moment der Kritik des *Sprechens-Über* (vgl. Spivak 2008 [1988]) wesentlich ist. Bereits zu Beginn meines Forschungsprozesses und in der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ‚Inklusion‘ entstand der Eindruck, dass die Perspektiven der Schüler*innen in den Diskussionen um Inklusion unterrepräsentiert seien. Das ist insofern verwunderlich, da doch gerade sie den Ausgangspunkt ebendieser Diskussionen um Inklusion bilden. Die Annahme, dass in den Auseinandersetzungen um die Gestaltung inklusionsorientierter Schulen und die Konzeption und Erprobung universitärer, inklusionsorientierter Lehr-Lern-Formate vielmehr *über* Schüler*innen als *mit ihnen* gesprochen wird bzw. *diese selber zu Wort* kommen können, verstetigte sich.

55 Breuer schlägt vor, sich der Themenwahl, des Themenzuschnitts und der Fokussierung von Problemaspekten bewusst zu werden und formuliert in diesem Kontext die Frage, wie und warum das Thema zu dem ‚eigenen‘ geworden ist (vgl. Breuer 2003).

Die Frage, wohin sich die eigenen Blicke (nicht) richteten (vgl. Breuer 2003), erfordert ein besonderes Maß an Reflexion und ist vermutlich nur in Ansätzen zu beantworten. Trotz des Bemühens um Reflexion werden weiter Bereiche existieren, die nicht oder nur bedingt explizierbar sind. Zunächst fiel es mir schwer, den eigenen Blick dahin zu lenken, dass die untersuchten Gruppen der Studierenden den Perspektiven der Schüler*innen nicht die Bedeutung entgegenbrachten, die ich – retrospektiv betrachtet – angenommen hatte. Dieses Erkenntnis deutet bereits darauf hin, dass die eigenen Prämissen normativ aufgeladen waren (vgl. dazu Prämissennormativität⁵⁶, Heinrich 2016, 434). Durch eine kommunikative Validierung in dem Sinne, dass alle ausgewählten Sequenzen in interdisziplinären Interpretationsrunden ausgewertet wurden, erhielt ich wiederholt Rückmeldungen dazu, wie sich die Studierenden (nicht) auf die Perspektiven der Schüler*innen beziehen. Die rekonstruierten Orientierungen der beforschten Gruppen, insbesondere die Form der Bezugnahmen auf die Schüler*innenperspektiven, lösten somit Irritationen meinerseits aus. Welche Implikationen entstehen für die eigene Lehre, wenn zu Seminarbeginn und zum Seminarende ähnliche Orientierungen rekonstruiert werden? Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen, dass sich die Studierenden nicht in dem (vermeintlich erforderlichen) Maße mit den Perspektiven der Schüler*innen auseinandersetzen, wie ich es als Dozierende und Forscherin für scheinbar notwendig erachte? Damit greife ich auf die Frage von Breuer zurück, welche Aspekte und Prozesse beängstigende Wirkungen auf die eigene Person ausgeübt haben (vgl. Breuer 2003). Hier wurde die eigene Standortgebundenheit besonders deutlich, die insbesondere in qualitativer Forschung eine zentrale Rolle einnimmt:

„First, qualitative research demands an empathic ability to relate to social and psychological realities other than one’s own. At most effective, furthermore, it requires both the kind of humility that acknowledges that the researcher always has a particular standpoint, and the kind of openness that is prepared to risk having that standpoint changed“ (Attia/Edge 2017, 34).

Hoffarth, Klinger und Plößer verweisen in Bezug auf universitäre Lehre, die Differenz zum Gegenstand der Diskussion werden lässt, auf mögliche Enttäuschungen der Lehrenden, wenn die erwarteten Lern- und Bildungserfolge ausbleiben bzw. nicht rekonstruierbar sind (vgl. Hoffarth et al. 2013, 64). Mit Bezugnahme auf Benner machen sie weiter darauf aufmerksam, dass die Lehrenden herausgefordert werden, sich mit ihren eigenen (vergangenen) Lernprozessen und den darin enthaltenden Irritationen auseinanderzusetzen. Da Dozierenden das, was sie vermitteln wollen bzw. das, was sie zur Diskussion stellen, zumindest bis zu einem gewissen Maß inhaltlich vertraut ist, sind ihnen möglicherweise die eigenen Verunsicherungen, die sie in den beginnenden Auseinandersetzungen mit den gewählten Themen erlebt haben, nicht mehr präsent (vgl. Benner 2005; 15; Hoffarth et al. 2013, 64f.). Durch die Reflexion der eigenen Fragen, Bildungs- und Lernprozesse kann dann der Blick erneut auf die Lernerfahrungen der Studierenden gerichtet werden, anstatt „die eigene Frustration in den Vordergrund“ (Hoffarth et al. 2013, 64) rücken zu lassen.

Eine weitere Herausforderung bestand in der Sorge um die Reproduktion von Kategorisierungen mit einhergehenden Sprach- und Bezeichnungsproblematiken.

„So etwa, wenn man introspektiv auch bei sich selbst beobachten kann, wie einem während eines Vortrags, in dem man die [...] Personengruppen in irgendeiner Weise benennen will, bei der Formulierung

56 Die Prämissennormativität bezieht sich auf die normativen Prämissen und die mit ihr verbundenen theoretischen Grundannahmen in der empirischen Bildungsforschung. Diese sind im Rahmen der Forschungsdesigns transparent zu machen, sodass ihnen reflexiv begegnet werden kann (vgl. Heinrich 2016, 434ff.).

im Moment des Aussprechens Zweifel kommen. Während man in vielen anderen Kontexten souverän und selbstsicher die eigenen Thesen referieren kann, stellt sich diese Sicherheit im Kontext von Forschungen zur Inklusion nicht ein“ (Demmer/Heinrich 2018, 178).

Die beschriebene Herausforderung ist nicht auflösbar, sondern verhält sich antinomisch. Eine entsprechende Möglichkeit, handlungsfähig zu bleiben, bildet ein sensibler und reflektierter Umgang mit dieser. Dabei bot es sich an, die eigenen Sprach- und Bezeichnungsproblematiken innerhalb von Forscher*innengruppen der scientific community zu thematisieren, um so einen konstruktiven Umgang mit den Interpretationsprozessen des eigenen Datenmaterials entwickeln zu können.

Die Fragen nach der Anerkennung des Expert*innentums der Beforschten als Feldmitglieder sowie die Frage, ob die Interaktion zwischen Forscher*innen und Beforschten als mögliche Selbstentwicklung für die Beforschten angelegt war (vgl. Breuer 2003), stellt das Verhältnis zwischen Forscher*innen und Beforschten mit dem Schwerpunkt auf die Erhebungssituation zur Diskussion. Die Position in den Erhebungssituationen war möglichst zurückhaltend und moderierend (vgl. exempl. Billmann-Machecha/Gebhard 2014, 150; Przyborski/Wohlrab-Sah 2014, 99). Darüber hinaus wurden die beforschten Gruppen darauf aufmerksam gemacht, dass sie alles sagen könnten, was sie für relevant erachten.⁵⁷ Das Einnehmen einer zurückhaltenden Gesprächsführung und die Intention, den Studierenden dadurch Raum für ihre persönlichen Relevanzsetzungen zu geben, waren auf diese Weise zentrale Kriterien der Anerkennung ihres Expert*innentums. Auch hier nimmt die eigene Situietheit einen zentralen Stellenwert ein. Möglicherweise wären Anerkennungsprozesse des Expert*innentums bei der Auswertung von Gruppendiskussionen von Studierenden anderer Fachrichtungen, die meiner eigenen weniger vertraut wären, anders verlaufen. Durch mein Studium der Erziehungswissenschaften bestand nicht nur eine Nähe zu der Statusgruppe der Studierenden, sondern auch zu den sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Zweite Besonderheit ist die, dass die Studierenden sich gegenwärtig im Prozess ihrer Qualifikation befinden und daher noch nicht den Status von Expert*innen ihres Berufs erreicht haben.

Die Frage nach Selbstentwicklung der Beforschten verweist auf die grundlegende Diskussion, ob und wie Selbstentwicklung sowie Lern- und Bildungsmomente in der und durch die Forschung, konkret in der Erhebungssituation, stattfinden können und sollen. Einerseits wurde durch die vorliegende Studie die Intention verfolgt, die studentischen Orientierungen zu rekonstruieren (deskriptive Ebene). Andererseits sollte das Seminar und die Gruppendiskussion zur Perspektiverweiterung und Perspektivübernahme anregen (normative Ebene). Die Erhebungssituation kann potentiell Irritationen bei den Beforschten hervorrufen, indem sie sich zu bestimmten Sachverhalten und Fragen positionieren sollen, über die sie bis zum Zeitpunkt der Erhebung eventuell noch nicht nachgedacht hatten. Grundsätzlich ist es herausfordernd, *Fortschritt* im Sinne von Lern- und Bildungsprozessen überhaupt empirisch zu erfassen. Verschiedene methodische Prämissen können Anzeichen darauf geben, wie beispielsweise die Einteilung in Textsorten; die Beforschten zeigen eher in Erzählungen als in Beschreibungen und Argumentationen etwas über sich selbst (vgl. Kleemann et al. 2013, 65f.). Auch die Trennung von kommunikativem und konjunktivem Wissen kann diesbezügliche Hinweise geben. Die kommunikative Ebene verweist vielmehr auf soziale Normen und sozial erwünschte Antworten, weshalb davon auszugehen ist, dass die Beforschten in dieser weniger von sich selbst preis-

⁵⁷ Siehe: Methodische und methodologische Annäherungen; Ausführungen zu den Interpretationen der Eingangsimpulse (*Kapitel 7*).

geben. Dabei ist grundsätzlich anzumerken, dass auch die beforschten Subjekte lediglich partiell Teile ihrer eigenen Identität zeigen, weshalb der Rekonstruktion der konjunktiven Ebene, die den Subjekten nur bedingt bewusst zugänglich ist, eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Bohnsack 2013a, 245).

Die Reflexion der eigenen Position im Forschungsprozess könnte noch um vielfache Dimensionen ergänzt und vertieft werden und ist nicht als abgeschlossen zu betrachten. Zudem ist darauf zu verweisen, dass die Trennung zwischen bewusster und unbewusster Ebene auch auf mich als Forscherin zutrifft und daher ausschließlich diejenigen Aspekte reflektiert werden konnten, die mir bewusst zugänglich sind.

7.4 Sample

Die Untersuchungsgruppe bilden die Studierenden, die zugleich das beschriebene Seminar besuchten (*Kapitel 5*). Die Gruppen bestehen aus jeweils drei bis fünf Studierenden (Lehramt für Sonderpädagogik, Lehramt an Gymnasien und Lehramt für berufsbildende Schulen). Die Diskussionen mit den Gruppen *Blaumeise* und *Rotkehlchen* wurden im Wintersemester 2016/2017, die mit den Gruppen *Türkisvogel* und *Grünfink* im Sommersemester 2017 durchgeführt und hatten einen zeitlichen Umfang zwischen 60 und 90 Minuten. Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 19 und 32 Jahren alt. Die Gruppen *Grünfink* und *Türkisvogel* bestehen ausschließlich aus weiblichen* Teilnehmer*innen, die Gruppen *Blaumeise* und *Rotkehlchen* aus männlichen* und weiblichen* Teilnehmer*innen. Während die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik, auch bedingt durch das für das Studium erforderliche Vorpraktikum, zum Teil über relativ umfangreiche Erfahrungen mit dem Themenfeld ‚Behinderung‘ verfügten, hatten andere Studierende kaum eigene Erfahrungen.

- Gruppe Rotkehlchen⁵⁸: die Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen. Orientierungsrahmen⁵⁹: zwischen normiertem System- und individuellem, normierendem Systemhandeln.
- Gruppe Blaumeise: die Platzzuweiser*innen. Orientierungsrahmen: Verhandlungen zukünftiger Positionierungen zwischen Macht und Symmetrie in Schule.
- Gruppe Grünfink: die Delegierenden. Orientierungsrahmen: Orientierung an „Dritten“.
- Gruppe Türkisvogel: die Aufklärer*innen von Differenzen. Orientierungsrahmen: Kategorisierungen und die eigene Position vs. Homogenitätsillusion von Schule.

58 Bei der Benennung der Gruppen wird zwischen einer deskriptiven Namensgebung, der Bezeichnungen der Vogelarten, und einer analytischen, entstanden im Interpretationsprozess mit Blick auf den jeweils rekonstruierten Orientierungsrahmen, unterschieden. Die Reihenfolge dieser beiden Bezeichnungen ändert sich im Laufe des Interpretationsprozesses. Im Sample (Tabelle 2) sind lediglich die deskriptiven Namen der Gruppen aufgeführt. In der Ergebnisübersicht der formulierenden und reflektierenden Interpretation (Tabelle 3) sind hingegen beide Namen vermerkt, die deskriptive Benennung steht dabei aber an erster Stelle. In der Zusammenschau der studentischen Orientierungen im Hinblick auf die Vergleichsdimensionen (Tabelle 4) werden beide Bezeichnungen verwendet, aber die analytische Bezeichnung der Gruppen folgt zuerst. Mit zunehmendem Abstraktionsgrad tauschen so deskriptive und analytische Namensgebungen der Gruppe ihre Plätze. In der Zusammenschau der studentischen Orientierungen im Hinblick auf die thematischen Anker (Tabelle 5) wird hingegen auf die deskriptive Namensgebung verzichtet.

59 Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne umfasst nach Bohnsack kommunikative und konjunktive Dimensionen von Orientierungen sowie mögliche Diskrepanzen zwischen den beiden Ebenen (vgl. Bohnsack 2017, 103). Im vorliegenden Forschungsvorhaben wird der Orientierungsrahmen als Modus verstanden, in dessen Rahmen die jeweiligen Gruppen ihre Themen und Orientierungen bearbeiten; er ist somit umfassender als die einzelnen Orientierungen.

Tab. 2: Sample

Teilnehmende	Studiengang, Fachsemester	Alter	Vorerfahrungen im Bereich Inklusion, Diversität, Behinderung/Benachteiligung (eigene Angaben der Teilnehmenden)
Gruppe Rotkehlchen			
Laura	Master Lehramt an Gymnasien, 3. Semester	26	• Freiwilliges soziales Jahr in einer Einrichtung für betreutes Wohnen, Praktikum an einer integrativen Grundschule
Claudia	Bachelor Lehramt an Gymnasien, 5. Semester	22	• Vorerfahrungen mit Menschen mit psychischer Erkrankung
Britta	Bachelor Sonderpädagogik, 1. Semester	19	• Praktikum an einer Förderschule und in einer Wohneinrichtung für Menschen mit Alkoholerkrankungen
Phillip	Bachelor Sonderpädagogik, 1. Semester	25	• Arbeit als Schulbegleiter, Trainer in einem inklusiven Sportverein
Andrea	Bachelor Sonderpädagogik, 1. Semester	20	• Freiwilliges soziales Jahr in einer Werkstatt für behinderte Menschen
Gruppe Blaumeise			
Sabrina	Master Lehramt an Gymnasien, 1. Semester	26	• Keine Vorerfahrungen
Andreas	Master Lehramt an Gymnasien, 1. Semester	26	• Keine Angabe
Tina	Master Lehramt an Gymnasien, 3. Semester	25	• Mehrere Praktika, keine genauere Erläuterung dieser
Zora	Bachelor Sonderpädagogik, 1. Semester	19	• Freiwilliges soziales Jahr in einer Werkstatt für schwerstmehrfachbehinderte Menschen
Julia	Bachelor Sonderpädagogik und angewandte Sprachwissenschaften (außerschulisch), 1. Semester	21	• Praktikum an einer integrativen Tagesstätte und Förderschule
Gruppe Grünfink			
Daria	Master Lehramt an berufsbildenden Schulen, 4. Semester	32	• Ausbildung als Hotelfachkraft (gemeinsam mit beeinträchtigten Menschen), Schulpraktika an verschiedenen Schulformen, arbeitet als Lehrkraft in einer Sprachlernklasse
Elena	Bachelor Sonderpädagogik, 2. Semester	20	• Praktikum an einer Förderschule, studierte vorher Lehramt an Gymnasien, war Schülerin einer Integrationsklasse
Rita	Bachelor Sonderpädagogik, 2. Semester	20	• Arbeitet beim familienentlastenden Dienst mit behinderten Menschen
Gruppe Türkisvogel			
Katharina	Bachelor Sonderpädagogik, 2. Semester	21	• Hat als Erzieherin gearbeitet
Glenn	Bachelor Sonderpädagogik, 2. Semester	20	• Hat als Erzieherin gearbeitet
Frieda	Bachelor Sonderpädagogik, 2. Semester	21	• Hat als Erzieherin gearbeitet
Nina	Master Lehramt an Gymnasien, 4. Semester	24	• Keine Angaben

7.5 Das Gruppendiskussionsverfahren

Eine Gruppendiskussion ist „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und das dazu dient, Informationen zu sammeln“ (Lamnek/Krell 2016, 384). Ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum in der Anwendung von Kleingruppenexperimenten stammend, wurde das Verfahren vor allem von Pollock, Mangold und Bohnsack entwickelt und geprägt. Bohnsack nimmt eine historische Einteilung des Gruppendiskussionsverfahren in vier Modelle vor: das Individuum in öffentlicher Auseinandersetzung, die informelle Gruppenmeinung, das interpretative Aushandeln von Bedeutungen und kollektive Orientierungsmuster (vgl. Bohnsack 2013b, 206ff.). Während Pollock im ersten Modell überwiegend die Intention der Einbettung von Einzelinterviews in *einem* Kontext verfolgte, änderte Mangold diese Perspektive und betonte, dass kollektive Meinungen und Orientierungen das Erkenntnisinteresse darstellten und nicht weiterhin die einzelnen Beiträge für sich isoliert zu interpretieren seien (vgl. ebd., 206ff.). Im dritten Modell wird die Interaktionsabhängigkeit der Teilnehmer*innen einer Gruppendiskussion untereinander sowie die zwischen den Forschenden und der Gruppe berücksichtigt. Zudem wird die Frage nach der Validität erörtert, wobei für eine ausschließliche Verwendung von Realgruppen sowie der Gegebenheit eines persönlichen Interesses an dem Thema seitens der Gruppe plädiert wird (vgl. Häder 2015, 273). Das vierte Modell ist durch Mannheim und Bohnsack geprägt und findet bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nach den von ihnen erarbeiteten Grundlagen Anwendung. Die Forschenden haben die Aufgabe der begrifflichen Theoretisierung der teils unbewussten Denk- und Diskursmuster der Teilnehmer*innen (vgl. Bohnsack 2013b, 206ff.). Kennzeichnend für das vierte Modell ist die Distanzierung von der Annahme, die Orientierungen der Teilnehmer*innen entstünden erst im unmittelbaren Verlauf der Gruppendiskussion. Diese sind bereits durch milieubedingte Sozialisationsmuster oder generationale Ordnungen vorhanden und werden in Gruppendiskussionen aktualisiert und repräsentiert (vgl. Bohnsack 2014a, 109). „Der Gegenstand von Gruppendiskussionen sind kollektive Orientierungen und Wissensbestände. Diese entstehen nicht erst im Diskurs, sondern werden durch diesen repräsentiert“ (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2014, 93). Nach Bohnsack

„kann man von Gruppendiskussionsverfahren nur dort sprechen, wo die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs-, und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern in einem zugrunde liegenden *theoretischen Modell* verankert ist“ (Bohnsack 2013b, 205, Herv. i.O.).

Bohnsack betont dies im Kontext zu den als focus group bezeichneten Gruppendiskussionen, die in der Marktforschung eher aus zeitlichen und ökonomischen Ressourcen getätigt werden. Ein Beispiel für die theoretische Verankerung der Methode ist der Bezug zu den Konzepten des Habitus und der Milieus, verbunden mit der Annahme, dass sich Sozialitäten durch Interaktionen mit anderen Subjekten prägen und Subjekte sich innerhalb bestimmter Milieus bewegen (vgl. ebd., 210f.). Als wichtigste Merkmale von Gruppendiskussionen werden die Gruppeninteraktionen und „die Unterordnung der Kommunikation unter ein wissenschaftliches Interesse“ benannt (Häder 2015, 272).

Die Methode der Gruppendiskussion eignet sich für die Erhebung kollektiver Orientierungen und Erfahrungsräume, wie es auch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie ist. Die interaktiven Bezugnahmen der Beforschten ermöglichen die Rekonstruktion ihrer Diskussionsverläufe, wodurch „Einblicke in die Mikroprozesse sozialer Aushandlungen“ (Billmann-Ma-

checha/Gebhard 2014, 150) erfolgen. Im Gegensatz zu Interviews können durch Gruppendiskussionen Erkenntnisse über diskursive Aushandlungen gewonnen werden. Das ist gerade im Kontext von Inklusion mit Blick auf die Perspektiven der Schüler*innen bedeutsam, da die Umsetzung inklusiver Lern- und Bildungsprozesse sich in großen Teilen als Aushandlungsprozesse gestalten könnte. Dabei ist insbesondere die Rekonstruktion konjunktiver Dimensionen von Orientierungen sowie konjunktiver Erfahrungsräume relevant. Von Vorteil ist, wenn die Gruppen Realgruppen abbilden, da dann davon ausgegangen werden kann, dass sie durch geteilte Erfahrungshintergründe miteinander verbunden sind (vgl. ebd., 151). Ferner erlaubt die Nähe zu einer gemeinsamen Alltagspraxis ein freieres Erzählen. Die Situation ist durch ein Gespräch innerhalb der Gruppenmitglieder geprägt, sie beziehen sich aufeinander und bearbeiten die Themen auf ihre Art und Weise. Durch die gegenseitigen Bezüge entsteht ein sozialer Kontext, der für die Forschenden besonders wichtig ist.

„In einer Gruppendiskussion [...] kann mir dadurch vieles klarer werden, dass ich den Einzelnen in der Kommunikation mit demjenigen erlebe, mit denen er oder sie auch im Alltag kommuniziert, also innerhalb des gewohnten *sozialen Kontextes*, z.B. innerhalb der Clique, der Gruppe der Gleichaltrigen, mit denen er oder sie auch sonst zusammen ist. Dadurch, dass die Einzelnen wechselseitig aufeinander Bezug nehmen, bildet sich ein *kommunikativer Kontext*, durch den der Sinngehalt der je einzelnen Äußerung für mich deutlicher wird“ (Bohnsack 2014a, 23, Herv. i.O.).

Die untersuchten Gruppen bilden Realgruppen: der gemeinsame Seminarbesuch, das Interesse an den Themen ‚Inklusion‘ und ‚Behinderung/Benachteiligung‘ sowie ihr (vermeintlich) angestrebtes Berufsziel Lehrer*in bilden bei den Studierenden den gemeinsamen Erfahrungshorizont. Dadurch, dass die Anzahl der Beforschten in den Erhebungssituationen gegenüber der Anzahl derjenigen der Forschenden überwiegt, kann womöglich die Asymmetrie zwischen Beforschten und Forschenden reduziert werden – und so eine annähernd dem (Studien-)Alltag entsprechende Gesprächssituation entstehen. Wie auch in anderen Methoden, in denen ein direkter Kontakt zwischen den Forschenden und den zu beforschenden Personen besteht, ist die soziale Erwünschtheit zu beachten. Diese besteht in Gruppendiskussionen nicht nur gegenüber den Forschenden, sondern möglicherweise ebenso gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern. Vor allem in größeren Gruppen kann der Fall eintreten, dass einzelne Mitglieder sich nicht beteiligen.

Position der Forscher*innen

Grundsätzlich zeichnet sich die Position der Forscher*innen durch Zurückhaltung aus. Sie setzen zwar Eingangsimpulse und verfügen über ein bestimmtes Forschungsinteresse, dennoch hat die Gruppe in ihrer Diskussion den Freiraum, selber Themen zu entwickeln, zu erweitern oder auch abzulehnen. „Da es bei der Methode der Gruppendiskussion vor allem um die Relevanzsetzungen der Teilnehmer im Hinblick auf die Forschungsfragestellung geht, wird in der Regel auf einen Leitfaden verzichtet“ (Billmann-Machecha/Gebhard 2014, 150). Forscher*innen nehmen Themeninitiiierungen vor, die sie nicht-direktiv formulieren. Die Fragen und Impulse sollten das eröffnete Thema nicht unmittelbar einem Orientierungsrahmen zuordnen, sondern ein allgemeines Interesse an den Erfahrungen der Gruppe innerhalb des jeweiligen thematischen Kontextes signalisieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 99). Gerade diese Offenheit, die es erlaubt, Erkenntnisse über die Relevanzsysteme der Studierenden zu generieren, erscheint mit Blick auf eine Inklusionsforschung, die den Fokus auf die Rekonstruktion eines Doing/Undoing Difference richtet und nach potentiellen Bezügen zu den Schüler*innenperspektiven seitens der Studierenden fragt, besonders ertragreich. Im Idealfall nehmen die Forschenden eine

moderierende Position ein, sorgen für eine angenehme Diskussionsatmosphäre sowie für einen flüssigen Verlauf der Diskussion. Dabei ist das Aushalten von Pausen seitens der Forschenden relevant. „Eine non-direktive Gesprächsleitung besagt, dass man sich nach der Darbietung des Gesprächsanreizes mit eigenen inhaltlichen Beiträgen zurückhält und über aktives Zuhören Interesse an den Beiträgen der Diskutanten bekundet“ (Billmann-Machecha/Gebhard 2014, 150). Durch die beschriebene non-direktive Gesprächsleitung der Forschenden kann eine Selbstläufigkeit der Diskussionen unter den Teilnehmer*innen entstehen, wodurch kollektive Orientierungen erkennbar werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 92). Sequenzen, in denen sich die Teilnehmer*innen in einen Modus des *Nach-der-Reihe-Antwortens* begeben, ohne aufeinander in ihren Redebeiträgen einzugehen, eignen sich weniger zur Rekonstruktion von Orientierungen. Dennoch sind sie insofern potentiell aufschlussreich, als dass anhand dieser das Antwortverhalten der Gruppe hinsichtlich der Forscher*innen nachvollziehbar wird. Ebenso werden durch den Einbezug auch solcher Sequenzen thematische (Nicht-)Relevanzsetzungen der Gruppendiskussionsteilnehmer*innen ersichtlich.

8 Ergebnisdarstellung

Wie in den Ausführungen zu den wissenssoziologischen Grundannahmen (*Kapitel 7*) expliziert, werden die rekonstruierten Orientierungen und Orientierungsrahmen hier als Potentialität verstanden, die bestimmte Praktiken wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher werden lassen. Orientierungen geben also Aufschlüsse über handlungsleitende Sinnmuster. Die Orientierungsrahmen machen auf übergreifende Muster der Modi der Be- und Verarbeitung der Orientierungen aufmerksam und zeigen, wie die Studierenden sich in Bezug auf bestimmte Sachverhalte und Fragen verorten. Mit Blick auf die Fragestellungen ist hier insbesondere von Interesse, inwiefern sich Praktiken der (Nicht-)Bezugnahme auf die (Perspektiven der) Schüler*innen seitens der untersuchten Gruppen rekonstruieren lassen. Die Ergebnisdarstellung erfolgt auf drei Ebenen der Interpretation. Die Fallbeschreibungen (*Analyseebene I*) zeichnen sich durch ein sequenzielles Vorgehen und eine hohe Nähe zu dem Datenkorpus aus, wobei die Interpretation der einzelnen Sprechbewegungen der Studierenden sowie deren diskursiven Bezugnahmen untereinander im Mittelpunkt stehen. Dabei werden sowohl die verschiedenen Sequenzen eines Erhebungszeitpunktes als auch die beiden Zeitpunkte, Seminarbeginn und Seminarende, miteinander in Beziehung gesetzt (fallimmanenter Vergleich, 8.1). Die in den Fallbeschreibungen rekonstruierten Orientierungsgehalte verdichten sich in der Zusammenschau aller interpretierten Sequenzen beider Erhebungszeitpunkte zu zentralen Orientierungen, die in den anschließenden Ausführungen diskutiert werden (*Analyseebene II*). Diese theoretische Analyse der Orientierungen, Orientierungsrahmen und Vergleichsdimensionen untersucht weiter, in welchem übergreifendem Modus und thematischem Kontext die Studierenden ihre Orientierungen verhandeln und wie diese in Zusammenhang mit theoretischen und empirischen Annahmen im Bereich der Lehrer*innenbildung verortet werden können (8.2). Hier erfolgt bereits eine gruppenübergreifende Zusammenschau (fallexmanenter Vergleich), die in der folgenden Darstellung der thematischen Anker (*Analyseebene III*) fortgeführt wird. Voraussetzung eines thematischen Ankers ist, dass dieser von mindestens zwei der untersuchten Gruppen geteilt wird, wodurch verstärkt eine Fallkontrastierung im Sinne von Gemeinsamkeit stattfindet. Die thematischen Anker werden mit Blick auf inklusionsorientierte, differenzsensible Lehrer*innenbildung diskutiert (8.3). Abschließend erfolgt eine Reflexion der Ergebnisse (8.4).

8.1 Analyseebene I: Fallbeschreibungen der Gruppen⁶⁰

In den Fallbeschreibungen der vier untersuchten Gruppen der Studierenden stehen jeweils folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Welche Themen und Unterthemen beinhalten die jeweiligen Sequenzen und Passagen?
- Wie verlaufen die einzelnen Sprechbewegungen der Studierenden und wie sind ihre Bezüge zueinander?
- Welche Orientierungsgehalte der Gruppen lassen sich rekonstruieren?
- Welche gemeinsamen Erfahrungsräume und negativen Gegenhorizonte sind dabei erkennbar?
- Wie ist die Diskursorganisation der jeweiligen Sequenzen (Diskursmodi)?

⁶⁰ Die Verläufe der kompletten Gruppendiskussionen (Seminarbeginn und Seminarende) sind in den tabellarischen Sequenzierungen in der Open Access Ausgabe im Anhang einsehbar (Punkt 1).

- Welche Relationen bestehen zwischen den einzelnen Sequenzen? Wie gestaltet sich das Verhältnis der verhandelten Themen und Orientierungsgehalte zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt?

8.1.1 Die Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen:

„Inklusion bringt die Lehrer*innen an ihre Grenzen“ vs.

„Und dann gehst du in die Klasse und machst den Unterricht anders“

Die Gruppe der *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* besteht aus fünf Teilnehmer*innen des Seminars; vier der Teilnehmer*innen sind als weiblich, einer als männlich markiert. Die Studierenden sind zwischen 19–26 Jahre alt. Britta (Bw), Phillip (Pm) und Andrea (Am) studieren Lehramt für Sonderpädagogik, Laura (Lw) und Claudia (Cw) Lehramt an Gymnasien. Laura absolviert den Masterstudiengang, die anderen Studierenden befinden sich im Bachelorstudium. Gemein ist ihnen, dass sie bereits in verschiedener Form Erfahrungen mit ‚Behinderung/Benachteiligung‘ oder/und ‚Inklusion‘ gemacht haben. Vor dem gemeinsamen Seminarbesuch kannten sich die Teilnehmer*innen untereinander nicht.

Sequenz eins, 1. Erhebungszeitpunkt

Die Studierenden sprechen vor Beginn der Sequenz darüber, dass Firmen aufgrund einer Quote verpflichtet seien, eine bestimmte Anzahl behinderter Menschen einzustellen. Manche Firmen würden lieber Geldstrafen bezahlen, als sich an diese Regelung zu halten. Cw führt an, dass womöglich eine Firma „einen Autisten mit einer Inselbegabung“ einstellen würde, damit diese von seinen Rechenfähigkeiten profitiere. Dennoch wäre er nicht unbedingt sozial in die Firma und in den Kreis der Mitarbeiter*innen eingebunden.

Oberthema: Integration von Menschen mit Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt vs. Verbleib von Menschen mit Behinderung in den Werkstätten (328–368)

Unterthema Förderbedürftigkeit behinderter Menschen (328–332)
eins:

328	Bw: Ja aber ich finde ähm die Firma macht ja schon mal einen Anfang, und die brau-
329	chen wir einfach Firmen die einen Anfang machen weil ich find so diese Werk-
330	stätten für Menschen mit Behinderung grade da müsste was getan werden weil?
331	die Werkstätten verdienen ja wirklich gutes Geld; ((Aw stöhnt auf)) aber die Men-
332	schen werden nicht gefördert. also so hab ich das

Bw leitet mit einer These in das Thema ein: Sie bräuchten Firmen, die (in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion) „einen Anfang“ (328) machen würden. Ihre These fungiert zugleich als Proposition, die sich im Modus der Argumentation vollzieht. Sie greift auf die vorherige Diskussion um die Verpflichtung von Firmen, bestimmte Quoten von behinderten Menschen einzustellen, zurück. Im Vergleich zu der „Firma“ (328) argumentiert sie, dass in Werkstätten für „Menschen mit Behinderung“ (330), „was getan“ (330) werden müsse, weil „die Werkstätten“ (331) ja auch „gutes Geld“ (331) verdienen. Nach Bw bestehe also ein Handlungs- und Veränderungsbedarf in Werkstätten. Folgende Orientierungsgehalte werden erkennbar: *Behinderte Menschen sind förderbedürftig* und *exkludierende Räume wie Werkstätten sind für die Förderung verantwortlich*. Dies impliziert eine defizitäre Sichtweise auf Behinderung. Aw äußert ihren Unmut über Bws Ausführungen durch ein Stöhnen, was hier als Opposition gedeutet wird.

UntertHEMA *Werkstätten als geschützte Bereiche vs. Anforderungen des ersten*
zwei: *Arbeitsmarkts (333–368)*

- 333 Aw: [Also dann aus meiner Erfahrung ich da jetzt
334 mal konsequent widersprechen äh also wir ha-ha sind da ja nicht nur und sagen
335 hier ne klopf mal einen Nagel rein oder so; sondern wir haben auch Sachen die
336 wir wirklich verkaufen auch auf'm-m öffentlichen Ma-Markt sozusagen also was
337 wirklich Geld einbringt aber das Geld fließt halt meistens in die Institutionen wie-
338 der rein⁶¹, wir haben zum Beispiel auch Mobilitätstraining gemacht das heißt also
339 was gar nichts mit der Arbeit zu tun hat wir haben die wieder ans Laufen gebracht
340 was die im Haushalt nicht leisten konnten und so. ähm und ähm manche Leute das
341 habe ich auch also ich hab mir halt auch so gedacht warum müssen diese Werk-
342 stätten da sein? warum muss man die sozusagen so exkludieren? so eigene Berei-
343 che schaffen sagen da darfst du leben und nicht in unserer Gesellschaft ((räuspert
344 sich)) aber also je-jetzt wie es jetzt ist ist unser Arbeitsmarkt so dass einige Leute
345 wirklich diesen geschot diesen geschützten Bereich brauchen; dass sie mit dieser
346 ja mit diesem Arbeitsdruck oder diesem ja du musst das jetzt so perfekt machen
347 gar nicht klar kommen müssten; das heißt es müssten wirklich Sonderpädagogen
348 dann auch in in Betriebe gehen und die da wirklich eingliedern und sagen okay du
349 hast jetzt hier einen bisschen geschützten Raum, aber du musst das halt auch so
350 und so leisten das ist halt nochmal wahrscheinlich
- 351 Pw: [Hm]
- 352 Aw: viel zu viel Arbeitspensum wo noch Personen die da wirklich nochmal arbeiten
353 also ne du brauchst halt jemanden der sozusagen da anleitet und auch ein bisschen
354 (.) sagt okay das ist es jetzt dein Raum da darfst du geschützt sozusagen was ma-
355 chen; also
- 356 Pm: [Mhm]
- 357 Aw: [also wenn du die jetzt so in 'ne Fabrik setzen würdest würde das Katastrophe
358 geben so.
- 359 Pm: Hm
- 360 Bw: Ja aber also das finde ich so gut wenn man sich dann auch um die Leute zusätz-
361 lich nochmal kümmert also ich hab aber Praktikum gemacht das waren ja das war
362 Arbeitstherapie, das war in einem Raum wo die Leute drinne waren die nicht in den
363 Werkstätten aufgehoben waren, und die haben z-zum Teil auch wirklich Kleber ge-
364 macht, und diese für Geschäft X diese Werbeaktion;

61 Diese Aussage ist sachlich nicht ganz korrekt. In der Werkstättenverordnung (WVO) heißt es in § 12 zur Wirtschaftsführung, dass wirtschaftliche Arbeitsergebnisse angestrebt werden sollen, um die Beschäftigten zu entlohnen (Absatz 3). „Arbeitsergebnis im Sinne des § 221 des Neunten Buches und der Vorschriften dieser Verordnung ist die Differenz aus den Erträgen und den notwendigen Kosten des laufenden Betriebs im Arbeitsbereich der Werkstatt“ (WVO, Absatz 4). „Das Arbeitsergebnis darf nur für Zwecke der Werkstatt verwendet werden, und zwar für

1. die Zahlung der Arbeitsentgelte nach § 221 Absatz 2 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch, in der Regel im Umfang von mindestens 70 vom Hundert des Arbeitsergebnisses,
2. die Bildung einer zum Ausgleich von Ertragsschwankungen notwendigen Rücklage, höchstens eines Betrages, der zur Zahlung der Arbeitsentgelte nach § 221 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch für sechs Monate erforderlich ist,
3. Ersatz- und Modernisierungsinvestitionen in der Werkstatt, soweit diese Kosten nicht aus den Rücklagen auf Grund von Abschreibung des Anlagevermögens für solche Investitionen, aus Leistungen der Rehabilitationsträger oder aus sonstigen Einnahmen zu decken sind oder gedeckt werden. Kosten für die Schaffung und Ausstattung neuer Werk- und Wohnstättenplätze dürfen aus dem Arbeitsergebnis nicht bestritten werden“ (ebd., Absatz 5).

Siehe dazu: Werkstättenverordnung, Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz, Bundesamt für Justiz.

365 Aw: [Hm
 366 Bw: [und so was haben die einfach alles mitgestaltet aber
 367 mir wurde gleich gesagt die Leute können nichts? die können nicht in der Werk-
 368 statt ja.

Die Redebeiträge vollziehen sich in dieser Sequenz größtenteils im Modus der Argumentation, wobei vereinzelte Beschreibungen als Hintergrundkonstruktionen der Argumentationen fungieren. Die Beschreibungen verweisen auf eigene Erfahrungen, mit denen die Argumentationen expliziert werden.

Aw nimmt eine Antithese vor, unterbricht Bw und sagt, dass sie „da jetzt mal konsequent widersprechen“ (334) müsse. Ihr beginnender Satz mit „so hab ich das“ (332) deutet auf eine Rechtfertigung hin, zu der sie ansetzen möchte. Aw beginnt ihre Antithese, indem sie anmerkt, dass das Geld, das durch den Verkauf der Werkstattprodukte eingenommen werde, eine Investition in die Institution sei. Sie beschreibt, dass sie beispielsweise durch ein „Mobilitätstraining“ (338) die Menschen wieder „ans Laufen gebracht“ (339/340) hätten. Dieses Training hätten sich die Menschen „im Haushalt nicht leisten“ (340) können. Erst durch die Werkstatt als öffentliche Institution sei das ermöglicht worden. Sie benutzt wiederholt das Wort „wirklich“ (336/337) in Bezug auf die Produkterstellung: die Produkte würden „wirklich“ verkauft und brächten „wirklich“ Geld ein. Das ist als Indiz zu lesen, dass sie die erstellten Produkte wertschätzt und auch die Gruppe davon überzeugen möchte. Sie verdeutlicht, dass die Tätigkeiten in den Werkstätten planvoll und konzeptionell verlaufen und nicht gesagt werde, „klopf mal nen Nagel rein“ (335). Die Aussage „klopf mal nen Nagel rein“ steht im Gegensatz zu elaborierten Konzepten der Arbeitsdurchführung. Sie spricht in der „wir-Form“, was auf eigene Erfahrungen in der Werkstattarbeit verweist. Obwohl Aw Bw widerspricht, werden die Orientierungsgehalte, *Behinderte Menschen sind förderbedürftig* und *exkludierende Räume wie Werkstätten sind für die Förderung verantwortlich*, von Aw weitergetragen. Allerdings wird Werkstattarbeit nicht wie bei Bw negativ gerahmt, weshalb Aws Sprechbewegung trotz des weitergetragenen Orientierungsgehalts eine Antithese darstellt.

Aw beendet das Thema ‚Geld‘ und ‚Förderung‘ und geht unmittelbar zum Thema ‚geschützte (Arbeits-)Räume‘ über, ohne dass eine Pause entsteht oder andere Redebeiträge folgen können. Dieses Thema wird von ihr eingeleitet, indem sie beschreibt, dass sie sich die Frage, warum exkludierende Bereiche wie Werkstätten notwendig seien, auch selbst gestellt habe. Im Anschluss begründet sie die Notwendigkeit exkludierender Bereiche und argumentiert, dass bei der derzeitigen Situation des Arbeitsmarktes behinderte Menschen solche geschützten Räume benötigten, weil sie zum Beispiel mit dem „Arbeitsdruck“ (348) nicht zurechtkämen. Aws gewählte Einleitung in das Thema ‚Geschützte Räume‘ mit der Frage, auch sie habe sich anfangs nach dem Grund der Exklusion erkundigt, lässt darauf schließen, dass sie Bw wieder in die Diskussion integrieren möchte und kann als Versuch der Herstellung von Gemeinsamkeit gelesen werden. Aw betrachtet Werkstätten nicht als Teil der Gesellschaft: „so eigene Bereiche schaffen sagen da darfst du leben und nicht in unserer Gesellschaft“ (342/343). Darüber hinaus führt sie an, dass Sonderpädagog*innen in die „Betriebe“ (348) gehen müssten, um Eingliederungsprozesse (vgl. 348f.) zu evozieren. Hier erweitert sie den Orientierungsgehalt: *Sonderpädagog*innen sind für die Förderung und Eingliederung behinderter Menschen verantwortlich*. Sonderpädagog*innen geben behinderten Menschen Anweisungen wie: „okay, du hast hier jetzt einen geschützten Raum, aber du musst das halt auch so und so leisten“ (348–350), was darauf hinweist, dass behinderte Menschen kaum Mitsprachrechte bei der Gestaltung dieses Raums hätten. In dem „geschützten Raum“, der da sei, weil behinderte Menschen laut Aw nicht mit dem „Arbeitsdruck“

(346) zurechtkämen, werde aber dennoch Leistung relevant gesetzt. Ihre Ausdruckswahl „wir haben die wieder ans Laufen gebracht“ (339) suggeriert eine Passivität behinderter Menschen. Weiter bemerkt Aw, das sei „viel zu viel Arbeitspensum“ (352). Nicht deutlich wird, für wen das Pensum zu hoch wäre: möglicherweise bezieht sich Aw hier auf die behinderten Menschen. Sie könnte aber auch auf die Sonderpädagog*innen rekurrieren, die in den Betrieben arbeiten müssten, damit behinderte Menschen dort ihren „geschützten Raum“ hätten. Dann wäre es Aufgabe von Sonderpädagog*innen, derartige Räume zu schaffen. Die Konstitution von Schutzräumen innerhalb regulärer Arbeitsbetriebe wäre dann aber mit einem zu hohen Aufwand für die Sonderpädagog*innen verbunden. Darüber hinaus fungieren diese als Anleiter*innen, indem sie in der Position sind, etwas zu erlauben: „da darfst du geschützt sozusagen was machen“ (354/355). Dabei scheint es unwichtig zu sein, welchen Aktivitäten behinderte Menschen nachgehen – „was machen“ wirkt somit relativ willkürlich.

Aw wechselt in ihren Ausführungen von der dritten in die zweite Person. Der Wechsel von der allgemeinen Beschreibung der dritten zu der konkreteren zweiten Person lässt auf eine mögliche Identifizierung von Aw als Sonderpädagogin schließen. Der Ausdruck „wirklich“ deutet (352) auf ihren Erfahrungshintergrund, auf etwas Reales, wirklich Stattfindendes im Gegensatz zu einem Ideal, das einen wünschenswerten Zustand beschreibt, hin. Zwischen Ideal und *wirklicher* Lebenswelt herrschen Diskrepanzen und Aw möchte verdeutlichen, dass sie über ein Erfahrungswissen der *wirklichen* Lebenswelt verfügt, da sie in Werkstätten für behinderte Menschen gearbeitet hat. Sie führt aus, dass es eine Katastrophe gäbe, wenn man „die“ (357) in eine „Fabrik setzen würde“ (357). Mit „die“ rekurriert sie auf die behinderten Menschen. „In eine Fabrik setzen“ verweist auf passive Positionen.

Bws Synthese führt zu einer rituellen Konklusion. Sie beginnt zwar mit „Ja, aber“ (360), schiebt dann jedoch einen Zwischensatz mit „also“ (360) ein und sagt, dass sie es gut fände, wenn sich „um die Leute“ (360, die behinderten Menschen) zusätzlich gekümmert würde. Entsprechend dokumentiert sich der Orientierungsgehalt, *um behinderte Menschen müsse sich (von Sonderpädagog*innen) gekümmert werden*. Bw greift so Aws Redebeitrag auf. Anschließend berichtet sie von ihrer Erfahrung aus dem Praktikum einer Arbeitstherapie, an der diejenigen teilgenommen hätten, die nicht in den Werkstätten hätten arbeiten können. Die hätten zum Beispiel dort Kleber hergestellt oder Werbeaktionen von Geschäft X mitgestaltet. Bw führt weiter an, dass ihr unmittelbar zu Beginn mitgeteilt worden sei, „die Leute können nichts“ (367) und sie daher auch nicht in den Werkstätten arbeiten könnten. Hier zeigt sich eine defizitäre Perspektive auf Behinderung. Ihre Wortwahl „einfach alles mitgestaltet“ (366/367) deutet darauf hin, dass sie hingegen die Teilnehmer*innen als fähig und aktiv erlebte. Bw versucht ihr einleitendes Statement, dass in den Werkstätten für behinderte Menschen ‚etwas getan werden müsste‘ über die Erfahrung ihres Praktikums zu erklären.

Die Sequenz zeichnet sich durch einen *antithetischen* Diskursmodus aus. Die Gruppe teilt auf konjunktiver Ebene den Orientierungsgehalt *einer möglichen Leistungsfähigkeit, verbunden mit der Anerkennung behinderter Menschen bei entsprechender Förderung durch die Sonderpädagog*innen*. Die vermeintlich notwendige Förderung impliziert eine defizitäre Perspektive auf Behinderung. Über die Meinung, wie und in welchen Settings diese Förderung am besten zu leisten sei, diskutiert die Gruppe aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik verhandeln explizite (behinderte Menschen auf dem öffentlichen Arbeitsmarkt vs. in Werkstätten) und implizite (Förderbedürftigkeit behinderter Menschen, Position der Sonderpädagog*innen) Normen. Auffällig ist, dass sich in dieser Sequenz

nur die drei Sonderpädagogikstudierenden an der Diskussion beteiligen, was auf einen konjunktiven Erfahrungsraum zwischen ihnen schließen lässt. Die Studierenden des Lehramts an Gymnasien nehmen hingegen nicht an der Diskussion teil. In Hinblick auf Zuständigkeits- und Aufgabenbereiche kann konjunktiv rekonstruiert werden, dass die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik sich als *Anleiter*innen und Eingliederungshelfer*innen* behinderter Menschen positionieren, wobei den behinderten Menschen selbst kaum Mitspracherecht gewährt wird. Die Position behinderter Menschen als Fürsorgeempfänger*innen wird hier deutlich. Die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik verorten sich ausschließlich auf Seiten des *normierten Systems*, individuelle Bedarfe werden nicht diskutiert. Die angehenden Sonderpädagog*innen sind der Meinung, diese Rollen würden extern vom System an sie herangetragen und bestimmen diese als kohärent mit ihren eigenen Vorstellungen, weshalb es für sie nicht notwendig ist, die Seite des *individuellen, normierenden Systems* zu verhandeln.

Sequenz zwei, 1. Erhebungszeitpunkt

Die Gruppe diskutiert zuvor über barrierefreie Kinos. Sie überlegt, ob Veränderungen im Sinne von Barrierefreiheiten über Gesetze geregelt werden könnten und welchen Einfluss die Haltung der Gesellschaftsmitglieder auf solche Innovationen einnehmen. Lw leitet folgend in das Thema ‚Inklusion im Lehramtsstudium‘ ein.

Oberthema: Inklusion als Thema im Lehramtsstudium (462–523)

UntertHEMA kaum Inklusion im Lehramtsstudium (462–469)
eins:

- 462 Lw: Es geht ja schon so weit, dass wir im Lehramtsstudium mit dem Thema Inklusion
 463 wenig bis überhaupt gar nicht? konfrontiert werden?
 464 Cw: [Ja das stimmt]
 465 Lw: und ich bin nächstes Jahr mit dem Studium fertig und es kann sein dass ich an eine
 466 Schule komme wo ich irgendwie Inklusionskinder in der Klasse hab. und ich hab
 467 keine Ahnung wie ich damit umgehen soll;
 468 Pm: Musst du den Samen säen den du hier mitbekommen hast.
 469 Lw: Ja ((stöhnt auf))

Die Passage umfasst vor allem Lws Proposition, die sich im Modus der Beschreibung vollzieht. Ihre anfängliche Wortwahl „Es geht ja schon so weit“ (462) lässt darauf schließen, dass sie mit der aktuellen Studiensituation unzufrieden ist. Die mangelnde Berücksichtigung inklusionsspezifischer Inhalte wird von Lw als negativer Gegenhorizont konstituiert. Bereits hier deutet sich eine passive Haltung Lws an, die auf ein Konsumverhalten im Studium hindeutet. Zudem dokumentiert sich ein Delegationsmoment: *die Universität hat die Aufgabe der Vermittlung inklusionsspezifischer Inhalte*. Die Formulierung „konfrontiert“ (463) verweist auf etwas Plötzliches und Unerwartetes, dem man dann eher passiv gegenübersteht. Lw elaboriert weiter, dass sie bald mit dem Studium fertig sei, dann womöglich „irgendwie Inklusionskinder“ (466) unterrichten müsse und „keine Ahnung“ (467) bezüglich eines potentiellen Umgangs habe. Die Verwendung von „irgendwie“ verstärkt den Ausdruck „keine Ahnung“ und deutet auf eine hohe Unsicherheit hin. Darüber hinaus eröffnet Lw ein dichotomes Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis, indem sie das theoretische Studium der Schulpraxis gegenübergestellt. Sie spricht im Konjunktiv davon, dass sie an einer Schule, an der es „Inklusionskinder“ gibt, beruflich tätig werden könnte. Die Wortkombination „Inklusionskinder“ verweist auf ein Zwei-Gruppen-

Denken zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarfen und impliziert vielmehr ein Verständnis von Integration als von Inklusion, wird doch in inklusiven Klassen jedes Kind als ‚Inklusionskind‘ betrachtet. Pm elaboriert, sie solle „den Samen säen“ (468), den sie „hier“ (468) mitbekommen habe. Mit „hier“ ist vermutlich das Seminar gemeint, da dies der gemeinsame Erfahrungsraum von Pm und Lw ist. Pm spricht Lw die Verantwortung dafür zu, das Wissen zu nutzen, weiterzuentwickeln und auch weiterzugeben. „[D]en Samen säen“ deutet auf ein Potential und auf Prozesshaftigkeit hin. Lw wird von Pm als aktiv Handelnde adressiert, zugleich wird ihr eine Multiplikatoren Aufgabe zugeschrieben: sie solle den Samen weitergeben. Pm folgt Lw nicht in ihrem Orientierungsgehalt, der eine Verantwortungsdelegation bezüglich der Thematisierung von Inklusion an die Universität beinhaltet. Auch wenn Lw mit „Ja“ (469) auf Pms Metapher reagiert, wird dieses hier nicht als Validierung sondern als Ratifizierung interpretiert, da ihr Stöhnen eher anzeigt, dass sie genervt oder frustriert über Pms Reaktion ist. Lws Sprechbewegung wird als (rituelle) Zwischenkonklusion eingeordnet; es wäre möglich, dass die Diskussion nicht fortgesetzt werden würde. Das Thema ist inhaltlich nicht abgeschlossen, aber Lw scheint es dennoch an diesem Punkt zunächst nicht weiter verfolgen zu wollen, da sie Pms Elaboration gewissermaßen abbricht.

Unterthema Selbstverantwortung für die eigenen Lernprozesse (470–493)
zwei:

- 470 Cw: Man muss sich halt schon selber darum kümmern dass man die Schwerpunkte
471 irgendwie selber setzt und das ist echt nicht ähm so von von selber quasi nicht
472 vorgesehen dass man in der Modulordnung, oder
473 Lw: Und von der Studienordnung ist das überhaupt nicht vorgesehen
474 Cw: [Stimmt. obwohl halt jetzt die Ge-
475 setze erlassen wurden, dass das jetzt irgendwie klar ist dass wir damit konfrontiert
476 werden später
477 Pm: Das passt hier nicht zu ne aber? auch wenn du Medizin studierst lernst du auch
478 nicht Menschen gesund zu machen.
479 Cw: Ja
480 Lw: Ja ja klar
481 Pm: [Also
482 Lw: [Ich meine im Lehramtsstudium lernst du auch nicht zu unterrichten das lernst
483 du indem du unterrichtest. aber das mit Inklusion finde ich ist noch krasser,
484 Pm: [Na ja
485 Lw: [weil es eben was ist, was du ei-
486 gentlich wo du eigentlich echt für ausgebildet sein muss also; ähm gerade was
487 das Didaktische angeht. und das finde ich irgendwie sehr schwierig.
488 Pm: Mhm da wird sehr viel Verantwortung quasi in das äh Individuum gegeben
489 Lw: [Mhm. ((bejahend))]
490 Pm: ne? also du schaffst das schon du wirst das schon @(.).@
491 Cw: Dann kann`s gut gehen oder auch nicht
492 Lw: [Als ob man als Lehrer nicht sowieso schon ge-
493 genug Stress hat und dann ähm ja das finde ich ganz schön krass.

Diese Passage ist sowohl von Beschreibungen als auch durch Argumentationen der Studierenden gekennzeichnet, wobei die Argumentationen zumeist als weitere Ausführungen der Beschreibungen dienen. Cw bezieht sich auf Lws Anfangsproposition, in der diese anmerkte, dass Inklusion kaum ein Thema in ihrem Studium sei, und nimmt somit eine Anschlussproposition

im Modus der Beschreibung vor. Cw studiert ebenfalls Lehramt an Gymnasien. Sie elaboriert, dass man sich selber um die Schwerpunktsetzung im Studium kümmern müsse. Im Hinblick auf den vorherigen Diskussionsverlauf wird deutlich, dass Cw mit der Schwerpunktsetzung auf die Aneignung inklusionsspezifischer Inhalte verweist. Sie wirft einen neuen, gegensätzlichen Orientierungsgehalt auf: *die Aneignung inklusionsspezifischer Inhalte liegt in der eigenen Verantwortung*. Geteilt wird die Bedeutsamkeit, sich mit inklusionsspezifischen Inhalten zu befassen. Lw fügt an, dass „das“ (473) auch in der Studienordnung nicht vorgesehen sei. Mit „das“ bezieht sie sich auf Inklusion. Lw referiert nur auf einen Teil von Cws Aussage, das mangelhafte System an der Universität. Auf den von Cw aufgeworfenen Orientierungsgehalt der Eigenverantwortung nimmt sie keinen Bezug. Cw stimmt Lw hinsichtlich der mangelnden Verortung von Inklusion in der Modulordnung zu. Sie elaboriert, dass trotz des Erlassens von Gesetzen Inklusion nicht modular im Lehramtsstudium verankert sei. Cw spricht in der Wir-Form, was auf eine Identifizierung mit Lw als Studierende des Lehramts an Gymnasien schließen lässt und auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum hindeutet. In dieser Aussage wird ihr Unverständnis darüber deutlich, warum Inklusion als Thema im Studium nicht von der Studienordnung vorgesehen sei. Für Lw, die sich bereits am Ende ihres Masterstudiums befindet, erhöht sich womöglich auch der Druck, für Inklusion „ausgebildet“ (486) sein zu müssen.

Pm beginnt seinen Redebeitrag mit der Bemerkung, dieser passe nicht unbedingt zum diskutierten Thema und verweist dann auf das Studium der Medizin, in dem man auch nicht lerne, „Menschen gesund zu machen“ (478). Dieser Vergleich im Modus der Argumentation könnte von Pm die Intention verfolgen, Cws und Lws Kritik abzuschwächen oder aber auch die Diskussion zu beenden. Cw und Lw validieren Pm. Die Gruppe scheint Pms Analogie zu verstehen oder suggeriert zumindest Verständnis. Der Vergleich könnte auf die Funktion von Universitäten hinweisen: diese werden von Pm als Orte charakterisiert, die – im Gegensatz zu Ausbildungsorten wie beispielsweise Berufsschulen – Wissen vermitteln, was (noch) nicht unmittelbar in Handlungsanleitungen überführt werden kann. Pms Aussage kann somit als eine Kritik der Forderung nach dem Wunsch und der Erwartung an die Universität, unmittelbar anwendbares Wissen zu vermitteln, gelesen werden.

Während Cws „Ja“ (479) auf eine schlichte Bestätigung hindeutet, kann Lws Zustimmung mit Wissen um den weiteren Diskursverlauf auch als ein Abwinken gedeutet werden – für sie ist das Thema noch nicht beendet. Pm versucht, eine Sprechbewegung vorzunehmen, wird aber von Lw unterbrochen. Letztere bezieht sich auf Pms Beispiel und führt an, auch im „Lehramtsstudium“ (482) lerne man nicht zu unterrichten, aber „das mit Inklusion“ (483) fände sie „noch krasser“ (483). Sie vergleicht Inklusion mit dem Unterrichten und geht davon aus, dass man für das Unterrichten nicht zwangsläufig ausgebildet werden müsse, für Inklusion hingegen schon. Damit wird ein weiterer Orientierungsgehalt aufgeworfen, der impliziert, *Unterrichten wäre nicht professionalisierungsbedürftig, sondern würde vor allem über learning by doing verlaufen*. Pm reagiert auf Lws Beitrag mit „Na ja“ (484). Dies könnte sowohl in Richtung Zustimmung gehen, es kann aber auch als Abschwächung oder Einwand gelesen werden. Lw verweist weiter auf didaktische Herausforderungen, konkretisiert diese aber nicht näher. Anzunehmen ist, dass sich Lw zwar die Gestaltung von Unterricht zutraut, nicht aber von inklusionsorientiertem Unterricht. Dies könnte möglicherweise darin begründet sein, dass für die Umsetzung und Konzeption nicht-inklusionsorientierten Unterrichts auf die eigene Schulzeit rekurriert werden kann. Hinsichtlich von Inklusion hingegen kann Lw auf keine eigenen Erfahrungen zurückgreifen.

Pm bezieht sich auf Lws Redebeitrag und elaboriert im Modus der Beschreibung, dass viel Verantwortung an das Individuum abgegeben werde. Er versucht nicht erneut, Lws Standpunkt

abzuschwächen oder das Thema zu beenden, sondern beteiligt sich daran. Pm wechselt in die zweite Person und gibt Sätze wieder wie „also du schaffst das schon“ (490). Diese vermitteln den Eindruck von Phrasen, die er vermutlich selbst häufig zu hören bekommen hat. Sein Lachen deutet an, dass er diese Aussagen ironisch verwendet und sich dadurch von ihnen distanziert. Zudem zeigt es, dass er sich bemüht, einen gemeinsamen Erfahrungsraum mit Lw zu konstituieren. Cw ergänzt Pms Redebeitrag, indem sie anmerkt, dann könne es gut gehen oder auch nicht. Sie verdeutlicht so eine gewisse Willkür des Erfolgs – ein Gegenbild zu der Annahme, man müsse dementsprechend ausgebildet werden (vgl. 486). In diesem Kontext bezieht sich ihre Ausführung „dann kanns gutgehen oder auch nicht“ (491) auf das Gelingen von Inklusion. Lw fügt hinzu, ob man als Lehrer denn nicht schon genügend „Stress“ (493) habe, und wiederholt, dass sie das „ganz schön krass“ (493) fände. Sie benutzt die dritte Form, weil sie sich vermutlich nicht traut, von sich selbst zu sprechen.

Unterthema Wie soll Inklusion funktionieren? (494–505)

drei:

-
- | | | |
|-----|-----|--|
| 494 | Pm: | Mhm (.) Ja; vor allem also weil du bist ja jetzt noch jemand der also sehr neugierig |
| 495 | | ist dem aufgeschlossen ist deswegen sitzt du ja jetzt auch hier. es gibt aber auch |
| 496 | | welche die gehen da mit dem Gedanken ran so ugh? das also so angewidert oder |
| 497 | | weiß ich nicht einfach irgendwie Abneigung. wie soll das denn da funktionieren? |
| 498 | Cw: | Oder einfach so dass die Inhalte also zum Beispiel wenn ich jetzt ähm meine meine |
| 499 | | Fächer unterrichte halt die Stoffvermittlung das Wichtigste ist und nicht die Inter- |
| 500 | | aktion. |
| 501 | Pm: | [Mhm ((bejahend))] |
| 502 | Cw: | und dass wir ihnen schon was bei also schon dass ihnen was beigebracht wird; |
| 503 | | aber nicht jetzt was die Menschen dann davon haben oder diese diese Schüler ins- |
| 504 | | gesamt zu sehen also die Pädagogik. |
| 505 | Pm: | [Mhm. ((bejahend))] |

Pm adressiert Lw als „neugierig“ (494) und „aufgeschlossen“ (495). Er thematisiert implizit die Bedeutung einer bestimmten Haltung, die es benötige, um Inklusion umzusetzen. Inklusion wird erneut nicht explizit benannt. Grund dafür kann sein, dass die Gruppe sich über das Thema ihrer Diskussion im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums bewusst ist und eine Explizierung somit überflüssig wäre. Pm wirft die Frage auf, wie „das“ (497) funktionieren solle, wenn Inklusion mit „Abneigung[en]“ (497) begegnet würde. Er richtet seine Aussage direkt an Lw, was die Suche nach einem gemeinsamen Erfahrungsraum verdeutlicht. Die Gruppe greift die von Pm thematisierte erforderliche Haltung nicht weiter auf, sondern nimmt eine andere Schwerpunktsetzung vor: verschiedene Fächerkulturen und die Differenzierung zwischen Geistes- und Naturwissenschaftler*innen. Cw kritisiert den Vorrang der Stoffvermittlung gegenüber der Interaktion. Anhand des bisherigen Diskussionsverlaufs ist anzunehmen, dass sie Interaktion mit Inklusion und inklusionsorientiertem Unterricht assoziiert. Folgt man dieser Interpretation, steht auf der einen Seite der nicht-interaktive Fachunterricht mit dem vordergründigen Ziel der Stoffvermittlung, während die andere Seite einen interaktiven, inklusionsorientierten Unterricht mit dem Fokus auf pädagogische Prozesse und den Blick auf die Schüler*innen bildet. Die eröffnete Dualität wird von der Gruppe akzeptiert und nicht hinterfragt. *So scheinen sich für die Studierenden inklusionsorientierter Unterricht und Fachunterricht zunächst zu widersprechen.*

Unterthema verschiedene Fächerkulturen (506–523)
vier:

- 506 Lw: Es ist aber auch wieder dieses Schulsystem ne?
 507 Pm: [Wollt ich grad sagen.
 508 Lw: [du musst ja auch alles du musst
 509 ja auch alles durchziehen du hast ja auch voll den Druck als Lehrer du musst dei-
 510 nen Lehrplan durchkriegen
 511 Pm: Wollt ich grad sagen Gymnasiallehramt, das sind ja ihr seid Fachspezialisten. also
 512 ihr könnt eure Fächer wie also wie in Englisch äh Anglist oder wie ein Chemiker
 513 studiert ihr mit denen zusammen aber braucht ihr das in der Schule?
 514 Lw: Nein (2) bestes Beispiel Mathe.
 515 Cw: Ja witzigerweise habe ich irgendwie mehr das Gefühl dass die die Geisteswissen-
 516 schaften studieren die legen auch Wert auf die Pädagogik und auf die Vermittlung
 517 und die die teilweise ,ne Naturwissenschaft oder Mathe Physik oder so machen;
 518 Lw: [Ja die müssen nur lernen, ne?
 519 Cw: [Ja aber die werden auch so rangeführt dass
 520 auch keine Kapazitäten mehr sind für die Interaktion; und deshalb sagen sie auch
 521 ja ich leg da mein Fokus drauf und dann Bums.
 522 Pm: [Mhm ((bejahend))]
 523 Aw: Ja

Die Passage ist, bis auf einen Redebeitrag von Cw, in dem sie im Modus der Beschreibung zwischen Studierenden des Bereiches Geisteswissenschaften und solcher des Bereiches Naturwissenschaften, unterscheidet, von Argumentationen geprägt.

Lws Proposition besteht in der Aussage, es sei „wieder dieses Schulsystem“ (506). Das „wieder“ deutet an, dass die Gruppe bereits zu einem anderen Zeitpunkt über das Schulsystem diskutiert hat. Der Verweis auf das System Schule kann dazu dienen, die Verantwortung zu delegieren und nicht über das eigene Handeln zu diskutieren. Es fungiert dabei als Schuldräger. Lw elaboriert, „alles durchziehen“ (509) zu müssen und von dem „Druck“ (509), den man „als Lehrer“ (509) habe, seinen Lehrplan durchzukriegen (vgl. 510). Dabei spricht sie in der zweiten Person; „alles durchziehen“ und „durchkriegen“ (510) verstärkt „den Druck“. Es wirkt so, als ob das Schulsystem die Lehrpersonen zu einer Passivität zwingen würde. In diesem Kontext wird Lws Überforderung und ihre Sorge, etwas nicht bewältigen zu können, erneut deutlich. Pm bestätigt Lws Aussage wieder dahingehend, dass er das „grad sagen“ (507) wollte. Er adressiert die Studierenden des Lehramts an Gymnasien als „Fachspezialisten“ (511/512) und fragt weiter, ob sie, wenn sie zum Beispiel mit „Chemiker[n]“ (513) gemeinsam Seminare belegen würden, dieses Fachwissen in der Schule überhaupt benötigen würden. Lw antwortet, dass sie dieses Wissen nicht bräuchten.⁶²

Cw elaboriert im Modus der Beschreibung, dass sie „witzigerweise“ (515) das Gefühl habe, dass Geisteswissenschaftler*innen (vgl. 517) mehr Wert auf Pädagogik legen würden als Naturwissenschaftler*innen (vgl. 518). Sie bezieht sich damit sowohl auf Pms als auch auf Lws Aussage. Cw differenziert zwischen verschiedenen Fächerkulturen, nicht jedoch zwischen verschiedenen Studiengängen. Möglicherweise möchte sie auf den gemeinsamen Erfahrungsraum der Gruppe (Geisteswissenschaftler*innen) hinweisen. Lw pflichtet Cw bei und ergänzt, die (die Naturwissenschaftler*innen) müssten „nur lernen“ (518). Das „nur“ deutet auf eine Abwertung des

62 Pm bezieht sich hier vermutlich auf Studierende, die das Fach Chemie als 1-Fach-Bachelor und fachwissenschaftlichen Master mit dem Abschluss Bachelor/Master of Science studieren und nicht auf Studierende, die ein Lehramtsstudium mit dem Unterrichtsfach Chemie studieren.

Lernens hin, oder zumindest darauf, dass ausschließliches Lernen Lws Meinung nach nicht unbedingt positiv besetzt ist. Die Differenzierung zwischen den beiden Gruppen ‚Geisteswissenschaftler*innen‘ vs. ‚Naturwissenschaftler*innen‘, die Cw vornimmt, wird von Lw bestärkt. Cw bestätigt Lw, dass „die“ (517, die Naturwissenschaftler*innen) auch so an das Studium „rangeführt“ (519/520) würden, dass keine „Kapazitäten“ (520) mehr vorhanden seien. Sie verweist auf die Mängel im System, spricht den Naturwissenschaftler*innen dadurch aber auch die Verantwortung ab, sich selber um die Aneignung inklusionsspezifischer Themen zu kümmern. Dies steht im Gegensatz zu ihrer in die Sequenz einleitenden Aussage, man müsse sich selbst um die Schwerpunktsetzung im Studium bemühen. Ihrer Meinung nach legen Studierende der Naturwissenschaften den Fokus ausschließlich auf die Fächer und nicht auf die „Interaktion“ (520). Die mangelnde Befassung von Studierenden der Naturwissenschaften mit Inklusion wird von der Gruppe externalisiert und der Struktur der Fächer und des Studiums zugeschrieben. Mit dem letzten Ausdruck „und dann Bums“ (521) verleiht sie ihrer Erklärung Ausdruck und beendet das Thema. Cw nimmt an dieser Stelle eine Konklusion vor, die das Gesagte noch einmal zusammenfasst. Das wird auch an Pms Ratifizierung und Aws Validierung deutlich.

Die Diskursart ähnelt einem *antithetischen* Diskursmodus, auch wenn vielmehr Differenzierungen als Thesen die Diskussion prägen. Die Gruppe teilt den Orientierungsgehalt, *sich mit inklusionsspezifischen Inhalten auseinanderzusetzen*, gliedert sich dann aber in zwei Untergruppen. Hier zeigt sich der Orientierungsgehalt *zwischen Selbstverantwortung und Delegation der Verantwortung an das System*. Zunächst beziehen sich die Studierenden auf das Schulsystem, später wird deutlich, dass es aber auch um das System an der Universität geht. Aussagen, bei denen auf ‚das System‘ (Wer oder was ist genau das System?) rekurriert wird, verbleiben oft unspezifisch und haben die Funktion einer Delegation. ‚Das System‘ fungiert dann oft als globales Sammelbecken. Dabei werden zumeist weniger konkrete Akteur*innen und Entscheidungen in den Blick genommen. Stattdessen wird ‚das System‘ als autonom operierende*r Akteur*in konstruiert, der*/dem* dann eine allumfassende negative Konnotation attestiert wird. *Individuelles Handeln* bildet bei der Gruppe den Pol der Selbstverantwortlichkeit des eigenen Handelns, *normiertes Systemhandeln* den der Delegation der Verantwortung des eigenen Handelns an das System. Während Pm und Cw dafür plädieren, sich eigenverantwortlich um die Aneignung inklusionsspezifischer Inhalte zu bemühen, zeigt sich bei Lw ein Delegationsmoment an die Universität, die diese Inhalte ihrer Meinung nach zu vermitteln habe. Die Gruppe greift genau dieses Spannungsverhältnis in ihren Diskussionen auf.

Charakteristisch für die Sequenz ist weiter die von den Studierenden konstruierte Dualität zwischen Fachunterricht und Stoffvermittlung einerseits sowie dem pädagogischen Bereich andererseits (konkretisiert an der Schwerpunktsetzung auf Interaktion und dem Blick auf die Schüler*innen). Diese Dualität wird anhand der Frage, wie Inklusion funktionieren könnte, diskutiert und von den Studierenden kritisiert. Sie führt weiter dazu, dass die Gruppe eine Differenzierung zwischen Studierenden der Naturwissenschaften und derjenigen der Geisteswissenschaften vornimmt, was der Herstellung von Gemeinsamkeit dient. Das Spannungsverhältnis des Orientierungsgehalts verdeutlicht zudem unterschiedliche Modi des Lernens und der Aneignung von Wissen. Während der von Cw und Pm geteilte Orientierungsgehalt aktiv Lernende mit motivationalen Interessen und Selbstverantwortlichkeit als Bedingung für die Aneignung wichtiger Themen voraussetzt nehmen die Lernenden in der von Lw geteilte Orientierung eher passive Konsumhaltungen ein.

Sequenz eins, 2. Erhebungszeitpunkt

Die ausgewählte Sequenz stellt einen Ausschnitt zu Beginn der Gruppendiskussion dar. Vorher erfolgte der Diskussionsimpuls. Die Studierenden diskutieren über ihre Ängste, die unter anderem darin bestehen, dass die Schüler*innen womöglich nicht genügend Respekt vor ihnen als Lehrpersonen haben könnten. Sie sprechen weiter über die Notwendigkeit, sich der eigenen Erwartungen an die Klasse und an die Schüler*innen bewusst zu werden.

*Oberthema: Anforderungen an die Haltung von Lehrpersonen: auf die Schüler*innen schauen (356–406)*

UntertHEMA respektvolle Haltung in Bezug auf Machtdivergenzen (356–369)
eins:

- 356 Cw: Und ich find allein schon die Haltung wichtig ähm; ja dass man nicht sagt ich bin
 357 jetzt der King und bring den Schülern was bei, sondern auch genauso erwartet
 358 dass man auch selber was beigebracht bekommt und dass man lernt und daran
 359 wächst
- 360 Pm: Ja.
- 361 Cw: Dass dann so ein respektvoller Umgang auf ner Ebene; klar der Lehrer hat einen
 362 Vorsprung was Macht angeht und Wissen angeht aber nur in seinem speziellen
 363 Bereich; und ähm wenn man grundsätzlich ja mit so mit so einer respektvollen
 364 Haltung und grundsätzlich sind alle erstmal auf Augenhöhe. zumindest versucht
 365 man es ne Zeit ich weiß nicht, ob ich damit auch mal auf die Fresse falle; weil es
 366 trotzdem nicht funktioniert weil man ,ne Machtposition ausführt allein wenn man
 367 schon benotet. aber möchte ich versuchen mich an diesem Ideal ein bisschen zu
 368 orientieren
- 369 Pm: Schön so ne Lehrereinstellung brauchen wir alle dann (geht's wieder)

Cw leitet mit einer These mit propositionalem Gehalt in das Thema ein, indem sie die „Haltung“ (356) der Lehrpersonen als relevant bestimmt. Die Passage ist durch die Argumentation und Ausführung dieser These geprägt, die sie zunächst über ein Gegenbild konkretisiert: „dass man nicht sagt, ich bin jetzt der King und bring den Schülern was bei“ (356/357). Der Ausdruck „King“ suggeriert eine Hierarchie zugunsten der Lehrkraft gegenüber den Schüler*innen. Lernprozesse würden dann ausschließlich von der Lehrperson ausgehend an die Schüler*innen gerichtet, ohne dass die Lehrperson Impulse der Schüler*innen aufnimmt und dadurch ebenfalls Lern- und Wissenszuwachs erhält. Cw verdeutlicht anhand ihrer Aussage, man solle selbst als Lehrkraft erwarten, dass man etwas „beigebracht bekommt“ (358), die Ko-Konstruktion von Unterricht. Orientierungsgehalt ist *die Bedeutung einer nicht-autoritären Haltung im Umgang mit Schüler*innen*. Hier wird ein Bezug zu den Schüler*innen erkennbar, allerdings ohne, dass die Perspektiven der Schüler*innen selbst konkretisiert werden. Eine Verknüpfung zu den im Seminarkontext diskutierten Schüler*innenaussagen wird nicht vorgenommen. Cw wiederholt die Dimension des ‚Lernens‘ auf Seiten der Lehrkraft und fügt neben dieser die des ‚Wachsens‘ (vgl. 359) hinzu, das mit Weiterentwicklung assoziiert wird. Die Formulierung ‚wachsen‘ lässt sich in diesem Kontext als den Entwicklungsprozess einer Haltung der Lehrkraft deuten, der mit Zeit und Erfahrungen verbunden ist und der auch die Perspektiven der Schüler*innen beinhaltet.

Weiter konstruiert Cw ein Idealbild von Lehrpersonen. Die ideale Lehrkraft zeichne sich durch eine respektvolle (vgl. 361) Haltung gegenüber Schüler*innen aus und versuche, trotz ihres Vorsprungs an Macht und Wissen, mit ihnen grundsätzlich „auf Augenhöhe“ (364) zu sein. Cw

bedenkt die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, indem sie anführt, dass die Benotung ein Machtmonopol der Lehrkraft darstellt. Letztere könne diesen „Vorsprung was Macht angeht“ (362) nicht nivellieren. Sie plädiert dennoch dafür, sich als Lehrperson um eine Beziehung „auf Augenhöhe“ (364) zu bemühen und sich an dem beschriebenen Ideal zu orientieren. Die Möglichkeit des Scheiterns ist ihr dabei bewusst: „Ich weiß nicht, ob ich damit nicht auch mal auf die Fresse falle, weil es trotzdem nicht funktioniert“ (365/366). Cw scheint unsicher, wie mit der Machtposition umzugehen ist, sie schwankt dabei zwischen zwei Polen: Einerseits möchte sie sich an ihrem Ideal ausrichten und mit den Schüler*innen „auf Augenhöhe“ sein, andererseits ist sie als zukünftige Lehrerin Teil eines Schulsystems, in dem die Lehrkraft alleine durch die Notenvergabe eine „Machtposition ausführt“ (366). Gleichzeitig zeigt der aufgeworfene Widerspruch bereits eine Reflexion ihrer eigenen (zukünftigen) Position als Lehrkraft in dem System Schule. Cws Äußerung „zumindest versucht man es ‚ne Zeit“ (364/365) deutet darauf hin, dass sie an der dauerhaften Umsetzung ihres Ideals zweifelt.

Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt wird hier zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine Verbindung zu den Schüler*innen hergestellt, um dann über die eigene Haltung und die Beziehungsgestaltung zu ihnen zu diskutieren. Cws Ausführungen in dieser Passage können als Hinweis auf die Notwendigkeit der Integration symmetrischer Beziehungsgestaltung in eine strukturell asymmetrische Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen gelesen werden. Sowohl die Haltung von Lehrpersonen als auch die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen waren kein Thema zum ersten Erhebungszeitpunkt.

Pm bestätigt Cw mit seiner Elaboration „Schön, so eine Lehrereinstellung brauchen wir alle“ (369). Seine Aussage führt dazu, den Diskurs eher abzuschließen, da sie die Funktion eines abschließenden Plädoyers hat. Weiterhin vermittelt sie einen auffordernden Charakter: sie ist eine Ermunterung, sich an der von Cw beschriebenen Haltung zu orientieren. Aus seinem Zusatz „dann geht’s wieder“ (369) lässt sich nicht deutlich erschließen, was ‚denn dann wieder geht‘. Die Abgrenzung zu einer Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, die ausschließlich durch Asymmetrie gekennzeichnet ist, wird auch im folgenden Diskussionsverlauf deutlich, in dem die Studierenden weitere Ideale von Lehrer*innen verhandeln.

Unterthema Lehrer*innen als Lernbegleiter*innen (370–385)

zwei:

370	Lw:	Na das ist auch das was gefordert wird heute.
371	Pm:	Echt? das ist das was gefordert wird?
372	Lw:	[Ja
373	Pm:	[Weil ich
374	Lw:	[immer mehr Schülerorientierung
375	Pm:	[ich wollt jetzt gerade
376		sagen deine Ideale werden versucht dir im Schulsystem abzuerziehen. vom Sys-
377		tem.
378	Lw:	Es wird immer mehr umgeändert; also der Lehrer ist inzwischen nicht mehr Lehrer
379		sondern Lernbegleiter
380	Cw:	[Ja schon so im Ideal
381	Lw:	[Ja im Ideal genau]
382	Cw:	[und vom vom]
383	Pm:	[Im Ideal]
384	Lw:	[(und von unserer Basis aus.)]
385	Cw:	[Stimmt]

Die Redebeiträge dieser Passage vollziehen sich größtenteils im Modus von Beschreibungen. Die Passage ist von hoher interaktiver Dichte gekennzeichnet, was sich an den vielen schnellen Sprecher*innenwechseln und gegenseitigen Validierungen zeigt.

Lw bezieht sich auf Pm und elaboriert, dass diese Haltung auch „gefordert“ (370) werde. Damit stellt sie eine Antithese auf: Während Cw die beschriebene Haltung als persönliches Idealbild konstruiert, scheint Lw sie zwar auch für wünschenswert zu erachten, aber ausschließlich aus dem Grund, da diese ihrer Meinung nach eine externe Forderung an Lehrpersonen darstelle. Obwohl Lw die beschriebene Idealthaltung von Lehrkräften teilt, ist ihre Aussage als Antithese einzuordnen, da sie einen anderen Orientierungsgehalt dokumentiert: *die Ausrichtung des eigenen Handelns an den Vorgaben des Systems*. Lw positioniert sich im Gegensatz zu Cw auf der Seite des *normierten Systemhandelns*, was im weiteren Verlauf noch verstärkt deutlich wird. Pm scheint über Lws Aussage erstaunt zu sein: Seine Nachfrage wirkt in diesem Zusammenhang andeutungsweise sarkastisch und verweist bereits auf eine Kritik, die auch im weiteren Diskussionsverlauf erkennbar ist. Lw scheint den sich andeutenden Sarkasmus nicht unbedingt als solchen zu verstehen. Sie unterbricht Pms beginnende Sprechbewegung und merkt an, dass stetig „mehr Schülerorientierung“ (374) verlangt werde. Pm hingegen nimmt an, dass das Schulsystem eher versuche, einem die eigenen Ideale „abzuerziehen“ (376). Er rekurriert auf die von Cw beschriebene ideale Lehrer*innenhaltung und scheint die systemimmanenten Strukturen von Schule vielmehr als Gegner*in seiner Ideale zu betrachten. Pm verortet sich so eher auf Seiten des *individuellen, normierenden Systemhandelns* und vertritt tendenziell eine eher systemkritische Position. Lw verweist neben der „Schülerorientierung“ auf weitere externe Ansprüche an Lehrpersonen, indem sie beschreibt, die Lehrkräfte seien „nicht mehr Lehrer, sondern Lernbegleiter“ (379). Warum sich Lehrer*in-Sein und Lernbegleiter*in-Sein ausschließen soll, wird nicht deutlich. Möglich ist, dass die Position von Lernbegleiter*innen im Kontrast zu der von Lehrpersonen eher mit einer Position assoziiert wird, die den Lernenden mehr Autonomie zuspricht und sich durch Zurückhaltung auszeichnet.

Cw bestätigt Lw und elaboriert, dass „schon so im Ideal“ (380) Lehrer*innen als Lernbegleiter*innen fungieren. Der Verweis auf das Ideal impliziert bereits die Möglichkeit, dass sich dieses nicht unbedingt in der Praxis konkretisiert. Das Ideal „Schülerorientierung“ und Lehrpersonen als „Lernbegleiter“ nehmen die Formen eines positiven Horizontes an, der durchaus erreichbar ist, aber nicht den Regelfall darstellt.

Lw validiert Cw; Letztere versucht eine Ergänzung vorzunehmen, wird aber von Pm unterbrochen. Pm wiederholt die Aussage von Cw und Lw „Im Ideal“ (383). Ob er dieser zustimmt, bleibt unklar. Lw führt nach der Unterbrechung ihre begonnene ergänzende Elaboration fort: „und von unserer Basis aus“ (384), womit sie von einer gemeinsamen Grundlage der Gruppe ausgeht. Sie verweist so auf einen kollektiven Erfahrungsraum, den sie aber nicht näher bestimmt. Die gemeinsame Basis könnte das Studium mit dem Ziel Lehramt darstellen. Mit der Validierung Cws geht auch eine Konklusion einher.

Deutlich wird, dass die Gruppe sich zu dem Anspruch der Schüler*innenorientierung, der an sie gestellt wird, verhalten möchte. Cw erläutert in ihrer Anfangsproposition, wie eine Umsetzung der geforderten Schüler*innenorientierung aussehen könnte, wie zum Beispiel die Erwartung eines gegenseitigen Lernprozesses zwischen Lehrkraft und Schüler*in. Sie positioniert sich somit auf der Seite des *individuellen, normierenden Systemhandelns*. Ihr ist bewusst, dass ihr Handeln mit den Vorgaben des Systems (bspw. dem Benoten) verbunden ist, aber sie überlegt, wie sie dennoch ihre individuellen Ansprüche verwirklichen kann. Lw hingegen bleibt auf der

Ebene der verbalisierten Forderungen und zitiert diese lediglich, statt sie für sich als angehende Lehrkraft zu interpretieren und zu transformieren. Damit positioniert sie sich auf der Seite des *normierenden Systemhandelns* und zeichnet sich durch eine systemkonforme Haltung aus.

*Unterthema verändertertes Lehrer*innenhandeln (386–406)*

drei:

-
- | | | |
|-----|-----|--|
| 386 | Pm: | Und von wem kommen solche Aussagen also sind das Kultusminister die irgend- |
| 387 | | wie schon seit zwanzig Jahren nicht mehr in der Schule waren und sagen so ey |
| 388 | | guck mal jetzt macht ihr so und so; und wie? wie ist die Lehrerausbildung also |
| 389 | | werden da quasi Pädagogen also äh emotional empfindsame Menschen (.) heran- |
| 390 | | gezogen oder sind das irgendwie Fachspezialisten. |
| 391 | Lw: | Na ja diejenigen die darüber entscheiden im Referendariat sind ja die Fachleiter. |
| 392 | | und die letztendlich ist ja auch das was du; also ist ja alles davon abhängig wie |
| 393 | | der Fachleiter dich bewertet und benotet und. ähm soweit ich das mitkriege geht |
| 394 | | der Trend halt immer mehr äh zum schülerzentrierten Unterricht. |
| 395 | Cw: | [Hm:] |
| 396 | Lw: | überall ja und ich hab mal jetzt letztens mit ner Lehrerin gesprochen die auch Re- |
| 397 | | ferendare ausbildet; ne Freundin von meinen Eltern die meinte halt auch das von |
| 398 | | Referendaren eigentlich immer weniger durchgeplanter Unterricht verlangt wird |
| 399 | | sondern immer mehr offen und schülerorientiert und Schüler machen lassen und |
| 400 | | Schüler und ähm der Lehrer macht gibt gar nicht mehr so viel. gibt gar nicht mehr |
| 401 | | so viel vor. |
| 402 | Pm: | [Hm] |
| 403 | Bw: | [Aber das ist auch der erste Schritt auch zur Inklusion dass man auf den Schüler |
| 404 | | guckt und nicht mehr seinen seinen Unterricht durchziehen möchte. |
| 405 | Pm: | Hm |
| 406 | Lw: | Ja genau. |

Pm stellt sich selbst die Frage, wer „solche Aussagen“ (386) tätigt und nimmt eine Proposition im Modus der Beschreibung vor. Mit „solche Aussagen“ meint er vermutlich die von Lw geschilderten Forderungen von Lehrer*innen als Lernbegleiter*innen und den Anspruch der Schüler*innenorientierung. Er beantwortet seine Frage sogleich selbst mit der Vermutung, dass diese Aussagen vom Kultusministerium getätigt werden und diese Personen „schon seit zwanzig Jahren nicht mehr in der Schule waren“ (387), aber dennoch vorgäben, wie gehandelt werden solle. Pm fragt weiter, wie sich die „Lehrerausbildung“ (388) gestalte und ob das Ziel die Herausbildung „emotional empfindsame[r] Menschen“ (389) „oder [von] irgendwie Fachspezialisten“ (390) darstelle. Das „oder“ weist darauf hin, dass sich die beiden Profile seines Erachtens nach nicht verbinden lassen. Das „irgendwie“ kann so interpretiert werden, dass Pm der Herausbildung von „emotional empfindsame[n] Menschen“ den Vorzug gegenüber den „Fachspezialisten“ einräumt. Mit Pms sehr kritischem Bild vom Schulsystem scheinen die (unterstellten) Ansprüche vom System nach „Schülerorientierung“ (374) und Lehrer*innen als „Lernbegleiter“ (379) nicht kompatibel. Es macht den Anschein, dass er die von Lw beschriebenen Voraussetzungen nicht in seine Vorstellung vom System Schule integrieren könne. Zudem wird in dieser Passage Pms Abneigung gegen das Kultusministerium deutlich, das mit seiner negativen Einstellung zum Schulsystem, das Ideale aberziehen (vgl. 376) wolle, kohärent ist. Dennoch wird nicht in Gänze erkennbar, worin Pms Kritik besteht, da er den Aussagen „Schülerorientierung“ und „Lehrer als Lernbegleiter“ nicht widerspricht und zumindest Cws Ausführungen zu Beginn

auch zugestimmt hat. Vermutlich geht es ihm primär nicht um die inhaltliche Ausrichtung, sondern vielmehr um die Verdeutlichung seiner skeptischen Position gegenüber dem Schulsystem. Lw reagiert auf Pms Frage und bezieht sich auf die Fachleiter*innen im Referendariat: „also ist ja alles davon abhängig, wie der Fachleiter dich bewertet und benotet“ (392/393). Ihre Sprechbewegung ist als Differenzierung einzuordnen. Es macht den Anschein, dass sie die Aussagen nicht wie Pm hinterfragt und kritisch auf ihre Informationsquellen überprüft, sondern diese ausschließlich zu ihrer persönlichen Situation in Bezug setzt und überlegt, wie sie den Anforderungen bestmöglich (und systemkonform) gerecht werden kann. Hier ist aber zu bedenken, dass Lw durch das nahende Ende ihres Studiums in einer anderen Situation als Pm ist, der sich erst im ersten Semester befindet. Während Pm dazu neigt, zunächst eine oppositionelle Haltung zum System einzunehmen, scheint Lw sich eher systemkonform zu verhalten und die Forderungen zu befolgen, wenn sie dadurch einen persönlichen Nutzen erzielen kann, wie beispielsweise eine gute Bewertung durch den „Fachleiter“. Den „schülerzentrierten Unterricht“ (394) bezeichnet Lw als „Trend“ (394). Diese Begriffswahl geht mit der Assoziation einer unreflektierten Moderscheinung einher, was insofern stimmig ist, dass Lw externe Forderungen wenig reflektiert in ihr antizipiertes Handeln übernimmt.

Möglicherweise reden Pm und Lw hier aneinander vorbei, ohne sich dessen bewusst zu sein. Ersterer möchte die Systemebene thematisieren und Systemkritik üben, Letztere spricht über Erwartungen, die an sie als angehende Lehrpersonen gestellt werden. Vielleicht behandeln sie das Thema aber auch lediglich auf verschiedenen Ebenen. Beide haben den von Cw eingebrachten thematischen Bezug zur „Haltung“ (364) nicht weiter aufgegriffen. Die Diskussion entwickelte sich eher in die Richtung, dass ein bestimmter Anspruch an sie als zukünftige Lehrer*innen gestellt wird: die Schüler*innenorientierung, die dann aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird.

Cw nimmt eine Ratifizierung vor. Lw führt als Beispiel das Gespräch mit einer mit ihren Eltern befreundeten Lehrerin an, die auch Referendar*innen ausbilde und erzählt habe, dass „weniger durchgeplanter Unterricht verlangt“ werde (398/399). Stattdessen solle man den „Schüler machen lassen“ (399) und der „Lehrer [...] gibt gar nicht mehr so viel [...] vor“ (400/401). Wieder zitiert Lw das Gehörte und gibt aber keine Auskunft darüber, wie sie zu diesen Forderungen steht oder wie sie diese für sich konkretisiert.

Bw stellt den Bezug zur Inklusion her und sagt, ein Schritt in Richtung Inklusion sei es, „auf den Schüler“ (403/404) zu schauen, statt seinen „Unterricht durchziehen“ (404) zu wollen. „Unterricht durchziehen“ wirkt im Hinblick auf die Position der Schüler*innen so, als ob diese lediglich Zuschauer*innen wären. Bws Redebeitrag wird als Konklusion bezeichnet. Das wird auch daran deutlich, dass Pm und Lw ihr zustimmen und selber keine weiteren Aussagen mehr vornehmen. Mit dem Verweis auf Inklusion wird das Thema von Bw beendet. Wenn „auf den Schüler“ geschaut werde, werde das einzelne Subjekt betrachtet, es könne eine Differenzierung erfolgen, nach der der Unterricht gestaltet werden könne. Den „Unterricht durchziehen“ stellt dementsprechend das Gegenteil dar. Der Ausdruck „möchte“ (398) verweist möglicherweise auf eine subjektive Bewertungsebene. Er kann auch als Bedingung und Vorannahme betrachtet werden: bevor der Unterricht anders gestaltet wird, muss die Lehrkraft dies auch wollen. Dies impliziert die Bedeutung der Haltung von Lehrpersonen. Bw verbindet Inklusion mit der Ausgestaltung von Unterricht, aber auch mit einer Haltung der Lehrkräfte, die „nicht mehr [ihren] Unterricht durchziehen möchte[n]“. Sie führt so den bisher antithetischen Diskurs mit ihrer Synthese zusammen. Pm ratifiziert und Lw validiert Bw, was ebenfalls verdeutlicht, dass Bws Synthese zugleich auch die Konklusion darstellt.

Der Diskursmodus ist *antithetisch*. Die Gruppe diskutiert Ideale (Lehrer*innen als Lernbegleiter*innen, Schüler*innenorientierung) im Spannungsfeld zwischen einerseits an sie als zukünftige Lehrkräfte herangetragene, externe Anforderungen und andererseits aus einer persönlichen, intrinsischen Motivation heraus. Wie auch kennzeichnend für Sequenz eins und zwei zu Seminarbeginn bilden sich innerhalb der Gruppe erneut zwei Untergruppen, die sich dem einen oder dem anderen Pol des Spannungsfeldes zuordnen.

Die Studierenden teilen den Orientierungsgehalt, dass die Position der Lehrperson *eher eine begleitende als eine anordnende* ist. Über den von Cw hergestellten Bezug zu den Schüler*innen, zu denen eine bestimmte Haltung erforderlich ist, diskutieren sie folgend ihre eigenen (zukünftigen) Positionen in Schule. Während Lw den Pol des *systemkonformen* Handelns vertritt (sie teilt dieses Bild einer Lehrkraft, weil sie der Meinung ist, dass das gefordert wird), vertreten Pm und Cw eher den Pol des *individuellen* Handelns: sie teilen diesen Orientierungsgehalt aus ihren Überzeugungen heraus. Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt lässt sich in dieser Sequenz zum zweiten Erhebungszeitpunkt durchaus ein Bezug zu den Schüler*innen erkennen, der sich im Anspruch der Schüler*innenorientierung konkretisiert. Die Gruppe diskutiert dabei aber nicht die Perspektiven der Schüler*innen selbst, sondern verhandelt ihre eigene angehende Position in Schule und Unterricht. Der Hinweis auf die Schüler*innen wird so vor allem als Ausgangspunkt für unterrichtspraktische Überlegungen und Anforderungen gewählt.

Hervorzuheben ist hier vor allem die Rolle Pms: dieser fungiert stellenweise als Diskursnavigator, nimmt Adressierungen an die anderen Gruppenmitglieder vor, kommentiert, fasst das Gesagte zusammen oder stellt die Aussagen der Anderen schon fast provokativ infrage. Auch in den Momenten, in denen er sich mit inhaltlichen Aussagen zurückhält, ratifiziert und validiert er die anderen Gruppenmitglieder.

Sequenz zwei, 2. Erhebungszeitpunkt

Die Gruppe diskutiert vor der ausgewählten Sequenz über alternative Schulformen (Waldorfschulen, Montessorischulen), in denen die Kinder dazu angeregt werden, Lernprozesse nach ihrem individuellen Tempo zu gestalten.

Oberthema *Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (571–591)*

Unterthema *in einen respektvollen Austausch mit den Kindern treten (571–582)*
eins:

- | | | |
|-----|--------------------|---|
| 571 | Mw ⁶³ : | Denkt vielleicht nochmal an die Aussagen der Kinder mit denen ihr euch im Seminar beschäftigt habt und was euch dazu in Bezug auf eure Rolle als Lehrer einfällt |
| 572 | | |
| 573 | | |
| 574 | Aw: | Boah was mir so im Gedächtnis geblieben ist ist diese letzte ja letztes Mal glaube ich das dieses |
| 575 | | |
| 576 | Cw: | [Ja] |
| 577 | Aw: | dieses Kinder können das einfach reflektieren was du tust und Kinder können genauso gut Unterricht gestalten wie du als Lehrer dass man dann da wirklich auf Augenhöhe und mit Respekt reingeht auch bei Grundschulkindern und sagt ja ihr kriegt mit was ich mache reflektiert euch mal oder sagt mal was findet ihr doof an mir Kritik zuzulassen und dann darüber nachzudenken am besten auch zusammen |
| 578 | | |
| 579 | | |
| 580 | | |
| 581 | | |
| 582 | | am besten auch ein System aufzubauen wo sich alle wohlfühlen |

Die Gruppe wird dazu aufgefordert, sich im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den Aussagen der Kinder zu äußern. Der Impuls evokiert sowohl Beschreibungen und Erzählungen als auch Argumentationen. Gerade durch den Seminarkontext kann hier aber vermutet werden, dass die Studierenden ihre Eindrücke begründen. Die Frage wird dann weiter eingegrenzt, indem sie gebeten werden, sich in Bezug auf ihre „Rolle als Lehrer“ (572) mitzuteilen, in der sie sich aber noch nicht befinden. Durch diese Begrenzung kann davon ausgegangen werden, dass die Antworten der Studierenden eher im argumentativen Modus erfolgen, da sie noch nicht auf Erfahrungen als Lehrer*innen zurückgreifen können. Trotz dieser Einschränkung ist die Frage relativ offen formuliert, auf den Seminarinhalt ausgerichtet und verweist auf diesen als gemeinsamen Erfahrungsraum.

Aws Proposition und anschließende Elaboration im Modus der Beschreibung gestaltet sich abstrakt und besteht aus einer Aneinanderreihung von Sätzen, die formelhaft wirken: „auf Augenhöhe und mit Respekt“ (578/579), „Kritik zuzulassen“ (581), „ein System aufzubauen wo sich alle wohlfühlen“ (582). Sie versucht, Teile des Seminarinhaltes wiederzugeben, vermutlich auch aus Gründen sozialer Erwünschtheit. Es handelt sich hier vielmehr um eine Reproduktion von Wissen, weniger um eine subjektive Bildungs- oder Lernerfahrung, die in persönliche Kontexte eingebettet ist. Aw benennt pädagogische Schlagworte wie „auf Augenhöhe“ (578/579), „Respekt“ (579), „reflektieren“ (580) und „wohlfühlen“ (582), die sie aber nicht weiter ausführt. Auffallend ist ihre Aussage, „Kinder können genauso gut Unterricht gestalten“ (577/578) wie Lehrpersonen, nach der das Studium und die dazugehörige Ausbildung unnötig wären. Ihr Statement könnte dadurch erklärt werden, dass im Seminar-kontext Perspektiven von Schüler*innen diskutiert wurden, in denen diese erzählten, wie sie als Lehrpersonen Unterricht gestalten würden. Möglicherweise wurde von den Schüler*innen ein Unterrichtsszenario entworfen, das mit Aws Vorstellungen von Unterricht übereinstimmt, was dazu geführt hat, dass Aw eine Parallele zwischen sich als angehende Lehrkraft und den Schüler*innen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung zieht.⁶⁴ Ebenso ist der Hinweis auf die Ebene der „Augenhöhe“ fragwürdig, da dadurch die Hierarchien, die zwischen Lehrkräften und Schüler*innen bestehen, ausgeblendet werden. Auch das wird nicht konkretisiert, anzumerken ist lediglich, dass „auf Augenhöhe“ und „mit Respekt“ zwei verschiedene Aspekte für Aw zu sein scheinen. Die Lehrkraft solle Kritik der Kinder zulassen und diese reflektieren. Der Halbsatz „am besten auch zusammen“ (581) bezieht sich vermutlich darauf, „ein System aufzubauen wo sich alle wohlfühlen“ (582).

Das Zulassen von Kritik, die darauffolgende Reflexion durch die Lehrkraft und der Anspruch, gemeinsam ein System aufzubauen, verweist womöglich auch auf eine bestimmte Haltung: Schüler*innen nicht ausschließlich als Empfänger*innen des Lehrer*innenhandelns zu betrachten, sondern mit ihnen gemeinsam Aushandlungsprozesse zu gestalten. Hier zeigt sich eine Verbindung zur vorherigen Sequenz, in der eingangs ebenso die Haltung von Lehrpersonen thematisiert wurde. Da diese Begriffe aber in der Aneinanderreihung eher einen Schlagwortcharakter aufweisen, ist es wahrscheinlicher, dass die Antworten der sozialen Erwünschtheit entsprechen und somit als Versuch einer Reproduktion der Seminarinhalte, ohne den Verweis auf eine eigene innere Haltung, zu interpretieren sind. Deutlich hingegen wird, dass Aw eine gewisse Allmachtsstellung der Lehrkraft kritisiert und sich von dieser distanziert. Die *Ablehnung autoritärer Lehrer*innen* bildet den zentralen Orientierungsgehalt.

64 Da sie dies nicht weiter ausführt, kann dies nur aufgrund des Kontextes vermutet, nicht aber belegt werden.

Unterthema Offenheit statt Autorität (583–591)

zwei:

- 583 Pm: (3) Ja unterschreibe ich @(.)@ finde ich äh
 584 Bw: [Ja]
 585 Pm: genau also selber offenbleiben ne also nicht wie du ja sagtest nicht so diese diese
 586 autoritäre Rolle die ganze Zeit irgendwie durchexerzieren wenn man denkt irgend-
 587 wie nur so ist man richtiger vollständiger Lehrer weil's irgendwie andere auch
 588 machen sondern wirklich Menschen Kinder auch in ihren Qualitäten sehen und
 589 auch von denen lernen immer dieses immer zitierte lebenslange lebenslange Ler-
 590 nen ja die Umsetzung das ist halt äh wichtig
 591 Bw: Ja genau (5)

Pms Redebeitrag wird im Modus der Beschreibung vorgenommen. Er stimmt auf kommunikativer Ebene zunächst Aw zu, setzt jedoch einen anderen Schwerpunkt. Anhand seiner Ausführungen ist nicht deutlich, ob er Aw auch auf konjunktiver Ebene bestätigt. Es erweckt eher den Eindruck, dass Pm Aws Ausführungen – womöglich auch unbewusst – nutzt, um diese anders für sich zu rahmen, was auf eine divergente Sprechbewegung hindeutet. Möglicherweise schließt Pm an die von Aw erwähnte Offenheit für Kritik an. Während sich Letztere auf die Kinder bezieht, verweist Ersterer auf die Lehrperson und nutzt die Kinderperspektive dafür als Brücke. Er grenzt sich zunächst davon ab, indem er beschreibt, wie er als Lehrkraft nicht sein möchte und benutzt ein Bild, das Ähnlichkeiten mit einem Militärszenario aufweist: die Lehrkraft, die „diese autoritäre Rolle die ganze Zeit irgendwie durchexerzier[t]“ (585/586) und zudem unreflektiert Aspekte und Verhalten anderer Lehrkräfte übernimmt, aus dem Grund, nur dann sei man ein „richtiger vollständiger Lehrer“ (587). Mit der Dopplung des ‚richtigen vollständigen Lehrers‘ wird auf eine soziale Position hingewiesen, die mit einem Statussymbol und -denken einhergeht, welches Pm kritisiert. Im Folgenden bemüht er sich um einen Gegenentwurf zu dem negativen Bild, der aber noch wenig konkret ist. Pm scheint sich sehr viel klarer darüber zu sein, wie er *nicht* in seiner Lehrposition sein möchte als, wie er sein möchte – was mit dem Zeitpunkt seines Studiums (erstes Semester) zusammenhängen könnte. Er merkt an, dass die Umsetzung wichtig sei, kann aber bis auf die Dimension des „lebenslange[n] Lernen[s]“ (589/590) und den Hinweis „Menschen Kinder auch in ihren Qualitäten sehen“ (588) keine sachbezogenen Vorschläge machen. Bw validiert Pm, greift das Thema aber selbst nicht wieder auf. Im Anschluss erfolgt eine fünfsekündige Pause. Obwohl Bw und Cw zwischenzeitlich validieren und ratifizieren, besteht die Diskussion hier vor allem aus Aws und Pms Beiträgen, die zwar beide autoritäre Lehrer*innenrollen kritisieren, aber auf konjunktiver Ebene wenig aneinander anschließen. Auffällig ist, dass Bw Pm sogleich zu Beginn der Passage validiert, obwohl sie zu dem Zeitpunkt noch gar nicht weiß, was Pm sagen möchte und in welche inhaltliche Richtung sich die Diskussion entwickelt.

Der Diskursmodus ist *divergent*, obgleich Zustimmungen auf kommunikativer Ebene vorliegen. Die Sequenz zeigt, dass die Auseinandersetzung mit den Schüler*innenperspektiven für die Studierenden eher singuläre Erfahrungen darstellen, die noch wenig in eigenes Erleben oder eigene Gedankengänge eingebettet werden. Die Studierenden stellen keinen Bezug zu konkreten Aussagen der Schüler*innen her, sondern verbleiben in ihren knappen Ausführungen auf einer sehr abstrakten-allgemeinen Ebene. Die Antworten weisen vielmehr auf eine soziale Erwünschtheit hin, wobei sie bemüht sind, Seminarinhalte in Schlagworten wiederzugeben.

Sequenz drei, 2. Erhebungszeitpunkt

Vor der ausgewählten Sequenz spricht Lw darüber, dass Inklusion zwar ein gutes Konzept sei, aber nicht in die Schule und in den Unterricht passe. Pm erwidert, wenn man die Ideen gut fände, könne man auch nach diesen handeln, und hält einen monologartigen Abriss über das demokratische System, in dem alle Veränderungen erst langwierig diskutiert werden würden, bevor man diese umsetze.

Oberthema Inklusion zwischen System und Lehrkraft (738–856)

Unterthema Inklusion und aktuelle Unterrichtsgestaltungen (738–747)

eins:

- 738 Lw: Ja aber ich finde man kann dieses Konzept Inklusion nicht mit dem vereinbaren
 739 wie unser Unterricht im Moment aussieht
 740 Pm: [Ja dann muss der Unterricht anders]
 741 Lw: wie der Unterricht im Moment aussieht °(Deshalb)° ja
 742 Pm: Und dann gehst du als Lehrerin in die Klasse und machst den Unterricht anders.
 743 Lw: Ja aber ich kann den nicht anders machen.
 744 Pm: Warum nicht?
 745 Lw: °Weil ich nen Schulplan hab°
 746 Bw: [Weil's auf dem Lehrplan steht]
 747 Lw: Also es funktioniert halt nicht.

Die Passage ist bis auf eine Aussage Pms von Argumentationen der Studierenden geprägt. Lw nimmt eine Proposition vor, indem sie sagt, ihrer Meinung nach lasse sich „dieses Konzept Inklusion“ (738) nicht mit dem aktuellen Unterricht vereinbaren. Damit wird zwar nicht Inklusion grundsätzlich in Frage gestellt, aber für Lw scheint es nicht mit Schule und Unterricht kompatibel zu sein. Die Formulierung „dieses Konzept Inklusion“ deutet auf eine Distanzierung hin. Es wirkt so, als ob Lw sich von dem Anspruch, Inklusion umzusetzen, abgrenzt, da sie davon ausgeht, eine Realisierung sei ohnehin nicht möglich. Die Formulierung „dieses Konzept Inklusion“ impliziert somit eine negative Konnotation. In diesem Kontext bezieht sie Inklusion lediglich auf Unterricht. Zuerst spricht sie von sich selbst in der ersten Person, wechselt dann aber in die dritte Person und verwendet das distanzierte „man“ (738), was als Indiz dafür gelesen werden kann, dass sie sich noch nicht intensiv mit Inklusion auseinandergesetzt hat und es daher wenig differenziert betrachtet. Lws Aussage, ein bestimmtes Konzept von Inklusion sei mit der aktuellen Unterrichtspraxis nicht vereinbar, setzt voraus, dass Lw meint, sie kenne sowohl ‚das Inklusionskonzept‘ als auch die Unterrichtspraxis – ansonsten könnte sie eine solche Aussage nicht vornehmen. Vielleicht wird dieses Argument auch in der Funktion der Immunisierung von Anforderungen verwendet, um nicht sagen zu müssen, dass sie sich nicht mit Inklusion befassen möchte. Lw begriff Inklusion hier als additives und nicht als integratives Konzept. Sie problematisiert die mit Inklusion einhergehenden neuen Herausforderungen, die auch bisherige Konzepte und Vorstellungen von Unterricht in Frage stellen. Sie scheint ihr Handeln sowohl an den aktuellen Erwartungen der Gestaltung von Unterricht als auch an dem Anspruch von Inklusion ausrichten zu wollen, empfindet diese beiden Forderungen aber als widersprüchlich. Orientierungsgehalt ist die *Verantwortungsdelegation an das System*. Vorstellungen der Durchführung von Unterricht (normierte Systemvorstellungen) verhindern, dass Lw sich zutraut, inklusive Prozesse zu gestalten. Wie auch bereits in den Diskussionen um Inklusion zum ersten Erhebungszeitpunkt, Sequenz zwei, wird auch hier zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine starke Unsicherheit von Lw in Bezug auf

die Anforderung, inklusionsorientierten Unterricht zu gestalten, erkennbar. Sorge und Ängste, diesem Anspruch nicht gerecht werden zu können sowie nahezu der Glaube daran, dass es nicht klappen wird, scheinen im Vordergrund zu stehen.

Pm elaboriert im Modus der Beschreibung, dass der Unterricht anders gestaltet werden müsse. Er positioniert sich wiederholt auf Seiten des *individuellen, normierenden Systemhandelns* und greift Lws Verhandlungen von Inklusion auf Ebene des Unterrichts auf. Er verfügt über eine große Motivation, Sachen zu verändern und individuell auszugestalten. Während Lw sich eher in eine passive Situation begibt oder sich selbst als wenig handlungsfähig erlebt, überlegt Pm, welche Transformationen zur Umsetzung von Inklusion notwendig seien. Pm formuliert die These, Lw könne als Lehrerin in die Klasse gehen und den Unterricht anders machen. Er spricht sie direkt an und verfolgt damit vermutlich die Intention, sie zum Handeln zu motivieren und ihr zu verdeutlichen, dass sie als Lehrperson mit dafür verantwortlich ist, ob Inklusion ‚gelingt‘. Lw reagiert mit einer Antithese im Modus der Beschreibung und sagt, sie könne den Unterricht nicht anders machen. Pm erkundigt sich nach dem Grund, worauf Lw auf den Schulplan verweist. Vermutlich versteht Lw Inklusion auf der Ebene von Unterricht als eine Veränderung von Inhalten und argumentiert aus dem Grund mit dem Schulplan, der bestimmte Inhalte vorgibt. Erneut nennt sie einen äußeren Grund, warum Inklusion nicht ‚funktionieren‘ kann und delegiert so die Verantwortung. Bw schließt sich Lw mit ihrer Aussage „Weil’s auf dem Lehrplan steht“ (746) an, konkretisiert diese aber nicht weiter. Bw könnte auch Lws Argument erneut reproduzieren, da Lws Aussage „Weil’s auf dem Lehrplan steht“ akustisch undeutlich zu verstehen ist.

Die Passage ist auch durch das Ausloten von verschiedenen Haltungen und Positionen der Studierenden geprägt. Pm hat die Intention, die Haltung von Lw zu ergründen, Lw wehrt dies aber ab. Bw folgt der gleichen Argumentationslogik wie Lw und nennt äußere, strukturelle Gründe, weshalb Inklusion nicht ‚gelingen‘ könne. Lws Aussage, Inklusion sei nicht umsetzbar, verweist auf ihre anfangs vorgenommene Proposition, auf Pms These und ihre daraufhin vorgenommene Antithese. Ihre Aussage „Also es funktioniert halt nicht“ (747) könnte auch die Wirkung einer rituellen Konklusion haben und die Diskussion abbrechen, ohne dass eine Synthese vorgenommen wurde. Ihre Äußerung wirkt wie ein alles umfassendes Argument, das nicht weiter erklärungsbedürftig ist und wird auf Grund ihres abschließenden und diskussionsabbrechenden Charakters als Zwischenkonklusion betrachtet. Die Studierenden führen auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt ihre Diskussion um die Umsetzung inklusionsorientierten Unterrichts ohne einen Bezug zu den Schüler*innenperspektiven. Die im Seminar besprochenen Aussagen der Schüler*innen zur Unterrichtsgestaltung finden keine Berücksichtigung.

Untertema als programmierte Maschine in der Schule arbeiten? (748–771)
zwei:

-
- | | | |
|-----|-----|--|
| 748 | Pm: | [Ach das heißt du siehst ,Tschuldigung das ist jetzt sehr pro- |
| 749 | | vokant |
| 750 | Lw: | [@(.)@ ja] |
| 751 | Pm: | das heißt du gehst in ne Schule rein und sagst och Scheiße eigentlich kann ich nur |
| 752 | | das machen was ihr mir sagt. eigentlich bin ich nur ,ne Maschine die ihr program- |
| 753 | | miert habt. |
| 754 | Lw: | (Ich find das jetzt) ein bisschen hart. |
| 755 | Pm: | Ja aber so aber so kommt das an |
| 756 | Lw: | [Na ja] |

- 757 Bw: Aber ist doch so]
- 758 Lw: Was heißt ‚ne Maschine die ihr programmiert habt;
- 759 Pm: Na ich meine wie ein Computer; in den tippst du ‚nen Code ein. hier quasi das ist
760 dein Studium. blubb. jetzt gehst du zur Schule. blubb
- 761 Lw: [Na ja aber
- 762 Pm: [und spulst halt das Programm ab
- 763 Lw: [Das ist halt das System Schule
- 764 Pm: Ja dann ähm hast
- 765 Lw: [(Das kann man halt)]
- 766 Pm: du ein sehr passives Leben vor dir; wenn das so dein Weg ist.
- 767 Mw: Ja ich würde noch eine,
- 768 Pm: [Das ist keine Kritik aber das ist einfach quasi (.) willst du so leben?
- 769 Lw: Natürlich nicht. ich würde es ja auch gerne versuchen aber
- 770 Pm: [Dann tu es nicht]
- 771 Lw: Ich stell's mir einfach ich kann's mir nicht vorstellen.

Die folgenden Redebeiträge vollziehen sich im Modus der Beschreibung. Pm unterbricht Lw und kündigt seine provokante Aussage (vgl. 748) an. Sie fungiert als Anschlussproposition, da sie das Thema ‚Eigenverantwortung‘ zwar erneut aufgreift, dennoch aber um weitere Dimensionen erweitert und konkretisiert. Lws „Ja“ (750) wird hier eher als Ratifizierung denn als Validierung gedeutet. Zudem lacht Lw, was sich vermutlich auf die angekündigte Provokation bezieht und auf eine mögliche Anspannung ihrerseits hindeuten kann. Pm vergleicht Lw indirekt mit einer programmierten „Maschine“ (752), die in die Schule gehe und lediglich Anweisungen befolge: „du gehst in ne‘ Schule rein und sagst och scheiße, eigentlich kann ich nur das machen, was ihr mir sagt“ (751/752). Die Positionierung zu einem *normierten Systemhandeln* wird so von Pm verbildlicht und provokativ auf die Spitze getrieben, womit er ein überspitztes Bild zu Lws bisherigen Aussagen konstruiert. Dieses soll ihr vermutlich vor Augen führen, in welche Richtung ihre Argumentation geht und zugleich sein Anliegen illustrieren. Möglicherweise verfolgt er die Intention, Lw aus ihrer eher passiven Position herauszuholen. Während ‚in die Schule gehen‘ und denken „och scheiße, eigentlich kann ich nur das machen, was ihr sagt“ zumindest noch eine minimale Aktivität voraussetzt (die eigene Situation als unbefriedigend einzustufen), spiegelt der programmierte Maschinenstatus (vgl. 752) eine absolute Passivität. Lw antwortet, indem sie sagt, dass sie das jetzt „ein bisschen hart“ (754) fände. Die Formulierung „bisschen“ entschärft die Ausdrucksweise „hart“. Zunächst lehnt sie das von Pm dargestellte Bild nicht ab, befindet dieses allerdings als zu „hart“ (754). „Hart“ ist hier als zu scharf, zu überspitzt zu deuten. Womöglich wird ein Teil von Pms entworfenem Bild abgelehnt – der, den sie als zu „hart“ bewertet. Allerdings wird dieser Teil nicht von ihr konkretisiert. Vielleicht findet Lw es auch „hart“, diesen Vergleich gerade von Pm, einem Kommilitonen, zu erhalten.

Pm verfolgt die Intention, Lw die Wirkung ihrer Aussagen auf ihn zu spiegeln. Dabei spricht er allerdings nicht von sich selber, sondern in einer allgemeinen Form: „so kommt das an“ (755). Lw reagiert darauf mit einer Differenzierung: „Na ja“ (756) und möchte so vielleicht die von Pm beschriebene Wirkung abschwächen. Bw reagiert mit „Aber ist doch so“ (757). Worauf sie sich genau bezieht, wird nicht deutlich. Vielleicht möchte sie einer Relativierung von Lw zuvor kommen und womöglich Pm entgegenhalten, sein konstruiertes Bild der Lehrkraft als programmierte Maschine würde der *Wirklichkeit* des Schulalltags entsprechen.

Lw nimmt eine immanente Nachfrage vor und erkundigt sich, was Pm mit einer programmierten „Maschine“ (758) meine. Sie möchte sich möglicherweise rückversichern, dass sie Pm rich-

tig verstanden habe oder aber ihr wird in dem Moment bewusst, dass sie seine Aussage nicht richtig aufgefasst hat. Sie wehrt Pms Exemplifizierung nicht wie zuvor partiell ab, sondern greift sie auf und fordert eine Präzisierung von ihm. Pm beschreibt die Maschine als einen „Computer“ (759), in den ein „Code“ (759) eingegeben wird, wodurch ein Abrufen von Informationen gewährleistet wird sowie entsprechende Handlungsanweisungen gegeben werden: „Blubb, jetzt gehst du zur Schule“ (760). Diese Aussage geht mit dem Bild einer passiven Lehrkraft, die stumm ihre Anweisung befolgt, einher. Der Lehrkraft wird zudem durch den Maschinen- und Computervergleich die Lebendigkeit abgesprochen. Lw beginnt mit „Na ja, aber“ (761) und hat vermutlich die Intention, wie bereits eine Sprechbewegung zuvor, Pms Vergleich abzuschwächen und zu entkräften, wird aber von Pm unterbrochen. Dieser ergänzt seine Antwort, indem er hinzufügt: „Und spulst halt das Programm ab“ (762). „Programm abspulen“ weckt erneut Assoziationen von Passivität. Lw antwortet, so sei „halt das System Schule“ (763). Meistens wird die Argumentationslinie, ‚so sei es nun mal‘, dann verwendet, wenn die Person sich der Situation ‚ergibt‘ oder sich nicht auf eine persönlich-individuelle Ebene begeben möchte. Das Argument, ‚so sei es eben‘, steht damit auch für ein Abwehrverhalten und zugleich für den Versuch, die Diskussion zu beenden. Pm beginnt seine Elaboration mit „Ja dann ähm hast“ (762), wird dann aber von Lw unterbrochen. Der Beginn seines Satzes lässt darauf schließen, dass er eine Konsequenz aus Lws Redebeitrag ziehen wollte. Lw unterbricht Pm und sagt „das kann man halt“ (765), wird aber wiederum von Pm unterbrochen. Die gegenseitigen Unterbrechungen und schnellen Redewechsel verweisen darauf, dass die Diskussion auch auf emotionaler Ebene geführt wird und zeigen eine interaktive Dichte auf. Die Verwendung von „man“ und „halt“ deutet darauf hin, dass Cw sich weiterhin nicht traut, von sich als Person zu sprechen oder es nicht möchte. Pm führt seine begonnene Elaboration zu Ende und zieht aus Lws Aussagen den Schluss, dass sie durch diesen Weg „ein sehr passives Leben“ (766) vor sich habe, was verallgemeinert, überspitzt und konfrontativ wirkt. Pm verdeutlicht, dass es auch andere Wege gebe und adressiert Lw dadurch als Verantwortliche und Gestalterin der jeweiligen Wege. Die Moderatorin versucht einen Redebeitrag vorzunehmen und beginnt mit: „Ja, ich würde noch eine“ (767), wird aber von Pm unterbrochen, der Lw fragt, ob sie so ein Leben wolle (vgl. 768). Damit bezieht er sich auf ein passives Leben. An dieser Stelle zieht Pm von der Diskussion um die Gestaltung inklusionsorientierten Unterrichts einen Schluss auf das ‚gesamte‘ Leben von Lw. Seine Frage ist sehr konfrontativ und mit einer eindeutigen Wertung verbunden, da diese impliziert, dass ein derartiges Leben seiner Meinung nicht das ‚richtige‘ sei.

Die beiden Orientierungsgehalte, *Delegation an äußere Strukturen* vs. *Selbstverantwortung in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion* verdichten sich in dieser Passage. Lw antwortet auf Pms Frage, ob sie so ein Leben will, mit, „natürlich nicht“ (769). Sie führt fort, dass sie es „auch gerne versuchen“ (769) würde, schließt aber gleich mit einem „aber“ (769) an. Lw verspürt vielleicht den Wunsch nach einem anderen Weg, hat aber wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, diesen zu gestalten. Pm unterbricht Lw und sagt: „Dann tu es nicht“ (770), was sich auf die Wahl des passiven Lebens, indem die Lehrkraft maschinenhaft Anweisungen befolgt, bezieht. Mit seiner Aussage „Dann tu es nicht“ möchte Pm Lw womöglich ermutigen.

Lw führt im Folgenden ihren Einwand, warum ein anderer Weg schwierig wäre, aus, indem sie mit „ich stell mir einfach“ (771) beginnt, dann den Satz aber nicht zu Ende führt und stattdessen anführt, sie könne es sich nicht „vorstellen“ (771). Vermutlich impliziert sie damit, sie könne es sich nicht vorstellen, wie es anders funktionieren könnte. Auch hier ist die Frage, ob sie sich es wirklich nicht vorstellen *kann* oder ob sie es nicht *möchte*. Da sie aber von sich in der ersten Person spricht, kann ersteres durchaus der Fall sein. Ihr Wunsch nach Handlungsmöglichkeiten

wird in diesem Kontext besonders deutlich. Wie bereits erwähnt, befindet sie sich am Ende ihres Masterstudiums, beginnt bald mit dem Referendariat und steht dadurch möglicherweise zusätzlich unter Handlungsdruck. Vermutlich kann Lw auch nicht konkret benennen, was sie an der Vereinbarung von Inklusion und Unterricht als schwierig empfindet. Sie nimmt eine Zwischenkonklusion vor und beendet somit das Unterthema.

Unterthema *das System von innen heraus ändern (772–791)*

drei:

- 772 Cw: Ich glaub das Problem ist dass wir darüber zu viel nachdenken. also ähm wir werden schon von vorhinein also wir beschäftigen uns mit der Thematik und das ist
773 gut und wichtig aber dann werden entweder ähm also manche gehen dann damit
774 locker um; und manche werden Ängste irgendwie geweckt oder Sorgen; oder ähm
775 vielleicht schaff ich das nicht so wie ich es mir das vorstelle oder nicht über die
776 lange Zeit oder wie auch immer und ähm; ich glaub da wir im Vorhinein das ist
777 so psychologisch irgendwie äh schon schon der ganze Mut und die ganze Energie
778 raus gesaugt; und dann könnte es auch funktionie- also nicht funktionieren dass
779 man es irgendwie nicht schafft oder gar nicht erst versucht damit umzugehen aber
780 ich meine es gibt ja auch ne Menge Ansätze. ich mein und dann probiert man halt
781 ein bisschen rum; und vielleicht legt man sich auch mit dem Direktor an äh oder
782 mit der Schulleitung oder sonst irgendwas aber so versteh ich mich tatsächlich
783 auch dann muss man vielleicht auch mal von innen ein bisschen das System ändern
784
785
786 Lw: [Ja natürlich]
787 Cw: und in Frage stellen, wir sind jetzt auch nicht alle so alleine so mit der der Position
788 Lw: Ja ich bin ja auch nicht jemand der sich dort hinstellt ich mach jetzt nichts; oder
789 ich keine Ahnung;
790 Pm: [Na ja aber du gehst
791 Lw: [(dann) wird's halt sehr schwierig]

Die Redebeiträge der Passage vollziehen sich größtenteils argumentativ. Das wird auch daran deutlich, dass Cw eine Synthese vornimmt, indem sie versucht, die beiden Thesen und Positionen von Pm und Lw zusammenzubringen und zusammenzufassen. Gerade zu Beginn der Passage wirken ihre Ausführungen sehr konfus, sie bricht ihre Sätze ab und beginnt mehrmals erneut mit ihren Formulierungen. Sie vermutet, das Problem bestehe darin, dass durch die Beschäftigung mit der Thematik (Inklusion) bei einigen „Ängste irgendwie geweckt“ (775) würden und Gedanken aufkämmen wie: „Vielleicht schaff ich das nicht so wie ich es mir das vorstelle“ (776). Solche Annahmen könnten ihrer Meinung nach dazu führen, dass „im Vorhinein“ (777) „schon der ganze Mut und die ganze Energie raus gesaugt“ (778/779) würde. Cw bemerkt aber auch, dass diese Auseinandersetzung „gut und wichtig“ (774) sei und beschreibt, dass manche „damit locker“ (774/775) umgehen könnten. Vermutlich spielt sie damit auf Pm an, der locker und zuversichtlich mit der Forderung, Inklusion umzusetzen, sowie auf Lw, bei der die Befassung mit Inklusion eher Sorgen und Ängste evoziert. Cw versucht den Grund für entstehende Ängste zu bestimmen und sieht ihn auch darin, dass durch die Beschäftigung mit Inklusion im Vorhinein „Energie“ und „Mut“ „raus gesaugt“ werden. Sie bemüht sich so, die Diskussion, die sich bereits Richtung ‚Streitgespräch‘ zwischen Pm und Lw entwickelt hat, auf eine andere Ebene zu bringen und etwas zu beruhigen. Sie greift mit ihrer Äußerung aber auch

die normativen Aspekte von Inklusion sowie die Frage nach der Umsetzung auf. Weiterhin verweist sie darauf, dass eine „Menge Ansätze“ (781) existierten, womit „ein bisschen rum“ (782) probiert werden könne, wobei auch Konflikte mit dem „Direktor“ (782) und der „Schulleitung“ (783) entstehen könnten. Anscheinend geht Cw davon aus, dass beim Ausprobieren innovativer Strategien Spannungen mit der Schulleitung vorprogrammiert seien. Dabei wird deutlich, dass von einem regelkonformen Raum der Handlungsmöglichkeiten ausgegangen wird, in dem sich die Lehrkräfte den jeweiligen Regeln gemäß verhalten und einem weiteren Raum, der eher innovativ charakterisiert ist und in dem auch Grenzen überschritten werden. Die Gruppe diskutiert regelkonformes und innovatives Handeln, das auch mit nicht-regelkonformem Handeln einhergehen kann. Cw beschreibt mit ihrer Synthese das Spannungsfeld *zwischen individuellem, normierendem und normiertem Systemhandeln*. Individuelles Handeln (z.B. durch das Erproben innovativer Strategien) wirkt auf das System zurück und formt dieses mit. Gleichzeitig werden normierte Systemanforderungen von dem Handeln von Lehrer*innen aufgegriffen und können individuell in das eigene Handeln integriert werden. Durch die Reproduktion und Zitation von Systemnormen können ebendiese auch verschoben und dekonstruiert werden. Die Reproduktion und Dekonstruktion greift dabei ineinander und lässt sich nur gemeinsam vollziehen.

Cw zeigt auf, dass eine Basis vorhanden ist, wenn sie bemerkt, es gäbe „ne Menge Ansätze“. Die Aussage „und dann probiert man halt ein bisschen rum“ (781/782) vermittelt eine gewisse Unbedarftheit. Vermutlich möchte auch sie Lw ermutigen, geht dabei aber nicht so konfrontativ vor wie Pm. Darüber hinaus sagt sie, dass sie sich „auch“ (784) so verstehe, „dass man vielleicht auch mal von innen ein bisschen das System“ (784/785) ändern müsse. Dabei spricht sie zunächst in der ersten Person von sich selbst, wechselt dann aber in die dritte Person. Mit „auch“ könnte sie sich auf Pm beziehen, der ebenfalls Veränderungsbereitschaft in Bezug auf das Schulsystem gezeigt hatte. Ihre Ausdrücke „vielleicht“ und „ein bisschen“ schwächen jedoch die angestrebte Systemänderung wieder ab. Cw formuliert in dieser Passage sehr vorsichtig, was darauf hindeuten kann, dass sie selbst unsicher ist. Womöglich bemüht sie sich auch, den konfrontativen Charakter des bisherigen Diskursverlaufes abzuschwächen. Lw validiert Cw. Letztere plädiert neben der Systemveränderung auch für die Infragestellung des Systems (vgl. 787). Weiterhin führt sie an, dass sie nicht „alleine“ (787) mit der „Position“ (787) seien, womit sie wahrscheinlich auf den Umgang mit Inklusion rekurriert. Sie spricht dabei in der wir-Form und bezieht sich damit eventuell auf die Gruppenmitglieder dieser Diskussion oder auf die Studierenden des Lehramts an Gymnasien.

Lw sagt, sie wäre „auch nicht jemand der sich dort hinstellt ich mach jetzt nichts“ (788), womit sie vermutlich auf ihr potentielles Engagement hinweisen möchte, um so der ihr von Pm zugeschriebenen Passivität zu widersprechen. Dabei scheint es hier vor allem um den Akt des Widersprechens, weniger um inhaltliche Auseinandersetzungen zu gehen. Lw weist so die Adressierung als ‚passive Person‘ zumindest partiell zurück. Dass es weniger um inhaltliche Bezüge geht, wird auch daran deutlich, dass keine antizipierten Handlungsvorschläge von Lw folgen. Ihre verwendete Formulierung „keine Ahnung“ (789) zeigt eher an, dass sie sich keine Handlungsalternativen vorstellen kann. Pm beginnt darauf mit „Na ja, aber du gehst“ (790), wird dann aber von Lw unterbrochen. Vermutlich möchte er der Aktivität, die sich Lw selbst zugeschrieben hat, widersprechen und den vorherigen ‚Streitdiskurs‘ wiederaufnehmen. Lw unterbricht Pm wiederum und sagt: „Dann wird’s halt sehr schwierig“ (791). Womöglich bezieht sie sich darauf, dass es sehr schwierig werden würde, wenn sie eine Person wäre, die sich „dort hinstellen“ und untätig bleiben würde.

*Unterthema Herausforderungen des Lehrer*innenberufs annehmen (792–808)*

vier:

792	Cw:	Ich glaub wir müssen uns das bewusst sein, dass das schon sehr arbeitsintensiv ist
793		und dass es ziemlich viel Kraft kostet aber ich glaub das ist grundsätzlich mit dem
794		Unterricht so also nicht nur zum Thema Inklusion wo wo ich jetzt mein irgendwie
795		Kinder mit Behinderung Kinder ohne Behinderung, sondern überhaupt, dann hast
796		du da irgendwie äh nen höheren Migrantenanteil oder dann hast du da Kinder die
797		irgendwie zu Hause ähm (.) nicht gut klarkommen; das sind alles Individuen die
798		du irgendwie versuchen musst individuell so zu fördern wie es ähnlich gut tut und
799		das ist glaub ich nen Anspruch den gibt es schon ganz lange an die Schule; und
800		entweder die die Lehrer sagen sagen ja dem stell ich mich, und ich versuch mein
801		Bestes, und ähm ich muss natürlich auf meine persönlichen Grenzen achten und
802		wenn's nicht geht dann geht's nicht aber immer wieder aufzustehen und immer
803		wieder weiter zu machen und zu gucken dass man ja was du gesagt hast die Kinder
804		irgendwie zu mündigen Erwachsenen ähm ähm heranziehen will ich nicht sagen; mir
805		fehlt ein anderes Verb; ähm ja
806	Pm:	[Denen zeigen hm
807	Cw:	[dass sie sich selber äh ähm ähm selber dazu
808		machen ne]

Cw nimmt eine Proposition vor und beginnt im Modus der Beschreibung, indem sie sagt, ihrer Meinung nach müssten sie sich der Arbeitsintensivität und des geforderten Kraftaufwandes bewusst sein. Sie spricht von „wir“ (792), womit sie entweder die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion oder die Lehrkräfte insgesamt mit einschließt. Arbeitsintensität und Kraftaufwand befreit sie als dem Unterrichten zugehörig, unabhängig von Inklusion: „Also nicht nur zum Thema Inklusion wo wo ich jetzt mein irgendwie Kinder mit Behinderung Kinder ohne Behinderung, sondern überhaupt, dann hast du da irgendwie äh nen höheren Migrantenanteil“ (794–796). Neben dem „höheren Migrantenanteil“ erwähnt sie auch Kinder, „die [...] zu Hause [...] nicht gut klarkommen“ (796/797). Sie spricht davon, dass diese Kinder „alles Individuen“ (797) seien, die „individuell“ (798) gefördert werden sollten. Dabei spricht sie in der zweiten Person. Die individuelle Förderung für die Kinder bestimmt sie als einen Anspruch, den die Schule ihrer Meinung nach schon lange habe (vgl. 799). Sie beschreibt, dass die Lehrer*innen sich diesem Anspruch „entweder“ (800) stellten und ihr „Bestes“ (801) versuchten, dabei auf die „persönlichen Grenzen achten“ (801) und „immer wieder aufzustehen und immer wieder weiter zu machen“ (802/803). Es folgt auf das „entweder“ allerdings kein ‚oder‘. Cw sagt lediglich „wenn's nicht geht, dann geht's nicht“ (802), nennt aber keine Alternative. Möglicherweise wird ihr während des Sprechens bewusst, dass es zu dem Versuch, sein Bestes zu geben und die Kinder zu „mündigen Erwachsenen heran zu ziehen“ (804), keine Alternative gibt. Während ihrer Formulierung, die Kinder zu „mündigen Erwachsenen heran zu ziehen“ sucht sie nach einem anderen Ausdruck. „Immer wieder aufzustehen“ und „immer wieder weiter zu machen“ setzt sowohl einen hohen Anspruch und ein hohes Vertrauen an sich selbst als auch eine Frustrationstoleranz voraus. „Immer wieder“ lässt darauf schließen, dass ‚aufstehen‘ und ‚weitermachen‘ sich wiederholende Prozesse darstellen. Bevor Pm das Wort ergreifen kann und womöglich den ‚Streitdiskurs‘ wiederaufnehmen möchte, wirkt Cws Ausführung wie auch zuvor beschwichtigend auf die Diskussion. Indem sie sagt, dass es den Anspruch der individuellen Förderung schon lange an den Schulen gebe, möchte sie vielleicht darauf hinweisen, dass individuelle Förderung nicht ausschließlich mit der Umsetzung von Inklusion in Verbindung steht. Pm versucht, Cw bei der Suche nach einem geeigneten Begriff behilflich zu sein und sagt:

„Denen zeigen hmm“ (806). Cw umschreibt ihre Überlegungen mit der Suche nach einem anderen Verb: „dass sie sich selber [...] dazu machen“ (807/808). Damit lässt sie den Schüler*innen eine aktive Position zukommen, die in ihrer Formulierung, sie „zu mündigen Erwachsenen [...] heran[zuziehen“, ihrer Meinung nach nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt werde. Durch ihre veränderte Ausdruckswahl – mit dem Schwerpunkt auf die aktive Selbstgestaltung der Schüler*innen – bekommt auch die Lehrkraft eine andere Position: sie erzieht die Schüler*innen nicht, sondern erteilt Hilfestellungen, damit sie sich selber zu „mündigen Erwachsenen“ entwickeln können. Ein individueller Blick auf die Schüler*innen wird von Cw als zentrale Herausforderung für Lehrpersonen beschrieben, auch hier vollziehen sich ihre Überlegungen aber ohne einen Rekurs auf die Perspektiven der Schüler*innen selbst.

Unterthema das Schulsystem und die Lehrpersonen, die es ausführen (809–826)
fünf:

- 809 Pm: Ja ich glaub auch also das also das ist wirklich gar keine persönliche Kritik deswegen; ich glaube wenn ein Lehrer? ich glaube wenn ein Lehrer? schon mit einer
 810 Einstellung in die Schule geht sag mal Inklusion; ja ich weiß ja nicht wirklich mh
 811 hm mh hm. dann dann kommt der sehr sehr schnell an seine Grenzen weil? es gibt
 812 in der Kla- oder beziehungsweise nicht nur in seiner eigenen sondern er führt auch
 813 viele andere an seine Grenzen, die dann sozusagen so merken buff aber das ist ja
 814 egal. aus Lehrersicht; ähm es gibt immer Schüler ich war auch so jemand der sich
 815 äh der sich mit den Lehrern erstmal aushandeln musste. und wenn man dann sagt
 816 nö den nehm ich nicht mit zum Abitur. den nehm ich auch nicht mit zum Abitur.
 817 die auch nicht und auch das passt mir eigentlich auch nicht der ist irgendwie gar
 818 nicht in der Lage das zu lernen was ich ihm sage. dann hat man am Ende noch
 819 zehn Schüler vor sich sitzen.
 820
 821 Bw: Aber so ist unser Schulsystem
 822 Pm: Und dann und dann und dann und dann hat man absolut seinen Beruf verfehlt
 823 Bw: Aber so ist unser System also
 824 Pm: [So ist unser Schulsystem. äh äh unser Schulsystem befördert
 825 das. aber es sind im Endeffekt die Lehrer, die das ausführen oder nicht das Schul-
 826 system. äh äh äh ich hab ihr hattet alle selber gute Lehrer.

Die Elaboration mit anschließender Exemplifizierung von Pm beginnt im Modus der Argumentation, wechselt in den Ausführungen zu der eigenen Schulzeit aber in den der Beschreibung. Er nimmt erneut Bezug auf seine Meinungsverschiedenheit mit Lw und elaboriert, wenn „ein Lehrer“ (810) schon mit einer wenig überzeugenden Einstellung bezüglich Inklusion in die Schule ginge, würde er sowohl selber schnell an seine eigenen „Grenzen“ (812) stoßen als auch andere an ihre Grenzen bringen. Pm betont somit *den hohen Stellenwert einer positiven inklusiven Haltung von Lehrkräften*, und bestimmt so einen weiteren Orientierungsgehalt. Auf welche Grenzen er rekurriert wird nicht in Gänze deutlich, vermutlich bezieht er sich damit auf eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion. Weiterhin betont er den Einfluss der eigenen Haltung auf andere Personen, indem er sagt, dass eine Person mit einer wenig inklusiven Überzeugung auch „viele andere“ (814) an ihre Grenzen bringt. Da er daraufhin beschreibt, er sei selber jemand gewesen, „der sich mit den Lehrern erstmal aushandeln musste“ (816), ist davon auszugehen, dass er mit „viele andere“ die Schüler*innen meint. Möglicherweise wird Pm durch den Austausch mit Lw an seine eigene Schulzeit erinnert, was auch seine Beharrlichkeit, diese Diskussion weiter zu führen, erklären könnte. Hier kommt vermutlich der Wunsch von Pm

nach gemeinsamen Aushandlungsprozessen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen zum Vorschein. Pm bezieht sich auf seine eigene Schulzeit, auf die Haltung von Lehrpersonen und auf die Notwendigkeit, in Aushandlungsprozesse mit den Schüler*innen zu treten. Aber auch hier, zum zweiten Erhebungszeitpunkt, erfolgt kein Bezug zu den Perspektiven der Schüler*innen selbst. Auch die Erinnerung an die eigene Schulzeit wird von Pm nicht mit den im Seminar diskutierten Aussagen der Schüler*innen in Beziehung gesetzt.

Pm führt fort, wenn eine Lehrkraft alle Schüler*innen, an denen ihr etwas nicht „passt“ (vgl. 818), nicht „mit zum Abitur“ (817) nehmen würde, hätte „man am Ende noch zehn Schüler vor sich sitzen“ (819/820). Sein Beispiel verweist auf eine Illusion von Homogenität aller Schüler*innen. Zugleich führt es dazu, dass eine gewisse Beliebigkeit assoziiert wird, mit der die Lehrkraft über den Schulabschluss ihrer Schüler*innen entscheidet. Zudem wird die Lehrperson durch Pms Beschreibung zu einer Person, die es sich ‚leicht macht‘, indem sie schaut, welche Schüler*innen sich passend zu ihren Ansprüchen verhalten, wenn sie überlegt, welche sie „mit zum Abitur“ nehmen möchte und welche nicht. Indem die Lehrkraft in diesem Beispiel durch ihr Verhalten potentiell nur noch „zehn Schüler vor sich sitzen“ habe, verdeutlicht Pm, dass die Mehrheit der Schüler*innen vermutlich über vermeintlich schwierige Verhaltensweisen verfügt, die mit der Meinung der Lehrkraft nicht unbedingt kompatibel sind. Womöglich verfügt Pm über Selektionserfahrungen, wie zum Beispiel, dass er sich „erstmal aushandeln musste“. Vielleicht hätte er sich als Schüler auch mehr Raum für Aushandlungsprozesse gewünscht. Bw argumentiert mit: „Aber so ist unser Schulsystem“ (821) und nimmt so eine Opposition vor. Wiederholt lässt sie sich nicht auf die von Pm vorgeschlagene Richtung der Diskussion ein und nimmt eine Abwehrhaltung ein.

Bw verweist zwar auf das System, konkretisiert dies aber nicht weiter. Pm sagt viermal hintereinander „und dann“ (822), was auf seine emotionale Erregung hinweist. Weiter sagt er, „hat man absolut seinen Beruf verfehlt“ (822). Auch wenn er das distanzierte „man“ verwendet, ist naheliegend, dass er sich auf die angehenden Lehrkräfte mit der Haltung von Bw und Lw bezieht und ihnen so implizit unterstellt, sie hätten ihren Beruf verfehlt. Der Ausdruck „absolut“ unterstreicht dabei die Aussage, dann habe man „seinen Beruf verfehlt“. Für ihn lässt sich eine Lehrer*innenhaltung, die argumentiere, dass so eben das System sei und sich durch wenig Engagement auszeichne, nicht mit dem Beruf einer Lehrkraft vereinbaren. Bw reagiert, indem sie ihre Opposition wiederholt: „So ist unser System also“ (823). Wie auch in der vorherigen Sprechbewegung spricht sie von „unser System“, was dahingehend gedeutet werden kann, dass sie sich selbst miteinschließt. Ihr „also“ verweist darauf, dass eine Elaboration folgen könnte, sie wird aber von Pm unterbrochen. Pm differenziert, dass das Schulsystem das „beförder[e]“ (824), was das Schulsystem aber genau befördert, wird nicht erwähnt. Möglicherweise meint „das“ (825) ein System, in dem Schüler*innen nicht individuell gefördert werden können. Weiterhin führt er an, dass es aber „im Endeffekt die Lehrer [sind], die das ausführen“ (825). Er weist somit darauf hin, dass ein System nicht ausschließlich für sich selbst agiert, sondern vielmehr in der Kombination mit den in dem System handelnden Personen oder Kommunikationsstrukturen. Diejenigen, die dann das System „ausführen“, verfügen somit auch über Möglichkeiten, auf das System Einfluss zu nehmen. Folgend wendet sich Pm an die Gruppe und sagt: „ihr hattet alle selber gute Lehrer“ (826). Damit spricht er die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer*innen an und möchte sie vermutlich zu einer Reflexion bezüglich ihrer eigenen Schulzeit anregen. Erneut wird deutlich, dass Pm vor der Hintergrundfolie seiner eigenen Schulzeit argumentiert, so wie es in der vorhergehenden Aussage, er sei ein Schüler gewesen, der „sich mit den Lehrern erstmal aushandeln musste“, auch der Fall war. Er beendet das Unterthema, sein Redebeitrag wird als Konklusion betrachtet. Auffällig ist, dass sich die Gruppe nicht durch die mehrfachen von Pm initiierten Ver-

anderen ihr folgen. Hier wird auch die Diskrepanz zwischen der geforderten Leistung und individueller Förderung deutlich. Beides sind Forderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, die in einem teilweise ambivalenten Verhältnis zueinander stehen können. Pm unterbricht Lw, indem er sagt: „Das ist inklusiv“ (830). Während Lw ihren Anspruch problematisiert, wird dieser von Pm als „inklusiv“ bewertet. Lw entgegnet, dass sie sich vorstellen könne, dass „dieses ganze Inklusionskonzept“ (831) sie einfach „körperlich und geistig“ (832) an ihre Grenzen bringen werde. Inklusion wird dabei als Konzept, das begrenzt statt entgrenzt, bestimmt. Die Formulierung „dieses ganze Inklusionskonzept“ ist wenig differenziert und passt zu dem Bild des *Bedrohungsszenarios*, das Inklusion auf Lw auszustrahlen scheint.

Lw begründet, warum sie meine, Inklusion bringe sie an ihre Grenzen. Sie wechselt an dieser Stelle in den Modus der Argumentation: „Weil ich halt den Anspruch habe ähm diese Schüler alle mitzunehmen“ (835). Damit setzt sie ihren Anspruch, den sie als potentielle Lehrkraft hat, mit der Forderung der Umsetzung von Inklusion in Verbindung. Es wirkt so, als würde Inklusion für sie bedeuten, sie an der Verwirklichung ihres Anspruches – alle Schüler*innen mitzunehmen – zu hindern, was mit ihrem Verständnis von Inklusion als begrenzendes Konzept stimmig ist.

Deutlich wird, dass ‚alle Schüler*innen mitnehmen‘ sich für Lw dahingehend konkretisiert, alle Schüler*innen zum Abitur mitzunehmen. Weiter führt sie aus, „man hat einfach nicht genug Unterstützung“ (835/836). Wieder begibt sich Lw in eine eher passive Position. Von wem ihr Unterstützung fehle erläutert sie nicht näher. Cw ratifiziert erneut Lw. Letztere versucht, eine Sprechbewegung vorzunehmen und beginnt mit einem betontem „oft“ (838). Pm unterbricht ihre Sprechbewegung und setzt zu einer persönlichen Erzählung oder einem persönlichen Statement an, indem er mit „Ich glaube“ (839) beginnt, wird dann aber seinerseits von Lw unterbrochen. Letztere beginnt ihre Elaboration, indem sie ausführt, das „wird sich vielleicht noch ändern“ (840). Somit verleiht sie ihrer Aussage, schon bevor sie diese überhaupt getätigt hat, eine gewisse Relativität. Weiter bezieht sie sich auf einen vorherigen Redebeitrag und leitet ihre Sprechbewegung ein mit den Worten: „wie du schon sagst“ (840/841). Aus dem Kontext wird nicht deutlich, auf welchen Beitrag Lw rekurriert. Sie führt aus, dass es „jetzt schon“ (841) ein Problem sei, dass man es nicht schaffe „alle Schüler zum Abitur zu kriegen“ (842), auch wenn diese gefördert und ermutigt würden. Sie bemerkt, „oft funktioniert das nicht, egal wieviel du machst“ (844). Deutlich wird, dass sie sich an dem ‚Leistungsgedanken‘ abarbeitet und scheinbar ihre Position als Lehrkraft darauf reduziert, die Schüler*innen so vorzubereiten, dass diese das Abitur erreichen. Die Frage ist, warum sie an der Idee des Schulabschlusses Abitur festhält. Die Überlegung, dass von ihr womöglich gar nicht erwartet wird, alle Schüler*innen zum Abitur zu begleiten oder dass es kein Problem darstellt, wenn nicht alle Schüler*innen die Schule mit dem gleichen Abschluss verlassen, ist bei Lw nicht vorhanden. Deutlich wird eine Homogenitätsvorstellung von Schule und Unterricht, wie sie auch bereits in Pms vorherigem negativem Gegenbild, Lehrpersonen würden willkürlich auswählen, welche Schüler*innen sie zum Abitur begleiten, erkennbar war.

Ferner dokumentiert sich eine Vorstellung Lws von Inklusion als Lernzielgleichheit. Sie wiederholt, dass sie glaube, Inklusion bringe „die Lehrer“ (845) an ihre „Grenzen“ (845/846). Während sie zuvor davon gesprochen hatte, Inklusion bringe sie persönlich an ihre Grenzen, behauptet sie hier, das träfe auf alle Lehrkräfte zu. Lws Unterrichtsziel ist, dass alle Schüler*innen das Abitur erreichen. Dieses bringt sie in einen Konflikt mit inklusiven Prozessen, weil sie sich vermutlich fragt, wie sie Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf die im Schulplan festgesetzten Inhalte so vermitteln soll, dass diese das Abitur absolvieren können.

Aw schließt an die Aussage Lws an, dass Inklusion die Lehrer an ihre Grenzen bringe und sagt, ihrer Meinung nach sei dies konstitutiv für den Lehrer*innenberuf. Damit bestimmt sie den Beruf als eine Profession, der inhärent ist, dass Lehrkräfte an ihre Grenzen gebracht werden. Lws

Aussage, Lehrkräfte kämen an ihre Grenzen, bezieht sich hingegen lediglich auf Inklusion, nicht grundsätzlich auf den Lehrer*innenberuf. Aws Aussage kann dahingehend interpretiert werden, dass sie der Meinung ist, viele Herausforderungen, die der Anspruch auf Inklusion mit sich bringt, gehen ohnehin mit dem Lehrer*innenberuf einher. Aw vermutet, dass „jeder Lehrer“ (849) motiviert ist, dass seine Schüler*innen „mitkommen“ (850), und stellt somit eine These auf. Damit artikuliert sie den von Lw formulierten Anspruch als einen allgemeinen und spricht ihm den Sonderstatus ab, den Lw ihm gegeben hat. „Mitkommen“ enthält auch eine andere Bedeutung als „mitzunehmen“. Im Gegensatz zu mitnehmen, was ein Gegenüber voraussetzt, das vorweggeht, verweist „mitkommen“ hingegen auf Personen, die mitgehen. Mitzunehmen könnte beispielsweise mit der Lehrkraft assoziiert werden, die vorweggeht, mitkommen mit den Schüler*innen, die mitgehen. Pm stimmt Aws These mit „Natürlich“ (851) zu.

Lw sagt lachend, das glaube sie nicht und nimmt so eine Opposition vor. Das Lachen kann bedeuten, dass sie sich in dem Moment möglicherweise an Gegenbeispiele erinnert und eine bestimmte Lehrperson vor Augen hat. Es kann aber auch ein Verlegenheitslachen darstellen, da es Lw unangenehm ist, eine konträre Position einzunehmen. Weiter kann das Lachen hier auch als eine rituelle Konklusion betrachtet werden, die einen Themenwechsel ankündigt. Cw bestätigt Lw in ihrer Opposition und sagt, ebenfalls lachend, „ne ne“ (852). Das beiderseitige Lachen zeigt, dass Cw und Lw in dieser Passage einen gemeinsamen Erfahrungsraum teilen. Aw lenkt ein und verbessert ihre These, indem sie anmerkt, es sollte so sein und das wäre ihr „Ideallehrer“ (853). Pm und Cw validieren Aws Verweis auf den „Ideallehrer“. Lw sagt: „Ja gute Lehrer gute Lehrer“ (856). Es liegt nahe, dass ein *Ideallehrer* somit ein „guter Lehrer“ für Lw ist. Die Diskussion zum Thema ‚Inklusion und Unterricht‘ scheint abgeschlossen zu sein und bewegt sich in eine andere Richtung: hin zu der Frage nach einer *guten* Lehrkraft.

Ihre Aussage könnte als Synthese gelesen werden, was auf einen antithetischen Diskursmodus hindeuten würde. Allerdings weist die vorherige Aussage Lws, die als Opposition und rituelle Konklusion gedeutet wird, eher auf einen oppositionellen Diskursmodus hin. Der implizite Wunsch der Gruppe, das Thema zu beenden und eher auf allgemeine Ideale zu verweisen, spricht ebenfalls für einen oppositionellen Diskursmodus. Bis zu dem Ende dieser Passage ist die Sequenz durch das Schema von These und Antithese geprägt. Einerseits münden die Ausführungen hier auf kommunikativer Ebene in einem geteilten Ideal der Gruppe, was auf geteilte Orientierungsgehalte hindeuten könnte und einem antithetischen Diskursmuster folgen würde. Auf konjunktiver Ebene lässt sich jedoch festhalten, dass die Gruppe sich zu Ende dieser Passage womöglich vielmehr der Unvereinbarkeit ihrer Positionen bewusst wird und so einen Themenwechsel anstrebt. Die Interpretation des Lachens von Lw und Cw als Verlegenheitslachen würde diese Lesart bestätigen. Daher wird der Diskursmodus an dieser Stelle als *oppositionell* eingestuft.

Auch in dieser Sequenz bilden sich zwei Untergruppen, die sich jeweils einem Pol des Spannungsfeldes zuordnen. Bereits zu Seminarbeginn, in Sequenz zwei, kristallisierten sich zwei Pole innerhalb der Gruppe heraus, die vor allem von Lw und Pm repräsentiert wurden.

Die beiden Pole *normiertes Systemhandeln* und *individuelles, normierendes Handeln* werden in dieser Sequenz zunächst *antithetisch* ausgehandelt, ohne dass diese Ausführungen in einer Synthese münden. Die Spannung, die sich bereits zu Seminarbeginn in Sequenz zwei aufbaute, scheint sich zum Seminarende in der oben analysierten Sequenz drei zu verschärfen. Erneut stehen dabei Pm und Lw in einer Art ‚Streitgespräch‘, Cw nimmt eher die Position ein, die beiden zusammenzuführen, Bw unterstützt Cw, Aw beteiligt sich kaum. Auch hier tritt insbesondere Pm mit seinem hohen Anteil an Sprechbewegungen hervor, in denen er seine Meinungen zum Teil recht offensiv mit in die Verhandlungen einbringt. Dabei weisen seine Redebeiträge weniger einen monologartigen

Charakter auf; er bemüht sich auf die Aussagen der anderen Gruppenmitglieder zurückzugreifen bzw. adressiert diese unmittelbar und fordert so Positionierungen ihrerseits heraus. Mit der Frage nach den Begründungen der jeweiligen Aussagen geht er nahezu insistierend vor. An manchen Stellen macht es den Anschein, als ob er derjenige sei, der die Diskussion moderiere, an anderen wiederum wird seine emotionale Involviertheit äußerst deutlich. Dies zeigt sich auch in den Erörterungen der Gruppe über Normen und das praktische Handeln hinsichtlich deren Umsetzung. Fragen nach der Existenz individueller Spielräume und Gestaltungsfreiheiten bei der Umsetzung von Inklusion in ein normiertes System Schule mit einer vorgegebenen Unterrichtsstruktur bilden den Kern des Gesprächs. Der eine Pol der Gruppe, den wesentlich Pm darstellt, plädiert für ein individuelles Handeln, das auch durchaus von den Vorgaben abweichen kann, worin er zum Teil von Cw unterstützt wird. Pm verkörpert so gewissermaßen den kritischen Part dieser Diskussionen. Bw und Lw scheinen sich hingegen eher dem Pol des vorgegebenen Systemhandelns zuzuordnen. Weiter zeigt sich im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte, dass die Studierenden im Gegensatz zu der ersten Diskussion zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Haltung von Lehrpersonen in Bezug auf Inklusion sowie die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen verhandeln. Ein Bezug zu den im Seminar besprochenen Fällen erfolgt kaum, lediglich auf Nachfrage der Moderatorin werden in einer Sequenz vereinzelte Aspekte in Kürze benannt, allerdings auch ohne weiter konkretisiert zu werden.

8.1.2 Die Platzzuweiser*innen:

„Beim Teamteaching musst du jemanden haben, der das Kommando hat“

Die Gruppe *Blaumeise (die Platzzuweiser*innen)* besteht aus fünf Studierenden; vier der Teilnehmer*innen sind als weiblich, einer als männlich markiert. Sabrina (Sw), Andreas (Am) und Tina (Tw) studieren mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien und absolvieren zum Zeitpunkt der Erhebung den Masterstudiengang. Julia (Jw) und Zora (Zw) studieren mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik, sie befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im ersten Semester des Bachelors. Tina und Sabrina studierten vor ihrem jetzigen Studiengang Jura, brachen dieses aber ab. Die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion sind zwischen 19 und 26 Jahren alt. Sabrina und Andreas stehen als einzige der Gruppe über das Seminar hinaus in einem persönlichen Kontakt.

Sequenz eins, 1. Erhebungszeitpunkt

Die ausgewählte Sequenz stellt einen Ausschnitt der Diskussion dar, die sich zu Beginn der Gruppendiskussion, nahezu unmittelbar an den Eingangsimpuls anschließend, entwickelte. Die Studierenden sprechen über ihr Studium und ihre Studiengänge und differenzieren gleich zu Beginn zwischen den Studiengängen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien. Letztere bemängeln, dass ihr Studiengang sie nicht auf Inklusion vorbereite. Andreas leitet in das Thema Zusammenarbeit ein.

Oberthema *Zusammenarbeit mit ausgebildeten Lehrpersonen und ausgebildeten Sonderpädagog*innen? (577–611)*

UntertHEMA *Spannungsverhältnisse in der Zusammenarbeit verschiedener*
eins: *Lehrpersonen (577–600)*

577 Am: Ich frag mich ob es Probleme an den Schulen an sich gibt, wenn dann die ausge-
578 bildeten Lehrer mit die ausgebildeten Sonderpädagogen zusammenhalten-arbei-
579 ten. die aber nie vorher was miteinander zu tun hatten. und ob sich beide jetzt für

- 580 etwas Besseres halten, ob die Zusammenarbeit da überhaupt klappt. also ich kann
 581 mir wie du gesagt hast S Punkt äh vorstellen dass (.) sich Gymnasiallehrer für was
 582 'Besseres halten; und ähm und ich weiß nicht inwiefern die am Ende auf die Vor-
 583 schläge der Sonderpädagogen eingehen. ob die sich da blind vertrauen oder dann
 584 immer denken ja ich weiß es eigentlich sowieso besser was die Klassen brauchen.
 585 Zw: [Ach ich glaub die wären ja eher froh, wenn ihnen ähm was abgenommen
 586 wird von der Arbeit oder?
 587 Tw: Ja also ich glaube so im normalen Unterrichtskontext wär wär das so ein bisschen
 588 spannungsreich so; aber wahrscheinlich wär man eher froh, wenn mit dem Inklus-
 589 sionskind also wenn da die Verantwortung so ein bisschen abgegeben wird. wahr-
 590 scheinlich.
 591 Sw: Weil Teamteaching musst du ja irgendwie immer irgendwen haben der quasi das
 592 Kommando dann hat. also dann geht es ja gar nicht du musst dich absprechen von
 593 vornherein und das würde man dann ja machen. ist ja auch die Frage ob man dann
 594 einfach mit einem Sonderpädagogen zusammen unterrichten würde ob das so das
 595 Konzept wäre oder ob sich der Lehrer oder der Pädagoge sich wirklich nur um das
 596 eine Kind kümmert.
 597 Zw: Wenn`s den Lehrern um das Wohl des Kindes geht glaub ich, dann sollte man
 598 solche ähm Diskussionen außen vorlassen. und lieber gucken okay wir kooperie-
 599 ren jetzt zusammen und nicht äh ja ich bin besser und ich bin besser dass man
 600 solche Diskussionen halt führt

Die Passage ist überwiegend durch Argumentationen geprägt, vereinzelt nehmen die Studierenden auch Beschreibungen vor. Die zumeist in Form von Argumentationen verlaufenden Redebeiträge sind ein Hinweis darauf, dass die Gruppe sich in einem Prozess des Kennenlernens befindet, wobei sie Positionen und Platzzuweisungen verhandelt.

Die Proposition von Am besteht in einer an sich selbst gerichteten Frage im Modus der Beschreibung. Er spricht von „zusammenhalten-arbeiten“ (578/579) und bezweifelt, dass die Zusammenarbeit zwischen „ausgebildeten Lehrern“ und „ausgebildeten Sonderpädagogen“, die vorher keinen Kontakt zueinander hatten, erfolgreich verläuft. Am bezeichnet die Sonderpädagog*innen hier nicht als Lehrpersonen, sein Ausdruck „ausgebildete[] Lehrer“ verweist vermutlich auf die Lehrer*innen des gymnasialen Lehramts.

Am wirft den Orientierungsgehalt *Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften verschiedener Studiengänge* auf. Der vorherige Kontakt ist für ihn ein wesentliches Kriterium für den Erfolg einer Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen unterschiedlicher Studiengänge. Er fragt sich weiter, ob die „Lehrer“ (578) und die „ausgebildeten Sonderpädagogen“ (578) sich jeweils „für was Besseres halten“ (579/580). Später führt er das „für etwas Besseres halten“ aber ausschließlich am Beispiel der „Gymnasiallehrer“ (581) aus, was den Grund haben könnte, dass Am selbst Lehramt an Gymnasien studiert und den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik nicht vorwerfen möchte, dass sie sich für etwas „Besseres“ halten würden. Seine Annahme, Gymnasiallehrer*innen könnten sich für etwas „Besseres“ halten, übernimmt hier die Funktion einer These. Er führt seine Bedenken bezüglich der Zusammenarbeit weiter aus und greift auf eine frühere Aussage Sws in der Diskussion zurück, dass sich Gymnasiallehrer*innen möglicherweise für etwas „Besseres halten“ (582) könnten. Am äußert Zweifel daran, ob die Gymnasiallehrer*innen auf die Vorschläge der Sonderpädagog*innen eingehen würden und ob die sich da „blind vertrauen“ (583) oder ob sie denken, sie wüssten „sowieso besser was die Klassen brauchen“ (584). Die Frage nach den Bedürfnissen einzelner Schüler*innen wird nicht diskutiert. Durch die gewählte Wortwahl „die Klassen“ deutet sich eine Verallgemeinerung und Homogenisierung der

Schüler*innen an. Der Ausdruck „zusammenhalten-arbeiten“ und „blind vertrauen“ suggeriert ein überhöhtes Bild von Zusammenarbeit. Es findet ein Perspektivwechsel von der dritten in die erste Person statt. Die von Am beschriebenen Zweifel machen deutlich, dass er sich selber als angehender Regelschullehrer in Bezug auf das Thema ‚Kooperation‘ unsicher fühlt. Zudem verweisen Ams Ausführungen auf ein Ideal von Kooperation (positiver Horizont): blindes Vertrauen, Zusammenhalten und Zusammenarbeiten. Der negative Gegenhorizont besteht hingegen in Konkurrenz- und Machtkämpfen.

Zw bezieht sich auf Ams geäußerte Zweifel bezüglich der Zusammenarbeit von „ausgebildeten Lehrern“ (577/578) und „ausgebildeten Sonderpädagogen“ (578) und elaboriert, „die“ (hier rekurriert sie auf die Regelschullehrer*innen) wären „eher“ (585) froh, wenn ihnen Arbeit abgenommen werde. Sie führt die Differenzierung zwischen Gymnasiallehrer*innen und Sonderpädagog*innen fort und adressiert Sonderpädagog*innen als diejenigen, die entlastende Tätigkeiten für die Regelschullehrpersonen vornehmen, was zugleich eine Hierarchisierung impliziert. Ihre Sprechbewegung wird als Antithese eingeordnet: Gymnasiallehrer*innen würden sich nicht für etwas Besseres halten, sondern wären erleichtert über die Arbeitsentlastung durch die Sonderpädagog*innen. Das unpersönliche Pronomen „die“ (585) deutet auf eine Distanzierung hin, sie selbst zählt sich nicht zu dieser Gruppe. Zws abschließende Frage „oder“ (586) weist auf den Wunsch nach einer Rückmeldung seitens der Gruppe hin. Sie formuliert eher zurückhaltend und vorsichtig – womöglich ist sie sich ihrer eigenen Meinung unsicher oder sie möchte Am nicht widersprechen.

TwS Sprechbewegung stellt den Versuch der Herstellung einer Synthese zwischen Am und Zw dar. Sie bezieht sich auf Zws Antwort und mutmaßt, dass die Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen im „normalen Unterrichtskontext“ (587) spannungsreich sei, validiert dann aber Zws Aussage, dass „man“ (588) wahrscheinlich eher „froh“ (588) wäre, wenn man die Verantwortung für das „Inklusionskind“ (588/589) abgeben könne. Die „normalen“ (587) Unterrichtskontexte verweisen auf ein Gegenbild zu inklusionsorientiertem Unterricht. Mit der Formulierung „Inklusionskind“ rekurriert Zw vermutlich auf die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Hier deutet sich ihr Verständnis von Inklusion an: Mit der Differenzierung *Inklusionskinder* und *Nicht-Inklusionskinder* geht eine Trennung zweier Gruppen einher, die eher dem Verständnis von Integration entspricht. Laut Tw sind Sonderpädagog*innen für das „Inklusionskind“ zuständig, während Regelschullehrer*innen den Unterricht gestalten würden. Als angehende Regelschullehrerin spricht sie sich somit selbst die Verantwortung der Gestaltung eines Unterrichts für alle Schüler*innen ab. Sw beginnt ihre Elaboration mit „weil“ (592), sie bezieht sich dabei auf die von Zw vorgenommene Antithese und hat vermutlich die Intention, diese zu bestätigen und zu begründen. Sie argumentiert, dass beim „Teamteaching“ (591) eine Person das „Kommando“ (592) haben müsse, damit dieses funktioniere. Diese Annahme steht im Spannungsverhältnis zu der von Am aufgeworfenen Frage des blinden Vertrauens (vgl. 583). Die Verwendung des Terminus „Kommando“ deutet auf eine bestehende Hierarchie hin und vermittelt zugleich militärische Assoziationen, was der egalitären Zusammenarbeit kontrastiv gegenübersteht. Andererseits verweist Sw auf die Relevanz von Absprachen. Soll möglicherweise abgesprochen werden, wer das Kommando hat? Im Anschluss wirft Sw die Frage auf, wie Zusammenarbeit gestaltet werden könne, ob man beispielsweise mit dem „Sonderpädagogen“ (594) gemeinsam unterrichte oder ob sich „der Lehrer oder der Pädagoge“ (595) nur um einzelne Kinder kümmere (vgl. 596). Sich-kümmern verweist auf ein Gegenbild zum Unterrichten und impliziert eher eine Versorgung und Befriedigung von Bedürfnissen als das Evozieren von Lern- und Bildungsprozessen. Der Orientierungsgehalt wird

um *Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Studiengänge* erweitert. Mit der Formulierung „Lehrer“ und „Sonderpädagoge“ greift Sw die von Am verwendeten Begriffe „ausgebildete Lehrer“ (577/78) und „ausgebildete Sonderpädagogen“ (592) erneut auf. Weiter fragt sie nach dem Konzept von Teamteaching: Unterrichten beide gemeinsam, wobei eine symmetrische Beziehung besteht? Unterrichten beide gemeinsam, wobei aber eine Person das „Kommando“ hat? Oder übernimmt eine*r das Unterrichten der Klasse, während die andere Person entlastend tätig ist? Ihre Frage verweist auf drei verschiedene Modelle von Kooperation. Die Lehrperson, die das „Kommando“ hat, ist in Sws Perspektive vermutlich die Regelschullehrkraft, da sie ähnlich wie Tw dazu tendiert, den Sonderpädagog*innen die Verantwortung für das „Inklusionskind“ zuzuschreiben.

Zw versucht im Modus der Argumentation eine thematische Konklusion vorzunehmen, die aber als rituelle Konklusion einzuordnen ist, da die Inhalte nicht zusammengefasst werden. Sie konkludiert, dass im Fall des „Wohl des Kindes“ (597) Diskussionen darum, wer besser ist, außen vorgelassen werden sollten. Ihre weiteren Ausführungen „wir kooperieren jetzt zusammen“ (598/599) deuten auf die Diskrepanz zwischen Handeln und Diskutieren hin. Möglicherweise möchte sie damit zum Ausdruck bringen, dass sie es überflüssig findet, fortführend über Kooperation zu sprechen. Ihre verwendete Bezeichnung enthält eine Doppelung („zusammen“ und „kooperieren“), die vielleicht vorgenommen wird, um der Aussage besonderes Gewicht zu verleihen. Darauf verweist auch der Wechsel in die direkte Rede. Die Ausdrucksweise „Wohl des Kindes“ übernimmt die Funktion der Immunisierung von Einwänden, da diesbezüglich wohl kaum jemand Einspruch erheben würde.

Resümierend ist zu konstatieren, dass sich die Passage vor allem anhand der Differenzierung „Sonderpädagogen“ vs. „Lehrer“ auszeichnet. Orientierungsgehalt ist die *Zusammenarbeit von Lehrkräften verschiedener Studiengänge im Kontext von Inklusion* sowie *verschiedene Formen dieser Zusammenarbeit*. Die Differenzierung verläuft unter anderem über die Frage nach Zuständigkeitsbereichen, als die Studierenden diskutieren, wer für das „Inklusionskind“ verantwortlich sei. Damit einher geht die Unterscheidung zwischen inklusivem und *normalem* Unterricht. Während im inklusiven Unterricht Regelschullehrer*innen eher froh sind, die Verantwortung für das „Inklusionskind“ abgeben zu können, wird Kooperation im *normalen* Unterricht mit Spannungen assoziiert. Die Gruppe versteht inklusionsorientierten Unterricht als abweichend zum *normalen* Unterricht, der weiterhin die Norm bildet. Dabei werden Fragen der Beziehungsgestaltung zwischen Gymnasiallehrer*innen und Sonderpädagog*innen verhandelt. Fragen wie, ‚wer hat das Kommando?‘ ‚wer weiß *besser* um die Bedürfnisse der Klasse Bescheid?‘ deuten darauf hin, dass der Diskussionsverlauf vordergründig von dem Aushandeln von Positionierungen geprägt ist.

Unterthema Kooperation als persönliche Einstellung? (601–605)
zwei:

- | | | |
|-----|-----|--|
| 601 | Sw: | So ein paar von der alten Schule wird man immer finden |
| 602 | Tw: | [Genau] |
| 603 | Jw: | Das ist halt ne persönliche Einstellung |
| 604 | Sw: | [Ja] |
| 605 | Jw: | [so ne also] |

Die Passage zeichnet sich durch Beschreibungen aus. Sw führt an, man werde immer ein paar von der „alten Schule“ (601) finden. Vermutlich sind die Lehrer*innen „der alten Schule“ diejenigen, die denken, sie seien „besser“ bzw. sie wüssten besser um die Bedürfnisse der Klasse Be-

scheid. Sw distanziert sich von denen, die zur „alten Schule“ gehören. Wie auch Zw, die bereits zum Ende der letzten Passage mit dem Hinweis auf das Wohl des Kindes (vgl. 597) den Versuch einer Konklusion unternahm, versucht auch Sw mit ihrer Sprechbewegung das Thema zu beenden, wobei sie von Tw und Jw validiert wird.

Jws Verweis auf die persönliche Einstellung dient vermutlich als Erklärungsversuch für das Nichtfunktionieren von Zusammenarbeit. Das „halt“ (603) könnte ebenfalls die Intention haben, das Thema zu beenden; es verweist auf Assoziationen von vermeintlich nicht veränderbaren Situationen. Jw bezieht sich dabei auf Zws rituelle Konklusion, dass Diskussionen darüber, wer „besser“ (599) sei, außen vorgelassen (vgl. 598) werden sollen. Sw validiert Jw. Die Äußerung „So ne also“ (605) verdeutlicht, dass die Diskussion hier zwar einigermaßen einstimmig abgeschlossen ist, weist aber auch auf das Diffuse, nicht wirklich Greifbare hin und ist als Abschluss der rituellen Konklusion zu verstehen, die bereits in Zeile 594 mit Zws Redebeitrag begann. Der Sprecher*innenwechsel der letzten Passage zeigt, dass die Studierenden sich durch die Abgrenzung zu Lehrer*innen „der alten Schule“ selber als Gruppe konstituieren. Hier wird ein weiterer Orientierungsgehalt erkennbar: *die Einstellung gegenüber der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Studiengänge ist ausschlaggebend dafür, ob eine solche auch gelingt*. Das Gelingen oder Scheitern der Zusammenarbeit sei laut Jw abhängig von der „persönliche[n] Einstellung“ (603), was von Sw validiert wird.

UntertHEMA professionelles „Anlehren“ von Kooperation? (606–611)

drei:

606	Am:	[Also das ist auch das Problem, wenn das nicht pro-
607		fessionell angelehrt wird; Irgendwo dann (.)
608	Sw:	[ja das sind ja dann diese Hauruck Aktionen.
609	Am:	[denken sich alle
610		ja irgendwo selber was so nebenbei und denken dann sie sind selbsternannte
611		Experten

Der Austausch zwischen Am und Sw vollzieht sich im Modus der Argumentation. Am nimmt eine Proposition vor, indem er argumentiert, das „Problem“ (606) sei ein nicht-professionelles Anlehren (vgl. 607). Mit dem „Problem“ bezieht er sich auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften verschiedener Studiengänge. Dieses steht im Kontrast zu der vorherigen Passage, in der die Gruppe konstatierte, dass der Erfolg bezüglich der Zusammenarbeit von der Einstellung der jeweiligen Lehrer*innen abhängig sei. Der aufgeworfene Orientierungsgehalt ist folgendermaßen zu konkretisieren: *erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Studiengänge ist von einem professionellen Anlehren abhängig*. Der Begriff „Anlehren“ ist eine Wortneuerschöpfung von Am und kann mit Bezug zu der Aufgabe von Universitäten interpretiert werden: „Anlehren“ verweist vielmehr auf einen Ausbildungscharakter als auf universitäres Lehren und Lernen.

Erkennbar wird Ams Wunsch nach Anleitungen, an denen er sein Handeln ausrichten kann. Er analysiert weitere Faktoren, weshalb Kooperation nicht erfolgreich verlaufen kann und spricht hier der fehlenden professionellen Anleitung die Verantwortung zu, wodurch ein Delegationsmoment entsteht. Dadurch bringt er sich als Lernender in eine passive Position. Sw validiert Ams Aussage und führt weiter aus, das wären dann diese „Hauruck Aktionen“ (608), womit sie sich vermutlich auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Studiengänge bezieht. Dies kann ein Verweis auf den Beginn der Sequenz sein, als Am anmerkte, dass Gymnasiallehrer*innen

und Sonderpädagog*innen später zusammenarbeiten müssten, ohne vorher Kontakt zueinander gehabt zu haben. Die Wortwahl „Hauruck Aktion“ lässt auf etwas Plötzliches und Unerwartetes schließen. Am beendet die Diskussion mit einer Konklusion und ergänzt, dass sich alle „selber was so nebenbei“ (610) denken und sich als „selbsternannte Experten“ (610/611) bezeichnen würden. Experte-Sein bedeutet für Am, dass man für etwas ausgebildet und angeleitet wurde – etwas „nebenbei“ denken bildet dazu den Kontrast. Der Ausdruck „selbsternannte Experten“ kann so gedeutet werden, dass der Expert*innenstatus der*dem Expert*in sonst vielmehr von Außen zugeschrieben wird, als dass sich die Expert*innen selber als solche verstehen.

Während in der ersten Passage die Frage der kollegialen Zusammenarbeit auch davon abhängig gemacht wurde, ob diese überhaupt von den Lehrkräften (insbesondere von den Gymnasiallehrkräften) erwünscht ist, steht in der zweiten Passage die „persönliche Einstellung“ (603) im Vordergrund. In der dritten Passage wird hingegen ein professionelles Anlernen (vgl. 607) als Gelingensbedingung von Zusammenarbeit gefordert.

Der Diskursmodus ist *antithetisch*. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen verschiedener Studiengänge wird als Herausforderung betrachtet. Die Gruppe der Studierenden des Lehramts an Gymnasien neigt eher dazu, die Verantwortung für das Erlernen einer Zusammenarbeit an die Universität und an das Studium zu delegieren. Sie führen ihre Verhandlungen dahingehend, dass sie sich fragen, ob Gymnasiallehrer*innen überhaupt kooperieren wollten, wer im Teamteaching das Kommando habe und wer für das „Inklusionskind“ zuständig sei. Zum Ende der Diskussion werden Einstellungen thematisiert. Hier wird ein gemeinsamer Orientierungsgehalt deutlich, als sich die Gruppe kollektiv von den Lehrkräften abgrenzt, die meinten es „besser“ zu wissen und nicht kooperationsbereit seien. Diese werden als Lehrkräfte „der alten Schule“ bezeichnet, wobei die Abgrenzung der Konstituierung der eigenen Gruppe dient.

Obgleich die Studierenden eine symmetrische (zukünftige) Beziehungsgestaltung zwischen den Studierenden des gymnasialen Lehramts und der Sonderpädagogik in der ersten Passage im positiven Horizont verorten, impliziert die Dominanz der Diskussion durch die Studierenden des Lehramts an Gymnasien eine eher asymmetrische Beziehung zwischen den Studierenden der unterschiedlichen Studiengänge.

Sequenz zwei, 1. Erhebungszeitpunkt

Die folgende Sequenz schließt unmittelbar an die vorherige an.

Oberthema *Entscheidungen für unterschiedliche Studiengänge mit dem Ziel Lehramt (613–733)*

UntertHEMA *Beschreibungen des jeweiligen Studiengangs aus Sicht der Studierenden (613–642)*

613	Mw:	Wenn ihr so gefragt werdet was studiert ihr? Wie? wie antwortet ihr darauf? Wie
614		beschreibt ihr das?
615	Sw:	Also ich sag immer Lehramt und dann kommt die Nachfrage auf Gymnasium?
616		und dann sage ich ja
617	Tw:	Und dann kommt immer noch welche Fächer
618	Am:	Ja
619	Sw:	Ja genau. aber ich sag jetzt nicht Lehramt auf Gymnasium. also ja aber die Nachfrage kommt immer es wird dann immer auch gewünscht zu erfahren welche
620		Schulform das ist dann irgendwie schon wichtig.
621		

- 622 Tw: Ich hab das auch oft dass dann kommt ((verstellt die Stimme)) ach Lehrer und
 623 dann auf welche Schulform denn? Gymnasium. ach so ja dann ((spricht normal
 624 weiter)) das ist dann als ob das was Besseres wäre irgendwie aber,
 625 Am: Mhm ((bejahend))
 626 Zw: Also bei Sonderpädagogik wissen ganz viele nicht mal was das ist; wenn ich ihnen
 627 das sage. das ist mir schon ganz oft passiert ähm ((andere lachen)) und dann er-
 628 kläre ich halt dann ja Lehramt an Förderschulen. mit ähm dann mit behinderten
 629 Menschen. und dann kommen immer direkte Reaktionen. ((verstellt die Stimme))
 630 ?oh das finde ich aber toll ?ich könnte sowas gar nicht ich hab so Respekt davor,
 631 dass man mit solchen Menschen umgehen kann.
 632 Tw: [Mit solchen Menschen.
 633 Zw: [((spricht mit nor-
 634 maler Stimme weiter)) so und dann immer direkt so abgestuft ,ne also;
 635 Jw: [Ja war bei mir auch so
 636 ich hab dann auch erzählt also ich hab dann gesagt dass ich dazu dann Angewandte
 637 Sprachwissenschaften mach dann wurde ich erstmal gefragt was ich denn damit
 638 machen kann und dann habe ich gesagt letztendlich wenn ich das so mache wie
 639 ich mir das alles so vorstellen kann dann bin ich halt äh Logopädin aber tendenzi-
 640 ell halt Sonderpädagogin. und da meinte die so ((verstellt die Stimme)). boah krass
 641 ((spricht normal weiter)) und eh ich meinte dann so das ist jetzt also äh @(.).@
 642 dass die Respekt davor haben ich so ja. super also;

Die Studierenden werden gefragt, wie diese antworten würden, wenn sich andere Personen nach ihrem Studium erkundigen. Die Frage zielt auf Selbstbeschreibungen ab und lässt auch Raum für Positionierungen gegenüber dem jeweils anderen Studiengang. Die Redebeiträge finden größtenteils im Modus von Beschreibungen statt, wie es auch durch die Themeninitiierung evoziert wurde.

Sw nimmt eine Proposition im Modus einer Beschreibung vor, und führt an, dass sie zuerst mit „Lehramt“ (615) antworte, worauf sich das Gegenüber zumeist erkundigt, ob sie Lehramt an Gymnasien studiere, was sie dann bestätige. Diese Nachfrage weist darauf hin, dass die Schulform eine relevante Angabe bei der Berufsbezeichnung ist. *Die Bedeutung der Angabe der jeweiligen Schulform* wird als Orientierungsgehalt aufgeworfen und im Laufe der weiteren Diskussion von den Studierenden des Lehramts an Gymnasien validiert und ergänzt. Tw fügt hinzu, dass im Anschluss meist eine Auskunft über die studierten Fächer gewünscht werde. Der von Sw beschriebene Frageablauf (Schulform, Fächer) scheint auch ihr vertraut zu sein. Die vorgenommenen Validierungen der Studierenden des Lehramts an Gymnasien verweisen hier auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum.

Die Reaktionen auf Sws Antwort, dass sie Lehramt an Gymnasien studiere, beschreibt Tw mit „Ach so ja dann“ (623). Sie versteht diese Entgegnung dahingehend, dass Lehramt an Gymnasien „was Besseres“ (624) wäre. Gleichzeitig distanziert sie sich aber auch von dieser Interpretation mit ihrer Formulierung „als ob das was Besseres wäre“ (624). Das von Tw beschriebene Reaktionsmuster „Ach Lehrer“ – „Auf welche Schulform denn“ – „Gymnasium“ – „Ach so ja dann“ (623) lässt zunächst eine Enttäuschung vermuten. „Ach Lehrer“ (622) deutet darauf hin, dass weder besondere Anerkennung noch tiefergehendes Interesse besteht.

Zw beschreibt, dass es häufig vorkomme, dass bei der von ihr gegebenen Antwort „Sonderpädagogik“ (626) viele nicht wüssten, „was das ist“ (626). Die Gruppe lacht daraufhin, was so gedeutet werden kann, dass sie selbst schon ähnliche Reaktionen erlebt hat oder diese zumindest nachvollziehen kann. *Der Studiengang ‚Sonderpädagogik‘ scheint erklärungsbedürftig zu sein.* Zw

führt fort, dass das Berufsziel des sonderpädagogischen Studiums das „Lehramt an Förderschulen“ (619/620) sei und die Arbeit mit behinderten Menschen umfasse. Weiterhin beschreibt sie die Rückmeldung von außen wie z.B.: „Oh das find ich aber toll. [...] Dass man mit solchen Menschen umgehen kann“ (630/631). Sie zitiert diese ironisch und grenzt sich dadurch von ihr ab. Tw wiederholt den von Zw zitierten Ausdruck „Mit solchen Menschen“ (632). Dabei deutet die Betonung von „solchen“ darauf hin, dass sie der Distanzierung von Zw zustimmt. Zw führt ihre Elaboration fort und bezieht sich dabei auch auf Tw's Wiederholung der verwendeten Formulierung „mit solchen Menschen“. Sie beschreibt diese als „so abgestuft“ (634), was die in der Aussage „mit solchen Menschen“ inhärente Hierarchisierung markiert. Indem Jw bemerkt, dass ihr das ähnlich ergangen sei, wird ein gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen ihr und Zw erkennbar. Sie beantwortet die Frage nach ihrem Studiengang mit dem Fach „angewandte Sprachwissenschaften“ (636/637) und führt anschließend aus, sie verstehe sich als Logopädin und Sonderpädagogin. Lachend erzählt Jw, dass auch ihr Bemerkungen wie „Boah krass“ (640) vertraut seien. Jws Sprechbewegung stellt eine Konklusion dar.

Der gemeinsame Erfahrungsraum der Gruppe zeigt sich darin, dass alle Studierenden auf ihre Beschreibungen des Studiums Rückmeldungen von außen erhalten, von denen sie Abstand nehmen. Gleichzeitig scheint die Angabe der Form des Studiengangs relevant zu sein – zumindest bei den Studierenden des Lehramts an Gymnasien, die berichten, dass sie sogleich danach gefragt werden würden. Auch hier wird deutlich, dass *Verhandlungen zukünftiger Positionen im Vordergrund stehen*. Die Gruppe grenzt sich von Hierarchisierungen zwischen den verschiedenen Studiengängen mit dem Ziel Lehramt ab. Im Vergleich zu Sequenz eins zeigt sich allerdings, dass die beschriebenen Reaktionen von außen durchaus die innere Dynamik der Gruppe widerspiegeln.

Unterthema Warum wird man heute noch Lehrer*in⁶⁵? (643–651)

zwei:

-
- | | |
|-----|--|
| 643 | Am: Ich glaube bei so normalen in Anführungszeichen Lehrern da haben sie auch Respekt vor aber das kommt auch so gleichzeitig immer so dieses ((verstellt die Stimme)). warum machst du das noch? warum wird man heute noch freiwillig |
| 644 | |
| 645 | Lehrer? also warum suchst du dir nicht was in der freien Wirtschaft wo man auch |
| 646 | mehr Geld verdienen kann? ((spricht normal weiter)) oder irgendwie sowie und |
| 647 | das einzige was dann immer positiv gesehen wird ist aber dann wirst du ja Beamter |
| 648 | dann hast du ja das Geld sicher. und (unverständlich) |
| 649 | |
| 650 | Sw: @Deswegen mache ich das.@ |
| 651 | Am: @Ja@ nicht |

Am nimmt eine Beschreibung vor und leitet mit der Aussage, er glaube, vor „normalen Lehrern“ (643) würde man noch „Respekt“ (644) haben, in seine Proposition ein. Mit „normalen Lehrern“ bezieht er sich auf Regelschullehrer*innen, zu denen er auch selbst gehört. Die Behauptung, vor „normalen Lehrern“ habe man noch Respekt, impliziert, dass man vor Sonderpädagog*innen keinen oder weniger Respekt habe. Fragen der Anerkennung werden in den Vordergrund gerückt, wodurch erneut *Verhandlungen zukünftiger Positionen* deutlich werden. Der Erhalt von Anerkennung kann dann die Funktion übernehmen, Plätze und Positionen zuzuordnen und ist eng mit Fragen der Macht verknüpft. Weiterhin verweist Am auf die Frage, warum man „heute noch freiwillig Lehrer“ (645/646) werde. Dabei differenziert er zwischen

65 Es wurde sich für die Verwendung geschlechtersensibler Sprache entschieden, auch wenn diese nicht von den befragten Studierenden verwendet wird. Ausnahmen bilden direkte Zitate der Studierenden.

dem Lehrer*innenberuf und der freien Wirtschaft, „wo man auch mehr Geld verdienen kann“ (646/647). Positiv werde hingegen der Beamtenstatus bewertet. Am spricht zwar in der gesamten Passage nicht direkt von sich, sondern zitiert andere, die Verwendung dieser Zitate wird aber nicht als eine Distanzierung zu der eigenen Position betrachtet, sondern vielmehr als eine Bestätigung dieser. Möglicherweise stellt sich Am selbst die Frage, warum er den Lehrer*innenberuf gewählt hat. Sw reagiert lachend auf seine Ausführungen mit „Deswegen mache ich das“ (639), womit sie sich auf den Beamtenstatus bezieht. Das Lachen kann hier auf Ironie, aber auch auf soziale Erwünschtheit hindeuten. Statt empört von sich zu weisen, dass sie nicht nach dem Lehrer*innenberuf aufgrund von materieller Sicherheit strebe, bestätigt sie diese Annahme ironisch, was aber die gleiche Intention haben könnte – Sw wird sich der sozialen Erwünschtheit, den Lehrer*innenberuf nicht aus langfristigen Gründen der materiellen Absicherung gewählt zu haben, bewusst sein. Demgegenüber steht häufig die Entscheidung zum Lehrer*innenberuf aus Überzeugung, was eher einer sozial anerkannten Antwort entspricht. Am nimmt die ironische Ebene von Sw auf und bestätigt sie lachend mit „Ja nicht“ (651). Das Lachen kann auch ein Indiz dafür sein, dass ein gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen Am und Sw vorliegt.

Unterthema Vorrang des Fachstudiums (652–668)

drei:

-
- 652 Tw: Ähm wie heißt du nochmal? Am. Am und Sw. ähm warum habt ihr euch für äh
 653 Lehramt am Gymnasium entschieden? und nicht Sonderpädagogik oder Haupt
 654 und Realschule oder was man noch so alles machen kann? also da steht ja auch
 655 so eine Entscheidung dahinter und da also ich fang jetzt mal an. also bei mir war
 656 das so halt so dass ich schon so ein bisschen vielleicht den einfacheren Weg wollte
 657 aber auch den fachlicheren Weg. also ich studier meine Fächer auch wirklich mit
 658 Leidenschaft und ich wollte dann auch so nen bisschen da tiefer reingehen können.
 659 und nicht nur so viel Pädagogik aber natürlich habe ich mich auch so ein bisschen
 660 gescheut vor dem Umgang mit behinderten Menschen weil ich den einfach nicht
 661 kenne; und man hat einfach diese Scheu dann wenn man Sachen nicht kennt.
 662 Sw: Ich wollte auch mehr meine Fächer unterrichten als Sozialarbeit machen zu müs-
 663 sen; das war so bei mir der Grund
 664 Tw: Mhm ((bejahend))
 665 Am: Ich hab ehrlich gesagt damals noch gar nicht so differenziert ich wusste ich wollte
 666 Lehrer werden und hab mich in X-Stadt und Y-Stadt beworben weil das die Städte
 667 waren in die ich wollte. da gabs nur Gymnasiallehramt. und ähm über Sonderpäd-
 668 agogik in diesem Sinne habe ich gar nicht nachgedacht damals.

Tw leitet mit einer Frage nach den Motiven für die Wahl des Studiums des Lehramts an Gymnasien in die Diskussion ein und nimmt eine Proposition vor. Die Passage ist durchgängig von Argumentationen geprägt, wie es auch die Frage von Tw evoziert. Sie wendet sich an Am und Sw, beginnt dann aber unmittelbar, von ihren eigenen Entscheidungsmotiven zu berichten. Dabei verbindet sie den „fachlicheren Weg“ (657) mit dem „einfacheren Weg“ (656). Die Verwendung des Wortes „nur“ (659) deutet auf eine Herabsetzung der Pädagogik im Vergleich zum Fachstudium hin.

Die „Scheu“ (661) vor dem Umgang mit behinderten Menschen begründet Tw damit, dass dieser für sie unbekannt sei. Ihre weitere Ausführung, dass bei unbekanntem „Sachen“ (661) „einfach diese Scheu“ (661) vorhanden sei, wirkt wie eine Rechtfertigung. Auffällig ist zudem, dass Tw die Frage ausschließlich an Sw und Am – beides Studierende des Lehramts an Gymnasien –

richtet, was als Suche nach einem konjunktiven Erfahrungsraum gedeutet werden kann. Weiter ist auffällig, dass sie die Frage dann unmittelbar selbst beantwortet. Vielleicht möchte sie mit der Begründung ihrer Studienwahl beginnen, um Sw und Am das Antworten zu erleichtern, um so einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu schaffen. Dass sie nur die beiden Teilnehmer*innen anspricht, von denen sie weiß, dass sie den gleichen Studiengang wie sie studieren, bestätigt diese Interpretation. Auch hier wird erneut die Dominanz der Studierenden des Lehramts an Gymnasien deutlich: sie führen die Diskussion maßgeblich und beziehen sich aufeinander, während Tw die beiden Studierenden der Sonderpädagogik mit ihrer Frage übergeht. Die Studierenden des Lehramts an Gymnasien positionieren sich als diejenigen mit mehr Redeanteilen. Der aufgeworfene Orientierungsgehalt ist die *Differenzierung zwischen den Studierenden des gymnasialen Lehramts und den Studierenden der Sonderpädagogik*, wobei ebenfalls eine *Differenzierung zwischen Fachlichkeit vs. Pädagogik* erfolgt.

Tw bezeichnet das Lehramt an Gymnasien zwar als den „einfacheren Weg“ (656), nimmt aber zugleich Abstand davon, indem sie diesem die Fachlichkeit und die „Leidenschaft“ (658) ihrer Fächer kontrastiv entgegensetzt. Das lässt darauf schließen, dass sie mit dem „einfacheren“ Weg auf eine einfachere Entscheidung rekurriert: die Entscheidung für das Lehramt an Gymnasien. Lehramt an Gymnasien zu studieren ist womöglich auch der bekanntere Weg. Mit dem „einfacheren Weg“ könnte Tw aber auch suggerieren, dass sie die Tätigkeit mit nicht-behinderten Schüler*innen am Gymnasium einfacher findet als mit behinderten Schüler*innen, gegenüber denen sie eine „Scheu“ empfindet. Es wirkt so, als ob Tw sich mit der „Leidenschaft“ für ihre Fächer dafür rechtfertigen möchte, den „einfacheren“ Weg gewählt zu haben. Zugleich spricht sie damit der „Pädagogik“ (659) eine geringere Fachlichkeit zu, indem sie die Steigerung „fachlicheren“ (657) verwendet, die so im allgemeinen Sprachgebrauch nicht existiert.

Sw nennt ebenfalls das Unterrichten ihrer Fächer als Grund für die Wahl des Studiums Lehramt an Gymnasien. Zwischen Sw und Tw zeigt sich hier ein konjunktiver Erfahrungsraum. So wie Tw das Fachstudium der Pädagogik gegenüberstellt, nimmt Sw eine Kontrastierung ihrer Fächer gegenüber der „Sozialarbeit“ (662) vor. Sie spricht davon, dass sie „mehr“ (662) ihre Fächer unterrichten möchte als „Sozialarbeit machen zu müssen“. Der Schwerpunkt auf Sozialarbeit wird somit indirekt den Personen anderer Studiengänge, vermutlich dem Lehramt für Sonderpädagogik, zugeordnet. Sw trägt den aufgeworfenen Orientierungsgehalt weiter, sie differenziert *zwischen Fachlichkeit und Sozialarbeit* statt *zwischen Fachlichkeit und Pädagogik*.

Am schließt sich zu diesem Zeitpunkt nicht an die Redebeiträge von Tw und Sw an, nimmt aber auch keine Gegenposition ein. Seine Motivation, Lehramt an Gymnasien zu studieren, unterscheidet sich von der Sws und Tws: Am hatte die Möglichkeit, Lehramt für Sonderpädagogik zu studieren, nicht in Erwägung gezogen. Er beschreibt, dass er wusste, er wolle Lehrer werden und habe sich daraufhin in den bevorzugten Städten beworben, in denen seiner Meinung nach auch nur ein Studium des Lehramts an Gymnasien möglich war. Das trifft aber für eine der beiden genannten Städte nicht zu, was darauf schließen lässt, dass Am entweder sehr ungenau recherchiert hat oder aber, dass er Sonderpädagogik nicht als zu den Studiengängen mit dem Ziel Lehramt zugehörig verstanden hat. Im Hinblick auf die in Sequenz eins vorgenommene Differenzierung zwischen „Sonderpädagogen“ und „Lehrern“ (578) wäre dies eine mögliche Lesart. Am hat möglicherweise gar nicht darüber nachgedacht, dass er mit dem Studium der Sonderpädagogik auch hätte Lehrer werden können. Diese Interpretation ist anschlussfähig an Sequenz eins, in der Am zwischen „ausgebildeten Lehrern“ und „ausgebildeten Sonderpädagogen“ unterscheidet und die Sonderpädagog*innen nicht als Lehrer*innen bezeichnet. Solche

sprachlichen Äußerungen können ein Indiz dafür sein, dass Sonderpädagog*innen nach Am keine ‚richtigen‘ Lehrer*innen seien.

Auch in dieser Passage wird an den (Nicht-)Adressierungen und an den Differenzierungen zwischen Fachlichkeit und Sozialarbeit und Fachlichkeit und Pädagogik erkennbar, dass zukünftige Positionen ein für die Studierenden relevantes Thema darstellen.

Unterthema Entscheidungsfreiheit und Möglichkeiten nach dem Studium (669–690)
vier:

- 669 Jw: Ich hatte tatsächlich für beides ne Annahme ich hätte in X-Stadt äh auch Gym-
 670 nasiallehramt studieren können mit Englisch zusammen und ähm ja gut das war
 671 erstmal so eine Überlegung sehe ich mich überhaupt als Lehrerin? ich hab irgend-
 672 wie empfunden wenn ich das studiere dann werde ich halt auch Lehrerin. und mit
 673 Sonderpädagogik habe ich so nen bisschen mehr das Gefühl was ich auch habe ähm
 674 das mir so nen bisschen mehr alles offensteht, weil ich so ein bisschen von allem
 675 noch ein bisschen nen größeren Einblick bekomme;
 676 Tw: [Mhm ((bejahend))]
 677 Jw: und ähm gut ich wusste jetzt auch nicht dass ich jetzt Angewandte Sprachwissen-
 678 schaften dazu studiere aber ich dachte halt ähm (.) dass mir damit ein bisschen
 679 mehr offensteht. also
 680 Sw: [Genau das wollte ich nicht dieses offenstehen. also
 681 ich wollte Lehrerin werden deswegen studier ich jetzt Lehramt und ich bin ganz
 682 froh dass ich mich danach nicht noch entscheiden muss okay, in welche Richtung
 683 gehe ich jetzt?
 684 Jw: [Ja gut.]
 685 Sw: ich hab vorher noch Jura studiert und das fand ich immer ganz schrecklich dieser
 686 Gedanke, dass du kannst dich so viel anstrengen in diesem Studiengang aber am
 687 Ende weißt du auch nicht in welchem Studiengang am Ende weißt du aber auch
 688 nicht wo du landest. und du arbeitest dich nur halbtrot so; hundert Stunden Woche
 689 oder was weiß ich. aber dir steht halt alles offen. und das fand ich gar nicht so toll.
 690 wie sich das vielleicht anhört. ((Andere lachen))

Auch diese Passage zeichnet sich durch den Modus der Argumentation aus, lediglich der letzte Redebeitrag von Sw ist einer Beschreibung zuzuordnen.

Jw nimmt eine Gegenposition zu Am ein, da sie sich mit der Wahl ihres Studiengangs intensiv auseinandersetzte. Ihre Ausführungen stehen in Bezug zu Tw's Frage aus der vorherigen Passage, in der Tw Sw und Am fragte, warum sie sich für das Studium Lehramt an Gymnasien entschieden hätten. Als Argument für das Studium Lehramt für Sonderpädagogik führt sie an, dass sie das Gefühl habe, dass ihr damit im Vergleich zum Studium des Lehramts an Gymnasien mehrere Optionen offen stünden. Jw wirft damit einen neuen Orientierungsgehalt auf: *potentielle Wahlmöglichkeiten und Alternativen für das spätere Berufsfeld*. Jw wollte sich noch nicht auf den Lehrer*innenberuf als einzige Möglichkeit nach dem Studium festlegen. Von besonderer Bedeutung ist hier, dass Jw auf die Frage von Tw antwortet, obwohl sie nicht adressiert wurde (Tw richtete ihre Frage nur an Sw und Am). Jw fühlt sich möglicherweise von der Diskussion ausgeschlossen. Da sie für beide Studiengänge zugelassen wurde, Lehramt an Gymnasien und Lehramt für Sonderpädagogik, versucht sie einen Anschluss an Am, Tw und Sw zu finden, da auch sie zu der Gruppe der Studierenden des Lehramts an Gymnasien hätte gehören können. Mit dem Hinweis, sie hatte auch eine Zulassung für das Studium Lehramt an Gymnasien, versucht Jw sich wieder in die Diskussion miteinzubringen und Anerkennung von der Gruppe der

Studierenden des Lehramts an Gymnasien zu erhalten. Sie elaboriert weiter, dass sie Sonderpädagogik in der Kombination mit „Angewandte[r] Sprachwissenschaften“ (664) studiert. Ihr Fach „Angewandte Sprachwissenschaften“ könnte auf das Fachliche verweisen und aus diesem Grund als Anschlussmöglichkeit an die von den Studierenden des Lehramts an Gymnasien aufgeworfene Fachlichkeit von Jw erwähnt werden. Das Beispiel der Kombination von Angewandter Sprachwissenschaft mit dem Studium Lehramt für Sonderpädagogik könnte sie als Bestätigung der Auswahl mehrerer späterer Berufsmöglichkeiten anführen (Jw studiert den außerschulischen Sonderpädagogikstudiengang).

Sw bezieht sich auf Jws Argument der Option verschiedener beruflicher Wahlmöglichkeiten nach dem Studium und sagt, dass sie genau das nicht wollte. Sie greift damit den von Jw aufgeworfenen Orientierungsgehalt auf und nimmt eine Opposition ein. Sw sei sich sicher gewesen, dass sie Lehrerin werden wollte. Sie exemplifiziert, dass sie froh über ein vorab definiertes Berufsfeld nach dem Studium sei. Sie beginnt ihre Ausführung, indem sie von sich in der ersten Person redet, wechselt aber noch im selben Satz zu der zweiten Person (spricht von „du“), was auf eine Distanzierung hindeutet. Zum Ende ihrer Opposition wechselt sie wiederum in die erste Person und beschreibt, dass sie das „nicht so toll“ (689) fände, womit sie sich auf die verschiedenen Optionen bezieht, die einem nach dem Jurastudium offenstehen. Ihr letzter Satz „Wie sich das vielleicht anhört“ (690) könnte darauf verweisen, dass ihr vielleicht die Entscheidungsfreiheit zwischen verschiedenen Berufsfeldern oft als positives Argument entgegengebracht wird, sie aber dem nicht zustimmt. Die implizite Bedeutung dieser Sprechbewegung ist als Hinweis auf eine gesellschaftliche Norm zu deuten, nämlich, dass häufig erwartet wird, dass das Offenstehen vieler Optionen durchgängig als positiv zu bewerten sei. Ihr Lachen und das der anderen Teilnehmer*innen bestätigt diese Interpretation.

Auch hier ist das Aushandeln von Positionen vordergründig. Differenzierungen zwischen Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen erfolgen über Fachlichkeit, Sicherheit, späteres Einkommen sowie gesellschaftliche Anerkennung.

Unterthema *gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen Sw und Tw durch vorheriges Jurastudium (691–702)*

- | | | |
|-----|-----|---|
| 691 | Tw: | Witzig wir haben genau den gleichen Werdegang; also ich hab vorher auch Jura |
| 692 | | studiert |
| 693 | Sw: | Wo denn? |
| 694 | Tw: | Hier in X-Stadt und war dann auch so direkt dass ich überfordert war mit diesem |
| 695 | | weiten Feld das einem dann offensteht und dieser einen Prüfung, die alles ent- |
| 696 | | scheidet am Ende das Staatsexamen und wenn du da verkackst dann war's da so. |
| 697 | | so Taxifahren und |
| 698 | Sw: | [Dann verdienst du noch weniger als mit Lehramt was du machen |
| 699 | | würdest weil das können wir jetzt auch nicht außen vorlassen das ist auch ein |
| 700 | | Faktor |
| 701 | Tw: | [Ja] |
| 702 | Sw: | also als verbeamteter Lehrer verdient man nun mal nicht schlecht. |

Die Redebeiträge von Tw und Sw finden im Modus von Beschreibungen statt. Es wird ein gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen Tw und Sw deutlich, die beide vorher Jura studierten. Sw erkundigt sich bei Tw nach dem Ort ihres früheren Studiengangs. Tw beantwortet die Frage mit X-Stadt und sagt, dass sie mit dem weiten Feld „überfordert“ (694) gewesen sei. Sie spricht abwechselnd in der ersten, zweiten und dritten Person. An dem Beispiel des Jurastudiums wird so zunächst der

Orientierungsgehalt (*Nicht-Offenheit bezüglich späterer beruflicher Optionen als Kriterium für die Wahl des Studiums*) weitergetragen. Des Weiteren erwähnt sie eine Prüfung, die alles entscheiden würde (vgl. 679). Bei Nichtbestehen dieser Prüfung „war’s da so. so Taxifahren“ (696/697). Sw führt die Taxifahren-Option aus und bemerkt, dass damit „noch weniger“ (698) zu verdienen sei. Sie bestimmt das Gehalt als wichtigen Faktor, auch bei der Entscheidung für einen späteren Beruf. Ein neuer Orientierungsgehalt wird somit eingeführt: *zu erwartenes Einkommen als weiteres Kriterium, das die Entscheidung der Studienwahl beeinflusst*. Es erfolgt eine Validierung von Tw, bevor Sw fortführt, dass man als „verbeamteter Lehrer“ (702) nun mal nicht schlecht verdiene. Dabei spricht sie wieder in der dritten Person, was womöglich darauf schließen lässt, dass das Argument des guten Einkommens nicht unbedingt eine sozial erwünschte Antwort darstellt. Das wurde in Sequenz eins, zweites Unterthema, bereits von Am und Sw thematisiert, als Sw lachend mit „deswegen mach ich das“ (650) auf Ams Hinweis des *sicheren* Beamtenstatus reagierte. An jener Sequenz wurde noch nicht deutlich, ob sich Sw durch ironische Zitation von dem Argument des *sicheren* Beamtenstatus distanzierte. Spätestens hier ist aber erkennbar, dass das Einkommen ein wichtiges Kriterium für Sw ist. Ebenso zeigt sich Sws Bedürfnis nach Sicherheit, sowohl nach materieller Sicherheit als auch, zu wissen, in welchen beruflichem Rahmen sie sich später bewegen wird.

Unterthema Verbeamtung, Verdienstmöglichkeiten und Fachlichkeit (703– 733)
sechs:

- 703 Am: Werdet ihr als Sonderpädagogen an der Schule eigentlich verbeamtet oder seid ihr
 704 angestellt?
- 705 Zw: Mhm: das kommt immer drauf an; also in der Regel glaube ich schon wirst du
 706 verbeamtet wenn du dein Referendariat gemacht hast ähm zum Beispiel aber an
 707 der Schule an der ich war gab’s auch Fachlehrer, das waren nämlich Lehrer, die
 708 eigentlich auch ein Fach für ähm äh für andere Schule studiert haben ähm aber
 709 dann nochmal äh zusätzlich gefördert wurden um an der Förderschule zu unter-
 710 richten aber nur in deren Fach; weil die Lehrer die jetzt da Klassenlehrer waren
 711 die haben alles unterrichtet Mathe Deutsch äh Sachunterricht ähm das waren halt
 712 diese Fachlehrer die noch ne zusätzliche Ausbildung haben
- 713 Jw: Was mich übrigens sehr überrascht hat ich kam ja in diese Klasse, und da konnte
 714 die Klassenlehrerin irgendwie alles so ein bisschen. irgendwie hat das schon so
 715 gereicht aber zum Beispiel Englisch habe ich besser gesprochen als sie und da
 716 dachte ich mir halt schon heftig ist klar du studierst erstmal dein Fach dazu. aber
 717 am Ende werden wir sowieso alles unterrichten deswegen war das für mich noch-
 718 mal so? weiß ich nicht ob ich das selber so irgendwie hinbekommen hätte? ich
 719 hätt’s mir glaub ich nicht so zugetraut deswegen war’s für mich dann so okay ich
 720 kann auch was Anderes damit machen aber ähm ja gut aus dem familiären Umfeld
 721 halt auch mein Vater der ist auch Erzieher, und äh deshalb dachte ich mir dass äh
 722 also deshalb habe ich mich erstmal mich für Sonderpädagogik entschieden.
- 723 Am: Aber ich frag mich? ob Sonderpädagogen genauso gut wie normale Lehrer ver-
 724 dienen? oder besser weil sie spezifischer qualifiziert sind oder schlechter?
- 725 Sw: Ihr steigt auch bei A 13 ein oder?
- 726 Jw: Ähm keine Ahnung
- 727 Sw: Auf jeden Fall verdienen die genauso gut wie wir wenn nicht sogar ein bisschen
 728 mehr; wenn () später bin ich mir nicht ganz so sicher mehr als Grundschullehrer
 729 auf jeden Fall

730 Tw: Ja auf- Ja ich meine, dass Gymnasial- und Sonderpädagogen so ungefähr auf der-
 731 selben Stufe sind vom Gehalt her, dass sich das aber auch ändert je nachdem wie
 732 lange man in dem Beruf arbeitet ne Bekannte die ist Sonderpädagogin die arbeitet
 733 jetzt mittlerweile 15 Jahre da und da ist ihr Gehalt auch gestiegen dann (5)

Am nimmt eine Proposition vor, indem er die Studierenden der Sonderpädagogik fragt, ob sie verbeamtet würden. Zw antwortet, dies sei unterschiedlich, und beginnt daraufhin, von der Konstellation eines Lehrer*innenkollegiums an einer Schule zu berichten. Dort gäbe es "Fachlehrer" (707), die speziell für ihr Fach noch eine zusätzliche sonderpädagogische Ausbildung gemacht hätten. Auffällig ist, dass neben Sonderpädagog*innen und Gymnasiallehrer*innen eine weitere Differenzierung erfolgt (Fachlehrkräfte mit zusätzlicher sonderpädagogischer Ausbildung). Dieses Beispiel dokumentiert, dass sich Fachlichkeit und sonderpädagogisches Wissen für Zw nicht ausschließen. Die Differenzierungen der Studierenden zwischen Fachlichkeit vs. Sozialarbeit oder Fachlichkeit vs. Pädagogik implizierten eine solche Trennung.

Jw greift in ihrer Exemplifizierung die Frage nach der Fachlichkeit anhand eines Beispiels erneut auf und antwortet im Modus einer Erzählung. Sie bezieht sich auf Zws Schilderung, die von einer Klassenlehrerin erzählt, die „alles so ein bisschen“ (714) unterrichtete, das „irgendwie [...] schon so gereicht“ (714/715) habe – dies entspricht dem Gegenbild von Fachlichkeit. Jw berichtet in der zweiten Person davon, dass erst das Fach studiert werde, dann wechselt sie in die erste Person und erwähnt, dass sie „am Ende sowieso alles unterrichten“ (717) müssten. Den Wechsel in die erste Person und der darauffolgende Satz, in dem sie beschreibt, dass sie sich selber das nicht „zugetraut“ (719) hätte, deutet auf die Bedeutsamkeit dieser Erfahrung für Jw hin. In ihren weiteren Ausführungen beschreibt sie, dass sie mit Sonderpädagogik auch etwas „Anderes“ (720) machen könnte. Damit wird der Orientierungsgehalt der *Offenheit bezüglich späterer beruflicher Optionen als Kriterium für die Wahl des Studiums* erneut aufgegriffen. Vermutlich hängt diese Erfahrung mit der Distanzierung zum Lehrer*innenberuf seitens Jw zusammen. Des Weiteren beschreibt sie ihr familiäres Umfeld, deren Mitglieder auch im pädagogischen Bereich tätig seien und ebenso einen Einfluss auf ihre Studienwahl hatten.

Am fragt sich, ob Sonderpädagog*innen „genauso gut“ (723) wie „normale Lehrer“ (723) verdienen oder „besser“ (724), weil sie „spezifischer qualifiziert“ (724) seien. Der Orientierungsgehalt, *Einkommen als Entscheidungskriterium für das Studium*, wird wiederholt und fokussiert. Nicht deutlich wird, was Am unter spezifischer Qualifizierung versteht. Eine Interpretationsmöglichkeit ist, dass er sich auf das Unterrichten von Schüler*innen mit Behinderungen bezieht. Er markiert Gymnasiallehrer*innen als „normale Lehrer“. Während Zw und Jw Aussagen vornehmen, die Inhalte und Gegenstände zur Diskussion stellen, scheint Am sich vor allem für den Beamtenstatus und die Verdienstmöglichkeiten zu interessieren. Sw schließt sich Ams Erkenntnisinteresse an und fragt, ob die Sonderpädagog*innen auch bei der Gehaltsstufe A 13 einsteigen würden. Jw antwortet, dass sie davon „keine Ahnung“ (726) habe. Das „Ähm“ (726) zu Beginn ihrer Aussage und das folgende „keine Ahnung“ machen nicht nur deutlich, dass sie darüber nicht informiert ist, sondern auch, dass sie Gehalt als nicht besonders relevant bestimmt. In diesem Kontext wird ersichtlich, dass die Studierenden des Lehramts an Gymnasien und die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik dem Einkommen unterschiedliche Bedeutsamkeiten beimessen. Jw und Zw greifen den Orientierungsgehalt *Gehalt als bedeutsames Kriterium der Studienwahl* nicht weiter auf.

Da Zw nicht antwortet und Jw konstatiert, sie wisse über die Einstufung nicht Bescheid, beantwortet Sw ihre (und auch die von Am) gestellte Frage selber und sagt, dass „die genauso gut wie wir“ (727) verdienen würden, „wenn nicht sogar ein bisschen mehr“ (727/728), aber zumindest

mehr als „Grundschullehrer“ (728). Mit der Erwähnung „Grundschullehrer“ wird eine weitere Differenzierung über die Form des Lehramts vorgenommen. Die Frage ist, warum Sw das Thema weiterführt, obwohl von Jw und Zw nicht darauf reagiert wird, und warum dieser Vergleich im Verlauf der Diskussion eine solch dominierende Rolle einnimmt. Deutlich wird, dass sich auf konjunktiver Ebene weiterhin ein Positionieren und Aushandeln von Positionen vollzieht – zumindest auf Seiten der Studierenden des Lehramts an Gymnasien. Mit Tws Aussage, Gymnasiallehrer*innen und Sonderpädagog*innen befänden sich auf der gleichen Besoldungsstufe, wird das Thema beendet.

Der Diskursmodus ist *oppositionell*. Der überwiegend argumentative Modus zeigt, dass kaum gemeinsame Erfahrungsräume zwischen den Studierenden der unterschiedlichen Studiengänge vorliegen und sich die Gruppe durch das Austauschen von Argumentationen in einem Prozess des Kennenlernens befindet. Das geforderte symmetrische Beziehungsverhältnis, das in Sequenz eins auf kommunikativer Ebene als positiver Horizont konstituiert wurde, dokumentiert sich nicht in der antizipierten Handlungspraxis, ist also auf konjunktiver Ebene nicht rekonstruierbar. Die Diskrepanz zwischen der kommunikativen Ebene, die auf erwünschte Normen hindeutet und der konjunktiven Ebene, die auf eine antizipierte Handlungspraxis hinweist, wird an diesen Sequenzen besonders deutlich. Auf kommunikativer Ebene wurde die Bedeutung von Kooperation zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Studiengänge bei einem vertrauensvollen, symmetrischen Beziehungsverhältnis gefordert. Auf konjunktiver Ebene zeigte sich hingegen eine Dominanz der Studierenden des Lehramts an Gymnasien. Diese wurde anhand der Ausblendung der Redebeiträge der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik sowie durch die Hierarchisierungen zwischen Fachlichkeit einerseits und Pädagogik andererseits erkennbar.

Sequenz eins, 2. Erhebungszeitpunkt

Die folgende Sequenz befindet sich zu Beginn der Diskussion, unmittelbar vorher erfolgte der Eingangsimpuls. Zuvor diskutiert die Gruppe über „Menschlichkeit“, sich auf sein eigenes Gefühl zu verlassen und zu schauen, was die Kinder gerne mögen und gut können.

*Oberthema: (nicht-)flexibles Lehrer*innenhandeln (220–287)*

Unterthema Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen (220–234)

eins:

- 220 Am: Mir ist (vorhin) als allerster Gedanke irgendwie also ähm gekommen, dass ich
 221 mich an die letzte Seminarstunde erinnert habe wo wir glaube ich alle überrascht
 222 waren (2) wie viel: (.) auch Kinder mit irgendwelchen Behinderungen können und
 223 dass sie dann auch einfach sagen okay ja dann kann ich das eine halt nicht dann
 224 mach ich halt was Anderes also vielleicht ist das gar nicht so schlecht einfach
 225 unvoreingenommen in den Unterricht zu gehen weil sich die Kinder sich dann
 226 entweder wissen wo sie sich he- Hilfe suchen können (.) oder es einfach mal probieren
 227 und wenn sie es dann nicht schaffen dann selber sagen das kann ich jetzt
 228 nicht
 229 Jw: Na ja kann man ja immer noch helfen
 230 Am: Ja
 231 Sw: Hm: ja (2) man darf die Kinder nicht unterschätzen dass es auch so ein gegensei-
 232 tiges Respektgefühl geben muss dass ich als Lehrer nicht dadurch davon ausgehe
 233 ach der ist behindert der kann das nicht
 234 Jw: Hm: ja stimmt

Die Passage ist vor allem durch Redebeiträge im Modus der Beschreibung gekennzeichnet. Ams Proposition beginnt mit einer Erzählung in Bezug auf die vorhergehende Seminarsitzung und wechselt dann in den Modus einer Beschreibung. Er glaubt, nicht nur er, sondern alle seien „überrascht“ (221) über die Fähigkeiten von „Kinder mit irgendwelchen Behinderungen“ (222) gewesen. Er scheint einen neuen Lernaspekt verzeichnen zu können, der die defizitorientierte Perspektive auf behinderte Kinder partiell in Frage stellt. Er merkt an, dass diese „selber“ (227) ihre (Nicht-)Fähigkeiten benennen, sich alternative Handlungen überlegen und wissen, wo sie sich „Hilfe suchen können“ (226). Mit diesen Ausführungen möchte er seine Aussage, dass „Kinder mit irgendwelchen Behinderungen“ „viel“ (221) „können“ (222), exemplifizieren. Er bestimmt Selbsteinschätzungen und Selbstreflexionen, die mit einer Autonomie einhergehen, somit als wichtige Fähigkeiten. Ams Überraschung über diese Erkenntnis kann auf einen langsam beginnenden Wandlungsprozess hindeuten. Im Anschluss überlegt er, was diese Erkenntnis für seinen Unterricht bedeuten könnte und zieht den Schluss, „unvoreingenommen in den Unterricht“ (225) gehen zu wollen. Allerdings geht Am weiter von einer grundsätzlichen Hilfsbedürftigkeit behinderter Kinder aus. Jw schließt an seine Ausführung an und äußert: „Na ja kann man ja immer noch helfen“ (229). Sie validiert ihn und greift den Aspekt der Hilfsbedürftigkeit auf. Während Am die Suche nach Hilfe auslagert und davon spricht, dass die Kinder sich „Hilfe suchen können“, sieht sich Jw in der Position, diejenige zu sein, die diese Hilfe anbietet, was auf ihr sonderpädagogisches Studium verweisen könnte. Sw geht auf Am und Jw ein merkt an, man dürfe „die Kinder nicht unterschätzen“ (231). Dies bedeute, „dass ich als Lehrer nicht dadurch davon ausgehe ach der ist behindert der kann das nicht“ (232/233). Die Anerkennung der Fähigkeiten behinderter Schüler*innen ist für sie mit einem „gegenseitige[n] Respektgefühl“ (232) verbunden. Dieser Respekt wird auf Grund von Fähigkeiten und Autonomieleistungen vergeben und ist so gewissermaßen an bestimmte Voraussetzungen gebunden. Dieses „gegenseitige Respektgefühl“ „muss“ (232) es geben und „man darf“ (231) „die Kinder nicht unterschätzen“. Durch das „darf“ und „muss“ wird deutlich, dass bestimmte Normen herangezogen werden, um im Anschluss daran die eigene Position kenntlich zu machen. Diese besteht darin, dass einem behinderten Kind nicht auf Grund seiner Behinderung bestimmte Fähigkeiten abgesprochen werden dürfen. Sw fasst das Gesagte zusammen und resümiert die partielle Überwindung einer defizitären Perspektive, weshalb ihre Sprechbewegung als Zwischenkonklusion bestimmt wird. Die Gruppe bezieht sich in dieser Passage auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum, das Seminar. Geteilt und aufgeworfen wird der Orientierungsgehalt *der Abwendung einer defizitären Perspektive auf behinderte Kinder*. Der Bezug zu den Schüler*innen erfolgt auch, um daraufhin über die eigene angehende Position als Lehrkraft zu sprechen. Dies wird hier mit der Frage nach der Unterrichtsgestaltung konkretisiert.

Die Gruppe nimmt in dieser Passage von einer ausschließlich asymmetrischen Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen Abstand. Den behinderten Kindern wird Verantwortung für die Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse zugesprochen. Solche Situationen bieten Potential für die Integration symmetrischer Anteile in die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Die Studierenden distanzieren sich partiell von einer paternalistischen Perspektive, die davon ausgeht, Lehrpersonen wüssten stets um die Fähigkeiten behinderter Kinder Bescheid. Mit Blick auf die anderen Sequenzen des 1. und des 2. Erhebungszeitpunkts zeigt sich durch den Abstand zu einer ausschließlich asymmetrischen Beziehungsgestaltung hier eine andere Ausrichtung der Gruppe, besonders von Am und Sw (Studierende des Lehramts an Gymnasien). Die Auseinandersetzung mit den Schüler*innenperspektiven hat möglicherweise einen Irritationsmoment ausgelöst.

*Unterthema Wertschätzung der Schüler*innen durch individuell ausgerichteten Unterricht
zwei: (235–287)*

- 235 Tw: Ja und auch äh, dass man sie wertschätzen sollte also ich ähm hatte das schon mal
236 erzählt, dass ich an nem Gymnasium war wo es einen Schüler gab der war nicht
237 diagnostiziert oder so aber der ist immer wie wild durch die Gegend gerannt und
238 hat Magnete gesammelt und er musste sie an seinem Stuhl festmachen sonst
239 konnte der nicht still sitzen irgendwie und die Lehrerinnen meinten irgendwie alle
240 zu ihm: du nervst hör auf damit du störst es war immer so'n: Vorwurf dabei und
241 die haben ihm die Magnete auch immer wieder weggenommen und ich hab hab
242 eher so gedacht ich hab dann eine Stunde alleine bei denen gemacht und ich hab
243 ihm die Magnete gelassen weil dann war er ruhiger und nur weil das nicht in deren
244 Bild gepasst hat dass er sich die Magnete überall klaut mussten die dann wieder
245 zurück aber das war so engstirnig irgendwie und ähm (.) ich hab die dann zum
246 Beispiel also dann war das Thema Märchen und ich hab die dann ihre liebste Mär-
247 chenfigur malen lassen und die sollten meinem Patenkind einen Brief schreiben
248 °@(.).@° warum die Märchenfigur so toll ist
- 249 Sw: Hm: ja
- 250 Tw: Und halt ihr Wissen anwenden und er hat den allerschönsten Brief geschrieben
251 weil er Wörter kennt die die andern gar nicht kannten so und weil er auch super
252 toll malen konnte und das habe ich so ein bisschen für ihn gemacht damit er auch
253 so eine Wertschätzung hat natürlich ist jetzt malen nicht (.) die Fähigkeit die immer
254 in der Schule gefördert wird das ist ja dann immer eher so (.) Naturwissen-
255 schaften Mathe oder Schreiben können so aber ja also die Stunde hat glaube ich
256 ihm auch viel Spaß gemacht und die anderen mussten natürlich für ein bisschen
257 zurückstecken also die meisten Jungs @(.).@ fanden malen halt total blöd aber ja
258 war dann so
- 259 Sw: Wenn's so lange ist ob er auch aufpasst wenn er seine Magnete hat und jetzt nicht
260 irgendwie (.) mega abgelenkt ist oder so warum darf er die dann nicht haben
- 261 Tw: Ja weil er die sich ohne zu fragen halt genommen hat und die Magnete gehören
262 dem Lehrer oder die gehören der Klasse und total bescheuert
- 263 Sw: Hätte ich ihm als Lehrer mal so ein Paket Paket Magnete gekauft und geschenkt
- 264 Am: [Aber ich glaube]
- 265 Sw: da jetzt hast du deine @Magnete pass auf@
- 266 Am: das ist das ist auch schon wieder so ne Sache wenn die Lehrer dann nicht so ,nen
267 großen Humbug draus machen würden und die ganze Zeit sagen würden das nervt
268 das ist Scheiße dann würden die Kinder das vielleicht auch als normal empfinden
- 269 Sw: Hm: ja
- 270 Am: Okay der hat jetzt zwar ,nen Tick in Anführungszeichen aber abgesehen davon ist
271 alles okay mit ihm aber wenn
- 272 Tw: [Ja]
- 273 Am: die ganze Zeit so von den Lehrern die Meinung vorgelebt kriegen ä:h du bist doof
274 hör auf dann grenzen die Schüler ihn dann doch genauso aus
- 275 Tw: Ja genau
- 276 Am: Obwohl sie ihn selbst eigentlich nicht ausgrenzen würden
- 277 Tw: Ja und das
- 278 Zw: [Weil's weil's ja auch gar nichts Schlimmes ist (mit den Magneten) eigentlich
279 also soll er sie doch sammeln]
- 280 Am: Ja

- 281 Sw: Das ist vielleicht bei anderen ä:h nicht nur Ticks sondern vielleicht auch Behinde-
 282 rungen vielleicht auch so also wenn man mal jetzt als Lehrer nicht so ein großes:
 283 Theater drum macht und auch nicht so: viele Sorgen macht wie das funktionieren
 284 soll dass es dann einfach gar nicht so äh negativ ankommt wie man hm: ich viel-
 285 leicht befürchte
- 286 Tw: Ja genau
- 287 Jw: Hm: ja (4)

Die Redebeiträge dieser Passage zeichnen sich überwiegend durch die Erzählung Tw's sowie durch weitere Beschreibungen aus. Tw beginnt mit einer Erzählung und nimmt eine Transposition vor, indem sie die bisherigen Ausführungen um das Kriterium der Wertschätzung ergänzt und im Anschluss daran in ein neues Unterthema einleitet. Sie berichtet von einer Unterrichtserfahrung im Praktikum, in der es ihr ihrer Aussage nach gelang, einem Jungen (Kai), dessen Verhalten nicht den erwünschten Normen entsprach, durch ihren Unterricht Wertschätzung entgegenzubringen. Ihr Handeln kontrastiert sie mit dem Handeln und Verhalten der Lehrkräfte, die genervt (vgl. 240) von dem Schüler gewesen seien. Diese begegnetem dem Jungen vorwurfsvoll (vgl. 240) und hätten ein bestimmtes „Bild“ (244) verfolgt, wie sich Schüler*innen zu verhalten hätten, was Tw als „engstirnig“ (245) bezeichnet. Sie bemängelt die Nicht-Flexibilität der Lehrkräfte und die nicht-individuelle Behandlung des Schülers, die den negativen Gegenhorizont darstellen. Zu Beginn äußert Tw, dass der Schüler „nicht diagnostiziert“ (236/237) gewesen sei.

Die Wertschätzung, die Tw eingangs benennt, erhält der Schüler durch Leistung, da er gut malen und besonders gut schreiben könne und „Wörter kennt die die andern gar nicht kannten“ (251). Allerdings erfolgt eine Einschränkung der Fähigkeit „super toll malen“ (251/252), da sie nicht diejenige darstelle, die „in der Schule gefördert“ (254) werde. Förderung erfahren eher „Naturwissenschaften Mathe oder Schreiben“ (255). Neben dem Leistungsaspekt, durch den Anerkennung vermittelt wird, spielt aber auch Spaß eine Rolle. Tw sagt, „die Stunde hat glaube ich ihm auch viel Spaß gemacht“ (255/256).

Zwei entgegengesetzte Bilder von Lehrkräften werden in dieser Passage elaboriert: das der „engstirnig[en]“ Lehrerin, die ein bestimmtes „Bild“ von Unterricht und dem Verhalten der Schüler*innen verfolgt, von dem sie nicht abweicht und die genervt (vgl. 240) und vorwurfsvoll (vgl. 240) gegenüber dem ‚Schüler mit dem Magneten‘ auftritt. Das andere Bild charakterisiert eine Lehrkraft, die auf den Schüler eingeht, ihren Unterricht auf dessen Bedürfnisse hin ausrichtet und nicht starr in ihren Vorstellungen ist (positiver Horizont). Der hier aufgeworfene Orientierungsgehalt ist *die Forderung, Schüler*innen Anerkennung entgegenzubringen, was u.a. durch eine Ausrichtung des Unterrichts an den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler*innen möglich wird.*

Sw nimmt eine Beschreibung vor und fragt, warum er denn die Magnete „nicht haben“ (260) durfte, wenn er davon nicht „mega abgelenkt“ (260) gewesen wäre. Sie entwirft somit ein Bild von Unterricht, in dem die Schüler*innen nicht vom Unterricht abgelenkt sein dürfen. Am wichtigsten sei, dass die Schüler*innen „aufpass[en]“ (260). Auf konjunktiver Ebene verdeutlicht dies den Wunsch nach einem reibungslosen, störungsfreien Ablauf des Unterrichts. Zwar grenzt sich die Gruppe von dem im Fallbeispiel beschriebenen Verhalten der Lehrkraft ab und fordert auf kommunikativer Ebene eine Ausrichtung des Unterrichts an den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler*innen. Doch wird an Sw's Aussage deutlich, dass die Lehrkraft die Person ist, die aus ihrer mächtigen Position heraus Entscheidungen trifft und Regeln aufstellt, an die sich die Schüler*innen halten müssten.

Die folgenden Redebeiträge sind überwiegend im Modus der Beschreibung zu verorten. Tw antwortet, dass der Schüler die Magnete nicht hätte haben dürfen, weil sie „dem Lehrer“ (262) oder „der Klasse“ (262) gehörten und er sich diese genommen hätte, ohne die Lehrkraft um Erlaubnis gebeten zu haben. Sie bewertet das als „total bescheuert“ (262) und macht so deutlich, dass sie das Verhalten der Lehrkraft keineswegs nachvollziehen kann. Sw schlägt einen alternativen Umgang vor, nämlich, dass die Lehrerin eine Packung Magnete kauft und sie dem Schüler schenkt. Dieser Vorschlag mit dem Zusatz: „Da jetzt hast du deine @Magnete pass auf@“ (265) kann so interpretiert werden, dass sie einerseits für einen unkomplizierten, pragmatischen Umgang plädiert, sich aber auch andererseits nicht eingehender mit der Situation befassen möchte, um den reibungslosen Verlauf des Unterrichts, bei dem alle Schüler*innen aufpassen, nicht zu gefährden.

Am sagt, wenn die Lehrer*innen nicht „so 'nen großen Humbug daraus machen würden“ (266/267), „würden die Kinder das vielleicht auch als normal empfinden“ (268). Die Formulierung „Humbug“ ist ein eher altmodischer Begriff und wird für ‚unsinniges‘ Verhalten oder auch als synonym für ‚Quatsch‘ oder ‚Blödsinn‘ verwendet. Er evokiert Assoziationen, in denen es um kindliches Verhalten geht und wird vielleicht auch eher Kindern gegenüber verwendet. Der Lehrkraft wird eine Vorbildfunktion zugeschrieben, von der die Kinder „Meinung[en] vorgelebt kriegen“ (273), die diese dann übernehmen. Im Gegensatz zu dem entworfenen, zumindest in Anteilen autonomen Bild behinderter Kinder zu Beginn der Sequenz wird hier eine Vorstellung von Kindern elaboriert, die ihre eigenen Meinungen an denen der Lehrpersonen ausrichten und diese selbst dann übernehmen, wenn sie konträr zu ihren eigenen stehen („ä:h du bist doof hör auf dann grenzen die Schüler ihn dann doch genauso aus [...] Obwohl sie ihn selbst eigentlich nicht ausgrenzen würden“ (273–276). Durch die Exklusion des Schülers seitens der Lehrkraft wird dieser folglich auch von seinen Mitschüler*innen isoliert. *Die Lehrkraft hat neben der Vorbildfunktion also zudem die Aufgabe, mit ihrem Verhalten und ihren Einstellungen Normalitäten für die Kinder herzustellen* („würden die Kinder das vielleicht auch als normal empfinden“, 268). Damit wird auf einen weiteren Orientierungsgehalt verwiesen. Statt Ausgrenzungen vorzunehmen und einen „großen Humbug“ aus der Situation zu machen, sollte die Lehrkraft eher sagen: „Okay der hat jetzt zwar ‚nen Tick in Anführungszeichen aber abgesehen davon ist alles okay mit ihm“ (270/271), wodurch die Herstellung von Normalität möglich wird. Auch an dieser Stelle wird erneut die Funktion der *Lehrkraft als Platzzuweiser*in* deutlich. Intention dieser Normalitätsherstellung durch die Lehrkraft ist hier, dass die ohnehin bereits bestehende Sonderposition des Schülers nicht weiter verstärkt, sondern normalisiert wird.

Tw beginnt mit einer Sprechbewegung, wird aber von Zw unterbrochen, die argumentiert, dass es „nichts Schlimmes“ (278) sei, womit sie sich auf das Sammeln der Magnete bezieht. Sie führt fort, er „soll [...] sie doch sammeln“ (279). Die Formulierung „nichts Schlimmes“ kann in diesem Zusammenhang möglicherweise als nichts, was schadet, verstanden werden. Sw überträgt die Überlegungen auf die Arbeit mit behinderten Schüler*innen: wenn Lehrer*innen „nicht so ein großes Theater“ (282/283) machen würden, würden gar nicht die befürchteten negativen Folgen (Ausgrenzung) eintreten. Die Wortwahl ‚Theater machen‘ wird von ihr in einer ähnlichen Bedeutung wie „Humbug“ verwendet: im alltäglichen Sprachgebrauch könnte so etwas gemeint sein wie ‚die Situation nicht aufbauschen‘. Sw resümiert so die Vorstellung von einer Lehrkraft, die sich durch Offenheit auszeichnet, und überlegt, welche Bedeutungen diese Offenheit für das Unterrichten behinderter Kinder habe. Ihre Aussage stellt eine Konklusion dar. Der Diskursmodus ist *parallel*. Den positiven Horizont bildet eine Lehrperson, die ihren Unterricht schüler*innenorientiert und flexibel gestaltet. Die Gruppe einigt sich auf kommunikativer

Ebene darauf, auch in einer Klasse mit behinderten Kindern unvoreingenommen in den Unterricht zu gehen und Behinderungen sowie auch nicht-normkonformes Verhalten nicht zu problematisieren. Eine unkomplizierte Herangehensweise, die allerdings nicht konkretisiert wird, könne dazu führen, dass ein Verhalten, das zuvor als nicht „normal“ (268) beschrieben wird, „normal“ werde. Deutlich wird, dass Normalitäten nicht per se gegeben sind, sondern interaktiv hergestellt werden, kontingent sind und wirkmächtige Folgen haben. Auf konjunktiver Ebene dokumentiert sich, dass die Studierenden ein Bild von Lehrer*innen, die als Regelmacher*innen und Hersteller*innen von Normalitäten fungieren, konstruieren. Die Position der Lehrer*innen entfaltet sogar eine derart mächtige Wirkung, dass sie Schüler*innen zu Handlungen und Einstellungen gegenüber ihren Mitschüler*innen verleitet, die sie von sich aus nicht vorgenommen hätten.

*Lehrer*innen nehmen auf konjunktiver Ebene die Position von Platzzuweiser*innen ein, die die Regeln und Normen bestimmen, an die die Schüler*innen sich halten müssen.* Auf kommunikativer Ebene verhandelt die Gruppe symmetrische Beziehungsanteile zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und ordnet diese dem positiven Horizont zu. Auf konjunktiver Ebene wird die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen aber überwiegend als asymmetrisch konstituiert. Hier zeigt sich eine Relation zu den Sequenzen zu Seminarbeginn, in denen die Beziehung und zukünftige Zusammenarbeit zwischen den Studierenden verschiedener Studiengänge diskutiert wurde, wobei sich die auf kommunikativer Ebene geteilte Zielperspektive der symmetrischen Beziehung nicht auf konjunktiver Ebene dokumentierte. Sowohl im Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen als auch in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen verschiedener Professionen wird die Diskrepanz zwischen kommunikativer und konjunktiver Ebene deutlich: auf kommunikativer Ebene werden symmetrische Beziehungsverhältnisse befürwortet, die sich aber nicht auf der konjunktiven Ebene rekonstruieren lassen. Mit Ausnahme der Eingangspassage (Sequenz eins, 2. Erhebungszeitpunkt) zeigt sich die beschriebene Dynamik zu beiden Zeitpunkten der Erhebung.

Im Vergleich der Erhebungszeitpunkte lässt sich aber bereits nach Ende der ersten Sequenz zum Seminarende feststellen, dass die Gruppe hier andere Themen als relevant setzt. Während in den Diskussionen zu Seminarbeginn die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Professionen und die Motive für die Studiengangswahl im Vordergrund standen, wird zum Seminarende über Schüler*innenorientierung und Unterricht gesprochen.

Sequenz zwei, 2. Erhebungszeitpunkt

Tw bringt wiederholt das Fallbeispiel Kai (der Junge mit den Magneten) ein und die Gruppe überlegt zunächst davon ausgehend, wie ein möglicher Umgang mit Kai gestaltet werden könnte. Dabei wird diskutiert, ob die Lehrkraft mit ihm alleine das Gespräch suchen sollte, um sein abweichendes Verhalten zu thematisieren, oder ob man andere Kinder aus der Klasse miteinbeziehen sollte.

*Oberthema: mögliche Umgangsformen mit abweichendem Schüler*innenverhalten (641–696)*

*UntertHEMA Suche nach Lösungsmöglichkeiten für den Umgang mit Kai (641–677)
eins:*

641	Mw:	Also ein paar Sachen sind da jetzt schon genannt ihr habt das Gespräch irgendwie
642		mit den mit dem Schüler mit der Klasse suchen
643	Tw:	[Oder mit der Kleingruppe
644	Mw:	[Ja

- 645 Tw: [das waren echt auch immer die gleichen äh Schüler die
 646 ihm dann die Magnete geklaut haben meistens die die neben ihm saßen oder so
 647 eine die sich irgendwie darstellen wollte
 648 Sw: Ne andere Sitzordnung würde auch schon helfen
 649 Tw: Mhm
 650 Sw: @Man setzt zwei nette Mädels neben ihm vielleicht wär er dann total happy@
 651 Tw: Ja
 652 Sw: Weil man könnte auch da erstmal das Gespräch mit Kai vielleicht suchen. ihn ihn
 653 einfach als Lehrkraft mal fragen du warum machst du das? (.) und dann vielleicht
 654 auch irgendwie ein Abkommen schließen okay Kai du passt jetzt auf meine Mag-
 655 nete auf, aber wenn ich die brauche dann
 656 Am: [Ja]
 657 Sw: dann kann ich mir die nehmen.
 658 Am: Oder sagen wir brauchen halt Magnete also du kannst Magnete sammeln aber ir-
 659 gendwie
 660 Sw: [Mach die nicht an deinen (Stuhl)]
 661 Am: ne Grenze setzten von sammel nicht mehr als zwanzig oder fünfzig ich meine
 662 man zählt die ja nicht durch, aber dass man halt sagt das sind jetzt zu viele.
 663 Sw: Oder dass man Kai irgendwie ne Ecke auf der Magnetwand gibt und das ist Kais
 664 Ecke und da kannst du all deine Magnete hinmachen und wenn ich einen brauche
 665 dann nehme ich mir den aber sonst ist das deine Ecke
 666 Jw: [(Das darf dann nicht)]
 667 Sw: [mach das nur nicht hinter deinem Stuhl weil die ge-
 668 hören allen,
 669 Jw: [es darf nur nicht immer wieder ein Drama geben wenn's dann darum gehen würde
 670 äh
 671 Sw: [Ja]
 672 Jw: dass man die ä:h braucht ähm dass man die dann halt auch wirklich nehmen kann.
 673 Sw: [aber ich glaube das könnte man könnte
 674 man das ihm ihm das nicht erklären?
 675 Tw: [Ja ich glaube
 676 Sw: [wie du ihn schilderst würde er das glaube ich schon ver-
 677 stehen

Die Sequenz ist durch Gedankenexperimente charakterisiert, die im Modus von (hypothetischen) Beschreibungen eingeordnet werden. Beginnend werden bereits genannte Möglichkeiten des Umgangs, wie das Gespräch mit dem Schüler (Kai) oder der Klasse zu suchen, wiederholt (vgl. 641/642). Intention ist, die Teilnehmer*innen zur Fortführung der Diskussion zu ermuntern und die Frage nach etwaigen möglichen Lösungsansätzen zu fokussieren.

Tw schlägt vor, das Gespräch könne auch in einer Kleingruppe stattfinden. Sie nimmt mit ihrer Sprechbewegung „oder mit der Kleingruppe“ (643) eine Proposition vor. Laut Tw waren stets die „gleichen [...] Schüler“ (645) in die Entwendung der Magnete involviert – Schüler, die entweder neben Kai saßen oder die sich „darstellen“ (647) wollten. Orientierungsgehalt ist die *Externalisierung des Problems*. Nicht Kai, sondern Kais Umfeld wird problematisiert. Sw unterbricht Tw, indem sie eine neue Sitzordnung vorschlägt. Wenn ein externer Faktor für das ‚Problem‘ mit Kai bestimmt wird (die Schüler, die sich „darstellen“ wollen), umfasst die Reaktion auch eine externe Lösung: eine neue Sitzordnung. Sws Vorschlag stellt eine Differenzierung dar, da er nicht wie Tw auf ein Gespräch abzielt, sondern darauf, einen externen Umstand zu verändern. Sw schlägt vor, doch „zwei nette Mädels“ (650) neben Kai zu setzen, der dann mög-

licherweise „total happy“ (650) wäre. „[N]ette Mädels“ ist eine sehr ‚saloppe‘ Wortwahl. Das stereotype Bild vom lieben, ruhigen Mädchen, das einen positiven Einfluss auf einen schwierigen Jungen ausübt, wird (re-)produziert. Sw ordnet Mädchen und Jungen hier bestimmte Eigenschaften zu und geht davon aus, dass Kai begeistert über eine Sitzordnung sein könnte, in der er zwischen „zwei netten Mädels“ sitzen würde. Die Mädchen werden von Sw auf das ‚Mädchen-Sein‘ reduziert und funktionalisiert. Sowohl die Mädchen als auch Kai werden durch diese Funktionalisierung abgewertet. Kai wird unterstellt, er könne ohne die Gegenwart der „zwei netten Mädels“ nicht im Unterricht zurechtkommen. Der Vorschlag steht im Gegensatz zu dem eines aufsuchenden Gespräches, da er nicht reflektiert das problematisierte Verhalten zum Gegenstand der Diskussion macht. Zudem wäre bei der Ausführung dieses Vorschlags nicht die Lehrkraft zur Lösungssuche aufgefordert, sondern die vermeintliche Bearbeitung des problematisierten Verhaltens würde an die beiden Mitschüler*innen delegiert. „[N]ette Mädels“ ist damit der positive Gegenhorizont zu den vorher genannten „Schüler[n]“ (645), die sich „darstellen“ (647) wollen. Die Ausführung von Sw stellt eine Zwischenkonklusion dar. In ihrer folgenden Anschlussproposition greift Sw die Möglichkeit, mit Kai ein Gespräch zu führen, auf: er soll nach seinen Beweggründen gefragt werden. Kai wird in dieser Passage mit in den Lösungsprozess einbezogen, was im bisherigen Diskussionsverlauf nicht der Fall war. Dies impliziert einen neuen Orientierungsgehalt. Anstatt dass die Lehrkraft *über* Kai spricht und ihre Meinung und Gründe für sein Verhalten benennt, wird *mit* ihm gesprochen. Er erhält so die Option, sich *selbst* zu erklären. Sw führt aber auch an, dass sie Kai „als Lehrkraft“ (653) nach seinen Beweggründen fragt. Dies spiegelt die hierarchische Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen wider. Sw könnte ihn auch aus einer anderen Position heraus fragen und verdeutlichen, dass sie sich für sein Verhalten als ganze Person interessiert – und nicht nur in ihrer Funktion als Lehrerin, womit sie ihn zugleich auf seine Position als Schüler reduziert. Durch den Zusatz „als Lehrkraft“ wird der Rahmen, in dem Kai seine Antwort geben kann, begrenzt. Er soll dann aus der Position des Schülers heraus antworten und könnte die Frage so auffassen, dass er sich rechtfertigen und Erklärungen abgeben müsse. Im nächsten Schritt schlägt Sw vor, ein „Abkommen“ (654) zu schließen, dessen Regeln allerdings von ihr als Lehrerin festgelegt werden würden. Die Formulierung „Abkommen“ unterstreicht Sws diplomatische Herangehensweise und assoziiert sowohl eine offizielle und öffentliche Komponente, als auch etwas Geheimes, das nur einem bestimmten Personenkreis zugänglich ist. Beide Deutungen sind hier sinnhaft: die Interpretation vom Abkommen als etwas Geheimes zwischen Sw und Kai (zwischen Lehrkraft und Schüler), um dem Schüler den Schulalltag zu erleichtern, ohne dass die ganze Klasse davon erfahren muss. Oder aber die Lesart eines „Abkommen[s]“ als etwas Offizielles, womit Regeln gesetzt werden, denen beide Seiten zustimmen und auf die sie sich entsprechend berufen können. „Abkommen“ verweist in beiden Interpretationsmöglichkeiten auf etwas Gegenseitiges. Trotz der scheinbar aushandelnden und demokratischen Vorgehensweise wird die Entscheidungsmacht der Lehrkraft deutlich. Zwar wird in dem Abkommen auf Kais Bedürfnisse Bezug genommen, aber die Regeln werden von der Lehrkraft festgelegt: „wenn ich die brauche“ (655). Auch an dieser Stelle fungiert *die Lehrkraft als Platzzuweiser*in, die letzten Endes die Entscheidungen trifft und Positionen zuweist*. Sw bestimmt weiter in dem Abkommen, dass sie sich die Magnete nehmen könne, wenn sie diese benötige. In der Zeit, in der sie diese nicht brauche, passe Kai auf die Magnete auf. So würde der Unterricht nicht in seinem Ablauf unterbrochen oder gestört werden. Erneut wird der Orientierungsgehalt des *reibungslosen Unterrichtsverlaufs* deutlich.

Am konstruiert eine weitere Lösungsmöglichkeit, die beinhaltet, Kai dürfe nur eine begrenzte Anzahl von Magneten sammeln. Auch anhand dieses Vorschlags wird ersichtlich, dass Am sich

einerseits an Kais Bedürfnissen orientiert, andererseits aber den Rahmen festlegen möchte. Die Begrenzung der gesammelten Magnete erfüllt keinen sachlichen Zweck, sondern erfolgt beliebig. Für Am ist der reibungslose Verlauf des Unterrichtes wichtiger als die Erfüllung besonderer Bedürfnisse der Schüler*innen. Sw ergänzt Ams Empfehlung um eine weitere Bedingung: Kai solle die Magneten nicht an seinem Stuhl befestigen. Ob dieser Zusatz vorgenommen wird, weil das Befestigen der Magnete genau dort im Gegensatz zu dem Platzieren dieser auf seinem Schreibtisch ein Hinderungsgrund für den reibungslosen Verlauf des Unterrichtes sein könnte, wird nicht deutlich. Am konkretisiert seinen Vorschlag, Kai nur eine begrenzte Menge von Magneten sammeln zu lassen: „Ne Grenze setzen von sammele nicht mehr als zwanzig oder fünfzig“ (661). Weiterhin merkt er an, man zähle die Magneten nicht. Ähnlich wie bei Sws Bedingung, Kai dürfe die Magnete nicht an seinem Stuhl befestigen, lässt sich der Sinn dieser Begrenzung auf sachlicher Ebene nicht erschließen. Deutlich wird, dass es nicht um die Menge der gesammelten bzw. nicht-gesammelten Magnete geht, denn sonst würde eine konkrete Anzahl benannt werden. Relevant ist eher das „ne Grenze setzen“ seitens der Lehrkraft und die Macht zu haben, zu bestimmen, „das sind jetzt zu viele“ (662). Der Wunsch nach einem Erlauben und Verbieten wird deutlich, was verwunderlich ist, wenn doch zuvor ein aushandelnder Umgang mit Kai vorgeschlagen wird. Die Diskrepanz zwischen der kommunikativen Ebene (explizit wird ein aushandelnder Umgang mit Kai gefordert) und der konjunktiven Ebene (die Lehrkräfte fungieren als Platzzuweiser*innen, indem sie Grenzen konstruieren und Kai entlang dieser Grenzen positionieren) wird erkennbar.

Bei welcher Anzahl die Menge der erlaubten gesammelten Magnete überschritten ist, wird Kai gegenüber nicht transparent gemacht. Er ist somit gewissermaßen der Willkür der Lehrkraft ausgeliefert – diese entscheidet, wann er zu viele Magnete gesammelt habe. Es scheint so, als ob mit der willkürlichen Grenzsetzung vielmehr ein Exempel für die Klasse statuiert werden soll. Während Kai in Sws Vorschlag noch eine Aufgabe zugeordnet wird, wirkt das Sammeln von Magneten bei Am wie die Erfüllung eines Selbstzwecks für Kai. Während sich die anderen Schüler*innen in ihrem Lernprozess befinden, kann Kai auf die Magnete aufpassen, was den Eindruck entstehen lässt, Kai solle auf diese Art und Weise ruhiggestellt werden. Ams Vorschlag erweckt den Eindruck, dass Kai nicht mehr im Mittelpunkt steht, sondern eher die Lehrkraft und ihre Regeln. Kai wird dabei vorrangig als Regelempfänger betrachtet.

Der Bezug zu den Schüler*innen erfolgt, um über die eigene angehende Position als Lehrperson zu sprechen. Durch verschiedene Vorschläge bemüht sich die Gruppe, das ‚Problem‘ mit Kai in geordnete Bahnen zu lenken. Dabei entstehen Regeln und Vorschläge, die von den Lehrkräften bestimmt werden. Die von den Lehrkräften gesetzten Regeln sollen strukturierend wirken, damit die Rahmenbedingungen von Unterricht aufrechterhalten werden können.

Sw empfiehlt weiter, Kai eine Ecke auf der Magnetwand und somit seinen eigenen Raum zu geben. Die Lehrkraft könne diesen Raum bei Bedarf betreten, indem sie sich die Magnete nehme. Auch hier dokumentiert sich erneut die Funktion der *Lehrkraft als Platzzuweiser*in*. Letzten Endes bestimmt Sw, trotz ihrer aushandelnden und demokratischen Art, doch die Regeln, wie es auch in Ams Beschreibungen deutlich wird. Die erste Regel lautet, dass Kai auf die Magnete aufpasse, die zweite, dass sich Sw als Lehrkraft die Magnete bei Bedarf nehmen könne und die dritte, dass Kai die Magnete nicht an seinen Stuhl befestigen solle. Jw unterbricht Sw und versucht, eine Ausführung vorzunehmen, wird aber wiederum von Sw unterbrochen. Letztere wiederholt, Kai solle die Magnete nicht an seinem Stuhl befestigen und begründet diese Regel nun auch zum ersten Mal, indem sie anführt, die Magnete würden allen gehören (vgl. 667/668). Während die Magnetwand für die gesamte Klasse zugehörig sei, auf der Kai dann seine Ecke

bekommen würde, befinde sich der Stuhl nur in Kais Besitz. Das Befestigen der Magnete an seinem Stuhl symbolisiere, dass nur ihm die Magnete gehörten, was zu Unmut unter den anderen Schüler*innen führen könnte. Sws Sorge ist möglicherweise, dass dies die Sonderposition, die Kai ohnehin bereits inne hat, noch verstärken könnte.

Jw nimmt eine Differenzierung vor und merkt an, es dürfe nicht „immer wieder ein Drama geben“ (669), wird dann aber von Sw unterbrochen. Der Ausdruck „Drama“ verweist auf einen negativen Gegenhorizont. Jw beendet ihren Satz mit dem Hinweis, es sei notwendig, dass die Lehrkraft sich bei Bedarf die Magnete auch „wirklich nehmen“ (672) könne. Sie macht somit auf eine Differenz zwischen der theoretischen Erstellung eines solchen Abkommens und dessen praktische Umsetzung aufmerksam. Die verwendete Formulierung „wirklich“ könnte sich auf den Praxisbezug beziehen. Möglicherweise verfügt Jw bereits über Erfahrungen, in denen solche Abkommen nicht funktionierten. Sw fragt, ob man das (den Umstand, dass sich die Lehrperson die Magnete bei Bedarf nehmen kann) denn Kai nicht erklären könne, wobei es sich vermutlich um eine rhetorische Frage handelt. Sie plädiert dafür, die Bedingungen und Umsetzungsmöglichkeiten für Kai transparent zu machen und spricht ihm gleichzeitig zu, dass er Verständnis zeige und über kommunikative Kompetenzen verfüge. Es wird *mit ihm* statt *über ihn* gesprochen. Jws Gegenstimme wird allerdings durch Sws Aussage ausgeblendet, was auch daran erkennbar ist, dass sich Jw im weiteren Diskursverlauf nicht mehr beteiligt. Diese Passage ist durch die Studierenden des Lehramts an Gymnasien geprägt, die die Funktion der Lehrperson *als Platzzuweiser*in* elaborieren.

Mit Blick auf die Schüler*innenperspektiven lässt sich festhalten, dass sich zwar vereinzelt Impulse der Studierenden, die Perspektive von Kai mit in die Suche nach einem Lösungsprozess einzubeziehen, zeigen, aber im Vordergrund weiterhin der reibungslose Verlauf des Unterrichts sowie der Wunsch nach anordnenden Verhaltensweisen der Lehrperson stehen.

Unterthema *Vertrauen und Respekt als Beziehungselemente zwischen*
zwei: *Lehrpersonen und Schüler*innen (678–695)*

678	Tw:	ja ich
679		glaube (,) dazu braucht er auch Vertrauen zu der Lehrkraft und die hatte er zu
680		dieser Frau glaube ich gar nicht. also zu mir hat er die ein bisschen gefasst hatte
681		ich am Ende das Gefühl; weil ich versucht hab halt mit ihm halt wirklich irgend-
682		wie wirklich zu sprechen und ihn nicht nur anzumotzen. aber ich glaube trotzdem
683		dauert das bei ihm ein bisschen. also
684	Sw:	[Also Vertrauen ist auf jeden Fall wichtig glaube
685		ich
686	Tw:	[ja also zumindest
687	Sw:	[insbesondere bei Kindern
688	Tw:	[hat er mir am Ende geantwortet, wenn ich ihm was gefragt habe
689	Mw:	[Mhm. ((bejahend))
690	Tw:	[was er am Anfang
691	Am:	[Ja
692	Tw:	[nicht gemacht hat
693	Am:	aber das zeigt ja auch wieder den Punkt gegenseitiger Respekt wenn du den Kin-
694		dern Respekt gegenüber bringst zollen sie dir eigentlich auch welchen. also diese
695		Diskussion auf Augenhöhe

Die Redebeiträge dieser Passage vollziehen sich im Modus von Beschreibungen. Tw sagt, dass Kai Vertrauen zu der Lehrkraft bräuchte, um ein gemeinsames, erklärendes Gespräch erfolgreich anzubahnen. *Beziehungsaufbau und Beziehungsgestaltung* bilden hier zentrale Orientierungsgehalte. Tw betrachtet beide Dimensionen als Prozesse, die Zeit und Vertrauen benötigen. Zwischen Tw und Kai habe sich dieses Vertrauen nach einiger Zeit entwickelt, was von Tw darauf zurückgeführt wird, dass sie das Gespräch zu Kai gesucht habe: „weil ich versucht hab halt mit ihm halt wirklich irgendwie wirklich zu sprechen“ (681/682). Die Formulierungen „halt“ und „irgendwie“ verweisen auf eine Unsicherheit Tw, sie schien kein konkretes Konzept im Umgang mit Kai verfolgt zu haben. Dennoch habe das Interesse, welches sie Kai entgegengebracht habe, dazu geführt, dass er zu ihr Vertrauen gefasst habe. Sie verwendet zweimal den Ausdruck „wirklich“. Womöglich möchte sie sich von dem Verhalten der Lehrerin Kai gegenüber abgrenzen, die sich nicht „wirklich“ um ein Gespräch mit Kai bemüht, sondern ihn lediglich angemotzt habe (vgl. 682). Vermutlich möchte sie sich auch als besonders kompetent darstellen, da sie eine vertrauensvolle Beziehung zu dem Schüler Kai aufbauen konnte, obwohl sie noch keine ausgebildete Lehrerin ist. Das „Anmotzen“ (vgl. 682) und der damit verbundene Druckaufbau sowie das Sanktionieren hätten hingegen zu einer nicht-vertrauensvollen Beziehung zwischen dem Schüler und seiner Lehrerin geführt. In diesem Kontext bildet sich der positive Horizont ab: Lehrer*innen sollen echtes Interesse an ihren Schüler*innen haben und eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen anstreben.

Die Lehrerin in Tw's Beispiel bildet mit ihrem Verhalten den negativen Gegenhorizont, indem sie Druck aufbaut und nicht auf Kais Bedürfnisse eingeht. Somit steht ‚Kai anmotzen‘ (vgl. 682) im negativen Gegenhorizont zu ‚wirklich mit Kai sprechen‘. ‚Wirklich mit Kai sprechen‘ könnte als Anbahnung eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses zwischen Kai und der Lehrperson gelesen werden. Allerdings werden keine konkreten Überlegungen dazu angestellt, inwiefern Kais Perspektive dann auch ausschlaggebend für das weitere Vorgehen der Lehrperson sein könnte. Anmotzen (vgl. 682) lässt etwas wenig Wertschätzendes, Zurechtweisendes assoziieren, das von Person A linear und einseitig zu Person B geht. Ähnlich wie in der Diskussion um Regelungen, in der Kai als Regelempfänger adressiert wird, wird der Schüler auch hier ausschließlich zum Adressaten.

Sw bestätigt Tw und führt an, Vertrauen sei „auf jeden Fall wichtig“ (684), womit die bisherigen Ausführungen bestätigt und zusammengefasst werden. Sie greift den von Tw eingebrachten Orientierungsgehalt auf, der nach den Eigenschaften guter Lehrpersonen fragt. Tw versucht hierauf Sw zu unterbrechen. Tw's Ausdrucksweise „zumindest“ (686) lässt darauf schließen, dass eine Einschränkung und/oder Spezifizierung in Bezug auf Sw erfolgen könnte. Sw führt ihre Zwischenkonklusion, Vertrauen sei wichtig, fort, indem sie diese um die Zielgruppe der Kinder ergänzt: „insbesondere bei Kindern“ (687). Der Zusatz könnte die Intention haben, auf pädagogische Settings zu verweisen. Die Aussage ist sehr allgemein und könnte auch in einem anderen Kontext als dem der Schule getroffen werden. Sie weist ebenso auf das von Macht und möglicherweise auch Abhängigkeit geprägte Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, Lehrkräften und Schüler*innen, hin.

Dieser Teil der Passage ist mit Blick auf Sequenz eins, Passage zwei, Seminarbeginn, zu vergleichen, da er einen ähnlichen Orientierungsgehalt aufwirft: den der *Einstellung*. Diese wirkt hier deterministisch: entweder man hat die Einstellung, Vertrauen sei wichtig, woraus resultierend die pädagogische Beziehung und das pädagogische Handeln eher erfolgreich sind, oder man verfügt eben nicht über diese Einstellung. Dass Einstellungen auch erlernt, erweitert und verworfen werden können, zieht die Gruppe nicht in Erwägung. In der ersten Sequenz zu Seminarbeginn (Passage eins) verhandelten die Studierenden ebenfalls die persönliche Einstellung, als sie diskutierten, ob Lehrpersonen verschiedener Professionen zusammenarbeiten können und wollen.

Kai antwortete nach einiger Zeit auf Tw's Fragen, wodurch sich für Tw das beginnende Vertrauensverhältnis zeigt. Am verweist auf den gegenseitigen Respekt (vgl. 693) und die „Diskussion auf Augenhöhe“ (695). Mit dem Rekurs auf Letztere wird die strukturell asymmetrische Beziehung zwischen Professionellen und Klient*innen allerdings verkannt.

Der Diskursmodus ist *parallel*, zeichnet sich vor allem durch eine aufeinander abfolgende Aneinanderreihung von Redebeiträgen aus und wird überwiegend von den Studierenden des Lehramts an Gymnasien dominiert. Wiederholt werden Sprechbewegungen der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik ausgeblendet oder zumindest nicht in die Diskussion integriert. Die Studierenden thematisieren die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und bestimmen Vertrauen als wichtige Voraussetzung. Lehrkräfte übernehmen aber auch die Funktion von *Platzzuweiser*innen*, worin sich implizit die bestehende Asymmetrie der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen reproduziert.

Während die Gruppe Vertrauen auf kommunikativer Ebene als relevant bestimmt, zeigt sich der asymmetrische Teil der Beziehung auf konjunktiver Ebene. Auf der einen Seite wird die Beziehung zu Kai von der Gruppe als wechselseitige und auf Verständnis und Akzeptanz beruhende ausgehandelt. Auf der anderen Seite teilen die Studierenden gleichzeitig (wie auch in Sequenz eins, Seminarende) den Orientierungsgehalt der *Lehrkraft als Platzzuweiser*in, die letzten Endes ihre Macht und Autorität dazu einsetzt, die Regeln zu bestimmen*.

Sequenz drei, 2. Erhebungszeitpunkt

Vor der ausgewählten Sequenz spricht die Gruppe über Gefühle in Bezug auf Inklusion. In diesem Kontext diskutieren die Studierenden auch, dass sie sich später für Kooperationsprojekte zwischen Schule und Universität einsetzen wollen, auch, um Unterstützung im Unterrichtsalltag zu erhalten.

Oberthema: die Bedeutung von Professionalität für die Studierenden (1460–1497)

Unterthema Objektivität und Offenheit (1460–1478)

eins:

- | | | |
|------|-----|---|
| 1460 | Mw: | Würd gern nochmal zur nächsten Frage kommen und zwar euch fragen was denn |
| 1461 | | für euch Professionalität bedeutet? |
| 1462 | Am: | Oh. |
| 1463 | Tw: | Ähm für mich auf jeden Fall so als Teilaspekt ähm Objektivität und so das Abschirmen von Persönlichem; und meiner Profession sozusagen; |
| 1464 | | |
| 1465 | Mw: | [Mhm ((bejahend))] |
| 1466 | Tw: | ich finde unprofessionell sind die Menschen, die Sachen zu sehr an sich heranlassen und dann irgendwie emotional werden. also das wirkt für mich also, nicht im |
| 1467 | | Sinne von ich lass keine Menschlichkeit zu ich bin ein kalter Block sondern wenn |
| 1468 | | ich wenn Kritik an meinem Unterricht geübt wird bezieh ich das nicht so auf mich |
| 1469 | | als Person und sag alle hassen mich; und alle sind scheiße oder so. sondern ich |
| 1470 | | nehm das dann so konstruktiv wahr |
| 1471 | | |
| 1472 | Sw: | Ja und nicht nur offen für die Meinung von anderen sein sondern auch offen für |
| 1473 | | neue Methoden; und für für neue Bewegungen wie Inklusion jetzt zum Beispiel; |
| 1474 | | dass man nicht die Augen davor verschließt und sagt ich muss jetzt zwar noch 23 |
| 1475 | | Jahre lang arbeiten aber das schaff ich auch, und ich wehr mich dagegen ich mach |
| 1476 | | das so wie ich das immer gemacht habe sondern auch mal so'n Wechsel zuzulassen. |
| 1477 | | |
| 1478 | Tw: | [Hm ((bejahend))] |

Die Redebeiträge in dieser Passage befinden sich im Modus von Beschreibungen. Tw antwortet auf die Frage nach der Bedeutung von Professionalität mit „Objektivität“ (1463) und dem „Abschirmen von Persönlichem und meiner Profession“ (1463/1464) und nimmt eine Proposition vor. Der verwendete Begriff „Abschirmen“ ist hier die Konkretisierung der geforderten Objektivität. *Die Trennung von Persönlichem und der Profession* bildet den Orientierungsgehalt. Wenn man professionell handelt, begibt man sich dafür in eine bestimmte Position.

Tw bestimmt Objektivität näher, indem sie diese am Beispiel des Umgangs mit Kritik exemplifiziert. Sie verdeutlicht ihren Standpunkt durch die Kontrastierung mit einem negativen Gegenhorizont: „Also nicht im Sinne von ich lass keine Menschlichkeit zu, ich bin ein kalter Block“ (1467/1468). Mit „kalter Block“ können Assoziationen wie Steinblock, Emotionslosigkeit und Gleichgültigkeit einhergehen. Dem „kalte[n] Block“ fehlt die „Menschlichkeit“. Für Tw scheint Professionalität die Trennung von Gefühlen und Gedanken der eigenen (privaten) Person und der Person in der professionellen Position zu implizieren. Unprofessionell sind für sie Menschen, „die Sachen zu sehr an sich heranlassen“ (1466/1467). Das verdeutlicht auch der von ihr verwendete Terminus „Abschirmen“, der auf die Separierung zweier verschiedener Bereiche, die sich nicht oder nur stellenweise berühren, rekurriert. Die Stelle, an der die Bereiche aufeinandertreffen, ist die von Tw bezeichnete „Menschlichkeit“, die dafür Sorge, dass die Person trotz der Objektivität und des Abschirmens von persönlichen und emotionalen Kriterien nicht zu einem „kalte[n] Block“ wird.

Im Kontext von Kritik bedeutet Professionalität für Tw die Trennung von Persönlichem und Beruflichem. Kritik solle „konstruktiv“ (1471) wahrgenommen und nicht als Angriff auf die persönliche Integrität aufgefasst werden. Objektivität scheint für Tw das Verbleiben in der eigenen professionellen Position und in dem professionellen Rahmen zu sein. Bemerkungen und Einflüsse des professionellen Rahmens sollen nicht in den persönlich-privaten Bereich transformiert werden.

Professionalität könnte sich in dieser Passage als ein kanalisierte und möglicherweise auch schon reflektierter Umgang mit Emotionen andeuten. Sw ratifiziert Tw's Meinung und ergänzt die Frage nach Professionalität um eine weitere Voraussetzung: *Offenheit*. Der Orientierungsgehalt wird somit aufgegriffen und erweitert. Als Beispiel führt sie an, offen für andere Meinungen und offen für neue Bewegungen wie beispielsweise Inklusion zu sein. Den negativen Gegenhorizont bilden Menschen, die sich neuen Bewegungen gegenüber verschließen und ihr Verhalten so fortführen, wie sie es „immer gemacht“ (1476) haben. Sw schließt an Tw an und konstruiert einen positiven Horizont von Professionalität. Wenn Personen konstruktiv mit Kritik umgehen, sei damit auch eine Offenheit für andere Meinungen verbunden. Das Gegenteil von Offenheit wäre „die Augen davor [vor Inklusion (Anmerk.d.V.)] [zu] verschließ[en]“ (1474). Eine Person, die sich gegen neue Bewegungen wie Inklusion wehrt und „sagt ich muss jetzt zwar noch 23 Jahre lang arbeiten aber das schaff ich auch“ (1474/1475) und „ich mach das so wie das immer gemacht habe“ (1475/1476) stellt den Gegenhorizont zu Professionalität dar. Inklusion wird von Sw als Beispiel für eine neue Bewegung genannt. Sich nicht auf Inklusion einzustellen und nicht die eigene Arbeit entsprechend daran zu orientieren, und gegebenenfalls zu verändern, bestimmt Sw als unprofessionell.

Unterthema Professionalität als Lernprozess (1479–1497)

zwei:

-
- | | | |
|------|-----|---|
| 1479 | Zw: | Zu dem was du gerade gesagt hast ähm an das muss man sich glaube ich auch |
| 1480 | | erstmal ein bisschen erarbeiten. also in meinem ähm FSJ was ich gemacht hab ich |
| 1481 | | hab es auch in einer Werkstatt für schwerstmehrfachbehinderte Menschen ge- |

- 1482 macht und ich weiß dass ich am Anfang sehr, ähm starke Bindung zu den Men-
 1483 schen aufgebaut habe, und, das auch immer mit nach Hause genommen habe und
 1484 mir auch darüber Gedanken gemacht habe was alles war; und irgendwann kommt
 1485 das denke ich mal kommt das von alleine wenn man sich darauf einlässt weil ich
 1486 finde das sehr schwierig gerade in Bezug auf Menschen, die sowieso von sich aus
 1487 sehr anhänglich sind ist es sehr schwierig finde ich da so ne (.) Distanz aufzu-
 1488 bauen. also so ne gesunde Distanz muss ja immer ein guter Ausgleich sein aber
 1489 ich finde auch im gesamten dass das schon Professionalität ausmacht wenn man
 1490 so einen guten Ausgleich stattfinden lässt weil so ganz kalt sein ist denke ich auch
 1491 falsch.
- 1492 Tw: Ja also ich glaub auch nicht dass man Professionalität von Anfang an haben kann.
 1493 ich glaub das ist immer mit Wissen und Erfahrung verbunden. sonst wär es ja
 1494 irgendwie Talent oder so also
- 1495 Sw: [ja]
- 1496 Tw: das muss man sich schon erarbeiten.
- 1497 Am: Hm: ja (3)

Zw nimmt eine Erzählung vor und bezieht sich auf die Proposition von Tw. Sie greift das Nähe-Distanz-Thema in professionellen Beziehungen auf, indem sie einleitend beginnt, „das muss man sich glaube ich auch erstmal ein bisschen erarbeiten“ (1479/1480). Der Bezug zu Tw wird neben der inhaltlichen Ebene auch durch den sprachlichen Rückgriff Zws deutlich: „Zu dem was du gerade gesagt hast“ (1479). Im Folgenden berichtet Zw von einer Situation, die die Prozesshaftigkeit von Professionalität exemplifiziert. Sie benutzt zunächst das generalisierende „man“ (1479). In der folgenden Erzählung von ihrem Freiwilligen Sozialen Jahr in einer Werkstatt für schwerstmehrfachbehinderte Menschen verwendet sie hingegen die erste Person und merkt an, dass ihr die Herstellung einer „gesunden[n] Distanz“ (1488) in der Beziehung zu den Teilnehmer*innen schwer gefallen sei. Sie bestätigt Tw's Verständnis von Professionalität, indem sie anführt, Professionalität zeichne sich durch „einen guten Ausgleich“ (1489/1490) aus; die Gestaltung eines solchen Ausgleichs vollzieht sich dann prozesshaft. Sie erzählt, wie sie sich das Verhältnis von Nähe und Distanz in der Beziehung zu den Menschen in der Werkstatt erst erarbeiten musste. Die Formulierung „erarbeiten“ (1480) deutet darauf hin, dass professioneller Beziehungsaufbau mit Anstrengungen und Herausforderungen verbunden ist, die Zeit brauchen und sich entwickeln müssen. Ihre Aussage „irgendwann kommt das [...] von alleine wenn man sich darauf einlässt“ (1484/1485) bestätigt zwar den Prozesscharakter, steht jedoch zumindest sprachlich im Gegensatz zu dem „erarbeiten“. Auch wird nicht deutlich, was denn „von alleine“ kommen soll. Die „gesunde Distanz“ oder die Professionalität, die diese Distanz ausmacht? Ebenso wenig ist ersichtlich, auf welchen Aspekt sich das „darauf ein[lassen]“ abzielt. Eine Herausforderung bestand für Zw in der fortführenden gedanklichen Auseinandersetzung mit der beruflichen Tätigkeit nach offizieller Beendigung des Arbeitstages (vgl. 1483). Auffällig ist, dass sie sehr konkret berichtet, wie sie es nicht geschafft habe, die erforderliche Distanz aufzubauen und welche Auswirkungen daraus für sie entstanden seien. In Bezug auf mögliche Lösungsoptionen formuliert Zw hingegen abstrakt und unpersönlich. So eröffnet sie viele negative, aber keine konkreten positiven Horizonte. Tw validiert Zws Aussage, indem sie sagt, sie glaube auch nicht, „dass man Professionalität von Anfang an haben kann“ (1492). Sie grenzt Professionalität von „Talent“ (1494) ab und greift zwei zentrale Dimensionen von Professionalität auf: *Wissen und Erfahrungen*. Die Dimension der Erfahrung wurde durch Zws vorherigen Redebeitrag illustriert und betont den Lernprozess.

Bis auf Zws Redebeitrag verläuft der Diskurs eher gedankenexperimentell und theoretisch auf der Ebene von Wissen ab. Tw validiert Zw und wiederholt ihre eingangs vorgenommene Aussage, wobei sie die gleiche Wortwahl verwendet: „Das muss man sich schon erarbeiten“ (1496). Ihre Sprechbewegung bildet die Konklusion, da sie eine zentrale Dimension der Passage wiederholt und zusammenfasst.

Der Diskursmodus ist *antithetisch*. Wie auch in den beiden anderen Sequenzen dieses Erhebungszeitpunkts steht die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen bzw. zwischen Professionellen und Klient*innen im Zentrum der Diskussion. Die Studierenden beziehen sich auch hier ausschließlich auf die Schüler*innen, um dann unmittelbar ihre eigene angehende Position in Schule zu verhandeln. Sie diskutieren die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen bzw. Professionellen und Klient*innen im Hinblick auf das Verständnis von Professionalität. Dabei erfolgt aber kein Rückgriff auf die Perspektiven der Schüler*innen selbst. Insbesondere das Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen Professionellen und Klient*innen wird seitens der Gruppe beleuchtet. Dafür ist es notwendig, einen Lernprozess zu durchlaufen, der mit Arbeit verbunden ist. Die Professionellen müssen gewissermaßen Anpassungs- und Aushandlungsprozesse zu sich selbst und ihrem pädagogischen Feld vornehmen, um sich eine professionelle Haltung zu erarbeiten, die zu keinem Zeitpunkt als vollständig abgeschlossen betrachtet werden kann. Das ist vor allem mit Blick auf andere Sequenzen beider Erhebungszeitpunkte aufschlussreich, an denen die Gruppe die Frage der Einstellung (in Bezug auf Kooperation zwischen Lehrer*innen verschiedener Studiengänge sowie bezüglich der Notwendigkeit einer vertrauensvollen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung) eher deterministisch verhandelt.

8.1.3 Die Delegierenden:

„Man braucht so ein Methodenbuch“

Die Gruppe Grünfink (*die Delegierenden*) besteht aus drei Teilnehmerinnen der Veranstaltung, die sich vor dem Seminarbesuch noch nicht kannten. Daria (Dw) ist zum Zeitpunkt der Erhebung 32 Jahre alt und studiert Lehramt für berufsbildende Schulen, Elena (Ew) und Rita (Rw) sind beide 20 Jahre alt und studieren Sonderpädagogik.

Sequenz eins, 1. Erhebungszeitpunkt

Thema der ausgewählten Sequenz sind die Begriffe ‚Förderschule‘ und ‚Sonderschule‘. Dw fragt, ob es einen Unterschied zwischen diesen Benennungen gäbe, was Ew und Rw verneinen. Dw merkt weiter an, dass sich der Terminus ‚Förderschule‘ vermutlich *besser* anhöre, weil die Bezeichnung ‚Sonderschule‘ eher mit Exklusion als mit Inklusion in Verbindung gebracht werde.

Oberthema: *Inklusion als Interaktion zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen (580–641)*

UntertHEMA *Erfahrungsberichte exkludierender ‚Inklusionserfahrungen‘ (580–617)*
eins:

580 Mw: Inklusion ist jetzt schon ein paar Mal gefallen so als Schlagwort ((Ew und Dw
 581 lachen)) da kann ich jetzt gut überleiten und zwar was ihr denn persönlich mit
 582 Inklusion und Diversität verbindet. was euch dazu einfällt.

- 583 Dw: Ja also bei Inklusion denke ich direkt an mein erstes Praktikum mit 15 und da war
 584 ich auch an so ner an so ner ner Grundschule und da waren zwei Klassen als Au-
 585 ßenstandort von ner Förderschule mit Schwerpunkt GE und ja das ist so ja und
 586 dann das war eigentlich ja die hatten eigentlich ihre eigenen Klassen und dann gab
 587 es zusammen Unterricht aber auch getrennt in manchen Fächern und was ich aber
 588 mitgenommen hab was ich halt schön fand war einfach der Kontakt zwischen den
 589 Schülern dass es überhaupt Kontakt gibt weil dadurch werden ja auch Berührungs-
 590 ängste minimiert und das allein fand ich schon gut und die haben auch auf dem
 591 Schulhof miteinander interagiert wiederum habe ich auch das habe ich auch schon
 592 erzählt ähm: ich bin zu einer Realschule gegangen und die Klasse unter mir hatte
 593 zwei äh Jungen mit Downsyndrom und die waren die, sind ständig aus dem Un-
 594 terricht rausgegangen waren eigentlich nur in der muff-muffigen Bibliothek mit
 595 ihren Schulbegleiterinnen und mussten halt irgendwie Unterricht machen und die
 596 Lehrer waren halt auch einfach nur überfordert und wussten nicht was können wir
 597 was können wir denen für Aufgaben geben was kriegen die mit und so was die
 598 waren halt auch auf dem Schulhof alleine und das war eigentlich recht schade weil
 599 da überhaupt keine Inklusion stattgefunden hat das war eher das Gegenteil und das
 600 unter dem Namen Inklusion
- 601 Ew: Ja also so ganz klassisch denkt man ja immer erstmal oder denke ich immer an
 602 Schule weil das gibt es auch in anderen Bereichen aber ähm was du jetzt erzählt
 603 hast kann ich auch so unterstreichen eigentlich also ich war in so einer Integri-
 604 onsklasse aber ich muss sagen an die beiden Jungen mit Downsyndrom also ich
 605 seh die mal ich erkenne die aber ich habe eigentlich nicht wirklich Erinnerungen
 606 daran dass ich je mit denen zusammengearbeitet habe oder so und bei uns war das
 607 auch so wir hatten sogar zwei Lehrer und einen eine äh Integrationshelferin noch
 608 dazu und die haben eigentlich immer getrennt Unterricht gemacht. also beim Sport
 609 waren die dabei und bei Kunst und Musik wahrscheinlich auch aber ansonsten ja
 610 ja die sind mit ihrer eigenen Lehrerin rausgegangen und wir hatten dann die andere
 611 Lehrerin @(.).@ so war das ja deswegen das das versteh ich da auch noch nicht so
 612 ganz drunter also ich glaube nicht dass das das Ziel sein kann und ähm in meinem
 613 Praktikum hatte ich auch die Möglichkeit in einer Inklusionsklasse zuzugucken.
 614 und da war es wenigstens so dass sie in einem Raum Unterricht gemacht haben
 615 aber ähm aber ähm dann haben sie auch andere Aufgaben gemacht haben und (.)
 616 jetzt nicht wirklich mit den anderen Schülern zusammen gearbeitet also die paar
 617 Stunden die ich jetzt da war

Die Passage ist vor allem von Beschreibungen und Erzählungen gekennzeichnet, die sich auch innerhalb der Redebeiträge abwechseln. Teilweise werden aus den Erzählungen folgend Beschreibungen abgeleitet oder von den Beschreibungen ausgehend wird zu den Erzählungen hingeführt.

Den Beginn der Passage bildet eine Themeninitiierung, die einen thematischen Rahmen eröffnet, ohne eine Schwerpunktsetzung vorzunehmen. Es wird darauf hingewiesen, dass Inklusion bereits einige Male als „Schlagwort“ (580) gefallen sei, worauf Ew und Dw lachen. Intention ist, die Frage nach dem Verständnis von Inklusion und Diversität mit dem bisherigen Diskurs der Studierenden in Verbindung zu bringen und so eine Überleitung vorzunehmen. Die Bezeichnung von Inklusion als „Schlagwort“ lenkt die folgende Diskussion möglicherweise bereits in eine Richtung. Der Ausdruck ‚Schlagwort‘ rekuriert auf Unbestimmbarkeiten, auf Sachverhal-

te, die in Diskursen zwar häufig genannt, aber selten definiert werden. Ein Schlagwort fordert und erlangt erhöhte Aufmerksamkeit, wird mit politischen Diskussionen assoziiert und unterliegt eher negativen Konnotationen. Deutlich wird der Wunsch nach persönlichen Assoziationen der Teilnehmer*innen im Gegensatz zum Abfragen von Begrifflichkeiten: „was euch dazu einfällt“ (582) impliziert, dass auch spontane Äußerungen erwünscht sind.

Dw führt zwei Situationen an, die sie mit Inklusion in Verbindung bringt und nimmt eine Proposition vor, die sich zunächst im Modus von Beschreibungen und Erzählungen vollzieht. Ihre erste Erfahrung mit Inklusion erlebte Dw in ihrem Praktikum an einer Grundschule, an der auch zwei Klassen einer Förderschule angegliedert waren. Sie beschreibt diese als positiv, da die Schüler*innen „auch auf dem Schulhof miteinander interagiert“ (590/591) haben. Die Interaktion fand aber vor allem in den Pausen und weniger im Unterricht statt. Laut Dw wurden durch diese „Berührungängste minimiert“ (590). Sie geht demnach davon aus, dass zunächst Berührungängste zwischen behinderten und nicht-behinderten Kindern bestehen und dass diese durch Kontakt verringert, aber nicht abgebaut werden können. Berührungängste scheinen für Dw Ängste zu sein, deren Existenz selbst sie nicht in Frage stellt: sie naturalisiert diese somit und betrachtet sie nicht als interaktiv hergestellt. *Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Kindern als entscheidendes Kriterium für Inklusion* wird als zentraler Orientierungsgehalt bestimmt.

Dw rahmt ihre zweite Erfahrung mit Inklusion negativ und erzählt von ihrer eigenen Schulzeit an einer Realschule. In dem Jahrgang unter ihrem befanden sich zwei Jungen mit Trisomie 21, die die Zeit mit ihren Schulbegleiterinnen „in der muff-muffigen Bibliothek“ (594/595) verbrachten. Sie waren nicht in den Klassenverband integriert und die Bibliothek schien kein attraktiver Ort gewesen zu sein, da Dw ihn als „mufflig“ charakterisiert. Die Lehrkräfte wussten nicht, welche Aufgaben sie für die beiden Schüler bereitstellen konnten. Das führte dazu, dass die Schulbegleiterinnen und die beiden Jungen mit Trisomie 21 „halt irgendwie Unterricht machen“ (595/596) mussten. Das „irgendwie Unterricht machen“ klingt vielmehr nach Beschäftigung als nach einem didaktisch und theoretisch fundierten Unterricht. Die Überforderung der Lehrkräfte führte möglicherweise zur Delegation des Unterrichts der beiden Schüler an die Schulbegleiterinnen. Dw merkt weiter an, dass die Schüler auf dem Schulhof „alleine“ (598) waren. Die Überforderung der Lehrkräfte, die beiden Schüler mit entsprechenden Aufgaben in den Unterricht einzubinden, hatte so auch Auswirkungen auf den Kontakt zwischen allen Schüler*innen in den unterrichtsfreien Räumen wie der Pause. Dw bezeichnet das als „schade“ (599), „weil da überhaupt keine Inklusion stattgefunden“ (599) habe. Dabei expliziert sie nicht, für wen es schade gewesen ist. Für die Schüler mit Trisomie 21, für die Klasse, für die Schule insgesamt? Möglicherweise bezieht sie sich mit ihrem Bedauern auch auf die aus ihrer Sicht nicht erfolgreiche Umsetzung von Inklusion.

Ew sagt, sie denke (bei Inklusion) „klassisch“ (601) zunächst an Schule. Die verwendete Bezeichnung „klassisch“ und ihre Ausführung, Inklusion gäbe es „auch“ (602) in anderen Bereichen machen darauf aufmerksam, dass Inklusion überwiegend im schulischen Kontext diskutiert wird. Ew bezieht sich auf Dws zweites Beispiel und greift den Orientierungsgehalt *Kontakt als entscheidendes Kriterium für Inklusion* auf: „was du jetzt erzählt hast kann ich auch so unterstreichen“ (602/603) und führt ein Beispiel aus ihrer Schulzeit, den Besuch einer „Integrationsklasse“ (604), an. Im Vergleich zu Dw war sie nicht nur Beobachterin, sondern selbst Teil einer Integrationsklasse. Hier deutet sich ein gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen Dw und Ew an; Ew trägt so den von Dw aufgeworfenen negativen Gegenhorizont durch ihr Beispiel weiter. In ihrer Integrationsklasse befanden sich zwei Jungen mit Trisomie 21, sie kann sich aber nicht erinnern, mit diesen zu-

sammengearbeitet oder überhaupt Kontakt zu ihnen gehabt zu haben. Trotz zwei Lehrkräften und einer Integrationshelferin verlief der Unterricht größtenteils getrennt: „die sind mit ihrer eigenen Lehrerin rausgegangen und wir hatten dann die andere Lehrerin @(.)@“ (610/611). Jede Gruppe verfügte über eine eigene Lehrkraft, wodurch die Kategorisierung in ‚behinderte‘ und ‚nicht-behinderte‘ Schüler*innen forciert wurde. Es verdeutlicht auch, dass Kontakt im Sinne von ‚sich in einer gemeinsamen Klasse befinden‘, nicht ausreicht, um Freundschaften oder Interaktionen zwischen den Schüler*innen aufzubauen. Ew führt weiter aus, dass das nicht „das Ziel“ (613) sein könne und sie das „da auch noch nicht so ganz drunter“ (612) verstehe.

Ew rekurriert auf ihre Erfahrungen im Rahmen integrativer Beschulung und macht deutlich, dass die von ihr beobachteten Situationen nicht mit ihrem eigenen Verständnis von Inklusion übereinstimmen. Ihre Erfahrungen stellen dem theoretischen Verständnis von Inklusion nach auch keine Inklusionserfahrungen, sondern eher Integrationserfahrungen dar (es gibt eine zu integrierende Gruppe, hier die Jungen mit Trisomie 21). Sie hat durch das Studium ein Verständnis von Inklusion entwickelt, anhand dessen sie rückblickend ihre Erlebnisse im Bereich schulischer Integration reflektiert und bewertet und stellt eine Diskrepanz fest. Sie führt weiter das Beispiel eines Praktikums in einer „Inklusionsklasse“ (614) an, in der der Unterricht zwar „in einem Raum“ (615) stattfand, aber dennoch nicht gemeinsam gelernt wurde. Ähnlich wie für Dw scheint für Ew Interaktion die zentrale Dimension von Inklusion zu sein.

UntertHEMA Normalisierung durch Berücksichtigung von Diversitäten (618–641)
zwei:

- 618 Dw: Ich kann mich auch da anschließen und ich glaube das Verhältnis stimmt einfach
619 nicht also das in so einer Klasse noch mehr Menschen mit irgendeiner Einschrän-
620 kung sein müssten. damit dieses Verhältnis ausgeglichener sein würde? u:nd (.)
621 ich glaube die Lehrer sind auch nicht gut darauf ausgebildet
- 622 Rw: Überhaupt nicht gar nicht also wirklich null die haben wahrscheinlich noch nicht
623 mal direkt auf der Straße Menschen mit Behinderung gesehen also mit offensicht-
624 licher (.) Behinderung (.) das war es dann schon und das ist ja das Problem das ist
625 ja dieser Teufelskreis und wenn ich an Diversität denke denke ich vor allem auch
626 an Vielfalt also dann an alternative Lebensformen. oder mh auch an Menschen die
627 sich unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht sehen oder die andere oder
628 die generell einfach an Minderheiten und ich muss auch an eine inklusive Gesell-
629 schaft denken und dass wir äh dass wir auch viele Menschen auch aus unserer
630 Gesellschaft ausschließen oder dass sie auch nicht so erwünscht sind oder skept-
631 tisch betrachtet werden oder man das vielleicht auch gar nicht kennt
- 632 Dw: Ja (2) ich würd das auch mit Bunt zusammengleichsetzen also einfach alles ge-
633 mischt und so nach dem Motto Leben und leben lassen. (2) aber natürlich dann
634 auch dass jeder die selben na so gut wie es geht die gleichen Voraussetzungen hat.
635 (.) dass es natürlich Unterschiede gibt ist ja klar wenn man bei den Spielen bleibt
636 die normalen Olympischen Spiele und die Paralympischen Spiele⁶⁶ zusammenpa-
637 cken das würde ich glaube ich nie geben und das würde und ich glaube das würde
638 auch irgendwie den Sinn verfehlen aber
- 639 Ew: [Ja]
- 640 Dw: trotzdem dass es da (.) ja einheitlicher wird oder normaler normaler ist glaube ich
641 das passende Wort (4)

66 Paralympics – Olympische Spiele für behinderte Menschen.

Die Passage ist durch Redebeiträge im Modus von Beschreibungen sowie durch vereinzelte Argumentationen geprägt. Dw leitet in das Unterthema ein, indem sie die nicht gleichermaßen proportional verteilte Anzahl behinderter und nicht-behinderter Schüler*innen problematisiert: in „einer Klasse [müssten] noch mehr Menschen mit irgendeiner Einschränkung sein“ (619/620). Sie externalisiert so Gründe für das Nicht-Gelingen von Inklusion. Erkennbar ist, dass die Schulzeit der Studierenden durch Exklusion geprägt war, wobei nicht sie selber, sondern die jeweils *anderen* die von Exklusion Betroffenen waren.

Sie verwendet den Begriff „Einschränkung“ (620), der auf eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten verweist. Vielleicht versucht sie die Bezeichnung ‚Behinderung‘ bewusst zu umgehen, um eine Etikettierung und Stigmatisierung zu vermeiden. Als zweites Hindernis der Umsetzung von Inklusion benennt sie die mangelnde Ausbildung der „Lehrer“ (621) – dies kann darauf hindeuten, dass sie sich selber als angehende Berufsschullehrerin nicht genügend auf Inklusion vorbereitet fühlt. Ihre Aussage impliziert, dass die Gestaltung eines Unterrichts mit Schüler*innen mit „Einschränkung[en]“ sich von der bisherigen Expertise der Lehrkräfte unterscheidet. Diese Formulierungen implizieren folgenden zentralen Orientierungsgehalt: *das Unterrichten von als anders positionierten Schüler*innen erfordert eine spezifische Expertise.*

Rw bezieht sich auf Dws Behauptung, die Lehrkräfte seien nicht in ausreichendem Maße für den Umgang mit und das Unterrichten von behinderten Menschen ausgebildet: „Überhaupt nicht gar nicht also wirklich null die haben wahrscheinlich noch nicht mal direkt auf der Straße Menschen mit Behinderung gesehen also mit offensichtlicher (.) Behinderung“ (622–624). Rw distanziert sich selbst von denjenigen Personen, die über nicht genügend Wissen verfügen und keinen Kontakt im Umgang mit behinderten Menschen haben, was an ihrer Wahl des Relativpromonens „die“ erkennbar ist. Der von ihr verwendete Satz beinhaltet zudem eine doppelte Steigerung: indem sie fortführt, „die“ hätten „noch nicht mal“ Menschen mit „offensichtlicher Behinderung“ auf der Straße gesehen, wird das „null“ noch verstärkt. Sie nimmt an, die meisten Lehrkräfte wüssten nicht, wie Menschen mit „offensichtlichen Behinderung[en]“ aussehen würden. Möglicherweise steht hinter der Aussage Rws, die meisten hätten „noch nicht mal“ Menschen mit „offensichtlichen Behinderung[en]“ gesehen, die Annahme, dass eine verstärkte Präsenz behinderter Menschen in der Öffentlichkeit Gefühle von *Fremdheit* oder Irritation verringern könnte. Sie trägt so den Orientierungsgehalt, *Kontakt als entscheidendes Kriterium für die Umsetzung von Inklusion*, weiter. Rw bezeichnet den mangelnden Kontakt als „Problem“ (625) und „Teufelskreis“ (625). Der negativ konnotierte Ausdruck „Teufelskreis“ rekurriert auf Situationen, denen schwer zu entkommen ist. Der „Teufelskreis“ in Rws Ausführung besteht darin, dass mangelnder Kontakt zu behinderten Menschen auch dazu beitragen kann, dass die Lehrkräfte in nicht ausreichendem Maße für die Arbeit mit ihnen ausgebildet werden. Das wiederum kann sich so auswirken, dass die Lehrpersonen aufgrund ihrer mangelnden Ausbildung den Kontakt zu behinderten Menschen meiden. Sie trauen sich dann beispielsweise nicht zu, in einer Klasse mit behinderten Schüler*innen zu unterrichten. Rw differenziert zwischen „offensichtlicher“ (624) und ‚nicht-offensichtlicher‘ Behinderung. Da sie die Sichtbarkeit und Präsenz behinderter Menschen im Alltag thematisiert, ist davon auszugehen, dass sie mit „offensichtlicher Behinderung“ auf Menschen rekurriert, deren Behinderungen in irgendeiner Form körperlich sichtbar sind oder die durch bestimmtes Verhalten auffällig werden.

Rw geht weiter dazu über, ihre Assoziationen zum Begriff ‚Diversität‘ mitzuteilen. Sie verbindet Diversität mit „Vielfalt“ (626), „alternativen Lebensformen“ (626), „Minderheiten“ (628) und einer „inklusive[n] Gesellschaft“ (629). Sie beschreibt, dass manche Menschen „nicht so erwünscht sind oder skeptisch betrachtet werden“ (630/631). Ihre Aussage, „dass wir äh dass wir auch viele

Menschen auch aus unserer Gesellschaft ausschließen“ (629/630), zeigt, dass sie sich auch selbst in der Verantwortung sieht, solchen Ausschließungsprozessen entgegen zu wirken. Rw ist sich der marginalisierten Positionen von Menschen, die von strukturellen, gewaltförmigen Differenzkategorien *betroffen* und dadurch potentiell mehr Exklusionrisiken ausgesetzt sind, bewusst. Als ein Beispiel für Vielfalt nennt sie „Menschen die sich unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht sehen“ (627). Sie beendet ihren Redebeitrag mit dem Verweis, dass man bestimmte Lebensformen und Menschen, die als abweichend von der Norm positioniert werden, nicht „kennt“ (631). Auch hier verweist sie wieder auf die *Voraussetzung von Kontakt für Inklusion*. Um mit Menschen in Kontakt treten zu können, ist ein gegenseitiges Kennenlernen erforderlich.

Dw schließt an Rws Aussage an und teilt ebenfalls ihre Gedanken zu Diversität mit: „bunt“ (632), „alles gemischt“ (632/633), „so nach dem Motto Leben und leben lassen“ (633). Ihre Formulierungen können den Eindruck eines *Werbeslogans* oder einer *Binsenweisheit* erwecken und sind stark normativ geprägt. Die von Dw beschriebenen Assoziationen können auch als eine Reproduktion von Wissen aus Alltagsdiskussionen zum Thema Diversität gelesen werden. Nach zwei Sekunden Pause konkretisiert sie ihre Aussage, indem sie sagt, „dass jeder dieselben na so gut wie es geht die gleichen Voraussetzungen hat“ (634). Sie ist sich der bestehenden Unterschiede bewusst, was in dem folgenden Redebeitrag über die Paralympics deutlich wird. Daher ist davon auszugehen, dass Dw hier statt von Voraussetzungen eher von Chancengleichheit spricht. Als Beispiel für bestehende Differenzen führt sie die Zusammenführung der Olympischen Spiele mit den Paralympischen Spielen an, die sie bereits an anderen Stellen der Diskussion thematisiert. Diese Zusammenführung würde ihrer Meinung nach „irgendwie den Sinn verfehlen“ (638). Die Frage ist, was der Sinn ihrer Meinung nach sei oder von welchem Sinn sie spricht und aus welchen Gründen die Spiele nicht zusammengelegt werden könnten. Olympische Spiele stellen vermutlich ein Paradebeispiel für Leistungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit dar, die Dw möglicherweise behinderten Menschen abspricht. Rw validiert Dw Aussage. Dw führt weiter an, es solle „einheitlicher“ (640) werden, verbessert sich dann aber, indem sie den Begriff „normaler“ (640) wählt. Dies wirkt zunächst dahingehend irritierend und widersprüchlich, da sie zu Beginn ihrer Elaboration die Bezeichnungen „bunt“ und „alles gemischt“ wählte. Vielleicht versteht Dw „normaler“ im Sinne von alltäglicher; das „bunt[e]“ (632) soll „normaler“ (640) werden. Eine solche Interpretation könne dann implizieren, dass Dw darauf verweist, dass unterschiedliche Menschen die Norm darstellen und behinderte Menschen keine Sonderposition einnehmen bzw. diese ihnen zugeschrieben wird. Orientierungsgehalt ist *die Erweiterung der Normalität durch die Berücksichtigung von und Kontakt mit Diversität*. Die vier Sekunden Pause werden hier als rituelle Konklusion betrachtet.

Der Diskursmodus verläuft *parallel*. In dieser Sequenz wird überwiegend die normative Dimension von Inklusion diskutiert. Die Gruppe teilt auf kommunikativer Ebene den Orientierungsgehalt, dass erfolgreiche Inklusion davon abhängig ist, ob *Kontakt im Sinne von Interaktion zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen besteht*. Diversität bedeutet für die Studierenden, dass das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen als *normal* betrachtet wird, wobei der Orientierungsgehalt einer *erweiterten Normalität* den positiven Horizont darstellt. Die beschriebenen schulischen Erfahrungen der Studierenden, die seitens der Schulen unter dem Konzept Inklusion subsumiert wurden, können als Streben nach Normalität von den Schulen betrachtet werden, in denen behinderte Menschen möglicherweise zwar nicht mehr vollständig außerhalb der Normalität verortet, ihnen aber lediglich an den Rändern der Normalität Teilhabemöglichkeiten zugesprochen wurden.

Die Studierenden diskutieren Inklusion anhand ihrer eigenen (schulischen) Erfahrungen, die zwar unter dem Namen von ‚Inklusion‘ verliefen, aber eher exkludierend waren. Sie reflektieren diese Erfahrungen (sowohl mit Integration als auch mit Inklusion) anhand ihrer Vorstellungen von Inklusion und distanzieren sich von diesen.

Sequenz zwei, 1. Erhebungszeitpunkt

Unmittelbar vor der ausgewählten Sequenz hält Dw einen längeren Monolog über eine Schülerin in ihrer Klasse, die ihrer Meinung nach einen Alphabetisierungskurs benötigt hätte.

Oberthema: Professionalität aus Sicht der Studierenden (822–974)

UntertHEMA eins: UntertHEMA eins: Professionalität als Umgang mit behinderten Menschen? (822–877)

- 822 Mw: Hm ihr habt das ja schon gerade ein bisschen herausgearbeitet neue Herausforderungen und Anforderungen, die auf die zukünftigen Lehrer*innen zukommen und
823 das wäre jetzt nochmal meine letzte Frage zum Schluss in Bezug auf Professionalität was stellt ihr euch unter Professionalität vor oder was bedeutet für euch Professionell-sein?
824
825
826
827 Rw: Ja das ist auch wieder so ein schöner unbestimmter Begriff @(.)@
828 Dw: Ja
829 Rw: Ja das kann man eigentlich nicht klar definieren aber was ich glaube ich sehr wichtig finde ist dass man dass man sehr reflektiert ist oder dass man versucht sein Verhalten zu reflektieren (.) ja dass man zu Supervisionen ich glaube das ist mir
830 am wichtigsten wenn es um professionelles Handeln geht
831
832
833 Dw: Das finde ich auch und dass man sich einfach Gedanken macht so zum Beispiel wenn ich jetzt nicht die Schülerin gehabt hätte die alphabetisiert werden muss wenn ich jemanden gehabt hätte ä::hm der im Rollstuhl sitzt ähm der wär ja trotzdem in der Lage dass er auch mal an die Tafel kommt oder irgendwie so was aber dass man das irgendwie da einbaut wobei ich glaub nicht dass ich ihn da an die Tafel lassen würde aber vielleicht ich glaube da wär es irgendwie was anderes wenn sie geistig irgendwas haben weil so ein Rollstuhl schränkt an und für sich nicht sonderlich ein außer dass sie schwieriger von A nach B kommen aber wenn sie ansonsten ((atmet hörbar ein)) im Kopf fit sind dann haben sie ja theoretisch die gleichen Voraussetzungen und ähm wenn da wirklich jemand ist der schwieriger lernt als die anderen dass man da noch (2) besser handeln kann also ich find auch reflektiv dass ich dann auch weiß wo ähm wo kann ich denn noch weitere Anregung holen damit ich professionell damit umgehen kann ohne dass halt das Ziel ist halt immer dass keiner benachteiligt wird dass alle dieselben Chancen haben das ist halt nicht immer gegeben
847
848 Rw: Ja man braucht auf jeden Fall definitiv irgendwelche Fortbildungen oder Anregungen also bei uns in der Einrichtung gibt es auch immer Fortbildungen ähm Spiele für Menschen mit Behinderungen ähm gut zu vereinfachen oder was da für Möglichkeiten gibt oder was da dass man auch komplexere Spiele mit Menschen mit Behinderung spielt auf jeden Fall und gegebenenfalls Regeln anpasst und so was dass man vielleicht den Unterricht anpasst dass man ein paar Anregungen schafft also klar kann man das nicht immer anpassen
853
854
855 Dw: Wie so wie so ein Methodenbuch das man so schaffen kann

- 856 Dw: So Impulse schaffen wie zum Beispiel auch Beispiele erzählen wie kann ich jetzt nen
 857 Schwerstmehrfachbehinderten der nicht reden kann wie kann ich den ähm mit-
 858 einbeziehen irgendwie ob es ein konkretes Beispiel gibt was auch immer ein paar
 859 Sachen die man immer gut machen kann oder so
- 860 Dw: Ich denke dafür muss man auch genau oder besser über die Behinderungen Be-
 861 scheid wissen was kann er jetzt was kann er nicht ohne dass man
- 862 Rw: [Ja ja das ist sowieso recht sinnvoll also zu wissen
 863 zum Beispiel wir kriegen immer so ein Blatt für einen Teilnehmer also jetzt wenn
 864 er eine Diagnose hat wie die lautet ob er auf die Toilette gehen kann ob er Unter-
 865 stützung braucht allein essen Allergien schwimmen ja nein Schwimmhilfe irgend-
 866 wie sowas Gefahren einschätzen ja nein ja und manchmal auch was mögen die
 867 was mögen die nicht ja (und vielleicht auch ein bisschen so) Verhalten zu über-
 868 schwänglich sind oder also.
- 869 Dw: Ähm meint ihr das kriegen alle (2) die dann (.) also ein Blatt wo das draufsteht
- 870 Rw: Äh also bei äh bei hier uns ist das so das kriegt jeder also grad so wenn es auf
 871 Freizeiten geht kriegt man das Blatt und es gibt so jederzeit dass man es gibt so
 872 Mappen die darf man aber nur als natürlich als Betreuer einsehen die hat der Ver-
 873 antwortliche auch immer mit dabei weil da steht ist alles drin und da kann's wenn
 874 jemand Neues kommt der kriegt nochmal so ein Blatt ja bei uns ist das so
- 875 Ew: Also in den Schulen denke ich dass es auch so ist
- 876 Rw: Ja denke ich auch dass sie darüber Bescheid wissen, auch über die Familiensitua-
 877 tionen

Die Passage zeichnet sich vor allem durch Beschreibungen aus, die teilweise in die Zukunft gerichtet sind. Innerhalb dieser werden auch vereinzelte Argumentationen erkennbar.

Die Einleitung umfasst die Frage nach dem individuellen Professionalitätsverständnis der Studierenden. Die Bezeichnung „zukünftige[] Lehrer*innen“ (823) evoziert eine Distanz zu den Studierenden. Folgend werden diese direkter mit der Frage, was sie unter Professionalität und unter Professionell-sein verstehen, adressiert.

Rw sagt lachend, das sei „auch wieder so ein schöner unbestimmter Begriff“ (827), was möglicherweise auf ihren Wunsch nach einer Konkretisierung der Frage oder des Begriffs ‚Professionalität‘ hinweist. „Auch wieder“ lässt vermuten, dass solche unbestimmten Begriffe nicht fremd für Rw sind. Rw verweist auf die Notwendigkeit von Reflexivität – indem sie den Versuch, das eigene Verhalten zu reflektieren, anführt, deutet sie sogleich auf potentielle Herausforderungen einer solchen Reflexion hin. Möglicherweise wäre in Rws Perspektive eine Person bereits professionell, wenn sich diese um eine Reflexion ihres Verhaltens bemüht. Sie weist weiter darauf hin, dass der Begriff ‚Professionalität‘ nicht klar definierbar sei und verwendet hier das distanzierte „man“ (833). Rw konkretisiert die geforderte Reflexion am Beispiel von Supervision. Während Reflexion durchaus auch ohne Austausch, also für sich alleine möglich ist, erfolgt Supervision durch ein professionelles Außen. *Reflexion des eigenen Verhaltens als Teil von Professionalität* wird als zentraler Orientierungsgehalt aufgeworfen, der mit dem Wunsch nach einer professionellen Begleitung des eigenen Handelns, (z.B. in Form von Supervision), einhergeht. Dw stimmt zunächst Rw zu und sagt dann, dass „sich einfach Gedanken mach[en]“ (833) Teil von Professionalität sei. Sie beginnt ihre Ausführungen im Modus von Beschreibungen, die partiell einen gedankenexperimentellen Charakter aufweisen. „[S]ich einfach Gedanken mach[en]“ verwendet sie als Synonym für Reflexion. Dies bedeutet für sie, die Schüler*innen zu kennen und zu überlegen, wie möglichst alle am Unterricht partizipieren können. *Reflexion wird als*

Vorbereitung und Planung von Unterricht konkretisiert, wozu auch gehört, *die Gruppe der Schüler*innen zu kennen und Partizipationsmöglichkeiten zu offerieren*.

Deutlich wird die *Leitungsfunktion* („dass er auch mal an die Tafel kommt“, 836) sowie die *Macht von Lehrkräften, Positionen im Klassenzimmer zu verteilen* („ich glaub nicht dass ich ihn da an die Tafel lassen würde“, 837/838). Unklar ist, warum Dw einen Schüler im Rollstuhl nicht an die Tafel lassen würde. Sie spricht so möglicherweise dem Schüler bestimmte Fähigkeiten ab, wobei nicht deutlich ist, um welche Fähigkeiten es sich handeln könnte. Diese Lesart würde eine ableistische Perspektive implizieren. Dw differenziert zwischen körperlicher und geistiger Behinderung und nimmt eine Wertung vor, indem sie sagt, „ein Rollstuhl schränkt an und für sich nicht sonderlich ein“ (839/840).

Der ganze Abschnitt wirkt, als ob Dw sich unmittelbar in einem Denkprozess befindet und diesen laut äußert. Sie ist der Meinung, dass Menschen im Rollstuhl, vorausgesetzt, sie seien „im Kopf fit“ (841), „theoretisch die gleichen Voraussetzungen“ (841/842) hätten. Dabei richtet sich ihre Vorstellung vermutlich an den Voraussetzungen nicht-behinderter Menschen aus. Sie führt nicht an, in Bezug auf welchen Gegenstandsbereich die gleichen Voraussetzungen bestehen. Durch ihre Betonung des Begriffs „theoretisch“ möchte sie vielleicht darauf hinweisen, dass dennoch nicht die gleichen Voraussetzungen herrschen. Auffällig ist, dass sie in ihrer Position als vermeintlich nicht-behinderte eine solche Aussage über einen Menschen, der im Rollstuhl sitzt, tätigt, und so bestehende Differenzen nivelliert. Folgend konstatiert sie, man könne bei Schülern, die schwieriger lernen, „noch besser handeln“ (843). Sie geht davon aus, dass Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten einen anderen Bedarf an die Lehrkraft haben als Schüler*innen ohne Lernschwierigkeiten.⁶⁷ Im Weiteren merkt sie an, dass sie es „auch reflektiv“ (844) fände, wenn sie weiß, wo sie sich noch „weitere Anregung holen“ (845) kann, um einen professionellen Umgang erfolgreich zu gestalten. Dw positioniert sich hier als Lehrkraft für berufsbildende Schulen auf der Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten bei der Umsetzung von Inklusion. Der Wunsch nach einer Begleitung des eigenen Handelns durch ein professionelles Außen wird deutlich.

In Dws Ausführungen lassen sich mehrere Hinweise auf individuelle Förderung finden. Sie überlegt, welche Schüler*innen mit welchen Voraussetzungen welcher Förderung bedürfen, wobei sie zwischen behinderten und nicht-behinderten Schüler*innen differenziert. Weiter unterscheidet sie zwischen körperlichen und geistigen Behinderungen. Sie benennt als Ziel professionellen Handelns, „dass keiner benachteiligt wird und dass alle dieselben Chancen haben“ (846/847) und verweist mit ihrer Wortwahl „benachteiligt wird“ auf ein Doing Dis_ability. Der Ausdruck „Chancen“ rekurriert auf Möglichkeiten, die ergriffen werden können. Um Möglichkeiten zu ergreifen, müssen aber erst Chancen geschaffen werden. Die Lehrkraft fungiert als Chancenermöglichlicher*in, die dafür sorgt, dass in heterogenen Schulklassen allen Schüler*innen die entsprechenden Chancen zustehen.

Rw bestätigt Dw, indem sie an ihre Ausführungen zum „Anregungen holen“ (845) anschließt: „man braucht auf jeden Fall definitiv irgendwelche Fortbildungen oder Anregungen“ (848/849). „Auf jeden Fall definitiv“ beinhaltet eine doppelte Steigerung. „Irgendwelche Fortbildungen“ wirkt zunächst beliebig, wird dann aber durch ein Beispiel konkretisiert, indem Rw von Fortbildungen aus der Einrichtung, in der sie arbeitet, berichtet. In dieser werden Fortbildungen für Spiele mit behinderten Menschen angeboten, in denen beispielsweise thematisiert

67 Das ist anschlussfähig an den Orientierungsgehalt von Sequenz eins, Seminarbeginn, Unterthema zwei. In diesem konstatierte die Gruppe, dass für den Umgang mit als anders positionierten Schüler*innen eine spezifische Expertise nötig sei.

wird, wie Spielregeln für behinderte Menschen angepasst werden können. Rw zieht dann davon ausgehend eine Parallele zu Schule und Unterricht und führt an, dass auch der Unterricht einer Modifikation bedarf (vgl. 853). Sie konkretisiert dies nicht weiter, wendet aber ein, dass eine solche Adaption nicht immer umsetzbar sei. *Deutlich wird, dass die Gruppe sich an einem als normal definierten Zustand ausrichtet, der als Bewertungsfolie fungiert und anhand dessen Anpassungsleistungen vorzunehmen sind.* Es scheint beispielsweise einen vorab definierten Standard zu geben, wie bestimmte Spiele zu spielen sind. Behinderte Menschen werden als abweichend von dieser Norm positioniert, womit einhergeht, dass vermeintliche ‚Standardspiele‘ für sie angepasst werden müssen.

Rw spricht davon, Spiele für behinderte Menschen anzupassen, sodass auch komplexere Spiele mit ihnen gespielt werden könnten. Behinderte Menschen bedürfen neben der Vereinfachung auch der Anpassung von Regeln sowie „Anregungen“ (849). Es zeigt sich *eine defizitäre Perspektive auf Behinderung, die mit der Annahme eines standardisierten, normierten Zustandes, der für behinderte Menschen modifiziert werden muss, einhergeht.* Diese Adaption wird durch die Professionellen, nicht durch die behinderten Menschen selbst oder mit den behinderten Menschen gemeinsam vorgenommen.

Dw ergänzt Rws Redebeitrag, indem sie den Wunsch nach einem unterstützenden Medium, einem „Methodenbuch“ (855), äußert. Ein Methodenbuch erweckt den Eindruck nach gleichförmiger regelgeleiteter und rezeptartiger Anwendbarkeit sowie der Suche nach einem ‚Handwerkszeug‘ für den Umgang mit behinderten Menschen. Rws Exemplifizierung „wie kann ich jetzt nen Schwerstmehrfachbehinderten der nicht reden kann wie kann ich den ähm miteinbeziehen“ (856/857) verdeutlicht den Wunsch nach Anleitungen für die berufliche Praxis. „Miteinbeziehen“ verweist dabei auf etwas Integratives, Nicht-Inklusives. Ein inklusives Verständnis würde bedeuten, von vornherein Lern- und Bildungsmöglichkeiten für alle zu schaffen. Dann gäbe es keine Gruppe von Menschen oder auch keine einzelnen Subjekte, die in einem ‚Nachgang‘ miteinbezogen werden müssten.

Rw führt weiter an, dass es gut wäre, „ein paar Sachen [zu haben] die man immer gut machen kann“ (858/859), was wieder auf den Wunsch nach abrufbarem ‚Handwerkszeug‘, das allzeit anwendbar ist, zurückzuführen ist. Sie schließt an das von Dw gewünschte „Methodenbuch“ an: Professionalität wird an dieser Stelle *als Handlungsnotwendigkeit und Handlungsdruck* diskutiert. Es geht darum, systemerwartete Aufgaben und normative Ansprüche (Einbezug von behinderten Menschen in komplexere Spiele) zu erfüllen und gewissermaßen abzuarbeiten.

Laut Dw ist spezifisches Wissen über die einzelnen Behinderungen notwendig, um behinderte Menschen *besser* miteinzubeziehen (vgl. 858). Rw unterbricht Dw, um eine Exemplifizierung vorzunehmen. Ihr Beispiel beschreibt eine Art ‚Steckbrief‘, in dem die Diagnosen, Fähigkeiten und Unfähigkeiten der behinderten Menschen protokolliert sind. Der Steckbrief lässt sich als Hinweis auf Individualisierung lesen, in dem die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen erfasst werden. Diese Dokumentation liefert vermeintlich eindeutige Antworten auf Fragen nach Fähigkeiten der behinderten Menschen („schwimmen ja nein Schwimmhilfe irgendwie sowas Gefahren einschätzen ja nein“, 865/866). Vorlieben behinderter Menschen sind hingegen in Form von offeneren Antwortmöglichkeiten anzugeben. Die Gruppe schreibt so der *Wissensgenerierung über behinderte Menschen* eine hohe Bedeutung zu. Dw erkundigt sich, ob alle solche Informationsblätter erhalten werden, worauf Rw mit weiteren Erläuterungen zum Ablauf und Umgang mit diesen Dokumenten in der Einrichtung antwortet. Ew sagt, sie gehe davon aus, dass auch in Schulen solche Informationsblätter vorhanden seien. *Professionalität* wird an dieser Stelle *als ein Wissen über Personen verstanden*, wobei das Wissen meist nicht von den

Personen selbst erzählt wird, sondern mittels standardisierter Bögen mit wenigen Antwortmöglichkeiten (ja/nein) erhoben wird. Dieses Wissen dient den Professionellen zur Einschätzung der Situation, der Minimierung von Unsicherheiten, aber auch der Maximierung von Teilhabemöglichkeiten. Die Professionellen werden durch möglichst genaue Kategorisierungen und Informationen über die behinderten Menschen handlungsfähig.

Unterthema verschiedene Aspekte von Professionalität (878–974)

zwei:

- 878 Ew: Ja ähm zu zu Professionalität @(.)@ haben wir so ein Portfolio ma-
 879 chen und dazu habe ich auch schon mal was geschrieben. und da sind dann für
 880 mich drei Punkte raus gekommen einmal dass man sich vorbereitet also dass man
 881 sich Gedanken macht und es gibt ja diese äh Lehrer die sich irgendwie in der Tür
 882 überlegen was sie machen und ich glaube nicht dass das funktioniert. also dass das
 883 nicht gut funktioniert zwar schon irgendwie aber dass das nicht irgendwie der Sinn
 884 sein sollte. jetzt habe ich meinen zweiten Punkt vergessen was hast du nochmal
 885 gesagt
 886 Rw: Reflexion
 887 Ew: Ach genau dass man kritikfähig ist
 888 Rw: [Ja]
 889 Ew: dass man sich selber reflektiert und ja dass man auch einsieht dass man was falsch
 890 gemacht hat und dann versucht an sich zu arbeiten und dann habe ich als dritten
 891 Punkt noch irgendwie Transparenz weil das finde ich im pädagogischen Berufen
 892 auch immer wichtig ob es der Lehrer ist oder ob man versucht jemanden zu erzie-
 893 hen. dass äh der andere auch weiß warum das jetzt gerade passiert warum die
 894 Aufgabe machen sollte oder eher nicht weil ich denke dass das denen auch eher
 895 hilft also gerade beim Lernen muss man ja überzeugt sein dass es einem was bringt
 896 sonst lernt man ja nichts @(.)@ das waren so die Punkte die ich am Ende hatte
 897 Rw: (Gerade) auch wenn's so umso Situationen geht wo man vielleicht jemanden be-
 898 treut pä-im-pädagogischen Sinne. und der dann vielleicht irgendwas macht was
 899 man vielleicht jetzt nicht machen sollte. dass man nicht einfach sagt ne: (.) sondern
 900 auch erklärt. (aber interessant wird es dann)
 901 Ew: [Ja genau das meine ich]
 902 Rw: wenn (dann einer) fragt aber warum aber warum das (°das°) hatte ich auch schon
 903 öfters mal. und sage dann (.) so ich erklär dir das nochmal ((jemand lacht leise
 904 auf)) und dann musst du es dir erstmal merken ((atmet laut aus))
 905 Ew: Also ich glaub wenn man halt einfach nur sagt du darfst es nicht machen. (.) dann
 906 fragt man sich auch warum @(.)@ also wenn es irgendwie nicht schadet
 907 Rw: [Ja klar]
 908 Ew: dann warum soll ich es dann nicht machen. und dann wenn dann
 909 Rw: [Nee]
 910 Ew: irgendwie (so n) versteht warum es nicht gut ist. dann hält man sich ja auch dran.
 911 Rw: Ja ich mach das auch so ich versuch das immer gleich hintendran zu hängen.
 912 Ew: [Ja]
 913 Rw: wenn ich irgendwie sage nee das geht jetzt nicht oder (.) so Stopp wir hatten doch
 914 was abgesprochen bla bla bla hier ist die Straße oder was auch immer. oder ((holt
 915 Luft)) ich kann dich dann nicht mehr sehen hier sind auch andere oder irgendwie
 916 sowas. ich versuch mir das doch schon anzugewöhnen weil sonst verfällt man gar
 917 nicht erst in dieses Neingesage und Nichterklären. ja hm ((atmet hörbar aus))

- 918 Dw: Aber ich finde das ist generell immer so. (.) also ich hatte ich hab auch um ähm
 919 eh nen Aupairjahr gemacht. und ähm da habe ich auf zwei kleine Mädchen aufge-
 920 passt und dann hat die Mutter von denen dann ganz am Anfang als wir darüber
 921 gesprochen haben wie läuft und was wollen die: und was will ich und so weiter.
 922 und da hat sie dann gesagt. ähm wenn du nein sagt's ist das vollkommen okay.
 923 aber immer mit Begründung und das ist mir bis heute im Gedächtnis geblieben.
- 924 Ew: [Ja]
 925 Rw: [Ja]
 926 Dw: und von daher soll das immer so bleiben generell so bleiben man sagt nicht einfach
 927 nur nein
 928 Ew: [Ja das ist
 929 Rw: [Ja das ist wünschenswert aber manchmal gibt es dann auch so ähm Leute dann so
 930 warum ja darum weil ich das sage
 931 Ew: [Ja genau]
 932 Rw: das ist das ist dann nicht transparent
 933 Ew: [Das ist nicht professionell @(.)@
 934 Dw: [Ja
 935 Ew: [weil man kennt ja auch die andere Seite
 936 Rw: Aber das (aber das) kann ja auch mal passieren aber dass man dann wieder reflek-
 937 tiert und merkt oh das hat jetzt hier (das) hat er vielleicht gar nicht wirklich ver-
 938 standen und so. aber natürlich ist erstmal mhmm eher schlecht
- 939 Ew: [Ja klar]
 940 Dw: ich hab das tatsächlich schon mal im Unterricht benutzt weil ich das sage weil:
 941 Rw: Manchmal gehen einem auch die Argumente aus manchmal denke ich auch muss
 942 man darüber nachdenken wieso man das jetzt möchte und warum man selbst
 943 möchte in der Situation so gefangen Gedanken machen und merkt dann hinterher
 944 ja genau deswegen wollte ich das machen und manchmal muss man sich ein paar
 945 Gedanken machen. (da ist ja auch keiner geschaffen). ja
 946 Ew: [Da hängen die drei Punkte auch zusammen. halt dass man sich
 947 Gedanken darüber macht dass man aber auch einsieht wenn man jetzt das mal
 948 gesagt hat. und dann denkt man sich oh irgendwie war das nicht so gut und dann
 949 kommt wieder die Reflektion und
 950 Rw: [Ich mein ist ja dann keine Schande zum Kind zu
 951 gehen und zu sagen so ich bin dir noch eine Erklärung schuldig oder was auch
 952 immer oder eine Unterrichtsstunde darum zu gestalten warum lernen wir jetzt das
 953 und das oder so was ((jemand lacht)) ja machen manche Lehrer und eigentlich
 954 halte ich das für sinnvoll
- 955 Dw: Das habe ich heute mit eingebaut ((andere lachen laut)) aber dann als als ich äh
 956 gesagt habe weil ich das möchte da war das auch dass zum Teil sind diese Jungs
 957 noch so pubertär und äh da war es einfach das wir ne Aufgabe also ne Aufgabe
 958 machen sollten. und ich erklär immer alles und ich arbeite immer dass ich das alles
 959 nochmal vorschreibe an der Tafel und so. und ähm dann ging es um eine Aufgabe
 960 und dann hat dann der eine gesagt ((verstellt die Stimme)) nee da habe ich aber
 961 keine Lust zu. warum soll ich das machen. ((spricht normal weiter)) und das ist
 962 dann wahrscheinlich auch nochmal ein Unterschied
 963 Ew: [Ich mein kann auch
 964 Rw: [Ja klar das sind sie
 965 Dw: [in dem Sinne kann man ja auch nie perfekt
 966 handeln
 967 Rw: [Ne

- 968 Ew: [Also oder immer professionell das geht ja auch nicht deswegen
 969 Rw: [Das ist eine Utopie]
 970 Ew: ist ja auch diese Selbstreflexion halt finde ich auch so wichtig, weil man macht
 971 immer Fehler. auch wenn man es perfekt machen will wie es geht
 972 Dw: Wir arbeiten auch mit Menschen immer unterschiedlich
 973 Rw: Ja klar
 974 Dw: Sind ja auch keine Maschinen

Die Passage ist im Vergleich zu den anderen Passagen dieser Sequenz vermehrt durch Argumentationen gekennzeichnet, die darauf hinweisen, dass die Studierenden sich über verschiedene Ansprüche und Bedeutungen von Professionalität austauschen. Die Argumentationen werden aber auch durch Beschreibungen und mit vereinzelt Erzählungen unterlegt.

Ew verweist auf die Ausgangsfrage und sagt lachend „Ja ähm zu zu Professionalität“ (878). Sie elaboriert, dass sie ein Portfolio zum Thema Professionalität erstellt hätte, in dem für sie drei Punkte zentral waren. Als ersten nennt sie die Vorbereitung, die impliziert, „sich Gedanken“ (881) zu machen. Als negativen Gegenhorizont beschreibt sie Lehrpersonen, „die sich irgendwie in der Tür überlegen, was sie machen“ (881/882). Dies könne ihrer Meinung nach zwar irgendwie, aber nicht gut funktionieren. Auch hier wird, wie bereits in der letzten Sequenz analysiert wurde, der Handlungsdruck der Gruppe erkennbar. „Sich Gedanken mach[en]“ könnte auch auf eine Metaebene rekurrieren, ist aber in Ews Ausführungen unmittelbar mit einer Handlungsebene verknüpft.

Ew erläutert weiter ihren zweiten Punkt des Portfolios zu Professionalität: Kritikfähigkeit sowie eine Bereitschaft, an den eigenen Fehlern zu arbeiten. Als dritten Punkt nennt sie Transparenz. Diese konkretisiert sie dahingehend, dass die Lernenden wissen, warum sie die gestellten Aufgaben erledigen sollen. *Transparenz bildet einen Teil von Professionalität* und ist mit einer bestimmten Intention verbunden: den Lernenden von der Nützlichkeit des Lernangebotes zu überzeugen.

Ew merkt an, dass die zu betreuenden Personen nach dem Grund für die Reglementierungen von Handlungen fragen. Rw validiert Ew, die fortführt, dass sich diese dann vermutlich fragen, warum sie diese Handlungen nicht vornehmen sollen. Vielleicht möchte sie darauf hinweisen, dass Regeln und Reglementierungen eher eingehalten werden, wenn sie zuvor erklärt wurden. Transparenz wird nicht wegen der Transparenz an sich gefordert, sondern ist mit einem bestimmten Zweck verbunden – der Befolgung von Regeln. Rw validiert Ew, indem sie sagt, sie versuche die Erklärung „immer gleich hintendran zu hängen“ (911). Die Begründung von Reglementierungen scheint keine Selbstverständlichkeit zu sein, sondern stellt eine Zielperspektive dar, um deren Erreichen sich aktiv bemüht werden muss.

Dw beginnt ihre Differenzierung folgend: „aber ich finde das ist generell immer so“ (918). Damit bezieht sie sich auf die Aussage von Rw, dass Transparenz vor allem in pädagogischen Settings und Betreuungssituationen bedeutsam ist. Für Dw scheint Transparenz nichts Spezifisches für den pädagogischen Bereich zu sein, sondern in jeglichen Interaktionen grundsätzlich sinnvoll. Sie berichtet von einem Beispiel aus ihrer Aupairzeit, in der ihr ihre Gastmutter eingeschärft habe, nie ein „Nein“ ohne diesbezügliche Begründungen verlauten zu lassen. Auffällig ist, dass die Beispiele für die geforderte Transparenz größtenteils in Situationen verortet sind, in denen Reglementierungen zentral sind, vielleicht, weil es in solchen Situationen besonders auffällt, wenn es an Transparenz mangelt.

Ew und Rw ratifizieren Dw. Dw konkludiert, dass es „immer generell so bleiben [soll] man sagt nicht einfach nur nein“ (926/927). Ew beginnt dann mit einer Ausführung, wird aber von Rw unterbrochen. Letztere bezieht sich auf Dws Redebeitrag und sagt, dass dies „wünschenswert“

(929) sei, aber sich nicht alle daran halten würden. Ihre Ausführung könnte als eine versteckte Opposition eingeordnet werden, da sie auf Allgemeinschauplätze verweist; sie gibt eigentlich keine Informationen über sich selber preis. Oppositionen und oppositionelle Diskursorganisationen können mit rituellen Konklusionen einhergehen (vgl. Przyborski 2004, 2017). Auch hier könnten die generalisierten Aussagen dazu dienen, die Diskussion abzubrechen bzw. enden zu lassen, ohne dass es zu einem inhaltlichen Abschluss kommt. Rw führt fort, diese Personen würden dann ihre Aussagen begründen mit: „Ja, darum weil ich das sage“ (930). Mit ihrer Äußerung „Manchmal gibt es dann auch so ähm Leute“ (929/930) distanziert sich Rw zugleich von diesen und schließt sich selber nicht in diese Gruppe mit ein. Ew validiert das Gesagte.

Rw erklärt ihre zuvor vorgenommene Differenzierung, indem sie sagt, das sei dann nicht transparent. Damit verweist sie auf die Personen, die sagen, „Ja, darum weil ich das sage“. Ew sagt lachend, das sei dann nicht professionell. Intransparenz hat somit Unprofessionalität zur Folge. Der aufgeworfene negative Gegenhorizont wird von der Gruppe weitergetragen und geteilt. Laut Ew kennt man „ja auch die andere Seite“ (935). Damit möchte sie darauf hinweisen, dass sich jede*r schon mal in einer Position befunden hat, wo sie*/er* Tätigkeiten ausführen sollte, ohne dass die Intentionen dieser Handlungen deutlich waren. Rw merkt an, dass die zuvor von der Gruppe vehement kritisierte Reglementierung ohne entsprechende Begründungen aber durchaus vorkommen könne. Sie führt weiter aus, wenn das passiert sei, könne man die Situation wieder reflektieren „und merkt oh das [...] hat er vielleicht gar nicht wirklich verstanden“ (937/938). Rw impliziert, dass Transparenz und Erklärungen für das Vorgehen zu einem besseren Verständnis für die Lernenden führen können. Weiterhin sagt sie „Aber natürlich ist [das] erstmal eher hmm eher schlecht“ (938). Sie bewertet das Nichtabgeben sinnvoller Erklärungen zwar als negativ, weist aber darauf hin, dass man sich dessen dann auch im Nachhinein bewusst werden kann. Ew validiert Dw. Dw exemplifiziert, sie habe „es tatsächlich schon mal im Unterricht benutzt weil ich das sage“ (940). Damit reiht sie sich in die Gruppe von Menschen ein, die mit Aussagen wie „Ja, darum weil ich das sage“ in pädagogischen Settings gearbeitet haben. Vielleicht merkt Dw erst in diesem Moment, dass sie diese Aussage auch schon einmal verwendet hat, weil die Studierenden gerade genau darüber diskutieren. Möglicherweise handelt es sich hier um einen Moment der Irritation, der durch den Austausch unter den Studierenden evoziert wurde.

Rw bezieht sich weiter in ihrer Elaboration auf Dw und weist darauf hin, dass es in der Situation manchmal auch schwierig sein könnte, sein Handeln und die Handlungsanforderungen an andere zu begründen und man sich erst selber der eigenen Handlungsintentionen bewusst werden muss. Sie merkt an, dass man auch „in der Situation so gefangen“ (943) sein kann, womit sie wahrscheinlich auf den Moment rekurriert, in dem einem nicht die passenden Argumente und Erklärungen für das eigene Handeln deutlich sind. In einer Situation gefangen zu sein verweist zunächst auf eine passive Position, aus der sich nicht ohne Weiteres befreit werden kann. Rw führt fort, dass einem aber in der nachträglichen Reflexion deutlich werde, „ja genau deswegen wollte ich das machen“ (944). Die retrospektive Reflexion kann dann als Akt der Befreiung aus der Passivität fungieren. Möglicherweise impliziert diese Aussage auch, dass Lehrkräfte in der Schule oftmals unter Handlungsdruck stehen und ad hoc reagieren müssen. Sie wenden dann handlungsleitendes Wissen an, das implizit und unbewusst ist. Daher mag es schwierig sein, in den Situationen entsprechend die Gründe für das eigene Handeln zu verbalisieren, die einem dann erst in der nachfolgenden Reflexion deutlich werden.

Ew elaboriert, dass in diesem Kontext die drei Punkte – Sich Gedanken machen, Reflexion und Transparenz – miteinander verbunden sind. Diesen Zusammenhang konkretisiert sie am Beispiel der Kritikfähigkeit. Rw unterbricht Ew und sagt, es wäre keine „Schande“ (950) zum Kind

zu gehen und diesem zu sagen, dass man ihm noch eine „Erklärung schuldig“ (951) sei. *Die Gruppe bezieht sich hier auf die Schüler*innen, wenn es darum geht, dass das eigene Handeln im Nachhinein korrigiert werden muss.* Ew bemerkt weiterhin, es könne auch eine Unterrichtsstunde so gestaltet werden, dass erklärt wird, warum die bestimmten Inhalte gelernt werden sollen, worauf Rw erwidert, dass manche Lehrer*innen so vorgehen würden und sie das auch für sinnvoll halte. Dw exemplifiziert, dass sie das heute mit eingebaut hätte, worauf die anderen lachen. Sie bezieht sich auf ihre vorherige Aussage und erklärt, warum sie in einer Situation ihr Handeln mit der Begründung „weil ich das möchte“ (957) legitimierte. Sie beschreibt, dass ein Schüler anmerkte, er hätte keine Lust, die vorgegebene Aufgabe zu erledigen. Dabei handelte es sich um eine Gruppe pubertierender Jugendlicher. Dw möchte so vermutlich darauf hinweisen, dass das eigene (transparente bzw. nicht-transparente) Handeln in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielgruppe zu betrachten ist. Implizit wird dabei die Frage, wem Transparenz zusteht, verhandelt. Dw konkludiert, man könne nie perfekt handeln, Rw validiert Dw. Ew ergänzt Dws Konklusion, indem sie anführt, man könne auch nicht immer professionell handeln. Rw validiert wiederum das Gesagte und beschreibt dieses als Utopie. Ew elaboriert, dass sie die Selbstreflexion besonders wichtig fände – gerade, weil das eigene Handeln stets anfällig für Fehler sei. Sie wiederholt und bestätigt die bisher genannten Argumente. Dw führt die Konklusion weiter und konstatiert, dass sie mit Menschen stets unterschiedlich arbeiten. Rw validiert Dw, die abschließend sagt, sie seien „ja auch keine Maschinen“ (974). Der Abschluss der Passage ist hier überwiegend durch Plattitüden gekennzeichnet.

Der Diskursmodus ist *parallel*. Im negativen Gegenhorizont stehen Reglementierungen und das Erteilen von Handlungsanweisungen, ohne diese gegenüber den pädagogisch Adressierten transparent zu machen. Die Berichte der Studierenden aus verschiedenen pädagogischen Situationen, in denen sie Erfahrungen mit der geforderten Transparenz gemacht haben, deuten auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum hin.

Erkennbar wird ein Verständnis von Professionalität, das durch Reflexion, Transparenz und Kritikfähigkeit zu unmittelbaren, verbesserten Handlungsanleitungen führt. Konkretisiert wird es an der Formulierung „Methodenbuch“. *Über die zu erziehenden bzw. zu unterrichtenden Menschen soll Wissen generiert werden, das die pädagogischen Situationen strukturiert.* Auf kommunikativer Ebene wird Reflexion als zentrales Element für Professionalität verhandelt, das sich aber nur bedingt auf konjunktiver Ebene zeigt.

Das implizite Bild, das die Studierenden von der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen haben, ist von einem (nur partiell reflektierten) Machtgefälle und Autorität auf Seiten der Lehrer*innen geprägt. Die Lehrer*innen bzw. die Pädagog*innen sind diejenigen, die Handlungsanweisungen erteilen und über Wissensbestände bezüglich der Schüler*innen verfügen. Die Gruppe benennt die Transparenz des eigenen Handelns als Ziel – auf konjunktiver Ebene zeigt sich aber, dass Transparenz dazu dient, die Intentionen der Lehrkräfte, wie beispielsweise das Einhalten von Regeln, durchzusetzen.

Im Vergleich beider Sequenzen wird eine weitere Diskrepanz deutlich: die Überwindung oder zumindest Aufweichung der Trennung zwischen behinderten und nicht-behinderten Schüler*innen, die in Sequenz eins im positiven Horizont steht, wird in Sequenz zwei von der Gruppe gewissermaßen auf konjunktiver Ebene negiert. Die Studierenden fordern Anpassungsleistungen der jeweiligen pädagogischen Settings, um behinderte Schüler*innen miteinzubeziehen. So verstetigen die Studierenden das Zwei-Gruppen-Konstrukt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen, anstelle dieses, wie sie in Sequenz eins fordern, zu überwinden.

Sequenz eins, 2. Erhebungszeitpunkt

Vor der ausgewählten Sequenz sprechen die Studierenden über ihre Gedanken und Gefühle, wenn sie sich vorstellen, sie seien am ersten Tag im Referendariat und sollen eine inklusive Klasse unterrichten. Dw benennt methodische Ansätze, Rw berichtet von Gefühlen wie Angst und Unsicherheit.

*Oberthema: Etablierung der eigenen Lehrer*innenposition in das laufende System Schule (79–192)*

*UntertHEMA Eindrücke durch die Beschäftigung mit Schüler*innenperspektiven (79–117)*
eins:

- 79 Mw: Genau dann würde ich nochmal zur nächsten Frage kommen wenn ihr nochmal so
80 ein bisschen an die Aussagen von den Kindern denkt mit denen wir uns ja beschäft-
81 igt haben jetzt so im Nachhinein (.) gesehen was würdet ihr sagen was nehmt ihr
82 davon mit vielleicht habt ihr noch ein konkretes Beispiel was euch besonders be-
83 wegt hat oder wo ihr euch jetzt so spontan daran erinnern könnt ,ne Aussage die
84 euch irgendwie hängen geblieben ist
- 85 Ew: Ich finde eigentlich allgemein dass ich überrascht war wie reflektiert die Kinder
86 schon sind auch gerade Grundschüler und ich glaub ich würde daraus mitnehmen
87 dass man die auch ruhig mal auch nach ihrer Meinung fragen sollte und sich da-
88 hingehend dann selbst reflektieren dass sie das halt eben auch schon ganz gut ein-
89 schätzen können was sie an Methoden, zum Beispiel gut finden oder was wir letz-
90 tes Mal hatten mit den Strafen dass sie auch eigentlich meinten das bringt irgend-
91 wie gar nichts und das auch merken wenn die Lehrer nicht konsequent sind sowas;
92 das hat mich überrascht und das würde ich behalten
- 93 Rw: Ja also ich würde daraus mitnehmen auf jeden Fall dass man für sowas sensibel
94 ist oder dass man auch irgendwie versucht ((holt Luft)) die Meinungen der Kinder
95 auch so ein bisschen herauszufinden und ähm manche Sachen wo man merkt das
96 ist gerade ein Problem oder da da haben ähm Schüler irgendwelche bestimmte
97 Meinungen zum Beispiel weiß ich nicht der ist behindert mit dem spiel ich nicht
98 oder so ä::hm oder ja der ist halt selber schuld dass wir nicht dem ihm spielen das
99 fällt mir noch so spontan ein dass man das dann halt wirklich auch irgendwie the-
100 matisiert und natürlich auf eine angemessene Art und Weise @(.).@ und dann
101 nicht sagt irgendwie aber ihr müsst jetzt mit ihm spielen @(.).@ oder so sondern
102 man halt irgendwie Vielfalt und so thematisiert und dass man einfach mit den
103 Kindern darüber redet weil ((holt Luft)) da werden ja die Grundlagen gelegt in in
104 solchen jungen Jahren und da bilden sich auch schon Meinungen die das ganze
105 Leben über bestehen bleiben wenn man natürlich dann natürlich positive Meinun-
106 gen gegenüber Menschen mit Behinderung hat weil einem die Lehrerin erklärt hat
107 ähm dass sie eigentlich gar nicht so viel anders sind dann dann nimmt das mit für
108 sein Leben und da kann man auch ganz viel kaputt machen deswegen ähm ja das
109 nehme ich so daraus mit
- 110 Dw: Ich nehm auch die ä:hm das Reflektive nehme ich auch mit ähm und dass dass
111 man das dann auch auf beiden Seiten auch in der Selbst- und Fremdwahrnehmung
112 ähm reflektieren sollte also was tu ich wie wird das aufgenommen und was tun sie
113 und wie nehme ich das auf und dann nochmal dass man das alles so hinterfragt ob
114 das so richtig ist oder nicht (.) und dass man dass man nicht davon ausgeht dass
115 vielleicht hat man ja irgendwas von von älteren Lehrkräften übernommen das
- 116 Ew: [Mhm]
- 117 Dw: muss ja auch nicht richtig sein ((Ew und Rw nicken und lachen)) (3)

Die Passage zeichnet sich überwiegend durch Beschreibung aus; Rws Redebeitrag wechselt in dem Moment, in dem sie sich auf Normen beruft, aber in den Modus der Argumentation.

Zunächst wird ein weiter Fragehorizont eröffnet, indem die Gruppe dazu aufgefordert wird, an die Aussagen der Kinder zu denken. Im Weiteren wird der Fragehorizont aber sukzessive begrenzt, da die Studierenden nach einem „konkrete[n] Beispiel“ (82), das sie „besonders bewegt hat“ (83), gefragt werden. Die Frage impliziert bereits eine Relevanz der Kinderperspektiven und schließt so von vornherein die Möglichkeit aus, dass die Studierenden antworten könnten, dass die Aussagen der Kinder keine Bedeutung für sie gehabt haben. Zudem lädt die Frage nicht zu einer Diskussion ein, sondern evoziert eher Einzelantworten. Sie ist wenig erzählgenerierend formuliert und zielt eher auf die Abfrage von Lerneffekten ab.

Ew nimmt eine Proposition im Modus der Beschreibung vor und führt an, dass sie „überrascht“ (85) gewesen sei, wie reflektiert die Kinder seien und dass sie mitnehme, die Kinder auch nach ihren Meinungen zu fragen und sich daraufhin selber zu reflektieren. *Die Reflexion des eigenen Lehrer*innenverhaltens erfolgt durch die Rückmeldungen der Kinder.* Wie auch in der vorherigen Sequenz wird hier Reflexion als zentral benannt. Ew beginnt ohne Pause auf die Frage der Moderatorin zu antworten und bezieht sich auf ein Beispiel im Seminar, in dem Disziplinarmaßnahmen thematisiert wurden. *[Die Kinder erzählen, dass die meistgebrauchte Strafe bei Nichteinhaltung von Regeln das Pausenverbot sei und sie, statt die Pause draußen zu verbringen, sichtbar für alle vor dem Lehrer*innenzimmer auf einem Stuhl sitzen müssen. Sie plädieren davon ausgehend, genaue Überlegungen bezüglich der Angemessenheit von Strafen anzustellen; Themenblock zwei: Probleme an der Schule, Sequenz sieben].* Ew greift in ihren Ausführungen auf die Aussage der Schüler*innen zurück, die der Meinung waren, das Pausenverbot sei keine adäquate Strafe. Vermutlich führt sie dieses Beispiel aus dem Seminar an, um damit ihre vorherige Äußerung, man solle sich nach den Meinungen der Kinder erkundigen, um dann darauf aufbauend das eigene Handeln zu reflektieren, zu belegen. Auch im zweiten Beispiel bezieht sich Ew auf die Aussage einer Schülerin, die im Seminar diskutiert wurde. *[Eine Schülerin berichtet von einer Lehrerin, die mit der Klasse auf den Spielplatz gegangen ist, obwohl die Klasse vorher gemäß der Lehrerin zu laut gewesen sei. Die Bedingung, um gemeinsam den Spielplatz zu besuchen, war aber, dass die Klasse sich leise verhalte. Das Handeln der Lehrperson wird von der Schülerin als nicht hilfreich bewertet; Themenblock eins: zusammen lernen, Sequenz neun].* Indem Ew sagt, sie sei „überrascht“ (85) gewesen, wie reflektiert die Kinder waren, wird deutlich, dass eine Irritation vorliegt. Die Kinder nach ihren Meinungen zu fragen, schien für Ew bisher nicht Teil ihres pädagogischen Verständnisses gewesen zu sein. Sie formuliert in der ersten Person und verweist nicht auf das generalisierende ‚man‘.

Rw beginnt ihre Ausführungen im Modus der Beschreibung, wechselt dann aber später in den der Argumentation, wenn sie davon spricht, dass „in solchen jungen Jahren“ (103/104) die „Grundlagen gelegt“ (103) werden. Sie bemüht sich zunächst, an Ew anzuschließen, indem sie anführt, man solle versuchen, die Meinungen der Kinder herauszufinden (vgl. 95). Allerdings schränkt sie das sogleich mit ihrer Aussage, die Kinder sollen bei Problemen nach ihrer Meinung gefragt werden, ein. Weiter greift sie im Gegensatz zu Ew das Thema ‚Behinderung‘ auf, indem sie eine Situation imaginiert, in der ein Kind eine Spielsituation mit einem behinderten Kind aufgrund dessen Behinderung ablehnt. Während Ew überlegt, welche Konsequenzen die Meinung der Kinder für das eigene Verhalten hätten, geht es im Folgenden in Rws Redebeitrag um die Thematisierung von Behinderung seitens der Lehrkraft. Rw könnte sich mit ihrem Satz „der ist halt selber Schuld dass wir nicht mit ihm spielen“ (98) auf einen im Seminar thematisierten Ausschnitt einer Gruppendiskussion der Schüler*innen beziehen. In diesem diskutieren die

Schüler*innen die Situation eines Jungen, der aufgrund seines Aussehens exkludiert wird. Das Beispiel hat aber keinen unmittelbaren Bezug zum Thema Behinderung. [*Ein Schüler berichtet, es sei nicht ihre „Schuld“, dass sie den Jungen nicht mögen würden. Themenblock zwei: Probleme in der Schule, Sequenz neun*].

Lehrt ein*e Schüler*in eine Spielsituation mit einer*m behinderten Schüler*in aufgrund dessen Behinderung ab, sollte nach Rw die Lehrkraft Vielfalt „auf eine angemessene Art und Weise“ (100) thematisieren. Nicht angemessen wäre es, wenn die Lehrkraft das Spielen mit dem behinderten Kind anordnen würde. Die Lehrperson könnte hingegen erklären, behinderte Kinder seien gar nicht so „anders“ (107). Damit impliziert sie, dass aber dennoch Unterschiede bestehen. Die ‚Andersartigkeit‘ der als anders positionierten Schüler*innen wird erklärungsbedürftig gegenüber den Schüler*innen, die innerhalb der Norm positioniert werden.

Rw schreibt der Lehrkraft erheblichen Einfluss zu: wenn diese angemessen „Vielfalt“ und „Behinderung“ thematisiert, dann entwickeln die Kinder positive Meinungen gegenüber behinderten Menschen. „Meinungen“ (106) ist in diesem Zusammenhang ein Ausdruck mit eher schwacher Bedeutung: eigentlich verweist sie auf Einstellungen, die sich entwickeln. Sie rekurriert hier auf die kognitive Komponente von Einstellung: Die Lehrkraft erklärt dem Kind, Kinder mit Behinderung seien „eigentlich gar nicht so viel anders“ (107). Gleichzeitig könnten die Lehrkräfte „auch ganz viel kaputt machen“ (108). Obwohl Rw fordert, „Vielfalt“ (102) zu behandeln, spricht sie ausschließlich von Behinderung, was auf ein enges Verständnis von Vielfalt schließen lässt. *Lehrer*innen fungieren als Vermittler*innen von Wissen sowie von Normen und Werten.*

Während Ew sich dafür ausspricht, die Meinungen der Kinder zu erfragen, zielt Rw eher darauf ab, die Meinungen der Kinder zu verändern. Ein bestimmtes Verhalten der Kinder untereinander sei nach Rw nicht tolerierbar. Rw richtet ihr antizipiertes Verhalten somit an spezifischen Normen aus, die sie als zukünftige Lehrperson auch mitgestalten möchte.

Anstatt sich mit den Aussagen der Kinder zu befassen, sprechen die Studierenden über die Aufgaben von Lehrpersonen bezüglich der Äußerungen der Kinder. Die Lehrkraft müsse den Kindern „auf eine angemessene Art und Weise“ (100) sozial erwünschte Meinungen vermitteln. Dabei soll sie aber keine autoritäre Position einnehmen, indem sie zum Beispiel ein gemeinsames Spielen unter den Kindern anordnet, sondern soll „halt irgendwie Vielfalt“ (102) zum Gegenstand der Diskussion werden lassen. Die Verantwortung der Lehrkraft konkretisiert sich hier anhand von Überlegungen darüber, welche Werte sie vermitteln möchte.

Dw nimmt eine Proposition im Modus der Beschreibung vor und merkt an, sie nehme auch „das Reflektive“ (110) mit und zwar auf beiden Seiten: „also was tu ich wie wird das aufgenommen und was tun sie und wie nehme ich das auf“ (112/113). *Reflexion* wird an dieser Stelle *als interdependentes Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen* bestimmt. Sie überlegt nicht ausschließlich, wie ihr Handeln auf die Schüler*innen wirkt, sondern auch, wie das Handeln der Schüler*innen (das vielleicht auch bereits von ihrem Handeln geprägt ist) auf sie zurückwirkt. Weiterhin verweist sie auf eine kritische Haltung und merkt an, dass „alles so hinterfragt“ (113) werden sollte, weil bestimmte Aspekte von älteren Lehrkräften unhinterfragt übernommen würden, ohne dass diese „richtig“ (117) seien. An dieser Stelle werden normative Vorstellungen von *richtigen* und *falschen* pädagogischen Handlungen erkennbar. Der Redebeitrag von Dw verweist auf verschiedene Dimensionen. Unter Rückgriff auf die Eingangsfrage erläutert sie, was sie aus den Aussagen der Kinder mitnimmt. Folgend nennt sie das Hinterfragen von Sachverhalten der „älteren Lehrkräfte“ (115), worauf Rw und Ew lachen. Hier löst sich das Antwortverhalten des ‚Rundumstatement-Charakters‘ auf.

Auch wenn Dw sich in ihrem Beitrag bemüht, sowohl auf die Perspektiven der Kinder als auch auf die Seite der Lehrkräfte Bezug zu nehmen, adressiert sie Rw und Ew dennoch nicht direkt. Vielleicht nutzt Dw diesen scheinbaren Zusammenhang zur Überleitung der anderen von ihr eingebrachten thematischen Gehalte. Daher wird ihr Beitrag als eine eigenständige Proposition verstanden, die sich gewissermaßen auf die zuvor genannten Redebeiträge aufteilt. Dw greift zusätzlich die Frage des generationalen Verhältnisses auf, indem sie eine Abgrenzung zu „älteren Lehrkräften“ vornimmt.

UntertHEMA *systemkritische Meinungen bedürfen solidarischer Bündnisse mit*
zwei: *anderen Kolleg*innen (118–154)*

- 118 Mw: Ihr nickt so und lacht was meint ihr dazu
 119 Rw: Ich musste gerade so an die an die Pausensituation denken w- wo dann auch wie-
 120 der einfach wahrscheinlich so alte Methoden übernommen wurden oder keine Ah-
 121 nung so einfach dass man die Praxis so weiter führt und dass dann an einfach alles
 122 so für richtig an- oder als richtig ansieht ja und dann habe ich mir noch so gedacht
 123 ä:h dass natürlich aber auch dann schwer ist als einzelne Lehrkraft wenn man
 124 schon merkt hm: irgendwie klappt das nicht so richtig oder irgendwie ähm läuft
 125 das ja jetzt nicht so toll ähm dass man dann dann halt auch dagegen ähm ja auch
 126 im Kollegium sich dann dagegenstellen muss und sagen oder also dass man auch
 127 den Mut finden muss und dass das dann auch nicht so nicht so einfach ist und dass
 128 man dann auch einfach lieber ein bisschen mehr verdrängt und dass man das dann
 129 einfach so fortführt und dass das teilweise ist denke ich auch unterbewusst
 130 Ew: Ja ich glaube auch gerade am Anfang wenn man noch unsicher ist und vielleicht
 131 auch neu an der Schule dann dass man dann auch nicht alles hinterfragt und das
 132 Rw: [ja]
 133 Ew: kommt wahrscheinlich auch nicht so gut wenn man dann irgendwie die Methoden
 134 der älteren Lehrer so kritisiert aber eigentlich finde ich auch ich find das eigentlich
 135 gut dass dass man sowas auch mal hinterfragen sollte ob nicht einfach so alte Meth-
 136 oden @überhaupt sinnvoll sind@ oder nicht deswegen habe ich auch (2) genickt
 137 Rw: Ja ist auch schwer wenn man neu dabei ist da hat noch nicht so ((holt Luft)) ähm
 138 Rückhalt man kennt noch niemanden so richtig aus dem Kollegium die einen
 139 wahrscheinlich aus freundschaftlicher Solidarität auch beistehen würden oder so-
 140 was oder die das dann oder dafür auch offen sind oder dann auch sagen stimmt du
 141 hast recht ähm das hat man da ja nicht dann ist man da neu und dann sagt man so
 142 ey hier läuft alles
 143 Ew: [Ja]
 144 Rw: total doof und so @(.).@
 145 Dw: Ja ich hab von zwei verschiedenen Möglichkeiten bereits gehört entweder dass die
 146 ähm (.) dass dass die Neuen so als ja als die Grünschnäbel angesehen werden ähm
 147 ja wie du kommst gerade von der Uni und da kannst du das alles noch nicht so
 148 richtig und wir nehmen dich mal an die Hand oder äh dass die älteren Lehrkräfte
 149 begeistert sind dass mal neuer Wind reinkommt und dass sie davon auch noch was
 150 lernen können und
 151 Ew: [Ja äh so ist das halt ist halt die Frage welches Kollegium
 152 Rw: [Ja]
 153 Ew: man gegenüber hat
 154 Dw: Ja das weiß man halt vorher nicht

Die Redebeiträge der Passage verlaufen größtenteils im Modus von Beschreibungen, vereinzelt auch in Form von Argumentationen. Die Frage meinerseits, warum Ew und Rw nicken und lachen, dokumentiert, dass ich im Gegensatz zu ihnen nicht in den gemeinsamen Erfahrungsraum inkludiert bin, sondern mir diesen kommunikativ erschließen muss. Rw rekurriert auf die von Dw vorgenommene Differenzierung der zwei Gruppen von Lehrpersonen (die älteren und die jüngeren). Zunächst bezieht sie sich auf den Anspruch der Reflexion. Hier findet zum ersten Mal eine Elaboration statt, die Rw im Modus der Beschreibung vornimmt. Sie verweist auf die Pausensituation, die bereits von Ew aufgegriffen wurde, als sie das Beispiel zu Disziplinarmaßnahmen anführte. Rw glaubt, dass in der Situation „alte Methoden übernommen wurden“ (120). Auffallend ist, dass sie das Pausenverbot als „Methode“ auffasst. Vielleicht rührt das daher, dass diese Strafe im Unterricht bei Regelverstößen verhängt wird und Rw sie aus diesem Grund als Methode im Umgang mit Regelabweichungen bezeichnet. *Rw nutzt die Aussage einer Schülerin, um darüber ihre zukünftige Position als Lehrkraft zu thematisieren.* Sie elaboriert weiter die Bedeutung, Methoden kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig könne Kritik an den verwendeten Methoden aber zu Unstimmigkeiten mit den älteren Lehrkräften führen. Rw versucht, sich in die Position als Lehrkraft, die sich neu in ein bestehendes Kollegium einfügen muss, hineinzuversetzen. Sie sagt, sie stelle sich das „schwer“ (123) vor, wenn man aufgefordert sei, sich als „einzelne Lehrkraft“ (123) einem Kollegium gegenüber zu positionieren. Dafür sei „Mut“ (127) notwendig. Weiter merkt sie an, dass dann auch Sachverhalte „verdrängt“ (128) werden und stattdessen die Praxis wie gehabt fortgeführt werde, was sich auch unbewusst vollziehe. Die Formulierung „einzelne Lehrkraft“, vor allem in Verbindung mit dem Kollegium, weckt die Assoziation eines Bildes von zwei sich gegenüberstehenden Seiten, wobei die „einzelne Lehrkraft“ über wenig Möglichkeiten verfügt, wenn sie sich nicht auf Seiten des Kollegiums verortet. Auch die Wortwahl ihrer Bezeichnung „dagegenstell“ (126) impliziert ein solches Bild.

Rw bezieht sich auf die von Dw gestellte Frage „was tue ich wie wird das aufgenommen und was tun sie und nehme ich das auf“ (112/113) und reflektiert das Spannungsverhältnis zwischen jüngeren und älteren Lehrpersonen. Auch hier zeigt sich, dass *die Aussagen der Kinder eher als Brücke benutzt werden, um über die eigene (zukünftige) Position im Kollegium zu sprechen.* Der relevante Orientierungsgehalt für die Studierenden ist *die zukünftige Positionierung als junge Lehrpersonen in das bestehende System Schule.* Das bestätigt sich im folgenden Verlauf, der durch Validierungen, Lachen sowie die Bezugnahme der einzelnen Redebeiträge untereinander geprägt ist.

Ew führt an, dass das Hinterfragen bestehender Systemzwänge sich gerade zu Beginn, also mit dem erstmaligen Antritt einer Stelle als Lehrperson, als schwierig erweisen könnte. Eigentlich fände sie es gut, Methoden der „älteren Lehrer“ (134) kritisch zu überdenken, aber ihr ist bewusst, dass dies auch Unstimmigkeiten hervorrufen kann. Es wirkt so, als ginge Ew von einem ‚Recht der Älteren‘ aus, wenn sie von „älteren Lehrern“ spricht, die die ‚richtigen‘ Lehrer*innen seien – im Gegensatz zu ihnen als Studierende, die sich noch zu ‚richtigen‘ Lehrer*innen entwickeln müssen. Die „älteren Lehrer“ werden als eine homogene Gruppe konstruiert, die vermutlich der Konstitution der eigenen Gruppe als ‚Neulinge‘ dient. Ebenso impliziert dies ein Bild von erfahrenen Lehrkräften, die über tradiertes Wissen verfügen. Darüber hinaus wird ein generationaler Zusammenhang der Gruppe deutlich.

Rw sagt, dass man auch den „Mut finden muss“ (127), um Methoden der älteren Lehrkräfte zu kritisieren, womit sie sowohl auf eine zeitliche Dimension als auch auf eine Charaktereigenschaft hinweist. Ew führt an, dass man am Anfang noch „unsicher“ (130) sei. Sie nimmt zusätzlich zu Rw noch eine Außenperspektive ein und überlegt, wie mögliches Verhalten der jüngeren Lehrkräfte oder der ‚Neulinge‘ auf die älteren Lehrkräfte wirken könnte. Ihre Ausführungen

hierzu implizieren, dass zunächst eine gewisse Zurückhaltung seitens der Berufseinsteiger*innen angebracht sei. Rw schließt an die Ausführungen Ews an und thematisiert ebenfalls die Positionierung als Berufsanfängerin. Diese ist verbunden mit einer Unkenntnis über die institutionellen Strukturen und über die Menschen, die in diesen Strukturen arbeiten. Sie merkt an, man würde dann noch niemanden kennen, der einem aus „freundschaftlicher Solidarität“ (139) beistehen würde. Es ist Aufgabe des Einzelnen, sich Verbündete zu suchen, mit denen man sich organisiert. *Es bedarf ‚Bündnisse‘ mit anderen Lehrpersonen, um Veränderungen zu initiieren.* Nicht Qualifikationen, sondern persönliche Eigenschaften wie „Mut“ sind dafür zentral. Darüber hinaus wird eine Parallele zwischen den Schüler*innen und den Lehrkräften, die neu an die Schule kommen, deutlich: beide befinden sich in (strukturellen) Abhängigkeiten zu denjenigen Lehrkräften, die bereits seit einem längeren Zeitraum an der Schule tätig sind. Um gehört zu werden, müssen sich Berufsanfänger*innen zunächst eine entsprechende Position im Kollegium erarbeiten. Die in dieser Passage zentrale verhandelte Frage ist, wie sich Lehrkräfte als Berufsanfänger*innen zu Beginn in eine ihnen noch unbekanntere Institution einfügen.

Rw beendet ihre Elaboration mit dem Satz „dann ist man da neu und dann sagt man so ey hier läuft alles total doof und so @(.).@“ (141–144). Damit fasst sie ihre Ausführung noch einmal zusammen, auch wenn sie diese übertrieben und salopp formuliert, was vermutlich auch ihr Lachen an dieser Stelle erklärt. Dw schließt an Rws Aussagen an und nimmt eine Elaboration im Modus der Beschreibung vor. Sie beschreibt zwei Gruppen von Lehrer*innenkollegien: diejenigen, die die Berufsanfänger*innen als „Grünschnäbel“ (146) betrachten und diejenigen, die begeistert über die Berufseinsteiger*innen sind, weil dann „neuer Wind reinkommt“ (149). Das Kollegium betrachtet die Berufsanfänger*innen, die gerade ihren Abschluss an der Universität gemacht haben, entweder als noch ‚unfertig‘ und nicht besonders kompetent, worauf der Ausdruck „Grünschnäbel“ verweist. Oder sie bestimmen sie als kompetente Akteur*innen, von denen sie „auch noch etwas lernen können“ (149/150). Bei letzterer Möglichkeit nehmen Berufsanfänger*innen auch die Position von Chancenträger*innen für Innovationen ein. Dw sagt, sie habe von diesen beiden Möglichkeiten „gehört“ (145), sie hat sie demnach nicht selber erlebt. Da sie selber noch nicht in der Situation war, kann sie sich ihr Bild diesbezüglich nur durch das Rekurrieren auf andere Erfahrungen konstruieren. *Somit gibt sie von Dritten übernommenes Wissen weiter.*

Ew nimmt eine Zwischenkonklusion im Modus der Beschreibung vor und sagt, es sei „halt“ (151) die Frage, welches Kollegium man dann „gegenüber“ (153) habe. Ihre Aussage weckt Assoziationen einer Schicksalhaftigkeit, wobei dann die Verantwortung alleine bei dem Kollegium liegen würde. Rw ratifiziert, Dw validiert Ews Aussage. Auffällig ist hier die verwendete Bezeichnung „gegenüber“, die erneut das Bild einer „einzelne[n] Lehrkraft“ (123) gegenüber dem Kollegium weckt. Ews Redebeitrag fungiert als Zwischenkonklusion, da sie zentrale Dimensionen der Diskussion zusammenfasst, worauf ebenso die Validierungen und Ratifizierungen von Dw und Rw hinweisen.

*Unterthema die besondere Position der Sonderpädagog*innen (155–192)*
drei:

- | | | |
|-----|-----|--|
| 155 | Ew: | Eben und ähm ich glaube auch gerade dass dann die Situation der Sonderpädago- |
| 156 | | gen da vielleicht auch an manchen Schulen echt schwierig ist wenn die da nicht |
| 157 | | so als volle Lehrkraft, da nicht so anerkannt werden ähm und man dann |
| 158 | Rw: | [Ja] |
| 159 | Ew: | solche Methoden kritisiert (.) dass man auch einen ziemlich schweren Stand hat |

- 160 Rw: Ja es ist auch es ist einfach ich stell mir das auch schwer vor wenn ich dann ir-
 161 gendwie so einem Klassenteam gegenüber stehe das will mich eigentlich nicht
 162 haben will oder ich und das ist ja sowieso manchmal ist man dann hat man fünf
 163 Ew: [Ja]
 164 Rw: Stunden in der Woche: die man dann mit einem bestimmten Kind Deutsch machen
 165 soll so wie soll da ein Team entstehen wie soll man sich da absprechen das ist ö:h
 166 ja und ich ich kenn auch viele die sagen nö wir haben keine Lust auf Inklusion a-
 167 als Sonderpädagogen weil die wollen sich dann da so ein bisschen rausdrücken
 168 also so (.) bisschen (.) also ja ist die suchen dann auch nach Wegen wie sie nicht
 169 an andere Schule kommen weil es auch einfach schwer ist sich dann durchzuset-
 170 zen und wie soll man dann bitte gut mit jemanden (ko) ähm ähm zusammenarbei-
 171 ten wenn der einen nicht haben will und der es auch nicht irgendwie versteht auch
 172 wenn man irgendwie nett und freundlich auftritt und so
 173 Dw: Ja
 174 Ew: Da hatten wir auch das eine Schülerinterview zu wo die ähm die die Sonderpäda-
 175 gogin auch gar nicht richtig einordnen konnten irgendwie ob das überhaupt eine
 176 richtige Lehrerin ist oder was die so macht
 177 Rw: Vor allen Dingen wir machen unseren Master und dann
 178 Ew: [()] schwer ist etwas durchzusetzen @(.)@]
 179 Rw: wir machen unseren Master und gehen den gleichen Weg und sind fünf Jahre an
 180 der Uni und arbeiten uns auch unseren äh arbeiten auch dafür also, wir arbeiten
 181 für unseren Abschluss und äh dann sind wir irgendwann an einer Schule und Kin-
 182 der denken vielleicht auch nochmal dass irgendwie Schulassistent für ein be-
 183 stimmtes Kind weil man mit dem halt was macht und die kennen das vielleicht
 184 nur von
 185 Ew: [@(.)@Ja]
 186 Rw: Schulassistenten die das die sich dann um das Kind in in Aufgabensituationen
 187 kümmern das ist doch auch ja ist ja auch schön dann dafür hat man dann seinen
 188 Abschluss gemacht das eine andere dann irgendwie für ja, ist ja so dann kriegt
 189 man auch nicht so seine Anerkennung das ist ja auch dann ein bisschen schade
 190 eigentlich
 191 Dw: Geht ihr auch 18 Monate ins Ref
 192 Rw: Ja (15)

In dieser Passage überwiegt der Modus der Argumentation; Beschreibungen dienen eher der Hintergrundkonstruktion, um bestimmte Positionen argumentativ zu vertreten. Ew validiert Dws Antwort mit „eben“ (155) und bestätigt so die Zwischenkonklusion, bevor sie eine Anschlussproposition vornimmt. Sie bezeichnet die Situation der Sonderpädagog*innen als „echt schwierig“ (156), wenn sie nicht als „volle Lehrkraft“ anerkannt werden. Diese haben nach Ew einen „ziemlich schweren Stand“ (159). Sie verwendet die distanzierten Pronomen „die“ (156) und „man“ (157). Ew führt in dieser Sprechbewegung mögliche Schwierigkeiten an, die auf sie zukommen könnten und bleibt ihnen gegenüber relativ distanziert. Vermutlich hat sie von diesen Erfahrungen gehört, gibt so das Wissen anderer weiter und übernimmt dieses sogleich für sich selbst. Erneut bildet das Spannungsverhältnis zwischen Lehrkräften, die sich bereits im bestehenden Kollegium befinden einerseits, und denen, die neu in dieses dazukommen andererseits, die Diskussionsgrundlage. Die Differenzierung verläuft hier nicht *zwischen jüngeren und älteren Lehrkräften*, sondern *zwischen Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen*. Der Orientierungsgehalt, dass es *Bündnisse mit anderen Lehrpersonen für einen systemkritischen Umgang braucht*, wird von Ew um die *besondere Position der Sonderpädagog*innen* erweitert.

Rw wiederholt zunächst Ews Aussage, indem sie elaboriert, dass sie es schwer fände, einem Klusenteam gegenüber zu stehen, das sie „eigentlich nicht haben will“ (161/162). Sie greift so erneut auf das dualistisch geprägte Bild, in der sich Sonderpädagog*innen auf der einen Seite und das Klusenteam (von dem die Sonderpädagog*innen kein Teil zu sein scheinen) auf der anderen Seite befinden, zurück. Als weitere Herausforderung verweist Rw auf die zeitliche Dimension: wenn sie zum Beispiel nur fünf Stunden in der Woche mit „einem bestimmten Kind Deutsch“ (164) mache, fragt sie sich, wie überhaupt ein Team (von Lehrpersonen) entstehen soll. Sie nimmt an, dass es ihre vordergründige Aufgabe sei, mit einem „bestimmten Kind“ Unterricht zu machen, anstelle mit der gesamten Klasse, was eher auf ein exkludierendes als inkludierendes Verständnis von Unterricht verweist. Rw fragt sich weiter, wie unter den angeführten Bedingungen Absprachen funktionieren sollen. Einerseits thematisiert sie somit äußere Faktoren wie den Zeitmangel, andererseits verweist sie auf die Haltungen von Lehrkräften, wenn sie von einem Team spricht, das sie „eigentlich nicht haben“ möchte.

Rw wird von Ew validiert, die ebenfalls Lehramt für Sonderpädagogik studiert und ihre Sorgen zu teilen scheint. Rw führt fort, sie kenne „viele“ (166), die aus den genannten Gründen „keine Lust auf Inklusion“ (166) hätten und sich dann da „so ein bisschen rausdrücken“ (167). Indem sie darauf verweist, sie kenne viele, die so denken würden, schließt sie sich selber nicht ein und möchte so vermutlich verdeutlichen, dass dies nicht ihren Gedankengängen entspricht. Sie fragt sich, wie man „(ko) ähm ähm zusammenarbeiten“ soll, wenn man nicht erwünscht sei, obwohl man „nett und freundlich auftritt“ (172). Aufgrund der Ablehnung seitens der anderen Lehrkräfte wäre es schwer, sich „durchzusetzen“ (169/170). ‚Durchsetzen‘ steht einer ‚Zusammenarbeit‘ kontrastiv gegenüber (vgl. 174). Auffällig ist, dass Rw davon ausgeht, dass man bei nettem und freundlichem Auftreten erwünscht sei. Statt persönliche Eigenschaften wie „nett und freundlich“ könnte sie auch sonderpädagogische Expertise als relevant benennen. Dw beteiligt sich zwar nicht (sie ist im Gegensatz zu Ew und Rw Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen), stimmt Rw und Ew aber zu. Sie scheint trotz ihres anderen Studiengangs keine Gegenposition zu Ew und Rw einzunehmen, sondern sich hier eher mit ihnen zu identifizieren. Ew schließt an Dw an und elaboriert im Modus der Beschreibung, dass sie zu diesem Thema auch ein „Schülerinterview“ (174) gehabt hätten, in dem eine Schülerin die Position der Sonderpädagogin hätte nicht richtig zuordnen können. Dabei verwendet sie den Ausdruck „richtige Lehrerin“ (176). *[Die Schüler*innen unterhalten sich über Frau X, die Sonderpädagogin ist, was die Schüler*innen aber nicht wissen. Sie sprechen über die Interaktion mit Frau X und überlegen davon ausgehend, wie sie diese in ihren Schulalltag einordnen können. Dabei stellen sie u.a. fest, dass Frau X sich von den anderen Lehrkräften unterscheidet, da sie weder Klassenlehrerin noch Vertretungslehrerin sei. Themenblock eins: zusammen lernen, Sequenz zehn].*

Vermutlich verwendet Ew die Bezeichnung „richtige Lehrerin“, weil die Schüler*innen diese wählten, um herauszufinden, welche Funktion die Sonderpädagogin hat. Auffällig ist, dass sie darauf hinweist, die Schülerin hätte nicht gewusst, was die Sonderpädagogin „so macht“ (176). Selber können die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik aber ihren zukünftigen Tätigkeitsbereich auch nicht konkretisieren. Hier zeigt sich das *mangelnde Wissen über die eigene Expertise*, was vor allem in der nächsten Sprechbewegung von Rw deutlich wird. Rw bezieht sich zwar auf die Aussage der Kinder, aber nur, um den eigenen ‚schwierigen‘ Stand als Sonderpädagogin zu verdeutlichen. Sie unterbricht Ew und elaboriert im Modus der Beschreibung, dass sie ihren Master absolvieren würden: der akademische Grad und die akademische Ausbildung werden von ihr als Kriterium für den Erhalt von Anerkennung bestimmt. Ew unterbricht wiederum Rw und sagt lachend, dass es schwer sei, „etwas durchzusetzen“ (178). Sie denkt womög-

lich, wenn die Kinder sie nicht als „richtige Lehrerin“ betrachten, wäre es noch schwerer „etwas durchzusetzen“. Sie bleibt dabei unkonkret und benennt nicht, was sie durchsetzen möchte. Rw führt fort, dass sie (damit verweist sie auf die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik) ihren Master absolvieren, fünf Jahre an der Universität verbringen und so den „gleichen Weg“ (wie die Regelschullehrer*innen, 179) beschreiten. Im Weiteren beschreibt sie, dass die Schüler*innen sie aber vielleicht als „Schulassistent“ (182) einordnen, was mit einer Degradierung der eigenen Professionalität einhergeht. Als Grund nennt sie, dass es die Schüler*innen nur von Schulassistent*innen kennen würden, dass sich um sie gekümmert werde (vgl. 178). Erneut wird das *mangelnde Wissen über die eigene Expertise* deutlich. Rw weist lediglich auf Ähnlichkeiten zu der Position von Schulassistent*innen hin: das „Kümmern“ (187) um Kinder in bestimmten Situationen. Durch den Zusatz „in Aufgabensituationen“ (186) kann davon ausgegangen werden, dass sich das „Kümmern“ vermutlich auf individuelle Förderung bezieht und im Kontext von Lernprozessen verläuft. Rw nimmt aber ansonsten keine Ausführungen zu sonderpädagogischer Professionalität vor. Als Abgrenzung zu der Position der Schulassistent*innen verweist sie zwar auf das Studium, greift aber keine Differenzierung der Kompetenzen und Aufgabenbereiche auf. Die inhaltliche Unklarheit spiegelt sich auch auf sprachlicher Ebene insofern wider, als dass sie mehrfach ihre Sätze abbricht und nicht zu Ende führt.

Die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik machen ihre Anerkennung davon abhängig, ob die Kinder sie ‚richtig‘ zuordnen (als Lehrer*innen). Die Diskussion hat an dieser Stelle ihren Höhepunkt erreicht. Die Frage der Anerkennung, die sich über die gesamte Sequenz hinweg erstreckt, wird in der Konstruktion der bereits beschriebenen Hierarchien forciert. Für die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik wird die Diskussion hier zu einer Frage der Identitätsstiftung.

Dw scheint zu überlegen, worin die mögliche fehlende Anerkennung begründet sein könnte und fragt Rw und Dw, ob der Zeitraum ihres Referendariats auch 18 Monate betragen würde. Sie zeigt hiermit Interesse an der Ausbildung der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik. Rw könnte diese Frage aber auch als Aberkennung von Anerkennung auffassen. Diese Lesart würde die darauf folgende Pause und die Beendigung der Diskussion erklären. Dws Frage zeigt, dass wenig Wissen über andere Studiengänge mit dem Ziel Lehramt besteht. Rw bejaht Dws Frage, danach entsteht eine Pause von 15 Sekunden. Zu Ende der Sequenz hat sich die Gruppe durch die Thematisierung der Position der Sonderpädagog*innen unterteilt, da Dw von dieser als Studierende des Lehramts für berufsbildende Schulen ausgeschlossen war.

Die Studierenden führen die Diskussion in einem *parallelen* Diskursmodus. Auf kommunikativer Ebene teilen sie den Orientierungsgehalt, dass *Lehrkräfte sich bemühen sollten, die Meinungen der Kinder herauszufinden*. Auf konjunktiver Ebene zeigt sich aber, dass *dieses vor allem dazu dient, Einfluss auf die Meinungen der Kinder zu nehmen*. Diskriminierende Äußerungen („der ist behindert mit dem Spiel ich nicht“, 97), müssen die Lehrkräfte aufgreifen und „auf eine angemessene Art und Weise“ (100) thematisieren. Transparenz wird als wichtiges Element pädagogischen Handelns betrachtet. Das Verständnis von Transparenz der Gruppe umfasst auch, dass die Lehrkraft die Meinungen der Kinder lenkt. Pädagogisch erwünschte Verhaltensweisen werden erklärt, nicht lediglich angeordnet – diese Erklärungen sind aber stark normativ geprägt.

Im Anschluss diskutieren die Studierenden, dass keineswegs unreflektiert Methoden von älteren Lehrkräften übernommen werden sollten. Dies kann aber in ihrer Position als ‚Neulinge‘ an der Schule vermutlich auch zu Schwierigkeiten gegenüber den Lehrkräften führen, die diese Methoden bereits seit Längerem praktizieren. Zum einen verhandelt die Gruppe *die Reflexion bereits bestehender Methoden und einen kritischen und vielleicht innovativen Umgang mit diesen*.

Zum anderen thematisiert sie die *Beziehungsgestaltung* zwischen jungen Lehrkräften, die gerade ihren Abschluss an der Universität absolviert haben und neu an den Schulen sind, und älteren Lehrkräften, die sich schon länger an der Schule befinden. Diese beiden Fragen von Professionalität werden in Relation zueinander gesetzt, da eine kritische Haltung gegenüber bestehenden Methoden möglicherweise eine *gute* Arbeitsbeziehung zu den älteren Lehrkräften verhindern könnte. Erst wenn Berufsanfänger*innen sich eine bestimmte Position innerhalb eines Systems erarbeitet haben, können sie dieses auch innovativ mitgestalten, ohne Beziehungsabbrüche zu riskieren oder den Beziehungsaufbau zu gefährden.

In der letzten Passage entwickelt sich eine Verhandlung unter den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik, die Sorge haben, dass ihnen sowohl von den Schüler*innen als auch von den Regelschullehrer*innen zu wenig Anerkennung entgegengebracht wird.

Anhand des Diskursverlaufes lässt sich zeigen, dass *die Perspektive der Kinder als ‚Brücke‘ genutzt wird, um über die eigene (zukünftige) Position als Lehrkraft im laufenden System Schule zu diskutieren*. Die Verhandlungen um die eigene angehende Position in der Schule zeichnen sich durch eine hohe interaktive Dichte aus, die Studierenden beziehen sich aufeinander und bestätigen sich hier gegenseitig. Die Gruppe scheint die eigene Position als Lehrkraft als bedeutsamer im Vergleich zur Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Schüler*innen zu verstehen. In Relation zum ersten Erhebungszeitpunkt wird auf die Perspektiven der Schüler*innen zum zweiten Erhebungszeitpunkt aber durchaus von der Gruppe verwiesen. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese die Funktion eines ‚Gesprächsaufhängers‘ übernehmen. Die Gruppe nimmt beispielsweise nur Andeutungen zu den im Seminar diskutierten Aussagen der Schüler*innen vor, ohne sich konkreter mit ihnen im Verlauf der Diskussion zu befassen.

Sequenz zwei, 2. Erhebungszeitpunkt

Vor der ausgewählten Sequenz diskutieren die Studierenden über das im Seminar verhandelte Thema ‚Körper und Körpernormen‘. Rw berichtet aus einer Erfahrung im Praktikum von einem Schüler, der unangenehm gerochen habe. Der unangenehme Körpergeruch habe für den Schüler im Hinblick auf seine sozialen Kontakte behindernd gewirkt. Die Studierenden überlegen, wie Lehrpersonen in solchen Situationen reagieren könnten. Rw lenkt die Diskussion dann erneut auf das Themenfeld ‚Inklusion‘.

Oberthema: *das eigene Kind auf eine inklusive Schule schicken? (449–538)*

Unterthema *Inklusion im Spannungsfeld zwischen Praxiserfahrungen und*
eins: *universitärem Wissen (449–481)*

449 Rw: Um nochmal zu Inklusion zurück zu kommen muss ich sagen dass ich vor meinem
450 Studium sehr kritischen und sehr negativen Blick auf Inklusion hatte aber einfach
451 aus dem Grund weil ich einfach nur schlechtes gesehen habe und es ist ja immer
452 noch so würde ich behaupten dass äh es in den meisten Fällen einfach nicht gut
453 klappt und ähm (.) ja jetzt weiß ich aber auch erst was es mit Inklusion gemeint
454 ist und sehe auch also ich dachte auch das manche sowas wie dass jeder dass man
455 einfach Unterricht macht ähm und jeder daran teilnehmen kann das dachte ich
456 geht auch nicht also vielleicht so in Kunst oder so was aber bestimmt nicht in
457 Mathe weil ich nicht daran gedacht habe dass man vielleicht auch etwas anderes
458 machen kann außer Frontalunterricht das wusste ich gar nicht so Gruppenarbeit

- 459 das war ja das () ist ja auch eher so eine Ausnahme oder ja (m m) und das hat
 460 sich jetzt durch das Studium verändert m:h ja und wir hatten auch heute eine Dis-
 461 kussion drüber und ich meinte auch so wie es jetzt also eigentlich ist ja der Grund-
 462 gedanke hinter Inklusion auch schön und so aber wer will denn freiwillig sein
 463 Kind dafür hergeben ähm d d für diesen Gedanken weil ich hoffe mal einfach dass
 464 es besser wird oder ich denke auch einfach dass es besser wird und dass sich da
 465 auch vieles tun wird und dass sich dann irgendwann auch alles so ist wie es sein
 466 soll: vielleicht nicht immer kann man ja nicht immer garantieren aber wer möchte
 467 denn jetzt sein Kind dafür hergeben für eine schlechte Inklusion das geht dabei
 468 unter als ich würd's also ich denke mal dass ich das nicht machen würde, und ähm
 469 zum Beispiel meine Schwester ist auch auf eine Sonderschule gegangen (.) weil
 470 die die ersten drei Jahre nicht hören konnte und deswegen Probleme hatte mit ähm
 471 so Lesen und Rechtschreiben und so was und dann ist sie ähm: genau auf so eine
 472 Sonderschule dafür und ähm ja ihr hat es total geholfen weil da war es immer still
 473 es waren super kleine Klassen sie konnte sich endlich mal konzentrieren weil das
 474 konnte sie nicht in so großen Gruppen und ich denke wenn die irgendwie in die
 475 Inklusion gegangen das äh das es ja hätte überhaupt nicht gut getan da hätte sie
 476 vieles bestimmt nicht so geschafft und () mh
 477 Dw: Aber ich denke als Elternteil weiß man ja gar nicht ob das jetzt in der Klasse gut
 478 oder schlecht läuft also man ich denke (.) ich denke man geht davon aus, dass es
 479 gut läuft oder? Wenn man
 480 Rw: Meinst du jetzt auch oder bezogen auf die Sonderschule oder meinst du bezogen
 481 auf ne inklusive

Die Passage zeichnet sich überwiegend durch einen argumentativen Modus aus. Rw nimmt eine Proposition vor und merkt an, dass sie vor dem Studium aufgrund ihrer Erfahrungen einen „sehr kritischen und negativen Blick auf Inklusion hatte“ (450). Sie führt aus, dass sich ihre Perspektive auf Inklusion durch das Studium „verändert“ (460) habe, vor allem durch das Kennenlernen alternativer Unterrichtsformen wie die Form der Gruppenarbeit im Gegensatz zum Frontalunterricht. Inklusion wird so zunächst als universitäres Konzept aufgegriffen, womit ein kognitiver, wissensbasierter Zugang einhergeht. Auffällig ist, dass Rw vor dem Studium noch keine Kenntnis über alternative Unterrichtsmethoden zum Frontalunterricht hatte – scheinbar ist ihre Schulzeit durch Frontalunterricht geprägt gewesen. Rw greift weiter das Thema ‚Teilhabe am Unterricht‘ auf, die ihrer Meinung nach nur bedingt durch Frontalunterricht erreicht werden könne. Durch das Kennenlernen anderer Unterrichtsmethoden wie die Gruppenarbeit, die mehr Möglichkeiten der Partizipation bietet, kann sie sich die Umsetzung von inklusionsorientiertem Unterricht eher vorstellen. Sie sagt weiterhin, sie wüsste erst seit Beginn des Studiums, was „mit Inklusion gemeint ist“ (453/454). Inklusion bedeute nicht, dass alle Schüler*innen gemeinsam in einer Klasse seien und der Unterricht aber wie bisher fortgeführt werde. Stattdessen wäre eine Neugestaltung des Unterrichts notwendig, damit alle Schüler*innen erfolgreich lernen können. Aufgeworfener Orientierungsgehalt ist *eine subjektiv wahrgenommene Einstellungsänderung hinsichtlich Inklusion durch ein verändertes Verständnis von Inklusion*. Diese Veränderung der Einstellung ging mit einem erhöhten Zuwachs an Wissen bezüglich alternativer Unterrichtsformen einher.

Obwohl Rw im ersten Teil ihrer Aussage von sich selber behauptet, dass sich ihr Blick auf Inklusion durch das Studium verändert habe (sie sagt aber nicht, inwiefern er sich verändert hat), behält sie ihre sehr kritische und auch negativ konnotierte Perspektive in ihren weiteren Ausführungen bei. Im Folgenden bringt sie ein Beispiel aus ihren Erfahrungen ein und wechselt in

den Modus der Erzählung. Sie leitet damit ein, dass der „Grundgedanke hinter Inklusion auch schön“ (462) sei, wirft aber im Anschluss die Frage auf, wer denn für diesen Gedanken sein Kind „hergeben“ (467) würde. *Der wissensbasierte Zugang zu Inklusion wird positiv konnotiert, während die eigenen Erfahrungen und praktischen Umsetzungen negativ gerahmt sind.* Inklusion wird gewissermaßen als ein theoretisches Ideal betrachtet, das aber in der praktischen Umsetzung, wenn es einen selbst betrifft, eher nicht gewollt ist. Es klingt so, als ob das Kind (das Individuum) zu Gunsten einer größeren Idee (der Inklusion) ‚geopfert‘ werden müsste und dieser Idee gewissermaßen *diene*n würde, wie es im militärischen Jargon oder Ideologien der Fall ist. Inklusion erhält so von Rw einen ideologischen Charakter. Im Folgenden wird dieses Bild noch drastischer, indem sie über ihre Sorge, das Kind würde in der Inklusion „unter“ (468) gehen, berichtet. Vermutlich führt sie dieses Beispiel an, um ihrer Aussage besonderes Gewicht zu verleihen: ihre jüngere Schwester besuchte eine Sonderschule, was ihr „total geholfen“ (472) habe. Der Besuch einer inklusiven Schule hingegen hätte ihr „überhaupt nicht gut getan“ (475/476). Sie bringt die Sonderschule kontrastierend zum Leistungskonzept mit Hilfestellungen in Verbindung. Allerdings bemerkt Rw auch, in einer inklusiven Schule hätte ihre Schwester vieles „bestimmt nicht so geschafft“ (476), was einen Leistungsgedanken innerhalb der Sonderschule impliziert. Unklar bleibt allerdings, auf was sich „vieles geschafft“ bezieht.

Indem sie von ihrer Schwester spricht, wird vielleicht deutlich, warum sie fragt, wer sein Kind dafür „hergeben“ würde. An diesen Äußerungen zeigt sich, dass Wohlbefinden und Hilfestellungen vordergründig sind, die Rws Schwester laut Rw eher in der Sonderschule erhalten habe. Auffällig ist die Formulierung „wenn die irgendwie in die Inklusion gegangen wäre“ (474/475). Zunächst ist es irritierend, dass Rw von ihrer Schwester als „die“ spricht und sie sich so in Distanz zu ihr begibt. Inklusion wird als Ort beschrieben, der besucht und verlassen werden kann. Rw unterstellt ihrer Schwester zunächst ein Defizit, dass sie nicht gut hören könne. Die Sonderschule sei in der Lage gewesen, dieses Defizit auszugleichen, wodurch Teilhabemöglichkeiten geschaffen worden seien.

Dw stellt mit ihrer folgenden Aussage, sie denke, dass die Eltern nicht wüssten, ob es „in der Klasse gut oder schlecht läuft“ (477/478) und dass man eher davon ausgehe, dass es „gut läuft oder?“ (479), eine vorsichtige These auf. Der Orientierungsgehalt einer subjektiv wahrgenommenen Einstellungsänderung wird nicht fortgeführt. Stattdessen schließt Dw an den Redebeitrag von Rw an, indem sie darauf eingeht, ob man sein Kind an einer inklusiven Schule anmelden sollte und nimmt dabei die Elternperspektive ein. Die von Rw genannten kritischen Punkte nimmt sie nicht auf, sondern geht eher davon aus, das würde ‚schon laufen‘. Sie wechselt zwischen dem verallgemeinernden „man“ (477) und „ich“ (477). Das „oder?“ zeigt einen Wunsch nach Rückmeldungen aus der Gruppe an. Rw erkundigt sich, auf welche Schulform sich die Aussage und implizite Frage, als Elternteil nehme man an, das würde schon ‚alles laufen‘ bezieht: auf eine inklusive Schule oder eine Sonderschule? Rw kann den Redebeitrag von Dw nicht einordnen und ist vermutlich irritiert.

Unterthema Inklusion aus Elternperspektive (482–519)

zwei:

-
- | | | |
|-----|-----|---|
| 482 | Dw: | Inklusive |
| 483 | Rw: | Ne das denke ich nicht also, dass die denken das läuft schon so alles? |
| 484 | Dw: | Ja das ist also wenn wenn ich mir vorstelle ich hätte jetzt ein Kind und das müsste |
| 485 | | ich zur Schule anmelden und dann äh kommt es in eine inklusive Klasse |
| 486 | Rw: | [Ja] |

- 487 Dw: da würde ich schon (.) erstmal davon ausgehen dass die Lehrkräfte ausgebildet
 488 sind und dass sie es gut machen
- 489 Rw: Nee
- 490 Dw: °Und°
- 491 Ew: Ja ich denke das kommt auf die Erfahrung der Eltern an oder
- 492 Rw: [Ja ja]
- 493 Ew: also ich mein jetzt einfach äh so hört ja Inklusion ist jetzt der neue Trend und das
 494 ist doch bestimmt total super dass man das dann macht aber wenn man jetzt zum
 495 Beispiel dann Erfahrung hat von anderen irgendwie weiß das läuft eigentlich gar
 496 nicht so (.) dann äh würde ich auch denken ne dann dann lass ich das lieber für
 497 mein Kind @(.)@
- 498 Rw: Und ich glaube diese Kontakte hat, man einfach wahrscheinlich vermehrt weil:
 499 we- gerade gerade wenn man vielleicht ja ja gerade wenn
- 500 Ew: [(Kommt immer drauf an)]
- 501 Rw: man ein Kind hat was geistige Behinderungen hat oder so was da ist ja auch eine
 502 sehr starke Elternlobby und wenn es dann auf auf einen speziellen Kinder- wenn
 503 es zu einem speziellen Kindergarten gegangen ist dann hat man auch einfach mehr
 504 zu Eltern Kontakt die auch ein behindertes Kind haben als zu Eltern die ein ge-
 505 sundes Kind vielleicht haben und dann ergibt sich das zwangsläufig und selbst
 506 wenn man erst am Anfang irgendwie und, ich denke auch dass man sich da ganz
 507 gut sich umhören kann ob die Inklusion auch an der Schule gelingt oder nicht und
 508 ähm (2) ja; aber man wird relativ schnell rausfinden ob das gut läuft oder nicht
- 509 Ew: Aber es kann auch sein dass man (.) halt solche ähm Berichte hat wo es dann gut
 510 und dann (schick) also das wird es ja wohl auch geben @(.)@
- 511 Rw: Ja ja auf jeden Fall also hier war ja auch mal dieser (.) dieser eine Vater von dem
 512 Verein; X der irgendwie sowas und die Schule ha- hat sich ja da auch
 513 einmal vorgestellt und ähm natürlich wird auch einmal vorgestellt und ähm natür-
 514 lich wird auch erstmal nur Positives oder viel Positives über die Schule weiter
 515 verbreitet natürlich würde ich mein Kind auf so eine Schule schicken aber nicht
- 516 Ew: [Ja]
- 517 Rw: auf eine Schule wo ich denke da klappt es nicht und dann aber denke na gut dann
 518 mach ich das aber für den Inklusionsgedanken in der Hoffnung es wird dann bes-
 519 ser

Der überwiegend argumentative Modus der ersten Passage wird in der zweiten Passage fortgeführt und verdeutlicht, dass die Gruppe vordergründig mit dem Austausch und Verhandeln verschiedener Positionen beschäftigt ist. Die Studierenden verfügen über unterschiedliche Erfahrungsräume, die sie sich wechselseitig erklären müssen, was auch an den mehrfachen Nachfragen erkennbar wird.

Dw konstatiert, dass sich ihre Ausführung auf eine inklusive Schule beziehe. Rw hingegen glaubt nicht, dass „die denken das läuft schon so alles?“ (483). Ihre Aussage wird als eine Antithese eingeordnet. Dw führt ihre These, dass man als „Elternteil“ (477) schon denken würde, „dass es gut läuft“ (478/479) aus, indem sie diese auf sich selber bezieht. Sie als Elternteil würde, wenn sie ihr Kind an einer inklusiven Schule anmelden würde, davon ausgehen, dass die Lehrkräfte „ausgebildet sind und dass sie es gut machen“ (487/488). Ihre Äußerung verweist auf ein hohes Maß an Vertrauen in die Profession. Hier ist womöglich ein Unterschied zu Rws Ausführungen erkennbar: Rw hat aufgrund der Erfahrung mit ihrer jüngeren Schwester eine solche Entscheidungssituation ihrer Eltern miterlebt, auch wenn sie kein Elternteil war, das diese Entscheidung zu treffen hatte. Während Dws Positionierung auf imaginierten Vorstellungen beruht, verfügt

Rw über einen realen Erfahrungshintergrund. Allerdings relativiert Dw ihre Aussage auch, indem sie sagt, dass sie „erstmal davon ausgehen“ (487) würde, dass die Lehrkräfte dafür „ausgebildet sind und dass sie es gut machen“ (487/488). Dw spricht davon, dass ihr Kind bei der Anmeldung an der Schule in eine inklusive Klasse „kommt“ (485). Das wirkt so, als passiere dies unmittelbar – ohne vorherige Entscheidungsfindung auf Seiten der Eltern. Vermutlich würde sich Dw als Elternteil nicht intensiv mit dieser Entscheidungsfrage befassen, sondern eher den Lehrkräften vertrauen. Rw ratifiziert Dws Aussage, indem sie durch ein akustisches Hörsignal verdeutlicht, dass sie diese verstanden hat. Sie wiederholt ihre Antithese, indem sie mit einem schlichten „nee“ (489) antwortet, was sie aber nicht begründet. An dieser Stelle werden zwei unterschiedliche Positionen deutlich. Dw sagt leise „und“ (490), führt ihre Ergänzung aber nicht aus. Womöglich ist sie durch den Widerspruch von Rw eingeschüchtert, da sie sehr leise spricht und ihre Sprechbewegung nicht fortführt, obwohl Ew sie nicht unterbricht. Letztere sagt, sie denke, dass es auf die Erfahrung der Eltern ankäme. Vermutlich versucht sie so, die Positionen von Dw und Rw zu vereinen. Trotzdem fügt sie ein „oder“ (491) an das Ende ihrer Aussage, womit sie die beiden auffordern möchte, sich dazu zu äußern. Sie wird dann von Rw unterbrochen. Ihre Sprechbewegung stellt eine Synthese dar. Rw fällt Ew ins Wort und sagt „Ja ja“ (492). Ob es sich um eine Ratifizierung handelt oder ob sie Ew auch inhaltlich zustimmt, ist hier nicht deutlich. Ew führt im Folgenden ihre Synthese aus. Dabei teilt sie die Eltern in zwei Gruppen ein: die mit und die ohne Erfahrung. Die Eltern ohne Erfahrung mit Inklusion denken vielleicht, „Inklusion ist jetzt der neue Trend und das ist doch bestimmt total super“ (493/494), während diejenigen mit Erfahrung von anderen wissen, „das läuft eigentlich gar nicht so“ (495/496). Der Ausdruck „Trend“ wird meist in Verbindung mit Modeerscheinungen verwendet. Inklusion wird als neue Idee bestimmt, der gefolgt wird, wenn man zeitgemäß sein möchte, die aber wieder vergeht, wenn sie durch einen anderen „Trend“ ersetzt werde. Diesen Assoziationen folgend würde Inklusion ein schnelllebiger Charakter, der kaum nachhaltigen Mehrwert hat, zugeordnet werden. Festzuhalten ist, dass *die eigenen Entscheidungen an einem Außen ausgerichtet werden.*

Ew merkt an, wenn „man“ (494) die Erfahrungen machen würde, dass Inklusion in der Praxis gar nicht „total super“ (494) sei, würde sie auch denken, „dann lass ich das lieber für mein Kind“ (496/497). Erfahrung zu haben versteht Ew als Wissen „von anderen“ (495). Auffällig ist, dass nicht die Art und die Qualität der Erfahrungen entscheidend sind, sondern ob überhaupt Erfahrungen erlebt wurden. Die von ihr beschriebenen Eltern, die denken, „Inklusion ist jetzt der neue Trend“ (493) und das sei „total super“, haben diese Einstellung nicht aufgrund positiver Erfahrungen, sondern eher aus Gründen mangelnder Erfahrungsbestände. Inklusionserfahrungen würden dann vielmehr dazu führen, Inklusion abzulehnen. Wenn andere anmerken, dass Inklusion in der Praxis nicht erfolgreich verlaufe, würde Ew ihr Kind nicht auf einer inklusiven Schule anmelden. Diese Aussage nimmt sie lachend vor. Vielleicht weist das Lachen darauf hin, dass die Diskussion an dieser Stelle sehr normativ geprägt ist und es unangenehm für sie ist, kritische Aspekte zu benennen. Auffällig ist, dass sie gerade ihre kritischen Äußerungen lachend hervorbringt. Dabei erfolgt eine kontrastive Gegenüberstellung von Theorie und Praxis, die die Gruppe unhinterfragt zu teilen scheint.

Rw bezieht sich auf Ew und elaboriert, dass Kontakte zu Menschen mit negativen Inklusionserfahrungen vermehrt vorhanden seien. Ew unterbricht Rw und relativiert ihre Aussage. Allerdings ist ihre Unterbrechung akustisch nur schwer verständlich, wodurch es schwierig ist, diese exakt zu interpretieren. Sie kann ihre Sprechbewegung nicht fortführen, da sie wiederum

von Rw unterbrochen wird. Letztere konkretisiert, unter welchen Umständen man vermehrt die Kontakte habe, die in der Praxis kritische Erfahrungen mit Inklusion gemacht haben: wenn man selber ein geistig behindertes Kind „oder so was“ hat (501). Vermutlich ist ihr die Bezeichnung an dieser Stelle schwergefallen, was auch ihre vorherigen sprachlichen Abbrüche erklären würde. Rw bezieht sich auf das von Ew genannte Kriterium ‚Erfahrungen von anderen haben‘ und berichtet, dass unter Eltern, die ein behindertes Kind hätten, eine „sehr starke Elternlobby“ (502) existiere. Im Gegensatz zu Dw, die Vertrauen in die Profession der Lehrkräfte zu haben scheint, ist dies bei Rw nicht der Fall. Sie vertraut hingegen der Elternlobby, da sie sagt, man könne sich dann bei denen „gut [...] umhören“ (507) und dann auch „relativ schnell rausfinden ob das gut läuft oder nicht“ (508). Deutlich wird auch hier, dass *sich die Gruppe eigene Meinungen überwiegend durch Dritte bildet*. Vielleicht wird dieses auch genutzt, um nicht selber die eigene Position vertreten zu müssen – auf diese Art und Weise kann der Rekurs auf die Standpunkte Dritter auch als Schutz dienen. Rw führt fort, es würde sich „zwangsläufig“ (505) ergeben, dass Eltern mit behinderten Kindern eher Kontakt zu anderen Eltern mit behinderten Kindern hätten als zu Eltern mit einem „gesunde[n] Kind“ (504/505). Auffällig ist, dass sie die nicht-behinderten Kinder als „gesunde[] Kind[er]“ beschreibt. Sie assoziiert Behinderung so mit einem Mangel an Gesundheit. Die „Elternlobby“ wird von ihr als positiv empfunden. Dabei entsteht die Assoziation einer ‚Schicksalsgemeinschaft‘, die „zwangsläufig“ einen in sich geschlossenen Kreis bildet und so möglicherweise eine Vertrauensbasis als Gegenpol zu institutionellen Empfehlungen bietet. Die von Ew beschriebenen Erfahrungen fasst Rw als Kontakte auf. Erfahrungen verlaufen für Rw vermutlich über und durch Kontakte. Dies würde implizieren, die Erfahrungen müssten nicht unbedingt selbst erlebt werden, sondern könnten auch als Erfahrungen von anderen, die als verlässliche Informationsquellen dienen (Elternlobby von Eltern mit behinderten Kindern), übernommen werden.

Ew elaboriert im Modus der Argumentation, dass es doch auch positive Berichte über Inklusion gäbe: „das wird es ja wohl auch geben“ (510), wobei ihre Aussage einen hypothetischen Charakter aufweist. Während die Gruppe vorher über Erfahrungen und Kontakte diskutiert, werden hier Berichte in den Mittelpunkt des Gesprächs gerückt. Letztere vermitteln im Gegensatz zu Ersteren eher formale, distanzierte und sachliche Beschreibungen. Rw bestätigt Ews Annahme und nimmt eine Exemplifizierung vor. Hier findet seit mehreren Redebeiträgen erstmals wieder ein Wechsel in den Modus der Beschreibung statt. Rw verweist auf positive Berichte und führt das Beispiel eines Vaters vom Verein X an. Sie sagt, dass „natürlich“ (513) „erstmal“ (514) nur Positives berichtet werde. „Erstmal“ verweist auf einen temporären Zustand, der impliziert, dass im Anschluss noch weitere Ausführungen folgen. Die Formulierung ‚weiter verbreiten‘ lässt sich möglicherweise so interpretieren, dass Informationen mit einer bestimmten Intention weitergegeben werden: die Haltung der Adressat*innen zu beeinflussen.

Zunächst spricht Rw von „nur Positives“ (514), verbessert sich dann aber und relativiert ihre Aussage, indem sie sagt, „oder viel Positives“ (514). Rw validiert zwar Ews Annahme, es gäbe Berichte, die bezeugten, dass Inklusion ‚gut laufen‘ würde, gleichzeitig wird aber an ihrer Ausdrucksweise deutlich, dass sie positiven Berichten skeptisch gegenübersteht. Sie sagt jedoch auch, wenn sie solche hören würde, würde sie ihr Kind an einer inklusiven Schule anmelden, was auf ein hohes Vertrauen in die Erzählungen von Eltern behinderter Kinder verweist. An einer Schule, an der Inklusion nicht erfolgreich verläuft, würde sie ihr Kind hingegen nicht anmelden, es sei, man würde es für den „Inklusionsgedanken“ (519) machen. Damit geht wieder die Deutung einher, das eigene Kind würde zugunsten einer ‚größeren Idee geopfert‘.

<i>Unterthema drei:</i>	<i>Elternwahlrecht bezüglich Schulentscheidungen und Inklusion zwischen Theorie und Praxis (520–538)</i>
-----------------------------	--

520	Dw: Sucht man sich das denn aus also wenn ich jetzt ähm so eine Klasse
521	Rw: [Du hast schon]
522	Dw: Jahrgang mit äh wo es eine I Klasse gibt denke such ich mir da aus I Klasse ist in
523	Ordnung oder ist nicht in Ordnung?
524	Rw: Du hast als Elternteil die Wahl und das Recht (äh) dein Kind entweder auf eine
525	Ew: [Ja]
526	Rw: Sonderschule zu schicken oder auf ne normale Schule
527	Dw: Ja aber so in ,ner normalen Schule da gibt es ja auch manchmal I-Klassen
528	Ew: Also ähm:: meine Eltern haben sich ganz bewusst dafür entschieden dass ich in
529	die I-Klasse gehe (.) und hätten auch sagen können dass sie das nicht wollen also
530	in der Grundschule war das halt (4) also äh ich würde sagen bezogen auf die Frage
531	dass ich es eigentlich erstaunlich finde dass ähm im Studium auch also in unter-
532	schiedlichen Veranstaltungen ähm so viel über Inklusion diskutiert und äh gute
533	Ideen hat wie es funktionieren kann und es gibt ja auch schon genügend Methoden
534	und und ä::h Konzepte und das ist aber dann im Vergleich dazu in Praxis einfach
535	so schlecht läuft sowas finde ich irgendwie äh erstaunlich weil wir sind jetzt im im
536	zweiten Semester ja gerade mal und wissen eigentlich schon richtig viel dar-
537	über wie das gut klappen kann und was man alles verändern könnte (.) aber so ist
538	es halt nicht in der in den meisten Schulen

Der Themenwechsel von dem Elternwahlrecht zu den Ausführungen zu Inklusion zwischen Theorie und Praxis vollzieht sich innerhalb eines Redebeitrages von Ew, weshalb beide Themen an dieser Stelle zu einem Unterthema zusammengefasst werden.

Dw erkundigt sich, inwiefern man als Eltern die Zuordnung des eigenen Kindes zu einer (inkluisiven) Klasse mitbestimmen kann. Orientierungsgehalt ist weiter *die Suche nach einem Dritten, an dem die eigenen Entscheidungen ausgerichtet werden können*. Ihre immanente Nachfrage und die darauffolgenden Beiträge vollziehen sich im Modus der Beschreibung. Rw antwortet, als Eltern habe man das Recht, sein Kind an einer Sonderschule oder einer „normale[n]“ Schule“ (527) anzumelden. Mit der „normalen Schule“ ist hier eine Regelschule gemeint. Das Zwei-Gruppen-Denken zwischen behinderten und nicht-behinderten Kindern wird anhand der Unterscheidung der Schulformen und der Verwendung des Normalitätsbegriffes deutlich. Inklusive Klassen werden als abweichend zu „normalen“ Klassen verortet. Ew validiert Rw. Dw elaboriert, es gäbe auch in „normalen Schulen“ „I-Klassen“ (527) und eröffnet somit eine weitere Differenzierung.

Ew erzählt, warum sich ihre Eltern entschieden haben, sie in einer „I-Klasse“ anzumelden. Sie sagt, dies wäre eine „bewusst[e]“ (528) Entscheidung gewesen, womit sie verdeutlichen möchte, dass ihre Eltern nicht zu der Gruppe Eltern gehören, die keine Erfahrung haben und unüberlegte Entscheidungen treffen. Wie Ew diese Entscheidung bewertet, wird nicht deutlich. Nach vier Sekunden Pause erfolgt ein Themenwechsel. Ew greift die von Rw zu Beginn der Sequenz beschriebene Differenz von Theorie und Praxis erneut auf. Rws erster Redebeitrag zeigt, wie unterschiedlich Inklusion aus theoretischer Perspektive und aus der Perspektive von unmittelbar Betroffenen betrachtet werden kann (Inklusion als ‚schöner Grundgedanke‘ versus Inklusion als ‚gelebte Praxis‘). Dieses Spannungsfeld beschreibt Ew im Folgenden anhand der Frage nach der Umsetzung von Inklusion. Sie merkt an, dass sie als Studierende schon viel Wissen über Inklusion sowie gute Ideen zur Umsetzung dieser hätten, dass es aber in der Praxis

„einfach so schlecht läuft“ (534/535). Dies fände sie „erstaunlich“ (535). Gleichzeitig verweist ihre Aussage auch auf ein Selbstbewusstsein bezüglich der Umsetzung von Inklusion: obwohl sie sich erst im zweiten Semester befindet, gibt sie an, bereits über ein breites inklusionsspezifisches theoretisches Wissen zu verfügen. Ews Aussage stellt eine Konklusion dar. Sie greift auf die bereits zu Beginn der Sequenz aufgeworfene Differenzierung von Theorie und Praxis zurück und fasst sie zusammen.

Der Diskursmodus ist *antithetisch*. Anhand von Diskussionen, ob man das eigene Kind an einer inklusiven Schule anmelden würde, wird überlegt, woran die eigene Entscheidung ausgerichtet werden könnte. Dabei wird insbesondere verhandelt, welcher Gruppe von Personen man vertraut. Das Wissen von Lehrkräften steht dabei im Spannungsverhältnis zur Elternlobby der Eltern behinderter Kinder. Bereits in Sequenz eins, Seminarbeginn, wurde erkennbar, dass sich die Studierenden von ihren erlebten Erfahrungen, die zwar unter dem Namen Inklusion verliefen, aber exkludierend waren, distanzieren. Dennoch haben sie ihre eigenen schulischen Erfahrungen unmittelbar mit der Frage nach dem Verständnis von Inklusion verbunden. Die soeben diskutierte Sequenz (Sequenz zwei, Seminarende) weist so eine Ähnlichkeit zu der Sequenz eins, Seminarbeginn, auf. In beiden wird deutlich, dass die Studierenden kein positives Konzept von Inklusion erfahren haben. In der Sequenz zu Seminarbeginn greifen sie auf eigene Erfahrungen zurück, um sich von diesen abzugrenzen. In der Sequenz zum Seminarende können sie die Frage, ob sie ihr Kind auf eine inklusive Schule schicken würden, nicht anhand eigener Erfahrungen beantworten, da diese fast ausschließlich negativ waren. Aus dem Grund überlegen die Studierenden, welchen anderen Personen und Institutionen sie diesbezüglich vertrauen können, um ihre eigenen Entscheidungen zu treffen. Auch hier kann der stetige Verweis auf ein Außen dazu dienen, Ansprüche abzuwehren und sich nicht selber positionieren zu müssen. Auffällig ist, dass von den Studierenden die Perspektive der Eltern eingenommen wird. Ein Rekurs auf die Schüler*innenperspektiven erfolgt aber nicht. Aushandlungsprozesse zwischen beispielweise Lehrpersonen und Schüler*innen über den Besuch einer inklusiven Schule werden von den Studierenden nicht in Erwägung gezogen.

8.1.4 Die Aufklärer*innen von Differenzen:

„In unserer Klasse sind nicht alle gleich, wo seht ihr denn die Unterschiede?“

Die Gruppe Türkisvogel (*die Aufklärer*innen von Differenzen*) besteht aus vier Teilnehmerinnen des Seminars. Katharina (Kw), Glenn (Gw) und Frieda (Fw) studieren Sonderpädagogik und kennen sich bereits seit einem längeren Zeitraum, haben die Erzieherinnenausbildung gemeinsam absolviert und treten auch im Seminar oft als geschlossene Dreiergruppe auf. Nina (Nw) studiert Lehramt an Gymnasien im Masterstudium und kennt die drei hingegen erst seit dem gemeinsamen Seminarbesuch. Die Studierenden sind zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 20 und 24 Jahre alt.

Sequenz eins, 1. Erhebungszeitpunkt

Vor der ausgewählten Sequenz spricht die Gruppe über ihre Assoziationen zu Behinderungen. Den Studierenden nach haben sich diese mit Beginn ihres Studiums erweitert und geändert. Sie berichten, dass ihre Bilder von Behinderungen vor dem Studium ausschließlich von Rollstuhlfahrer*innen oder Kindern mit Trisomie 21 geprägt gewesen seien, sie seit dem Studium aber ein breiteres Bild von Behinderungen bekommen hätten. Auf Nachfrage verweisen die Studierenden aber lediglich auf ältere Menschen sowie Menschen mit Lernbehinderungen.

Oberthema: Auseinandersetzung mit und Abbau von Barrieren als Voraussetzung für Inklusion (175–207)

*UntertHEMA Teilhabe und Zugang durch Abbau ‚äußerer‘ Barrieren (175–196)
eins:*

- 175 Mw: Wenn ihr an Inklusion und Diversität denkt ähm wie würdet ihr so persönlich für
176 euch diese Begriffe definieren was verbindet ihr damit?
- 177 Kw: Ähm Inklusion erstmal ganz grob das (2) wie das auch jeder eigentlich auch sagt
178 dass jeder Mensch egal ob mit oder ohne Behinderung oder Migrationshintergrund
179 einfach am gemeinsamen Leben an der Gemeinschaft teilhaben kann (.) ohne ir-
180 gendwie Steine im Weg zu haben also Barrieren also das ist (.) ja
- 181 Gw: Dass man sich auch ähm mit Exklusionsrisiken auseinandersetzt um halt ähm (um)
182 zu sehen wo bestehen halt Barrieren und dass man diese dann halt versucht auch
183 abzubauen sodass das halt erfüllt werden kann was du gesagt hast
- 184 Fw: Auch dass man halt aus allem möglichen Perspektiven ähm schaut also um die
185 Inklusion halt auch halt ähm umsetzen zu können weil man muss halt auch die
186 Rahmenbedingungen beachten dass die Schulen so umgebaut werden dass jeder
187 auch Zugang dazu hat und Toiletten also all sowas muss ja gebaut werden dass es
188 allen Schülern auch ermöglicht wird
- 189 Nw: Und dass man auch einfach die Gesellschaft auch einfach nicht nur als äh so den
190 Einheitsmenschen irgendwie ansieht sondern dass es wirklich äh ganz verschiede-
191 ne Leute gibt die vielleicht auch ich bin jetzt gerade auch vom Bahn-
192 hof X gekommen und hab da auch gemerkt da ist gar kein da ist kein Behinderten-
193 eingang also man kommt mit ‚nem Rollstuhl zum Beispiel nicht in die Bahn rein
194 das ist äh weil es da nicht ebenerdig ist und ähm dass es da zum Beispiel schon
195 anfängt das unsere Gesellschaft unterschiedlich ist aber wir nicht überall die Be-
196 dingungen schaffen können oder haben für die Menschen

Die Studierenden werden nach der persönlichen Bedeutung der Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚Diversität‘ gefragt. Nicht wissenschaftliche Definitionen, sondern individuelle Assoziationen sollen genannt werden. Die Redebeiträge der Studierenden vollziehen sich überwiegend im Modus von Beschreibungen, wie es auch die Frage evoziert.

Kw kündigt zu Beginn ihrer Proposition an, zunächst eine „grobe“ (vgl. 177) Definition vorzunehmen. Sie beginnt, indem sie sich darauf bezieht, was „jeder eigentlich auch sagt“ (177). Das kann als Indiz dafür gelesen werden, dass ihre individuellen Assoziationen mit derscheinbar allgemein herrschenden Meinung übereinstimmen. Es kann aber auch darauf hindeuten, dass sie nicht ihre eigene Meinung, sondern die anderer wiedergibt. Sie führt fort, dass jeder Mensch an der Gemeinschaft barrierefrei teilhaben könne, wobei sie behinderte Menschen und Menschen mit Migrationshintergrund anführt. Der aufgeworfene Orientierungsgehalt bildet die *Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft als Dimension von Inklusion*. Sie bezieht sich nicht unmittelbar auf den schulischen Kontext, sondern rekurriert auf Teilhabe an der Gemeinschaft. Gemeinschaft verweist auf Gemeinsamkeit, es geht also um eine Gruppe von Menschen mit ähnlichen Merkmalen, die Teil eines Ganzen sind und somit über Privilegien verfügen. Diese Privilegien sorgen dafür, dass sie sich innerhalb der Gemeinschaft und so innerhalb des Systems befinden. Als Metapher für Barrieren, die sie nicht weiter konkretisiert, verwendet Kw den Ausdruck „Steine im Weg [...] haben“ (180). Dieser impliziert, dass Wege nicht oder nur mit mehr Aufwand beschritten werden können. Vielleicht verweist es auch darauf, dass Menschen den Weg nicht alleine gehen können, sondern der Hilfe von Außen bedürfen. Kw eröffnet eine Wertedimension von

Inklusion, indem sie über Teilhabe und ein „gemeinsame[s] Leben“ (179) spricht. Gw bezieht sich auf Kw und elaboriert, welche Voraussetzungen für eine barrierefreie Teilhabe an der Gemeinschaft gegeben sein müssten. Wie auch Kw greift sie Barrierefreiheit und Teilhabe als wesentliche Kriterien von Inklusion auf. Ihr zufolge sei weiter eine Auseinandersetzung mit „Exklusionsrisiken“ (181) notwendig. Der Orientierungsgehalt der *Teilhabe aller Menschen* wird erneut aufgegriffen und um die Komponente *Voraussetzungen für Teilhabe an der Gesellschaft* erweitert. Gw konkretisiert dies, indem sie ausführt, dass Barrieren zunächst als solche erkannt werden müssten, um diese dann folgend abzubauen. Sie betrachtet Inklusion hier im Verhältnis zu Exklusion. Gw bezieht sich insofern auf Kw, als dass sie sich Gedanken über die Voraussetzungen macht, die erfüllt werden müssen, um das von Kw beschriebene Ziel (Teilhabe aller Subjekte an der Gesellschaft) zu erreichen. Exklusionsrisiken stellen Barrieren dar, die Teilhabe verhindern.

Fw knüpft an die Suche nach Voraussetzungen zur Umsetzung von Inklusion an und benennt als weitere Komponente die Mehrperspektivität. *Ein Bewusstsein um die Exklusionsrisiken reiche nicht aus, es müsse auch aktiv etwas unternommen werden, um ihnen entgegenzuwirken.* Damit erweitert sie den Orientierungsgehalt. Ebenso wie Gw scheint sie das Ziel und die Definition von Kw zu teilen. Als weitere Dimension oder auch als Beispiel für Mehrperspektivität nennt Fw die Beachtung der Rahmenbedingungen, was sie mit dem Zugang zu Toiletten exemplifiziert. Barrierefreiheit sei für sie zunächst mit dem Eintritt zu Gebäuden verbunden. Sie spricht davon, dass die Schulen „umgebaut“ (186) werden müssten, sodass allen der Zugang „ermöglicht“ (188) werde. Im Gegensatz zu den vorherigen Redebeiträgen wird hier der Kontext Schule deutlich, da Fw explizit auf Schule und Schüler*innen rekurriert. Statt von Teilhabe spricht Fw von „Zugang“ (187). Zugang zu etwas haben bildet auch eine Form von Teilhabe. Während Teilhabe ein aktives Subjekt voraussetzt, ist die Möglichkeit des Zugangs allerdings passiver.

Nw bezieht sich in ihrer folgenden Elaboration als Erste auch auf die Frage nach Diversität. Ihre Ausführungen beginnen im Modus der Beschreibung, wechseln dann aber in den der Erzählung. Mit dem Wechsel in die Form der Erzählung beginnt auch eine neue Diskursbewegung, allerdings ohne einen Sprecher*innenwechsel. Nw fügt hinzu, man solle die Gesellschaft nicht als einen „Einheitsmenschen“ (190) betrachten. Die Bezeichnung ‚Einheitsmensch‘ evoziert die Assoziation eines maschinell geformten Menschen, der über ähnliches Aussehen, Körperbau und Perspektiven verfügt. Nw verdeutlicht damit, dass die Gesellschaft von einem Einheitsmenschen ausgehe, an dem Handlungen und Entscheidungen ausgerichtet werden. Abweichungen davon können dann Exklusionsrisiken darstellen. Vereinheitlichung impliziere beispielsweise, behinderten Menschen eindeutige Merkmale zuzuordnen. Nw schließt an die von Fw geforderte Mehrperspektivität an und bringt ein weiteres Beispiel architektonischer Barrieren. Sie erzählt, sie sei soeben vom Bahnhof X gekommen und habe registriert, dass Rollstuhlfahrer*innen dort nicht ebenerdig in die Bahn einsteigen könnten, weil ein entsprechender Zugang fehle. Sie führt weiter aus, dass daran die Unterschiedlichkeit der Gesellschaft ersichtlich sei, aber nicht entsprechend auf diese reagiert werde. Sie merkt zunächst an, dass dafür nicht die Bedingungen geschaffen werden könnten, ergänzt dann, dass diese Bedingungen womöglich nicht vorhanden seien. Vermutlich möchte sie ihre Aussage in dem Moment selber verbessern, weil ihr bewusst wird, dass, nur weil die entsprechenden Bedingungen für unterschiedliche Voraussetzungen von Menschen nicht vorhanden sind, dies nicht bedeute, dass diese nicht etabliert werden können. Indem sie sagt, dass „wir nicht überall die Bedingungen schaffen können“ (195/196), zählt sie sich selber zu denjenigen, die dazugehören, nicht zu den *Anderen*, die nicht dazugehören oder die von Exklusionen bedroht sind.

Zentraler Orientierungsgehalt ist *die Teilhabe aller Menschen an der Gemeinschaft*, was der Gruppe nach ein bedeutsames Merkmal von Inklusion sei. Um diese Teilhabe zu erreichen, müssen Barrieren erkannt und abgebaut werden, die Exklusionsrisiken darstellen.

Unterthema *Bewusstsein um Mehrfachzugehörigkeiten (197–207)*

zwei:

197	Gw:	Auch bei Diversität dass man sich halt auch damit auseinandersetzt dass man nicht
198		einen Menschen zu einer Gruppe zuordnet zum Beispiel sagt das ist ein Flüchtling
199		sondern dass man also wenn man Lehrerin an der Schule ist dass man nicht zu den
200		dass man anderen sagt so das ist hier unser Flüchtling sondern dass man halt auch
201		die Mehrfachzugehörigkeit sieht und sagt ähm er ist auch ein guter Fußballspieler
202		oder was weiß ich er kann besonders gut zeichnen oder irgendwie sowas (5)
203	Mw:	Ja (3) wenn ich das mal so zusammenfasse waren Mehrfachzugehörigkeit irgend-
204		was gemeinsam machen und Teilhabe () so bisher das waren (bisher) wichtige
205		Begriffe gibt es noch was? (20) Wenn es das erstmal so ist ist ja (.) auch ja genau
206	Fw:	Mhm
207	Kw:	Ja @(.).@

Gw bezieht sich in ihrer Differenzierung im Modus der Beschreibung auf den Begriff der ‚Diversität‘ und teilt ihre diesbezüglichen Assoziationen mit. Sie greift die bereits erwähnte Mehrperspektivität auf und verhandelt diese aber nicht wie bisher im Kontext architektonischer Barrieren, sondern in Bezug auf Barrieren, die sich in den Denk- und Kommunikationsstrukturen der Menschen zeigen. Das führt sie am Beispiel eines Geflüchteten aus, den die Lehrerin nicht der Klasse mit den Worten „so das ist hier unser Flüchtling“ (200) vorstellen sollte. Der Geflüchtete wäre dann zwar Teil der Klasse, werde dann aber als *anders* positioniert. Nach Gw solle die Lehrkraft die Mehrfachzugehörigkeiten des Geflüchteten benennen, beispielsweise, indem sie darauf verweist, er könne auch gut Fußball spielen. Sie verdeutlicht so, dass Identitäten an verschiedene Kategorien geknüpft sind, die verändert werden können (durch das Beispiel des guten Fußballspielers). Gw fordert mit ihrer Aussage zu *einer Auseinandersetzung mit der unreflektierten Einteilung von Menschen in Gruppen auf*. Sie schließt somit an die von Nw angeführte Kategorisierung an. Nach einer fünfsekündigen Pause wird das Gesagte meinerseits ratifiziert und durch die Begriffe „Mehrfachzugehörigkeit“ (201), „irgendwas gemeinsam machen“ (203/204) und „Teilhabe“ (204) zusammengefasst. Die Gruppe wird nach weiteren Aspekten gefragt, worauf aber auch nach 20-sekündiger Pause keine Reaktionen erfolgen. Die Pause wird durch die Aussage „wenn das erstmal so ist“ (205) beendet. Fw nimmt eine Ratifizierung vor. Kws Lachen kann hier als Verlegenheitslachen gelesen werden, weil die Studierenden keine weiteren Anmerkungen haben und ihnen die entstandene Pause womöglich unangenehm ist. Vielleicht ist es aber auch ein Hinweis darauf, dass sich die Anspannung, die bei der Gruppe durch die lange Pause entstanden ist, löst, da angemerkt wurde, dass es in Ordnung sei, wenn sie keine weiteren Ergänzungen vornehmen und die entstandene unangenehme Situation beendet ist.

Der Diskursmodus ist *parallel*. Auf kommunikativer Ebene teilt die Gruppe den Orientierungsgehalt, dass *zur Umsetzung von Inklusion, die sich durch die Teilhabe aller auszeichnet, Barrieren (die Exklusionsrisiken darstellen) erkannt und abgebaut werden müssen*. Das können sowohl architektonische Barrieren, wie fehlende Zugänge zu Toiletten, als auch Barrieren, die das Denken und die Kommunikation betreffen, sein. Letzteres zeige sich beispielsweise an einer unreflektierten Zuordnung von Menschen zu bestimmten Gruppen. Auf kommunikativer Ebene

wird erkennbar, dass die Studierenden über eine Sensibilität für Zuschreibungen und Kategorisierungen verfügen. Sie verstehen sich als Aufklärer*innen von Differenzen; Aufgabe von Lehrpersonen ist die Thematisierung von Differenzen.

Sequenz zwei, 1. Erhebungszeitpunkt

Die Gruppe diskutiert vor der ausgewählten Sequenz über die Voraussetzungen inklusiven Unterrichts. Dabei sprechen die Studierenden darüber, ob die Schüler*innen je nach Schulfach in „leistungsstarke“ und „weniger leistungsstarke“ Gruppen eingeteilt werden sollten oder ob eine solche Differenzierung die Konstitution einer Klassengemeinschaft verhindere. Nach einer Pause lenkt Fw die Diskussion auf das Thema Notengebung.

Oberthema: Leistungsbewertung in inklusiven Klassen (298–415)

*UntertHEMA Schüler*innen mit und Schüler*innen und ohne Noten (298–323)*

eins:

- 298 Fw: Was ich auch schwer finde ist so mit der Notengebung so jetzt in der Inklusions-
- 299 klasse war das so dass die ähm behinderten Schüler keine Noten bekommen haben
- 300 aber die Regelschüler schon. und dann fragen ja auch die ah fragen die Kinder
- 301 sich untereinander wieso hast du keine Note bekommen oder wieso bekommst du
- 302 eine Note und nicht ich und ich finde das schon schwer weil irgendwo ist da auch
- 303 wieder die Ausgrenzung weil die werden halt immer (sehr) sind die so ein Sonder-
- 304 fall sozusagen
- 305 Kw: Ja also, man kann das aber mit denen eigentlich besprechen ich finde wenn die
- 306 Schüler davon wissen du hast ja mal ein Beispiel
- 307 Fw: [Ja]
- 308 Gw: [Ja]
- 309 Kw: erzählt dass ähm deine Inklusionsschüler in der Klasse eigentlich sie gar nicht
- 310 wussten dass sie und
- 311 Gw: [Ne so]
- 312 Kw: die Inklusionsschüler sind aber die anderen Schüler die wussten es eigentlich auch
- 313 nicht. und dann kamen so Fragen auf warum haben die ne Note und wir nicht und
- 314 ähm also man muss dann Gespräche führen oder dass irgendwie didaktisch ähm
- 315 ja mit den Kindern erarbeiten also dass man dann weiß ja die haben da eine Schwä-
- 316 che und deswegen haben die da keine Note aber ja dass jeder davon weiß und ja
- 317 Gw: Also dass man praktisch davon kein Geheimnis davon macht weil
- 318 Kw: [Genau]
- 319 Gw: wenn irgendwas an der Oberfläche ist und jeder redet darüber dann ist es ja nicht
- 320 mehr was besonderes dass man ihn damit ärgern kann oder so weil das weiß dann
- 321 eh jeder also das ist dann finde ich ähm besser ähm wenn man da kein Geheimnis
- 322 oder irgendwas besonderes daraus machen sondern einfach offenlegt so ist das
- 323 und ja (2)

Die Passage ist durch den Modus der Argumentation charakterisiert. Nur vereinzelt lassen sich Beschreibungen finden, die dann die Funktion einer Einleitung für die folgende Argumentation übernehmen.

Fw leitet mit einer Proposition in die Diskussion ein und thematisiert die unterschiedliche Form der Bewertung in inklusiven Schulklassen, die sie als schwierig (vgl. 298) bewertet. Sie berichtet von einer Inklusionsklasse, in der die Regelschüler*innen im Gegensatz zu den behinderten

Schüler*innen (vgl. 299) Noten erhalten hätten. Indem behinderte Schüler*innen keine Noten bekommen, stellen sie einen „Sonderfall“ (303/304) dar, wodurch „Ausgrenzung“ (303) entstehen kann. Fw teilt die Schüler*innen in zwei Gruppen ein: ‚die Regelschüler*innen mit Noten‘ vs. ‚die behinderten Schüler*innen ohne Noten‘. Sie sagt weiterhin, die Schüler*innen würden sich gegenseitig fragen, warum einige im Gegensatz zu anderen Noten erhalten. Der aufgeworfene Orientierungsgehalt ist die *Problematisierung von Unterschiedlichkeit*. Kw bezieht sich auf Fw und merkt an, dies könne man doch mit den Schüler*innen besprechen und nimmt so eine Differenzierung vor. Möglicherweise verfolgt sie dabei den Gedanken, dass durch Aufklärung der Unterschiede seitens der Lehrkraft Differenzen nivelliert und so Ausgrenzungen entgegenwirkt werden könnten. Prozesse von Kategorisierungen rücken in den Fokus der Diskussion, wobei ebenso die eigene Rolle thematisiert wird. Die Lehrkraft fungiert als Aufklärer*in von Differenzen, um Exklusionen unter den Schüler*innen zu vermeiden.

Kw nimmt eine Elaboration vor und führt fort, das von Gw im Seminar thematisierte Beispiel zu erläutern, in welchem die „Inklusionsschüler“ (309) nicht wussten, dass sie die „Inklusionsschüler“ sind. „Inklusionsschüler“ als differenzerzeugende Adressierung wird von ihr unreflektiert reproduziert. Weiterhin schreibt Kw den „Inklusionsschüler[n]“ „Schwäche[n]“ (315/316) zu. Sie eröffnet so eine weitere Kategorisierung neben ‚Kinder mit Noten‘ vs. ‚Kinder ohne Noten‘, ‚Inklusionsschüler*innen‘ vs. ‚Nicht-Inklusionsschüler*innen‘: ‚Kinder mit Schwächen‘ und ‚Kinder ohne Schwächen‘. Der verwendete Begriff „Schwächen“ verweist auf eine defizitäre Perspektive, die impliziert, „Schwächen“ seien zu kompensieren. Diese „Schwächen“ würden die Nicht-Vergabe von Noten legitimieren („die haben da eine Schwäche und deswegen haben die da keine Note“, 315/316). Kinder mit „Schwächen“ sind in dieser Logik nicht mehr in der Lage, am Leistungswettbewerb teilzunehmen.

Gw bezieht sich auf Kws Aussage und elaboriert, daraus solle kein „Geheimnis“ (317) gemacht werden, was Kw bestätigt. Gw schlägt vor, man sollte „Gespräche führen“ (314), oder das „didaktisch“ (314) erarbeiten. Ein „Geheimnis“ daraus zu machen wird negativ belegt und stellt somit den negativen Gegenhorizont dar, von dem sich die Gruppe abgrenzt. Kw führt weiter aus, dass, wenn etwas an der „Oberfläche“ (319) sei und jede*r darüber reden würde, dies nichts „Besonderes“ (320) wäre. Sie geht davon aus, dass die Thematisierung der unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung dann dazu führe, dass diese von den Schüler*innen nicht als ‚besonders‘ wahrgenommen wird. Dahinter steht die Annahme, Transparenz könne zur Vermeidung von Ausgrenzungsprozessen führen. Auffällig ist, dass Kw unmittelbar davon ausgeht, dass die unterschiedliche Handhabung der Notenvergabe zu Exklusionsprozessen führen kann.

Unterthema mögliche Gründe für die Nichtthematisierung der unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung (324–352)

- | | | |
|-----|-----|--|
| 324 | Mw: | Könnt ihr euch vorstellen warum vielleicht die Lehrkraft das gar nicht so thematisiert hat, dass die Kinder gar nicht wussten dass sie eigentlich die Inklusionskinder sind? |
| 325 | | |
| 326 | | |
| 327 | Gw: | Also ich glaub zu wenig Absprachen im Team, erstmal dass man nicht gesagt hat |
| 328 | Kw: | [Vielleicht auch] |
| 329 | Gw: | ähm wie reden wir darüber falls solche Fragen aufkommen und ähm ich glaub |
| 330 | | auch einfach irgendwie Unsicherheit |
| 331 | Kw: | Ich wollt gerade sagen auch Angst so oder so |
| 332 | Gw: | Ja |

- 333 Fw: Vielleicht auch nicht vorbereitet fühlen
 334 Kw: Vielleicht auch dass man Angst hat dass die beiden Schüler die gerade dann die
 335 Inklusionsschüler sind sich irgendwie dadurch benachteiligt fühlen dass man das
 336 Gw: [Dass man die schützen will]
 337 Kw: anspricht oder vielleicht wissen die Schüler okay eigentlich kennen die Schüler
 338 ihre Schwächen also meistens ist das so aber dass man einfach Angst hat dass man
 339 die vielleicht gerade bloßstellt in dem Sinne obwohl man eigentlich nur will dass
 340 alle damit damit also umgehen können dadurch aber ich denke da ist einfach eine
 341 Hemmschwelle und wenn, man das als Lehrer also normaler Lehrer nicht gelernt
 342 hat oder auf einmal ist Inklusion da und du kriegst auf einmal ähm Schüler mit
 343 Behinderung und du hast dich damit nicht viel befasst oder dass du einfach über-
 344 haupt nicht weißt wie du da rangehen sollst oder einfach noch selber, gar keine
 345 gar kein Bild oder gar keine eigene Haltung hast und ähm wie willst du das den
 346 Kindern erklären wenn du selber noch gar nicht weißt wie ich damit umgehen soll
 347 hm und ja stell ich mir schwer vor
 348 Gw: Und in dem Fall war das auch so als ich da war das war halt der hatte Sachunter-
 349 richt und die äh Lehrerin war halt die Sachunterrichtslehrerin und nicht die Klas-
 350 senlehrerin das heißt die kannte die Kinder jetzt auch nicht so besonders gut und
 351 wusste nicht wie wird die Klasse damit umgehen was kann ich sagen was kann
 352 ich nicht sagen und ja das dann halt einfach diese Unsicherheit

Die Redebeiträge der Passage vollziehen sich im Modus der Argumentation, wie es auch die Nachfrage evoziert. An die Gruppe wird eine immanente Nachfrage gestellt, ob sie sich vorstellen könne, welche Gründe die Lehrkraft für die Nichtthematisierung der unterschiedlichen Handhabung bei der Notenvergabe gehabt haben könnte und die Kinder somit nicht gewusst hätten, dass sie die *Inklusionskinder* seien. Die Formulierung „Inklusionskinder“ (325/356) wird hier von den Studierenden aufgegriffen und in ihrem Verständnis verwendet: als Bezeichnung für die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Die Aussage zielt auf eine Präzisierung und weitere Ausführung des bisher Gesagten.

Gw nimmt eine Elaboration vor und benennt zunächst mangelnde Absprachen im Team, womit sie die Verantwortung einem abstrakten Kollektiv zuschreibt. Kw beginnt ihre Sprechbewegung mit „Vielleicht auch“ (328) und möchte vermutlich auf weitere Gründe hinweisen, wird aber von Gw unterbrochen. Diese führt ihre Elaboration fort und konkretisiert ihre Begründung der mangelnden Absprachen im Team mit dem Beispiel: „wie reden wir darüber falls solche Fragen aufkommen“ (329). Als weitere Erklärung gibt sie „Unsicherheit“ (330) an. Auf die vermeintliche Unsicherheit verweist sie sehr zögerlich, was ein Indiz dafür sein kann, dass sie womöglich denkt, sie dürfe sich eine solche Unsicherheit nicht zugestehen. Kw nennt Angst als weitere mögliche Veranlassung der Nicht-Thematisierung und wird von Gw validiert. Fw ergänzt die bisherige Aufzählung, indem sie mangelnde Vorbereitung als weiteren Grund anführt. Kw führt an, dass man womöglich Angst habe, durch die Thematisierung der unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung die „Inklusionskinder“ zu benachteiligen. Hier zeigt sich die Unsicherheit und möglicherweise auch das Gefühl der mangelnden Vorbereitung für das Unterrichten in einer inklusiven Klasse. Gw ergänzt Kw dahingehend, dass sie sagt, man würde die „Inklusionsschüler“ „schützen“ (335) wollen. Diese Äußerung impliziert, dass behinderte Kinder des Schutzes der Lehrkraft bedürfen. Nicht deutlich hingegen ist, vor was oder wem die behinderten Kinder vermeintlich beschützt werden müssen. Gemäß Kw könne die Lehrperson Angst haben, die behinderten Kinder bloßzustellen (vgl. 338), obwohl man eigentlich nur möchte, dass alle gut „damit“ (mit der unterschiedlichen Handhabung der Leistungsbewertung, 340) umgehen können. Sie sagt weiterhin, da bestehe eine „Hemmschwelle“ (341). Mit

„Hemmschwelle“ wird eine Schwelle assoziiert, die man sich nicht zu überschreiten traut, da sie Grenzen markiert. Weiterhin bemerkt sie, dass man als „Lehrer“ (341), reformuliert ihre Begriffswahl dann aber zu „normaler Lehrer“ (341), nicht gelernt habe, mit solchen Situationen umzugehen („auf einmal ist Inklusion da und du kriegst auf einmal ähm Schüler mit Behinderung“, 342/343). Kw als Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik verwendet die Formulierung „normaler Lehrer“ und verweist damit vermutlich auf die Regelschullehrer*innen. Vielleicht wird ihr in dem Moment, wo sie von Lehrpersonen spricht, die da vielleicht eine „Hemmschwelle“ haben, bewusst, dass sie als Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik diese nicht haben dürfe, und verbessert sich deswegen. Ihr zufolge sei Inklusion „auf einmal“ da und man würde „Schüler mit Behinderung“ in der Klasse haben. Durch die Reduzierung von Inklusion auf behinderte Schüler*innen wird ein enges Inklusionsverständnis deutlich. Auffällig ist, dass ihre Wortwahl so wirkt, als wäre Inklusion heimlich und still über Nacht angeordnet worden und am nächsten Morgen säßen in der Klasse behinderte Kinder. Möglicherweise empfindet Kw das so, weil sie sich erst am Anfang ihres Studiums befindet (2. Semester) und ihre eigene Schulzeit vermutlich von Exklusion geprägt war. Vielleicht dient das Bild der ‚plötzlichen Inklusion‘ auch als Rechtfertigung für die eigene Überforderung. Das würde auch zu den folgenden Aussagen passen, in denen Kw anmerkt, es sei schwierig, den Kindern solche Sachverhalte zu erklären, wenn man selber noch „keine eigene Haltung“ (345) dazu habe. Sie selbst wisse nicht, wie sie damit umgehen solle. Damit pointiert sie die bisherige Diskussion – alle bis dato angesprochenen Schwierigkeiten (Angst, Unsicherheit, Hemmschwellen) stehen in Bezug zu der eigenen Haltung bezüglich Inklusion.

Gw wiederholt das eingeführte Beispiel ihres Praktikums und erläutert es noch einmal genauer, wobei sie zwischen der Klassenlehrerin und der Sachunterrichtslehrerin differenziert und darauf verweist, dass es wichtig sei, die Kinder und die Klasse zu kennen. Sie benennt in diesem Kontext auch erneut die eigene Unsicherheit. Diese werde durch das Kennen der Kinder und der Klasse vermutlich reduziert.

Zentraler Orientierungsgehalt dieser Passage ist, *dass Differenzen (unterschiedliche Formen der Leistungsbewertung) Unsicherheiten und Ängste bei der Gruppe hervorrufen*. Die Studierenden befürchten weiter, dass durch das Verhalten der Lehrkraft (Thematisierung von Differenzen) Benachteiligungen entstünden oder verstärkt würden. Um Kindern gegenüber eine bestimmte Haltung zu vermitteln und zu vertreten, ist es zunächst notwendig, eine eigene Haltung zu den jeweiligen Themenfeldern zu entwickeln.

Unterthema *Thematisierung unterschiedlicher Formen der Leistungsbewertung in der Klasse*
drei: *(353–415)*

- | | |
|-----|--|
| 353 | Mw: Wie meinst wie war das kannst du das bitte nochmal erklären das war so, dass die |
| 354 | Lehrerin da nicht drauf geantwortet hatte, nee? |
| 355 | Gw: Ja das war erstmal so ähm es ging darum die Schüler sollten irgendwie Tiere aus |
| 356 | dem Wald ausschneiden und dann den entsprechenden ähm ja Namen zuordnen ja |
| 357 | das ist der Fuchs und ja sowas halt und ähm dann war das erstmal so dass die |
| 358 | beiden Mädchen gar nicht ne Schere halten konnten also gar nicht damit schneiden |
| 359 | konnten das war in der dritten Klasse Grundschule. und ich war halt die Prakti- |
| 360 | kantin und ich sollte mich dann zu denen setzen und denen helfen beim Ausschnei- |
| 361 | den Aufkleben und so das Ding war ich musste denen immer alles vorsagen das |
| 362 | heißt die die konnten ja nicht mal richtig gut lesen also musste ich dann sagen ja |
| 363 | äh da steht Fuchs was ist der Fuchs das klappte dann so einigermaßen aber ähm |
| 364 | die waren halt schon auf meine Hilfe angewiesen. und sonst war in der Schule |

- 365 sonst fast gar keine Praktikanten das heißt die hatten auch keine Inklusionshelfer
 366 und ähm ich hab mich halt ziemlich gefragt wie läuft das sonst in dieser Klasse ab
 367 ich war da auch nur ein oder zweimal. und ähm ja dann war das auch so dass sie
 368 dann in der Stunde noch ,ne Klassenarbeit wiederbekommen haben und äh die
 369 beiden Mädchen hatten dann halt keine Note. und dann hat ein Mitschüler gefragt
 370 erstmal so hä was hast du und sie so äh ich weiß nicht ich hab da irgendwie steht
 371 da keine Note und dann ähm wurde dann voll die Diskussion entfacht weil alle
 372 dann so hä sie hat keine Note da stehen und sie hat da wurde die Frage einfach
 373 nicht irgendwie beantwortet sie hat auch selber gefragt wieso habe ich keine Note
 374 da stehen und dann wurde halt alles so abgetan ja das hat seinen Grund das ist halt
 375 so und ja (2)
- 376 Mw: Mhm ((bejahend)) (2) wie hätte man denn da vielleicht sensibel als Lehrkraft da
 377 reagieren können in dem Moment was stellt ihr euch vor? wie hätte ihr vielleicht
 378 reagiert?
- 379 Kw: Ähm ich find das ein bisschen schwierig weil man jetzt nicht die Klassenlehrerin
 380 ist und nicht (.) wahrscheinlich nicht weiß was die Klassenlehrerin schon mit den
 381 en erarbeitet hat. aber ich glaube ich würde schon versuchen das zu beantworten
 382 oder irgendwie ähm wenn alle ihre Arbeit angeguckt haben und die weggepackt
 383 haben das man dann vielleicht sich in den Kreis setzt oder irgendwie ja das erar-
 384 beitet dass man weiß dass die in bestimmten Sachen Schwächen haben und ja ich
 385 weiß auch nicht wie genau ich das ansprechen würde gerade aber ich hätte glaube
 386 ich mit allen Schülern einen Gesprächskreis so gemacht oder dass man Fragen
 387 stellt oder dass man untereinander darüber reden können und man dann hilft ir-
 388 gendwie so
- 389 Gw: Ja so hätte ich das auch gemacht auf jeden Fall hätte ich nicht irgendwie das so
 390 vor allen direkt so rausgehauen irgendwie jetzt weil die haben eine Schwäche oder
 391 ,ne Behinderung und damit ist es gut weil dann wissen die Schüler halt nur das ist
 392 irgendwie was anderes als bei uns und ich hätte auch sowas wie du dann gemacht
 393 hast irgendwie dass man dann wenigstens sich 15 oder 20 Minuten einmal in den
 394 Kreis setzt und dass man dann da einmal in Ruhe darüber spricht ja
- 395 Nw: Ja vielleicht hätte man das einmal mit den Kindern selbst besprechen können ob
 396 die was dagegen haben oder so und dann das nochmal im Klassenverband bespre-
 397 chen
- 398 Gw: [Ja]
- 399 Nw: weil ich schätze von zu Hause werden die schon irgendwie was mitbekommen
 400 dass sie Inklusionskinder sind oder so und dass man das vielleicht nochmal mit
 401 denen
- 402 Gw: [Ja]
- 403 Nw: bespricht dass sie das ja sind und ob sie das ähm dann in der Klasse ähm in der
 404 Klasse vielleicht nochmal erklären möchten damit das dann auch vielleicht nicht
 405 nochmal vorkommt weil die (je) mehr Klassenarbeiten ja geschrieben werden
 406 desto mehr würden sich dann auch Spannungen dann aufbauen und vielleicht auch
 407 Frust und äh also ja (irgendwie sowas) Neid auch und so
- 408 Gw: Ich wusste auch nicht ob das ähm oder ob die Mädchen so einfach aus Scham
 409 gesagt haben ähm weiß ich nicht wieso haben wir da keine Note stehen
- 410 Nw: [Mhm ja]
- 411 Gw: oder ob sie es vielleicht wirklich nicht wussten also es könnte ja auch irgendwie
 412 so bisschen aus Scham so sein dass sie dann irgendwie dann nochmal gefragt ha-
 413 ben (.)
- 414 Kw: [Stimmt]
- 415 Gw: war ich mir halt nicht so sicher (7)

Die Passage ist zunächst von Gws Erzählung charakterisiert, die folgenden Redebeiträge vollziehen sich sowohl im Modus von Beschreibungen als auch von Argumentationen. Gw wird um eine genauere Erklärung gebeten. Sie erzählt daraufhin von dem Ablauf der Unterrichtsstunde in ihrem Praktikum. Die Schüler*innen seien sehr unterschiedlich in der Lage gewesen, die von der Lehrkraft gestellte Aufgabe zu lösen. Zwei Mädchen, die weder lesen noch ihre Schere selber halten konnten, seien auf ihre Hilfe angewiesen gewesen, verschiedene Tiere auszuschneiden und zu benennen. Sie fragt sich, wie „das sonst in der Klasse abläuft“ (366), wenn keine Praktikant*innen und Inklusionshelfer*innen anwesend seien. Mit „das“ ist vermutlich das Funktionieren des Unterrichts gemeint. Dann erzählt sie weiter von der Situation der (Nicht-)Notenvergabe. Die Kinder hätten Klassenarbeiten zurückbekommen und weder die Kinder ohne noch die Kinder mit Rückmeldungen in Form von Noten hätten den Grund dafür gekannt, warum die beiden Mädchen (denen Gw vorher geholfen hatte) keine Note bekommen hatten. Die Lehrerin hätte die Frage nicht beantwortet „und es wurde halt alles so abgetan“ (374). Das Verhalten der Lehrerin dient an dieser Stelle als negativer Gegenhorizont.

Die Gruppe wird gefragt, wie man in dem Moment möglicherweise als Lehrkraft hätte sensibel reagieren können. Die Frage zielt auf Lösungsvorschläge ab, die aus der Perspektive der Lehrkraft entwickelt werden sollen und evoziert in die Zukunft gerichtete Beschreibungen. Kw nimmt eine Elaboration im Modus der Beschreibung vor und greift auf, dass Gw erzählt hatte, dass die Situation in einer Stunde stattgefunden hätte, in der die Klassenlehrerin abwesend gewesen sei. Da man vermutlich nicht genau über den Lernstand der Klasse informiert sei, sei es dann schwierig, adäquat zu reagieren. Damit verweist sie auf ein Wissensdefizit (sie als Fachlehrerin ist nicht genügend informiert) sowie auf die (vermutete) mangelnde Absprache im Team. Kw führt fort, sie würde versuchen, die Frage der Kinder zu beantworten, zum Beispiel indem man sich gemeinsam in einen Kreis setze und das bespreche. Sie verwendet auch den Begriff ‚Schwächen‘ (vgl. 385). Es solle also zum Beispiel in einem Kreisgespräch erklärt werden, dass „die“ (die „Inklusionskinder“) „in bestimmten Sachen Schwächen haben“ (385). Vielleicht verwendet sie den Ausdruck ‚Schwächen‘, um nicht von Behinderungen zu sprechen. Behinderungen werden von ihr mit individuellen Schwächen assoziiert, was auf eine defizitäre Perspektive verweist. Sie führt weiterhin aus, dass in dem Kreis Fragen gestellt werden könnten und „man untereinander darüber reden [...] [kann] und man dann hilft irgendwie so“ (387/388). Mit „man“ meint sie vermutlich die Schüler*innen, da sie im Plural von „reden“ und „untereinander“ spricht. Ihr „irgendwie so“ deutet darauf hin, dass sie sich unsicher ist und nicht genau weiß, wie sie vorgehen würde.

Gw validiert Kw und führt dann aus, wie sie es nicht machen würde: „auf jeden Fall hätt ich nicht irgendwie das so vor allen direkt so rausgehauen irgendwie jetzt weil die haben eine Schwäche oder ‚ne Behinderung“ (389–391). ‚Etwas so rausbauen‘ steht für gedankenlose Äußerungen, ohne sich zu überlegen, wie das Gesagte bei dem Gegenüber ankommt, und stellt einen Gegensatz zu dem ‚erarbeitet‘ (381) von Kw dar. Sie sagt, wenn das so rausgehauen werde, würden die Schüler*innen lediglich wissen, „das ist irgendwie was anderes als bei uns“ (391/392). Damit merkt sie an, dass Wissen um Differenzen bzw. die Information über diese Differenzen nicht ausreichen.

Nw, die sich bisher in der Diskussion zurückgehalten hat, schlägt nun vor, mit den Kindern selbst zu sprechen und diese zu fragen, ob in der Klasse die differente Form der Leistungsrückmeldung thematisiert werden sollte. Als Einzige in der Gruppe verweist sie auf die Option, die Kinder selbst zu fragen und erwähnt so die Bedürfnisse der ‚betroffenen‘ Kinder. Ihr Redebeitrag wird somit als Differenzierung betrachtet. Gw validiert Nw. Letztere führt ihre Differenzierung fort und sagt, sie glaube, dass die Kinder schon eigentlich wissen würden, dass sie „Inklusionskinder“ (400) seien. Sie wundert sich bisher als Einzige darüber, dass die Kinder selbst nicht wussten, warum sie keine Noten bekommen hätten. Ihrer Meinung nach müssten die Kin-

der das von „zu Hause“ (399) mitbekommen. Dabei wird deutlich, wie Positionierungen und Platzvergaben funktionieren. *Die Kinder haben die Anrufung als ‚Inklusionskinder‘ anzunehmen und sich dementsprechend in diese Position einzufügen.*

Nw geht davon aus, dass die (Nicht-)Notenvergabe zu „Spannungen“ (406), „Frustration“ (407) und „Neid“ (407) führen könnte. Sie verbindet Noten mit Positivem, da durch diese Anerkennung erfolgen kann. (Gute) Noten stehen gewissermaßen auch für den Einschluss und die Partizipation im System Schule. Durch das Nichterhalten der Noten werden von den Studierenden Exklusionen befürchtet. Auffällig ist, dass die assoziierten Gefühle wie Neid und Spannungen in dem von Gw erwähnten Beispiel keine Rolle spielen, aber dennoch von den Studierenden erwartet werden. Deutlich wird in dem Beispiel, dass die beiden Mädchen, die keine Noten erhalten hatten, im Mittelpunkt der Diskussion stehen und dadurch eine *Sonderstellung* erhalten hatten, die Fw in ihrer Proposition eingangs als problematisch befindet.

Gw elaboriert im Modus der Beschreibung, dass sie sich auch nicht ganz sicher sei, ob die Mädchen wirklich nicht gewusst hätten, warum sie keine Note bekämen oder ob sie diese Unwissenheit aus „Scham“ (408) vorbrachten. Anders als andere behandelt zu werden bringt Gw somit mit Beschämung in Verbindung. Implizit wird dabei auf bestimmte Normen verwiesen (der Erhalt von Rückmeldungen erfolgt in Form von Noten), von denen eine Abweichung mit Scham einhergeht. Das Gefühl der Beschämung würde dann darauf hinweisen, sich der eigenen, abweichenden Position bewusst zu sein, aber diese aus Angst vor Diskreditierung zu verbergen. Ihre Aussage wird als Konklusion betrachtet, was auch an den sieben Sekunden Pause und der Validierung von Kw deutlich wird.

Der Diskursmodus ist *parallel*. Die Studierenden problematisieren Differenzen. Indem sich Lehrkräfte als *Aufklärer*innen von Differenzen* positionieren, kann einer (weiteren) Problematisierung womöglich entgegengewirkt werden. Dabei (re-)produziert die Gruppe Kategorisierungen wie die Differenzierung zwischen ‚behinderten‘ und ‚nicht-behinderten‘ Kindern. Die auf kommunikativer Ebene kritisierte eindeutige Kategorisierung in Sequenz eins wird in Sequenz zwei auf konjunktiver Ebene von der Gruppe selber vorgenommen, wodurch eine Diskrepanz zwischen Normen (kommunikativ) und antizipierter Handlungspraxis (konjunktiv) deutlich wird. Es scheint so, als ob die Studierenden Transparenz dahingehend konkretisieren, dass die nicht-behinderten Kinder über die behinderten Kinder informiert werden.

Sequenz drei, 1. Erhebungszeitpunkt

Kw verweist auf die Schwierigkeit, eine Klassengemeinschaft zu bilden, in der niemand ausgeschlossen sei. Sie stellt sich die Frage, wie Lehrer*innen zu einer solchen Klassengemeinschaft beitragen könnten. Die Studierenden überlegen, wie die Klasse allgemein in ihrem sozialen Zusammenhalt gestärkt werden könne. Ein solche Zusammengehörigkeit könne dann Exklusionsrisiken verringern.

Oberthema: Reaktionen von außen auf die Arbeit mit behinderten Menschen (670–766)

Unterthema Beschreibung des Studiums und des späteren Berufsbildes (670–713)

eins:

670	Mw: Ja (2) ja dann würde ich jetzt schon mal zur letzten Frage kommen und was ich
671	immer so ganz spannend finde wenn ihr so gefragt werdet ähm was macht ihr
672	eigentlich was studiert wie antwortet ihr darauf Familienmitgliedern oder Freun-
673	den was sagt ihr

- 674 Gw: Also meistens sage ich dann halt ja ich studier Sonderpädagogik und dann kommt
 675 immer sowas wie mhm was ist das. also die meisten wissen nicht ähm dass man dann
 676 irgendwie ja Lehrerin werden kann an Förderschulen ä::hm ja und dann
 677 kommt meistens so Respekt krass ((andere lachen)) das ist bestimmt richtig an-
 678 strengend oder richtig heftig und dann sagt man immer ja (2) wieso also für mich
 679 ist das jetzt nicht irgendwie mit behinderten Menschen zu arbeiten ne Herausfor-
 680 derung aber viele sehen das halt als ähm ja Herausforderung ja ähm seine Berüh-
 681 rungsängste zu überwinden oder irgendwie so das denken irgendwie total viele
- 682 Fw: Bei mir ist es halt auch ähnlich so ich sag halt auch Sonderpädagogik auf Lehramt
 683 und dann kommt auch immer irgendwie ja Respekt. (.) finde ich gut dass du das
 684 machst und viele halt fragen dann auch was das ist und dann erklärt man das.
 685 und ähm jetzt habe ich vergessen was ich sagen wollte @(.).@ (2)
 686 weiß nicht
- 687 Kw: Ja also bei mir (3) ich sag halt auch einfach Sonderpädagogik und dann erklär ich
 688 halt auch dass ich im Master dann auf Lehramt gehen kann oder dass man das
 689 auch nicht muss und ähm (.) ja also ich hab ein paar Fragen so ja was macht man
 690 da genau. und dann ähm sage ich halt meistens dann arbeite ich wahrscheinlich
 691 auf einer Förderschule oder das wär mein Wunsch und dann. viele wissen auch
 692 gar nicht genau was eine Förderschule also das habe ich auch schon gehabt dass
 693 einige sagen okay was genau? ist jetzt eine Förderschule? oder wer gehört dazu
 694 und dann muss ich das dann schon manchmal erklären so ja da sind Menschen mit
 695 Behinderungen aber dann ist meistens schon das Gespräch vorbei dann sagen die
 696 ach so ja okay cool @(.).@ aber meistens sage ich so ja aber da sind noch andere
 697 also (.) ja wenn man mehr ins Gespräch kommt dann ähm erklär ich da schon dass
 698 es auch Verhaltensauffälligkeiten sein können dann oder irgendwelche anderen
 699 Dinge ja. und die meisten sagen dann auch ((verstellt die Stimme)) boah ja könnte
 700 ich glaube ich nicht ((spricht normal weiter)) so ähm in dem Sinne so oder ich
 701 werd auch voll oft gefragt ob ich irgendwelche ähm Familienmitglieder hab die
 702 irgendwie behindert sind oder warum ich mich dafür entschieden hab und dann (.)
 703 also wie ich auf diesen komischen Wunsch komme ((andere lachen)) also meistens
 704 so wie kommst du darauf hast du Familienmitglieder die behindert sind? dann ich
 705 halt immer so ne einfach so aus Praktika sonst (3)
- 706 Mw: Ja interessant ja
- 707 Fw: Ja genau @(.).@
- 708 Nw: Ja aber also das ist wirklich krass weil ich also mich fragt zum Beispiel keiner ich
 709 sag einfach nur Lehramt und dann kommt so diese klassische Frage welche Fächer
 710 und welche Schulform. und dann ist man eigentlich auch schon durch mit dem
 711 Kreuzverhör und dann kommt höchstens vielleicht noch und willst du dann noch
 712 an ein Gymnasium gehen oder ,ne Gesamtschule und das war es dann eigentlich
 713 auch schon ja

Den Studierenden wird eine letzte Frage angekündigt, wodurch sie sogleich über das baldige Ende der Diskussion informiert sind. Die Frage zielt auf die Selbstbeschreibungen der Studierenden ab und evoziert Beschreibungen und Erzählungen. Gleichzeitig wird aber auch die Möglichkeit offeriert, ein Blick auf die Perspektive des Studiums von Außen zu erhalten. Die Redebeiträge dieser Passage vollziehen sich entsprechend ausschließlich im Modus von Beschreibungen. Für Erzählungen sind die geschilderten Beiträge der Studierenden nicht detailliert genug und verfügen über keinen zeitlichen Ablauf. Zudem berichten die Studierenden nicht von einmaligen, sondern regelmäßig erlebten Reaktionen auf ihr Studium.

Gw nimmt eine Proposition vor und führt an, wenn sie von ihrem Studium, Lehramt für Sonderpädagogik, berichte, wüssten viele nicht, was das sei. Daraufhin erklärt sie, das angestrebte Berufsziel sei Lehrerin an Förderschulen. Sie scheint die Option, an einer inklusiven Schule zu arbeiten, nicht miteinzubeziehen. Lehramt für Sonderpädagogik als Studienwahl scheint erklärungsbedürftig zu sein, was darauf hinweisen könnte, dass es als Studium und Beruf nicht in hohem Maße bekannt und damit einhergehend womöglich auch nicht so anerkannt ist. Gw wirft folgenden Orientierungsgehalt auf: *Das Studium Lehramt für Sonderpädagogik ist in weiten Teilen der Gesellschaft unbekannt*. Nach der Erklärung Gws erfolgen dann Reaktionen, die mit einer Wertung verbunden sind wie: „Respekt krass“ (677) und „das ist bestimmt richtig anstrengend oder richtig heftig“ (677/678). Gw distanziiert sich von diesen Reaktionen und behauptet, für sie wäre die Arbeit mit behinderten Menschen keine Herausforderung. Weiter bemerkt sie, dass es für viele aber herausfordernd wäre, „seine Berührungängste zu überwinden“ (680/681). Scheinbar geht Gw davon aus, dass grundsätzlich Berührungängste zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung bestünden, die es zu überwinden gelte. Fw beginnt ihre Elaboration, indem sie einen geteilten Erfahrungsraum mit Gw verdeutlicht: „Bei mir ist es halt auch ähnlich so“ (682). Sie beschreibt wie Gw Reaktionen wie „Respekt“ (683) und „finde ich gut dass du das machst“ (683/684). Die Reaktion „finde ich gut dass du das machst“ impliziert zwar Anerkennung, aber auch eine Distanzierung zu der Person und ihrem Arbeitsfeld. Im Gegensatz zu Gw antwortet Fw direkt mit „Sonderpädagogik auf Lehramt“ (682), dann sei aber noch Erklärungsbedarf vorhanden: „dann erklärt man das“ (684). Das wirkt sehr routiniert, die Verwendung von „man“ könnte hier neben der Funktion der Verallgemeinerung auch auf die Verbundenheit mit der Gruppe hindeuten.

Auch Kw scheint mit den von Fw und Gw beschriebenen Reaktionen vertraut zu sein. Auf die Frage nach ihrem Studium antwortet sie, dass sie im Master dann auf Lehramt studieren könne und es ihr Wunsch sei, an einer Förderschule zu arbeiten. Die berufliche Tätigkeit an einer Förderschule wird von ihr zwar als die gewünschte, nicht aber als die alleinige Option dargestellt. Auch sie beschreibt, dass es Erklärungsbedarf zu den Angaben ihres Studiums gäbe. Vielen sei die Institution ‚Förderschule‘ sowie die von ihr besuchte Zielgruppe unbekannt. Sie antworte zunächst, dass da „Menschen mit Behinderungen“ (694/695) seien, worauf das Gespräch dann häufig beendet sei. Der Verweis auf die berufliche Tätigkeit mit Menschen mit Behinderungen ist für viele scheinbar ausreichend, um das Berufsprofil zu verstehen. Die Reaktion darauf sei zum Beispiel „okay cool“ (696) und drücke Anerkennung aus. Kw führt fort, wenn man hingegen mit dem Gegenüber intensiver in einen Dialog über das eigene, angehende Berufsfeld gehe, würde sie ihre zukünftigen beruflichen Möglichkeiten weiter konkretisieren. Sie erläutere dann, dass es da auch noch „andere“ (696) gäbe und veranschaulicht dies am Beispiel von „Verhaltensauffälligkeiten“ (698). Kw bemühe sich, ein differenziertes Bild von Behinderungen zu vermitteln. Die Reaktionen, die sie erhalte wie „boah ja könnte ich glaube ich nicht“ (699/700) passen zu der von Fw beschriebenen Rückmeldung „finde ich gut dass du das machst“ (683/684), und drücken ebenso Distanzierungen aus. Weiterhin berichtet Kw, dass sie gefragt werde, wie sie auf diesen „komischen Wunsch“ (703) käme und ob sie vielleicht behinderte Familienmitglieder habe. Diese Frage impliziert, Lehramt für Sonderpädagogik werde nicht wie andere Studiengänge aus Interesse studiert, stattdessen bedürfe es eines bestimmten Anlasses oder einer bestimmten Erfahrung, um sich für diesen Studiengang zu entscheiden. Kws Motivation, Lehramt für Sonderpädagogik zu studieren, habe sich aus Praktika ergeben. Indem der Wunsch als „komisch[]“ bezeichnet wird, werden eher negative und abwertende Assoziationen geweckt. Das könnte daran liegen, dass dieser Berufszweig mangelnde oder nur wenig gesellschaftliche Anerkennung erfährt. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Arbeit mit behinderten Menschen als etwas Ungewöhnliches be-

trachtet wird, da diese Menschen häufig nur in bedingtem Maße in die Gesellschaft integriert sind. Dadurch, dass behinderte Menschen eine marginalisierte Position in der Gesellschaft einnehmen bzw. zugewiesen bekommen und wenig Anerkennung erfahren, scheint womöglich der Wunsch, mit diesen Menschen zu arbeiten, wenig naheliegend zu sein.

Die von Fw, Gw und Kw geteilte Erfahrung der Reaktionen auf ihr Studium weist darauf hin, dass Behinderung mit gesellschaftlicher Ausgrenzung und Abgrenzung zu einer Norm verbunden ist. Teilweise können Menschen den Studiengang ‚Lehramt für Sonderpädagogik‘ nicht einordnen, wissen nicht über das spätere Berufsbild Bescheid und/oder verdeutlichen mit ihren Reaktionen, dass sie finden, dies sei ein schwer auszuführender Beruf.

Nw nimmt eine Differenzierung vor und berichtet, dass es bei ihr anders verlaufe. Sie würde mit ‚Lehramt‘ (709) antworten und dann würde sich lediglich nach den Fächern und der Schulform erkundigt. Von sich ausgehend erwähnt sie nicht, dass sie Lehramt an Gymnasien studieren würde, was darauf hindeuten kann, dass sie sich in erster Linie darüber identifiziert, Lehrerin zu werden und weniger über die Schulform und ihre Fächer. Die folgenden Fragen nach den Fächern und der Schulform bezeichnet sie als ‚klassische‘ (709). Scheinbar sind es somit immer die gleichen Nachfragen, mit denen Nw konfrontiert wird. Während ‚klassische‘ Fragen bei Nw die nach Fächerkombinationen und Schulform sind, sind diese bei den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik Fragen nach dem Studiengang und dem späteren Berufsfeld. Hier zeigt sich ein Unterschied in den Reaktionen, der auf das Maß der Bekanntheit und Anerkennung hinweist, da das ‚Studium Lehramt für Sonderpädagogik‘ und das dazugehörige zukünftige Berufsprofil scheinbar in weitem Maße unbekannt sind.

Nws Studiengang sowie späteres Berufsbild ‚Lehramt an Gymnasien‘ scheint für viele Menschen demnach viel klarer umrissen zu sein als das Studium ‚Lehramt für Sonderpädagogik‘. Nw scheint irritiert über diesen Unterschied zu sein, da sie das als ‚wirklich krass‘ (709) bezeichnet, bevor sie von den üblichen Reaktionen erzählt, die ihr begegnen. Auffällig ist, dass sie diese Fragen als ‚Kreuzverhör‘ (711) bezeichnet, was Assoziationen von Prüfungs- und Abfragesituationen aufkommen lässt und einen negativen Beigeschmack hat. ‚Kreuzverhör‘ verweist auch darauf, dass kein interaktives Gespräch entsteht.

Deutlich wird an dieser Passage, dass über das Studium ‚Lehramt für Sonderpädagogik‘, im Gegensatz zum Studium ‚Lehramt an Gymnasien‘ wenig Wissen verbreitet ist und dieses so erklärungsbedürftig wird. Die Umsetzung inklusiver Bildung scheint in den Assoziationen derjenigen, die sich nach dem Studiengang der Sonderpädagogik erkundigen, nicht dazu geführt zu haben, dass sich die Vorstellungen über die Orte der potentiellen Berufsausübung verändern. Die Studierenden geben wenig über sich preis, sondern reproduzieren zunächst die Reaktionen anderer, wie es die Frage auch evozierte. Die Passage ist kaum von einer inhaltlichen Auseinandersetzung geprägt. Wie sich die Studierenden zu den von außen beschriebenen Reaktionen verhalten, bleibt weitestgehend unklar.

Unterthema mangelnder Kontakt zu behinderten Menschen (714–724)

zwei:

-
- | | | |
|-----|-----|--|
| 714 | Gw: | Ja aber dieses krass könnte ich nicht das habe ich auch schon so oft gehört |
| 715 | Kw: | Das sagen wirklich so viele |
| 716 | Fw: | Ja ich glaube das liegt aber auch viel daran dass man so im Alltag eigentlich auch |
| 717 | | keinen Kontakt zu behinderten Menschen hat also |
| 718 | Gw: | [Viele |
| 719 | Kw: | [Also nicht oft] |

- 720 Fw: bei mir ist die meisten würde ich jetzt sage in unserem Alter die ich jetzt kenne
 721 würde ich jetzt sagen dass die nicht Kontakt zu behinderten Menschen haben
 722 Gw: Man kennt ja auch selber wenig ähm behinderte Menschen in seinem Alter weil
 723 das wurde ja schon früh ähm ausgesondert dass die zu Förderschulen gehen (2)
 724 Fw: [Stimmt]

Die Redebeiträge verlaufen vor allem im argumentativen Modus, da über den Grund für die Reaktionen von außen auf das Studium der Sonderpädagogik diskutiert wird. Gw bezieht sich auf die Elaborationen von Kw und Fw, indem sie nochmal die Äußerung „krass könnte ich nicht“ (714) aufgreift. Sie weist darauf hin, dass sie das auch schon oft gehört habe. Damit verstärkt sie den gemeinsamen Erfahrungsraum zwischen sich, Kw und Fw. Kw bestätigt Gw, indem sie anführt, dass „wirklich so viele“ (715) Ähnliches erwidern.

Fw nimmt eine weitere Elaboration vor, sucht nach dem Grund für diese Reaktionen und vermutet, es liege auch daran, dass im Alltag kein Kontakt zu behinderten Menschen bestehe. Sie geht davon aus, dass der Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen das Gefühl von Fremdheit nicht-behinderter Menschen zu behinderten Menschen verringern könnte.

Gw und Kw versuchen parallel, eine Sprechbewegung vorzunehmen. Die Redebeiträge überlappen sich und die Passage ist durch einen schnellen Sprecher*innenwechsel gekennzeichnet, der ein Indiz für eine hohe interaktive Dichte darstellt. Fw führt ihre durch Gw und Kw unterbrochene Elaboration fort und nimmt eine gemeinschaftsstiftende Adressierung vor, in der sie auf den gemeinsamen Generationszusammenhang verweist. Sie führt an, die meisten in ihrem „Alter“ (720) hätten keinen Kontakt zu behinderten Menschen. Allerdings limitiert sie durch den Zusatz „die meisten“ ihre Erklärung zugleich. Der Bezug zur Generation dient der Konstitution eines gemeinsamen Erfahrungsraums.

Gw bezieht sich auf Fw und elaboriert, dass man kaum behinderte Menschen in seinem Alter kennen würde. Als mögliche Ursache dafür gibt sie an, dass diese früh „ausgesondert“ (723) würden. Der Ausdruck „ausgesondert“ ruft Assoziationen wie Wegschieben, Ausmusterung, Aussortieren und Ausschluss aus dem System hervor. Er verweist auf eine Abgrenzung zu etwas gesellschaftlich Normiertem und impliziert so eine *Andersartigkeit*. Fw validiert Gw. Mangelnder Kontakt zu behinderten Menschen erkläre demnach die von den Studierenden beschriebenen Reaktion von außen, wenn sie davon berichten, dass ihr späteres Berufsbild die Arbeit mit behinderten Menschen umfasst.

Unterthema Inklusion als Möglichkeit, Kontakt aufzubauen (725–749)
drei:

- 725 Gw: und man hat also jetzt aus dem Dorf aus dem ich komme weiß ich dass zum Bei-
 726 spiel zwei drei da zur Förderschule gingen aber die hast du dann auch seit der (.)
 727 seit nach der ähm nach dem Kindergarten auch dann nicht mehr gesehen dann ab
 728 und zu bei der Bank gesehen oder so aber nicht dass man irgendwie dass man
 729 irgendwie da ä::h noch Kontakt damit denen hatte. (2) deswegen fehlen einem so
 730 manchmal die Berührungspunkte wenn dann vielleicht jemand in der Familie hat
 731 oder irgendwie durch nen Sportverein irgendwie hat aber sonst eher wenig
 732 Kw: Ja
 733 Gw: Also vielleicht wird sich das später ändern durch diese Inklusion ähm dass viel-
 734 leicht auch Freundschaften bestehen zwischen ähm ja allen Menschen aber ich
 735 würd jetzt sagen in meiner Generation ist das noch so dass äh dass da eher nicht
 736 viel Kontakt besteht

- 737 Fw: Ja
 738 Kw: Ja also ich habe auch keine behinderte (.) Freunde oder irgendwie
 739 Nw: Aber selbst noch also das öffnet sich ja heute schon durch die Gesamtschulen Gott
 740 sei Dank diese reinen Gymnasien ich hab jetzt auch Praktikum in Deutsch gemacht
 741 und das war also ich muss auch irgendwie sagen irgendwie war mir das zu einseitig
 742 so und ich ich arbeite schon an einer IGS in X-Stadt und ähm weiß ich nicht das ist
 743 auch so bunt und so das ist so offen alles und das fehlt mir an so reinen Gymnasien
 744 oder reinen Realschulen das ist weiß ich nicht ich mag das eher so offen wo dann
 745 jeder Schüler irgendwie auf seine Bedürfnisse hin geschult wird und so weiß ich
 746 nicht das gefällt mir irgendwie besser und dann lernen die Kinder das jetzt auch im
 747 Schulalter irgendwie mit abzubauen mit diesen Barrieren
 748 Fw: Ja
 749 Nw: die man irgendwie auch hat

Die Redebeiträge dieser Passage vollziehen sich größtenteils im Modus von Beschreibungen. Sie dienen dazu, die Annahme, dass *wenig Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen besteht*, zu vertiefen und mit ihren eigenen Erfahrungen zu verknüpfen. Der Orientierungsgehalt der letzten Passage wird dadurch weitergetragen und ausdifferenziert.

Gw nimmt eine Exemplifizierung vor und rekurriert dabei auf ihre Schulzeit, die durch Exklusionen geprägt gewesen sei. Sie berichtet, dass zu den Schüler*innen, die die Förderschule besuchten, seit dem Kindergarten kein Kontakt mehr bestanden hätte. Es hätten zwar noch Begegnungen im Wohnort stattgefunden, die sie aber nicht als Kontakt einordnet. Sie führt fort, dass, wenn man nicht durch Sportvereine oder Familie solche Kontakte hätte, einem die „Berührungspunkte“ (730) mit behinderten Menschen fehlen würden. Nach Gw hätte es eines gemeinsamen Schulbesuches bedurft, damit Kontakte und davon ausgehend Freundschaften zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen hätten entstehen können. *Damit vermeintlich nicht-behinderte Menschen Kontakt zu behinderten Menschen aufbauen können, werden Berührungspunkte benötigt. Eine inklusive Beschulung kann solche Berührungspunkte gezielt konstituieren.*

Gw führt ihre Elaboration fort und merkt an, dass sich durch „diese Inklusion“ (733) vielleicht auch etwas ändern würde, zum Beispiel, dass „Freundschaften [...] zwischen allen Menschen“ (734) entstünden. Sie spricht nicht mehr von den zwei erwähnten Gruppen, sondern von allen Menschen. Der Ausdruck „diese Inklusion“ lässt auf eine Distanzierung ihrerseits zur Inklusion schließen.

Kw sagt, auch sie verfüge über keine Freundschaften zu behinderten Menschen. Damit spricht sie von sich als individuelles Subjekt und nicht mehr von sich als ein Mitglied ihrer Generation (vgl. 735). Nw nimmt eine Differenzierung vor, indem sie äußert, dass bereits eine Öffnung stattfinde und exemplifiziert dies am Beispiel der Integrierten Gesamtschule, an der sie arbeitet. Sie bezieht sich auf Gw und sagt, dass Gws Forderung, Voraussetzungen für Freundschaften zwischen allen Menschen zu schaffen, schon in der Praxis umgesetzt werde. In Gws Schilderungen hatte es hingegen so gewirkt, als beschreibe sie eine noch entfernt liegende Zukunftsversion. Nw macht deutlich, dass sie diese (unterstellte) Öffnung positiv bewerte. Sie erzählt von einem Praktikum an einem „reinen“ (740) Gymnasium, das ihr zu „einseitig“ (742) gewesen sei. Mit der Formulierung „diese reinen Gymnasien“ (740) nimmt Nw von dieser Schulform Abstand und rahmt sie negativ. Die Integrierte Gesamtschule charakterisiert sie hingegen als „bunt“ (743) und „offen“ (743); alle Schüler*innen würden auf die jeweiligen Bedürfnisse hin beschult. Sie idealisiert das Bild der Integrierten Gesamtschule im Gegensatz zum Gymnasium. Ihrer Meinung nach würden an der Integrierten Gesamtschule die Kinder lernen, mit bestehen-

den Barrieren umzugehen. Sie konkretisiert nicht, auf welche Barrieren sie rekurriert, aber aus der Diskussion heraus lässt sich vermuten, dass sie sich auf die diskutierten mangelnden Berührungspunkte zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen bezieht. Als Studierende des Lehramts an Gymnasien übt sie Kritik an „reinen Gymnasien oder reinen Realschulen“ (744). Das ist dahingehend stimmig, dass sie auch zuerst auf die Frage nach ihrem Studium mit ‚Lehramt‘ und nicht mit ‚Lehramt an Gymnasien‘ geantwortet hat (709). Möglicherweise versucht Nw so, sich wieder mit in die Diskussion einzubringen, da sie bisher wenig Redeanteile hatte und auf ihre Beiträge teilweise von den anderen Studierenden nicht eingegangen wurde. Sie ist die Einzige in der Gruppe, die Lehramt an Gymnasien studiert, zudem kennen sich die anderen drei Studierenden untereinander. Sie möchte den anderen verdeutlichen, dass auch sie etwas zur Diskussion beitragen kann und gerade aufgrund ihres Studiengangs über andere Perspektiven und Expertisen verfügt. Die „reinen Gymnasien“ werden von ihr als negativer Gegenhorizont zu den „bunten“ und „offenen“ Integrierten Gesamtschulen konstruiert. „Bunt und offen“ weckt dabei Assoziationen von Heterogenität, Lebendigkeit, Kreativität, aber auch von Lautstärke und Unstrukturiertheit. „Rein“ wird hingegen mit gleich, elitär, pur, geordnet und angepasst, brav, strukturiert und ohne Bewegung in Verbindung gebracht. Mit „einseitig“ (742), wie sie die Gymnasien bestimmt, werden Zustände wie langweilig, nicht herausfordernd, wenig innovativ und un kreativ assoziiert. Möglicherweise denkt Nw, dass das Unterrichten an der Integrativen Gesamtschule, an der alle Schüler*innen idealerweise auf die individuellen Bedürfnisse hin beschult würden, im Vergleich zum einseitigen Gymnasium herausfordernder sei. Vermutlich identifiziert sie sich auch in hohem Maße mit ihrer Tätigkeit an der Integrierten Gesamtschule. Auffällig ist, dass sie die beiden Schularten derart kontrastiv gegenüberstellt und für das Gymnasium gewissermaßen eine Homogenitätsillusion konstruiert.

Unterthema Doing Difference in der eigenen Schulzeit (750–766)

vier:

-
- | | | |
|-----|-----|---|
| 750 | Kw: | Ja also bei uns früher auf der Schule war das auch so nebenan war dann die Hauptschule und dann haben wir auch gesagt da sind die Hauptschüler die kommen rüber oder so da hat man auch schon @(.).@ von ähm von Gymnasium Realschule |
| 751 | | |
| 752 | | und äh Hauptschule unterschieden also |
| 753 | | |
| 754 | Gw: | Ja auch diese Klischees die man damit verbunden hat wir durften zum Beispiel am freitags nicht ähm äh zur unser Hauptschule war auch neben einer Realschule und an der Hauptschule war freitags immer Disco. und wir durften da nicht von der Realschule nicht rübergehen und haben es dann halt nicht gemacht und damit wir nicht auffallen sind wir dann immer extra äh wie Hauptschüler zu gehen also damit das nicht auffällt äh da haben wir @die unmöglichsten Sachen@ wie wir da langgegangen sind und was dann noch @mehr aufgefallen ist@ aber wie man schon gedacht hat dass es äh halt total Unterschiede sind. (2) obwohl man ja bis zur Grundschule mit denen in eine Klasse gegangen war und da gar keine Unterschiede gab aber dass man wirklich wir waren da so fünfte sechste Klasse ne? |
| 755 | | |
| 756 | | |
| 757 | | |
| 758 | | |
| 759 | | |
| 760 | | |
| 761 | | |
| 762 | | |
| 763 | | |
| 764 | Kw: | Ja und man hat da wirklich unterschieden |
| 765 | Gw: | Ja (2) |
| 766 | Fw: | Hm: (4) |

Die Passage ist durch Beschreibungen und Erzählungen geprägt. Kw nimmt eine Exemplifizierung im Modus der Beschreibung vor und berichtet von der Differenzierung in ihrer eigenen Schulzeit. Damit knüpft sie insofern an Nws Redebeitrag an, als dass sie sich darauf bezieht, dass

aktuell die Kinder an der Integrierten Gesamtschule lernen könnten, Barrieren abzubauen. In ihrer Schulzeit hatte diese Möglichkeit durch die Trennung der Schulformen nicht bestanden. Kw bemerkt, dass sie mit ihrer Aussage „da sind die Hauptschüler“ (751) diese Unterscheidung damals getroffen hätten.

Gw schließt mit ihren Äußerungen an Kws Exemplifizierung an und erzählt von „Klischees“ (754). Sie konkretisiert dies an dem Beispiel aus ihrer Schulzeit: sie hätten sich als Schüler*innen bemüht, „extra äh wie Hauptschüler zu gehen“ (758), um Zugang zu der Freitagsdisco an der Hauptschule zu erlangen, in die sie eigentlich als Realschüler*innen nicht gedurft hätten. Weiter berichtet sie, dass sie dadurch noch mehr aufgefallen seien und die „unmöglichsten Sachen“ (759) gemacht hätten, wobei sie lacht. Der Ausdruck „Klischee“ verweist darauf, dass sie sich von dem damaligen Verhalten distanziert und dieses eher negativ rahmt. Der Versuch der Imitation des Gangs von Hauptschüler*innen führe dazu, dass noch mehr aufgefallen sei, dass sie keine Hauptschüler*innen gewesen seien. Hauptschüler*innen werden zu einer homogenen Einheit zusammengefasst, denen bestimmte Merkmale zugeschrieben werden. Der Hauptschule und den Hauptschüler*innen wird somit ein gewisser Habitus unterstellt, der von den Realschüler*innen nicht geteilt worden sei. Zudem werden die Hauptschüler*innen auf eine Zugehörigkeit zu einer Schulform reduziert.

Weiterhin erzählt Gw, dass sie, Kw und Fw mit „denen“ (762), womit sie die Hauptschüler*innen meint, bis zur Grundschule in einer Klasse gewesen seien und es da „gar keine Unterschiede gab“ (762/763). Somit seien Unterschiede hergestellt worden, wo gemäß Gw ursprünglich keine gewesen seien, was auf das Doing Difference verweist, das durch die Verteilung der Schüler*innen auf unterschiedliche Schulformen entstand. Dadurch, dass Gw erneut nachfragt „wir waren da fünfte sechste Klasse ne“? (763) wird deutlich, dass Kw und Gw sich untereinander kennen. Kw bestätigt Gw und fasst zusammen, dass dort unterschieden worden sei. Ihr Redebeitrag bildet die Konklusion der Sequenz. Dies wird auch an der viersekündigen Pause von Fw deutlich.

Der Diskursmodus ist *parallel*. Im Vordergrund der Diskussion stehen Kategorisierungen (wie auch in Sequenz eins und zwei, Seminarbeginn) und die eigene Rolle, die diese Kategorisierungen mitträgt. Die Gruppe teilt auf kommunikativer Ebene den Orientierungsgehalt, dass *durch einen mangelnden Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen Barrieren auf Seiten der nicht-behinderten Menschen entstünden*. Ein gemeinsamer Schulbesuch könne dazu führen, diese Barrieren abzubauen. Die Studierenden reflektieren den eigenen Werdegang im Hinblick auf die Kategorisierungen von Menschen und Gruppen. Dabei teilen sie den negativen Gegenhorizont im Hinblick auf die Kategorisierungen nach Schulformen, die mit der eigenen Erfahrung in Verbindung stehen. Die Gruppe teilt weiter den Orientierungsgehalt, dass *Differenzen in Interaktionen entstünden und in diesen stets neu ausgehandelt würden*.

Sequenz eins, 2. Erhebungszeitpunkt

Vor der ausgewählten Sequenz erfolgt der Eingangsimpuls des zweiten Erhebungszeitpunktes.⁶⁸ Die Gruppe antwortet reihum und handelt diesen somit relativ schnell ab. Nach einer dreisekündigen Pause werden die Studierenden nach ihren Gefühlen und Gedanken gefragt.

68 Mein erster Impuls beinhaltet ein Gedankenexperiment: „Stellt euch bitte vor, ihr seid an einem euren ersten Tage im Referendariat in einer inklusiven Schulklasse. Von euch wird ein Unterricht erwartet, an dem alle Schüler*innen partizipieren können. Welche Gedanken und Gefühle fallen euch spontan ein?“ Siehe: Methodische und Methodologische Annäherungen (*Kapitel 7*).

Oberthema: Gedanken und Gefühle der Überforderung im Kontext von Inklusion (68–101)

*UntertHEMA Unsicherheiten bei der Gestaltung inklusionsorientierten Unterrichts (68–86)
eins:*

- 68 Mw: Ihr habt jetzt schon so viele Möglichkeiten angesprochen was man so machen
69 könnte wenn ihr nochmal überlegt so wenn ihr so bei euch seid als angehende Lehr-
70 kräfte was kommen da so für Gefühle und Gedanken hoch
- 71 Kw: Wichtig ist denke ich dass man halt dass man immer im Hinterkopf hat ich muss
72 alle irgendwie mit also so Angstgefühl irgendwie dass das vielleicht dass das nicht
73 so klappert wie man es sich vorstellt also man sollte halt immer beachten dass man
74 jeden Schüler irgendwie integriert und dass jeder auch gleich wekommt und nicht
75 dass einer irgendwie wenn man noch bei eins plus eins ist und der andere kann
76 schon mal rechnen also dass man da sich selber vielleicht selber sich auch unsicher
77 ist oder so Zweifel hat dass man das vielleicht nicht so umsetzen kann
- 78 Nw: Genau das habe ich auch gerade gedacht also wie weit auch Inklusion geht und ob
79 das dann auch noch Inklusion ist wenn wenn die einen einen eins plus eins rechnen
80 und die anderen sind schon beim großen Ein-mal-Eins und man ja irgendwie wirk-
81 lich vielleicht im Zahlenraum noch ist aber schon so viele verschiedene Niveaus
82 vorhanden sind ob das dann überhaupt noch als Inklusion (.) oder, ob man ob ich
83 dann überhaupt noch inklusiv arbeite oder ob ich dann schon am Ziel vorbei bin
- 84 Gw: Ich hab auch so ein Gefühl irgendwie so von Überforderung so ein bisschen ä:hm
85 (.) ja die Erklärung fällt mir gerade nicht ein @(.)@
- 86 Nw: @(.)@

Die Themeninitiierung evoziert Beschreibungen, die vermutlich argumentativ belegt werden. Die Frage könnte Überforderungen bei den Studierenden auslösen, da sie relativ lang ist, mehrere Apelle vereint und trotz der genannten „viele[n] Möglichkeiten“ (68) noch auf Erkenntnisse über die Gefühle und Gedanken der Gruppe abzielt. Zudem ist die Wortwahl ‚hochkommen‘ („was kommen da so für Gefühle und Gedanken hoch“, 70) eher negativ belegt. Die Frage evoziert eine Nähe zu möglichen konjunktiven Erfahrungsräumen der Gruppe.

Kw bezieht sich in ihrer Proposition auf Schule und Unterricht. Sie benennt ein „Angstgefühl“ (72), das dahingehend konkretisiert wird, dass möglicherweise die eigenen Umsetzungsversuche nicht so funktionieren, „wie man es sich vorstellt“ (73). Sie spricht davon, es „immer im Hinterkopf“ (71) zu haben, was auf eine starke Präsenz des von ihr folgend formulierten Gedankens, dass „man jeden Schüler irgendwie integriert“ (74), hinweist. Das „irgendwie“ kann dahingehend interpretiert werden, dass Kw nicht weiß, wie sie das leisten soll. Als weitere Gefühle und Gedanken führt sie Unsicherheit und Zweifel an. Sie konkretisiert diese Emotionen an einem Beispiel im Mathematikunterricht, indem sie sagt, Schüler A könne vielleicht nur „eins plus eins“ (75) rechnen, während Schüler B schon multiplizieren könne. Dabei wählt sie ein extremes Beispiel, da Rechenaufgaben wie „eins plus eins“ in der Regel die ersten sind, die gelernt werden. Die dazu in Kontrast gesetzte Multiplikation erfordert hingegen fortgeschrittenere mathematische Fähigkeiten. Mögliche Entwicklungsunterschiede werden so übertrieben. Als Orientierungsgehalte werden hier *Ängste, Sorgen und Unsicherheiten bezüglich der Umsetzung von Inklusion* sowie auch *Unsicherheiten bezüglich der inhaltlichen Bestimmung von inklusionsorientiertem Unterricht* aufgeworfen.

Nw teilt in ihrer Differenzierung nicht wie Kw konkret ihre Gefühle mit. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass sie auf konjunktiver Ebene an das Gefühl der Unsicherheit von Kw anschließt. Erkennbar ist dies daran, dass sie nicht weiß, ob das Lernen auf verschiedenen

Niveaus noch als inklusiv betrachtet werden könne. Möglicherweise stellt sie diese Frage auch in der Erwartung, von den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik Antworten oder Anregungen zu erhalten.⁶⁹

Implizit verweisen sowohl Kws als auch Nws Aussage auf den Orientierungsgehalt, *dass alle Schüler*innen am gleichen Lerngegenstand im gleichen Lerntempo und in der gleichen Art und Weise arbeiten müssten*. An dieser Stelle wird die *Homogenitätsillusion von Schule* deutlich.

Gw konkludiert beide Aussagen mit dem Gefühl der „Überforderung“ (84). Allerdings kann sie nicht verbalisieren, warum sie überfordert ist, da ihr die Erklärung in dem Moment nicht einfallt (vgl. 85). Vermutlich ist die Emotion zwar sehr präsent, aber für Gw schwer zu explizieren und somit zu konkretisieren. Sie könnte hier auch die Rolle der Expertin als Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik einnehmen und Nw erklären, wie sie vorgehen könnte. Allerdings scheint Gw – zumindest in dem Moment – auch keine Vorschläge in Bezug auf die von Nw gestellte Frage (Ist Lernen auf verschiedenen Niveaus denn überhaupt noch als inklusiv zu bezeichnen?) zu haben. Die Studierenden scheinen die Gefühle von Überforderung und Angst zu teilen, wodurch ein gemeinsamer Erfahrungsraum deutlich wird. Das Lachen von Nw bestätigt die von Gw vorgenommene Konklusion.

Unterthema zu wenig Zeit, um dem einzelnen Kind gerecht werden zu können
zwei: (87–94)

87	Kw: Ich hätte aber glaube ich auch Angst einfach äh dem einzelnen Kind nicht gerecht
88	werden zu können also viele brauchen ja auch ähm mal die Lehrerin für sich alleine
89	um was zu erklären also Eins-zu-Eins-Situationen und wenn man dann acht neun
90	Kinder in der Klasse hat oder mehr dass das einfach nicht möglich und äh vielleicht
91	einige Schüler dann mehr Zeit in Anspruch nehmen und man dann für die anderen
92	nicht genug Zeit also wenn ich alleine in einer Klasse wäre würde ich mich glaube
93	ich auch überfordert fühlen und denken dass ich nicht jedem Kind gerecht werden
94	kann; oder ja

Kw nimmt eine Proposition vor und thematisiert die Gestaltung von *gerechtem* Unterricht. Ihr Redebeitrag wechselt zwischen dem Modus der Beschreibung und der Argumentation, wobei die Argumentationen dazu dienen, die Beschreibung argumentativ zu unterlegen. Das Thema ‚Unterrichtsgestaltung‘ greift sie aus der vorhergehenden Passage auf, die Dimension ‚Gerechtigkeit‘ wird hingegen an dieser Stelle zum ersten Mal eingebracht. Wieder werden Gefühle wie „Angst“ (87) und Überforderung (vgl. 93) thematisiert. Kw bezieht sich auf Kinder, die auch mal eine Eins-zu-eins-Betreuung durch die Lehrerin brauchen. Vermutlich verweist sie damit auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Auffällig ist, dass sie von einer Klassengröße von acht bis neun Kindern spricht. Ob sie in ihren Überlegungen von Förderschulklassen ausgeht oder ob sie auf die Anzahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf rekurriert, wird nicht deutlich. Kw teilt die Gruppe in „einige Schüler“ (91) und in „die anderen“ (92) ein, wodurch sie eine Kategorisierung vornimmt. Möglicherwei-

⁶⁹ Diese Unsicherheit steht womöglich im Kontrast zu den beschriebenen Erfahrungen an der Integrierten Gesamtschule, von denen sie in der Sequenz drei, Unterthema drei zu Seminarbeginn, berichtet hatte. In der Passage erzählte sie sogar davon, dass die Schüler*innen im Hinblick auf ihre individuellen Bedürfnisse hin beschult werden könnten. Die Unerfahrenheit bezüglich der Gestaltung inklusiven Unterrichts, die die von ihr aufgeworfene Frage impliziert, ist mit dem Verweis auf die andere Passage und der Kontextinformation, dass sie seit längerer Zeit an einer Integrierten Gesamtschule arbeitet, eher verwunderlich.

se verweist sie mit „einige[n] Schüler“ auf die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die „mehr Zeit in Anspruch nehmen“ (91); wobei dann für die „anderen“, die Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, nicht mehr genügend Zeit da wäre. In dieser Lesart würden die Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufgrund der Zeit, die die Lehrkraft für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf benötigt, nicht genügend Förderung erfahren. Festzuhalten ist, dass Kw einen Anspruch verfolgt, allen Schüler*innen gerecht zu werden, womit Gefühle von Überforderung und Angst einhergehen, da dieser Anspruch möglicherweise nicht gelingt. Allen Schüler*innen gerecht zu werden und genügend Zeit für alle zu haben wird als positiver Horizont beschrieben. Kw schränkt das Gefühl der Überforderung und der Angst, nicht jedem Kind gerecht werden zu können, ein, indem sie sagt, sie fühle sich überfordert und hätte Angst, wenn sie sich „alleine in einer Klasse“ (92) befände. Vermutlich geht sie davon aus, dass sich beide Emotionen durch eine zweite Lehrkraft in der Klasse limitieren lassen.

Unterthema Mehraufwand in inklusiven Klassen (95–101)

drei:

-
- | | |
|-----|---|
| 95 | Gw: Und wenn man halt in einer inklusiven Klasse arbeitet ist das ja automatisch auch |
| 96 | mit mehr Aufwand verbunden als wenn man irgendwie in ner normalen; sage ich |
| 97 | jetzt mal Regelklasse unterrichtet und das hat man halt also ich zumindest direkt |
| 98 | so vor Augen wenn man hört ja inklusive Klasse |
| 99 | Fw: (Auch wieder so eine) Stresssituation einfach Überforderung Stress so () (ist |
| 100 | das ja auch alles) (5) |
| 101 | Nw: Ja |

Auch hier wird erkennbar, dass die Beschreibungen der Emotionen argumentativ begründet werden. Gw nimmt eine Elaboration vor und greift das Kriterium der Überforderung auf, indem sie auf den zeitlichen Mehraufwand hinweist, den sie „automatisch“ (95) „vor Augen“ (98) habe, wenn sie an eine inklusive Klasse denke. Sie sieht diesen Mehraufwand im Vergleich zu einer „normalen“ (96) bzw. „Regelklasse“ (97). Der thematische Rahmen ist weiterhin die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts. Durch den Ausdruck „automatisch“ eröffnet sie einen Kausalzusammenhang, der direkt sichtbar ist („direkt so vor Augen“, 97/98). Vermutlich greift sie den Aspekt der Überforderung auf zweierlei Art und Weisen auf: zum einen die Überforderung, diesen Mehraufwand in inklusiven Klassen zu leisten, zum anderen mit Blick darauf, allen Schüler*innen gerecht zu werden. Nw validiert Gw und Fw.

Fw fasst Inklusion mit Überforderung und Stress zusammen. Ihr Redebeitrag wird als Konklusion betrachtet. Sie wirkt dabei sehr resignativ, benennt Schlagwörter der Diskussion und resümiert so thematisch die von den Studierenden aufgeworfenen Gefühle. Danach erfolgen fünf Sekunden Pause.

Der Diskursmodus der Sequenz ist *parallel*. Die Gruppe verfügt zwar über eine Gefühlswahrnehmung zu Inklusion, nicht aber über inklusionsspezifisches Wissen. Die Gefühlswahrnehmung wird auf kommunikativer Ebene geteilt, kann aber auch auf konjunktiver Ebene bestehen. Es werden Gefühle wie Angst, Zweifel und Überforderung genannt. Dabei wird eine *Homogenitätsillusion von Schule* deutlich: vermutlich verfügt die Gruppe konjunktiv über eine Normalitätsdimension, welche Inhalte in welchem Tempo von Schüler*innen geleistet werden müssen. Diese Homogenitätsillusion bröckelt durch Schüler*innen, die dieser Norm nicht entsprechen.

Die Gruppe hält weiter an einer Form von Unterricht fest, *in der alle Schüler*innen idealerweise am gleichen Lerngegenstand in gleichem Tempo arbeiten* und versucht, diese Vorstellung mit dem Gedanken von Inklusion in Verbindung zu bringen.

Da die Studierenden sehr ähnliche Emotionen artikulieren, ist anzunehmen, dass sie über homologe Erfahrungen verfügen. Allerdings ist nicht auszumachen, wo sie diese Erfahrungen erworben haben könnten. Die Studierenden beziehen sich in ihrer Diskussion um Inklusion auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht auf die Perspektiven der Schüler*innen – hier lässt sich also kein Unterschied zu den Diskussionen um Inklusion zum ersten Erhebungszeitpunkt feststellen.

Sequenz zwei, 2. Erhebungszeitpunkt

Vor der ausgewählten Sequenz werden die Studierenden aufgefordert, sich eine Idealsituation in Bezug auf das Unterrichten in einer inklusiven Klasse vorzustellen. Die Studierenden sprechen zunächst über Teamarbeit, von der sie sich Unterstützung erhoffen. Als positives Kriterium heben sie vor allem die gemeinsame Verantwortung für die Klasse hervor. Nach einer dreisekündigen Pause schlägt Kw vor, die Kinder „mit ins Boot zu holen“.

Oberthema: Umgang mit Normabweichungen (149–202)

UntertHEMA Berücksichtigung der Meinungen der Kinder (149–157)

eins:

- | | |
|-----|--|
| 149 | Kw: Vielleicht hilft es auch wenn man die Kinder mit ins Boot holt also dass man ähm |
| 150 | fragt oder dass man am Ende der Stunde vielleicht mal sagt ja wie findet ihr das |
| 151 | heute mit der Methode oder was würdet ihr euch wünschen ähm ja die Kinder |
| 152 | haben ja auch Meinungen wie sie Themen angehen möchten oder was sie gerne |
| 153 | ähm daran lernen möchten ja dass man sich daran orientiert zusätzlich (3) |
| 154 | Mw: Ihr ward ja jetzt gerade auch so bei der Perspektive der Kinder womit wir uns auch |
| 155 | im Seminar beschäftigt haben (2) hm: was würdet ihr denn was könnte man denn |
| 156 | noch machen um die Kinder miteinzubeziehen wenn ihr so ein bisschen ans Se- |
| 157 | minar denkt wir haben ja Fallbeispiele bearbeitet (3) |

Die Sprechbewegung von Kw ist noch Teil dieser ausgewählten Sequenz, um zu verdeutlichen, dass die von mir folgend gestellte Frage nach den Perspektiven der Kinder an Kws Aussage anschließt.

Kw stellt einen Bezug zu den Schüler*innen her und schlägt vor, dass man die Kinder „mit ins Boot holt“ (149). Das impliziert zunächst, die Kinder befänden sich noch nicht im Boot. Die Metapher wird häufig dann verwendet, wenn jemand außerhalb eines Systems (des Bootes) von den Menschen im System (im Boot) in das System integriert werden soll. Teilweise wird sie auch im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet, wenn die Menschen im Boot eine Aufgabe nicht mehr zu lösen vermögen und dann Unterstützung von einer anderen Person erbitten. Kw sagt, Kinder hätten Meinungen, wie sie Themen angehen und was sie lernen möchten, woran die Lehrkräfte sich dann „zusätzlich“ (153) orientieren könnten. Die Aussage kann dahingehend interpretiert werden, dass Lehrkräfte ihre Unterrichtsgestaltung zunächst an anderen Faktoren ausrichten würden und die Berücksichtigung der Meinungen der Kinder nur etwas sei, was „zusätzlich“ dazu käme. Kw betrachtet die Kinder als kompetent, die Unterrichtsstunde zu evaluieren und der Lehrerin dahingehend Feedback zu geben. Nach ihrer Sprechbewegung erfolgen drei Sekunden Pause.

Die Themeninitiierung an die Studierenden fordert zu Erzählungen und Beschreibungen auf und ist an die Gruppe als Ganzes gerichtet. Sie könnte auch als eine immanente Nachfrage betrachtet werden. Sie beginnt mit „was würdet ihr denn“ (155), wird dann aber zu „was könnte man denn noch machen“ (155/156) umformuliert, was eine Distanzierung zu der persönlichen Ebene evoziert. Die Frage „was könnte man denn noch machen um die Kinder miteinzubeziehen“ (155/156) zielt auf (didaktische) Handlungsvorschläge der Studierenden ab. Der Hinweis auf das gemeinsame Seminar wirkt dann aber vielmehr wie eine Wissensabfrage.⁷⁰ Die zunächst eher offene Frage nach möglichen Handlungsoptionen wird mit der Kopplung an das Seminar und den Hinweis auf die Arbeit mit Fallbeispielen geschlossen. Die Frage nach den Kinderperspektiven im Anschluss an die dreisekündige Pause kann bereits ein Indiz dafür sein, dass sich kein selbstläufiges Gespräch entwickelt. Es deutet darauf hin, dass die Kinderperspektive, die von Kw eingebracht wird, nicht eigenständig von der Gruppe aufgenommen wird. Hier kann bereits vermutet werden, dass die ‚Gesprächsreparatur‘ signalisiert, dass die Studierenden das Thema ‚Kinderperspektiven‘ möglicherweise als weniger relevant für sich erachten.

Unterthema Differenzen thematisieren (158–180)

zwei:

-
- | | |
|-----|---|
| 158 | Kw: Mhm vielleicht so ja wenn man an einem Thema arbeitet und Kinder in der Klasse |
| 159 | sind vielleicht schon etwas weiter und äh man vielleicht jetzt keinen Lernstoff |
| 160 | mehr hat also weil die anderen müssen ja nachkommen und man hat nicht mehr |
| 161 | für die neuen Kinder und die sollen noch nicht am neuen Thema arbeiten dass man |
| 162 | dann vielleicht so Expertenkinder sage ich man ähm (.) ja bestimmt oder die halt |
| 163 | schon fertig sind das sind die Experten die können durch die Klasse gehen und |
| 164 | helfen oder selber vielleicht mit zwei drei Kinder rausgehen und irgendwie eine |
| 165 | Aufgabe zusammen machen also dass man (.) ja vielleicht Aufgaben die man sonst |
| 166 | als Lehrer machen würde vielleicht auch schon den Kindern zutraut uhm ja |
| 167 | Gw: Auch das irgendwie im ähm Hinblick auf die Vielfalt die es in der Klasse also auf |
| 168 | den Hinblick der Inklusion: dass man da auch mit den Kindern daran arbeitet und |
| 169 | verdeutlicht ähm: okay unsere Klasse ist ja jetzt nicht ähm nicht jeder ist gleich |
| 170 | wo seht ihr denn die Unterschiede kommt, vielleicht jemand aus einem anderen |
| 171 | Land oder ä::hm braucht vielleicht jemand einen Rollstuhl oder irgendwie sowas |
| 172 | dass man vielleicht allen Kinder verdeutlicht dass wir alle unterschiedlich und |
| 173 | anders sind und dass das aber auch okay ist und ähm ja |
| 174 | Fw: Im Unter- äh im Seminar hatten wir das auch einmal die also Kooperationsformen |
| 175 | also wenn noch eine Lehrkraft mit im Unterricht ist dass man diese auch themati- |
| 176 | siert damit die Kinder dann diese weitere Person auch als vollwertige Lehrkraft ja |
| 177 | auch ansehen obwohl die ja vielleicht teilweise nur speziell für ein Kind da ist |
| 178 | dass man aber trotzdem weiß okay ich kann auch die mal fragen falls ich mal |
| 179 | Fragen hab also so dass erst die Teamarbeit halt stimmt und auch dass die Kinder |
| 180 | ja die auch akzeptieren so |

Die Passage zeichnet sich vor allem durch Beschreibungen aus. Kw beginnt in ihrer Proposition, einen imaginären Möglichkeitsraum zu schaffen. In einer Klasse sind Kinder mit unterschiedlichem Lerntempo. Die Kinder, die schneller als andere Kinder mit den Aufgaben fertig seien, würden zu „Expertenkinder[n]“ (162) und könnten dann den anderen Kindern helfen. Dabei wird ein *Delegationsmoment* erkennbar: *Kinder miteinzubeziehen heißt hier, ihnen Aufgaben zu*

70 Möglicherweise deutet sich hier ein Rollenkonflikt zwischen mir als Dozentin und mir als Wissenschaftlerin an.

geben, die sonst in den Verantwortungsbereich der Lehrkraft fallen würden. Kw nimmt eine Kategorisierung der Kinder in zwei Gruppen vor: in die, die „nachkommen“ (160) müssen und die, die neuen „Lernstoff“ (159) brauchen. Zudem grenzt sie ihre vorgeschlagene Möglichkeit ein, indem sie sagt, das Vorgehen könne dann angewandt werden, wenn die Lehrkraft „keinen Lernstoff mehr hat“ (159/160), wodurch es wie eine Art ‚Notlösung‘ wirkt. Die Kinder, die schon mit dem Lernstoff durch seien, müssen irgendwie beschäftigt werden. Das funktioniert, indem sie die Aufgabe der Lehrerin übernehmen. Kw geht davon aus, *dass alle Kinder am gleichen Lernstoff arbeiten und Unterricht ein strukturierter Moment sei, der gemeinsam abgeschlossen werden müsse*. Erneut wird die *Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht* deutlich. Zudem konstruiert Kw die „neuen Kinder“ (161), womit sie sich auf die Kinder bezieht, die ihre Aufgaben bereits abgeschlossen haben und dann zu „Expertenkinder[n]“ werden könnten. Der Expert*innenstatus wird über Schnelligkeit erreicht. Eine Differenzierung der Aufgaben und zu erlernenden Inhalte wird nicht in Betracht gezogen. Die Kinder fungieren in Kws Situation als *Hilfsarbeiter*innen der Lehrkraft*. Der aufgeworfene Orientierungsgehalt ist *Normabweichungen durch schnelleres Lerntempo*.

Der Bezug von Gws Elaboration zu Kws Proposition ist durch die Thematisierung der Normabweichung zu erkennen: bei Kw *weichen die Kinder von der Norm ab, die ihre Aufgaben schneller als andere Kinder erledigen*. Für die muss eine neue Aufgabe seitens der Lehrkraft gesucht werden, damit das ursprüngliche Format des Unterrichts (alle arbeiten am gleichen Lerngegenstand, der zur gleichen Zeit abgeschlossen werden muss) beibehalten werden kann.

Gw übersetzt dies mit Vielfalt und Inklusion und thematisiert Normabweichungen über einen möglichen Migrationshintergrund oder Behinderung („braucht vielleicht jemand einen Rollstuhl“, 171). Sie plädiert für eine Hervorhebung von Differenz („wo seht ihr denn die Unterschiede“, 170) sowie für einen transparenten Umgang mit Differenzen. Die Position der *Lehrer*in als Aufklärer*in* wird deutlich.

Zu fragen ist hier, an wen die geforderte Transparenz gerichtet wird. Es wirkt so, als ob die Kinder, die sich innerhalb der Norm befinden, über die Kinder, die dieser Norm nicht entsprechen, informiert werden sollen – mit dem Ziel der Toleranz. Die Kinder außerhalb der Norm sind in dieser Passage die behinderten Kinder und die mit Migrationshintergrund, womit ‚klassische‘ Differenzkategorien thematisiert werden (Kw erwähnt in ihrer Aussage hingegen Leistung als Differenzkategorie). Gws Beschreibung ist sehr normativ: Sie verweist darauf, dass alle unterschiedlich und anders seien und dass das so okay sei (vgl. 169). Das wirkt wie eine Phrase, von der sie vermutlich denkt, dass diese von ihr als zukünftige Lehrerin (und Sonderpädagogin) erwartet werde und lässt auf soziale Erwünschtheit schließen. Fw schließt insofern an Gw an, als dass sie die Bedeutung der Thematisierung von Differenzen aufgreift. Sie bezieht sich auf die im Seminar besprochenen Kooperationsformen und plädiert dafür, dass die Anwesenheit einer weiteren Lehrkraft im Unterricht für die Kinder transparent gemacht werde. *Die Perspektive der Kinder wird so umgeformt, dass es folgend um die Akzeptanz und Position der Lehrkraft seitens der Kinder geht*.

Die Thematisierung von Abläufen in der Klasse wird als didaktisches Stilmittel verwendet, indem überlegt wird, wie es die Lehrerin schaffe, dass die weitere Lehrkraft als „vollwertige Lehrkraft“ (176/177) betrachtet werde. Möglicherweise hat Fw als Studierende des Lehramts der Sonderpädagogik Sorge, dass sie in einer inklusiven Klasse nicht als „vollwertige Lehrkraft“ anerkannt wird. Dies ist ähnlich zu Sequenz drei, Seminarbeginn, als die Studierenden von Reaktionen auf die Beschreibung ihres Studiums erzählen, wobei dem Studium ‚Lehramt für Sonderpädagogik‘ weniger Anerkennung als dem ‚Studium Lehramt an Gymnasien‘ zugeschrieben wird.

Die Studierenden wandeln so die Frage nach den Perspektiven der Kinder in eine ‚Statusfrage‘ der Lehrkraft um. Die Formulierung „vollwertige Lehrkraft“ lässt Assoziationen wie ‚fertige‘ Lehrkraft und ‚ganze‘ Lehrkraft aufkommen – im Gegensatz zu einer Lehrkraft, die womöglich nicht gänzlich die Voraussetzung erfüllt, um dem Status einer „vollwertigen Lehrkraft“ zu entsprechen. Der Orientierungsgehalt der Normabweichung wird in der Aussage Gws dahingehend deutlich, dass *die Regelschullehrkraft die Norm darstellt und Sorge besteht, dass die Sonderpädagog*innen als (mögliche) Abweichung von der Norm weniger Anerkennung von den Kindern erhalten könnten*. Während der Bezugspunkt der vorherigen Verhandlungen heterogene Lerngruppen waren, thematisiert Fw in ihrer Sprechbewegung heterogene Lehrgruppen.

Unterthema Thematisierung unterschiedlicher Formen der Leistungsbewertung (181–202)
drei:

- 181 Nw: Mit Blick auf die Vielfalt vielleicht auch zusammen thematisieren dass die Leistungen
182 auch vielleicht dementsprechend irgendwie unterschiedlich sein können und
183 dass die Toleranz da vielleicht auch höher ist ä::hm ich glaube wir hatten das im
184 Seminar mal mit dem Kind dass keine Note hatte ähm dass das die anderen Kinder
185 das so
- 186 Gw: [Mhm ((bejahend))]
- 187 Nw: interessiert hatte und dass man das vielleicht zusammen thematisiert dass da auch
188 wirklich Toleranz ist das da manche Kinder erstmal auf Diktate keine Note kriegen
189 oder ähm anders benotet werden (4)
- 190 Mw: Ist vielleicht ein ganz guter Fall um daran mal zu überlegen (2) manche Kinder
191 kriegen vielleicht keine Note oder es wird vielleicht anders bewertet würdet ihr das
192 thematisieren in eurer Klasse
- 193 Gw: Ja auf jeden Fall weil ähm ja es ist ja nicht so ein Tabuthema ähm wo die
194 Nw: [Ja]
- 195 Gw: anderen Kindern vielleicht auch darüber reden wo ähm manche Kinder damit ge-
196 hänselt werden könnten ähm das nimmt dann so ein bisschen den Wind aus den
197 Segeln und die Kinder wissen halt Bescheid okay deshalb ist das so da können wir
198 ganz normal darüber reden aber das ist kein Grund jetzt irgendwie jemanden äh
199 aufzuziehen oder irgendwie so etwas (.) deswegen würde ich das auf jeden Fall in
200 der Klasse thematisieren
- 201 Fw: Ja kann ich auch nur so bestätigen @(.).@
- 202 Kw: Ich auch auf jeden Fall ja (3) @(.).@

Der bisher überwiegend beschreibende Modus dieser Sequenz zeigt sich auch in dieser Passage. Die Beschreibungen werden vereinzelt begründet; was mit einem Wechsel in den Modus der Argumentation einhergeht.

Nw greift ebenfalls das Thema ‚Abläufe im Unterricht‘ auf, indem sie auf die unterschiedliche Form der Leistungsbewertung hinweist und diese mit dem Begriff ‚Vielfalt‘ rahmt: „Mit Blick auf die Vielfalt vielleicht auch zusammen thematisieren“ (180). Nw rekurriert auf Vielfalt, indem sie Differenzen thematisiert. Sie spricht davon, dass transparent gemacht werden sollte, dass „manche Kinder erstmal auf Diktate keine Note kriegen“ (187/188). Deutlich wird, dass dieses nach einem bestimmten Schema ablaufen soll: die Kinder, die innerhalb der Norm positioniert werden, würden über die Kinder, die nicht innerhalb dieser Norm verortet werden, informiert. Diese Vorgehensweise wurde auch in den Schilderungen von Gw erkennbar, als sie die Klasse auffordert, nach Unterschieden wie Migrationshintergrund oder Behinderung zu suchen („Wo

seht ihr denn die Unterschiede“, 170). Nw nimmt an, dass durch die Behandlung der unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung Toleranz in der Klasse entstehen würde. *Leistungsdifferenz wird anhand von Abweichung* (die Leistungen von manchen Schüler*innen werden nicht benotet) *zum Gegenstand der Diskussion*. Die Form der Benotung als Rückmeldung auf eine erbrachte Leistung wird hingegen als Norm (re-)produziert.

Zudem wird deutlich, dass Nw davon ausgeht, dass sich die Kinder *außerhalb* der Norm an die Kinder *innerhalb* der Norm anpassen, wenn sie davon spricht, dass manche Kinder „erstmal“ (187) keine Note bekommen. Ziel scheint demnach zu sein, diesen vorläufigen Zustand der Nichtbenotung zu einem anderen Zeitpunkt aufzuheben. Nach Nws Redebeitrag erfolgen vier Sekunden Pause. Danach wird den Studierenden eine immanente Nachfrage gestellt, die sie auffordert, sich zu der Frage, ob die unterschiedliche Handhabung der Leistungsbewertung thematisiert werden sollte, zu positionieren.

Gw begründet, warum sie die unterschiedliche Form der Leistungsbewertung (Notenvergabe vs. keine Notenvergabe) in der Klasse besprechen würde: um diese zu enttabuisieren, sodass „normal darüber“ (197) geredet werden könne. Ihr Redebeitrag ist hier dem Modus der Argumentation zuzuordnen. Sie geht davon aus, dass die Kinder sonst aufgrund der unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Leistungsbewertung „gehänselt“ (195) werden könnten. Zentraler Orientierungsgehalt ist *die Problematisierung von Unterschiedlichkeit*.

Die Lehrkraft fungiert als *Aufklärer*in von Differenzen*. Sie beugt Hänseleien (vgl. 195) vor, indem die Thematisierung der Unterschiedlichkeit „den Wind aus den Segeln“ (195/196) nimmt. Der Ausdruck ‚den Wind aus den Segeln nehmen‘ passt zu dem des ‚Tabuthemas‘ (vgl. 192). Im alltagssprachlichen Gebrauch wird der Begriff ‚den Wind aus den Segeln nehmen‘ häufig dann verwendet, wenn von Person A etwas offengelegt oder zugegeben wird, worauf Person B ihre*/seine* Argumentation aufbauen wollte, was durch die Offenlegung von Person A dann nicht mehr funktioniert. Person A weiß dann aber in der Regel um das Wissen von Person B und kommt diesem gewissermaßen zuvor, indem sie den zu verhandelnden Sachverhalt selber anspricht.

Fw sagt lachend, das könne sie nur so bestätigen. Das Lachen und die deutliche Validierung deuten auf einen gemeinsamen Orientierungsgehalt hin, dass *unterschiedliche Handhabungen in der Leistungsbewertung mit der Klasse zu besprechen seien*. Auch Kw schließt sich Fw und Gw an und validiert diese lachend. Danach erfolgen drei Sekunden Pause.

Der Diskursmodus ist *parallel*. Die Gruppe teilt auf kommunikativer Ebene den Orientierungsgehalt, *dass die unterschiedliche Leistungsbewertung, die sich in der (Nicht-)Vergabe von Noten zeigt, von der Lehrkraft in der Klasse mit dem Ziel erhöhter Toleranz transparent gemacht werden sollte*. Auf konjunktiver Ebene teilen die Studierenden den Orientierungsgehalt, *dass die geforderte Thematisierung und Transparenz von Vielfalt* (wobei Vielfalt anhand von Unterschieden diskutiert wird) *für die Kinder erfolgt, die innerhalb der Norm positioniert werden*. Den Studierenden nach führt Vielfalt demnach zu Unterschieden, die problematisch innerhalb der Klasse werden könnten.

Bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt diskutieren die Studierenden über die Leistungsbewertung in inklusiven Schulklassen. In beiden Diskussionen erfolgt kein Bezug zu den Schüler*innenperspektiven selbst. Vielmehr wirkt es zum zweiten Erhebungszeitpunkt so, als ob die Schüler*innenperspektiven an dieser Stelle als Aufhänger für unterrichtsorganisatorische Fragen dienen und die Studierenden diese nutzen, um wiederholt über das Thema ‚Leistung in inklusiven Klassen‘ zu diskutieren, was für sie von hoher Relevanz zu sein scheint. Hier lässt sich kein Unterschied zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten feststellen.

Sequenz drei, 2. Erhebungszeitpunkt

Unmittelbar vor der Sequenz sprechen die Studierenden darüber, ob sie ihr Kind an einer inklusiven Schule anmelden würden. In diesem Kontext verhandeln sie auch Erwartungen an sich selber als angehende Lehrpersonen. Es entwickelt sich keine selbstläufige Diskussion, sondern es erfolgt eine Aneinanderreihung verschiedener Sachverhalte. Nach einer Pause von 20 Sekunden wird eine Themeninitiierung an die Studierenden gerichtet.

Oberthema: Voraussetzungen für Inklusion (417–499)

UntertHEMA Teilhabe marginalisierter Gruppen (417–434)

eins:

- 417 Mw: (20) Okay wenn das jetzt so ist dass es jetzt keine Sachen mehr gibt (2) ähm dann würde
 418 ich nochmal auf Inklusion im Allgemeinen zu sprechen kommen und zwar im Hinblick
 419 so auf das Seminar wie würdet ihr persönlich für euch Inklusion verstehen jetzt ohne
 420 irgendwie Definitionen zu bringen was sind vielleicht für euch persönliche Punkte das
 421 kann ja auch immer ganz unterschiedlich sein (8)
- 422 Gw: Also Inklusion ist für mich eigentlich ähm das Zusammenleben von allen Menschen
 423 und ähm dass keiner ausgeschlossen wird wird egal in welchen Bereichen zum Beispiel
 424 im Job in der Schule dass ähm irgendwie ja jeder teilhaben kann auch wenn man zum Bei-
 425 spiel Migrationshintergrund hat oder wenn man irgendwie eine Behinderung hat dass es
 426 dann trotzdem für diese Menschen Wege gibt dass sie halt ganz normal irgendwie an
 427 der Gesellschaft teilhaben können und auch arbeiten können ja und das finde ich ist auch
 428 Inklusion
- 429 Fw: Ja finde ich auch kann ich eigentlich auch nur so wiedergeben dass die auf jeden Fall
 430 Teil der Gesellschaft sind nicht irgendwie ausgegrenzt werden und dass die auch genau
 431 die gleichen Chancen und Möglichkeiten haben wie normale Menschen dass sie alleine
 432 den Zugang haben zu öffentlichen Verkehrsmittel dass das gewährt ist und irgendwas
 433 wollte ich noch sagen @(.).@ (2) das ist weg
- 434 Kw: [@(.).@]

Die Themeninitiierung ist sehr lang, beinhaltet unterschiedliche, miteinander verkettete Frageimpulse, und erzeugt durch den Verweis auf das Seminar einen Rückgriff auf theoretische Bezüge. Gleichzeitig sollen aber keine Definitionen erfolgen, was für die Studierenden paradox erscheinen könnte, da sich (implizit) nach persönlichen Definitionen von Inklusion erkundigt wird. Die Pause nach der Einleitung „Okay wenn das jetzt so ist, dass es keine Sachen mehr gibt“ (417) lässt den Studierenden Raum, sich noch zur vorherigen Frage zu äußern, den sie aber nicht nutzen. Die acht Sekunden Pause nach der Themeninitiierung können ein Indiz dafür sein, dass die Frage schwer verständlich formuliert ist. Die folgenden Beiträge in dieser Passage vollziehen sich im Modus von Beschreibungen.

Gw beginnt in ihrer Proposition mit dem Hinweis auf ihre persönliche Bedeutung von Inklusion („für mich“, 422). Inklusion sei, wenn niemand ausgeschlossen werde und alle Menschen zusammenleben. Aufgeworfener Orientierungsgehalt ist *Inklusion als Abwesenheit von Exklusion* und *Inklusion als gesellschaftliche Teilhabe*. Gw verweist auf die Erwerbstätigkeit, die für sie eng mit gesellschaftlicher Teilhabe verbunden ist. Weiter nimmt sie Kategorisierungen vor, die von ihr mit ‚Migrationshintergrund‘ und Behinderung‘ exemplifiziert werden. In Bezug auf Teilhabe nimmt Gw Bezug auf antizipierte Normalitätserwartungen, wenn sie ausführt, „dass sie halt ganz normal irgendwie an der Gesellschaft teilhaben können“ (427/428). Die Bezeichnung

„normal“ wird mit „halt“ verstärkt, beide weisen auf die Forderung nach einer Regelmäßigkeit und Selbstverständlichkeit hin.

Fw bestätigt Gw, indem sie anmerkt, das könne sie nur so wiedergeben. Sie greift den Begriff ‚Normalität‘ auf und setzt ihn in Bezug zu Chancengleichheit: behinderte Menschen sollten die gleichen Chancen wie „normale Menschen“ (431/432) haben, was mit einer Nivellierung von Differenzen und differenten Bedürfnissen einhergeht. In ihrem Verständnis entsteht Gerechtigkeit durch Gleichheit. *Inklusion wird als (Chancen-)Gerechtigkeit verstanden, die durch die Nivellierung von Differenzen erreicht werden kann.* Fw erläutert ihre Aussage an dem Beispiel des Zugangs behinderter Menschen zu öffentlichen Verkehrsmitteln. Dies schließt an die Diskussion von Inklusion als Barrierefreiheit zu Seminarbeginn, Sequenz eins, Unterthema eins, an.

Unterthema *Hilfeleistungen an Menschen ‚außerhalb der Norm‘ – welcher Handlungsauftrag liegt bei den Pädagog*innen und den Strukturen? (435–499)*

- 435 Nw: Und dass es vielleicht nicht an der Integration hängen bleibt sondern dass es wirklich
436 dass man wirklich sagt irgendwie jeder braucht immer irgendwo Hilfe und nicht nur es
437 gibt normale Menschen und Menschen mit Behinderung sondern dass man wirklich die
438 ganze Vielfalt betrachtet und dass alle Menschen unterschiedlich sind und dass man
439 nicht nur in Behinderung und nicht Behinderung kategorisieren muss oder so
440 Kw: Ja vielleicht auch einfach dass man jeden Menschen irgendwie das soweit geben kann
441 dass man ja autonom handeln kann also dass man einfach selbstbestimmt durchs Leben
442 geht und ähm sich selber zu helfen weiß mit welchen Mitteln ich das erreichen kann was
443 ich möchte
444 Gw: Und dass man auch irgendwie als Einrichtung die Strukturen auch anpasst und dass man
445 nicht einfach direkt nur weil was Neues kommt nein sagt ähm das geht nicht sondern
446 dass man sich wirklich auch damit auseinandersetzt und versucht auch irgendwie was
447 zu verändern so dass einfach keiner ausgeschlossen wird und dass gar nicht diese Option
448 besteht okay geht nicht; also das ist für mich so wichtig (4)
449 Mw: Wie kann man es denn schaffen nicht mehr in so zwei Gruppen zu denken den Punkt
450 den du gerade angesprochen hast es ist auch Teil von Inklusion nicht mehr in zwei Grup-
451 pen zu denken in Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung
452 Nw: Ja ich finde diese inklusiven Klassen eigentlich die fangen da schon äh früh an ich kenn
453 das so ich bin aufs Gymnasium gegangen und das war irgendwie es war gar keine Viel-
454 falt es war kein Rollstuhl nicht noch nicht mal Rollstuhlfahrer also auch weil wir auch
455 tausend Treppen hatten und keine Rollstühle @(.).@ ähm und keine Fahrstühle und ähm
456 das war halt einfach auch ähm dass bestimmte Gruppen nicht an dieser Schule äh gehen
457 konnten und da an diesem Unterricht teilnehmen konnten ähm dass man irgendwie bar-
458 rieriefrei irgendwie arbeiten kann und dass man von Anfang an diese Toleranz hat und
459 dass man nicht nur irgendwie sagt die Behinderten und wir sondern dass man von An-
460 fang an diese Klassen einfach nicht trennt (°Punkt°)
461 Kw: Mir fällt dazu auch ein dass das schwierig ist weil man ja eigentlich schon im Sprach-
462 gebrauch über äh behinderte Menschen spricht und
463 über die normalen und so lange man eigentlich noch diese Wörter im Sprachgebrauch
464 hat differenziert man automatisch also (2) theoretisch dürfte man fast gar nicht mehr
465 Behinderung oder behinderte Menschen sagen wenn man ähm ja überhaupt nicht mehr
466 differenziert denken will oder sprechen will deswegen ist das irgendwie ein bisschen
467 schwierig also (2) ja das müsste dann schon in der ganzen Gesellschaft passieren dann
468 so dass das dann dass das richtig Inklusion ist also ja °schwierig°

- 469 Gw: Ja wenn man zum Beispiel im Kindergarten schon anfängt dass es gar nicht Sprache (in
470 Kindergärten) und diese Kindergärten also so verschiedene Kindergärten geben würde
471 und dann würde sich das in der Schule so weiter setzen dann würde man vielleicht gar
472 nicht auf die Idee kommen da irgendwie zu differenzieren weil es halt nicht notwendig
473 ist es sind halt die Kinder der blauen Gruppe oder die Klasse 1c oder so also (.) soweit
474 muss es eigentlich dann gehen dass es eigentlich schon im Kindergarten ähm gar keine
475 Abgrenzung mehr geben würde (3) aber es ist halt schwer das alles zu leisten weil (.)
476 man dann eigentlich fast alles abschaffen würde und es reicht ja nicht nur ein paar För-
477 derschulen abzuschaffen es muss ja dann alles komplett umgestellt werden so dass das
478 wirklich in den Köpfen der Menschen ja dass da Inklusion gelebt wird
- 479 Nw: Ich musste auch immer an dieses Zitat denken Inklusion für alle also dass jeder Schüler
480 dann zu einem Inku-Inklusionsschüler wird und das man nicht nur sagt das sind die
481 Inklusionsschüler und das sind die Regelschüler sondern das wirklich jedes Kind mal
482 irgendwo mal Hilfe braucht und dass das man halt auch als Hilfestellung gibt und nicht
483 nur sagt die brauchen speziell Hilfe sondern jeder braucht mal irgendwann mal Hilfe
- 484 Fw: Ja der Satz Inklusion für alle sagt ja auch das irgendwie dass die Gesellschaft halt wie
485 Glenn gerade schon gesagt hat die Köpfe also dass im Kopf muss erst passieren um viel-
486 leicht dann weiter zu schauen weil es was bringt uns das jetzt hier die Schulen abzu-
487 schaffen wenn die Gesellschaft immer noch nicht denkt Inklusion funktioniert also
488 glaub die Gesellschaft müsste an erster Sequenz sich ändern damit Inklusion umgesetzt
489 werden kann
- 490 Gw: Ja aber irgendwie weiß man nicht ob das erst muss sich die Gesellschaft ändern oder
491 erst müssen sich die Strukturen ändern dass es halt irgendwie voll schwer (.)
- 492 Fw: [Ja]
- 493 Gw: weil wenn man irgendwie erst äh in den Köpfen muss sich was ändern aber wieso ändert
494 sich was in den Köpfen wenn die Strukturen immer noch so sind wenn man
- 495 Fw: [Ja okay @(.)@]
- 496 Gw: sagt erst die Strukturen ändern dann (.) ändern sich die ändert man ja gar nicht erst wenn
497 sich in den Köpfen nicht geändert hat @weißt du wie ich das meine@
- 498 Fw: [Ja ist schwer]
- 499 Gw: das wird schwierig

Die Redebeiträge dieser Passage beginnen zunächst im Modus der Beschreibung, wechseln dann aber später in den der Argumentation. Nw versucht in ihrer Differenzierung eine Abgrenzung von Inklusion zu Integration vorzunehmen, womit sie einen definitorischen Moment einbringt. Vermutlich bezieht sie sich damit auf den ‚Wissensabfrageteil‘ der Themeninitiierung. Sie greift die von Gw vorgenommene Unterscheidung in ‚behinderte‘ und ‚nicht-behinderte‘ Menschen auf und kritisiert sie. Als Orientierungsgehalt wird *die Kritik an eindeutigen Kategorisierungen* deutlich. Sie schlägt vor, stattdessen „die ganze Vielfalt“ (437/438) zu betrachten, was sie aber weder im Hinblick auf den Begriff der ‚Vielfalt‘ noch auf eine Möglichkeit der Umsetzung konkretisiert. Ihre Sprechbewegung verweist hier vermutlich auf soziale Erwünschtheit. Nw nutzt abstrakt-generalisierende Aussagen. Sie erweitert die Diskussion um die Dimension der Hilfsbedürftigkeit, weshalb ihr Redebeitrag eine Differenzierung darstellt. Sie geht davon aus, dass „jeder [...] immer irgendwo Hilfe“ (436) braucht und verweist damit auf eine Vulnerabilität aller Menschen. Vermutlich möchte sie der Kategorisierung von ‚behinderten‘ und ‚nicht-behinderten‘ Menschen entgegenwirken und benennt Hilfsbedürftigkeit als etwas Gemeinschaftstiftendes. Kw bezieht sich folgend auf Nw, erweitert Hilfestellungen aber in Bezug auf die Forderung nach Autonomie. Sie benennt Hilfe zur Selbsthilfe als bedeutsam. Um dem Menschen zur Selbstbestimmung zu verhelfen, müsse dieser sich zunächst in ein nicht-autonomes Setting begeben, um dann seine Auto-

nomie wieder zu erlangen – Autonomie kann so nur durch Heteronomie erfolgen. Die (Wieder-) Herstellung von Autonomie betrachtet Kw als Entwicklungsaufgabe. Die Formulierung „einfach selbstbestimmt durchs Leben“ gehen (441/442) wirkt wie ein ‚bedeutungsschwangerer Werbeslogan‘. Diese Bezeichnung evokiert Assoziationen wie: ‚mach das doch einfach mal‘ und verweist somit auf Sachverhalte, die scheinbar auf der Hand liegen und nur darauf warten, dass sie ‚einfach mal‘ umgesetzt werden. Im Hinblick auf den Gegenstand, auf den sich das „einfach“ bezieht (selbstbestimmt durchs Leben gehen), wirkt das nahezu paradox.

Gw thematisiert das Kriterium der Hilfeleistung in Bezug auf strukturelle institutionelle Verankerungen und Veränderungsprozesse. Sie spricht von „Einrichtung[en]“ (444), welche sie damit genau meint, bleibt unklar. Sie greift die von Gw eingangs benannte Forderung auf, dass keiner ausgeschlossen wird, und geht somit wie auch Gw von einer ‚totalen‘ Inklusion aus – Inklusion wird dabei nicht im Verhältnis zu Exklusion betrachtet. Auch sie verwendet die Begriffskombination „einfach keiner ausgeschlossen“ (447), die eine ähnliche Assoziationskette wie „einfach selbstbestimmt durchs Leben gehen“ hervorruft. Nach Gw soll es die Option, dass eine Person nicht inkludiert wird, nicht geben. Das wirkt wie ein immunisierendes Argument, worauf sich möglicherweise auch keine der anderen Studierenden mehr traut, etwas zu erwidern, worauf auch die folgende Pause von vier Sekunden hindeutet. Ihr Redebeitrag wird als rituelle Konklusion verortet.

Die Studierenden werden gefragt, wie es machbar sei, sich einem Zwei-Gruppen-Denken zu entziehen. Auf der latenten Ebene wurde bereits rekonstruiert, dass die Ausführungen der Studierenden durch die Kategorisierung in ‚behinderte‘ und ‚nicht-behinderte‘ Menschen geprägt sind. Die vorgenommene Kategorisierung wird im Folgenden durch die Frage meinerseits verbalisiert und expliziert. Nw berichtet aus ihrer eigenen Schulerfahrung, die durch Exklusionen geprägt war. Sie nimmt diese Erzählung vor, um zu erläutern, dass inklusive Klassen zu einer Dekategorisierung des Zwei-Gruppen-Denkens beitragen können. Sie führt an, dass es auf ihrem Gymnasium keine „Vielfalt“ (453/454) gegeben hätte und keine Rollstuhlfahrer*innen die Schule besucht hätten. In dieser Verbindung wirkt es so, als ob die Existenz von Rollstuhlfahrer*innen die Minimalbedingung für Inklusion sei. Stattdessen hätte es an der Schule „tausend Treppen“ (455) gegeben, womit nicht einmal mehr die äußeren Bedingungen im Sinne architektonischer Barrieren für die Teilhabe marginalisierter Gruppen geschaffen worden seien. Sie fordert, dass keine Trennung von Klassen in ‚behinderte‘ und ‚nicht-behinderte‘ Schüler*innen erfolge.

Bisher vollzogen sich die Redebeiträge dieser Passage überwiegend im Modus der Beschreibung. Mit der anschließenden Proposition von Kw und den darauf Bezug nehmenden Redebeiträgen verlaufen die Redebeiträge größtenteils im Modus der Argumentation. Das liegt daran, dass die Gruppe gemeinsam erörtert, warum eine Nicht-Kategorisierung ihres Erachtens nicht möglich sei. Die Studierenden legitimieren somit im Weiteren das zuvor kritisierte Zwei-Gruppen-Denken.

In Kws folgenden Ausführungen zur differenzenerzeugenden Wirkung von Sprache postuliert sie zunächst eine Dekategorisierung, merkt dann aber sogleich an, diese sei „schwierig“ (461) umsetzbar. Sie führt fort, „theoretisch“ (464) dürften dann Begriffe wie ‚Behinderung‘ und ‚behinderte Menschen“ (465) nicht mehr verwendet werden. Durch ihren Hinweis, diese Bezeichnungen dürften „theoretisch“ keine sprachliche Anwendung mehr finden, erfolgt zugleich ein Hinweis auf die Herausforderungen der Umsetzung dieses Anspruchs. Womöglich möchte sie auch das Zwei-Gruppen-Denken legitimieren und rechtfertigen, indem sie erklärt, dass die Abschaffung dessen nur durch eine sprachliche Veränderung beziehungsweise einer ‚Sprachlosigkeit‘ zu vollziehen wäre. Solange Ausdrücke wie „behinderte Menschen“ im allgemeinen Sprachgebrauch genutzt würden, würden „automatisch“ (464) Differenzierungen stattfinden.

Gw schließt an Kw an und nimmt eine elaborierende Exemplifizierung vor, in der es sich ähnlich wie bei Kws Proposition verhält: auch sie thematisiert die Herausforderung, sich von einem kate-

gorienbasierten Denken zu distanzieren. Kw verwies auf einen sensiblen, bewussten Umgang mit Sprache und Bezeichnungspraktiken als eine Möglichkeit der Dekategorisierung, hatte diese aber sogleich wieder verworfen. Nach einem vergleichbaren Muster bezieht sich Gw auf den gemeinsamen Kindergartenbesuch, der ihr zufolge Kategorisierungsprozessen entgegenwirken könnte. Im Anschluss erklärt Gw aber unmittelbar, warum dies schwer „zu leisten“ (475) sei. Vermutlich bringt sie das Beispiel des Kindergartens vor dem Hintergrund ihrer eigenen beruflichen Profession als Erzieherin ein. Wenn im Kindergarten keine Differenzierung und Abgrenzung mehr stattfinden würde, ließe sich das in den Schulen weiter fortsetzen. Sie weist darauf hin, dass „dann alles komplett umgestellt werden“ (477) müsse und „man dann eigentlich fast alles abschaffen würde“ (476). Im Anschluss an Kw beantwortet auch Gw die Frage, wie es möglich wäre, einem Zwei-Gruppen-Denken entgegenzuwirken, dahingehend, dass sie erklärt, warum dies nicht möglich sei. Die momentane Situation, geprägt dadurch, dass ein „paar Förderschulen“ (476/477) abgeschafft würden, sei nicht ausreichend, um eine Dekategorisierung vorzunehmen. Als weitere Bedingung führt Gw an, dass Inklusion „wirklich in den Köpfen der Menschen [...] gelebt wird“ (478), was impliziert, dass Veränderungen veränderte Denkstrukturen bräuchten.

Nws Elaboration findet im Rahmen Schule und Unterricht statt. Ihre Differenzierung greift nicht das Muster der vorherigen Redebeiträge auf. Inklusion steht für sie in Verbindung mit Hilfsbedürftigkeit. Sie bezieht sich auf das Zitat „Inklusion für alle“ (484) und führt an, dass alle Schüler*innen *Inklusionskinder* seien und „wirklich jedes Kind mal [...] Hilfe braucht“ (481/482). Die temporäre Vulnerabilität scheint für Nw ausschlaggebend dafür zu sein, dass alle Kinder *Inklusionskinder* sind. Wie auch schon zu Beginn der Diskussion, als Nw fordert, keine Einteilung in ‚behinderte‘ und ‚nicht-behinderte‘ Menschen vorzunehmen, plädiert sie hier für die Nicht-Kategorisierung von Kindern in *Inklusionsschüler*innen* und Regelschüler*innen. Zu Seminarbeginn, Sequenz zwei, wurde die Formulierung *Inklusionskinder* noch unhinterfragt als differenzierzeugende Adressierung reproduziert. An dieser Stelle wird ein sensiblerer Umgang mit dem Begriff deutlich. Hier zeichnet sich so ein Unterschied zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ab.

Fw bezieht sich in ihrer Elaboration auf Gw, indem sie die Frage nach dem Verhältnis struktureller Innovation und einer diesen Veränderungen entsprechenden (kollektiven) Haltung aufgreift. Ohne Veränderungen im Denken der Menschen sieht Fw keinen Gewinn in institutionellen Veränderungen („was bringt uns das jetzt hier die Schulen abzuschaffen“, 486/487). Möglicherweise wird an dieser Stelle aber auch die Verantwortung delegiert, wenn davon ausgegangen wird, strukturelle Veränderungen im Bildungsbereich würden keinen Nutzen haben, wenn nicht zuerst ein entsprechender gesellschaftlicher Einstellungswandel stattgefunden habe.

Gw greift in ihren Ausführungen, die zu einer Konklusion führen, die Reziprozität zwischen Individuum und Gesellschaft auf und reflektiert diese. Strukturen und individuelles Denken bedingten sich wechselseitig. Damit stellt sie die Aussage von Fw, dass zunächst gesellschaftliche Neuerungen erfolgen müssen, damit strukturelle folgen können, in Frage. Fw scheint sich von sowohl der angeführten Reziprozität als auch von der Bewertung dieser als „schwer“ oder „schwierig“ von Gw überzeugen zu lassen. Das Lachen bestätigt eine Gemeinsamkeit und das Ende des Themas für die Gruppe.

Der Diskursmodus ist *parallel*. In dieser Sequenz wird erneut die Diskrepanz zwischen kommunikativer und konjunktiver Ebene deutlich. Kategorisierungen und Zuschreibungsprozesse werden von der Gruppe kritisch betrachtet und negativ gerahmt, gleichzeitig aber von ihr selbst vorgenommen. In Sequenz drei, Seminarende, Unterthema zwei, werden Kategorisierungen sogar von den Studierenden legitimiert. Gleichzeitig wird die positiv gerahmte Dekategorisierung für nicht umsetzbar erklärt.

Kategorisierungen und die eigene Rolle bei gleichzeitiger Homogenitätsillusion von Schule werden dahingehend erkennbar, als dass die Gruppe (von ihnen kritisierte) Zuschreibungsprozesse vornimmt, wobei der eigene Anteil der Differenzsetzungen in Ansätzen reflektiert wird. Die Studierenden konkretisieren Vielfalt an Unterschieden, die transparent gemacht werden müssen, da sie ansonsten Probleme verursachen. Lehrer*innen nehmen dabei die Position der *Aufklärer*innen von Differenzen* ein. Transparenz wird dabei vordergründig den Schüler*innen zugesprochen, die innerhalb der Norm positioniert werden. Gleichzeitig gehen die Studierenden von einer *Homogenitätsillusion von Schule* aus, die sie versuchen, mit dem Gedanken von Inklusion in Verbindung zu bringen. Aus dem Versuch der Zusammenführung dieser beiden Gedankenstränge (zum Beispiel: alle Schüler*innen arbeiten im gleichen Tempo am gleichen Lerngegenstand) und der Forderung nach Inklusion (die von der Gruppe kaum konkretisiert wird, aber impliziert, allen Schüler*innen gerecht zu werden und genügend Zeit für diese zu haben) entstehen bei der Gruppe Gefühle wie Angst und Überforderung. Die Studierenden beziehen sich in ihren Ausführungen zu Inklusion nicht auf die Perspektiven der Schüler*innen – weder in Bezug auf den Austausch über die Voraussetzungen für Inklusion, noch im Hinblick auf potentielle Handlungsaufträge von Pädagog*innen.

Tab. 3: Ergebnis formulierende und reflektierende Interpretation

Beteiligte Teilnehmer*innen ⁷¹	Dis-kurs-modus	Verhandelte Themen	Gemeinsame Orientierungen bzw. thematische Auseinandersetzungen ⁷² (kommunikative und konjunktive Ebene)	Gemeinsame Erfahrungsräume, negative Gegenhorizonte
Gruppe Rotkehlchen: die Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen				
Orientierungsrahmen: zwischen normiertem System- und individuellem, normierendem Systemhandeln				
Bw (S), Aw (S), Pm (S) EZ 1: (1)	antithetisch	<ul style="list-style-type: none"> OT: Integration von Menschen mit Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt vs. Verbleib von Menschen mit Behinderung in den Werkstätten U1: Förderbedürftigkeit behinderter Menschen U2: Werkstätten als geschützte Bereiche vs. Anforderungen des ersten Arbeitsmarkts 	<ul style="list-style-type: none"> Kaum Thematisierung individuellen Handelns, sondern expliziter und impliziter Normen (Förderbedürftigkeit behinderter Menschen, kommunikative Ebene) Behinderte Menschen bedürfen sonderpädagogischer Förderung, um leistungsfähig zu sein; defizitäre, individualisierende Perspektive (konjunktive Ebene) Sonderpädagog*innen als Anleiter*innen und Eingliederungshelfer*innen für behinderte Menschen (konjunktive Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> Diskussion ausschließlich zwischen den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik; keine Beteiligung der Studierenden des Lehramts an Gymnasien Aufgabe der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik: Anleitung und Eingliederung behinderter Menschen; verweist auf entsprechend internalisiertes Berufsbild Kein Hinweis auf geteilten negativen Gegenhorizont

71 Erhebungszeitpunkt (EZ 1: Seminaranfang; EZ 2: Seminarende) mit Sequenz S = Studium des Lehramts für Sonderpädagogik, G = Studium des Lehramts an Gymnasien, BerufsS = Studium des Lehramts an berufsbildenden Schulen

72 In oppositionellen Diskursmodi können keine gemeinsamen Orientierungen entstehen (Beispiel Gruppe Blauweise, erster Erhebungszeitpunkt, Sequenz zwei).

Beteiligte Teilnehmer*innen ⁷¹	Diskursmodus	Verhandelte Themen	Gemeinsame Orientierungen bzw. thematische Auseinandersetzungen ⁷² (kommunikative und konjunktive Ebene)	Gemeinsame Erfahrungsräume, negative Gegenhorizonte
Cw (G), Aw (S), Pm (S), Lw (G) EZ 1: (2)	antithetisch	<ul style="list-style-type: none"> OT: Inklusion als Thema im Lehramtsstudium U1: kaum Inklusion im Lehramtsstudium U2: Selbstverantwortung für die eigenen Lernprozesse U3: Wie soll Inklusion funktionieren? U4: verschiedene Fächerkulturen 	<ul style="list-style-type: none"> Konfrontation und Auseinandersetzung mit Inklusion im Spannungsfeld zwischen Delegation und Selbstverantwortung (konjunktive Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften in Abgrenzung zu Studierenden der Naturwissenschaften Die aktuelle Studienstruktur (zu wenig inklusionspezifische Inhalte im Studium) und das Schulsystem wirken beschränkend auf die Umsetzung von Inklusion
Pm (S), Lw (G), Bw (S), Cw (G) EZ 2: (1)	antithetisch	<ul style="list-style-type: none"> OT: Anforderungen an die Haltung von Lehrpersonen: auf die Schüler*innen schauen U1: respektvolle Haltung in Bezug auf Machtdifferenzen U2: Lehrer*innen als Lernbegleiter*innen U3: verändertes Lehrer*innenhandeln 	<ul style="list-style-type: none"> Schüler*innenorientierung als Anspruch im Spannungsfeld zwischen externen Anforderungen und intrinsischer Motivation (kommunikative Ebene) Gruppe zerfällt in zwei Untergruppen, die sich jeweils einem Pol zuordnet 	<ul style="list-style-type: none"> Keine Hinweise auf gemeinsame Erfahrungsräume und geteilte negative Gegenhorizonte
Pm (S), Bw (S), Cw (G), Aw (S) EZ 2: (2)	divergent	<ul style="list-style-type: none"> OT: Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung U1: in einen respektvollen Austausch mit den Kindern treten U2: Offenheit statt Autorität 	<ul style="list-style-type: none"> Ablehnung autoritärer Lehrer*innenrollen Schüler*innenperspektiven als singuläre Erfahrungen, keine Einbettung in eigenes Erleben 	<ul style="list-style-type: none"> gemeinsamer Seminarbesuch als geteilter Erfahrungsraum Ablehnung autoritärer Lehrer*innenrollen
Alle: Pm(S), Lw(G), Bw(S), Cw(G), Aw(S) EZ 2: (3)	oppositionell	<ul style="list-style-type: none"> OT: Inklusion zwischen System und Lehrkraft U1: Inklusion und aktuelle Unterrichtsgestaltungen U2: als programmierte Maschine in der Schule arbeiten? U3: das System von innen heraus ändern U4: Herausforderungen des Lehrer*innenberufs annehmen U5: das Schulsystem und die Lehrpersonen, die es ausführen U6: Bringt Inklusion die Lehrpersonen an ihre Grenzen? – Ideale von „guten“ Lehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> Diskussionen um das Spannungsverhältnis von (nicht-)konformem Lehrer*innenhandeln Bildung von zwei Untergruppen innerhalb der Gruppe, die sich jeweils einem Pol des Spannungsverhältnisses zuordnet (konjunktive Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> Keinen Hinweis auf gemeinsame Erfahrungsräume

Beteiligte Teilnehmer*innen ⁷¹	Diskursmodus	Verhandelte Themen	Gemeinsame Orientierungen bzw. thematische Auseinandersetzungen ⁷² (kommunikative und konjunktive Ebene)	Gemeinsame Erfahrungsräume, negative Gegenhorizonte
Gruppe Blaumeise: die Platzzuweiser*innen				
Orientierungsrahmen: Verhandlungen zukünftiger Positionierungen zwischen Macht und Symmetrie in Schule				
Alle: Aws (G), Sw (G), Tw (G), Zw (S), Jw (S) EZ 1: (1)	antitisch	<ul style="list-style-type: none"> • OT: Zusammenarbeit mit ausgebildeten Lehrpersonen und ausgebildeten Sonderpädagog*innen? • U1: Spannungsverhältnisse in der Zusammenarbeit verschiedener Lehrpersonen • U2: Kooperation als persönliche Einstellung? • U3: professionelles „Anlehren“ von Kooperation? 	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende des Lehramts an Gymnasien dominieren die Diskussion • Diskussionen um Kooperationsbereitschaft, Zuständigkeiten für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und Ablauf von kooperativem Unterricht • Betrachtung von Zusammenarbeit als „persönliche Einstellung“ bei gleichzeitiger Forderung eines „professionellen Anlehrens“ (kommunikative Ebene) • Differenzierung: Lehrer*innen vs. Sonderpädagog*innen; Diskussion um Fragen der Zusammenarbeit (kommunikative Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Hinweise auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum • Abgrenzung von nicht-kooperationsbereiten Lehrer*innen (von der Gruppe als Lehrpersonen „der alten Schule“ bezeichnet)
Alle: Aws (G), Sw (G), Tw (G), Zw (S), Jw (S) EZ 1: (2)	oppositionell	<ul style="list-style-type: none"> • OT: Entscheidungen für unterschiedliche Studiengänge mit dem Ziel Lehramt • U1: Beschreibungen des jeweiligen Studiengangs aus Sicht der Studierenden • U2: Warum wird man heute noch Lehrer*in? • U3: Vorrang des Fachstudiums • U4: Entscheidungsfreiheiten und Möglichkeiten nach dem Studium • U5: gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen Sw und Tw durch vorheriges Jurastudium • U6: Verbeamtung, Verdienstmöglichkeiten und Fachlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion ist von Aushandlungen der Positionen der Studierenden geprägt • Für die Studierenden des Lehramts an Gymnasien sind Statusfragen von Bedeutung – Unterscheidung zu den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik (konjunktive Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen Sw und Tw durch früheres Jurastudium • Kein negativer Gegenhorizont erkennbar

Beteiligte Teilnehmer*innen ⁷¹	Dis-kurs-modus	Verhandelte Themen	Gemeinsame Orientierungen bzw. thematische Auseinandersetzungen ⁷² (kommunikative und konjunktive Ebene)	Gemeinsame Erfahrungsräume, negative Gegenhorizonte
Alle: Aws (G), Sw (G), Tw (G), Zw (S), Jw (S) EZ 2: (1)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> OT: (nicht-)flexibles Lehrer*innenhandeln U1: Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen U2: Wertschätzung der Schüler*innen durch individuell ausgerichteten Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> Lehrer*innen als Normalitätshersteller*innen (konjunktive Ebene) Lehrer*innen haben durch ihre Position die Macht, Schüler*innen zu einem Verhalten zu animieren, was sie von sich selbst ausgehend nicht vornehmen würden (andere Schüler*innen ausgrenzen, konjunktive Ebene) Partielle Überwindung einer defizitären Perspektive auf Behinderung (konjunktive und kommunikative Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> Rückgriff auf die letzte Seminarstunde verweist auf das Seminar als gemeinsamen Erfahrungsraum Abgrenzung von der Lehrerin aus dem Fallbeispiel (evozierte Exklusionsprozesse durch ihr Handeln)
Alle: Aws (G), Sw (G), Tw (G), Zw (S), Jw (S) EZ 2: (2)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> OT: mögliche Umgangsformen mit abweichendem Schüler*innenverhalten U1: Suche nach Lösungsmöglichkeiten für den Umgang mit Kai U2: Vertrauen und Respekt als Beziehungselemente zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen 	<ul style="list-style-type: none"> Verhandlung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (kommunikative und konjunktive Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> Keine Hinweise auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum Abgrenzung von nicht-individuellem Lehrer*innenhandeln
Alle: Aws (G), Sw (G), Tw (G), Zw (S), Jw (S) EZ 2: (3)	antitisch	<ul style="list-style-type: none"> OT: die Bedeutung von Professionalität für die Studierenden U1: Objektivität und Offenheit U2: Professionalität als Lernprozess 	<ul style="list-style-type: none"> Diskussionen um Professionalität im Rahmen der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (kommunikative Ebene) Professionalität als Entwicklung, im Prozess erlernbar (kommunikative Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> Keine Hinweise auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum Das Verlassen der professionellen Position durch den nicht-regulierten Umgang der eigenen Emotionen wird negativ gerahmt

Gruppe Grünfink: die Delegierenden

Orientierungsrahmen: Orientierung an „Dritten“

Alle: Rw (S), Ew (S), Dw (BerufsS) EZ 1: (1)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> OT: Inklusion als Interaktion zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen U1: Erfahrungsberichte exkludierender ‚Inklusionserfahrungen‘ U2: Normalisierung durch Berücksichtigung 	<ul style="list-style-type: none"> Positiver Horizont: Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen und Überwindung dieser Kategorisierung (kommunikative Ebene) bei gleichzeitiger Reproduktion dieser (konjunktive Ebene) Erweiterte <i>Normalität</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Die eigenen (beobachteten) Exklusionserfahrungen in der Schulzeit bilden den negativen Gegenhorizont
--	----------	---	---	--

Beteiligte Teilnehmer*innen ⁷¹	Dis-kurs-modus	Verhandelte Themen	Gemeinsame Orientierungen bzw. thematische Auseinandersetzungen ⁷² (kommunikative und konjunktive Ebene)	Gemeinsame Erfahrungsräume, negative Gegenhorizonte
		von Diversitäten	durch Berücksichtigung von Diversität (kommunikative Ebene) <ul style="list-style-type: none"> • Präsenz von behinderten Menschen im öffentlichen Leben kein Teil der <i>Normalität</i>, bildet aber positiven Horizont (konjunktive Ebene) 	
Alle: Rw (S), Ew (S), Dw (BerufsS) EZ 1: (2)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> • OT: Professionalität aus Sicht der Studierenden • U1: Professionalität als Umgang mit behinderten Menschen? • U2: verschiedene Aspekte von Professionalität 	<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz als Teil von Professionalität (kommunikative Ebene), Intention: die Lernenden von den eigenen Perspektiven zu überzeugen (konjunktive Ebene) • Reflexionsfähigkeit als zentrale Dimension von Professionalität (kommunikative Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Pädagogische) Erfahrungsberichte der Studierenden zum Thema Transparenz • Negative Rahmung von nicht transparenten Reglementierungen
Alle: Rw (S), Ew (S), Dw (BerufsS) EZ 2: (1)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> • OT: Etablierung der eigenen Lehrer*innenposition in das laufende System Schule • U1: Eindrücke durch die Beschäftigung mit Schüler*innenperspektiven • U2: systemkritische Meinungen bedürfen solidarischer Bündnisse mit anderen Kolleg*innen • U3: die besondere Position der Sonderpädagog*innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen sollen Meinungen der Schüler*innen herausfinden (kommunikative Ebene), um Kontrolle auf diese auszuüben – Transparenz dient der Durchsetzung normativer Vorstellungen der Lehrer*innen (konjunktive Ebene) • Diskussionen um eigene (angehende) Position im System Schule als Berufsanfänger*innen; durch Schließen solidarischer Bündnisse kann Systemkritik geübt werden (konjunktive Ebene) • Befürchtung um mangelnde Anerkennung in inklusionsorientierten Klassen (Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik, kommunikative und konjunktive Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung der Gruppe als <i>Neulinge</i> von der Gruppe der <i>älteren Lehrer*innen</i>, die sich noch nicht die Freiheit nehmen können, die Methoden der älteren Lehrkräfte zu kritisieren; verweist auch auf gemeinsamen Erfahrungsraum Studium und Universität im Vergleich zum erfahrenen Berufsleben • Kein Hinweis auf geteilten negativen Gegenhorizont

Beteiligte Teilnehmer*innen ⁷¹	Dis-kurs-modus	Verhandelte Themen	Gemeinsame Orientierungen bzw. thematische Auseinandersetzungen ⁷² (kommunikative und konjunktive Ebene)	Gemeinsame Erfahrungsräume, negative Gegenhorizonte
Alle: Rw (S), Ew (S), Dw (BerufS) EZ 2: (2)	antithetisch	<ul style="list-style-type: none"> • OT: das eigene Kind auf eine inklusive Schule schicken? • U1: Inklusion im Spannungsfeld zwischen Praxiserfahrungen und universitärem Wissen • U2: Inklusion aus Elternperspektive • U3: Elternwahlrecht bezüglich Schulentscheidungen und Inklusion zwischen Theorie und Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion, ob das eigene Kind eine inklusive Schule besuchen soll, Ausrichtung der eigenen Entscheidungen an Lehrpersonen oder an Eltern behinderter Kinder (konjunktive Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Hinweise auf geteilten Erfahrungsraum, kein gemeinsam geteilten negativer Gegenhorizont

Gruppe Türkisvogel: die Aufklärer*innen von Differenzen

Orientierungsrahmen: Kategorisierungen und die eigene Rolle vs. Homogenitätsillusion von Schule

Alle: Kw (S), Gw (S), Fw (S), Nw (G) EZ 1: (1)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> • OT: Auseinandersetzung mit und Abbau von Barrieren als Voraussetzung für Inklusion • U1: Teilhabe und Zugang durch Abbau ‚äußerer‘ Barrieren • U2: Bewusstsein um Mehrfachzugehörigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion als Erkennen und Abbauen von Barrieren (kommunikative Ebene) • Diskussionen um Inklusion als Teilhabe und um die Voraussetzungen für Inklusion (kommunikative Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Hinweis auf gemeinsamen Erfahrungsraum • Diskussion über Kategorisierungen, Ablehnung (einseitiger) Kategorisierungen
Alle: Kw (S), Gw (S), Fw (S), Nw (G) EZ 1: (2)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> • OT: Leistungsbewertung in inklusiven Klassen • U1: Schüler*innen mit und Schüler*innen ohne Noten • U2: mögliche Gründe für die Nichtthematisierung der unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung • U3: Thematisierung der unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung in der Klasse 	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung der unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung (Noten vs. keine Noten, kommunikative Ebene), Lehrer*innen fungieren als Aufklärer*innen von Differenzen (konjunktive Ebene) • Kategorisierung in ‚behinderte‘ und ‚nicht-behinderte‘ Kinder bei gleichzeitiger Kritik dieser Kategorisierung (konjunktive Ebene) • Behinderte Kinder bedürfen des Schutzes der Lehrkraft, defizitorientierte Perspektive auf Behinderung (konjunktive Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Intransparenz über unterschiedliche Formen der Leistungsbewertung sowie die Kategorisierung in ‚behinderte‘ vs. ‚nicht-behinderte‘ Menschen werden negativ gerahmt

Beteiligte Teilnehmer*innen ⁷¹	Dis-kurs-modus	Verhandelte Themen	Gemeinsame Orientierungen bzw. thematische Auseinandersetzungen ⁷² (kommunikative und konjunktive Ebene)	Gemeinsame Erfahrungsräume, negative Gegenhorizonte
Alle: Kw (S), Gw (S), Fw (S), Nw (G) EZ 1: (3)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> • OT: Reaktionen von außen auf die Arbeit mit behinderten Menschen • U1: Beschreibung des Studiums und des späteren Berufsbildes • U2: mangelnder Kontakt zu behinderten Menschen • U3: Inklusion als Möglichkeit, Kontakt aufzubauen • U4: Doing Difference in der eigenen Schulzeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Durch mangelnden Kontakt zu behinderten Menschen entstehen Barrieren – ein gemeinsamer Schulbesuch könnte dazu führen, diese abzubauen (kommunikative Ebene) • Reflexion der eigenen Schulzeit im Hinblick auf die Kategorisierungen von Menschen: • Kategorisierungen und Differenzierungen wurden durch das eigene Handeln (re-)produziert und retrospektiv als Doing Difference gerahmt (kommunikative und konjunktive Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulzeit der Gruppe war durch Exklusionen geprägt, die negativ bewertet werden • Generationszusammenhang: Studierende haben keine Freundschaften zu behinderten Menschen; Inklusion wird das Potential zugeschrieben, dies zu ändern • Gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik: Studium und späteres Berufsziel ist anderen gegenüber erklärungsbedürftig
Alle: Kw (S), Gw (S), Fw (S), Nw (G) EZ 2: (1)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> • OT: Gedanken und Gefühle der Überforderung im Kontext von Inklusion • U1: Unsicherheiten bei der Gestaltung inklusionsorientierten Unterrichts • U2: zu wenig Zeit, um dem einzelnen Kind gerecht werden zu können • U3: Mehraufwand in inklusiven Klassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppe verfügt über eine <i>Normalitätsdimension</i>, welche Inhalte in welchem Tempo von Schüler*innen zu leisten sind (konjunktive Ebene) • Nennung von Emotionen wie Angst, Unsicherheit und Überforderung bezüglich Inklusion (kommunikative Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Hinweise auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum und geteilten negativen Gegenhorizont
Alle: Kw (S), Gw (S), Fw (S), Nw (G) EZ 2: (2)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> • OT: Umgang mit Normabweichungen • U1: Berücksichtigung der Meinungen der Kinder • U2: Differenzen thematisieren • U 3: Thematisierung unterschiedlicher Formen der Leistungsbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Homogenitätsillusion von Unterricht: alle Schüler*innen arbeiten am gleichen Lerngegenstand, Ausgleich der unterschiedlichen Lerntempi durch gegenseitige Unterstützung der Schüler*innen (konjunktive Ebene) • Thematisierung der unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung (kommunikative Ebene) • Thematisierung von Vielfalt, konkretisiert an Unterschie- 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamer Seminarbesuch als Verweis auf gemeinsamen Erfahrungsraum • Negative Rahmung der Tabuisierung der unterschiedlichen Form der Leistungsbewertung (Noten vs. keine Noten)

Beteiligte Teilnehmer*innen ⁷¹	Diskursmodus	Verhandelte Themen	Gemeinsame Orientierungen bzw. thematische Auseinandersetzungen ⁷² (kommunikative und konjunktive Ebene)	Gemeinsame Erfahrungsräume, negative Gegenhorizonte
Alle: Kw (S), Gw (S), Fw (S), Nw (G) EZ 2: (3)	parallel	<ul style="list-style-type: none"> • OT: Voraussetzungen für Inklusion • U1: Teilhabe marginalisierter Gruppen • U2: Hilfeleistungen an Menschen ,außerhalb der Norm' – welcher Handlungsauftrag liegt bei den Pädagog*innen und den Strukturen? 	<p>den, erfolgt für die Schüler*innen, die sich innerhalb der Norm befinden (diese werden über die Schüler*innen, die sich außerhalb der Norm befinden, informiert, (konjunktive Ebene)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Annahme: Vielfalt führt zu Unterschieden, diese führen zu Ausgrenzung zwischen den Schüler*innen (konjunktive Ebene) <ul style="list-style-type: none"> • Kategorisierungen in ,behinderte' und ,nicht-behinderte' Schüler*innen bei gleichzeitiger Kritik an diesen Kategorisierungen (konjunktive Ebene) • Gruppe legitimiert die Vornahme von Kategorisierungen bei gleichzeitigem Verwerfen der Möglichkeit von Dekonstruktionen (konjunktive Ebene) • Diskussionen um Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion bei Berücksichtigung der Reziprozität zwischen Individuum und gesellschaftlichen Strukturen (kommunikative Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Keinen Hinweis auf gemeinsamen Erfahrungsraum • Negativer Gegenhorizont: Kategorisierungen in ,behinderte' und ,nicht-behinderte' Menschen

8.2 Analyseebene II: Orientierungen – Orientierungsrahmen – Vergleichsdimensionen: eine theoretische Analyse

Die in den Fallbeschreibungen rekonstruierten Orientierungsgehalte verdichten sich in der Zusammenschau der Sequenzen zu zentralen Orientierungen, die innerhalb eines übergreifenden Orientierungsrahmens verhandelt werden. Diese rekonstruierten Orientierungen der Studierenden lassen sich verschiedenen Vergleichsdimensionen zuordnen.⁷³ Während die Interpretationen in den Fallbeschreibungen sehr nah an den Daten verliefen und die einzelnen Sprechbewegungen und ihre Bezüge zueinander im Fokus der Analyse standen, werden hier die Orientierungsgehalte zu Orientierungen zusammengefasst und mit Blick auf den Orientierungsrahmen und die Vergleichsdimensionen interpretiert. In diesem Zuge werden bestimmte Muster innerhalb der verhandelten Orientierungen ersichtlich, die als thematische Anker bestimmt werden.⁷⁴

Folgende Fragen bilden den Kern dieses Kapitels:

- Wie sind Orientierungen und Orientierungsrahmen im Hinblick auf die vier Vergleichsdimensionen (Inklusionsverständnis, Verständnis von Behinderungen und Differenzen, Beziehungsgestaltung, Antinomien) zu interpretieren?
- Welche Gemeinsamkeiten (konkretisiert an thematischen Ankern) der jeweiligen Gruppen sind dabei erkennbar? Welche Unterschiede zeigen sich?
- Welche theoretischen Prämissen und Sensibilisierungen können zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden?

Die einleitenden Erläuterungen zu dem Orientierungsrahmen der jeweiligen Gruppen geben Hinweise darauf, in welchem übergreifenden Modus die Studierenden die Orientierungen und Themen bearbeiten.⁷⁵ Die Gruppen teilen gemeinsame Erfahrungsräume sowie negative Gegenhorizonte. Beide sind relevant für die Gruppenkonstitution: entweder zeichnet sich die Gruppe durch strukturähnliche Erfahrungen aus (gemeinsame Erfahrungsräume), oder aber sie grenzt sich gegenüber anderen Gruppen oder gegenüber bestimmten Sachverhalten ab, was ebenso die Funktion der Herstellung von Gemeinsamkeiten hat.

8.2.1 Die Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen: zwischen normiertem und individuellem, normierendem Systemhandeln

In der Zusammenschau der Interpretation der Sequenzen zu beiden Erhebungszeitpunkten wurde der Orientierungsrahmen *zwischen normiertem und individuellem, normierendem Systemhandeln* rekonstruiert. Dieser stellt ein Spannungsverhältnis dar. Charakteristisch für diese Gruppe ist ihre Trennung in zwei Untergruppen. Dabei ordnet sich jeweils eine Untergruppe einem Pol des Spannungsverhältnisses (normiertes oder individuelles, normierendes System-

73 Siehe: Tabellarische Zusammenfassung am Ende dieser Ausführungen.

74 Zur besseren Lesbarkeit werden die vier thematischen Anker nicht durchgängig markiert, sondern lediglich dann, wenn sie sich das erste Mal herauskristallisieren. Eine detaillierte Analyse der thematischen Anker findet in *Analyseebene III* statt.

75 Die Differenzierung zwischen ‚Thema‘ und ‚Orientierung‘ wird getroffen, da einzelne verhandelte Themen aus den Sequenzen rekonstruiert wurden, die sich durch einen divergenten Diskursmodus auszeichnen, der laut der Dokumentarischen Methode keine von der Gruppe geteilten Orientierungen hervorbringen kann. Der divergente Diskursmodus zählt zu den exkludierenden Modi, die durch die Unvereinbarkeit von Orientierungen charakterisiert sind (vgl. Przyborski 2004: 216).

handeln) zu. Die Studierenden beziehen aber in den meisten Orientierungen den jeweils anderen Pol mit in die eigenen Überlegungen ein.

Zentrale Orientierungen:

- Auseinandersetzung mit Inklusion im Spannungsfeld zwischen Delegation und Selbstverantwortung
- Behinderte Menschen bedürfen sonderpädagogischer Förderung, um Leistung zu erbringen
- Anspruch an Lehrer*innen: Schüler*innenorientierung im Spannungsfeld zwischen externen Anforderungen und intrinsischer Motivation
- Thema: Abgrenzung zu autoritären Lehrer*innenpositionen

Auseinandersetzung mit Inklusion im Spannungsfeld zwischen Delegation und Selbstverantwortung

Die Studierenden grenzen sich als Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften von Studierenden der Naturwissenschaften ab (Bildung des gemeinsamen Erfahrungsraums). Letztere würden im Gegensatz zu Ersteren der Pädagogik einen geringeren Stellenwert zumessen. Die Gruppe delegiert die Verantwortung, Wissen über Inklusion zu erhalten, an die Universität, indem sie anführt, Studierende der Naturwissenschaften hätten aufgrund der Struktur ihres Studiums keine Kapazitäten, sich (selbstständig) um die Aneignung inklusionsspezifischer Inhalte zu bemühen (siehe Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Einerseits geben die *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* damit die Verantwortung der Auseinandersetzung mit inklusionsspezifischen Inhalten an die Universität ab, andererseits sehen sie sich aber auch selber dazu aufgefordert, sich Zugänge zum Themenfeld ‚Inklusion‘ zu schaffen. Dabei zerfällt die Gruppe wie erwähnt in die zwei Untergruppen der *Systembegleiter*innen* (Positionierung zum normierten Systemhandeln) und der *Systembestreiter*innen* (Positionierung zum individuellen, normierenden Systemhandeln). Die Delegation von Verantwortung an das jeweilige System weist eher auf eine passiv-konsumierende Haltung hin, während die Annahme der Eigenverantwortung für den Erwerb relevanter Studieninhalte mit einer aktiveren Positionierung einhergeht.

Die *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* verstehen Inklusion als eine Norm, die extern an sie herangetragen wird und zu deren Realisierung sie in ihrem zukünftigen Beruf als Lehrer*innen aufgefordert werden. Dabei teilen sie auf kommunikativer Ebene die Orientierung, dass sie sich durch das normierte und institutionalisierte System Schule in der Umsetzung von Inklusion eingeschränkt fühlen, da der zu erfüllende Lehrplan einen immensen Druck auf die Lehrkräfte ausübe. Die Studierenden ziehen kaum Möglichkeiten der flexiblen Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf den vorgegebenen Lehrplan mit ein. Oevermann spricht in diesem Zusammenhang von einer „Exekution von Lehrplänen“ (Oevermann 2002, 49): „Lehrer gelten sich selbst eher als Exekutanten von operationalisierbaren Lernzielen denn als autonome Gestalter“ (ebd.). Allerdings wird die Fähigkeit, „Unterrichtsepisoden zeitkritisch und flexibel zu gestalten“ (Baumert/Kunter 2006, 488), als wichtige Voraussetzung betrachtet, um beispielsweise „Geduld beweisen zu können“ (ebd.), was relevant für die Herstellung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung ist (vgl. ebd.). Die *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* sind motiviert, sich mit inklusionsspezifischen Inhalten in dem Spannungsfeld zwischen Delegation und Selbstverantwortung zu befassen, wie zum Beispiel mit dem dazugehörigen Wissen und der diesbezüglichen Didaktik. Sie benennen in ihren Ausführungen zu Inklusion Pädä-

gogik, Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion und Didaktik als zentrale Herausforderungen, konkretisieren diese aber kaum. Im Kompetenzmodell COAKTIV von Baumert und Kunter bilden pädagogisches und fachdidaktisches Wissen zwei Wissensbereiche neben dem Fachwissen, dem Organisationswissen und dem Beratungswissen (vgl. ebd., 484). Die Studierenden entwerfen ein Bild von einem interaktiven inklusiven⁷⁶ Unterricht mit Blick auf die Schüler*innen, den sie als gegensätzlich zum Fachunterricht mit dem vordergründigen Ziel der Vermittlung von Lerninhalten auffassen. Die *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* diskutieren inklusiven Unterricht daher nicht in Verbindung zu Fachunterricht und der Vermittlung von Lerninhalten und betrachten Fachwissen als kaum relevant für die Umsetzung inklusiven Unterrichts. Die Gestaltung inklusiven Unterrichts wird von der Gruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt in ähnlicher Form erörtert. Die Studierenden rekurrieren dabei zwar auf die Schüler*innen, beziehen aber die Perspektiven der Schüler*innen selbst nicht mit ein. Vielmehr geht es um die Ausgestaltung einer sich wandelnden Lehrer*innenrolle. Ferner bestimmen sie die Umsetzung von Inklusion und inklusivem Unterricht im Gegensatz zum (nicht-inklusive) Unterricht als professionalisierungsbedürftig. Dies wird von ihnen anhand der Aussage, unterrichten lerne man nicht im Studium, sondern durch das Unterrichten, konkretisiert. Sie folgen so der Annahme eines ‚learning by doing‘.

„Die Vorstellung herrscht vor – und das hören wir immer wieder von unseren Studierenden –, dass ein Großteil des in der Ausbildung angeeigneten und als Theorie meist negativ etikettierten Wissens und Könnens beim Eintritt in die Praxis ohnehin wenig hilfreich sei und man daher erst mit dem praktischen Tun, also im Training ‚on the job‘ das eigentlich Relevante für den Lehrerberuf erlerne“ (Schrittesser/Hofer 2012, 149f.).

Während die Diskussion um pädagogisches Wissen auf den kompetenztheoretischen Professionsansatz verweist, zeigt sich in der Auseinandersetzung mit Inklusion im Spannungsfeld zwischen Delegation und Selbstverantwortung weiter die *Organisationsantinomie* (siehe Vergleichsdimension *Antinomien*). Die Einbettung des Lehrer*innenhandelns in antinomische Strukturen ist konstitutiv für den strukturtheoretischen Professionsansatz. Die Organisationsantinomie umfasst „die Spannung zwischen formalen, universalistischen Verfahrensregeln und Ablaufmustern einerseits und der Notwendigkeit der Offenheit, Emergenz und Kreativität des Lehrerhandelns andererseits“ (Helsper 2002, 84). Handlungen im System Schule bedürfen einer handlungsentlastenden Routine, die aber gleichzeitig die Offenheit pädagogischen Handelns gefährden kann (vgl. ebd.). Lehrer*innen müssen sich auf die Handlungsentlastung durch die ihnen vorgängigen Strukturen des Systems Schule verlassen, sollen diese aber nicht als deterministisch betrachten. Stattdessen ist auch ein innovatives und kreatives Agieren innerhalb der bestehenden normierten Abläufe erforderlich. Die Studierenden gehen der Frage nach, inwiefern sie sich in ihrem Handeln der jeweiligen Schulstruktur anpassen müssen, in welchem Maße aber dennoch Freiheiten mit Potential zu Veränderungsprozessen des Systems möglich sind. Im Zuge dieser Überlegungen positioniert sich ein Teil der Gruppe hin zu einem eher systemkonformen Handeln (die *Systembegleiter*innen*), während der andere Part vielmehr ein systemkritisches Handeln (die *Systembestreiter*innen*) fokussiert. Die *Systembegleiter*innen* verweisen auf den vorhandenen Lehrplan und begründen damit die Unmöglichkeit, Inklusion umzusetzen. Die *Systembestreiter*innen* begreifen sich als aktive Gestalter*innen des Systems Schule und folgen dem Gedanken, dass sie als potentielle Lehrpersonen die Ausrichtung des Unterrichts beein-

76 Es wird der Begriff ‚inklusive‘ statt ‚inklusionsorientiert‘ verwendet, da dies dem Verständnis und der Begriffsverwendung der Gruppe entspricht.

flussen und verändern können. In den Diskussionen um eigene Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule und im Unterricht nehmen die Studierenden an, es gäbe einen ‚legalen‘ Raum der Handlungsmöglichkeiten, in dem sich Lehrkräfte regelkonform bewegen, sowie einen weiteren Raum, der innovativ ist und in dem Lehrpersonen Grenzen durchaus überschreiten bzw. flexibel handhaben können. Während die *Systembestreiter*innen* in ihren Verhandlungen auch systemwidrige Handlungen antizipieren, zeichnen sich die *Systembegleiter*innen* durch system- und erwartungskonforme antizipierte Handlungen aus.

In den Diskussionen um Inklusion im Orientierungsrahmen *zwischen normiertem und individuellem, normierendem Systemhandeln* greifen die Studierenden die Bedeutung einer positiven Haltung von Lehrpersonen gegenüber Inklusion auf: diese habe einen erheblichen Einfluss auf eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion (siehe Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Die Annahme deckt sich mit dem Befund zahlreicher Studien, die eine positive Haltung als relevante Voraussetzung für eine gelungene Umsetzung von Inklusion betrachten (exempl. Lotze/Kiso 2014, 155; Heyl/Seifried 2014, 47). Eine wenig motivierte Haltung gegenüber Inklusion bringe, so die Studierenden, Lehrer*innen schnell an ihre Grenzen, die dann zu Exklusionen von Schüler*innen führen können. Erkennbar wird, dass die Studierenden zwar die Schüler*innen erwähnen, aber deren Perspektiven nicht mit in die eigenen Überlegungen einfließen lassen. Dabei dokumentiert sich die *Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht*.⁷⁷ Ein Teil der Gruppe führt an, Inklusion bringe die Lehrpersonen an ihre Grenzen, da es nicht möglich sei, alle Schüler*innen zum Abitur zu begleiten. Das genannte Ziel wäre ohnehin herausfordernd, aber Inklusion potenziere diese Schwierigkeit. Inklusion Sorge dafür, dass Lehrpersonen durch die erhöhte Heterogenität nicht alle Schüler*innen weiter so fördern und motivieren können, dass sie die Schule mit dem Abschluss Abitur verlassen. Die Studierenden gehen von einer Leistungshomogenität aus und versuchen sie mit der Forderung, Inklusion umzusetzen, zu verbinden. Daraus zieht ein Teil der Gruppe den Schluss, Inklusion habe *begrenzende* Konsequenzen, sowohl für die Schüler*innen, als auch für die Lehrer*innen (die *Systembegleiter*innen*). Der Teil der Gruppe, der sich den *Systembestreiter*innen* zuordnet, teilt diese Annahme nicht und plädiert für eine aktive Gestaltung und Ausübung der Lehrer*innenposition. Die Diskussion entwickelt sich dahingehend weiter, dass die Studierenden konstatieren, der Lehrer*innenberuf sei per se ein Beruf, der die Subjekte an ihre Grenzen bringe – unabhängig von schulpolitischen Entwicklungen wie Inklusion.

Behinderte Menschen bedürfen sonderpädagogischer Förderung, um Leistung zu erbringen

Im Hinblick auf die Vergleichsdimension *Verständnis von Behinderungen und Differenzen* zeigt sich der rekonstruierte Orientierungsrahmen *zwischen normiertem und individuellem, normierendem Systemhandeln* in der Annahme, dass behinderte Menschen sonderpädagogischer Förderung bedürfen, um Leistung zu erbringen. An der Diskussion beteiligen sich ausschließlich die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik. Die Studierenden des Lehramts an Gymnasien bringen sich vermutlich nicht in das Gespräch mit ein, weil keine Erfahrungen in diesem Bereich vorliegen, und/oder das Thema für sie nicht von Relevanz zu sein scheint, da sie davon ausgehen, die berufliche Tätigkeit mit behinderten Menschen sei nicht Teil ihres Zuständigkeitsbereiches. Das könnte dadurch verstärkt sein, da es sich bei dem diskutierten Thema ‚Werkstattarbeit‘ um außerschulische Arbeit mit behinderten Menschen handelt. Die Gruppe subsumiert die in der Werkstatt arbeitenden Menschen ausschließlich unter der Differenzkate-

⁷⁷ Diese fungiert als thematischer Anker und wird in der *Analyseebene III* weiter aufgegriffen.

gorie ‚Behinderung‘, individuelle Bedarfe werden nicht verhandelt. „Das Konzept der Behinderung vereint eine hochdifferenzierte, heterogene Gruppe, deren einzige Gemeinsamkeit es ist, als abnorm zu gelten“ (Tervooren 2003, 283). Die Studierenden folgen einem Zwei-Gruppen-Denken zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen. Sie nehmen behinderte Menschen nur dann als leistungsfähig wahr (und dann auch nur als bedingt leistungsfähig), wenn sie durch Sonderpädagog*innen gefördert werden. Möglicherweise dient diese Annahme auch der Legitimation der eigenen Profession. Gleichzeitig werden die Überlegungen an der Norm der nicht-behinderten Menschen ausgerichtet, von denen die behinderten Menschen abweichen. Die Studierenden begründen die Notwendigkeit von Erwerbstätigkeit in exkludierenden Bereichen mit mangelnder Leistungsfähigkeit behinderter Menschen. Dabei betrachten sie behinderte Menschen als nicht gänzlich separiert von der Leistungslogik; allerdings seien sie ausschließlich durch Förderung und Unterstützung in bestimmten Settings in der Lage, Leistungen zu erbringen. Die Zuschreibung des notwendigen Förderbedarfs behinderter Menschen, unter anderem mit dem Ziel der schrittweisen Anpassung an Systeme (beispielsweise die Einbettung der eigenen Arbeitskraft in den ersten Arbeitsmarkt), impliziert eine defizitäre Perspektive auf Behinderung und Differenz.

Die Studierenden erörtern Behinderung durchaus in Wechselwirkung zu gesellschaftlichen Bedingungen, wie beispielsweise zu den Strukturen des ersten Arbeitsmarkts. Allerdings diskutieren sie davon ausgehend nicht, wie diese Strukturen zu ändern sind. Stattdessen begründen sie, warum exkludierende Bereiche wie Werkstattarbeit notwendig seien. Erkennbar wird eine individualisierende Sichtweise auf Behinderung. Maschke verweist darauf, dass Behinderung häufig mit der Annahme „reduzierter Produktivität [einhergeht] und damit reduzierte Zugangschancen assoziiert“ (Maschke 2007, 312). Behinderung wird somit nicht als soziales Problem wahrgenommen.

Die Studierenden üben in dieser Orientierung insofern Macht aus, als dass sie sich in die Position der Wissenden begeben. Ihr Verständnis von Behinderung entspricht in weiten Teilen dem des medizinischen Modells. Das zeigt sich an der defizitären und individualisierenden Sichtweise, die suggeriert, Behinderungen müssten zugunsten einer Anpassung an einen als *normal* markierten Zustand überwunden werden (vgl. exempl. Waldschmidt 2005, 17). Während die Studierenden auf kommunikativer Ebene Normen wie Förderbedarfe und Arbeitsplätze behinderter Menschen in exkludierenden Räumen verhandeln, diskutieren sie auf konjunktiver Ebene ihre eigenen potentiellen Positionen und Zuständigkeiten.

Die Orientierung, dass behinderte Menschen sonderpädagogischer Förderung bedürfen, um Leistung zu erbringen impliziert ebenso Annahmen über die antizipierte Beziehungsgestaltung zwischen Professionellen und pädagogisch Adressierten (Vergleichsdimension *Beziehungsgestaltung*). Auffällig ist, dass diese Orientierung nicht in dem für die Gruppe charakteristischen Spannungsfeld *zwischen normiertem System- und individuellem, normierendem Systemhandeln* verhandelt wird, sondern dass sich die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik lediglich dem Pol des *normierten Systemhandelns* zuordnen. Sie verstehen sich als Anleiter*innen und Eingliederungshelfer*innen behinderter Menschen. Entsprechende Aufgaben nehmen sie als vom System an sie herangetragene Normen wahr, wobei ihr antizipiertes internalisiertes Berufsbild mit dieser Aufgabenbeschreibung übereinstimmt. Würden sie sich auf Seiten des *individuellen, normierenden Systems* verorten, hätte dies vermutlich eine kritische Auseinandersetzung, wenn nicht sogar Infragestellung des eigenen Berufsbildes und der Existenzberechtigung sonderpädagogischer Professionalität zur Folge. Eine solche Diskussion könnte zu Unsicherheiten führen, weshalb die Studierenden sie womöglich vermeiden.

Die Vorstellung von Beziehungen, in denen Professionelle als Aufklärer*innen und Anleiter*innen fungieren, impliziert ein hierarchisches, nicht partizipatives Verhältnis zu den pädagogisch Adressierten. Sonderpädagog*innen schaffen Räume für behinderte Menschen, in denen sie durch die Verrichtung bestimmter Tätigkeiten Anerkennung erhalten. Die an der Diskussion beteiligten Studierenden der Sonderpädagogik sprechen behinderten Menschen ab, selber Eingliederungsprozesse für sich zu evozieren und reproduzieren dadurch ihre Platzierung als Fürsorgeempfänger*innen. Darüber hinaus begreifen sie ihre Tätigkeit als Eingliederungshelfer*innen für behinderte Menschen insofern als exklusiv, als dass diese speziell von ihnen und nicht von anderen übernommen werden kann. Gruppendynamisch ist auffällig, dass der antithetische Diskurs sich auf der kommunikativen Ebene so gestaltet, dass die Studierenden die Notwendigkeit von exkludierenden Bereichen (mit durchaus unterschiedlichen Perspektiven) diskutieren, die Position der Sonderpädagog*innen und das Beziehungsverhältnis zwischen ihnen und behinderten Menschen auf konjunktiver Ebene aber konsensual teilen.⁷⁸

Auch die folgende Orientierung, in der die Studierenden über die Schüler*innenorientierung sprechen, lässt sich mit Blick auf die Vergleichsdimension *Beziehungsgestaltung* genauer beleuchten.

Anspruch an Lehrer*innen: Schüler*innenorientierung im Spannungsfeld zwischen externen Anforderungen und intrinsischer Motivation

Innerhalb der Vergleichsdimension *Beziehungsgestaltung* befassen sich die Studierenden mit dem Anspruch der Schüler*innenorientierung im Spannungsfeld zwischen externen Anforderungen und intrinsischer Motivation. Während sie in der zuvor beschriebenen Orientierung die Beziehungsgestaltung zwischen behinderten Menschen und Sonderpädagog*innen thematisieren, verhandeln sie in dieser Orientierung das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Dabei hinterfragen sie beide Positionen des Orientierungsrahmens – *das normierte System- und das individuelle, normierende Systemhandeln*. Jeweils ein Teil der Gruppe ordnet sich eher einer Seite des Spannungsfeldes zu.

Hier zeigt sich ein Bezug zu den *Schüler*innenperspektiven*. Dabei erörtert die Gruppe allerdings nicht die Perspektiven der Schüler*innen selbst. Stattdessen strukturiert sie die Diskussion so, dass sie die eigene zukünftige Positionierung im Hinblick auf den Anspruch der Schüler*innenorientierung debattiert.⁷⁹ Die *Systembestreiter*innen und Systembegleiter*innen* verstehen Schüler*innenorientierung einstimmig als zentrale Aufgabe von Lehrpersonen und erörtern sie mit Bezug zu inklusionsorientiertem Unterricht. In diesem Kontext thematisiert die Gruppe verschiedene Ideale von Lehrkräften. Auf kommunikativer Ebene sprechen die Studierenden über Schüler*innenorientierung, die sich für sie in veränderten Lehrer*innenrollen zeigt: Lehrer*innen seien heutzutage vielmehr Lernbegleiter*innen. Die *Systembestreiter*innen und Systembegleiter*innen* teilen diesen Anspruch auf konjunktiver Ebene aus verschiedenen Gründen: Ein Teil der Studierenden erfasst das beschriebene Ideal als persönliche Haltung, da sie von sich ausgehend motiviert sind, sich um die Umsetzung eines schüler*innenorientierten Unterrichts zu bemühen. Dabei platzieren sie sich auf Seiten des individuellen Handelns, das sich wieder-

78 Eine Erklärung für die kontroverse Diskussion exkludierender Bildungs- und Arbeitsbereiche könnten die unterschiedlichen Erfahrungsräume der Studierenden sein: eine Studierende leistete ihr Freiwilliges Soziales Jahr in einer Werkstatt für behinderte Menschen, eine andere absolvierte ein Praktikum in einer als von ihr so bezeichneten ‚Arbeitstherapie‘, die sich wiederum von der Werkstattarbeit abgrenzte.

79 Der Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen fungiert als thematischer Anker und wird in der *Analyseebene III* weiter aufgegriffen.

um auch rückwirkend auf das System normierend auswirken kann. Die Studierenden plädieren für eine nicht-hierarchische Beziehung; Lernprozesse fänden sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch seitens der Schüler*innen statt. Dies verweist auf die Integration symmetrischer Beziehungsanteile. Für den anderen Teil der Gruppe ist das Ideal der Schüler*innenorientierung aus dem Grund bedeutsam, da sie davon ausgehen, dieses werde als externe Norm an sie als (angehende) Lehrkräfte herangetragen. Diese Norm wird für die eigene Idealvorstellung übernommen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass für einen Teil der Gruppe die Schüler*innenorientierung zum persönlichen Ideal wird, während diese für den anderen Teil der Gruppe eine übernommene, externe Erwartung darstellt.

In dieser Orientierung ist ferner die *Organisationsantinomie* erkennbar (Vergleichsdimension *Antinomien*). Der Teil der Gruppe, der das Ideal der Schüler*innenorientierung aus Gründen persönlicher, individueller Motivation teilt, ordnet sich der *individuellen, normierenden* Seite des Systems zu. Für diese Studierenden sind vielmehr die eigene Haltung und die eigene Motivation bedeutsamer als die vom System an sie herangetragenem Erwartungen. Der andere Teil der Gruppe positioniert sich auf Seiten des *normierten* Systems, verhält sich systemkonform und übernimmt externe Normen. Wie die *Systembestreiter*innen und Systembegleiter*innen* den Anspruch der Schüler*innenorientierung für sich konkretisieren, konnte kaum rekonstruiert werden. Das könnte ein Indiz dafür sein, dass die Studierenden keine expliziteren Vorstellungen davon haben, wie sich dieser in unterrichtlichen Praktiken manifestieren könnte. Es kann aber auch darauf hinweisen, dass implizit Aushandlungsprozesse der eigenen Position im Vordergrund stehen und die Schüler*innenperspektiven nur als ein Aufhänger von den Studierenden genutzt wurden, um über das Thema systemkonformes vs. systemkritisches Handeln im Schulsystem zu diskutieren.

Abgrenzung zu autoritären Lehrer*innenpositionen

Auf direkte Nachfrage nach den Aussagen der Schüler*innen wird deutlich, dass die Ausführungen der Studierenden zu den Schüler*innenperspektiven eher eine Reproduktion von erlerntem Wissen ist, als dass sich selbstläufige Diskussionen um deren Bedeutung entwickeln. Die Studierenden geben schlagwortartig bestimmte Begriffe und Teile des Seminarinhaltes wieder, was auf eine soziale Erwünschtheit in der Erhebungssituation hindeutet. Die Frage wird sehr knapp abgehandelt, was zeigt, dass möglicherweise Lernprozesse im Sinne einer Zunahme von Wissen stattfanden (vgl. Marotzki 1990), die aber (noch) nicht in eigenes Erleben und die eigene Haltung eingebettet wurden. Für die *Systembestreiter*innen und Systembegleiter*innen* ist es vielmehr relevant, die eigene Position als angehende Lehrkraft im System Schule zu verhandeln. Die Studierenden nutzen die Perspektiven der Schüler*innen dabei als thematische Brücke. Die Gruppe teilt einen negativen Gegenhorizont: eine autoritäre Lehrperson, die unhinterfragt und unreflektiert Verhaltensweisen übernimmt und nicht offen für Kritik ist. Die Studierenden sprechen sich für eine eher begleitende und gegebenenfalls auch zurückhaltende Position von Lehrpersonen im Gegensatz zu anordnenden Positionen aus. Hier zeigt sich die *Macht- und Symmetrieantinomie* (Vergleichsdimension *Antinomien*). Die *Systembestreiter*innen und Systembegleiter*innen* grenzen sich von einer Haltung, die ausschließlich von asymmetrischen Anteilen in der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen gekennzeichnet ist, ab. Stattdessen werden gegenseitige Lernprozesse zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen als positiv bewertet. Die *Macht- und Symmetrieantinomie* beinhaltet, dass trotz der strukturell bedingten asymmetrischen (Beziehungs-)Verhältnisse zwischen Lehrkräften und Schüler*innen auch stets symmetrische Anteile in den Beziehungen erforderlich sind, um beispielsweise Probleme zu lösen (vgl. Helsper

2016). Die Asymmetrie ist strukturell durch das generationale Verhältnis, der Positionierung der Lehrkraft als Professionelle sowie durch eine durch Autorität gekennzeichnete Vormachtstellung verankert, die sich z.B. in der Leistungsbewertung manifestiert (vgl. ebd.). Der Gruppe sind die hierarchischen Differenzen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sowie deren Unmöglichkeit der Auflösung partiell bewusst. Während ein solches Bewusstsein in der Diskussion um die Autorität der Lehrperson, Noten zu vergeben, durchaus erkennbar ist, zeigt sich dies an den Ausführungen der Studierenden auf die Nachfrage nach den Perspektiven der Schüler*innen weniger. Dort sprechen die Studierenden Schüler*innen die gleiche Kompetenz der Unterrichtsgestaltung zu und plädieren für eine Beziehung auf Augenhöhe, die in dem System Schule und Unterricht aufgrund der divergenten Positionen strukturell kaum möglich ist. So fordern die Studierenden zwar eine Integration symmetrischer Beziehungsanteile in strukturell asymmetrische Beziehungen, berücksichtigen aber weniger die strukturelle Asymmetrie.

Diese Ausführungen zeigen, dass die *Systembestreiter*innen* und *Systembegleiter*innen* die Perspektiven der Schüler*innen hinsichtlich von zwei Antinomien verhandeln: im Rahmen der *Organisationsantinomie* thematisieren sie den Anspruch der Schüler*innenorientierung, im Rahmen der *Macht- und Symmetrieantinomie* die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen.

8.2.2 Die Platzzuweiser*innen: Verhandlungen zukünftiger Positionierungen zwischen Macht und Symmetrie in Schule

Der Orientierungsrahmen *Verhandlungen zukünftiger Positionierungen zwischen Macht und Symmetrie in Schule* beinhaltet das Spannungsfeld von Macht und Symmetrie, die jeweils zwei Pole darstellen, zu denen sich die Studierenden positionieren. Eine Ähnlichkeit zu den *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* ist, dass auch innerhalb dieser Gruppe Spaltungsprozesse stattfinden. Diese verlaufen im Unterschied zu den *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* größtenteils entlang der Differenzierung ‚Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik‘ und ‚Studierende des Lehramts an Gymnasien‘. Letztere dominieren einige Sequenzen erheblich.⁸⁰

Zentrale Orientierungen:

- Thema: Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagog*innen und Regelschullehrer*innen
- Partielle Überwindung einer defizitären Perspektive auf Behinderung
- Beziehungsgestaltung zwischen Symmetrie und Asymmetrie
- Die Lehrkraft als Normalitätshersteller*in
- Ausbalancierung von Nähe und Distanz durch Verbleib in der professionellen Position

Thema: Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagog*innen und Regelschullehrer*innen

Die *Platzzuweiser*innen* diskutieren Inklusion zum ersten Erhebungszeitpunkt (Seminarbeginn) anhand von Fragen der *Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften*⁸¹ verschiedener Studiengänge (Sonderpädagog*innen und Regelschullehrer*innen) im Spannungsfeld von *Macht und Symmetrie*. Dabei steht die Auslotung von Positionen im Vordergrund. Die Studierenden des

80 In der Interpretation und Auswertung der Dokumentarischen Methode wird angenommen, dass ein Schweigen der Teilnehmer*innen solange als Zustimmung zu werten ist, bis einzelne Gruppenmitglieder oder Teile der Gruppe sich gegen die Orientierungsgehalte aussprechen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 100f.).

81 Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen stellt einen thematischen Anker dar, der in *Analyseebene III* weiter ausgeführt wird.

Lehramts an Gymnasien strukturieren die Diskussionen, übergehen dabei teilweise Redebeiträge der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik bzw. adressieren diese hinsichtlich bestimmter Fragen nicht. Deutlich wird die interaktive Herstellung von Differenzen, die sich sowohl auf kommunikativer als auch auf konjunktiver Ebene zeigt. Auf kommunikativer Ebene erfolgt sie, indem Studierende des Lehramts an Gymnasien Differenzen explizit benennen und zum Gegenstand der Diskussion machen. Auf konjunktiver Ebene wird dieses an (Nicht-)Adressierungen und Ausblendungen von Redeanteilen erkennbar.

Die Differenzierung verläuft zunächst über die Verhandlungen der Zuständigkeiten für die *Inklusionskinder*, wobei die *Platzzuweiser*innen* sich dabei auf die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beziehen (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Der von den Studierenden verwendete Ausdruck ‚*Inklusionskinder*‘ suggeriert, dass die Gruppe einer Integrations-, nicht Inklusionslogik folgt. In einem konsequenten Verständnis von Inklusion verläuft keine Unterscheidung zwischen *Inklusionskindern* und *Nicht-Inklusionskindern*, da jedes Kind einer inklusiven Klasse ein*e Inklusionsschüler*in ist (vgl. Grosche 2015, 28). In diesen Diskussionen wird das *Sprechen-Über* (vgl. Spivak 2008) besonders deutlich. Ausgehend von den Schüler*innen tauschen sich die Studierenden über vermeintliche Zuständigkeiten aus, ohne dabei aber auf die Perspektiven der Schüler*innen selbst zu rekurrieren. Der Bezug zu den Schüler*innen wird an dieser Stelle vorgenommen, um unterrichtspraktische Fragen zu erörtern. Die *Platzzuweiser*innen* differenzieren dabei zwischen *normalem* Unterricht (womit sie auf nicht-inklusive Unterricht verweisen) und inklusivem Unterricht. Während die Studierenden des Lehramts an Gymnasien eine Zusammenarbeit von Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen im *normalen* Unterricht eher als problematisch betrachten, bewerten sie es hingegen im inklusiven Unterricht als positiv, die Verantwortung für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an die Sonderpädagog*innen zu delegieren. Auf konjunktiver Ebene verhandelt die Gruppe inklusiven Unterricht als Normabweichung, in dem eine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen anders als im nicht-inklusive Unterricht bewertet wird.

Die Diskussion der Studierenden weist darauf hin, dass Kooperationen zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Professionen ein bedeutsames Thema für sie darstellt. Sie zeigt auch, dass die Perspektiven der Schüler*innen nicht mit in die Überlegungen der Formate von Kooperation integriert werden: Der Austausch über Kooperation findet also statt, ohne die Sichtweise derjenigen einzubeziehen, die die Adressat*innen der Kooperationsbündnisse darstellen. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften bildet den Ausgangspunkt verschiedener Kooperationsmodelle: Die Fähigkeit, zu kooperieren, wird in dem Hierarchischen Strukturmodell von Handlungskompetenz dem Bereich der Sozialkompetenz zugeordnet (vgl. Frey 2014, 723). „Unter Sozialkompetenz werden Fähigkeitskonzepte verstanden, die eine Person befähigen, in Kooperation mit anderen ein anvisiertes Ziel zu erreichen“ (ebd.). Das Ziel besteht hier in der Gestaltung und Durchführung eines inklusionsorientierten Unterrichts mit *allen* Schüler*innen, wobei mehrere Lehrpersonen beteiligt sind.

Trotz des Delegationsmoments diskutiert die Gruppe verschiedene Möglichkeiten der Zusammenarbeit: Beide Lehrkräfte unterrichten gemeinsam im Bestehen einer symmetrischen Beziehung untereinander; eine Lehrkraft unterrichtet, während die andere entlastend tätig ist oder beide unterrichten gemeinsam, wobei aber deutlich ist, wer die Klassenführung übernimmt. Über Co-Teaching wurde im englischsprachigen Raum bereits in den 1960er Jahren diskutiert, in den 1990er Jahren fand es dann verstärkt Eingang in Forschungen zum Lehrer*innenberuf (vgl. Villa et al. 2013, 11). Villa, Thousand und Nevin differenzieren zwischen vier verschiede-

nen Formen des Co-Teaching: Supportive co-teaching, parallel co-teaching, complementary co-teaching und team-teaching (vgl. ebd., 4f.). Während bei der erstgenannten Form eine Lehrperson die Leitung übernimmt und die andere zwischen den Schüler*innen rotiert, um diese zu unterstützen, unterrichten beim parallel co-teaching beide Lehrpersonen. Im complementary-teaching Modell übernimmt eine Lehrperson eine ergänzende Funktion. Ausschließlich in der Form des team-teaching tragen beide Lehrpersonen gleichermaßen die Verantwortung für den Unterricht und die Lernprozesse aller Schüler*innen (vgl. ebd.). Harting hingegen nimmt eine Einteilung in sechs Formen der Zusammenarbeit vor: „Einer unterrichtet, einer beobachtet, Einer unterrichtet, einer assistiert, Stationsunterricht, Paralleler Unterricht, Niveaudifferenzierter Unterricht, Gemeinsamer Unterricht“ (Harting 2014, 58). Bei der Form, in der eine Lehrperson unterrichtet und eine weitere assistiert, kann es bei einer unreflektierten Vorgehensweise dann zu Unzufriedenheiten kommen, wenn eine Lehrperson (häufig die Regelschullehrkraft) kontinuierlich diejenige ist, die unterrichtet, während die andere Lehrperson (häufig der*/die* Sonderpädagog*in) womöglich dadurch eine Aberkennung der eigenen Kompetenzen erfährt (vgl. ebd., 61). Die Zusammenarbeit beim Bestehen einer symmetrischen Beziehung zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Studiengänge, wie sie auch die *Platzzuweiser*innen* als eine Möglichkeit diskutieren, ist bei den Formen Stationsunterricht, Paralleler Unterricht, Niveaudifferenzierter Unterricht und beim Gemeinsamen Unterricht möglich (vgl. ebd., 62–68). Obwohl Harting den genannten Formen eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zuschreibt, besteht vermutlich beim Stationsunterricht und vor allem beim Parallelen und Niveaudifferenzierten Unterricht schnell die Gefahr, dass die Regelschullehrkräfte sich für die Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, die Sonderpädagog*innen sich für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zuständig fühlen – oder dass ihnen diese Zuständigkeiten implizit zugeordnet werden. Dies kann sich wiederum auf die Wahrnehmungen und Deutungen der Schüler*innen auswirken (vgl. Laubner 2014). Lütje-Klose und Neumann fragen, inwiefern Sonderpädagog*innen als Generalist*innen fungieren und so die gleichen Aufgaben wie Regelschullehrpersonen übernehmen, oder ob sie vielmehr in der Funktion von Spezialist*innen tätig werden sollen (vgl. Lütje-Klose/Neumann 2015, 103).

Die Ergebnisse von Lütje-Klose und Miller zeigen, dass die von ihnen befragten Lehrpersonen „die Aufgaben- und Rollenverteilung dann als positiv und entlastend [empfinden], wenn es – unabhängig von der Profession – eine gemeinsame Zuständigkeit für die gesamte Klasse und für alle Kinder gibt, die Aufgaben beispielsweise nach Zuständigkeiten für bestimmte Unterrichtsfächer aufgeteilt werden und es regelmäßige Teamzeiten zur Unterrichtsplanung und Fallbesprechung gibt“ (Lütje-Klose/Miller 2017, 209).

Harting formuliert in Bezug auf die Planung für einen Gemeinsamen Unterricht, es käme auf die „Zielklarheit der Regelschullehrkraft“ (Harting 2014, 68) an, damit die „sonderpädagogische Lehrkraft daran ‚andocken‘“ (ebd.) kann. Auch in dieser Form ist, obgleich von Harting als gleichberechtigt benannt, keine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkraft und Sonderpädagog*in ersichtlich, wenn eine Lehrkraft an die Tätigkeiten der anderen andockt, anstatt dass gemeinsam Konzeptionen erarbeitet werden. Eine gleichberechtigte Gestaltung des Unterrichts scheint eher marginal vorhanden; vordergründig wird das Modell, bei dem eine Lehrperson unterrichtet und die andere assistiert, in schulischer Praxis durchgeführt (vgl. Scruggs et al. 2007). Radhoff, Buddeberg und Hornberg zeigen anhand vergleichender Fallstudien von Lehrpersonen an Grund- und Gesamtschulen auf, dass die untersuchten Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen sich zwar gleichermaßen für alle Schüler*innen

verantwortlich fühlen, die Regelschullehrkraft aber ausschließlich für das Classroom Management zuständig ist (vgl. Radhoff et al. 2018, 207ff.). Die Art und Weise der Interaktion bzw. die mangelnde Interaktion zwischen Regelschullehrkraft und Sonderpädagog*in führt dazu, dass die Schüler*innen die Förderung selbst organisieren müssen; beide Lehrpersonen arbeiten so eher nebeneinander als miteinander (vgl. ebd., 209). Die Frage nach der Organisation des Unterrichts in inklusionsorientierten Klassen und nach der Beziehungsgestaltung zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen werden ebenfalls von den *Platzzuweiser*innen* diskutiert (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Die Differenzierung zwischen den Studierenden des Lehramts an Gymnasien und den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik verhandeln die Studierenden unter anderem über Fachlichkeit und Fachwissen, das sie dem pädagogischen Wissen kontrastiv gegenüber stellen. Die Studierenden des Lehramts an Gymnasien befragen sich untereinander nach den Motiven ihrer Studienwahl. Sie begründen ihre Entscheidung mit dem Wunsch, die eigenen Fächer zu unterrichten, dem sie den Vorzug zum pädagogischen Handeln einräumen. Sie verstehen Fachlichkeit und pädagogisches Wissen vielmehr getrennt als sich gegenseitig ergänzend. Davon auszugehen ist, dass Positionen der Gruppenmitglieder untereinander verhandelt werden, wobei antizipierte Fragen von Anerkennung und Status vordergründig zu sein scheinen. Im Unterschied zu den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik ist erkennbar, dass für die Studierenden des Lehramts an Gymnasien der Status, konkretisiert durch die Höhe des Einkommens, bedeutsam ist. Sie thematisieren diesen wiederholt, indem sie beispielsweise fragen, ob Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen die gleiche Besoldung bekommen würden.

Darüber hinaus zeigt sich die Differenzierung zwischen den Studierenden, als sie berichten, wie sie im Alltag auf die Frage nach ihrem Studium antworten: das Studium ‚Lehramt für Sonderpädagogik‘ wird im Vergleich zum Studium ‚Lehramt an Gymnasien‘ als Studiengang verstanden, mit dem das Berufsziel noch nicht eindeutig festgelegt ist. Die Gruppe diskutiert die Offenheit der späteren Berufswahl und bewertet sie unterschiedlich. ‚Lehramt an Gymnasien‘ zu studieren scheint allgemein bekannt und nicht weiter erklärungsbedürftig zu sein. Im Vergleich dazu bedarf das Studium ‚Lehramt für Sonderpädagogik‘ offenbar weiterer Erläuterungen, die das Berufsziel oder die Zielgruppe betreffen. Die Form des Studiengangs scheint ein zentrales Kriterium darzustellen, über das Auskunft gewünscht wird, wenn die Studierenden von ihrem Studiengang erzählen. Die Studierenden des Lehramts an Gymnasien positionieren sich als *normale* Lehrer*innen, die – im Gegensatz zu den als abweichend markierten Sonderpädagog*innen – mehr Anerkennung von außen erhalten. Auch wenn sie die Beschreibungen nach außen verlagern, spiegeln diese die innere Dynamik der Gruppe wider. Erkennen lässt sich das daran, dass die geforderte Norm der Kooperationsbereitschaft, die die *Platzzuweiser*innen* auf kommunikativer Ebene zu Beginn des Seminars teilen, sich nicht auf konjunktiver Ebene in den Diskussionen zeigt. Dabei beteiligen sich fast ausschließlich die Studierenden des Lehramts an Gymnasien, während sich die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik kaum einbringen. Erstere positionieren sich durch die Häufigkeit ihrer Redebeiträge und der Ausblendung von Diskussionsbeiträgen der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik als diejenigen Subjekte, die den Diskurs strukturieren.

Die *Platzzuweiser*innen* greifen einerseits die Notwendigkeit des Erlernens von Kooperationskompetenz auf, indem sie professionelle Anleitungen fordern, für die die Universität verantwortlich sei (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Gleichzeitig bearbeiten die Studierenden aber die Motivation zur Kooperation und diese selbst als eine Frage der Einstellung.

Dabei ist auffällig, dass diese Verhandlungen ohne einen Bezug zu den Perspektiven der Schüler*innen geführt werden. Es finden keine Überlegungen dahingehend statt, wie beispielsweise verschiedene Formen der Kooperation von den Schüler*innen wahrgenommen werden.

Sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit zu professioneller Kooperation wird als bedeutende Kompetenz im Profil für inklusive Lehrpersonen hervorgehoben (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012). Die Positionierung als angehende Lehrpersonen, die motiviert sind, zu kooperieren, wirkt gemeinschaftsstiftend für die Studierenden. Die Gruppenkonstitution erfolgt über Abgrenzungen zu Lehrer*innen, die keine positive Einstellung gegenüber Kooperation haben. In der Diskussion um Professionalität verweisen die *Platzzuweiser*innen* auf die Offenheit für neue Bewegungen, wozu ihrer Meinung nach auch die Umsetzung von Inklusion gehört. Hier grenzt sich die Gruppe ebenfalls von Lehrer*innen ab, die nicht offen gegenüber Inklusion sind. Obgleich Offenheit allein für eine gelungene Zusammenarbeit nicht ausreicht, stellt sie eine wesentliche Voraussetzung dar (vgl. B. Lindmeier/Beyer 2011; Preißl et al. 2016). Hellmich et al. vermuten ebenso einen Zusammenhang zwischen positiver Einstellung zu Inklusion und der Motivation zur Kooperation im inklusionsorientierten Unterricht, verweisen aber gleichzeitig darauf, dass diesbezüglich noch keine umfassenden empirischen Belege vorhanden seien (vgl. Hellmich et al. 2017, 40).

Partielle Überwindung einer defizitären Perspektive auf Behinderung

Ferner wird das *Verständnis von Behinderungen und Differenzen* in den Verhandlungen zwischen Macht und Symmetrie deutlich, wobei die eigene angehende Position der *Platzzuweiser*innen* in Schule und Unterricht zentral ist (Vergleichsdimension *Verständnis von Behinderung und Differenzen*). Im Hinblick auf den Unterricht mit Schüler*innen mit Behinderungen ließ sich zum Seminarende (2. Erhebungszeitpunkt) womöglich ein beginnender Wandlungsprozess rekonstruieren.⁸²

Die hier rekonstruierte Orientierung zeigt eine partielle Überwindung einer defizitären Perspektive auf Behinderung. Dabei sind Tendenzen einer beginnenden Verschiebung von der Position einer sehr reglementierenden Lehrkraft, die sich auf Seiten der Macht verortet, in Richtung des Zuspruchs von Autonomie zu den Schüler*innen (mit Behinderung) zu verzeichnen. Der sich anbahnende Wandlungsprozess verweist auf symmetrische Anteile in Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen. Laut der Selbstauskunft der Studierenden fand eine Veränderung bezüglich ihres Verständnis von Behinderung statt. Sie beziehen sich in ihren Überlegungen auf das gemeinsam besuchte Seminar und die Aussagen der Schüler*innen, wobei sie diese aber nicht konkreter diskutieren. Auf konjunktiver Ebene dokumentieren sich neue Lernaspekte, da die Studierenden die Verwunderung über die Fähigkeiten behinderter Schüler*innen, vor allem in Bezug auf deren Kompetenz der Selbsteinschätzung und Selbstreflexion, hervorheben. Darauf aufbauend ziehen sie Schlussfolgerungen für die eigene Position als angehende Lehrkraft, indem sie fordern, Lehrpersonen sollten Schüler*innen bestimmte Fähigkeiten nicht allein aufgrund ihrer Behinderungen absprechen. Ausgelöst durch einen Irritationsmoment im Seminar konstatiert die Gruppe, dass Schüler*innen mit Behinderung über adäquate Selbsteinschätzungen verfügen und davon ausgehend ihre Lernaktivitäten und die dafür benötigten Unterstützungen selbstständig organisieren können. Dass die Studierenden eine defizitäre Per-

82 Diesbezüglich ist aber anzumerken, dass das Verständnis von Behinderung und Differenzen zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht rekonstruierbar war. Daher ist die Interpretation der Orientierungsgehalte als sich andeutende Wandlungsprozesse vielmehr eine Vermutung. Weiter ist zu beachten, dass sich der beschriebene Wandlungsprozess lediglich an einer Passage und nicht konsistent im Material zeigt.

spektive auf Behinderung lediglich partiell überwinden, zeigt sich daran, dass sie Schüler*innen mit Behinderung weiterhin Hilfsbedürftigkeiten zuschreiben. Diese können die Schüler*innen zwar selber verbalisieren und organisieren, dennoch werden sie von den *Platzzuweiser*innen* in ein Abhängigkeitsverhältnis zu anderen gebracht. Die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik verstehen sich als diejenigen Subjekte, die helfen. Die Studierenden des Lehramts an Gymnasien dagegen delegieren die Hilfeleistung stattdessen an ein Außen.

Die Orientierung zeigt einen Lernprozess der Gruppe auf, da die Studierenden Handlungsalternativen entwerfen und ihr bisheriges Handeln und ihre bisherige Haltung partiell reflektieren (vgl. Marotzki 1990). Lernprozesse gehen einher mit einer Steigerung der Flexibilität, Komplexität und Reflexion (vgl. ebd.); Fähigkeiten, die vor allem in Zeiten gesellschaftlicher Modernisierung von Bedeutung sind. Die *Platzzuweiser*innen* reflektieren in Ansätzen, wie sich das Lehrer*innenhandeln (z.B. die Hervorhebung und Problematisierung von Differenzen) auf das Verhalten der Schüler*innen auswirken kann.

Die beschriebene partielle Überwindung einer defizitären Perspektive auf Behinderung lässt sich auch im Hinblick auf die Vergleichsdimension der *Beziehungsgestaltung* zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen interpretieren. Ähnlich wie die *Systembestreiter*innen* und *Systembegleiter*innen* nutzen die *Platzzuweiser*innen* die Perspektiven der Schüler*innen, um über die eigene angehende Position in Schule und Unterricht zu verhandeln. Sie äußern ihre Überraschung über die Fähigkeiten von Schüler*innen mit Behinderung im Bereich von Schule und Unterricht und überlegen, wie Lehrer*innen mit vermeintlich anderen Verhaltensweisen, die nicht der antizipierten Norm entsprechen, differenzsensibel mit diesen umgehen könnten. Die Gruppe plädiert für eine offene, unvoreingenommene Haltung im inklusiven Unterricht, die sie aber nicht weiter konkretisiert. Auffällig ist, dass mit der teilweisen Hinwendung zu symmetrischen Anteilen in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ein Reflexionsprozess der Reproduktion von Differenzen einhergeht. Mit beginnender Reflexion erfolgt ein (antizipiertes) Bemühen um die Integration symmetrischer Beziehungsanteile in das strukturell asymmetrische Verhältnis. In dieser Orientierung lässt sich somit ein Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt feststellen. Wie in den folgenden Ausführungen ersichtlich wird, stellt die Hinwendung zur symmetrischen Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ein eher untypisches Moment für die *Platzzuweiser*innen* dar.

Beziehungsgestaltung zwischen Symmetrie und Asymmetrie

Die Studierenden entwickeln in Gedankenexperimenten eine (antizipierte) Beziehungsgestaltung zwischen den Lehrer*innen und den Schüler*innen, in der symmetrische Anteile erkennbar sind. Hier dokumentiert sich die *Symmetrie- und Machtantinomie*, wobei die Gruppe sich eher auf Seiten der Macht verortet (Vergleichsdimension *Antinomien*). Die Studierenden beziehen die Schüler*innen in den Lösungsprozess mit ein und gehen mit ihnen in einen Dialog, anstatt dass ausschließlich *über* sie gesprochen wird. Bis auf die Ausnahme der zuvor beschriebenen Orientierung, die die partielle Überwindung einer defizitorientierten Perspektive auf Behinderung aufweist, nutzen die *Platzzuweiser*innen* aber auch als (angehende) Lehrkraft ihre hierarchische Position, um das Verhältnis zu den Schüler*innen zu strukturieren – deutlich wird das beispielsweise an dem Vorschlag, die Schüler*innen aus der Position der Lehrkraft nach den Beweggründen für ihr Verhalten zu fragen. Selbst in Gesprächen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, die das Potential hätten, symmetrische Anteile in der Beziehung zu evozieren, berufen sich die *Platzzuweiser*innen* weiterhin in großen Teilen auf die strukturell bedingte Asymmetrie. Ein Grund hierfür könnte sein, dass das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und

Schüler*innen im Kontext dieser Verhandlungen kaum einer Reflexion unterliegt – im Gegensatz zu der vorherigen Diskussion, in der sich die Gruppe von einer ausschließlich asymmetrisch strukturierten Beziehungsgestaltung distanzierte. Die Reflexion von Differenzen und den damit verbundenen Mechanismen von Kategorisierung und Dekategorisierung scheint ein zentrales Kriterium zu sein, das womöglich zu der Integration symmetrischer Beziehungsanteile in die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung führt. Es macht den Anschein, dass die Auseinandersetzung mit Differenzen, einhergehend mit dem Bezug zu den Schüler*innenaussagen, zu einer Erweiterung der eigenen Perspektive führen kann. Diese Erweiterung, angeregt durch die Sichtweisen der Schüler*innen, kann dazu beitragen, dass Aushandlungsprozesse mit den Schüler*innen geführt werden, anstatt das ausschließlich über sie gesprochen wird.

Gewissermaßen konträr zur Positionierung auf Seiten der Macht entwickeln die *Platzzuweiser*innen* einen positiven Gegenhorizont, der das von ihnen geteilte Idealbild von Lehrer*innen darstellt: eine Lehrkraft, zu der die Schüler*innen Vertrauen haben. In diesen Diskussionen wird die Notwendigkeit der Integration symmetrischer Anteile in die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen durchaus von den Studierenden befürwortet. Vertrauen kann laut der Gruppe durch die Investition von Zeit sowie ernsthaftem Interesse an den Schüler*innen erreicht werden. Vertrauen als ein sich entwickelnder Prozess in der Beziehungsgestaltung stellt eine Basis für gemeinsame Interaktionen dar, kann sich aber wiederum erst durch geteilte Erfahrungen entwickeln. Lehrpersonen und Schüler*innen müssen sich demnach gegenseitig einen Vertrauensvorschuss entgegenbringen. „Denn bei der Herstellung interaktiver Gegenseitigkeit [...] bedarf es der Unterstellung einer Vertrauensbasis, die erst hergestellt werden muss und fragil bleibt“ (Helsper 2002, 82). Während Lehrkräfte darauf angewiesen sind, dass sich ihre Schüler*innen bei Schwierigkeiten an sie wenden, müssen die Schüler*innen ihrerseits darauf vertrauen, dass die Lehrpersonen ihre hierarchische Position als Wissende und Bewertende nicht gegen sie verwenden (vgl. ebd.).

Die Lehrkraft als Normalitätshersteller*in

Die Diskussionen der *Beziehungsgestaltung* führen, ähnlich wie die um Zusammenarbeit, nahezu ausschließlich die Studierenden des Lehramts an Gymnasien; Redebeiträge der Studierenden der Sonderpädagogik werden fast durchgängig ausgeblendet oder übergangen (siehe Vergleichsdimensionen *Inklusionsverständnis* und *Beziehungsgestaltung*). Erstere übernehmen die Aufgabe von Platzzuweiser*innen, indem sie sich selber als mächtigere Subjekte gegenüber den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik positionieren.

Auf konjunktiver Ebene zeigt sich, dass laut der Gruppe Lehrkräfte Schüler*innen durch ihre Position in der Hierarchie zu einem Verhalten animieren können (beispielsweise dazu, andere Schüler*innen auszugrenzen), das diese sonst von sich selber ausgehend nicht vornehmen würden. Dies impliziert, dass die Schüler*innen das Verhalten der Lehrkraft übernehmen und sich nicht dagegen auflehnen, womit die Studierenden den Schüler*innen passiv-rezeptive Positionen zuweisen. Die Studierenden führen diese Diskussion zum zweiten Erhebungszeitpunkt ohne Relation zu den Perspektiven der Schüler*innen selbst. Sie sprechen über Ausgrenzungsprozesse der Schüler*innen untereinander und die Rolle der Lehrperson, verweisen dabei aber nicht auf die im Seminarkontext behandelten Aussagen der Schüler*innen zu Differenz und Exklusion. Auch hier wird deutlich, dass der Bezug zu den Schüler*innen dazu dient, die eigene angehende Position als Normalitätshersteller*innen zu thematisieren. Die Gruppe konkretisiert dies in Bezug auf den Umgang mit behinderten Schüler*innen gegenüber nicht-behinderten Schüler*innen. Die *Platzzuweiser*innen* äußern, indem die Lehrperson die behinderten Schüler*innen als *normal* markiere, könne sie Ausgrenzungsprozesse zwischen behinderten und

nicht-behinderten Schüler*innen vermeiden. In dieser Annahme dokumentiert sich implizit, dass die Studierenden Behinderung nicht mit *Normalität*, sondern mit *Anormalität* assoziieren (vgl. Weinmann 2003, 9).

Ausbalancierung von Nähe und Distanz durch Verbleib in der professionellen Position

In den Diskussionen um Professionalität zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich die *Nähe-antinomie* (Vergleichsdimension *Antinomien*). Sie wird von den Studierenden im Umgang mit Kritik, dem Verbleib in der eigenen professionellen Position und der Regulation (und in Ansätzen auch Reflexion) von Emotionen konkretisiert. Im negativen Gegenhorizont stehen hingegen Emotionslosigkeit sowie emotionale Unkontrollierbarkeit. Gemäß der Gruppe beinhaltet Professionalität die Trennung von Gefühlen und Gedanken in Bezug auf die eigene Persönlichkeit und auf die berufliche, professionelle Position. Dies impliziert auch einen konstruktiven Umgang mit Kritik, die nicht als Angriff auf die eigene Integrität betrachtet werden soll. Die *Platzzuweiser*innen* verstehen Professionalität vermutlich als kanalisiertem und reflektierten Umgang mit Emotionen.

Während auf konjunktiver Ebene die *Symmetrie- und Machtantinomie* erkennbar wird (mit vorwiegender Positionierung der Gruppe auf Seiten der Macht), werden die *Nähe- und Vertrauensantinomie* auf kommunikativer Ebene verhandelt (Vergleichsdimension *Antinomien*). Eine Interpretationsmöglichkeit diesbezüglich ist, dass die Gruppe die *Nähe- und Vertrauensantinomie* eher reflexiv diskutiert und sich der antinomischen Struktur bewusst zu sein scheint, während ihnen die *Symmetrie- und Machtantinomie* nicht reflexiv zugänglich ist. Auch hat die soziale Erwünschtheit der Gruppe untereinander und in Bezug auf die Dozentin und Forscherin eine Bedeutung: Die *Nähe- und Vertrauensantinomie* wird womöglich bewusst von den *Platzzuweiser*innen* in einer antizipierten, sozial erwünschten Art und Weise bearbeitet, während die Macht- und Symmetrieantinomie nicht bewusst verhandelt wurde und dadurch die soziale Erwünschtheit in den Hintergrund trat. Auch die Diskussionen um Professionalität finden ohne Bezug zu den Perspektiven der Schüler*innen statt. Im Seminar setzten sich die Studierenden unter anderem mit Aussagen der Schüler*innen auseinander, in denen die Schüler*innen aus ihrer Sicht beschrieben, wie sie Gemeinsames Lernen erleben und wie sie beispielsweise Einstiege in den Unterricht gestalten würden, wenn sie in der Position der Lehrer*innen wären. Einerseits verweisen die Studierenden in ihren Überlegungen zu Professionalität auf die Notwendigkeit der Offenheit für andere Sichtweisen, andererseits führen sie diese Diskussion ohne die Integration anderer Perspektiven wie die der Schüler*innen.

8.2.3 Die Delegierenden: Orientierung an Dritten

Der Orientierungsrahmen *Orientierung an Dritten* wird daran deutlich, dass sich die Studierenden in ihrer Meinungsbildung vor allem an einem ‚Außen‘ ausrichten. Sie können bezüglich der von ihnen bearbeiteten Orientierungen kaum auf eigene Erfahrungen zurückgreifen. Wenn Bezüge zu den eigenen Erlebnissen hergestellt werden, rahmen die Studierenden diese zumeist negativ.

Zentrale Orientierungen:

- Inklusion im Spannungsfeld zwischen universitärem Wissen und erlebten Erfahrungen
- Erweiterung der Normalität durch Berücksichtigung von Diversität
- Professionalität als Wissen über behinderte Menschen
- Einfluss auf das System Schule durch Bündnisse mit anderen Lehrpersonen

- Sorge um mangelnde Anerkennung der Sonderpädagog*innen
- Rekonstruktion der Schüler*innenperspektiven zwecks Einflussnahme auf diese

Inklusion im Spannungsfeld zwischen universitärem Wissen und erlebten Erfahrungen

Die *Delegierenden* beziehen sich in ihren Diskussionen um Inklusion (1. Erhebungszeitpunkt) auf die *eigene Schulzeit*⁸³ und die von erlebten Erfahrungen, die sie größtenteils negativ rahmen, da sie nicht mit ihrem Inklusionsverständnis übereinstimmen (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Studierende mit dem Ziel Lehramt scheinen dazu zu tendieren, ihr Handeln an den Erfahrungen der eigenen Schulzeit auszurichten (vgl. exempl. Cramer 2012, 203). Der Lehrer*innenberuf verfügt dahingehend über eine Sonderstellung, als dass der Ort der potentiellen Berufsausübung – die Schule – bereits von allen angehenden Lehrkräften besucht wurde. Das Wissen über Schule, das die Studierenden während der 12–13jährigen Schulzeit in ihrer Position als Schüler*innen sammelten und erfuhren, ist scheinbar häufig prägender als das Wissen, das sie in der Universität erwerben. Es macht den Anschein, dass eine Überschreibung des Wissens und der Erfahrung aus der eigenen Schulzeit nur bedingt möglich ist (vgl. exempl. Schrittmesser/Hofer 2012, 142 und 145).

Die von den *Delegierenden* erlebten Inklusions- und Integrationserfahrungen in der schulischen Praxis stehen im negativen Gegenhorizont, wobei sie nicht zwischen Inklusion und Integration differenzieren, sondern beide Termini synonym verwenden. Eine unscharfe Abgrenzung zwischen Integration und Inklusion wird vielfach kritisiert (vgl. Grosche 2015, 23). Während in integrativen Settings weiterhin die Konstruktion von zwei Gruppen vorgenommen wird (z.B. behindert/nicht-behindert, Schüler*innen mit/ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) wird in inklusiven Settings auf diese Zwei-Gruppen-Trennung verzichtet – so der theoretische Anspruch (vgl. exempl. ebd., 24). Die von den *Delegierenden* als Inklusionserfahrungen bezeichneten Erfahrungen entsprechen eher dem Verständnis von Integration, da die Schüler*innen räumlich getrennt unterrichtet wurden und zwischen behinderten und nicht-behinderten Schüler*innen unterschieden wurde. Die Gruppe reflektiert ihre Erfahrungen hinsichtlich ihrer (theoretischen) Inklusionsvorstellungen. Dabei scheint ihr nicht bewusst zu sein, dass es sich bei diesen Erlebnissen um Integrations- und nicht um Inklusionserfahrungen handelt. Die Studierenden beziehen sich in ihren Diskussionen um Inklusion somit auf ihre eigene Schulzeit, aber nicht auf die Perspektiven der Schüler*innen. Anzumerken ist allerdings, dass diese Diskussionen zum ersten Erhebungszeitpunkt stattfinden, also vor der Auseinandersetzung mit den Schüler*innenaussagen im Seminar.

Ebenso kann die wahrgenommene Diskrepanz zwischen den Erfahrungen im Bereich von Integration und (der so bezeichneten) Inklusion auf die *Praxisantinomie* verweisen (Vergleichsdimension *Antinomien*). Die Studierenden bemühen sich, mit dem erworbenen theoretischen Wissen im Studium die eigenen Erfahrungen einer retrospektiven Evaluation zu unterziehen. Inklusion wird dabei von den *Delegierenden* als universitäres Konzept diskutiert, anhand dessen die berufliche Praxis reflektiert wird (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Ein Grund dafür könnte sein, dass die Gruppe selber ausschließlich über negative Beispiele der Umsetzung von Inklusion verfügt. Auch die Praxisantinomie dokumentiert sich im Orientierungsrahmen der *Orientierung an Dritten*. Für professionelles Handeln ist es bedeutsam, dass wissenschaftliche Erkenntnisse methodisiert angeeignet werden und abgerufen werden können (vgl. Helsper

83 Der Bezug zu der eigenen Schulzeit stellt einen thematischen Anker dar, der in *Analyseebene III* weiter ausgeführt wird.

2002, 78; Helsper 2016, 54). Diese Erkenntnisse sind nur bedingt in die Praxis übersetzbar. Die Diskrepanz wird von der Gruppe wahrgenommen, ohne dass sie sie jedoch explizit benennt. Die Studierenden verdeutlichen zwar in einem Ausschlussverfahren, welches Verständnis von Inklusion sie nicht teilen, nehmen aber dabei keine inhaltlichen Bestimmungsversuche von Inklusion selbst vor. Aus ihren Ausführungen geht hervor, dass sie Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen als eine wesentliche Gelingensbedingung von Inklusion betrachten. Auch dabei verbleiben die Studierenden relativ unspezifisch. Die *Orientierung an Dritten* erklärt möglicherweise diese mangelnde Konkretisierung: Kontakt kann auch über Dritte verlaufen, weshalb es sogar dem Charakter der *Delegierenden* entspricht, diesen einerseits als sehr relevant für die Umsetzung von Inklusion zu betrachten, ihn aber andererseits nicht zu explizieren. Der Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen wird häufig als wichtiges Kriterium bezüglich der Einstellung von nicht-behinderten Menschen gegenüber behinderten Menschen benannt (vgl. Cloerkes 2007, 145). Dass insbesondere die Qualität entscheidend ist, wird oftmals vernachlässigt. Oberflächliche und nicht-reflektierte Begegnungen können sogar bestehende Vorurteile verstärken. Wichtige Voraussetzungen sind eine „emotionale Fundierung“ (ebd., 147) sowie Freiwilligkeit. „Der intensiven Beziehung müssen [...] affektive, gefühlsmäßige Bindungen zugrundeliegen“ (ebd.). Die *Delegierenden* gehen hingegen davon aus, dass grundsätzlich Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen zu einer positiveren Einstellung führe.

Kontakt wird von der Gruppe insofern verhandelt, als dass sie ihre erlebten Inklusions- und Integrationserfahrungen dahingehend bewertet, ob behinderte Schüler*innen und nicht-behinderte Schüler*innen gemeinsam gelernt und auf dem Schulhof miteinander interagiert haben. Ein alleiniges (räumliches) Zusammensein von behinderten und nicht-behinderten Schüler*innen, ohne Interaktion und Gemeinsames Lernen, stimmt nicht mit ihren Vorstellungen von Kontakt überein. „Inklusion ist demnach keineswegs als Zustand zu verstehen, der sich durch das Zusammensein unterschiedlicher Menschen in einem institutionellen Raum von selbst ergibt. Vielmehr aktualisiert sie sich immer wieder neu in komplexen kooperativen Einigungsprozessen“ (Lütje-Klose/Miller 2017, 203). Die Studierenden reflektieren in Ansätzen, wie Begegnungen zwischen behinderten und nicht-behinderten Schüler*innen zu gestalten sind, damit eine Klasse als inklusiv verstanden werden kann. Die erlebten Erfahrungen in Schule und Unterricht wurden als ‚Inklusionserfahrungen‘ bezeichnet, ohne dass aber ein Kontakt im Sinne von Interaktion und Gemeinsamen Lernen bestanden hätte. Daher bezeichnen die *Delegierenden* diese Erfahrungen retrospektiv als nicht-inklusiv.

Neben Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen steht die Überwindung der Differenzierung zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen im positiven Horizont. Gleichzeitig wird diese Unterscheidung aber von den Studierenden unreflektiert reproduziert, da ihre Ausführungen auch von einem Zwei-Gruppen-Denken zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen charakterisiert sind. Trotz der Reflexion der eigenen Erfahrungen mit Integration sind sich die *Delegierenden* der Reproduktion von Differenzen wenig bewusst.

In der Diskussion, ob sie ihr Kind an einer inklusionsorientierten Schule anmelden würden, richten sie ihre eigene Entscheidung an den Erfahrungen anderer aus. Sie greifen dabei nicht wie in den Ausführungen zuvor auf universitäres Wissen zurück. Erneut wird der Orientierungsrahmen der *Orientierung an Dritten* deutlich. Dabei zerfällt die Gruppe in verschiedene Positionen: entweder vertrauen die Studierenden dem Wissen der Lehrkräfte oder sie richten ihr antizipiertes Handeln an den Erfahrungen und dem Wissen von Elternlobbys behinderter Kinder und entsprechender Vereine aus. An dieser Stelle wird die Diskrepanz zwischen kom-

munikativer Ebene (Verweis auf theoretisches, universitäres Wissen, anhand dessen die Praxiserfahrungen als negativ bewertet werden) und konjunktiver Ebene (bei der Frage, ob das eigene Kind eine inklusionsorientierte Schule besuchen soll, orientiert sich die Gruppe nicht an dem erworbenen theoretischen Wissen, sondern an Erfahrungen anderer) deutlich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die *Delegierenden* auf kommunikativer Ebene die Norm teilen, ihr eigenes Handeln an dem theoretischen, universitären Wissen von Inklusion auszurichten. Dies zeigt sich aber nicht in der antizipierten Handlungspraxis. Erklärt werden kann das womöglich dadurch, dass die Gruppenmitglieder als angehende Professionelle adressiert werden. Einerseits wird eine solche Zuschreibung von den Studierenden angenommen, indem sie auf ihr erworbenes Wissen in Zusammenhang mit der Universität verweisen. Andererseits entziehen sie sich auch dieser Adressierung, indem sie sich an Erfahrungen von außen bzw. an Dritten orientieren.

Erweiterung der Normalität durch Berücksichtigung von Diversität

In den Diskussionen um *Behinderung und Differenzen* teilen die Studierenden den positiven Horizont, dass behinderte Menschen Teil des öffentlichen Lebens und der *Normalität* sind. Die von der Gruppe konstatierte mangelnde Sichtbarkeit behinderter Menschen in der Öffentlichkeit reduziere ihnen zufolge den Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis* und *Verständnis von Behinderung und Differenzen*). Die Diversität der Gesellschaft, von der Gruppe mit dem Verweis auf Behinderung, Gender und marginalisierter Gruppen konkretisiert, wird demnach im öffentlich-alltäglichen Leben nur eingeschränkt erkennbar. Eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft wird als positiver Horizont hergestellt, womit die Forderung nach einer erweiterten Normalität einhergeht, die unterschiedliche Menschen und verschiedene Lebensformen umfasst. Möglicherweise gehen die Studierenden davon aus, dass sich das Erleben von Fremdheit durch die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von Menschen marginalisierter Gruppen verringern ließe, wodurch auch Prozesse wie Inklusion erfolgreicher umgesetzt werden könnten. Das ist anschlussfähig an den flexiblen Normalismus, der Grenzen des Normalbereiches ausweitet (vgl. Dederich 2007, 136). Dies kann „zu einer zunehmenden Integration und ‚Normalisierung‘ des Anormalen“ (ebd.) führen. Durch beispielsweise vermehrte öffentliche Präsenz behinderter Menschen sowie Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen könnte sich im Sinne des flexiblen Normalismus ein Gefühl des Fremdheitserleben womöglich reduzieren. Die im positiven Horizont stehende Ausweitung der Normalität greift die Forderung nach einer „kulturellen Repräsentation“ (Waldschmidt 2005, 27) auf. „Individuelle und gesellschaftliche Akzeptanz wird erst dann möglich sein, wenn behinderte Menschen nicht als zu integrierende Minderheit, sondern als integraler Bestandteil der Gesellschaft verstanden werden“ (ebd., 27). Die Gruppe bleibt allerdings bei der Konstruktion des genannten Idealbildes der erweiterten Normalität. Die dafür erforderliche Analyse der eigenen Positionen, die Normen (re-)produzieren, nehmen die Studierenden nicht vor. In diesem Kontext dokumentiert sich die *Orientierung an Dritten* dahingehend, dass die *Delegierenden* auf ein ‚Außen‘ (mangelnde Anwesenheit von als *anders* positionierten Menschen im öffentlichen Leben) verweisen. Die implizite Schlussfolgerung der Gruppe, durch eine verstärkte Präsenz behinderter Menschen in der Öffentlichkeit würde der Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen intensiviert, ist allerdings kritisch zu betrachten.

„Auch die intensiven Bemühungen der Selbsthilfeverbände und Sondereinrichtungen, durch ‚Tage der Offenen Tür‘ oder Aktivitäten bei Straßenfesten einen Austausch zwischen Betroffenen und (Noch-) Nichtbetroffenen herzustellen, sind nur zum Teil von Erfolg gekrönt. Zum einen finden sich zu derartigen Veranstaltungen oft nur Angehörige oder direkte Bezugspersonen ein, zum anderen bleibt es bei einer oberflächlichen Begegnung, die nicht zwangsläufig zu einem größeren Verständnis füreinander führt“ (Ratke 2003).

Professionalität als Wissen über behinderte Menschen

Die *Orientierung an Dritten* zeigt sich ebenfalls mit Blick auf die Vergleichsdimension *Beziehungsgestaltung*, die wiederum Schlüsse auf das *Verständnis von Behinderung und Differenzen* der *Delegierenden* zulässt. Dabei thematisiert die Gruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt das Verhältnis zwischen Professionellen und behinderten Menschen im Rahmen von Werkstattarbeit. Die Frage nach Professionalität bearbeiten die Studierenden unmittelbar als Frage hinsichtlich eines professionellen Umgangs mit behinderten Menschen. Dabei verhandeln sie auf kommunikativer Ebene die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität durch Wissen über Behinderungen und die Bedeutung der Reflexion (Vergleichsdimension *Verständnis von Behinderung und Differenzen*). Das Kriterium der Kumulation von Wissen verweist auf kompetenztheoretische Ansätze von (Lehrer*innen-)Professionalität. Verschiedene Wissensformen werden dabei erlernbaren Kompetenzbereichen zugeordnet, wobei zwischen theoretisch formalem und praktischem Wissen differenziert wird (vgl. Baumert/Kunter 2006, 482f.).⁸⁴ Die Studierenden verstehen Reflexion als „Selbst-Reflexivität“ (Lash 1996 [1994], 203) und fordern eine Transparenz des pädagogischen Handelns. Im Vergleich zur „strukturellen Reflexivität“ (ebd.) rekurriert die „Selbst-Reflexivität“ (ebd.) stets auf das eigene Handeln. Die Studierenden wünschen sich Handlungsempfehlungen und Handlungsanleitungen für die professionelle Tätigkeit mit behinderten Menschen. Durch Wissensgenerierung über behinderte Menschen erhoffen sie sich eine Sicherheit im Umgang mit diesen. Im positiven Horizont steht dabei die Erlangung eines Expert*innenstatus. Das Bedürfnis nach Handlungsempfehlungen konkretisiert sich in dem Wunsch der Gruppe nach einem ‚Methodenbuch‘. Maskos beschreibt den Wunsch, eine möglichst detaillierte Vorstellung von behinderten Menschen zu haben, folgendermaßen:

„Ein klares Bild von den ‚Behinderten‘ zu haben, beruhigt die heimliche Angst, man könnte möglicherweise selbst ‚nicht ganz normal‘ oder ‚krank‘ sein. Klischee-Darstellungen von Behinderung vermitteln so auch ein Gefühl von Kontrolle und vermeintlicher Sicherheit, dass man selbst ja ‚gesund‘ ist“ (Maskos 2015, 313).

Dabei verläuft das Denken zwischen einem *wir* und *den Anderen* (vgl. ebd.). Castro Varela und Dhawan beziehen sich auf Said (1978), der in seinem Konzept des Orientalismus den Begriff des ‚othering‘ entwickelte. Dieser kann grundsätzlich auf Prozesse „des Fremd- oder Different-Machens“ (Castro Varela/Dhawan 2007, 31) übertragen werden. In einer binär-dualistischen Logik, einhergehend mit Hierarchisierungen, konstruieren die *Delegierenden* eine Zwei-Gruppen-Logik zwischen behinderten und nicht-behinderte Menschen. Die Gruppenmitglieder zählen sich ausnahmslos zu den nicht-behinderten Menschen.

Einfluss auf das System Schule durch Bündnisse mit anderen Lehrpersonen

Die *Orientierung an Dritten* zeigt sich im Hinblick auf den Bezug zu Schüler*innenperspektiven dahingehend, dass die *Delegierenden* ihr eigenes Handeln in hohem Maße in Abhängigkeit

⁸⁴ Siehe: Professionsansätze in der (inklusionsorientierten) Lehrer*innenbildung – Zur Relevanz der Dimensionen ‚Orientierung‘ und ‚Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven‘ (*Kapitel 3*).

zu den im System Schule verankerten Strukturen und den beteiligten Subjekten verstehen. Sie verhandeln die Frage nach den Perspektiven der Schüler*innen indem sie, wie auch bereits in den anderen Gruppen erkennbar, ihre eigene (zukünftige) Position in der Schule diskutieren (Vergleichsdimension *Beziehungsgestaltung*). Sie gehen der Frage nach, inwiefern sich beruflich unerfahrene, junge Lehrkräfte den Regeln und angewandten Methoden eines laufenden Systems anpassen müssen und welche Möglichkeiten der Innovation bestehen. Die Studierenden teilen die Meinung, dass sie sich zunächst auf Seiten der Systemkonformität zu platzieren haben. Durch Bündnisse von Solidarität mit anderen, älteren und beruflich erfahrenen Lehrkräften lässt sich ihre eigene Position so verstetigen, dass sie einen individuellen Umgang mit bestehenden Methoden und Regeln entwickeln können. Dieser individuelle innovative Umgang impliziert, Kritik am System und an den systemimmanenten Vorgängen auszuüben. Die *Delegierenden* diskutieren sowohl theoretische, universitäre Ansprüche als auch Normen wie etwa, bestehende Methoden nicht unreflektiert zu übernehmen. Ferner verhandeln sie Normen schulischer Praxis: Junge, beruflich unerfahrene Lehrer*innen müssen ihr Handeln zunächst an älteren, beruflich erfahrenen Lehrpersonen ausrichten, bevor sie innovative systemkritische Perspektiven verbalisieren und dementsprechende Konsequenzen für ihr eigenes Handeln ziehen können. Systemkritische Perspektiven beinhalten auch den Umgang mit Schüler*innen, wodurch die Gruppe einen Bezug zu Schüler*innenperspektiven herstellt, die die Ausgangsfrage der Diskussion bildete. In diesem Kontext wird die *Organisationsantinomie* deutlich. Der offene und kritische Umgang mit bestehenden Methoden und Regeln des Systems bedarf zunächst einer Solidarität mit den sich bereits in diesem System befindenden Lehrer*innen. Die Auslotung der Antinomie zwischen offenem und kreativem Handeln einerseits und formalen, universalistischen Verfahrensregeln andererseits (vgl. Helsper 2002, 84; Helsper 2016, 56) verläuft vor allem über die Ebene der Beziehung zwischen jungen, berufsunerfahrenen und älteren, berufserfahrenen Lehrer*innen.

Sorge um mangelnde Anerkennung der Sonderpädagog*innen

Die Differenzierung innerhalb dieser Orientierung verläuft zwischen Sonderpädagog*innen und „anderen Lehrkräften“ sowie zwischen Sonderpädagog*innen und Schulassistent*innen. Dabei entwickelt sich eine spezifische Diskussion der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik, die sowohl Sorge haben, von „anderen Lehrkräften“ – vermutlich von Regelschullehrer*innen – aber auch von Schüler*innen zu wenig Anerkennung zu erhalten (Vergleichsdimension *Beziehungsgestaltung*). Sie vergleichen den Weg der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik mit dem der Studierenden für ein Regelschullehramt, wobei Ausbildungsort und Ausbildungszeitraum dieselben sind. Die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik fordern, ein ebenso hohes Maß an Anerkennung zu erhalten, und begründen ihre Forderung mit dem akademischen Grad. Sie haben Sorge, dass Regelschullehrer*innen nicht mit ihnen kooperieren möchten. Die Verunsicherung bezüglich des eigenen Berufsbildes beschreibt auch Lindmeier in ihren Ausführungen zu sonderpädagogischer Professionalität. Der „Wechsel an die inklusive Schule [wird] überwiegend als bedrohlich“ (B. Lindmeier 2017, 52) erlebt. Die Aufgabenbereiche von Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings sind zumeist nicht deutlich definiert (vgl. Lütje-Klose/Neumann 2015, 103). Mit der Etablierung inklusiver Schulsysteme ist auch eine Neujustizierung sonderpädagogischer Arbeits- und Aufgabenbereiche verbunden. In Bezug auf die Schüler*innen äußern die Studierenden ihre Bedenken, sie könnten versehentlich als Schulassistent*innen adressiert werden, was sie als Degradierung ihrer Profession und mangelnde Anerkennung auffassen. Die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik grenzen

sich vom Aufgabenbereich der Schulassistent*innen ab, können allerdings ihre Zuständigkeiten kaum explizieren. Daran wird deutlich, dass mangelnde Wissensbestände über die eigene Profession vorliegen. In der Diskussion ist ebenso erkennbar, dass auch die *Delegierenden* den Bezug zu den Schüler*innen nutzen, um über ihre eigene angehende berufliche Positionierung zu sprechen. Dies wurde in ähnlicher Art und Weise in dem vorherigen Orientierungsgehalt deutlich, in dem die Studierenden Einflussmöglichkeiten auf das System Schule in Abhängigkeit von Dritten, von Bündnissen mit anderen Lehrpersonen, debattierten. Die *Orientierung an Dritten* zeigt sich hier an der *richtigen* Zuordnung seitens der Schüler*innen. Auch der folgende Orientierungsgehalt belegt, dass die Schüler*innenperspektiven vor allem als thematische Brücke gewählt werden, um sich selbst im System Schule zu verorten.

Rekonstruktion der Schüler*innenperspektiven zwecks Einflussnahme auf diese

Die *Delegierenden* konstatieren, Lehrpersonen sollten die Perspektiven der Schüler*innen rekonstruieren, um Einfluss auf diese auszuüben und so gesellschaftlich antizipierte Erwartungen zu vermitteln (Vergleichsdimension *Beziehungsgestaltung*). Der Lehrperson käme dann die Aufgabe zu, pädagogisch erwünschte Verhaltensweisen, wie eine diskriminierungsfreie Interaktion zwischen den Schüler*innen, zu thematisieren und anzuleiten. Die Rekonstruktion der Sichtweisen der Schüler*innen verfolgt damit einen unmittelbaren intentionalen Zweck. Die *Orientierung an Dritten* zeigt, dass die Studierenden ihr antizipiertes Handeln an äußeren Normen ausrichten: Die Lehrperson fungiert als Normvermittler*in gegenüber den Schüler*innen. Die Schüler*innenperspektiven herauszufinden hat somit die Funktion, diese mit den gesellschaftlich antizipierten Normen abzugleichen. Die *Delegierenden* diskutieren weniger ihr eigenes Werte- und Normensystem als vielmehr vermeintlich äußere Erwartungen, die an sie als angehende Lehrpersonen herangetragen werden. Deutlich wird der Bezug zu einer sozialen Erwünschtheit.

8.2.4 Die Aufklärer*innen von Differenzen: Kategorisierungen und die eigene Position vs. Homogenitätsillusion von Schule

Der rekonstruierte Orientierungsrahmen *Kategorisierungen und die eigene Position vs. Homogenitätsillusion von Schule* verweist auf ein Spannungsfeld zwischen Homogenitätsillusion einerseits und einem Bewusstsein um die Prozesse von Kategorisierungen und Zuschreibungen andererseits. Die Gruppe reflektiert zwar die machtvollen Folgen von (eindeutigen) Zuschreibungen, kann sie aber für sich nicht in einen differenzsensiblen Umgang in der Praxis konkretisieren. Die in einigen Diskussionsabschnitten erkennbare reflektierte Reproduktion von Differenzen mündet nicht in der Dekonstruktion ebendieser – obgleich die Voraussetzungen, nämlich die Reflexionen von Differenzen auf kommunikativer Ebene, in weiten Teilen von den Studierenden vorgenommen werden. Stattdessen begeben sie sich eher in ein Handlungsdilemma, das sie handlungsunfähig werden lässt. Die eigene Schulzeit, die durch Exklusionen geprägt war, bildet – ähnlich wie bei den *Delegierenden*, – den gemeinsamen Erfahrungsraum. Diese Exklusionsprozesse bewerten die *Aufklärer*innen von Differenzen* im Nachhinein als negativ. Die Gruppenkonstitution verläuft über den Generationszusammenhang: Die Studierenden berichten, dass in ihrer Generation (noch) keine Freundschaften zu behinderten Menschen bestehen. Die Dimension ‚Generation‘ bildet somit einen weiteren gemeinsamen Erfahrungsraum.

Die *Aufklärer*innen von Differenzen* sind sich der Heterogenität der Schüler*innen und ihrer heterogenen Lernstände bewusst, folgen aber dennoch (vermutlich unbewusst) der Orientierung einer Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Den negativen Gegenhorizont bilden einseitige und unreflektierte Kategorisierungen.

gen. Ebenso steht die Trennung nach Schulformen in Haupt-, Realschule und Gymnasien im negativen Gegenhorizont.

Zentrale Orientierungen:

- Problematisierung von Differenzen: unterschiedliche Formen der Leistungsbewertung in inklusiven Klassen
- Homogenitätsillusion von Unterricht: Alle Schüler*innen arbeiten im gleichen Tempo am gleichen Lerngegenstand
- Gefühle hinsichtlich der Umsetzung von inklusivem Unterricht
- Inklusion als Abbau von Barrieren
- Dimensionen von Inklusion sowie das Verhältnis von Inklusion und Exklusion
- (Wieder-)Herstellung von Autonomie als Zielperspektive
- Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen durch Inklusion
- Reflexion des Doing Difference in der eigenen Schulzeit
- Diskussionen um das Spannungsfeld von (Re-)Produktion und (De-)Konstruktion von Differenzen

Problematisierung von Differenzen: unterschiedliche Formen der Leistungsbewertung in inklusiven Klassen

Die Studierenden elaborieren im Kontext von Inklusion zum ersten Erhebungszeitpunkt die unterschiedliche Form der Leistungsbewertung der Schüler*innen inklusiver Schulklassen (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Den negativen Gegenhorizont bilden Lehrer*innen, die sich nicht als Aufklärer*innen von Differenzen verhalten. Den positiven Horizont hingegen stellen Lehrer*innen dar, die die unterschiedlichen Möglichkeiten der Leistungsbewertung für die Schüler*innen transparent machen und dadurch möglichen Exklusionen entgegenwirken würden. Die nicht-behinderten Schüler*innen, deren Leistung in Form von Noten beurteilt wird, markieren die Studierenden als Norm. Davon ausgehend verortet die Gruppe die behinderten Schüler*innen, deren Leistung nicht anhand von Noten beurteilt wird, als abweichend. In dieser Diskussion stellen die Studierenden nicht die unterschiedliche Form der Leistungsbewertung selbst in Frage, sondern problematisieren den Umgang mit ihr. Sie befürchten, dass eine Leistungsbewertung, die nicht in der Form von Noten erfolgt, zu Exklusionen unter den Schüler*innen führen könnte. Gute Noten sind in ihrer Bedeutung allgemein bekannt, werden häufig mit Anerkennung belohnt und verkörpern Leistung, die wiederum den Ausgangspunkt für Integrationsprozesse darstellt. Sie haben insofern eine „kontrollierende Funktion, indem über sie die weitere Mitgliedschaft entschieden wird“ (Sturm 2016, 57, Herv. i.O.). Schulnoten haben einen erheblichen Einfluss auf spätere gesellschaftliche Positionen, auf den Verlauf der Arbeitskarriere und die Kumulation von Kapital. „So werden Schüler/-innen in der Schule an die Leistungsorientierung der Gesellschaft herangeführt, die formal-bürokratisch organisiert ist und von individuellen Besonderheiten – Differenzen – abstrahiert“ (ebd.). Die Funktion von Leistung, verbunden mit sozialen Positionen, wird durch die zentralen Aufgaben von Schule deutlich: kulturelle Reproduktion, Qualifikation, Allokation, Selektion, Integration und Legitimation (vgl. Fend 2006, 49ff.). Die Internalisierung meritokratischer Prinzipien, konkret die Annahme, die eigene Positionierung sei gerecht, da sie die Folge des (Nicht-)Erbringens von Leistung sei, führt zu der Akzeptanz der Integration durch Leistung (vgl. Keller 2014, 32). Die Übertragung ökonomischer Perspektiven des vermeintlich fairen Wettbewerbs auf Bildungssysteme führt dazu, dass strukturell bedingte Bildungsbenachteiligungen als persönliche Misserfolge gedeutet werden (vgl. Heinrich 2010, 136; te Poel 2019, 157). Die

Verantwortung der eigenen Bildungs(miss)erfolge wird somit den Subjekten selbst zugeschrieben.⁸⁵ In der Diskussion der Studierenden um den Umgang mit unterschiedlichen Formen der Leistungsrückmeldung wird deutlich, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Bezug auf die Strukturfunktionen von Schule kaum berücksichtigt werden. Die Gruppe befürchtet, dass andere Formen der Leistungsrückmeldung zu Exklusionen zwischen den Schüler*innen führen, wenn einzelne Schüler*innen eine Sonderstellung erhalten, da ihre Leistung nicht in Form von Ziffernoten beurteilt wird. Die Verhandlungen der Studierenden verweisen auf eine Problematisierung von Differenzen. Die *Aufklärer*innen von Differenzen* gehen davon aus, behinderte Kinder könnten aufgrund der unterschiedlichen Form der Leistungsrückmeldung diskriminiert werden und bedürften daher des Schutzes der Lehrkraft, was eine defizitäre Perspektive auf Behinderung impliziert. Die Gruppe markiert behinderte Kinder als passive, unselbstständige Subjekte, die auf die Hilfe anderer – der Lehrpersonen – vermeintlich angewiesen sind (Vergleichsdimension *Verständnis von Behinderung und Differenzen*).

Bezüglich der *Beziehungsgestaltung* zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen schreiben die Studierenden den Lehrer*innen die Position der Aufklärer*innen von Differenzen zu. Ihre Aufgabe ist es, diejenigen Kinder, die eine Leistungsrückmeldung in Form von Noten erhalten, über die *andere* Form der Leistungsrückmeldung zu informieren. So entsteht ein *Sprechen-Über*. Die Schüler*innen haben keine Möglichkeit, *selber* zu sprechen. Einzelne Versuche von Gruppenmitgliedern, dem entgegenzuwirken, werden übergangen. Die Studierenden reproduzieren die Differenzierung zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Sie bestimmen die Form der Leistungsrückmeldung für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als erklärungsbedürftig. Der Status *Inklusionskind*⁸⁶ dient dabei als Bezeichnung für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Die Studierenden fordern, dass Lehrpersonen Vielfalt thematisieren müssen (Vergleichsdimension *Beziehungsgestaltung*). Dabei konkretisieren sie Vielfalt ausschließlich anhand von Unterschieden. Die *Aufklärer*innen von Differenzen* benennen daher die Schwierigkeit, noch über keine explizite Haltung im Umgang mit behinderten Schüler*innen zu verfügen. Dieser Umstand erschwere den Umgang mit behinderten Schüler*innen und die Möglichkeiten, der Klasse gegenüber differente Umgangsweisen (wie beispielsweise unterschiedliche Formen der Leistungsrückmeldung) zu erklären.

Homogenitätsillusion von Unterricht: Alle Schüler*innen arbeiten im gleichen Tempo am gleichen Lerngegenstand

Die Homogenitätsillusion von Unterricht wird in den Diskussionen der *Aufklärer*innen von Differenzen* über den Umgang mit verschiedenen Lerntempi deutlich, was an den antizipierten Handlungsvorschlägen seitens der Gruppe auf die Frage nach den Perspektiven der Schüler*innen erkennbar wird. Die Studierenden schlagen vor, dass Schüler*innen als „Expertenkinder“ Tätigkeiten der Lehrkraft übernehmen könnten. Sie delegieren dadurch Aufgaben, die dem

85 Zu fragen ist hier, wie die genannten Strukturfunktionen von Schule und die beschriebenen, oftmals latenten Muster einer vermeintlichen Bildungsgerechtigkeit im Rahmen von Inklusion zu betrachten sind. Heinrich et al. fordern eine Neujustizierung der Strukturfunktion von Schule, wie sie im Kapitel ‚Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung‘ näher beschrieben wird. Im Themenfeld ‚Inklusion‘ müsse die Integration von Schule unabhängiger von den anderen Funktionen fungieren (vgl. Heinrich et al. 2013, 75f.).

86 Die Gruppe verwendet den Begriff ‚Inklusionskind‘ im ersten Erhebungszeitpunkt, grenzt sich aber im zweiten von diesem ab. Die Distanzierung von dem Begriff ‚Inklusionskinder‘ im zweiten Erhebungszeitpunkt erfolgt explizit. Die Gruppe äußert, dass alle Schüler*innen im Kontext von Inklusion zu Inklusionsschüler*innen werden.

Verantwortungsbereich der Lehrkraft obliegen, an die Schüler*innen. Aus programmatischer Perspektive werden Praktiken der Hilfeleistungen unter Peers zumeist mit dem Verweis auf die Gestaltung von Sozialbeziehungen überwiegend positiv konnotiert. Allerdings können solche Praktiken auch mit Zurückweisungen, (Selbst-)Inszenierungen sowie mit normativen Festreibungen spezifischer Subjektpositionen einhergehen (vgl. Rabenstein et al. 2017, 265).

Die Studierenden wählen keine Aussagen der Schüler*innen zum Ausgangspunkt ihrer Diskussionen. Wie bereits bei den anderen Gruppen herausgearbeitet, sind nicht die Perspektiven der Schüler*innen selbst von vordergründiger Bedeutung. Diese dienen hingegen dazu, über die eigene angehende Position in der Schule zu sprechen. Diejenigen Schüler*innen, die die Aufgaben schneller als erwartet oder schneller als der Rest der Klasse erledigen, würden von den *Aufklärer*innen von Differenzen* in die Position von Hilfsarbeiter*innen der Lehrkraft versetzt (Vergleichsdimension *Beziehungsgestaltung*). Die Studierenden gehen davon aus, dass alle Schüler*innen gleichzeitig am gleichen Lerngegenstand arbeiten. Das jeweilige Thema müsse gemeinsam abgeschlossen werden, bevor ein neues eingeführt werden könne. Wie bereits in der unterschiedlichen Form der Leistungsrückmeldung ersichtlich, werden auch an dieser Stelle Differenzen problematisiert. Dabei verhandeln die *Aufklärer*innen von Differenzen* unterschiedliche Lerntempi, die ihrer Meinung nach auszugleichen sind. Inklusive Schule wird in diesem Zusammenhang als eine Schule betrachtet, „die an der gedanklichen Konstruktion einer homogenen Klasse festhält und das Lehr-Lern-Angebot an einem fiktiven Durchschnitt ausrichtet“ (B. Lindmeier 2017, 53). In Bezug auf den Unterricht folgen die *Aufklärer*innen von Differenzen* einer Normalitätsdimension, welche Inhalte in welchem Tempo von Schüler*innen zu leisten sind (Vergleichsdimension *Verständnis von Behinderung und Differenzen*). Die Illusion von Homogenität scheint weniger erreichbar durch Schüler*innen, die dieser Norm nicht entsprechen. Die Gruppe versucht, ihre Homogenitätsillusion mit der Forderung, Inklusion umzusetzen, zu verbinden. Ähnlich wie bei den *Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen* evoziert dieses Bestreben Unsicherheiten und Überforderungen. Die Studierenden nehmen vermutlich implizit wahr, wie auch die *Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen*, dass sich die beiden Vorstellungen nicht in Einklang bringen lassen. Sie können dennoch diese Widersprüchlichkeiten nicht zur Explikation bringen – und sind auch (noch) nicht bereit, ihre bisherige Vorstellung der Homogenitätsillusion in Frage zu stellen.

Die *Aufklärer*innen von Differenzen* stellen Bezüge zu Schüler*innenperspektiven in der Verhandlung der Diskrepanz zwischen antizipierter Homogenitätsillusion einerseits und normativem Erwartungsdruck der Gestaltung eines differenzsensiblen, individuellen Unterrichts sowie angemessenem Umgang mit Leistungsdifferenzen andererseits her. Möglicherweise handelt es sich bei beiden Gruppen (den *Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen* und den *Aufklärer*innen von Differenzen*) um einen beginnenden Prozess impliziter Reflexion (vgl. Bohnsack 2017, 107). Voraussetzung dafür ist ein implizites Wissen um ein Spannungsverhältnis zwischen praktischer Handlungsebene und institutionalisierten Normen und Erwartungen, die an die Subjekte herangetragen werden (vgl. ebd.). Das implizite Wissen „kann zumeist nicht zur Explikation, wohl aber in Erzählungen oder Beschreibungen zur Darstellung gebracht werden“ (ebd., Herv. i.O.). Trifft dies auf die genannten Gruppen zu, befindet sich der Prozess der impliziten Reflexion jedoch noch in den Anfängen. Aus diesem Grund ist die Charakterisierung der beschriebenen Orientierung als beginnender impliziter Reflexionsprozess nur als vorläufig zu betrachten.

Gefühle hinsichtlich der Umsetzung von inklusivem Unterricht

Einhergehend mit der Homogenitätsillusion von Schule teilen sowohl Studierende des Lehramts an Gymnasien als auch die Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik Gefühle

von Überforderung, wenn sie zum zweiten Erhebungszeitpunkt darüber sprechen, wie inklusionsorientierter Unterricht gestaltet werden könne (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Sie stellen die Frage, ob bestimmte Formen der Differenzierung, die verschiedene Aufgaben auf unterschiedlichem Lernniveau umfassen, dann überhaupt noch dem Anspruch von Inklusion gerecht werden. Budde und Blase verweisen auf zwei zentrale Bereiche, „in denen sich Unterricht im Anspruch von Inklusion transformiert. Dies manifestiert sich zum einen in der zunehmenden Differenzierung der Unterrichtsarrangements, zum anderen in der ‚Heterogenisierung der Lerngruppe‘“ (Budde/Blase 2017, 239). Die *Aufklärer*innen von Differenzen* fragen sich mit Blick auf eine Differenzierung von Unterricht, ob es noch inklusiv sei, wenn Schüler A einfache Additionsaufgaben bearbeitet, während Schüler B bereits Multiplikationsaufgaben lösen kann. Einhergehend mit der Sorge, die eigenen Ansprüche, wie beispielsweise jedem Kind gerecht zu werden, nicht erfüllen zu können, benennen sie folgend Gefühle wie Angst und Unsicherheit im Zusammenhang mit Inklusion. Die Studierenden lehnen die Gestaltung inklusionsorientierten Unterrichts nicht ab, sondern zeichnen sich sehr wohl durch eine Offenheit demgegenüber aus. Dennoch scheint bezüglich der Umsetzung eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung vorzuliegen. Das deckt sich mit den Befunden von Hecht, Niedermeyer und Feyerer, in denen inklusionsbezogene Orientierungen der Studierenden zwar eine Offenheit gegenüber inklusiven Prozessen aufweisen, aber zugleich Bedenken geäußert werden (vgl. Hecht et al. 2016, 98). Sowohl subjektiv wahrgenommene Erfahrungen im Bereich von Inklusion als auch inklusionsspezifische Wissensbestände können zu einer höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung führen (vgl. ebd.). In den Verhandlungen der Studierenden wird deutlich, dass kaum Wissensbestände zur Gestaltung und Umsetzung inklusionsorientierten Unterrichts vorhanden sind, was auch eine Erklärung für die geäußerten Emotionen darstellen könnte. Obgleich im Seminar die Perspektiven der Schüler*innen auf inklusionsorientierten Unterricht diskutiert wurden und sich die Studierenden damit auseinandersetzten, wie Schüler*innen Unterrichtseinstiege und Aufgabenstellungen beschreiben, beziehen sich die Studierenden hier nicht auf die Schüler*innen und wählen diese nicht als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen.

Inklusion als Abbau von Barrieren

Die *Aufklärer*innen von Differenzen* verhandeln Inklusion zum ersten Erhebungszeitpunkt als Erkennen und Abbauen von Barrieren (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Dabei sprechen sie sowohl über Barrieren, die eher äußere Rahmenbedingungen betreffen, wie mangelnde Zugänge zu Gebäuden. Sie tauschen sich aber ebenfalls über innere Formen von Barrieren aus, die unmittelbar die Wahrnehmung sozialer Wirklichkeiten der Subjekte beeinflussen, wie eine unreflektierte Zuordnung von Menschen zu bestimmten Gruppen und der Vernachlässigung der Nennung von Mehrfachzugehörigkeiten. An der Aufforderung der Studierenden, dass Lehrpersonen Schüler*innen nicht ausschließlich einer Gruppe zuordnen sollen, deutet sich ein Bewusstsein für Adressierungen und Zuschreibungen an. Dieser Verweis auf die Schüler*innen wird von der Gruppe allerdings nicht weitergehend diskutiert.

Die Studierenden nehmen in diesen Diskussionen eine Reflexion der Reproduktion von Kategorien und differenten Positionen vor. Barrieren können verschiedene Formen annehmen: z.B. hohe Bürgersteigkanten, nicht verständliche Formulare sowie Stereotypisierungen und Stigmatisierungen. Die Forderung nach Barrierefreiheit kann als die Forderung nach einer Veränderung der gesellschaftlichen Normen verstanden werden (vgl. Kastl 2017, 49).

Dimensionen von Inklusion sowie das Verhältnis von Inklusion und Exklusion

Auch wenn die Gespräche überwiegend mit Bezug zu Behinderung verlaufen, assoziieren die *Aufklärer*innen von Differenzen* Inklusion nicht ausschließlich mit dieser Differenzkategorie (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Kronauer verweist auf zwei Diskurse im Kontext von Inklusion: ein am Behinderungsbegriff und ein am Exklusionsbegriff orientierter (vgl. Kronauer 2013, 17). Die Gruppe konstatiert, dass die Umsetzung von Inklusion eine Auseinandersetzung mit Exklusionsrisiken erfordere. Sie konkretisiert das am Beispiel des Erkennens und Abbauens von Barrieren. Damit greifen die Studierenden in Ansätzen das Verhältnis von Inklusion und Exklusion auf. Allerdings betrachten sie letzteres als grundsätzlich vermeidbar, sie differenzieren nicht zwischen legitimen und illegitimen sozialen Schließungen. „Nicht jede soziale Schließung muss problematisch sein“ (ebd., 20). Vielmehr ist von vordergründiger Bedeutung, „zwischen berechtigten und unzulässigen, weil diskriminierenden und Lebenschancen vermindernden sozialen Schließungen zu unterscheiden“ (ebd.). Prozesse von Inklusion und Exklusion stehen in einem interdependenten Verhältnis (vgl. Stichweh 2009, 39f.).

Die *Aufklärer*innen von Differenzen* benennen neben Behinderung auch Migration und den Zugang zu Erwerbsarbeit. Ferner rekurrieren sie auf Vielfalt und Unterschiedlichkeit aller Menschen, wobei sie Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben hervorheben. Die Äußerungen sind anschlussfähig an Kronauer, der Erwerbsarbeit (Interdependenz), den Einbezug in soziale Nahbeziehungen (Reziprozität) und die Teilhabe an Bürger*innenrechten (Partizipation) als zentrale Dimensionen der Inklusion bestimmt (vgl. Kronauer 2013, 22f.). Die Gruppe versteht Inklusion weiter als Chancengleichheit. Sie verweist dabei auf *normale* Menschen, wobei sie behinderte Menschen als ‚abweichend‘ markiert. Die Studierenden nehmen keine Reflexion der Kategorien vor, sondern reproduzieren unreflektiert die dichotome Zuschreibung von ‚behindert‘ und ‚nicht-behindert‘. Behinderte Menschen sollen die gleichen Chancen wie *normale* Menschen haben. Ebenso äußern sie, dass behinderte Menschen und Menschen mit Migrationserfahrung *normal* an der Gesellschaft teilhaben sollen. Ähnlich wie bei den *Delegierenden* lässt sich der positive Horizont einer erweiterten Normalität erkennen (vgl. Dederich 2007, 136), wozu die Umsetzung von Inklusion beitragen könne. Die Studierenden stellen in ihren Überlegungen zu Inklusion keinen Bezug zu den Schüler*innenperspektiven her, allerdings wurde die beschriebene Diskussion zum ersten Erhebungszeitpunkt geführt, also *vor* der Auseinandersetzung mit den Aussagen der Schüler*innen.

Voraussetzungen für die Umsetzung von Inklusion

Die *Aufklärer*innen von Differenzen* debattieren zum zweiten Erhebungszeitpunkt über die Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*). Womöglich dienen die Diskussionen in Teilen auch dazu, nicht das eigene Handeln und die eigene Haltung erörtern zu müssen. In diesem Kontext dokumentiert sich die *Praxis- und Begründungsantinomie*. Sie wird vor allem in Phasen kultureller Transformation deutlich, in denen eine Überprüfung der Erfahrungs- und Wissensbestände zu großen Teilen noch aussteht und parallel die Wissensvermittlung fortgeführt werden muss (vgl. Helsper 2002, 77; Helsper 2016, 54). Das trifft auch auf die Forderung der Umsetzung von Inklusion zu.

Die in der Gruppe diskutierte Frage der Gelingenbedingungen für die Umsetzung von Inklusion zeigt die Gleichzeitigkeit des (individuellen) Handelns und der Berücksichtigung struktureller Bedingungen auf. Dabei greifen die Studierenden die Reziprozität zwischen Individuum und gesellschaftlichen Strukturen auf und reflektieren sie in Ansätzen. Die Einleitung erfolgt durch die Aussage, dass alle Schüler*innen im Kontext von Inklusion zu Inklusionsschüler*in-

nen würden. Um Inklusion umzusetzen, sollte den *Aufklärer*innen von Differenzen* zufolge die Kategorisierung in ‚behinderte‘ und ‚nicht-behinderte Menschen‘ überwunden werden. Daran anschließend sprechen die Studierenden darüber, ob dafür zunächst strukturelle und institutionelle Veränderungen nötig seien, wie beispielsweise die Abschaffung von Förderschulen. Im weiteren Verlauf verhandeln die *Aufklärer*innen von Differenzen* das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen, institutionellen Strukturen auf der Makroebene und den inklusionsspezifischen Haltungen auf der Mikroebene. Sie versuchen den Anfangspunkt oder Ursprung für die Voraussetzung der Umsetzung von Inklusion zu rekonstruieren. Diskussionen um Voraussetzungen können dabei die Funktion einer gegenseitigen Verantwortungsdelegation haben, wobei das eigene Handeln von den Individuen an die Strukturen delegiert wird und umgekehrt. Gleichzeitig verweisen diese Aushandlungen auf die *Praxisantinomie*, die bereits bei den *Delegierenden* näher ausgeführt wurde (Vergleichsdimension *Antinomien*). Die Gruppe ist sich über die Problematik einer Differenzierung und Kategorisierung in ‚behinderte‘ und ‚nicht-behinderte‘ Menschen sowie in ‚Inklusionsschüler*innen‘ und ‚Regelschüler*innen‘ bewusst. Sie weiß aber nicht, wie solche Prozesse der Kategorisierung in der schulischen Praxis gehandhabt werden könnten. Die Studierenden fordern diesbezüglich eine strukturelle, gesellschaftliche Veränderung. Da sie die *Praxisantinomie* sowie das Spannungsverhältnis zwischen Reproduktion und Dekonstruktion weder aufzulösen vermögen noch ausbalancieren können, verlegen sie die Diskussion auf eine abstraktere Ebene, die in Distanz zu der eigenen antizipierten Handlungspraxis steht. Selbst zum zweiten Erhebungszeitpunkt beziehen die Studierenden die Perspektiven der Schüler*innen nicht mit in ihre Überlegungen zu Inklusion ein und greifen nicht auf die im Seminar diskutierten Schüler*innenaussagen zurück.

(Wieder-)Herstellung von Autonomie als Zielperspektive

In den Diskussionen um Inklusion greifen die *Aufklärer*innen von Differenzen* zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine potentielle Vulnerabilität aller Schüler*innen auf, indem sie auf eine temporäre Hilfsbedürftigkeit dieser hinweisen. Eine Zielperspektive von Inklusion ist die (Wieder-)Herstellung von Autonomie durch Hilfestellungen. Hier zeigt sich die *Autonomieantinomie* (Vergleichsdimension *Antinomien*). Die Ausführungen der *Aufklärer*innen von Differenzen* verbleiben auf kommunikativer, normativer Ebene. Inwiefern sie die Norm der Selbstbestimmung und Autonomie für sich als erfahrbar oder erlebbar verstehen oder welche Dimensionen für sie als angehende Lehrkräfte in diesem Kontext relevant sind, wird nicht diskutiert. Die Seite der Heteronomie erfährt keine Berücksichtigung. Die Gruppe stellt keine Überlegungen darüber an, welche Zwänge in einem System wie dem der Schule bezüglich der Begleitung und Hinführung der Schüler*innen zu autonomen Denk-, Entscheidungs- und Handlungsprozessen gegeben sind. Lehrkräfte sollen ihre Schüler*innen zu einem autonomen Denken und Handeln anregen, gleichzeitig ist das System Schule aber durch Heteronomie und Zwänge gekennzeichnet (vgl. Helsper 2002, 85; Helsper 2016, 57). Heteronomie und Autonomie bedürfen einer stetigen Aushandlung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Die Frage ist, wie solche Aushandlungsprozesse überhaupt angebahnt werden können, wenn die Perspektiven der Schüler*innen – wie es auch hier erneut deutlich erkennbar ist – nicht mit in die eigenen Überlegungen integriert werden.

Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen durch Inklusion

Anschließend an die Konstitution des negativen Gegenhorizontes, der Trennung nach Schulformen, diskutiert die Gruppe die Bedeutung von Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen. Ähnlich wie bei den *Delegierenden* beschreiben auch die *Aufklärer*innen*

von *Differenzen* den Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen als wesentliches Merkmal von Inklusion. Dieser bildet sogleich den positiven Horizont (Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis*).

Die Studierenden beziehen sich dabei auf ihre eigene Schulzeit und berichten, dass sie keinen Kontakt zu behinderten Menschen im eigenen Alter hatten. Es sei zwar gemeinsam der Kindergarten besucht worden und es hätte verschiedene Orte gegeben, an denen man sich begegnet sei. Dies aber hätte nicht ausgereicht, um Freundschaften zu schließen. Gemäß den *Aufklärer*innen von Differenzen* haben inklusive Settings das Potential, Kontakte und Freundschaften zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen anzuregen.

Die Gruppe konstatiert, in ihrer Generation gäbe es noch keine Freundschaften zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen. Die Generation bildet hier den gemeinsamen Erfahrungsraum. Die *Aufklärer*innen von Differenzen* verstehen Inklusion als eine Überwindung der Trennung des dreigliedrigen Schulsystems. Bezugspunkt sind die Erfahrungen der eigenen Schulzeit, die durch Exklusion geprägt waren. Die Diskussion um den Kontakt als wesentliches Moment von Inklusion verläuft im Rahmen der Positionierungen zu dem eigenen Studiengang. Den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik nach ist mangelnder Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen ausschlaggebend dafür, dass sie irritierte Reaktionen erhalten, wenn sie über ihren Studiengang berichten. Der Orientierungsrahmen *Kategorisierungen und die eigene Rolle bei gleichzeitiger Homogenitätsillusion von Schule* zeigt sich dahingehend, dass der institutionelle Rahmen (dreigliedriges Schulsystem) sich kategorisierend und exkludierend auf alle Schüler*innen auswirkt, sodass die eigene Position von vornherein eingeschränkt ist. Schule wird demnach mitverantwortlich für die Entstehung von sozialen Beziehungen und Freundschaften gemacht.

Im Anschluss greift die Gruppe erneut auf Erfahrungen der eigenen Schulzeit zurück und berichtet darüber, inwiefern differente Positionen von ihnen zitiert und mitgetragen wurden.

Reflexion des Doing Difference in der eigenen Schulzeit

Wie in Bezug auf das *Inklusionsverständnis* herausgestellt wurde, nehmen die Studierenden zum ersten Erhebungszeitpunkt auch in den Diskussionen um Differenzen Bezug auf die eigene Schulzeit. Sie reflektieren, wie sie die durch eine Trennung der Schulformen in Haupt-, Realschule und Gymnasium evozierten Differenzsetzungen durch ihr eigenes Handeln mitgetragen und reproduziert haben (Vergleichsdimension *Verständnis von Behinderung und Differenzen*). Dabei dokumentiert sich eine performative Perspektive auf Differenz, die von den jeweiligen Subjekten in den Situationen interaktiv hergestellt wird. „[D]as ‚doing‘ von Geschlecht, Ethnie und Klasse erfordert situatives Handeln [...]; verständlich wird dieses Handeln aber erst *in Relation bzw. im Licht* der normativen Erwartungen, die an die Mitglieder einer bestimmten Ethnie, Klasse oder auch Geschlechtskategorie gerichtet werden“ (Fenstermaker/West 2001, 244, Herv. i.O.).⁸⁷ Die Studierenden stellen Differenzen in einer Situation her, von der sie selber behaupten, diese wären erst durch die Trennung der Schüler*innen nach der Grundschule auf die verschiedenen Schulformen entstanden. Es wirkt so, als erlebe die Gruppe in dem Moment der Diskussion eine Irritation, in der ihr die situative Hervorbringung von Differenzen bewusst wird. In der Grundschulzeit nicht vorhandene Unterschiede werden durch die Trennung der Schüler*innen auf verschiedene Schulformen erst zu solchen gemacht. Differenzen wurden zunächst institutionell hervorgebracht und im folgenden Verlauf von den beteiligten Subjekten reproduziert und aktualisiert. Zudem brachten die Studierenden sie mit einem bestimmten

87 Fenstermaker und West nahmen ihre Analysen in Bezug auf Ethnie, Klasse und Geschlecht vor, diese sind aber auf Behinderung als Differenzkategorie und auch auf weitere vorgenommene Gruppenkonstruktionen übertragbar.

Habitus in Verbindung, wie beispielsweise einer bestimmten Art, sich zu bewegen, die von der Gruppe (den Realschüler*innen) imitiert wurde, um so Zugang zu einer Veranstaltung (Schuldisco an einer Hauptschule) zu erhalten. Das Doing Difference entstand in antizipierten Erwartungen dessen, wie sich Hauptschüler*innen verhalten und bewegen.

Die *Aufklärer*innen von Differenzen* reflektieren die von ihnen vorgenommenen Praktiken der Differenz(nicht)setzung, die sie im Nachhinein als ein Doing Difference rahmen. Institutionelle Differenzsetzungen animieren die Akteur*innen der Institution dazu, diese weiter zu tragen, wodurch Inklusionen und Exklusionen entstehen können. Jedoch könnten die Subjekte ebenso die institutionell vorgenommenen Differenzsetzungen dekonstruieren und so verschieben – die Option diskutiert die Gruppe aber nicht. Auch Fenstermaker und West verdeutlichen den Bezug zu institutionell verankerten Ressourcen und Symboliken: Das Konzept vom Doing Difference vollzieht sich vor dem Hintergrund institutioneller und historischer Machtverhältnisse, wobei die Interaktionen als „Medium“ (ebd., 245) fungieren. Differenzen sind nicht *natürlichen* oder essentialistischen Ursprungs, sondern stehen in Bezug zu machtvollen Institutionen und werden in Interaktionen aktiv hergestellt.

Durch die Distanzierung zum und die Reflexion vom eigenen Handeln deutet sich bei den *Aufklärer*innen von Differenzen* ein Reflexionsprozess an, der womöglich zu einem beginnenden Wandlungsprozess führen könnte.

Diskussionen um das Spannungsfeld von (Re-)Produktion und (De-)Konstruktion von Differenzen

Die Studierenden konkretisieren ihr *Verständnis von Inklusion* zum ersten Erhebungszeitpunkt dahingehend, dass sie sich gegen eine einseitige, unreflektierte Zuordnung von Menschen zu einer bestimmten Gruppe positionieren. Einerseits fordern die *Aufklärer*innen von Differenzen*, nicht mehr zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen zu unterscheiden, andererseits greifen sie selber diese Differenzierung auf und führen sie fort (Vergleichsdimension *Verständnis von Behinderung und Differenzen und Inklusionsverständnis*). Die Studierenden verweisen auf die Benennung von Mehrfachzugehörigkeiten: Ein Bewusstsein um Mehrfachzugehörigkeiten wird als relevant im Hinblick auf die Anbahnung inklusiver Prozesse betrachtet (vgl. Sulzer 2013, 20). Inklusion beinhaltet dann „auch die Aufforderung, Unterschiedlichkeit nicht zu bewerten – entlang eines ‚Zwei-Welten-Bildes‘ von Normalität und Abweichung, etwa ‚behindert‘ und ‚nicht-behindert‘“ (ebd., 14).

Ogleich die *Aufklärer*innen von Differenzen* über ein Wissen und ein Bewusstsein hinsichtlich der Konsequenzen machtvoller Kategorisierungen verfügen, reproduzieren sie diese. In der Diskussion um (De-)Kategorisierungen werden die kritisierte Differenzierung und Kategorisierung letzten Endes von den Studierenden legitimiert. Da sie keine Möglichkeit der Umsetzung eines dekonstruktiven, sensiblen Umgangs bezüglich Kategorien und Differenzen in der beruflichen Praxis sehen, verwerfen sie unbewusst das Moment der Dekonstruktion (Vergleichsdimension *Verständnis von Behinderung und Differenzen*).

Eine dekonstruktive Haltung in pädagogischen Arbeitsfeldern ist von Bedeutung, um Diskriminierungen und Benachteiligungen entgegenzuwirken und um Räume für multiple Identitäten und Lebensentwürfe zu schaffen. Eine solche dekonstruktive Haltung ist ohne eine Reflexion des Spannungsfeldes von (Re-)Produktion und (De-)Konstruktion von Differenzen nicht möglich. Dekonstruktive Haltungen versuchen nicht, Uneindeutigkeiten zu verdeutlichen, sondern bemühen sich um ein Aufdecken marginalisierter Positionen sowie um ein Aufbrechen und Verschieben von Begrifflichkeiten (vgl. Fegter et al. 2010, 235).

Die *Aufklärer*innen von Differenzen* benennen ferner das Zusammenspiel von Sprache und Macht. Ihre Ausführungen zeigen, dass Sprache soziale Wirklichkeit (mit-)prägt und performativ hervorbringt. „[J]eder Sprechakt müsse mit einer bestimmten Bedeutung geäußert werden, besitze eine kommunikative Funktion und ziehe danach Kommunikationskonsequenzen nach sich“ (Schütze 1975, 501). Sprache ist somit stets kontextualisiert. Die Gruppe diskutiert die Kommunikationssequenzen der Bezeichnungspraktiken, indem sie beispielsweise zum zweiten Erhebungszeitpunkt die (sprachliche) Differenzierung zwischen *Inklusionsschüler*innen* und Regelschüler*innen kritisiert. Die Unmöglichkeit der Nicht-Bedeutung von performativen Akten bringt die *Aufklärer*innen von Differenzen* aber in einen Moment vermeintlicher Handlungsunfähigkeit, da sie nicht wissen, wie sie mit Bezeichnungspraktiken, die gleichzeitig Kategorisierungen darstellen können, differenzsensibel umgehen können. Auch Heinrich und Demmer diskutieren die Herausforderung, wenn sprachliche Äußerungen zu Kategorisierungen führen, die intentional eigentlich dekonstruiert werden sollen. Diese Unsicherheiten scheinen aufgrund der den Diskussionen um Inklusion inhärenten Normativität gewissermaßen konstitutiv im Bereich von Inklusion(sforschung) zu sein (vgl. Demmer/Heinrich 2018, 178). Dass ebendiese Unsicherheiten und Bezeichnungsproblematiken auch die Studierenden vor enorme Herausforderungen stellen, zeigen die Verhandlungen der *Aufklärer*innen von Differenzen*.

In der folgenden tabellarischen Zusammenfassung wird erkennbar, wie die Studierenden die beschriebenen Orientierungen innerhalb der Vergleichsdimensionen *Inklusionsverständnis*, *Verständnis von Behinderung und Differenzen*, *Beziehungsgestaltung* und *Antinomien* verhandeln. Dabei verweisen bestimmte Orientierungen auf übergeordnete Themen, die als ‚thematische Anker‘ bezeichnet werden.⁸⁸ Voraussetzung für die Konstitution Letzterer ist, dass sich bei mindestens zwei der Gruppen Hinweise darauf in Form von ähnlichen inhaltlichen Relevanzsetzungen innerhalb der Orientierungen rekonstruieren lassen. Die thematischen Anker sind daher als eine weitere Abstraktionsebene zu verstehen, die die Gemeinsamkeiten zwischen den untersuchten Gruppen herausstellt. Sie geben Hinweise auf die Belange der Studierenden und können zugleich potentiell zu diskutierende Bereiche inklusionsorientierter, differenzsensibler universitärer Lehrer*innenbildung perspektivieren. Die tabellarische Systematisierung stellt somit einen wesentlichen Teil und zugleich ein Resümee des Analyseverfahrens dar, mit dem Ziel, eine gruppenübergreifende Zusammenschau der studentischen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand zu leisten: Vergleichsdimensionen und thematische Anker fungieren hier als vergleichendes Drittes (vgl. Bohnsack 2014a, 222). Bei einzelnen Orientierungen werden darüber hinaus Überschneidungen zweier thematischer Anker deutlich. Hier ist vor allem darauf aufmerksam zu machen, dass der ‚Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen‘ sich sowohl partiell mit der ‚Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen‘ und ‚Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht‘, nicht aber mit dem ‚Bezug zur eigenen Schulzeit‘ überlappt. Die Schüler*innenperspektiven scheinen die Studierenden demnach weniger dazu anzuregen, über die eigene Schulzeit nachzudenken – und davon ausgehend Überlegungen zu Inklusion, Exklusion und Differenzen zu formulieren. Dabei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Diskussionen über die eigene Schulzeit (Gruppe *Delegierende* und *Aufklärer*innen von Differenzen*) zum ersten Erhebungszeitpunkt stattfanden, während zum zweiten Erhebungszeitpunkt keine weiteren Bezüge zur eigenen Schulzeit vorgenommen wurden.

88 Die Orientierungen, die auf die thematischen Anker verweisen, sind mit den entsprechenden Ziffern gekennzeichnet.

Tab. 4: Zusammenschau der studentischen Orientierungen im Hinblick auf die Vergleichsdimensionen

Inklusionsverständnis	Verständnis von Behinderung/Differenzen
Die Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen (Gruppe Rotkehlchen)	
Orientierungsrahmen: zwischen normiertem und individuellem, normierendem Systemhandeln	
<p>Wissensaneignung, Zuordnung von Inklusion zu pädagogischem Wissen; Spannungsfeld zwischen Delegation (an die Universität) und Selbstverantwortung (Gruppe zerfällt, konjunktive Ebene)</p> <p>Betrachtung von Inklusion und inklusiver Didaktik als professionalisierungsbedürftig (im Gegensatz zum Unterrichten)</p> <p>Konstruktion einer Dualität zwischen inklusionsorientiertem Unterricht (Interaktion mit und Blick auf die Schüler*innen) und Fachunterricht (Vorrang: Vermittlung von Lerninhalten)</p> <p>Norm vs. praktisches Handeln in Bezug auf die Norm: Gestaltungsfreiheiten und Grenzen bezüglich der Umsetzung von Inklusion in ein normiertes Schulsystem (kommunikative Ebene)</p> <p>Bedeutung von professioneller, inklusionspädagogischer Haltung</p> <p>① Alle Schüler*innen verlassen die Schule mit demselben Abschluss (Abitur); Inklusion bringt Lehrpersonen an Grenzen (ein Teil der Gruppe)</p>	<p>Verhandlung von Normen: Förderbedarfe behinderter Menschen (kommunikative Ebene); behinderte Menschen bedürfen sonderpädagogischer Förderung, um Leistung zu erbringen; defizitäre, individualisierende Perspektive; (konjunktive Ebene)</p> <p><i>Diskrepanz zwischen kommunikativer-konjunktiver Ebene:</i> kommunikativ: Verhandlung von Normen: Förderbedarf behinderter Menschen; Beurteilung exkludierender Räume (Werkstätten) konjunktiv: Diskussion über eigene angehende berufliche Position (Keine Beteiligung der Studierenden des Lehramts an Gymnasien)</p>
Die Platzzuweiser*innen (Gruppe Blaumeise)	
Orientierungsrahmen: Verhandlungen zukünftiger Positionierungen (zwischen Macht und Symmetrie) in Schule	
<p>④ Diskussion um gemeinsame Organisation des Unterrichts sowie der Beziehung zwischen Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen; Fragen der Zuständigkeiten (kommunikative Ebene)</p> <p>④ Kooperationsfähigkeit als Kompetenz; Verweis auf Einstellung bei gleichzeitiger Forderung des „Anlehrens“ (kommunikative Ebene) <i>Diskrepanz zwischen kommunikativer-konjunktiver Ebene:</i> Fallbeispiel Kai: Studierende des Lehramts an Gymnasien dominieren die Diskussion (konjunktive Ebene); diese geforderte Norm der Kooperation zeigt sich nicht in der antizipierten Handlungspraxis</p> <p>① Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht</p> <p>② Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender Positionen)</p>	<p>② Partielle Überwindung defizitorientierter Perspektive auf Behinderung (kommunikative und konjunktive Ebene) Beziehungsgestaltung zwischen Symmetrie und Asymmetrie: Beginnende Distanzierung einer ausschließlich asymmetrischen Beziehungsgestaltung</p> <p>③ Bezug zu der eigenen Schulzeit</p> <p>④ Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen</p>

Beziehungsgestaltung	Antinomien
<p>Sonderpädagog*innen als Anleiter*innen und Eingliederungshelfer*innen behinderter Menschen (konjunktive Ebene)</p>	<p>Norm vs. praktisches Handeln in Bezug auf die Norm: Gestaltungsfreiheiten und Grenzen bezüglich der Umsetzung von Inklusion in normiertes Schulsystem (kommunikative Ebene) = Organisationsantinomie</p>
<p><i>Diskrepanz zwischen kommunikativer-konjunktiver Ebene:</i> kommunikativ: Verhandlung von Normen: Förderbedarf behinderter Menschen; Beurteilung exkludierender Räume (Werkstätten) konjunktiv: Diskussion über eigene angehende berufliche Position (Keine Beteiligung der Studierenden des Lehramts an Gymnasien)</p>	<p>② Schüler*innenorientierung im Spannungsfeld zwischen externer Anforderung vs. eigener Motivation (Gruppe zerfällt)</p>
<p>② Kritik an autoritären Lehrer*innen; Schüler*innenperspektiven als Brücke zur Thematisierung eigener angehender Position in Schule (konjunktive Ebene)</p>	<p>② Schüler*innenorientierung im Spannungsfeld zwischen externer Anforderung vs. eigener Motivation (Gruppe zerfällt, konjunktive Ebene) = Organisationsantinomie</p> <p>② Kritik an autoritären Lehrer*innen (kommunikative Ebene) = Symmetrie- und Machtantinomie</p>
<p>② Lehrkraft als Platzzuweiser*in und Normalitätshersteller*in hat die Macht, Schüler*innen zu einem Verhalten zu animieren, wie andere auszugrenzen, dass diese sonst nicht vornehmen würden (konjunktive Ebene)</p>	<p>② Lehrkraft als Platzzuweiser*in und Normalitätshersteller*in hat die Macht, Schüler*innen zu einem Verhalten zu animieren, wie andere auszugrenzen, dass diese sonst nicht vornehmen würden (konjunktive Ebene) = Symmetrie- und Machtantinomie</p>
<p>② Positiver Horizont: Lehrperson, zu der die Schüler*innen Vertrauen haben (erfordert Zeit und ernsthaftes Interesse, kommunikative Ebene)</p>	<p>② Positiver Horizont: Lehrperson, zu der die Schüler*innen Vertrauen haben (erfordert Zeit und ernsthaftes Interesse, kommunikative Ebene) = Vertrauensantinomie</p>
<p>② Diskussion um Nähe-Distanz; Ideal: Trennung privater und beruflicher Position, Verbleib in professioneller Position (kommunikative Ebene)</p>	<p>② Diskussion um Nähe-Distanz; Ideal: Trennung privater und beruflicher Position, Verbleib in professioneller Position (kommunikative Ebene) = Näheantinomie</p>
<p>① Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht ② Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender Positionen)</p>	<p>③ Bezug zu der eigenen Schulzeit ④ Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen</p>

Inklusionsverständnis

④ Status als bedeutsames Kriterium bei der Studiengangswahl für die Studierenden des Lehramts an Gymnasien – Unterschied zu Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik (kommunikative Ebene)

④ Diskussionen um Fachwissen, Differenzierung zwischen Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik und Studierenden des Lehramts an Gymnasien (Gruppe zerfällt, kommunikative Ebene)

Verständnis von Behinderung/Differenzen

Die Delegierenden (Gruppe Grünfink)

Orientierungsrahmen: Orientierung an „Dritten“

③ Abgrenzung zu eigenen (Schul-)Erfahrungen: Reflexion der Erfahrungen auf Basis des theoretischen Wissens; keine eigenen positiven Inklusionserfahrungen = Positionierung durch Erfahrungen von außen

③ Erfolgreiche Inklusion und positiver Horizont = Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen/Schüler*innen (kommunikative Ebene)

Verweis auf mangelnde Sichtbarkeit behinderter Menschen im öffentlichen Raum = Verringerung von Kontakt

Forderung: Erweiterung der *Normalität* durch Berücksichtigung von Diversität

Verständnis von Professionalität: Wissenskumulation über behinderte Menschen; Reflexionsfähigkeit als zentrale Dimension (kommunikative Ebene); Wunsch nach Handlungsanleitungen im Umgang mit behinderten Menschen (konjunktive Ebene)

Arbeit mit und Präsenz von behinderten Menschen im öffentlichen Leben kein Teil der Normalität, bildet aber positiven Horizont (konjunktive Ebene)

- ① Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht
 ② Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender Positionen)

- ③ Bezug zu der eigenen Schulzeit
 ④ Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen

Beziehungsgestaltung*Diskrepanz zwischen**kommunikativer-konjunktiver Ebene:*

kommunikativ: vertrauensvolle Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Auslotung von Nähe und Distanz

konjunktiv: Verhandlung von Macht und Symmetrie; Fokus auf Seiten der Macht; geforderte Norm symmetrischer Beziehungsanteile zeigt sich nicht in antizipierter Handlungspraxis

Antinomien*Diskrepanz zwischen**kommunikativer-konjunktiver Ebene:*

kommunikativ: vertrauensvolle Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Auslotung von Nähe und Distanz

konjunktiv: Macht- und Symmetrieanterie, Fokus auf Seiten der Macht; geforderte Norm symmetrischer Beziehungsanteile zeigt sich nicht in antizipierter Handlungspraxis

Wissensgenerierung über behinderte Menschen zwecks Erfassung von Handlungsrepertoires für den Umgang (konjunktive Ebene)

② ④ Schüler*innenperspektiven dienen Thematisierung eigener Positionierung; Differenzierung: ältere vs. jüngere Lehrer*innen, Sonderpädagog*innen vs. Regelschullehrkräfte und Schulassistent*innen; durch solidarische Bündnisse mit „anderen“ Lehrkräften: Möglichkeiten der kritischen Einflussnahme auf das System Schule, wozu auch die Gestaltung der Beziehung zu den Schüler*innen gehört (kommunikative Ebene)

② ④ Sorge der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik: mangelnde Anerkennung von Regelschullehrkräften und Schüler*innen (kommunikative und konjunktive Ebene)

② Rekonstruktion der Schüler*innenperspektiven durch Lehrer*innen zwecks Durchsetzung von Normen (konjunktive Ebene)

③ Negative Bewertung der erlebten Inklusions- und Integrationserfahrungen vor der Folie des eigenen (theoretischen) Inklusionsverständnisses = Praxisantonomie

② ④ Positionierung als junge, berufsunerfahrene Lehrkraft in laufendes System mit erfahrenen, älteren Lehrkräften (kommunikative Ebene) = Organisationsantonomie

- ① Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht
- ② Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender Positionen)

- ③ Bezug zu der eigenen Schulzeit
- ④ Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen

Inklusionsverständnis

Verständnis von Behinderung/Differenzen

Die Aufklärer*innen von Differenzen (Gruppe Türkisvogel)

Orientierungsrahmen: Kategorisierungen und die eigene Position vs. Homogenitätsillusion von Schule

① Unterschiedliche Form der Leistungsbewertung (Noten vs. keine Noten) evoziert Exklusion zwischen Schüler*innen (kommunikative Ebene)

① Bewusstsein über und partielle Reflexion von Diversitäten bei gleichzeitiger Homogenitätsvorstellung von Schule und Unterricht (konjunktive Ebene); Benennung von Angst und Überforderung bezüglich der Umsetzung von Inklusion in Schule und Unterricht

Diskrepanz zwischen kommunikativer-konjunktiver Ebene:

die geforderte Norm (Gestaltung inklusionsorientierten Unterrichts durch Berücksichtigung von Diversitäten) nicht in eigene Handlungspraxis übersetzbar

Inklusion als Barrierefreiheit: architektonische Barrieren und Barrieren wie eine unreflektierte Zuordnung von Personen zu Gruppen (kommunikative Ebene); Diskussionen um das Verhältnis von Inklusion und Exklusion

Diskussion um Voraussetzungen für Inklusion, Aufgreifen der Reziprozität zwischen Individuum und Struktur (kommunikative Ebene)

③ Positiver Horizont: Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen (kommunikative Ebene), war in eigener Schulzeit nicht vorhanden

Inklusion = keine einseitige, unreflektierte Zuordnung von Menschen zu bestimmten Gruppen

① ② Unterschiedliche Form der Leistungsbewertung (Noten vs. keine Noten) evoziert Exklusion zwischen Schüler*innen; diesbezüglich geforderte Transparenz bei gleichzeitiger Unsicherheit der Umsetzung (kommunikative Ebene); Differenzen werden problematisiert und sind erklärungsbedürftig (konjunktive Ebene)

① ② alle Schüler*innen arbeiten gleichzeitig am gleichen Lerngegenstand; Ausgleich verschiedener Lern tempi durch gegenseitige Unterstützung der Schüler*innen (konjunktive Ebene); partielle Delegation von Aufgaben der Lehrer*innen an die Schüler*innen (konjunktive Ebene)

③ Diskussionen um Reproduktion von Differenzen und differenten Positionen: Reflexion der Differenzsetzungen in der eigenen Schulzeit (kommunikative Ebene)

Diskussion um Differenzierung zwischen ‚Behinderung‘/‘Nicht-Behinderung‘;

Diskrepanz zwischen kommunikativer-konjunktiver Ebene:

Kritik an eindeutigen Kategorisierungen bei gleichzeitiger Vornahme dieser; die geforderte Norm (kritisch-dekonstruktiver Umgang mit Differenzen) nicht in antizipierter Handlungspraxis erkennbar

- ① Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht
 ② Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender Positionen)

- ③ Bezug zu der eigenen Schulzeit
 ④ Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen

Beziehungsgestaltung	Antinomien
<p>① ② Lehrkraft als Aufklärer*in: Klasse muss über Vielfalt (diskutiert an Differenzen) informiert werden; Ablauf: Information der Kinder innerhalb der Norm über die Kinder außerhalb der Norm (konjunktive Ebene); Lehrkraft als Beschützer*in behinderter Schüler*innen (konjunktive Ebene)</p>	<p>Diskussion um Voraussetzungen für Inklusion, Aufgreifen der Reziprozität zwischen Individuum und Struktur (kommunikative Ebene) = Begründungsantinomie und Praxisantinomie</p> <p>Vulnerabilität aller Menschen, verbunden mit (temporärer) Hilfsbedürftigkeit (kommunikative Ebene) = Autonomieantinomie</p>
<p>① ② partielle Delegation von Aufgaben der Lehrer*innen an die Schüler*innen: Schüler*innen als Hilfsarbeiter*innen der Lehrperson (konjunktive Ebene)</p>	
<p>① ② Von der Frage nach Schüler*innenperspektiven zu Umgang mit unterschiedlicher Leistungsbewertung in inklusiven Klassen; Ausgestaltung der eigenen Position (kommunikative Ebene)</p>	

- ① Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht
- ② Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender Positionen)

- ③ Bezug zu der eigenen Schulzeit
- ④ Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen

8.3 Analyseebene III: Diskussion der rekonstruierten thematischen Anker im Kontext inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung

Die thematischen Anker zeigen Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen auf und verweisen auf die Relevanzstrukturen, die den Orientierungen der untersuchten Studierenden im Kontext von Inklusion und Differenzen zugrunde liegen. Sie werden von mindestens zwei der vier untersuchten Gruppen geteilt und geben Hinweise auf eine derzeitige Bestandsaufnahme, mit welchen Herausforderungen Studierende ihrer angehenden Tätigkeit als Lehrpersonen potentiell begegnen.

- Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht
- Bezug zur eigenen Schulzeit
- Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen
- Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen

8.3.1 Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht

Die Konstruktion einer Illusion von Homogenität in Schule und Unterricht scheint ein relativ verbreitetes Phänomen unter Studierenden mit dem Ziel Lehramt zu sein (vgl. Wischer 2007, 32), das auf die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit vermeintlichen Homogenitäten und Heterogenitäten aufmerksam macht (vgl. Simon 2019, 74). Giesecke-Kopp (2006) verwendet diesbezüglich den Terminus „normbezogene[r] Heterogenitätsbegriff“ (ebd., 83). Nach Lang et al. haben „Lehrpersonen, deren Wahrnehmung und Handeln ein solcher ‚normbezogener Heterogenitätsbegriff‘ zugrunde liegt, [...] das Ziel, durch entsprechende Methoden im Unterricht diese Unterschiede auszugleichen und im Idealfall eine festgelegte Bezugsnorm zu erreichen“ (Lang et al. 2010, 318). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen, dass Studierende in ihren Orientierungen einer *Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht* folgen und die „Überwindung der Idee einer*s Normalschülerin*s als Teil einer vermeintlich homogenen Lerngruppe [...] eine große Herausforderung für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende dar[stellt]“ (Ritter et al. 2019, 83). Zu bedenken ist jedoch, dass aus jeglichen kompetenzbasierten Curricula festgelegte Bezugsnormen für die Unterrichtskonzeption hervorgehen, aus denen nicht zwangsläufig eine Homogenisierung von Lerngruppen und Lerntempo erfolgen muss.

Die *Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht* wird bei den *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* und den *Aufklärer*innen von Differenzen* deutlich. Sie entfaltet sich bei beiden Gruppen aus dem *Inklusionsverständnis* heraus. Bei den *Aufklärer*innen von Differenzen* entwickelt sie sich zudem aus ihrer Perspektive auf *Behinderung und Differenzen* sowie mit Bezug zur *Beziehungsgestaltung*.

Die *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* teilen dabei die Zielperspektive, dass alle Schüler*innen die Schule, die sie gemeinsam besuchen, mit dem gleichen Abschluss verlassen müssten. Vordergründige Aufgabe der Lehrpersonen sei es, alle Schüler*innen zu diesem Ziel zu begleiten. Lehrpersonen käme dann die Aufgabe zu, sich an ein festgelegtes „Drehbuch“ (Lang et al. 2010, 317) zu halten, sodass das zuvor anvisierte Ziel von allen Schüler*innen zum gleichen Zeitpunkt gemeinsam erreicht werden könne. Die Gruppe ist sich durchaus der Heterogenität der Schüler*innen und der damit verbundenen Herausforderungen für Lehrpersonen bewusst (vgl. ebd., 319).⁸⁹ Inklusion erhöhe ihnen zufolge die Heterogenität in dem Sinne, dass nicht mehr alle Schüler*innen denselben Abschluss absolvieren und dieselben Lerninhalte im

⁸⁹ Neben der Einstellung, Heterogenität sei hinderlich für den Unterricht, beschreiben Lang et al. auch die Phänomene der Nichtwahrnehmung von Heterogenität sowie einer undifferenzierten Idealisierung (vgl. Lang et al. 2010).

gleichen Tempo lernen könnten. Als Konsequenz dieser Schlussfolgerung stellen die Studierenden implizit ihre zuvor festgelegte Zielperspektive von Schule infrage, was wiederum zu Verunsicherungen hinsichtlich der Aufgabenbereiche von Lehrpersonen führt. Deutlich wird die Konstruktion einer Dualität von Homogenität und Heterogenität, wobei die *Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen* Heterogenität als Abweichung markieren.

Das zeigt sich in ähnlicher Art und Weise auch bei den *Aufklärer*innen von Differenzen*. Die *Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht* wird in den Verhandlungen Letzterer in der unterschiedlichen Form der Leistungsbewertung ersichtlich. In den Debatten um Inklusion scheint eine regelmäßige Problematisierung schulischer Leistungsbewertung stattzufinden (vgl. Dietrich 2019, 196), was auch die Ergebnisse dieser Studie bestätigen. In der Problematisierung der unterschiedlichen Form der Leistungsbewertung in inklusionsorientierten Schulklassen nehmen die Studierenden Bezug auf die Schüler*innen, wodurch Überschneidungen der beiden thematischen Anker *Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht* und *Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen* bestehen. Die *Aufklärer*innen von Differenzen* diskutieren bestehende Differenzen durch die (Nicht-)Vergabe von Noten und teilen die Sorge, dass die unterschiedliche Form der Leistungsrückmeldung Ausgrenzungsprozesse zwischen den Schüler*innen evozieren könnte.⁹⁰ Inklusion würde dann mit dem bisherigen Leistungssystem kollidieren. Diese Form der Problematisierung ist anschlussfähig an die Forderung einer Neujustierung der Strukturfunktion von Schule: Integration solle nicht weiter ausschließlich über Leistung verlaufen, sondern auch autonom von der Qualifikations- und Allokationsfunktion wirksam werden (vgl. Heinrich et al. 2013, 75). Heinrich schlägt in diesem Zusammenhang eine Ersetzung der Dominanz der Allokationsfunktion⁹¹ durch eine „Inklusionsfunktion“ (Heinrich 2015, 251) vor. Inklusion impliziert dann die „Bildung zur Seite des Subjekts in einer widersprüchlichen Gesellschaft“ (ebd.). Während sich die Funktionen von Schule an der Seite der Gesellschaft ausrichten, würde die Inklusionsfunktion auf das Subjekt selbst als Bezugsnorm rekurren (vgl. ebd.).

Die Überschneidung der beiden thematischen Anker *Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht* und der *Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen* konkretisiert sich in den Orientierungen der *Aufklärer*innen von Differenzen* folgendermaßen: Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Studierenden ihr (antizipiertes) Handeln an einer bestimmten Norm von Schule und Unterricht ausrichten. Die Gruppe versteht sich als *Aufklärer*innen von Differenzen*, indem sie Differenzen herausstellt und problematisiert, während Gemeinsamkeiten weniger Beachtung finden. Die Studierenden konstruieren ein Bild von *Normalität* und *Nicht-Normalität* und positionieren die Schüler*innen, die keine Leistungsrückmeldung in Form von Noten erhalten, außerhalb der Norm. Die Gruppe fordert einen transparenten Umgang mit unterschiedlichen Formen der Leistungsrückmeldung, der so gestaltet wird, dass Lehrpersonen die Schüler*innen innerhalb der Norm (diejenigen, die Noten erhalten) über diejenigen außerhalb der Norm (diejenigen, die keine Noten erhalten) informieren. Differenzen, von den Studierenden verstanden als Abweichungen zu normierten Abläufen in Schule und Unterricht, werden dadurch erklärungsbedürftig. Es findet eine Differenzierung

90 Die Studierenden haben Sorge, dass dadurch, dass einige Schüler*innen Leistungsrückmeldungen in Form von Noten erhalten, während dies bei anderen nicht der Fall ist, Spannungen, Prozesse des Beschämens und der Besonderung zwischen den Schüler*innen entstehen könnten, die dann zu Exklusionsprozessen führen. Dies wird genauer in der *Analyseebene I* (Fallbeschreibung der Gruppen) aufgegriffen.

91 Verteilung auf zukünftige Berufslaufbahnen (vgl. Fend 2006, 50).

zwischen *Innen* und *Außen* statt, die auf gesellschaftlich legitimierte Normen im Kontext von Schule, Unterricht und Lehrer*innenhandeln hinweist. „Die Vergabe von Noten stellt ein zentrales Prinzip dar, mit dem die Schule operiert. [...] Lehrer/-innen sind aufgefordert, die Leistungen von Schüler/-innen kontinuierlich zu bewerten und in Relation zu Vorgaben und Erwartungen (objektive Bezugsnorm) zu setzen“ (Sturm 2016, 57). Dieser Abgleich mit einer vermeintlich objektiven Bezugsnorm zeigt sich bei den *Aufklärer*innen von Differenzen* in der Illusion von Homogenität und insbesondere in der Problematisierung von Differenzen. Das mögliche Fehlen einer solchen Bezugsnorm bzw. die Verschiebung oder Durchlässigkeit einer solchen Norm (z.B. durch Leistungsrückmeldungen, die nicht in Form von Noten vergeben werden) irritiert die Gruppe und bringt sie in ein Handlungsdilemma.

Die *Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht* dokumentiert sich – ähnlich zu den Ausführungen der *Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen* – ferner in der von den Studierenden implizit geteilten Annahme, dass alle Schüler*innen parallel am gleichen Lerngegenstand arbeiten sollten. Die verschiedenen Lerntempi der Schüler*innen bedürfen einer Kompensation am Ende einer Unterrichtseinheit (siehe auch die Ausführungen der *Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen* mit Verweis auf Lang et al. 2010, 317). Die Gruppe bringt die Schüler*innen dabei in die Position von Hilfsarbeiter*innen der Lehrkraft, indem sie diese für den Ausgleich unterschiedlicher Lerntempi verantwortlich macht. Es entsteht ein Delegationsmoment seitens der Studierenden an die Schüler*innen – diese würden dann gewissermaßen dazu aufgefordert, sich selbst bzw. gegenseitig zu disziplinieren. Gleichzeitig werden so bestimmte Schüler*innenpositionen hervorgebracht, in diesem Fall diejenigen, die die Aufgaben schneller erledigen, und diejenigen, die diese langsamer absolvieren. Analog dazu entstehen Subjektpositionen von Schüler*innen, die den anderen helfen, und denjenigen, die Hilfsbedarf aufweisen.⁹² Den *Aufklärer*innen von Differenzen* zufolge ist dieser Ausgleich der unterschiedlichen Lerntempi notwendig, da sie davon ausgehen, dass Unterrichtsinhalte mit der ganzen Klasse gemeinsam begonnen und abgeschlossen werden müssen (vgl. Lang et al. 2010, 317). Heterogenität wird hier demnach als ein temporärer, abweichender Zustand betrachtet (vgl. B. Lindmeier 2017, 53), der eine Modifikation erfordert – um die Illusion von Homogenität erneut zu konstituieren.

8.3.2 Bezug zur eigenen Schulzeit

Der Zusammenhang zwischen der eigenen Schulzeit und dem (zukünftigen) Lehrer*innenhandeln bildet mittlerweile ein Common-Sense-Wissen in den Diskussionen um universitäre Lehrer*innenbildung (exempl. Cramer 2012, 203; Schrittmesser/Hofer 2012, 149). Im Themenfeld ‚Inklusion‘ nimmt diese Relation insofern einen besonderen Stellenwert ein, dass ein Großteil der Studierenden, die sich aktuell in ihrem Studium mit dem Berufsziel Lehrer*in befinden, selbst über keine inklusiven Schulerfahrungen verfügen. Dennoch müssen sie sich dazu als Professionelle positionieren, wodurch Verunsicherungen in Bezug auf die Ausgestaltung der beruflichen Position entstehen können (vgl. Veber et al. 2016, 191).

Bei zwei der untersuchten Gruppen, *Delegierende* und *Aufklärer*innen von Differenzen*, wird der *Bezug zu der eigenen Schulzeit* deutlich.⁹³ In den Diskussionen um *Inklusion* bestimmen die *Delegierenden* den Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Schüler*innen als

92 Siehe auch: Rabenstein, K./Reh, S. (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht.

93 In der Gruppe der *Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen* rekurriert Pm zwar auf die eigene Schulzeit, die von ihm gesetzten Impulse werden aber nicht von den anderen Gruppenmitgliedern aufgegriffen, sodass auch hier keine diesbezüglichen Diskussionen entstehen.

zentralen Bestandteil von Inklusion. Die Bedeutung des Kontakts zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen für die eigene Haltung zu Behinderungen ist in der Kontakthypothese belegt und ausdifferenziert (vgl. Cloerkes 2007, 145ff.). Dabei sind Kriterien wie Regelmäßigkeit und Freiwilligkeit grundlegend, damit dieser potentiell die Chance hat, zu einer positiven Haltung gegenüber behinderten Menschen beizutragen (vgl. ebd.). Ein positiver Effekt scheint vor allem bei einer mittleren Kontakthäufigkeit beobachtbar zu sein. Darüber hinaus wird ein stärkerer Zusammenhang zwischen Kontakt und Einstellung bei interpersonalen Kontakten als bei intergruppalen bemerkbar (vgl. Schüle/Klomfaß 2016, 333f.). Hingegen kann „nicht von einem einfachen, linearen Zusammenhang zwischen der Kontakthäufigkeit und der positiven Inklusionseinstellung von Studierenden ausgegangen werden“ (ebd.).

Die Diskussionen um Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Schüler*innen weisen in den Verhandlungen der Studierenden auf die *Praxisantinomie* (vgl. Helsper 2016, 54) hin. In der *Bezugnahme zur eigenen Schulzeit* wird diese insofern ersichtlich, als dass die *Delegierenden* die Erfahrungen der eigenen Schulzeit, der schulischen Praxis, anhand des erworbenen theoretischen Wissens evaluieren – mit dem Ergebnis, dass sie eigene Inklusions- und Integrationserfahrungen (die Gruppe differenziert hier nicht) als nicht-inklusiv bewerten. Dabei entstehen Diskrepanzen zwischen vermeintlicher Praxis und Theorie. Die Diskussionen der Studierenden machen darauf aufmerksam, dass eine Polarisierung zwischen Theorie und Praxis sie in einen „Loyalitätskonflikt“ (Leonhard 2018, 84) bringt: „Der Hochschule wird mit dieser Figur implizit eine eigene Praxis und der Berufspraxis jedwede Form von Theorie aberkannt“ (ebd.). Auch die *Aufklärer*innen von Differenzen* definieren Kontakt als zentrales Merkmal von *Inklusion* und beziehen sich wie die *Delegierenden* auf die *eigene Schulzeit*, in der ein solcher Kontakt in nur geringem Umfang vorhanden gewesen sei. Die Studierenden merken an, dass sie keine Freundschaften zu behinderten Menschen hätten. Ihre punktuellen Begegnungen zu behinderten Menschen im Kindergarten wie auch durch zufällige Treffen im Wohnort reichten nicht aus, um Freundschaften anzubahnen. Diese Anmerkungen zeigen, dass die *Aufklärer*innen von Differenzen* über ein Verständnis von Kontakt, das über zufällige, nicht tiefergehende Begegnungen hinausgeht, verfügen. Wie bei den *Delegierenden* ist das anschlussfähig an die Kontakthypothese von Cloerkes (2007).

Bei den *Aufklärer*innen von Differenzen* wird – im Gegensatz zu den *Delegierenden* – neben den Diskussionen um *Inklusion* auch in Bezug auf ihr *Verständnis von Differenzen* ein Rekurs auf die *eigene Schulzeit* deutlich. Sie reflektieren in Ansätzen die mitgetragenen und eigenen Differenzsetzungen während ihrer Schulzeit, die sie im Nachhinein als ein Doing Difference rahmen (vgl. Fenstermaker/West 2001, 245). Ausgangspunkt war die Trennung nach Schulformen, die Unterschiede zwischen den Studierenden, ehemals Schüler*innen, evozierte. Die Orientierung der Studierenden zeigt, wie institutionelle Differenzsetzungen dazu führen können, dass die sich im System befindenden Subjekte diese Differenzsetzungen reproduzieren, aktualisieren und verlängern. Durch die Reflexion der situativ hervorgebrachten und institutionell weitergetragenen Differenzen zwischen Haupt- und Realschüler*innen begibt sich die Gruppe in einen reflexiv-evaluativen Modus, in dem eine partielle Reflexion des Spannungsverhältnisses von Reproduktion und Deonstruktion von Differenzen erfolgt (vgl. Plößler 2010). Über die Kontingenz und die situationspezifische Herstellung von Differenzen, die der Gruppe möglicherweise genau in ebendiesem Moment in der Erhebungssituation deutlich werden, scheint sie irritiert zu sein. Möglicherweise kann die beginnende Irritation die Grundlage für einen künftigen Wandlungsprozess darstellen.

8.3.3 Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen

Es wurde bereits mehrfach auf die Relevanz der Berücksichtigung von Schüler*innenperspektiven bei gleichzeitiger Konstatierung eines diesbezüglichen Forschungsdesiderats hingewiesen (vgl. exempl. Platte/Amirpur 2017, 15; Laubner 2014, 26; Heinzel 2010, 605). Bisher scheinen nur in geringem Maße Erkenntnisse darüber vorzuliegen, wie Schüler*innen selbst Prozesse von Inklusion und Exklusion wahrnehmen. Das schließt beispielsweise das Berichten über Probleme im schulischen Kontext ein, die nicht ausschließlich unterrichtsspezifisch sind, sondern vielmehr im übergreifenden Sinne die Schulkultur mit ihren sozialen Dimensionen betreffen.⁹⁴ Da bisher lediglich in marginalem Umfang Lehr-Lern-Formate vorhanden sind, in denen die Stimmen der Schüler*innen selbst gezielt als Ausgangspunkt der Reflexion für Studierende gewählt werden, existieren ebensowenig Untersuchungen darüber, ob und wie Studierende mit dem Ziel Lehramt sich auf die Perspektiven der Schüler*innen im Kontext von Inklusion und Differenzen beziehen. Die mit der vorliegenden Studie gewonnenen Erkenntnisse können somit einen Beitrag zur Schließung ebendieser Forschungslücke leisten und Hinweise auf mögliche hochschuldidaktische Konzeptionen von Lehr-Lern-Formaten im Rahmen inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung geben.

Gemein ist den untersuchten Gruppen, dass sie *Bezüge zu den Perspektiven der Schüler*innen herstellen, um daraufhin ihre eigene (angehende) Position in Schule und Unterricht zu verhandeln*. Die Sichtweisen der Schüler*innen werden dabei lediglich marginal als legitime Positionen anerkannt; sie werden vielmehr als Objekte denn als Subjekte adressiert. Die Studierenden greifen dabei nur vereinzelt auf die im Seminar diskutierten Fälle und Aussagen zurück. Auffällig ist, dass sich bei allen Gruppen vor allem *Bezüge zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen* in den Diskussionen um die *Beziehungsgestaltung* zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen finden lassen. Während die anderen Vergleichsdimensionen nur partiell Relationen zu den Schüler*innen aufweisen, scheint die Dimension *Beziehungsgestaltung* nicht ohne einen solchen Verweis auszukommen. Es entsteht hierbei der Eindruck, dass die Studierenden lediglich in geringem Ausmaß die Perspektiven der Schüler*innen reflektieren, um daraufhin ihre eigenen Annahmen womöglich einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Vielmehr fungieren die Schüler*innenperspektiven als Brücke oder Gesprächsanlass, um dann eigene Positionen zu verhandeln, wie es in den folgenden Ausführungen deutlich wird.

Die *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* diskutieren über Schüler*innenorientierung im Unterricht, wobei die Studierenden sich darin einig sind, den Unterricht an den Schüler*innen auszurichten. Die *Systembegleiter*innen* verstehen Schüler*innenorientierung als externe Norm, die von außen, beispielsweise von den Fachleiter*innen, die den Unterricht bewerten, an sie als angehende Lehrpersonen herangetragen wird. Für die *Systembestreiter*innen* bildet Schüler*innenorientierung einen Bestandteil der eigenen Haltung und sie wird so zum persönlichen Anspruch. Wie die Studierenden Schüler*innenorientierung konkret verstehen, wird hingegen nicht von ihnen expliziert, was auf mangelnde Wissensbestände bezüglich der Schüler*innenorientierung schließen lässt. Vermutlich dient die Diskussion an dieser Stelle als Aufhänger, um sich über systemkonformes und systemkritisches Handeln im System Schule auszutauschen. Die *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* verhandeln Schüler*innen-

⁹⁴ In den geführten Gruppendiskussionen mit den Viertklässler*innen berichteten die Schüler*innen über konkrete Unterrichtssituationen, beispielsweise wie Mitbestimmungsprozesse in Lernprozessen verlaufen. Darüber hinaus erzählten die Schüler*innen aber auch von – aus ihrer Sicht problematischen – Situationen mit Jungen* und Mädchen* oder sprechen über eigene erlebte Exklusionserfahrungen.

orientierung somit im Spannungsfeld zwischen externen Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt werden, und als Anspruch und integraler Bestandteil der eigenen Haltung. Hier wird die *Organisationsantinomie* (vgl. Helsper 2016, 56) deutlich. Die *Systembegleiter*innen* sehen sich eher als Ausführende des Schulsystems und ordnen sich dem Pol des handlungsentlastenden Routinehandelns zu. Die *Systembestreiter*innen* betonen vielmehr die eigene Motivation und positionieren sich unabhängiger zu den Normen des Systems Schule, einhergehend mit einer Verortung zu dem Pol des kreativen, offenen Lehrer*innenhandelns.

Die Studierenden grenzen sich von autoritären Lehrpersonen ab und befürworten eine Offenheit der Lehrpersonen, die zu beidseitigen Lernprozessen führen kann – auf Seiten der Schüler*innen und auf Seiten der Lehrer*innen. Das deutet auf den antizipierten Versuch hin, auch symmetrische Anteile in strukturell asymmetrische Beziehungen zu integrieren. Der strukturellen Asymmetrie von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen ist sich die Gruppe aber lediglich partiell bewusst: Auf die Nachfrage nach den Perspektiven der Schüler*innen verkennen die Studierenden diese Asymmetrie. Dies zeigt sich daran, dass sie Schüler*innen und Lehrer*innen die gleiche Kompetenz der Unterrichtsgestaltung zusprechen und eine Ebene „auf gleicher Augenhöhe“ fordern. Dabei werden die unterschiedlichen Positionen und die damit einhergehenden verschiedenen Privilegien, die aus strukturell asymmetrischen Beziehungen hervorgehen, nicht reflektiert.⁹⁵ Hier dokumentiert sich im Kontext der *Verhandlungen von Schüler*innenperspektiven zur Auslotung eigener (angehender) Positionen* die *Symmetrieantinomie* (vgl. ebd., 55). Auch in den Verhandlungen der *Platzzuweiser*innen* lässt sich die antinomische Struktur von Macht und Symmetrie erkennen. Die *Platzzuweiser*innen* beziehen sich in den Diskussionen um die *Beziehungsgestaltung* insofern auf die *Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen*, als dass sie sich in weiten Teilen der Gespräche als Normalitätshersteller*innen und Platzzuweiser*innen für die Schüler*innen positionieren, worin eine überwiegend asymmetrische Beziehungsgestaltung erkennbar wird. Lehrpersonen können der Gruppe zufolge sogar so viel Macht auf die Schüler*innen ausüben, dass diese Verhaltensweisen ausführen, die sie von sich aus nicht vorgenommen hätten. Die Studierenden diskutieren das am Beispiel der Ausgrenzung: Die Exklusion bestimmter Schüler*innen durch die Lehrpersonen kann dazu führen, dass sie von der gesamten Klasse gemieden werden. Werden Schüler*innen von Lehrkräften hingegen als *normal* markiert, wirkt sich dies insofern positiv auf die anderen Schüler*innen aus, als dass diese die Normalitätszuschreibung der Lehrkraft übernehmen und so Exklusionsprozesse vermieden werden. Deutlich wird die Vorbildfunktion von Lehrpersonen. Denjenigen Schüler*innen, die (Nicht-)Normalitätszuschreibungen der Lehrkräfte unhinterfragt adaptieren und sich nicht dagegen auflehnen, wird eher eine passiv-rezeptive Position zugewiesen.

Die *Platzzuweiser*innen* nutzen die hierarchische Position der Lehrkraft überwiegend zur Strukturierung und Positionierung, wobei sie wenig Raum für Aushandlungsprozesse mit den Schüler*innen selbst offerieren. Im Vergleich zu den *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* reflektieren sie die Position der Lehrperson kaum. Wie auch in den Verhandlungen der Gruppe der *Systembegleiter*innen* und *Systembestreiter*innen* weisen die Orientierungen der *Platzzuweiser*innen* auf die *Symmetrie- und Machtantinomie* hin.

Eine Überschneidung zwischen dem *Bezug zu den Schüler*innen* mit Blick auf die Vergleichsdimensionen *Verständnis von Behinderung und Differenzen* und *Beziehungsgestaltung* gibt Hinweise auf einen womöglich beginnenden Wandlungsprozess bei den *Platzzuweiser*innen*. In dem Moment der partiellen Abkehr von einer defizitorientierten Perspektive auf Behinderung

95 An anderer Stelle diskutieren die Studierenden über die Machtposition der Lehrperson am Beispiel der Benotung, was als Indiz dafür gedeutet werden kann, dass die strukturelle Asymmetrie situativ von den Studierenden berücksichtigt wird.

deutet sich eine Distanzierung von der ansonsten für die Gruppe konstitutiven asymmetrischen Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen an, die auf Prozesse situativer Ausbalancierung zwischen Macht und Symmetrie verweist.⁹⁶

Eine notwendige Auslotung der antinomischen Struktur der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zeigt sich auch in den Diskussionen der Studierenden um professionelles Lehrer*innenhandeln. In diesen verweisen die Studierenden auf die Ausbalancierung von Nähe und Distanz in der Beziehungsgestaltung zu den Schüler*innen und bestimmen sie als konstitutiv für professionelles Handeln. Professionalität impliziert für die Gruppe einen reflexiven Umgang mit der Trennung privater und beruflicher Sphären und dem Verbleib in professionellen Positionen.

Im Vergleich zu den anderen Gruppen sprechen sich die *Delegierenden* explizit für die Rekonstruktion der Schüler*innenperspektiven seitens der Lehrpersonen aus. Diese Rekonstruktion hat aber die unmittelbare Intention, die Sichtweisen der Schüler*innen zu beeinflussen. Lehrpersonen sollen durch eine Thematisierung von Vielfalt dafür sorgen, dass (vermeintlich nicht-behinderte) Schüler*innen positive Einstellungen zu behinderten Schüler*innen entwickeln. Dies kann dadurch erfolgen, dass Lehrpersonen die Rolle von Aufklärer*innen übernehmen und die nicht-behinderten Schüler*innen über die behinderten Schüler*innen informieren.

Des Weiteren beziehen sich die *Delegierenden* in den Diskussionen um die *Beziehungsgestaltung* auf die Schüler*innen, indem sie diese im Kontext der *Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen* aufgreifen.⁹⁷ Die Studierenden kritisieren die unreflektierte Übernahme von Methoden und Verhaltensweisen älterer, berufserfahrener Kolleg*innen. Die unkritische Adaption bestimmter Verhaltensweisen wirke sich auf den Umgang mit und die Ausgestaltung der Beziehung zu den Schüler*innen aus. Um sich gegen bestehende und in der Praxis über einen längeren Zeitraum etablierte Verhaltensweisen und Methoden zu positionieren, bedarf es solidarischer Bündnisse mit anderen Lehrkräften, die bereits in der jeweiligen Schule tätig sind. Ohne diese Allianzen empfinden die Studierenden einen systemkritischen Umgang als problematisch und kaum umsetzbar. Die Gruppe stellt Überlegungen an, wie sie den Anspruch des reflektierten, systemkritischen Umgangs, der auch die Beziehungsgestaltung zu den Schüler*innen umfasst, in die eigene (antizipierte) Handlungspraxis umsetzen kann. Diese Ausführungen verweisen auf die *Organisationsantinomie* (vgl. Helsper 2016, 56). Die Studierenden diskutieren, inwiefern eine Balance zwischen einerseits routinierten Abläufen und Regeln der Institution und andererseits innovativem, eigenem Lehrer*innenhandeln herzustellen sei. Dabei fragen sie nach Möglichkeiten der kritischen Einflussnahme auf systemimmanente Praktiken in der Schule. Die Gruppe erörtert diesbezüglich Freiheiten in der Gestaltung des eigenen Lehrer*innenhandelns. Sie reflektiert die eigene Position mit Blick auf das, was (nicht) sagbar ist und welche Bedingungen geschaffen werden müssen (solidarische Bündnisse), damit es sagbar wird (Kritik am System). Zwischen den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik entwickelt sich in diesem Zusammenhang, ausgehend von dem Bezug auf die Schüler*innen, eine weitere Diskussion über ihre zukünftige Position als Sonderpädagog*innen. Sie äußern ihre Bedenken, nicht genügend Anerkennung zu erhalten – sowohl von den Regelschullehrkräften als auch von den Schüler*innen. Die Sorge der Studierenden um die mangelnde Anerkennung seitens der Regelschullehrer*innen konkretisiert sich in der Ablehnung eines gemeinsamen Unterrichtens. Die

96 Siehe: Analyseebene II: Orientierungen – Orientierungsrahmen – Vergleichsdimensionen: eine theoretische Analyse (Kapitel 8).

97 Hier entstehen Überschneidungen der beiden thematischen Anker *Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen* und *Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen*.

Studierenden befürchten, die Schüler*innen könnten sie versehentlich als Schulassistent*innen einordnen, was mit einer Degradierung ihrer eigenen Profession einhergehen würde. Hier zeigt sich eine Überschneidung zu dem thematischen Anker *Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen*. Die *Aufklärer*innen von Differenzen* beziehen sich in ihren Diskussionen um die *Beziehungsgestaltung* und in ihrem *Verständnis von Behinderung und Differenzen* ebenfalls auf die *Perspektiven der Schüler*innen zur Verhandlung eigener (angebender) Positionen*. Die Studierenden verhandeln dabei vor allem unterschiedliche Formen der Leistungsbewertung in inklusiven Kontexten, wie es bereits in den Ausführungen zur *Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht* beschrieben wurde. In Bezug auf die Diskussionen um *Behinderungen und Differenzen* zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen den *Aufklärer*innen von Differenzen* und den *Delegierenden*. Beide weisen in ihren Bezügen zu den Schüler*innen den Lehrpersonen die Aufgabe der Thematisierung von Vielfalt zu. Die Lehrkräfte fungieren dann als Normvermittler*innen und informieren die Schüler*innen über Unterschiede in der Klasse, wobei Gemeinsamkeiten eher unberücksichtigt bleiben. Beide Gruppen konkretisieren aber nur partiell, wie solche Gespräche verlaufen könnten. Dabei ist eine kritische Auseinandersetzung mit Differenzen und den damit verbundenen Zuschreibungen lediglich in Ansätzen erkennbar, in den Vordergrund rückt vielmehr ein affirmatives Differenzverständnis.

Auffällig ist, dass in der Vergleichsdimension *Inklusionsverständnis* bei keiner der Gruppen Bezugnahmen auf die *Schüler*innenperspektiven* rekonstruierbar sind. Folglich besteht die Herausforderung, „auch die Bedeutung von Auslassungen zu analysieren und zu reflektieren“ (Imholz/C. Lindmeier 2018, 160). Die Studierenden rekurrieren in ihren verhandelten Orientierungen im Kontext von Inklusion kaum auf die Schüler*innen selbst. Das zeigt unter anderem, dass andere Themen für sie relevanter waren. Dieser Befund ist weiter im Hinblick auf die Gestaltung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung im Allgemeinen und die Konzeption inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehr-Lern-Formate im Speziellen zu diskutieren: Welche Voraussetzungen sind erforderlich, damit Studierende die Perspektiven der Schüler*innen als bedeutsame und eigenständige Positionen im Diskurs um Inklusion und Exklusion wahrnehmen und in ihre eigenen Orientierungen von Schule und Unterricht integrieren? Daraus folgt unmittelbar die Frage, wie mit der Normativität dieses Anspruchs umgegangen werden kann. Die Überlegungen zu diesbezüglichen Normativitäten betreffen sowohl die an Lehrer*innenbildung beteiligten Disziplinen als auch die in ihr tätigen Personen, hier insbesondere die Hochschullehrenden. Den genannten Fragen wird in den zusammenführenden und abschließenden Betrachtungen nachgegangen (*Kapitel 9*).

8.3.4 Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen

Die professionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen stellt eine zentrale Gelingensbedingung inklusionsorientierten Unterrichts und inklusionsorientierter Schulentwicklung dar (vgl. exempl. Lütje-Klose/Urban 2014, 12). Dabei wird der Fokus zumeist auf die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen gelegt. Dass Förderort und Schüler*innenschaft häufig zentrale Kriterien bilden, an denen Lehrpersonen Zuständigkeiten verhandeln (vgl. B. Lindmeier 2017, 52), zeigt sich auch in den Verhandlungen der *Platzzuweiser*innen* und der *Delegierenden*. Der Ort der Förderung als Kriterium der Zuständigkeit entfällt, wenn Lehrkräfte unterschiedlicher Studiengänge an einer inklusiven Schule in einer inklusiven Klasse unterrichten. Am Kriterium der Adressat*innenschaft kann hingegen festgehalten werden, was zu einer Minimierung von Unsicherheiten für die beteiligten Lehrkräfte führt (vgl. ebd.). Die *Platzzuweiser*innen* diskutieren, ob und inwiefern Regelschullehrkräfte Zuständigkeiten für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf übernehmen. Dabei stehen zwei zentrale Aspekte im Vordergrund: erstens die Organisation inklusionsorientierten Unterrichts und zweitens die Beziehung zwischen Studie-

renden des Lehramts an Gymnasien und Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik. Die Studierenden erörtern in diesem Rahmen verschiedene Formen von Zusammenarbeit. Beide Lehrkräfte unterrichten gemeinsam beim Bestehen einer symmetrischen Beziehung (1), eine Lehrkraft unterrichtet, während die andere entlastend tätig ist (2) oder beide unterrichten gemeinsam, wobei aber deutlich ist, wer die Klassenführung leitend übernimmt (3, vgl. exempl. Harting 2014; Villa et al. 2013). Die *Platzzuweiser*innen* gehen einerseits davon aus, dass die Haltung gegenüber der Kooperation einen entscheidenden Einfluss auf ebendiese hat. Haltung wird dabei als deterministisch und wenig veränderbar von ihnen wahrgenommen. Gleichzeitig delegiert die Gruppe den Erwerb von Kooperationskompetenz an die Universität und fordert eine entsprechende Professionalisierung. Die Diskussionen der *Platzzuweiser*innen* um Inklusion und *Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen* verschiedener Studiengänge sind dabei durch das Ausloten von Positionen gekennzeichnet, die als Versuch gegenseitiger Anerkennungsprozesse gelesen werden. Die Studierenden verfügen über geringes Wissen bezüglich des jeweils anderen Studiengangs. Wie Lücke und Peters konstatieren, können mangelnde und unreflektierte Wissensbestände zur Aberkennung fachlicher Kompetenzen der Kooperationspartner*innen führen. Für einen gelungenen kooperativen und inklusionsorientierten Unterricht sind Prozesse gegenseitiger Anerkennung aber von besonderer Notwendigkeit (vgl. Lücke/Peters 2019, 238f.). Dies zeigt sich ebenso bei den *Delegierenden*. Die Gruppe diskutiert die *Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen mit Bezug zu den Schüler*innen*. Dadurch entsteht eine Überschneidung der beiden thematischen Anker *Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen* und *Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen*. Hier stehen weniger inhaltliche Überlegungen der Gestaltung einer lernförderlichen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung im Vordergrund, als vielmehr Fragen der Anerkennung bzw. der Sorgen um ‚Aberkennung von Anerkennung‘.⁹⁸ Wie auch die *Platzzuweiser*innen* problematisieren die *Delegierenden* die Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen unterschiedlicher Professionen und äußern diesbezügliche Unsicherheiten. Bei beiden Gruppen wird darüber hinaus das Bedürfnis nach gegenseitigen Austauschprozessen ersichtlich.

In der folgenden tabellarischen Systematisierung werden die Relationen zwischen den schul- und bildungsbezogenen Orientierungen der beforschten Studierendengruppen, ihre Verortungen im Hinblick auf die Vergleichsdimensionen sowie den darin erkennbaren thematischen Ähnlichkeiten resümierend herausgestellt, wodurch eine gruppenübergreifende Zusammenschau entsteht.

⁹⁸ Dies wurde bereits in den Ausführungen zum thematischen Anker *Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen* expliziert und wird daher an dieser Stelle nicht wiederholend aufgegriffen.

Tab. 5: Zusammenschau der studentischen Orientierungen im Hinblick auf die thematischen Anker

Thematische Anker	Vergleichsdimensionen	schul- und bildungsbezogene studentische Orientierungen			
		Systembestreiter*innen und Systembegleiter*innen	Platzzuweiser*innen	Delegierende	Aufklärer*innen von Differenzen
Homogenität Illusion von Schule und Unterricht	Verständnis von Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion stellt die Zielperspektive von Schule (alle SuS* verlassen die Schule mit dem gleichen Abschluss) infrage, führt zu Verunsicherung der Studierenden bezüglich der Aufgabe von Lehrpersonen 			<ul style="list-style-type: none"> • Problematisierung der Formen unterschiedlicher Leistungsbewertung in inklusiven Schulklassen; • Sorge, dass diese zu Ausgrenzungen zwischen den SuS* führen könnte • Partielle Reflexion von Diversitäten bei gleichzeitiger Homogenitätsvorstellung von Schule
	Verständnis von Behinderung/Differenzen				<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion um unterschiedliche Formen der Leistungsbewertung und womöglicher daraus resultierender Exklusionen; • Problematisierung von Differenzen • SuS* arbeiten im gleichen Tempo am gleichen Lerngegenstand, etwaige Differenzen sind auszugleichen
	Beziehungsgestaltung				<ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson muss SuS* über etwaige Differenzen aufklären • SuS* sind selber dafür verantwortlich, etwaige Differenzen im Lerntempo durch gegenseitige Unterstützung auszugleichen; • Verantwortungsdelegation seitens der Lehrperson
	Antinomien				

The- mati- sche Anker	Vergleichs- dimensio- nen	schul- und bildungsbezogene studentische Orientierungen			
		Systembestreiter* innen und System- begleiter*innen	Platzzuweiser* innen	Delegierende	Aufklärer*innen von Differenzen
Bezug zu der eigenen Schulzeit	Verständ- nis von Inklusion			<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als entscheidendes Kriterium zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion; keine positiven Inklusionserfahrungen während der eigenen Schulzeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als entscheidendes Kriterium zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion; war in der eigenen Schulzeit nur be- dingt vorhanden
	Verständ- nis von Behin- derung/ Differen- zen				<ul style="list-style-type: none"> • Partielle Reflexion der mitgetragenen und eigenen Dif- ferenzsetzungen während der eige- nen Schulzeit, die retrospektiv als ein Doing Difference gerahmt werden; Reflexion über das Verhältnis von (Re-)Produktion und Dekonstruk- tion von Diffe- renzen
	Bezie- hungsge- staltung				
	Antino- mien			<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen der eigenen Schulzeit werden anhand des erworbenen theoretischen Wissens evaluiert und als nicht-in- klusiv bewertet (Praxisantinomie) 	

Thematische Anker	Vergleichsdimensionen	schul- und bildungsbezogene studentische Orientierungen			
		Systembestreiter*innen und Systembegleiter*innen	Platzzuweiser*innen	Delegierende	Aufklärer*innen von Differenzen
Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen	Verständnis von Inklusion				
	Verständnis von Behinderung/Differenzen		<ul style="list-style-type: none"> • Partielle Abkehr einer defizitorientierten Perspektive auf Behinderung führt zur Distanzierung eines bis dato ausschließlich antizipierten asymmetrischen Lehrpersonen-SuS*-Verhältnisses 		<ul style="list-style-type: none"> • SuS* arbeiten im gleichen Tempo am gleichen Lerngegenstand, etwaige Differenzen sind auszugleichen
	Beziehungsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion über Schüler*innenorientierung im Unterricht im Spannungsfeld zwischen externer Norm und eigener Motivation • Kritik an autoritären Lehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen als Platzzuweiser*innen und Normalitätshersteller*innen; haben Macht, SuS* zu einem Verhalten zu animieren (andere SuS* ausgrenzen), das sie sonst nicht vornehmen würden • Positiver Horizont: Lehrpersonen, denen die SuS* vertrauen • Diskussion um Nähe und Distanz 	<ul style="list-style-type: none"> • Durch solidarische Bündnisse mit anderen Lehrpersonen entsteht die Möglichkeit der kritischen Einflussnahme auf schulische Praktiken, die auch die Art und Weise der Gestaltung der Beziehung zu den SuS* umfasst 	<ul style="list-style-type: none"> • SuS* sind selber dafür verantwortlich, etwaige Differenzen im Lerntempo durch gegenseitige Unterstützung auszugleichen; Verantwortungsdelegation seitens der Lehrperson

The- mati- sche Anker	Vergleichs- dimensio- nen	schul- und bildungsbezogene studentische Orientierungen			
		Systembestreiter* innen und System- begleiter*innen	Platzzuweiser* innen	Delegierende	Aufklärer*innen von Differenzen
Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen	Verständ- nis von Inklusion		<ul style="list-style-type: none"> • Organisation inklusionsorientierten Unterrichts; Frage nach Zuständigkeiten; Ausloten von Positionen Studierender verschiedener Studiengänge 		
Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener (angehender) Positionen	Antino- mien	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion über Schüler*innenorientierung im Unterricht im Spannungsfeld zwischen externer Norm und eigener Motivation (Organisationsantinomie) • Kritik an autoritären Lehrpersonen (Symmetrie- und Machtantinomie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen als Platzzuweiser*innen und Normalitätshersteller*innen, haben Macht, SuS* zu einem Verhalten zu animieren (andere SuS* ausgrenzen), das sie sonst nicht vornehmen würden • (Symmetrie- und Machtantinomie) • Positiver Horizont: Lehrpersonen, denen die SuS* vertrauen (Vertrauensantinomie) • Diskussion um Nähe und Distanz (Näheantinomie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Positionierung als junge, beruflich unerfahrene Lehrperson im Schulsystem; Aufbau solidarischer Bündnisse mit älteren, berufserfahrenen Lehrpersonen sind notwendig, um z.B. die Beziehung zu den SuS* eigenmächtig zu gestalten (Organisationsantinomie) 	

The- mati- sche Anker	Vergleichs- dimensio- nen	schul- und bildungsbezogene studentische Orientierungen			
		Systembestreiter* innen und System- begleiter*innen	Platzzuweiser* innen	Delegierende	Aufklärer*innen von Differenzen
Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen	Bezie- hungsge- staltung			<ul style="list-style-type: none"> Durch solidarische Bündnisse mit anderen Lehrpersonen entstehen Möglichkeiten der kritischen Einflussnahme auf schulische Praktiken, die auch die Beziehungsgestaltung zu den SuS* umfasst 	
	Antino- mien			<ul style="list-style-type: none"> Positionierung als junge, beruflich unerfahrene Lehrperson im Schulsystem; Aufbau solidarischer Bündnisse mit älteren, berufserfahreneren Lehrpersonen sind notwendig, um z.B. die Beziehung zu den SuS* eigenmächtig zu gestalten (Organisationsantinomie) 	

8.4 Reflexion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Studierenden zu beiden Erhebungszeitpunkten wenig konkrete Bezüge zu den im Seminar diskutierten Aussagen der Schüler*innen herstellen. Es erfolgt keine intensivere Auseinandersetzung mit den Sichtweisen der Schüler*innen selbst. Die Schüler*innenperspektiven fungieren vielmehr als Brücke, um unmittelbar die eigene angehende Position in Schule und Unterricht zu verhandeln oder sie werden als Ausgangspunkt für schulorganisatorische Überlegungen genutzt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass ähnliche Orientierungen zu Beginn und zum Ende des Seminars rekonstruiert werden konnten und daher kaum Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten zu verzeichnen sind. Eine Ausnahme bildet eine vereinzelt Diskussions der *Platzzuweiser*innen*, in der sich womöglich ein beginnender Wandlungsprozess andeutet, der aber nicht durchgängig im Material rekonstruierbar war. Zu bedenken ist, dass Orientierungen träge gegenüber Veränderungen sind.⁹⁹

⁹⁹ Orientierungen bestehen unter anderem aus impliziten Wissensbeständen, die auch habituell verankert sein können (vgl. Bohnsack 2017, 143ff.).

Der Zeitraum zwischen den beiden Erhebungspunkten betrug lediglich ein Semester. Etwaige aufkeimende Veränderungen, wie bei den *Platzzuweiser*innen*, sind aber nicht unbedingt auf das besuchte Seminar und die Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Schüler*innen zurückzuführen. Studierende sind in dem System Universität sowie in ihrer Freizeit (und den Wechselwirkungen der beiden Systeme) derart in verschiedene Prozesse eingebunden, sodass zu keinem Zeitpunkt direkte Schlüsse von einem ‚Input‘ auf bestimmte Orientierungen gezogen werden können. Ferner ist darauf aufmerksam zu machen, dass die Studierenden sich mittels transkribierter Gesprächsprotokolle mit den Sichtweisen der Schüler*innen befassten, wodurch kein unmittelbares Erleben vorhanden war. Hätten die Studierenden die Gruppendiskussionen selber durchgeführt, wären möglicherweise andere Prozesse zum Vorschein gekommen. Das Formulieren eigener Fragestellungen sowie eine selbstständige Konzeption des Erhebungssettings hätten vielleicht zu eingängigeren Erfahrungen geführt.

Bei den Schüler*innenperspektiven handelt es sich um Aussagen von Schüler*innen der Primarstufe, die eigene Grundschulzeit liegt bei den Studierenden schon eine geraume Zeit zurück. Möglicherweise trug der zeitliche Abstand auch dazu bei, dass die Studierenden nur bedingt ausgehend von den im Seminar diskutierten Fällen Bezugspunkte zu ihrer eigenen Schulzeit herstellten. Bei der Untersuchungsgruppe handelt es sich um Studierende der Sonderpädagogik, des gymnasialen Lehramts und des Lehramts für berufsbildende Schulen und nicht des Lehramts für die Primarstufe. Auch hierin kann begründet sein, warum die Studierenden nur in geringem Ausmaß die Perspektiven der Schüler*innen wahrgenommen haben und zu beiden Erhebungszeitpunkten nur partiell mit in ihre Überlegungen zu Inklusion, Exklusion und Differenzen einbeziehen.

Zudem ist auf einen strukturellen Aspekt hinzuweisen: Das Seminar, an dem die beforchten Studierenden teilnahmen, stellte zu dem Zeitpunkt ein punktuelles Angebot dar. Gerade die Nicht-Sonderpädagogikstudent*innen merkten an, dass sie zuvor in ihrem Studium noch kein dieser Veranstaltung ähnelndes Lehr-Lern-Format besucht hätten. Das zeigt auch eine Lücke inklusionsorientierter universitärer Lehre auf: Die Stimmen der Schüler*innen selbst scheinen – obwohl kasuistische Lehrformate verstärkt Eingang in die Lehrer*innenbildung gefunden haben – in der Hochschullehre wenig Berücksichtigung zu erfahren. Davon ausgehend ist zu fragen, welche Möglichkeiten für Forschung und Lehre zu Inklusion bestehen, um diesem Desiderat zu begegnen.

9 Herausforderungen an inklusionsorientierte Forschung und Lehre: zusammenführende und abschließende Betrachtungen

Das zentrale Erkenntnisinteresse der Studie bestand in der Rekonstruktion schul- und bildungsbezogener studentischer Orientierungen zu Inklusion, Exklusion und Differenzen, um davon ausgehend zu beleuchten, inwiefern sich in ebendiesen Orientierungen Bezüge zu den Schüler*innenperspektiven erkennen lassen. Das Ergebnis, dass die Studierenden die Stimmen der Schüler*innen nicht als eigenständige Positionen in den Diskussionen um Inklusion und Differenzen wahrnehmen, sondern sie vielmehr als Ausgangspunkt für die Gestaltung der eigenen (angehenden) Position in der Schule oder für schulorganisatorische und unterrichtspraktische Überlegungen wählen, ist sowohl mit Blick auf die Gestaltung inklusionsorientierter Hochschullehre als auch auf die Bedeutungen für Forschungen zu inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung zu befragen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben vor allem die Funktion, pädagogische Ordnungen zu identifizieren sowie Reflexionsmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. Hummrich 2018, 208) und im Sinne einer kritischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung das Infragestellen und Befragen als *privilegierte Praktik an der Universität als privilegiertem Bildungsort* in den Mittelpunkt zu rücken (vgl. Mecheril/Klingler 2010). Es sollen bewusst keine „rein handlungstheoretischen Prämiss[e]n“ (Hummrich 2018, 208) aus den Rekonstruktionen abgeleitet werden. Stattdessen wird auf vier Anforderungsbereiche inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung aufmerksam gemacht, die die Orientierungsrahmen der Studierenden widerspiegeln (9.1). „Nicht normative Handlungsimplicationen können also die Folge qualitativer Methodologie und Methoden sein, sondern die Möglichkeitsräume (was man kann) und Transformationspotenziale (was man unter Umständen will“, ebd., 207). Die mit Blick auf die Daten extrahierten Fragen und Anforderungen stellen eine Perspektivierung von Möglichkeiten dar, die fächerübergreifend und interdisziplinär auf etwaige Relevanzen in der Lehre (9.2) und Forschung zur Lehrer*innenbildung (9.3) hindeuten. Abschließend werden Ideen für Anschlussforschungen aufgezeigt (9.4).

9.1 Thematische Anforderungsbereiche im Kontext inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung

Die formulierten Anforderungsbereiche geben Aufschluss über die Relevanzstrukturen der Studierenden und sind vor der Folie eines Verständnisses der Entwicklung von Professionalität „als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2011, 208) zu lesen. Sie sind eng mit Reflexionsprozessen in Bezug auf die eigenen Orientierungen im Bereich von Inklusion und Differenzen verbunden.

Berücksichtigung und Reflexion der Gleichzeitigkeit von normiertem und individuellem, normierendem Systemhandeln

Lehrpersonen sind im System Schule in eine bereits formatierte Praxis eingebunden. Diese Praxis ist ihnen selbst vorgängig, es bestehen demnach bestimmte Systemzwänge, die Anpassungs- und Reproduktionsleistungen erfordern. Die im System Schule beteiligten Subjekte bilden eine Praxisgemeinschaft, innerhalb derer Maßstäbe pädagogischen Handelns konturiert werden (vgl. Rosenberger 2018, 96). Studierende sind zwar noch nicht Teil der gelebten Praxisgemeinschaften, werden aber bereits im Studium dazu aufgefordert, sich mit den Richtlinien professionellen

Handelns dieser Gemeinschaften auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende sich eingehend mit Fragen entsprechender Passung zwischen eigenen, individuellen Ansprüchen und den Anforderungen des Systems befassen und sie als potentiell herausfordernd und konfliktvoll verstehen. Die Thematisierung des Spannungsverhältnisses zwischen vermeintlich erforderlichen Anpassungsleistungen an bestehende normierte Praktiken und dem Bedürfnis nach dem Einbringen eigener innovativer, normierender Praktiken in schulischer Praxis könnte sich als fruchtbar für inklusionsorientierte, differenzsensible Lehr-Lern-Formate erweisen. Dabei bieten sich insbesondere reflexionsorientierte Formate an. Gegenstand solcher Lehr-Lern-Formate kann unter anderem die Frage sein, wie durch die Gestaltung von Praktiken auch die Praxis selbst verändert und im Sinne einer Flexibilisierung von Grenzen erweitert werden kann. Das ist vor allem mit Blick auf die Umsetzung inklusiver Prozesse und gerade in Zeiten gesellschaftlicher Transformationen bedeutsam. Eine konsequente Berücksichtigung dieses Spannungsverhältnisses könnte dann nicht nur Anregungen für die Studierenden bieten, sondern darüber hinaus auch strukturelle Auswirkungen auf die Anschlussfähigkeit zwischen beruflicher und universitärer Praxis haben (vgl. Schrittmesser/Hofer 2012, 142), da die in der Praxis handelnden Subjekte durch ihre Praktiken wiederum ebendiese Praxis (mit-)strukturieren.

Universitäre Lehr-Lern-Formate, die Studierende zur Auseinandersetzung mit den eigenen Orientierungen anregen, sind insbesondere deshalb relevant, weil die Orientierungen den Studierenden selbst nur bedingt zugänglich sind (vgl. Bohnsack 2017, 142). Vor allem die Erfahrungen der eigenen Schulzeit nehmen einen zentralen Stellenwert ein, da das eigene potentielle Handeln häufig an ihnen ausgerichtet wird (vgl. exempl. Cramer 2012, 203; Schwer et al. 2014, 50 und 54). Die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Orientierungen ist jedoch kontextabhängig. Sie vollzieht sich unter Rückgriff auf *normierte* und *individuell normierende* universitäre und schulische Praktiken. „Der praktische Erfolg bei der Arbeit mit Praxisreflexionen liegt nicht zuletzt auch daran, vonseiten der Hochschullehrenden die institutionelle Einbettung der Lern- und Reflexionsprozesse im Studium anzuerkennen sowie die einhergehenden Logiken und Dynamiken aufzugreifen und damit konstruktiv umzugehen“ (Rosenberger 2018, 101). Durch die noch weitgehend fehlende institutionelle Verankerung von Lehr-Lern-Formaten, die zu einer reflexiven Auseinandersetzung „mit dem Eigenen und dem Fremden“ (Helsper 2018, 37) animieren, bleiben ebendiese Reflexionsprozesse oftmals in der Verantwortung der Studierenden und werden somit individualisiert (vgl. ebd.).

Eine Notwendigkeit der (Weiter-)Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten betrifft aber nicht nur die Studierenden, sondern ebenso die Lehrenden. Auch sie sind dazu aufgefordert, sich mit dem Spannungsverhältnis normierter und regelgeleiteter Abläufe ihrer Lehre und ihren eigenen möglicherweise normierenden Orientierungen zu befassen. Dabei sind sowohl die Inhalte der Lehrveranstaltungen, als auch die Frage, wie Differenz zum Gegenstand der Lehre werden kann, in den Blick zu nehmen. Derartige Auseinandersetzungen können darüber hinaus Fragen an die formalen Abläufe implizieren, zum Beispiel inwiefern durch das eigene Lehrverhalten universitäre Praktiken des Sprechens, strukturelle Ordnungen sowie Wissensbestände (re-)produziert werden (vgl. Hoffarth et al. 2013; Machold/Mecheril 2013). Formate der Reflexion wie Fallarbeit können dazu anregen, dass sowohl Studierende als auch Lehrende ihre eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen¹⁰⁰ in Beziehung zu theoretischen Konzepten so-

100 Ein reflexiver Zugriff auf die eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen ist dabei immer nur aspekthaft möglich, da gerade die konjunktiven Dimensionen von Orientierungen den Subjekten oftmals unbewusst sind (vgl. exempl. Bohnsack 2013a, 245). Reflexive Formate können aber dennoch Prozesse solcher Auseinandersetzungen anregen.

wie strukturellen Rahmenbedingungen setzen. Solche Veranstaltungsformate gilt es weiter in die Strukturlogiken der Universitäten einzubinden. Erst dann kann sichergestellt werden, dass die Forderung nach Reflexion nicht in einer Verantwortungsdelegation an die Subjekte „mit der Suggestion, bei der professionellen Lösung von ‚Krisen‘ komme es einzig und allein auf die Lehrperson selber an“ (Häcker 2017, 39) mündet.

Justierung des Verhältnisses zwischen Macht und Symmetrie in der Schule

Die Justierung des Verhältnisses zwischen Macht und Symmetrie (vgl. Helsper 2016, 55) schließt an die Ausführungen zu normiertem und individuellem normierendem Systemhandeln an, führt aber noch darüber hinaus. Aus der Rekonstruktion der Orientierungen geht hervor, dass die Studierenden das Verhältnis zwischen Macht und Symmetrie im Hinblick auf das System Schule, das Arbeits- und Beziehungsverhältnis zwischen verschiedenen Lehrpersonen, zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sowie zu anderen im System Schule beteiligten Subjekten diskutieren. Dabei sind Modi der Zusammenarbeit zu entwickeln, die gleichermaßen Asymmetrie und Symmetrie berücksichtigen. Gerade mit Bezug auf Inklusion und Differenzen ist die Anerkennung verschiedener Perspektiven bedeutsam. Zu ergründen ist dann, welche Sichtweisen vorliegen und wie diese füreinander anschlussfähig gestaltet werden können, sodass pädagogische Arbeitsbündnisse (vgl. Oevermann 1996) entstehen, die mit der Gleichzeitigkeit von Symmetrie und Asymmetrie reflektiert operieren (vgl. Helsper 2016, 55). Die in schulische Strukturen eingebetteten Antinomien wie die Macht- und Symmetrieantinomie und Möglichkeiten der Konstituierung pädagogischer Arbeitsbündnisse sollten gezielt Gegenstand universitärer Hochschullehre werden. Vor allem mit Blick auf inklusive Prozesse kann dadurch potentiell ein stärkeres Verständnis für die Kontingenz pädagogischen Handelns entwickelt werden, das zu einem reflexiven Umgang mit Differenzen und Heterogenität (vgl. Lang et al. 2010, 319) beitragen kann.

Es bietet sich in der Lehre an, Prozesse der Justierung der Verhältnisse zwischen Macht und Symmetrie prospektiv mit Studierenden im Hinblick auf ihr zukünftiges Lehrer*innenhandeln aufzugreifen. Zu bedenken ist dabei, dass auch universitäre Lehre selbst von dem beschriebenen Spannungsverhältnis betroffen ist. Die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden ist ebenso wie das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis strukturell asymmetrisch. Das zeigt sich vor allem in der Verantwortlichkeit der Lehrenden, die Lehr-Lern-Formate formal zu strukturieren sowie sich als Träger*in oder auch Vertreter*in von Bildungsinhalten und Bildungszielen zu inszenieren (vgl. Hoffarth et al. 2013, 69f.). Die Institution Universität und die an ihr Beteiligten sind stets aufgefordert, universitäres Wissen kritisch zu prüfen. Trotz einer etwaigen institutionalisierten Praktik des Infragestellens existiert ein Primat der Vormachtstellung universitären Wissens, das zumeist durch die Lehrenden verkörpert wird (vgl. Machold/Mecheril 2013). Demnach ist auch in Bezug auf universitäre Lehre zu erörtern, in welchen Situationen mit welchen Grenzen Momente der Symmetrie in die asymmetrische Beziehung integriert werden können.

Diskussion um und Reflexion über Momente der Delegation und Externalisierung

Aus der Rekonstruktion der studentischen Orientierungen geht hervor, dass Schwierigkeiten bei der Übersetzung externer, aber auch interner Ansprüche in antizipierte berufliche Praktiken zu einer Delegation von Verantwortlichkeiten und Externalisierung von Problemlagen bei den Studierenden führen können. Oevermann weist beispielsweise auf die Gefahr hin, dass Lehrpersonen Krisen abwehren und eine Externalisierung von Problemen in der Charakterisierung von Schüler*innen als ‚Problemfälle‘ münden kann (vgl. Oevermann 2002, 50f.).

Die Studierenden wünschen sich spezifische Handlungsanweisungen sowie ein spezifisches Wissen über die pädagogisch Adressierten. Das steht der Entwicklung einer dekonstruktivistischen Haltung, die offen „gegenüber heterogenen und auch widersprüchlichen Selbstentwürfen“ (Fegter et al. 2010, 241) ist, kontrastiv gegenüber. Eine solche Haltung impliziert „ein Absehen davon, ein vollständiges Wissen darüber erlangen zu wollen, wer das konkrete Gegenüber genau ist, um ihn_sie dementsprechend zu bestimmen und zu konkretisieren“ (ebd.). Die damit einhergehende Herausforderung besteht darin, den Wunsch nach einer konkreten Bestimmung der pädagogisch Adressierten so zu thematisieren, dass verdeckte Mechanismen des *Sprechens-Über* (vgl. Spivak 2008 [1988]), die potentiell festschreibend und gewaltförmig sein können, reflexiv zugänglich werden. Dabei sind auch die Lehrenden keine geschichts- und körperlosen Subjekte. Die von den Dozierenden erlebten Erfahrungen von Fremdheit, Diskriminierung und Differenzen strukturieren die Gespräche über Differenzen fortlaufend latent mit. Die Bestimmung der*/des* jeweils Andere*n wird nur im Zusammenhang mit der jeweils eigenen Position analysierbar. Dies kann durch die Arbeit mit bestimmten Fällen sowie in der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie erfolgen: „In [...] kasuistischen Seminaren kann ausgehend vom fremden Fall, die implizit bleibende Arbeit am eigenen Fall im Sinne einer Resonanz des fremden Falles im Eigenen angestoßen werden“ (Helsper 2018, 38). Gerade berufsbiographische Perspektiven auf Lehrer*innenprofessionalität eignen sich, um auch der Verschränkung beruflicher und privater Ereignisse in biographischen Auseinandersetzungen nachzugehen (vgl. exempl. Terhart 2011; Messner/Reussi 2000). Im Kontext von Inklusion scheinen sich Mechanismen der Verantwortungsdelegation sowie der Externalisierung potentiell zu verstärken. Eine erhöhte Heterogenität der Schüler*innenschaft, die unter anderem eine Zusammenarbeit von Lehrpersonen unterschiedlicher Professionen erfordert, kann zu einer Verunsicherung des eigenen Berufsbildes und der beruflichen Aufgaben führen (vgl. Lütje-Klose/Neumann 2015, 103; B. Lindmeier 2017, 52).

Diskussion um und Reflexion von machtvollen Kategorisierungen im Kontext von Heterogenitäten

Mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse wird deutlich, dass Prozesse der Kategorisierungen und daraus entstehende (potentiell diskriminierende) Folgen ein für die Studierenden relevantes Thema darstellen. Die Versuche der Studierenden, das Spannungsverhältnis von Re- und Dekonstruktion von Differenzen in Bezug zu konkreten Situationen beruflicher Praxis zu setzen, münden allerdings in einem Handlungsdilemma. Sie verwerfen Möglichkeiten der Dekonstruktion und Verschiebung differenzbasierter Kategorisierungen mit Verweis auf die ihrer Meinung nach nicht mögliche Übersetzung in Settings der beruflichen Praxis. Aus diesen Überlegungen geht die Frage hervor, wie die Konstruktion von Differenzen und Prozessen der Differenzierung in universitärer Lehre so zum Gegenstand der Diskussion werden kann, dass sowohl Studierende als auch Lehrende ein eventuelles „Unbehagen“ (Arens et al. 2013, 20) zulassen und aushalten. Ein solches Unbehagen kann zum Beispiel durch das Infragesetzen von und die Auseinandersetzung mit Kategorisierungen, vermeintlich binären Deutungsmustern, der Kontingenz pädagogischer Situationen oder auch der „Verweigerung von Handlungsempfehlungen“ (ebd.) ausgelöst werden. Es kann nicht „Ziel der Thematisierung von Differenz [...] sein, pädagogische Situationen als Problemfälle so zu bearbeiten, dass Lösungsstrategien sichtbar und den Studierenden vermittelt werden“ (ebd., 21). Die Herausforderung bestehe hingegen darin, „sowohl zu theoretischen, politischen wie pädagogischen Fragen im Hinblick auf Differenzverhältnisse keine abschließende Festlegung vorzunehmen und die Dinge analytisch und normativ in der Schwebelage zu halten“

(ebd., 20). Die Thematisierung von Differenzen auf die beschriebene de-essentialisierende Art und Weise könnte zunächst über eine theoretische Sensibilisierung für das Zusammenspiel von (Re-)Produktion und Dekonstruktion verlaufen. Studierende würden sich beispielsweise mit Mechanismen und Funktionen von Komplexitätsreduktion, performativen Wirkungen von Sprache (vgl. Plößer 2010, 219), dem Verständnis eines Doing Difference (vgl. West/Fenstermaker 1995; Fenstermaker/West 2001) und Undoing Difference (vgl. Hirschauer 2014), der Verschränkung von Differenzkategorien (vgl. Winker/Degele 2009) sowie subjektbezogenen kategorialen Adressierungen und Anrufungen (vgl. Butler 2016) theoretisch beschäftigen. In diesem Zusammenhang ist ein Zugang zu den eigenen Orientierungen in Bezug auf Differenzen und vermeintlich normative Erwartungen der Disziplin bedeutsam. Ferner ist relevant, wie die eigenen Orientierungen wahrgenommen und zur Explikation gebracht werden. „Die Schulung des beobachtenden Blicks und der beschreibenden Sprache sowie die Reflexion der eigenen Wahrnehmung sind wichtige Schritte im Prozess des Professionalisierens für inklusiven Unterricht“ (Braß/de Boer 2015, 96). Die Wahrnehmung von Irritationen über scheinbar eindeutige Zuschreibungen verfügt dabei über das Potential, bestehende Ordnungen durcheinanderzubringen, auf Kontingenzen pädagogischer Situationen aufmerksam zu machen und Prozesse kritischer Distanzierungen anzuregen (vgl. Hoffarth et al. 2013, 55). Diese Irritationen können nicht nur die Studierenden betreffen, sondern auch die Lehrenden, beispielsweise dann, wenn die Irritationen auf Seiten der Studierenden ausbleiben und die „Differenzordnung [...], anstatt in Frage gestellt zu werden, durch die Beiträge im Seminar reproduziert“ (ebd., 63) wird. Das kann dazu führen, dass die Dozierenden sowohl über das Gesagte als auch in ihren Handlungsrouninen verunsichert werden (vgl. ebd., 54). Dabei ist insbesondere ein Bewusstsein dafür notwendig, dass „das Sprechen über ‚Heterogenitäten‘ und über ihre Ungleichheit erzeugende Wirkung [...] zur Verfestigung kollektiver Grenzziehungen beitragen kann“ (Pfaff-Czernecka 2017, 28). Die Gefahr, Kategorien zu homogenisieren und mit bestimmten Problemen in Verbindung zu bringen, ist vor allem dann gegeben, wenn Heterogenitäten als Kollektive verhandelt werden (vgl. ebd., 29). Gleichzeitig „bedarf [es] einer Kollektivierung der Perspektive, um zur Wahrnehmung individueller Problemlagen zu verhelfen“ (ebd.). Universitäre Lehre ist somit herausgefordert, eben dieses Spannungsverhältnis zum Gegenstand der Diskussion zu machen.

9.2 Implikationen für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung: Fragen an die Hochschullehre

In den einführenden Betrachtungen dieser Studie wurde die Universität als privilegierter Ort charakterisiert, der durch Praktiken des Infragestellens und Befragens Voraussetzungen für Bildungsprozesse schafft (vgl. Mecheril/Klingler 2010). Diese Charakterisierung kann als eine *Idee der Universität* gelesen werden. Als solche verweist sie implizit auf einen Idealzustand, oder anders ausgedrückt auch auf einen „phantastische[n] Ort, an dem (Lehrende und) Studierende aufgefordert sind, jedes Wissen, auch das der Wissenschaft und Universität, in Frage zu stellen“ (Machold/Mecheril 2013, 46). Machold und Mecheril führen unter Rückgriff auf Derrida (2001) an, dass das, „[w]as konkret an den Universitäten geschieht, [...] im Einzelfall wenig mit der Idee der Universität zu tun haben [mag]“ (ebd.). Durch die Bezugnahmen auf dieses Ideal wird dennoch die Idee der Universität angerufen, „ihr [wird] so zur Geltung“ (ebd.) verholfen. Die aus der Idee der Universität und den ‚Einzelfällen‘ hervorgehenden Diskrepanzen verweisen auf Spannungsfelder universitärer Praktiken, mit denen Studierende und Dozierende gleichermaßen konfrontiert sind. Durch das Einüben der Praktiken des Infragestellens und Befragens können diese Spannungsfelder

zum Gegenstand der Reflexion in universitärer Lehre werden. Dabei kommt vor allem der Bereitschaft, etwaige Verunsicherungen anzunehmen und daraufhin die eigenen Annahmen kritisch zu überdenken, eine hohe Bedeutung zu. Methodische Überlegungen dahingehend, durch welche Gegenstandsbezüge sich Studierende potentiell irritieren lassen (vgl. Hoffarth et al. 2013, 56) – in dieser Studie durch die Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Schüler*innen – müssen nicht zwangsläufig dazu führen, dass diese Irritationen dann *tatsächlich* auftreten. Die „Irritation der Lernenden/Studierenden [kann] weder durch die Lehrenden direkt erzeugt werden, noch kann gesichert werden, dass in Folge der Irritation die gewünschten Bildungsprozesse stattfinden“ (ebd., 57). Aber auch und womöglich *gerade* unerwartete Reaktionen in der Lehre können auf Kontroversen und Diskussionsbereiche hinweisen. Das bedeutet nicht, dass diese unmittelbar beantwortet werden müssten. Die Ergebnisse der rekonstruierten schul- und bildungsbezogenen Orientierungen werfen folgende Fragen auf:

1. Wie kann universitäre Lehre dazu beitragen, dass Studierende für differenzierte Sichtweisen auf Prozesse des Doing/Undoing Difference sensibilisiert werden?
2. Wie können Studierende dazu angeregt werden, sich in ihren Orientierungen zu Inklusion und Exklusion und Differenzen auf die Perspektiven der Schüler*innen zu beziehen und auf Grundlage dieser inklusionsspezifische Themen zu verhandeln?
3. Wie können Hochschullehrende die Orientierungen ihrer Seminarteilnehmer*innen erfassen? Welche Formen der Erhebung sind dafür angemessen?
4. Wie kann die Normativität dieser Prämissen und Zielsetzungen reflektiert und ins Verhältnis zu den eigenen Ansprüchen der Lehre und den Anforderungen der Disziplin gesetzt werden?

Während die ersten beiden Punkte eher auf mögliche Erkenntnisprozesse für Studierende abzielen, nehmen Letztere hingegen die Perspektive der Dozierenden ein und richten den Fokus auf Fragen der Konzeption und Gestaltung inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehr-Lern-Formate.

„Allgemeingültige“ Antworten auf diese Fragen lassen sich nicht finden und wären im Sinne der Berücksichtigung der jeweiligen spezifischen Settings und Formate auch nicht zielführend. Die in dieser Studie vorgestellte Seminarkonzeption stellt dennoch einen Versuch dar, sich möglichen Antworten auf die ersten beiden Fragen anzunähern. Hierfür wurden erstens verschiedene Zugänge auf Inklusion, Exklusion und Differenzen aufgezeigt, die die Beschäftigung mit theoretischen Prämissen, mit den eigenen Orientierungen zu Inklusion, Exklusion und Differenzen sowie mit den Perspektiven der Schüler*innen umfassten. Zweitens wurden verschiedene Bausteine theoretisch extrahiert und in der Veranstaltungskonzeption berücksichtigt, die im Verlauf der Seminare erprobt und (weiter-)entwickelt werden konnten. Mit Blick auf die Ergebnisse ist allerdings zu fragen, inwiefern eine kasuistische Seminarkonzeption, die die Schüler*innenperspektiven als Bezugspunkt der Reflexion für Studierende wählt, dazu führen kann, dass sich die Studierenden auch tatsächlich auf die Sichtweisen der Schüler*innen einlassen. In der Reflexion der Ergebnisse wurde bereits auf etwaige Fallstricke in der vorgestellten Seminarkonzeption hingewiesen. Das betraf vor allem den Aspekt, dass der Kontakt zwischen Studierenden und Schüler*innen über Daten verlief und die Studierenden diese nicht selbst erhoben hatten. Weiter handelte es sich um Aussagen von Schüler*innen aus der Primarstufe, wodurch für einen Teil der Untersuchungsgruppe (Studierende mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien sowie an berufsbildenden Schulen) womöglich weniger Identifikationsmöglichkeiten mit der potentiellen Adressat*innenschaft vorhanden waren. Ebenso wurde auf die kurze Zeitspanne zwischen den

Erhebungszeitpunkten sowie auf die Notwendigkeit einer integrativen Einbettung ebensolcher Seminarformate in die Studienstruktur hingewiesen. Neben diesen konkret auf das vorliegende Seminarkonzept und den rekonstruierten Orientierungen bezogenen Überlegungen ist die Forderung nach kasuistischen Seminarformaten selbst kritisch in den Blick zu nehmen und auf ihre Grenzen hin zu beleuchten. Die Ergebnisse weisen somit womöglich auch auf Grenzen kasuistischer Fallarbeit hin. Wie im Verlauf der Studie beschrieben, werden gerade im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung starke Hoffnungen und Erwartungen an kasuistische Formate gerichtet. Diese können Gefahr laufen, Handlungsprobleme, die in der beruflichen Praxis auftreten, als ‚richtig oder falsch‘ zu bewerten. Damit wird impliziert, „dass die Arbeit am Fall das Wissen mittransportieren müsse, wie es besser gegangen wäre“ (Hummrich 2020, 69). Ferner kann die Schwerpunktsetzung auf berufliche Praktiken zu einer Entwertung des theoriegeleiteten Studiums führen, indem mit Fallarbeit der Forderung nach beruflicher Praxisorientierung nachgekommen wird, wobei der Anspruch der Wissenschaftlichkeit in den Hintergrund rückt. Das bereits in den einführenden Betrachtungen und im Verlauf der Studie mehrfach diskutierte Verhältnis zwischen universitärer und beruflicher Praxis zeigt sich ebenso in dem Postulat nach kasuistischen Seminarformaten in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung und entsprechenden Forschungen, die sich in diesem Kontext verorten.

„[D]ie Verpflichtung auf wissenschaftliches Vorgehen, das zeit- und handlungsentlastend ist, steht zuweilen in Widerspruch mit der Praxis- und Nutzenerwartung, die sich in Forschungs- und Bildungsprogrammen einschreibt. Inklusion kann vor diesem Hintergrund selbst als Fall betrachtet werden, an dem sich diese Doppelperspektive prototypisch nachvollziehen lässt, der auch eine kasuistische Inklusionsforschung nicht entkommt. [...] Dies lässt sich mit Kasuistik nur zum Teil reflexiv einfangen, denn auf Inklusion bezogene kasuistische Projekte müssen sich eben auch der Verstrickung von Politik, Wissenschaft und Praxis stellen“ (ebd., 73).

Diese Doppelperspektive spiegelt sich auch in dem beschriebenen Seminarformat, dem Forschungsvorhaben und der Einbettung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wider. Die skizzierte kritische Perspektive auf kasuistische Formate und Forschungen im Bereich von Inklusion sowie die Ergebnisse dieser Studie sollen das Potential kasuistischer Lehrer*innenbildung nicht in Abrede stellen. Aber sie machen womöglich auf eine ‚romantisierende Verklärung‘ aufmerksam, die kasuistischen Formaten in den Diskussionen um eine Professionalisierung für Inklusion oftmals anhaftet und von der sich auch diese Studie nicht freisprechen kann.

Kasuistische Lehrformate als eine mögliche Antwort auf die Frage, wie Studierende dazu angeregt werden können, sich in ihren schul- und bildungsbezogenen Orientierungen auf die Perspektiven der Schüler*innen zu beziehen, weisen auf die Notwendigkeit zumindest partieller Wissensbestände um diese studentischen Orientierungen hin. Erst dann können Lehrende ihre Lehrformate entsprechend an den Relevanzstrukturen der Studierenden ausrichten. Die Rekonstruktion schul- und bildungsbezogener Orientierungen in Bezug auf Inklusion und Differenzen und die daraus hervorgehenden Erkenntnisse, welche Inhalte für die Studierenden (nicht) relevant sind, stellt somit eine mögliche Annäherung an die dritte Frage dar. Diesbezüglich ist jedoch mit Blick auf den Umfang und die Ressourcen anzumerken, dass eine solche Vorgehensweise nicht zu Beginn jedes Seminars und mit jeder Zielgruppe umgesetzt werden kann. Die Ergebnisse der Studie können aber möglicherweise die Gestaltung anderer Formate perspektivieren und dadurch ein ‚Gerüst‘ bilden, das im Weiteren für die jeweiligen Lehr-Lern-Formate Vorschläge der Adaption anbieten könnte. Die dritte Frage verweist darüber hinaus auf die Diskussionen über inklusionsorientierte Hochschulen und Öffnungen der Hochschulen. Diese

befassen sich mit der Frage nach inkludierenden und exkludierenden Strukturen und barrierefreier Studien- sowie Eingangsbedingungen (vgl. Dannenbeck et al. 2016, 9). Die Universitäten werden aufgefordert, ihren Status als privilegierter und exkludierender Bildungsort stärker als bisher einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Das vorrangige Ziel dieser Analysen besteht darin, die Universitäten für weitere Personenkreise zugänglich werden zu lassen. Obwohl Hochschulbildung nicht wie der Schulbereich vorab einer segregierenden Ordnungslogik folgt, „gibt es auch hier vielfältige Barrieren, auf die junge Menschen mit Beeinträchtigungen beim Zugang zum Studium und im Studienalltag noch immer treffen“ (Schindler 2014). Forschungen im Bereich der Hochschule weisen zwar auf erhöhte soziale Mobilität der Studierenden hin, zeigen aber ebenso sich neu konstituierende, ungleiche hierarchische Anordnungen auf, die zu Ausgrenzung und Diskriminierung führen können. Der Anspruch der Gestaltung einer inklusiven Hochschule findet dann häufig in Programmen zur Förderung bestimmter Studierendengruppen seinen Niederschlag, was wiederum in der Konfiguration eines Spannungsverhältnisses zwischen Normierung und Vielfalt mündet (vgl. ebd., 12f.). „Universitäten [...] unterliegen dem Zwang, ihre Tore für immer mehr AspirantInnen auf tertiäre Bildung zu öffnen. Sie unterliegen auch der Norm, Diversität der StudentInnen zu fördern und zu gestalten“ (ebd.). Dieses Zusammenspiel zwischen Vielfalt und Normierung kann zu Verunsicherungen führen, da „[d]ie Wahrnehmung der Heterogenität [...] mitunter Vorstellungen sozialer Normalität heraus[fordert]“ (ebd.). Genau für solche Formen des Zusammenspiels, die damit einhergehenden neuen Grenzbeziehungen sowie die aus diesen Dynamiken entstehenden Irritationen gilt es, aufmerksam zu bleiben. Kappeller und Lindmeier konstatieren, dass „bei allen Tendenzen und Maßnahmen zur Öffnung und Flexibilisierung im Hochschulkontext eine Sensibilität für persistente und mögliche neuartige Grenzbeziehungen, Wertzuschreibungen und Disziplinierungen bestehen bleiben [muss]“ (Kappeller/B. Lindmeier 2019, 235).

Die Überlegungen zum Umgang mit normierten Ansprüchen an Hochschulen führen zur vierten Frage, die – bezogen auf den Bereich der Lehrer*innenbildung – eine Reflexion darüber voraussetzt, wie inklusionsorientierte, differenzsensible Lehrer*innenbildung gestaltet werden kann, welche Herausforderungen mit welcher Priorisierung an die Studierenden gestellt und auf welche Lernziele hin universitäre Veranstaltungsformate konzipiert werden können. Dafür ist es unabdingbar, dass Lehrende sich ihrer eigenen Norm- und Wertvorstellungen in Bezug auf den entsprechenden Gegenstand bewusst werden und Überlegungen dahingehend vornehmen, inwiefern diese kongruent mit den Ansprüchen der jeweiligen Disziplin sind oder womöglich in Konflikt mit ihnen stehen. Der Fokus richtet sich auf die Frage, wie universitäre Lehre Differenz zum Gegenstand der Diskussionen machen kann, bei gleichzeitiger Reflexion darüber, dass sich diese Lehre ebenso unter Bedingungen von Differenz vollzieht (vgl. Hoffarth et al. 2013; Machold/Mecheril 2013). In diesem Kontext sind Formate des kollegialen Austausches zu diskutieren, die es ermöglichen, die eigene Lehre, die in ihr eingeschriebenen strukturellen Differenzverhältnisse sowie die eigene Positioniertheit gezielt zu reflektieren.

„Lehre zum Thema Differenz braucht [...] zum einen Bezugnahmen auf Bildungsinhalte, Bildungsziele und formelle Rahmungen, die ein Arrangement ermöglichen, in dem sich Bildungsprozesse ereignen können. Lehre zum Thema Differenz braucht aber genauso Unentschiedenheiten wie Eingeständnisse von Unklarheiten und das Erleben und Kommunizieren von Irritationen“ (Hoffarth et al. 2013, 70).

9.3 Implikationen für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung: Fragen an die Forschung

Anknüpfend an die rekonstruierten studentischen Orientierungen zu Inklusion, Exklusion und Differenzen ist zu fragen, inwiefern diese auf Herausforderungen einer qualitativ-rekonstruktiven Bildungsforschung im Bereich inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung aufmerksam machen. Nach Hummrich ist Bildung ausschließlich als „Möglichkeitskategorie oder Selbstinterpretation zu beschreiben“ (Hummrich 2018, 199). Praxis wird demnach vielmehr „im verstehenden Nachvollzug“ (ebd.) erfasst. Die Erkenntnisse verdeutlichen Anforderungsbereiche der beruflichen Praxis und werfen Fragen für die Gestaltung inklusionsorientierter, differenzsensibler Hochschullehre auf. Sie können auf Desiderate in dem jeweiligen Forschungsbereich hinweisen und so aufzeigen, welche Phänomene und Mechanismen bisher womöglich noch zu wenig Berücksichtigung erfahren haben. Insbesondere einer der vier beschriebenen Anforderungsbereiche, die Diskussion um und die Reflexion über Momente der Delegation, ist hier von Interesse. Die Rekonstruktionen zeigen, dass Herausforderungen, die mit inklusiven, differenzsensiblen Praktiken einhergehen, bei den Studierenden potentiell in Momenten von Delegation und Externalisierung sowie in Handlungsdilemmata münden. Der nahezu ausschließliche Rekurs der Studierenden auf die Perspektiven der Schüler*innen zur Verhandlung unterrichts- und schulorganisatorischer Belange kann auch als eine Form der Externalisierung gelesen werden. Es findet folglich kaum eine Integration der Stimmen der Schüler*innen in die eigenen Orientierungen zu Inklusion und Differenzen statt. Die Perspektiven der Schüler*innen werden vielmehr funktional betrachtet. Mechanismen von Delegation und Externalisierung zeigen sich ebenso in den Diskussionen um differenzbasierte Kategorisierungen, die Gestaltung inklusionsorientierten Unterrichts sowie in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen verschiedener Professionen. Diese Befunde deuten auf ein scheinbar übergreifendes Muster hin, das angesichts der Ergebnisse beinahe konstitutiv für die Diskussionen um den Anspruch von Inklusion zu sein scheint. Mit Blick auf die Forschung um inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung böte es sich daher an, sich diesen Verfahrensweisen detaillierter anzunähern. Dabei scheinen berufsbiographische Perspektiven auf Lehrer*innenprofessionalität geeignet, um private und berufliche Erfahrungen zu analysieren, die sich womöglich als potentielle Einflussgrößen auf Praktiken von Delegation und Externalisierung erweisen.

In Bezug auf die Diskussionen um differenzbasierte Kategorisierungen machen die Ergebnisse ferner auf einen Zusammenhang zwischen der Reflexion von Kategorisierungsprozessen und der antizipierten Gestaltung des Beziehungsverhältnisses zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen aufmerksam. Abstrahiert man dieses Ergebnis, lässt sich folgende Vermutung aufstellen: Die Reflexion machtvoller Kategorisierungen und der damit verbundenen Zuschreibungsprozesse wirkt sich auf die (antizipierte) Gestaltung von Beziehungsformaten aus. Diese Reflexionsprozesse führen möglicherweise zu Momenten der Dekonstruktion, zu Bedeutungsverschiebungen und -erweiterungen und haben das Potential, normierte Vorstellungen infrage zu stellen. Das betont die Relevanz der Entwicklung einer dekonstruktivistischen Haltung (vgl. Fegter et al. 2010), die davon absieht, das Gegenüber genau entlang von sozialen Ordnungskategorien positionieren zu wollen (vgl. Arens et al. 2013, 14). Diese Infragestellungen regen dazu an, dass sich (angehende) Professionelle um die Integration symmetrischer Anteile in strukturell asymmetrischen Beziehungen bemühen.

Notwendig erscheint ein Bewusstsein dafür, dass asymmetrische Beziehungsverhältnisse konstitutiv für schulische Praktiken sind, die weder niegiert noch aufgelöst werden können. Es ist

gerade ein wesentlicher Aspekt in der Herausbildung von Professionalität, keine Auflösung des asymmetrischen Beziehungsverhältnisses anzustreben, da dieses eher in Ausblendungen von Hierarchien mündet. Die Annahme der bestehenden Asymmetrie bedeutet, sich als Lehrperson um die strukturell mächtigere Position und der damit einhergehenden Gefahr des Machtmissbrauchs bewusst zu sein. Davon ausgehend können dann Überlegungen dahingehend angestellt werden, wie Momente und Räume geschaffen werden können, in denen die konstitutive Asymmetrie in den Hintergrund und die Symmetrie in den Vordergrund rückt.

Am Material zeigt sich, dass die Diskussion der Studierenden über das Verhältnis von Reproduktion und Dekonstruktion von Kategorien letzten Endes in einem Handlungsdilemma mündet – mit der Folge, Momente der Dekonstruktion aufgrund vermeintlicher Nicht-Praxistauglichkeit zu verwerfen. Die Reflexionen der Spannungsverhältnisse von Reproduktion und Dekonstruktion auf den unterschiedlichen Ebenen von Gesellschaft, Institutionen und Subjekten sollten nicht dazu führen, dass sich die Subjekte, hier die Studierenden, nicht mehr als handlungsfähig erleben. Studierende könnten in diesem Kontext zur Konkretisierung und Reflexion ihrer eigenen Ansprüche angeregt werden. Sie in dem Prozess zu begleiten, zu unterstützen und diesen mit ihnen gemeinsam zu gestalten, ist somit eine wesentliche Aufgabe von Hochschullehrenden.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Abegglen, H./Streese, B./Feyerer, E./Schwab, S. (2017): Einstellung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde (Reihe: Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2)*. Münster/New York: Waxmann. S. 190–202
- Alavi, B./Sansour, S./Terfloth, K. (2017): Inklusionsorientierte Lernsettings in der Lehrerbildung. In: Greiten, S./Geber, G./Gruhn, A./Königer, M. (Hrsg.): *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster/New York: Waxmann. S. 93–107
- Amirpur, D. (2018): Zum Verhältnis von Diskriminierungsforschung, Intersektionalität und inklusiver Hochschuldidaktik. In: Platte, A./Werner, M./Vogt, M./Fiebig, H. (Hrsg.): *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 65–71
- Amrhein, B. (2017): Professionalisierung für Inklusion. Akteurinnen und Akteure der Sekundarstufe zwischen Determination und Emergenz. In: Lindmeier, C./Weiß, H. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung (Beiheft 1: Sonderpädagogische Förderung heute)*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 118–133
- Arens, S./Fegter, S./Hoffarth, B./Klingler, B./Machold, C./Mecheril, P./Menz, M./Plößer, M./Rose, N. (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, P./Arens, S./Fegter, S./Hoffarth, B./Klingler, B./Machold, C./Menz, M./Plößer, M./Rose, N. (Hrsg.): *Differenz unter Bedingungen von Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. S. 7–27
- Arndt, A./Gieschen, A. (2013): Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In: Werning, R./Arndt, A. (Hrsg.): *Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 41–62
- Attia, M./Edge, J. (2017): Be(com)ing a reflective researcher: a developmental approach to research methodology. In: *Open Review of Educational Research*, Jg. 4, H. 1. S. 33–45. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/265507.2017.1300068> [Zugriff: 02.06.2020]
- Baumann, B./Henrich, C./Studer, S. (2015): Differenzierung und Klassenführung. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler im integrativen Setting. In: *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Jg. 84, H. 4. S. 320–323
- Baumert, J./Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, N. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. S. 29–53
- Baumert J./Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Jg. 9, H. 4. S. 469–520
- Behse-Bartels, G./Brand, H. (2009): Subjektivität in der qualitativen Forschung – Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Einleitung. In: Behse-Bartels, G./Brand, H. (Hrsg.): *Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 13–18
- Benner, D. (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung-Bildung-Negativität (Beiheft 49: Zeitschrift für Pädagogik)*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 7–21
- Bethge, A. (2018): Gestalten einer das Lernen herausfordernden Lehrer-Schüler-Beziehung im Gemeinsamen Unterricht – eine Skizze. In: Feyerer, E./Prammer, W./Prammer-Semmler, E./Kladnik, C./Leibetseder, M./Wimberger, R. (Hrsg.): *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 226–243
- Billmann-Machecha, E./Gebhard, U. (2014): Die Methode der Gruppendiskussion zur Erfassung von Schülerperspektiven. In: Krüger, D./Parchmann, I./Schecker, H. (Hrsg.): *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum. S. 147–158
- Blanton, L.P./Pugach, M.C. (2007): *Collaborative programs in general and special teacher education. An action guide for higher and state policy makers*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, R. (2014a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Stuttgart: UTB.

- Bohnsack, R. (2014b): Die Milieuanalyse der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Isenböck, P./Nell, L./Renn, J. (Hrsg.): Die Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Formen der Vergemeinschaftung (Sonderband 1: Zeitschrift für theoretische Soziologie). Weinheim: Beltz Juventa. S. 16–45
- Bohnsack, R. (2013a): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 3. (aktualisierte) Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 241–270
- Bohnsack, R. (2013b): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. (durchgesehene) Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 205–218
- Bohnsack, R. (2013c): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 175–200
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS. S. 119–153
- Bohnsack, R. (2011a): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 3. Auflage. Opladen/Farminghton Hills: Barbara Budrich. S. 40–44
- Bohnsack, R. (2011b): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 3. Auflage. Opladen/Farminghton Hills: Barbara Budrich. S. 137–138
- Bohnsack, R. (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthafigkeit. In: Earius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farminghton Hills: Barbara Budrich. S. 47–72
- Bohnsack, R. (2007): Performativität, Performanz und die dokumentarische Methode. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz. S. 200–212
- Bohnsack, R. (2005): Standards für nicht-standardisierte Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, Beiheft 4. S. 63–81. [http://www.forschungsnetzwerk.at/download-pub/bohnsack_standards1.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/download/pub/bohnsack_standards1.pdf) [Zugriff: 14.01.2019]
- Bohnsack, R. (1997): Die Dokumentarische Methode. In: Hinzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS. S. 191–212
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 3. (aktualisierte) Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 9–32
- Boldaz-Hahn, S. (2013): „Weil ich dunkle Haut habe...“ – Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg/Basel/Wien: Herder. S. 139–149
- Bonnet, A./Hericks, U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 101–126
- Bosse, S./Jaeuthe, J./Lambrecht, J./Bodga, K./Koch, H./Spörer, N. (2018): Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule: Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. In: Empirische Sonderpädagogik, ohne Jg., H. 4. S. 329–345
- Bourdieu, P. (2016 [französischsprachiges Orig. 1998]): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2013 [französischsprachiges Orig. 1979]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971 [französischsprachiges Orig. 1964]): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs (Übersetzung von B. Picht/R. Picht). Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.J.D. (1996 [französischsprachiges Orig. 1992]): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Braß, B./de Boer, H. (2015): Für eine inklusive Praxis sensibilisieren – Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In: Blömer, D./Lichtblau, M./Jüttner, A.-K./Koch, K./Krüger, M./Werning, R. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS. S. 93–98
- Breuer, F. (2003): Subjekthafigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. In: Forum qualitative Sozialforschung, Jg. 4, H. 2. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/698/1509> [Zugriff: 26.10.2019]
- Buchner, T./Schoissegger, L. (2019): Partizipatorische Forschung als Herausforderung räumlicher Normalitäten von Schule – Das Forschungsprojekt Inclusive Spaces 2.0. In: Esefeld, M./Müller, K./Hackstein, P./von Stechow, E./Klocke, B. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität (Band 2: Lehren und Lernen). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 158–166

- Budde, J./Blasse, N. (2017): Forschung zu inklusivem Unterricht. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde* (Reihe: Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2). Waxmann: Münster/New York. S. 239–252
- Budde, J./Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, H. 51. S. 33–41
- Budde, J./Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, ohne Jg., H. 4. <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-04-13-budde-reflexive.html> [Zugriff: 13.03.2017]
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz (o.J.): *Werkstättenverordnung (WVO) § Wirtschaftsführung*. <https://www.gesetze-im-internet.de/schwbbw/BJNR013650980.html> [Zugriff: 14.05.2020]
- Butler, J. (2016): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, J. (1998): *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Berlin Verlag.
- Butler, J. (1993): *Körper von Gewicht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2007): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Christoph, F. (1986): *Krippelschläge. Gegen die Gewalt der Menschlichkeit*. Hamburg: Rowohlt.
- Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3. (neu bearbeitete und erweiterte) Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Colin, C./Drahmann, M. (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: Syring, M./Weiß, S. (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 17–33
- Cramer, C. (2012): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Forschung Klinkhardt.
- Dangl, O. (2019): *Bildung im Horizont von Inklusion – Zum Bildungsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention*. In: von Stechow, E./Hackstein, P./Müller, K./Esefeld, M./Klocke, B. (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität (Band 1: Grundfragen der Bildung und Erziehung)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 126–133
- Dannenbeck, C./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (2016): *Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in den Band*. In: Dannenbeck, C./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (Hrsg.): *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 9–21
- de Boer, A./Ojil, S. J./Minnaert, A. (2012): Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, Jg. 59, H. 4. S. 379–392
- de Boer, A./Pijl, S. P./Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In: *International Journal of Inclusive Education*, Jg. 15, H. 3. S. 331–353
- Dederich, M. (2007): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Degener, T. (2015): *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Ein neues Verständnis von Behinderung*. In: Degener, T./Diehl, E. (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 55–74
- Demmer, C./Heinrich, M. (2018): *Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren*. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 177–190
- Derrida, J. (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dessementet, R.S./Benoit, V./Bless, G. (2011): *Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration*. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 3, H. 4. S. 291–307
- Devereux, G. (1973): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Suhrkamp.
- Dick, A. (1997): „Lehrer-Werdung“ als biografisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. In: *Schweizer Schule*, Jg. 84, H. 9. S. 28–36
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M. (2013): *Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 59, H. 5. S. 644–656
- Dietrich, F. (2019): *Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen*. In: von Stechow, E./Hackstein, P./Müller, K./Esefeld, M./Klocke, B. (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität (Band 1: Grundfragen der Bildung und Erziehung)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 195–205
- Dlugosch, A. (2017): *Förderung und Inklusion. Metaphernanalytische Beiträge zur sonderpädagogischen Professionalität*. In: Lindmeier, C./Weiß, H. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung (Beiheft 1: Sonderpädagogische Förderung heute)*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 218–234

- Emcke, C. (2013): Weil es sagbar ist. Über Zeugenschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Emmerich, M./Scherr, A. (2013): Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung. In: Scherr, A. (Hrsg.): *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 2., überarbeitete Auflage.* Wiesbaden: Springer VS Verlag. S. 243–251
- Europäische Agentur für Entwicklung in der sonderpädagogischen Förderung (2012): Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf [Zugriff: 10.10.19]
- Fabel-Lamla, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive auf Lehrerbildung. In: Böhme, J./Cramer, C./Bressler, C. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 82–100
- Faulstich-Wieland, H. (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 175–191
- Fegter, S./Geipel, K./Horstbrink, J. (2010): Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In: Kessel, F./Plößer, M. (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen.* Wiesbaden: Springer VS. S. 218–248
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführen in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fenstermaker, S./West, C. (2001): ‚Doing Difference‘ Revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. (Übersetzung von Müller, M.). In: Heintz, B. (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie (Band 41).* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 236–249
- Feyerer, E./Dlugosch, A./Prammer-Semmler, E./Reibnegger, H./Niedermaier, C./Hecht, P. (2014): Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. Endbericht. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/inklusive_Bildung_Projekt.pdf [Zugriff: 08.01.2019]
- Fiedler, W. (2009): Auf dem Weg zu einer strukturierten Doktorandenforschung. In: Behse-Bartels, G./Brand, H. (Hrsg.): *Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand.* Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 9–12
- Fleck, L. (1983): *Erfahrung und Tatsache.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (2017): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 12. Auflage. Hamburg: Rowohlt. S. 13–29
- Forlin, C. (1995): Educators’ beliefs about inclusive practices in Western Australia. In: *British Journal of Special education*, Jg. 22, H. 4. S. 179–185
- Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. (überarbeitete und erweiterte) Auflage.* Münster: Waxmann. S. 713–743
- Frohn, J. (2019): Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen. In: Frohn, J./Brodesser, E./Moser, V./Pech, D. (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen.* Bad Heilbrunn: Forschung Klinkhardt. S. 28–33
- Frohn, J./Brodesser, E./Moser, V./Pech, D. (2019): Einführung. In: Frohn, J./Brodesser, E./Moser, V./Pech, D. (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen.* Bad Heilbrunn: Forschung Klinkhardt. S. 7–18
- Fuchs, P. (2016): Problemlagen. Inklusion/Exklusion – theoretische Präzisierungen. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R. (Hrsg.): *Inklusion und Sonderpädagogik.* Bad Heilbrunn: UTB. S. 397–401
- Fuhs, B. (2005): Kindheitsforschung und Schulforschung – zwei Gegensätze? Überlegungen aus Sicht der Kindheitsforschung. In: Breidenstein, G./Prenzel, A. (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: Springer VS. S. 161–176
- Fuller, F.E./Brown, O.H. (1975): Becoming a teacher. In: K. Ryan (Ed.): *Teacher Education. (74 th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2).* Chicago: University of Chicago Press. p. 25–52
- Garfinkel, H. (1960): Aspects of the Problem of Common-Sense Knowledge of Social Structures. In: *Transactions of the Fourth World Congress of Sociology*, Jg. 9, ohne H. S. 51–65
- Gess, C./Deicke, W./Wessels, I. (2017): Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In: Mieg, H.A./Lehmann, J. (Hrsg.): *Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann.* Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag. S. 79–89
- Gercke, M. (2018): „Das fand ich befremdlich für mich als Lehrperson.“ – Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion. In: Leonhard, T./Košinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 207–223

- Giesecke-Kopp, T. (2006): Subjektive Theorien zu Heterogenität – Einstellungen und Strategien von Lehrerinnen und Lehrern. In: Kastirke, N./Jennessen, S. (Hrsg.): Die neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider. S. 79–100
- Gillen, J. (2019): Geleitwort zum Herausgeberband *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung*. In: Schomaker, C./Oldenburg, M. (Hrsg.): *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung*. S. 11
- Goldin, G.A. (2002): *Affect, Meta-Affect, and Mathematical Belief Structures*. In: Leder G.C./Pehkonen E./Törner G. (Hrsg.): *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education? Mathematics Education Library*. New York/Boston/Dordrecht/London/Moscow: Kluwer Academic Publishers. S. 59–72
- Greiten, S./Geber, G./Gruhn, A./Königer, M. (2017): *Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung, Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen*. In: Greiten, S./Geber, G./Gruhn, A./Königer, M. (Hrsg.): *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster/New York: Waxmann. S. 14–36
- Grosche, M. (2015): *Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionierungsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung*. In: Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H.A./Prenzel, M. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 17–39
- Groß, A. (2018): *Critical Incidents/Kritische Situationen als Instrumentarium für die Entwicklung inklusionssensibler Lehre*. In: Platte, A./Werner, M./Vogt, M./Fiebig, H. (Hrsg.): *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 167–178
- Grummt, M. (2019): *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. (Reihe: Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 78). Wiesbaden: Springer VS.
- Grummt, M./Veber, M./Schöps, M. (2019): *Kasuistische Lehrer*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung normalitätsorientierter Lehrer*innenbildungspraxis und diversitätsorientierter Theoriebildung*. In: Esefeld, M./Müller, K./Hackstein, P./von Stechow, E./Klocke, B. (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität (Band 2: Lehren und Lernen)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 21–28
- Gugutzer, R./Schneider, W. (2007): *Der ‚behinderte‘ Körper in den Disability Studies. Eine körpersoziologische Grundlegung*. In: Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript. S. 31–54
- Häcker, T. (2017): *Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen-Zugänge-Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 21–45
- Häcker, T./Walm, M. (2015a): *Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten*. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 51, H. 26. S. 81–89
- Häcker, T./Walm, M. (2015b): *Inklusion als Entwicklung – Einleitung*. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 11–24
- Häder, M. (2015): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Hahn, K./Meuser, M. (2002): *Zur Einführung: Soziale Repräsentation des Körpers – Körperliche Repräsentation des Sozialen*. In: Hahn, K./Meuser, M. (Hrsg.): *Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. S. 7–16
- Harting, A. (2014): *Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht*. In: Arndt, A.-K./Harting, A./Katzer, P./Laubner, M./Stenger, S. (Hrsg.): *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation (Handbuch 152: Schulmanagement)*. München: Oldenbourg. S. 36–76
- Haubl, R. (2015): *Behindertenfeindlichkeit – narzisstische Abwehr der eigenen Verletzlichkeit*. In: Schnell, I. (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 103–115
- Hazibar, K./Mecheril, P. (2013): *Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindernpädagogik*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, ohne Jg., H. 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/3> [Zugriff: 10.10.19]
- Hecht, P./Niedermaier, C./Feyerer, E. (2016): *Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design*. In: *Empirische Sonderpädagogik*, ohne Jg., H. 1. S. 86–102
- Hedderich, I./Reppin, J./Butschi, C. (2019): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. Einleitung*. In: Hedderich, I./Reppin, J./Butschi, C. (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 7–16
- Heinrich, M. (2016): *Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung*. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 69, H. 4. Wien/Köln/Weimar: Böhlau. S. 431–447

- Heinrich, M. (2015): Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In: Manitus, V./Hermstein, B./Berkemeyer, N. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule*. Münster: Waxmann. S. 235–255
- Heinrich, M. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Demokratie*. Opladen: Barbara Budrich. S. 125–143
- Heinrich, M./Klewin, G./Lübeck, A. (2019): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Professionalisierungstheoretische Verortungen. In: Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./von Roux, I. (Hrsg.): *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung*. Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin: Logos Verlag. S. 37–49
- Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten*. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann. S. 69–133
- Heinzel, F. (2012a): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung*. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. (überarbeitete) Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 22–36
- Heinzel, F. (2012b): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung*. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. (überarbeitete) Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 104–116
- Heinzel, F. (2010): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, H.H./Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 595–618
- Hellmich, E./Hoya, F./Görel, G./Schwab, S. (2017): Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, ohne Jg., H. 1. S. 36–51
- Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, T./Košinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 17–40
- Helsper, W. (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 50–62
- Helsper, W. (2014): Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2. (überarbeitete und erweiterte) Auflage. Münster/New York: Waxmann. S. 216–239
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 64–102
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 1, H. 3. S. 7–15
- Helsper, W. (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: Beck, C./Helsper, H./Heuer, B./Stelmaszyck, B./Ulrich, H. (Hrsg.): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung*. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Wiesbaden: Springer VS. S. 29–50
- Helsper, W./Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule*. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 43–72
- Hericks, U./Sotzek, J./Rauschenberg, A./Wittek, D./Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus Sicht der Dokumentarischen Methode. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, Jg. 7, H. 1. S. 65–80
- Heyl, V./Seifried, V. (2014): „Inklusion? Da ist ja jeder sowieso dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Trumppa, S./Seifried, S./Franz, E./Klauf, T. (Hrsg.): *Inklusive Bildung*. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 47–60
- Hillenbrand, C./Melzer, C./Hagen, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten*. Münster: Waxmann. S. 33–68
- Hinzke, J.-H. (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, H. 3. S. 170–191
- Hoffarth, B./Klingler, B./Plößer, M. (2013): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, P./Arens, S./Fegter, S./Hoffarth, B./Klingler, B./Machold, C./Menz, M./Plößer, M./Rose, N. (Hrsg.): *Differenz unter Bedingungen von Differenz*. Zum Spannungsverhältnis universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS. S. 51–70

- Hombach, K. (2017): Jugendliche und Schule: Zur Sicht von Jugendlichen auf Schule und Lehrer*innen. In: Burger, T./Micelli, N. (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS. S. 191–203
- Hummrich, M. (2020): Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In: Fabel-Lamla, M./Kunze, K./Moldenhauer, A./Rabenstein, K. (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 62–75
- Hummrich, M. (2018): Die Positionierung der Bildungsforschung. Eine methodologische Diskussion der Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Zugänge im Feld der Bildungsforschung. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS. S. 193–210
- Hülst, D. (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. (überarbeitete) Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 52–77
- Hülst, A./Schneider, J. (2015): Schule aus Schülersicht. Ein Feedback zu den Neuerungen in Unterricht und Schule. Berlin: Cornelsen.
- Imholz, S./Lindmeier, C. (2018): ‚Un/doing Differences‘ – ein analytischer Rahmen für die rekonstruktive Inklusionsforschung? In: Feyerer, E./Prammer, W./Prammer-Semmler, E./Kladnik, C./Leibetseder, M./Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 157–161
- Isenböck, P./Nell, L./Renn, J. (2014): Einleitung: Die Form des Milieus. In: Isenböck, P./Nell, L./Renn, J. (Hrsg.): Die Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Formen der Vergemeinschaftung (Sonderband 1: Zeitschrift für theoretische Soziologie). S. 5–16
- Junge, A. (2020): Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Joyce-Finnern, N.-K. (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kappeller, F./Lindmeier, B. (2019): Studium im Kontext von Normalität und Beeinträchtigung – Fallstricke und Ambivalenzen studentischer Praktiken. In: Gemeinsam Leben, Jg. 27, H. 4. S. 222–237
- Kastl, J. (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: Springer.
- Kattmann, U./Druit, R./Gropengießer, H./Komorek, M. (1997): Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 3, H. 3. S. 3–18
- Keller, F. (2014): Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessler, S. (2016): Subjektivität im Forschungsprozess. Reflexion der eigenen Standortgebundenheit. In: Deichmann, C./May, M. (Hrsg.): Politikunterricht verstehen lernen und gestalten (Reihe: Politische Bildung). Wiesbaden: Springer VS. S. 201–216
- Kiuppis, F. (2014): Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenitäten. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen. Münster/New York: Waxmann.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. (neu ausgestattete) Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kleemann, F./Krähne, U./Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. (korrigierte und aktualisierte) Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Köbsell, S. (2016): Doing Disability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In: Fereidooni, K./Zeoli, A. (Hrsg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer. S. 89–103
- Köbsell, S. (2010): Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper. In: Jacob, J./Köbsell, S./Wollrad, E. (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript. S. 17–33
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 1, H. 1. S. 125–143
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Košinar, J. (2019): Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerberitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 235–259

- Košinar, J./Laros, A. (2018): Zwischen Einlassung und Vermeidung – Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In: Leonhard, T./Košinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 157–174
- Kramer, R.-T./Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: Leonhard, T./Košinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 41–52
- Krause, A. (2013): „Woher kommst du?“ – Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. In: Wagner, P. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg/Basel/Wien: Herder. S. 129–138
- Kronauer, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, R./Ditschek, E.J./Ackermann, K.-E./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 17–25
- Kronauer, M. (2010): *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. 2. (aktualisierte und erweiterte) Auflage. Frankfurt/New York: Campus.
- Kroneberg, C. (2011): *Die Erklärungen sozialen Handelns. Grundlagen und Anwendung einer integrativen Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, J. (2009): Die Reflexivität qualitativer Forschung – oder: Was erfahren wir über uns selbst, wenn wir qualitativ forschen? In: Neises, M./Weidner, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der psychosomatischen Frauenheilkunde*. Lengerich: Pabst Publishers. S. 9–42
- Kuhl, J./Moser, V./Schäfer, L./Redlich, H. (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: *Empirische Sonderpädagogik, ohne Jg.*, H. 1. S. 3–24
- Kuhl, J./Schwer, C./Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen einer Haltung. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 107–120
- Kultusministerkonferenz (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.20.2011*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [Zugriff: 15.06.2018]
- Kunina-Habenicht, O./Schulze-Stocker, F./Kunter, M./Baumert, J./Leutner, D./Förster, D./Lohse-Bossenz, H./Terhart, E. (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59*, H. 1. S. 1–23
- Lamnek, S./Krell, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6. (überarbeitete) Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lang, E./Grittner, F./Rehle, C./Hartering, A. (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, J./Schurt, V./Streber, C./Waburg, W. (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*. Wiesbaden: Springer VS. S. 315–331
- Langlet, J./Schaefer, G. (2008): Einstellungen zu den Naturwissenschaften und naturwissenschaftlich relevante Haltungen bei deutschen und japanischen Jugendlichen. Eine neue Perspektive zur Pisa Debatte. Frankfurt a.M.: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Lash, S. (1996 [englischsprachiges Orig. 1994]): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft (Übersetzung von Groffy, C.). In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 195–286
- Laubner, M. (2014): Deutungsmuster von Schülern zum Zwei-Lehrer-System. In: Arndt, A.-K./Harting, A./Katzer, P./Laubner, M./Strenger, S. (Hrsg.): *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation (Handbuch 152: Schulmanagement)*. München: Oldenbourg. S. 25–35
- 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: Lindmeier, C./Weiß, C. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung (Beiheft 1: Sonderpädagogische Förderung heute)*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 154–201
- Laßmann, S./Köb, S./Janz, F./Trumpa, S./Heyl, V. (2019): Einstellungen von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu Inklusion – Übersetzung eines Fragebogens in Leichte Sprache. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 70*, H. 9. S. 430–441
- Leigemann, R./Singer, P./Walter-Klose, C./Lübbecke, J. (2013): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. In: *Inklusion Online, ohne Jg.*, H. 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/35/35> [Zugriff: 03.06.2020]

- Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierung zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), Band 3, H. 2. S. 14–28
- Leonhard, T. (2018): Potentiale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In: Leonhard, T./Košinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 81–92
- Leonhard, T./Košinar, J./Reintjes, C. (2018): Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Leonhard, T./Košinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 7–13
- Lindemann, H. (2014): Was denken Schülerinnen und Schüler über Vielfalt und Inklusion? Einstellungen von Schülerinnen und Schüler zu Aspekten von Heterogenität und Vielfalt. In: Lindemann, H. (Hrsg.): Wir machen Schule! Eine Stadt auf dem Weg zu Inklusion. Weinheim: Beltz Juventa. S. 140–165
- Lindmeier, B. (2017): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In: Lindmeier, C./Weiß, H. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung (Beiheft 1: Sonderpädagogische Förderung heute). Weinheim: Beltz Juventa. S. 51–77
- Lindmeier, B./Beyer, T. (2011): Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. In: Sonderpädagogische Förderung heute, ohne Jg., H. 4. S. 396–413
- Lindmeier, B./Junge, A. (2017): Rekonstruktive Forschungsansätze als Instrument zur Erhellung der Adressat/innenperspektive in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Rekonstruktive Inklusionsforschung, Jg. 62, H. 1. S. 9–19
- Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung (Band 1: Grundlagen). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2019): Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2015): Herausforderungen einer inklusionsorientierten Erneuerung der deutschen Lehrer*innenbildung. In: Redlich, H./Schäfer, L./Wachtel, G./Zehbe, K./Moser, V. (Hrsg.): Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 112–132
- Lindmeier, C./Lindmeier, B. (2018): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. S. 267–281
- Lindmeier, C./Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26, H. 5. S. 7–16
- Lotze, M./Kiso, C. (2014): Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der Diskurse um individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 155–167
- Lücke, M./Lindmeier, B. (2019): Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion. In: Esefeld, M./Müller, K./Hackstein, P./von Stechow, E./Klocke, B. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität (Band 2: Lehren und Lernen). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 57–64
- Lücke, M./Peters, J. (2019): Das Erfahren von Anerkennung durch interprofessionelle Kooperation Lehramtsstudierender im Fachpraktikum Mathematik. In: Schomaker, C./Oldenburg, M. (Hrsg.): Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 237–245
- Lütje-Klose, B. (2017): Teamteaching. In: Ziemen, K. (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer. S. 220–222
- 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: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Strees, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde (Reihe: Beiträge zur Bildungsforschung. Band 2). Münster/New York: Waxmann. S. 203–214
- Lütje-Klose, B./Neumann, P. (2015): Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerverprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 101–116
- Lütje-Klose, B./Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zur Intra- und Interprofessionellen Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, ohne Jg., H. 4. S. 283–294
- Machold, C. (2015): Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit, Jg. 7, H. 1. S. 35–50

- Machold, C./Mecheril, P. (2013): Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens. In: Mecheril, P./Arens, S./Fegter, S./Hoffarth, B./Klingler, B./Machold, C./Menz, M./Plößer, M./Rose, N. (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zum Spannungsverhältnis universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS. S. 29–50
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1998): Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: Dörr, G./Jüngst, K.L. (Hrsg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medialvermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim: Beltz Juventa. S. 193–205
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied: Luchterland. S. 91–154
- Markic, S./Eilks, I./Valanides, N. (2008): Developing a Tool to Evaluate Differences in Beliefs About Science Teaching and Learning Among Freshman Student Teachers from Different Science Teaching Domains: A case Study. In: Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, Jg. 4, H. 2. S. 109–120
- Marotzki, W. (2009): Einführung: Subjektivität im Kontext der Forschung zu Professionalisierungsprozessen. In: Behse-Bartels, G./Brand, H. (Hrsg.): Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 21–22
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Martens, M./Wittek, D. (2019): Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 285–306
- Maschke, M. (2007): Behinderung als Ungleichheitsphänomen – Herausforderung an Forschung und politische Praxis. In: Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript. S. 299–320
- Maskos, R. (2015): Bewundernswert an den Rollstuhl gefesselt – Medien und Sprache in einer noch nicht inklusiven Gesellschaft. In: Degener, T./Diehl, E. (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 308–319
- Mecheril, P./Klingler, B. (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, L./Lüttenberg, T./Machold, C. (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript. S. 83–116
- Messiou, K./Hope, M./Taysom, B./Donaldson, S./MacArthur, L./Johnson, N./Taylor, A./Vitorino, T./Paes, I./Ferreira, R./Ferreira, L./Velez, R./Brito, M.A./Costa, M.A./Vicente, P./Sandoval, M./Echeita, G./Simon, C./López, A./Larraz, E./Alfaro, L./González, E./Zapatero, I./Ainscow, M./Goldrick, S./Alford, K./Kaipainen, M./Verity, M./Wildash, J./Fitzwilliam-Pipe, C./McElhone, R. (2014): Durch den Einsatz von Stimmen der Schülerinnen auf Vielfalt reagieren. Eine Strategie für die Entwicklung von Lehrkräften. Eine Anleitung. Universität von Southampton. https://rehare533167368.files.wordpress.com/2019/05/german_accountsofpractice_respondingto diversity.pdf [Zugriff: 13.11.19]
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 18, H. 2. S. 151–171
- Meuser, M. (2013): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. (aktualisierte) Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 223–293
- Meuser, M. (2011): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, M./Marotzki, M./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. (durchgesehene) Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 140–142
- Meyer, D. (2019): Gemeinsamkeiten herstellen, Differenzen bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miceli, N. (2017): „Win, win, win“. Orientierungsmuster von Lehrkräften zur individuellen Förderung von Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen. In: Burger, T./Miceli, N. (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS. S. 162–174.
- Moser, V./Kuhl, J./Redlich, H./Schäfer, L. (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 17, H. 4. S. 661–678
- Nentwig-Gesemann, I. (2002): Gruppendiskussion mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 3, H. 1. S. 41–63
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 19–63
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 70–182

- Oldenburg, M. (2019): Lernendenperspektiven – Eine Herausforderung für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung? In: Schomaker, C./Oldenburg, M. (Hrsg.): *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 137–147
- Oldenburg, M./Sterzik, L. (2020): Vom Leitbild zur Seminarplanung – Ansätze zur Anbahnung Reflektierter Handlungsfähigkeit in einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, Band 3, Nr. 2, H. 4. S. 374–398. <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2528/3391> [Zugriff: 04.06.2020]
- Oldenburg, M./Sterzik, L. (2019): Auf dem Weg zur Reflektierten Handlungsfähigkeit – Stolpersteine oder Königsweg? Eine theoretische Annäherung aus der Perspektive einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. In: Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./von Roux, I. (Hrsg.): *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte*. Berlin: Logos Verlag. S. 72–85
- Pabst, A. (2015): Inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Positionen und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. In: Häcker, W./Walm, M. (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 135–148
- Pajares, M.F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 3. S. 307–332
- Pech, D./Schomaker, C./Simon, T. (2018): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion – Einführung in den Band. In: Pech, D./Schomaker, C./Simon, T. (Hrsg.): *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 5–9
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien* (Reihe: Disability Studies Körper – Macht – Behinderung, Band 7). Bielefeld: transcript.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2017): Einleitung: Universitäten – als Orte der Heterogenität und Un/Gleichheit. In: Pfaff-Czarnecka, J. (Hrsg.): *Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung*. Bielefeld: transcript. S. 11–41
- Pieper, C./Kottmann, B. (2019): Einblicke in Normalitätsvorstellungen von Lehramtsstudierenden – „Die Situation meines Förderkinds habe ich mit meiner eigenen verglichen und Mitleid gespürt“. In: Esefeld, M./Müller, K./Hackstein, P./von Stechow, E./Klocke, B. (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (Band 2: Lehren und Lernen). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 75–82
- Platte, A./Amirpur, D. (2017): Inklusive Kindheiten als pädagogische Orientierung. In: Amirpur, D./Platte, A. (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. S. 9–37
- Plößer, M. (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessel, F./Plößer, M. (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit Anderen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 219–232
- Polanyi, M. (1985 [englischsprachiges Orig. 1966]): *Implizites Wissen* (Übersetzung von Brühmann, H). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Preißl, H./Quant, J./Fischer, E. (2016): Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In: Heimlich, U./Kahlert, J./Lelgemann, R./Fischer, E. (Hrsg.): *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayrischen Weg*. Bad Heilbrunn: Forschung Klinkhardt. S. 61–85
- Preuss-Lausitz, U. (2005): Behinderung und Integration in den Köpfen der Kinder – und was dieses pädagogisch bedeuten kann. In: Voß, R. (Hrsg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder*. 2. (überarbeitete) Auflage. Weinheim: Beltz. S. 261–268
- Przyborski, A. (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. (erweiterte) Auflage. München: Oldenbourg.
- Raab, H. (2012): *Intersektionalität und Behinderung – Perspektiven der Disability Studies*. <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Raab.pdf> [Zugriff: 11.10.2018]
- Rabenstein, K./Schäffer, M./Gerlach, J.M./Steinwand, J. (2017): Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnographischer Forschung zu Beschämungspotentialen inklusiven Unterrichts. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde* (Reihe: Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2). Münster/New York: Waxmann. S. 265–276
- Rabenstein, K./Reh, S. (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): *Bildungsgechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Springer VS. S. 239–257

- Radhoff, M./Buddeberg, M./Hornberg, S. (2018): Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. In: *HeiEducation Journal*, Jg. 1, H. 2. S. 197–219
- Radtke, P. (2003): Zum Bild behinderter Menschen in den Medien. Bundeszentrale für politische Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Band 8, ohne Jg., ohne H. S. 7–12. www.bpb.de/apuz/27790/zum-bild-behinderter-menschen-in-den-medien [Zugriff: 17.12.2018]
- Rauschenberg, A./Hericks, U. (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Wernet, A./Heinrich, M. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS. S. 109–122
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, H. 4. S. 282–301
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reichert, J. (2017): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. S. 276–286
- Reinfried, S./Mathis, C./Kattmann, U. (2009): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 27, H. 3. S. 404–414
- Reiss-Semmler, B. (2019): Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte (Reihe: Perspektiven sonderpädagogischer Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Ricken, N./Balzer, N. (2007): Differenz. Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 56–69
- Ricken, N./Reh, S. (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderungen für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript. S. 25–45
- Ritter, R./Wöhner, A./Lohaus, G./Krämer, P. (2019): Konzepte von schulischer Inklusion bei Lehramtsstudierenden: Entwicklung eines Kategorienschemas durch induktive, zusammenfassende Inhaltsanalyse. In: Esefeld, M./Müller, K./Hackstein, P./von Stechow, E./Klocke, B. (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität (Band 1: Grundfragen der Bildung und Erziehung)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 83–94
- Rosenberger, K. (2018): Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In: Leonhard, T./Košinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 93–102
- Said, E.W. (1978): *Orientalism*. London/Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Schieferdecker, R. (2016): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse (Reihe: Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. Band 2). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Schindler, C. (2014): Auf dem Weg zu einer inklusiven Hochschule. In: *Zeitschrift für Inklusion*, ohne Jg., H. 1–2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/219/220> [Zugriff: 06.09.2019]
- Schmincke, I. (2007): Außergewöhnliche Körper. Körpertheorie als Gesellschaftstheorie. In: Junge, T./Schmincke, I. (Hrsg.): *Marginalisierte Körper. Beiträge zur Soziologie und Geschichte des anderen Körpers*. Münster: Unrast. S. 10–26
- Schneider, W./Waldschmidt, A. (2012): *Disability Studies*. In: Moebius, S. (Hrsg.): *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript. S. 128–151
- Schomaker, C. (2007): *Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder* (Reihe: Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion. Band 18). Oldenburg: Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- 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: Kraler, C./Schnabel-Schüle, H./Schratz, M./Weyand, B. (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann. S. 141–154
- Schüle, C./Klomfaß, S. (2016): Inklusion in der Lehrer_innenbildung? Haltung entwickeln. In: Dannenbeck, C./Dorance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (Hrsg.): *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 329–340
- Schütte, J.D. (2012): Soziale Inklusion und Exklusion. In: Huster, E.-U. (Hrsg.): *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Norm, Zustandsbeschreibung und Handlungsoptionen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 104–121
- Schütze, F. (1975): *Sprache soziologisch gesehen (Band 2: Sprache als Indikator für egalitäre und nicht-egalitäre Sozialbeziehungen)*. München: Fink.

- Schulz, W. (1981): Unterrichtsplanung. Praxis und Theorie des Unterrichtens. 3. (erweiterte) Auflage. München: Urban & Schwarzenberg.
- Schwab, S./Seifert, S. (2015): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion. Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 5, H. 1. S. 73–87
- Schwer, C./Solzbacher, C./Behrens, B. (2014): Annäherung an das Konzept „Professionelle Pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle Pädagogische Haltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 47–77
- Scruggs, T.E./Mastropieri, M.A./McDuffie, K.A. (2007): Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. In: Exceptional Children, Jg. 73, H. 4. S. 392–415
- Seitz, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht (Reihe: Basiswissen Grundschule. Band 18). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. Berlin: ohne Verlag. http://www2.becker2011.de/uploads/2012_09_26_bericht_kommission.pdf [Zugriff: 04.06.2020]
- Siegert, K. (2019): Lebenswege – Was wir von unseren Biographien erfahren können. In: Schomaker, C./Oldenburg, M. (Hrsg.): Forschen, Reflektieren, Lernen. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 101–109
- Siegert, K./Lindmeier, B. (2017): Ohne Abschluss und nicht ‚ausbildungsreif‘? Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang. In: Laubenstein, D./Scheer, D. (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirkamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 125–134
- Simon, T. (2019): Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierenden Homogenisierungsgedanken. In: Esefeld, M./Müller, K./Hackstein, P./von Stechow, E./Klocke, B. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität (Band 2: Lehren und Lernen). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 65–74
- Speck-Hamdam, A. (2015): Inklusion. Der Anspruch an die Grundschule. In: Blömer, D./Lichtblau, M./Jüttner, A.-K./Koch, K./Krüger, M./Werning, R. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen (Reihe: Jahrbuch Grundschulforschung, Band 18). Wiesbaden: Springer VS. S. 13–22
- Spivak, G.C. (2008 [englischsprachiges Orig. 1988]): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation (Übersetzung von Joskowicz, A./Nowotny, S.). Wien: Turia+Kant.
- Steinke, I. (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage. Hamburg: Rowolth. S. 319–331
- Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, R./Windolf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS. S. 29–42
- Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Sturm, T. (2013): Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 275–294
- Sulzer, A. (2013): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg/Basel/Wien: Herder. S. 10–20
- te Poel, K. (2019): Die Bedeutung des Lehrer*innenhandelns im Zusammenhang mit Bildungschancen. In: Schomaker, C./Oldenburg, M. (Hrsg.): Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 156–162
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Lehrerprofessionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Beiheft 57: Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz Juventa. S. 202–224
- Terhart, E. (2009): Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: Zlatkon-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 425–437
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Jochim Schmidt, H. (1994): Berufsbiographinnen von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tervooren, A. (2003): Phantasmen der (UN-)Verletzlichkeit. Körper und Behinderung. In: Lutz, P./Macho, T./Staupe, G./Zierden, H. (Hrsg.): Der [IM-]Perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung (Reihe: Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden. Band 2). Köln: Böhlau. S. 281–293
- Trautmann, T. (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: Springer VS.
- UN-BRK (2007): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 11.04.2019]

- Veber, M./Dexel, T./Bertels, D. (2016): Der Index für Inklusion als Instrument forschenden Lernens – Impressionen aus der ersten und der dritten Phase der Lehrer*innenbildung. In: Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklung in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 189–200
- Veber, M./Rott, D./Fischer, C. (2013): Lehrerbildung durch Schülerförderung – ein Baustein zur inklusiv-individuellen Förderung. In: Dorrance, C./Dannenbeck, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 188–198
- Villa, R.-A./Thousand, J.S./Nevin, A.I. (2013): A guide to co-teaching. New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning. 3. Auflage. Thousand Oaks: Corwin.
- von Bargen, I. (2017): Formen der Leistungsbewertung im inklusiven Alltag. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde (Reihe: Beiträge zur Bildungsforschung. Band 2). Münster/New York: Waxmann. S. 141–151
- Voss, T./Kunter, M./Baumert, J. (2011): Assessing teacher candidates' general pedagogical and psychological knowledge: Test construction and validation. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 103, H. 4. S. 952–969
- Wagener, B. (2018): Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. S. 77–92
- Wagner-Willi, M. (2018): Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. S.315–329
- Waldschmidt, A. (2015): Disability Studies als interdisziplinäres Forschungsfeld. In: Degener, T./Diehl, E. (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 334–344
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik, Jg. 29, H. 1. S. 9–31. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssosar-18770> [Zugriff: 11.01.2016]
- Walgenbach, K. (2017): Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 587–605
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. (unveränderte) Auflage. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17–31
- Weinmann, U. (2003): Normalität und Behindertenpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- World Health Organization (2007): International classification of functioning, disability and health: children and youth version. Genf. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf;sequence=1 [Zugriff am 9.6.2020]
- Wenzl, T./Wernet, A./Kollmer, I. (2018): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. (Reihe: Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 15). Wiesbaden: Springer VS.
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. In: Gender and Society, Jg. 9, H. 1. S. 8–37
- Winker, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Wischer, B. (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz. S. 32–41
- Wohlrab-Sahr, M. (1994): Vom Fall zum Typus: die Sehnsucht nach dem „Ganzen“ und dem „Eigentlichem“: „Idealisierung“ als biographische Konstruktion. In: Diezinger, A./Kitzer, H./Ingrid, A./Bingel, I./Haas, E./Odierna, S. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg im Breisgau: Kore.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (2009): Perspektiven auf „Lehrerprofessionalität“. In: Zlatkon-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 13–32

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Gütekriterien	96
Tab. 2: Sample	124
Tab. 3: Ergebnis formulierende und reflektierende Interpretation	250
Tab. 4: Zusammenschau der studentischen Orientierungen im Hinblick auf die Vergleichsdimensionen	288
Tab. 5: Zusammenschau der studentischen Orientierungen im Hinblick auf die thematischen Anker	303
Abb. 1: Das Kompetenzmodell COAKTIV (Baumert/Kunter 2011, 32)	50

Anhang

Anhangsverzeichnis

1	Tabellarische Verläufe der Gruppendiskussionen mit den Studierenden.....	334
2	Termini der Dokumentarischen Methode.....	384
3	Exemplarische Darstellung einer formulierenden und reflektierenden Interpretation.....	387
4	Auszüge der Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen	390
5	Zusammenfassung der Auszüge der Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen	406
6	Transkriptionsregeln.....	411

Der Anhang ist nur Teil der Open-Access-Veröffentlichung: doi.org/10.35468/5908

Der Anhang ist in der gedruckten Buch-Ausgabe nicht enthalten.

1 Tabellarische Verläufe der Gruppendiskussionen mit den Studierenden

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Rotkehlchen, 1. Erhebungszeitpunkt		
Einstieg und Erläuterung der Methode		
Frage der Moderatorin nach den Assoziationen der Studierenden zu dem Seminartitel „Wer behindert wen? Und was sagen eigentlich die Lernenden dazu?“	Woran macht man Behinderung fest? Am Individuum oder an der Gesellschaft? Aw erzählt vom Praktikum in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen	Drei Beiträge, danach längere Pause Beiträge nehmen keinen Bezug aufeinander, Frage wird der Reihe nach von drei der Teilnehmer*innen beantwortet
Die Moderatorin fragt die Studierenden nach ihren Erfahrungen mit Behinderungen	Erzählung vom nicht-funktionierenden Rollstuhl, was zum Problem für die Person im Rollstuhl wird (Bw) Experiment im Freiwilligem Sozialen Jahr mit einem Rollstuhl (eine Person setzte sich in den Rollstuhl): Unsicherheiten im Umgang, z.B. „krampfhaft weggucken“ oder „schamlos hingucken“, Person mit Behinderung wird nicht angesprochen, stattdessen erfolgt eine Adressierung an die Betreuerin (Lw) Aw bezieht sich ebenfalls auf das Experiment „Rollstuhltag“ und erzählt, dass es schwierig gewesen sei, bei der Bank Geld abzuheben, da die Automaten zu hoch waren Pm berichtet von seiner Arbeit in inklusiven Sportvereinen, als Schulbegleiter, als Vertretungslehrkraft bei einer Klassenfahrt und seiner Tätigkeit am Förderzentrum für Hören und Kommunikation; er bezeichnet diese Erfahrungen als bereichernd Lw sagt, sie hätte diesbezüglich wenig Erfahrungen, berichtet dann aus ihrem Freiwilligem Sozialem Jahr in der Jugend- und Kulturarbeit (Zirkuspädagogik); erzählt von Laufkugeln, was die Kinder – im Gegensatz zu ihr – ganz schnell lernten	Lw und Aw finden durch das Experiment „Rollstuhltag“, an dem sie beide im Rahmen ihres Freiwilligen Sozialen Jahres teilnahmen, einen gemeinsamen Erfahrungsraum Mehrere Fragen und Beiträge zu dem Experiment, hohe Interaktionsdichte Lachen der Teilnehmer*innen, als Lw von den Laufkugeln erzählt
Diskussionen über Gebärdensprache	Teilnehmer*innen würden auch gerne Gebärdensprache beherrschen; Austausch über den Gebärdensprachenkurs	Viele Redebeiträge
Moderatorin fragt die Studierenden, welche Assoziationen und Bilder diese zu Behinderung haben	Vor dem Freiwilligen Sozialen Jahr: Bild von der*dem „typischen“ Rollstuhlfahrer*in, nach Hospitation in einer Werkstatt für behinderte Menschen: Erweiterung und Differenzierung dieses Bildes; Behinderungen sind vielfältig (Aw) psychische Behinderungen wie schwere Depressionen (Bw) Erweiterung des Bildes von Behinderung durch das Studium, Diskussionen über Normalität (Pm)	Jeweils kurze Pausen zwischen den einzelnen Beiträgen

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Rotkehlchen, 1. Erhebungszeitpunkt		
Modelle von Behinderung	Rekurs auf statistische Werte: Wer bestimmt, wer behindert ist? Nur 5–10% der Menschen haben von Geburt an eine Behinderung (Bw)	
	Bezug zum medizinischen Modell	Bezüge zwischen den Redebeiträgen
	Verweis auf chronische Krankheiten	
Welche Rolle spielt die Gesellschaft im Diskurs um Behinderung?	Bezug zu der vorherigen Diskussion um das Experiment des Rollstuhlfahrens und der Herausforderung, im Rollstuhl Geld abzuheben	Gegenseitige Bestätigung, Lachen Sich aufeinander beziehende Redebeiträge
Inklusion und Quoten in Firmen	Beispiele aus Firmen, Quoten von Menschen mit Behinderung, die trotzdem nicht inkludiert sind („Trotzdem keine Kollegen, die abends mit dem Bier trinken gehen“, Cw)	
	„Das ist keine Inklusion“ (Aw)	Aw bezieht sich auf Cw
Werkstätten für Menschen mit Behinderungen	In Werkstätten für behinderte Menschen herrscht Veränderungsbedarf, da die Menschen dort nicht genügend gefördert würden (Bw)	
	Aw widerspricht und erzählt von ihren Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen in Werkstätten, die sie positiv rahmt; sie ist der Meinung, manche Menschen mit Behinderung bräuchten einen „geschützten Raum“	Bw wird von Aw widersprochen Cw und Pm ratifizieren und validieren das Gesagte
	Bw berichtet ebenfalls aus ihrer Erfahrung im Kontext ‚Werkstattarbeit mit Menschen mit Behinderungen‘, die anders als die von Aw zu sein scheint	Bw bezieht sich auf Aws Redebeitrag
Wirtschaftssystem	Pm zieht den Vergleich (vermutlich von den Werkstätten) zu den Förderschulen und spricht von „Ghettobildung“, greift das Thema dann aber nicht weiter auf, sondern spricht von der Eingliederung von Menschen mit Behinderung in den „normalen“ Arbeitsmarkt	
	Diskussionen um mögliche Veränderungen innerhalb der Gesellschaft	
	Pm beendet die Diskussion mit der Aussage, das Wirtschaftssystem solle abgeschafft werden	Lachen und teilweise Zustimmung der anderen Teilnehmer*innen
Gewinnmaximierung in der Gesellschaft, Umsetzung von Inklusion in Firmen	Ausführungen zur Gewinnmaximierung (Pm)	
	Diskussion über die Umsetzung von Inklusion: Über die „Einsicht der Menschen“ vs. über Gesetze und das Verhängen von Sanktionen?	Hohe Interaktionsdichte

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Rotkehlchen, 1. Erhebungszeitpunkt		
Inklusion im Studium unter Rückgriff auf die verschiedenen Studiengänge	Lw merkt an, dass sie wenig mit dem Thema ‚Inklusion‘ in ihrem Studium konfrontiert sei; Cw bestätigt dies (studieren beide Lehramt an Gymnasien)	Bestätigung durch Cw
	Lw beschreibt, dass sie ihr Studium im nächsten Jahr beende und von dem Unterrichten in einer Klasse mit „Inklusionskindern“ „keine Ahnung“ hätte	
	Pm bemerkt, dann müsse sie „den Samen sähen“, den sie „hier [evtl. Bezug auf das gemeinsam besuchte Seminar? (Anmerk.d.V.)] mitbekommen“ hätte	Verwendung von Metaphern, Redebeiträge beziehen sich aufeinander
	Selbstverantwortlichkeit, sich inklusionsspezifisches Wissen anzueignen, dies sei nicht in der Modulordnung vorhanden (Cw) und ebenso wenig in der Studienordnung vorgesehen (Lw)	
	Pm führt den Vergleich der*des Mediziner*in an: „Auch wenn du Medizin studierst, lernst du nicht Menschen gesund zu machen“	Vergleich Bestätigung durch Cw und Lw
	Im Studium mit dem Ziel Lehramt lerne man auch nicht zu unterrichten, sondern erst im Referendariat, aber Lw findet „Das mit Inklusion [...] noch krasser“; gerade in Bezug auf didaktische Kompetenzen müsse man für Inklusion ausgebildet werden (Lw)	Lw greift den Vergleich von Pm auf
	Verantwortungsdelegation an das Individuum (Pm)	
	Als Lehrperson habe man ohnehin viel Stress (Lw)	
	Was passiert, wenn Menschen nicht für Inklusion aufgeschlossen sind? (Pm) Oder wenn die Stoffvermittlung wichtiger ist als die Interaktion? (Cw); Diskussion über die Mängel des Schulsystems	Pm und Cw werfen Fragen auf, die aber im Raum stehen bleiben
	Lw merkt an, dass man als „Lehrer“ seinen Lehrplan „durchkriegen“ müsse und daher viel Druck hätte	
Diskussion über verschiedene Fächerkulturen, Geistes- vs. Naturwissenschaften	Gegenseitige Ratifizierungen und Validierungen	
Die Moderatorin fragt, was die Studierenden mit Inklusion und Diversität verbinden	Im Ideal, das keine Gesellschaftsgruppe mehr ausgeschlossen wird (Aw)	
	Das Zulassen von Unterschieden, das die Gesellschaft bereichert (Pm)	
	Gleichheit vs. Chancengleichheit (Cw)	Cw bezieht sich auf Pms Redebeitrag

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Rotkehlchen, 1. Erhebungszeitpunkt		
Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen	<p>Durch fehlenden Kontakt zu Menschen mit Behinderung entstehen Unsicherheiten; Inklusion betrifft nicht nur das Schulsystem, sondern den gesamten Alltag (Bw)</p> <p>Wie wird das in der nächsten Generation aussehen? (Cw)</p> <p>Aw erzählt, dass sie auch lange keinen Kontakt zu behinderten Menschen hatte, und dass das Freiwillige Soziale Jahr ihr viel über „diese Welt“ gezeigt hätte; sie nimmt weiter Bezug auf Cws Frage und führt aus, sie glaube, dass die nächsten Generationen anders mit dem Thema ‚Behinderung‘ umgehen werden</p> <p>Von Anfang an sollten Kinder mit und ohne Behinderung Kontakt zueinander haben, z.B. in der Krippe (Bw)</p> <p>Kinder sind nicht so vorurteilsbelastet (Aw)</p>	
Einsatz von Medien in der Schule	Kritik am Fernsehkonsum, der zur Verantwortungsdelegation führt	Pm hält lange, monologartige Redebeiträge
Rückbezug auf Inklusion	<p>Viele Studierende sind von dem Themenfeld Inklusion „genervt“ (Cw)</p> <p>Lw bestätigt dies, und belegt es mit eigenen Erzählungen</p> <p>Cw äußert Verständnis dafür, sagt aber auch, wenn man sich einmal für den Lehrer*innenberuf entschieden habe, müsse man auch die Konsequenzen tragen</p>	<p>Diskussion zwischen Cw und Lw</p> <p>Lachen von Lw und Cw</p>
Möglichkeiten bezüglich Lehrer*innenfortbildungen	Frage nach Fortbildungen im Bereich von Inklusion	
Umsetzung von Inklusion und Lehrkräfte, die sich dem verweigern	<p>Inklusion ist weit von der deutschen Gesellschaft entfernt, wird über Gesetze geregelt, kommt nicht von innen heraus; für manche ist der Lehrer*innenberuf ein Job, aber keine Berufung, die machen das z.B. wegen des Geldes (Pm)</p> <p>Manche haben 20 Jahre lang immer den gleichen Unterricht gemacht und verfolgen ihr verfestigtes Schema (Aw)</p> <p>Cw: „muss da mal kurz in die Bresche springen“; wirft ein, dass auch unabhängig von Inklusion der Lehrer*innenberuf ein sehr herausfordernder Beruf sei</p>	<p>Aw versucht mehrmals etwas zu sagen, wird aber wiederholt von Pm unterbrochen</p> <p>Aw kommt zu Wort und reagiert auf Pms Aussage; Diskussion zwischen Aw und Pm über die Lehrpersonen, die sich der Umsetzung von Inklusion entziehen wollen</p> <p>Gegenläufige Sprechbewegung von Cw; dann Bestätigung von Aw</p>

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Rotkehlchen, 1. Erhebungszeitpunkt		
Schulbild heute vs. Schulbild vor 30 Jahren	Erzählungen von einer Tante, die Lehrerin ist (Cw) Forderungen, das Schulsystem zu verändern (Bw)	
Alter zu Beginn des Studiums	Pm beschreibt, dass einige mit 17 Jahren ihr Abitur machen würden, mit 18 Jahren dann mit dem Studium beginnen würden und mit 25 Jahren bereits ausgebildete Lehrkräfte seien Cw sagt, dass die entweder sehr früh wissen, was sie wollen oder dann da ‚einfach nicht mehr raus kommen‘	
Trennung zwischen Berufs- und Privatleben	Pm spricht über Burnout bei Lehrpersonen, zieht einen Vergleich zu anderen Ländern und plädiert an die eigene Verantwortung: „Besonders als Lehrer, dann nimm dir nen Sabbatjahr und chill mal, geh mal nach Indien“ (Pm) Aw und Cw widersprechen, sprechen von „Verantwortungsgefühl“ Pm spricht davon, das sei „etwas Individuelles“ und von der Polarisierung des Lehrer*innenberufes Bw merkt an, dass man die Trennung von Berufs- und Privatleben erlernen könne Pm verweist auf die Herausforderung, seinen eigenen Weg zu finden	Bezüge zwischen den Redebeiträgen, hohe interaktive Dichte
Integration von Regelschüler*innen in die Förderschulen	Bw fragt sich, warum nicht die Regelschüler*innen in die Förderschulen integriert werden könnten und berichtet von einem Modellversuch Aw vertritt die Meinung, dass, wenn z.B. nur ein Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sich in einer Regelklasse befände, sich dieses Kind immer als Außenseiter*in fühlen könnte Cw entgegnet, dass auch viele andere Kinder ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aus diversen Gründen Außenseiter*innen sein könnten; weiter spricht sie von einem Problem der Zahlen, dass „es prozentual mehr normale Menschen gibt als andere“ Pm schlägt vor, man könne ja alle Regelschulen zu Förderschulen werden lassen Bw führt aus, dass sie es gut findet, dass an Förderschulen auf jede*n Schüler*in einzeln geschaut werden kann und ob das nicht für das ganze Bildungssystem übernommen werden könnte	Lachen der Teilnehmer*innen; Bestätigung von Cw und Aw

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Rotkehlchen, 1. Erhebungszeitpunkt		
Zu zweit im Unterricht sein und Unterrichtskontrollen von außen	<p>Pm sagt, dass die Sonderpädagog*innen Sonderpädagogik studieren, um die Kolleg*innen von der Regelschule zu unterstützen, sodass man sich dann zu zweit in einer Klasse befinden könne</p> <p>Differenzierung im Unterricht, verschiedene Fächerkulturen (Cw)</p> <p>Diskussion um Kooperationen zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Studiengänge sowie über Unterrichtskontrollen von außen</p>	
Moderatorin fragt die Studierenden, was für sie Professionalität bedeute	<p>Die Frage wird zuerst nicht verstanden und daraufhin von der Moderatorin erklärt</p> <p>Trennung von Privat- und Berufsleben, Distanz wahren</p> <p>Schüler*innen „auffangen“, auch nachmittags mal ansprechbar sein</p> <p>Bezüglich Inklusion: den Anspruch zu haben, inklusive Beschulung bestmöglich umzusetzen und sich selber stetig weiter zu entwickeln</p> <p>Gegenseitige Lernprozesse zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen</p>	hohe Interaktionsdichte
Unterrichtskontrollen und Überprüfung der Lehrkräfte von außen	Sind regelmäßige Kontrollen von außen im Sinne eines Qualitätsmanagements notwendig?	
Einkommen von Lehrpersonen	Diskussion über Verdienstmöglichkeiten von Lehrkräften sowie über Teil- und Vollzeitstellen, Vergleich zu anderen Berufen	
Moderatorin liest eine Aussage vor und fragt die Studierenden diesbezüglich: „Ich denke, dass ich in inklusiven Klassen und allgemein im Kontakt mit verschiedenen Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen meiner professionellen Rolle als Lehrer oder Lehrerin gerecht werden kann. Ich vertraue soweit meinen Ressourcen, als dass ich auch in schwierigen und unerwarteten Situationen professionell reagieren kann“	<p>Zitat muss ein zweites Mal vorgelesen werden</p> <p>Wird als erstrebenswertes Ziel angesehen, unterschiedliche Bedürfnisse im Blick haben etc.</p> <p>Hinweis auf die Bedeutung einer stetigen Reflexion</p> <p>Lehrpersonen sind mehr als nur Wissensvermittler*innen</p>	<p>Pause</p> <p>Bestätigung durch andere Teilnehmer*innen</p>

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Rotkehlchen, 1. Erhebungszeitpunkt		
Moderatorin fragt die Studierenden, wie sie antworten, wenn sie nach ihrem Studiengang gefragt werden	Aw beschreibt sich als „bessere Erzieherin“, was zur allgemeinen Heiterkeit der anderen Teilnehmer*innen führt Sie führt weiter aus, dass ihr Cousin Erzieher wäre und sie im Prinzip das Gleiche machen würden, evtl. auf einem anderen Level	Teilnehmer*innen lachen
	Cw sagt, Aws Antwort wäre etwas „tiefgestapelt“; auch Pm fragt erstaunt, wo Aw sich denn eingeordnet habe	Reaktionen auf Aws Antwort von Pm und Cw
	Pm sagt, als Erzieher wäre es noch eine andere Herangehensweise, er erzählt, dass seine Mutter auch Erzieherin sei und er gespannt auf die zukünftigen gemeinsamen Gespräche sei	Lachen seitens der anderen Teilnehmer*innen
	Aw erzählt, sie komme auch aus „einer Pädagogenfamilie“ und berichtet von Diskussionen	Erneutes Lachen der anderen Teilnehmer*innen
	Pm nimmt Rückbezug auf die Frage der Moderatorin und erzählt, er würde auf die Frage nach seinem Studium antworten, er mache die Welt ein bisschen besser	
	Cw antworte, sie studiere Darstellendes Spiel und Deutsch, worauf sich zumeist nach dem Darstellenden Spiel erkundigt werde	
	Bw sagt, sie studiere Sonderpädagogik, führe aber dann zusätzlich an, dass sie noch nicht sicher sei, in welchem beruflichen Feld sie später tätig werden möchte	
	Lw erzählt, dass sie die Frage mit Angabe ihrer Fächer beantworte: Musik und Deutsch Die Reaktionen auf Musik seien durchweg positiv, alle fänden Musik spannend; wenn sie dann hinzufüge, dass sie ihre Fächer mit dem Ziel Lehramt studiere, kämen meist ungläubige und enttäuschte Reaktionen „Bist ja gar kein richtiger Musiker“ (Aw)	
	Lw führt weiter aus, dass sie oft gefragt werde, ob sie mit dem Ziel Lehramt studiere, weil sie wirklich Lust darauf hätte oder ob sie nicht doch lieber Musikerin werden will „Es gibt so viele Berufe, die cooler sind als Lehramt“ (Aw)	
	Weitere Diskussionen über die Anerkennung und Aberkennung der Anerkennung des Lehrer*innenberufs, dann Überleitung zum nächsten Thema	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Rotkehlchen, 1. Erhebungszeitpunkt		
Besondere Stellung des Lehrer*innenberufs	„Eigentlich kann jeder was zum Lehrer*innenberuf sagen, es ist der Beruf, den jeder am besten kennt“ (Cw) Andere Teilnehmer*innen bestätigen Cw; Diskussionen über die ‚besondere‘ Stellung des Lehrer*innenberufs	Teilnehmer*innen reden durcheinander, fallen sich oft ins Wort
Bezug zur eigenen Schulzeit (von Pm eingebracht)	Pm bezieht sich auf den Einfluss von Lehrpersonen in seiner eigenen Schulzeit Wertschätzung vom Lehrer*innenberuf ist gesunken (Aw)	Die anderen Studierenden gehen nicht auf Pm und den Bezug zur eigenen Schulzeit ein; stattdessen wird weiter über die (Aberkennung von)
(Aberkennung von) Anerkennung des Lehrer*innenberufs	Pm sagt, er glaubt, dass sie das Richtige machen Moderatorin: Schöner Schlusssatz	Anerkennung des Lehrer*innenberufs gesprochen

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkung
Gruppe Rotkehlchen, 2. Erhebungszeitpunkt		
Einleitung in die Diskussion, Moderatorin fordert Studierende auf, sich ihren ersten Tag im Referendariat an einer inklusiven Schule vorzustellen und fragt nach Gefühlen und Gedanken der Studierenden	Verweis auf gegenseitiges Kennenlernen, Erhebung der Lernstände der Schüler*innen Wird als herausfordernde Aufgabe beschrieben	Teilnehmer*innen antworten nacheinander
Umsetzung von Inklusion in der Universität	Diskussion um die Umsetzung von Inklusion innerhalb der Universität, Bericht eines Erlebnisses einer Studierenden, das auf die Schwierigkeiten in der Umsetzung von Inklusion in den Lehrveranstaltungen hinweist (Bw)	Nachfragen an Bw
Rückbezug zur Fragestellung der Moderatorin; Überlegungen, welche Gefühle am ersten Tag des Referendariats aufkommen und welche thematischen Einstiege in den Unterricht sich eignen könnten	Die Klasse kennen lernen (Hospitieren) und Informationen über diese generieren, z.B. durch Gespräch mit den Klassenlehrer*innen (Pm, Cw) Einen Einstieg wählen (z.B. ein Bild zeigen), der eine Beteiligung aller Schüler*innen ermöglicht Persönliche Bindungen zu den Schüler*innen aufbauen (Pm)	Studierende antworten der Reihe nach, wenig Bezugnahmen untereinander
Moderatorin fragt die Gruppe, was auf keinen Fall passieren sollte, wovor die Teilnehmer*innen Angst haben	Keine Flexibilität in den eigenen Vorhaben (Pm) Keine Trennung emotionaler und professioneller Ebene (Cw)	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkung
Gruppe Rotkehlchen, 2. Erhebungszeitpunkt		
Was sollte eine Lehrperson mitbringen? (Frage von Pm)	Konsequenz und Leitungsfunktion: „Kapitänsrolle“ (Pm) Verweis auf Authentizität (Lw)	Frage von Pm, über welche Voraussetzungen Lehrpersonen verfügen sollten; Verwendung von Metapher („Kapitänsrolle“)
Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen	Diskussionen um die Auslotung von Nähe und Distanz zu den Schüler*innen (Cw) Sorge, dass die Schüler*innen keinen Respekt vor den Lehrpersonen haben und Verhaltensreglementierungen der Lehrpersonen ignorieren (Lw und Aw)	
Erwartungen und die eigene Haltung	Pm spricht das Thema ‚Erwartungen‘ an und sagt, das Problem dabei sei, dass man seine Macht abgebe, da man beim Warten auf etwas eine passive Haltung einnehme Diskussion um das Bewusstsein der eigenen Erwartungen und der eigenen Haltung	Bezug zwischen den Redebeiträgen
Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen	Cw verweist auf die Bedeutung der Entwicklung einer eigenen Haltung und verweist auf einen respektvollen Umgang und die Begegnung „auf Augenhöhe“; führt dann an, die Lehrkraft verfüge über einen Macht- und Wissensvorsprung Lw bezieht sich auf Cw und behauptet, das werde schließlich gefordert	Validierungen durch Pm, dieser sagt, dass genau eine solche Einstellung benötigt werde
Verhandlung von Idealen	Pm scheint dem nicht zuzustimmen und geht eher davon aus, das System versuche einem die eigenen Ideale abzuziehen Lw verweist darauf, dass sich die Rolle von Lehrkräften zu Lernbegleiter*innen ändern würde Cw, Lw und Pm bemerken, dies sei zumindest das „Ideal“ Pm fragt sich, woher solche Aussagen stammen, bezieht sich auf das Kultusministerium und fragt weiter, ob in der Lehrer*innenausbildung „emotional empfindsame Menschen“ oder „Fachspezialisten“ „herangezogen“ würden Lw sagt, die Entscheidungen lägen bei den Fachleiter*innen, die die Bewertungen vornehmen, es werde weniger durchgeplanter Unterricht, dafür aber mehr Schüler*innenorientierung gefordert Bw bemerkt, der erste Schritt zur Inklusion sei, den Blick auf die Schüler*innen zu lenken, anstatt seinen Unterricht ‚durchzuziehen‘	Teilnehmer*innen beziehen sich aufeinander, hohe interaktive Dichte

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkung
Gruppe Rotkehlchen, 2. Erhebungszeitpunkt		
Umgang mit Kolleg*innen, Differenzierung zwischen älteren, berufserfahrenen Kolleg*innen und jüngeren, beruflich weniger erfahrenen Kolleg*innen	Cw bringt das Thema ‚Schwierigkeiten im Kollegium‘ ein; nicht für den Umgang mit den Schüler*innen, sondern für den Kontakt zu den Kolleg*innen bräuchte man eine „dicke Haut“; sie unterstreicht dies mit einer persönlichen Erzählung	Metapher („dicke Haut“)
	Pm bezieht sich auf Cw, polarisiert das Bild älterer Lehrkräfte mit Bezeichnungen wie „Sammelbecken von [...] also super alt eingesessenen“ Lehrpersonen, die sagen: „oh, ich hab meine Methoden und ich mach für mich alles richtig“	Diskussion zwischen Pm und Cw, später beteiligt sich auch Lw, hohe interaktive Dichte
	Cw verweist darauf, dass dies ein Klischeebild sei, Pm sagt daraufhin, dass es bei ihm an der Schule so gewesen sei	
	Lw merkt an, dass sie auch schon viele Schulen gesehen habe, wo es nicht so abgelaufen sei, und dass womöglich auch Veränderungen bevor stünden, da in naher Zukunft eine „Rentnerwelle“ käme	Verwendung ausdrucksstarker Bilder wie „Rentnerwelle“
Bezug zum Studium; kaum Kontakt zu Studierenden anderer Studiengänge	Bw bemerkt, dass sie es schade fände, dass sie z.B. keinen Kontakt zu Grundschullehrkräften habe	
	Laut Cw gäbe es eine hohe Konzentration auf die eigenen Fächer, es existieren keine Projekte, die einen Austausch zwischen Studierenden verschiedener Studiengänge ermöglichen	
	Pm plädiert dafür, dass die Lehrer*innenausbildung vor allem eine Persönlichkeitsausbildung sein sollte, dann könne man später auch mit jedem Menschen umgehen, unabhängig von dem jeweiligen Studiengang sowie der Fächerwahl	
	Bw verweist auf Ansätze der Montessori Schulen und bezieht sich auf eine universitäre Lehrveranstaltung, in der sie erfahren habe, dass manche Kinder erst mit 14 Jahren lesen und schreiben lernen würden	
	Pm versteht nicht, dass individuelles Lernen kritisiert werde und fordert, die „alte Garde“ solle „abtreten“	Metapher; Lachen von Cw

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkung
Gruppe Rotkehlchen, 2. Erhebungszeitpunkt		
Frage der Moderatorin nach Lernendenperspektiven	Die Moderatorin fordert die Studierenden auf, an die Aussagen der Kinder zu denken und fragt, was ihnen dazu in Bezug auf ihre Rolle als Lehrpersonen einfallen würde	Insgesamt sehr kurze Sequenz
	Aw sagt, dass die Kinder gut reflektieren könnten und „genauso gut Unterricht gestalten [könnten] wie du als Lehrer“; sie plädiert weiter für eine Begegnung auf „Augenhöhe“ und das Zulassen von Kritik; es soll ein System aufgebaut werden, in dem sich alle wohl fühlen	Gegenseitige Validierungen und Ratifizierungen
	Pm sagt, dass auch sie von den Kindern lernen könnten, selber offen bleiben sollten und keine autoritäre Rolle einnehmen sollten	Bestätigung von Pm und Bw nach dreisekündiger Pause, Lachen von Pm, als er sagt, dies könne er so unterschreiben
		Bw validiert Pm, dann erfolgt eine fünfsekündige Pause
Frage der Moderatorin, was die Teilnehmer*innen persönlich mit Inklusion und Diversität verbinden	Pm nennt Anerkennung, Wertschätzung und Teilhabe und erzählt daraufhin von seinem Student*innenwohnheim, wo er zusammen mit 80 Kommiliton*innen lebt, die Fleisch essen, was für ihn als Veganer zwar schwer auszuhalten sei, aber „eine gute Lehre“ darstelle „inklusiv zu denken“	Langer Monolog von Pm
	Cw verweist auf die eigenen Grenzen, die beachtet und ausgetestet werden müssen	
	Gemeinsame Gestaltung von Lernsituationen (Lw und Pm) Lw merkt an, dass Inklusion mittlerweile für sie ein sehr negativ behafteter Begriff sei; das Grundkonzept wäre gut, aber die Umsetzung halte sie für nicht realistisch	
	Bw stimmt Lw zu und leitet dann zum Thema ‚Spätabtreibungen behinderter Kinder‘ über	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkung
Gruppe Rotkehlchen, 2. Erhebungszeitpunkt		
Gestaltung inklusiven Unterrichts	Lw meint, Inklusion sei nicht mit dem momentanen Unterricht vereinbar Pm sagt, dann könne sie als Lehrerin den Unterricht anders gestalten	Hohe Interaktionsdichte, Diskussion zwischen Pm und Lw, Bw ergänzt stellenweise
Schul- und Lehrpläne, die die Umsetzung von Inklusion scheinbar verhindern	Lw erwidert, das könne sie nicht, Pm erkundigt sich nach dem Grund, Lw argumentiert mit dem Schulplan Bw ergänzt Lw dahingehend, indem sie sagt: „Weils aufm Lehrplan steht“ (Bw) Pm kündigt eine provokante Aussage an, woraufhin Lw lacht Pm vergleicht Lw mit einer ‚programmierten Maschine‘ Lw bewertet den Vergleich als „ein bisschen hart“, Pm sagt, so würde dies aber ankommen, Lw fragt Pm daraufhin, was er unter einer ‚programmierten Maschine‘ verstehe Pm antwortet, er meine einen Computer, in den ein Code eingetippt werde, worauf ein bestimmtes Programm ablaufe	Lachen von Lw Metapher (‚programmierte Maschine‘) Viele Sprecher*innenwechsel und Unterbrechungen
System Schule	Lw sagt, so sei das Schulsystem (Lw) Pm prophezeit Lw ein sehr passives Leben; die Moderatorin versucht eine Frage zu stellen, wird aber von Pm unterbrochen, dieser fragt Lw weiter, ob sie so leben wolle Lw verneint dies, sagt, sie würde „es ja auch gerne versuchen“, könne es sich aber nicht vorstellen	Viele Sprecher*innenwechsel Hohe Interaktion Unterbrechung durch Pm („Dann tu es nicht“)
Veränderungsmöglichkeiten bestehender Systemzwänge	Cw bringt sich in das Gespräch ein, leitet über zu der Frage nach Handlungsmöglichkeiten und Veränderungen des Schulsystems, plädiert dafür, das System „von innen“ zu verändern	Lw bestätigt Cw, verweist darauf, dass sie auch niemand wäre, „der sich dort hinstellt“ und nichts unternehmen würde, Pm versucht erneut Lw zu unterbrechen
Herausforderungen im Lehrer*innenberuf	Herausforderung des Lehrer*innenberufs besteht in der individuellen Förderung, dabei müssen auch eigene Grenzen beachtet werden, das Ziel bestehe darin, die Kinder zu mündigen Erwachsenen zu begleiten bzw. sie darin zu unterstützen, dass diese sich selber „dazu machen“ (Cw)	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkung
Gruppe Rotkehlchen, 2. Erhebungszeitpunkt		
System Schule und darin agierende Lehrpersonen	Pm greift die vorherige Debatte mit Lw erneut auf und merkt an, dass man mit so einer Einstellung schnell an die eigenen Grenzen stoße sowie andere Menschen an ihre Grenzen führen würde	
	Pm erzählt weiter, er sei ein Schüler gewesen, der Sachen zunächst mit den Lehrkräften aushandeln musste; wenn man als Lehrperson danach schaue, welche Schüler*innen einem ‚nicht passen‘ würden, „hat man am Ende noch zehn Schüler vor sich sitzen“ „Aber so ist unser Schulsystem“ (Bw) „Dann hat man seinen Beruf verfehlt“ (Pm)	Hohe interaktive Dichte
	Bw wiederholt, dass das System so konstituiert wäre Pm führt an, dass, selbst wenn das Schulsystem so sei, werde dieses aber durch die Handlungen der Lehrkräfte bestimmt; weiter bemerkt er an die Gruppe gerichtet, sie hätten doch alle selber gute Lehrpersonen gehabt	Bezug zur eigenen Schulzeit wird von den anderen Studierenden nicht aufgegriffen
	Lw sagt, sie verfolge den Anspruch, alle Schüler*innen mitzunehmen, Pm entgegnet, das sei inklusiv, Lw führt weiter aus, dass sie sich, durch den Anspruch, Inklusion umzusetzen, nicht mehr vorstellen könne, wie es möglich sein kann, alle Schüler*innen zum Abitur zu begleiten; merkt an, Inklusion bringe die Lehrpersonen an ihre Grenzen Aw weist darauf hin, dass alle Lehrer*innen motiviert seien, dass alle Schüler*innen mitkommen; Pm validiert dies, Lw widerspricht lachend; darauf einigen sich die Studierenden, dass dies im Ideal der Fall wäre	Lachen
Inklusion und Einstellung	Lw spricht von Lehrkräften, die sich „tot arbeiten“ (Lw)	Lachen von Cw und Lw
Entwicklung eines ‚Streitgesprächs‘ zwischen Lw und Pm	Pm sagt, das sei „Quatsch“, sondern es sei eine Frage der persönlichen Einstellung Lw widerspricht Pm, Pm wiederholt seine Aussage und sagt dann, Lw habe womöglich nicht genügend Mut bzw. Motivation bezüglich der Umsetzung von Inklusion „Hände hoch Inklusion, ich kann nichts mehr machen“ (Pm)	Streitgespräch zwischen Pm und Lw Verwendung eines ausdrucksstarken Bildes

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkung
Gruppe Rotkehlchen, 2. Erhebungszeitpunkt		
Burnout, Erreichbarkeit, Schutz der Privatsphäre	<p>Cw erzählt von einer sehr engagierten Lehrerin, die sich immer nachmittags zu Hause mit ihren Schüler*innen für die Abiturvorbereitungen getroffen habe und daraufhin Burnout bekam</p> <p>Bw sagt, die Lehrkräfte müssten mehr geschützt werden</p>	
Berufsvorbereitung, Abitur und die Rolle von Gymnasien	<p>Diskussionen um die Vorbereitung der Schüler*innen auf spätere Berufe (Cw und Bw)</p> <p>Verweis auf nicht-nachhaltiges Lernen für das Abitur</p> <p>Pm plädiert für die Abschaffung der Gymnasien</p> <p>Bw wirft ein, dass den Eltern aber der Erhalt der Schulform ‚Gymnasium‘ sehr wichtig sei, Pm plädiert daraufhin für die Abschaffung der Eltern</p>	Lachen der Teilnehmer*innen
Moderatorin fragt die Studierenden, ob sie Behinderungen zum Thema in ihrer Klasse machen würden	<p>Aw sagt, dass sie das von den Erfahrungen und Reaktionen der Kinder abhängig machen würde</p> <p>Pm bemerkt, er würde Rücksicht darauf nehmen, dass die behinderten Schüler*innen keine Sonderstellung und somit Exklusion erfahren würden, er führt fort, er würde den Unterricht einmal in der Woche für diese*n Schüler*in mit Beeinträchtigungen ausrichten und führt das an einem Beispiel aus (Hörbeeinträchtigung)</p> <p>Diskussionen darüber, ob und inwiefern die Behinderungen der Schüler*innen thematisiert werden müssen, wie ein Verständnis für die jeweilige Behinderung evoziert werden könnte und gleichzeitig eine ressourcenorientierte und nicht defizitäre Perspektive vermittelt werden kann</p>	
Moderatorin fragt die Studierenden, was für sie Professionalität bedeute	<p>Unvoreingenommenheit und individuelle Bewertungsmaßstäbe (Pm)</p> <p>Professionelle Distanz zu den Schüler*innen (Cw und Lw)</p>	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkung
Gruppe Rotkehlchen, 2. Erhebungszeitpunkt		
Die Moderatorin fragt die Studierenden, was diese aus dem Seminar mitnehmen	<p>Pm spricht von „Sensibilität“ und erläutert auf Nachfrage der Moderatorin: „dass man Menschen auch häufig erst zu dem macht, was sie sind [...] dass wir alle unsere Beeinträchtigungen haben“</p> <p>„Ja, wie das Seminar schon sagt, wer behindert wen, sich wirklich immer wieder die Frage zu stellen, bin ich es gerade, der das Kind gerade hindert irgendwie weiter zu kommen oder ist es wirklich diese Beeinträchtigung, die dieses Kind hat“ (Aw)</p> <p>Verweis auf die Reflexionsfähigkeiten der Kinder (Cw)</p> <p>Cw und Aw überlegen, ob und inwiefern inklusive Schulen auch ein Angebot zur Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung anbieten könnten</p>	
Abschluss, Moderatorin fragt, ob die Studierenden noch Ergänzungen vornehmen möchten	<p>Bw wirft die Frage nach dem Zusammenhang von Inklusion und sozio-ökonomischem Hintergrund auf; Pm erzählt von seiner Erfahrung mit Waldorfschulen</p> <p>Pm sagt, dass er abschließend sagen möchte, dass er die Diskussion gut fand und bedankt sich bei den anderen Teilnehmer*innen</p>	
Gruppe Blaumeise, 1. Erhebungszeitpunkt		
Einstieg und Erläuterung der Methode		
Frage der Moderatorin nach den Assoziationen der Studierenden zu dem Seminartitel „Wer behindert wen? Und was sagen eigentlich die Lernenden dazu?“	<p>Rolle der Lehrkraft, die möglicherweise die Schüler*innen behindert (Sw, Jw)</p> <p>Zw verweist auf die Fähigkeiten behinderter Menschen und fragt, wie man diese gut fördern könne</p> <p>Bezug auf verschiedene Modelle von Behinderung, Behinderung entsteht durch Gesellschaft, soziales Modell (Jw)</p>	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 1. Erhebungszeitpunkt		
	<p>Am erwartet vom Seminar, dass er beigebrannt bekommt, wie er mit behinderten Schüler*innen umgehen könne</p> <p>Tw spricht von einer mehrperspektivischen Sichtweise und bemerkt, dass in ihrem Studium nicht viel über Inklusion gesprochen werde, da sie nicht Sonderpädagogik studiert; Tw fragt dann, wer aus der Gruppe auch gymnasiales Lehramt studiert, dabei ist sie sich unsicher, wie sie die anderen Teilnehmer*innen ansprechen soll</p>	
Sollen Fantasienamen in der Diskussion verwendet werden oder nicht?	Diskussion über Anonymisierung	Teilnehmer*innen lachen, als es um das Ansprechen der Teilnehmer*innen mit richtigen Namen vs. Fantasienamen geht
Frage nach den Studiengängen, evoziert durch Tw	Tw fragt Am und Sw, ob sie auch Lehramt an Gymnasien studieren würden	Tw stellt Frage an andere Teilnehmer*innen
Studieninhalte	<p>Studium des gymnasialen Lehramts wird als „einseitig“ beschrieben, man muss sich selber noch weiterbilden (Sw, Am)</p> <p>Diskussion um Überforderungen; Am berichtet von einer Erfahrung im Praktikum, in dem er sich im Umgang mit einem Jungen mit Autismus sehr unsicher fühlte</p>	
In welchem Rahmen wird das Seminar besucht?	<p>Fragen nach Bedeutsamkeit von inklusionsspezifischen Inhalten in der Lehrer*innenbildung, Bezug zur Kultusministerkonferenz</p> <p>Teilnehmer*innen sind sich einig, dass sie gemeinsam herausgefunden haben „wer wen behindert“ (die Politik behindert sie)</p>	<p>Tw fragt die anderen Teilnehmer*innen, ob sie das Seminar auch freiwillig besuchen</p> <p>Gemeinsames Lachen</p>
Welche Schulen werden Inklusionsschulen?	Diskussion darüber, an welchen Schulen Inklusion umgesetzt wird, Zw und Sw wissen nicht, ob Inklusion auch die Gymnasien betrifft	Zw stellt eine Frage an die Gruppe, Sw fällt Zws Wort Kurzer Redewechsel zwischen Sw und Zw, dann Bericht von Am aus eigenen Erfahrungen
Sichtbarkeit vs. Nicht-Sichtbarkeit von Behinderung	<p>körperliche Behinderungen stellen keine Schwierigkeiten dar (Jw)</p> <p>Diskussion um körperliche Behinderungen: Sind diese im Kontext von inklusivem Unterricht weniger herausfordernd als andere Formen von Behinderung?</p>	hohe interaktive Dichte

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 1. Erhebungszeitpunkt		
Einsatz einer Unterrichtsbegleitung	<p>Am fragt, ob sie als Lehrer*innen eine Unterrichtsbegleitung erhalten würden, um die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu unterrichten</p> <p>Sw antwortet, nicht die Lehrpersonen, sondern die jeweiligen Schüler*innen erhalten eine Schulbegleitung</p> <p>Wer kann Integrationshelfer*in, Schulbegleiter*in werden? (Tw und Jw)</p>	
freier Elternwille: Auf welche Schule sollen die Kinder?	<p>Sw fragt die Gruppe, ob das Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf Wunsch der Eltern das Gymnasium besuchen kann, die Frage wird von Jw zögerlich validiert</p> <p>Persönliches Beispiel durch Tw aus ihrem Praktikum, in dem sich ein Junge in der Klasse befand (nicht diagnostiziert), der die ganze Zeit Magnete sammelte</p>	
Vergabe von Diagnosen seitens der Lehrer*innen	<p>Diskussionen um Diagnosen durch Lehrpersonen, Am berichtet von einem Lehrer, der einem Schüler eine Krankheit zugeordnet hatte und daraufhin Probleme mit den Eltern und der Schulleitung bekam</p> <p>Sw fragt sich, inwiefern Lehrpersonen Diagnosen vergeben dürfen und wie womöglich das Gespräch mit den Eltern gesucht wird</p> <p>Beispiel von einem misslungenen Testverfahren; Empfehlung zur Förderschule, da der Schüler keine guten Deutschkenntnisse hatte (Jw)</p>	<p>Jw und Sw reagieren auf Ams Redebeitrag, stellen Nachfragen</p> <p>Hohe Beteiligung</p>
Beispiel von einem Testverfahren		
Moderatorin fragt Studierende, was sie persönlich mit Inklusion und Diversität verbinden	<p>Tw erzählt von ihrer Mutter, die Inklusionsbeauftragte beim Verein X ist</p> <p>Am verbindet mit Inklusion mehr Arbeit</p> <p>Diskussionen um Überforderungen und Unsicherheiten in Bezug auf die geforderte Umsetzung von Inklusion</p>	<p>Teilnehmer*innen schließen in ihren Redebeiträgen an die Gefühle von Überforderung und Verunsicherung aneinander an</p>
Klassengröße	<p>Wie soll individuelle Förderung bei einer Klassengröße mit 30 Schüler*innen funktionieren? (Am)</p> <p>In einer „Hau-Ruck-Aktion“, wo keiner richtig drauf vorbereitet ist (Sw)</p>	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 1. Erhebungszeitpunkt		
Verschiedene Gefühle in Bezug auf Inklusion	<p>„Ich find es super positiv, dass es Inklusion gibt“ vs. schwierige Umsetzung (Am)</p> <p>Ambivalente Gefühle „richtig toll“ vs. „Überforderung“</p>	<p>Tw und Sw bestätigen Am</p> <p>Hohe Interaktionsdichte, mehrere aufeinander bezogene Redebeiträge</p>
Diskussion um Unterrichtsmaterialien	Durch fehlende Unterrichtsmaterialien entsteht Mehrarbeit für Lehrer*innen an Gymnasien	Sw und Am beziehen sich aufeinander
Zukünftige Berufsfelder von Sonderpädagog*innen	<p>Frage von Am nach dem zukünftigen Arbeitsplatz der Sonderpädagog*innen</p> <p>Jw sagt, es käme auf die Spezialisierungen an und erzählt von einem Praktikum</p>	
Zusammenarbeit von Sonder- schullehrer*innen und Gymnasiallehrer*innen	<p>Wie kann die Zusammenarbeit von Sonderpädagog*innen und Regelschullehrer*innen gelingen, wenn diese vorher nie in Kontakt zueinander standen? Halten sich Gymnasiallehrer*innen für was „Besseres?“ (Am)</p> <p>Nach Zw wären Gymnasiallehrer*innen eher froh über eine Arbeitsentlastung durch die Sonderpädagog*innen</p> <p>Tw vermutet, dass im „normalen“ Unterricht womöglich Spannungen vorhanden wären, aber man ansonsten eher „froh“ über die Abgabe von Verantwortung bezüglich des „Inklusionskindes“ sei</p> <p>Sw verweist darauf, dass man für das Team-Teaching stets jemanden benötige, der das „Kommando“ habe</p> <p>Zw argumentiert mit dem Kindeswohl und folgert, man solle Diskussionen darum, wer „besser“ sei, außen vorlassen und stattdessen zusammenarbeiten</p> <p>Diskussionen um die Organisation des Unterrichts, Verhandlung von Zuständigkeiten sowie der Beziehung zwischen Sonderpädagog*innen und Gymnasiallehramtsstudierenden</p> <p>Diskussionen um Lehrer*innen „der alten Schule“ und Einstellungen bei gleichzeitiger Forderung eines professionellen „Anlehrens“</p> <p>Wenn ein solches professionelles „Anlehen“ fehle, käme es zu „Hauruck Aktionen“, in denen sich alle denken würden, sie wären die „selbsternannten Experten“ (Am, Sw)</p>	<p>hohe Beteiligung</p> <p>Zw macht eine Aussage und fragt danach mit „oder?“ in die Runde</p> <p>Abgrenzung zu Lehrer*innen „der alten Schule“; Kooperation als Frage der Einstellung</p>

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 1. Erhebungszeitpunkt		
Frage nach Selbstbeschreibungen durch Moderatorin: Wenn ihr gefragt werdet, was studiert ihr? Wie beschreibt ihr euch?	<p>Frage nach Schulform und Fächern (Sw, Am, Tw)</p> <p>Zw führt an, dass bei Sonderpädagogik viele nicht wüssten, was das sei, sie erhalte dann erstaunte und beeindruckte Reaktionen wie „ich hab so Respekt davor“</p> <p>Jw berichtet, bei ihr sei es ähnlich, sie erzähle dann auch, dass sie Angewandte Sprachwissenschaften studiere und evtl. als Logopädin oder Sonderpädagogin arbeiten möchte</p>	<p>Sws Aussage wird von Tw weitergeführt: Gespräch zwischen Tw, Sw und Am, beziehen sich aufeinander</p>
Unterschiede zwischen dem Studium Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien	<p>Diskussion um die Anerkennung des Lehrer*innenberufs: Dann wird man gefragt: „Warum wirst du heute noch freiwillig Lehrer?“ („dann wirst du ja Beamter, dann hast du ja das Geld sicher“, Am)</p> <p>Tw fragt Am und Sw (Studierende des Lehramts an Gymnasien) nach ihren Gründen für die Studienwahl; beginnt dann aber unmittelbar, die Frage selber zu beantworten: Sie wollte den „fachlicheren“ Weg, aber vielleicht auch den „einfacheren“ Weg</p> <p>Sw begründet ihre Wahl mit dem Wunsch nach dem Unterrichten ihrer Fächer im Gegensatz zur Sozialarbeit</p> <p>Am hatte ein Studium der Sonderpädagogik gar nicht in Betracht gezogen und begründet das damit, dass in den Städten, in denen er sich bewarb, es nur die Option des Studiums Lehramt an Gymnasien gegeben habe</p> <p>Jw stellte sich die Frage, ob sie sich überhaupt als Lehrerin sehe; bemüht sich durch die Aussage, auch sie hatte eine Annahme für den Studiengang Lehramt an Gymnasien, mit in die Diskussion einzubringen, führt an, sie glaube, mit dem Studium der Sonderpädagogik stünden ihr mehrere berufliche Möglichkeiten offen</p> <p>Diskussion um die Offenheit bezüglich späterer beruflicher Möglichkeiten; Sw berichtet von ihrem früheren Jurastudium, in dem sie ebendiese Offenheit als störend empfand</p> <p>Tw und Jw bemerken, dass sie beide vor dem Studium Lehramt an Gymnasien Jura studiert haben</p> <p>Gespräch über Einkommen und Verbeamtung</p>	<p>Sw sagt lachend in Bezug auf die von Am zitierte Aussage, man habe das „Geld sicher“, „deswegen mache ich das“; darauf lacht auch Am, Redebeiträge der Studierenden des Lehramts an Gymnasien dominieren</p> <p>Nacheinander begründen Teilnehmer*innen ihre Entscheidung, auch Jw, obwohl sie nicht adressiert wurde</p> <p>Sw bezieht sich auf Jw, rahmt die spätere berufliche Vielfalt an Möglichkeiten nicht positiv, Teilnehmer*innen lachen (Interaktionsdichte erhöht sich)</p> <p>Tw bezieht sich auf Sw, gleicher Erfahrungsraum</p>

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 1. Erhebungszeitpunkt		
Frage durch Moderatorin: Seht ihr euch eher als Pädagog*innen, Lehrer*innen oder beides?	Zunächst sprechen die Studierenden darüber, ob sie sich als Lehrer*innen oder als Pädagog*innen einordnen, dann diskutieren sie über die gewählten Fächer und unterschiedlichen Studiengänge „Wir haben im ersten Seminar zu Schule und Unterricht gelernt, dass Schule eine Selektionsinstanz ist und wir entscheiden, wer Akademiker wird und wer Arbeiter wird. Und wir dazu da sind Auszusortieren, was im Kontrast dazu steht, wir wollen jetzt jeden an der Schule haben“ (Am) Pädagogikseminare werden nicht von Menschen gegeben, die an der Schule waren und seien zu „weltfremd“	Hohe Interaktionsdichte, Lachen der Studierenden
Anteil der Seminare im Bereich ‚Pädagogik‘ bei den Studierenden des Lehramts an Gymnasien	Diskussionen über Theorie vs. Praxis, Bezug zu (Fach-)Didaktik	Gegenseitige Validierungen und Überlappungen der Redebeiträge
Moderatorin liest eine Aussage vor und fragt die Studierenden diesbezüglich: „Ich denke, dass ich in inklusiven Klassen und allgemein im Kontakt mit verschiedenen Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen meiner professionellen Rolle als Lehrer oder Lehrerin gerecht werden kann. Ich vertraue soweit meinen Ressourcen, als dass ich auch in schwierigen und unerwarteten Situationen professionell reagieren kann“	Zunächst Verneinung der Aussage Sw berichtet von ihrem Praktikum; anschließend Diskussionen um das Referendariat: „Es fehlt doch einfach die Zeit“ (Jw) Viele Bemerkungen zum Vorpraktikum für das Studium der Sonderpädagogik, Studierende des Lehramts an Gymnasien bewerten dieses als sehr positiv	Teilnehmer*innen lachen Teilnehmer*innen beziehen sich aufeinander
Diskussionen um Politik	Probleme bezüglich der Umsetzung von Inklusion und dem Lehrer*innenberuf werden an die Politik delegiert	
Bezug zum Studium	Studium wird als wenig nützlich für den späteren Lehrer*innenberuf beschrieben, Erzählungen von Teilnehmer*innen aus eigenen Erfahrungen „Fachlichkeit“ und Pädagogik werden getrennt voneinander verhandelt „Aber so für Pädagogik gibt's ja kein Handbuch so direkt“	Bezüge unter den Studierenden

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 1. Erhebungszeitpunkt		
Vertrauen in das Studium, ausreichend ausgebildet zu werden	<p>Jw merkt an, dass sie darauf vertraue, dass sie im Studium sowohl in Bezug auf das erforderliche Fachwissen als auch im Hinblick auf pädagogisches Wissen entsprechend ausgebildet werde</p> <p>Diskussion um unterschiedliche Studiengänge, zu wenig Vermittlung pädagogischer Inhalte im Studium Lehramt an Gymnasien</p>	Sw bezieht sich auf Jw, widerspricht, sagt, dass sie sich darauf auch noch im ersten Semester verlassen hätte, dann aber ernüchtert worden sei
Referendariat	Ausführungen zum Stress im Referendariat, das durch Zeitmangel charakterisiert sei (Jw)	Insgesamt beziehen sich die Teilnehmer*innen aufeinander, es finden Validierungen, aber keine gegenseitigen Unterbrechungen statt
Pädagog*innen vs. Lehrer*innen	Erneute Diskussion um die Differenzierung zwischen Pädagog*innen und Lehrer*innen, dann längere Pause	
Moderatorin sagt, sie müssten langsam zum Ende der Diskussion kommen, es sei aber noch Zeit für abschließende Bemerkungen	Zunächst kurze Pause	
Frage von Moderatorin: „Wie war die Diskussion für euch?“	Die Studierenden sagen, sie wären vor der Diskussion etwas aufgeregt gewesen, fanden diese aber entspannt und positiv und merken an, dass es hilfreich war, sich mit Studierenden des jeweils anderen Studiengangs auszutauschen, da viel Unwissen zwischen den Fachgebieten herrsche	
Bezug zum Seminar und zur Kooperation zwischen Studierenden unterschiedlicher Studiengänge	<p>Sw konstatiert, dass sie den Austausch zu den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik in dem Seminar als positiv empfindet und kritisiert, dass solche Seminare nicht verpflichtend seien</p> <p>Anmerkung zur Konsumhaltung (Ich mache es nur, wenn es Credits gibt) „Aber jedem von uns steht ja offen, auch als Gymnasiallehrer mal ein Praktikum an einer Förderschule zu machen“ (Tw)</p> <p>„Viele wissen gar nicht, dass es dieses Schulpraxismodul überhaupt gibt“ (Tw)</p> <p>Zw sagt, dass sie es schön findet, dass sich Leute freiwillig dafür einsetzen und es dann auch am Gymnasium mal anders läuft (Jw)</p> <p>Am findet es gut, dass in einem Sonderpädagogikseminar auch Gymnasiallehramtsstudierende teilnehmen dürfen und die Institute sich „vermischen“</p>	Tw bezieht sich auf Sws Aussage
		Am unterbricht Jw, Jw redet aber weiter

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 1. Erhebungszeitpunkt		
	Eine frühere Möglichkeit zur Kooperation sollte häufiger der Fall sein, dann wäre es später vielleicht einfacher (Jw)	
	„Wer behindert wen ist dann wieder die Frage“; Sw sagt weiter, dass sie vor dem späteren gemeinsamen Unterrichten in solchen Seminaren schon Vorurteile abbauen könnten	Sw bezieht sich auf Jw
	„Schöner Bogen zum Ende“ (Am)	Am schließt die Diskussion ab
Erfahrungen mit dem Thema ‚Behinderung‘ seitens der Sonderpädagog*innen	Sw erzählt, dass sie in der ersten Seminar-sitzung verwundert war, dass die Studierenden der Sonderpädagogik schon im ersten Semester bereits so viel Erfahrung mit dem Thema Behinderung haben	Tw bestätigt Sw
Abschluss, Moderatorin fragt, ob die Studierenden noch Ergänzungen vornehmen möchten	Keine Ergänzungen seitens der Studierenden	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 2. Erhebungszeitpunkt		
Einleitung in die Diskussion, Moderatorin fordert Studierende auf, sich ihren ersten Tag im Referendariat an einer inklusiven Schule vorzustellen und fragt nach Gefühlen und Gedanken der Studierenden		
Mangelnde Ausbildung für Inklusion, dann Bericht einer Veranstaltung in pädagogischer Psychologie	Tw sagt unmittelbar, dass sie dafür nicht ausgebildet sei (Studierende des Lehramts an Gymnasien), berichtet dann von einem Seminar, das sie in pädagogischer Psychologie besucht und in dem sie permanent das Gefühl habe, sie könne die Anforderungen, die an sie als angehende Lehrperson gestellt werden, nicht erfüllen	
	Die Studierenden des Lehramts an Gymnasien tauschen sich darüber aus, dass sie diese Veranstaltung im Rahmen einer Zusatzqualifikation besuchen	Studierende des Lehramts an Gymnasien dominieren die Diskussion
Eintritt in das Referendariat	Sw, Am und Tw diskutieren darüber, dass sie bald mit dem Referendariat beginnen und sie sich daran gewöhnt hätten, dass sie nicht auf bestimmte Anforderungen (wie Inklusion) vorbereitet werden	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 2. Erhebungszeitpunkt		
Rückgriff auf die Eingangsfrage: Wissensgenerierung über die Schüler*innen	<p>Erhebung der unterschiedlichen Lernstände der Schüler*innen sowie Gespräche mit Kolleg*innen über die Klasse</p> <p>Diskussion über differenzierte Unterrichtsmaterialien, die für verschiedene Lernstufen einsetzbar sind</p> <p>Am berichtet von einem persönlichen Beispiel, in dem die Lehrpersonen in einer inklusionsorientierten Klasse überfordert waren (Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen)</p>	<p>Erst hier beginnen Teilnehmer*innen auf die zuvor gestellte Frage einzugehen</p> <p>Studierende des Lehramts an Gymnasien dominieren weiterhin die Diskussion</p>
Frage an die Studierenden der Sonderpädagogik	<p>„Und wie geht's euch so mit der Ausbildung?“ (Tw)</p> <p>Zw führt an, dass sie auch noch nicht über viele Erfahrungen verfüge, aber ihr die Praktika Sicherheit vermitteln würden und sie sich auf ihr „Bauchgefühl verlassen“ und um Authentizität bemühen würde (Zw)</p> <p>Jw sagt, sie würde sich zunächst bemühen, die Kinder kennen zu lernen</p>	<p>Tw stellt Frage an Zw und Jw, die sich bisher noch nicht beteiligt haben</p> <p>Sw nimmt bestätigend Bezug auf Zw, findet Zws Aussagen positiv</p>
Rückgriff auf die letzte Sminarsitzung	<p>Am sagt, sie seien wohl alle in der letzten Sminarsitzung überrascht gewesen, wie viel Kinder mit Behinderungen können, führt an, dass die Kinder ihre Fähigkeiten selber einschätzen und etwaigen Bedarf nach Unterstützung ebenfalls selbst artikulieren können</p> <p>Sw sagt, dass Kindern nicht aufgrund ihrer Behinderungen bestimmte Fähigkeiten abgesprochen werden sollen; Jw validiert das</p>	<p>Bezug zu den Perspektiven der Kinder</p> <p>Validierung von Jw, die ausführt, man könne dann immer noch helfen</p>
Wertschätzung, Erzählung von der Begegnung mit einem Schüler im Praktikum, der Magnete sammelte	Bericht von den Fähigkeiten dieses Kindes (Tw)	Zwei Sekunden Pause
Gruppe geht auf das von Tw eingebrachte Fallbeispiel ein, um davon ausgehend zu überlegen, wie man sich in der Rolle der Lehrperson verhalten könnte	<p>Auf die genervten Reaktionen der Lehrer*innen in dem Fallbeispiel reagieren die Studierenden mit Unverständnis</p> <p>Am verweist auf die Vorbildfunktion von Lehrpersonen: Schüler*innen können ausgrenzendes Verhalten der Lehrpersonen gegenüber anderen Schüler*innen übernehmen</p>	<p>Hohe Interaktion in der Diskussion des eingebrachten Fallbeispiels, viele gegenseitige Validierungen</p>

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 2. Erhebungszeitpunkt		
Moderatorin fragt nach weiteren Möglichkeiten, wie man sich als Lehrperson in einer Situation, wie sie in dem Fallbeispiel beschrieben wurde, verhalten könnte	Die Gruppe tauscht sich darüber aus, wie man als Lehrperson mit einem Schüler wie Kai, der durch nicht-normiertes Verhalten auffällt, umgehen könnte; Abgrenzung zu Lehrpersonen „von der alten Schule“	
	Gespräch über Diagnosen: Studierende des Lehramts an Gymnasien verweisen darauf, dass sie dafür nicht ausgebildet seien	
	Diskussionen um das Referendariat, Frage, wie man als Lehrperson mit so einem Schüler umgeht, wenn man Berufsanfängerin und „neu“ an der Schule ist	
	Tw sagt, man könne die Kinder um Rat fragen Am sagt, ihm falle nichts weiter ein Sw nennt die gemeinsame Suche nach Lösungen mit dem Kind und verweist auf ein im Seminar diskutiertes Beispiel (Etablierung eines „Kummerkastens“) Am schließt daran an und spricht sich dafür aus, dass Kai mit in den Lösungsprozess einbezogen wird	Lange Pausen, wenig Beteiligung Trotz mehrfacher Nachfrage durch Moderatorin werden nur vereinzelt Aspekte benannt, keine Entwicklung einer selbstläufigen Diskussion
Moderatorin fasst das Gesagte zusammen, indem sie sagt, die Studierenden hätten bereits einige Vorschläge gemacht, wie zum Beispiel das Gespräch mit dem Schüler oder mit der Klasse zu suchen	Ausgehend von der Frage, ob Kai womöglich eine Zwangsstörung hat, tauschen sich die Studierenden über das Thema ‚Diagnosen‘ aus	Mehr Beteiligung (Thematisierung der eigenen Position als angehende Lehrperson)
	Bezug zur eigenen Schulzeit, Diskussionen über das „Kippeln“ mit Stühlen	Lachen, hohe Interaktion
Beziehungsebene zwischen Schüler und Lehrkraft	Tw unterbricht die Moderatorin und merkt an, es könne auch ein Gespräch in einer Kleingruppe stattfinden	Moderation/ Zurückführung auf Ausgangsfrage durch Moderatorin
	Sw schlägt eine neue Sitzordnung vor, Kai könne neben „zwei nette Mädels“ gesetzt werden	Lachen der Teilnehmer*innen
	Sw sagt weiter, es könne auch ein „Abkommen“ mit Kai geschlossen werden	Hohe Interaktion, gemeinsame Überlegung an einer Lösung und dem Vorgehen
	Diskussionen darüber, wie gemeinsam mit Kai nach einer Lösung gesucht werden kann Gespräch über Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 2. Erhebungszeitpunkt		
Rückgriff auf das Thema ‚Diagnosen‘	„der hatte jetzt glaub ich keine Krankheit, die man diagnostizieren kann, der hatte einfach Angst“ (Sw) Tw erzählt – unter Rückgriff auf das Fallbeispiel –, dass die Lehrerin über mehr Erfahrung als sie verfügte und sie sich nicht sicher sei, ob es sich bei Kai wirklich um eine Zwangsstörung gehandelt habe; sie erzählt weiter, dass die Lehrerin gesagt habe, Kai müsse das Magnete sammeln „ausgetrieben“ werden	Häufige Sprecher*innenwechsel durch Unterbrechungen und Ergänzungen Gegenseitige Bezugnahmen und Ergänzung durch persönliche Erfahrungen
Abgrenzung zur älteren Generation von Lehrpersonen	Die Lehrerin war schon über 60 und hatte eine andere „Theorieschule“	Lachen der Teilnehmer*innen
Auseinandersetzung mit Lehrer*innen, die eine andere Meinung haben	Diskussionen darüber, wie Auseinandersetzungen mit anderen Lehrpersonen verlaufen können	Hohe interaktive Dichte, Überlappung der Redebeiträge
Bezug auf Einstellungen	Abgrenzung von Lehrpersonen, die nur noch ihren Unterricht „durchziehen“; dann Diskussion über Einstellungen, Sw verweist darauf, dass vor 20 Jahren sich kaum Männer Elternzeit genommen haben, jetzt dafür aber Anerkennung erhalten würden	Lachen der Studierenden
Moderatorin fragt die Gruppe, ob und wie sie das Thema ‚Behinderung‘ zum Gegenstand in ihrer Klasse machen würden	Sw glaubt nicht, dass eine Thematisierung von Behinderung sinnvoll sei; sie führt fort, dass es in ihren Augen nur dann möglich sei, Behinderung zum Gegenstand der Diskussion in der Klasse zu machen, wenn Kinder bereits in Kontakt mit Kindern mit Behinderungen aufgewachsen wären; verweist weiter darauf, dass der Umgang mit Behinderung „normal“ sein sollte	
Bezug zu Normalität		
Konstruktion und Dekonstruktion	Durch die Thematisierung von Behinderung werde diese erneut konstruiert (Tw) Am fragt sich, wie ein Gespräch über Behinderungen ablaufen könne: er könne schließlich nicht der Klasse gegenüber sagen, sie würden in der heutigen Stunde Behinderung „konstruieren“	Am schließt an Tw an
Perspektiven der Kinder	Die ‚betroffenen‘ Kinder sollen selber nach ihren Meinungen gefragt werden (Sw und Tw)	
Rückgriff auf fachliche Perspektiven: Inwiefern könnte eine Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ‚Behinderung‘ in fachliche Kontexte eingebettet werden?	Am würde in Englisch schauen, ob es Kurzgeschichten oder Filme gäbe, die Behinderung thematisieren würden und Behinderung auf Ebene fiktiver Charaktere mit den Schüler*innen diskutieren	Häufiger Sprecher*innenwechsel zwischen Sw und Am darüber, wie Behinderung als Thema in den Fächern Geschichte und Englisch aufgegriffen werden könnte

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 2. Erhebungszeitpunkt		
Projekttag an der Schule zum Thema ‚Behinderung‘; Berichte von Schulausflügen aus der eigenen Grundschulzeit	Ausflüge zur Lebenshilfe oder zu einem behinderten Rollschuhbasketballteam; dies wäre sinnvoller als wie in der eigenen Schulzeit die Feuerwehr zu besuchen	
„Wohlfühlzonen“	Jw spricht davon, dass Kinder „Wohlfühlzonen“ brauchen	
Frage nach der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	Zw sagt, man müsse trotz Stress sich als Lehrkraft die Zeit für jedes Kind nehmen Diskussion darüber, ob behinderte Kinder später „normalen“ Berufen nachgehen können, wie sie in der Schule gefördert werden sollen und welche Rolle die Lehrperson dabei einnimmt Notwendigkeit, mit Psycholog*innen zusammen zu arbeiten	
Kooperationsprojekte zwischen Schule und Universität	Studierende würden sich später als Lehrer*innen dafür einsetzen, dass Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Universitäten etabliert werden; auch damit man als Lehrperson Feedback zu dem eigenen Unterricht erhält und im Unterricht unterstützt wird	
Methoden für inklusiven Unterricht	Am wünscht sich den Erwerb methodischer Kompetenzen für die Gestaltung inklusionsorientierten Unterrichts	
Verweis auf Seminar	Beispiel „Fragekarten“ vom Seminar wird angeführt	
Bericht von dem Gespräch mit einer „jungen, engagierten Lehrerin“	Zw berichtet von einem Gespräch mit einer jungen Lehrperson; davon ausgehend spricht die Gruppe über Überforderungen im Beruf und konstatiert, sie könnten schließlich nicht die nächste Generation sein, die alle Burnout bekämen	
Moderatorin fragt die Studierenden nach ihrem Verständnis von Professionalität	Trennung von Persönlichem und der eigenen Profession sowie Kritikfähigkeit (Tw) Offenheit gegenüber anderen Meinungen, Methoden und Bewegungen wie Inklusion (Sw)	
Erzählung vom Freiwilligen Sozialen Jahr in einer Werkstatt für schwerstmehrfachbehinderte Menschen	Zw erzählt von ihrem Freiwilligen Sozialen Jahr und berichtet über die anfängliche Schwierigkeit, Nähe und Distanz in der Beziehung zu den pädagogisch Adressierten auszuloten; sie betont die Relevanz eines „guten Ausgleichs“	
Professionalität als Prozess	Professionalität vollzieht sich prozesshaft und wird von Talent abgegrenzt (Tw); Validierungen von Sw und Am	Gegenseitige Validierungen der Studierenden untereinander, dann drei Sekunden Pause

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 2. Erhebungszeitpunkt		
Verweis auf Seminar, Bezug zu Lernendenaussagen	Am bezieht sich auf das Seminar und sagt, es wäre wichtig, Feedback von den Schüler*innen zu erhalten, um den eigenen Unterricht zu evaluieren Sw verweist auf die Bedeutung des Wissens um den aktuellen Stand der Forschung	Auf Ams Aussage zu den Schüler*innen und dem Rückgriff auf das gemeinsam besuchte Seminar nimmt die Gruppe keinen Bezug
Fachwissen-Diskussion über die Professionalität im Fach ‚Geschichte‘ zwischen Sw und Am	Die Professionalität von Lehrpersonen an der Schule und von Dozierenden an der Universität wird voneinander abgegrenzt und am Beispiel vom Fach ‚Geschichte‘ ausgeführt	
Lehrpersonen als „Insider“	Problematisch sei, dass alle angehenden Lehrpersonen selber die Schule besucht und sich die entsprechenden Lerninhalte angeeignet haben, dadurch würde die Professionalität von Lehrpersonen an der Schule infrage gestellt werden (Tw) Abgrenzung zu anderen Berufen wie Maschinenbau und der Feuerwehr (Sw) Die Studierenden zählen im Folgenden für sie relevante Herausforderungen des Lehrer*innenberufs auf, z.B. eine spannende Gestaltung des Unterrichts, Diagnosen stellen, alle Kinder berücksichtigen	
Den eigenen Weg finden	„Also, wenn man hier allen Theorien an der Uni folgen würde, würde sich jeder Lehrer nach zwei Wochen die Kugel geben, also so seinen Weg zu finden, ist glaub ich das Professionellste am Lehrerberuf“ (Am) Erzählung vom eigenen Unterricht, der von jeder Lehrkraft anders ausgestaltet wurde, dann Benennung von Unvoreingenommenheit und Offenheit als relevante Aspekte von Professionalität (Zw)	
Diskussionen über die Planung von Unterricht: Theorie-Praxis-Dualität	Vergleich zwischen der Unterrichtsplanung, wie sie an der Universität gelehrt wird, und der Unterrichtsplanung in der schulischen Praxis Reflexion und Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse und Grenzen als zentrale Kriterien für Professionalität	
Umgang mit Eltern	Diskussionen um Elternarbeit	
Elternwille in Bezug auf die Frage der Vornahme eines Diagnoseverfahrens	Diskussionen über die Rolle von Eltern bei Diagnoseverfahren der Schüler*innen	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 2. Erhebungszeitpunkt		
Erzählungen von einem Aufenthalt als Au-pair	Sw berichtet über die Eltern der Kinder, bei denen sie als Au-pair gearbeitet hat und bezieht diese Erfahrung dann auf ihre zukünftige Rolle als Lehrerin (Sw)	Lange Pause (5)
Reaktionen der Eltern	Diskussionen über Schwierigkeiten und Herausforderungen in der Elternarbeit	
Die Moderatorin fragt die Studierenden, was sie mit Inklusion und Diversität verbinden	Zw verweist auf die Notwendigkeit einer inklusiven Einstellung, Sw auf eine Sensibilisierung für Inklusion: „Inklusionsglocken“, die bei Problemen „schrillen“	Lachen von Sw Verwendung von Metapher
Bezug zum Seminarbesuch	Tw und Jw beziehen sich auf das Seminar, sprechen darüber, dass sie eine Wertschätzung gegenüber Inklusion und Diversität entwickelt haben Sw sagt, dass sie durch den Besuch des Seminars offener geworden wäre	Pause von zwei Sekunden
Hilfe von Fachkräften/ Fachpersonal	Jw verweist darauf, dass es sinnvoll sein kann, sich Hilfe von außen zu holen	Gegenseitige Bezüge zwischen den Redebeiträgen
Seminarbezug	Am bezieht sich auf das Seminar und konstatiert, dieses sei ein „Grundstein“ für ihre Ausbildung und ihre Einstellung Diskussionen darüber, ob Inklusion an Schulen funktionieren kann, dabei Bezug zu Selektion und Leistung	
Ist Schule der richtige Ort für Inklusion?	Die Studierenden fragen sich, ob sich nicht erst das System ändern müsse, bevor Inklusion umgesetzt werden könne	
Wer wird gefördert?	Am und Sw sprechen darüber, ob in inklusionsorientierten Klassen eher behinderte oder nicht-behinderte Schüler*innen gefördert werden würden	
Leistungsgedanke von Schule	Leistungsgedanken von Schule vs. einem „sozial gerechtem Raum, in dem sich alle wohlfühlen“ (Sw) Tw verweist darauf, dass das Leistungskonzept von Schule nicht nur für Menschen mit Beeinträchtigungen unfair sei (Tw) Sw zur Folge ist durch Inklusion weniger Zeit für die Vermittlung von Wissen vorhanden	Gegenseitige Bezüge zwischen den Redebeiträgen, Überlap- pfung der Redebeiträge

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Blaumeise, 2. Erhebungszeitpunkt		
Selektion	Zw sagt, dass nicht vollständig auf Selektion verzichtet werden könne	
(Aberkennen von) Anerkennung bezüglich beruflicher Tätigkeiten	Diskussion um verschiedene Berufe, die mit unterschiedlicher gesellschaftlicher Anerkennung einhergehen	
Notenvergabe	Austausch über die Funktion schulischer Notengebung	
Berufsausbildung	Weitere Diskussionen über verschiedene Berufe, Anerkennung und exemplarische Belegung mit eigenen Erzählungen	Hohe Interaktion
Politik	Neujahrsansprache des Bundespräsidenten, bei Lehrpersonen wurde sich an dritter Stelle bedankt (Sw)	Lachen der Studierenden
Studium vs. Ausbildung?	Verweis auf das Studium; Jw erzählt von ihren Überlegungen zwischen Studium und Ausbildung	
Bezug zu eigenen Erfahrungen, Erforderliche Schulabschlüsse, Generationenvergleich, Erzählung von den Großeltern	Tw erzählt, wie sich ihr Großvater mit einer Mettwurst ins Studium eingekauft habe Sw sagt, ihre Mutter in Polen hätte entweder Geld zahlen oder mit dem Professor schlafen können	
Abschluss, Moderatorin fragt, ob die Studierenden noch Ergänzungen vornehmen möchten	Keine weiteren Ergänzungen seitens der Studierenden	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 1. Erhebungszeitpunkt		
Einstieg und Erläuterung der Methode		
Frage der Moderatorin nach den Assoziationen der Studierenden zu dem Seminartitel „Wer behindert wen? Und was sagen eigentlich die Lernenden dazu?“		
Assoziationen zu einer bereits besuchten Vorlesung, in der diskutiert wurde, wie Menschen behindert werden	Ew verweist zunächst auf das Behindertverständnis des medizinischen Modells und berichtet dann von einer Vorlesung, in der das Behindert-Werden thematisiert wurde; Rw ratifiziert Ew Ew führt fort, sie fände es spannend diesbezüglich etwas über die Empfindungen der Schüler*innen zu erfahren	Rw und Ew scheinen die gleiche Vorlesung besucht haben, Ratifizierung von Rw

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 1. Erhebungszeitpunkt		
	Assoziation des Seminars von Dw: körperliche und geistige Behinderungen und die entsprechenden Schulen, sie hatte nicht an ein Behindert-Werden gedacht und erklärt dies damit, dass sie „aus einem anderen Feld komm[t]“ (Dw)	Lachen von Ew Mit unterschiedlichen Feldern (Sonderpädagogik und Berufsschullehramt) werden unterschiedliche Assoziationen zum Seminartitel erklärt
Moderatorin fragt nach Erfahrungen zu Behinderung und Benachteiligung	Arbeit beim Deutschen Roten Kreuz (Rw) Praktikum an einer Förderschule und Besuch einer Integrationsklasse als Schülerin (Ew) Praktikum an einer Sonderschule als Schülerin in der fünften Klasse und Kontakte zu behinderten Menschen in der Ausbildung als Hotelfachkraft (Dw)	Aneinanderreihung von Erzählungen, kaum Interaktion
Moderatorin fragt nach Bildern und Assoziationen zum Thema Behinderung	nicht-behindertengerechte Gebäude, z.B. Schwimmbäder (Rw) Behinderung wird mit körperlicher Sichtbarkeit assoziiert; Kinder mit Förderbedarf ‚Lernen‘ seien nicht das „klassische Bild“ einer Behinderung (Ew)	
Frage von Moderatorin: „Wenn es um Menschen mit Behinderung geht, an welche Menschen denkt ihr dann?“	Dw erzählt von der Sprintklasse (Flüchtlingsklasse), in der sie arbeitet Ew rekurriert auf das medizinische Verständnis von Behinderung, Benachteiligung wird von ihr hingegen eher mit Gesellschaft assoziiert Hinweis darauf, dass jede*r in bestimmter Art und Weise behindert ist (Rw) Verweis auf Schwerbehindertenausweis und Erzählungen von Bekannten und Verwandten, die einen Schwerbehindertenausweis haben (Ew) Diskussion um Sichtbarkeit von Behinderungen und nicht-altersgemäße Entwicklung (Rw) Dw erzählt, dass sie als Helferin bei den Special Olympics tätig war und merkt an, dass dort wenig Besucher*innen waren, worauf sich unter der Gruppe ein Austausch über mögliche Gründe für die geringen Besucher*innenzahlen entwickelt	Relativ hohe Interaktion für kurze Zeit
Special Olympics	Dw beschreibt die Vorgehensweise bei den Special Olympics; dort wurde ein Tennisspiel für die Eltern gefilmt – Dw stellt in Frage, ob das im Sinne des behinderten Jungen war	Relativ langer Monolog

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 1. Erhebungszeitpunkt		
Freizeitaktivitäten für behinderte Kinder	Rw erzählt daraufhin, dass Eltern behinderter Kinder oftmals nicht wüssten, wie es ihren Kindern in den Freizeitaktivitäten ergehe, da diese nicht so viel erzählen würden	Rw bezieht sich auf Dws Aussage
Pädagogische Settings, Sprache und Zuschreibungspraxis	Dw erzählt von einer Gruppe, die sich selber „Die Handicaps“ genannt habe Ew bezieht sich auf Dws Beispiel der Gruppe, die sich selbst „Die Handicaps“ genannt haben, greift die Zuschreibung ‚behindert‘ auf und berichtet von einem Erlebnis bei der Krankengymnastik: Sie sei dort einem Förderschüler mit körperlich sichtbarer Behinderung begegnet, nahm diesen Jungen im Kontext der Krankengymnastik aber nicht als behindert wahr – als sie diesem Jungen dann in der Förderschule während ihres Praktikums wieder begegnete, ordnete sie ihn hingegen als behindert ein (Bedeutung der jeweiligen Settings für die Zuschreibungen als behindert bzw. nicht-behindert) Dw fragt daraufhin, ob Förder- und Sonderschulen das Gleiche seien, Rw bejaht	Erfahrungsberichte verlaufen nebeneinander, keine Interaktion Erstmalige Bezugnahme zwischen den Redebeiträgen
Beispiele	Rw berichtet von ihrer jüngeren Schwester, die aufgrund einer Hörbeeinträchtigung eine Sonderschule besucht Ew erzählt von einem Seminar, in dem ein Video dazu gezeigt wurde, was sich Grundschüler*innen für die weiterführende Schule wünschen und ein Junge mit Hörbeeinträchtigung sich u.a. Teppiche wünschte	Lachen der Teilnehmer*innen, trotzdem wenig Interaktion
Moderatorin fragt nach dem persönlichen Verständnis von Inklusion und Diversität	Dw berichtet von einem Praktikum, in dem Kontakt zwischen behinderten und nicht-behinderten Kindern vorhanden war, der auch außerhalb des Unterrichts (auf dem Schulhof) erkennbar war und rahmt diese Erfahrung positiv	
Bericht von Exklusionserfahrungen aus der eigenen Schulzeit und von ersten Erfahrungen im Praktikum, die sich Inklusion annähern	Als negative Vergleichserfahrung berichtet sie von ihrer eigenen Schulzeit, in der zwei Jungen mit Trisomie 21 nicht integriert waren Ew berichtet von einer ähnlichen Erfahrung wie Dw aus ihrer eigenen Schulzeit, die durch Exklusion gekennzeichnet war; sie besuchte eine Integrationsklasse und kann sich nicht erinnern, mit den Schülern mit Trisomie 21 zusammengearbeitet zu haben;	Studierende haben schulische Exklusion in ihrer eigenen Schulzeit erfahren Ew bezieht sich auf Dw; beide scheinen hier über ähnliche Erfahrungen zu verfügen Hohe Interaktion, ohne dass sich die Teilnehmer*innen unterbrechen, keine Überlap-

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 1. Erhebungszeitpunkt		
	weiter bezieht sie sich auf ein Praktikum, in dem die Schüler*innen zwar räumlich gemeinsam unterrichtet wurden, aber an verschiedenen Aufgaben gearbeitet haben, wodurch ebenfalls keine Zusammenarbeit zwischen allen Schüler*innen stattfand	pung der Redebeiträge, zwischenzeitliches Lachen von Ew
Anzahl behinderter/nicht-behinderter Schüler*innen in der Klasse und Ausbildung der Lehrpersonen	Dw findet, das Verhältnis in der Klasse stimme nicht, es müsse noch mehr Schüler*innen mit Beeinträchtigungen geben, weiter merkt sie an, dass die Lehrkräfte nicht gut „darauf ausgebildet“ seien	Dw schließt an Ew und Rw an
Lehrpersonen und Inklusion, Sichtbarkeit von Behinderungen	Laut Rw hätten viele Lehrpersonen „noch nicht mal direkt auf der Straße Menschen mit Behinderung gesehen“	Teilnehmer*innen beziehen sich aufeinander
Assoziationen zu Diversität	Rw beschreibt, dass sie mit Diversität alternative Lebensformen assoziiert Dw spricht von „alles gemischt“ und „Leben und leben lassen“, kommt dann erneut auf die Paralympics zurück und sagt, eine Zusammenführung der Olympischen Spiele und der Paralympics würde „den Sinn verfehlen“; Ew ratifiziert; Dw führt fort, dass alles „einheitlicher“ bzw. „normaler“ werden sollte	Rw validiert Dws Aussage
Moderatorin fragt Teilnehmer*innen, welche Gefühle sie in Bezug auf Inklusion haben	Laut Dw ist der praktische Teil im Studium viel zu gering; bezeichnet die Vorbereitung auf die Schule im Studium als ungenügend oder mangelhaft Rw hingegen findet die Theorie sehr wichtig, vor allem in Bezug auf die Reflexion des eigenen Verhaltens	Rw lacht und widerspricht Dw
Inklusion und Lehrkräfte	Ew sagt, es gäbe für Inklusion „keinen Plan“ und führt fort, dass Regelschullehrkräfte nicht wüssten, was es bedeute, Förderschüler*innen in der Klasse zu haben oder im Unterricht zu differenzieren Rw schließt daran an und bemerkt, sie sei gespannt, wie sich ihr zukünftiges Berufsfeld entwickeln würde, leitet dann zum Thema ‚Teamarbeit‘ über Ew äußert einerseits die Sorge, dass sie ihren Beruf nicht zufriedenstellend ausüben könne, gleichzeitig diese Umbrüche (Inklusion) aber auch Potential mit sich bringen würden Rw erzählt von einer Schulsituation und berichtet, dass Inklusion bisher eher „experimentellen Charakter“ habe	Rw bezieht sich auf Ew Lachen von Ew Redebeiträge beziehen sich aufeinander, aber keine Unterbrechungen oder Überlappungen Betonungen einzelner Wörter von Ew

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 1. Erhebungszeitpunkt		
Erzählung persönlicher Beispiele, Theorie vs. Praxis	Dw berichtet von einer Situation in ihrer „Sprintklasse“, in der sie zeitweilig ein Mädchen unterrichtete, das zunächst einen Alphabetisierungskurs gebraucht hätte; Dw bemerkt, dass ihr in diesem Fall auch kein Text, den sie hätte lesen sollen, geholfen hätte	Langer Redebeitrag Dw
	Ew bemerkt, man müsse sich immer wieder „individuell Gedanken“ machen	
Moderatorin fragt die Teilnehmer*innen, was Professionalität für sie bedeutet	Rw beginnt, indem sie sagt, das sei „wieder so ein schöner unbestimmter Begriff“; Dw validiert, Rw verweist auf die Bedeutung von Reflexion und Supervision	Lachen von Rw
	Dw validiert Rw und unterlegt dies mit persönlichen Beispielen	Dw bestätigt Rw
	Ziel sei, dass keiner benachteiligt wird und alle „dieselben Chancen haben“ (Dw)	
	Rw sagt, dass man Fortbildungen bräuchte und erzählt, welche Fortbildungen in der Einrichtung, in der sie arbeitet, angeboten werden	Beiträge beziehen sich aufeinander, Teilnehmer*innen bestätigen sich gegenseitig
	„Wie so ein Methodenbuch, das man so schaffen kann“ (Dw)	
	Dw merkt an, dass man besser über die jeweiligen Behinderungen Bescheid wissen müsse; Rw erzählt, dass es in ihrer Einrichtung zu allen Teilnehmer*innen ein Informationsblatt gäbe, auf dem Diagnosen sowie mögliche Unterstützungsbedarfe und Fähigkeiten vermerkt seien	
	Ew berichtet, dass sie zum Thema ‚Professionalität‘ ein Portfolio geschrieben und drei Punkte erarbeitet habe: Vorbereitung, Reflexion, Kritikfähigkeit	Lachen von Ew
	Diskussion der Studierenden über Transparenz gegenüber den Schüler*innen	
	Dw schließt sich der Diskussion an und berichtet von ihrem Au-pair-Jahr, die Mutter des zu betreuenden Mädchens forderte Dw auf, keine Reglementierungen ohne Nennen der Gründe vorzunehmen; Gleichzeitig würden aber Erklärungen wie „weil ich das sage“ herangezogen werden, was nicht professionell sei; Dw bemerkt, dass auch sie selber aber schon diese Erklärung benutzt habe	Häufige Sprecher*innenwechsel, hohe Interaktion

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 1. Erhebungszeitpunkt		
	<p>Ew bezieht die drei genannten Dimensionen von Professionalität auf die von Dw genannte Situation (sich Gedanken machen, Reflexion und Transparenz)</p> <p>Rw sagt, man könne als Lehrperson zum späteren Zeitpunkt dann zum Kind gehen und sagen, dass man diesem noch eine Erklärung schulde; sie schlägt vor, dass man auch in einer Unterrichtsstunde besprechen könne, mit welchen Intentionen die jeweiligen Inhalte gelernt werden sollen</p> <p>Dw berichtet von einer Situation aus ihrer Unterrichtspraxis, in der sie genau das gemacht habe</p> <p>Die Studierenden sind sich einig, dass nicht immer professionell gehandelt werden könne, da sie keine Maschinen seien</p>	Viele gegenseitige Unterbrechungen
Moderatorin fasst Aussagen nochmal zusammen	Dw spricht über gegenseitigen Respekt zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen	
Diskussionen über Respekt, Autorität und Angst	<p>Rw merkt an, dass Lehrpersonen, die sehr autoritär sind, womöglich vor allem Angst haben</p> <p>Ew berichtet von einem Negativbeispiel aus ihrer Schulzeit</p> <p>Dw schließt an Ew an und berichtet von einem Beispiel an der Universität, das sie negativ rahmt</p> <p>Ew thematisiert Bewertungen und Standardisierungen im Kontext von professionellem Lehrer*innenhandeln; Rw führt die mächtige strukturelle Position von Lehrpersonen an</p>	Redebeiträge überlappen sich
Abschluss, Moderatorin fragt, ob die Studierenden noch Ergänzungen vornehmen möchten	Keine weiteren Ergänzungen seitens der Studierenden	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 2. Erhebungszeitpunkt		
Einleitung in die Diskussion, Moderatorin fordert Studierende auf, sich ihren ersten Tag im Referendariat an einer inklusiven Schule vorzustellen und fragt nach Gefühlen und Gedanken der Studierenden	<p>Binnendifferenzierung, Erstellung von Arbeitsblättern auf unterschiedlichem Lernniveau, Gestaltung von Schüler*innengesprächen, Methodenauswahl (Dw)</p> <p>Benennung von Gefühlen wie Nervosität und Unsicherheit, Rw führt weiter an, es könnte schwer werden, alle Schüler*innen miteinzubeziehen</p> <p>Thematisierung von Unterrichtsbesuchen, in denen eher die Prüfungssituation als die Schüler*innen im Vordergrund steht (Dw)</p>	Zunächst antworten die Studierenden „reihum“; wenig Bezug aufeinander
Vergleich Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien	Als Sonderpädagog*innen hätten sie nicht so den „Druck“ bezüglich Prüfungsnoten im Referendariat wie Gymnasiallehramtsstudierende (Rw)	Lachen und Bezugnahmen zwischen Rw und Ew
Moderatorin fragt, was die Studierenden aus der Auseinandersetzung mit den Kinderperspektiven mitnehmen und ob sie sich noch an konkrete Beispiele, die sie besonders bewegt hätten, erinnern könnten	Ew berichtet, dass sie erstaunt gewesen sei, wie reflektiert die Kinder bereits waren; sie führt weiter fort, dass die Kinder auch nach ihrer Meinung gefragt werden sollten und bezieht sich auf Beispiele aus dem Seminar	Zunächst wieder „reihum“ antworten
Reflexionsfähigkeit der Kinder	Rw sagt auch, dass sie mitnehme, die Meinungen der Kinder herauszufinden und bringt ein Beispiel ein, in dem ein Kind eine Spielsituation mit einem anderen Kind aufgrund dessen Behinderung ablehnte – solche Situationen müssten von der Lehrperson thematisiert werden	Zwischendurch Lachen von Rw, als sie beschreibt, dass die Lehrkraft die Situation thematisieren sollte
Vorbildfunktion der Lehrperson	<p>Rw: Wenn die Lehrperson erklärt, dass Kinder mit Behinderungen „gar nicht so anders seien“, nehmen die Kinder das vielleicht für ihr Leben mit, gleichzeitig können Lehrkräfte auch viel „kaputt machen“</p> <p>Dw nimmt Bezug zu Reflexion und führt an, dass man möglicherweise auch unreflektiert etwas von älteren Lehrpersonen übernehme</p>	
Nachfrage durch Moderatorin	Moderatorin fragt nach, warum die Studierenden nicken und lachen	Dw bezieht sich ansatzweise auf Rw und Ew
Eigene Position im Kollegium	<p>Rw bezieht sich auf ein Beispiel aus dem Seminar und diskutiert davon ausgehend die Situation im Kollegium</p> <p>Diskussion über die Position im Kollegium von Berufsanfänger*innen, es bedarf solidarischer Bündnisse mit anderen Lehrpersonen</p>	<p>Lachen und nicken von Rw und Ew, als Dw bemerkt, man würde eventuell etwas von älteren Lehrkräften übernehmen, was nicht richtig sein müsse, worauf die Moderatorin nachfragt</p> <p>Bezugnahmen untereinander, hohe interaktive Dichte</p>

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 2. Erhebungszeitpunkt		
„besondere“ Position der Sonderpädagog*innen	<p>Ew sagt, dass die Position der Sonderpädagog*innen auch schwierig sein könnte, da diese nicht die Anerkennung von anderen Lehrpersonen und von den Schüler*innen erhalten würden</p> <p>Rw steigt in die Diskussion ein, wechselseitige Bezugnahmen der Redebeiträge zwischen Ew und Rw</p> <p>Dw fragt, ob das Referendariat von Ew und Rw auch 18 Monate umfasse, Validierung von Rw</p>	<p>Diskussion zwischen Rw und Ew (Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik), Dw stellt Nachfrage an Ew und Rw bezüglich der Dauer des Referendariats; Nachfrage führt zur Beendigung des Themas, Dw ist von der Diskussion gewissermaßen ausgeschlossen</p> <p>15 sekündige Pause zeigt das Ende der Diskussion an</p>
Moderatorin fragt die Studierenden, ob sie Behinderung in ihrer Klasse thematisieren würden	<p>Rw berichtet von ihrer beruflichen Tätigkeit (familienlastender Dienst), bei der es für jede*n Teilnehmer*in ein Informationsblatt gäbe, auf dem die Diagnose und steckbriefartig auch weitere Aspekte vermerkt seien und greift davon ausgehend das Problem der Etikettierung auf</p> <p>Dw und Ew würden die Thematisierung von Behinderung von der Klassenzusammensetzung abhängig machen; Ew führt fort, es sollte allgemein über Differenzen in der Klasse gesprochen werden, nicht nur über die Differenzlinie Behinderung</p>	
Berichte aus der eigenen Schulzeit	<p>Ew bezieht sich auf ihre Schulzeit, in der kaum Kontakt zu behinderten Kindern bestand</p> <p>Rw validiert dies, indem sie anmerkt, es waren kaum „Berührungspunkte“ zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen vorhanden</p> <p>Berichte der Studierenden aus ihrer Schulzeit, die durch Exklusionen geprägt war</p>	<p>Rw und Dw schließen an das Thema ‚kaum Kontakt zu behinderten Kindern während der eigenen Schulzeit‘ an, hohe interaktive Dichte, wechselseitige Bezugnahmen und Überlappungen der Redebeiträge sowie Lachen der Studierenden</p> <p>Moderatorin stellt zwischen- durch Nachfragen</p>
Freundschaften zu behinderten Menschen	<p>Rw sagt, sie glaube, Kinder wären da „anders“; Freundschaften, die in der Kindheit geschlossen werden, können auch später noch aufrechterhalten werden, Rw belegt dies mit einem Beispiel</p>	
Diskussionen um den (weiteren) Kontakt zu dem durch den Unfall behinderten Jungen	<p>Dw berichtet von einer Erfahrung aus ihrer eigenen Schulzeit, in der ein Schüler einen Unfall erlitt und überlegt davon ausgehend, wie weiterhin Kontakt zu diesem Jungen seitens der Klasse hätte bestehen können (nach dem Unfall war kaum noch Kontakt vorhanden)</p>	<p>Rw stellt Nachfragen</p> <p>Gruppe diskutiert darüber, wie der Kontakt zu dem Schüler hätte aufrechterhalten werden können, hohe interaktive Dichte, gegenseitige Unterbrechungen</p>

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 2. Erhebungszeitpunkt		
Moderatorin fragt die Studierenden, wie diese mit Blick auf das Seminar Inklusion verstehen und welche Anforderungen an sie als zukünftige Lehrer*innen gerichtet werden	<p>Rw bemerkt, für sie hätte sich nicht viel verändert, bezieht sich dann auf das Thema ‚Körper und Normen‘ und berichtet von einem Beispiel, in dem ein Schüler in einer Klasse unangenehmen Körpergeruch hatte; Rw, Ew und Dw diskutieren, wie man als Lehrperson mit so einer Situation umgehen könnte</p> <p>Rw sagt, sie fände es schade, dass Beratungskompetenz nicht Teil der Ausbildung sei und bezieht sich weiter auf die Bedeutung von Reflexion</p>	Das Beispiel des Schülers, der unangenehmen Körpergeruch hatte, sorgt für Diskussionen zwischen den Studierenden, geprägt durch wechselseitige Bezugnahmen und Lachen
Inklusion	Rw greift auf die Frage der Moderatorin zurück und merkt an, dass sie vor ihrem Studium einen negativen Blick auf Inklusion hatte, da sie nur schlechte Beispiele erlebt habe; sie wüsste aber erst jetzt, was mit Inklusion gemeint sei – vorher habe sie z.B. nicht daran gedacht, dass es neben Frontalunterricht auch andere Unterrichtsformen gäbe	
Wer möchte sein Kind für die Inklusion „hergeben“?	<p>Rw fragt, wer wohl sein Kind für eine schlechte Inklusion „hergeben“ möchte und erzählt von ihrer Schwester, die die ersten drei Jahre nicht hören konnte, eine Sonderschule besuchte und für die Inklusion nicht das Richtige gewesen wäre</p> <p>Dw konstatiert, dass man als Elternteil vermutlich wisse, ob Inklusion in der jeweiligen Klasse gut funktioniere, Rw widerspricht ihr; Dw würde davon ausgehen, dass die Lehrpersonen entsprechend ausgebildet seien und „es gut machen“, Rw widerspricht erneut</p> <p>Ew sagt, dass es auf die Erfahrungen der Eltern ankäme, ob das eigene Kind an einer inklusiven Schule angemeldet werden würde</p> <p>Bericht von Rw über den Verein X und von Eltern behinderter Kinder</p> <p>Dw fragt, ob die Eltern es sich aussuchen könnten, ob ihr Kind eine I-Klasse besuche, Rw antwortet</p>	<p>Langer Redebeitrag von Rw</p> <p>Dw bezieht sich auf Rw, stellt eine Frage; Diskussion mit gegenläufigen Meinungen zwischen Dw und Rw, interaktive Dichte</p> <p>Lachen von Ew, interaktive Dichte, Unterbrechungen</p>
Bezug zur eigenen Schulzeit und Theorie vs. Praxis	Ew berichtet, dass sich ihre Eltern bewusst dafür entschieden haben, Ew an einer Integrationsklasse anzumelden, sie führt fort, es gäbe zwar viele gute Methoden und Konzepte, die sich aber nicht in der schulischen Praxis wiederfinden würden	Pause (vier Sekunden) innerhalb von Ews Redebeitrag

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 2. Erhebungszeitpunkt		
Teamarbeit	Rw glaubt, dass ein großes Problem sei, dass Inklusion Teamarbeit beinhalte und nicht gelingen könnte, wenn Sonderschullehrkräfte oder auch Regelschullehrkräfte sich der Teamarbeit entziehen würden	Unterbrechungen und Validierungen
	Ew sagte, es könnte doch ein Gesetz beschlossen werden, dass ab nächstem Monat alle Lehrkräfte in Teams arbeiten – aber das Umdenken habe noch nicht stattgefunden	Lachen Ew
	Rw glaubt nicht, dass Gesetze helfen würden, Bestätigung durch Ew	Hohe Interaktion, Lachen der Gruppe
Diskussionen über Veränderungen des Studiums; Inklusion im Studium	Dw verweist auf die unterschiedlichen Studiengänge und darauf, dass bei ihr im Studiengang (Lehramt für berufsbildende Schulen) Inklusion nur bedingt thematisiert werde	
	Diskussion über verpflichtende Seminare zum Thema Inklusion	
	Dw sagt, der beste Weg etwas zu verändern, wäre, bei sich selber zu beginnen – sie überlegt, wie es wäre, wenn sich die Gruppe in 20 Jahren wieder treffen würde und es dann ganz neue Entwicklungen gäbe und Bahnsteige bereits „total out“ wären.	
Moderatorin fragt die Studierenden nach ihrem Verständnis von Professionalität	Rw bezieht sich auf Fachwissen und Reflexivität	
	Dw schließt an die Forderung nach Reflexivität an, bemerkt, dass sie sich bereits für sehr reflektiert halte	Lachen von Rw
	Dw verweist weiter darauf, die Arbeit mit Freude auszuführen und stellt den Vergleich zu „verbitterten“ Lehrkräften an	Lachen von Rw und Ew, hohe interaktive Dichte
	Vergleich zwischen zu alter Kleidung, die aus dem Kleiderschrank entfernt und in einen alten Koffer gepackt wird, wenn sie nicht mehr benutzt/gebraucht wird, und alten Unterrichtsmethoden wird angestellt	Lachen von Rw, Metapher, veraltete Unterrichtsmethoden gehören in den „alten Koffer“
	Die Moderatorin merkt an, dass das ein schönes Bild und ein guter Abschluss sei und sagt, die Diskussion könnte jetzt beendet werden, außer die Studierenden hätten noch Fragen oder würden gerne noch etwas sagen; daraufhin folgen weitere Anmerkungen von der Gruppe	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Grünfink, 2. Erhebungszeitpunkt		
Verschiedene Disziplinen	Ew berichtet, dass ihr Freund Jura studiere und so einen anderen Blick auf Inklusion habe	
Schulassistentz	Rw greift das Thema ‚Schulassistentz‘ auf und führt an, dass Schulassistent*innen rechtlich gesehen sich nur auf das eine – ihnen zugewiesene Kind – in ihrem Handeln beschränken dürften Dw erzählt von einer Sozialpädagogin, die in einer I-Klasse arbeitet und sich stets separat vorbereite	Vergleich
	Rw: „Als wär man so ein Kellner und hat so drei Tische, oh nein das ist nicht mein [...] Tisch ich kann Sie nicht abkassieren“ Rw berichtet, dass ihre Mutter auch Schulbegleiterin sei, daraufhin entsteht eine Diskussion über den Einsatz von Schulbegleiter*innen	
Hygiene als Thema in der Schule	Dw wechselt das Thema und schlägt vor, man könne ein Wahlpflichtangebot zum Themenfeld ‚Hygiene‘ für alle Schüler*innen konzipieren Ew berichtet davon, dass sie das in Argentinien als Unterrichtsfach hatte Rw sagt, sie sehe das Problem darin, dass in Deutschland von einer*m „Idealschüler*in“ ausgegangen werde, aber nicht alle Eltern in der Lage seien, den Kindern die entsprechende Erziehung zu bieten Dw, Ew und Rw diskutieren über Hygiene und der Verantwortung	Gegenseitige Überlappungen der Redebeiträge Danach erfolgt eine längere Pause
Nach längerer Pause beendet die Moderatorin die Diskussion und bedankt sich bei den Studierenden		
Gruppe Türkisvogel, 1. Erhebungszeitpunkt		
Einstieg und Erläuterung der Methode		
Frage der Moderatorin nach den Assoziationen der Studierenden zu dem Seminartitel „Wer behindert wen? Und was sagen eigentlich die Lernenden dazu?“	Bezug zu Inklusion in der Schule und den Schüler*innen, die benachteiligt werden	Teilnehmer*innen antworten der Reihe nach

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 1. Erhebungszeitpunkt		
Frage der Moderatorin nach Erfahrungen der Studierenden mit Behinderung und Benachteiligung	<p>Teilnehmer*innen berichten von Praktika und dem Kontakt zu behinderten Kindern</p> <p>Themen: Etikettierung, Beobachtung der Zuständigkeiten einer Sonderpädagogin (die mehr den anderen Kindern als dem ihr zugewiesenen Kind geholfen hat), Veränderung des Bildes von Behinderung durch Praktika (Überwinden von „Hemmschwellen“)</p>	Teilnehmer*innen antworten der Reihe nach
Frage der Moderatorin nach den Assoziationen der Studierenden, wenn sie an Behinderung und Benachteiligung denken	<p>Hinweis auf Klischees, wie das der Rollstuhlfahrenden, an die zwar zumeist zuerst gedacht werde, die aber nicht die Bandbreite behinderter Menschen widerspiegeln (Nw)</p> <p>Mittlerweile nicht mehr ein einzelnes Behinderungsbild vorherrschend (Kw)</p> <p>Unterschied zwischen Behinderung und Benachteiligung (Fw)</p> <p>Behinderung kann ausgeglichen werden, z.B. durch Gehhilfen (Gw)</p> <p>Bezug zu alleinerziehenden Elternteilen, die vom Staat Unterstützung erhalten (Nw)</p>	<p>Teilnehmer*innen beziehen sich teilweise aufeinander</p> <p>„Reihumantworten“ wird langsam aufgebrochen</p> <p>Fw und Kw validieren Nw</p>
Moderatorin fragt die Studierenden, an welche Menschen sie noch denken, wenn sie an behinderte Menschen denken	Bezug zu älteren Menschen, Menschen, die in Armut leben sowie zu Menschen, die einen Behindertenausweis haben	Lange Pausen (7) und (10), lediglich Auflistung, Teilnehmer*innen beziehen sich nicht aufeinander
Moderatorin fragt die Studierenden, was sie mit Inklusion und Diversität verbinden und wie sie diese Begriffe für sich definieren	<p>Teilhabe an der Gemeinschaft aller Menschen (Beispiel Behinderung, Migrationshintergrund), Barrierefreiheit (Kw)</p> <p>Auseinandersetzungen mit Exklusionsrisiken (Gw)</p> <p>Umsetzung von Inklusion erfordert mehrperspektivische Sichtweisen und Berücksichtigung von Rahmenbedingungen, Fw führt dies am Beispiel des Zugangs zu Schulen aus</p> <p>Die Gesellschaft nicht als Einheitsmenschen zu betrachten, Nw erzählt, dass sie gerade vom Bahnhof X gekommen sei und es dort für Rollstuhlfahrende schwierig sei, in die Bahn einzusteigen (Nw)</p>	<p>Gw und Nw schließen an Barrierefreiheit an</p> <p>Keine Unterbrechungen, sehr ruhiger Diskursverlauf</p>

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 1. Erhebungszeitpunkt		
	Gw bezieht sich auf Diversität und führt fort, dass man einzelne Menschen nicht ausschließlich zu einer bestimmten Gruppe zuordnen sollte	
Die Moderatorin fasst das Gesagte zusammen und fragt, ob es noch weitere Aspekte gäbe	Die Gruppe erwähnt keine weiteren Aspekte, Lachen von Kw	Lange Pause (20 Sekunden), Ratifizierung von Fw und Kw, Lachen
Moderatorin fragt nach Gefühlen der Studierende als zukünftige Lehrpersonen	Fw berichtet aus ihrer Erfahrung in einem Praktikum von Planarbeit, die sie sich schwierig umsetzbar vorstellt Gw erzählt daraufhin ebenfalls, wie sie die Gestaltung von Planarbeit während eines Praktikums erlebte	Gw knüpft an das Thema ‚Unterrichtsmethoden‘ (Planarbeit vs. Frontalunterricht) an
Aufteilung der Schüler*innen in „leistungsstärkere“ und „leistungsschwächere“ Schüler*innen je nach Schulfach (Gw)	Wo hört Inklusion auf? Nw berichtet aus einem Seminar an der Universität: Kann gleiches Lernen stattfinden? Wenn die Schüler*innen zwar am gleichen Lerngegenstand, aber doch nicht gemeinsam lernen, ist es dann nicht ein „Taschenspielertrick?“ Bezug zu der Aufteilung in „leistungsstärkere“ und „leistungsschwächere“ Schüler*innengruppen je nach Fach (Kw)	
unterschiedliche Handhabung der Notenvergabe in inklusiven Klassen	Fw erzählt aus einer Erfahrung in einer Klasse, in der die behinderten Schüler*innen keine Leistungsrückmeldung in Form von Noten erhielten (Fw) Kw greift auf ein Beispiel aus dem Seminar zurück, in dem berichtet wurde, dass den „Inklusionsschülern“ ihr Status als „Inklusionsschüler“ nicht bewusst war	Das von Fw eingebrachte Thema wird von den anderen Teilnehmer*innen aufgegriffen
Moderatorin fragt, ob sich die Studierenden vorstellen können, warum die Lehrkraft nicht thematisiert hat, dass einige Kinder den Status von Inklusionskindern haben	Man sollte kein Geheimnis daraus machen (Gw) Zu wenig Absprachen im Team, Unsicherheiten, Ängste, mangelnde Vorbereitung, Angst, dass bestimmte Schüler*innen benachteiligt werden könnten Gw merkt an, dass ein Grund auch sein könnte, dass die Lehrperson die behinderten Kinder „schützen“ möchte Kw verweist auf die Bedeutung der eigenen Haltung und fragt sich, wie Erklärungen an die Kinder gegeben werden können, wenn man als Lehrperson selber noch unsicher im Umgang sei	Hohe Interaktionsdichte, Kw validiert Gw, dann zweisekündige Pause Gegenseitige Validierungen

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 1. Erhebungszeitpunkt		
Nachfrage durch Moderatorin, Bitte nach genauerer Erläuterung der Situation	Gw berichtet von einem Beispiel, Moderatorin bittet daraufhin um genauere Erläuterungen, Gw erzählt daraufhin expliziter von einer Lernsituation im Sachunterricht, in der einige Schüler*innen – im Gegensatz zu anderen – Noten erhielten Kw schlägt Gesprächskreis vor	
Nach einer Pause fragt die Moderatorin die Gruppe, wie man als Lehrkraft denn sensibel darauf hätte reagieren können	Gw plädiert für eine Thematisierung der unterschiedlichen Formen der Leistungsrückmeldung, beschreibt dann, wie sie es nicht machen würde Nw sagt, dass man mit den betroffenen Kindern selbst sprechen könnte Gw sagt, dass die Kinder womöglich aus Scham nicht sagen wollten, dass sie Inklusionskinder seien	Pause (zwei Sekunden) nach Gws Bericht, dann erneut Frage der Moderatorin Nws Vorschlag, die Kinder selber miteinzubeziehen, wird übergegangen Ratifizierung und Validierung der anderen Teilnehmer*innen, dann Pause (sieben Sekunden)
Moderatorin fragt, was für die Teilnehmer*innen Professionalität bedeutet und welche Voraussetzungen für professionelles Handeln gegeben sein müssen	Sich mit der eigenen Haltung zu befassen (Kw) Zu dem eigenen Handeln zu stehen, aber nicht zu starr in diesem zu sein (Gw) Auseinandersetzung mit dem Konzept der Einrichtung, Teamarbeit, Methodenvielfalt, Besuch von Fortbildungen und das Verhältnis von Nähe und Distanz werden genannt	Gw unterbricht Kw Zweisekündige Pause, dann erneut Frage der Moderatorin, was ihrer Meinung nach nicht-professionell wäre
Moderatorin fragt die Teilnehmer*innen, was für sie nicht-professionell wäre	Sich vor unangenehmen Aufgaben zu scheuen (Gw) Beeinflussung in der Notenvergabe durch Sympathien zu den Schüler*innen (Nw), Kritik annehmen (Fw)	Kw validiert Gw Aneinanderreihung von Aspekten Pause (3)
Frage durch Moderatorin nach vorheriger dreisekündiger Pause: „Bezüglich Inklusion und Professionalität, was würdet ihr als die Herausforderung für euch beschreiben?“	Gw bittet darum, die Frage zu wiederholen Moderatorin wiederholt die Frage „Jedem Schüler gerecht werden“ (Nw) Balance zwischen Über- und Unterforderung (Fw) Den Eltern gerecht werden (GW)	Sieben Sekunden Pause, dann bittet Gw um die Wiederholung der Frage, dann Ratifizierung von Gw, die so signalisiert, die Frage jetzt verstanden zu haben, dann beginnt aber Nw mit der Beantwortung der Frage
Entwicklung einer Klassengemeinschaft	Eine gute Klassengemeinschaft zu etablieren (Kw) Spiele spielen, Bericht aus Erfahrungen mit verschiedenen Methoden und Spielen (Ew)	Zähe Diskussion; wenig Impulse von den Studierenden, Moderatorin muss wiederholt nachfragen

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 1. Erhebungszeitpunkt		
Moderatorin fragt nach sechs sekundärer Pause, ob es noch weitere Ideen gäbe, wartet 20 Sekunden, fasst dann das Gesagte zusammen	Ausflüge, Klassenfahrten (Fw) Die Studierenden nennen keine weiteren Aspekte	
Etablierung gemeinsamer Klassenregeln	Fw bringt das Thema ‚Klassenregeln‘ ein Gruppentische (Gw) Bezug zu Klassenregeln und mögliche Umsetzung (Kw) Nw berichtet von Teamtrainingstagen aus der eigenen Schulzeit	Teilnehmer*innen gehen auf Nw ein, Lachen
Die Moderatorin kündigt ihre letzte Frage an und fragt die Studierenden, wie diese auf die Frage nach ihrem Studium antworten	Gw antwortet mit ‚Sonderpädagogik‘ und berichtet, dass viele nicht wüssten, was das sei und dass sie Reaktionen wie „Respekt krass“ erhalte, auch Fw kennt diese Reaktionen Kw sagt, auch bei ihr sei es ähnlich, sie antworte ebenfalls auf die Frage nach ihrem Studium mit ‚Sonderpädagogik‘, dann erkläre sie, dass sie später an einer Förderschule arbeiten möchte, Kw erhält darauf ähnliche Reaktionen wie Gw und Fw Nw erzählt, sie antworte mit ‚Lehramt‘ und werde dann nach ihren Studienfächern und der Schulform gefragt, sie berichtet, dass die Erkundigung nach ihrem Studiengang bei ihr ganz anders verlaufe Gw bezieht sich nicht auf Nw, sondern auf Kw und greift auf die Reaktionen von außen wie „krass könnte ich nicht“ zurück Kw bemerkt daraufhin, dass so viele Menschen so reagieren würden Diese Reaktionen könnten darin begründet liegen, dass man im Alltag wenig Kontakt zu Menschen mit Behinderung habe (Fw), Verweis auf Generationszusammenhang: Fw sagt, dass sie glaube, die meisten in ihrem Alter hätten keinen Kontakt zu behinderten Menschen	Zweisekündige Pause nach Fws Redebeitrag Gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen Gw, Fw und Kw Dreisekündige Pause Moderatorin sagt, das sei interessant Nws Redebeitrag wird von den anderen Studierenden übergangen Gw geht auf Kw ein Teilnehmer*innen reden durcheinander, hohe interaktive Dichte Validierung von Gw
Bezug zur eigenen Schulzeit	Bezug zur eigenen Schulzeit, die durch Exklusion geprägt war, durch frühe schulische Separierung fehlen Berührungspunkte (Gw) Gw sagt, dass sich dies durch die Umsetzung inklusiver Beschulung möglicherweise in der Zukunft ändere und dann Freundschaften zwischen allen Menschen entstehen könnten	Validierung von Fw

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 1. Erhebungszeitpunkt		
	Kw bemerkt, dass auch sie keine behinderten Freund*innen hätte	
	Nw führt an, dass es durch die Integrierten Gesamtschulen bereits jetzt zu einer Öffnung gekommen sei, die sie im Gegensatz zu ‚reinen‘ Gymnasien oder Realschulen sieht, Nw beschreibt weiter ihre Tätigkeit an der Integrierten Gesamtschule und sagt, dass in dem Rahmen Kinder auch „Barrieren“ abbauen können	
	Kw berichtet von ihrer eigenen Schulzeit, in der zwischen Haupt-, Realschule und Gymnasium differenziert wurde	
	Gw berichtet aus ihrer eigenen Schulzeit, in der sie sich bemüht haben „extra wie Hauptschüler zu gehen“, um an der Disco in der Hauptschule teilzunehmen	Gw, Kw und Fw scheinen dieselbe Schulklasse besucht zu haben Erst zwei, dann vier Sekunden Pause
Abschluss, Moderatorin fragt, ob die Studierenden Ergänzungen vornehmen möchten	Keine weiteren Ergänzungen seitens der Studierenden	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 2. Erhebungszeitpunkt		
Einleitung in die Diskussion, Moderatorin fordert Studierende auf, sich ihren ersten Tag im Referendariat an einer inklusiven Schule vorzustellen und fragt nach Gefühlen und Gedanken der Studierenden	Diskussion über Differenzierung im Unterricht, verschiedene Methoden und Ermittlung der Lernstände der Schüler*innen Gespräch über Teamarbeit, die möglicher Überforderung entgegenwirken kann Studierende tauschen sich darüber aus, wie negativen Etikettierungen entgegen gewirkt werden kann, sodass keine Gruppen nach den jeweiligen Leistungsständen der Schüler*innen entstehen (würde Zusammenhalt der Klasse einschränken)	Zunächst geprägt durch ein „Reihum-Antworten“, das sich in der Diskussion um negative Etikettierungen aber etwas auflöst
Die Moderatorin verweist darauf, dass die Gruppe schon viele Handlungsvorschläge gemacht hat und fragt dann nochmals nach den Gefühlen und Gedanken der Studierenden; die Moderatorin adressiert die Studierenden hier als angehende Lehrkräfte	Angst und Unsicherheit, Sorge, nicht alle Schüler*innen integrieren zu können (Kw) Nw stellt sich die Frage, wie weit Inklusion geht und versucht das an einem Beispiel zu verdeutlichen Benennung von Überforderung, ohne diese erklären zu können (Gw)	Nw validiert Kw und schließt an Kw an Lachen von Gw und Nw

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 2. Erhebungszeitpunkt		
	Überforderung, wenn sie alleine in einer Klasse wäre, Angst, dem einzelnen Kind nicht gerecht werden zu können (Kw)	
	Die Arbeit in einer inklusiven Klasse ist mit mehr Aufwand verbunden, als die Arbeit in einer Regelklasse (Gw)	
	Überforderung, Stress (Fw)	Fünfsekündige Pause nach Fws Redebeitrag, Validierung von Nw
Moderatorin fragt, wie sich die Studierenden eine Idealsituation vorstellen würden, in der sie nicht überfordert wären	Verweis auf Teamarbeit, das Kollegium und Fortbildungen Dass man im Team unterrichtet und dass dieses einen „erstmal mit ins Boot holt“ (Kw)	Lachen von Kw Verwendung einer Metapher Redebeiträge schließen aneinander an
Bezug zu den Schüler*innen	„Vielleicht hilft es auch, wenn man die Kinder mit ins Boot holt“, Kinder können um Feedback zum Unterricht gebeten werden (Kw)	Dreisekündige Pause nach Kws Beitrag, daraufhin stellt die Moderatorin eine immanente Nachfrage, dann folgen erneut drei Sekunden Pause, bevor Kw antwortet
Nachfrage der Moderatorin, Studierende werden aufgefordert, Handlungsvorschläge zu imaginieren, um die Kinder mit einzubeziehen, Hinweis auf den Seminarkontext und die Arbeit mit Fallbeispielen	Kinder als Expert*innen bestimmen, die andere Kinder bei ihren Aufgaben unterstützen, Kindern Aufgaben zutrauen, die man sonst als Lehrkraft wahrnehmen würde (Kw) Bezug zu inklusiven Klassen: Dass man den Kindern verdeutlicht, dass nicht jede*r gleich ist „dass wir alle unterschiedlich und anders sind und das aber auch okay ist“, Fokus auf Differenzen: „Wo seht ihr denn die Unterschiede?“ (Gw) Verweis auf Kooperation unter Rückgriff auf das Seminar: Dafür sorgen, dass alle Lehrpersonen anerkannt und als „vollwertige“ Lehrpersonen und Ansprechpartner*innen von den Kindern betrachtet werden (Fw)	
	Thematisieren, dass auch die Leistungen anders sein können, Bezug zum Seminar (Nw)	Viersekündige Pause nach Nws Redebeitrag, zwischendurch Ratifizierung von Gw, dann Nachfrage seitens der Moderatorin
Moderatorin fragt die Studierenden, ob sie die unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertungen zum Gegenstand der Diskussion in ihrer Klasse machen würden	Gw spricht sich für eine Thematisierung aus und führt an, es handele sich dabei schließlich nicht um ein Tabuthema, manche Kinder können womöglich aufgrund der unterschiedlichen Form der Leistungsrückmeldung von anderen Kindern geärgert werden, eine Thematisierung könnte diesbezüglich „den Wind aus den Segeln“ nehmen (Gw)	Verwendung einer Metapher, Lachen und Validierung von Fw und Kw, dann dreisekündige Pause

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 2. Erhebungszeitpunkt		
Moderatorin fragt die Studierenden, ob sie Behinderung zum Gegenstand der Diskussion in ihrer Klasse machen würden	Keine Erläuterung der unterschiedlichen Formen von Behinderung, der Mensch „an sich“ soll beschrieben werden, nicht dessen Behinderung (Kw) Eltern informieren, dass diese ihre Kinder auf die unterschiedlichen Schüler*innen in der Klasse vorbereiten, Forderung nach Toleranz, Bericht von einem Autisten, der einen Wutanfall bekam, auf solche Situationen sollen die Eltern ihre Kinder vorbereiten (Nw) Fw überlegt, wie die Kinder sich und ihre Eigenschaften darstellen können und schlägt einen Steckbrief oder eine Portfolio Arbeit vor, bezieht sich dabei auf Kw Die Thematisierung von Behinderung sei womöglich schwierig, wenn nur ein Kind mit Behinderung in der Klasse sei, Angst, das Kind bloßzustellen, Verweis auf Behinderung als „Krankheit“ (Gw)	Insgesamt relativ hohe Interaktionsdichte, wechselseitige Bezugnahmen
Frage der Moderatorin, was auf keinen Fall passieren sollte, wenn Behinderung in der Klasse thematisiert werden würde	Behinderungen sollen nicht zum Geheimnis, aber auch nicht zwanghaft in den Mittelpunkt gestellt werden (Nw) Bloßstellung und Stigmatisierung (Nw) Das jeweilige Kind soll mit einbezogen werden (Gw) Nw berichtet von einer Freundin, die Morbus Crohn hatte und dies selber in der Klasse thematisierte, auf Nachfrage von Gw berichtet Nw, dass dies positiv von der Klasse aufgenommen worden sei Vorschlag die Kinder zu ermutigen, gemeinsam mit der Lehrperson ihre Behinderungen zu thematisieren, Kinder sollen gestärkt werden, selbstsicherer mit ihren Behinderungen umzugehen Bericht von einem Praktikum in einer Förderschule, in der die Kinder ihre Behinderung benennen und erklären konnten, wodurch ein offener Umgang mit diesen zwischen allen Schüler*innen möglich wurde (Gw)	Viersekündige Pause nach Nws Redebeitrag, dann Nachfrage der Moderatorin, dann beginnt Nw erneut mit einer Sprechbewegung Nachfragen von Gw an Nw; Bericht über persönliches Beispiel von Nw sorgt für höhere interaktive Dichte und gegenseitige Bezugnahmen Fünf Sekunden Pause nach Gws Redebeitrag

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 2. Erhebungszeitpunkt		
Moderatorin erzählt von einer anderen Gruppendiskussion, in der die Gruppe überlegte, ob sie ihr eigenes Kind an einer inklusiven Schule anmelden würden und fragt die Studierenden, wie sie dazu stünden	<p>Diskussion über verschiedene Varianten von Inklusion, Hinweis darauf, es käme stets darauf an, wie Inklusion an der jeweiligen Schule umgesetzt werde (Fw)</p> <p>Fw führt fort, dass sowohl behinderte als auch nicht-behinderte Schüler*innen an inklusiven Schulen Einschränkungen erfahren: Behinderte Schüler*innen bekämen nicht das „was sie brauchen“, Regelschüler*innen müssen auf behinderte Schüler*innen Rücksicht nehmen</p> <p>Gruppe einigt sich im weiteren Verlauf, es von der jeweiligen Schule abhängig zu machen, ob sie ihr Kind an einer inklusiven Schule anmelden würden, Klassengröße, Förderangebote und Personal sind dabei entscheidende Faktoren</p> <p>Kinder kämen in inklusiven Schulklassen früh „mit Behinderung in Berührung“ und würden dadurch „ein bisschen Hemmungen verlieren“ (Gw)</p> <p>Gw bemerkt, man würde sich mit dieser Frage intensiver auseinandersetzen, wenn man ein behindertes Kind als wenn man ein „gesundes“ Kind habe</p> <p>Nw würde in jedem Fall die ideale Förderung für ihr Kind haben wollen, damit dieses nicht in einer Klasse „verkümmere“</p>	<p>Nach fünfsekündiger Pause beginnt Fw mit ihrem Redebeitrag</p> <p>Teilnehmer*innen beziehen sich aufeinander</p>
Die Moderatorin fragt, worin solche idealen Bedingungen bestehen könnten	Mehrere professionelle Lehrpersonen in einer Klasse, mit denen man sich als Elternteil austauschen kann, entsprechende (Unterrichts-)Materialien, räumliche Gegebenheiten	Redebeiträge schließen aneinander an, wenn es um den persönlichen Austausch zu der Lehrperson geht
Moderatorin fragt die Gruppe, welche Anforderungen sie als zukünftige Lehrpersonen erfüllen möchten	<p>Weiterbildungen, Engagement und guter Kontakt zu den Eltern (Kw, Gw, Fw)</p> <p>Nw thematisiert die erforderliche Professionalisierung bezüglich Inklusion und merkt an, dass sie in ihrem Studium (Lehramt an Gymnasien) nicht auf Inklusion vorbereitet werde</p>	Nach Nws Redebeitrag erfolgen 20 Sekunden Pause, Kw, Fw und Gw greifen das von Nw eingebrachte Thema Professionalisierung für Inklusion nicht auf

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 2. Erhebungszeitpunkt		
Moderatorin fragt nach dem Inklusionsverständnis der Gruppe, verweist auf das Seminar	<p>Inklusion als das Zusammenleben aller Menschen, wobei keiner ausgeschlossen wird; gesellschaftliche Teilhabe als zentraler Aspekt (Gw)</p> <p>Nicht-Ausgrenzung, Chancengleichheit und Zugang zu öffentlichen Verkehrsmitteln (Fw)</p> <p>Nw führt an, dass es nicht bei der Integration verbleibe, sondern dass davon ausgegangen werde, dass jede*r zeitweiligen Hilfebedarf habe und dass weiter nicht in Behinderung und Nicht-Behinderung kategorisiert werde</p> <p>Kw verweist auf Hilfe zur autonomen Lebensführung; Gw fordert eine strukturelle Anpassung seitens der Einrichtungen</p>	<p>Lange Pause (acht Sekunden), dann beginnt Gw</p> <p>Fw ist ein weiterer Aspekt entfallen, worauf sie zwei Sekunden überlegt und dann lacht, Kw stimmt in das Lachen mit ein, dann beginnt Nw mit einem weiteren Redebeitrag</p> <p>Viersekündige Pause nach Gws Redebeitrag, dann fragt die Moderatorin mit Rückgriff auf Nws Redebeitrag, wie einer Kategorisierung in behinderte und nicht-behinderte Menschen entgegengewirkt werden könne (Immanente Nachfrage)</p> <p>Zwei mal zwei Sekunden Pause innerhalb Kws Redebeitrag</p>
Moderatorin fragt, wie einer Kategorisierung in behinderte und nicht-behinderte Menschen entgegengewirkt werden könne	<p>Nw berichtet aus ihrer nicht-inkluisiven Schulzeit und plädiert dafür, die Klassen nicht nach behinderten und nicht-behinderten Schüler*innen zu trennen, verweist auf Toleranz und Barrierefreiheit</p> <p>Kw bemerkt daraufhin, dass dies schwierig umsetzbar wäre, da Wörter wie „normal“ und „behindert“ im alltäglichen Sprachgebrauch existieren würden, theoretisch dürften diese Begriffe dann nicht mehr verwendet werden</p> <p>Gw sagt, es sei notwendig, dass es bereits im Kindergarten keine „Abgrenzung“ geben würde, was sich dann in der Schule fortsetzen könne; dies sei aber schwierig umzusetzen</p> <p>Nw sagt, sie müsse an das Zitat „Inklusion für alle“ denken und dass jede*r Schüler*in zu einer*m Inklusionsschüler*in werden würde; sie führt fort, dass jedes Kind mal Hilfe benötigen würde</p> <p>Fw greift ebenfalls den Satz „Inklusion für alle auf“ und fordert eine Veränderung seitens der Gesellschaft, bevor die Schulen [Förderschulen (Anmerk.d.V.)] abgeschafft werden würden</p> <p>Diskussion über die Reziprozität von Gesellschaft, Struktur und Individuum: Wo beginnt Inklusion?</p>	<p>Drei Sekunden Pause innerhalb Gws Redebeitrag</p> <p>Fw und Gw beziehen sich aufeinander; hohe Interaktionsdichte, Lachen von Fw und Gw</p>

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 2. Erhebungszeitpunkt		
Moderatorin fragt die Studierenden nach ihrem Verständnis von Professionalität	Selbstreflexion, Elternarbeit, Bezug zu den Kindern, Teamarbeit, Motivation zur Innovation (Kw)	
	Das eigene Fach zu vertreten; Nw spricht von zwei „Halbprofessionen“: man müsse sowohl fachlich als auch pädagogisch kompetent sein	
	Selbstreflexion, die Verfügung über ein breites Spektrum an Kompetenzen, Teamfähigkeit, die Förderung sozialer Kontakte und die Verfügung über unterschiedliche Unterrichtsmethoden (Fw)	
	Reflexion, Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und des Engagements (Gw)	
	Bewusstsein über die eigene Rolle, wofür die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie bedeutsam ist (Kw)	
	Trennung zwischen Arbeit und Privatem (Gw)	Zehn Sekunden Pause nach Gws Anmerkung, dann beginnt Kw mit ihrem Redebeitrag, Kw und Gw beziehen sich aufeinander
	Kw bezieht sich auf die im Seminar behandelten Antinomien (Näheantinomie)	Nach dem Verweis von Gw auf die Kontingenz pädagogischen Handelns erfolgen zehn Sekunden Pause
	Gw verweist auf die Kontingenz pädagogischen Handelns	
Die Moderatorin fragt, was die Gruppe unter nicht-professionellem Handeln versteht	Aufgaben an Kolleg*innen delegieren, den Blick nicht auf die Kinder richten, keine Kritik annehmen (Gw)	
	Keine Selbstreflexion, keine Kooperationsfähigkeit im Team (Fw)	
	Verweigerung unangenehmer Aufgaben (Gw)	
	Desinteresse an der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen sozialen Wandels wie Inklusion (Kw)	
	Sich der eigenen (Nicht-)Sympathien von Schüler*innen nicht bewusst sein, Professionalität als offener Umgang mit den Grenzen des eigenen Wissens (Nw)	

Thema	Aussagen der Teilnehmer*innen	Bemerkungen
Gruppe Türkisvogel, 2. Erhebungszeitpunkt		
Moderatorin fragt, was die Gruppe aus dem Seminar mitnimmt	<p>Kw sagt, sie nehme durch die Perspektiven der Kinder viele Ideen mit und fand es interessant zu merken, wie Kinder das Verhalten der Lehrperson reflektieren können</p> <p>Gw schließt an Kw an und verweist ebenfalls auf die Schüler*innenperspektiven und hebt ihr Erstaunen über die Reflexionsfähigkeiten der Schüler*innen hervor</p> <p>Lernendenperspektiven und das Kennenlernen der Antinomien (Fw)</p> <p>Biographiearbeit (Kw)</p> <p>Gw erzählt, dass sie, Kw und Fw, sich nach dem Seminar noch häufig zusammengesetzt hätten, um über die Seminarinhalte zu diskutieren</p>	Lachen von Kw
Abschluss, Moderatorin fragt, ob die Studierenden noch Ergänzungen vornehmen möchten	Keine weiteren Ergänzungen seitens der Studierenden	

2 Termini der Dokumentarischen Methode

Die Dokumentarische Methode verfügt über ein spezifisches Vokabular, das in den vorliegenden Interpretationen eine zentrale Rolle einnimmt, weshalb Explikationen hierzu unabdingbar sind. Die im Weiteren beschriebenen Termini sind vor allem für die Interpretationsschritte zwei (formulierende Interpretation) und drei (Fallbeschreibung) von Bedeutung. Sie haben die vorrangige Funktion, die Bezüge der Sprechbewegungen der Teilnehmer*innen untereinander sowie die Ordnung des Diskurses nachzuvollziehen. Zunächst werden die Bezeichnungen der einzelnen Redebeiträge erklärt, im Anschluss daran erfolgen Erläuterungen der unterschiedlichen Diskursmodi. Abschließend wird auf die Einteilung der Textsorten, Erzählung, Beschreibung und Argumentation, Bezug genommen.

Bezeichnung der einzelnen Sprechbewegungen

In den weiteren Ausführungen werden folgende Termini aufgegriffen:

- Proposition
- Themeninitiierung
- Anschlussproposition
- Elaboration und Exemplifizierung
- Validierung und Ratifizierung
- These, Antithese und Synthese
- Opposition
- Divergenz und Differenzierung
- rituelle und thematische Konklusion
- Transposition

Die Einleitung in ein Thema kann entweder in Form einer *Proposition* oder in Form einer *Themeninitiierung* erfolgen (vgl. Przyborski 2004, 66). Während mit einer Proposition bereits ein thematischer Rahmen, Orientierungen und Orientierungsgehalte vorgegeben werden, sind Themeninitiierungen hingegen offener gestaltet. Letztere geben vielmehr Impulse und sollen zur Anregung einer Diskussion beitragen. Die Fragen und Impulse der Moderator*innen sollten möglichst in Form von Themeninitiierungen vorgenommen werden, da nur dann die Beforschten selber entscheiden können, wie und ob sie die Themen bearbeiten (vgl. ebd.). Die Beforschten können auf die Proposition auch zu einem späteren Zeitpunkt, zum Beispiel nach mehreren Redebeiträgen, mit *Anschlusspropositionen* reagieren, „die das eingebrachte Thema erneut einfüh[en] und so zu einem gemeinsamen Diskussionsthema mach[en]“ (Kleemann et al. 2013, 176). Greift die Gruppe das Thema bzw. den Orientierungsgehalt oder die Orientierung auf und führt diese weiter, spricht man von einer *Elaboration*. „Signifikanz wird durch die Relation mindestens zweier aufeinanderbezogener Äußerungen hergestellt und kann vom Beobachter erst unter Berücksichtigung dieser Relationen rekonstruiert werden“ (Bohnsack 2014a, 127). Elaborationen sind somit Fortführungen der Propositionen. Finden diese in Form von beispielhaften Redebeiträgen statt, stellen sie *Exemplifizierungen* dar. Ebenso können aber auch *Differenzierungen*, *Validierungen* und *Ratifizierungen* Reaktionen auf die Proposition sein. Differenzierungen tragen den Orientierungsgehalt zwar weiter, erweitern oder verengen diesen aber oder nehmen mit dem gleichen Orientierungsgehalt eine andere Kontextualisierung vor (vgl. Kleemann et al. 2013, 176). Validierungen sind als deutliche Zustimmungen erkennbar. Ratifizierungen bestätigen im Vergleich zu Validierungen nicht den geäußerten Inhalt, sondern geben lediglich an, dass sie das Gesagte im Sinne eines akustischen Signals gehört haben, wie zum Beispiel „Hm“ (vgl. Przyborski 2004, 71).

Zu den gegenläufigen Beiträgen zählen *Antithese*, *Opposition* und *Divergenz*. Während These und Antithese im Diskursverlauf in einer Synthese münden und sich in Letzterer dann gemeinsame Orientierung zeigen können, behindern Oppositionen oftmals den weiteren Diskursverlauf, da auf bestimmten Positionen beharrt wird (vgl. Kleemann et al. 2013, 177). Divergenzen führen wie Oppositionen nicht zu gemeinsamen Orientierungen und kennzeichnen sich durch Missverständnisse aus oder auch dadurch, dass einzelne Diskussionsmitglieder die Redebeiträge so umformen, dass sie mit den eigenen Sprechbewegungen stimmig sind (vgl. Przyborski 2004, 73).

Konklusionen beenden die Diskussion, wobei zwischen *thematischen* und *rituellen Konklusionen* differenziert wird. Thematische Konklusionen fassen ein Thema zusammen, während rituelle Konklusionen oftmals einen Themenwechsel andeuten (vgl. Kleemann et al. 2013, 177). Erstere lassen sich daran erkennen, ob die verhandelten Inhalte der Diskussion erneut aufgegriffen und verbunden werden. Im Vergleich dazu zeichnen sich rituelle Konklusionen durch das Fehlen eines inhaltlichen Abschlusses aus und sind zum Beispiel an langen Pausen erkennbar. *Transpositionen* sind zugleich Konklusionen und Propositionen. In Transpositionen erfolgt zwar ein Themenwechsel, die Orientierung bzw. der Orientierungsgehalt des zuvor behandelten Themas wird aber in ihrem Grundgehalt weitergetragen (vgl. Przyborski 2004, 76).

Während diese Bezeichnungen die einzelnen Sprechbewegungen beschreiben, existieren darüber hinaus Begrifflichkeiten zu einer diskursanalytischen Einordnung der gesamten Sequenz. Diese werden als Diskursmodi bestimmt.

Bezeichnung der Diskursmodi

Die Bestimmung der Diskursmodi weist zunächst darauf hin, ob es sich bei der Passage bzw. Sequenz um einen inkludierenden oder exkludierenden Modus handelt. Ersterer wird dann in *antithetische*, *unisono* und *parallele* Diskursmodi eingeteilt. Antithetische Diskursmodi zeichnen sich erst durch gegensätzliche Thesen aus, die aber zum Ende des Diskurses in einer Synthese münden. Ein univoker Diskursmodus ist von unisonen Sprechbewegungen gekennzeichnet – dabei entsteht der Eindruck, als ob lediglich eine Person sprechen würde. Die Sprechbewegungen in diesem Diskursmodi weisen einen hohen Grad an Gemeinsamkeit auf. Voraussetzung für univoke Diskursmodi ist, dass es sich nicht nur um strukturidentische, homologe Erfahrungen handelt, die Gegenstand des Diskurses sind, sondern um identische Erfahrungen im Sinne von gemeinsam erlebten Ereignissen. Im parallelen Modus werden Elaborationen aneinandergereiht und Orientierungen wiederholen sich während des Diskursverlaufes.

Die exkludierenden Diskursmodi beinhalten *divergente* und *oppositionelle* Diskursmodi. Ein Merkmal des divergenten Modus ist die Falschrahmung. Diskurse in diesem Modus neigen dazu, in rituellen Konklusionen zu enden. Dabei werden beispielweise „faktische Darstellungen befürwortet, um sie dann in eine widersprechende Orientierung einzubauen“ (Przyborski 2004, 287). Oppositionelle Diskursmodi zeichnen sich durch „ein offenes Gegeneinander von Orientierungen“ (ebd., 285) aus, die auch am Ende nicht zusammengeführt werden können.

Das Begriffsinventar der Dokumentarischen Methode umfasst ebenso die Termini *positive (Gegen-)Horizonte* und *negative Gegenhorizonte*; auch als Strukturelemente von Orientierungen bezeichnet (vgl. ebd., 56). Ein Beispiel für einen positiven Horizont ist, wenn Studierende den Besuch von Seminaren zum Thema ‚Inklusion und Diversität‘ erstrebenswert finden und motiviert sind, sich mit den entsprechenden Inhalten auseinanderzusetzen. Grenzt eine Gruppe sich hingegen von älteren Lehrpersonen, die schon seit 20 Jahren an der Schule arbeiten, gemeinsam ab, stellt dies einen negativen Gegenhorizont dar.

Einteilung der Textsorten

Die Zuordnung der Sprechbewegungen zu den verschiedenen Textsorten ist im vorliegenden Forschungsvorhaben insofern hilfreich, als dass dadurch die Sequenzen und Passagen, die durch explizites Wissen charakterisiert sind, von denjenigen, in denen implizites Wissen verhandelt wird, deutlicher getrennt werden können. Die Einteilungen in *Erzählungen*, *Beschreibungen* und *Argumentationen* werden in dieser Studie dadurch erschwert, dass viele Sequenzen nicht durch alltagspraktisches Wissen, sondern eher durch in die Zukunft gerichtete Gedankenexperimente charakterisiert sind. Darüber hinaus wurde der Fokus vielmehr auf die Bezüge der Sprechbewegungen untereinander und weniger auf einzelne Redebeiträge selbst gelegt.¹ Die Zuweisung der Textsorten nimmt daher in dieser Untersuchung eine untergeordnete Rolle ein und wird eher passagenweise vorgenommen.

Die Textsorteneinteilung hat ihren Ursprung in der Narrationsanalyse, die zwischen Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen unterscheidet (vgl. Kleemann et al. 2013, 65f.). „Ein grundlegendes Ziel des Gruppendiskussionsverfahrens ist es, detaillierte Erzählungen und Beschreibungen zu erhalten“ (ebd., 169). Erzählungen zeichnen sich durch eine hohe Detaildichte aus und sind zumeist einmalige Erlebnisse, die häufig in zeitlichen Abfolgen berichtet werden. Beschreibungen zielen eher auf wiederkehrende Erlebnisse ab und sind weniger präzise. Ein argumentativer Modus zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass die Beforschten Begründungen und Erklärungen vornehmen. Sie müssen sich ihre Erfahrungsräume dann gegenseitig kommunikativ erschließen; diese sind nicht konjunktiv und milieugebunden bereits vorhanden (vgl. ebd., 175). Die Einteilung der Redebeiträge in Textsorten findet in der Dokumentarischen Methode Anwendung, da diese davon ausgeht, dass sich konjunktive Orientierungen vor allem in Erzählungen und Beschreibungen und weniger in Argumentationen zeigen.

1 In der Interpretation von Interviews würde im Vergleich zur Interpretation von Gruppendiskussion der Fokus eher auf der Zuordnung der Redebeiträge zu den genannten Textsorten liegen, da dann die Redebeiträge der einzelnen Subjekte (anstelle der gegenseitigen diskursiven Bezugnahmen) im Zentrum des Erkenntnisinteresses stünden.

3 Exemplarische Darstellung einer formulierenden und reflektierenden Interpretation

Die Fallbeschreibungen bilden in der vorliegenden Studie die erste Ebene der Interpretation. Ihnen vorgängig sind die formulierende und reflektierende Interpretation der einzelnen Passagen und Sequenzen. Um Redundanzen vorzubeugen, werden Letztere nicht gesondert mit in die Darstellung der Ergebnisse aufgenommen. Zur besseren Transparenz des Vorgehens und der methodischen Verständlichkeit erfolgt im Weiteren aber exemplarisch die Interpretation einer Sequenz der Gruppe der *Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen*, die die formulierende und reflektierende Interpretation umfasst.²

*Oberthema: Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (571–591)*

- 571 Mw: Denkt vielleicht nochmal an die Aussagen der Kinder mit denen ihr euch im
572 Seminar beschäftigt habt und was euch dazu in Bezug auf eure Rolle als Lehrer
573 einfällt
- 574 Aw: Boah was mir so im Gedächtnis geblieben ist ist diese letzte ja letztes Mal glaube
575 ich das dieses
- 576 Cw: [Ja]
- 577 Aw: dieses Kinder können das einfach reflektieren was du tust und Kinder können
578 genauso gut Unterricht gestalten wie du als Lehrer dass man dann da wirklich auf
579 Augenhöhe und mit Respekt reingeht auch bei Grundschulkindern und sagt ja ihr
580 kriegt mit was ich mache reflektiert euch mal oder sagt mal was findet ihr doof an
581 mir Kritik zuzulassen und dann darüber nachzudenken am besten auch zusammen
582 am besten auch ein System aufzubauen wo sich alle wohlfühlen
- 583 Pm: (3) Ja unterschreibe ich @(.)@ finde ich äh
- 584 Bw: [Ja]
- 585 Pm: Genau also selber offenbleiben ne also nicht wie du ja sagtest nicht so diese diese
586 autoritäre Rolle die ganze Zeit irgendwie durchexerzieren wenn man denkt
587 irgendwie nur so ist man richtiger vollständiger Lehrer weil's irgendwie andere
588 auch machen sondern wirklich Menschen Kinder auch in ihren Qualitäten sehen
589 und auch von denen lernen immer dieses immer zitierte lebenslange lebenslange
590 Lernen ja die Umsetzung das ist halt äh wichtig
- 591 Bw: Ja genau (5)

Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation dient unter anderem dazu, zunächst einen distanzierten Blick auf die jeweilige Sequenz zu entwickeln und nicht zu voreilig mit der Interpretation zu beginnen. Aus diesem Grund sind wertende Ausdrücke zu vermeiden. Sie soll an der Sprache der Beforschten ausgerichtet werden, dabei ist wörtliches Zitieren hilfreich. Der Fokus liegt auf der thematischen Rekonstruktion der Sprechbewegungen (Was wird gesagt?). Erster Schritt der formulierenden Interpretation ist die Gliederung der Sequenz in Ober- und Unterthemen. Oberthema der weiter oben ausgewählten Sequenz ist die *Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung*. Diese wurde in zwei Unterthemen unterteilt, Ersteres wird mit *In einen respektvollen Austausch mit den Kindern treten (571–582)* betitelt.

Die Moderatorin fordert die Studierenden auf, an die „Aussagen der Kinder“ (571), mit denen sich im Seminar beschäftigt wurde, im Hinblick auf ihre „Rolle als Lehrer“ (572) zu denken. Aw

² Das an dieser Stelle hier exemplarisch beschriebene Vorgehen wurde für alle ausgewählten Sequenzen, die in den Fallbeschreibungen angeführt sind, vorgenommen.

beginnt, indem sie „boah“ (574) äußert, bezieht sich dann auf das „letzte [] Mal“ (574) und berichtet, was ihr „so im Gedächtnis geblieben ist“ (574), Cw reagiert mit „Ja“ (576). Aw benennt die Reflexionsfähigkeit von Kindern, die Fähigkeit, „genauso gut Unterricht [zu] gestalten wie [...] Lehrer“ (578), „da wirklich auf Augenhöhe und mit Respekt rein[zugehen]“ (578/579), „Kritik zu zulassen“ (581) und „ein System aufzubauen wo sich alle wohlfühlen“ (582).

Das zweite Unterthema wurde mit *Selber offenbleiben* (583–591) zusammengefasst. Nach dreisekündiger Pause sagt Pm lachend „Ja unterschreibe ich“ (583), Bw reagiert mit „Ja“ (584). Pm benennt die eigene Offenheit: „nicht so diese diese autoritäre Rolle die ganze Zeit irgendwie durchexerzieren“ (585/586), weil man sonst denke, nur auf dieser Art und Weise sei man ein „richtiger vollständiger Lehrer“ (587) oder weil andere so vorgehen würden. Stattdessen solle man „wirklich Menschen Kinder auch in ihren Qualitäten sehen“ (588), wobei Pm „dieses immer zitierte lebenslange lebenslange Lernen“ (589/590) als „wichtig“ (590) betrachtet. Bw reagiert wiederholt mit „Ja genau“ (591), dann entstehen fünf Sekunden Pause.

Reflektierende Interpretation³

Themeninitiierung durch Mw (571–573)

Die Moderatorin fordert die Studierenden auf, im Hinblick auf das Seminar an die Aussagen der Kinder zu denken. Diese Frage wird dann von ihr weiter eingegrenzt, indem sie sagt, die Studierenden sollen sich in Bezug auf ihre Rolle als Lehrer (vgl. 572) äußern. Hier hätte auf den Zukunftsaspekt verwiesen werden können, da die Studierenden sich noch nicht in der Rolle der Lehrenden befinden. Die Frage ist dennoch relativ offen formuliert. Sie zielt auf den Seminarinhalt ab; die Studierenden sollen einen Transfer von diesem zur zukünftigen Rolle der Lehrkraft herstellen. Das Seminar bildet hier den gemeinsamen Erfahrungsraum der Gruppe.

Proposition von Aw mit anschließender Elaboration und Ratifizierung von Cw (574–582)

Aws Proposition und Elaboration ist sehr abstrakt und besteht aus einer Aneinanderreihung von Sätzen, die förmlich wirken („auf Augenhöhe und mit Respekt“, 578/579, „Kritik zuzulassen“, 581, „ein System aufzubauen wo sich alle wohlfühlen“, 582). Sie bemüht sich, Teile des Seminarinhaltes wiederzugeben, vermutlich auch aus Gründen sozialer Erwünschtheit. Es handelt sich dabei um eine Reproduktion von Wissen, nicht um eine subjektive Lernerfahrung, die in persönliche Kontexte eingebettet ist. Es wirkt so, als ob Aw vor allem bemüht ist, bestimmte Begriffe wie „auf Augenhöhe“ (578/579), „Respekt“ (579), „reflektieren“ (577), „wohlfühlen“ (582) zu nennen, die aber nicht konkretisiert werden. Sie ist der Meinung, dass „Kinder [...] genauso gut Unterricht gestalten“ (577/578) können wie die Lehrkraft. Demnach wäre das Lehramtsstudium und die dazugehörige Ausbildung nicht notwendig. Eventuell lässt sich das dadurch erklären, dass im Seminarkontext Aussagen von Kindern in Bezug auf Unterrichtsvorstellungen thematisiert wurden. Möglicherweise wurde von einem Kind ein Unterrichtsszenario entworfen, das mit Aws Vorstellungen von Unterricht übereinstimmte und sie aus diesem Grund eine Parallele zwischen sich als (angehende) Lehrperson und dem Kind in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung zieht. Da dies nicht weiter ausgeführt wird, bleibt es an dieser Stelle lediglich eine Vermutung.

³ Die reflektierende Interpretation und die Fallbeschreibungen unterscheiden sich vor allem darin, dass in Letzteren auch Bezüge zwischen einzelnen Sequenzen und Erhebungszeitpunkten vorgenommen werden, wodurch der Blick verstärkt auf die gesamte Dynamik der Gruppe gerichtet werden kann.

Das Plädoyer für eine Beziehung „auf Augenhöhe“ (579) zeigt an, dass die strukturellen Dimensionen von Macht und Hierarchien in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ausgeblendet werden. „[A]uf Augenhöhe und mit Respekt“ (578/579) scheinen zwei verschiedene Aspekte für Aw darzustellen. Die Lehrperson solle die Kritik der Kinder zulassen und über diese nachdenken. Der Satz „am besten auch zusammen“ (581) bezieht sich vermutlich auf den Vorschlag „ein System aufzubauen wo sich alle wohlfühlen“ (582). Das Zulassen von Kritik, die darauffolgende Reflexion und der gemeinsame Aufbau eines Systems könnten auf eine bestimmte Haltung hinweisen, die interaktiv zu den Kindern ausgerichtet ist. Da diese Begriffe in ihrer Aneinanderreihung aber eher einen Schlagwortcharakter aufweisen, ist es wahrscheinlicher, dass die Antworten hier auf eine soziale Erwünschtheit hindeuten und ein Versuch der Reproduktion der Seminarinhalte darstellen. Deutlich wird, dass Aw der Meinung ist, die Lehrperson sollte keine Allmachtsstellung haben und nicht über die Autorität verfügen, alle Prozesse alleine zu steuern. Die Ratifizierung von Cw bezieht sich auf Aws Verweis in Bezug auf die letzte Seminarsitzung.

Divergente Sprechbewegung von Pm mit Validierungen von Bw (583–591)

Pm stimmt Aw auf kommunikativer Ebene zu, indem er sagt „Ja unterschreibe ich“ (583). Er setzt jedoch einen anderen Schwerpunkt und anhand seiner Ausführungen ist nicht deutlich, ob er auch auf konjunktiver Ebene mit Aw übereinstimmt. Es erweckt eher den Eindruck, dass Pm Aws Ausführungen verwendet, um diese anders für sich zu rahmen. Mit seiner Forderung „selber offenbleiben“ (584) schließt er vermutlich an das von Aw erwähnte „Kritik zuzulassen“ (581) an. Während sich Aw auf die Kinder bezieht, stellt Pm eine Verbindung zur Lehrperson her und nutzt die Kinderperspektive dafür als eine Brücke. Er grenzt sich von einer „autoritären Rolle“ (586) ab und verweist auf ein „lebenslange[s] Lernen“ (589/590). Pm distanziert sich zunächst davon, wie er als Lehrkraft nicht sein möchte, und entwirft ein Bild, das Ähnlichkeiten zu einem Militärszenario aufweist: der Lehrer, der „diese autoritäre Rolle die ganze Zeit irgendwie durch exerzier[t]“ (585/586) und der unreflektiert Aspekte und Verhaltensweisen anderer Lehrkräften übernehme. Mit der Dopplung des richtigen, vollständigen Lehrers wird auf eine soziale Position verwiesen, die mit einem Statusdenken einhergeht, das von Pm kritisiert wird. Im Folgenden bemüht Pm sich um einen Gegenentwurf zu dem negativen Horizont, der aber wenig konkret wirkt. Er scheint viel klarer vor Augen zu haben, wie er *nicht* in seiner Lehrerrolle sein möchte, als, wie er sein möchte – was auch mit dem Zeitpunkt seines Studiums (erstes Semester) erklärt werden kann. Er merkt an, dass die Umsetzung wichtig sei, womit er vermutlich auf das „lebenslange Lernen“ und „Menschen Kinder in ihren Qualitäten sehen“ rekurriert. Zur Umsetzung selbst macht er aber keine konkreten Vorschläge. Bw validiert Pm, greift das Thema aber selbst nicht wieder auf. Danach erfolgen fünf Sekunden Pause. Obwohl Bw und Cw zwischenzeitlich validieren und ratifizieren, besteht die Diskussion in dieser Sequenz vielmehr aus den Sprechbewegungen von Aw und Pm, die zwar beide totalitäre Lehrer*innenrollen kritisieren, aber dennoch, zumindest auf konjunktiver Ebene, wenig aneinander anschließen.

4 Auszüge der Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen

Themenblock eins: Zusammen lernen

Sequenz 1: Mitbestimmung beim Lernen

- 1 Moderatorin: Ich würde ich ganz gerne mal fragen wie funktioniert das dass ihr alle
2 zusammen lernt (2) genau.
- 3 Carl: Also; ich finde eigentlich dass eh dass man meistens halt nach
4 Geschlechter dass man eher mit ja was? ähm das man eher mit seinem
5 Geschlecht () äh also zum Beispiel Junge arbeitet mehr mit Jungen und
6 Mädchen arbeitet mehr mit Mädchen und aber wenn wir eine
7 Gruppenarbeit mit Mädchen zusammen machen dann konzentriert sich
8 auch beide sehr gut und (.) und dann entsteht auch sehr Schönes daraus was
9 man halt geschafft hat man schafft sehr viel und das finde ich halt sehr
10 schön
- 11 Claudia: Es ist so:: (2) naja wir haben
- 12 Carl: [Guck mal hier guck mal hier]
- 13 Claudia: nein wir haben mhm meistens zwar alle Ziele die bis zu einem gewissen
14 wir haben meistens als Ziele die bis zu einem gewissen Zeitpunkt fertig
15 sein müssen und zwar das war in der dritten nicht so aber scheint jetzt so
16 zu sein.
- 17 Laura: Und (.) dann kann man sich das so einteilen wir haben eigentlich auch
18 nicht wir haben man-manchmal ganz manchmal aber meistens haben wir
19 ähm nicht so wirklich Mathe oder Deutsch einzeln sondern einfach beides
20 zusammen und das ist dann das ist dann das Lernbüro und dann kann man
21 entscheiden (Moment) an der Bildergeschichte oder Rechtschreiben oder
22 für den Mathetest üben möchte und (.) Das ist eigentlich eine gute
23 Methode.
- 24 Carl: Das finde ich auch so
- 25 Laura: Ich finde jeder kann mit jedem lernen
- 26 Carl: Ähm ich finde auch dass es sehr Spaß macht mit anderen Kindern zu lernen
27 (holt Luft) eh wenn früher war es ja so nur die Reichen und nur die (.) ähm
28 halt Männer oder? oder wie heißen die nochmal? oder Jungs dürfen nur
29 lernen und dann nur die die ganz fein waren oder den Soh- der Sohn vom
30 König und das finde ich halt blöd der hatte halt so fast gar keine Freunde
31 wenn er so eher halt alleine er hat ja alleine gelernt das macht nicht so viel
32 Spaß das macht mehr Spaß wenn man zusammen lernen kann und wenn
33 man halt wenn man (2) wenn man auch Spaß am Lernen hat. sonst schafft
34 man eigentlich gar nichts. und früher wa:-war die Weltsprache haben die
35 meisten auch Latein gelernt. man musste Deutsch und Latein lernen man
36 konnte eigentlich gar nicht richtig ähm frag- man konnte eigentlich gar
37 nicht richtig wählen welche Fächer man macht zum Beispiel vielleicht
38 Englisch weil das vielleicht noch nicht so wichtig und man würde es gerne
39 lernen und man würde es gerne lernen
- 40 Moderatorin: Mhm (bejahend) wie ist es denn heute? Bei euch?
- 41 Carl: Heute also hier haben wir erst eine Fremdsprach das ist Englisch, weil's
42 die Weltsprache ist und aber auf anderen Schulen wird ja auch sowas wie
43 ne andere ähm halt nicht Muttersprache sondern fremde Fremdsprache.
44 ähm lernt man da und das ist halt sehr schön, weil man eigene Wahlen
45 treffen kann.

- 46 Claudia: Na die die Fremdsprachen die anderen die sind meist auf weiterführenden
47 Schulen auf Real Gesamt oder Gymnasium oder
48 Laura: [Oder Realschule]
49 Claudia: Habe ich schon gesagt ja und so was
50 Moderatorin: Ja
51 Claudia: [Und Hauptschule]
52 Moderatorin: Das heißt findet ihr das ganz gut wenn man auch ein bisschen selber
53 mitbestimmen kann eigene Wahl treffen? ((Alle Kinder bejahen))
54 Laura: Ich finde ähm wenn man also in den meisten is-st ja nicht in allen Schulen
55 dass man immer aussuchen darf welche Aufgabe man machen kann
56 sondern hier ist es dass man frei entscheiden kann man was man machen
57 möchte.

Sequenz 2: Verschiedene Aufgaben

- 58 Moderatorin: Und wie ist das denn würden dann alle Kinder das gleiche machen oder
59 gäb's unterschiedliche Aufgaben? Wie würdet ihr das machen?
60 Laura: Also ich würde ähm halt gucken wer was gut kann, und dann würde ich
61 einteilen wer was macht.
62 Martin: Also ja würde ich auch machen
63 Max: Ich würde ja nur eine Aufgabe geben weil jeden Kind wenn's 18 Kinder
64 sind dann 18 unterschiedliche Auf-Aufgaben das wird ja auch ein bisschen
65 schwer dafür ähm und dann muss man jeden abfragen was er gemacht hat
66 und
67 Martin: [Stimmt]
68 Max: das wird auch ein bisschen schwer
69 Laura: Nein aber vielleicht ähm: melden vielleicht hat man dann ja schon vorher
70 abgefragt äh also ich meine irgendwie so Arbeitsblätter dann sieht man ja
71 wer was gut kann (.) und dann ist es ja nicht so viel? man kann ja schwierig
72 und leicht? oder die Kinder suchen sich das selber aus ob es schwierig ist
73 oder leicht.

Sequenz 3: Verschiedene Aufgaben

- 74 Laura: Ich würde vielleicht mal eine Woche machen, dass die Kinder sich
75 aussuchen dürfen, was sie machen
76 Max: Ja das ist auch gut.
77 Moderatorin: Wie würdest du das machen?
78 Laura: Ähm also das ich ähm (.) ähm: zum Beispiel fünf verschiedene Aufgaben.
79 mmh dahin legen und die können sich halt aussuchen was sie machen
80 wollen und wenn sie fertig sind können sie halt machen was sie wollen.

Sequenz 4: Mitbestimmung bei Aufgaben

- 81 Laura: Es ist es auch besser wenn man ein ganzes großes Thema nimmt zum
82 Beispiel Wald,
83 Carl: [Das steht da an der Wand]
84 Laura: ähm ja da könnte man so machen dass die Kinder zum Thema Wald etwas
85 aussuchen dürfen. zum Beispiel Tiere Pflanzen Bäume oder sowas, ein
86 offenes Thema nehmen und die Kinder dürfen dann entscheiden, welches
87 Thema innen drin sie nehmen wollen das dann alle auch selbst arbeiten
88 können

Sequenz 5: Regeln beim Lernen

89	Laura:	Das Lernen macht es uns in der Klasse auch viel () uns macht das Lernen
90		viel einfacher viel mehr Spaß, dadurch dass wir jetzt zum Beispiel
91		Frageschilder haben das sind so Schilder; solche
92	Moderatorin:	[Ja
93	Laura:	[die sind so einlaminiert und dann kann man die aufstellen und man muss
94		an der nächsten Aufgabe weitermachen und dann wird und wird einem
95		geholfen dann entsteht sozusagen kein Lärm die ganze Zeit meldet und
96		nicht weiterarbeitet.
97	Moderatorin:	Ah? das sind diese Schilder wo ein Fragezeichen drauf ist die stellt man
98		auf und dann sieht der Lehrer oder die Lehrerin das und weiß dieses Kind
99		braucht Hilfe ne?
100	Jan:	Manchmal das wird leider nicht immer gesehen deshalb muss man das
101		auch manchmal hochhalten;
102	Laura:	Und wir haben jetzt auch diese Leisekärtchen; und Mach-Keinen-Quatsch-
103		Kärtchen
104	Jan:	Und die machen es auch viel einfacher weil wenn man die da hinlegt. dann
105		ist derjenige auch ganz schnell leise und oder macht keinen Quatsch mehr
106		und ähm und wir haben auch spezielle Regeln die dürfen zum Beispiel
107		nicht weggeschoben werden; und sie sollten nicht auf das Arbeitsmaterial
108		gelegt werden also aufs Buch oder aufs Heft oder in die Federmappe weil
109		das stört dann wirklich das stört eigentlich denjenigen der nicht gestört
110		werden will.

Sequenz 6: Mitbestimmung im Unterricht

111	Laura:	Das tolle daran ist auch dass man bei manchen (.) Schulen ist es ja auch so
112		oder auch früher ähm wahrscheinlich ähm also in der Schule hier
113		wahrscheinlich auch ähm, bevor das mit dem Lernbüro eingeführt wurde
114		da sagt der Lehrer so jetzt machen wir Mathe und wenn wir Mathe machen
115		ich geb euch die und die Aufgabe Test.
116	Carl:	Das ist, das finde ich halt auch blöd weil mit, weil da bestimmt der Lehrer
117		was man da macht und man hat nicht so richtig viel ähm Fantasie und kann
118		sich gar nicht so viel ähm Sachen machen die man halt will also (2) halt
119		ein paar Kin- halt im Gymnasium ist es meistens so der Lehrer sagt ähm
120		(.) diese Sei- diese zwei Seiten müsst ihr schaffen und wenn ihr die nicht
121		schafft dann kriegt ihr irgendwie (.) ne Hausaufgabe plus oder 'nen (.) äh
122		irgendwas ne Strafe oder sowas. dass ihr mehr Hausaufgaben machen
123		müsst. Und weniger Freizeit habt

Sequenz 7: Wünsche zum besseren Lernen

124	Moderatorin:	Wir waren ja grad auch schon so ein bisschen beim Wünschen so? da habe
125		ich mir gedacht, wenn jetzt plötzlich irgendein Zauber- oder eine Zauberin
126		oder eine Hexe kommen würde eure Klasse ihr sitzt vielleicht gerade
127		gemütlich im Stuhlkreis und würde fragen ja ihr dürft euch jetzt was
128		wünschen irgendwas wünschen damit ihr noch besser zusammen lernen
129		könnt hättet ihr eine Idee was es sein könnte? Hättet ihr einen Wunsch?
130	Claudia:	Dass alle Kinder im Kreis sich an die Regeln und auch beim Lernen an die
131		Regeln halten sollten dass ein bisschen Spaß sein darf aber dass ähm (.)
132		naja dass keine von manchen Kindern immer nur laute Kommentare
133		abgegeben werden oder so

Sequenz 8: Wünsche zum besseren Lernen

- 134 Moderatorin: Ja ich habe noch eine Frage und zwar habe ich noch so wie eben wo ihr
135 euch vorstellen solltet dass ihr jetzt mal Lehrer seid noch ein kleines
136 Gedankenexperiment und zwar was würde passieren wenn jetzt plötzlich
137 ein Zauberer oder eine Zauberin in eure Klasse kommt ihr sitzt zum
138 Beispiel gemütlich im Sitzkreis besprecht gerade irgendwas und die würd
139 euch einfach sagen so jetzt habt ihr Wünsche frei ihr dürft euch jetzt was
140 aussuchen ähm: was ihr braucht damit ihr noch besser lernen könnt hättet
141 ihr da Wünsche oder?
- 142 Maria: Für Lehrer?
- 143 Moderatorin: Nee für euch Kinder für die Schülerin und Schüler würde jemand
144 reinkommen und sagen
- 145 Laura: [Ja: da hätte einen Wunsch und zwar zum Bei-
146 spiel am Projekt zu arbeiten oder Freispielzeit früher in die Pause zu gehen
- 147 Klaus: Dann kann man doch nicht besser lernen
- 148 Laura: Ja::
- 149 Christina: Also für's Lernen würde ich () die so richtig gemütlich mir so richtig
150 gemütliche Stühle irgendwie wünschen oder selbst auch so sitzsackartige
- 151 Klaus: [Für den Pausenhof]
- 152 Christina: also so sitzsackartige Stühle oder und so (.) und noch so () großen Tisch
153 wo man alle seine Sachen ausbreiten kann und dann immer gucken kann
154 ob man Fächer hat Mathe, Deutsch oder so und dann kann man sich da
155 seine Sachen halt draus nehmen ja das wäre cool
- 156 Klaus: Und ich würde mir wünschen dass jeder einen eigenen Computer hat
- 157 Laura: Oh ja
- 158 Maria: Ja
- 159 Moderatorin: Das würdet ihr euch auch wünschen? @(.)@
- 160 Laura: Ja das wäre gut
- 161 Christina: Oder ich würde mir wünschen wenn man arbeitet (2) auf den Schullhof zu
162 gehen und da arbeiten wo ich glaube bei den Jungs würde es dann nicht so
163 gut klappen weil die dann lieber anstatt die Arbeit zu machen sich `nen
164 Fußball organisieren oder auf dem Pausenhof rumrennen und dann spielen

Sequenz 9: (Nicht-)konsequentes Lehrer*innenhandeln

- 165 Laura: Ähm das Problem dabei ist wenn man den Schülern keine Süßigkeiten gibt
166 dann meckern alle rum und am Schluss macht man es dann doch (4) und
167 das Problem ist meine ich ja äh bei uns hat uns Frau Grete auch mal
168 versprochen mit uns eine halbe Stunde auf den Spielplatz zu gehen wenn
169 eine Lehrerin so nett ist wie Frau Grete dass man die gar nicht beachtet ähm
170 dann ähm sind alle laut auch irgendwie trotzdem und das weiß sie wusste
171 auch nicht wieso hat sie damit gedroht dass sie nicht mit uns auf den
172 Spielplatz geht und obwohl es die ganze Stunde laut war ist sie mit uns am
173 Ende trotzdem auf den Spielplatz gegangen aber es ist eigentlich auch
174 keine gute Methode weil dann sind alle bei der nächsten Stunde wieder
175 laut weil sie dann wissen ach sie gibt uns ja sowieso das was sie verspricht
176 was sie sagt ähm oder sie ähm (.) sie geht ja sowieso mit uns auf den
177 Spielplatz egal wie laut wir sind. und dann ist es auch nicht so hilfreich

Sequenz 10: Position der Sonderpädagogin

- 178 Carl: Und die hat die ist manchmal bei uns und macht mit uns halt
 179 Sachunterricht jetzt ist sie halt nicht mehr so viel bei uns und (.) es ja es ist
 180 halt sehr cool weil sie auch da sie sagt auch immer die Kinder sollen lauter
 181 sprechen sodass man sie besser versteht und sie schreibt einfach ganz
 182 schwierige Wörter schreibt sie einfach auch auf und dann sollen wir
 183 welche nennen und ja das ist halt sehr gut
- 184 Moderatorin: Wie ist das denn wenn Frau X kommt?
 185 Carl: Ja die macht mit allen
- 186 Claudia: [Mhm na ja eigentlich ist es eher so dass wir wenn sie da ist ganz
 187 normal irgendwas machen aber irgendwie ja aber wir dann
- 188 Laura: Teilweise sie bildet Erwachsene aus ganz normal irgendwas
 189 Sachunterricht meistens und dann macht sie da irgendwas ein bisschen mit
 190 oder so aber Frau X ist auch eher so eine Lehrerin die ist irgendwie keine
 191 richtige Lehrerin
- 192 Carl: Keine Klassenlehrerin oder?
 193 Claudia: Nee keine richtige Klassenlehrerin und auch keine Vertretungslehrerin
 194 sondern sie kommt irgendwie ähm in jede Klasse zwei Stunden in der
 195 Woche eigentlich und ja und dann
- 196 Laura: Sie bildet Erwachsene aus
 197 Carl: Sie arbeitet im Seminar
- 198 Claudia: Ja sie fragt uns dann immer so was zum Beispiel ja und dass sie den
 199 Lehrern auch dann Tipps mit auf den Weg gibt die sich die Schüler
 200 wünschen
- 201 Carl: Wie man das machen kann
- 202 Moderatorin: Ah ja okay also den Lehrern die mhm
- 203 Laura: Naja also sie bildet
- 204 Carl: [Nein die die sie ausbildet
- 205 Moderatorin: Ah ja okay
- 206 Carl: Was sich die meisten Klassen so wünschen oder was also manche Kinder
 207 haben ja die gleichen Wünsche und ja ist halt so

Sequenz 11: Schüler*innen als Expert*innen

- 208 Claudia: Wir haben dann Tische nach vorne gestellt haben das war dann der
 209 Expertentisch
- 210 Moderatorin: [Ah ja okay]
- 211 Claudia: und dann durfte ähm dann saß da immer ein Kind und hat dann das
 212 vorgestellt was es geschafft hat an einem Thema
- 213 Moderatorin: Okay ja
- 214 Carl: Oder wir hatten das was man zu Hause kann oder was man kann Experten
 215 (.) Wo::: ähm (.) Lena Marcel
- 216 Laura: [Mhm ((verneinend))]
- 217 Carl: Lena war das auch oder? Nein das waren Petra Ina Marcel und
- 218 Claudia: Florian
- 219 Carl: Nein Florian doch nicht und wer hat noch? Und Leonard ähm die äh
 220 Marcel hat halt Keyboard gespielt und die anderen haben halt spielen halt
 221 Klavier und darüber haben sie halt ein Thema gemacht und Julius ähm hat
 222 paar Mal Judos gemacht und er hat uns äh sogar ähm mit Fabian paar
 223 Tricks gezeigt und der eine der war sehr cool und witzig da hat er Fabian

- 224 so genommen hat ihn so über die Schulter gelegt und wieder und so
 225 hingeschmissen und es war jetzt eher witzig und man hat auch sehr cool
 226 ähm und ja das finde ich halt auch gut dass man mal Themen oder was
 227 man gut kann halt auch besprechen kann oder
 228 Laura: [Ja genau]
 229 Carl: [vorstellen kann]
 230 Claudia: Das war glaube ich in der ähm zweiten Klasse als wir das gemacht haben
 231 Carl: Ja
 232 Claudia: Und ich glaube da hatte sie gesagt dass jeder irgendwas zeigen
 233 Carl: [Was er gut kann]
 234 Claudia: soll was er
 235 Carl: [Soll nicht was (.) kann]
 236 Laura: Ich hab nämlich nichts vorgestellt
 237 Carl: Doch du hast Bratsche vorgestellt mit Lara
 238 Laura: Na Lara hat die Geige alleine vorgestellt
 239 Carl: Ach so ich dachte sie hat mit Lara zusammen Bratsche
 240 Claudia: Auf jeden Fall hat sie gesagt dass die die was irgendwas wollen können
 241 irgendwas machen was man gut kann und äh Julius hat halt ähm
 242 Carl: Hat Judo gemacht?

 Sequenz 12: Einstieg in ein neues Thema

- 243 Moderatorin: Im Sachunterricht wenn ein neues Thema anfängt ähm: wie ist das denn
 244 eigentlich machen alle Kinder denn da gleiche Aufgaben dazu oder
 245 unterschiedliche? wie läuft das ab?
 246 Jan: Also eigentlich machen alle die gleichen
 247 Laura: [Also wir sind ja eine ähm integrative
 248 Klasse. und ähm ähm manche Auf- manche Kinder machen halt andere
 249 Aufgaben die die Aufgaben nicht ganz verstanden haben oder so. oder
 250 noch nicht richtig mitkommen; dann machen die halt andere Aufgaben als
 251 die anderen
 252 Moderatorin: Okay wie was sind das so für Aufgaben?
 253 Laura: Also (.) ähm manchmal ist es so das gibt auch keine (.) das die ähm sind
 254 machen sind in der vierten Klasse machen aber die Aufgaben von den
 255 Drittklässlern. und ähm die anderen machen halt Aufgaben für die Viert-
 256 für die Viertklässler, und ähm dann ähm machen die halt die Kinder für
 257 die Drittklässler und es noch machen und machen generell andere
 258 Aufgaben sie machen dann andere Aufgaben.

 Sequenz 13: Einstieg in ein neues Unterrichtsthema

- 259 Martin: Zum Beispiel was wisst ihr schon? dann schreibt ihr das auf? wer Lust hat
 260 oder einfach hört ihr zu das wäre schön wenn ihr mitschreiben würdet. und
 261 ja dann haben wir schon gesammelt und Gedankenschwamm einfach im
 262 Kreis Thema reingeschrieben ja ihr reicht die Kreide weiter wer weiß was
 263 über
 264 Laura: [So machen wir das meistens.
 265 Moderatorin: Ah ja Gedankenschwamm heißt das okay ((Kinder bejahen))
 266 Martin: Bei uns heißt da so.
 267 Moderatorin: Ja: das heißt, es wird ein Wort in die Mitte geschrieben und dann,
 268 Martin: [Alles was einem
 269 dazu einfällt zu dem Thema.

Sequenz 14: Einstieg in ein neues Unterrichtsthema

- 270 Moderatorin: Wenn ihr Lehrer oder Lehrerin wärt stellt euch mal vor ihr wärt jetzt Frau
 271 Petra und hättet eine Klasse und es soll ein neues Thema geben könnt ihr
 272 euch überlegen was was für ein Thema ihr gerade in keine Ahnung
 273 Deutsch Sachunterricht macht oder so und ihr würdet anfangen mit dem
 274 neuen Thema wie würdet ihr das machen?
- 275 Laura: Also ich würde es machen ich würde den Kindern vorstellen welches
 276 Thema wir haben ähm dann würde ich sagen also wir können diese diese
 277 Sachen alle dazu machen und dann können die Kinder halt wählen was sie
 278 dazu machen und dann ähm noch ähm halt ne bestimmte Lautstärke und
 279 wenn sie die einhalten () dann also das haben wir auch schon in der Klasse
 280 gibt's halt ein Murmelglas und wenn dann das voll ist dann kriegt die
 281 Klasse eine Belohnung und das man wenn man es gut gemacht haben ne
 282 Belohnung machen und die es nicht so gut gesagt haben das könnt ihr
 283 besser machen und was ihr dann nicht so gut gemacht haben
- 284 Claudia: Ähm ich glaube ich würde den Kindern im alten Thema noch ein bisschen
 285 Zeit lassen und wenn dann ein paar wenn dann ein paar fertig sind. Würde
 286 ich den paar Kindern erstmal erklären was das neue Thema ist und sagen
 287 in welcher Schublade ähm des Regals solche Sachen zu finden sind und
 288 müssen zeigen was es gibt und wenn dann ein Kind zu mir kommen würde
 289 sag mal Frau Petra wie ist denn das neue Thema? (2) ähm dann würde ich
 290 nämlich sagen: geh doch mal zu den zu dem und dem die haben das schon
 291 gemacht dann kann der Lehrer sich schon mal auf das nächste Thema
 292 wieder konzentrieren und wieder neue Sachen dafür machen

Sequenz 15: Einstieg in ein neues Unterrichtsthema

- 293 Carl: Ähm ich hätte wenn ein neues Thema angefangen hätte hätte ich ein, zwei
 294 Kinder mal zu mir gerufen die den letzten Test schon geschrieben haben
 295 die dann denen das einmal zeigen die machen das eine Stunde und dann
 296 die nächsten Stunden wenn die anderen alle anderen Kindern fertig sind
 297 dann macht nicht Frau Petra das sondern die Kinder das und bildet die
 298 Kinder dann die aus und die können das die anderen Male das machen und
 299 dann entsteht eine Kette und das macht ja auch Spaß Sachen so zu machen
 300 so das zu erklären dann kann es jeder mal machen das finde ich halt gut
- 301 Moderatorin: Okay ja
- 302 Claudia: Ja und es ist auch gut wenn man sich da zwischendurch mal austauscht

Sequenz 16: Einstieg in ein neues Unterrichtsthema

- 303 Moderatorin: Ihr habt ja gerade schon was erzählt ähm dass ihr auch schon mal
 304 so eine Übung gemacht habt wo ihr euch vorgestellt habt dass ihr die
 305 Lehrerin seid und das habe ich mir nämlich auch überlegt ein kleines
 306 Experiment was ich gerne machen würde und wenn ihr euch jetzt vorstellt
 307 dass ihr Frau Petra wärt oder eine andere Lehrerin und ihr hättet eine
 308 Klasse und es geht darum dass etwas Neues gelernt werden soll vielleicht
 309 im Sachunterricht vielleicht auch in Deutsch und ihr müsstet jetzt anfangen
 310 und der Klasse ein neues Thema erzählen wie würdet ihr das machen?
- 311 Maria: Also wenn wir zu dritt Lehrer wären würde ich glaube ich sagen dass wir
 312 uns absprechen müssen

Sequenz 17: Einstieg in ein neues Unterrichtsthema

- 133 Moderatorin: Und würden dann alle Kinder das gleiche machen? Oder oder wie würde
134 das aussehen?
- 135 Maria: Ja: es sei denn ein Kind ist zum Beispiel schon schneller fertig
- 136 Christina: @Dann macht es ne extra Aufgabe@
- 137 Maria: Ja @(..)@
- 138 Christina: Ja wenn ein Kind nicht so schnell fertig ist () ja unterstützen dass das ähm
139 hinkriegt und ja nochmal so Einzelarbeit die sie zum Beispiel ich in der
140 vierten Klasse hatte auch jetzt bei meinen Bildergeschichten ein bisschen
141 Probleme mit der Zeitform
- 142 Laura: [Ich auch]
- 143 Christina: und dann hat meine eine Lehrerin halt so Sachen so Spiele wo du
144 herausfinden musst welches Wort dann halt ähm zum Beispiel Uwe
145 meldete sich so dass ich dann ob das die Gegenwart oder die
146 Vergangenheit ist und dann hinterher war da halt so ein geschafft habe und
147 ja das war auch ganz gut dass ich das nochmal geübt habe und ja (.) das
148 hat mir auch etwas weitergeholfen

Themenblock zwei: Probleme in der Schule

Sequenz 1: Mädchen und Jungen

- 149 Moderatorin: Wo gibt es denn vielleicht noch Probleme ihr habt ja jetzt von Problemen
150 beim Lernen gesprochen es gibt ja vielleicht noch andere Probleme
- 151 Sven: Naja manche Probleme gibt es oft mit den Mädchen weil irgendwie wenn
152 wir mal mit denen spielen ((anderes Kind lacht)) wir dann zu grob werden
153 dann sagen die das nie dann lachen die einfach und dann machen wir halt
154 weiter dann kritisieren die uns irgendwann im Klassenrat und dann denken
155 wir halt naja es würde Spaß für die
- 156 Laura: [Nein finde ich eigentlich nicht ich sag immer Stopp
- 157 Sven: [Aber die anderen Mädchen nicht
- 158 Annika: Aber ja wenn andere Mädchen die lachen nur weil ihr sie manchmal kitzelt
159 dann müssen sie lachen trotzdem
- 160 Markus: Ja klar wir haben sie nie gekitzelt
- 161 Sven: Ist klar wenn wir hinter denen herlaufen dann lachen die auch und heute
162 war Ina mit ihrem Sportzeug da war diese eine Aufsicht da die hat die
163 ganze Zeit gedacht dass wir die ärgern dabei haben wir nur
164 Aufwärmtraining mit ihr gemacht
- 165 Markus: Und die fand das witzig
- 166 Sven: Sie hat selbst gesagt das fand die witzig
- 167 Markus: Sie hat selbst gesagt das war ein Spiel
- 168 Sven: Wir haben sie auch gefragt ob wir es machen dürfen und dann kam diese
169 eine Aufsicht dahin und hat gesagt dass wir damit aufhören sollen: dass sie
170 das nicht so witzig findet
- 171 Marius: Also ähm noch zu dem::::: Klassenrat ähm. also ich finde das gut dass wir
172 immer jeden Freitag so ein Klassenrat haben da hat der Klassensprecher
173 jeden Freitag ist auch so eine Kinderkonferenz und da sind halt immer die
174 Klassensprecher und die erzählen dann im Klassenrat so was ähm was ähm
175 in der Kinderkonferenz besprochen wurde und ähm im Klassenrat werden
176 die Kritisierungen angeguckt und die Lob und die Wünsche und die und
177 dann das finde ich halt toll weil man sich dann so: über solche Sachen
178 unterhalten kann man dann auch Sachen sagen kann

- 359 Annika: Und ich finde es auch blöd dass man von den Jungs wenn jemand also wenn
 360 Mädchen lachen aber wenn sie trotzdem Stopp sagen dann heißt es ja
 361 sie wollen das eigentlich nicht ja
 362 Sven: Und wenn sie mal Stopp sagen dann sagen
 363 Annika: [Aber warte mal wenn sie mal Stopp sagen
 364 das heißt dann heißt es das wollen sie nicht noch ein Tipp auch wenn sie
 365 lachen
 366 Sven: [und wenn sie Stopp sagen dann heißt es Ina Paulina Lena und
 367 Carla auch meistens so Stopp ° Stopp ° @(.)@ dann hören wir die gar nicht
 368 Markus: Genau
 369 Sven: Nur Karola und Karola dann immer so Stopp bum
 370 Markus: Manch naja manchmal sagen sie und wollen und dann finden sie es wieder
 371 toll dann finden die es wieder nicht toll dann finden die es wieder toll
 372 Sven: [Eigentlich kann man es den
 373 Mädchen nie recht machen
 374 Markus: Das stimmt
 375 Marius: Man sollte jetzt einfach jetzt in der Klasse so machen das also das ähm
 376 ähm das Mädchen und Jungs ähm also es wäre gut wenn man die so ein
 377 bisschen man sollte auch einfach ziemlich viel über ein Thema reden weil
 378 ein Thema in unserer Klasse ist Respekt und das ist und wir müssen das
 379 grade ziemlich wichtig und und deswegen sollte man dazu auch viel
 380 machen und äh es ist auch so dass die Mädchen eigentlich immer auch,
 381 wenn wir sie ärgern immer auch irgendwie wollen dass wir total viel Ärger
 382 bekommen und deswegen dann immer nie Stopp sagen und dann erst wenn
 383 wir es lassen
 384 Markus: Das stimmt das ist immer und dann können sie auch keine Entschuldigung
 385 annehmen
 386 Annika: Ich habe so was noch nie gemacht
 387 Sven: Und was blöd ist von denen wenn wenn wir sie mal kritisieren und dann
 388 und dann tun: sie so als hätten sie nichts gemacht dann machen sie immer
 389 ich war's nicht und Paulina macht immer (.) so von wegen is:t klar
 390 Markus: Und die hören dir nicht mehr zu
 391 Sven: Diese
 392 Markus: [und ähm
 393 Marius: [Gehts jetzt eigentlich um die Mädchen und Jungs oder um die Schule und
 394 das Lernen? @(.)@
 395 Moderatorin: Es geht eigentlich um das Lernen und ich hatte ja eben nach Problemen
 396 gefragt
 397 Markus: [Das sind Probleme

Sequenz 2: Mädchen und Jungen – unterschiedliche Regeln

- 398 Moderatorin: Was habt ihr noch für Möglichkeiten mit den Problemen umzugehen?
 399 Sven: Na ja,
 400 Markus: [Keine
 401 Sven: [ich mein () Problem und wenn und wenn wir dann ist das eigentlich ein
 402 Problem mit den Lehrern und immer die Mä- die Lehrer mögen eigentlich
 403 die Mädchen lieber weil immer wenn die Junge Mädchen sagen dann (.)
 404 und dann halt
 405 Markus: [Dann nehmen die Mädchen sich gegenseitig dran
 406 Sven: Die Jungs dürfen das nicht

407 Lars: Ja dann nehmen die Mädchen sich gegenseitig dran dann sind drei
 408 Mädchen dran und wenn ein Mädchen dann einen Jungen drannimmt und
 409 der Junge dann `nen Jungen drannimmt dann sagt der Lehrer immer Junge
 410 Mädchen.

 Sequenz 3: Umgang mit Problemen

411 Moderatorin: Hab ich jetzt noch eine Frage und zwar wir haben ja schon ein bisschen
 412 übers Lernen gesprochen und so. und jetzt würde ich gerade gleich
 413 nochmal gerne wissen wenn ihr beim Lernen Probleme habt oder andere
 414 Probleme; die nichts mit dem Lernen zu tun haben was macht ihr dann?
 415 Jan: Also ich würde dann erstmal () wenn es n Pausenproblem gab () der Klasse
 416 würde ich erstmal ähm zum Lehrer gehen. und wenn es ganz doof () dann
 417 würde ich es in den Kummerkasten schreiben also dann schreibe das
 418 Anliegen auf den Zettel? und tu den dann in den Kummerkasten und der
 419 Kummerkasten wird am Freitag im Klassenrat in der vierten Stunde-in der
 420 dritten Stunde aus (.) in der vierten Stunde ausgewertet; und dann kommen
 421 so die Probleme des Tages zum Vorschein. der Woche
 422 Laura: Und es ähm gibt auch immer wenn die vierten Klassen da werden aus jeder
 423 vierten Klasse zwei bis drei Kinder ausgesucht
 424 Christina: [Drei bis vier]
 425 Laura: die gehen dann zu den Streitschlichtern? und werden dann das erste Hal-
 426 ähm-Halbjahr ausgebildet. und ähm und die üben halt wie man Streit
 427 schlichtet wenn zum Beispiel in der Pause Kinder streiten sieht oder selbst
 428 Streit hat und ähm die da die laufen halt überall auf dem Schulhof rum in
 429 der großen Pause rum. und da kann man muss man nicht immer gleich zu
 430 den Lehrern gehen und denen das sagen und die regeln das dann.

 Sequenz 4: Störungen beim (Gemeinsamen) Lernen

431 Moderatorin: Ja genau ihr habt mir ja schon einige Sachen erzählt die ihr toll findet ihr
 432 habt schon selber angefangen zu erzählen was gibt es denn so für Sachen
 433 die euch stören wenn ihr zusammen lernt? Was gibt es für Situationen wo
 434 es vielleicht mal nervt und für euch schwierig ist?
 435 Laura: Also
 436 Carl: [Ähm (.) jetzt bin ich mal ich finde es (andere kichern)]
 437 Moderatorin: Ihr kommt alle dran @(.)@
 438 Carl: Ähm also mich stört es wenn manche Kinder man dann nicht so mag aber
 439 sie unbedingt in der Gruppe sein möchten weil sie einen mögen und dann
 440 fragen sie die ganze Zeit bitte kann ich in die Gruppe bitte kann ich in die
 441 Gruppe man bitte lass mich in die Gruppe und das nervt dann halt weil
 442 man dann irgendwie nicht richtig zum Ziel kommt und nicht richtig
 443 arbeiten kann ähm und es stört auch wenn manche Kinder dann halt
 444 Freunde in der Gruppe sind und das wollen sie dann auch weil sie dann
 445 etwas besser arbeiten kann die machen dann auch manchmal Quatsch und
 446 dann können-können die anderen sich nicht so gut konzentrieren dann
 447 schafft man nicht so: viel das.
 448 Moderatorin: Meinst du man kann mit bestim-mit bestimmten Kindern gut arbeiten? Mit
 449 anderen nicht? Versteh ich das richtig? Oder?
 450 Carl: Ja

451 Laura: Und manchmal
 452 Carl: [Sozusagen]
 453 Laura: ist das Problem auch zum Beispiel wenn man Jonas manchmal
 454 Carl: [Ja das stimmt]
 455 Laura: und das Problem ist halt Jonas (.) mhm mag fast niemand hab ich das
 456 Gefühl ich glaube das auch weil er manchmal so nervig ist und das ist dann
 457 das Schwierige weil wenn er dann in irgendeiner Gruppe mit
 458 irgendwelchen lernen möchte dann ist es meistens so dass das niemand
 459 möchte und dann ist es blöde wenn dann irgendwer in der Gruppe ist den
 460 man nicht mag (2) und dann (.) das hat ja auch manchmal Gründe zum
 461 Beispiel wenn er () nervig ist und dann (.) dann: nervt er als manchmal
 462 wie Jonas mit wenn Ha-Jonas hat auch eine sehr laute Stimme und wenn
 463 der dann irgendwas sagt dann hallt das immer durch den ganzen Raum und
 464 manche Kinder ärgern die ähm die ärgern einen dann auch und zum
 465 Beispiel um irgendwas interessanter zu machen () das sie die ganze Zeit
 466 sitzen müssen dann ärgern die manche auch zum Beispiel indem sie
 467 irgendnen Stift wegnehmen den durch die Klasse werfen und es ist halt
 468 sehr schwierig wenn man dann mit Kindern zusammen lernen muss

 Sequenz 5: Umgang mit Problemen

469 Moderatorin: Ihr habt jetzt gerade mal schon ein paar Probleme auch angesprochen die
 470 beim Gemeinsamen Lernen auftreten können was ich total spannend finde
 471 wie was macht ihr dann? Wenn es dann Probleme gibt wie geht ihr damit
 472 um?
 473 Laura: Also meistens ähm sagen wir dann: könnt ihr bitte mal leiser sein oder in
 474 Musik zum Beispiel machen wir auch ganz oft Gruppenarbeiten und dann
 475 gibt's immer einen Gruppenchef und der sorgt dann halt dafür dass es
 476 vorangeht
 477 Carl: Finde ich genauso
 478 Laura: Und ja es ist gut wenn das dann auch in anderen Fächern bei Gruppenarbeit
 479 das geht. das geht halt es passiert halt hin und wieder aber (.) wenn (.) also
 480 es ist auch besser wenn die Gruppe sich mag dann können die auch besser
 481 miteinander lernen und schafft man mehr und da kommt es meistens gar
 482 nicht zu Streit oder so was
 483 Carl: Ich hab nämlich mal in der ersten oder zweiten oder in der dritten Klasse
 484 ja in der dritten war das also letztes Jahr da hab ich (.) Mädchen in der
 485 ersten Gruppenarbeit zusammengetan weil ich wusste wenn ich mich mit
 486 meinen Freunden zusammen tue mache ich etwas Quatsch und bei dem
 487 Mädchen ähm da mache ich nicht so viel Quatsch und da kann ich mich
 488 besser konzentrieren und deswegen habe ich da auch eine Eins gekriegt
 489 Carla: Nicht nur du die ganzen Mädchen
 490 Laura: Ja und es ist auch besser wenn man gemischte Gruppen macht wie Carl
 491 grad schon gesagt hat da kann man sich erstens besser konzentrieren aber
 492 Claudia: [Also na das kommt dra-drauf an ob
 493 man eher so'n Quatschmachttyp oder Nicht-Quatschmachttyp ist weil wenn
 494 wenn einer total quatschig ist und wenn wenn der irgendwann vernünftig
 495 ist und denkt: wenn ich bei meinen Freunden bin dann mach ich eh nur
 496 Quatsch ja dann kann man am besten auch mal zu denen rübergehen wo
 497 man denkt da mach ich nicht so viel Quatsch aber wenn man ähm (2) ähm

- 498 eher so ein Typ ist der nicht so viel Quatsch macht dann kann man auch
 499 mal mit seinen Freunden zusammen machen wenn die dann einen auch
 500 nicht so (.) so nerven also eigentlich ist es auch ganz schön wenn man mal
 501 was mit seinen Freunden macht und (5)
- 502 Moderatorin: Ja ja was gibt es denn noch für so Möglichkeiten? Wenn-Wenn's irgendwie
 503 Probleme beim Zusammenlernen gibt? Was- Was macht ihr sonst noch?
- 504 Carl: Wir hatten ja letzts ne Regel die ist auch immer so weil Jonas jetzt öfters
 505 an dem Tisch stört ähm an dem er sitzt oder er (.) stört an dem Tisch der
 506 sitzt dann kann einem- einmal wenn man einmal das Kind dass es leise
 507 sein soll und wenn es dann nicht ist und man es nochmal ermahnt dann
 508 muss es sich wegsetzen wenn es das nicht macht dann kann man Lehrer
 509 um Hilfe holen und sein Problem erst selbst kl-klären und dann die
 510 Erwachsenen
- 511 Moderatorin: [Okay]
- 512 Carl: holen nicht sofort die Erwachsenen eingreifen
- 513 Laura: Ja und das ist irgendwie (leichter) für die Erwachsenen besser wenn da
 514 nicht ganz viele Kinder herum steht und dann ich hab ne Frage, ich hab ne
 515 Frage, ich hab ne Frage,
- 516 Carl: Finde ich genauso
- 517 Laura: Und ähm da soll man dass dass man sich dann auch meldet das ist gan-
 518 meistens bei uns so dass man dann still bleibt
- 519 Claudia: Naja eigentlich ist es eher so dass Frau Peter gesagt hat dass wir uns
 520 erstmal überhaupt nicht melden sollen sondern erst ein Kind fragen und
 521 wenn das nicht weiß also () ein anderes aber wenn es kein Kind weiß dann
 522 soll man ähm erst zu dann soll man erst selbst überlegen dann zu den
 523 Kindern und dann soll man erst zu ähm ihr und den Lehrern gehen. Wenn
 524 das dann immer noch nicht klappt (2) und das Problem ist das ganz viele
 525 beachten die Regeln nicht
- 526 Carl: Ja das stimmt das macht nicht jeder aber halt es machen die meisten nicht
 527 weil irgendwie denkt man dann darin-dran nicht und dann meldet man sich
 528 sofort ist hochgeschossen weiß nicht was man machen soll weil man
 529 irgendwie ein Problem dabei hat

 Sequenz 6: Umgang mit Problemen

- 530 Moderatorin: Und wie ist das, wenn ihr Probleme habt? Also entweder Probleme beim
 531 Lernen in der Klasse oder andere Probleme die man so in der Schule hat
 532 was macht ihr dann wie geht ihr damit um?
- 533 Laura: Da: melden wir uns dann entweder und sagen zum Beispiel ich versteh die
 534 Aufgabe nicht; und ich brauch Hilfe
- 535 Maria: Oder wir gehen wir zum Lehrer und sagen ihm könntest du mir etwas
 536 helfen,
- 537 Laura: Dann gehen dann gehen die Lehrer manchmal noch mal mit dem Kind mit
 538 und diktieren also zum Beispiel zum () viele Kinder nicht aus unserer
 539 Klasse;
- 540 Moderatorin: Zum was?
- 541 Laura: Zum Dehnungs-h das konnten ganz viele Kinder nicht aus unserer Klasse.
- 542 Christina: Das haben die zum Teil nicht so ganz verstanden dann haben sich ein paar
 543 der Kinder zusammen hingesezt.
- 544 Laura: Und wenn die es dann immer noch nicht geschafft haben also die anderen
 545 Kinder die anderen Kinder wollen dann auch arbeiten das hat dann unsere
 546 Deutschlehrerin Frau Grau übernommen.

- 547 Moderatorin: Dann habt ihr euch also gemeldet? Oder andere Kinder gefragt?
 548 Laura: Ja also erst sollen wir immer andere Kinder am Tisch fragen und wenn die
 549 das nicht wissen oder gerade zum Beispiel einen Test schreiben oder so
 550 dann ähm sollen wir uns dann an die Lehrer wenden
 551 Maria: Ja eigentlich ist das so dass wir erst dass man halt alle Kinder fragen kann
 552 die keinen Test oder so schreiben und ähm ja dann wenn die's aber die
 553 wenn die dir auch nicht weiterhelfen können dann sollst du halt die Lehrer
 554 fragen; und ja oder es halt erst nochmal selber probieren

 Sequenz 7: Strafen

- 555 Moderatorin: Ich hab euch da glaube ich auch sitzen sehen ne? Wir sprechen jetzt schon
 556 über so Sachen wie dann gibt's ne gelbe Karte; dann gibt's Pausenverbote;
 557 so wie findet ihr es denn, wenn ihr euch vorstellt ihr wärt die Lehrerin
 558 würdet ihr sowas auch machen? würdet ihr was anderes machen?
 559 Jan: Also ich finde genau überlegen ob die Strafe jetzt angemessen sie sofort
 560 auf Rot zu setzen oder dann sofort ne rote Karte zu geben und. `nen
 561 Denkanstoß oder also eigentlich ist die meist gebrauchte Strafe hier in der
 562 Schule Pausenverbot.
 563 Laura: Mhm: ((bejahend))
 564 Moderatorin: Und wie findet ihr das?
 565 Laura: Na: nicht so
 566 Max: [Ich f-finde es jetzt es ist vielleicht in der Pause passiert im Sportunterricht
 567 oder in der Umkleidekabine
 568 Jan: Ich finde es nicht so heiß? es schreien auch Mädchen rum
 569 Laura: Wenn man jetzt ein Pausenverbot gibt dann sitzen die ja halt im
 570 Lehrerzimmer. und dann ist vielleicht eine Strafe für die. aber ähm ich
 571 finde das trotzdem nicht so gut weil es könnte ja auch sein wenn es jetzt
 572 zum Beispiel halt ähm wenn der jetzt wirklich mal frische Luft brauchen
 573 weil die sich nicht gut fühlen, dann können die ja einfach nicht rausgehen.

 Sequenz 8: Exklusionserfahrungen

- 574 Moderatorin: Ich kenn das zum Beispiel manchmal aus meiner Schulzeit noch oder auch
 575 bei der Arbeit manchmal auch sogar bei Freundinnen oder so dass man
 576 sich ein bisschen ausgeschlossen fühlt kennt ihr sowas auch?
 577 Laura: Ja
 578 Christina: Ja also das gibt es auch mal wenn wir haben jetzt gerade auch ähm mit
 579 Frau Petra das wir den Namen aufschreiben sollten und dann hatte sie ähm
 580 ein zwei grüne Blätter
 581 Klaus: [Ein grünes ein nicht so großes ()]
 582 Christina: ja ein grünes ähm nicht so großes das war ähm wo man sich halt wohlfühlt
 583 das war grün wenn man sich auf die Linie von weiß das ist eher so hm so
 584 mittel. wenn man sich auf die Linie geht fühlt man sich quasi etwas
 585 ausgeschlossen es geht einen aber noch etwas gut in der Klasse
 586 Klaus: An den Rand vom weißen Blatt legt dann geht's einem gar nicht gut
 587 Christina: Ja an den Rand vom weißen legt oder () dann fühlt man sich richtig
 588 ausgeschlossen als wenn man nicht zur Klasse ge- gehört aber auf ähm ein
 589 Neuer der is:t der hat sich aufs weiße gelegt ähm der ne der sich auf weiße
 590 so ge-() als wenn jetzt hier die Grenze wäre von grün und dem weißen hat
 591 er sich halt hier so hingelegt und ähm ja er wollte halt nicht so zur

- 592 Jungsgruppe weil er da ein paar Jungs nicht so gerne mag aber ein paar
 593 schon und deswegen wollte er sich da nicht so richtig dazu legen und ähm
 594 ein anderer der hat sich auch etwas abseits von der Jungsgruppe gelegt
 595 Maria: Also wir sind wir sind quasi wir haben so ne Sechsertruppe quasi die wir
 596 befreundet sind und da war eine von uns die sich auch eher so an den Rand
 597 gelegt aber zu Lena halt dazu weil die die Lena mag aber ja ja die kennt
 598 sie halt auch schon lange mit ihr befreundet und jetzt versuchen wir halt
 599 mit ihr mehr zu machen dass sie sich auch dann in die Mädchengruppe
 600 geschlossen fühlt
 601 Christina: Ein paar andere Mädchen die fühlen sich auch noch etwas abseits aber die
 602 fühlen sich quasi so zusammen eher am Rand
 603 Moderatorin: Mhm ((bejahend))
 604 Christina: Und ja (und muss man auch nochmal gucken) Aber ich hatte nicht wirklich
 605 äh ein Viertel von der Klasse oder so auf das weiße gelegt also das ist
 606 eigentlich ein ganz relativ relativ
 607 Klaus: [Nur einer: hat so vier auf weiß oder]
 608 Christina: gutes Ergebnis oder so am Rand haben sich vier oder fünf aber auch nicht
 609 sehr viele
 610 Moderatorin: Mhm ((bejahend)) (2) wie war die Übung für euch?
 611 Christiane: Es war halt mal ganz gut zu sehen schön wie sich die ändern wie sich alle
 612 Kinder fühlen weil nicht alle wollen das ja immer sagen oder so deshalb
 613 war es ma ganz gut das jetzt so zu sehen
 614 Maria: Ja

 Sequenz 9: Exklusionserfahrungen

- 615 Moderatorin: Ich weiß nicht, ob ihr das auch kennt also ich kenne das manchmal jetzt
 616 bei der Arbeit oder auch in der als ich noch zur Schule gegangen bin dass
 617 ich mich manchmal so ausgeschlossen gefühlt habe also ein bisschen
 618 alleine kennt ihr so was auch?
 619 Marius: Ich ich ich
 620 Markus: [Nein]
 621 Sven: Na ja wir kennen das nicht aber einer aus unserer Klasse der ist na ja äh
 622 ein bisschen
 623 Lars: [Wer?
 624 Sven: Michael der ist ein bisschen: na ja den mag eigentlich keiner
 625 Lars: Na doch
 626 Sven: Außer Karl und Florian
 627 Lars: Manche mö- mögen
 628 Marius: [Und Andy mag ihn ein bisschen
 629 Sven: Ja also aus der Klasse mögen ihn eigentlich nur drei `nen bisschen und ja
 630 Markus: [Aber nicht so dolle]
 631 Sven: ja aber nicht so dolle und halt der macht sich bei uns unbeliebt es ist nicht
 632 unsere Schuld dass wir ihn nicht mögen der macht sich bei uns unbeliebt
 633 der redet immer dazwischen der ist immer so sau dreckig
 634 Markus: Ja das finde ich auch eklig wenn er seine Schuhe auszieht
 635 Lars: [Also]
 636 Markus: Sind seine Füße eigentlich schwarz
 637 Sven: Ja und der macht überall Fussel und der macht immer so mhm: mhm: und
 638 wenn man was sagt dann sagt er immer wenn man mal was sagt wenn man
 639 ihm mal was sagt was man nicht so toll findet an ihm dann sagt er immer
 640 ja sorry: sorry:

- 641 Annika: Und aber ich finde es auch nicht so gut ist aber auch nicht so gut dass man
 642 so was über ihn sagt vielleicht () ähm weil es ist schlimm dass man so
 643 über ihn redet weil eigentlich ist er schon nett ne irgendwie; wenn er sich
 644 ausgeschlossen fühlt dann müsste man auch ihm auch helfen und so und
 645 nicht einfach sagen ne ich rede jetzt nicht mit dem der ist dreckig aber es
 646 kommt ja auch drauf an wie er ist ob er nett ist oder gemein ist es kommt
 647 nicht () drauf an ob du () schön oder hässlich bist.
- 648 Marius: Also ähm ähm es gibt da so einen Jungen in der Klasse der heißt Jonas und
 649 der
- 650 Markus: [Der ist der ist nett
- 651 Marius: der ähm ist nicht so nett zu mir weil der weil ich bin ihm immer voll egal
 652 und immer ähm ähm wenn ich muss () will bin ich übrig und er auch bei
 653 den Gruppen äh und dann wenn ich mit ihm in einer Gruppe bin da: ä:hm
 654 dann dann oder mit ihm und ein paar anderen Kindern dann und dann
 655 beachten: beachtet der mich einfach nicht und die anderen Kinder dann
 656 auch nicht so ganz weil mal in Musik war ich mit Jonas und Khedira und
 657 Julius
- 658 Sven: [Bist du immer noch]
- 659 Marius: In einer Gruppe
- 660 Sven: [Bist du immer noch und was ich auch blöd finde
- 661 Marius: [Ja das finde ich doof weil
- 662 Sven: [Man-Manche
- 663 Kinder aus unserer Klasse
- 664 Marius: Die haben alle mich überhaupt nicht beachtet und als ich gesagt habe als
 665 die gesagt haben wir wollen das Thema Fußball habe ich gesagt ja ähm
 666 ähm ist okay ich weiß nur nicht so viel darüber und dann hat Jonas gesagt
 667 ja ist doch egal wenn du nicht so viel weißt dann kannst du halt nicht
 668 mitmachen. und das finde ich halt doof
- 669 Sven: Und manchmal dieser Jonas
- 670 Markus: [Hey jetzt hört doch mal auf immer die Namen zu sagen das
 671 ist doch unfair
- 672 Sven: Und manchmal also in der Klasse wenn man die mal so schlägt wie ich
 673 Florian dann dann flippen die sofort aus sowie Björn und Julian Domian
 674 und so die rennen hinter einem her und schlagen wenn man Björn einmal
 675 schlägt dann schlägt er gleich dreimal zurück
- 676 Annika: Meine Freundinnen manchmal sagen sie zu mir zum Beispiel du hast nur
 677 noch eine Chance und du hast nur noch zwei Chancen sind wie das hast ne
 678 Chance (.) eigentlich weil wenn man Freunde ist dann soll man auch
 679 richtig Freunde werden nicht mit Chancen

 Sequenz 10: Exklusionserfahrungen

- 680 Moderatorin: Aber ihr habt ja schon Erfahrungen damit merke ich wenn ihr wenn ihr
 681 euch selber da mal ausgeschlossen gefühlt habt falls es das gab wie fühlt
 682 sich das denn an?
- 683 Markus: Keine Ahnung
- 684 Annika: [Kann ich was dazu sagen
- 685 Sven: [Äh das wissen wir doch gar nicht]
- 686 Annika: Also nicht so gut weil man das ist einfach so als interessiert sich niemand
 687 mehr für dich
- 688 Marius: [Ja und]

- 689 Annika: als findet sich jemand nur so als mag der dich gar nicht mehr als findet der
690 dich kein guter Mensch und findet dich sehr gemein und dann will man
691 sich zum Beispiel sehr ändern und findet sich nicht so schön
- 692 Sven: [Und einmal]
- 693 Annika: ich hatte das schon öfters und das ist gar nicht schön einmal hatte ich mit
694 meiner Freundin ein Jahr lang nicht geredet das war gar nicht schön also
695 da war ich in dieser Zeit gar nicht fast gar nicht mehr glücklich
- 696 Markus: Ähm und einmal habe ich zu Julian ein blödes Wort gesagt und dann als
697 die Erzieherin dann kam dann hat sie gesagt hör mal wenn du das sagst
698 dann mag dich keiner mehr da hat sie völlig unrecht da hat die völlig
699 unrecht und dann hat sie gesagt so jetzt ist spielen für dich vorbei und dann
700 zwei Minuten später geh spielen (2) das ist auch so komisch manchmal.
- 701 Markus: Ne ne ja aber für Julian
- 702 Annika: Wieso für Julian?
- 703 Sven: Und immer und immer wenn wir uns mal mit ihm streiten dann sagt er
704 auch nie was dann tritt er zu und schlägt und wenn ma- Erstklässler uns
705 helfen dann geht er eher auf die Erstklässler los als auf uns;
- 706 Markus: Feige
- 707 Sven: Da da denkt man dass der feige ist der geht immer auf die Erstklässler los
708 der schleudert die weg und so und er weiß doch die Erstklässler sind
709 schwächer als er soll er doch auf uns losgehen.
- 710 Annika: Eigentlich soll er auf gar keinen losgehen aber () wenn es Julian ist so
711 wenn man ihn stresst dann wird er eben schnell wütend dann
- 712 Markus: [Ja aber das ist immer so
- 713 Marius: Ich bin auch richtig wütend manchmal
- 714 Annika: Ja aber dann dann müsst ihr ihn so ak- akzeptieren;
- 715 Sven: Nein nicht wenn er uns dann voll blabbert und beleidigt, und er kann noch
716 nicht verstehen einmal sind Aron und ich alleine wollten Aron und ich
717 alleine gehen von der Schule und der geht uns hinterher
- 718 Markus: Ja das macht der immer das macht der immer
- 719 Sven: Der versteht nicht der will der will Aufmerksamkeit haben kriegt er aber
720 nicht wenn der das macht.
- 721 Annika: Ja naja doch
- 722 Markus: [Nein ja doch aber immer Wut
- 723 Sven: [Ja werden wir langsam wütend
- 724 Annika: [Also
- 725 Sven: [Und dann gehen wir
- 726 halt mal auf ihn los
- 727 Markus: Können wir nicht.
- 728 Marius: Ich finde bei Jonas, ähm finde ich halt auch doof weil der ähm ich habe
729 das Gefühl der will immer cool sein und besser sein deswegen beachtet der
730 mich auch nicht so und so und ähm und der der weil der muss die vierte
731 wiederholen und ich glaub ähm er
- 732 Sven: [Er wollte
- 733 Annika: [Er denkt er muss richtig cool sein weil er schon so alt ist
- 734 Annika: [Und so
- 735 Markus: Hä Michael ist älter.
- 736 Marius: Also er sagt halt immer so hey ich bin Fünftklässler ich bin schlauer als du
737 ich bin besser als du so sagt auch immer hey ich bin ähm hey ich bin ich
738 wäre jetzt in ich wäre jetzt in der fünften Klasse also bin ich schlauer als
739 du also bin ich besser als du also bin ich größer als du;
- 740 Annika: Also ist er eigentlich schlechter als du weil er die Vierte wiederholen muss

5 Zusammenfassung der Auszüge der Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen

Im Weiteren erfolgt eine Zusammenfassung der zuvor vorgestellten Auszüge aus den Gruppendiskussionen mit den Viertklässler*innen.

Themenblock eins: Zusammen lernen

In Sequenz eins (Mitbestimmung beim Lernen) wird die Frage gestellt, wie alle Schüler*innen gemeinsam lernen. Carl antwortet zunächst, dass häufig eine Differenzierung nach Geschlechtern erfolge und Jungen eher mit Jungen, Mädchen eher mit Mädchen zusammenarbeiten, was er als positiv empfindet. Claudia erzählt, dass sie bestimmte Ziele bis zu bestimmten Zeitpunkten erledigen müssen. Laura berichtet von dem Konzept des Lernbüros, indem sie „nicht so wirklich Mathe oder Deutsch einzeln sondern einfach beides zusammen“ (19/20) lernen würden, was von ihr ebenfalls als positiv bewertet wird. Carl sagt weiter, dass ihm das Lernen Spaß bereite, was er gleichzeitig auch als Voraussetzung für das Lernen beschreibt. Er verweist auf historische Zeitepochen, in denen nur die männlichen Gesellschaftsmitglieder aus gehobenen sozialen Milieus lernen durften, Latein die Weltsprache war und die Schüler*innen nicht wählen konnten, welche Fächer sie belegen möchten. Die Gruppe geht auf die Mitbestimmung ein und befindet es als positiv, dass sie „eigene Wahlen treffen“ (44/45) kann.

In den Sequenzen zwei und drei (Verschiedene Aufgaben) werden die Schüler*innen gefragt, wie sie einen Einstieg in den Unterricht gestalten würden. In Sequenz zwei wird dies unterschiedlich diskutiert; Laura und Martin würden die Aufgaben nach den Fähigkeiten der Schüler*innen verteilen. Max plädiert dafür, nur eine Aufgabe vorzubereiten, da man sonst 18 Aufgaben (für jede*n Schüler*in) konzipieren und alle Kinder zuvor „abfragen“ (65) müsse. Laura schlägt vor, im Voraus die Fähigkeiten der Schüler*innen herauszufinden und die Arbeitsblätter in schwierige und weniger schwierige Aufgaben zu unterteilen. Die Schüler*innen könnten dann selbst zwischen den Aufgaben wählen.

In Sequenz vier (Mitbestimmung bei Aufgaben) plädieren die Schüler*innen für Mitbestimmung bezüglich der Unterrichtsaufgaben. Die Lehrperson soll ein Thema wählen, das sehr offen ist und innerhalb dessen sich die Schüler*innen für bestimmte Unterthemen entscheiden können, um diese dann selbstständig zu bearbeiten.

In Sequenz fünf (Regeln beim Lernen) sagt Laura, dass sie jetzt mehr Spaß am Lernen hätten, weil sie „Frageschilder“ (91) haben, die dafür sorgen, dass man sich nicht die ganze Zeit melden müsse. Das Frageschild wird von den Schüler*innen auf dem Tisch aufgestellt. Durch diese Regel können die Schüler*innen ihren Arbeitsprozess fortsetzen, bis die Lehrer*innen ihnen Hilfestellungen geben. Die Klasse verfügt weiter über „Leisekärtchen“ und „Mach-Keinen-Quatsch-Kärtchen“ (102/103), die ebenfalls für Ruhe sorgen und für deren Umgang bestimmte Regeln existieren.

In Sequenz sechs (Mitbestimmung im Unterricht) berichtet Laura vom Lernbüro. Durch dieses werden den Schüler*innen mehr Möglichkeiten der Partizipation geboten. Vor der Einführung des Lernbüros hätte nur die Lehrperson die Entscheidungen für den jeweiligen Lerngegenstand getroffen. Carl sagt, dann hätte man „nicht so richtig viel ähm Fantasie“ (117). Er erzählt vom Gymnasium, von dem er glaubt, dass dort die Lehrkraft die soeben kritisierte autoritäre Rolle einnehmen und ausführen würde.

In den Sequenzen sieben und acht (Wünsche zum besseren Lernen) wird ein Gedankenexperiment an die Schüler*innen herangetragen. Sie werden gefragt, was sie sich wünschen wür-

den, um besser lernen zu können. In Sequenz sieben antwortet Claudia, sie wüsche sich, dass sich an die Regeln gehalten werde, aber auch Spaß dabei sein dürfe und nicht „immer nur laute Kommentare abgegeben werden“ (132/133). In Sequenz acht wird zunächst der Wunsch nach Projektarbeit und „Freispielzeit früher in die Pause zu gehen“ (146) angeführt, was aber von Klaus sogleich dahingehend kritisiert wird, dass man durch den Vorschlag, früher in die Pause zu gehen, nicht besser lernen könnte. Ferner werden „sitzsackartige“ (152) Stühle, ein „große[r] Tisch wo man alle seine Sachen ausbreiten kann“ (152/153), und „ein[...] eigene[r] Computer“ (156) genannt. Christina würde sich wünschen, draußen auf dem Schulhof zu arbeiten, sagt aber unmittelbar im Anschluss, dass das bei den Jungen vermutlich nicht funktionieren würde, da diese „lieber anstatt die Arbeit zu machen sich nen Fußball organisieren oder auf dem Pausenhof rumrennen und dann spielen“ (163/164) würden.

In Sequenz neun ((Nicht-)konsequentes Lehrer*innenhandeln) berichtet Laura von einer Lehrkraft, die nicht konsequent handelte, als sie sagte, wenn die Klasse nicht leiser wäre, dürften sie nicht auf den Spielplatz. Weiter erzählt Laura, die Lehrerin hätte zuerst gesagt, es würden keine Süßigkeiten verteilt, wenn die Lautstärke nicht eingehalten werde. Obwohl die Klasse sich dann nicht an die Regulierung der von der Lehrperson geforderten Lautstärke gehalten habe, seien sie dennoch gemeinsam auf den Spielplatz gegangen. Laura beschreibt das als „keine gute Methode“ (174).

In Sequenz zehn (Position der Sonderpädagogin) ist der Gruppe nicht deutlich, wie sie die Sonderpädagogin einordnen soll, da sie „keine richtige Klassenlehrerin und auch keine Vertretungslehrerin“ (193) sei. Die Schüler*innen wissen, dass die Sonderpädagogin Erwachsene ausbildet und in einem Seminar arbeitet und zudem den „Lehrern auch dann Tipps mit auf den Weg gibt die sich die Schüler wünschen“ (199/200). Sie bewerten die Tätigkeiten der Sonderpädagogin wie das Anschreiben „schwierige[r] Wörter“ (182) und die Ermutigung an die Schüler*innen, lauter zu sprechen, als „sehr cool“ (180).

In Sequenz elf (Schüler*innen als Expert*innen) berichtet die Gruppe, dass jedes Kind in der zweiten Klasse vorstellen durfte, was es besonders gut kann, was die Kinder als positiv empfanden.

Sequenz 12 bis 17 handeln von dem Einstieg in ein neues Unterrichtsthema. In Sequenz zwölf werden die Schüler*innen gefragt, wie Gemeinsames Lernen aller Schüler*innen in einer Klasse gelingt, wie der Einstieg in ein neues Thema erfolgt und ob alle Schüler*innen die gleichen Aufgaben bearbeiten würden. Laura antwortet, dass sie eine „integrative Klasse“ (247/248) seien und unterschiedliche Aufgaben bekämen, wobei sie zwischen „Aufgaben von den Drittklässlern“ (254/255) und Aufgaben „für die Viertklässler“ (255/256) unterscheidet. Schüler*innen, „die die Aufgaben nicht ganz verstanden haben oder so. oder noch nicht richtig mitkommen“ (249/250), machen „andere Aufgaben“ (258).

In Sequenz 13 berichten Laura und Martin von der Methode des „Gedankenschwamm[s]“ (261), in der ein Begriff in die Mitte geschrieben wird und die Assoziationen zu diesem gesammelt werden. Martin würde den Einstieg in ein neues Thema beginnen, indem er sich zunächst nach den bereits vorhandenen Wissensbeständen der Klasse erkundigen und diese mit der Methode des „Gedankenschwamm[s]“ verschriftlichen würde.

In Sequenz 14 bemerkt Laura, dass sie als erstes das Thema „den Kindern vorstellen“ (275) würde und diese daraufhin innerhalb des thematischen Rahmens eigene Schwerpunkte setzen könnten. Die Schüler*innen sollen dabei eine „bestimmte Lautstärke [...] einhalten“ (278), was bei Erfolg in einem „Murmelglas“ (280) festgehalten wird: „wenn dann das voll ist dann kriegt die Klasse eine Belohnung“ (280/281). Wenn das nicht so gut geklappt hat, müsste man ge-

meinsam überlegen, wie es verbessert werden könnte. Claudia äußert, sie würde den Schüler*innen, die bereits mit dem vorherigen Thema fertig sind, schon das neue Thema erklären. Wenn dann auch die anderen Schüler*innen das Thema abgeschlossen haben, die noch etwas mehr Zeit benötigten, könnten dann diejenigen Schüler*innen, die die neuen Aufgaben schon erklärt bekamen, die Einführung in das dazugehörige Thema übernehmen. Die Lehrperson würde so entlastet werden: „dann kann der Lehrer sich schon mal auf das nächste Thema wieder konzentrieren und wieder neue Sachen dafür machen“ (291/292).

Carl berichtet in Sequenz 15 Ähnliches: Auch in seinen Ausführungen sollen einige Schüler*innen (die Schüler*innen, die den letzten Test schon geschrieben haben) die Aufgabe des Erklärens übernehmen. Carl fügt hinzu, dass das „auch Spaß“ (299) mache, „so das zu erklären“ (300) und dass es dann „jeder mal machen“ (300) kann, was er als positiv bewertet. Im Gegensatz zu Sequenz 14 wird hier angesprochen, dass jede*r mal die Aufgabe, anderen Schüler*innen das neue Thema zu erklären, übernehmen soll. Claudia fügt hinzu, dass es gut wäre, „wenn man sich da zwischendurch mal austauscht“ (302).

In Sequenz 16 sagt Maria, dass, wenn sie „zu dritt Lehrer wären“ (311), sie sich „absprechen müssen“ (312). Da die Gruppe aus drei Schüler*innen besteht, überlegt Maria, dass sie sich zunächst untereinander als Lehrkräfte darüber verständigen müssen, wie sie den Einstieg in ein neues Thema vornehmen würden, bevor sie der Klasse gegenüber treten.

In Sequenz 17 geht es um zu bearbeitende Aufgaben für einen Unterrichtseinstieg in ein neues Thema. Die Kinder werden gefragt, ob alle Schüler*innen „das gleiche machen“ (313) würden. Die Gruppe erwidert darauf, dass, wenn ein Kind schneller fertig sei, dieses eine „extra Aufgabe“ (316) bearbeiten könne. Wenn ein Kind hingegen „nicht so schnell fertig“ (318) sei, solle man dieses „unterstützen“ (318). Christina berichtet, dass sie bei den „Bildergeschichten ein bisschen Probleme mit der Zeitform“ (320/321) hatte und ihre Lehrerin ihr dann anhand von Spielen die Möglichkeit gab, die Zeitformen zu üben, was sie als hilfreich empfand.

Themenblock zwei: Probleme in der Schule

In Sequenz eins (Mädchen und Jungen) wird die Frage nach Problemen an die Gruppe gerichtet. Unmittelbar werden von den Jungen der Gruppe Probleme mit Mädchen thematisiert. Die Mädchen würden – bei von ihnen als unangenehm empfundenen Verhaltensweisen – nicht „Stopp“ sagen, sondern stattdessen die Jungen später im Klassenrat kritisieren. Annika, als einziges Mädchen in der Gruppe, widerspricht dem. Marius versucht das Thema zwischenzeitlich auf den Klassenrat zu lenken, indem er die Funktion von diesem beschreibt und ihn als positiv bewertet. Die anderen Jungen der Gruppe übergehen Marius jedoch und setzen das Gespräch über das ‚Geschlechterproblem‘ fort. Die Mädchen werden von den Jungen so dargestellt, dass sie ihre Gedanken den Jungen nicht unmittelbar mitteilen, sondern dies erst im Beisein der Lehrkräfte täten. Zudem würden die Mädchen ihre Meinung ständig ändern und man könne es ihnen „nie recht machen“ (373). Die Mädchen „wollen dass wir [die Jungen] total viel Ärger bekommen“ (381/382). Annika widerspricht, indem sie sagt, auf sie träfe dies nicht zu. Marius möchte wissen, was genau jetzt Thema der Gruppendiskussion sei: Lernen oder Probleme zwischen Mädchen und Jungen. Ich entgegne daraufhin, dass es „eigentlich“ (352) um das Lernen gehe und ich die Gruppe nach Problemen gefragt habe, worauf Markus mich unterbricht und betont, dass das Probleme seien.

In Sequenz zwei (Mädchen und Jungen – unterschiedliche Regeln) wird die Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen beibehalten, als die Gruppe nach den Möglichkeiten des Umgangs mit Problemen gefragt wird. Markus sagt, es wäre „ein Problem mit den Lehrern“

(401/402), die die Mädchen „lieber“ (403) „mögen“ (403) als die Jungen. Das zeige sich zum Beispiel daran, dass Jungen sich nicht gegenseitig drannehmen dürfen, sondern die Regel ‚Junge-Mädchen‘ zählt. Mädchen dagegen sei ein Drannehmen untereinander erlaubt.

In Sequenz drei (Umgang mit Problemen) berichtet die Gruppe, dass sie sich bei „Pausenproblem[en]“ (415) zunächst an die Lehrpersonen wenden. Wenn es „ganz doof“ (416) wäre, würden sie es aufschreiben und in den „Kummerkasten“ (417) werfen, der freitags ausgeleert wird und die „Probleme des Tages [...] der Woche“ (421) „zum Vorschein“ (421) bringt. Zudem gäbe es Streitschlichter*innen, die bei Konflikten auf dem Pausenhof adressiert werden könnten, so dass nicht unmittelbar die Lehrkräfte einbezogen werden müssen.

In Sequenz vier (Störungen beim (Gemeinsamen) Lernen) werden die Schüler*innen gefragt, was sie beim Lernen als störend empfinden. Sie antworten, dass sie es schwierig fänden, wenn sie mit Schüler*innen in Gruppen zusammenarbeiten sollen, denen sie keine Sympathien entgegenbringen. Sie erzählen außerdem von verschiedenen möglichen Konstellationen der Gruppenarbeit: mit befreundeten Schüler*innen, mit Kindern, die man mag oder nicht mag, und mit solchen, deren Verhalten man als nervend empfindet. Die Zusammensetzung der Gruppe hat Einfluss auf die Qualität der Gruppenarbeit, ob man zum Beispiel „zum Ziel kommt“ (442) und sich „konzentrieren“ (446) kann.

Thema in Sequenz fünf und sechs ist der Umgang mit Problemen. In Sequenz fünf diskutieren die Schüler*innen über Gruppenarbeit und beschreiben das Vorgehen. In Gruppenarbeiten gibt es einen „Gruppenchef“ (475), der dafür sorgt, „dass es vorangeht“ (475/476). Laura sagt, es sei „auch besser wenn die Gruppe sich mag, dann können die auch besser miteinander lernen“ (480/481). Carl greift das auf und erzählt, er habe sich bewusst für eine Gruppenarbeit mit Mädchen entschieden, da er dann nicht so viel „Quatsch“ (486) mache und sich „besser konzentrieren“ (488) könne, was dazu geführt habe, dass er eine Eins bekommen habe. Carla erwidert daraufhin, nicht nur er, sondern alle hätten eine Eins erhalten. Laura bemerkt, es sei besser in „gemischte[n] Gruppen“ (490) zu arbeiten, da man sich in diesen „besser konzentrieren“ (491) könne. Claudia meint hingegen, es käme darauf an, ob man „so'n Quatschmachttyp oder Nicht-Quatschmachttyp“ (493) sei. Wenn man ohnehin nicht so viel „Quatsch“ machen würde, könne man auch mit seinen Freund*innen zusammenarbeiten. Auf die Nachfrage, was es noch für Möglichkeiten gäbe, antworten die Schüler*innen, dass sie zuerst selber versuchen sollen die Probleme mit dem jeweiligen Kind zu klären, bevor eine erwachsene Person hinzugezogen wird, da dies „(leichter) für die Erwachsenen“ (513) und „besser“ (513) sei. Ähnliches wird in Sequenz sechs (Umgang mit Problemen) besprochen, als die Kinder erläutern, dass zuerst „andere Kinder am Tisch“ (548) gefragt werden, bevor sie sich an die Lehrkraft wenden.

In Sequenz sieben (Strafen) wird auf vorherige Anmerkungen der Schüler*innen zu gelben Karten und Pausenverboten Bezug genommen. Die Schüler*innen werden nach ihrer Meinung zu diesen gefragt. Jan sagt, dass er „genau überlegen [würde] ob die Strafe jetzt angemessen“ (559) sei und führt weiter fort, dass „die meist gebrauchte Strafe hier in der Schule Pausenverbot“ (561/562) sei, das von der Gruppe als negativ bewertet wird. Laura begründet das folgendermaßen: Wenn die Schüler*innen „frische Luft brauchen, weil die sich nicht gut fühlen, dann können die ja einfach nicht rausgehen“ (572).

In Sequenz acht und neun werden Exklusionserfahrungen thematisiert. In Sequenz acht erzähle ich, dass ich es bei der Arbeit, aus der eigenen Schulzeit oder auch in Bezug auf Freundschaften kenne, mich ausgeschlossen zu fühlen und frage die Gruppe, ob ihnen dieses Gefühl vertraut sei. Die Schüler*innen berichtet daraufhin von einer Übung, die sie in der Klasse gemacht haben: Es wurden grüne und weiße Kreise auf den Boden gelegt, zu denen sich die Schüler*innen

positionieren sollten, je nachdem, wie sehr sie sich in der Klasse aufgenommen fühlen. Sich an den Rand der weißen Linie zu stellen impliziert, dass es einem in dem Klassengefüge ‚nicht gut gehe‘. Die Gruppe berichtet, wo sich welche Schüler*innen positionierten und dass sie zum Beispiel durch die Verortung eines Mädchens am Rand auch versuchen würden, dieses noch mehr in die Gruppe zu integrieren.

In Sequenz neun (Exklusionserfahrungen) wird die gleiche Frage an eine andere Gruppe gestellt. Marius möchte eine Aussage vornehmen, wird aber von Markus unterbrochen, der die Frage, ob sie das Gefühl der Ausgrenzung kennen, verneint. Sven beginnt von Michael zu sprechen, der nur von wenigen Schüler*innen „nen bisschen“ (629) gemocht wird. Dieser würde sich bei ihnen „unbeliebt“ (639) machen, es sei nicht ihre „Schuld“ (632), dass sie ihn nicht mögen würden. Michael würde „immer dazwischen“ (633) reden und sei „sau dreckig“ (633), worauf Markus sagt: „ja das finde ich auch eklig, wenn er seine Schuhe auszieht“ (634). Annika merkt an, es sei nicht gut, so über Michael zu sprechen, ihm müsse geholfen werden, wenn er sich ausgeschlossen fühlt. Sie findet Michael schon nett und führt fort, dass dies – im Gegensatz zu seinem Äußeren – von Relevanz sei. Die Gruppe spricht danach über Jonas, von dem sich Marius ausgeschlossen fühlt, weil dieser ihn nicht beachte. In einer Gruppenarbeit zum Thema Fußball sagte Marius, er wisse nicht viel über Fußball, worauf Jonas meinte, dann könne er nicht mitmachen. Nur Annika spricht selber von dem Gefühl des ‚Ausgeschlossen-Seins‘, indem sie erzählt, dass ihre Freundinnen manchmal sagen, „du hast nur noch eine Chance und du hast nur noch zwei Chancen“ (676/677) und meint, wenn man befreundet sei, solle man „auch richtig Freunde werden nicht mit Chancen“ (679), die gezählt werden.

In Sequenz zehn (Exklusionserfahrungen) geht es weiterhin um das Gefühl der Exklusion. Ich merke an, dass bei der Gruppe schon „Erfahrungen“ (680) mit dem Thema vorliegen und frage, wie es sich anfühlt, ausgeschlossen zu sein. Markus antwortet mit „keine Ahnung“ (683), Sven sagt, dass sie es nicht wüssten und spricht somit für die gesamte Gruppe. Annika äußert, dass sie einmal fast über ein Jahr hinweg nicht mit ihrer besten Freundin gesprochen hat und in der Zeit „fast gar nicht mehr glücklich“ (695) war. Wenn man sich ausgeschlossen fühlt, denkt man, dass die anderen über einen denken, man sei „kein guter Mensch“ (690) und dann möchte man sich „sehr ändern“ (691) „und findet sich nicht so schön“ (691). Markus erzählt von einer Situation, in der er zu „Julian ein blödes Wort gesagt“ (696) hat, worauf die Erzieherin zu ihm gesagt hätte: „hör mal wenn du das sagst dann mag dich keiner mehr“ (697/698), womit sie „völlig unrecht“ (698) habe. Sven berichtet, dass Julian immer auf die „Erstklässler“ (704) losgehe, die „schwächer“ (709) wären als er, anstatt auf sie, die Viertklässler loszugehen, was von Markus als „feige“ (706) bezeichnet wird. Annika führt an, er solle eigentlich „auf gar keinen losgehen“ (710) und Julian werde, wenn er gestresst wird, schnell wütend. Ihrer Meinung nach müssten sie ihn so „akzeptieren“ (714), was Sven aber verneint. Marius sagt weiter, dass er von Jonas geärgert würde, der älter sei als er und eigentlich schon die fünfte Klasse besuchen würde, wenn er die vierte Klasse nicht wiederholen müsste. Jonas würde sagen „hey ich bin Fünftklässler ich bin schlauer als du ich bin besser als du“ (736/737). Annika bemerkt daraufhin: „Also ist er eigentlich schlechter als du weil er die Vierte wiederholen muss“ (740).

6 Transkriptionsregeln

Transkriptionslegende (angelehnt an Bohnsack 2012, 253 sowie Przyborski 2004, 332f.).

Am	Erste Buchstabe des anonymisierten Vornamens, männlich
Jw	Erste Buchstabe des anonymisierten Vornamens, weiblich
Groß-und Kleinschreibung	Nomen werden großgeschrieben Bei Beginn einer neuen Sprechbewegung wird mit einem Großbuchstaben begonnen Bei Unterbrechung einer Sprechbewegung, aber anschließender Fortführung, wird klein weiter geschrieben
((stöhnt)) ((Handy klingelt))	Nach Satzzeichen wird klein weiter geschrieben, um zu markieren, dass Satzzeichen auf die Intonation hinweisen und nicht grammatikalisch verwendet werden
(Schule)	Anmerkungen zu nicht-sprachlichen oder sprachsexternen Ereignissen
Schu-	Nicht eindeutig verständliche Äußerung
(...)	Wort wurde nicht zu Ende gesprochen
(.)	Unverständlich
(2)	Sprechpause, Dauer: Eine Sekunde
<u>Schule</u>	Sprechpause, Dauer: 2 Sekunden etc.
@	Betonung des Wortes
°Schule°	Lachen
Schule:	Wort wird sehr leise gesagt
?	Schule: Dehnung des Wortes, Häufigkeit der : entspricht der Dehnung
.	Stark steigende Intonation
,	Stark sinkende Intonation
[schwach steigende Intonation
]	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecher*innenwechsel
[]	Ende einer Überlappung
[]	Simultane Sprechbewegung

Beispiel 1:

Am: Zu meiner Schulzeit

Sw: [Ja genau]

Am: hatte ich keinen Kontakt zu behinderten Kindern

Am spricht die ganze Zeit durchgehend, Sw spricht simultan dazu (beide sprechen parallel). Da Am nicht zu einer neuen Sprechbewegung ansetzt, wird klein weiter geschrieben

Beispiel 2:

Am: Zu meiner Schulzeit

Sw: [Ja genau]

Am: [hatte ich keinen Kontakt zu behinderten Kindern

Am wird von Sw unterbrochen. Während dieser Unterbrechung (Ja genau) spricht Am nicht weiter. Dann unterbricht Am aber wiederum Sw. Es handelt sich also um gegenseitige Unterbrechungen, aber ohne dass simultan gesprochen wird. Wird der begonnene Redebeitrag fortgeführt, wird auch hier klein weiter geschrieben. Beginnt hingegen ein neuer Redebeitrag, wird mit einem Großbuchstaben weiter geschrieben

Die Umsetzung inklusiver schulischer Bildung wirft Fragen zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen auf – dabei wird vor allem die Bedeutung der jeweils eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen betont. Gleichzeitig ist es in den Diskussionen um Inklusion auffällig, dass die Schüler*innen selbst nur wenig zu Wort kommen. Die Studie greift diese Befunde auf, indem sie sowohl den Adressat*innenkreis der Schüler*innen als auch den der Studierenden in den Mittelpunkt rückt und danach fragt, inwiefern sich die Studierenden in ihrem Verständnis von Inklusion auf die Sichtweisen von Schüler*innen beziehen.

Die dokumentarische Analyse der studentischen Orientierungen zeigt, dass die Studierenden die Stimmen der Schüler*innen kaum als eigenständige Positionen wahrnehmen, sondern sie vielmehr als Ausgangspunkt für die Gestaltung der eigenen angehenden Position in der Schule nutzen. Die Ergebnisse werden unter einer praxeologischen Perspektive auf Lehrer*innenprofessionalität beleuchtet und geben Auskunft darüber, welche differenzbezogenen Normen wirksam werden und von welchen sich die Studierenden abgrenzen. Sie machen ferner auf Fragen und Anforderungen inklusionsorientierter Lehre und Forschung aufmerksam.

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

Die Autorin



Maren Oldenburg, Dr.ⁱⁿ phil., Jg. 1988, studierte Erziehungswissenschaften an den Universitäten in Münster und Bielefeld und promovierte im Projekt „Leibniz-Prinzip“ der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ der Leibniz Universität Hannover. Seit 2019 ist sie dort wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik.

