



Mia Viermann

Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion

Viermann

**Konjunktives Erfahrungswissen
Lehramtsstudierender zu Inklusion**

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

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

Mia Viermann

Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

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

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion“ von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover als Dissertation genehmigt.

Gutachter:innen: Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Prof. Dr. Marcus Schütte.

Tag der Disputation: 18.02.2022.

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>.

2022.kg. © by Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © AlexanderM / pixabay.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5968-4 Digital

doi.org/10.35468/5968

ISBN 978-3-7815-2528-3 Print

Zusammenfassung

Inklusion, Lehrer*innenbildung, dokumentarische Methode

Die Realisierung schulischer Inklusion leistet einen wesentlichen Beitrag für die Entwicklung zu einer inklusiven Gesellschaft (vgl. Lütje-Klose et al. 2018a, S. 9), da in Schule nicht nur soziale Praktiken reproduziert, sondern auch neu hervorgebracht werden. Diese Praktiken werden in außer- und nachschulischen Handlungsfeldern weitergetragen (vgl. Sturm 2018, S. 251; Powell 2016, S. 681; Budde 2012, S. 530ff.). Zwar wird durch die Einführung von Inklusion das gesamte Mehrebenensystem Schule damit konfrontiert, bestehende Strukturen, Konzepte sowie Praktiken kritisch zu hinterfragen und inklusionsorientiert zu bearbeiten (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 590), doch findet sich eine Komplexitätsverdichtung der Anforderungen in dem Handlungsfeld von Lehrkräften. Sie sind nicht nur zugleich Verantwortungsträger*innen auf der Meso- und auf der Mikroebene des Systems Schule, sondern auch interaktiv an der (Re-)produktion sozialer Praktiken in der schulischen Handlungspraxis beteiligt (vgl. Sturm 2018, S. 254ff.).

Der Lehrer*innenbildung obliegt es, Lehramtsstudierende auf die Annahme der Herausforderung schulischer Inklusion vorzubereiten und tradierte Ausbildungsstrukturen sowie -inhalte inklusionsorientiert zu adaptieren.

In der Dissertation wird hier angesetzt und rekonstruiert, über welches inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge im Verlauf des Studiums verfügen. Dazu werden Gruppendiskussionen mit Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik und des Lehramts an Gymnasien unter Anwendung der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die erstellten Rekonstruktionen geben Aufschluss darüber, wie die teilnehmenden Lehramtsstudierenden Inklusion als Herausforderung der schulischen Handlungspraxis antizipieren sowie bewältigen.

Auf den gewonnenen Erkenntnissen aufbauend werden abschließend Implikationen für die (Neu-)Ausrichtung von Ausbildungsstrukturen und -inhalten der Lehrer*innenbildung zur Diskussion gestellt.

Abstract

Inclusion, teacher education, documentary method

The realization of inclusion in schools makes a significant contribution to the development towards an inclusive society (cf. Lütje-Klose et al. 2018a, p. 9), as social practices are not only reproduced in schools, but also newly produced. These practices are carried on in extra- and post-school fields of action (cf. Sturm 2018b, p. 251; Powell 2016, p. 681; Budde 2012, p. 530ff.). Although the introduction of inclusion confronts the entire multi-level system of schools with the task of critically questioning existing structures, concepts, and practices and working on them in an inclusion-oriented manner (cf. Lindmeier & Lütje-Klose 2019, p. 590), the requirements in the field of action of teachers are becoming more complex. Teachers are not only responsible on the meso and micro level of the school system, but also interactively involved in the (re)production of social practices in the school practice (cf. Sturm 2018, p. 254ff.).

It is up to teacher education to prepare student teachers to accept the challenge of school inclusion and to adapt traditional educational structures and contents in an inclusion-oriented way. The dissertation aims at reconstructing the knowledge that students of different teacher training programs have about inclusion-related subjunctive experiences during their studies. For this purpose, group discussions with students of special education and secondary school teaching are analyzed using the documentary method. The reconstructions provide information about how the participating student teachers anticipate and cope with inclusion as a challenge of school practice.

Based on the findings, implications for the (re)orientation of educational structures and contents of teacher education are finally presented for discussion.

Inhalt

1	Einführung	11
2	Annäherung an den Begriff Inklusion	15
2.1	Inklusion als normatives Leitprinzip der Pädagogik	17
2.2	Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion	21
2.3	Differenztheoretische Überlegungen im Kontext von Inklusion	29
2.4	Inklusion aus einer menschenrechtlichen Perspektive	38
2.5	Zwischenresümee: reflexiver Umgang mit Inklusion	45
3	Verwirklichung inklusiver Bildung in Schule und Unterricht	49
3.1	Anforderungen an die Realisierung schulischer Inklusion	49
3.2	Verantwortungsverteilung für die Realisierung schulischer Inklusion aus einer governance-analytischen Perspektive	54
3.3	Bedeutung der Lehrkraft für schulische Inklusion	55
4	Entwicklung eines praxeologisch-orientierten Wissensbegriffs als forschungsleitenden Begriff der Studie	59
4.1	Einführung in das Habituskonzept nach Pierre Bourdieu	60
4.1.1	Der Habitus als Ausdruck sozialer Strukturen des Kollektivs	61
4.1.2	Habitusformierung	63
4.1.3	Möglichkeiten der Habitustransformation	66
4.2	Wissen als Begriff in der Wissenssoziologie Karl Mannheims	67
4.2.1	Die Bestimmung des Denkens und der Einfluss des Phänomens der Seinsverbundenheit	68
4.2.2	Die Seinsrelativität der Aspektstruktur des Denkens bzw. des Denkstils ..	69
4.2.3	Entwicklung des Denkens und Möglichkeiten der Transformation in der Tradition Mannheims	72
4.3	Wissen und Verstehen als Gemeinsamkeit von Bourdieu und Mannheim	73
4.4	Die praxeologische Wissenssoziologie	75
4.4.1	Die Unterscheidung kommunikativen und konjunktiven Wissens in der praxeologischen Wissenssoziologie	76
4.4.2	Der konjunktive Erfahrungsraum (im weiteren Sinn) als praxeologisches Handlungsmodell	79
4.4.3	Konjunktive Erfahrungsräume in der Organisationen Schule	82
4.4.4	Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen bzw. zwischen einer performativen und einer propositionalen Performanz in der praxeologischen Wissenssoziologie	84
4.5	Konjunktives Erfahrungswissen als forschungsleitender Begriff der vorliegenden Studie	85

5	Konjunktives Erfahrungswissen als zentraler Kern von Lehrer*innenprofessionalität	89
5.1	Annäherung an Lehrer*innenprofessionalität aus einer praxeologischen Perspektive	92
5.2	Personalisierte Professionalität	95
5.3	Konsequenzen für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung	97
5.4	Konjunktives Erfahrungswissen als Teil der gegenwärtigen inklusionsorientierten Lehrer*innenbildungsforschung	101
6	Fragestellung der Studie	109
7	Forschungsdesign der Studie und ihre methodischen Grundlagen	113
7.1	Gruppendiskussionsverfahren	113
7.1.1	Konstitution und Organisation von Gruppendiskussionen	115
7.1.2	Besonderheit der Eingangsphase einer Diskussion	117
7.1.3	Ausrichtung an einem wissenssoziologischen Erkenntnisinteresse in der Wahl von Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument	118
7.2	Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungswissens mit der dokumentarischen Methode	119
7.2.1	Verstehen und Interpretieren im Verständnis der dokumentarischen Methode	121
7.2.2	Vorgehen der dokumentarischen Textinterpretation	124
7.3	Sample und dokumentarische Interpretation in der vorliegenden Studie	129
8	Rekonstruktion inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 1	135
8.1	Fallbeschreibung der Gruppe 1 – erster Erhebungszeitpunkt	135
8.1.1	Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion	135
8.1.2	Sequenz 2: Einflüsse von Lehrkräften auf die Umsetzung von Inklusion ..	139
8.1.3	Sequenz 3: Die Bedeutung von Leistung für die Umsetzung von Inklusion in Schule und Arbeitswelt	142
8.1.4	Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 1 – erster Erhebungszeitpunkt	148
8.2	Fallbeschreibung der Gruppe 1 – zweiter Erhebungszeitpunkt	152
8.2.1	Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion	152
8.2.2	Sequenz 2: (Persönliche) Beispiele für Inklusion	155
8.2.3	Sequenz 3: Persönliche Erfahrungen mit Nicht-Zugehörigkeit bzw. Fremdheit	160
8.2.4	Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 1 – zweiter Erhebungszeitpunkt	161
8.3	Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte von Gruppe 1	163

9	Rekonstruktion inklusionsbezogenen konjunkativen Erfahrungswissens der Gruppe 2	167
9.1	Fallbeschreibung der Gruppe 2 – erster Erhebungszeitpunkt	167
9.1.1	Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion	167
9.1.2	Sequenz 2: Verschiedene Beispiele für Inklusion	170
9.1.3	Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunkativen Erfahrungswissens der Gruppe 2 – erster Erhebungszeitpunkt	179
9.2	Fallbeschreibung der Gruppe 2 – zweiter Erhebungszeitpunkt	181
9.2.1	Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion	182
9.2.2	Sequenz 2: Frage der Notwendigkeit gesellschaftlicher Selektion	184
9.2.3	Sequenz 3: Realisierungsmöglichkeiten von Inklusion	188
9.2.4	Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunkativen Erfahrungswissens der Gruppe 2 – zweiter Erhebungszeitpunkt	193
9.3	Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte von Gruppe 2	195
10	Rekonstruktion inklusionsbezogenen konjunkativen Erfahrungswissens der Gruppe 3	199
10.1	Fallbeschreibung der Gruppe 3 – erster Erhebungszeitpunkt	199
10.1.1	Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion	199
10.1.2	Sequenz 2: Erfahrungen mit Inklusion der Diskussionsteilnehmenden ..	202
10.1.3	Sequenz 3: Erfahrungen mit als nicht inklusiv wahrgenommenen Situationen in den Seminaren ‚Gemeinsam Lernen‘	206
10.1.4	Sequenz 4: Einbindung des Seminararbeitnehmers Raphael in die Spiele und die Seminargruppe im Kontext des Seminars ‚Gemeinsam Lernen‘ ..	211
10.1.5	Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunkativen Erfahrungswissens der Gruppe 3 – erster Erhebungszeitpunkt	213
10.2	Fallbeschreibung der Gruppe 3 – zweiter Erhebungszeitpunkt	215
10.2.1	Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion	215
10.2.2	Sequenz 2: Umsetzung schulischer Inklusion ist schwierig	219
10.2.3	Sequenz 3: Behandlung von Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung	225
10.2.4	Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunkativen Erfahrungswissens der Gruppe 3 – zweiter Erhebungszeitpunkt	228
10.3	Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte von Gruppe 3	230

11	Rekonstruktion inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 4	233
11.1	Fallbeschreibung der Gruppe 4 – erster Erhebungszeitpunkt	233
11.1.1	Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion	233
11.1.2	Sequenz 2: Schulsystembedingte Grenzen von Inklusion	236
11.1.3	Zusammenfassung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 4 – erster Erhebungszeitpunkt	248
11.2	Fallbeschreibung der Gruppe 4 – zweiter Erhebungszeitpunkt	251
11.2.1	Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion	251
11.2.2	Sequenz 2: Persönliche Erfahrungen im Kontext von Inklusion	257
11.2.3	Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 4 – zweiter Erhebungszeitpunkt	265
11.3	Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte von Gruppe 4	267
12	Generalisierende Interpretation	271
12.1	Sinngenetischer Fallvergleich	271
12.1.1	Nutzung sowie Reflexion universitärer & (schul-)praktischer Erfahrungen	273
12.1.2	antizipierte Handlungsspielräume und -limitationen sowie die Einschätzung der eigenen Verantwortung für Inklusion	279
12.1.3	Umgang mit Differenz und Leistung	285
12.1.4	Inklusion als normative Bedrohung	290
12.1.5	Zusammenfassung der sinngenetischen Interpretation	296
12.2	Soziogenetischer Fallvergleich	301
12.2.1	Studierter Lehramtsstudiengang	301
12.2.2	Veränderung im Verlauf des Studiums	304
12.2.3	Zusammenfassung der soziogenetischen Interpretation	305
13	Schlussbetrachtung und Implikationen für die Lehrer*innenbildung	307
	Verzeichnisse	313
	Literaturverzeichnis	313
	Abbildungsverzeichnis	336
	Tabellenverzeichnis	336
	Anhang	337
	Anhangsverzeichnis	337
	Begriffsinventar für die Diskursanalyse	338
	Verschiedene Modi der Diskursorganisation	339
	Transkriptionssystem	340
	Sequenzierungen der Gruppendiskussionen	341

1 Einführung

Die Einführung von Inklusion ist unzweifelhaft eine der größten Reformmaßnahmen des deutschen Schulsystems der vergangenen Jahrzehnte. Als menschenrechtsorientiertes Gesellschaftsprinzip ist Inklusion jedoch auch darüberhinausgehend von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung und nicht auf das gemeinsame Lernen von Schüler*innen zu beschränken (vgl. Lindmeier 2020, S. 153; Grosche 2015, S. 19; Schwohl & Sturm 2010, S. 14). Eine inklusionsorientierte Ausrichtung der Gesellschaft bestimmt auch, wie sich diese als System definiert und mit ihren einzelnen Mitgliedern umgeht. Sie ist folglich für alle Menschen gleichermaßen relevant (vgl. Aichele 2019, S. 4; Biermann & Pfahl 2016, S. 204).

Schule als gesellschaftliches Teilsystem ist dabei für die Entwicklung zu einer inklusiven Gesellschaft von maßgeblicher Bedeutung, da sie nicht nur soziale Praktiken reproduziert, sondern auch herstellt (vgl. Sturm 2018b, S. 251; Budde 2012, S. 530ff.) und die Ausbildung der Handlungspraktiken von Schüler*innen prägt, die sich wiederum in außer- und nachschulischen Handlungsfeldern weitertragen (vgl. Powell 2016, S. 681).

Die Realisierung schulischer Inklusion ist somit eine notwendige Bedingung für gesamtgesellschaftliche Inklusion (vgl. Lütje-Klose et al. 2018a, S. 9). In der Handlungspraxis wird das System Schule dabei vor die Herausforderung gestellt, tradierte Strukturen, Konzepte und Praktiken kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls inklusionsorientiert zu adaptieren (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 590).

Der Lehrer*innenbildung ist in diesem Umgestaltungsprozess eine tragende Funktion zuzusprechen, da sie Studierende verschiedener Lehramtstypen als angehende Lehrkräfte für das Unterrichten in der inklusiven Schule ausbildet und Lehrer*innen im Schuldienst entsprechend weiterqualifizieren muss (vgl. Gercke 2018, S. 207; Feyrer et al. 2014, S. 189; Heinrich et al. 2013, S. 69ff.; Kultusministerkonferenz 2011, S. 3). Grundlage dafür ist sowohl eine kontinuierliche Reflexion und inklusionsorientierte Überarbeitung ihrer eigenen (Weiter-)bildungsstrukturen (vgl. Koch 2015, S. 154) als auch eine Einbindung aktueller schul-, sonderpädagogischer und fachdidaktischer Forschungsergebnisse in die universitäre Lehre.

Mit der vorliegenden Studie soll ein Beitrag zu einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung geleistet werden, indem rekonstruiert wird, über welches inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge im Verlauf des Studiums verfügen, um darauf aufbauend Implikationen für die Veränderung von Ausbildungsformaten abzuleiten. Eine empirische Analyse dieser Frage gibt Aufschluss darüber, wie Lehramtsstudierende Inklusion als Herausforderung der gegenwärtigen und zukünftigen schulischen Handlungspraxis antizipieren sowie bewältigen.

Der Einbezug des Konzepts des konjunktiven Erfahrungswissens erlaubt Rückschlüsse darauf, über welches kommunikative, d. h. über welches explizit zugängliche Wissen sowie über welches habitualisierte Wissen Studierende zum Inklusionsbegriff verfügen und welche Spannungsverhältnisse sich daraus für sie in der Handlungspraxis ergeben (vgl. Bohnsack 2020, S. 20ff.; 2017, S. 35ff.).

Eine Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungswissens von Lehramtsstudierenden ist für die Lehrer*innenbildung von Bedeutung, da es sich aufgrund seiner Habitualisierung als konstitutiv für die gegenwärtigen und zukünftigen Handlungen der Studierenden erweist und sich

in ihren zukünftigen Unterrichtspraktiken manifestiert (vgl. Wagener 2020, S. 29; Bohnsack 2017, S. 103).

Um etwaige Veränderungen des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Lehramtsstudierenden im Verlauf des Professionalisierungsprozesses herausarbeiten zu können, werden mit diesen Gruppendiskussionen zu zwei Erhebungszeitpunkten geführt. Die vorliegende Studie beschränkt sich auf Studierende des sonderpädagogischen und des gymnasialen Lehramts, die jeweils in getrennten Gruppen diskutieren, um mögliche gruppenspezifische Unterschiede in ihren Orientierungen offenlegen zu können.

Für die vorliegende Studie ist die folgende Fragestellung leitend, die durch die aufgeführten Unterfragen weiter konkretisiert wird:

Über welches inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen verfügen Studierende des sonderpädagogischen und des gymnasialen Lehramts?

- *Wie verändert sich dieses konjunktive Erfahrungswissen im Verlauf des Studiums?*
- *Welche Unterschiede lassen sich zwischen dem inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissen der Studierenden des sonderpädagogischen und des gymnasialen Lehramts rekonstruieren?*

Aufbau der Studie

Zur Konturierung des für den in dieser Studie zentralen Inklusionsbegriffs und den von ihm ausgehenden komplexen Herausforderungen für die schulische Praxis erfolgt in den Kapiteln 2 und 3 zunächst eine Einführung in den theoretischen Diskurs um Inklusion und die daraus hervorgehenden Anforderungen an die Realisierung schulischer Inklusion. Wird in Kapitel 3 die Umsetzung von schulischer Inklusion zunächst als Aufgabe des gesamten Mehrebenensystems Schule diskutiert, erfolgt anschließend eine Pointierung der Anforderungen an Lehrkräfte auf den Ebenen der Einzelschule und des Unterrichts, um die Komplexität des zukünftigen Aufgabenfelds der Lehramtsstudierenden deutlich zu machen. Thematisiert wird in diesem Zusammenhang auch, dass Lehrkräfte und damit auch Lehramtsstudierende in der zukünftigen Handlungspraxis auf verschiedenen Handlungsebenen vor Herausforderungen gestellt werden. Um in Kapitel 5 die sich hier andeutende Bedeutung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens für professionelles Handeln von Lehrkräften in der inklusiven Praxis und für die Bewältigung der in Kapitel 3 aufgeführten Handlungsanforderung herauszuarbeiten, wird in Kapitel 4 unter Einbezug der Theorien Pierre Bourdieus, Karl Mannheims und Ralf Bohnsacks der Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens als forschungsleitender Begriff der Studie hergeleitet.

In Kapitel 6 wird die zugrundeliegende Forschungsfrage noch einmal geschärft, bevor darauf aufbauend in Kapitel 7 das methodische Design der Arbeit vorgestellt und sowohl in das Erhebungsformat Gruppendiskussion als auch in die sozialrekonstruktive Auswertungsmethode Dokumentarische Methode eingeführt wird. Diese Kapitel markieren zugleich den Übergang in den empirischen Teil der Studie.

So folgt in den Kapiteln 8 bis 11, wie in der Vorgehensweise der dokumentarischen Methode verankert, eine ausführliche Beschreibung der vier in der Untersuchung analysierten Fälle. Es schließt sich zur Abstraktion der hier gewonnenen Erkenntnisse in Kapitel 12 eine sinn- und soziogenetische Interpretation dieser an. Abgerundet wird die Studie in Kapitel 13 durch eine Schlussbetrachtung der theoretischen und empirischen Bausteine dieser Arbeit, aus der in Form eines Ausblicks Implikationen für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung abgeleitet werden.

Vorbemerkung

Vorangestellt sei an dieser Stelle noch die Bemerkung, dass die Realisierung von (schulischer) Inklusion in der vorliegenden Studie aus einer menschenrechtsorientierten Perspektive als zwingend erforderlich angesehen wird. Herausforderungen im Umsetzungsprozess werden dabei keinesfalls bagatellisiert oder als unerheblich betrachtet, sondern als konstitutiv für Veränderungsprozesse angenommen. Diese sowohl an die Aufarbeitung des theoretischen Diskurses als auch an die Analyse des zugrundeliegenden Datenmaterials herangetragene Norm gilt es, permanent zu reflektieren. Es ist jedoch, trotz interdisziplinärer Rückkopplungen im Arbeitsprozess, aufgrund der Standortgebundenheit aller Forschenden (vgl. Mannheim 1982, S. 331; s. dazu auch Kapitel 4.2.1) unvermeidbar, dass eine solch normative Setzung die Studie prägt, weshalb sie so prominent der Arbeit vorangestellt wird.

2 Annäherung an den Begriff Inklusion

Inklusion ist vermutlich einer der meist diskutiertesten Begriffe im Kontext von Gesellschaft und Bildung der letzten zwei Jahrzehnte. Er beschäftigt Medien ebenso wie Wissenschaft (vgl. Moser & Lütje-Klose 2016, S. 7; Grosche 2015, S. 18; Katzenbach 2015, S. 21; Lindmeier & Lindmeier 2015, S. 43; 2012, S. 179f.; Sturm 2015, S. 25; Tenorth 2013, S. 17) und wird oftmals emotional aufgeladen diskutiert, da der Begriff zunehmend mit hohen moralischen sowie pädagogischen Ansprüchen an gesellschaftliches Zusammenleben und als „aktuellste Chiffre für die umfassenden und nicht-exklusiven Teilhabeversprechen der Moderne“ (Dederich 2020, S. 527) mit Fragen sozialer Ungleichheit verbunden wird. Gleichzeitig trifft er aber auch nach wie vor auf Irritation und Skepsis (vgl. Dederich 2020, S. 527; Bielefeldt 2017, S. 62; Tenorth 2013, S. 17; Wocken 2010, S. 203; Dyson 1999, S. 43).

Der Diskurs über Inklusion ist dabei zwei Gefahren ausgesetzt. Erstens unterliegt die Argumentation schnell alltagstheoretischen, aus dem persönlich zugänglichen Einzelfall abgeleiteten Annahmen und droht stark polarisierend geführt zu werden (vgl. Dyson 1999, S. 43). Zweitens konzentriert sich der Diskurs häufig insbesondere im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ausschließlich auf den Bereich (schulische) Bildung und die Belange behinderter Menschen (vgl. Bielefeldt 2017, S. 61; Moser 2017a, S. 15; Sturm 2015, S. 25). Es handelt sich jedoch nicht nur in Bezug auf die Lebenssituation behinderter Menschen um ein zugleich gesellschaftliches sowie politisches Querschnittsthema, sondern um ein Thema, das alle Menschen gleichermaßen betrifft (vgl. Aichele 2019, S. 4; Biermann & Pfahl 2016, S. 204).

Inhaltliche Auslegungen des Begriffs differieren darüber hinaus sowohl in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, in unterschiedlichen Forschungsprojekten als auch in gesellschaftlichen Umsetzungsprojekten stark und stehen sich zum Teil unvereinbar gegenüber, weshalb verschiedene Autor*innen aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen eine Entleerung des Begriffs befürchten (vgl. Dederich 2020, S. 527; Wocken 2020, S. 10; Hoffmann 2018, S. 78; Löser & Werning 2015, S. 17; Katzenbach 2015, S. 19; Hazibar & Mecheril 2013, o. S.). Aus dieser begrifflichen Unsicherheit resultiert ihrer Ansicht nach eine Handlungsbarriere für Wissenschaft und Gesellschaft, da erst durch eine Klärung des Begriffs eine gemeinsame Handlungsgrundlage für Forschung und Realisierung geschaffen werden kann (vgl. Krämer et al. 2016, S. 83; Grosche 2015, S. 17; Katzenbach 2015, S. 21; Löser & Werning 2015, S. 22; Ainscow & Miles 2009, S. 2ff.). Die polarisierende Diskursführung fordert von den Einzelnen in der Diskussion zudem eine eindeutige Positionierung zum Inklusionsbegriff (vgl. Tenorth 2013, S. 17). Zugleich geht von der begrifflichen Unklarheit und der damit zusammenhängenden Deutungshoheit der einzelnen eine hohe politische Attraktivität aus (vgl. Dederich 2020, S. 527), da der Begriff wegen seiner Mehrdeutigkeit an die eigenen (politischen) Interessen angepasst und entsprechend genutzt werden kann (vgl. Balz et al. 2012, S. 2).

Die bereits angerissene Betrachtung von Inklusion als uneingeschränktes Teilhabeversprechen einer freiheitlichen, auf demokratischen Werten aufbauenden Gesellschaft lässt Inklusion zu einer kaum abzulehnenden oder kritisierbaren Norm gesellschaftlichen Zusammenlebens werden. „Etwas Anderes als Inklusion zu wollen ist vor diesem Hintergrund politisch nicht zulässig. Zugleich aber gewährleistet die Vieldeutigkeit des Begriffs, sich nicht auf eine spezifische Lesart und Realisierungsform festlegen zu müssen“ (Dederich 2020, S. 527).

Der Begriff Inklusion selbst leitet sich etymologisch vom lateinischen „Inclusio“ oder „includere“ ab und bedeutet Einschluss oder Einbezug (vgl. Dederich 2017, S. 7; Reiser 2003, S. 305). Im wis-

senschaftlichen Diskurs lassen sich unterschiedliche Bemühungen identifizieren, die verschiedenen Auslegungen von Inklusion zu ordnen (vgl. Löser & Werning 2015, S. 17). So differenzieren Lindmeier & Lindmeier (2015, S. 43) in Anlehnung an Dyson (1999) in der Diskussion um Inklusion zwischen Begründungsdiskursen und Realisierungs- bzw. Implementierungsdiskursen (s. dazu auch Lindmeier 2020, S. 151f.). Lindmeier & Lütje-Klose (2019; 2015) schlagen darüber hinaus aus einer Perspektive der vergleichend-historischen Bildungsforschung für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine in Abbildung 1 dargestellte Unterscheidung der Inklusionsbegriffe hinsichtlich ihrer Adressat*innen vor. Eine solche Abgrenzung verschiedener Inklusionsbegriffe nach ihrem Adressat*innenverständnis geht immer auch mit Differenzherstellungen einher. Sie wird an dieser Stelle dennoch aufgeführt, da auch in den in dieser Studie analysierten Gruppendiskussionen entsprechende Formen der Adressierung zu finden sind.

1. ein auf Behinderung bezogenes Adressat*innenverständnis

Dieses Verständnis geht insbesondere auf die Integrations- und Sonderpädagogik zurück und betrachtet Inklusion aus einer bürgerrechtlichen Perspektive als Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe.

2. ein auf alle Diversitätsmerkmale bezogenes Adressat*innenverständnis

Inklusive Bildung soll nach diesem Verständnis alle Lernenden adressieren und auf spezifische Kategorisierungen, wie Bildung für behinderte Menschen, verzichten. Eine gesellschaftliche Dichotomisierung soll so verhindert werden.

3. ein auf alle Menschen, insbesondere jedoch auf vulnerable Gruppe bezogenes Adressat*innenverständnis

Dieses Verständnis adressiert alle Menschen, hebt jedoch marginalisierte Gruppen besonders hervor.

Abb. 1: Adressat*innenkreise von Inklusion (nach Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 587; 2015, S. 7 ff.)

Für den schulischen Diskurs um Inklusion ist stellvertretend für verschiedene Bemühungen, ‚schulische Inklusion‘ mithilfe generalisierender Bedeutungsdimensionen zu präzisieren (z. B. Wocken (2011a, S. 41ff.; 2011b, S. 107ff.; 2010, S. 205ff.) oder Heimlich et al. (2016, S. 89)), auf eine Studie von Kleeberg-Niepage et al. (2021) sowie eine Studie von Krämer et al. (2016) hinzuweisen. Krämer et al. extrahieren die im wissenschaftlichen Diskurs benannten Merkmale von Inklusion und leiten die folgenden 15 Dimensionen schulischer Inklusion daraus ab, mit deren Hilfe der Begriff auf einer abstrakten Ebene konkretisiert werden soll (vgl. Krämer et al. 2016, S. 86).

Tab. 1: Dimensionen schulischer Inklusion (Krämer et al. 2016, S. 86)

Dimensionen schulischer Inklusion

1. Sozialisation, Verständnis und Denken
2. Schulform, Ausstattung und Ressourcen
3. Partizipation und Chancengleichheit
4. Respekt, Wertschätzung und Anerkennung
5. Curricula, Entwicklungs- und Kompetenzstufen
6. Leistungen, Bewertungen und Hierarchien
7. Kooperation, Zusammenarbeit und Multiprofessionalität
8. Expertise, Qualifikation und Weiterbildung
9. Diagnostik und Ergebnisse
10. Förderung und Unterstützung
11. Gemeinsamkeit, Partizipation und Heterogenität im Unterricht
12. Methoden, Individualisierung und Differenzierung im Unterricht
13. Offenheit, Wahlmöglichkeit und Authentizität im Unterricht
14. Klassenführung, Regeln und Rhythmisierung im Unterricht
15. Konflikte, Probleme und Beschwerden

Diese Bedeutungsdimensionen werden auch in den Gruppendiskussionen der vorliegenden Studie verhandelt.

Eine umfassende Darstellung der Definitions-, Begründungs- oder Implementierungsdiskurse des Inklusionsbegriffs ist an dieser Stelle aufgrund ihrer Vielzahl in den einzelnen Verästelungen nicht umsetzbar. Stattdessen sollen ausgewählte, in der Diskussion häufig rezipierte, z. T. konträre Betrachtungsweisen von Inklusion zusammengefasst dargestellt werden, um auf diese Weise die Komplexität des Begriffs zu verdeutlichen. Dazu wird im Folgenden überwiegend auf die deutschsprachige Inklusionsdiskussion eingegangen. Es ist vorab festzuhalten, dass keine Hierarchisierung der einzelnen Annäherungsversuche an den Begriff erfolgen soll. Ebenso wenig sind die verschiedenen Verständnisse eindeutig voneinander abzugrenzen. Vielmehr geht es darum, den Wert verschiedener Bedeutungsdimensionen von Inklusion für einen reflexiven Umgang mit dieser herauszustellen (vgl. Dederich 2017, S. 69). Bildung und Schule werden dabei immer wieder gesondert in den Blick genommen, dennoch wird Inklusion als gesamtgesellschaftliche sowie politische Querschnittsaufgabe behandelt (vgl. Hilpert et al. 2020, S. 14; Lindmeier 2020, S. 153).

Begonnen wird mit der Einführung in eine Perspektive auf Inklusion als normatives Leitprinzip der Pädagogik, die anschließend durch eine Inklusion und Exklusion als Spannungsverhältnis in den Blick nehmende Perspektive ergänzt wird. Es folgt eine Betrachtung von Inklusion unter Einbezug differenztheoretischer und menschenrechtsbasierter Bedeutungsdimensionen.

2.1 Inklusion als normatives Leitprinzip der Pädagogik

Ziel der folgenden Auseinandersetzung mit dem vorrangig in der Inklusionspädagogik geführten Diskurs um Inklusion ist es, ohne verschiedene Verständnisse im Einzelnen gegeneinander abzuwägen, sich dem pädagogischen Kern von Inklusion anzunähern. Den unterschiedlichen Bestimmungsansätzen inklusiver Pädagogik ist gemein, Inklusion als einen Prozess aufzufassen, „der darauf abzielt, bessere Wege im Umgang mit Diversität zu finden“ (Lindmeier 2016, S. 345). Im deutschsprachigen Diskurs bleibt die Diskussion dabei von Beginn an stark am Gesellschaftsbereich Schule orientiert (vgl. Hinz 2006, S. 98), wird jedoch in theoretischen Erklärungen immer wieder auch als eine gesellschaftliche Leitvorstellung beschrieben (z. B. Booth 2011, S. 5), welche in einer Forderung nach uneingeschränkter Teilhabe „gestufte, differenzierte Strukturen als selektiv und damit problematisch kritisiert“ (Hinz 2006, S. 98). Einen Vorschlag für das Gestalten einer inklusiven Gemeinde legt beispielsweise Lindmeier (2003) vor. Verallgemeinernd kann Inklusion darauf aufbauend als eine perspektivische Handlungsgrundlage mit Orientierungsfunktion und der visionären Zielvorstellung einer Gesellschaft ohne Marginalisierung und Diskriminierung ausgelegt werden (vgl. Hinz 2012, S. 33f.).

In Bildungszusammenhängen wurde der Begriff Inklusion erstmals Ende der 1980er Jahre im Kontext anglo-amerikanischer sowie britischer Diskussionen genutzt, „die für die uneingeschränkte Gemeinsamkeit von Schüler/innen mit und ohne „special educational needs“ eintraten, sich gegen die Marginalisierung wandten und für eine Verbesserung von Schul- und Lernstrukturen plädierten“ (Herv. i. Orig., Biewer & Schütz 2016, S. 123). Internationale Bedeutung erlangte der Begriff durch die sogenannte Salamanca-Erklärung der UNESCO-Konferenz und der 2006 folgenden UN-Behindertenrechtskonvention, auch wenn die deutsche Übersetzung den Begriff Inklusion noch nicht enthielt. Die Erklärung von Salamanca sprach sich gegen eine Segregation von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf aus dem allgemeinen Bildungssystem aus (vgl. Dederich 2017, S. 70; Biewer & Schütz 2016, S. 124; Sander 2003,

S. 314ff.). Sie wies zudem auf Benachteiligungen anderer von Marginalisierung bedrohter Schüler*innen hin und forderte eine Reform bestehender Bildungssysteme (vgl. Löser & Werning 2015, S. 18; Deutsche Unesco-Kommission e. V. 2014, S. 10; Unesco 1994, o. S.). Schulen sollten

„alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen (...). Das soll behinderte und begabte Kinder einschliessen, Strassen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (Herv. i. Orig.; Unesco 1994, o. S.).

Der Einfluss internationaler Erklärungen der Vereinten Nationen auf die historische Entwicklung von Inklusion deutet sich hier an (vgl. Kiuppis 2016, S. 32; Operetti et al. 2014, S. 150), soll jedoch erst an späterer Stelle im Kontext eines menschenrechtsbezogenen Bestimmungsansatz von Inklusion näher ausgeführt werden. Im deutschsprachigen Diskurs gewann der Begriff erst Anfang der 2000er Jahre in der Abgrenzung zum Integrationsbegriff an Relevanz (vgl. Dederich 2017, S. 70; Biewer & Schütz 2016, S. 125; Hinz 2006, S. 97). Das Verhältnis von Integration und Inklusion unterliegt beinahe genauso einer Entwicklung wie die Begriffe selbst. Exemplarisch finden sich sowohl Gleichsetzungen der Begriffe als auch eindeutige Gegenüberstellungen beider (vgl. Kleeberg-Niepage et al. 2021, S. 115; Grosche 2015, S. 17; Hinz 2004, o. S.; 2002, o. S.; Reiser 2003, S. 305; Sander 2003, S. 313ff.). Reiser erkennt beispielsweise in Inklusion ein Ergebnis der Diskussion um Integration, wonach nicht länger eine partikuläre Parteinahme für behinderte Menschen, sondern allgemeiner für alle Menschen erfolgt. Hinz kontrastiert die beiden Begriffe, indem er 15 Abgrenzungsmerkmale von Inklusion sowie Integration differenziert (vgl. Hinz 2004, o. S.; 2003, S. 331; 2002, o. S.; s. auch Feuser 2018, S. 120; Reiser 2003, S. 308) und resümiert:

„Die Integrationspraxis versucht, aus sonderpädagogischer Warte individuumsbezogen die Einbeziehung ihrer Klientel mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mit personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller Förderung und primärer eigener Zuständigkeit voranzubringen, während die Inklusionspraxis mit schulpädagogischem Ausgangspunkt und systemischem Ansatz alle Schüler an einer gemeinsamen Schule für alle teilhaben und individuell wie gemeinsam lernen lassen und dies mit systembezogener Ressourcenausstattung und allen beteiligten Berufsgruppen vorantreiben will“ (Hinz 2002, o. S.).

Hinz macht unter Bezugnahme auf den Gesellschaftsbereich Schule verschiedene Aspekte von Inklusion deutlich, von denen fünf im Folgenden näher beschrieben werden, wobei weitere Literatur, die die jeweilige Argumentation vertritt, einbezogen wird.

Erstens dokumentiert sich, wie auch bei Reiser, ein weites Adressat*innenverständnis von Inklusion, das alle Menschen, im Speziellen Schüler*innen, als Adressat*innen pädagogischer Angebote in den Blick nimmt und eine Dichotomisierung anhand eines Leitkriteriums, wie sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung oder Migrationserfahrung kritisiert (vgl. Dederich 2017, S. 71; Moser 2017a, S. 15; Hinz 2009, S. 171). Einzelne Heterogenitätsdimensionen sollen in einer inklusiven Pädagogik nicht mehr im Speziellen herausgegriffen werden, sondern grundsätzlich individuell, aber wertschätzend als Teil menschlicher Vielfalt betrachtet werden (vgl. Biewer & Datler 2011, S. 460; Wocken 2011, S. 42). Im anstelle von in inklusionsbezogenen Diskurs finden sich jedoch immer wieder in einem engeren Verständnis von Inklusion Fokussierungen auf behinderte Menschen oder Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Kleeberg-Niepage et al. 2021, S. 117f; Dederich 2017, S. 71; Löser & Werning 2015, S. 17; Booth 2011, S. 6).

Zweitens liegt hier eine Forderung nach dem Verzicht von Kategorisierungen als kategoriale Zuschreibungen zugrunde, die einen zentralen Unterschied zu dem Begriff der Integration darstellt (vgl. Dederich 2017, S. 71). Hinz konstatiert an anderer Stelle allerdings selbst: „Wenn nun aber (...) keine Gruppen mehr benannt werden, die in spezifischer Weise mit Barrieren konfrontiert sind, stellt sich die Problematik, nicht mehr klären zu können, wen Inklusion im Fokus hat – es sei denn unspezifisch: alle“ (2009, S. 173).

Drittens wirft Hinz implizit mit der betonten Ansprache aller Menschen Fragen nach der Gleichheit auf, denen auch in anderen Definitionen von Inklusion, insbesondere von weiteren Vertreter*innen einer Pädagogik der Vielfalt, ein zentraler Stellenwert zugesprochen wird (vgl. Dederich 2017, S. 72; Sander 2003, S. 319f.). So spricht Wocken (2010, S. 205) beispielsweise von einer „Entgrenzung der Heterogenität“, die er in einem Willkommen Heißen ausnahmslos aller Menschen als programmatisches Leitprinzip von Inklusion verankert sieht (vgl. Wocken 2011, S. 41; 2010, S. 205). Für ihn beruht Inklusion auf „der Wertschätzung der je individuellen Einzigartigkeit aller Kinder [im Kontext Schule] und ist deshalb weitentfernt von der Einebnung von Unterschieden und der Liquidierung der Vielfalt“ (Wocken 2010, S. 207). Prengel sieht, darüber noch hinausgehend, in einem gemeinsamen Denken von Verschiedenheit und Gleichheit in Form einer egalitären Differenz (s. dazu Prengel 2001, S. 93) den Grundstein demokratischen, nichthierarchischen Zusammenlebens, da diese Egalität ihr zufolge erst vielfältige, einander anerkennende Formen der Lebensführung möglich macht (vgl. Prengel 2019, S. 21f.; 2001, S. 93f.). Gemeinsames Fundament dieser Definitionen ist das auf Anerkennung beruhende Prinzip von Gleichheit in der Verschiedenheit. Gleichheit unterliegt im Diskurs um Inklusion drei verschiedenen Begriffsauslegungen – „als Gleichwertigkeit trotz der Verschiedenheit, als Anspruch auf gleiche Achtung und als Chancengleichheit“ (Dederich 2017, S. 72). Viertens vertritt das diese Aufzählung einleitende Zitat von Hinz ein Verständnis von Inklusion als Prinzip zur Sicherung vollumfänglicher, gesellschaftlicher Teilhabe, hier am allgemeinen Unterricht, das es mit allen möglichen Ressourcen umzusetzen gilt. Es impliziert damit den Abbau jeglicher Teilhabebarrrieren (vgl. Dederich 2017, S. 72f.; Hinz 2003, S. 332). In der schulischen Praxis geht dies Wocken zufolge unter anderem auch mit einer Lernziendifferenzierung und Methodenvielfalt einher, mit welchen die unterschiedlichen Lernbedürfnisse aller Schüler*innen berücksichtigt werden (vgl. Wocken 2011, S. 42).

Fünftens basiert der Erklärungsansatz schulischer Inklusion von Hinz auf normativen Handlungs- und Wertevorstellungen, die sich auch in anderen Bestimmungsansätzen einer inklusiven Pädagogik finden und die Realisierung spezifischer Werte in pädagogischen Settings anstreben (vgl. Booth 2011, S. 9). Die zugrundeliegende Annahme ist dabei, dass die Einzelnen in einer inklusiven Gesellschaft „nicht mehr anhand vereinheitlichender Maßstäbe verglichen, beurteilt und in eine Wertehierarchie eingeordnet [werden]. Vielfalt bzw. Heterogenität werden zu einem Wert an sich“ (Dederich 2017, S. 71). Booth listet, diese Annahme spezifizierend, weitere Wertvorstellungen auf, wie Vertrauen oder Gemeinschaft, deren Beachtung im alltäglichen Handeln Teilhabe sowie Reformierung zu differenzierender Gesellschaftsbereiche ermöglichen soll (vgl. Booth 2011, S. 9). Als Unterstützungssystem für Bildungseinrichtungen, wie Schulen oder Kindertageseinrichtungen, entwickelte er gemeinsam mit Ainscow bzw. Kingston den Index für Inklusion (s. dazu Booth et al. 2006; Booth & Ainscow 2002).

Alle fünf Eckpunkte einer sogenannten inklusiven Pädagogik finden sich auch in der folgenden auf der Salamanca-Erklärung und den Guidelines der UNESCO für Inklusion aufbauenden Definition des ehemaligen Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung der Vereinten Nationen, Vernor Muñoz (2004-2010).

„Inklusive Bildung geht von dem Grundsatz aus, dass alle Kinder ungeachtet ihrer Unterschiede nach Möglichkeit gemeinsam lernen sollten. Sie erkennt an, dass jedes Kind unverwechselbare Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat und dass Lernende mit besonderen Bedürfnissen über eine kindzentrierte Pädagogik zu dem allgemeinen Bildungssystem Zugang haben und dort aufgenommen werden müssen. Indem sie die Vielfalt unter den Lernenden berücksichtigt, sucht die inklusive Bildung diskriminierende Einstellungen zu bekämpfen, Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, Bildung für alle zu erreichen und die Bildungsqualität und Bildungswirksamkeit für Lernende im Regelschulwesen zu erhöhen. Bildungssysteme sollen also Menschen mit Behinderungen nicht mehr als Probleme ansehen, für die es eine Lösung zu finden gilt, sondern vielmehr positiv auf die Vielfalt der Lernenden reagieren und individuelle Unterschiede als Chance ansehen, die Lernerfahrung aller zu bereichern“ (Muñoz 2007, S. 6).

Die normative Orientierung des pädagogischen Diskurses um Inklusion bleibt dabei nicht frei von Kritik. Ahrbeck merkt beispielsweise an, dass die stark normative Ausrichtung der Diskussion um Inklusion zu einer Idealisierung des Konzeptes führt, die letztlich eine weitere Verunklarung der Diskussion um Inklusion und dieser zugrundeliegender Spannungsfelder sowie eine Unerreichbarkeit der identifizierten Ziele nach sich zieht (vgl. Ahrbeck 2016, S. 52; 2014, S. 6f.). Die Führung des Diskurses wird zudem als normativ und als bipolar (eindeutige Zustimmung vs. eindeutige Ablehnung) geführt erlebt (vgl. Rauh 2016, S. 217). Dem Konzept einer Schule für alle unterstellt Ahrbeck diesbezüglich ein „überzogenes und irrationales Anliegen“ (Ahrbeck 2016, S. 48), das die Bedürfnisse behinderter Schüler*innen bei einer gemeinsamen Beschulung aller Schüler*innen an einer Gemeinschaftsschule nicht vehement genug berücksichtigt (vgl. Ahrbeck 2016, S. 48; 2014, S. 9). Er schreibt:

„Diese Gleichung geht aber bei denjenigen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung nicht auf, die in einem gemeinsamen Kontext nicht die Fortschritte machen, die ihnen ein anderer Ort erlauben würde oder wenn ihnen bei inklusiver Beschulung sogar geschadet wird“ (Ahrbeck 2016, S. 48).

Den größten Widerspruch sieht Ahrbeck unter Rückgriff auf Arbeiten von Brodtkorb im Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen und der von Prengel vertretenen Forderung einer humanen Anerkennung aller Schüler*innen (vgl. Ahrbeck 2016, S. 52ff.).

Eine weiterführende, empirisch begründete Analyse leistet Norwich, der in einer ländervergleichenden Studie drei Dilemmata im Umgang mit Heterogenität und Differenz unterscheidet, mit denen sich die Diskussion um Theorie und Praxis im Kontext inklusiver Pädagogik auseinandersetzen muss – das identification dilemma, das curriculum dilemma sowie das location oder in früheren Arbeiten placement dilemma (vgl. Norwich 2009, S. 448f; 2008a, S. 287ff.; 2008b, S. 5).

Das ‚identification dilemma‘¹ identifiziert ein Spannungsverhältnis im Umgang mit kategorialen Zuordnungen, wie Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Norwich 2013, S. 31ff.), genauer ein Dilemma zwischen der Forderung nach Dekategorisierung zur Verhinderung von Stigmatisierung sowie Diskriminierung (vgl. Hinz & Köpfer 2016, S. 39; Wocken 2015, S. 101; 2012, o. S.) und der Notwendigkeit spezifische Problemlagen zu benennen (z. B. Rauh 2016, S. 210), um unterstützende Ressourcen oder Hilfeleistungen zu aktivieren (vgl. Dederich 2020, S. 533; Biewer & Datler 2011, S. 460; Norwich 2009, S. 449; 2008, S. 70). Einzuordnen sind hier auch Gegenüberstellungen einer normorientierten Diagnostik versus

1 Einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Dilemma widmet sich der Herausgeberband von Musenberg et al. (2018) zu Dekategorisierung in der Pädagogik, indem disziplinübergreifend unterschiedliche Perspektiven auf das Spannungsverhältnis kritisch gegenübergestellt werden.

einer vollumfänglichen Anerkennung des Subjektes (vgl. Ziemen 2016, S. 43; Jantzen 2012, S. 41ff.; 1990, S. 172ff.) sowie das von Füssel und Kretschmann (1993, S. 43ff.) im deutschsprachigen Raum eingeführte Etikettierungs-Ressourcen Dilemma (vgl. Neumann & Lütje-Klose 2020, S. 14; Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 590).

Das ‚curriculum dilemma‘ bearbeitet Fragen nach der Zugänglichkeit von Bildungsinhalten und ist damit auch eng an bildungstheoretische und (fach-)didaktische Fragen der Auswahl und differenzierten Aufarbeitung von Lerninhalten gebunden. Vorteile sowohl eines gemeinsamen Curriculums für alle Schüler*innen als auch spezifischer Curricula werden in diesem Kontext diskutiert (vgl. Dederich 2020, S. 533; Norwich 2013, S. 54ff.; 2008a, S. 287; 2008b, S. 111; Biewer & Datler 2011, S. 460).

Das ‚location dilemma‘ bezeichnet Dilemmata der schulischen Platzierung (vgl. Biewer & Datler 2011, S. 460; Norwich 2008a, S. 287f.; 2008b, S. 148ff.). Beispielsweise muss „der Vorteil des Besuchs einer inklusiven Schule (...) ggf. dadurch erkaufte werden, dass an diesem Förderort nicht immer die im Einzelfall notwendigen unterstützenden Bedingungen zu Verfügung stehen“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 590).

2.2 Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion

Aus einer stärker gesellschaftsorientierten, soziologischen Perspektive wird im Kontext des in der Inklusionspädagogik geführten Diskurses immer wieder darauf hingewiesen, dass Inklusion in diesem zumeist nur einseitig als idealisierte Gesellschaftsvision und nicht hinsichtlich ihrer Wechselbeziehung zu Exklusion betrachtet wird (vgl. Dederich 2020, S. 532f.; Yildiz. 2015, S. 58). Yildiz zufolge kann Inklusion erst durch eine „ganzheitliche Perspektive auf die gesamtgesellschaftlich erzeugten Strukturen der Inklusions- und Exklusionsprozesse“ (Yildiz 2015, S. 58) umfassend verstanden werden. Eine einseitige Fokussierung lässt die Tatsache, dass Bildungsprozesse als gesellschaftliche Praxis sich selbst in einem Spannungsfeld zwischen Exklusion und Inklusion entfalten, unbeachtet (vgl. Dederich 2020, S. 532f.). Auch werden soziale Macht- und Herrschaftsverhältnisse im pädagogischen Diskurs verklärt und nicht ausreichend als strukturierende Struktur in gesellschaftlichen Arbeits- und Organisationsformen in den Blick genommen, wenn „die Gründe gesellschaftlicher Desintegrations- und Exklusionsmechanismen nicht thematisiert werden“ (ebd., S. 114). Dafür bedarf es Bernhard zufolge weniger einer Verwendung des Begriffs Inklusion zur Umschreibung eines zu erreichenden normativen Ideals, sondern eines Rahmens zur Analyse gesellschaftlicher Bedingungen und Strukturen (vgl. Bernhard 2015, S. 112ff.), der „die sozialstrukturellen und ökonomischen Bedingungen der gesellschaftlichen Produktion von sozialen Ungleichheitslagen, Teilhabebeschränkungen und Exklusion reflektiert“ (Dederich 2020, S. 533).

Die Analyse gesellschaftlicher Bedingungen und Strukturen durch die Annäherung an den Inklusionsbegriff über das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion ermöglicht es, Inklusion als „sozialwissenschaftliche[s] Problem zu verstehen, welches das gesamte Spektrum gesellschaftlicher Teilhabe betrifft und in Spannung zum Begriff der Exklusion steht, der immer auf die Grenzen gesellschaftlicher Inklusivität verweist“ (Budde & Hummrich 2013, o.S.). Ein solches Verständnis überwindet zugleich die zuweilen kritisierte starke Repräsentation von Behinderung im Inklusionsdiskurs.

Eine Thematisierung von Inklusion als Komplementärbegriff zu Exklusion soll es dabei ermöglichen, strukturelle Ähnlichkeiten von Exklusionsmechanismen aufzudecken (vgl. Machold & Diehm 2017, S. 308) und Ungleichheitsdimensionen im Kontext einzelner Differenzkate-

gorien wie Behinderung nicht separiert voneinander zu verhandeln (vgl. Budde & Hummrich 2013, o. S.). Hingegen gilt es, die Mehrdimensionalität von Exklusionsrisiken zu beachten (vgl. Schütte 2012, S. 107). Bude spricht in diesem Zusammenhang von „einem Teufelskreis von Benachteiligung und Ausschluss (...): keine Ausbildung, keine Beschäftigung, kein Einkommen, keine Familie, kein Kredit, keine Achtung“ (Bude 2008, S. 249).

Dieser Diskursstrang entwickelte sich aus der Soziologie heraus, in der Inklusion als grundlagentheoretische Funktion diskutiert wird (vgl. Wansing 2016, S. 133) und allgemein gesprochen „die Einbeziehung von Gesellschaftsangehörigen in soziale Gebilde, in gesellschaftliche Funktionsbereiche und in die jeweils umfassende Gesamtgesellschaft“ (Hillmann 2007, S. 377) bezeichnet. Inklusion wird entsprechend als ein Prozessbegriff zur Darstellung der Relation von sozialem System und Individuum verwendet (vgl. Wansing 2016, S. 134). Allerdings bezieht sich der Begriff „nicht nur auf einzelne Individuen, sondern auch auf Personenaggregate und -kategorien sowie auf Bevölkerungsanteile“ (Hillmann 2007, S. 377). Exklusion beschreibt komplementär dazu die soziale Ausgrenzung aus gesellschaftlichen Funktionsbereichen (vgl. Burzan 2014, S. 198). Es finden sich darüber hinausgehend auch Auslegungen des Exklusionsbegriffs, in denen Exklusion synonym mit Begriffen wie Diskriminierung oder Benachteiligung verwendet oder ins Verhältnis zu diesen gestellt wird (vgl. Dederich 2017, S. 69).

Sowohl Inklusion als auch Exklusion unterliegen je nach zugrundeliegender Theorie der Sozialstruktur verschiedener Schwerpunktsetzungen (vgl. Wansing 2016, S. 134; Budde & Hummrich 2013, o. S.; Stichweh 2009, S. 29f.), so dass Stichweh ihre Wechselbeziehung als „facettenreiches begriffliches Instrumentarium“ (Stichweh 2016, S. 7) der Sozialwissenschaften charakterisiert. In Anlehnung an Budde und Hummrich (2013) sowie Stichweh (2013) ist zwischen systemtheoretischen, neo-institutionalistischen oder strukturtheoretischen² Bestimmungsansätzen von Inklusion und Exklusion zu differenzieren (vgl. Budde & Hummrich 2013, o. S.; Stichweh 2013, o. S.). Dederich (2017) und Kastl (2017) unterteilen hingegen in systemtheoretische, auch als differenzierungstheoretisch bezeichnete, Ansätze und solche, die aus einer französischen oder englischen Tradition der Ungleichheitsforschung stammen (vgl. Dederich 2017, S. 74; Kastl 2017, S. 215; Müller 2012, S. 424), was der Differenzierungslogik von Budde und Hummrich zumindest ähnelt. Die einzelnen Betrachtungslinien können aufgrund ihrer Vielzahl und Komplexität an dieser Stelle nicht ausführlich nachgezeichnet werden. Dennoch sollen sie kurz skizziert sowie Potenziale einer gemeinsamen Betrachtung von Inklusion und Exklusion im Folgenden aufgezeigt werden.

Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion aus systemtheoretischer Perspektive

Systemtheoretische bzw. differenzierungstheoretische Betrachtungen des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion sind in ihrem Ursprung auf Arbeiten von Parsons in den 1950er Jahren zum Inklusionsbegriff zurückzuführen, auf die Luhmann später aufbaute und um Ausarbeitungen zum Begriff Exklusion ergänzte (vgl. Kastl 2017, S. 214; 2012, S. 4; Wansing 2016, S. 134; Stichweh 2013, S. o. S.; Farzin 2006, S. 40). Beide nutzen Inklusion als einen Begriff zur Erklärung gesellschaftlicher Funktionsmechanismen (vgl. Dederich 2017, S. 74). Parsons definierte Inklusion als einen wertneutralen Begriff, mit dem der „strukturell[e] Zugang von Individuen zu sozialen Systemen sowie die gesellschaftlichen Mechanismen, solche Zugänge herzustellen“ (ebd.) benannt werden. Diese Mechanismen werden als selektiv beschrieben, da Menschen nicht über den gleichen Zugang zu allen bestehenden sozialen Systemen, wie Institutionen, Organisationen

2 Budde & Hummrich „gehen dabei nicht von einem Strukturbegriff aus, der Struktur als rahmende Umgebung versteht, sondern in der Tradition des französischen Strukturalismus als strukturierende und strukturierte Struktur“ (2013, o. S.).

oder Interaktionen, verfügen. Luhmann (z. B. 1997; 1998) entfaltete darauf aufbauend den Inklusionsbegriff als einen zentralen Begriff seiner Systemtheorie, indem er die Komplementarität von Inklusion und Exklusion als zentrale Analysekategorie sozialer Systeme entwickelte (vgl. Dederich 2017, S. 73f.; Farzin 2006, S. 39). Eine moderne Gesellschaft untergliedert sich seinen Arbeiten zufolge in funktionale Teil- oder Subsysteme (vgl. Farzin 2006, S. 40). Inklusion meint dabei „die innere Seite der Form, deren äußere Seite „Exklusion“ ist“ (Luhmann 2018, S. 242). Beide sind folglich untrennbar miteinander verbunden. Durch ihre Gegensätzlichkeit ist es nach Luhmann in einer funktional differenzierten Gesellschaft möglich, die Kommunikationspraktiken in Teilsystemen zu fassen und in diesen stattfindende Inklusions- bzw. Exklusionsprozesse offenzulegen (vgl. Luhmann 2018, S. 242; Dederich 2017, S. 75). Das Verhältnis von Inklusion und Exklusion umfasst dabei die Weise, in der Menschen in einem Kommunikationszusammenhang angesprochen, behandelt und als relevant erachtet werden (vgl. ebd.), einschließlich der Art und Weise, wie Menschen in gesellschaftlichen Interaktionen bzw. Kommunikationen thematisiert werden (vgl. Nassehi 1997, S. 121). Zusammengefasst definieren die Komplementärbegriffe „kommunikative Strukturen, durch die ‚Menschen‘ als mehr oder minder relevant für soziale Systeme markiert werden“ (Fuchs 2016, S. 397). Die Differenzierung zwischen Inklusion und Exklusion bei Luhmann charakterisiert dementsprechend die Relation zwischen Individuum und einem sozialen Teilsystem (vgl. Luhmann 1997, S. 625f.). Ein Mensch kann aus einem Teilsystem ausgeschlossen sein, ohne Benachteiligung zu erfahren. Kinder gelten in Mitteleuropa beispielsweise als nicht benachteiligt, wenn sie aufgrund ihres Alters vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden. Die (indirekte) Abhängigkeit zu einem Teilsystem bleibt dabei bestehen (vgl. Pühr 2009, S. 12f.), beispielsweise durch die (Nicht-)Beschäftigung der Eltern auf dem Arbeitsmarkt. Die von Parsons eingeführte Wertneutralität des Inklusionsbegriffs wird aufrechterhalten. Anders als in pädagogischen oder menschenrechtsbasierten Ansätzen von Inklusion ist der Begriff nicht normativ konnotiert, sondern dient ausdrücklich dem Zweck, das Verhältnis von Individuum und sozialem Teilsystem zu beschreiben (vgl. Wansing 2016, S. 135; Kastl 2012, S. 4). Das systemtheoretische Verständnis von Inklusion und Exklusion bietet:

„einen theoretischen Rahmen, um zu beschreiben, wie Behinderung als soziales Verhältnis durch funktionale Kommunikationsprozesse in den verschiedenen Gesellschaftssystemen bzw. durch Mitgliedschaftsregelungen, Leistungsanforderungen und Verhaltenserwartungen in Organisationen und Interaktionen auf unterschiedliche Art und Weise konstruiert und benannt wird“ (Wansing 2016, S. 135).

Inklusions- bzw. Exklusionsprozesse in den einzelnen Teilsystemen folgen dabei eigenen Operationslogiken und sind nicht als starr zu betrachten (vgl. Farzin 2006, S. 43). In älteren Arbeiten Luhmanns wird bereits die Ausdifferenzierung von Systemen in Subsysteme und die Aufnahme von Individuen in die Kommunikationszusammenhänge dieser als Inklusion angesehen. Beispielfähig wird der Besuch einer Förderschule aus dieser Perspektive heraus nicht als exklusiv wahrgenommen, sondern als Inklusion in das ausdifferenzierte Bildungssystem (vgl. Dederich 2017, S. 75). Die Förderschule bildet dabei ein eigenes Subsystem im Bildungssystem. Stichweh spricht in diesem Kontext von separierender Inklusion. Die Beschulung aller Schüler*innen an einer Schulform bezeichnet er hingegen als integrierende Inklusion (vgl. Stichweh 2013, o. S.). In jüngeren Arbeiten hebt Luhmann stärker die Komplementarität von Inklusion sowie Exklusion hervor und betont ihre Verkettung in verschiedenen Teilsystemen. So können Inklusion oder Exklusion in einem Teilsystem auch Inklusion bzw. Exklusion in einem anderen bedingen und sich Ungleichheiten innerhalb der Teilsysteme reproduzieren (vgl. Luhmann 2018, S. 248; 1995, S. 148; Dederich 2017, S. 75; Farzin 2006, S. 50ff.). Beispielfähig können

„Familien, die auf der Straße leben und keine feste Adresse haben, (...) ihre Kinder nicht zur Schule anmelden. Oder: wer keinen Ausweis hat, ist von Sozialleistungen ausgeschlossen, kann nicht wählen, kann nicht legal heiraten“ (Luhmann 2018, S. 256).

Den einzelnen Teilsystemen wird keine primäre Funktion gesamtgesellschaftlicher Inklusion zugesprochen (vgl. Farzin 2006, S. 45). Vielmehr verfehlt erst eine anhaltende Akkumulation von Exklusion in verschiedenen Teilsystemen Vollinklusion, wie Luhmann sie modernen, universalistischen Gesellschaften zuschreibt (vgl. Farzin 2006, S. 50ff.). Sich andeutende ungleichheitstheoretische Überlegungen in späteren Arbeiten Luhmanns ähneln, trotz unterschiedlicher zugrundeliegender Theorien und Begrifflichkeiten, strukturtheoretischen Bestimmungsansätzen von Inklusion (vgl. Dederich 2017, S. 76). Andere Vertreter*innen der Systemtheorie bleiben nicht bei der luhmann'schen Betrachtung der Gesamtgesellschaft als Makrosystem, sondern beziehen auch gesellschaftliche Meso- und Mikroebenen in ihre Ausarbeitungen mit ein (vgl. Wansing 2016, S. 135).

Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion aus einer Perspektive der Ungleichheitsforschung

Im Kontext einer Perspektive auf Inklusion und Exklusion, die sich aus einer Tradition der Ungleichheitsforschung entwickelt hat, lassen sich zwei Bestimmungsansätze unterscheiden, die entweder einer französischen oder einer englischen Theorietradition folgen. Beiden Theorien ist, trotz eines bestehenden Spannungsverhältnisses zwischen ihnen, eine Auseinandersetzung mit sozialen Phänomenen von Marginalisierung, Benachteiligung oder Ausgrenzung gemein (vgl. Dederich 2017, S. 76; Kronauer 2006, S. 4180), die nicht nur Angehörige vulnerabler Gruppen betreffen, sondern beispielsweise durch den Verlust der Arbeitsstelle oder einer schweren Erkrankung auch Führungskräfte sowie mittelständisch Beschäftigte berühren (vgl. Wansing 2016, S. 136; Budde & Hummrich 2013, o. S.; Kronauer 2006, S. 4179f.).

Die englische Theorietradition beruht in ihrem Ursprung auf der britischen Wohlfahrtstheorie von Thomas Humphrey Marshall, der mit dem Konzept des „citizenship“ ein bürgerrechtliches Konzept gesellschaftlicher Teilhabe entwarf (vgl. Stichweh 2013, o. S.; Bartelheimer 2007, S. 15; Kronauer 2006, S. 4180). Das Konzept orientiert sich „an den Idealen einer demokratischen und sozialstaatlichen Gesellschaft und ihren Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen“ (Wansing 2016, S. 136). Es soll durch ein „Recht auf ein Mindestmaß an wirtschaftlicher Wohlfahrt und Sicherheit, über das Recht auf einen vollen Anteil am gesellschaftlichen Erbe, bis zum Recht auf ein Leben als zivilisiertes Wesen entsprechend der gesellschaftlich vorherrschenden Standards“ (Marshall 1992, S. 40) allen Menschen einen sozialen Bürgerstatus sichern. Dieses soziale Element des Bürgerstatus ist von politischen und rechtlichen Elementen zu trennen, die ebenso wichtig für den Status als Staatsbürger sind, da sie Freiheits- sowie politische Wahl- und Mitbestimmungsrechte umschließen (vgl. ebd.). Anders als für die systemtheoretischen Bestimmungsansätze von Inklusion und Exklusion ist hier eine eindeutige Normativität auszumachen (vgl. Hilpert et al. 2020, S. 14), die sich in einer heute noch aktuellen sozialen Leitstrategie niederschlägt, Teilhabeansprüche aller Menschen zu verwirklichen (vgl. Dederich 2017, S. 78; Wansing 2016, S. 135f.). Ansätze dessen finden sich beispielsweise auch in der Strategie Europa 2020 der EU wieder (vgl. Europäische Union 2019, S. 14ff.).

Französische Theorien der Ungleichheitsforschung stehen in einem Spannungsfeld zu dem nachgezeichneten englischen Verständnis, nach dem „Zugehörigkeit durch „Partizipation““ (Herv., i. Orig., Kronauer 2006, S. 4180) im Sinne von „(sozial staatlich abzusichernden) Qualitäten von Lebensstandard und Lebenschancen in diesen Wechselseitigkeiten“ (ebd.) von Inklusion und Ex-

klusion erreicht wird. Die französische Tradition hingegen folgt einem Verständnis von „Zugehörigkeit durch „Interdependenz““ (Herv. i. Orig., ebd.), das „die Wechselseitigkeiten formalisierter und informeller sozialer Beziehungen“ (ebd.) in den Blick nimmt. Werden Interdependenz und Partizipation, d. h. beide Theorietraditionen, gemeinsam gedacht, vereinen sie die wesentlichen Modi gesellschaftlicher Zugehörigkeit und beschreiben sowohl das Ziel als auch den Prozess Inklusion (vgl. Schütte 2012, S. 104). Grundlage der französischen Perspektive ist eine Betrachtung von Prozessen sozialer Kohäsion, die durch interdependente, machtvolle Abhängigkeitsbeziehungen entstehen, wie sie bereits in Durkheims Ausarbeitung ‚organischer Solidarität‘ (Durkheim 1977) zu finden sind (vgl. Dederich 2017, S. 76; Stichweh 2013, o. S.; Schütte 2012, S. 105f.; Kronauer 2006, S. 418). In dieser Denktradition lässt sich auch die Ungleichheitstheorie Bourdieus aufführen, der mit dem Habitus- bzw. Milieukonzept ein Modell entwickelte (vgl. Budde & Hummrich 2013, o. S.; Stichweh 2013, o. S.), „mit dem die gesellschaftlichen Wirkungsweisen von Inklusivität und Exklusivität reguliert werden (Bourdieu 1974)“ (Budde & Hummrich 2013, o. S.). Die Teilhabechancen eines Individuums resultieren aus der Bewertung des ökonomischen und kulturellen Kapitals in den verschiedenen sozialen Räumen (vgl. Hummrich 2017, S. 263). Das Wissen um Inklusion und Exklusion beschreibt Bourdieu als implizites Wissen und damit in der Handlungspraxis verankert. Hegemoniale Praktiken sind Inklusions- und Exklusionsprozessen inhärent (vgl. Langner & Mannewitz 2017, o. S.).

„Um Macht zu erlangen, entwickeln sich im sozialen Raum symbolische Kämpfe um die Bewertung der Kapitalsortenmischung. Diese Kämpfe haben ein zweifaches Ziel: Distinktion und Machtsteigerung. Vor diesem Hintergrund bildet sich der Habitus aus – ein System von Dispositionen und milieuspezifischer Geschmackskultur. Räumlich wird damit der Habitus zweifach als Strukturierungselement relevant: zum einen geht es darum Inklusion herzustellen, zum anderen sich von anderen Habitusformationen zu unterscheiden – sie zu exkludieren (vgl. Hummrich 2011, S. 21)“ (Hummrich 2017, S. 263).

Macht existiert dabei nach Bourdieu nur, wenn das Individuum durch sie Anerkennung erfährt (vgl. Bourdieu 1992, S. 82). Das dargestellte Dilemma lässt sich mit der gesellschaftlichen Differenzierung von Männlichkeit und Weiblichkeit veranschaulichen, ist jedoch auf sämtliche gesellschaftliche Benachteiligungsstrukturen verschiedener Differenzkategorien zu übertragen, wie Behinderung oder Migrationserfahrung (vgl. Hummrich 2017, S. 266ff.; Langner & Mannewitz 2017, o. S.). So gilt es als Selbstverständlichkeit der modernen, inklusiven Gesellschaft, dass Frauen ebenso wie Männer berufstätig sind, doch herrscht weiterhin eine geschlechtsspezifische Konnotation von Berufsfeldern und -chancen (vgl. Hummrich 2017, S. 266), eine sehr unterschiedliche Erwerbsbeteiligung sowie ein gender pay gap vor.

„Dabei sind im impliziten Wissen häufig homologe Ableitungen zu den Differenzkategorien repräsentiert: z. B. wie man sich als Mann/Frau verhält, welche Handlungsmöglichkeiten Menschen mit Behinderung haben, wie Menschen mit Migrationshintergrund familial eingebunden sind oder welche Unterstützungsleistungen Kinder aus wenig privilegierten Milieus in der Schule haben“ (ebd., S. 268).

Resümierend ist also festzuhalten, dass die Bewertung des ökonomischen und kulturellen Kapitals eines Individuums in Abhängigkeit zu dem im sozialen Raum vorherrschenden impliziten Wissen steht und damit wiederum die Teilhabechancen eines Individuums interdependent zu diesem sind.

In die französische Theorietradition ist auch die Theorie der Sozialdisziplinierung von Foucault einzuordnen (vgl. Budde & Hummrich 2013, o. S.; Stichweh 2013, o. S.), „die sowohl Inklusion wie Exklusion als einen Fall von Disziplinierung auffasst“ (Stichweh 2013, o. S.). Foucaults Theorie der Disziplinarmacht analysiert die Wirkung und Funktion von Macht in Institutionen. Den Be-

griff der Exklusion nutzt er selbst nicht, sondern grenzt sich sogar von diesem ab. Wesentlich für den gegenwärtigen Diskurs um Inklusion ist jedoch seine Erkenntnis, dass gesellschaftliche Räume durch Normalitätssetzungen Inklusions- und Exklusionsprozesse machtvoll beeinflussen (vgl. Budde & Hummrich 2013, o.S.). Diese Einsicht ermöglicht es, „die Dialektik von integrierender Disziplinierung und Ausschließung in den Blick“ (Stehr 2007, S. 30) zu nehmen.

Foucault zeigt auf, dass Abweichungen von einer aufgestellten Norm „vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend [und] ausschließend“ (Foucault 2020, S. 236) begegnet werden, um durch diese fünf Verfahren der Disziplinierung eine Normkonformität und damit zusammenhängend gesellschaftliche Zugehörigkeit als Teil des ‚Normalen‘ herzustellen (vgl. Kuhlmann et al. 2018, S. 33). Exemplarisch arbeitet Waldschmidt für den Umgang mit Behinderung Folgendes heraus:

„Zum einen werden Körper, um sie als behindert etikettieren zu können, laufend mit anderen Körpern verglichen, z. B. in Intelligenztests und medizinischer Diagnostik; auch werden sie differenziert, nämlich als unterschiedlich – leistungs- und erwerbsgemindert, förder-, hilfs- und pflegebedürftig – eingestuft; des weiteren werden sie – z. B. nach dem sozialrechtlich festgelegten „Grad der Behinderung“ – in eine hierarchisierende Rangordnung eingegliedert; außerdem werden sie in homogene Gruppen – der Lernbehinderten, Hörgeschädigten, Mehrfachbehinderten etc. – eingeteilt und schließlich werden sie in Sonderschulen, Wohnheimen und Behindertenwerkstätten exkludierenden Strategien unterworfen“ (Waldschmidt 2007, S. 127).

Es wird deutlich, dass ein disziplinierender und hierarchisierender Umgang mit Normalitätsvorstellungen Ausgrenzung und Exklusion bestimmen (vgl. Yildiz 2011, S. 36). Grundlage dieser Normalitätsvorstellung ist ein „System von Normalitätsgraden, welche die Zugehörigkeiten zu einem homogenen Gesellschaftskörper anzeigen, dabei jedoch klassifizierend, hierarchisierend und rangordnend wirken“ (Foucault 2020, S. 237). Sowohl Bourdieu als auch Foucault zeigen damit als Vertreter der französischen Theorietradition die Interdependenz von Inklusions- bzw. Exklusionsverhältnissen zu gesellschaftlichen Hegemoniepraktiken auf.

Aktuell kombinieren verschiedene Autor*innen systemtheoretische und aus der Ungleichheitsforschung stammende Bestimmungsansätze von Inklusion und Exklusion, was zu einer Annäherung beider führt (vgl. Kastl 2017, S. 215). Exemplarisch ist hier auf Arbeiten von Kronauer hinzuweisen, der in Anlehnung an die Differenzierung Webers³ zwischen offenen und geschlossenen Beziehungen die Frage nach Legitimationen und Unzulässigkeiten gesellschaftlicher Schließungen im Kontext von Inklusion aufwirft. Sein Begriff der Exklusion als soziale Ausschließung basiert auf folgenden drei Annahmen, die differenz- und ungleichheitstheoretische Standpunkte zusammenführen.

- „Die Kategorie ‚Exklusion‘ verweist vom ‚Rand‘ ins ‚Zentrum‘ der Gesellschaft, auf die Konstitutionsbedingungen und den Wandel von sozialer und politischer Ungleichheit. Sie schärft damit das Bewusstsein für neue soziale und politische Problemlagen.
- Ausgrenzung kann heute weniger denn je als Ausgrenzung aus der Gesellschaft verstanden, sondern muss vielmehr als Ausgrenzung in der Gesellschaft begriffen werden. Ausgrenzung stellt ein gesellschaftliches Ungleichheitsverhältnis besonderer Art dar. Die Ausgegrenzten sind Teil der Gesellschaft, auch wenn sie nicht an ihr teilhaben.

3 Nach Weber soll eine soziale Beziehung „nach außen „offen“ heißen, wenn und insoweit die Teilnahme an dem in ihrem Sinngehalt orientierten gegenseitigen sozialen Handeln, welches sie konstruiert, nach ihren geltenden Ordnungen niemand verwehrt wird, der dazu tatsächlich in der Lage und geneigt ist. Dagegen nach außen „geschlossen“ dann, insoweit und in dem Grade, als ihr Sinngehalt oder ihr geltenden Ordnungen die Teilnahme ausschließen oder beschränken oder an Bedingungen knüpfen“ (Weber 1972, S. 23).

- Im Phänomen der Exklusion steht die Demokratie auf dem Spiel. Das Ziel des ‚Kampfs gegen Exklusion‘ ist die Beseitigung ausgrenzender sozialer Verhältnisse“ (Kronauer 2006, S. 4181).

Soziale Schließungen müssen, wie von Luhmann dargelegt, nicht problembesetzt sein und in Benachteiligung resultieren. Führen soziale Schließungen jedoch zu sozialen Benachteiligungen und Chancengleichheit, sind sie problematisch und damit nicht als legitim zu bezeichnen (vgl. Kronauer 2013, S. 20; 2010, S. 25). Permanente Aufgabe gesellschaftlicher inklusionsbezogener Bestrebungen ist es Kronauer zufolge, immer wieder auszuhandeln und neu festzustecken, welche Schließungen, möglicherweise auch nur zeitweilig, als legitim anzuerkennen sind und welche nicht (vgl. Kronauer 2013, S. 20f.). Inklusion kann darauf bezogen zusammenfassend als „die Überwindung illegitimer Schließung und die Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen“ (ebd., S. 21) bezeichnet werden.

Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion aus einer neo-institutionalistischen Perspektive

Aus einer neo-institutionalistischen Perspektive auf Inklusion und Exklusion heraus werden der Einfluss bestehender nationaler und internationaler Institutionen sowie institutionalisierter Organisationsformen auf die gesellschaftliche Performanz von Inklusion und Exklusion analysiert (vgl. Powell 2016, S. 680f.). Der soziologisch orientierte und auf das Bildungswesen fokussierte Neo-Institutionalismus hat seinen Ursprung in der von Meyer (2005) geprägten amerikanischen Organisationsforschung, wird zunehmend jedoch ebenso in sozialwissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Arbeiten herangezogen (vgl. von Below 2017, S. 153; Powell 2016, S. 681; Budde & Hummrich 2013, o. S.). Powell zeigt beispielsweise, auch in Zusammenarbeit mit Biermann und Pfahl (2020; 2014), mithilfe des Neo-Institutionalismus die Wirkmächtigkeit sonderpädagogischer Fördersysteme auf die gesellschaftliche Konstitution von Inklusion und Exklusion auf (vgl. Powell 2009, S. 213ff.). Er macht deutlich, dass in einem ursprünglich segregierend und separierend ausgelegtem Schulsystem Inklusion nur oberflächlich durch Teilhabe an allen Lernmöglichkeiten, d. h. durch die Überwindung prinzipieller Exklusion erreicht werden kann. Zugleich reduzieren bestehende Separierungs- und Segregationsformen im Schulsystem die Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote (vgl. Powell 2016, S. 680; 2009, S. 214; Biermann & Powell 2014, S. 695). Eine Institutionalisierung inklusiver Bildung muss entsprechend mit einer De-Institutionalisierung exklusiver Schulsysteme einhergehen und setzt einen Transformationsprozess dieser Systeme voraus (vgl. Biermann et al. 2020, S. 195; Biermann & Powell 2014, S. 694f.).

Allgemein stellen neo-institutionalistische Konzepte von Inklusion und Exklusion eine Reihe analysierender Konzepte bereit

„– etwa die vielfältigen, nicht hinterfragten Annahmen der sozialen Welt sowie die nicht intendierten Folgen politischer Reformen –, die für ein Verständnis von Institutionen als Erwartungszusammenhänge und Organisationen als Beziehungen zwischen Personen mit ähnlichen Interessen oder Zielen relevant sind“ (Powell 2016, S. 681).

Institutionen prägen mit den von ihnen verfolgten Zielsetzungen ein gesellschaftliches Verständnis von Normalität und strukturieren damit soziale Handlungspraktiken sowie normative Erwartungshaltungen (vgl. Powell 2016, S. 681; DiMaggio & Powell 1983, S. 150ff.). Gleichzeitig stellen sie aber auch ein Produkt sozialer Konstruktionen dar (vgl. Sandhu 2012, S. 75). Durch die Institutionen vertretene Inklusions- und Exklusionspraktiken strukturieren folglich einerseits über die Institution hinausgehende Praktiken und werden andererseits auch durch

außerinstitutionelle Praktiken geprägt. Institutionalisierte Formen der Interaktion mit behinderten Menschen determinieren beispielsweise Erwartungshaltungen im Umgang mit diesen (vgl. Powell 2016, S. 681) und umgekehrt.

Zur Analyse der gegenwärtigen Funktionsweise von Institution sowie ihrer Wirkmächtigkeit ist es nicht alleine ausreichend, eine jeweilige Momentaufnahme zu betrachten. Vielmehr muss die Institution in ihrer Wechselbeziehung zu bestehenden politischen Rahmungen, vorherrschenden gesellschaftlichen Idealen, der Individualität ihrer Akteur*innen und ihrer historischen Entstehung erfasst werden (vgl. Powell 2016, S. 682; 2009, S. 220f.). Exemplarisch sind Bildungssysteme auch Teil von Gesellschaft und entwickeln sich in diesen, d. h. sie unterliegen geteilten oder auferlegten Zielsetzungen gesellschaftlichen Fortschritts (vgl. Meyer & Ramirez 2005, S. 212f.).

In Bezug auf sonderpädagogische Fördersysteme arbeitet Powell dazu ergänzend heraus, dass „Fördersysteme und die Debatten um deren Reform (...) nur zu verstehen [sind], wenn die historischen Legitimitätsbestrebungen und Interessenslagen bekannt sind, die zu diesen hochgradig institutionalisierten Organisationsformen geführt haben“ (Powell 2016, S. 683). Beispielsweise ist die Rechtfertigung des Förderschulsystems nur durch das Ausweisen einer potenziellen Schüler*innenschaft möglich (vgl. Pfahl 2011, S. 249). Die einzelnen Akteur*innen agieren in der Handlungspraxis nicht nur nach politischen Richtlinien. Hingegen werden ihre Praktiken auch durch zugrundeliegende Orientierungen und die Spezifika der interaktiven Herstellung geprägt (vgl. Powell 2016, S. 682). Institutionelle Zielsetzungen werden folglich nicht nur, wie ursprünglich intendiert, umgesetzt, sondern unterliegenden individuellen Einflüssen. Beispielsweise kann die Zuschreibung eines Förderstatus oder der Verweis an eine Förderschule aus einer vermeintlich positiven Intention heraus beabsichtigt sein, jedoch in der Handlungspraxis zu Stigmatisierung und Diskriminierung der betroffenen Schüler*innen führen (vgl. Pfahl 2011, S. 248ff.; Powell 2009, S. 220).

Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion als Analysefigur sozialer Strukturen

Werden die hier aufgezeigten Bestimmungsansätze des Spannungsverhältnisses Inklusion und Exklusion abschließend resümiert, dokumentiert sich der Gewinn einer Einbeziehung des Exklusionsbegriffs „darin, dass er die entscheidenden Ebenen von Zugehörigkeit und Teilhabe – Erwerbsarbeit, soziale (Nah-) Beziehungen und Bürgerstatus –, auf denen neue soziale Ungleichheiten entstehen können, kombiniert“ (Müller 2012, S. 423) und nicht eine Ungleichheitsdimension isoliert in den Vordergrund stellt. Es werden also sowohl kleinere informelle als auch größere institutionalisierte soziale Kontexte berücksichtigt (vgl. Hummrich 2017, S. 262). Auch beschränkt sich der Begriff nicht auf einen Lebensbereich, sondern nimmt das gesamte Zusammenspiel gesellschaftlicher Teilsysteme in den Blick (vgl. Bartelheimer et al. 2020, S. 53). Es sind folglich, wie Hummrich unter Bezugnahme auf Simmel (2006) festhält, soziale und nicht territoriale Grenzen, die Möglichkeiten von Inklusion und Exklusion bestimmen (vgl. Hummrich 2017, S. 262). Ein Erkennen von Inklusion und Exklusion als Spannungsverhältnis ermöglicht eine Auseinandersetzung mit den Strukturen dieser Teilsysteme und der Einbindung von Individuen in diese, um Mechanismen von Einbindung und Ausschluss offenzulegen, beispielsweise durch das Untersuchen von Handlungsoptionen, Rechtsnormen sowie zur Verfügung stehender Ressourcen (vgl. Bartelheimer et al. 2020, S. 52f; Kastl 2013, S. 137). Inklusion wirft damit als Teil des Spannungsverhältnisses von Inklusion und Exklusion in der Analyse gesellschaftlicher Systeme unweigerlich auch die Frage nach Veränderungspotenzialen von Systemstrukturen und -praktiken sowie nach der damit verbundenen Reduktion bestehender Barrieren auf (vgl. Bartelheimer et al. 2020, S. 53;

Hummrich 2017, S. 262; Kastl 2017, S. 216). Daraus folgt zum einen, dass Inklusion sowohl als zielorientiert als auch als prozessorientiert zu beschreiben ist (vgl. Bartelheimer et al. 2020, S. 53f.). Zum anderen wird die Bedeutung des Teilhabebegriffs für die Dialektik von Inklusion und Exklusion, die sich auch in den umrissenen Bestimmungsansätzen immer zeigte, ersichtlich. Bartelheimer et al. (2020) bestimmen die Beziehung wie folgt:

„Während Teilhabe die Möglichkeiten der Lebensführung thematisiert, zielt *Inklusion* auf den Aufbau von *Strukturen*, die allen Individuen bzw. Mitgliedern unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilgruppen Einbeziehung in verschiedene Teilsystemen der Gesellschaft ermöglichen, bzw. auf den Abbau von Strukturen, welche diesem entgegenstehen“ (Herv. i. Orig.; Bartelheimer et al. 2020, S. 52).

Werden die unterschiedlichen Bestimmungsansätze der Beziehung von Inklusion und Exklusion sowie ihre Verbundenheit zum Teilhabebegriff darüber hinaus in den Blick genommen, ist auch die Bedeutung gesellschaftlicher Differenz- und Normalitätskonstruktionen für soziale Zugehörigkeit zu erkennen. So sind, wie insbesondere bei den Vertretern des französischen Strukturalismus deutlich wird, Personen, die von normativen Homogenitätsvorstellungen als abweichend wahrgenommen werden, von hegemonialen Ausschlussprozessen betroffen. Exemplarisch sind hier Normalitätsvorstellungen in Bezug auf Bildsamkeit, Geschlecht, Nationalität oder Gesundheit anzuführen (vgl. Budde & Hummrich 2013, o.S.). Aus diesem Grund wird nachfolgend Inklusion aus einer differenztheoretischen Perspektive unter Berücksichtigung der Paradigmen Otherring und Ableismus in den Blick genommen. Leistung wird in diesem Kontext noch einmal gesondert betrachtet und damit dem gegenwärtig zunehmend geführten Diskurs um Leistung als bedeutender Teil schulischer Praxis Rechnung getragen (vgl. Wagener 2020; Sturm 2021; 2018a; 2018b; Rabenstein et al. 2013).

2.3 Differenztheoretische Überlegungen im Kontext von Inklusion

Differenz entwickelte sich insbesondere in der gegenwärtigen Schul- und Unterrichtsforschung zu einem bedeutenden Untersuchungsgegenstand in der Auseinandersetzung mit (schulischer) Inklusion (vgl. Herzmann & Rabenstein 2020, S. 2; Rabenstein et al. 2020, S. 187ff.). Soll die Bedeutung des Differenzbegriffs in der Diskussion um Inklusion näher betrachtet werden, ist es zunächst sinnvoll, das Konzept ‚Differenz‘ bzw. seine unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen zu klären, da auch dieser Terminus ausgehend von verschiedenen theoretischen Ausrichtungen changiert (vgl. Ricken & Reh 2014, S. 26). So wird das Konzept der Differenz zugleich als Theorieprinzip, als Instrument der Gesellschaftsdiagnose oder – analog zum Inklusionsbegriff – als „moralisch-politische Kampfvokabel“ (ebd., S. 26) über unterschiedliche kultur- oder sozialwissenschaftliche Disziplinen hinweg verwendet (vgl. Lindmeier 2019a, S. 16ff.).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs dominierten in der Vergangenheit Separierungs- oder Ausblendungsprozesse den Umgang mit Differenz, z. B. in Form des Ausschlusses in gesellschaftlich exklusive Orte, wie Förderschulen, oder durch die Eröffnung wissenschaftlicher Subdisziplinen, wie die feministische Pädagogik oder die Sonderpädagogik (vgl. Arens et al. 2013, S. 13f.). Erst seit Mitte der 1990er Jahre erfährt das Konzept der Differenz in der allgemeinen Erziehungswissenschaft zunehmend Aufmerksamkeit. In anderen Disziplinen besitzt das Konzept eine weit aus längere Tradition. Beispielsweise wird Differenz vermehrt in politisch-pädagogischen Diskussionen um Gerechtigkeit angeführt, in denen es zusammen mit Fragen nach Anerkennung und sozialer Ungleichheit sowie damit einhergehenden Machtdynamiken verhandelt wird (vgl. Ricken & Balzer 2007, S. 66), wie es sich auch in dem Diskurs um das Spannungsverhältnis von Inklus-

sion und Exklusion abzeichnet. Der Differenzbegriff findet in diesen Diskursen Anwendung, da er es ermöglicht, soziale Lagen, gesellschaftliche Ungleichheit und sich davon ableitende soziale (Un-)Gerechtigkeit offenzulegen. Die Bedeutung verschiedener Differenzkategorien für aktuelle Debatten um Problemlagen sozialer Ungleichheit verändert sich im historischen Verlauf. Beispielsweise war vor allem in ländlichen Gebieten Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts die christliche Konfession entscheidend für die Schulwahl, heute spielt sie zumindest im deutschsprachigen Raum nur noch eine untergeordnete Rolle (vgl. Walgenbach 2017, S. 15; Hansen 2003, S. 59ff.) und ist in anderer Form strukturell relevant für Schule und Unterricht. An dieser Stelle soll jedoch nicht die historische (Weiter-)Entwicklung des Begriffs disziplinübergreifend rekonstruiert werden (vgl. Lindmeier 2019a, S. 16ff.; Ricken & Balzer 2007, S. 56ff.). Es werden stattdessen die Kernpunkte eines reflexiven Differenzbegriffs herausgearbeitet, wie ihn auch Budde und Hummrich (2013) vorschlagen. Dazu erfolgt zunächst eine Annäherung an diese aus einem Verständnis von Differenz als Ausdruck von Verschiedenheit.

Die Bedeutung eines reflexiven Differenzbegriffs im Diskurs um Inklusion

Aus einer klassisch philosophischen Perspektive (von Aquin, Aristoteles) kann Differenz nur durch einen Vergleich zweier oder mehrerer Objekte vor einem Vergleichshorizont zueinander entstehen. Zwei Objekte können folglich nur different sein, wenn sie sich bezüglich einer oder mehrerer unterstellter Eigenschaften voneinander abgrenzen lassen. Die unterstellte Eigenschaft bildet das *tertium comparationis*, d. h. den gemeinsamen Vergleichshorizont (vgl. Lindmeier 2019a, S. 19; Merl 2019a, S. 15; Ricken & Balzer 2007, S. 57). Beispielsweise ist ein Vergleich des Alters zweier Menschen möglich, da beiden neben der Eigenschaft, ein Mensch zu sein, die Eigenschaft Alter attestiert wird. Auch eine von den Vergleichenden gesetzte Norm oder Normalitätserwartung kann eine Vergleichsgrundlage bilden (vgl. Walgenbach 2017, S. 13), wie das Erreichen eines bestimmten Lernziels als angelegte Leistungsnorm.

Daraus ist zu schlussfolgern, dass Differenz keinen klassifikatorischen Status besitzt, sondern als relative Verschiedenheit zu verstehen ist (vgl. Lindmeier 2019a, S. 19f.; Merl 2019a, S. 15f.; Ricken & Reh 2014, S. 26), „da man nur anders bezüglich einer – gemeinsam unterstellten – Eigenschaft, nicht aber schlechthin verschieden sein kann“ (Ricken & Balzer 2007, S. 57). Die Annahme wird u. a. von dem Konzept der egalitären Differenz aus der Pädagogik der Vielfalt von Prengel prominent in den Fokus gestellt (vgl. Merl 2019a, S. 15). Seit den 1970er Jahren hat sich die philosophische Begriffsauslegung jedoch deutlich „aus der einfachen Entgegensetzung von Gleichheit und Verschiedenheit, von Identität und Differenz, gelöst“ (Ricken & Balzer 2007, S. 57). An diese Stelle rücken „Probleme der Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit und Mehrfachzugehörigkeit als auch der Abweichung, Nichtpassung und Brüchigkeit“ (ebd.). Differenz kennzeichnet seither, dass zu einem Besonderen kein Allgemeines mehr existiert, d. h. dass keine allgemeine Vergleichsgrundlage als übergreifender Zusammenhang zu anderen Vergleichsobjekten herangezogen wird (vgl. Lindmeier 2019a, S. 20f.; Ricken & Reh 2014, S. 27). Dies ist als radikale Differenz zu bezeichnen (vgl. Ricken & Reh 2014, S. 27; Ricken & Balzer 2007, S. 57). Radikale und relative Differenz sind in einem reflexiven Umgang mit Differenz untrennbar miteinander verbunden, da nur durch die Verbindung beider erkannt werden kann, dass Differenz zwar grundsätzlich pluralistisch zu denken ist, es jedoch auch immer „Unterschiede gibt, die einen Unterschied machen“ (Lindmeier 2019a, S. 30). Auf das Beispiel des Alters bezogen, sind so zwar zwei Menschen aufgrund ihres Alters miteinander zu vergleichen, unterscheiden sich jedoch aufgrund ihrer singulären Interessen und Eigenschaften. Würde nur das Konzept der radikalen oder der relativen Differenz zur Analyse von Differenzverhältnissen genutzt werden, bestünden zwei Gefahren.

Zum einen birgt die relative Differenzierung die Gefahr, einer vermeintlich binären Ordnungslogik zu verfallen, wie eine Unterscheidung in behindert/nicht behindert oder weiblich/männlich, die Differenzen dekonstruktiv als naturgegeben betrachtet und nicht im Kontext ihrer Herstellung als soziale Unterscheidungspraxis, d. h. als sozial konstruiert erkennt (vgl. Arens et al. 2013, S. 15). Die Komplexität von Differenzverhältnissen würde durch eine solche binäre Logik drastisch reduziert werden und Ungerechtigkeiten oder Diskriminierungen komplexer, ineinander verwobener Differenzverhältnisse würden nivelliert werden (vgl. Lindmeier 2019a, S. 27). Zum anderen kann eine ausschließliche Orientierung an radikaler Differenzierung und damit verbunden eine unbegrenzte Vielfältigkeit von Differenzverhältnissen dazu führen, dass „solche alltagsweltlichen Selbstverständnisse von Individuen negiert (...) werden, die sich mit der Behauptung einer ihnen wesentlichen Identität als ‚Frau‘, ‚Schwuler‘ oder ‚Türke‘ nicht dem neuen fluiden Identitätsideal fügen (wollen, können)“ (Arens et al. 2013, S. 17). Beide Denkfiguren stehen in einer unauflösbaren Ambivalenz zueinander, die es differenztheoretisch mitzudenken gilt. Die Unterscheidung in radikale und relative Differenzen stellt hier eine geeignete Theoriefigur dar, da zwar die Identifikation relativer Differenzen die Konstruktion einer allgemeinen Vergleichsgrundlage impliziert, das Phänomen der radikalen Differenz jedoch diese Konstruktion als unzulänglich erklärt (vgl. Ricken & Reh 2014, S. 28).

Differenzpraktiken als soziale Praxis – Othring und Ableism als Analysefiguren sozialer Praxis

Die in der zuvor dargestellten Denkfigur radikaler und relativer Differenz enthaltene, bereits erwähnte „macht-, ungleichheits- oder normierungskritische Erkenntnis (...), dass es Unterschiede gibt, die einen Unterschied machen“ (Lindmeier 2019a, S. 30) erlaubt es, Differenzverhältnisse als Machtverhältnisse analytisch im Kontext sozialer Ungleichheit in den Blick zu nehmen. Um erneut das Beispiel des Alters heranzuziehen, handelt es sich beispielsweise um eine Hegemoniepraktik, wenn vergleichsweise junge Kolleg*innen aufgrund eines unterstellten Erfahrungs- und daraus abgeleiteten Kompetenzdefizits aus beruflichen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen werden und vergleichsweise ältere Kolleg*innen aufgrund eines angenommenen Erfahrungs- und daraus abgeleiteten Kompetenzreichtums eingeschlossen werden. Ein Verständnis von Differenz als egalitär, wie es beispielsweise die Pädagogik der Vielfalt verfolgt (vgl. Prengel 2019, s. dazu auch Kapitel 2.1), normalisiert soziale Differenzherstellung auf eine vermeintlich essentialistische Verschiedenheit und bagatellisiert so Anerkennungsprozessen inhärente Machtdynamiken (vgl. Lindmeier 2019a, S. 12; Schäfer 2018, S. 77; Katzenbach 2015, S. 26). In Abgrenzung dazu gilt es vor dem Hintergrund eines reflexiven Differenzbegriffs, der die Denkfigur der dialektischen Unterscheidung radikaler und relativer Differenz aufgreift, jegliche Formen sozialer oder kultureller Praxis als Praxis der Differenzherstellung zu begreifen. Diese Herstellung sozialer Differenz wirkt wiederum hierarchisierend und etikettierend, wie West und Fenstermaker es unter der Bezeichnung „doing gender“ für die Kategorie Gender exemplifizieren:

„Rather than conceiving of gender as an individual characteristic, we conceived of it as an emergent property of social situations: both an outcome of and a rationale for various social arrangements and a means of justifying one of the most fundamental divisions of society“ (West & Fenstermaker 1995, S. 9).

Auch pädagogische Praxis ist von Praktiken der Differenzherstellung nicht auszunehmen (vgl. Lindmeier 2019a, S. 30; 2016, S. 344f.; Imholz & Lindmeier 2018, S. 157f.; Moser & Lütjeklose 2016, S. 8). Diese fassen Hirschauer und Boll (2017) unter der Annahme unendlich vieler möglicher Humandifferenzierungen unter dem Begriff „doing difference“ (vgl. Hirschauer & Boll 2017, S. 7ff.). Der Begriff verdeutlicht, dass Differenz handelnd im Sinne eines ‚doing

difference‘ konstruiert wird, womit gleichzeitig verbunden ist, dass Zuschreibungen auch nicht vorgenommen werden können, also die Möglichkeit eines ‚undoing difference‘ besteht (vgl. Hirschauer & Boll 2017, S. 11ff.; Hirschauer 2014, S. 182). Imholz und Lindmeier reflektieren die Notwendigkeit der Betrachtung eines ‚Undoing Difference‘ wie folgt:

„Relevante Aspekte einer Differenz und eines damit angesprochenen Verhältnisses – die Komplexität der Differenz – werden sichtbar. Für Nutzer_innen dieser Unterscheidung ergibt sich jedoch eine Komplexitätsverringerung und die mögliche Verknennung vielfältiger situativer Mitgliedschaften, die sich feldspezifisch überschneiden (ebd., 183). Daher ist es wichtig, auch Kategorien zu berücksichtigen, die zunächst nicht primär in Erscheinung treten“ (Imholz & Lindmeier 2018, S. 159).

Praktiken der Differenzherstellung umschließen folglich sowohl Praktiken des Zuschreibens als auch des Nicht-Zuschreibens sozialer Zugehörigkeiten bzw. Nicht-Zugehörigkeiten auf der Basis eines Vergleichs von Subjekten und der darin inhärenten Unterscheidung zwischen gleich bzw. ungleich (vgl. Imholz & Lindmeier 2018, S. 157; Fritzsche & Tervooren 2012, S. 28). Dabei ist auch das Zuschreiben von Mehrfachzugehörigkeiten möglich. Das Paradigma der Intersektionalität, das Differenzen nicht isoliert, sondern in Wechselbeziehungen zueinander analysiert, bietet Möglichkeiten des Sichtbarmachens von Mehrfachzugehörigkeiten (vgl. Walgenbach & Pfahl 2017, S. 141ff.) und verhindert so, dass die „Vielfalt, Variabilität und Temporalität“ (Powell 2009, S. 223) einer Differenz unerkannt bleibt. Differenzverhältnisse werden aus ihrer Perspektive stets machtkritisch als komplexe Diskriminierungsverhältnisse thematisiert (vgl. Lindmeier 2019a, S. 28; Walgenbach & Pfahl 2017, S. 142). Analysen aus einer intersektionalen Perspektive unterstützen ein Offenlegen von Differenzpraktiken, da das Paradigma nicht die Unterschiedlichkeit verschiedener Subjekte in den Fokus stellt, sondern die Modi ihrer Adressierung untersucht und damit aufgrund der engen Verzahnung von Anerkennungs- bzw. Adressierungs- und Differenzpraktiken auch die Modi ihrer Differenzherstellung (vgl. Lindmeier 2019a, S. 28f.; Walgenbach & Pfahl 2017, S. 142). „Die Übergänge zwischen einer an Intersektionalität und an Differenz orientierten Forschung können als fließend angesehen werden“ (Herzmann & Rabenstein 2020, S. 2). Beispielsweise verkörpert die Adressierung einer Frau als ‚Dame‘ zugleich eine geschlechts- sowie eine klassenspezifische Unterscheidung und die Adressierung als Mädchen sowohl eine geschlechts- als auch eine altersbedingte Differenzierung (vgl. Hirschauer 2014, S. 184). Beide Formen der Ansprachen können je nach Kontext mit Auf- und Abwertungsprozessen einhergehen.

Individuen sind in Praktiken der Differenzherstellung zugleich sowohl Vermittler*innen einer sozialen Praxis, also Differenzherstellende, als auch Träger*innen von Identitäten und damit Adressat*innen von Differenzzuschreibungen. Differenzherstellende Konstruktionen, die Gesellschaftsmitglieder als ‚Andere‘ oder als ‚anders‘ kategorisieren und diejenigen damit als abweichend von aufgestellten Normen markieren, werden als Otherring bezeichnet (vgl. Lindmeier 2019a, S. 53ff.; 2019b, S. 292ff.). Ihren Ursprung hat die Perspektive des Otherring in postkolonialen Theorien. Seit den 1990er Jahren finden sich im deutschsprachigen Raum vor allem im Kontext rassismuskritischer Kindheits- und Migrationsforschung Auseinandersetzungen mit Otherring (vgl. Lindmeier 2019a, S. 47). In der jüngeren Vergangenheit wird sie auch in anderen Kontexten der Sozialforschung aufgegriffen (z. B. Ehrenberg & Lindmeier 2020; Kubiak 2018). In bzw. durch Otherring-Praktiken stattfindende Prozesse der Differenzherstellung umschließen sowohl Macht- als auch Normierungsprozesse, da die Konstruktion des ‚Anderen‘ Ausdruck der „Vorstellungen von Normalität und Abweichung“ (Riegel 2016, S. 57) ist und eine Sicherung der eigenen Normalität sowie damit die Aufwertung der eigenen Identität mit sich bringt.

Sie sind somit „als soziale Diskurse und Praktiken zu verstehen, die durch Anrufung und Adressierung verschiedener Differenzkonstruktionen, wie Geschlecht, Ethnizität/„race“, Klasse, Körper, Sexualität, Alter usw. Prozesse der Ein- und Ausgrenzung, Auf- und Abwertung in Gang setzen“ (Riegel 2016, S. 59). Beispielhaft ist die Konstruktion von Behinderung als „anders“ aufgrund körperbezogener, kognitiver oder psychischer Merkmale anzuführen, die von Normalitätsvorstellungen abweichen. Verbunden mit einer solchen Konstruktion des Anders-Seins sind häufig pauschale Zuschreibungen, wie Fürsorgebedürftigkeit oder Unvollständigkeit, mit denen zum einen eine Diskriminierung und Abwertung der Adressierten und zum anderen gesellschaftliche Hierarchisierungsprozesse und eine Aufwertung der Adressierenden einhergehen (vgl. Danz 2014, S. 62ff.). Das Feststellen einer besonderen Förder- und Fürsorgebedürftigkeit kann beispielsweise zu einer „Grenzziehung zwischen allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik“ (Powell 2009, S. 224) führen und damit nicht nur dem Zweck angemessener Förderung dienen, sondern auch eine Monopolstellung sichern, wie sie beispielsweise die Sonderpädagogik lange im Umgang mit behinderten Menschen für sich beansprucht hat oder teilweise immer noch beansprucht (vgl. ebd.). Othering-Prozesse tragen somit auch zur Reproduktion von in gesellschaftlichen Verhältnissen eingeschriebenen Differenzordnungen bei (vgl. Lindmeier 2019b, S. 294; Riegel 2016, S. 59). Zum Beispiel halten beschriebene Konstruktionen von Behinderung normative Leistungsvorstellungen eines erfolgreichen gesunden, attraktiven Menschenbildes aufrecht, wodurch behinderte Menschen vorurteilsgeleitet ausgeschlossen werden (vgl. Danz 2014, S. 62f.). Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass Othering wie auch andere Differenzpraktiken in sozialen Handlungen unter anderem durch die Reflexion eigener Normalitätskonstruktionen veränderbar sind (vgl. Lindmeier 2019, S. 294; Danz 2014, S. 63).

Aus der Intersektionalitätsforschung heraus darf auch im Kontext von Othering die Konstruktion einzelner Differenzen nicht isoliert betrachtet werden, sondern nur in ihrer Wechselbeziehung zu anderen Differenzkonstruktionen. Exemplarisch sind hier Arbeiten von Amipur (2015) zu Othering-Prozessen an der Schnittstelle von Migration und Behinderung zu nennen. Differenzpraktiken, die unterschiedliche soziale und kulturelle Differenzen, wie Klasse, „race“ oder Color dem Paradigma der Naturalisierung folgend als gegeben und damit verbunden auch bestehende gesellschaftliche Differenzordnungen als unveränderlich verstehen (vgl. Rommelsbacher 2011, S. 29), werden in aktuellen Diskursen aufgrund ihrer Analogie zueinander als verschiedene Formen von „Ismen“ verhandelt (vgl. Köbsell 2015, S. 121). So bestehen unter anderem Diskurse um Rassismus (racism), Klassismus (classism), Bodyism, Colorism oder Sexismus (sexism) (vgl. Auma 2020; Lindmeier 2019, S. 56; Riegel 2016, S. 59; Maskos 2015, o.S.). Sie gehen alle mit einer Homogenisierung sowie Vereinheitlichung gesellschaftlicher Gruppen einher (z. B. „die Ausländer“, „die Schwarzen“) und führen der Perspektive des Othering folgend zu einer Abgrenzung von Anderen. Sie wirken dabei rangordnend (vgl. Rommelsbacher 2011, S. 29). „Die einseitige Fokussierung auf körperliche und geistige Fähigkeiten einer Person und ihre essentialisierende Be- und Verurteilung, je nach Ausprägung ihrer Fähigkeiten“ (Maskos 2010, o.S.), wird als Ableismus bezeichnet. Es handelt sich dabei um einen von der Gesellschaft hervorgebrachten und an die Position der Betrachtenden gebundenen Bewertungsmaßstab, der Menschen durch den Abgleich mit biologischen Normvorstellungen auf- oder abwerten kann (vgl. Kaiser & Pfahl 2020, S. 98; Buchner et al. 2015, o.S.; Maskos 2011, S. 4f.). Ableismus als gesellschaftliche Analysefigur ist daher auch „Ausdruck von und Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ (Buchner et al. 2015, o.S.). So kann beispielweise jungen, gesunden, als attraktiv wahrgenommenen Menschen aufgrund ihrer Erscheinung eine größere Leistungsfähig-

keit unterstellt werden als kranken oder behinderten Menschen, denen diese hingegen pauschal abgesprochen werden kann (Maskos 2015, o.S.; 2011, S. 4).

Für die schulische Praxis arbeitet Merl ergänzend heraus, dass Un_Fähigkeitskonstruktionen von Schüler*innen und davon abgeleitete Fähigkeitsanforderungen die inklusive Unterrichtspraxis maßgeblich beeinflussen (vgl. Merl 2019b, S. 270ff.). Fähigkeitszuschreibungen im schulischen Kontext umfassen auch beurteilende Konstruktionen der Bildungsfähigkeit oder Bildsamkeit von Schüler*innen, insbesondere von behinderten Schüler*innen. Bildsamkeit stellt seit ihrem Beginn einen zentralen Begriff für die Pädagogik dar (vgl. Tenorth 2013, S. 18). „Bis heute bezeichnet der Begriff der Bildsamkeit eine Naturtatsache am Menschen, an jedem Menschen unabhängig von Herkunft und Geschlecht, aber auch unabhängig von Einzelmerkmalen der Leiblichkeit und Geistigkeit bezeichnet er die Fähigkeit, Fähigkeiten auszubilden“ (ebd., S. 19). Der Begriff erhebt damit einen universalistischen Bildungsanspruch, der qua Geburt an den Menschen herangetragen wird und die Voraussetzung für pädagogische Zuwendung ist (vgl. Dederich 2020, S. 528f.). Er stellt somit auch die Grundlage für das Bildungssystem dar (vgl. Tenorth 2018, S. 60). Zugleich unterliegt der Begriff der Bildsamkeit individualistischen Zuschreibungen, die zwar eine grundsätzliche Bildungsfähigkeit anerkennen, diese jedoch nicht mitunter als ausreichend für das Erfüllen eines universalen Bildungsanspruchs erkennen und deshalb individuelle Förderung zum Ausbau individueller Fähigkeiten fordern (vgl. Tenorth 2013, S. 19ff.). So werden

„diejenigen Bildungsteilnehmer_innen, die die Normalitätserwartungen nicht voraussetzungslos erfüllen, (...) damit nicht nur als Andere, sondern auch als defizitäre Andere hervorgebracht und als solche in ausgrenzender Weise ins Bildungssystem einbezogen. Der konzeptionelle Ausdruck einer solchen Einstellung findet sich z. B. in spezifischen Förderangeboten, die als einseitige, zielgruppenspezifische und kompensatorische ‚Sonderveranstaltungen‘ ausgerichtet werden“ (Arens et al. 2013, S. 13).

Mit Rückgriff auf die Theorie Bourdieus (Kapitel 2.2) sind die als Andere konstruierten als „die „intern Exkludierten“, die im Leistungsuniversalismus und seinen Selektionsmechanismen unterliegen; und [als] die Diskriminierten, die aufgrund partikularer Unterscheidungen exkludiert werden“ (Budde & Hummrich 2013, o.S.) zu verstehen.

Tenorth identifiziert hier das basale, zweistellige Spannungsverhältnis von Pädagogik zwischen Individualisierung und Universalisierung (vgl. Tenorth 2018, S. 63; 2013, S. 18ff.). Lindmeier (2019a) und Budde (2018) ergänzen dieses Dilemma, unter anderem aus einer Perspektive der Intersektionalität, um die Bedeutung von Differenzpraktiken als Ausdruck einer Gesellschaftsordnung (vgl. Lindmeier 2019a, S. 32; Budde 2018, S. 45). Ein Offenlegen dieser Dreistelligkeit in ihrer historischen Genese, insbesondere im Kontext ihrer Institutionalisierung im Bildungssystem, ermöglicht auch eine systematische Rekonstruktion der Entwicklung bildungsbezogener Inklusions- und Exklusionsprozesse (s. dazu Lindmeier & Lücke 2021; Tenorth 2013; Powell 2009). Beispielsweise wurden im 18. und 19. Jahrhundert Unterschiede zwischen behinderten und nicht behinderten Schüler*innen anhand anthropologischer Vorstellungen von Bildsamkeit „begründet und über diese Differenz sogar Inklusion und Exklusion in das Bildungswesen“ (Tenorth 2006, S. 497) implementiert. Auch heute findet sich diese dilemmatische Dreistelligkeit institutionalisiert in der Diskussion um die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems, etwa in der Diskussion um die Bedeutung von Gesamtschulen oder um die Aufrechterhaltung von Förderschulen (vgl. Lindmeier 2019a, S. 34; Tenorth 2013, S. 17; Powell 2009, S. 214). Insbesondere im Zusammenhang mit der schulischen Inklusion behinderter und benachteiligter Schüler*innen wird auch im Kontext von Bildsamkeit die Bedeutung von

Leistung oder Leistungsanforderungen im inklusiven Unterricht diskutiert (vgl. Sturm 2015, S. 25). In diesem Kontext werden nicht nur Fragen zielgleichen und zieldifferenten Unterrichts erörtert (vgl. Lindmeier 2019a, S. 91), sondern auch die Frage danach aufgeworfen, ob einzelne Schüler*innen nicht an einer Förderschule bessere Lernangebote erhalten würden (z. B. Cramer & Harant 2014, S. 655). Behinderten Schüler*innen wird auf diese Weise das Erfüllen der Bildungsanforderungen für den Besuch einer allgemeinen Schule pauschal abgesprochen. „Denn in diesem Fall wird einzelnen Kindern prognostisch ‚Minderleistung‘ attestiert und ihnen damit im Vorgriff die Möglichkeit zur Entfaltung von Potenzialen im schulischen Rahmen verwehrt, ohne überhaupt erst den Raum hierfür zu eröffnen“ (Seitz & Weigand 2019, S. 26). Diese ableistische Kategorisierung behinderter Menschen als leistungsunfähig ist verbunden mit der Absprache individueller Leistungsbestrebungen, die normativ jedoch an alle Gesellschaftsmitglieder qua Geburt herangetragen werden und zentral im Selbstverständnis westlicher Gesellschaften verankert sind (vgl. Ricken 2018, S. 44; Schimank 2018, S. 20). Powell zeigt darüber hinausgehend auf, dass im deutschen Schulsystem nach wie vor nicht nur die Ergebnisse in Leistungsüberprüfungen, wie Schulnoten, und Empfehlungen von Lehrkräften von zentraler Bedeutung für die „Begutachtung und Verteilung der Schüler und Schülerinnen“ (Powell 2009, S. 223) sind, sondern Leistungsdifferenz eine entscheidende Ordnung unterrichtsbezogener Praktiken ist und damit wesentliche Determinante inklusiven Unterrichts (vgl. Sturm 2015, S. 25; Sturm & Wagner-Willi 2015, S. 234; Rabenstein et al. 2013, S. 669f.). Die Bedeutung von Leistungsordnungen im Unterricht wahrnehmend, widmen sich aktuell vermehrt qualitative Studien der Rekonstruktion leistungsbezogener Praktiken im inklusiven Unterricht (z. B. Sturm 2021; Wagener 2020; Sturm & Wagner-Willi 2016, 2015; Rabenstein et al. 2013; Zabrowski et al. 2011, uvm.).

Leistung als Struktur von Schule und Unterricht

Trotz der zunehmenden Auseinandersetzung mit Leistung oder leistungsbezogenen Praktiken in schulischen Settings bleibt der Begriff diffus (vgl. Ricken 2018, S. 44). Schäfer spricht im Zusammenhang mit Leistungsgerechtigkeit sogar von einem „entleerten Signifikanten“ (Schäfer 2018, S. 53). Ein beinahe gesamtgesellschaftlicher Konsens herrscht hingegen hinsichtlich der „Bedeutsamkeit des Leistungsgedankens für die Strukturierung schulischer Praktiken“ (ebd.). Für daran anschließende Diskussionen scheint es jedoch relevant, welches Begriffsverständnis den einzelnen Argumentationen von Leistung und Leistungsgerechtigkeit zugrunde liegt (vgl. Arndt & Werning 2017, S. 130).

Leistung erhielt zunächst als „Ausdruck gesellschaftlicher und politischer Interessen“ (Klafki 1974, S. 76) Einzug in das Bildungs- und Schulsystem und beschreibt einen gemeinsamen Bezugspunkt von Gesellschaft und Schule (vgl. Sturm 2015, S. 27). Fragen von Leistung in Schule sind demnach eng verbunden mit Fragen von Leistung in Gesellschaft (vgl. Dietrich 2019, S. 196). Das gesellschaftliche Leistungsprinzip, in dessen Verständnis die Verteilung materieller Güter oder auch sozialer Positionen mit der individuellen Leistungsanstrengung korrelieren, ersetzte das Prinzip der Erbschaft⁴ und damit einhergehende Annahmen bezüglich sozialer Chancengleichheit. Auch wenn in einer Vielzahl von Studien herausgearbeitet wurde, dass das meritokratische Gesellschaftsverständnis in dieser Form gesellschaftlich nicht greift (vgl. Seitz &

⁴ Es ist darauf hinzuweisen, dass das Erbschaftsprinzip nicht durchgehend abgelöst wurde. Es bestimmt weiterhin einen erheblichen Teil der Verteilung sozioökonomischer Ressourcen. Etwa die reichsten 10 Prozent der deutschen Bevölkerung verfügen über 63 Prozent des bestehenden Gesamtvermögens und vererben dies innerhalb ihrer Familien (vgl. Bach & Thiemann 2016, S. 64).

Weigand 2019, S. 224), besteht weiterhin die weitreichende Überzeugung, dass die „Verteilung von Lebenschancen nach individueller Leistung“ (Dietrich & Fricke 2013, S. 259) Ausdruck von Bildungs- und Chancengerechtigkeit ist und die Verteilung ökonomischen Kapitals sowie gesellschaftlicher Positionen bestimmt (vgl. Sturm 2015, S. 27; Dietrich & Fricke 2013, S. 259). Zugrunde liegt dabei die Annahme: „Wer mehr leistet, darf und soll besser leben“ (Schimank 2018, S. 20). Einen neuen Aufschwung erhielt die jahrzehntelange Diskussion um das Leistungsprinzip in Schule einerseits durch die Ergebnisse der PISA-Studie, die die Bedeutung gesellschaftlicher Selektivität und sozialer Ungleichheit in Bildungskontexten verdeutlichen (vgl. Dietrich 2017, S. 192; Dietrich & Fricke 2013, S. 259), und andererseits durch die zunehmende Diskussion um Inklusion bzw. inklusiven Unterricht (vgl. Wagener 2020, S. 1). Beide Blickwinkel setzen Leistung oder Leistungsgerechtigkeit in einen Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit, sodass ein schulpädagogischer Diskurs mit einem sonder- bzw. inklusionspädagogischen Diskurs um Leistung verbunden wird (vgl. Dietrich 2019, S. 196). Es lassen sich vor allem zwei Umgangsweisen mit dem Leistungsprinzip unterscheiden – eine direkte Kritik und ein Aufzeigen von Reformvorschlägen (vgl. ebd.). Beiden gemein ist die Annahme, dass schulische Leistungspraktiken die Entwicklung einer inklusiven Schule maßgeblich beeinflussen (vgl. Arndt & Werning 2017, S. 130). Praktiken der schulischen Leistungsbeurteilung werden dabei „als Prozessierung von Bildungs(un)gerechtigkeit“ (Dietrich & Fricke 2013, S. 259) verstanden. Rabenstein et al. halten in diesem Zusammenhang fest:

„Schule, die die Vergabe verschiedenwertiger Abschlüsse mit unterschiedlicher Leistung zu legitimieren sucht, vermag – so ist derzeit in der Forschung unumstritten – die familiäre Weitergabe eines ungleich verteilten Zuganges zu und Verfügens über gesellschaftliche Ressourcen nicht nur nicht zu unterbrechen; sie scheint sie gar zu verstärken und ihrerseits noch zusätzlich differenzierend zu wirken – und dies offensichtlich in ganz bestimmter Weise, so dass Bildungsungleichheit selbst als zentrales Moment (auch zukünftiger) sozialer Ungleichheit gekennzeichnet werden kann“ (Rabenstein et al. 2013, S. 688).

Insbesondere tradierte Formen der Leistungsbeurteilung werden diesbezüglich in der Diskussion um Inklusion problematisiert und in ein Spannungsverhältnis zu Inklusion gestellt, da sie Segregation und Normierung bestärken und damit als Ausdruck des schulischen Leistungsuniversalismus gelten (vgl. Dietrich 2019, S. 195, 2017, S. 191). Mit steigender Klassenstufe und einer damit assoziierten zunehmenden Bedeutung von Fachunterricht und Schulleistung scheint sich das Spannungsverhältnis zu verschärfen (vgl. Wagener 2020, S. 4). Behinderung und Benachteiligung werden dabei auch im theoretischen Diskurs immer wieder in den Kontext von Leistungsschwäche gestellt.

Ein weiteres, viel diskutiertes Beispiel für den Umgang mit Leistungsbeurteilungen im deutschen Schulsystem ist die Verteilung der Schüler*innen nach ihren Leistungsniveaus, die die Schüler*innen gemäß des meritokratischen Leistungsprinzips auch mit Blick auf nachschulische Gesellschaftsprozesse hierarchisiert, in Sondereinrichtungen separiert und so gesellschaftliche Leistungsordnungen reproduziert (vgl. Wagener 2020, S. 4; Sturm 2018a, S. 259; Strojnov 2015, S. 136f.). Heinrich kritisiert in dem Zusammenhang eine Dominanz der schulischen Allokationsfunktion, die auf eben dieser Gleichsetzung von Leistungs- und Bildungsgerechtigkeit beruht (vgl. Heinrich 2015, S. 251ff.) und zu „individualisierend-meritokratischen Ungleichheiten“ (Prenzel 2017, S. 37) führt, indem die verschiedenen Leistungsbewertungen der schulischen Praxis Grundlage gesellschaftlicher Positionierungen sind (vgl. Sturm 2018b, S. 260; Dietrich 2017, S. 194). Stattdessen fordert Heinrich die Implementierung einer Inklusionsfunktion, die auf der Gleichsetzung der Forderung nach Inklusion mit der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit beruht (vgl. Heinrich 2015, S. 251ff.). Mit einer ähnlichen Intention

schlägt Moser vor, die Funktion der Allokation nachschulischen Institutionen zu übertragen, um so Funktionen der Enkulturation, Integration und Qualifikation in Schule stärker in den Mittelpunkt zu rücken (vgl. Moser 2017a, S. 17). In diesem Fall verschöbe sich jedoch lediglich die wahrgenommene Problematik. Dementgegen wirken könnte eine Veränderung der schulischen Rahmenbedingungen und des Verständnisses der Lehrkraft-Schüler*innenbeziehung. So zeigt eine internationale Vergleichsstudie in den Ländern Deutschland und Norwegen von Sturm, dass in Schulen beider Nationen zwar Leistungspraktiken rekonstruiert werden können, in Norwegen aber anders als in Deutschland „Leistung (...) zugleich das Ergebnis oder Produkt der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen [ist] und (...) nicht in einen unmittelbaren Vergleich mit den Leistungen anderer gestellt“ (Sturm 2021, S. 418) wird. Die Leistungsentwicklung wird hingegen individuell in den Blick genommen (vgl. ebd.).

Vorstellungen inklusiver Bildung als eine auf das Subjekt ausgerichtete seine Individualität anerkennende und die individuelle Leistungsfähigkeit wertschätzende Bildung werden im öffentlichen sowie im wissenschaftlichen Diskurs als Gegenpol zu bisherigen schulischen Leistungsbestrebungen verhandelt (z. B. Seitz & Weigand 2019, S. 228; Prengel 2018, S. 42f.). Dieses Bild schulischer Inklusion wird dabei einer wettbewerbsorientierten, nach Leistungsmaximierung strebenden kapitalistischen Gesellschaft und damit auch dem gegenwärtigen Leistungsprinzip in Schule gegenübergestellt (vgl. Dietrich 2019, S. 197). Eine vollumfängliche Anerkennung der Individualität der Einzelnen sowie eine Orientierung an diskursiv ausgehandelten Werten soll im inklusiven Unterricht tradierte Leistungsvorstellungen ersetzen und so meritokratische Hierarchisierungen reduzieren (vgl. Dietrich 2019, S. 196; Seitz & Weigand 2019, S. 228; Prengel 2017, S. 37f.). Leistung wird als äußerer an die Schule herangetragen Imperativ verstanden. Hoffmann (2018) identifiziert in diesen Bestrebungen jedoch ein Meritokratie-Pluralisierungs-Dilemma, da für ihn der Anspruch, unter dem Paradigma der Wertschätzung und Anerkennung der Einzelnen eine lernförderliche Umgebung für alle Schüler*innen unabhängig von ihrem Leistungsniveau zu schaffen, in einem „Widerspruch zu dem meritokratischen Ideal einer gerechten Verteilung knapper Güter aufgrund eben dieser Fähigkeiten und Leistungen“ (Hoffmann 2018, S. 78) steht. Vielmehr ist eine Reduktion meritokratischer Hierarchisierungen aus seiner Sicht nicht ohne das Hinterfragen des Leistungsprinzips als solches denkbar (vgl. ebd.). Auch Dietrich merkt hinsichtlich des inklusionspädagogischen Ideals an, dass dieses nicht nur eine Reformnotwendigkeit von Schule betont, sondern auch „die prinzipielle Realisierbarkeit einer inklusiven Schule insofern behauptet (...), als dass das schulische Leistungsprinzip und die Zentralstellung von Leistung in Schule als dem Pädagogischen äußerlich bleibend gedacht werden“ (Dietrich 2019, S. 197).

Aktuelle Studien der rekonstruktiven Sozialforschung zeigen, dass Leistung nicht nur von außen an Schule herangetragen wird, sondern Teil schulischer Praxis ist. Ricken konstatiert unter anderem, dass

„Leistung gerade nicht als etwas Gegebenes bzw. bloß verdeckt Vorhandenes, das nur entdeckt und angemessen – d.h. unverzerrt – erfasst und bewertet werden muss, sondern als etwas zu verstehen [ist], was systematisch und situativ in Praktiken eigens als Leistung allererst hervorgebracht wird und insofern immer wieder neu hergestellt werden muss“ (Ricken 2018, S. 52).

Leistung ist folglich nur situativ unter Einbezug des Kontextes zu rekonstruieren (vgl. Rabenstein et al. 2013, S. 671). Beispielsweise finden sich Leistungspraktiken nicht nur in klassischen Szenarien der Notengebung, sondern sind sämtlichen unterrichtsbezogenen Praktiken inhärent, wie beim Wechselspiel aus Fragen und Antworten im Unterrichtsgespräch (vgl. Dietrich

2019, S. 198). Leistungsanforderungen beziehen sich nicht nur auf die fachspezifische Beantwortung der Fragestellung. Hingegen drücken sie sich auch in Verhaltenserwartungen aus, wie dem Einhalten der Meldekonvention. Die Individualität und Wertschätzung der Einzelnen tritt dabei meist hinter dem universalen, aus der Strukturlogik von Unterricht hervorgebrachten Leistungsanspruch zurück (vgl. ebd., S. 198f.). Zugleich haben die Leistungsanforderungen jedoch auch eine subjektivierende Funktion, da sie von den Schüler*innen eine permanente Bereitschaft erwarten, die Anforderung bestmöglich zu erfüllen. Rabenstein et al. beschreiben solche Subjektivierungsprozesse wie folgt:

„Jemand wird – vor anderen – durch Zuschreibungen verantwortlich gemacht für ein Geschehen, für das er oder sie sich dann verantwortlich fühlt, das ihm oder ihr schließlich als Folge seines und ihres Tuns erscheint, indem er und sie sich erlernt als jemand, der nicht nur über die zugeschriebenen, die in Frage stehenden Fähigkeiten verfügt oder eben auch nicht verfügt, sondern der ein darauf bezogenes sowie sozial ver- und abgeglichenes Selbstbild entwickelt (Schäfer, 1998) und dann auch mehr oder weniger (als andere) ‚leisten‘ kann“ (Rabenstein et al. 2013, S. 677).

Dietrich macht ergänzend deutlich, dass nicht nur zielgleicher, klassenöffentlicher Unterricht, sondern auch zieldifferenter, auf die Individualität der Schüler*innen ausgerichteter Unterricht entsprechende Leistungspraktiken hervorbringt. Folglich führt dieser zwar zu einer Veränderung und Relativierung, nicht aber zu einer Aufhebung des schulischen Leistungsprinzips (vgl. Dietrich 2019, S. 200). Lehrkräfte und Schüler*innen verfügen über kollektives Erfahrungswissen zu schulischen Leistungspraktiken, das wiederum ihre Leistungspraktiken strukturiert und so hierarchisierende Differenzierungspraktiken hervorbringt (vgl. Dietrich 2019, S. 200; Sturm 2018b, S. 258f.; 2015, S. 25). Eigene Arbeiten zeigen, dass sich vergleichbare Leistungspraktiken auch bei Lehramtsstudierenden dokumentieren (s. dazu Lücke 2021, 2020a; Lücke & Lindmeier 2019). Leistungsbezogene Differenzordnungen sind somit zugleich Ergebnis und Produkt schulischer Interaktionen und damit strukturierende Struktur von Unterricht (vgl. Rabenstein et al. 2013, S. 672). Eine Unterscheidung in ‚besser‘ und ‚schlechter‘ in Verbindung mit der Zuschreibung ‚leistungsstark bzw. -schwach‘ wirkt beispielsweise insofern „behindernd (...)“, als sie Lernende mit unterschiedlichen biographischen Erfahrungen in ihrer lernenden Auseinandersetzung mit sozialen und materialen Gegenständen (...) charakterisiert“ (Sturm 2015, S. 29). Zugleich ist eine solche Differenzierung auf Basis von Leistungsbeurteilungen hierarchisierend und Ausdruck von Hegemoniepraktiken (vgl. Elseberg & Wagener 2017, S. 21; Wagener & Wagner-Willi 2017, o.S.). Elseberg und Wagener (2017) arbeiten beispielsweise heraus, dass eine entsprechende Hierarchisierung die den Schüler*innen zugestandene Handlungsautonomie in der Form beeinflusst, dass durch eine enge Betreuung der vermeintlich Leistungsschwächeren deren Handlungsraum eingegrenzt, Leistungsstärkeren hingegen mehr Freiraum zugesprochen wird (vgl. Elseberg & Wagener 2017, S. 21). Differenzsetzungen von Lehrkräften sowie Schüler*innen können sich, wie Forschungsergebnissen von Sturm und Wagner-Willi zeigen, dabei wechselseitig bedingen oder ergänzen (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015, S. 244f.).

2.4 Inklusion aus einer menschenrechtlichen Perspektive

Die Auseinandersetzung mit differenztheoretischen Überlegungen, insbesondere im Kontext Leistung, verdeutlicht unter anderem auch den hohen Stellenwert von Inklusion für die Bearbeitung von Fragen sozialer Ungleichheit. Eine Rechtsnorm dafür stellen die Allgemeinen Menschenrechte dar (vgl. Bielefeldt 2017, S. 64ff.; 2009, S. 5). In Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen heißt es: „Alle Menschen sind frei und gleich an

Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen“ (Artikel 1, Vereinte Nationen 1948). Dieser Artikel erkennt die Würde und Rechte aller Menschen qua Geburt als gleich an. Die hier zu findende Egalität der Menschenrechte schließt jegliche Formen gesellschaftlichen Ausschlusses, menschlicher Hierarchisierungen oder Diskriminierungen aufgrund von Unterschieden zwischen Menschen aus. Weder die Individualität von Menschen noch bestehende Differenzen zwischen ihnen sollen missachtet werden. Hingegen wird betont, dass alle Menschen „ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 2) den gleichen Anspruch auf die Anerkennung ihrer Würde, Freiheit und Rechte haben (vgl. Fremuth 2019, S. 14; Bielefeldt 2012a, S. 162). Den geforderten Rechten unterliegt dabei ein universaler Geltungsanspruch, d. h. ein uneingeschränkter Anspruch aller Menschen auf diese Rechte unabhängig ihrer regionalen Zugehörigkeit oder der Ratifizierung der Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen in den einzelnen Staaten (vgl. Bielefeldt 2012a, S. 160; Motakef 2006, S. 10).

Rechtliche Normen gesellschaftlicher Inklusion

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte schafft insbesondere durch das Herausheben der Menschenwürde eine normative Grundlage zwischenmenschlicher sowie gesellschaftlicher Verbindlichkeiten, da zum einen die Achtung der Menschenwürde zu dem wesentlichen Handlungsmaßstab eines gesellschaftlich, verbindlichen Zusammenlebens wird (vgl. Reitz & Rudolf 2014, S. 12; Bielefeldt 2012b, S. 153) und zum anderen „diese implizite Prämisse normativer Verbindlichkeiten in den Menschenrechten explizite Anerkennung und institutionelle Rücken- deckung erfährt“ (Bielefeldt 2012b, S. 153). Die gegenseitige Anerkennung der Menschenwürde der Einzelnen stellt dabei uneingeschränkt den entscheidenden Referenzpunkt moralischen, ethischen und rechtlichen Handelns dar. Die Anerkennung der Menschenwürde ist damit Grundlage aller folgenden Rechte sowie Rechtsansprüche und nimmt einen axiomatischen Stellenwert innerhalb der Erklärung der Menschenrechte ein (vgl. Mastronardi 2017, S. 87; Bielefeldt 2012a, S. 161f.; 2012b, S. 152ff.). So sind alle Menschenrechte, nicht nur bürgerliche oder politische Rechte, wie die Rechte auf Religionsfreiheit oder Versammlungsfreiheit, an Freiheit und Gleichheit orientiert, da sie auf dem Respekt der Menschenwürde aufbauen. Auch soziale oder wirtschaftliche Rechte, wie das Recht auf Wohnen oder auf menschenwürdiges Existenzminimum, sollen uneingeschränkt im gleichen Maße die Freiheit aller Menschen bewahren, indem sie angemessene Lebensstandards und damit die Freiheit zu einer individuellen, menschenwürdigen Lebensgestaltung sichern, was auch einen Schutz der menschenrechtlichen Prinzipien Inklusion, soziale Partizipation und Autonomie beinhaltet (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2018, S. 10; Bielefeldt 2012a, S. 161f.). Der den Rechten inhärente

„Gleichheitsbegriff geht über eine bloß ‚formale‘ Chancengleichheit hinaus, insofern er dem Staat in seiner Garantenfunktion für die Menschenrechte Maßnahmen abverlangt, durch die Menschen auch faktisch befähigt werden, von ihren Rechten wirksam Gebrauch zu machen“ (Bielefeldt 2012a, S. 162).

In dem Gleichheitsprinzip findet zugleich, insbesondere durch den zuvor bereits zitierten Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, das Diskriminierungsverbot Ausdruck (vgl. Fremuth 2019, S. 14; Bielefeldt 2012a, S. 162; 2012b, S. 156). Die Aufzählung der hier aufgeführten verbotenen Diskriminierungsmerkmale zur Veranschaulichung des Gleichheitsprinzips ist nicht als vollständig zu sehen, sondern bildet nur exemplarisch ausgewählte Merkmale ab und unterliegt einem gesellschaftlichen Sensibilisierungsprozess. Die Europäische

Union hat beispielsweise in ihrer Grundrechtecharta Behinderung, Alter, sexuelle Orientierung oder genetische Merkmale in die Liste der verbotenen Diskriminierungsmerkmale mit aufgenommen⁵ (vgl. Bielefeldt 2012a, S. 163).

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen schafft durch die Fokussierung der Unantastbarkeit der Menschenwürde sowie der darin verankerten Prinzipien von Gleichheit, Freiheit und Nicht-Diskriminierung die Grundlage gesellschaftlicher, uneingeschränkt alle Menschen einbeziehender Inklusion. Inklusion meint in diesem Kontext einen Vorgang, der unter Berücksichtigung dieser Prinzipien „versucht, alle Individuen umfassend in die Gesellschaft einzubinden, so dass eine aktive Teilhabe ermöglicht wird“ (Biermann & Pfahl 2016, S. 205). Ein Blick in Geschichte und Gegenwart zeigt, dass der Universalitätsanspruch in der gesellschaftlichen Praxis mit einem Partikularismus, d. h. einer Überbetonung der Interessen gesellschaftlicher Teilgruppen, konfrontiert ist (vgl. Bielefeldt 2012a, S. 163), und beide in einer dialektischen Wechselbeziehung zueinanderstehen. Die Einhaltung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und damit in Konsequenz auch die Umsetzung von Inklusion stellen dabei anzustrebende Idealbilder der gesellschaftlichen Entwicklung dar (vgl. Jötten & Tams 2012, S. 122.). In der historischen Genese der Menschenrechte wird deutlich, dass der Kampf um Anerkennung und Inklusion marginalisierter Gruppen maßgeblich zu einer Erweiterung des menschenrechtlichen Universalismus beitrug, der sich unter anderem auch in der prozesshaften Ergänzung der verbotenen Diskriminierungsmerkmale widerspiegelt. Exemplarisch sind hier auf Errungenschaften der Frauenbewegung, der Behindertenbewegung oder der LGBTQ-Bewegung hinzuweisen. Die Vereinten Nationen begegnen Diskriminierungen oder Benachteiligungen von Marginalisierung bedrohter Gruppen zum Teil mit den durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vertiefenden Konventionen, wie der Konvention für Kinderrechte oder die Konvention gegen Rassismus, die den menschenrechtlichen Anspruch auf Universalismus konkretisieren (vgl. Fremuth 2019, S. 14; Bielefeldt 2012a, S. 150; 2012b, S. 163; Motakef 2006, S. 10).

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat nicht nur den Belangen behinderter Menschen verstärkt Ausdruck verliehen, sondern auch die Diskussion um Inklusion in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt⁶. Zielsetzung der UN-BRK ist nicht die Konstruktion einer Sonderrolle für behinderte Menschen, sondern die Konkretisierung der „Menschenrechte und Grundfreiheiten“ (UN-BRK, Art. 1) aller Menschen unter besonderer Berücksichtigung der Belange behinderter Menschen (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 8; Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 40; Degener 2012, S. 407; Schulze 2011, S. 18; Bielefeldt 2010, S. 66). Wesentlich ist dabei unter dem Axiom der Menschenwürde eine Abkehr von einer caritativen Fürsorge für behinderte Menschen und einer damit häufig einhergehenden Zuweisung einer passiven Rolle am gesellschaftlichen Rand,

5 „(1) Diskriminierungen insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten“ (Artikel 21, Charta der Grundrechte der Europäischen Union).

6 In diesem Zusammenhang soll auf die Verwendung des Begriffs ‚Integration‘ in der offiziellen deutschen Übersetzung der UN-BRK und die daraus resultierende Frage nach dem Unterschied beider Begriffe nicht ausführlich eingegangen werden (s. sazu Grosche 2015, S. 22ff.), da ein in Vordergrundstellen dieser Diskussion die menschenrechtliche Verankerung von Inklusion sowie das darin enthaltene Innovationspotenzial trüben würde. Es sei an dieser Stelle stattdessen auf die Schattenübersetzung des Netzwerkes Artikel 3 hinzuweisen, die bereits 2009 erschien (<http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php?view=article&cid=93:international-schattenubersetzung>, 02.03.2021).

die durch ein Recht auf Selbstbestimmung als gleichberechtigte Bürger*innen unabhängig vom Schweregrad der Behinderung abgelöst werden soll (vgl. Aichele 2019, S. 4; Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 40). Die UN-Konvention zielt jedoch nicht ausschließlich auf eine formale Gleichstellung behinderter Menschen. Unter Einbezug der allgemeinen Grundsätze in Artikel 3, wie „Nichtdiskriminierung“ (Art. 3b), „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Art. 3c) oder „Chancengleichheit“ (Art. 3e), soll eine flächendeckende Gleichstellung in der gesellschaftlichen Handlungspraxis erreicht werden (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 9; Degener 2012, S. 407; 2010, S. 58). Behinderung wird in diesem Zusammenhang als ein Teil des gesellschaftlichen Gemeinschaftsgefüges verstanden, worin sich eine Abkehr von einem medizinischen Verständnis hin zu einer menschenrechtlichen Betrachtungsweise von Behinderung manifestiert (vgl. Degener 2015, S. 63; 2010, S. 57; Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 41). „Das Ergebnis ist nicht nur für den Kreis der unmittelbar Betroffenen interessant, sondern bedeutet eine Weiterentwicklung, die dem internationalen Menschenrechtsdiskurs im Ganzen zugutekommt“ (Bielefeldt 2017, S. 65), da nicht nur die Belange behinderter Menschen ausdrücklich Betonung finden, sondern zugleich auch der den Menschenrechten zugrundeliegende Universalismus noch einmal hervorgehoben wird (vgl. Bielefeldt 2017, S. 66ff.; Degener 2010, S. 58f.). Beispielsweise werden die Rechte von Frauen, unter anderem in den Artikeln 6, 23, 24, 27 und 28 noch einmal deutlich hervorgehoben und insbesondere in Artikel 6 die Notwendigkeit eines Gender Mainstreaming auch im Kontext von Disability Mainstreaming unterstrichen (vgl. Bretländer & Schildmann 2011, S. 40ff.). Die Vereinten Nationen explizieren in Artikel 6 „Frauen mit Behinderungen“ zudem zum ersten Mal das Bestehen mehrfacher Diskriminierung (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 11; Degener 2015, S. 60; Hermes 2015, S. 253). Die UN-BRK steht resümierend exemplarisch für das Offenlegen und Bearbeiten gesellschaftlicher Diskriminierung sowie struktureller Ausgrenzungsprozesse (vgl. Bielefeldt 2017, S. 69f.).

Sie präzisiert damit auch die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte enthaltene Trias der Französischen Revolution Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit. Der Begriff der Freiheit wird durch die UN-BRK um den der Assistenz ergänzt, womit einer Angewiesenheit aller Menschen auf Unterstützung sowie verschiedenste Hilfesysteme Rechnung getragen wird. Das Prinzip der ‚assistierten Freiheit‘ ermöglicht den Einzelnen eine selbstbestimmte, autonome Lebensführung in unterstützenden sozialen Strukturen, verteidigt dabei aber auch das Recht auf Autonomie. Assistenz darf nur in der Form gestaltet sein, dass sie eine freiheitliche Lebensgestaltung fördert, nicht aber eingrenzt (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2015, S. 45; Bielefeldt 2012b, S. 155).

Dem in der UN-BRK aufgegriffenen Prinzip der Nicht-Diskriminierung ist das Gleichheitsgebot inhärent, da Gleichheit nur bei vollkommener Einhaltung des Diskriminierungsverbots sowohl hinsichtlich struktureller als auch intentionaler oder mentaler Diskriminierungen zu erreichen ist (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2015, S. 45f.; Bielefeldt 2012b, S. 155ff.;). Der nicht zuletzt wegen der Betonung des männlichen Geschlechts antiquiert wirkende Begriff der Brüderlichkeit erfährt durch die UN-BRK eine zeitgenössische Neuinterpretation, indem er durch den Begriff Inklusion abgelöst wird. In der Präambel der UN-BRK wird erstmals von den Vereinten Nationen explizit die Bedeutung eines individuellen Zugehörigkeitsgefühls thematisiert. Gesellschaftliche Räume, in denen Menschen sich als ausgegrenzt erleben, werden als unzureichend verstanden (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 6; Lindmeier & Lindmeier 2015, S. 47; Bielefeldt 2012b, S. 157ff.).

„Bildhaft gesprochen geht es nicht mehr lediglich darum, innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen – zum Beispiel innerhalb des bestehenden Bildungssystems – die Türen zu öffnen, um nach Maßgabe des Möglichen auch für Behinderte etwas Platz zu schaffen. Vielmehr soll die Architektur der Gesellschaft im Ganzen auf den Prüfstand gestellt werden. Alle gesellschaftlichen Subsysteme sollen so verstanden und gestaltet werden, dass Behinderte *selbstverständlich* dabei sind. Es geht darum, dass die Betroffenen dauerhaft ein verstärktes Zugehörigkeitsgefühl (...) ausbilden können“ (Herv. i, Orig., Bielefeldt 2012b, S. 158).

Die Achtung der Menschenwürde der Einzelnen, insbesondere von Ausgrenzung bedrohter Menschen, soll demnach gesellschaftliches Handeln vom Kern her bestimmen und ein institutionalisiertes Denken aus bestehenden Strukturen bzw. Systemen heraus ersetzen. Eine entsprechende Neuinterpretation von Brüderlichkeit als Inklusion vertieft Verbindlichkeiten gesellschaftlichen Zusammenlebens, da ‚assistierte Freiheit‘ und Gleichheit nur universell erreichbar sind, wenn sie „um die komunitäre Dimension der freien und gleichberechtigten Gemeinschaftsbildung in einer werteppluralen Gesellschaft erweitert werden“ (Lindmeier & Lindmeier 2015, S. 47).

Vor allem im Themenfeld Bildung findet dieser Anspruch auf Inklusion seit Veröffentlichung der UN-Behindertenrechtskonvention verstärkt mediale, politische sowie wissenschaftliche Aufmerksamkeit, da das Bildungssystem zum einen selbst seine Strukturen inklusiver gestalten muss und zum anderen als gesellschaftlicher Multiplikator einer inklusiven, menschenrechtlichen Gemeinschaft gesehen werden muss. Andere Gesellschaftsbereiche, wie die Gestaltung eines inklusiven Arbeitsmarktes oder die Realisierung des Rechts auf Wohnen, werden weniger prominent diskutiert. Aufgrund der Verortung dieser Studie im Bereich der Lehrer*innenbildung, d. h. einem Bereich im Bildungssystem, der zugleich für sich beansprucht, schulische Bildungsprozesse zu analysieren und Akteur*innen für das Handeln in diesen auszubilden, ist eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Recht auf inklusive Bildung unausweichlich.

Das Recht auf inklusive Bildung

Das Recht auf inklusive Bildung, d. h. eine unter dem Gebot der Gleichheit diskriminierungsfreie Bildung, ist ein eigenständiges Menschenrecht, auch wenn es bis heute im deutschsprachigen Raum nur vereinzelt als solches, sondern oft als wählbare Option anerkannt wird (vgl. Lindmeier 2008, S. 354; Bielefeldt & Seidensticker 2006, S. 5). Es handelt sich zugleich um ein empowerment right, d. h. um ein Recht, das die Verwirklichung der anderen Menschenrechte durch Empowerment der Einzelnen, in diesem Fall Bildung, unterstützt. Durch Bildung sollen Menschen darin unterstützt werden, sowohl für die eigenen als auch die Rechte anderer einzutreten, solidarisch zu handeln und die eigene Freiheit zu verwirklichen (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 112f.; Kunze 2011, o. S.; Motakef 2006, S. 12). Erstmals wurde das Recht auf Bildung in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 als Recht auf unentgeltliche, obligatorische Grundbildung festgehalten, welche „die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und (...) die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26) unter Einhaltung des Diskriminierungsverbotes anstreben muss. Darüber hinaus soll sie „zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26).

Das Recht auf Bildung begrenzt sich nicht nur auf Kinder, sondern umschließt ebenfalls Bildungsbedürfnisse Erwachsener und soll mit dem Ziel, soziale Exklusion zu reduzieren sowie gesellschaftliche Mitbestimmung zu schaffen (vgl. Ainscow & Miles 2009, S. 1; Lohrenscheidt

2007, S. 39), „jeden Menschen in die Lage versetzen, aktiv an der Gesellschaft teil zu haben“ (Motakef 2006, S. 14).

Zur Präzisierung des Rechts auf Bildung identifiziert das „General Comment zum Recht auf Bildung“ des Fachausschusses für den Sozialpakt der Menschenrechte 1999 vier Strukturelemente von Bildung – Verfügbarkeit (availability), Zugänglichkeit (access), Akzeptierbarkeit (acceptability) und Adaptierbarkeit (adaptability) (vgl. Lindmeier 2020, S. 155f.; 2008, S. 360; Lohrenscheit 2020, S. 6; Biermann & Pfahl 2016, S. 201; Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 45; Tomasevski 2001, S. 12ff.), die von Tomasevski in anschließenden Publikationen zu einem Indikatorensystem weiterentwickelt wurden (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 13; Tomasevski 2001, S. 8ff.). Der Sozialpakt konkretisiert das Recht auf Bildung von den Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen am umfangreichsten (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 113).

Die einzelnen Elemente des sogenannten 4 A Schemas orientieren sich explizit an dem Prinzip der Nichtdiskriminierung. Bildungseinrichtungen sowie -programme müssen zugleich funktionsfähig und ausreichend angeboten werden (availability), so dass uneingeschränkt alle Menschen unter der Prämisse des Gleichheitsgebots unverzüglich und umfassenden Zugang zu Bildung, insbesondere zu Schulen, haben (access) (vgl. Degener 2017, S. 14; Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 114f.; Lindmeier 2008, S. 361; Motakef 2006, S. 16). Ein diskriminierungsfreier Zugang zu umfassender Bildung impliziert auch, dass unabhängig von wirtschaftlichen oder physischen Faktoren Ressourcen zur Wahrnehmung des Rechts auf Bildung unterstützend bereitgestellt werden (vgl. Lindmeier 2008, S. 361f.; Tomasevski 2001, S. 13). Beispielsweise müssen auch Schüler*innen mit speziellen Lernunterstützungsbedürfnissen ausreichend Unterstützung für die Teilhabe am allgemeinbildenden Unterricht der Regelschule erhalten (vgl. Lücke 2020a, S. 247; Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 130f.). „Bildung in separaten Institutionen – seien es private und öffentliche oder innerhalb des öffentlichen Systems durch andere Faktoren getrennt konstituierte Institutionen – widerspricht dem Sinn einer Bildung als öffentlichem Gut, das für alle Kinder im gleichen Maß frei verfügbar sein muss“ (Lohrenscheit 2007, S. 44). Das deutsche Bildungssystem mit der Aufgliederung in unterschiedliche Schulformen und dem separierenden Förderschulsystem erfüllt diesen Anspruch entsprechend nicht.

Die ‚Akzeptierbarkeit von Bildung‘ (acceptability) konturiert die Bildungsinhalte, welche „relevant, kulturell angemessen und hochwertig“ (Degener 2017, S. 14) sein sollen und sich an den Menschenrechten als Strukturrahmen orientieren. Die konkrete Ausgestaltung der Inhalte kann dabei in einzelnen Staaten differieren. Allgemeine Bildungsinhalte bzw. -ziele eines Staates müssen gemäß des Gleichheitsgebotes allen gleichermaßen verfügbar sein (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 5; Lindmeier 2008, S. 362f.). Bildung darf dabei kein starres Konstrukt sein, sondern muss flexibel sowohl an die Lebenssituation der Einzelnen als auch an ihre individuelle Persönlichkeit angepasst (adaptability) werden. „Dieser Ansatz, der den Menschen das Recht auf Verschiedenheit einräumt, wird in der Pädagogik international als ‚inclusive education‘ bezeichnet“ (Lindmeier 2008, S. 363). Grundsätzlich charakterisiert das gesamte 4-A-Schema mit der Betonung der Bedeutung von Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit des allgemeinen Rechts auf Bildung die Inklusionsorientierung dieses Rechtes, da es allen Menschen einen Zugang zu allgemeiner umfänglicher Bildung sicherstellen soll sowie die Bedeutsamkeit von Bildung für soziale Gerechtigkeit und Teilhabe verdeutlicht. Der Wert inklusiver Bildung und damit auch des Rechts auf Bildung für soziale Gerechtigkeit wird insbesondere durch das zugrundeliegende Verständnis von lebensbegleitender Bildung deutlich als

„eine unverzichtbare Voraussetzung für die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und die Verwirklichung personaler Freiheit, für die Beteiligung am sozialen und ökonomischen Prozess ebenso wie für das verantwortliche Zusammenleben in einer freiheitlichen Gesellschaft, in sozialer Gerechtigkeit und Frieden“ (Heimbach-Steins 2009, S. 13).

Im Zusammenhang mit dem Recht auf Bildung der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte könnte also bereits von einem Recht auf inklusive Bildung gesprochen werden. Auseinandersetzungen mit seiner praktischen Umsetzung zeigen jedoch, dass strukturelle Ungerechtigkeiten Bildung bzw. Bildungssystemen inhärent sind und das Recht auf inklusive Bildung bislang nur fragmentarisch umgesetzt wird. Exemplarisch ist hier auf Bildungsbenachteiligungen aufgrund des Alters, des Geschlechts, der Herkunft oder eines sonderpädagogischen Förderbedarfs hinzuweisen (vgl. Rother & Buchna 2020, S. 380ff.; Heimbach-Steins 2009, S. 13f.). So rekonstruiert beispielsweise Buchna in ihrer qualitativen Längsschnittstudie zu organisationalen Deutungsmustern im Kontext Migration an Grundschulen unter anderem die rassistische Konstruktion einer Andersartigkeit von Schüler*innen aufgrund ihrer religiösen und/oder nationalen Zugehörigkeit (vgl. Buchna 2019, S. 356ff.).

In Reaktion auf bestehende Bildungsbenachteiligungen erfuhr das Recht auf Bildung durch die UN unter anderem in der Frauenrechtskonvention, der Kinderrechtskonvention oder auch der Anti-Rassismuskonvention weitere Konkretisierungen (vgl. Biermann & Pfahl 2016, S. 200; Motakef 2006, S. 13). Aktuell wird der Anspruch aller auf eine chancengerechte und hochwertige Bildung in den ‚Sustainable Development Goals‘ der Agenda 2030 der UNESCO Ausdruck verliehen (vgl. BMZ 2017, S. 8). Insbesondere jedoch die Salamanca-Erklärung der UNESCO „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ (1994) und die UN-BRK mit dem Artikel 24 (2009) markieren einen erheblichen Zugewinn für die Ausgestaltung des Rechts auf Bildung, da sie das Recht auf bildungsbezogene Inklusion dezidiert hervorheben (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 180). Vor allem der Artikel 24 der UN-BRK präzisiert unter besonderer Berücksichtigung der Belange behinderter Menschen das allgemeine Recht auf Bildung der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte auf ein Recht auf inklusive Bildung (vgl. Degener 2017, S. 16; 2012, S. 409ff.; Biermann & Pfahl 2016, S. 201; Bielefeldt 2010, S. 67). Diese qualitative Weiterentwicklung des Rechts auf Bildung ist wie zuvor nachgezeichnet in einen andauernden Prozess der Genese anderer Menschenrechts- bzw. Bildungsnormen einzuordnen und darf nicht als einzelne Errungenschaft losgelöst von diesen betrachtet werden. Sie ist jedoch ein wichtiger Meilenstein in der Konturierung des Rechts auf Bildung (vgl. Biermann & Pfahl 2016, S. 201). Als solcher leistet sie zugleich einen entscheidenden Beitrag zu der (Weiter-)Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, da durch die fokussierte Betrachtung der Belange behinderter Schüler*innen eine Dimension in den Fokus von Bildung rückt, die bisweilen weniger berücksichtigt wurde, und

„Bildsamkeit über das klassisch-subjektbezogene Verständnis hinaus mit Blick auf die *soziale Inklusion als intersubjektives (Entwicklungs-) Geschehen der Respektierung bzw. Anerkennung und Wertschätzung von Diversität (Vielfalt, Verschiedenheit)* erweitert wird“ (Herv. i. Orig., Lindmeier & Lindmeier 2015, S. 48).

Kern des Rechts auf inklusive Bildung ist gemäß des Artikel 24 der UN-BRK ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildung (vgl. Degener 2012, S. 406), das die Etablierung eines inklusiven Bildungssystems als zentrale Zielsetzung der ratifizierenden Staaten beinhaltet (vgl. Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 42). Adressat*innen eines solchen Rechts auf inklusive, diskriminierungsfreie Bildung sind jedoch nicht nur behinderte Menschen, sondern in der Tradition des Gleichheitsgebots der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte alle Menschen. Das Recht auf Bildung

wird in der UN-BRK, wie auch in der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, nicht allein auf schulische Bildung fokussiert, sondern „verpflichtet die Mitgliedstaaten, Habilitations- und Rehabilitationsdienste u. a. auch auf dem Gebiet Bildung zu „organisieren, stärken“ oder zu „erweitern“, um behinderten Menschen Selbstbestimmung und Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“ (Herv.i. Orig., Degener 2012, S. 408). Die Konvention ist dabei völkerrechtlich für die BRD verbindlich, d. h. sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene geltend. Die im deutschen Förderschulsystem weiterhin vorgenommene Segregation von Schüler*innen nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten und die damit einhergehende diskriminierende Kategorisierung der betroffenen Schüler*innen lassen sich daher als Widersprüche zum Recht auf Bildung identifizieren. Die durchschnittliche Exklusionsquote, d. h. die statistische Quote an Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf, die eine Förderschule besuchen, sinkt in Deutschland beispielsweise nur langsam. Auch wenn sie einige Bundesländer, wie Bremen (-3,7%) oder Thüringen (-3,8%), im Vergleich der Jahre 2008/2009 und 2018/2019 deutlich reduzieren konnten, stiegen in anderen Ländern, wie Bayern (+0,2%) oder Baden Württemberg (+0,3%), die Exklusionsquoten wieder. Im bundesweiten Durchschnitt lag die Veränderung der Exklusionsquote nur bei -0,6% – von 4,8% in den Jahren 2008/2009 auf 4,2% in den Jahren 2018/2019. Eine Veränderung der Exklusionsquote seit dem Jahr 2016 ist nicht mehr zu verzeichnen (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm 2020, S. 10ff.; Kultusministerkonferenz 2020, S. XVII). Qualitative Auskünfte über die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung geben diese Studien noch nicht. Die anscheinend persistente Überrepräsentation von Schüler*innen mit Migrationserfahrung an Förderschulen oder ihre Betroffenheit einer Risikolage machen hingegen deutlich, dass das Prinzip der Nicht-Diskriminierung noch nicht greift (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 5ff.; Biermann & Pfahl 2016, S. 202; Powell & Wagner 2014, S. 177; Pfahl 2011, S. 232). Vielmehr ist zu erkennen, dass das deutsche Schulsystem weiterhin vor der Herausforderung steht, das Recht auf eine inklusive Bildung universal gewährleisten zu können (vgl. Merz-Atalik 2014, S. 164).

2.5 Zwischenresümee: reflexiver Umgang mit Inklusion

Werden die unterschiedlichen Bestimmungsansätze von Inklusion resümierend in Beziehung zueinander gesetzt, lassen sich einerseits unterschiedliche Annäherungsweisen an den Begriff festmachen, andererseits wird deutlich, wie verwoben die jeweiligen Bestimmungsansätze miteinander sind. Einzeln stellen sie lediglich eine Perspektive auf Inklusion dar, erst in einer gemeinsamen Betrachtung kann Inklusion in ihrer komplexen Gesamtheit verstanden werden. Beispielsweise schafft der menschenrechtsbasierte Bestimmungsansatz von Inklusion eine rechtsnormative Grundlage für die Umsetzung von Inklusion. Eine Analyse gesellschaftlicher Strukturen und Systeme sowie der in diesen vorherrschenden Mechanismen und Praktiken in Hinblick auf Inklusion oder Strukturen sozialer Ungleichheit ist jedoch ohne Einbezug von Exklusion als Komplementärbegriff und ohne eine Reflexion der Handlungspraxis nicht ertragreich (vgl. Cramer & Harant 2014, S. 643ff.). Genauso bilden zwar die Prinzipien von Gleichheit und Nicht-Diskriminierung eine menschenrechtsbezogene Gesellschaftsnorm, doch können diese nur durch Performanz der veranschaulichten differenztheoretischen Überlegungen (Kapitel 2.3) erreicht werden. Die von Booth als zentral verhandelte Werteorientierung für Inklusion (Kapitel 2.1) ließe sich hier ebenfalls einordnen und ist darüber hinaus, wie Meyer (2019, S. 21) herausstellt, größtenteils an den allgemeinen Menschenrechten orientiert. Auch die durch die UN-BRK angestoßenen Transformationsprozesse können, wie Biermann et al. 2019 offenlegen, nur im Ganzen wahrgenommen werden, wenn zusätzlich die institu-

tionellen Wirkungen (Kapitel 2.2) untersucht werden (vgl. Biermann et al. 2020, S. 196f.). Eine Auseinandersetzung mit Praktiken der Differenzherstellung (Kapitel 2.3) ermöglicht es beispielsweise der Schul- und Unterrichtsforschung in diesem Zusammenhang, „Fragen der De- und Re-Stabilisierung pädagogischer Ordnungen angesichts gegenwärtig bildungspolitisch induzierter Reformen von Schule und Unterricht“ (Herzmann & Rabenstein 2020, S. 2) zu bearbeiten.

Es handelt sich bei den aufgeführten Verknüpfungsmöglichkeiten der verschiedenen Bestimmungsansätze nur um ausgewählte Beispiele, die durch weitere ergänzt werden können. Gleichzeitig lassen sich sowohl zwischen den einzelnen Bestimmungsansätzen als auch zwischen Vertreter*innen innerhalb derselben Bestimmungsansätze gegensätzliche nicht vereinbare Positionen ausmachen. Ziel des vorausgegangenen exemplarischen Aufzeigens von Gemeinsamkeiten war es nicht, den Begriff Inklusion weiter zu verwässern oder noch stärker normativ aufzuladen, sondern die verschiedenen Facetten des Diskurses im Überblick darzustellen. Denn erst wenn Inklusion als komplexes Gesellschaftsprinzip, einschließlich bestehender Spannungsverhältnisse und Widersprüche (vgl. Katzenbach 2015, S. 30f.), verstanden wird, ist es möglich,

„gesellschaftliche Prozesse, Konflikte und Widersprüche angemessen rekonstruieren und analysieren zu können. Ungeachtet der eindeutigen normativen Setzung durch die UN-Behindertenrechtskonvention scheint es (...) unmittelbar evident, dass die Programmatik der Inklusion sich in gesellschaftlichen Spannungsverhältnissen bewegt, die keine einfachen Lösungen zulässt“ (ebd., S. 23).

So sind auch verkürzte Bewertungen, ob eine Organisation, Institution oder Situation als inklusiv oder nicht inklusiv zu beschreiben ist, nicht ertragreich, da sie häufig einem „dogmatischen Rigorismus“ (Wocken 2020, S. 43) unterliegen und mögliche Potenziale unerkannt lassen. Keinesfalls handelt es sich hier jedoch um ein Plädoyer für einen weichen, grenzenlosen Inklusionsbegriff. Vielmehr soll auf die Komplexität der von Inklusion ausgehenden Spannungsverhältnisse hingewiesen werden.

Boger, die selbst Inklusion als Differenzgerechtigkeit versteht (vgl. Boger 2017, o.S.), identifiziert in diesem Zusammenhang eine nicht überwindbare trilemmatische Struktur von Inklusion, die es zum einen ermöglicht, die Komplexität von Inklusion zu fassen, ohne die Widersprüchlichkeit einzelner Diskurslinien aufzulösen oder die verschiedenen Perspektiven zu hierarchisieren. Zum anderen bietet ihr Modell (s. Abb. 2) eine Folie zur Reflexion der eigenen Selbstpositionierung (vgl. Boger 2017, o.S.; 2015, S. 51 f.). Inklusion befindet sich Boger zufolge in einem Trilemma zwischen Bestimmungssätzen von Inklusion als Empowerment (E), als Normalisierung⁷ (N) sowie als Dekonstruktion (D), die immer auch paradigmatischen und politischen Einflüssen ausgesetzt sind. Es lassen sich dabei jeweils zwei Bestimmungsansätze miteinander verbinden, was wiederum die jeweils dritte Bedeutungsdimension ausschließt (vgl. Boger 2017, o.S.). In der nachfolgenden Abbildung werden Möglichkeiten, die Bestimmungsansätze zu verbinden, veranschaulicht.⁸

⁷ Boger weist explizit darauf hin, dass es einen machtkritischen Umgang mit dem Begriff der Normalität braucht. „Man kann sowohl mit Foucault als auch mit Bourdieu fragen, mit welchen Machtpraktiken die Körper der Anderen* regiert/im Feld positioniert und mit welchen Barrieren sie vom Machtzentrum der Normalen* ferngehalten werden (EN) – dann geht es um die realen und materialen Verhältnisse. Zweitens kann man fragen, wie von diesem Machtzentrum der Normalität* aus die Anderen* mit allen zur Verfügung stehenden symbolpolitischen Mitteln als solche hervorgebracht, also ‚verändert‘ werden (ND)“ (Boger 2017, o.S.).

⁸ Eine ausführliche Darstellung der Verbindungsmöglichkeiten findet sich bei Boger (2015, S. 60).

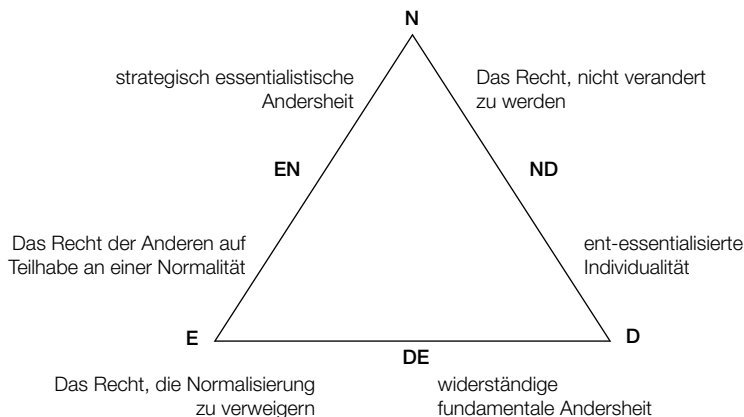


Abb. 2: Modell der trilemmatischen Inklusion (Boger 2017, o.S.)

Das dargestellte Trilemma verdeutlicht nicht nur die Komplexität des Spannungsverhältnisses eines theoretischen Diskurses, sondern pointiert die Ambivalenz und damit zugleich den hohen Anspruch pädagogischer Arbeit. Es wird ersichtlich

„warum inklusive Pädagogik nicht technologisierbar ist, sondern professionalisierungsbedürftig, da es niemals ‚eine Lösung‘ geschweige denn eine Lösung für alle* geben wird, was auf der Ebene der Theoriebildung bedeutet, dass es keine ‚Supertheorie‘ geben kann, die allen Ansprüchen von Betroffenenengruppen gerecht wird und dabei noch konsistent ist“ (ebd.).

Ainscow und Miles (2009, S. 2f.) identifizieren in einem Vergleich internationaler Schulsysteme „vier Schlüsselemente inklusiver Pädagogik“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 9). Sie versuchen, der bestehenden Anforderung gerecht zu werden, „das Spannungsverhältnis zwischen einer sozial gerechten, d. h. Diskriminierung und Barrieren vermindernenden Pädagogik und einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle als grundlegendes Spannungsverhältnis von Bildungsgerechtigkeit“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 9) auszutarieren.

Inklusion ist erstens als ein Prozess zu verstehen, in welchem fortlaufend Möglichkeiten eines Umgangs mit Diversität entwickelt werden, der Differenz als Ressource inklusiven Lernens anerkennt (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 10; Ainscow & Miles 2009, S. 2).

Zweitens müssen Barrieren von Inklusion bzw. inklusiver Bildung ausgemacht und beseitigt werden. Dabei wird der Planung und Verbesserung inklusiver Angebote sowie der Förderung kreativer Problembewältigung ein hoher Stellenwert zugesprochen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 10; Ainscow & Miles 2009, S. 3). Potenzielle Barrieren können beispielsweise hinsichtlich des physischen Zugangs (Anfahrtswege & räumliche Zugänglichkeit), weiterer Umweltfaktoren, der Bildungsinhalte oder der stattfindenden Kommunikation auftreten (vgl. Degener 2017, S. 18).

Das dritte Schlüsselement weist am deutlichsten einen Bezug zu einem menschenrechtsbasierten Ansatz von Inklusion auf, da es manifestiert, dass Inklusion die „Präsenz, die Partizipation und den Erfolg aller Adressatinnen und Adressaten“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 10) bedeutet. Zugrunde liegt hier die Annahme „focusing only on some students, rather than on all, is contrary to the principles of inclusive education“ (Messiou 2017, S. 152). Der Rückgriff auf die Begriffe Präsenz, Partizipation sowie Erfolg soll dabei einerseits eine tatsächliche Teilhabe am

gemeinsamen Bildungsort sichern und andererseits einen Anknüpfungspunkt für Evaluationen der Umsetzung von Inklusion in Bildungsprozessen bieten.

Viertens sollen im Speziellen die Lernenden Beachtung finden, die von Marginalisierung sowie Exklusion bedroht sind oder spezifische Lernunterstützungsbedürfnisse haben (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 10; Ainscow & Miles 2009, S. 3). Auf diese Weise soll eine Realisierung des dritten Strukturmerkmals (Präsenz, Partizipation und Erfolg im allgemeinen Bildungssystem) gewährleistet werden. Mit einem dabei entstehenden, dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma ähnlichen Spannungsverhältnis „zwischen der Notwendigkeit, bestimmte Gruppen von Lernenden in der Analyse der Lehr- und Lernsituation besonders zu berücksichtigen, und dem Risiko sie dadurch zugleich als grundsätzlich anders zu etikettieren oder räumlich auszusondern (vgl. Norwich 2013)“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 10) gilt es, reflektiert umzugehen.

Die vier Schlüsselemente sind so nicht nur als eine Unterstützung von Diversität in Schule oder anderen Bildungseinrichtungen zu verstehen (vgl. Ainscow 2007, S. 3), sondern schaffen einerseits ein Gerüst für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse, andererseits verdeutlichen auch sie die Komplexität sowie die antinomische oder trilemmatische Struktur inklusiver Pädagogik. Eine Reflexion dieser Struktur des Inklusionsbegriffs bietet Ansatzpunkte für unterschiedliche Fachdidaktiken, Möglichkeiten inklusiver Bildung auch aus den Unterrichtsfächern heraus auszuloten. Zur Vorbeugung von Tendenzen, nur einzelne Unterscheidungsdimensionen unreflektiert in den Blick zu nehmen, müssen Fachdidaktik sowie Fachdisziplinen, wie Disability Studies, Gender Studies, Black Studies, uvm. zusammen gedacht werden. Exemplarisch ist die vergleichsweise junge Forschungsrichtung der Disability Studies in Education (DSE) anzuführen, die mit einem besonderen Blick auf schulische Behinderungsprozesse „eine intersektionale Betrachtungsweise von menschlicher Diversität“ (Köbsell 2015, S. 123) vertritt und eine interdisziplinäre Zusammenarbeit unterschiedlich ausgebildeter Lehrkräfte fordert. Erreicht werden sollen diese Ziele den Disability Studies in Education zufolge beispielsweise durch den Einsatz des Universal Design for Learning (UDL) (vgl. ebd.).

Als Konsequenz aus den in diesem Kapitel 2 beschriebenen Perspektiven auf Inklusion wird in der vorliegenden Studie ein reflexiver Umgang mit Inklusion angestrebt, der, ähnlich wie es auch Budde und Hummrich (2013) vorschlagen, „eine Haltung hinsichtlich der Antinomie von Gleichheit und Differenz und der Grenzen pädagogischen Handelns insgesamt“ (Budde & Hummrich 2013, o. S.) einschließt. Zugleich bedeutet ein reflexiver Umgang mit Inklusion zum einen, diese durch Anerkennung ihrer menschrechtlichen Verankerung als ein komplexes Gesellschaftsprinzip zu betrachten, das durch die unterschiedlichen Bestimmungsansätze konturiert wird. Zum anderen erlaubt ein reflexiver Umgang mit dem Inklusionsbegriff, „eine reflexive Distanz zu normativen Setzungen mit Verpflichtungscharakter“ (Dederich 2020, S. 535) einzunehmen. Inklusion kann so einerseits als normatives Leitprinzip erkannt und andererseits als Produkt gesellschaftlicher Handlungspraxis reflektiert werden (vgl. ebd.).

3 Verwirklichung inklusiver Bildung in Schule und Unterricht

Wurde im vorausgehenden Kapitel Inklusion als komplexes gesamtgesellschaftliches Spannungsverhältnis umrissen, soll nachfolgend eine Fokussierung schulischer Inklusion und entstehender Herausforderungen in der Entwicklung zu einer inklusiven Schule in den Blick genommen werden. Dazu werden zunächst Anforderungen schulischer Inklusion nach Akteur*innenebenen graphisch kategorisiert, bevor in einem zweiten Schritt aus den Ergebnissen der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLief) Anforderungen an die inklusive Schule abgeleitet werden. Grund dafür ist, dass die Einzelschule nach wie vor im Mittelpunkt vieler Forderungen schulischer Inklusion steht (vgl. Schwohl & Sturm 2010, S. 16). Daran anknüpfend folgen eine Auseinandersetzung mit Fragen von Steuerungsmechanismen im Schulsystem und der Rolle von Lehrkräften auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.

Leitend dafür ist die Annahme, dass schulische Inklusion weit über das gemeinsame Unterrichten behinderter und nicht behinderter Schüler*innen hinausgeht und sich die Komplexität gesamtgesellschaftlicher Inklusion in Schule als Teil der Gesellschaft widerspiegelt (vgl. Hansen 2016, S. 194ff.; Grosche 2015, S. 19; Schwohl & Sturm 2010, S. 14; Ainscow 2007, S. 3). Als Aufgabe von Schulentwicklung bedeutet schulische Inklusion „nicht weniger als die Vision und den Veränderungsprozess einer Gesellschaft und eines Bildungssystems“ (Lütje-Klose et al. 2018a, S. 9). Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung finden sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen des Systems Schule (vgl. Bender & Dietrich 2019, S. 28; Fend 2008, S. 181) und bestehen hinsichtlich schulkultureller, organisatorischer, pädagogischer sowie fachdidaktischer Reformbedarfe (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 590; Rürup 2012, o. S.).

3.1 Anforderungen an die Realisierung schulischer Inklusion

Im Folgenden wird Schule als Mehrebenensystem aus verschiedenen Akteur*innenebenen (politisch-administrative Ebene, organisationale Ebene, interaktionale Ebene) betrachtet (vgl. Fend 2008, S. 181) und durch eine praxeologische Perspektive auf die Organisation Schule ergänzt. Aus dieser wird zwischen einer konjunktiven und einer kommunikativen Handlungsebene differenziert (vgl. Nohl 2018a, S. 24ff.; Mensching & Vogd 2013, S. 322ff.). Beinhaltet die kommunikative Ebene ein explizierbares Wissen um formale Erwartungen, wie Rollen, Regeln, Aufgaben und Hierarchien der Organisation, umfasst die konjunktive Ebene „wie mit den vielfältigen Spannungen, Differenzen und Inkommensurabilitäten in der organisationalen Praxis umgegangen wird“ (Mensching & Vogd 2013, S. 323). Eine solche praxeologische Perspektive auf die Organisation Schule erweitert eine Mehrebenen-Betrachtung von Schule. So ergänzt die praxeologische Perspektive die Betrachtung der unterschiedlichen Akteur*innenebenen im Mehrebenensystem Schule darum, dass sowohl auf den einzelnen Akteur*innenebenen als auch mit Blick auf das Gesamtsystem zwischen den formalen Erwartungen und der informellen Praxis auf der konjunktiven Handlungsebene zu unterscheiden ist. Folglich lassen sich Anforderungen an eine Entwicklung schulischer Inklusion sowohl auf den Akteur*innenebenen im Mehrebenensystem selbst als auch im Gesamtsystem Schule zwischen formalen und informellen Handlungsebenen unterscheiden.

Die Anforderungen schulischer Inklusion unterscheiden sich darüber hinaus einerseits hinsichtlich der fachlichen Verortung und andererseits hinsichtlich der zugrundeliegenden Perspektiven der Fordernden auf Inklusion. In der wissenschaftlichen Diskussion lässt sich entsprechend eine Vielzahl unterschiedlicher Forderungen und Reformideen an die Entwicklung schulischer Inklusion identifizieren. Trautmann und Wischer sprechen in diesem Kontext bereits 2011 von einem Überangebot (vgl. Trautmann & Wischer 2011, S. 8f.). Statt einer ausführlichen Nachzeichnung der einzelnen Anforderungen (an schulische Inklusion), die an dieser Stelle nicht erfolgen kann, wird mit der Abbildung 3 in einem ersten Schritt versucht, eine nach Akteur*innenebenen geordnete graphische Zusammenfassung vorzunehmen. Dazu erfolgte bewusst eine Entscheidung für ein Modell, das an Steuerungsmodelle der Governance-Forschung angelehnt ist, um zum einen die Komplexität der Anforderungen schulischer Inklusion an das System Schule zu verdeutlichen (vgl. Heimlich et al. 2016, S. 131) und um zum anderen anschließend Schlussfolgerungen bezüglich der Steuerung inklusiver Prozesse in Schule anstellen zu können (z. B. Egger & Tegge 2017, S. 62). An dieser Stelle muss jedoch bereits darauf hingewiesen werden, dass die Einteilung des Schulsystems in verschiedene Handlungs- und Akteur*innenebenen lediglich als eine notwendige Heuristik zur verbesserten Darstellung dient. Wie später noch gezeigt wird, lassen sich die einzelnen Handlungs- und Akteur*innenebenen im Alltag nicht eindeutig differenzieren (vgl. Preuß 2018, S. 83), sondern sind als aneinander gekoppelt zu betrachten (vgl. Apelt 2016, S. 17).

Wesentlich für das Verständnis des Modells ist auch, dass die Handlungsmöglichkeiten auf den aufgeführten Akteur*innenebenen nicht als hierarchisiert zu verstehen sind. Hingegen soll mit der Grafik verdeutlicht werden, dass die verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden, deren Bearbeitung jeweils zu der Realisierung schulischer Inklusion beiträgt. Der Schwerpunkt der Grafik liegt dabei auf formalen Anforderungen an das System Schule. Anforderungen auf Ebene der informellen Handlungspraxis sind für die einzelnen Akteur*innenebenen zum einen bislang wenig erforscht⁹ und zum anderen nur schwer generalisierbar. Sie werden deshalb in der Grafik nicht aufgeführt.

Darüber hinaus werden die unterschiedlichen Anforderungen für eine bessere Übersicht in Oberbegriffe generalisiert, so dass Diskussionen um ihre praktische Ausgestaltung nicht abgebildet werden.

Die Übersicht bündelt Anforderungen an schulische Inklusion auf drei Ebenen des Schulsystems – einer politisch-administrativen Makroebene, einer organisationalen Mesoebene sowie einer interaktionell-persönlichen Mikroebene.

Gerahmt werden die drei Akteur*innenebenen im Modell durch an sie herangetragene Erwartungen und Einflüsse der Zivilgesellschaft sowie einer supranationalen Ebene, die beispielsweise die UN-BRK oder die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als fundamentale Rechtsgrundlagen bereitstellt (vgl. Wimmer & Altrichter 2017, S. 208; Bielefeldt 2010, S. 66ff.). Ferner nehmen im Reformprozess entstehende Professionalisierungsforderungen an die Akteur*innen eine rahmende Funktion ein (vgl. Egger & Tegge 2017, S. 62f.). Äußere Einflüsse umschließen dabei auch vorherrschende inklusionsbezogene (Wert-)Orientierungen der Gesellschaft.

9 Eine Ausnahme stellt hier die rekonstruktive Inklusions- und Differenzforschung dar, die vor allem die Orientierungen, Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften sowie Praktiken der Differenzherstellung im Unterricht erforscht (z. B. Rabenstein et al. 2020; Wägener 2020; Merl 2019a; Sturm 2018a & b; Ehrenberg & Lücke 2017).

supranationale Ebene

UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Bielefeldt 2017; Lindmeier & Lindmeier 2015), Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (vgl. Wimmer & Altrichter 2017)

politisch-administrative Makroebene (Bund, Land, Kommune)

Schulgesetze, Bildungs- u. Aktionspläne (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2011) | Kerncurricula (vgl. Mihajovic 2018) | KMK-Empfehlungen (vgl. Lütje-Klose et al. 2018a) | Zielformulierungen (vgl. Wimmer & Altrichter 2017) | Bereitstellung von Evaluationsinstrumenten (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007) | Zusammenführung verschiedener bildungspolitischer Heterogenitätsdiskurse (Migration, Behinderung, Begabung etc.) (vgl. Preuß 2018) | Verfügbarkeit von Ressourcen (vgl. Preuß 2018)

organisationale Mesoebene (Einzelschule)

Steuerungskennnisse der Schulleitung (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007) | Rekontextualisierung der Aufträge der Makroebene (vgl. Wimmer & Altrichter 2017; Amrhein 2016a) | wertschätzende Leitungs- und Bestimmungskultur (vgl. Tan & Gebhardt 2018; Dyson 2010) | gemeinsame Schulkultur (vgl. Dyson 2010) | das Wohlbefinden schulischer Akteur*innen berücksichtigende Schulklima (vgl. Hascher 2017) | inklusionsbezogenes Schulkonzept u. Leitbild (vgl. Heimlich et al. 2016; Werning 2013) | Sicherung von Qualitätsstandards (vgl. Werning 2013) | sozialraumorientierte Vernetzung mit außerschulischen Systemen (vgl. Preuß 2018) | Reduktion (räumlicher) Zugangsbarrieren (vgl. Heimlich, Ostertag, et al. 2016) | Kommunikationsstrukturen zur Förderung kooperativer Prozesse (vgl. Heimlich et al. 2016) | Reflexion und Evaluation (vgl. Wimmer & Altrichter 2017) | ressourcenorientierte Beratung und Förderplanung (vgl. Christensen & Tews-Vogler 2018) | Gesundheitsförderung und -prävention (vgl. Kastrup et al. 2017) | Übergangsgestaltung bei Eintritt, Wechsel oder Austritt aus der Schule (vgl. Albers & Lichtblau 2015)

interaktionale Mikroebene (Unterricht, schulische Interaktionen)

(reflexive) Diagnostik (s. dazu Amrhein 2016b) | multiprofessionelle Kooperation (vgl. Lütje-Klose & Miller 2017) | reflektierter und diversitätsbewusster Umgang mit Differenz (vgl. Rabenstein, Laubner, et al. 2020; Lindmeier 2019a) | produktiver Umgang mit Diversität (vgl. Wimmer & Altrichter 2017) | flexibles Differenzieren (vgl. Leuders & Prediger 2017) | pädagogische Flexibilität (vgl. Dyson 2010) | Empowerment zu Inklusion (vgl. Tan & Gebhardt 2018) | kooperative Lehr-Lernformate (vgl. Wälti et al. 2020) | Menschenrechtsbildung (vgl. Biermann & Pfahl 2016) | Elternarbeit (vgl. Wild & Lütje-Klose 2017) | soziale Partizipation (vgl. Ainscow & Miles 2009) | adaptive Leistungsorientierung u. -bewertung (vgl. Textor et al. 2017) | anerkennende Peer-Interaktionen (vgl. Rabenstein et al. 2017) | soziales Lernen (vgl. Wagener 2014) | fachlich anspruchsvoller Lerngegenstand (vgl. Lücke 2015) | Austarieren des Spannungsfeldes von Individualisierung und Herstellung von Gemeinsamkeit (vgl. Scheidt 2017) | geteilte Verantwortung der Lehrkräfte für alle Schüler*innen (vgl. Arndt & Werning 2016) | interdisziplinäre Zusammenarbeit mit außerschulischen Professionellen (vgl. Heimlich et al. 2016b) | inklusionsunterstützende Unterrichtsorganisation (vgl. Riecke-Baulecke & Rix 2018) | Einsatz digitaler Medien (vgl. Schulz 2018) | das Wohlbefinden schulischer Akteur*innen berücksichtigende Unterrichtsklima (vgl. Hascher 2017)

gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Anforderungen an Schule

Professionalisierungsanforderungen (Aus-, Fort- und Weiterbildung)

Abb. 3: Anforderungen der Realisierung schulischer Inklusion an das Schulsystem (eigene Darstellung)

Die politisch-administrative Makroebene umschließt Herausforderungen, die auf Bundes- oder Landesebene an das Schulsystem gestellt werden. In Deutschland obliegt die Verantwortung für Bildung den Bundesländern, die Gestaltung schulischer Inklusion unterscheidet sich daher zwischen diesen und stellt sie vor unterschiedliche Herausforderungen (vgl. Werning & Lichtblau 2020, S. 43; Lütje-Klose et al. 2018, S. 28ff.). Alle Bundesländer sind jedoch mit der Herausforderung konfrontiert, Schulgesetze, Lehrcurricula oder Aktionspläne zu entwickeln, um

Voraussetzungen für die und Unterstützung zur Realisierung schulischer Inklusion an der jeweiligen Einzelschule über alle Schulstufen hinweg zu schaffen (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 73ff.; Dyson 2010, S. 119). Die Einzelschule als Vertreterin der organisationalen Mesoebene ist im Kontext dieser politisch-administrativen Rahmenbedingungen mit Herausforderungen der Schulentwicklung konfrontiert, die mit Prozessen der Schulkultur-, Organisations-, Personal- sowie Unterrichtsentwicklung verwoben sind (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 591; Moser 2017a, S. 15; Werning 2014, S. 617f.; Werning & Thoms 2004, o.S.). Diese Prozesse stehen in einem engen Zusammenhang mit der interaktional-persönlichen Mikroebene, die sowohl den Unterricht und damit Fragen von Didaktik sowie Methodik (vgl. Werning 2013, S. 55) als auch darüber hinausgehende Interaktionen zwischen den einzelnen Akteur*innen der Einzelschule umfasst. Zu letzteren zählen nicht nur die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, sondern beispielsweise auch die Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern. Auf dieser Ebene scheinen die Herausforderungen schulischer Inklusion besonders komplex, da sie einerseits eine große Spanne unterschiedlicher Aufgaben umfassen und andererseits in der täglichen Handlungspraxis gestellt und situativ im Rahmen bestehender, formaler sowie informeller Handlungsspielräume ausgehandelt werden (vgl. Amrhein 2016a, S. 25).

Die in der Abbildung aufgenommenen Anforderungen an schulische Inklusion stimmen mit Anforderungen an eine gute Schule oder guten Unterricht, wie unter anderem Hilbert Meyer (z. B. 2003) sie formuliert, weitestgehend überein (vgl. Heimlich et al. 2016, S. 132), erfordern jedoch eine inklusionsbezogene Prüfung. Darüber hinaus muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass eine lückenlose grafische Darstellung der vielfältigen Anforderungen von Inklusion an die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems ebenso schwer möglich ist, wie die Veranschaulichung seines komplexen Beziehungsgeflechts, da bestehende Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Ebenen nur angedeutet werden können (vgl. Brüsemeister 2007, S. 67; Kussau & Brüsemeister 2007, S. 27). Strukturelle Entscheidungen oder Konzepte auf der organisationalen Ebene der Einzelschule beeinflussen beispielsweise Praktiken der interaktionellen Mikroebene, unterliegen zugleich aber auch politisch-administrativen Vorgaben des Bundeslandes. Koch und Textor stellen diesbezüglich eine Wechselbeziehung fest:

„Einerseits setzen strukturelle Vorgaben einen Möglichkeitsrahmen – mit Spielräumen – für die Umsetzung von Konzepten innerhalb der Einzelschule. Andererseits wird auf der Ebene der Einzelschule entschieden, was konkret auf der Handlungsebene unter gelingender Inklusion verstanden wird, welche Modelle umgesetzt werden und wie sie für eine Implementation adaptiert werden“ (Koch & Textor 2015, S. 130).

Einflussnahmen sind dabei nicht als hierarchisch von der Makro- zur Mikroebene zu verstehen, sondern können auch aus der interaktionellen Handlungspraxis heraus entstehen (vgl. Dietrich & Heinrich 2014, S. 30) und strukturell im Steuerungskonzept der Schule oder Bildungsplänen der Makroebene aufgenommen werden. Beispielsweise prägen Handlungsorientierungen der Lehrkräfte die Ausgestaltung von Fach- oder Steuerungsgruppen in der Einzelschule. Es ist zudem Apelt (2016) zufolge

„sofort einsichtig, dass Schulen mit Lehr- und Personal-, Raum- und Stundenplänen, mit Schulgesetzen und Hausordnungen allein nicht existieren können und dass es mehr benötigt, um zu verstehen, wie Schulen funktionieren. Es benötigt die informellen Beziehungen und Strukturen, damit aus Lehrplänen schulisches Leben wird“ (Apelt 2016, S. 16).

Es spiegelt sich hier die seit den 1990er Jahren zunehmende Betonung der Einzelschule in der Schulentwicklungsforschung wider (vgl. Moser 2017b, S. 81; Werning 2013, S. 51). Diesen an-

haltenden Trend aufgreifend soll die Einzelschule unter Bezugnahme auf die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLief) von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen noch einmal gesondert in den Blick genommen werden. Lütje-Klose et al. arbeiten im Rahmen von BiLief vier Merkmale als gut identifizierter inklusiver Schulen heraus. Die Studie berücksichtigt dabei Schüler*innen, Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern als Akteur*innen im System Schule. Sie identifiziert in Anlehnung an Prengel individuelle, interaktionelle, institutionelle und kulturell-gesellschaftliche Herausforderungen für die Schulgemeinschaft (vgl. Lütje-Klose et al. 2018b, S. 111f.; 2015, S. 228), die als folgende Anforderungen an die Entwicklung inklusiver Schulen im Kontext der Einzelschule interpretiert werden können:

1. eine umfassende inklusive Grundhaltung, aus der eine entsprechende Handlungsbereitschaft resultiert, allen Akteur*innen der Einzelschule ausnahmslos mit Wertschätzung und Anerkennung zu begegnen und Begabung dynamisch sowie kompetenzorientiert zu verstehen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 591; Serke et al. 2015, S. 259f.)
2. systematisch angelegte und strukturell verankerte Kooperation in multiprofessionellen Teams aller beteiligten Professionen, mit einer geteilten Verantwortungsübernahme für alle Schüler*innen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 591f.; Lütje-Klose et al. 2018b, S. 115; 2015, S. 236; Serke et al. 2015, S. 263)
3. Konzepte zur adaptiven Förderung, die einerseits das Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und gemeinsamen Unterricht sowie offenem und strukturiertem Unterricht ausloten und andererseits Kooperationen unter den Schüler*innen anregen. Sie tragen so dazu bei, dass alle Schüler*innen größtmöglich soziale Partizipation erfahren (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 592; Lütje-Klose et al. 2015, S. 235f.; Serke et al. 2015, S. 261)
4. eine gezielte Herstellung von Gemeinsamkeit und kontinuierliches Engagement zur Akzeptanz von Differenz, die sowohl viel Bemühen von allen Akteur*innen erfordern als auch eine bewusste Steuerung und Initiierung durch die Schulleitung, beispielsweise durch die Einführung offener Gesprächs- oder Beratungsstrukturen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 592; Lütje-Klose et al. 2015, S. 236)

Gemeinsamer Schnittpunkt aller vier Anforderungen sowohl auf der organisationalen als auch der interaktionalen Ebene der Einzelschule ist die Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit auszutarieren und alle Schüler*innen sowie Fachkräfte unterschiedlicher Professionen mit ihren jeweiligen Bedürfnissen gleichermaßen zu beachten (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 592). Die Schule ist somit mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert, wie Dorothee Meyer (2019) sie für inklusive Zusammenarbeit in ihrer Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen herausarbeitet. Meyer rekonstruiert in ihrer Arbeit

„dass die Verantwortungsverteilung und die Herstellung von Gemeinsamkeiten und Differenzen ein interaktioneller Prozess der Gruppe ist, an dem alle Gruppenmitglieder aktiv beteiligt sind. Die Herstellung von Gemeinsamkeit und geteilter Verantwortung kann also nicht ausschließlich von einer einzelnen Person oder einem Teil der Gruppe übernommen werden, sondern alle Mitglieder tragen dafür einen Teil der Verantwortung“ (Meyer 2019, S. 307).

Wird Schule als ein gesellschaftlicher Ort inklusiver Zusammenarbeit verstanden, kann die Verantwortung für das Erfüllen von Anforderungen an schulische Inklusion in Anknüpfung an Meyer nicht ausschließlich einer Akteur*innenebene oder einer Profession übertragen werden. Vielmehr unterliegt ihre Bearbeitung der diskursiven Beteiligung einer Vielzahl von Akteur*in-

nen auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen innerhalb und außerhalb des Systems Schule, die jeweils in dynamischen Abhängigkeitsbeziehungen zueinanderstehen (vgl. Preuß 2018, S. 94; Egger & Tegge 2017, S. 60; Moser 2017a, S. 15; Rürup 2016, S. 686; Werning 2014, S. 602; Brüsemeister 2007, S. 63). Eine „Sonderpädagogisierung der Inklusion“ (Biermann 2019, S. 23), durch welche unter anderem die Hauptverantwortung für Inklusion der sonderpädagogischen Disziplin und ihrer Institutionen übertragen wird, ist demnach keinesfalls angemessen (vgl. ebd.).

3.2 Verantwortungsverteilung für die Realisierung schulischer Inklusion aus einer governance-analytischen Perspektive

Aus einer educational governance Perspektive können durch die Analyse entstehender Akteur*innenkonstellationen auf und zwischen den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems Steuerungsvorgänge von Inklusion im Bildungssystem in den Blick genommen werden (vgl. Egger & Tegge 2017, S. 60). Es können dadurch Fragen „nach der Autonomie des Pädagogischen bzw. nach dem Verhältnis schulischer bzw. pädagogischer Eigenlogik und gesellschaftlicher Bestimmtheit“ (Dietrich 2018, S. 74) bearbeitet werden. Vor allem im Kontext der Diskussion um die Notwendigkeit einer Veränderung des Schulsystems rücken diese Fragen gegenwärtig in das Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit (vgl. Dietrich 2018, S. 74; Altrichter & Merki 2016, S. 3f.). Dietrich und Heinrich (2014) arbeiten beispielsweise heraus, dass die inklusive Schule, ähnlich zu anderen bildungspolitischen Reformmaßnahmen, nicht ausschließlich im Sinne einer Top-down-Maßnahme im Mehrebenensystem Schule von oben diktiert werden kann, sondern sowohl bezogen auf die Genese des politischen Beschlusses als auch hinsichtlich dessen Umsetzung bzw. Ausgestaltung oder Konkretisierung im Sinne entsprechender „Rekontextualisierungen verschiedene Akteure über alle Ebenen hinweg – wie vermittelt und intendiert auch immer – an der Ko-Konstruktion der Reformmaßnahme rekursiv beteiligt sind“ (Dietrich & Heinrich 2014, S. 32). Die Umsetzung schulischer Inklusion ergibt sich demzufolge daraus, wie die unterschiedlichen Akteur*innen auf die verschiedenen Handlungen anderer Akteur*innen differierender Ebenen in der sozialen Praxis reagieren oder diese selbst beeinflussen (vgl. Rürup 2016, S. 686; Dietrich & Heinrich 2014, S. 32ff.). Die oben ausgeführten Überlegungen von Meyer zu inklusiver Zusammenarbeit in Gruppen sind hier anschlussfähig. Die Umsetzung inklusiven Unterrichts einer Schulklasse wird zum Beispiel dadurch bestimmt, wie Schulleitung, Kollegium, die unterrichtenden sonder- und regelpädagogischen Lehrkräfte sowie eine mögliche Schulassistenten miteinander interagieren und sich zueinander positionieren (vgl. Dietrich & Heinrich 2014, S. 32). Erstens unterliegt dabei „das Zusammenwirken auf den verschiedenen Ebenen (...) Regeln, die Teil des gesamten Ordnungsgefüges sind. Bildungspolitiker, Verwaltungsfachleute, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler handeln jeweils in einem für sie geregelten Rahmen“ (Fend 2008, S. 181). Übertragen auf schulische Inklusion wird dieser Handlungsrahmen einerseits durch die jeweiligen strukturellen Bedingungen sowie Vorgaben abgesteckt (vgl. Wimmer & Altrichter 2017, S. 209) und ist andererseits abhängig von dem inklusions-, organisations- und professionsbezogenen Erfahrungswissen der Akteur*innen (vgl. Dietrich & Heinrich 2014, S. 41), da diese Orientierungen die Handlungen in der interaktiven Unterrichtspraxis strukturieren (vgl. Lücke 2021, S. 173). Die Handlungen der Akteur*innen unterliegen demnach nicht nur einer formalen Arbeitsteilung zwischen den einzelnen Akteur*innen, sondern auch informellen Rolleninterpretationen und individuumsbezogenen Einflüssen (vgl. Langenohl 2008, S. 819).

Zweitens verdeutlicht die Annahme, schulische Inklusion wird durch die verschiedenen Akteur*innenkonstellationen in der Situation hergestellt, dass die inklusive Schule nicht als ein konstanter Zustand zu verstehen ist, sondern in der Interaktion selbst hervorgebracht wird. Zwar schaffen rechtliche oder bindende Vorgaben durch (Schul-)Gesetze oder Vorgesetze (Schulleitung, KMK) die normative Grundlage, doch unterliegen sie Rekontextualisierungen und Interpretationen im Kontext der Einzelschule, sodass Unterschiede zwischen der Umsetzung in den jeweiligen Einzelschulen oder auf Unterrichtsebene entstehen (vgl. Moser 2017a, S. 16; Wimmer & Altrichter 2017, S. 209; Amrhein 2016a, S. 27ff.; Fend 2008, S. 181). Der Forderung schulischer Inklusion nachkommend, können sich formal alle Schulen zu einer inklusiven Schule entwickeln. Hiervon sind weder Förderschulen oder -zentren noch Gymnasien auszunehmen (vgl. Tan & Gebhardt 2018, S. 517; Heimlich et al. 2016, S. 132). Die Entwicklung zu einer inklusiven Schule erfolgt jedoch nicht nur durch das Verändern formaler Organisationsstrukturen der Schule, wie die Aufnahme einer heterogenen Schüler*innenschaft. Wesentlich ist auch die Berücksichtigung der in Kapitel 3.1 bereits angesprochenen informellen Handlungsebene, d. h. die Ebene der habitualisierten Handlungspraktiken ihrer Mitglieder (vgl. Nohl 2018a, S. 21ff.). Für die Entwicklung zu einer inklusiven Schule ist es beispielsweise nicht nur relevant, vielfältige Schüler*innen aufzunehmen und gemeinsames Lernen aller Schüler*innen als Zielsetzung in das Leitbild der Schule zu integrieren. Auch die Art und Weise, wie den unterschiedlichen Schüler*innen im Schulalltag begegnet und wie Unterricht gestaltet wird (vgl. ebd., S. 21), ist für die Entwicklung zu einer inklusiven Schule wesentlich.

In der aktuellen Schullandschaft lassen sich bereits zahlreiche Schulen verschiedener Schultypen ausmachen, denen es gelingt, die komplexen Anforderung an schulische Inklusion auszuloten. Exemplarisch ist hier auf die von der Bertelsmann Stiftung mit dem Jakob Muth-Preis prämierten Schulen hinzuweisen (vgl. Arndt & Werning 2016, S. 163).

3.3 Bedeutung der Lehrkraft für schulische Inklusion

Werden die zuvor dargestellten Anforderungen an Schule auf dem Weg zu einer inklusiven Schule und ihre Steuerung durch die unterschiedlichen Akteur*innenkonstellationen aus einer Meta-Perspektive betrachtet, wird deutlich, dass eine Transformation bestehender sonderpädagogischer Fördersysteme in das Regelschulsystem (vgl. Biermann 2019, S. 22) nicht ausreichend ist, um den komplexen Anforderungen gerecht zu werden. Vielmehr bedarf es der Entwicklung kooperativer Arbeitsstrukturen unter Berücksichtigung bestehender sowie neuer Konzepte. Ein Verständnis von schulischer Inklusion als Resultat inklusiver Zusammenarbeit aller im Schulsystem Beteiligten führt auch dazu, dass allen Akteur*innen der verschiedenen Ebenen und verschiedenen Professionen eine wesentliche Rolle in der Entwicklung schulischer Inklusion zuzusprechen ist. Eine Komplexitätsverdichtung der Anforderungen findet sich jedoch in dem Handlungsfeld von Lehrkräften, da sie zugleich Verantwortungsträger*innen auf der Meso- und Mikroebene sind. Auch wenn „im Kontext von Inklusion alle beteiligten Professionen gleichermaßen“ (Sturm & Wagner-Willi 2016, S. 75) betroffen sind, erkennen Sturm und Wagner-Willi im besonderen Maß eine Betroffenheit regel- sowie sonderpädagogischer Lehrkräfte (vgl. ebd.). Diese werden sowohl mit organisationalen Anforderungen, beispielsweise als Mitglied der schulinternen Steuerungs- oder Fachgruppe (vgl. Brüsemeister 2007, S. 69), als auch mit interaktionalen bzw. kooperativen Anforderungen im Unterricht und der persönlichen Interaktion mit Schüler*innen, Eltern oder Kolleginnen konfrontiert (vgl. Arndt & Werning 2016, S. 161f.; Naujok et al. 2008, S. 779ff.). Lehrkräfte fungieren dabei auch als operative Akteur*innen von

Schulentwicklung, indem sie Schulentwicklungsprozesse auf der Ebene des Unterrichts und im Kontakt mit Schüler*innen, Eltern oder anderen Professionen zum Ausdruck bringen (vgl. Preuß 2018, S. 95). Nationale sowie internationale Studien zu schulischer Inklusion in der Primar- und Sekundarstufe vergleichend, arbeiten Böhm et al. in diesem Zusammenhang heraus, dass Lehrkräfte neben dem sozialen Hintergrund der Schüler*innen eine „tragende Rolle (...) hinsichtlich der Realisierungsmöglichkeiten von Inklusion“ (Böhm et al. 2018, S. 150) einnehmen. Ziegler et al. (2016, S. 67) bezeichnen Lehrer*innen sogar als Schlüsselfiguren schulischer Inklusion. Schulstrukturelle Einflussmöglichkeiten werden hingegen als weniger bedeutsam eingeschätzt (vgl. Böhm et al. 2018, S. 153). Neben der Vielzahl der zu bewältigenden formalen Anforderungen begründet sich die bedeutende Rolle von Lehrkräften für die Realisierung schulischer Inklusion auch damit, dass sie als Akteur*innen des Systems Schule dieses in der täglichen Handlungspraxis aktiv mitgestalten. Bemühungen einer Lehrkraft, Unterricht inklusiv zu gestalten, wirken sich anders aus, als wenn eine Inklusionsorientierung abgelehnt wird.

Inklusion als schulische Reform- und Entwicklungsmaßnahme konfrontiert Lehrkräfte dabei mit einer Veränderung bestehender Anforderungen und Aufgaben (vgl. Lindmeier 2017, S. 51; Amrhein 2016a, S. 27). Junge rekonstruiert in ihrer Studie zu professionellen Haltungen von angehenden Sonderpädagog*innen ergänzend dazu, das sich bereits Lehramtsstudierende antizipatorisch mit einer Bewältigung dieser Veränderung konfrontiert sehen (vgl. Junge 2020, S. 249). Herausforderungen bestehen für (angehende) Lehrkräfte einerseits bezüglich der Bewältigung veränderter oder neuer schulstruktureller, methodischer oder didaktischer Aufgaben und betreffen andererseits ihre professionelle Identität, insbesondere in Abgrenzung zu anderen Professionen oder Disziplinen (vgl. Lindmeier 2017, S. 51; Heinrich et al. 2014, S. 58f.). Die Vielzahl und Komplexität der Anforderungen kann insbesondere vor dem Hintergrund der unübersichtlichen Diskussion um Inklusion und ihrer emotionalen, normativen Aufladung schnell zu einem Gefühl der Überforderung und einer Verunsicherung der eigenen Professionalität führen (vgl. Preuß 2018, S. 97; Lindmeier 2017, S. 52). Vor allem eine Kooperation in multiprofessionellen Teams, die sowohl im theoretisch- als auch im praxisorientiert geführten Diskurs als wesentliche Maxime inklusiven Unterrichts gilt (vgl. Lücke 2020b, S. 616), erfordert eine Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Selbstverständnis und Aufgabenbereich (vgl. Heinrich et al. 2014, S. 59). Preuß (2018) weist unter Bezugnahme auf Ergebnisse der unterrichtsbezogenen Inklusionsforschung darauf hin, dass die individuellen inklusionsbezogenen Haltungen „das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte, deren beruflichen Habitus und konkreten Handlungsvollzug (Performanz) entscheidend mitprägen und durchaus diskrepant sein können (vgl. Preuß 2012, 95)“ (Preuß 2018, S. 96). Deutlich wird hier, dass Lehrkräfte nicht nur auf der formalen Handlungsebene mit Anforderungen konfrontiert werden, sondern auch die informelle Handlungspraxis vor Herausforderungen gestellt wird.

Anschlussfähig sind hier Überlegungen Bohnsacks (2020) zu dem aus der Wissenssoziologie Mannheims (Kapitel 4.2) entnommenen und weiterentwickelten Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens. Bohnsack betont unter Rückgriff auf Luhmann, dass konjunktives Erfahrungswissen die Professionalität einer Lehrkraft bestimmt, da es handlungsleitend ist und die Lehrpraxis strukturiert (vgl. Bohnsack 2020, S. 19ff.). Professionalität wird demnach weniger an dem Fachwissen der Lehrkräfte gemessen als an der „performative[n] Struktur ihres Handelns und ihrer Äußerungen“ (ebd., S. 21). Ähnlich dazu stellt Helsper die Professionalität von Lehrkräften in eine Wechselbeziehung zu ihrem Lehrer*innenhabitus, dem damit verbundenem impliziten Wissen und der Notwendigkeit einer Habitusreflexion (vgl. Helsper 2018, S. 35ff.). Die Umsetzung schulischer Inklusion wird an Bohnsack anknüpfend in der Schulpraxis folglich

dadurch geprägt, über welches konjunktive Erfahrungswissen zu Inklusion die Lehrkräfte verfügen. Dieses konjunktive Erfahrungswissen bestimmt auch, wie die formalen Anforderungen schulischer Inklusion (Kapitel 3.1) im Schulalltag bearbeitet werden.

Bevor im weiteren Verlauf sich aus dieser Annahme ableitende Anforderungen an die Professionalisierung und die Ausbildung von Lehrkräften im Kontext der Lehrer*innenbildung diskutiert werden (Kapitel 5.3) und ein diesbezüglich bestehendes Forschungsdesiderat aufgezeigt wird (Kapitel 5.4; Kapitel 6), bedarf es zum einen einer Klärung des hier aufgekommenen Begriffs des konjunktiven Erfahrungswissens sowie seiner wissenssoziologischen und habitustheoretischen Grundlagen (Kapitel 4). Zum anderen muss die Bedeutung des konjunktiven Erfahrungswissens für das in dieser Arbeit vorliegende Verständnis von Professionalität und die Lehrer*innenbildung als zentrale Akteurin in der Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte noch einmal herausgearbeitet werden (Kapitel 5.3).

4 Entwicklung eines praxeologisch-orientierten Wissensbegriffs als forschungsleitenden Begriff der Studie

Der Begriff ‚Wissen‘ erfährt in der wissenschaftlichen Literatur eine breite Aufmerksamkeit und unterliegt je nach methodologischer Ausrichtung und Forschungsdisziplin unterschiedlichen Interpretationen. Die verschiedenen Aushandlungen des Wissensbegriffs unterscheiden sich dabei sowohl innerhalb einzelner Wissenschaftsdisziplinen als auch zwischen diesen. Exemplarisch sind hier die Diskurse um Wissen aus der Soziologie, der Philosophie/Erkenntnistheorie, der Psychologie, der Pädagogik, der Didaktik oder auch der Betriebswirtschaft zu nennen (vgl. Dittrich 2020, S. 24; Müller 2009, S. 25). Neben unterschiedlichen Begriffsauslegungen finden sich in den Diskursen der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auch unreflektierte Verwendungen des Wissensbegriffs, die ohne methodologische oder theoretische Bezüge erfolgen (vgl. Renzl 2003, S. 17). In der Disziplin der lehrer*innenbezogenen Professionsforschung entwickelte sich die Bestimmung des Wissensbegriffs sowie des Verhältnisses verschiedener Wissensformen und ihrer Bedeutung für Professionalität von Lehrkräften in den letzten Jahren zu einer Kernfrage (z. B. Bohnsack 2020; Dittrich 2020; Kaiser et al. 2020; Neuweg 2020; Bonnet & Hericks 2019; Härle & Busse 2018; Hofer 2013). Insbesondere das Verhältnis und die Funktionen von implizitem und explizitem Wissen werden vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Bestimmungsansätze von Professionalität verhandelt (vgl. Bonnet & Hericks 2019, S. 101).

Die heterogene Verwendung des Wissensbegriffs wird im allgemeinen Diskurs um Wissen unterschiedlich bewertet. Deutet beispielsweise Rabl (2014, S. 11) die vielfältige Nutzung des Wissensbegriffs als Bedeutungszugewinn, fürchtet Mittelstraß (vgl. 2001, S. 41) eine zunehmende Verwässerung des Begriffs. Insgesamt ist der Diskurs um Wissen entsprechend als diffus zu bezeichnen (vgl. Schreyögg & Geiger 2001, S. 4). Eine Komplexitätssteigerung erfährt er zudem durch eine begriffliche Verzahnung mit weiteren nur schwer fassbaren anthropologischen sowie sozialtheoretischen Konzepten, wie Wahrheit, Sinn oder Identität (vgl. Zembylas 2020, S. 66).

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Begriffsverwendung ist eine Klärung des Wissensbegriffs problematisch, da die Gefahr droht, Sachverhalte zu verkürzen, methodologische Unterschiede nicht tief genug zu betrachten und so definitorischer Unklarheiten zu unterliegen. Die Entscheidung für eine Lesart von Wissen geht immer mit einer spezifischen Perspektivübernahme einher, die zu Komplexitätsreduktion führt und andere Blickwinkel ausklammert. Das Entwickeln eines allgemein gültigen, disziplinübergreifenden Wissensbegriffs, der die unterschiedlichen Auslegungen der verschiedenen Forschungstraditionen bzw. -disziplinen einbezieht, ist nur schwer umsetzbar. Zudem scheint die Konzeption eines einheitlichen Begriffsverständnisses aus einer wissenssoziologischen Perspektive, die Wissen als sozial vermittelten Sinn in Abhängigkeit zu der individuellen Erfahrungsgeschichte begreift (vgl. Knoblauch 2014, S. 352), unmöglich, da, wie später noch gezeigt wird, Begriffsbildung aus dieser Perspektive immer der Standortgebundenheit der Betrachtenden unterliegt (Kapitel 4.2). Knoblauch reflektiert in diesem Kontext, dass eine Beantwortung der Frage,

„was Wissen ist, denjenigen, die sich an die naturwissenschaftliche Bestimmung des homo sapiens halten, als eine wissenssoziologische Überheblichkeit, denjenigen, die den philosophischen Zweifel am Wissen seit Sokrates halten, als anmaßend, und denjenigen, die sich eher an das Buch Genesis und andere religiöse Begründungen des Wissens halten, geradezu blasphemisch erschein[t]“ (Knoblauch 2014, S. 351).

Eine umfassende mehrperspektivische und zugleich disziplinübergreifende Annäherung an den Wissensbegriff kann im Rahmen der vorliegenden Studie entsprechend nicht erfolgen. Stattdessen wird der für die vorliegende Studie forschungsleitende Wissensbegriff aus der Habitus-theorie Bourdieus (Kapitel 4.1), der Wissenssoziologie Mannheims (Kapitel 4.2) sowie den Ausarbeitungen Bohnsacks zur praxeologischen Wissenssoziologie (Kapitel 4.4) abgeleitet¹⁰. Sie werden im Folgenden einzeln dargestellt, bevor anschließend der für diese Studie forschungsleitende Begriff beschrieben wird.

4.1 Einführung in das Habituskonzept nach Pierre Bourdieu

Das Habituskonzept Bourdieus findet seinen Ursprung in der empirischen Auseinandersetzung mit sozialer Praxis, die durch Einbezug der Arbeiten von Panofsky und Leibniz angereichert wurde (vgl. Siegert 2021, S. 42f.; Barlösius 2011, S. 7). Eine systematische Ausarbeitung seines Konzeptes, in der er sich selbst theoretisch verortet und die von ihm entwickelten Begrifflichkeiten abschließend definiert, legte Bourdieu nicht vor (vgl. Barlösius 2011, S. 8). Hingegen rief er dazu auf, keinem „Begriffs- und ‚Theorie‘-Fetischismus“ (Bourdieu 1996, S. 262) zu verfallen, sondern theoretische Begrifflichkeiten als Instrumente zum Zweck des Operierens im Forschungsinteresse zu nutzen (vgl. ebd.). Diesem Aufruf nachkommend werden im Folgenden also lediglich die Konzeptionen Bourdieus näher beleuchtet, die für die Entwicklung des forschungsleitenden Wissensbegriffs in dieser Studie ertragreich sind und in dem Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens Ausdruck finden.

Der Habitus umschließt nach Bourdieu die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 2015a, S. 153) eines Subjektes, welche Ausdruck seiner inkorporierten Erfahrungen sind und als sich im Verlauf des Lebens entwickelnde Verhaltensdispositionen verstanden werden. Der Habitus ist dabei Ausdruck der Wechselbeziehungen von Gesellschaft, Individuum und Kultur. Aus diesem Zusammenspiel heraus kann er nicht losgelöst betrachtet werden. Vielmehr vereint der Begriff die mikrosoziologische Ebene des handelnden Subjektes mit der makrosoziologischen Ebene der Gesellschaft (vgl. Liebsch 2016, S. 80). Er versucht, die Inkongruenz „zwischen Gesellschaft und Individuum, Theorie und Praxis, Struktur und Handlung zu überwinden“ (Lenger et al. 2013, S. 19). Entsprechend ist der Habitus eines handelnden Subjektes sowohl an gesellschaftliche Strukturen, Normen und Regeln als auch an sich selbst gebunden (vgl. Liebsch 2016, S. 80).

Die individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata eines Subjektes umfassen die individuellen Alltagstheorien, die Orientierungen sowie die Klassifikationsmuster, die zu einer ‚vorreflexiven Strukturierung‘ und Orientierung in der sozialen Wirklichkeit führen und unbewusst als Handlungsgrundlage dienen (vgl. van Essen 2013, S. 35). Bourdieu bezieht sich in diesem Kontext auf Chomskys Theorie der generativen Grammatik¹¹. In Anlehnung an dessen Terminologie „ließe sich der Habitus als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es

10 Es wird zunächst mit der Einführung in das Habituskonzept nach Bourdieu begonnen, auch wenn Mannheims Werke historisch betrachtet früher veröffentlicht wurden. Grund dafür ist, dass der in der vorliegenden Studie genutzte Wissensbegriff der praxeologischen Wissenssoziologie stärker durch die Mannheimschen Arbeiten geprägt ist, was durch die Nähe der Gliederungspunkte zueinander sichtbar gemacht werden soll.

11 Noam Chomsky revolutionierte in den 1950er Jahren ausgehend von dem von ihm 1957 veröffentlichten Werk „Syntactic Structures“ das bisherige Verständnis von Linguistik (vgl. Kuster 2021, S. 66f.; Schlobinski 2003, S. 81). Die generative Grammatik beruht auf der Annahme, dass die sprachliche Fähigkeit von Muttersprachler*innen als unbewusstes Wissen aufzufassen ist, das sich beim Sprechen auf der Ebene der Performanz ausdrückt (vgl. Philippi 2008, S. 9f.).

erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen“ (Bourdieu 2015a, S. 143). Praktiken werden aus dieser Logik heraus zu einem Produkt des Habitus. Die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sind von den Subjekten nicht in Form fester Prinzipien oder Maxime explizierbar (vgl. Bourdieu 1976, S. 204ff.). Es handelt sich mehr um inkorporierte, dem Bewusstsein nicht zugängliche Strukturen, die einem praktischen Wissen des Subjektes über soziale Praktiken zum Zweck der Orientierung und Handlung in der sozialen Welt entsprechen (vgl. Bourdieu 2016, S. 729f.).

Praxis wird in dem Sinne Bourdieus als Ergebnis der Inkorporierung, d.h. der Aufnahme von Denken und Handeln in den Körper verstanden (vgl. Bourdieu 2016, S. 730; Liebsch 2016, S. 91). Insbesondere in Situationen, in denen eine spontane und schnelle Handlung, d.h. „begriffsloses Erkennen“ (Bourdieu 2016, S. 734), ohne vorausgehende Überlegungen erforderlich ist, wie oftmals im beruflichen Lehrer*innenalltag, fungiert der Habitus als Handlungsbasis (vgl. van Essen 2013, S. 35). Bourdieu beschreibt dies mit dem Begriff des „sens pratique“, der eine synthetische Verstehensleistung voraussetzt, ohne dass ein analytischer Verstehensprozess einsetzt. Es handelt sich dabei allerdings nicht um „eine Art unfehlbaren Instinkt“ (Bourdieu 2001, S. 204), sondern vielmehr um ein Wissen ‚sans conscience‘, d.h. um ein Wissen ohne Bewusstsein. Dieses unbewusste Wissen ist „integraler Teil des Handelns in der Situation“ (Meuser 2013, S. 227) und entzieht sich dem Rationalen des Subjektes. Dieses Verständnis von Handlungen als „Produkte des Habitus“ (Bourdieu 1976, S. 204) ermöglichte in der Sozialwissenschaft einen Paradigmenwechsel, der die Abwendung von rationalen, dem Bewusstsein zugänglichen Entscheidungen als Handlungsgrundlage bedeutete (vgl. Kraus & Gebauer 2013, S. 5).

4.1.1 Der Habitus als Ausdruck sozialer Strukturen des Kollektivs

Verschiedene Existenzbedingungen unterschiedlicher Subjekte führen zu verschiedenen Habitusformen und Lebensstilen. Ähnliche Erfahrungen und Existenzbedingungen ermöglichen die Formierung eines kollektiven Habitus als ein „System von Dispositionen, das alle miteinander gemein haben, die dieselben Konditionierungen mitgemacht haben“ (Bourdieu 2015b, S. 112). Folge der gemeinsamen Erfahrungsbasis ist die Inkorporierung derselben Handlungsschemata und ein dadurch hervorgerufenes wechselseitiges Verstehen (vgl. Meuser 2013, S. 225). Die Mitglieder eines Kollektivs, zum Beispiel Personen einer Generation, machen ähnliche Erfahrungen. Ihr Erleben kann sich jedoch aufgrund individueller Besonderheiten, der sozialen Rahmung oder der Reihenfolge der gemachten Erfahrungen unterscheiden. Es existieren also spezifische Variablen innerhalb des Lebenslaufs eines Subjektes, welche das Erfahren und Erleben so beeinflussen, dass es sich bei dem individuellen Habitus eines Subjektes um keine reine Widerspiegelung des Kollektivs handelt, sondern um ein „System individueller Dispositionen“ (Bourdieu 2015b, S. 113), das eine Abwandlung der Systeme der anderen Kollektivmitglieder darstellt (vgl. Bourdieu 2015b, S. 112f.; Kramer 2011, S. 53). Die Covid-19 Pandemie kann von Jugendlichen beispielsweise ganz unterschiedlich, aufgrund ihres Geschlechtes, ihres Wohnortes oder ihrer sozialen Position, erlebt werden, doch teilen sie eine kollektive Erfahrung als Jugendliche in Pandemiezeiten.

Die entstehenden Dispositionen führen innerhalb des Kollektivs zu der Entwicklung kohärenter Lebensstile, welche wiederum die Reaktion eines Subjektes gegenüber anderen Personen oder Situationen, bspw. Zu- oder Abneigung, wie Sympathien oder Antipathien, bestimmen und daher strukturgebend für sämtliches menschliches Denken und Handeln sind (vgl. Bourdieu 2016, S. 137f.; Lenger et al. 2013, S. 26f.).

Folglich ist der Habitus keine „personale ‚Eigenschaft‘ einer individuellen Person, sondern Ausdruck einer Position innerhalb eines spezifischen Feldes“ (Budde 2013, S. 25) und des zugehörigen Kollektivs (vgl. Bourdieu 2015a, S. 132). (Handlungs-)Entscheidungen eines Subjektes erfolgen entsprechend unter Einfluss sozialer Rahmungen und beruhen nicht (ausschließlich) auf individuellen Vorlieben oder Bedürfnissen (vgl. Niestradt & Ricken 2014, S. 99). „Denn wie beschrieben geht Bourdieu davon aus, dass ähnliche Existenzbedingungen zur Ausbildung ähnlicher Habitusstrukturen führen und von Habitusklassen bzw. einem Klassenhabitus gesprochen werden kann (Krais/Gebauer 2002, S. 37)“ (Lenger et al. 2013, S. 27; vgl. Bourdieu 2016, S. 278). Der Begriff der Klasse¹² bezeichnet dabei das zuvor beschriebene Kollektiv, welches unter Berücksichtigung der individuellen Dispositionen weitestgehend homologen Lebensbedingungen und Erfahrungen unterliegt (vgl. Bourdieu 2016, S. 175).

Zur Beschreibung verschiedener Klassen sowie damit verbundener gesellschaftlicher Ungleichheiten greift Bourdieu auf den Terminus des Kapitals zurück (vgl. Abels 2017, S. 352; Abel et al. 2009, S. 200) und schreibt ihm eine besondere Auswirkung auf die Generierung der Handlungspraxis zu. Handlungspraxis ist für Bourdieu das Ergebnis aus sich in der Verbindung von Habitus und Kapital ergebenden Handlungsmöglichkeiten innerhalb der vorherrschenden Strukturen (soziales Feld) (vgl. Lenger et al. 2013, S. 21).

„[(Habitus) (Kapital)] + Feld = Praxis“ (Bourdieu 2016, S. 175)

Bourdieu unterscheidet vier Kapitalsorten – ökonomisches, soziales, kulturelles sowie symbolisches Kapital – welche sämtliche Handlungsressourcen eines Subjektes abbilden (vgl. van Essen 2013, S. 19f.).

- Ökonomisches Kapital umfasst das monetäre Vermögen, inklusive des materiellen Besitzes eines Subjektes. Ein Erwerb anderer Kapitalarten ist durch die Umwandlung ökonomischen Kapitals möglich (vgl. Siegert 2021, S. 33; Kramer 2011, S. 44).
- Soziales Kapital repräsentiert das Gefüge sozialer Beziehungen eines Subjektes und seine daraus hervorgehenden Ressourcen (vgl. Bourdieu 2012, S. 238). Es resultiert aus seiner gesellschaftlichen Sozialisation und bestimmt zugleich die eigene soziale Identität (vgl. Abels 2017, S. 353).
- Kulturelles Kapital ist „als ein Gesamt aller nicht-ökonomischen, wertbesetzten Objekte, wertegebundenen Merkmale, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die (...) im Besitz des Individuums für seine eigene soziale Positionierung wirksam“ (Abel et al. 2009, S. 200) und nicht ausschließlich auf schulische Bildung zurückzuführen sind. Es müssen drei Formen des Erwerbs und Ausdrucks kulturellen Kapitals differenziert werden – inkorporiertes Kapital, d. h. als bestehende Disposition von Wissen und Fertigkeiten, objektiviertes Kapital, das in gegenständlicher Form in kulturellen Gütern, wie Büchern, vorliegt, und institutionalisiertes Kapital, das sich in offiziellen Bildungsabschlüssen oder -titeln ausdrückt (vgl. Abels 2017, S. 353; van Essen 2013, S. 19; Abel et al. 2009, S. 200f.).
- Symbolisches Kapital unterscheidet sich von den anderen Kapitalsorten, da es als eine Art Metakapital zu verstehen ist, das den anderen gegenüber eine Legitimationsfunktion besitzt

12 Bourdieu eröffnet weniger einen klassentheoretischen Diskurs. Vielmehr handelt es sich bei seinem theoretischen Modell um ein Instrument zur Aufdeckung gesellschaftlicher Ungleichheiten. „Diese aus Erklärungsgründen gebildeten ‚theoretischen Klassen‘ stellen keine ‚Realitäten‘ dar, keine als solche in der Realität existierenden Gruppen“ (Bourdieu 1989, S. 408), sondern dienen der Beschreibung von Personen innerhalb des sozialen Raumes, die aufgrund ihrer homologen Lebensbedingungen und Erfahrungsbasis in der Nähe zueinander positioniert sind (vgl. van Essen 2013, S. 23).

und nicht das Produkt akkumulierter Arbeit ist. Es besitzt die Macht, vorherrschende Verhältnisse innerhalb eines Feldes und zwischen verschiedenen Feldern zu legitimieren, und bestimmt so Prozesse sozialer Anerkennung. Eine Transformation der anderen drei Kapitalsorten in symbolisches Kapital ist möglich, wenn die jeweilige Kapitalsorte in selbstverständlicher Weise Grundlage des Denkens, Wahrnehmens und Bewertens ist (vgl. Barlösius 2011, S. 109ff.).

Das Wechselverhältnis der vier Kapitalsorten bedingt die Positionierung des Subjektes innerhalb des sozialen Raums (vgl. Abels 2017, S. 354). Der soziale Raum als heuristisches Konstrukt ermöglicht es, Beziehungen, Positionierungen und vorherrschende Kräfteverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft und zwischen ihren Mitgliedern in ihrer Relation zueinander darzustellen (vgl. Engler 2004, S. 229). Unter Einbezug der vier Kapitalsorten soll der soziale Raum als eine Art Sozialtopologie die soziale Welt abbilden (vgl. van Essen 2013, S. 18). Er ist dabei als eine übergeordnete Metaebene zu verstehen, von der aus das Subjekt sich in seiner Handlungspraxis gegenüber der sozialen Welt ausrichtet (vgl. Bourdieu 2016, S. 277).

Soziale Felder stellen einen Mikrokosmos innerhalb des sozialen Raums dar (vgl. Engler 2004, S. 229). Sie beschreiben verschiedene Gesellschaftsbereiche mit bestimmten, aber unbewusst bleibenden Verhaltensregeln, wie Wissenschaft oder Politik, die Einfluss auf die Habitusformierung eines Subjektes nehmen (vgl. Barlösius 2011, S. 90ff.).

Der soziale Raum entsteht erst durch die wechselseitigen Positionierungen der Subjekte zueinander. Einer Position selbst ist keine Bedeutung zu zusprechen. Diese erfährt sie nur durch gegenseitige Positionsbestimmungen und die Adressierung bzw. Klassifizierung der Positionierungen durch andere. Neben der Verteilung materieller Ressourcen lassen sich im sozialen Raum auch die relationalen Perspektiven der Subjekte auf die soziale Welt, auf die Lebensbedingungen in dieser sowie auf ihren eigenen Einfluss auf diese konstruieren (vgl. van Essen 2013, S. 18; Barlösius 2011, S. 118ff.). Erst durch die gemeinsame Berücksichtigung objektiver Strukturierungen des Sozialen (Lebensbedingungen) und der subjektiven Wahrnehmung dieser können die Vielfalt der im sozialen Raum vorherrschenden Wahrnehmungen der sozialen Wirklichkeit rekonstruiert werden (vgl. van Essen 2013, S. 18; Barlösius 2011, S. 123f.). „Aus dem Bedingungsgefüge von Kapitalbesitz, Positionierungen und Habitus entstehen schließlich Chancen und Grenzen kollektiver und individueller Lebensgestaltungen“ (van Essen 2013, S. 18). Sie formen das Möglichkeitsfeld eines Subjektes bzw. eines Kollektivs. Die Positionierung innerhalb des sozialen Raums unterliegt einer durch inkorporierte Merkmale und Einstellungen der Subjekte bedingten Trägheit, welche die Einnahme gleichwertiger Positionen im Lebensverlauf wahrscheinlich macht (vgl. Bourdieu 2016, S. 188f.).

4.1.2 Habitusformierung

Die im Lebenslauf gesammelten Erfahrungen eines Subjektes bleiben in diesem als inkorporierte gesellschaftliche Struktur erhalten und finden Ausdruck in sozialen Praxen. Es handelt sich dabei um „quasi-leibliche Dispositionen“ (Liebsch 2016, S. 92), da sie als selbstverständlich von den Subjekten wahrgenommen und nicht als soziale, das eigene Handeln prägende Voraussetzung reflektiert werden können (vgl. ebd.).

Den Prozess der Inkorporation benennt Bourdieu mit dem Terminus der Habitusformierung, welcher der Bedeutung des Begriffs der Sozialisation ähnelt (vgl. Lenger et al. 2013, S. 23). Die Charakteristik des Gefüges klassenspezifischer Daseinsbedingungen erzeugt „die Strukturen des Habitus, welche wiederum zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren

Erfahrungen werden“ (Bourdieu 2015b, S. 101). Frühere Erfahrungen reproduzieren sich dabei in neuen Praktiken und stellen aufgrund ihrer konstanten Präsenz eine Art leitendes Orientierungssystem aus Dispositionen der Vergangenheit dar, die sich in der Gegenwart zeigen und bis in die Zukunft andauern (vgl. ebd., S. 101f.). Die sich wiederholenden, implizit verlaufenden Reproduktionen verinnerlichter Strukturen befähigen die Subjekte zu Handlungen und halten ihre Handlungsfähigkeit aufrecht.

Eine Habitusformierung verläuft nicht mechanisch, sondern generativ durch die Orientierung an sozialen Handlungsweisen anderer (vgl. Grunau 2017, S. 44f.), welche verinnerlicht und von diesem Zeitpunkt an durch das Subjekt reproduziert werden können. Die Reproduktion dieser führt wiederum zu der Ausbildung von Handlungsmustern, d. h. zur Habitualisierung. Das so entstehende Repertoire an Handlungsschemata eines Habitus stellt sowohl die Grundlage für jegliche Praktiken in den verschiedenen Alltagssituationen als auch die Begrenzung des Handlungsspielraums dar (vgl. Grunau 2017, S. 44). Folglich kommt der Habitus nicht nur in der Bewältigung sozialer Praxen (*opus operatum*) zum Tragen, sondern ist gleichzeitig auch als soziale Praxis erzeugend (*Modus Operandi*) zu verstehen (vgl. Bernateck 2020, S. 70; Lenger et al. 2013, S. 19). So sind die Handlungen, Haltungen und Orientierungen, d. h. die Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit des Subjektes zum einen durch soziale Erfahrungen und Zusammenhänge geprägt, zum anderen aber auch strukturgebend für die Herstellung sozialer Praxisformen (vgl. van Essen 2013, S. 35). Einzelne Subjekte sind durch ihre Handlungen immer als Teil der Gesellschaft zu verstehen. Vorsoziale oder aus der Gesellschaft herausgelöste Felder existieren nicht, da sich Gesellschaft und Individuum innerhalb sozialer Praxen gegenseitig konstruieren. Dies hat unter anderem zur Konsequenz, „dass die Macht- und Herrschaftsverhältnisse den Akteuren (den ‚Herrschenden‘ wie den ‚Beherrschten‘) nicht äußerlich sind, sondern die symbolische Ordnung der sozialen Welt in Form von Klassifikationssystemen in den Sachen und in den Köpfen präsent“ (Engler 2013, S. 250) ist. Zum Beispiel ist die Herstellung von Differenz Ergebnis einer vorstrukturierten sozialen Praxis (vgl. ebd.).

„Der Habitus als strukturierende und strukturierte Struktur aktiviert in den Praktiken und im Denken praktische Schemata, die aus der – über den historischen Sozialisationsprozeß ontogenetisch vermittelten – Inkorporierung von sozialen Strukturen hervorgegangen sind, die sich ihrerseits in der historischen Arbeit vieler Generationen – also phylogenetisch – gebildet haben“ (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 173).

Die Entwicklung des Habitus ist in diesem Kontext als „die Bündelung komplexen Erfahrungswissens und die Vernetzung von Dispositionen [zu begreifen], die die handelnden Subjekte aufgrund ihrer bisherigen Tätigkeiten in der Welt sich aneignen, modifizieren und transformieren“ (Ecarius & Wahl 2009, S. 18). Dabei ist zwischen einer primären sowie einer sekundären Habitusgenese zu unterscheiden (vgl. Grunau 2017, S. 44). Erstere beschreibt familiäre, milieuspezifische Einflüsse, beispielsweise private Erfahrungen mit Inklusion im Freizeitbereich oder die Art der Thematisierung von Schule innerhalb der Familie. Innerfamiliäre Dynamiken zeichnen sich einerseits durch die Weitergabe und Aneignung kollektiver Erfahrungen aus, welche andererseits aber auch modifiziert oder abgelehnt werden können (vgl. Ecarius & Wahl 2009, S. 19). Die sekundäre Habitusgenese umfasst Erfahrungen in feldspezifischen Kontexten, z. B. kann in schulischen Kontexten zwischen einem Schüler*innen- und einem Lehrer*innenhabitus unterschieden werden (vgl. Helsper 2018, S. 29ff.). Eine sekundäre Genese ist geprägt durch den primären Habitus, der Referenzpunkt für spätere Erfahrungen und Strukturbildungen ist (vgl.

Kramer & Pallesen 2019a, S. 88). Der Lehrer*innenhabitus baut beispielsweise auf dem „Habitus der sozialen Herkunft und [der] damit verknüpfte[n] Positionierung im sozialen Raum [auf], so dass in Bezug darauf der berufliche und professionalisierte Habitus eine [feldspezifische] Spezifikation und Weiterentwicklung darstellen“ (vgl. ebd.). Lange-Vester et al. (2019) arbeiten in einer qualitativen Studie beispielsweise eine milieuspezifische Typologie verschiedener Lehrer*innenhabitus heraus. Besonders auffällig ist in ihren Ergebnissen, dass nur wenige Lehrkräfte aus unteren sozialen Milieus stammen (vgl. Lange-Vester et al. 2019, S. 39).

Helsper differenziert die Bourdieusche Unterscheidung der primären und sekundären Habitusgenese weiter aus, indem er den „*familiären, primären Herkunftshabitus* von einem *biographisch erworbenen individuellen Habitus*, der milieuspezifisch verankert und relativ homogen, aber auch hybrid und transversal ausgestaltet sein kann“ (Herv. i. Orig., Helsper 2018, S. 21), unterscheidet. Wie auch Bourdieu fasst er unter dem familiären, primären Herkunftshabitus die Inkorporation familiärer, milieuspezifischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata. Mit der Loslösung aus der Familie entwickelt sich, aufbauend auf dem Herkunftshabitus, der biographisch erworbene individuelle Habitus. Seine Genese beginnt bereits in der Kindheit und setzt sich über die gesamte Lebensgeschichte fort. In diesem biographischen Entwicklungsprozess kann der primäre Herkunftshabitus fortgeschrieben, z. T. modifiziert, partiell transformiert und auch abgelehnt werden (vgl. Helsper 2019, S. 50ff.; 2018, S. 21f.).

„Damit geht zugleich die Einmündung in eigene Milieubezüge einher: Diese können – je nach Form der Reproduktion oder Transformation des ‚familiären Erbes‘ (Bourdieu et al. 1997) erstens als Fortschreibung des familiären Milieus in einer neuen Generationsgestalt der jüngeren Milieumitglieder, zweitens als Übergang in horizontal oder vertikal zum Herkunftsmilieu ‚benachbarte‘ Milieus mit moderaten Transformationen sowie schließlich drittens als Einmündung in horizontal und vertikal maximal entfernte Milieubezüge in Erscheinung treten. Eine besondere Ausdrucksgestalt ergibt sich viertens dann, wenn durch spezifische Generationslagerungen im Horizont soziokultureller Umbrüche und Transformationen als Ausdruck einer zugespitzten Generationsambivalenz neue Milieus entstehen“ (Helsper 2019, S. 52).

Der vierte Punkt zeigte sich beispielsweise deutlich in den Umbrüchen der 1968er Generation, die zur Entstehung eines neuen Milieus führten (vgl. ebd.).

Von dem familiären primären Herkunftshabitus und dem erworbenen individuellen Habitus differenziert Helsper noch einmal feldspezifische Habitusformen, wie einen Schüler*innen- oder einen Lehrer*innenhabitus. Solche feldspezifischen Habitusformen bezeichnet er auch als Teil-Habitus, da sie in Abhängigkeit sowohl zu dem familiären, primären Herkunftshabitus als auch zu dem biographisch erworbenen individuellen Habitus stehen und zugleich Teil des Gesamthabitus, also dem Zusammenspiel aller Habitusformen, sind (vgl. Helsper 2018, S. 23). Falls die feldspezifischen Orientierungen und Praxen denjenigen der familiären Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata ähneln, ist das Verhältnis von primärem Herkunftshabitus, individuell erworbenem Habitus und feldspezifischem Habitus nahezu unproblematisch. Bestehende familiäre Orientierungen gehen in den Anforderungen des spezifischen Feldes auf. Sind die familiären Orientierungen nicht mit denen des Feldes kohärent, entsteht ein Spannungsverhältnis, das einen Transformationsdruck aufbaut (vgl. Helsper 2019, S. 53f.; 2018, S. 23; Kramer 2011, S. 179). Studierende, deren Eltern und Familienangehörige nicht studiert haben, sind im Vergleich zu Studierenden, die mit dem Studium aus der kollektiven Erfahrungsgeschichte der Familie vertraut sind, mit einem stärkeren Transformationsdruck konfrontiert.

4.1.3 Möglichkeiten der Habitustransformation

Bourdieu selbst legt kein ausgearbeitetes Konzept zur Erklärung der biografischen Entwicklung des Habitus vor (vgl. Helsper 2019, S. 51). In an ihn anschließenden Arbeiten wird die Möglichkeit der Habitustransformation viel diskutiert; sie bleibt bislang jedoch einerseits aufgrund eines Festhaltens an der Persistenz des Habitus sowie andererseits wegen einer Vielzahl an unterschiedlichen Vorschlägen für eine Theorie der Habitustransformation weitestgehend ungeklärt (s. dazu Helsper 2019, S. 51; Košinár 2019, S. 237ff.; Kramer 2013, S. 14; von Rosenberg 2011, S. 20).

Aus den Arbeiten Bourdieus geht allerdings hervor, dass es sich bei dem Habitus um kein starres Konstrukt handelt, das auf einer mechanisch ablaufenden und zukunfts voraussagenden Reproduktion von Praktiken aufbaut. Frühere Erfahrungen werden in Gegenwart und Zukunft nur solange identisch reproduziert, wie ihre Produktionsbedingungen homolog sind (vgl. Bourdieu 2015b, S. 114ff.; Bourdieu & Wacquant 1996, S. 167ff.). Irritationen können zum einen aufgrund disparater Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata verschiedener sozialer Felder sowie zum anderen durch Veränderungen im sozialen Raum entstehen (vgl. Helsper 2019, S. 51). Bourdieu geht zwar davon aus, dass der Großteil der Subjekte im Verlauf des Lebens Umständen begegnet bzw. nach denen sucht, die den Ursprungsbedingungen entsprechen und eine Verstärkung der aufgebauten Dispositionen hervorrufen (vgl. Bourdieu 2015b, S. 101). Dennoch können im Leben eines Subjektes verändernde soziale Strukturen sowie Transformations- und Adaptionsprozesse zu einer Formierung des Habitus führen. Moderne und pluralistische Gesellschaftsformen fordern von den in ihnen lebenden Akteur*innen den ständigen Umgang mit unbekanntem Situationen und Handlungsanforderungen, was durch das Sammeln neuer Handlungserfahrungen eine Modifikation des Habitus nach sich zieht (vgl. ebd., S. 112ff.).

„In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen, die aber niemals radikal ist, da sie sich auf der Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind. Sie zeichnen sich durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus, die je nach Individuum und der ihm eigenen Flexibilität oder Rigidität schwankt“ (Bourdieu 2001, S. 207).

Reproduktion und Transformation des Habitus stehen damit in einem direkten Wechselverhältnis zueinander und sind beide in das Konzept des Habitus zu integrieren. Der Habitus ist zugleich ‚opus transformatum‘ sowie ‚modus transformandi‘, da er sich bei fehlender Passung bisheriger Enaktierungsformen zu einer spezifischen Problemsituation weiterentwickeln und auch „strukturierendes Moment seiner eigenen Transformation“ (Niestradt & Ricken 2014, S. 113) sein kann (vgl. ebd., S. 112f.). Der Habitus ermöglicht folglich einerseits durch Adaptionsprozesse hervorgerufene Veränderungen internalisierter sozialer Strukturen sowie die Ausbildung neuer Praxen und andererseits durch die Reproduktion bestehender Strukturen auch deren Erhalt (vgl. Liebsch 2016, S. 95).

Tritt eine massive Veränderung der sozialen Strukturen ein, bspw. bei der Erschließung eines neuen Feldes oder eines sozialen Raums, ist eine vorübergehende Trägheit des Habitus und daraus resultierend eine Einschränkung der „Passung von Struktur und Handlung“ (Kubisch 2008, S. 74) wahrscheinlich, die wiederum eine Veränderung bestehender Dispositionen notwendig macht (vgl. von Rosenberg 2014, S. 281f.). Bourdieu beschreibt dieses Phänomen mit dem Begriff der Hysterese (vgl. Suderland 2014, S. 129). Kramer spricht von einem Bewährungs- oder Transformationsdruck (vgl. Kramer 2011, S. 179).

4.2 Wissen als Begriff in der Wissenssoziologie Karl Mannheims

Karl Mannheim beeinflusste mit seinen Arbeiten Anfang der 1920er Jahre die Weiterentwicklung der Wissenssoziologie¹³ und Politischen Soziologie maßgeblich (vgl. Endreß 2019, S. 568; Maasen 2012, S. 24). Er bildete den Grundstein für die Wissenssoziologie als eine von der Erkenntnistheorie losgelöste, autarke Theorie des Wissens. Ausgangspunkt seiner Theorie des Wissens ist die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Weltanschauung und sozialer Wirklichkeit eines Subjektes und der Gesellschaft bzw. dem Verhältnis zwischen zu differenzierenden Bewusstseinsstrukturen verschiedener Subjekte und deren sozio-historischer Standpunkte (vgl. Knoblauch 2014, S. 100f.). Wissen wird in diesem Zusammenhang als Ausdruck der Sozialstruktur eines Individuums verstanden (vgl. Maasen 2012, S. 24).

Mannheim begrenzt sich dabei, wie auch Bourdieu, nicht auf die Auseinandersetzung mit dem ‚Sein‘ eines Subjektes, d. h. seinen sozialen Strukturen, sondern bezieht auch den ‚Sinn‘ ein, worunter er kulturelle oder geistige Konstrukte fasst. Der Sinn definiert aus diesem Verständnis heraus alle Handlungen, daraus resultierende Produkte sowie Kulturgebilde eines Subjektes. Zur Analyse des Sinns unterscheidet Mannheim zwischen den folgenden drei Dimensionen (vgl. Endreß 2019, S. 750; Knoblauch 2014, S. 100f.; Mannheim 1970a, S. 104):

Objektiver Sinn:

Allgemein zugängliche Beobachtungen (vgl. Bongaerts 2018, S. 402)

Intendierter Ausdruckssinn:

Sinnzuschreibungen aus dem Innenweltbezug des Subjektes heraus (vgl. Mannheim 1970a, S. 107)

Dokumentarische Interpretation:

Dokument der Weltanschauung bzw. des „geistigen Habitus“ (ebd., S. 108) eines Subjektes (vgl. Barboza 2009, S. 52)

Abb. 4: Drei Dimensionen des Sinns nach Mannheim

Mannheim geht davon aus, dass sich sowohl der Sinn als auch das soziale Sein eines Subjektes in seinem Wissen und Denken wiederfinden. Ziel der von ihm geprägten Wissenssoziologie ist es, die Beziehung zwischen Sinn und Sein aufzuschlüsseln. Er überwindet damit den bis dahin in der Wissenssoziologie und qualitativen Forschung verfolgten Dualismus von Objekt und Subjekt (vgl. Haag 2018, S. 61). Besondere Beachtung kommt dabei der „funktionalen Abhängigkeit jedes intellektuellen Standpunktes von der hinter ihm stehenden sozialen Gruppe“ (Knoblauch 2014, S. 104) zu. Dieses Abhängigkeitsverhältnis wird von Mannheim als Seinsverbundenheit oder synonym dazu als Standortgebundenheit bezeichnet (vgl. ebd.).

Der Begriff der Seinsverbundenheit ist sowohl Ausdruck der gesellschaftlichen Bedingtheit von Theorie und Denkweisen als auch ein Anknüpfungspunkt für die Erforschung der außertheo-

13 In der Wissenssoziologie erfolgt eine Auseinandersetzung mit der soziologischen Perspektive auf Wissen, deren Fokus auf der Analyse des Verhältnisses von Wissen und sozialen Formen liegt. „Sie untersucht (...) den Bedingungskontext zwischen den sozialen Formen, in denen Wissen gebildet oder kommuniziert wird, und den entsprechenden Wissensformen“ (Schützeichel 2012, S. 17). Innerhalb der Wissenssoziologie ist dabei jedoch nicht von einem gradlinigen Wissenschaftsdiskurs auszugehen. Vielmehr existieren unterschiedliche Diskursstränge, z. T. auch ohne diskursive Bezüge aufeinander, welche sich hinsichtlich der im Forschungszentrum stehenden Wissensformen sowie des Gesellschaftsverständnisses, insbes. der Annahmen über soziale Prozesse, Strukturen und Formen, unterscheiden. Gemeinsamer Ausgangspunkt aller wissenssoziologischen Diskursstränge ist die Annahme, dass Wissen nicht durch die Erkenntnis des einzelnen Subjektes generiert wird, sondern sozial bedingt ist (vgl. ebd., S. 17f.).

retischen Bedingungen des Wissens. Im seinsverbundenen Denken findet sich Mannheim zufolge ein Spiegelbild des denkenden Subjektes selbst (vgl. Mannheim 1982, S. 331). Forschende unterliegen beispielsweise in Beobachtungen und Interpretationen immer der Abhängigkeit ihrer eigenen Standortgebundenheit. Das Anerkennen dieser Seinsverbundenheit aller Subjekte schafft „die Möglichkeit des Nachweises der historischen und sozialen Bedingtheit des menschlichen Denkens und Erkennens auf der Grundlage einer erfahrungswissenschaftlich orientierten Soziologie“ (Lichtblau 1995, S. 261).

Die Wissenssoziologie Mannheims ist folglich sowohl als eine methodologische Lehre der Standortgebundenheit als auch als eine historisch-soziologische Forschungsmethode zu verstehen (vgl. Mannheim 2015, S. 227ff.). Mannheim entwarf in den 1920er Jahren mit seiner Abhandlung zur ‚Dokumentarischen Methode der Interpretation‘ das Fundament der heutigen Dokumentarischen Methode (Kapitel 7.2), aus der er seine methodologische Lehre ableitete (vgl. Kettler et al. 1980, S. 20). Heute ist die dokumentarische Methode vor allem durch die Weiterentwicklungen Bohnsacks in den Sozial- sowie Erziehungswissenschaften bekannt (vgl. Bohnsack 2013a, S. 175ff.). Grundlage der Mannheimschen Methode und Methodologie ist die Annahme, dass das gesellschaftliche Gefüge von verschiedenen Gesellschaftsmitgliedern unterschiedlich wahrgenommen wird und dabei weniger die Frage nach ‚richtig‘ und ‚falsch‘ zentral ist. Mannheim geht vielmehr von unterschiedlichen historisch-sozial entwickelten Bewusstseinsstrukturen der Einzelnen aus (vgl. Mannheim 2015, S. 228)¹⁴. „Diese Einsicht in die Seinsrelativität bestimmter Erkenntnisse (...) führt keineswegs zu einem Relativismus, bei dem jeder bzw. keiner Recht hat, sondern zu einem Relationismus, wonach bestimmte (qualitative) Wahrheiten gar nicht anders als seinsrelativ erfaßbar und formulierbar sind“ (Mannheim 1982, S. 331). Die Seinsrelativität fasst das Verhältnis zwischen Wissensgehalt und der Seinsverbundenheit des Subjektes (vgl. Mannheim 2015, S. 234).

4.2.1 Die Bestimmung des Denkens und der Einfluss des Phänomens der Seinsverbundenheit

Der Begriff des ‚Denkens‘ ist ein zentrales Element der Mannheimschen Wissenssoziologie. Es stellt für den Soziologen „ein Instrument kollektiven Handelns“ (Mannheim 2015, S. 3) dar. Zwar erkennt Mannheim an, dass Denken individuumsspezifisch ist, doch geht er von einer Beeinflussung des Denkens durch Kollektiverfahrungen aus. Diese umfassen in der Gruppe erlebte oder von anderen kommunizierte Erfahrungen. Denken und Denkinhalte sind folglich nicht auf das Subjekt und seine Lebenserfahrung zu reduzieren, sondern müssen in einem Zusammenhang mit der historisch-gesellschaftlichen Situation eines Kollektivs betrachtet und aus diesem herausgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 4f.). Sie beruhen entsprechend nicht auf objektiven, allgemeingültigen Kriterien und sind frei jeglicher Form von Werten, Haltungen und Erfahrungen einer Person. Sie stehen in Abhängigkeit zu der Standortgebundenheit eines Subjektes (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 155f.).

Denken als Konstruktion der sozialen Wirklichkeit unterliegt sowohl individuumsspezifischen Erlebnissen als auch außertheoretischen Einflüssen, wie der Zugehörigkeit zu einer sozialen

¹⁴ Bewusste Absichten zur Verhüllung oder Lüge werden von Mannheim ferner dem Begriff der ‚Ideologie‘ zugeschrieben. Sie sind für seine Wissenssoziologie jedoch weniger relevant, da diese „jene Fälle [beobachtet], bei denen nicht so sehr der mehr oder minder bewußte Wille zur Lüge und Verhüllung Aussagen in eine bestimmte Richtung treibt (...), sondern bei denen sich das gesellschaftliche Gefüge mit allen seinen Phänomenen offenbar notwendigerweise den an verschiedenen Punkten dieses Gefüges verankerten Beobachtern verschieden gibt“ (Mannheim 2015, S. 228).

Gruppe oder milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Erfahrungen (vgl. ebd.). Solche außertheoretischen Faktoren werden auch als Seinsfaktoren bezeichnet. Mitglieder einer nach äußeren Gesichtspunkten (Alter, Geschlecht, Milieu, uvm.) charakterisierten Gruppe können in der Regel auf ähnliche Erfahrungen zurückgreifen, d. h. sie verfügen über einen kollektiven Erlebniszusammenhang (vgl. Barboza 2009, S. 49). Mannheim verwendet hierfür auch den Begriff ‚konjunktiver Erfahrungsraum‘. Das Wissen um den konjunktiven Erfahrungsraum wird als konjunktives Wissen bezeichnet. Der Soziologe expliziert dies am Beispiel der dörflichen Gemeinschaft. Demnach verfügen Menschen, die in einem Dorf aufgewachsen sind, über konjunktives Wissen zu dem Aufwachsen in einem Dorf und der dörflichen Kultur (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 14ff.; Bohnsack 2014a, S. 63).

Die Erlebnisse müssen nicht gemeinsam oder zum gleichen Zeitpunkt durchlebt werden, sondern können in homologen, strukturähnlichen Kontexten entstehen (vgl. Przyborski 2004, S. 48). Mannheim spricht diesbezüglich von dem Erfahren eines Gemeinschaftserlebnisses durch das Gesellschaftssubjekt. Die Weltanschauung von Kollektiv und Individuum entwickelt sich aus einer „strukturell verbundene[n] Reihe von Erlebniszusammenhängen, die zugleich für eine Vielfalt von Individuen die gemeinsame Basis ihrer Lebenserfahrung und Lebensdurchdringung bildet“ (Mannheim 1980a, S. 101).

Die Ebene der gemeinschaftlichen Erlebnisse bleibt sowohl dem Kollektiv als auch dem Individuum in der Regel unbewusst (vgl. Barboza 2009, S. 50). Das dörfliche Leben bzw. die dörfliche Kultur wird von den Bewohner*innen beispielsweise als selbstverständlich angesehen (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 14). Beides kann Außenstehenden weder durch direkte Kommunikation expliziert noch unmittelbar erfahrbar gemacht werden. Dritten ist der Zugang zu dem konjunktiven Erfahrungsraum bzw. zu dem konjunktiven Wissen folglich nur durch Interpretation der Erzählungen möglich. Mannheim bezeichnet das konjunktive Wissen deshalb auch als atheoretisches Wissen. Mitglieder des konjunktiven Erfahrungsraums benötigen aufgrund der geteilten Erlebnisgeschichte keine Interpretation als Verstehensleistung (vgl. Bohnsack 2014a, S. 60ff.; Mannheim 1980b, S. 272), sie sind Teil des konjunktiven Erfahrungsraums und verfügen über das zugehörige Wissen.

„Die Bedeutung der geteilten konjunktiven Erfahrung für das unmittelbare Verstehen wird offensichtlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Eigenheiten einer dörflichen Kultur für Menschen, die der dörflichen Gemeinschaft nicht angehören, nicht verstehbar sind“ (Asbrand & Martens 2018, S. 14).

Die Erzählung erlebter Erfahrungen eröffnet Außenstehenden lediglich einen kommunikativen Erfahrungsraum, d. h. einen Zugang zu einem reflexiv-theoretischen, kommunikativen Wissen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 15). Hierzu zählen theoretische Erklärungen oder Reflexionen der erfahrenen Handlungspraxis. Menschen, die in der Stadt aufgewachsen sind, können beispielsweise nur über den Erfahrungsbericht der Dorfbewohnenden Einblicke in das Dorfleben erhalten (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 14ff.).

4.2.2 Die Seinsrelativität der Aspektstruktur des Denkens bzw. des Denkstils

Die Seinsverbundenheit umfasst nach Mannheim „alles, was wir als Aspektstruktur einer Erkenntnis bezeichnen“ (Mannheim 2015, S. 230). Der Begriff der Aspektstruktur beschreibt in der Wissenssoziologie „die Art, wie einer eine Sache sieht, was er an ihr erfährt und wie er sich in einem Sachverhalt im Denken konstruiert“ (ebd., S. 234), d. h. die unbewusste und intuitive Demonstration des Standpunktes des Subjektes (vgl. Barboza 2009, S. 59). Die Aspektstruktur bestimmt sowohl den Denk- oder Wissensgehalt als auch wie dieser ausgedrückt

oder gegenüber anderen formuliert wird (vgl. Knoblauch 2014, S. 104). Sie ist auch als Denkstil¹⁵ zu bezeichnen.

Mit dem Begriff der Aspektstruktur wird zugleich Denken formal definiert und der qualitative Augenblick des Erkenntnisaufbaus betont (vgl. Mannheim 2015, S. 234). „Der Begriff bezieht sich auf die qualitativen Momente im Erkenntnisaufbau, die zu einer grundsätzlichen „Seinsrelativität“ führen“ (Herv. i. Orig., Knoblauch 2014, S. 105). Mannheim geht davon aus, dass jede Aspektstruktur einer Erkenntnis bzw. jeder Denkstil auf Denkstrukturen der vorangegangenen Denkmuster aufbaut und die vorherige Standortgebundenheit der Subjekte implizit beinhaltet bzw. weiterführt (vgl. Mannheim 2015, S. 233f.). Die Seinsverbundenheit eines Subjektes bestimmt jedoch nicht nur die historische Genese des Denkens. Sie ist auch konstitutiv für Form und Gehalt des Denkergebnisses (vgl. ebd., S. 239). Beispielsweise bestimmt die Standortgebundenheit der Lehramtsstudierenden nicht nur, wie sich ihr Inklusionsbegriff ausbildet, sondern auch was sie unter Inklusion verstehen und wie sie sich gegenüber dem Begriff positionieren.

Die Aspektstruktur bzw. der Denkstil eines Subjektes und damit auch die Seinsrelativität seines Denkens ist durch die folgenden Merkmale beschreibbar: „[die] Bedeutungsanalyse der zur Anwendung gelangenden *Begriffe*, das Phänomen des Gegenbegriffs, das Fehlen bestimmter Begriffe, [den] Aufbau der Kategorialapparatur, [die] dominierende[n] Denkmodelle, [die] Stufe der Abstraktion und die vorausgesetzte Ontologie“ (Herv. i. Orig., ebd., S. 234). Die mannhemische Leitidee ist dabei, dass sich die individuelle bzw. die damit einhergehende kollektive Weltanschauung vor allem in dem Wie des Denkens und weniger in seinen Inhalten, d. h. dem Was, ausdrückt (vgl. Knoblauch 2014, S. 107).

Die genannten Determinanten der Aspektstruktur sind, wie Denken oder Wissen selbst, nicht als objektiv und rein individuumsspezifisch zu erfassen, sondern stehen in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis zu der Weltauslegungsart des Subjektes sowie der zugehörigen sozialen Gruppe.

So ist nach Mannheim davon auszugehen, dass zwei Personen einen Begriff oder einen Sachverhalt auf ganz unterschiedliche Weise aus ihrer Standortgebundenheit heraus deuten bzw. beurteilen (vgl. Mannheim 2015, S. 234f.; Barboza 2009, S. 78ff.). Zum Beispiel unterliegt das Verständnis dessen, was ein Dorf ist, den kollektiven Erfahrungen der Definierenden. In der vorliegenden Studie wird davon ausgegangen, dass auch das Verständnis von Inklusion maßgeblich durch die Standortgebundenheit der Diskussionsteilnehmenden determiniert wird.

Der Prozess der Begriffsbildung wird von dem Willen der Bildenden bzw. von deren Verbindung zu ihrer sozial-historischen Gruppe und deren gesamtgesellschaftlichen Bedürfnissen beeinflusst. Ein Subjekt nimmt demnach nur das aus seinem Erfahrungsraum in die Begriffsbestimmung mit auf, was für es „vom suchenden Willenszentrum zu erfassen und einzugliedern ist“ (Mannheim 2015, S. 235). Gelingt Forschenden ein Zugang zu der Begriffsbildung eines Subjektes, erhalten sie damit einerseits den Zugang zu ihren Aspektstrukturen sowie denen der dazugehörigen sozial-historischen Gruppe (vgl. ebd.) und andererseits lassen sich darüber hinausgehend die weltanschaulichen Unterscheidungen zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen herausarbeiten. Ähnlich verhält es sich mit der Analyse von Gegenbegriffen, welche zwei verschiedene Subjekte in Konkurrenz zueinander entwickeln (vgl. Barboza 2009, S. 81f.).

15 Mannheim definiert Denkstile auch wie folgt: „Unter „Denkstile“ wollen wir jene Hauptströmungen im denkerischen Kosmos verstehen, die jeweils vorhanden, historisch abwandelbar gegeneinander oder aufeinander hinzu sich bewegen und von Fall zu Fall sich partiell oder ganz verbinden. Die Synthesen, die auf diese Weise zustande kommen, sind nicht als ewig sich gleichbleibende vorzustellen, denn sie spalten sich immer wieder von neuem und gehen in neue Verbindungen ein: sie spiegeln in dieser ihrer Bewegtheit die Schicksale des lebendigen Ganzen, in dem sie entstehen“ (Herv. i. Orig., Mannheim 1984, S. 137). Zur begrifflichen Vereinfachung werden in Orientierung an Knoblauch (2014) und Endreß (2019) die Begriffe Aspektstruktur und Denkstile synonym verwendet.

Gegenbegriffe stehen „den von einem Denkstil verwendeten Begriffen“ (Endreß 2019, S. 570) diametral gegenüber.

Für die Aspektstruktur ist darüber hinaus auch relevant, welche Begriffe von einem Subjekt nicht genutzt werden. Verfügt ein Subjekt nicht über einen bestimmten Begriff, verweist dieses auf das Fehlen einer bisherigen Auseinandersetzung oder Erfahrung mit der Thematik im Lebenslauf (vgl. Mannheim 2015, S. 235).

„So ist z. B. das relativ späte historische Aufkommen des Begriffes „sozial“ ein Kriterium dafür, daß in der [dem Begriff] vorgeschriebenen Richtung die Gegenstände des Erlebens vorher nicht befragt werden konnten, gleichzeitig also auch eine bestimmte Erlebnisweise nicht vorhanden war“ (Herv. i. Orig., ebd.).

Analog zu der Begriffsbildung lassen sich auch verschiedene Denkmodelle und Kategorien auf die Standortgebundenheit zurückführen (vgl. ebd., S. 236f.). Denkmodelle umfassen Mannheim zufolge diejenigen Konzepte, die sich Handelnde vor der eigentlichen Handlung implizit ins Bewusstsein rufen (vgl. ebd., S. 236). Kategorien fungieren als Ordnungssysteme des „Erfahrungsstoffs“ (ebd.). Sowohl Denkmodelle als auch Kategorien sind in der Wissenssoziologie Mannheims eng miteinander verbunden und dienen als wesentliches Ausdrucksmittel der individuellen Anschauung von Welt und Wirklichkeit (vgl. Barboza 2009, S. 82ff.).

Die Aspektstruktur eines Subjektes bzw. sein Denkstil lässt sich auch anhand der Stufe relativer Abstraktheit näher beschreiben, bis zu der eine Theorie oder ihre Elemente konkretisiert werden. Eine Konkretisierung wird meist dann abgebrochen, wenn sie von der Person bzw. der zugehörigen sozialen Gruppe als irrelevant oder auch als unerlaubt erklärt wird. Gründe für das Erreichen einer bestimmten Abstraktionsstufe liegen in der Standortgebundenheit eines Subjektes zu seiner Situation (vgl. Mannheim 2015, S. 237f.; Barboza 2009, S. 87). Inwiefern eine Person beispielsweise den Begriff Inklusion im Begriffsbildungsprozess abstrahiert, ist maßgeblich durch ihre (kollektiven) Erfahrungen geprägt.

„Hier wirkt also die Sichtbeschränkung eines Standortes und der seine Einsicht unbewußt lenkende Willensimpuls in der Hemmung der prinzipiellen Gestaltung einer Einsicht und in der Richtung der Eindämmung der Fähigkeit zur Abstraktion. Man *will* an jener Konkretisierungsform der Einsicht haften bleiben, in der sie sich unmittelbar gibt – und *will nicht einmal die Frage gestatten*, ob es nicht zur menschlichen Denkstruktur überhaupt gehöre, seinsverbunden zu erkennen“ (Herv. i. Orig., Mannheim 2015, S. 238).

Die Abstraktionsstufe gibt Auskunft über die bisherige Entwicklung bzw. Ausprägung eines bestimmten Denkstils (vgl. Mannheim 1984, S. 135). Eine Unterscheidung zwischen Denkstilen unterschiedlicher Form kann durch ihre Analyse weniger erreicht werden (vgl. Barboza 2009, S. 87). Zum Beispiel kann mithilfe der Abstraktionsstufe unterschieden werden, wie stark sich bislang mit dem Begriff Inklusion auseinandergesetzt wurde. Eine inhaltliche Abgrenzung zu anderen Inklusionsverständnissen anderer Subjekte ist mithilfe der zu rekonstruierenden Abstraktionsstufen nicht möglich. So kann im Rahmen der vorliegenden Studie zwar rekonstruiert werden, wie abstrakt das unterschiedliche konjunktive Erfahrungswissen der teilnehmenden Diskussionsgruppen ist, eine Erkenntnis darüber, wie sich die Inklusionsbegriffe der Gruppen von denen anderer nicht befragter Gruppen unterscheiden, kann nicht gewonnen werden.

Weiteres Analyse Kriterium der Aspektstruktur ist die jeweilige von den Subjekten wahrgenommene Wirklichkeit und somit auch die die Gesamtheit des Denkens bestimmende Ontologie eines Subjektes. In diese kann durch die Untersuchung sich differenzierender Herangehensweisen verschiedener Individuen an die gleiche Problemstellung Einblick genommen werden (vgl. Knoblauch 2014, S. 106; Barboza 2009, S. 86).

4.2.3 Entwicklung des Denkens und Möglichkeiten der Transformation in der Tradition Mannheims

Das Denken des Einzelnen basiert nach Mannheim nicht auf einem selbst konstruierten Fundament von Denkstilen und -bewegungen. Vielmehr werden Denkmuster der Gruppe zunächst in Form prädeterminierter Denk- und Verhaltensmodelle des Kollektivs in Situationen oder Handlungen übernommen und bei neuen Anforderungen situationspezifisch angepasst oder weiterentwickelt. Mannheim spricht deshalb von einer zweifachen Prädetermination menschlichen Denkens. Das Subjekt trifft aufgrund des unweigerlichen Aufwachsens in der Gesellschaft auf eine bereits vorgeformte Situation, in welcher es mit ebenfalls vorgeformten Denk- sowie Verhaltensmodellen konfrontiert wird (vgl. Mannheim 2015, S. 5). Denken steht dabei stets in einer unauflösbaren Verbindung zu dem Handeln des Kollektivs. Das Subjekt als solches handelt nicht losgelöst von anderen als Individuum, sondern vornehmlich als Mitglied verschiedener Gruppen und begegnet vor diesem Hintergrund Mitgliedern anderer Gruppen.

Sowohl die Denkweisen als auch das Handeln der Einzelnen werden durch die gesellschaftliche Stellung der zugehörigen Gruppe, die eigene Position in dieser sowie das Bedürfnis, die Gesamtsituation der Gruppe entweder zu verändern oder zu erhalten, bestimmt (vgl. ebd.). Von Einfluss dafür ist der andauernde Versuch aller Gruppen oder gesellschaftlichen Schichten vor dem Hintergrund der individuellen Denktraditionen, „das jeweilige Weltbild zu verarbeiten, synthetisch zu erfassen“ (Mannheim 1970b, S. 325) und das Spannungsverhältnis zwischen der eigenen soziohistorischen Tradition und den neu erfahrenen Bedingungen sowie Strukturen auszutarieren (vgl. ebd., S. 325). „Die Richtung dieses Willens nach Veränderung bzw. Bewahrung, das kollektive Handeln, produziert, was als Leitfaden für die Entstehung ihrer Probleme, Begriffe und Denkformen betrachtet werden kann“ (Mannheim 2015, S. 5). Eine soziale Gruppe, d. h. ein Kollektiv, strebt nach der Konstruktion eines allumfassenden Weltbildes. Entsprechend differenzieren sich die einzelnen Gruppen nicht nur durch verschiedene Denkstile. Sie unterscheiden sich auch aufgrund der jeweiligen Weltanschauungen (vgl. Knoblauch 2014, S. 107).

Ein Mensch ist nicht nur Teil einer sozialen Gruppe oder eines Erfahrungsraums, sondern einer Vielzahl (vgl. Nohl 2001, S. 29). Beispielsweise gehört eine Studentin der Sonderpädagogik der Gruppe Studierender der Sonderpädagogik, der Gruppe der Frauen, der Gruppe der Töchter, uvm. an. Aufgrund der Vielzahl der Gruppen, zu denen ein Subjekt zugehörig ist, und der daraus resultierenden Einflüsse auf das individuelle Denken wird die Denkweise eines Menschen durch eine Vielfalt an Faktoren beeinflusst. Aus der Vielzahl dieser Seinsfaktoren entsteht ein sozialer Raum, welcher den Ankerpunkt für die Entwicklung des Denkens und seiner Inhalte bildet (vgl. Knoblauch 2014, S. 104).

Erkenntnisse entwickeln sich nicht alleine aus der Logik heraus nach eindeutig zu identifizierenden Schrittfolgen (vgl. ebd., S. 104ff.). Sie werden durch Sozialprozesse gelenkt (vgl. Mannheim 2015, S. 230). Beispielsweise steuern außertheoretische Prozesse, wie Konkurrenz oder Generationslagerungen, die Erkenntnisentwicklung bzw. Wissensentfaltung. Generationslagerungen entstehen aufgrund einer „sozialen Gleichzeitigkeit und gleichzeitigen Zugehörigkeit zum selben historisch-sozialen Raum“ (Endreß 2019, S. 573). Die Gesamtheit der gruppenspezifischen Weltanschauungen einer Epoche formt eine Einheit, welche bei Mannheim als epochenspezifische Totalität beschrieben wird. Diese kann sich im Verlauf der Zeit von Epoche zu Epoche durch den Einfluss hinzukommender Seinsfaktoren verändern. Die Weltanschauung eines Kollektivs unterliegt damit einer sozial-historischen Gebundenheit des Wissens, so dass sich durch die Analyse bestehender Wissensstrukturen auch die Genese von Denkmustern rekonstruieren lässt (vgl. Knoblauch 2014, S. 108).

Konkurrierende Standpunkte fundieren Mannheim zufolge weniger auf theoretischem Wissen oder wirtschaftlichen Handlungen, sondern sind Ausdruck unterschiedlicher Weltanschauungen bzw. Weltauslegungsarten der jeweiligen Kollektive (vgl. Mannheim 1982, S. 328ff.). Die Standortgebundenheit eines Kollektivs bestimmt dabei auch seine verschiedenen Interessen und Ziele (vgl. Knoblauch 2014, S. 105). „Die verschiedenen Seinslagen führen (...) zu einem „Kampf verschiedener Weltwollungen“ (Herv. i. Orig., ebd.). Angewandt auf die Diskussion um Inklusion bedeutet dies, dass die verschiedenen konkurrierenden Positionen weniger auf unterschiedlichen theoretischen Definitionen des Begriffs beruhen als auf der Standortgebundenheit der Diskutierenden und ihren jeweiligen Interessen.

Erkennen und Reflexion der Abhängigkeit zwischen Denken und Gruppenexistenz sowie zwischen Denken und Handlung bietet dabei einen Ansatzpunkt für das Bewussterwerden von Denken und Wissen (vgl. Mannheim 2015, S. 5f.). Für das Individuum selbst wird nur durch soziale Mobilität die Vielfalt sowie die Veränderung der Denkrichtung erkennbar und das Kollektiv-Unbewusste bewusst. Solange eine Person als Mitglied einer bestimmten Gruppe in einer stabilen Situation lebt, werden Veränderungen der Denkstile in Form von Anpassungen an neue Anforderungssituationen nur langsam wahrgenommen. Kommt es zu einer horizontalen Mobilität einer Person, d. h. zu einem Wechsel des Ortes oder des Landes, bei dem die Statusgruppe beibehalten wird, beispielsweise durch einen Umzug, werden sich von den eigenen unterscheidende Denkmuster zwar bemerkt und als fremd erlebt, aber nicht übernommen (vgl. ebd., S. 8). Sowohl die eigene Denktradition als auch die darauf beruhenden Denkmuster werden nicht angezweifelt. Erst in der Kombination einer horizontalen mit einer vertikalen Mobilität, d. h. mit einer schnellen Veränderung der Statusgruppe, welche mit sozialem Auf- oder Abstieg verbunden ist, erhält das Individuum Einblick in den Wandel des Weltbildes und eigener Denkweisen. Anders als bei der horizontalen Mobilität werden die Gleichförmigkeit und die Denktradition angezweifelt und Einblicke in die Standortgebundenheit des Denkens möglich (vgl. ebd., S. 8f.).

4.3 Wissen und Verstehen als Gemeinsamkeit von Bourdieu und Mannheim

Die Auseinandersetzungen Mannheims und Bourdieus mit ‚Wissen‘ beeinflussen die Entwicklung eines forschungsleitenden Wissensbegriffs in dieser Studie. Auch wenn sich bei Bourdieu keine direkte Rezeption Mannheims finden lässt und Mannheim in der Sekundärliteratur nicht als Einfluss auf Bourdieu thematisiert wird, weisen die Arbeiten beider eine Zahl theoretischer und methodologischer Parallelen auf, die insbesondere in der praxeologischen Wissenssoziologie herausgestellt werden (z. B. von Bohnsack 2017; Meuser 2013). Diese Konkordanz lassen sich zum einen mit einer starken Orientierung beider Soziologen an den Werken Max Webers (vgl. Neun 2015, S. 373f.) sowie mit einem Rückbezug auf die Theorien Panofskys begründen. Bourdieu greift den Begriff des Habitus von Panofsky auf, wohingegen Mannheim von dem Terminus des ‚Kunstwollens‘¹⁶ den dokumentarischen Sinngehalt ableitet. Der Begriff des Habitus wird bei Mannheim weniger systematisiert und eher beiläufig verwendet (vgl. Meuser 1999,

16 Panofsky geht davon aus, dass „sich ein „Wollen“ eben nur auf Bekanntes richten kann, und weil es daher umgekehrt auch keinen Sinn hat, da von einem Nicht-Wollen in der psychologischen Betrachtung des Ablehnens (...) zu reden, wo eine von dem „Gewollten“ abweichende Möglichkeit dem betreffenden Subjekt gar nicht vorstellbar war: Polygnot hat eine naturalistische Landschaft nicht deshalb nicht gemalt, weil er sie als „ihm nicht schön erscheinend“ abgelehnt hätte, sondern weil er sie sich nie hätte vorstellen können, weil er (...) nichts anderes als eine unnaturalistische Landschaft wollen konnte; und eben deshalb hat er keinen Sinn, zu sagen, daß er eine andersartige gewissermaßen freiwillig zu malen unterlassen hätte“ (Herv. i. Orig.; Panofsky 1920, S. 326).

S. 132). In späteren Werken wird er unter anderem zur Erklärung von Sozialisationsprozessen genutzt (vgl. Neun 2015, S. 377).

Die bedeutendste Parallele findet sich in dem Vergleich des Habituskonzeptes Bourdieus mit dem Konzept der Standortgebundenheit Mannheims. Gemeinsamer Ausgangspunkt ist die Annahme, dass sich die soziale Lage eines Subjektes in seiner Weltanschauung widerspiegelt. Nach Bourdieu führen homologe Existenzbedingungen verschiedener Subjekte, wie die Zugehörigkeit zu einer spezifischen sozialen Struktur, einer Generation oder einem Geschlecht, ohne eine Kopräsenz zu der Entwicklung eines „in der Gestalt des Habitus einverleibten“ (Meuser 2013, S. 224) kollektiven inkorporierten Orientierungswissens und daraus resultierend einem unmittelbarem wechselseitigen Verstehen der Kollektivmitglieder (vgl. ebd., S. 223f.). Auch Mannheim geht davon aus, dass ähnliche Erfahrungen der Subjekte einer vergleichbaren sozialen Lage zu einer gemeinsamen Erfahrungsbasis, d. h. einem konjunktiven Erfahrungsraum, führen und wechselseitiges Verstehen möglich wird, ohne dass die Subjekte tatsächlich Teil derselben Interaktion waren (vgl. Meuser 1999, S. 132f.). Das Subjekt trifft in der gesellschaftlichen Sozialisierung auf bereits vorgeformte Handlungsstrukturen, durch welche es dann mit ebenfalls vorgeformten Denk- sowie Verhaltensmodellen konfrontiert wird und diese verinnerlicht (vgl. Mannheim 2015, S. 4f.).

Werden die Ansätze Bourdieus und Mannheims in Verbindung zueinander betrachtet, führt ein geteilter konjunktiver Erfahrungsraum zweier Subjekte zu einer „habituellen Übereinstimmung“ (Bohnsack & Nohl 1998, S. 263).

Das entstehende konjunktive Wissen ist nach Mannheim für das Subjekt selbst nicht explizit abrufbar, sondern nur intuitiv in der eigenen Handlung repräsentiert. „Dieses handlungspraktische Wissen bildet [bei Mannheim] einen Strukturzusammenhang, der als kollektiver Wissenszusammenhang, als ein konjunktiver Erfahrungsraum, das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn orientiert“ (Bohnsack 2018a, S. 22). Mannheim geht davon aus, dass ein solch objektiv-geistiger Strukturzusammenhang von dem Individuum für eine bestimmte Zeit in das Erleben integriert wird, aber über dieses hinausragt (vgl. Mannheim 1984, S. 95). Es besteht solange, wie es in der Handlung des Subjektes Ausdruck findet (vgl. Meuser 2013, S. 225f.). Bei dem Strukturzusammenhang handelt es sich jedoch nicht um ein von der Subjektivität des Individuums oder des Kollektivs völlig abgegrenztes geistiges Konstrukt. Zwar ist es „objektiv gegenüber dem hic et nunc Erleben des besonderen Individuums“ (Mannheim 1984, S. 95), doch wird es durch individuelle Seins- und Existenzweisen der Individuen sowie deren Auseinandersetzung mit Normen beeinflusst (vgl. Bohnsack 2018a, S. 20ff.).

Ähnlichkeiten zu dem konjunktiven Erfahrungswissen Mannheims weist der „sens pratique“ auf, mit dem Bourdieu die synthetische Verstehensleistung beschreibt, welche dem Subjekt eine Handlung ohne einen vorausgehenden analytischen Verstehensprozess ermöglicht. Dieses Wissen ‚sans conscience‘ wird so „integraler Teil des Handelns in der Situation“ (Meuser 2013, S. 227). Es handelt sich bei dem ‚sens pratique‘ sowie dem konjunktiven Erfahrungswissen Mannheims um ein intuitives, nicht auf eine Interpretations- oder Analyseleistung angewiesenes Wissen. Meuser geht sogar davon aus, dass „die körpersoziologische Fundierung des praktischen Verstehens (...) einen Weg [aufzeigt], wie die Struktur des atheoretischen oder vortheoretischen Modus der konjunktiven Erfahrung, von dem Mannheim spricht, einer genaueren Klärung zugeführt werden kann“ (ebd.).

Eine weitere Parallele zwischen Mannheims Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums bzw. des Prinzips der Seinsverbundenheit und Bourdieus Habituskonzept ist, dass soziale Strukturen in der Handlung des Subjektes hervorgebracht werden. Die Handlungs- und Er-

fahrungsstrukturen eines Subjektes stellen nach Mannheim nicht nur Aktualisierungen der Vergangenheit in der Gegenwart dar. Das konjunktive Erfahrungswissen gibt also nicht nur eine Handlungsstruktur vor, sondern ist gleichzeitig auch zukunftsweisend, d. h. soziale Praxen erzeugend. Diese Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Strukturmotiv, welches zugleich Handlungsstruktur als auch strukturierende Struktur ist, findet sich auch bei Bourdieu (vgl. Corsten 2010, S. 204f.). Das durch soziale Erfahrungen habitualisierte und inkorporierte Wissen führt zu der Entwicklung eines Repertoires an Handlungsschemata, welches einerseits handlungsleitend in Gegenwartssituationen ist und andererseits mögliche Handlungsspielräume eingrenzt (vgl. Grunau 2017, S. 44). Entsprechend drückt sich der Habitus in der Bewältigung sozialer Praktiken (*opus operatum*) sowie in dem Erzeugen sozialer Praktiken (*Modus Operandi*) aus (vgl. Bernateck 2020, S. 70; Lenger et al. 2013, S. 19). Habitus und konjunktiver Erfahrungsraum bilden also beide sowohl eine strukturierte als auch strukturierende Struktur.

Die Übereinstimmungen der Theorien zeigen, dass eine Verknüpfung beider ertragreich sein kann. Nach Raab verleiht „Mannheims Methodologie der soziologisch-genetischen Sinndeutung, [dem Habituskonzept] seine eigentlich scharfe Kontur und Gestalt“ (Raab 2008, S. 78). Bourdieu fußt sein theoretisches Konzept zwar auf einer umfassenden empirischen Grundlage, setzt jedoch einen Schwerpunkt auf quantitative Forschungsverfahren, welche nach Bohnsack eher eine kausalgenetische, z. T. nur eindimensionale Vorgehensweise darstellen (vgl. Kubisch 2008, S. 78). Die dokumentarische Methode ermöglicht es, dass „die Habitus­theorie in eine konsequent sinnrekonstruierend verfahren­de Empirie umgesetzt werden kann“ (Meuser 2013, S. 231). Die praxeologische Wissenssoziologie stellt dafür eine methodologische Möglichkeit der Verbindung der Theorien Bourdieus und Mannheims dar.

4.4 Die praxeologische Wissenssoziologie

Die praxeologische Wissenssoziologie wurde maßgeblich von den Arbeiten Bohnsacks geprägt und ist eng verwoben mit Weiterentwicklungen von Methode und Methodologie der dokumentarischen Methode. Sie ist auch als Metatheorie der dokumentarischen Methode zu verstehen. Ihren Ausgangspunkt findet die praxeologische Wissenssoziologie selbst zunächst in dem kulturwissenschaftlichen Programm der dokumentarischen Methode Mannheims zur Analyse des handlungsleitenden Wissens in sozialen Praxen sowie in dessen (meta-)theoretischem Konzept einer Soziologie des Wissens (vgl. Sturm 2016, o. S.; Bohnsack 2014a, S. 11). Eine getrennte Betrachtung von Metatheorie, Methodologie und Methode scheint daher grundsätzlich nur schwer möglich. Für eine bessere Konturierung der Anwendung des Wissensbegriffs in der praxeologischen Wissenssoziologie wird dieser nachfolgend dennoch in den Mittelpunkt gestellt. Eine Darstellung der dokumentarischen Methode erfolgt getrennt davon in Kapitel 7.2.¹⁷ Zwar ist die praxeologische Wissenssoziologie im Ursprung auf Arbeiten Mannheims zurückzuführen, doch unterliegt sie daneben auch Einflüssen der Habitus­theorie Bourdieus sowie ferner der Praxisphilosophie Heideggers, der Ikonologie Panofskys, der Systemtheorie Luhmanns, der Identitäts- und Interaktionstheorie Goffmans und jüngerer Arbeiten Schützes (vgl. Wagener 2020, S. 18f.; Bohnsack 2017, S. 58ff.; 2013a, S. 175ff.). Die besondere Bedeutung der Arbeiten Mannheims und Bourdieus für die Metatheorie findet sich bereits in ihrer Bezeichnung

17 Für eine Fokussierung auf den Wissensbegriff wurde sich auch dazu entschieden, die Begriffe Orientierungsrahmen, -muster und -schemata erst in der Auseinandersetzung mit der dokumentarischen Methode in Kapitel 7.2 einzuführen.

„praxeologische Wissenssoziologie“, welche Bohnsack in Anlehnung an die Wissenssoziologie Mannheims sowie die von Bourdieu verwendete Begrifflichkeit der Praxeologie wählte. Diese nutzte Bourdieu zur Beschreibung des Modus der Erkenntnis in Abgrenzung zu ethnomethodologischen und objektivistischen Erkenntnisweisen, im Speziellen als Ausdruck zur Bezeichnung „der dialektischen Beziehung zwischen objektiven Strukturen und dem Habitus“ (Kubisch 2008, S. 74). Wesentlich für die Ausarbeitungen Bohnsacks ist dabei vor allem das Verständnis des Habitus bzw. des inkorporierten, konjunktiven Erfahrungswissens als strukturierende Struktur sozialer Praxis (vgl. Bohnsack 2013a, S. 175; 2007, S. 183). Er betont jedoch explizit, dass die praxeologische Metatheorie die Grenzen der Bourdieuschen Kulturosoziologie übersteigt (vgl. Bohnsack 2017, S. 62), da diese

„die Relation resp. (notorische) Diskrepanz von Habitus und Regel nicht in einem übergreifenden *handlungstheoretischen* und empirisch rekonstruierbaren Konzept zu integrieren vermag, wie dies im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie insbesondere mit Bezug auf das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums von Mannheim möglich wird“ (Herv. i. Orig., ebd.).

Zur Explikation der Besonderheit der praxeologischen Wissenssoziologie in Abgrenzung zu Mannheim und Bourdieu empfiehlt sich eine Analyse ihrer metatheoretischen Kategorien. Zentrales Prinzip Mannheims und Bourdieus ist ein Wechsel der Interpretationseinstellung von Wissen und Weltanschauung vom objektiven Sinn zum dokumentarischen Sinn, d. h. ein Wechsel von der Frage nach dem Was zu der Frage nach dem Wie, also dem Modus Operandi. Aus einer wissenssoziologischen Perspektive steht im Gegensatz zu Common-Sense oder Rational-Choice-Theorien¹⁸ nicht die eine objektive Wahrheit auf dem Prüfstand (vgl. Bohnsack 2017, S. 61; Bohnsack et al. 2013, S. 13), sondern Fragen, wie „Wie wird das, was für wahr und richtig gehalten wird, im Alltag hergestellt? Wie entstehen Orientierungen, Haltungen, Weltanschauungen im interaktiven und sozialisationsgeschichtlichen Herstellungsprozess?“ (Bohn-sack 2007, S. 180). Die praxeologische Wissenssoziologie versucht, mit der Unterscheidung von konjunktivem und kommunikativem Wissen den Dualismus von Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden und sich „von der deskriptiven Struktur der Common-Sense basierten Theorien“ (Haag 2018, S. 61f.) abzugrenzen (vgl. ebd.).

4.4.1 Die Unterscheidung kommunikativen und konjunktiven Wissens in der praxeologischen Wissenssoziologie

Bohnsack übernimmt die Begriffe des kommunikativen und konjunktiven Wissens bzw. habitualisierten Wissens von Mannheim und Bourdieu in ihrem Grundsatz, differenziert diese jedoch stärker aus. Die Unterscheidung kommunikativen und konjunktiven Wissens erfolgt dabei anhand der für die praxeologische Wissenssoziologie grundlegenden Trennung einer propositionalen Logik (Frage nach dem Was der Handlungspraxis) und einer performativen Logik (Frage nach dem Wie der Handlungspraxis, Theorie) (vgl. Bohnsack 2017, S. 63).¹⁹ Die Begrifflichkeiten der propositionalen und performativen Logik sowie des kommunikativen und konjunktiven Wissens werden dabei beinahe synonym gebraucht (vgl. Wägener 2020, S. 19). Beide Ebenen des Wissens beziehen sich nicht ausschließlich auf die Wissensbestände als solche, sondern auch

18 Unter Common-Sense-Theorien fasst Bohnsack diejenigen Theorien, die die „Theorien der AkteurInnen über ihre Praxis [herausarbeiten wollen], ohne einen rekonstruktiven Zugang zu dieser selbst und zum Spannungsverhältnis dieser Praxis in Relation zu den Eigentheorien zu gewinnen“ (Bohnsack 2017, S. 15).

19 Mit der Unterscheidung in propositionale und performative Logik zielt Bohnsack darauf, die Unterscheidung Bourdieus einer theoretischen und einer praktischen Logik zu präzisieren (vgl. Bohnsack 2017, S. 38).

auf ihre Begriffs- und Erkenntnisentwicklung (vgl. Bohnsack 2017, S. 73). Aktuell findet sich innerhalb der praxeologischen Wissenssoziologie, maßgeblich initiiert durch die Dissertation von Sotzek, eine noch sehr junge Diskussion um die Bedeutung von Emotionen für die praxeologische Wissenssoziologie (s. dazu Sotzek 2020; Streblov-Poser 2020). Für die vorliegende Studie wird sie jedoch nicht hinzugezogen.

Durch einen Zugang zum **konjunktiven Wissen** wird auch ein Zugang zur performativen Logik und damit dem Was der Handlungspraxis bzw. dem Habitus erreicht (vgl. Wagener 2020, S. 26; Bohnsack 2017, S. 63). In Anlehnung an Mannheim und Bourdieu fasst Bohnsack unter konjunktivem Wissen kollektiv geteilte Erfahrungszusammenhänge, die leitend für die Handlungen der Subjekte sind, aber nicht expliziter Teil ihres Denkens. Subjekte mit homologen Erfahrungen verstehen sich aufgrund der Strukturgleichheit ihrer Erfahrungen intuitiv. Wesentlich dafür sind nicht nur die geteilten Wissensbestände, sondern auch das Erleben ihrer Entstehung bzw. ihrer Entwicklung (s. dazu auch Kapitel 4.2.1). Es ist in diesem Zusammenhang von einer primordialen Sozialität²⁰ zu sprechen (vgl. Wagener 2020, S. 19; Asbrand & Martens 2018, S. 14ff.; Bohnsack 2017, S. 42).

Zur weiteren Ausdifferenzierung des konjunktiven Wissens unterscheidet Bohnsack Wissen um verbale Praktiken sowie um körpergebundene Praktiken. Konjunktives Wissen als Zusammenschluss beider Wissensformen findet in verbalen, ikonischen sowie körperlich-räumlichen Praktiken Ausdruck (vgl. Sturm 2018a, S. 52). Es umfasst das Wissen des Modus Operandi und stellt zugleich den konjunktiven Erfahrungsraum eines Subjektes dar und bildet die elementare Ebene der performativen Performanz. Diese „bezeichnet (...) die handlungspraktische Ebene des Vollziehens von Handlungen, Interaktionen und Gesprächen“ (Sotzek 2020, S. 157). In der vorliegenden Studie werden durch die Wahl von Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode vor allem die verbalen inklusionsbezogenen Praktiken der Lehramtsstudierenden erforscht.

Die praxeologische Wissenssoziologie unterscheidet von dem konjunktiven Wissen auf der performativen Ebene das Wissen um den Zeuggebrauch. Dieses bezeichnet das Wissen um den intuitiven Gebrauch eines Gegenstandes (vgl. Bohnsack 2017, S. 145). Exemplarisch ist das Hämmern mit einem Hammer oder das Fahren eines Fahrrades zu nennen. Bei dem Wissen um den Zeuggebrauch ist der Habitus nicht im Modus Operandi der Handlung mit dem Gegenstand zu erkennen. Er drückt sich erst in dem Erlernen des Zeuggebrauchs bzw. dessen Modifikation aus, d. h. „im Wie des Modus Operandi“ (ebd., S. 146). Wie beim konjunktiven Wissen wird auch das Wissen im bzw. um den Zeuggebrauch kollektiv vermittelt (vgl. ebd., S. 143ff.). So ist der Einsatz eines Hammers beispielsweise insofern kollektiv bestimmt, dass einerseits verschiedene Techniken des Hämmerns und andererseits beispielsweise auch die Annahme, wer für handwerkliche Tätigkeiten im Haushalt verantwortlich ist, vom Kollektiv geprägt werden.

Insgesamt stellt die Integration des Zeuggebrauchs in die praxeologische Wissenssoziologie eine Erweiterung des Mannheimschen Verständnisses des konjunktiven Wissens dar, das sich überwiegend auf soziales Erleben bezieht (vgl. ebd., S. 67ff.). Diese Erweiterung ist auf Arbeiten Schäffers zu der Bedeutung von Hardware, wie Laptops oder Smartphones, für eine Praxis der Medienkultur (vgl. Schäffer 2015; 2003) sowie daran anknüpfende Arbeiten von Asbrand und Nohl (2013, S. 162ff.) zum Wert von Lerngegenständen und ihrer Relevanz für das Entstehen von konjunktiven Erfahrungsräumen in Lernprozessen zurückzuführen (vgl. Asbrand &

20 Bohnsack unterscheidet in Anlehnung an Mannheim zwischen einer primordialen und einer sekundären Sozialität. Die primordiale Sozialität ist „unterhalb jener [sekundären] Sozialität des kommunikativen Wissens angesiedelt“ (Bohnsack 2017, S. 35) und beschreibt die Ebene, auf der sich konjunktives Wissen ausbildet. Auf der Ebene der sekundären Sozialität konstituiert sich das kommunikative Wissen (s. dazu Bohnsack 2017).

Martens 2018, S. 21; Bohnsack 2017, S. 69f.). Beide Wissensformen konstituieren sich in der Handlung, d. h. im performativen Vollzug. Für die vorliegende Studie ist im Sinn Asbrands und Martens' interessant, wie die an den Diskussionen teilnehmenden Studierenden mit Inklusion als universitärem Lerngegenstand umgehen und wie sie die universitären Erfahrungen mit Inklusion mit entsprechenden außeruniversitären Erfahrungen zusammenbringen.

Die Ebene des **kommunikativen Wissens** zeichnet sich durch eine propositionale Logik aus. Sie findet sich in dem direkten Gehalt, also dem Was des Gesagten, das für andere Subjekte nur durch Interpretation des wörtlich Gesagten zu verstehen ist. Ein unmittelbares Verstehen, wie bei einer geteilten Erfahrungsgeschichte, gelingt nicht, weshalb hier von einer sekundären Sozialität zu sprechen ist (vgl. Wagener 2020, S. 20; Asbrand & Martens 2018, S. 14ff.; Bohnsack 2017, S. 42). In der praxeologischen Wissenssoziologie werden zur Präzisierung der Ausarbeitungen Mannheim's (s. dazu Kapitel 4.2.1) drei Dimensionen des kommunikativen Wissens unterschieden – Kommunikatives Wissen als Theoriekonstruktionen (des Common Sense), als Wissen um institutionalisierte Normen und Rollenerwartungen sowie als Identitätsnorm (vgl. Bohnsack 2017, S. 84). Mit letzterer bezeichnet Bohnsack unter Rückgriff auf Goffmann diejenigen gesellschaftlichen Normalitätserwartungen, die Individuen als an sie herangetragene Ansprüche an eine vermeintlich normale soziale Identität²¹ wahrnehmen. Exemplarisch zu nennen ist hier das Erfüllen eines antizipierten Normallebenslaufs (vgl. Bohnsack 2014b, S. 39ff.).

Alle drei Dimensionen des kommunikativen Wissens sind jedoch imaginativ²², da sie nur von den Subjekten imaginiert werden können und einen Entwurfscharakter besitzen (vgl. Bohnsack 2017, S. 85). In Bezug auf die Dimensionen der Theoriekonstruktion sowie des Wissens, um institutionalisierte Normen und Rollenerwartungen kann aus praxeologischer Perspektive auch von Erklärungs- bzw. Orientierungstheorien der propositionalen Ebene gesprochen werden (vgl. Wagener 2020, S. 21). Grund dafür ist, dass diese unter Rückgriff auf Arbeiten von Schütz zu Common-Sense-Theorien als Um-Zu-Motiv-Konstruktionen interpretiert werden können. Um-Zu-Motive werden in der zweckrational ausgerichteten Handlungstheorie von Schütz als wesentlicher Grund für Handlungen angenommen. In der Aussage „Ich gehe spazieren, um das Wetter zu genießen“ liegt die Motivation beispielsweise darin, das Wetter zu genießen. Auch im ersten Moment als Begründung erkannte Motive, wie „Ich gehe spazieren, weil ich mich bewegen möchte“, können Um-Zu-Motive enthalten (vgl. Wagener 2020, S. 21; Bohnsack 2017, S. 85ff.). Wirkliche Begründungsmotive, sogenannte echte Weil-Motive, erklären hingegen auf Basis früherer Erfahrungen den Handlungsentwurf (vgl. Schütz 1932, S. 163ff.). Der Aussage „Ich verlasse das Haus, weil es brennt“ ist anders als in den Um-Zu-Konstruktionen eine tatsächliche Begründung zu entnehmen (vgl. Bohnsack 2017, S. 85).

Den Vergleich kommunikativen und konjunktiven Wissens abschließend soll an dieser Stelle der bisher nur benannte Unterschied in der kommunikativen und konjunktiven Begriffsbildung

21 Goffmann unterscheidet zwischen einer persönlichen und einer sozialen Identität, mit denen sich das Subjekt in einem ständigen Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Anpassung befindet (vgl. Wagener 2020, S. 23; Goffman 1967, S. 10). Die für die praxeologische Wissenssoziologie wesentliche soziale Identität definiert Goffmann wie folgt: „Die Gesellschaft schafft die Mittel zur Kategorisierung von Personen und den kompletten Satz von Attributen, die man für die Mitglieder jeder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich empfindet. (...) Wenn ein Fremder uns vor Augen tritt, dürfte uns der erste Anblick befähigen, seine Kategorie und seine Eigenschaften, seine „soziale Identität“ zu antizipieren“ (Herv. i. Orig., Goffman 1967, S. 9f.).

22 Von den imaginativen Identitäten sind mit Bohnsack noch imaginäre Identitäten zu differenzieren. Anders als imaginative Identitäten existieren die imaginären Identitäten für die Subjekte selbst nicht und haben daher keine Bedeutung für die Handlungspraxis (vgl. Wagener 2020, S. 24; Bohnsack 2017, S. 157). Für weitere Ausdifferenzierung des Begriffs sozialer Identitäten siehe Bohnsack (2017, S. 157ff.).

thematisiert werden. Im Vergleich zu einer konjunktiven Begriffsbildung verläuft eine kommunikative Verbegrifflichung nur auf einer generalisierenden Ebene. Erstere erfährt hingegen eine konjunktive Abstraktion (vgl. ebd., S. 81f.). Exemplarisch soll der Unterschied am Beispiel des Begriffs ‚Familie‘ dargelegt werden. Auf der generalisierenden, kommunikativen Ebene kann der Begriff unter Einbezug allgemein zugänglichen Wissens, beispielsweise unter Einbezug von Verwandtschaftsverhältnissen, erläutert werden. Der konjunktive Begriff von Familie unterscheidet sich hingegen hinsichtlich der jeweiligen Erfahrungsgeschichte der Subjekte und unterliegt dabei anders als in der kommunikativen Begriffsbildung der Perspektive der Einzelnen. Als weiteres Beispiel kann der Begriff ‚Inklusion‘ herangezogen werden. Für die vorliegende Studie ist in diesem Kontext interessant, wie sich die Verbegrifflichung der Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge unterscheidet.

4.4.2 Der konjunktive Erfahrungsraum (im weiteren Sinn) als praxeologisches Handlungsmodell

Anders als bei Mannheim und Bourdieu, die Handlung vor allem als Resultat des Habitus bzw. des konjunktiven Wissens verstehen, werden in der praxeologischen Wissenssoziologie auch die Einflüsse zweckrationalistischer Konzepte von Handlung, d. h. die Bedeutung des kommunikativen Wissens berücksichtigt (vgl. Reckwitz 2010, S. 185f.). Die Ebenen habitueller Praktiken und zweckrationalen Handelns werden in einem übergreifenden Handlungsmodell gemeinsam gefasst (vgl. Bohnsack 2017, S. 38).

Dieses Handlungsmodell beruht auf der Annahme, dass „die Relation von kommunikativem und konjunktivem Wissen (...) von ubiquitärer Bedeutung für alle unsere Äußerungen und Praktiken wie auch unsere Identitäten und Subjektkonstitutionen“ (ebd., S. 35) ist. Mannheim spricht in diesem Zusammenhang von einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (Mannheim 1980c, S. 296). Er erkennt entsprechend eine „Doppelstruktur alltäglicher Erfahrungs- und Begriffsbildung“ (Bohnsack 2017, S. 35), welche die Struktur des Handelns, also ihre Performativität, bestimmt.

Die Relation zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen ist in diesem Zusammenhang als spannungsreich zu beschreiben (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 23). Bohnsack identifiziert dabei eine Diskrepanz zwischen der Orientierung an Normen und Regeln auf der kommunikativen Ebene und der performativen Struktur der Praxis, die es in der täglichen Handlungspraxis zu bewältigen gilt (vgl. Wagener 2020, S. 28; Bohnsack 2017, S. 102ff.). Grundlage für diese Annahme ist, dass in der praxeologischen Wissenssoziologie im Unterschied zu Bourdieu nicht davon ausgegangen wird, dass Wissen um Regeln und Normen in der habituellen Handlungspraxis aufgeht (vgl. Bohnsack 2017, S. 38).

„Im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie verstehen wir (...) die Relation zwischen der Logik der Praxis und derjenigen der Regel oder der Norm – oder weiter gefasst die Relation von konjunktivem und kommunikativem Wissen bzw. von performativer und propositionaler Logik – als *notorisch diskrepant*, also eine Diskrepanz, die es immer aufs Neue zu bewältigen und zu überbrücken und ggf. auch zu legitimieren gilt“ (Herv. i. Orig., ebd.).

Das Spannungsverhältnis wird dabei als *notorisch* bezeichnet, da es sich, wie zuvor deutlich wurde, nicht nur um unterschiedliche Wissensformen handelt, sondern diese sich auch hinsichtlich ihrer Sozialität der Konstitution unterscheiden (vgl. Sotzek 2020, S. 154; Bohnsack 2017, S. 104). Die Diskrepanz dokumentiert sich in der Relation des konjunktiven Wissens zu den drei Dimensionen des kommunikativen Wissens wie folgt (vgl. ebd., S. 54):

- Erstens ist eine Diskrepanz in der Relation der Motivkonstruktionen zur Handlungspraxis zu identifizieren (vgl. ebd.). So geht die praxeologische Wissenssoziologie davon aus, dass der spezifische Zweck nur Ausdruck der konjunktiven Erfahrungsräume in der Handlungspraxis und somit nicht explizierbar ist (vgl. ebd., S. 87ff.). Im Kontext der Studie kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen die hinter ihrer Praktik der Differenzherstellung liegende Intention nicht direkt kommunizieren können. Sie ist vielmehr aus ihren Diskursbeiträgen zu rekonstruieren.
- Zweitens beinhaltet die Relation von institutionalisierten Normen und Handlungspraxis ein Spannungsverhältnis. Institutionalisierte Normen schließen dabei zum einen explizite Normen ein, wie Gesetze oder festgeschriebene Schulordnungen. Zum anderen umfassen sie Normen in Form von Rollenerwartungen, die im Vergleich zu Rechten nicht explizit vorliegen, sondern sich aus Annahmen und Vorstellungen über die Intention anderer entwickeln. Beide Formen institutionalisierter Normen sind dabei prinzipiell für die Individuen selbst zugänglich und können expliziert werden (vgl. ebd., S. 54). Beispielsweise wäre vorstellbar, dass die Studierenden einen Konflikt zwischen an sie herangetragene Erwartungen schulischer Praxis von Inklusion und den von ihnen in Praktika gemachten Unterrichtserfahrungen erleben.
- Drittens ist die Relation von Handlungspraxis und Identitätsnorm Ausdruck eines Spannungsverhältnisses. Das Spannungsverhältnis ergibt sich an der Stelle, an der sich die Individuen „selbst zu den an sie herangetragenen Erwartungen sowie Attribuierungen von Intentionen, Motiven und dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden, den Subjektcodes [positionieren], (...) sich mit den exterioren institutionalisierten Verhaltenserwartungen auseinander[setzen], [sich] distanzieren (...) oder [diese] übernehmen“ (Bohnsack 2014b, S. 43).

Diese Form der Bewältigung ist wiederum in der performativen Struktur des konjunktiven Wissens verankert (vgl. ebd.). Exemplarisch ist hier auf eine mögliche Diskrepanz zwischen an Studierende durch die Gesellschaft, Familie oder Freunde herangetragene Erwartungen bezüglich rollenkonformen Lehrer*innenhandelns und ersten eigenen Erfahrungen der schulischen Praxis hinzuweisen.

Die Auseinandersetzung mit der beschriebenen Diskrepanz²³ erfolgt durch das Subjekt wiederum habitualisiert, d. h. die Individuen verfügen über kollektives Erfahrungswissen in der Bearbeitung der bestehenden Diskrepanz zwischen kommunikativem sowie konjunktivem Wissen (vgl. Martens & Wittek 2019, S. 288; Asbrand & Martens 2018, S. 23; Bohnsack 2017, S. 103). Dieses konjunktive Erfahrungswissen wird in der praxeologischen Wissenssoziologie als konjunktiver Erfahrungsraum (im weiteren Sinn) bezeichnet (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 23; Bohnsack 2017, S. 103). Hier unterscheidet sich die Terminologie von der Mannheims. Dieser verwendet die Bezeichnung konjunktiver Erfahrungsraum vor allem zur Beschreibung konjunktiven Wissens im Sinne des Habitus als Produkt kollektiver homologer Erfahrungen (Kapitel 4.2.1). Bohnsack benennt dies als konjunktiven Erfahrungsraum im engeren Sinn (vgl. Bohnsack 2017, S. 104).

Der konjunktive Erfahrungsraum im weiteren Sinn beruht bei Bohnsack nicht ausschließlich auf dem konjunktiven Wissen, sondern auch auf der „erfahrungsraumspezifischen (...) Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Wissen“ (ebd., S. 74) und der entstehenden Diskrepanz zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen.

23 Im weiteren Verlauf wird weitestgehend auf das zusätzliche Attribut ‚notorisch‘ verzichtet, da, wie oben dargelegt wird, davon ausgegangen wird, dass die beschriebene Diskrepanz grundsätzlich dilemmatisch und nicht aufzulösen ist, weshalb es keiner zusätzlichen Charakterisierung bedarf.

„Konjunktive Erfahrungsräume sind also nicht nur das Produkt des gemeinsamen Erlebens (...) bzw. des strukturidentischen Erlebens (...) einer gemeinsamen oder strukturidentischen Handlungspraxis, sondern immer auch des gemeinsamen oder strukturidentischen Erlebens der ubiquitären oder notorischen Diskrepanz zwischen Regel und Praxis, also zwischen den normativen Erwartungen (...) einerseits und dem kollektiven Habitus (...) andererseits“ (ebd., S. 104).

Die nachstehende Abbildung verdeutlicht noch einmal grafisch die Beziehung der verschiedenen Wissensformen zueinander sowie die jeweiligen Relationen zum konjunktiven Erfahrungsraum (im weiteren Sinn).

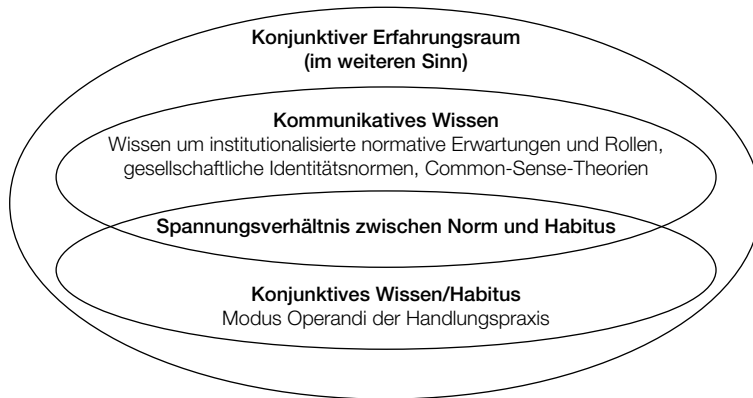


Abb. 5: Darstellung des konjunktiven Erfahrungsraums im weiteren Sinn nach Bohnsack (2017, S. 103)

Bei dem konjunktiven Erfahrungswissen handelt es sich um ein perpetuierendes Wissen um die Handlungspraxis, in der das Spannungsverhältnis zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen fortlaufend bearbeitet und implizit reflektiert wird. Erst durch Reflexion kann die Diskrepanz implizit erfahren werden (vgl. Wagener 2020, S. 29; Bohnsack 2017, S. 107). Ein Reflexionsprozess setzt Bohnsack zufolge dann ein, wenn das Subjekt Möglichkeiten verschiedener Handlungspraktiken im Kontext derselben normativen Erwartungen kennt, die ihm „gleichermaßen möglich (...) [und] als funktional äquivalent erscheinen“ (Bohnsack 2017, S. 107), d. h. wenn ein Wissen um Handlungsalternativen besteht. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass das Subjekt zum einen überhaupt um die Möglichkeiten verschiedener Handlungspraxen weiß und zum anderen normative Erwartungen als Bezugspunkt für Handlungen erkennt (vgl. ebd.).

„Zugleich und umgekehrt wird aber überhaupt erst dadurch, dass dieselbe proportionale Erwartung mit gleichermaßen möglichen differenten Performanzen verbunden sein kann, die (logische) Diskrepanz von Performanz und propositionaler Erwartung, die „Doppeltheit“ (von kommunikativem und konjunktivem Wissen) im Mannheimschen Sinne, erfahrbar“ (Herv. i. Orig., ebd., S. 107).

Eine Transformation des konjunktiven Erfahrungswissens erfolgt darüber hinaus dann, wenn in der Handlungspraxis versucht wird, diese Doppeltheit zu bewältigen. Es entsteht dabei das Paradoxon, dass das konjunktive Erfahrungswissen auf der Ebene der Performanz auf der einen Seite das Spannungsverhältnis bewältigen soll und sich dabei selbst als Handlungspraxis konstituiert. Auf der anderen Seite bedarf es dazu seiner eigenen Veränderung. Dieser Widerspruch

bestimmt die Entwicklung bzw. Formierung des konjunktiven Erfahrungsraums (im weiteren Sinn) (vgl. ebd., S. 108).

Es darf jedoch keinesfalls der Eindruck entstehen, als handle es sich um einfache Transformationen. Das konjunktive Erfahrungswissen ist habitualisiertes Wissen, d. h. es ist dauerhaft angelegt und stellt eine Art selbstreferentielles System dar (vgl. ebd., S. 108ff.).

Individuen sind in unterschiedlichen Bereichen sozialen Handelns Teil verschiedener Erfahrungsräume im weiteren Sinn. Diese konjunktiven Erfahrungsräume sind mehrdimensional, da sie verschiedenen gender-, milieu- oder generationsspezifischen Einflüssen unterliegen (vgl. Sturm 2018a, S. 56; Bohnsack 2017, S. 117). Wie auch das konjunktive Erfahrungswissen im engeren Sinn wird das konjunktive Erfahrungswissen damit durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe oder durch milieu-, geschlechts- und generationsspezifische Erfahrungen bestimmt, ist aber ebenso durch die Schichtung der verschiedenen Erfahrungen individuumspezifisch. Beispielsweise teilen zwei Studentinnen mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien und dem Unterrichtsfach Chemie homologe Erlebnisse bezüglich des Studierens eines naturwissenschaftlichen Unterrichtsfaches als Frau. Ihr konjunktives Erfahrungswissen kann sich dennoch aufgrund eines differierenden sozialen Status der Herkunftsfamilie unterscheiden.

4.4.3 Konjunktive Erfahrungsräume in der Organisationen Schule

In Organisationen bestehen verschiedene organisationspezifische konjunktive Erfahrungsräume, „die aus der Auseinandersetzung mit ähnlichen Problemen und Voraussetzungen resultieren“ (Bohnsack 2017, S. 128). Zum Beispiel können entsprechende Erfahrungsräume erlebte Rollenanforderungen oder konjunktives Erfahrungswissen um die Hierarchie der Mitglieder einer Organisation oder um die Struktur alltäglicher Abläufe innerhalb der Organisation umfassen. So verfügen alle, die einmal zur Schule gegangen sind, über Erfahrungen zu der Beziehung von Schüler*innen und Lehrkräften sowie über Erfahrungen zu den diesen Beziehungen inhärenten Hierarchie- und Machtverhältnissen.

Bohnsack bezeichnet die organisationspezifischen konjunktiven Erfahrungsräume im Kontext der Terminologie der dokumentarischen Methode auch als Organisationsmilieus (vgl. ebd.). Wie auch außerorganisationale konjunktive Erfahrungsräume sind diese mehrdimensional, d. h. die Mitglieder einer Organisation verfügen über unterschiedliche organisationsbezogene Erfahrungsräume, die zueinander in Beziehung stehen (vgl. Bohnsack 2017, S. 130; Wagner-Willi & Sturm 2012, o. S.).

Bohnsack typisiert drei Formen organisationsbezogener konjunktiver Erfahrungsräume:

„(1.) die Erfahrungsräume der Interaktion von MitarbeiterInnen und Klientel, (2.) diejenigen der Praxis der MitarbeiterInnen untereinander, welche ich als Erfahrungsräume der MitarbeiterInnen bezeichne und die reflexiv auf die anderen beiden Kategorien von Erfahrungsräume bezogen sind, sowie (3.) diejenigen Erfahrungsräume, die im Diskurs mit anderen Organisationen, Abteilungen Instanzen oder Institutionen (im Falle der Schule unter anderem die Eltern der SchülerInnen) auf der Basis von Dokumenten sich konstituieren“ (ebd., S. 133f.).

Ähnlich zu außerorganisationalen Erfahrungsräumen ist auch in Bezug auf organisationspezifische Erfahrungsräume zwischen einer kommunikativen und einer konjunktiven Wissens Ebene zu differenzieren. Beide Ebenen unterliegen sowohl organisationsexternen als auch -internen Einflüssen.

Zum einen prägt neben dem organisationspezifischen auch das personenspezifische konjunktive Erfahrungswissen, wie gender- oder generationsspezifisches Wissen, die organisationsinterne Handlungspraxis (vgl. Wagner-Willi & Sturm 2012, o. S.). „So verbindet sich beispielsweise die

Erfahrungsdimension des weiblichen Geschlechts von Schülerinnen der Sekundarstufe I mit ihren altersspezifischen Erfahrungen der Adoleszenz und ihren kulturspezifischen Erfahrungen“ (ebd.). Auch finden herkunfts- und bildungsmilieubedingte konjunktive Erfahrungsräume in der schulischen Praxis Ausdruck (vgl. Sturm 2018a, S. 57).

„Hinzu kommen im Fall der Lehrpersonen professionsspezifische Erfahrungen, die berufliche Sozialisation in einer bestimmten Fachkultur oder Erfahrungen im Organisationsmilieu der Einzelschule. Für die Schüler/innen sind Erfahrungsräume des Peermilieus relevant, aber auch spezifische Erfahrungen mit Fach- oder Schulkulturen“ (Martens & Asbrand 2018, S. 17f.).

Aufgrund der Mehrdimensionalität der verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräume unterscheidet sich, wie die einzelnen Akteur*innen schulische Regeln und Normen in der Handlungspraxis bearbeiten (vgl. Sturm 2018a, S. 57; Wagner-Willi & Sturm 2012, o.S.). Beispielsweise können sich die Leistungs- oder Verhaltenserwartungen an Schüler*innen zwischen Schulen oder Lehrkräften unterscheiden (vgl. Sturm 2018a, S. 57f.).

Zum anderen beeinflussen neben organisationsspezifischen auch gesellschaftliche bzw. personenspezifische²⁴ Norm- und Identitätserwartungen die organisationsinterne Handlungspraxis. Folglich werden die schulischen Akteur*innen einerseits mit gesellschaftlichen oder personenspezifischen Normvorstellungen von Schule, Unterricht sowie Rollenerwartungen und andererseits mit organisationsinternen Erwartungen in Form von Leitbildern, KMK-Empfehlungen uvm. konfrontiert. Sie verfügen also über kommunikatives Wissen sowohl hinsichtlich gesellschaftlicher oder personenspezifischer als auch organisationsinterner Normen und Erwartungen.

Die Diskrepanz zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen findet sich in Organisationen deshalb in einer doppelten Form. Das konjunktive Wissen um die Handlungspraxis steht in einem Spannungsverhältnis zu dem gesellschaftsbedingten bzw. personenspezifischen und dem organisationsspezifischen kommunikativem Wissen (vgl. Bohnsack 2017, S. 129). Unter Rückgriff auf die bereits zuvor erwähnte Annahme der „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (Mannheim 1980c, S. 296), spricht Bohnsack hier von einer doppelten Doppelstruktur (vgl. Bohnsack 2017, S. 129).

Eine weitere Besonderheit der Erfahrungsräume von Organisationen stellt die Konstitution ihrer Mitgliedschaft dar. Anders als in außerorganisationalen Gruppen ist die Mitgliedschaft zu Organisationen weitestgehend auf der kommunikativen Ebene geregelt (vgl. ebd., S. 134). Zum Beispiel ist die Mitgliedschaft einer Lehrkraft zu der Organisation Schule bereits durch ihre Anstellung im Schuldienst definiert. In außerorganisationalen Erfahrungsräumen ist die Zugehörigkeit deutlich schwerer explizier- oder steuerbar (vgl. Nohl 2007, S. 67; Mannheim 1970c, S. 526). Die Mitgliedschaft zu einem generations- oder genderspezifischen Erfahrungsraum ist etwa nicht „durch einen intellektuellen willensmäßigen Akt kündbar“ (Mannheim 1970c, S. 525f.). Eine weitere Zugehörigkeitsbedingung ist das Respektieren interner formaler Regeln und Erwartungen, da diese von den Organisationsmitgliedern geachtet werden müssen, um den Ausschluss aus der Organisation nicht zu riskieren (vgl. Nohl 2007, S. 66). Mitglieder von Organisationen finden sich diesbezüglich in einem fortwährenden Konflikt zwischen „sozialer Übereinstimmung und praktischer Regelbefolgung“ (Hunold 2019, S. 68). Für die Organisation Schule führen Wagner-Willi und Sturm exemplarisch Rollenerwartungen sowohl an

24 An dieser Stelle wird zwischen einem gesellschaftlichen und einem personenspezifischen kommunikativen Wissen unterschieden, um sowohl ein Wissen um gesamtgesellschaftliche Erwartungen an den Lehrer*innenberuf als auch ein Wissen um diejenigen Erwartungen abzubilden, die mit der jeweiligen Person verbunden sind, wie herkunftsbedingte bzw. familiäre, alters- oder geschlechtsspezifische Erwartungen.

Lehrer*innen- als auch an Schüler*innenrollen sowie Normen hinsichtlich ihrer hierarchischen Konstellation an (vgl. Wagner-Willi & Sturm 2012, o. S.). Beispielhaft sind hier auch Leistungserwartungen an Schüler*innen zu nennen, die an den Besuch einer bestimmten Schulform geknüpft werden (s. dazu Kapitel 2.3).

Abschließend soll im Kontext der Studie die besondere Situation der organisationalen Zugehörigkeit von Lehramtsstudierenden reflektiert werden. Diese stechen in der Diskussion um organisationale Zugehörigkeiten zur Organisation Schule heraus, da sie zwar auf der einen Seite qua ihres Status als Studierende der Organisation Universität zugehören und über diesbezügliches organisationales konjunktives Erfahrungswissen verfügen. Auf der anderen Seite befinden sich Lehramtsstudierende in einer Phase, in der die Zugehörigkeit zu der Organisation Schule als Schüler*in formal nicht mehr besteht, sie dennoch über vergleichsweise aktuelles schüler*innenspezifisches konjunktives Erfahrungswissen verfügen. Gleichzeitig steht ihnen die Mitgliedschaft zu der Organisation Schule als Lehrkraft direkt bevor. Durch Praktika verwischen die Zugehörigkeiten noch weiter, da hier zumindest schon erstes lehrer*innenspezifisches konjunktives Erfahrungswissen aufgebaut wird.

Aufgrund dieser unklaren Zuordnung zu Organisationen sind die Studierenden mehrfach mit der doppelten Doppelstruktur der Diskrepanz von Handlungspraxis und Normen innerhalb von Organisationen konfrontiert. So werden die Studierendenhandlungen noch bestimmt durch das schüler*innenspezifische konjunktive Erfahrungswissen. Zugleich müssen die Studierenden die Doppelheit der notorischen Diskrepanz von Handlungspraxis sowie Normen der Universität bewältigen und können schon die Bewältigung der schulischen Diskrepanz in der Rolle der Lehrkraft antizipieren. Es ließe sich hier von einer dreifachen doppelten Doppelstruktur sprechen. Die erkennbare Komplexität der organisationalen Zugehörigkeit Lehramtsstudierender gilt es in der Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungswissens von Lehramtsstudierenden mitzudenken.

4.4.4 Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen bzw. zwischen einer performativen und einer propositionalen Performanz in der praxeologischen Wissenssoziologie

In der vorausgehenden Auseinandersetzung mit der praxeologischen Wissenssoziologie schwang bislang nur durch die Unterscheidung der verschiedenen Performanzebenen die Frage danach mit, welches Wissen als implizit zu bezeichnen ist und welches als explizit. Im Folgenden soll dies noch einmal erläutert werden.

Allgemein versteht Bohnsack unter implizitem Wissen das Wissen, welches sich im Handlungsvollzug, d. h. auf der Ebene der Performativität, ausdrückt. Es handelt sich um „das Wissen im handlungspraktischen, im performativen Vollzug des Handelns, also das Wissen im oder um den Modus Operandi“ (Bohnsack 2017, S. 143). Hierzu zählt vor allem das habitualisierte Wissen um die und in der sozialen Handlungspraxis sowie das Wissen um den und im Zeuggebrauch (vgl. ebd., S. 145). Dieses handlungspraktische Wissen ist nur im Handlungsvollzug beobachtbar (vgl. Wagener 2020, S. 26). Wie auch bei Bourdieu und Mannheim kann performatives Wissen von den Akteur*innen selbst nicht expliziert werden. Bohnsack nimmt an, dass ein Teil des impliziten Wissens von den Akteur*innen selbst aufgrund eines Bewusstseins darüber, dass es ein implizites Wissen gibt, zum Ausdruck gebracht wird. Er bezeichnet diese Ebene als Ebene der proponierten Performanz (vgl. ebd., S. 151). Auf dieser Ebene wird konjunktives Wissen durch die verbale oder bildliche Darstellung von Handlungsvollzügen ausgedrückt. Den handelnden Subjekten sind diese Wissensbestände nicht explizit zugänglich (vgl. Sotzek 2020, S. 157; Wagener 2020, S. 26). Sie formulieren ihr Wissen folglich nicht wörtlich. Es drückt sich hingegen in nicht theoretisch-

reflektierend überformten Erzählungen, Beschreibungen oder bildlichen Darstellungen aus (vgl. Bohnsack 2017, S. 143). Beispielsweise kann der Erfahrungsbericht einer Studentin des gymnasialen Lehramts Wissen um gesellschaftliche Erwartung an ihre Fachlichkeit als angehende Lehrerin enthalten, ohne dass sie dieses direkt auf der expliziten Ebene erklären kann.

Es handelt sich dabei um Wissen, das sich in mentalen Bildern ausdrückt, weshalb Bohnsack auch den Begriff des imaginativen oder des imaginären konjunktiven Wissens nutzt (vgl. Bohnsack 2017, S. 152ff.). Forscher*innen können durch einen Zugang zur Ebene der proponierten Performanz einen Zugang zu dem konjunktiven Wissen erhalten, welches ausschließlich implizit ist (vgl. Bohnsack 2014b, S. 44).

Das imaginative oder imaginäre kommunikative Wissen ist, genau wie das kommunikative Theoriewissen, im Vergleich zum konjunktiven Wissen explizites Wissen. Das dargelegte Spannungsverhältnis zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen ist wiederum implizit und nur auf der Ebene der proponierten Performanz zugänglich.

Die nachfolgende Tabelle fasst noch einmal in einer Übersicht die verschiedenen Formen impliziten und expliziten Wissens zusammen.

Tab. 2: Darstellung der Unterscheidung impliziten und expliziten Wissens in Anlehnung an Bohnsack (2017, S. 143)

Implizites Wissen		Explizites Wissen
performative Performanz	proponierte Performanz	propositionale Performanz
kommunikative Dimension		
		Wissen um Theorie, Normen und Rollenerwartungen, Identitätsnormen, Erklärungswissen (Um-Zu- oder Weil-Motive) kommunikative Begriffsbildung (z. B. Bedeutung der Familie)
	drei-dimensionales Spannungsverhältnis kommunikativen und konjunktiven Wissens	
konjunktive Dimension		
habitualisiertes Wissen körpergebundenes Wissen	imaginatives konjunktives Wissen in Erzählungen, Beschreibungen, metaphorischen oder bildlichen Darstellungen	
Dimension des Zeuggebrauchs		
körpergebundenes Wissen in und um den Zeuggebrauch (z. B. Hämmern mit dem Hammer)	imaginatives Wissen um den Zeuggebrauch (z. B. bildliche Darstellungen des Hämmerns)	

4.5 Konjunktives Erfahrungswissen als forschungsleitender Begriff der vorliegenden Studie

Nachstehend soll aus den Konzeptionen Mannheims, Bourdieus und Bohnsacks ein Wissensbegriff abgeleitet werden, der forschungsleitend für die vorliegende Studie ist. Die drei Konzeptionen werden dabei, aufgrund ihrer guten methodologischen Passung, miteinander verbunden. Den Ausarbeitungen Bohnsacks zu einer praxeologischen Wissenssoziologie wird für den in der Studie verwendeten Begriff ein zentraler Stellenwert zugeschrieben, da die Einnahme einer

praxeologischen Perspektive die Rekonstruktion einer habitualisierten Handlungspraxis ermöglicht und sich nicht auf die Selbstdarstellung sowie -interpretation der Diskussionsteilnehmenden beschränkt (vgl. Kubisch 2008, S. 74). Hier deutet sich die Verzahnung methodischer und methodologischer Überlegungen an, die sich bereits in dem dynamischen Verhältnis von Methodologie und Empirie bzw. Methodik bei allen drei Soziologen fand.

Wissen wird in der vorliegenden Studie in Anlehnung an Mannheim als Dokument des sozialen Seins und somit als sozial konstruiert und internalisiert verstanden (vgl. Haag 2018, S. 65). Im Unterschied zu Mannheim und Bourdieu wird jedoch nicht ausschließlich habitualisiertes bzw. konjunktives Wissen in den Blick genommen. Hingegen wird auf das Handlungsmodell des konjunktiven Erfahrungsraums (im weiteren Sinn) der praxeologischen Wissenssoziologie Bezug genommen, das kommunikative und konjunktive Erfahrungen als ein notorisches Spannungsverhältnis der alltäglichen Handlungspraxis fasst (Kapitel 4.4.2). Bohnsack zufolge verfügt das Subjekt über ein kollektives Erfahrungswissen zur Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses, das nur durch Reflexion implizit erfahrbar ist (vgl. ebd., S. 107). Zum einen wird mit dem Handlungsmodell die analytische Trennung Mannheims von kommunikativem und konjunktivem Wissen (Kapitel 4.2.1) durch das Erkennen eines Spannungsverhältnisses zwischen diesen beiden Ebenen des Wissens ergänzt. Zum anderen erweitert die Annahme eines konjunktiven Erfahrungswissens über die Diskrepanz zwischen Norm und Habitus das Verständnis davon, über welches implizite Wissen ein Kollektiv bzw. ein Subjekt in der Handlungspraxis verfügt.

Zur Vereinfachung der genutzten Begrifflichkeiten wird im Folgenden von konjunktivem Erfahrungswissen gesprochen, wenn es um eben dieses handlungspraktische Wissen zu dem Spannungsverhältnis von Norm und Habitus geht. Unter kommunikativem Wissen wird das Wissen gefasst, das auf der expliziten Ebene bzw. der Ebene der propositionalen Performanz kommuniziert werden kann. Dazu zählt unter anderem Theorie- oder Erklärungswissen (Um-Zu- oder Weil-Motive) (vgl. ebd., S. 143; Kapitel 4.4.1). Als habitualisiertes Wissen wird das Wissen bezeichnet, das Mannheim und Bourdieu als konjunktives (oder atheoretisches) Wissen bzw. Habitus bezeichnen und das den Seinsfaktoren eines Subjektes bzw. seines Kollektivs unterliegt (Kapitel 4.4.1). Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht noch einmal die genutzten Begrifflichkeiten und ihr Verhältnis zueinander.



Abb. 6: Übersicht der verwendeten Begrifflichkeiten in Anlehnung an die Darstellung des Handlungsmodells der praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017, S. 103)

In Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Studie (Kapitel 6) wird davon ausgegangen, dass sich das konjunktive Erfahrungswissen als Wissen um bzw. in sozialen Praktiken eines Subjektes zum Thema Inklusion in neuen Praktiken reproduziert. Es bildet so eine Art leitendes Orientierungssystem aus inklusionsbezogenen Orientierungen der Vergangenheit, die sich in der Gegenwart zeigen und bis in die Zukunft andauern (vgl. Bourdieu 2015b, S. 101f.). Dabei wird angenommen, dass Erfahrungen in der täglichen Handlungspraxis „die Grundlage für die Weiterentwicklung des Wissens darstellen“ (Renzl 2003, S. 56), auch wenn diese wiederum durch das bestehende konjunktive Erfahrungswissen strukturiert werden.

Die Stichprobe der Gruppendiskussionsteilnehmenden der vorliegenden Untersuchung enthält u. a. Studierende, die selbst nicht inklusiv beschult wurden oder noch keine Praktikumserfahrungen im inklusiven Unterricht sammeln konnten. Unter Verweis auf die in Kapitel 2 dargelegte Diskussion um Inklusion wird jedoch davon ausgegangen, dass die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und damit einhergehende Inklusions- und Exklusionserfahrungen aufgrund der Vielschichtigkeit sozialer Funktionssysteme bereits Erfahrungsräume zur Entwicklung habitualisierter Wissensbestände zum Thema Inklusion bieten. Welche Bedeutung ein solch inklusionsbezogenes konjunktives Erfahrungswissen sowie konjunktives Erfahrungswissen im Allgemeinen für die Professionalität von Lehrkräften und für die Ausbildung angehender Lehrer*innen hat, soll in Kapitel 5 geklärt werden.

5 Konjunktives Erfahrungswissen als zentraler Kern von Lehrer*innenprofessionalität

Dieses Kapitel behandelt die Frage, welche Bedeutung konjunktives Erfahrungswissen für professionelles Handeln in der inklusiven Schulpraxis hat und welche Implikationen sich daraus für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung ableiten lassen.

Der Diskurs um die Begriffsbestimmung von Professionalität ist als lange tradiert und nur schwer überschaubar zu beschreiben (s. dazu u. a. Helsper 2021, S. 23ff.; Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 224ff.; Lundgreen 2011, S. 9ff.). Der Diskurs um Lehrer*innenprofessionalität ist hingegen deutlich jünger, insbesondere im Kontext von Inklusion ist ein kontinuierlicher Anstieg an thematischen Beiträgen zu beobachten. Ausgangspunkt dafür bildet unter anderem eine durch den inklusionsorientierten Reformbedarf des deutschen Bildungssystems notwendige Veränderung der Lehrer*innenbildung (vgl. Lindmeier, C. 2015, S. 112f.), die neue Potenziale hinsichtlich der Ausgestaltung einer inklusionspädagogischen Professionalisierung mit sich bringt (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2018, S. 267).

Gegenwärtig werden vor allem drei Bestimmungsansätze von pädagogischer Professionalität prominent verhandelt – ein strukturtheoretischer, ein kompetenztheoretischer sowie ein berufsbiografischer Bestimmungsansatz (vgl. Terhart 2011, S. 206ff.), „wobei diese drei Ansätze sich intern in jeweils unterschiedlichen Variationen manifestieren“ (ebd., S. 216). Ergänzungen dieser Systematisierung des Diskurses um pädagogische Professionalität sind vielfältig. Grummt (2019) schlägt beispielsweise für den Lehrer*innenberuf vor, neben den drei bereits genannten Bestimmungsansätzen auch einen persönlichkeits-theoretischen Ansatz und die Möglichkeit zu berücksichtigen, Lehrer*innenprofessionalität über die Unterrichtsqualität zu bestimmen (vgl. Grummt 2019, S. 97f.). Bohnsack (2020) legt darüber hinaus eine Präzisierung des Professionalitätsbegriffs aus der praxeologischen Perspektive vor.

Bisher waren die drei prominentesten Bestimmungsansätze unweigerlich mit bestimmten Wissensdimensionen verbunden (vgl. Bonnet & Hericks 2019, S. 101). So basieren kompetenztheoretische Bestimmungsansätze von Lehrer*innenprofessionalität überwiegend auf einem Verständnis von professionellem Wissen, das den Akteur*innen größtenteils auf einer propositionalen Ebene zugänglich ist (vgl. Baumert & Kunter 2013, S. 31; 2006, S. 483). Auf der Grundlage einer möglichst exakten Tätigkeitsbeschreibung fassen sie für den Lehrer*innenberuf wesentliche Fähigkeiten oder Fertigkeiten und Wissensdomänen zur Bearbeitung der anfallenden Aufgaben in Kompetenzrastern oder -modellen (vgl. Terhart 2011, S. 207). Kompetenzen wurden dabei bislang nicht als Praktiken von Lehrkräften begriffen, „sondern (...) als die bei ihnen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähig- und Fertigkeiten, die zur Lösung bestimmter Probleme und Aufgaben nötig sind“ (König 2020, S. 163). In der empirischen Bildungs- bzw. Professionsforschung werden überwiegend generische Kompetenzmodelle entwickelt, die professionellen Wissensbeständen affektive, motivationale Merkmale zur Seite stellen (vgl. König 2020, S. 164; Kaiser & König 2019, S. 599).

Im Unterschied dazu steht in strukturtheoretischen Betrachtungsweisen die Rekonstruktion der Handlungsstruktur pädagogischer Praxis im Fokus (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 231), d. h. die „Praxis der Ausübung der Profession und damit das Handeln des Professionellen bzw. die Interaktion zwischen Professionellem und Klientin“ (Motzke 2014, S. 80). Im schulischen Kontext interessieren dabei weniger konkrete „Aufgabenbereiche von Lehrkräften,

das *Was* des Lehrer*innenhandelns, sondern (...) deren Struktur, das *Wie* des Lehrer*innenhandelns, vor allem (...) die Grundstrukturen der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung“ (Herv. i. Orig.; Gercke 2021, S. 45). Strukturtheoretische Bestimmungsansätze zielen entsprechend auf die Rekonstruktion impliziter Wissensbestände (vgl. Pallesen & Matthes 2020, S. 119).

Berufsbiografische Bestimmungsansätze fassen Lehrer*innenprofessionalität als ein biografisches Entwicklungsproblem. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass sich Kompetenzen, der Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen der Handlungspraxis oder ein beruflicher Habitus in einem biografischen Prozess aufbauen und weiterentwickeln (vgl. Terhart 2011, S. 208). Mit Abschluss des Studiums, des Referendariats oder des Berufseinstieges wird die Möglichkeit zur Professionalisierung nicht als beendet angesehen. Vielmehr werden innerhalb des Ansatzes Potenziale zur Professionalisierung über die gesamte Biografie hinweg erkannt (vgl. Wittek & Jacob 2020, S. 198). Hericks et al. (2019, S. 600f.) sehen beispielsweise Lehrkräfte permanent mit berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben konfrontiert²⁵, deren Bewältigung zu Professionalisierung führt. Aus einer (berufs-)biografischen Perspektive auf Professionalität werden neben beruflichen Erfahrungen auch solche der privaten Biografie als relevant für den Professionalisierungsprozess erachtet (vgl. Terhart 2011, S. 208). Beispielsweise werden sowohl Ausbildungs- und Weiterbildungserfahrungen als bedeutsam für professionelles Handeln wahrgenommen als auch verschiedenste Belastungssituationen und deren Bewältigung. „Dadurch kommt eine stärker individualisierte, breiter kontextuierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise in die Vorstellung von Lehrerprofessionalität“ (Terhart 2011, S. 208). Neben der inhaltlichen Fokussierung auf die Entwicklung der (Berufs-)Biografie unterschied sich der (berufs-)biografische Bestimmungsansatz pädagogischer Professionalität von struktur- und kompetenztheoretischen Ansätzen lange durch den Vergleich kollektiver und individueller Erfahrungen (vgl. Wittek & Jacob 2020, S. 201). Vor allem die Analyse habitualisierter Wissensbestände war hierfür ertragreich.

Zunehmend vermischen sich jedoch die unterschiedlichen Anwendungen der verschiedenen Wissensdimensionen. Vor allem die Konturen zwischen (berufs-)biografischen und strukturtheoretischen Bestimmungsansätzen scheinen sich weiter aufzulösen. Seit Ende der 2010er Jahre ist ein Anstieg empirischer Arbeiten aus beiden Ansätzen zu verzeichnen, die habitualisierte Wissensformen, wie Orientierungen oder Deutungsmuster, von (angehenden) Lehrkräften untersuchen (vgl. Kramer & Pallesen 2019b, S. 10; s. dazu auch den Sammelband von Leonhard et al. 2018). Helsper veröffentlichte schon zu Beginn der 2000er Jahre aus einer strukturtheoretischen Perspektive „Überlegungen zu professionellem Lehrerhandeln, Biographie, Selbst und ‚professionellem Handeln‘“ (Herv. i. Orig., Helsper 2002, S. 91). Gegenwärtig wird insbesondere der von ihm geprägte Begriff des Lehrer*innenhabitus vielfach aufgegriffen und empirisch untersucht, obwohl Bourdieu selbst keine Theorie des Lehrer*innenhabitus vorlegte (vgl. Kramer & Pallesen 2019b, S. 9ff.). Helsper versteht unter dem Lehrer*innenhabitus die „unterschiedlichen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praktiken“ (Helsper 2018, S. 35) einer Lehrperson. Exemplarisch für den Diskurs ist auf den Sammelband von Kramer & Pallesen (2019c) zu verweisen, in dem sowohl theoretische als auch empirische Beiträge zum Konzept des Lehrer*innenhabitus gebündelt werden. Im Kontext bisheriger Forschung entwickelte sich zudem eine praxeologisch-orientierte Forschungslinie, die auf die Rekonstruktion des Spannungsverhältnisses zwischen habitualisiertem Wissen und normativen Anforderungen bzw. Erwartungen an den Lehrer*innenberuf auf Ebene des kommunikativen Wissens zielt,

25 Für die Phase des Berufseinstiegs identifiziert Hericks beispielsweise vier Entwicklungsaufgaben (s. dazu Hericks 2006, S. 62ff.).

„um die Komplexität und Mehrdimensionalität professioneller pädagogischer Praxis abbilden zu können“ (Pallesen & Matthes 2020, S. 119). Hier lässt sich auch Bohnsacks (2020) Vorschlag einer praxeologischen Perspektive auf Professionalisierung verorten (Kapitel 5.1), mit dem er das Verhältnis des in der Studie genutzten Begriffs des konjunktiven Erfahrungswissens und Lehrer*innenprofessionalität bzw. professionellem Lehrer*innenhandeln präzisiert.

Unter dem Begriff der Fachlichkeit wird aktuell ein anderer Aspekt des Zusammenspiels habitualisierter und kommunikativer Wissensbestände diskutiert²⁶. Es findet sich hier ein Abrücken von der bisherigen Fokussierung strukturtheoretischer und (berufs-)biografischer Bestimmungsansätze auf die Bedeutung habitualisierten Wissens für professionelles Lehrer*innenhandeln (vgl. Bonnet & Hericks 2019, S. 101). Die Arbeiten stellen hingegen einen Zusammenhang zwischen Fachwissen, wie unterrichtsmethodisches oder fachspezifisches Wissen, sowie habitualisiertem Wissen heraus (s. dafür den Sammelband von Hericks et al. 2020 oder Hericks & Lang 2020) und betonen, dass die zwei Wissensformen von zentraler Bedeutung für professionelles Handeln sind. Anstelle einer Hierarchisierung beider sollen mit dem Begriff der Fachlichkeit, „ihre Wechselwirkungen und unterschiedlichen Funktionen für die Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen in den Blick“ (Bonnet & Hericks 2019, S. 102) genommen werden. Beispielsweise ermöglicht eine gemeinsame Reflexion vorhandenen Fachwissens und eigener Erfahrungen eine reflektierte Fachlichkeit (vgl. Hericks & Lang 2020, S. 125), indem Wissen „um fachspezifische Praktiken der Produktion und Ordnung des Fachwissens“ (Hericks et al. 2020, S. 12) durch die Reflexion auf expliziter Ebene zugänglich wird. Auf diese Weise kann es gelingen, das Verhältnis aufgebauten Fachwissens, eigener Erfahrungen und wahrgenommener beruflicher Anforderungen in Beziehung zueinander zu stellen und erworbenes Fachwissen vertieft zu verstehen (vgl. Hericks et al. 2020, S. 13; Bonnet & Hericks 2019, S. 102). (s. für den Begriff der Reflexion ausführlicher Kapitel 5.3).

Wenn auch nur vorsichtig und in einem begrenzten Umfang deutet sich in den bisherigen Ausarbeitungen des Begriffs der Fachlichkeit eine Annäherung an kompetenztheoretische Bestimmungsansätze von Lehrer*innenprofessionalität und den dort genutzten expliziten Wissensbegriff an. Auch aus einer kompetenztheoretischen Perspektive scheint die bisherige Abgrenzung zu strukturtheoretischen Überlegungen weniger unüberwindbar zu sein als bislang angenommen, da aktuelle Studien Kompetenzen in einem Kontinuum verorten, „das sich zwischen Dispositionen und Performanz aufspannt und von situationsspezifischen Fähigkeiten überbrückt wird“ (König 2020, S. 165). Die dahinterstehende Absicht ist es, die Bedeutung persönlicher Merkmale für professionelles Handeln hervorzuheben, ohne jedoch die Komplexität und Ungewissheit pädagogischer Praxis außer Acht zu lassen. Beobachtbares Verhalten auf der Ebene der Performanz ist diesem Verständnis folgend Ausdruck einer situationsspezifischen Aktivierung des Professionswissens oder affektiver, motivationaler Merkmale (vgl. König 2020, S. 165f.; Blömeke et al. 2015, S. 7).

Trotz verschiedener Überschneidungsbereiche der drei Bestimmungsansätze ist eine Differenzierung dieser weiterhin zielführend, da tiefergehende Unterschiede zwischen ihnen bestehen (vgl. Terhart 2011, S. 209). Beispielsweise wird aus der Perspektive des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes davon ausgegangen, dass die antinomischen Strukturen von Unterricht weder durch Reflexion noch durch Kompetenzerwerb aufgelöst werden können.

26 Der Begriff der Fachlichkeit bezieht neben dem Prozess der reflexiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wissensbeständen auch ihre Entstehung und deren Bedingungen ein. Fachlichkeit wird in diesem Zusammenhang als epistemologische Grundstruktur beschrieben, da sie ein Wissen um die Arbeits- und Denkweisen sowie Strukturen der jeweiligen Fachdisziplinen einschließt (vgl. Hericks et al. 2020, S. 13; 2018, S. 258; Hericks & Lang 2020, S. 123).

Nachstehend folgt eine Erörterung der Relevanz des konjunktiven Erfahrungswissens für professionelles Handeln in der inklusiven Schulpraxis, dessen kommunikativen und habitualisierten Wissenskomponenten in einem solch unauflösbaren Spannungsverhältnis zueinander stehen (Kapitel 5.1 & 5.2). Anschließend werden daraus Anforderungen an eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung abgeleitet (Kapitel 5.3). Bohnsacks Vorschlag zu einer praxeologischen Perspektive auf Professionalität wird dabei eine wesentliche Rolle zugesprochen. Kapitel 5.4 untersucht, welche Bedeutung konjunktivem Erfahrungswissen in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung zugesprochen wird.

5.1 Annäherung an Lehrer*innenprofessionalität aus einer praxeologischen Perspektive

Bohnsack (2020) legt mit seinem Buch „Professionalisierung in praxeologischer Perspektive“ einen Vorschlag zur Präzisierung des Verhältnisses des in der Studie genutzten Begriffs des konjunktiven Erfahrungswissens und der Lehrer*innenprofessionalität bzw. des professionellen Lehrer*innenhandelns vor. Aus der dort dargelegten praxeologischen Perspektive auf Professionalität bildet handlungsleitendes Erfahrungswissens das Fundament professionellen Handelns. Für das Lehrer*innenhandeln stellt dafür, „nicht jenes Wissen den primären Rahmen, welches Gegenstand seiner Lehrtätigkeit ist, sondern jenes, welches seine Lehrtätigkeit selbst als handlungsleitendes Wissen strukturiert“ (Bohnsack 2020, S. 19). Bohnsack bezieht sich damit zum einen auf Überlegungen Luhmanns, der bestehende Handlungsrountinen als Kern professionellen Handelns identifiziert (vgl. Luhmann 2002, S. 149), und zum anderen auf Stichwehs Annahme, dass Professionalität „sich nicht länger nach dem Modell einer Lehrtätigkeit oder einer Vermittlung von Wissen beschreiben (...) [lässt]; stattdessen muß von professionellen Handlungssystemen die Rede sein, (...) ihr Verhältnis zum Wissen definiert sich als eine Anwendung von Wissen unter Handlungszwang“ (Stichweh 1992, S. 39f.). Aus einer Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie findet sich hier eine Unterscheidung zwischen einem performativen Wissen um die und innerhalb der soziale(n) Unterrichtspraxis und einerseits einem propositionalen theoretischen Wissen um Unterrichtsinhalte und -methoden sowie andererseits Regeln und Normen. Zur besseren Veranschaulichung dieses Verständnisses von Professionalität unterscheidet Bohnsack Professionelle von Expert*innen. Anders als Professionelle sind Expert*innen nicht hinsichtlich ihres handlungsleitenden Wissens in und um die interaktive Praxis gefragt, sondern hinsichtlich ihres kommunikativen, theoretischen Wissens (vgl. Bohnsack 2020, S. 20f.). Beispielsweise zeigt sich nach Bohnsack die Professionalität einer Mathematiklehrerin in dem handlungsleitenden Wissen in der interaktiven Unterrichtspraxis. Veröffentlicht die gleiche Mathematiklehrerin eine mathematische Publikation, dokumentiert sich in dieser Bohnsack zufolge ihr Expert*innenwissen. „Die Mathematiklehrerin (...) wird in diesem Kontext als Expertin primär in diesem Produkt gemessen, im Unterricht wird sie primär nach ihrer interaktiven Vermittlungspraxis, der Bewältigung der kommunikativen Anforderungen beurteilt“ (ebd., S. 22). Professionelle Lehrkräfte orientieren sich folglich primär an den performativen Wissensbeständen, wie pädagogischen, fachlichen oder didaktischen Handlungsschemata oder Routinen sowie Werthaltungen, und erst sekundär an propositionalem Wissen zu fachbezogenen oder pädagogischen Theorien sowie gesellschaftlichen Normvorstellungen (vgl. Martens & Wittek 2019, S. 286f.). Es handelt sich dabei jedoch um eine rein heuristische Unterscheidung (vgl. Bohnsack 2020, S. 22). Im Kontext dieser Studie wird davon ausgegangen, dass einerseits in Anlehnung an das zuvor angeführte Konzept der Fachlichkeit (s. dazu Einlei-

tung zu Kapitel 5) ein theoretisches Wissen über den mathematischen Gegenstand in der interaktiven Unterrichtspraxis zum Ausdruck kommt und andererseits auch Unterrichtserfahrungen in eine mathematikdidaktische Abhandlung einfließen. Im Gegensatz zu dem theoretischen, kommunikativen Expert*innenwissen ist das handlungsleitende Wissen um und in der interaktiven Unterrichtspraxis den Handelnden nicht direkt zugänglich (vgl. ebd., S. 20).

Wird in diese professionstheoretischen Überlegungen Bohnsack der in der Arbeit genutzte Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens eingeordnet, umfasst dieser das handlungsleitende Wissen der Professionellen in und um die Unterrichtspraxis. Als Kern pädagogischer Professionalität wird also das habitualisierte Wissen um die Bewältigung der Diskrepanz zwischen organisationaler Norm und interaktiver Schul- bzw. Unterrichtspraxis verstanden. Mit dem Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens als heuristische Analysefigur im Kontext von Lehrer*innenprofessionalität lassen sich Fragen danach beantworten, „wie Lehrpersonen das Verhältnis von Handlungspraxis, Norm, Regeln und Erwartungen und sozialen Identitäten bearbeiten“ (Herv. i. Orig., Martens & Wittek 2019, S. 288). Es ist insofern als habitualisiert zu bezeichnen, als dass es an die Akteur*innen selbst, ihren Habitus und ihre sozialen Erfahrungen gebunden ist. Beispielsweise werden methodisches oder didaktisches konjunktives Erfahrungswissen einer Lehrperson „in der Weise mit der eigenen Person verbunden, dass sie (aufgrund ihrer Habitualisierung) zum Bestandteil des beruflichen Habitus, der performativen Performanz, werden und dass dieses Handeln erst in dem Maße (...) als überzeugend oder authentisch wahrgenommen wird“ (Bohnsack 2020, S. 24).

Zugleich entwickelt sich das konjunktive Erfahrungswissen aus der Erfahrung der interaktiven Handlungspraxis. Die interaktive Praxis ist „somit als eine Praxis interaktiv-routinisiert zu praktizierender ‚Entscheidungen‘ im Zuge der Bewältigung der Diskrepanz zwischen den skizzierten komplexen normativen Anforderungen der Organisation und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel“ (ebd., S. 31) zu verstehen. Folglich konstituiert und reproduziert sich das konjunktive Erfahrungswissen in der interaktiven Schulpraxis. Es bildet die konstituierende Rahmung professionellen Handelns. Das Subjekt findet dabei Bohnsack zufolge nur aspekthaft Ausdruck in der Handlungspraxis, beispielsweise durch konjunktive Erfahrungsräume mit anderen Akteur*innen. Die Gesamtheit des persönlichen Habitus eines Subjektes dokumentiert sich nicht (vgl. ebd., S. 28f. & 71). Es wird davon ausgegangen, dass erst „der Beruf (...) den Gegenstand als ‚Berufsbiografie‘“ (Wittek & Jacob 2020, S. 197) konzeptioniert. Zum Beispiel formuliert Hericks in diesem Zusammenhang, „Professionelle sind (...) stets als ganze Person in ihr professionelles Tun eingebunden und darin auch als ganze Person potenziell gefährdet“ (Hericks 2006, S. 101), bezieht sich inhaltlich jedoch nur auf die berufsrelevante Person (vgl. Bohnsack 2020, S. 25).

Wie in Kapitel 4.4.3 dargelegt erfährt das für das konjunktive Erfahrungswissen konstitutive Spannungsverhältnis in der Bewältigung schulischer Unterrichtspraxis, d.h. in schulorganisationalen Erfahrungsstrukturen, im Vergleich zu außerorganisationalen Erfahrungsstrukturen eine Verschärfung, da Lehrkräfte sowohl mit gesellschaftlichen als auch organisationsinternen Normen und Erwartungen konfrontiert sind. „Die Lehrperson in der Schule sieht sich somit mit Leitbildern und virtualen sozialen Identitäten, den Identitätsnormen, ebenso auf gesellschaftlicher wie auf organisationaler Ebene (...) konfrontiert“ (Bohnsack 2020, S. 39). In pädagogischen Kontexten findet sich dieses Spannungsverhältnisses nicht nur zwischen der Bewältigung gesellschaftlicher normativer Erwartungen und Anforderungen der Handlungspraxis, sondern auch zwischen theoretischem Expert*innenwissen und ihrer Vermittlungspraxis. Theoretisches Wissen, beispielsweise um fachspezifische Methoden oder Didaktik, kann insofern selbst auch normativ wirken, als es ein zu erreichendes Ideal schulischer Unterrichtspraxis beschreibt und damit eine Norm aufstellt.

Eine Theorie schulischer Inklusion stellt beispielsweise einen Idealentwurf davon auf, wie schulische Inklusion in der Handlungspraxis zu realisieren ist. Die Akteur*innen im Handlungsfeld Schule sind in ihrer alltäglichen Praxis damit konfrontiert, das entstehende Spannungsverhältnis zwischen dem Idealentwurf schulischer Inklusion und den Gegebenheiten der Praxis in der jeweiligen Unterrichtsinteraktion auszuloten. Wesentlich für den Vorschlag, Theorie auch als Norm zu betrachten, ist zudem, dass auch theoretisches Wissen bzw. ein theoretischer Diskurs normativ geprägt ist. Der wissenschaftliche Diskurs um Inklusion bringt beispielsweise theoretisches Wissen als Idealentwurf hervor, wie Konzepte für inklusiven Unterricht, kann sich jedoch selbst nicht, wie in Kapitel 2 einleitend dargelegt, von einer normativen Aufladung freimachen. Hericks et al. (2020) merken in diesem Zusammenhang an, dass theoretisches Wissen bzw. die Auseinandersetzung mit entsprechenden Wissensbeständen Krisen auslösen kann, da „durch ihren (häufig unaufgeklärten) Geltungsanspruch das Verhältnis des Einzelnen zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst in Frage gestellt wird“ (Hericks et al. 2020, S. 11f.).

Eine zusätzliche Verschärfung erfährt die Diskrepanz zwischen habitualisierten und kommunikativen Erfahrungen in beruflichen Kontexten dadurch, dass Lehrkräfte häufig als hauptverantwortlich für die Bewältigung dieser Diskrepanz in der Schul- bzw. Unterrichtspraxis diskutiert werden. Eine solche In-Verantwortungnahme führt zu einer für den Lehrer*innenberuf grundlegenden Konsistenzverpflichtung (vgl. Bohnsack 2020, S. 40), da eine Lehrkraft auch dann zur Handlung verpflichtet ist, wenn Handlungsroutinen bzw. das vorhandene konjunktive Erfahrungswissen nicht greifen und ihr „professionelles Handeln, das ja selbst auch eine Lebenspraxis darstellt, in die Krise gerät“ (Hericks 2006, S. 101).

Vor allem in strukturtheoretischen Bestimmungsansätzen von Lehrer*innenprofessionalität werden Lehrkräfte in Anlehnung an Arbeiten von Oevermann überwiegend als Krisenbewältiger*innen verhandelt. Oevermann zufolge wird professionelles Handeln dann gefordert, wenn eine zuvor autonome, routinierte Lebenspraxis eine Krise erfährt und nicht von den Laien, z. B. den Eltern oder Schüler*innen, selbst bewältigt werden kann (vgl. Oevermann 2002, S. 23). Der Begriff der Krise wird dabei anders als im gesellschaftlichen Sprachgebrauch nicht negativ konnotiert, sondern als „Strukturort der systematischen, d. h. nicht zufälligen Erzeugung des Neuen“ (Oevermann 1996, S. 81) begriffen. Lehrkräfte übernehmen in der pädagogischen Praxis „stellvertretend oder stellvertretend deutend“ (Helsper 2002, S. 70) die Bearbeitung vorhandener Krisen. Lehrkräftehandeln zielt in diesem Kontext darauf, die Autonomie der Schüler*innen zu stärken und sie auf das nachschulische gesellschaftliche Leben vorzubereiten (vgl. Helsper 2020, S. 179). Im schulischen Bereich entsteht eine Krise beispielsweise in der Regel dann, wenn Eltern nicht mehr alleine die Lernentwicklung ihrer Kinder fördern können und die Unterstützung von Lehrkräften als Professionelle benötigen oder Akteur*innen mit unbekanntem Anforderungen konfrontiert werden (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 235). Durch das Initiieren von Bildungsprozessen, beispielsweise das Lesenlernen, ermöglichen Lehrkräfte das Erzeugen von Neuem (vgl. Helsper 2020, S. 180). Lesenlernen als das erzeugte Neue entsteht jedoch nicht ausschließlich durch singuläres Lehrer*innenhandeln. Vielmehr ist es ein Produkt der interaktiven Handlungspraxis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (ebd.). Die professionell Handelnden sind dabei der Ungewissheit ausgesetzt, ob und in welcher Form die von ihnen intendierten Maßnahmen zur Bewältigung der Krise wirken (vgl. Helsper 2002, S. 71), da beispielsweise anders als bei der Anwendung mathematischer Formeln theoretisches Fachwissen als Expert*innenwissen benötigt wird, aber nicht generalisierend einsetzbar ist (vgl. Helsper 2021, S. 105). Hierin begründet sich auch noch einmal die für Bohnsack zentrale Unterscheidung zwischen Expert*innen und professionell Handelnden (vgl. Bohnsack 2020, S. 20f.). Aus einer praxeologischen Perspektive erfahren Lehrkräfte in der

Regel im Erleben der Diskrepanz zwischen habitualisiertem und kommunikativem Wissen eine Krise (vgl. Hinzke 2018a, S. 68). Für die handelnden Lehrkräfte entspricht das Erleben einer Krise einer Diskontinuitätserfahrung der bisherigen Praxis. Habitualisiertes und kommunikatives Wissen gehen nicht ineinander auf (vgl. ebd., S. 79). Die Bewältigung des Spannungsverhältnisses, d. h. der Umgang mit der erlebten Krise, konstituiert das konjunktive Erfahrungswissen und damit den Kern professionellen Handelns. Zugleich strukturiert das konstitutive konjunktive Erfahrungswissen die Bearbeitung der erlebten Krise. Aus diesem Grund können „Krisen und Umgangsweisen mit Krisen als Ausdruck typischer Orientierungsstrukturen gefasst werden“ (Hinzke 2018b, S. 453).

Die Möglichkeit, dass Lehrkräfte selbst mit einer Krise der Handlungsroutine in der schulischen Praxis konfrontiert werden, wird seltener diskutiert als ihre Rolle als Krisenbewältiger*innen. Exemplarisch kann im inklusiven Unterricht das erstmalige Unterrichten behinderter Schüler*innen die bestehende Handlungspraxis aufbrechen und das Eingehen eines Arbeitsbündnisses mit erfahrenen oder anders ausgebildeten Kolleg*innen erforderlich machen.

Bohnsack beschreibt darüber hinaus ähnlich zu strukturtheoretischen Bestimmungsansätzen von Lehrer*innenprofessionalität schulische Praxis zum einen als grundsätzlich widersprüchlich sowie unsicher. Zum anderen bestätigt er, dass in der Handlungspraxis bestehende Widersprüche nicht aufgelöst werden können, sondern für diese konstitutiv sind (vgl. Terhart 2011, S. 206). In Anlehnung an Wernet (2003) distanziert Bohnsack sich jedoch von den für den strukturtheoretischen Diskurs um Lehrer*innenprofessionalität bedeutsamen Antinomien schulischer Handlungspraxis und der damit verbundenen Annahme, Antinomien seien ein spezifisches Charakteristikum des Lehrer*innenberufs (vgl. Bohnsack 2020, S. 26). Helsper kategorisiert die Widersprüche der schulischen Handlungspraxis in „konstitutive Antinomien, Widersprüche, Dilemmata und (...) deren spezifische Ausdrucksgestalt pragmatische[r] Paradoxien“ (Helsper 2002, S. 75). Insbesondere die Ausdifferenzierung der „konstitutiven, nicht aufhebbaren, sondern lediglich reflexiv zu handhabbaren Antinomien“ (ebd.) des Lehrkräftenhandelns (s. dazu Helsper (2002) oder Lindmeier & Lindmeier (2012)) sind für den strukturtheoretischen Diskurs um pädagogische Professionalität prägend (vgl. Gercke 2021, S. 45ff.). Wernet geht in Abgrenzung zu Helsper davon aus, dass die strukturtheoretischen Antinomien pädagogischen Handelns grundlegende Modernisierungsparadoxien gesellschaftlichen Handelns sind und kein Charakteristikum professionellen pädagogischen Handelns (vgl. Wernet 2003, S. 32). Aus einer praxeologischen Perspektive begründet sich der zentrale Unterschied zwischen nicht-professionellem und professionellem Handeln daran angelehnt erst in der Verschärfung der beschriebenen Spannungsverhältnisse (vgl. Bohnsack 2020, S. 40). Die Paradoxie manifestiert sich

„darin, dass die Logik der Praxis, der performativen Performanz, wie sie sich im konjunktiven Erfahrungsraum mit seiner je einzigartigen Geschichte vollzieht, einerseits in einer notorischen Diskrepanz zum kommunikativen Wissen, zur propositionalen Logik, zur Norm- und Rollenbeziehung steht und sich selbst aus dieser Differenz ganz wesentlich konstituiert, andererseits aber immer wieder auch in Ansätzen die handlungspraktische Bewältigung dieser Diskrepanz, dieses Spannungsverhältnisses, zu leisten vermag, indem die Praxis modifiziert wird und der bisherige Erfahrungsraum und Orientierungsrahmen einer Transformation unterzogen werden“ (Bohnsack 2020, S. 38).

5.2 Personalisierte Professionalität

Wird der Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens, d. h. ein habitualisiertes Wissen um die Bewältigung der Diskrepanz zwischen Habitus und kommunikativem Wissen in der Handlungspraxis, in das Zentrum der Überlegungen zu Lehrer*innenprofessionalität gestellt, wird

Professionalität zu einem sich in einem permanenten Entwicklungsprozess befindenden Zwischenprodukt, das nur im Momentum der interaktiven Handlungspraxis rekonstruierbar ist. Professionalität wird dabei in die Abhängigkeit zur individuellen Biografie der jeweiligen Lehrkraft gestellt. Grund dafür ist, dass sich das professionsbezogene, konjunktive Erfahrungswissen einer Lehrkraft aus der personengebundenen Schichtung ihrer Erfahrungen sowohl in und um die Handlungspraxis als auch aus persönlichen Erfahrungen entwickelt (vgl. Martens & Wittek 2019, S. 288). Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Studie lässt sich beispielsweise annehmen, dass sich das konjunktive Erfahrungswissen der Lehramtsstudierenden zum Thema Inklusion als Produkt ihres (berufs-)biografischen Entwicklungsprozesses aus den Gruppendiskussionen rekonstruieren lässt.

Erfahrungen innerhalb dieses Prozesses sind zum einen theoretisch geprägt und führen zum Aufbau kommunikativen Wissens, beispielsweise durch den Aufbau von Fachwissen in Seminar-kontexten oder das Wissen um normative Erwartungen an inklusiven Unterricht. Zum anderen können Erfahrungen auch auf der primordialen Ebene verortet werden und die (Weiter-)Entwicklung habitualisierten Wissens bedingen, beispielsweise durch Erfahrungen in Praktika oder eigene Erfahrungen als Schüler*innen. Helsper zufolge entwickelt sich das habitualisierte Wissen einer Lehrkraft als Teil ihres Gesamthabitus aus „einem komplexen Bezug zu (...) dem familiär erworbenen *Herkunftshabitus*, dem *Schülerhabitus* der eigenen Schulzeit sowie dem in der Gesamtbiographie *eigen erworbenen Habitus* (...) heraus“ (Herv. i. Orig., Hericks et al. 2018, S. 256). Besonders dem Schüler*innenhabitus wird gegenwärtig unter der Annahme, dass die während der Schulzeit erworbenen schul- und unterrichtsbezogenen Orientierungen in dem Lehrer*innenhabitus im Sinn eines Schüler*innen-Alter-Egos aufgehen, eine hohe Bedeutung für die Ausbildung eines Lehrer*innenhabitus zugesprochen (vgl. Helsper 2018, S. 22ff.). Im Rahmen der vorliegenden Studien werden nicht nur berufs- bzw. schulbezogene Erfahrungen als relevant für den (berufs-)biografischen Entwicklungsprozess erachtet, sondern auch solche aus dem Privatleben, wie Erfahrungen persönlichen Ein- und Ausschlusses oder das Erleben gesellschaftlicher Anforderungen an die eigene Rolle und die eigene Handlungspraxis.

Mit Bourdieu ist davon auszugehen, dass das habitualisierte, konjunktive Erfahrungswissen der handelnden Akteur*innen eine Art leitendes Orientierungssystem für Handlungen in der interaktiven Unterrichtspraxis darstellt (vgl. Bourdieu 2015, S. 101f.), „das eine Struktur bildet und seinerseits wiederum eine strukturierende Wirkung auf den Umgang mit neuen Erfahrungen hat“ (Lücke 2021, S. 173). Resultat sind jedoch weniger einfache Wiederholungen bestehender Praktiken. Vielmehr ermöglichen das Leben in sich verändernden sozialen Strukturen, Erfahrungen aus Berufs- und Privatleben sowie darüberhinausgehende Transformations- oder Adaptionsprozesse Formierungen des bestehenden konjunktiven Erfahrungswissens und der zugrundeliegenden konstitutiven Rahmung (vgl. Grunau 2017, S. 44f.). Im beruflichen Kontext entwickelt sich daraus eine personalisierte Professionalität (vgl. Lücke 2021, S. 173; Lücke & Lindmeier 2019, S. 58). Es handelt sich insofern um eine personalisierte Professionalität, als dass im Kontext der praxeologischen Wissenssoziologie Wissen als kollektiv zu verstehen ist, das konjunktive Erfahrungswissen einer spezifischen Lehrperson aber doch auch individuumspezifisch ist aufgrund der individuellen Erlebnisschichtung und Überlagerung verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume. Beispielsweise kann sich das für ein personalisiertes Verständnis von Professionalität konstituierende konjunktive Erfahrungswissen zweier Mathematiklehrerinnen dahingehend unterscheiden, dass sie zwar über konjunktive Erfahrungsräume hinsichtlich des Studiums und des Unterrichtens des Faches Mathematik verfügen, sie aber aus verschiedenen sozialen Milieus stammen und damit ihre Unterrichtspraxis unterschiedlich strukturiert ist (s. dazu die Studie von Lange-Vester et al. 2019).

5.3 Konsequenzen für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung

Aus der Annahme konjunktiven Erfahrungswissens als wesentlicher Bestandteil einer personalisierten Lehrer*innenprofessionalität ergeben sich spezifische Anforderungen an Professionalisierungsprozesse im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. In Deutschland gliedert sich die Lehrer*innenbildung in drei Phasen – das an der Universität bzw. an pädagogischen Hochschulen verankerte Lehramtsstudium (erste Phase), den Vorbereitungsdienst für Anwärter*innen des Lehrer*innenberufs (zweite Phase) sowie Weiterqualifizierungsangebote nach Berufseinstieg (dritte Phase) (vgl. Terhart 2009, S. 425).

Neben der Aufgliederung in Phasen werden in der deutschen Lehrer*innenbildung verschiedene Lehramtstypen je nach Schulform, -stufe und Bundesland differenziert (vgl. ebd., S. 426), die auch die Unterscheidung der verschiedenen Lehramtsstudiengänge bestimmt. So wurde lange Zeit beispielsweise Grund-, Haupt- oder Realschullehramt sowie Lehramt an Gymnasien oder Lehramt für Sonderpädagogik studiert, um anschließend an der entsprechenden Schulform zu unterrichten (vgl. ebd., S. 426). Nach und nach verschwimmen diese klaren Grenzziehungen. Nicht nur die Abordnung oder Beschäftigung studierter Lehrkräfte für Sonderpädagogik an Regelschulen im Rahmen schulischer Inklusion, sondern auch die seit den 1970er Jahren zunehmende Etablierung verbindender Schulformen, wie Integrierte Gesamtschulen, Oberschulen bzw. Sekundarschulen, erschweren eine eindeutige Bestimmung des späteren Einsatzortes bei der Entscheidung für einen Lehramtsstudiengang. Auf diese sich verändernden Bedingungen und damit einhergehenden Herausforderungen reagierend werden zunehmend neue Modelle der universitären Lehrer*innenbildung diskutiert und in einigen Bundesländern implementiert (s. dazu Lindmeier, B. 2015; Lindmeier, C. 2015). An dieser Stelle ist explizit darauf hinzuweisen, dass eine gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Schüler*innen nicht erst seit Ratifizierung der UN-BRK Gegenstand von Forschung und Schulpraxis ist (s. dazu auch Sander 2003). Seit dieser ist jedoch ein deutlicher Anstieg der Umsetzung inklusiven Unterrichts und der Aufbau eines beachtlichen Literaturkorpus zu beobachten. Das von Bildungspolitik, Schulpraxis und Wissenschaft geteilte Narrativ von Inklusion als ‚neu‘, auch mehr als zehn Jahre nach der Veröffentlichung der UN-BRK, zeigt allerdings, dass inklusiver Unterricht nach wie vor oftmals nicht Teil konjunktiver Erfahrungsräume ist.

Die Forderung nach schulischer Inklusion und die damit einhergehenden Anforderungen der schulischen Praxis (Kapitel 3.1) stellen die Lehrer*innenbildung vor die Aufgabe, bisherige Ausbildungsstrukturen zu adaptieren (vgl. Gercke 2018, S. 207; Heinrich et al. 2013, S. 69ff.; Kultusministerkonferenz 2011, S. 3), da wie Feyrer et al. (2014, S. 189) konstatieren, „der Weg zur inklusiven Schule (...) zwangsläufig über die Lehrer*innenbildung“ führt. Der Veränderungsbedarf schlägt sich auf drei Ebenen des Ausbildungssystems der ersten Phase der Lehrer*innenbildung nieder – auf der Ebene einer inklusionsorientierten Ausbildung Studierender aller Lehramtsstudiengänge, einer dahingehenden Qualifizierung des in der Lehramtsausbildung wirkenden Hochschulpersonals sowie einer inklusionsorientierten Umgestaltung und Weiterentwicklung der Hochschulen (vgl. Koch 2015, S. 154). In dieser Arbeit wird vor allem die erste Ebene – die inhaltliche Ausbildung der Lehramtsstudierenden – in den Blick genommen. Diese ist wiederum im Prozess der Transformation zu einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung mit zwei Anforderungen konfrontiert. Sie erfährt erstens eine Komplexitätssteigerung dadurch, dass für eine inklusionsorientierte Ausbildung angehender Lehrer*innen Kenntnis darüber bestehen muss, welche Kompetenzen und Wissensbestände in der inklusiven Handlungspraxis von den Lehrkräften gefordert werden, dies jedoch „erst im Prozess der Realisie-

rung einer inklusiven Schule in einer überprüfbaren Form sichtbar“ (Heinrich et al. 2013, S. 80) wird. Zweitens ist in den letzten zehn Jahren zwar ein Anstieg an Forschungen zu inklusivem Unterricht und inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung zu verzeichnen (s. für eine Übersicht Laubner & Lindmeier 2017, S. 154ff.), eine systematische Zusammenführung daraus gewonnener Erkenntnisse und eine Verankerung dieser in bildungspolitischen Rahmenplänen für die Lehrer*innenbildung fehlen jedoch weiterhin (vgl. Moser 2019, S. 87).

Bildungspolitisch wird eine Umstrukturierung der Lehrer*innenbildung durch Maßnahmen der ständigen Kultusministerkonferenz (KMK), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) begleitet (vgl. Laubner & Lindmeier 2017, S. 154). Exemplarisch ist insbesondere auf die jüngst vom BMBF geförderte Qualitäts-offensive Lehrerbildung hinzuweisen, in der in zwei Förderphasen im Zeitraum von 2015-2023 Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrer*innenbildung gefördert werden. Im Jahr 2011 wurden von der KMK erstmals Empfehlungen zur Realisierung inklusiver schulischer Bildung als Reaktion auf die Ratifizierung der UN-BRK ausgesprochen (vgl. Hillenbrand et al. 2013; Kultusministerkonferenz 2011, S. 2ff.). In den Jahren 2009 und 2013 erfolgte durch die Novellierung der KMK-Rahmenvereinbarungen für die Ausbildung des übergreifenden Lehramts der Primar- und Sekundarstufe I, des Lehramts der Grundschule, der Sekundarstufe I, der beruflichen Schule, der Sekundarstufe II bzw. für das Gymnasium sowie des sonderpädagogischen Lehramts eine inklusionsorientierte Adaption der Standards für die Lehrer*innenbildung (vgl. Lindmeier 2014, S. 84). Ergänzend dazu folgte 2014 eine Überarbeitung der Standards für die Bildungswissenschaften innerhalb des Lehramtsstudiums (vgl. Kultusministerkonferenz 2019a; Terhart 2014b, S. 300) und 2015 eine gemeinsame Empfehlung von KMK und HRK für eine Lehrer*innenbildung für eine Schule der Vielfalt, in der Diversität als „Realität und Aufgabe jeder Schule“ (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 2) gefasst wird. Beide Verabschiedungen gehen über die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Schüler*innen im inklusiven Unterricht zugunsten eines verschiedene Differenzlinien einbeziehenden Inklusionsverständnis hinaus. Im inklusiven Unterricht sollen „sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention (...) als auch besondere Ausgangsbedingungen [,] z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 2), als Diversitätsdimensionen berücksichtigt werden und die Schulen sich zu ‚Schulen der Vielfalt‘ entwickeln (vgl. Moser 2019, S. 89). Die Vorbereitung auf das Unterrichten in einem inklusiven Setting wird von HRK und KMK dabei als gemeinsames Querschnittsthema von Fachwissenschaft, -didaktik und Bildungswissenschaft betrachtet, so dass auch eine inklusionsorientierte Novellierung der ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrer*innenbildung erfolgte (s. dazu Kultusministerkonferenz 2019b).

Die Bedeutung konjunktiven Erfahrungswissens als Teil professionellen Handelns im inklusiven Unterricht und das damit im Zusammenhang stehende Verständnis von Professionalität als personalisiert werden in den bildungspolitischen Rahmungen für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung bislang nur am Rand aufgegriffen. Im Vordergrund steht überwiegend die Ausbildung auf der propositionalen Ebene überprüfbarer Kompetenzen. Allerdings weisen KMK und HRK (2015, S. 3) explizit darauf hin, dass

„die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen (...) neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein[schließen], die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen“.

Der in den Kapitel 5.1 und 5.2 deutlich gewordene Ansatz, konjunktives Erfahrungswissen als bestimmendes Element einer personalisierten Professionalität für pädagogisches Handeln zu begreifen, lässt hierzu jedoch eine Diskrepanz erkennen und wirft Fragen nach der Notwendigkeit einer Adaption der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung auf. Aufgrund des Fokus der vorliegenden Studie auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung beziehen sich die nachfolgenden Überlegungen für eine Einbindung des konjunktiven Erfahrungswissens in die Lehrer*innenbildung ausschließlich auf diese. Es ist jedoch explizit darauf hinzuweisen, dass das konjunktive Erfahrungswissen auch in den sich anschließenden Ausbildungsphasen von beachtlicher Relevanz für die Lehrer*innenbildung ist (s. dazu Košinár 2019).

In gegenwärtigen strukturtheoretischen oder berufsbiografisch geprägten Diskussionen um die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung wird dem Element der Reflexion bzw. der Ausbildung einer Reflexivität eine zentrale Bedeutung für Professionalisierungsprozesse zugeschrieben (vgl. Hericks et al. 2018, S. 256). Insbesondere im Hinblick auf die Fokussierung einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung verstärkt sich diese Bedeutung dahingehend, dass inklusives pädagogisches Handeln als ein „selbstreflexive[r] Prozess zu verstehen [ist], der erstens Selbstreflexion, zweitens Strukturreflexion und drittens Theoriereflexion impliziert“ (Häcker & Walm 2015, S. 12). Viel diskutiertes Ziel der Initiierung eines auf Reflexivität angelegten Professionalisierungsprozesses ist die Ausbildung eines wissenschaftlich reflexiven Habitus (vgl. Helsper 2018, S. 35ff.; Kramer & Pallesen 2019a, S. 93). Voraussetzung für die Anbahnung eines solchen berufsbezogenen Habitus im Lehramtsstudium ist die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen der Lehramtsstudierenden vor ihrem biografischen Hintergrund, d. h. dem eigenen habitualisierten Wissen, wie schul- oder bildungsbezogenen Orientierungen (vgl. Helsper 2018, S. 35f.). Wesentlich dafür ist hinsichtlich des späteren Einsatzortes der inklusiven Schule das Entwickeln einer reflexiven Perspektive auf die inklusive schulische Handlungspraxis und „die Herausbildung einer Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit Differenz, Heterogenität und dem Fremden“ (Helsper 2018, S. 36). Der Gegenstand der Reflexion begrenzt sich dabei nicht auf eigene Erfahrungen von Schule, beispielsweise auf die Erfahrungen als Schüler*innen; auch wenn diesen eine hohe Relevanz für zukünftiges Lehrkräftehandeln zuzusprechen ist (s. dazu Helsper 2019; 2018; Amrhein 2015). Vielmehr ist die Ausbildung einer Reflexivität im Lehramtsstudium zum einen, „aufgrund der Verklammerung mit biographischen Erfahrungsgeschichten und in milieuspezifischen Räumen erworbenen impliziten Orientierungen mit der gesamten Person verbunden“ (Helsper 2018, S. 37). Zum anderen erfordert sie die reflexive Auseinandersetzung mit fachlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen und Normen, d. h. mit kommunikativem Wissen (vgl. Hericks et al. 2018, S. 257f.). Die Förderung einer reflektierten Fachlichkeit (s. dazu Einleitung zu Kapitel 5) umschließt beispielsweise die gemeinsame Reflexion von vorhandenem Fachwissen und eigenen Erfahrungen (vgl. Hericks et al. 2020, S. 12; Hericks et al. 2018, S. 257), also die Reflexion kommunikativer und habitualisierter Wissensbestände. Reflektierte Fachlichkeit ist Teil des wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Hericks et al. 2018, S. 258) und macht in diesem die „spannungsvoll zueinander relationierten Logiken der Praxis und der Wissenschaft fruchtbar“ (Kramer & Pallesen 2017, S. 4).

Bohnsack distanziert sich von der Annahme, den Habitus oder habitualisiertes Wissen, direkt reflektieren zu können (vgl. Bohnsack 2020, S. 60). Für ihn kann der Lehrkraft das habitualisierte Wissen der eigenen Person nur durch Fremd-Beobachtung Dritter erfahrbar gemacht werden. Einen Zugang zu ihrem habitualisierten Wissen kann eine Person darüber hinaus bruchstückhaft im Erleben der Diskrepanz zwischen habitualisiertem und kommunikativem Wissen erhalten. Es

handelt sich dabei um den Moment, in dem normative Erwartungen nicht mit dem habitualisierten Wissen als übergreifendem Modus Operandi der Lehrkraft kompatibel sind und die Person bestehende Handlungsalternativen im Umgang mit den wahrgenommenen Erwartungen erkennt (vgl. Bohnsack 2020, S. 59; 2017, S. 107). Die in der Bewältigung des entstandenen Spannungsverhältnisses einsetzende Reflexion verläuft implizit und ist konstitutiv für die (Weiter-)Entwicklung konjunktiven Erfahrungswissens (Kapitel 4.4.2). Wird angenommen, dass Reflexion ein zentraler Kern von Professionalisierung ist, entsteht Professionalisierung aus einer praxeologischen Perspektive dann, wenn die Bewältigung der Diskrepanz und die dabei implizit verlaufende Reflexion in der Handlungspraxis zu einer Transformation des konjunktiven Erfahrungswissens führen und daraus neue Handlungspraktiken entstehen (vgl. Bohnsack 2020, S. 61). Es besteht hierbei das Paradoxon, dass das bereits vorhandene konjunktive Erfahrungswissen einerseits auf der Ebene der Performanz das Spannungsverhältnis bewältigen soll, andererseits aber die Bewältigung der Diskrepanz die Weiterentwicklung des konjunktiven Erfahrungswissens erfordert (vgl. Bohnsack 2017, S. 107). Reflexion ist dabei in die Handlungspraxis integriert. Daran anschließend wäre es Auftrag der Lehrer*innenbildung, Momente der Krise des Zusammenspiels kommunikativen und habitualisiertes Wissens, d.h. ein Spannungsverhältnis zu erzeugen, um einen Reflexionsprozess zu initiieren. Ansatzpunkte dafür wären beispielsweise die Förderung einer Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien in Bezug auf eigene sowie fremde (berufs-)biografische Erfahrungen in dem Bewusstsein, dass ein direkter Zugriff auf das habitualisierte Wissen nicht möglich ist, sondern dieses nur im Spannungsverhältnis zum kommunikativen Wissen reflektiert werden kann.

Die Annahme einer verbindenden Reflexion von kommunikativen Wissensbeständen und der eigenen Biografie als wesentliches Element im Professionalisierungsprozess ist geteilter Anknüpfungspunkt in den Professionalisierungsüberlegungen Bohnsacks und den Vertreter*innen eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, wie Helsper (2018), Kramer & Pallesen (2019a, 2019c) oder Hericks et al. (2020). Kern beider Diskussionslinien ist das Betonen der Bedeutung des spannungsvollen Zusammenspiels kommunikativer und habitualisierter Wissensbestände (z. B. in Bezug auf den Begriff der Fachlichkeit) und der daraus resultierenden Notwendigkeit der Förderung einer wissenschaftlich reflexiven Haltung gegenüber den eigenen Praktiken. Professionalisierung ist mit dem Ziel der Ausbildung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung im Kontext der Lehrer*innenbildung als ein transformatorischer Bildungsprozess zu verstehen, der die Transformation bisheriger habitualisierter Wissensbestände initiieren soll. Wie genau sich solche Prozesse der Habitustransformation gestalten, ist wissenschaftlich noch nicht geklärt (vgl. Kramer & Pallesen 2019a, S. 73). Helsper verweist jedoch auf die Notwendigkeit einer Transformation des Herkunfts- und Schüler*innenhabitus einer Lehrkraft (s. zum Herkunftshabitus Kapitel 4.1.2) im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, um der einfachen Reproduktion eigener Erfahrungen, Orientierungen sowie persönlichen „Vorlieben, Abneigungen, dem Erstrebten und Verfemten, den Sympathien und Antipathien (...), die mit dem ineinander verschlungenen Eigenen und Fremden des Habitus eng verbunden sind“ (Helsper 2018, S. 38) vorzubeugen. Insbesondere vor dem Hintergrund schulischer Reformen, wie schulischer Inklusion, verstärkt sich diese Notwendigkeit (vgl. ebd., S. 38).

Die Entwicklung bzw. die Anbahnung einer reflexiven Haltung im Lehramtsstudium ist folglich nicht durch eine ausschließliche Wissensvermittlung zu erreichen, sondern erfordert einerseits die Förderung eines reflexiven Umgangs mit den verschiedenen Wissensbeständen und andererseits eine Habitualisierung dieser Reflexivität (vgl. Hericks et al. 2018, S. 257). Die Bewältigung einer solch komplexen Anforderung im Professionalisierungsprozess obliegt nicht ausschließlich den

Studierenden, sondern muss zu einem zentralen Bestandteil der Lehrer*innenbildung werden (vgl. Helsper 2018, S. 236ff.). Eine besondere Notwendigkeit dafür ergibt sich dann, wenn (angehende) Lehrkräfte selbst nur über wenig bis keine Erfahrungen zu einem bestimmten berufsbezogenen Thema oder Bereich verfügen. Ein Großteil der aktuellen Lehramtsstudierenden ist beispielsweise nicht in einem inklusiven Schulsystem beschult worden und in einer durch exkludierende Strukturen geprägten Gesellschaft aufgewachsen. Der Aufbau eines konjunktiven Erfahrungswissens für die Arbeit in einer inklusiven Schule ist entsprechend vor besondere Herausforderungen gestellt.

5.4 Konjunktives Erfahrungswissen als Teil der gegenwärtigen inklusionsorientierten Lehrer*innenbildungsforschung

Der nachfolgende Überblick über den aktuellen Forschungsstand legt aufgrund des Designs der vorliegenden Studie einen Schwerpunkt auf die Betrachtung empirischer Arbeiten, die Studierende des sonderpädagogischen Lehramts und des Lehramts an Gymnasien berücksichtigen und explizit den Begriff Inklusion in den Blick nehmen. Aufgrund der gegenwärtigen Fülle an nationalen sowie internationalen Forschungsarbeiten zu inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung ist eine lückenlose Darlegung des Forschungsdiskurses nicht möglich. Diese begrenzt sich daher auf ausgewählte Studien aus dem deutschsprachigen Raum.

Trotz der Dichte empirischer Forschung zu inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung findet die Bedeutung konjunktiven Erfahrungswissens im gegenwärtigen Forschungsdiskurs nur wenig Beachtung. Der bisherige Fokus liegt auf Studien zu inklusionsbezogenen Einstellungen, Beliefs oder Haltungen von Lehrkräften bzw. Studierenden verschiedener Lehramtstypen. Die drei Begriffe werden dabei häufig synonym verwendet (vgl. Lorenz, Peperkorn et al. 2020, S. 35f.; Moser 2019, S. 88). Ausschlaggebend für die Zentrierung auf Einstellungen, Haltungen oder Beliefs ist zum einen die Annahme, dass diese die Unterrichtspraktiken von (angehenden) Lehrkräften strukturieren (vgl. Gasterstädt & Urban 2016, S. 55; Moser et al. 2014, S. 663) und damit die Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse bestimmen (vgl. Beer 2016, S. 1). Zum anderen sind Einstellungen eine im Diskurs nur wenig bestrittene Dimension aktuell viel rezipierter Kompetenzmodelle pädagogischer Professionalität (vgl. König 2020, S. 164; Kaiser & König 2019, S. 599; Baumert & Kunter 2013, S. 28). Moser et al. (2014, S. 661) betrachten beispielsweise in ihrer Studie zur Analyse der Beliefs von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik Beliefs als Teilaspekte beruflicher Kompetenzen. In einem Verständnis von personalisierter Professionalität, das konjunktives Erfahrungswissen als wesentlichen Kern der professionellen Handlungspraxis erkennt, bleiben jedoch bei einer Fokussierung auf Einstellungen wichtige Aspekte unberücksichtigt. So werden Fragen danach nicht beantwortet, wie Lehramtsstudierende sich mit Inklusion auseinandersetzen, über welche kollektiven Orientierungen oder Wissensbestände sie zu Inklusion und inklusiver Schule verfügen und welche Spannungsverhältnisse habitualisierten und kommunikativen Wissens sie im Kontext Inklusion erleben. Die Rekonstruktion inklusionsorientierten Wissens Lehramtsstudierender nimmt in der aktuellen Forschung nur eine untergeordnete Rolle ein (vgl. Schaumburg et al. 2019, o.S.) und erfolgt meist auf der Ebene der propositionalen Performanz.

Zum Beispiel untersuchen Lorenz, Stubbe et al. (2020, S. 80) das theoretische und damit kommunikative Wissen von Gymnasiallehramtsstudierenden²⁷ dreier verschiedener Universitätsstand-

27 Für die Befragung konnten überwiegend Studierende des gymnasialen Lehramts über Vorlesungsveranstaltungen akquiriert werden. Vereinzelt nahmen an den großen Veranstaltungen auch Studierende anderer Lehramtsstudiengänge teil, so dass insgesamt nur 80 Prozent der Befragten mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien studierte (s. dazu Lorenz, Stubbe et al. 2020, S. 79)

orte in einem Fragebogendesign. In ihren Ergebnissen zeigt sich, dass nur die Hälfte der befragten Studierenden die Begriffe Inklusion und Integration durch Zuordnung zu den bekannten Kreisdarstellungen zur ikonischen Differenzierung von Inklusion, Integration und Exklusion (s. dazu Lindemann 2018) unterscheiden konnte (vgl. Lorenz, Stubbe, et al. 2020, S. 80).

Wissen zu (mensen-)rechtlichen Grundlagen von Inklusion wurden von den Teilnehmenden der Studie als kaum vorhanden angegeben. So kannten nach Selbstaussage 77,5 % der befragten Studierenden die Inhalte der UN-BRK nicht. Knapp 25 % der Studienteilnehmenden gab darüber hinaus an, noch keine Berührungspunkte mit Inklusion im Studium erfahren zu haben (vgl. ebd., S. 81f.). Die Studie von Dittrich (2020) zum pädagogischen Wissen von Lehrkräften verschiedener Schulformen spiegelt ähnliche Ergebnisse in Bezug auf Wissen zum Diversitätsbegriff wider. Nur ein Teil der befragten Lehrkräfte konnte theoretisches Wissen zu Diversität oder Strategien im Umgang mit Diversität in der schulischen Praxis benennen (vgl. Dittrich 2020, S. 123f.).

Schaumburg et al. (2019) und Scholz & Rank (2016) untersuchten Wissensbestände Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge dahingehend, ob diese eher über einen weiten oder einen engen Inklusionsbegriff verfügen. Den Ergebnissen von Schaumburg et al. (2019) zufolge haben ein Großteil der befragten Lehramtsstudierenden²⁸ ein auf behinderte Menschen als Adressat*innen von Inklusion bezogenes Inklusionsverständnis (s. dazu Kapitel 2, Abb.1). Davon grenzen die Autor*innen ein Inklusionsverständnis ab, nach welchem die Studierenden zwar weiterhin eine gesellschaftliche zwei Gruppen-Theorie verfolgen,

„darüber hinaus jedoch und in Abgrenzung zum engen Verständnis von Inklusion auf eine neue ‚Qualität‘ von Schule und Unterricht verweisen. Dies erfolgt beispielsweise durch Hinweise auf eine differenzierte Unterrichtspraxis oder die Forderung nach einer veränderten Handlungs- und Ressourcenlogik“ (ebd., o.S.).

Bezugnahmen auf ein eher weit gefasstes und zugleich präzises Inklusionsverständnis identifizieren Schaumburg et al. (2019, o.S.) etwa bei einem Fünftel der befragten Lehramtsstudierenden. Ferner lässt sich ein offenes Inklusionsverständnis von den anderen Begriffskonzepten der Studierenden unterscheiden, nach dem die Studierenden Inklusion nur knapp, aber unter Rückgriff auf Konzepte wie Teilhabe oder Chancengleichheit beschreiben können. Den Autor*innen zufolge liegt hier eine befürwortende Einstellung gegenüber Inklusion vor. Die Studierenden scheinen jedoch nur über wenig kommunikatives Wissen zum Inklusionsbegriff zu verfügen (vgl. ebd.).

Laubner (2020) rekonstruiert in einem diskursanalytischen Vorgehen aus Gruppendiskussionen, wie Studierende des gymnasialen Lehramts gymnasialen Unterricht im Kontext von Inklusion thematisieren und ordnet die gewonnenen Erkenntnisse differenz- sowie normalismustheoretisch ein. Auffällig an seinen Ergebnissen ist, dass Inklusion von den beteiligten Studierenden als verhandelbar und nicht als gesellschaftliche Norm mit Rechtsanspruch betrachtet wird (vgl. Laubner 2020, S. 144). Es finden sich hier Überschneidungen mit Forschungsergebnissen von Schaumburg et al. (2019, o.S.), nach denen nur drei der 290 von ihnen befragten Lehramtsstudierenden rechtliche Grundlagen als relevant erachten.

In der Studie von Laubner (2020) dokumentiert sich darüber hinaus, dass die Studierenden mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien einen vermeintlich ‚normalen‘ Unterricht als „linear-fortlaufend, störungsfrei und entsprechend der Planung durchführbar (...) [,] statisch und unveränder-

28 Als Berufsziel gaben die befragten Studierenden entweder Grundschullehramt (18,3%), Haupt- und Realschullehramt (22,1%), Gymnasiallehramt (45,2%), Förderschullehramt (9,0%) oder Berufsschullehramt (2,1%) an. 3,41 % der Teilnehmenden kreuzten die Option „Weiß ich noch nicht“ an (vgl. Schaumburg et al. 2019, o.S.).

bar“ (Laubner 2020, S. 144) konstruieren. Diese Normalitätskonstruktion von Unterricht bildet die Grundlage für den Entwurf ‚normaler‘ Schüler*innen und die Grenzziehung zwischen Schüler*innen, die am vermeintlich normalen Unterricht teilnehmen bzw. nicht teilnehmen können. Die Konstruktion der Zuschreibung ‚nicht-/teilnahmefähig‘ orientiert sich dabei an der Norm, an bekannten gymnasialen Unterrichtsstrukturen teilzunehmen. Schüler*innen, die als nicht-teilnahmefähig charakterisiert werden, wird die Leistungsfähigkeit zur Partizipation am Unterricht abgesprochen. Ihre Lernfähigkeit ist für die Studierenden dabei weniger relevant (vgl. ebd.).

„Mit der Konstruktion der Nicht-/Teilnahmefähigkeit zeigen sich dann Konstruktionen von Abweichungen, zum Beispiel das Aufrufen von Schweregraden und bekannten Diagnosen sowie Dichotomisierungen von geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen. In solchen Konstruktionen von Abweichungen werden übereinstimmend sowohl bestimmte Hierarchisierungen von konstruierten Gruppen und dem Kriterium für eine Nicht-/Teilnahmefähigkeit als auch Homogenisierungen aufgrund zugeschriebener ‚Merkmale‘ aufgerufen, die intrakategoriale Unterschiede außer Acht lassen“ (ebd.).

Der drohende Ausschluss der als nicht-teilnahmefähig markierten Schüler*innen wird mit dem Schutz ihres Wohlbefindens legitimiert (vgl. ebd., S. 145). Radicke et al. bezeichnen ein entsprechendes Begründungsmuster als Schutzargument (vgl. Radicke et al. 2020, S. 57). Zugleich kann durch die Konstruktion der Nicht-Teilnahmefähigkeit die Vorstellung einer gymnasialen unterrichtlichen Ordnung stabilisiert und durch Abweisen der nicht-teilnahmefähigen Schüler*innen aus dem Unterricht die eigene Zuständigkeit definiert werden (vgl. Laubner 2020, 145ff.). Die Studierenden haben so die Möglichkeit, sich zwar grundsätzlich Inklusion befürwortend gegenüber zu positionieren, dabei aber für den eigenen Handlungsbereich Einschränkungen vorzunehmen und den Leistungsanspruch der Gymnasialität aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 148f.). Mit der Konstruktion von Nicht-/Teilnahmefähigkeit verbundene Leistungspraktiken sind, wie beispielsweise Arbeiten von Sturm (2018a; 2018b), Wagener (2020) und Rabenstein et al. (2013) zeigen, schul- und sozialformübergreifend gängige Unterrichtspraxis. Sie beeinflussen maßgeblich die Realisierung schulischer Inklusion (vgl. Sturm 2021, S. 408; Sturm et al. 2020, S. 582f.).

In dem Material von Gehde zur Rekonstruktion eines Transformationsdrucks auf einen gymnasialen Lehrer*innenhabitus finden sich Konstruktionen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als einen von einer Norm abweichenden ‚Sonderfall‘ (vgl. Heinrich & Köhler 2019, S. 228; Gehde & Köhler 2016, S. 183). Zwar nimmt die Studie Lehrkräfte in den Blick, die bereits im Schuldienst sind, doch dokumentieren sich auch hier Tendenzen, Normal-Konstruktionen des gymnasialen Unterrichts aufrechtzuerhalten – auch wenn in einem Fallbeispiel eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber dem Gymnasium rekonstruiert wird (vgl. Gehde & Köhler 2016, S. 184ff.). Ähnlich den Arbeiten Laubners dient ein vermeintlicher Leistungsanspruch des Gymnasiums, in diesem Fall das Abitur als gymnasiale Leistungsnorm, als Legitimationsgrundlage. Die Zuständigkeit für das Unterrichten von Schüler*innen wird ebenfalls eher bei sonderpädagogischen Lehrpersonen gesehen (vgl. Heinrich & Köhler 2019, S. 228f.). Zwar wird in einem rekonstruierten Fall, in dem eine Lehrkraft eine Notwendigkeit der Veränderungen der gymnasialen Schulkultur benennt, Inklusion als Aufgabe von Lehrkräften an Gymnasien erkannt, jedoch fehlen auch hier Vorstellungen dahingehend, wie mit diesen Herausforderungen in der Handlungspraxis umzugehen ist (vgl. ebd., S. 229).

Rübben (2021) betont in ihrer Dissertation zu Identitätsentwicklungen von Gymnasiallehrkräften im Kontext schulischer Inklusion, dass die an ihrer Studie teilnehmenden Lehrkräfte nicht zwischen Schüler*innen mit und ohne einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf

differenzieren, sondern zwischen zielgleich und zieldifferent zu unterrichtenden Schüler*innen (vgl. Rübber 2021, S. 266f.). Anders als zieldifferent zu unterrichtende Schüler*innen werden zielgleich zu unterrichtende Schüler*innen „von (...) [den Gymnasiallehrkräften] als Angehörige einer ohnehin immer heterogener werdenden Schüler*innenschaft wahrgenommen“ (ebd., S. 266) und daher nicht problematisiert.

Für das sonderpädagogische Lehramt finden sich in der Dissertation von Junge (2020), die inklusionsbezogene Haltungen Studierender des sonderpädagogischen Lehramts objektiv hermeneutisch untersucht, zu Gehde und Köhler (2016) bzw. Heinrich & Köhler (2019) vergleichbare Ergebnisse hinsichtlich der Beurteilung von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Junge (2020) stellt heraus, dass die von ihr interviewten Studierenden des sonderpädagogischen Lehramts Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Vergleich zu Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf als weniger leistungsstark wahrnehmen. Ebenso erfolgt eine Homogenisierung der identifizierten Schüler*innengruppe. Im Zuge dieser wird den Schüler*innen eine Bedürfnisgleichheit unterstellt (vgl. Junge 2020, S. 255). Zum Beispiel beurteilen die im Rahmen der Studie befragten Studierenden Aspekte wie Fürsorge oder Zufriedenheit für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf als relevanter im Vergleich zu einer leistungsbezogenen Kompetenz- oder Wissensentwicklung (vgl. ebd., S. 252). Der schulische Bildungsauftrag scheint in dem Zusammenhang für die Studierenden in Bezug auf diese Schüler*innen nur von einer untergeordneten Bedeutung (vgl. ebd., S. 254). Ähnlich zu Laubners Erkenntnissen für Studierende aus dem gymnasialen Lehramt wird dem Schutz der als abweichend markierten Schüler*innen eine besondere Rolle zugesprochen und der Förderschule eine Schonraumfunktion zugeschrieben. Junge stellt in diesem Zusammenhang die These auf, dass die „Förderschule als leistungsarmer Raum“ (ebd., S. 252) nicht nur einen Schonraum für die Schüler*innen, sondern auch für die Lehrpersonen selbst darstellt, da die Studierenden in der Beschäftigung an der Förderschule eine Möglichkeit sehen, eine Konfrontation mit vermeintlichen an Regelschulen an sie herangetragenen Leistungsansprüchen zu umgehen (vgl. ebd.).

„Der Ort Förderschule erscheint (...) als Feld einer beruflichen Praxis, in dem Leistung kaum zählt, und zwar auf Seiten der Schüler*innen und der Lehrkräfte, und die Priorität von Nähe, Fürsorge und Zufriedenheit verfolgt werden kann. Mit diesem antizipierten Berufsort können sich Studierende als angehende sonderpädagogische Lehrkräfte von einem Spannungsfeld zwischen Leistung und Schonraum vermeintlich befreien und sich an einen Ort ‚zurückziehen‘, der Geborgenheit bietet“ (ebd.).

Forschungsarbeiten von Danz (2020) zeigen ergänzend dazu, dass Studierende des sonderpädagogischen Lehramts die Leistungsorientierung des Systems Schule größtenteils nicht hinterfragen und sich selbst „als zuständig für die Kinder, die aus dem System Schule herausfallen und für die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule daher nicht zuständig sein können“ (Danz 2020, S. 224) beschreiben. In die Schüler*innengruppe integrieren die von Danz befragten Studierenden auch Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten. In Bezug auf diese Schüler*innen wahrgenommene Grenzen schulischer Inklusion werden einerseits als von sonderpädagogischen Lehrkräften bearbeitbar sowie verschiebbar erlebt und andererseits als legitime Grenzen des Schulsystems verhandelt (vgl. ebd., S. 224). Die Beschulung behinderter Schüler*innen wird dabei, wie Schröter-Brickwedde (2019) es in ihrer Dissertationsschrift für Studierende des sonderpädagogischen Lehramts beschreibt, als „Bildung der Anderen“ (Mecheril & Rose 2014, S. 130) verstanden. So erleben sich die Studierenden in ihrer zukünftigen Rolle als professionell Handelnde nicht als potenziell von Behinderung, gesellschaftlichen Machtdynamiken oder Ableismus bedroht (vgl. Schröter-Brickwedde 2019, S. 129). In Bezug auf die Wahrnehmung von

behinderten Erwachsenen rekonstruiert Meyer (2019) in ihrer Dissertation zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen, dass Studierende der Sonderpädagogik, vergleichbar zu den Ergebnissen der zuvor benannten Studien, diesen ebenfalls eine verminderte Leistungsfähigkeit zuschreiben. Die Studierenden erleben durch die inklusive Zusammenarbeit in den Kleingruppen aber auch die Möglichkeit, dass sich konjunktive Erfahrungsräume mit behinderten Menschen ausbilden können (vgl. Meyer 2019, S. 291ff.).

Ähnlich zu den Eingrenzungen der eigenen Zuständigkeit bei Laubner erfolgen Bezugnahmen auf Vertreter*innen anderer Lehramtstypen in dem Datenmaterial Junges zu sonderpädagogischen Lehrkräften lediglich zur Abgrenzung der eigenen Anforderung und damit zusammenhängend zur Identifikation der eigenen beruflichen Rolle. Kooperationsmöglichkeiten mit Akteur*innen anderer Lehramtstypen werden nicht thematisiert. Hingegen wird von den Studierenden die Gefahr wahrgenommen, im inklusiven Unterricht nicht als gleichwertige Lehrkraft anerkannt zu werden. Ihr Fazit daraus besteht darin, der Förderschule als späterem Dienstort den Vorzug zu geben (vgl. Junge 2020, S. 256).

Mögliche Gründe für die Leistungsfokussierung der Studierenden beider Lehramtsstudiengänge können darin liegen, dass die Studierenden in einem akademischen, stark leistungsorientiertem und selektivem Bildungssystem sozialisiert sind (vgl. Danz 2020, S. 216). Reiss-Semmler (2019) untersucht in ihrer Dissertation, wie Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen Spannungsverhältnisse zwischen Inklusion als normativer Anforderung und dem selektiven Schulsystem in der Grundschule begegnen. In ihren Rekonstruktionen wird deutlich, dass sich alle befragten Lehrkräfte an Erfahrungen innerhalb des selektiven Schulsystems und seiner Ausrichtung auf kognitive Leistungsfähigkeit orientieren (vgl. Reiss-Semmler 2019, S. 141). Es liegt daher die Schlussfolgerung nahe, dass Handelnde sich selbst in inklusiven Schulen und einem damit möglichst Inklusion befürwortendem Umfeld nicht einer latenten Fremddrängung des „selektive[n] Schulsystem[s] mit seiner äußeren Differenzierung auf der Basis von Leistungsunterschieden“ (ebd., 141) entziehen können.

Neben Anzeichen für eine Orientierung (angehender) Lehrkräfte an einer Leistungsnorm finden sich in Forschungen der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung vermehrt Hinweise darauf, dass Studierende in Diskursen um Inklusion ihre Aussagen danach ausrichten, was sie als sozial erwünscht wahrnehmen. Beispielsweise dokumentieren sich sowohl in den Forschungsergebnissen von Junge (2020) und Schröter-Brickwedde (2019) für Studierende des sonderpädagogischen Lehramts als auch in den Arbeiten von Radicke et al. (2020) zu inklusionsbezogenen Legitimationsmustern von Gymnasiallehrkräften Adaptionen der eigenen Positionen und des eigenen Sprachgebrauchs hinsichtlich einer angenommenen sozialen Erwünschtheit oder einen vermeintlichen Political Correctness (vgl. Junge 2020, S. 251; Radicke et al. 2020, S. 68; Schröter-Brickwedde 2019, S. 123).

Die bisher benannten Studien nehmen nur Studierende oder Lehrkräfte einzelner Lehramtstypen in den Blick. Ein Vergleich der Orientierungen Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge, wie er eben zuvor in Ansätzen angedeutet wurde, findet sich in empirischen Forschungsarbeiten bislang eher selten. Ausnahme bilden hier das im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrerbildung entstandene Projekt „Heterogenität in der Lehrerbildung von Anfang an“ (HeLeA) und die Dissertationsschrift von Gercke (2021) mit dem Titel „Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion“.

In dem Projekt HeLeA wurden „kollektive Erfahrungen und Vorstellungen von Studierenden zum Umgang mit schulischer Vielfalt“ (Bitterlich & Jung 2017, S. 44) mit Fokus auf das Unterrichtsfach Mathematik aus Gruppendiskussionen mit und Fragebögen für Studierende der Stu-

diengänge Lehramt an Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien sowie für Anwärter*innen im Vorbereitungsdienst rekonstruiert (vgl. Bitterlich & Jung 2019, S. 608f.; 2017, S. 44; Bitterlich et al. 2017, S. 1441ff.). Unterscheidungen zwischen den Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge konnten aufgrund des Studiendesigns nicht getroffen werden. Es deutete sich jedoch auch in den studiengangsgemischten Diskussionsgruppen an, dass die Teilnehmenden der verschiedenen Lehramtstypen Heterogenität und eine daraus abgeleitete Leistungsspanne als z. T. überfordernde Herausforderung für die schulische Unterrichtspraxis wahrnahmen (vgl. Bitterlich & Jung 2019, S. 621; 2017, S. 44). Zwar erkannten die Studierende auch Potenziale des Unterrichtens einer heterogenen Schüler*innenschaft, doch konnten sie keine produktiven Umgangsformen mit Heterogenität im Unterricht antizipieren. Die Vorbereitung durch die Universität auf eine Bewältigung der Unterrichtspraxis wurde insgesamt als nicht ausreichend beurteilt (vgl. ebd., S. 44f.).

Gercke untersucht in ihrer Dissertation, wie sich Studierende des grundschul-, regelschul- und förderpädagogischen Lehramts²⁹ den Begriff Inklusion im Kontext des Lehrer*innenberufs aneignen (vgl. Gercke 2021, S. 13; 2018, S. 212). Aus ihren Forschungsergebnissen stechen vor allem zwei Aspekte hervor: Erstens rekonstruiert Gercke, dass sich die befragten Studierenden bei der Entwicklung eines Inklusionsbegriffs an normativen Bezugspunkten orientieren, wie sich auch in den zuvor aufgeführten Studien herausgestellt hat. Zweitens zeigt sich, dass die Studierenden inklusionsbedingte Anforderungen an den Lehrer*innenberuf auf ein für sie selbst zu bewältigendes Maß reduzieren. In dieser Form der Komplexitätsreduktion erkennt Gercke eine mögliche Aneignungspraktik des Lehrer*innenberufs. Vor allem Studierende des Lehramts für Regelpädagogik und des Grundschullehramts nehmen ihren Ergebnissen zufolge schulische Inklusion als teilweise überfordernden Mehraufwand wahr (vgl. Gercke 2021, S. 369). Studierende der Förderpädagogik orientieren sich in ihren Aussagen hingegen stärker am normativen Inklusionsdiskurs. So ist „die Anerkennung des Individuums in seiner Einzigartigkeit und mit seinen individuellen Bedürfnissen (...) sowohl unter angehenden Förderpädagog*innen als auch in inklusiven Bildungstheorien ein zentraler Ausgangspunkt“ (ebd., S. 369f.).

Abweichungen von einer aufgestellten Norm, wie einer Leistungsnorm, werden im Zuge der Komplexitätsreduktion lehramtsunabhängig als Problem wahrgenommen. Entsprechend wird in den Diskussionen eine „Heterogenität der Schüler*innenschaft ignoriert oder abgelehnt, um handlungsfähig zu bleiben; oder es wird kaum Handlungsfähigkeit deutlich, weil sich die Studierenden auf analytisch-abstrakte Diskursebenen zurückziehen“ (ebd., S. 370). Interessant ist, dass die Orientierungen der Studierenden aller Lehramtsstudiengänge hohe Parallelen zu den Zielsetzungen und inhaltlichen Ausrichtungen der verschiedenen Studienverlaufspläne aufweisen (vgl. ebd., S. 371.). Studierenden des grundschulpädagogischen Lehramts gelingt es dabei, theoretische Bezugspunkte mit solchen aus der Schulpraxis zu verbinden und sich als selbstwirksam zu erleben. Hingegen scheinen Studierende des sonderpädagogischen und des regelpädagogischen Lehramts ein Spannungsverhältnis zwischen theoretischen Normvorstellungen des Studiums und der schulischen Handlungspraxis zu erfahren (vgl. ebd., S. 372).

Aus den in diesem Unterkapitel stellvertretend für den gegenwärtigen Forschungsstand vorgestellten Studien lässt sich resümieren, dass zwar bereits eine umfangliche Forschungsarbeit im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung vorliegt, diese sich jedoch entwe-

29 An der Universität Erfurt, an der die Studie durchgeführt wurde, wird zwischen den Lehramtstypen Lehramt für berufsbildende Schulen, für Förderpädagogik, für die Grundschule und für die Regelschule unterschieden (s. dazu <https://www.uni-erfurt.de/studium/studienangebot/lehramt> (24.10.2021)).

der auf implizite Orientierungen oder Einstellungen zu Inklusion einzelner Lehramtstypen beschränkt. Konjunktives Erfahrungswissen als wesentliches Merkmal einer personalisierten Professionalität und als Grundlage professionellen Handelns in der inklusiven Unterrichtspraxis findet nur wenig Beachtung. Damit bleiben auch Potenziale, die der Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens durch die Betonung des Spannungsverhältnisses zwischen habitualisiertem und kommunikativem Wissen mit sich bringt, unberücksichtigt. So ist bislang ungeklärt, inwieweit die erste Phase der Lehrer*innenbildung für die Ausbildung konjunktiven Erfahrungswissens als Kern professionellen Lehrer*innenhandelns konstitutiv ist, insofern sie das sein kann, bzw. reproduzierend oder stabilisierend ist (vgl. Junge 2020, S. 256). Insbesondere die Studien, die auf der Ebene der performativen Performanz ansetzen, wie die von Laubner (2020), Junge (2020) oder Gercke (2021) zeigen jedoch, dass hier ein weiterer Forschungs- und Handlungsbedarf besteht, da Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge die Realisierung schulischer Inklusion als belastend für die eigene Handlungspraxis antizipieren. Auf vermeintliche Normabweichungen wird mit Ausschlusstendenzen reagiert, wie dem Verweis behinderter Schüler*innen aus dem gymnasialen Unterricht oder das Favorisieren der Förderschule als Lernort.

6 Fragestellung der Studie

Nachdem in Kapitel 2 die Komplexität des Inklusionsbegriffs sowohl hinsichtlich seiner theoretischen Ausgestaltung als auch seiner gesellschaftlich und politisch-rechtlichen Dimensionen herausgearbeitet wurde, werden in Kapitel 3 von schulischer Inklusion ausgehende Anforderungen an das Schulsystem aufgezeigt. Es wird deutlich, dass insbesondere Lehrkräfte auf der Ebene der Einzelschule mit erheblichen, z. T. nicht vereinbaren Anforderungen an die Realisierung schulischer Inklusion konfrontiert werden. In den Kapiteln 4 und 5 wurde darauffolgend ersichtlich, dass konjunktives Erfahrungswissen bestimmend für professionelles Handeln in der inklusiven Schulpraxis ist, hier jedoch weder Lehrer*innenbildung noch Lehrer*innenbildungsforschung ansetzen. Unter anderem die Forschungsergebnisse (Kapitel 5.4) von Junge (2020), Laubner (2020) und Gercke (2021) verdeutlichen allerdings einen entsprechenden Handlungsbedarf, indem sie erste Erkenntnisse darüber bieten, über welche Orientierungen Lehramtsstudierende zu Inklusion verfügen und wie sie mit antizipierten Anforderungen inklusiven Unterrichts umgehen.

Diesen Forschungsergebnissen ist insbesondere vor dem Hintergrund Beachtung zu schenken, dass es aktuelle Handlungspraktiken Lehramtsstudierender sind, die ihre zukünftigen Unterrichtspraktiken strukturieren. Zum Beispiel rahmen gegenwärtige Differenzpraktiken Lehramtsstudierender ihre zukünftige Unterrichtspraxis (vgl. Lücke 2021, S. 173ff.; 2020a, S. 246ff.; Lücke & Lindmeier 2019, S. 58ff.).

Weiter bleiben in der aktuellen Lehrer*innenbildungsforschung Potenziale, die der Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens durch die Betonung des Spannungsverhältnisses zwischen habitualisiertem und kommunikativem Wissen mit sich bringt, unberücksichtigt, obwohl die Diskussion um die Realisierung schulischer Inklusion normativ stark aufgeladen ist (Kapitel 2) und aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven vielfältige Anforderung an die schulische Handlungspraxis gestellt werden (Kapitel 3), die mit dem eigenen habitualisierten Wissen um schulische Strukturen und Unterricht ausbalanciert werden müssen. Eine zusätzliche Verschärfung erhält dieses Spannungsverhältnis dadurch, dass angehende Lehrkräfte gegenwärtig weder auf eigene Erfahrungen inklusiver Unterrichtspraxis als Schüler*innen noch auf ein in den jeweiligen Lehramtsstudiengängen tradiertes Handlungswissen zurückgreifen können.

Die Lehrer*innenbildung steht vor der Aufgabe, Lehramtsstudierende auf die Arbeit in einer inklusiven Unterrichtspraxis vorzubereiten, sie in der Bewältigung bestehender Spannungsverhältnisse zu begleiten und diese möglicherweise auch zu initiieren, um eine Reflexion des eigenen konjunktiven Erfahrungswissens anzuregen und so aus einer praxeologischen Perspektive Professionalisierung zu ermöglichen (Kapitel 5.3).

Die Erforschung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens Lehramtsstudierender ist eine notwendige Voraussetzung für eine inklusionsorientierte Adaption von Ausbildungsinhalten und -strukturen. Sie findet sich jedoch in der Lehrer*innenbildungsforschung ebenso wenig wie eine empirische Auseinandersetzung mit den Fragen danach, inwieweit die erste Phase der Lehrer*innenbildung für die Ausbildung konjunktiven Erfahrungswissens als Kern professionellen Lehrer*innenhandelns überhaupt konstitutiv bzw. reproduzierend oder stabilisierend ist. Mit der vorliegenden Studie wird an diesen Fragestellungen angesetzt und folgende Fragen bearbeitet:

Über welches inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen verfügen Studierende des sonderpädagogischen und des gymnasialen Lehramts?

- *Wie verändert sich dieses konjunktive Erfahrungswissen im Verlauf des Studiums?*
- *Welche Unterschiede lassen sich zwischen dem inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissen der Studierenden des sonderpädagogischen und des gymnasialen Lehramts rekonstruieren?*

Grund für die Fokussierung auf die Studierenden des sonderpädagogischen und des gymnasialen Lehramts ist, dass beide gesellschaftlich zunächst mit sehr unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen konfrontiert werden. Zum Beispiel wird das Gymnasium auch heute noch, wie etwa die Arbeiten von Laubner zeigen (Kapitel 5.4), mit einer starken Leistungsorientierung assoziiert und gesellschaftlich als zentraler Prädiktor für Bildungserfolg sowie vielfältige berufliche Möglichkeiten behandelt (vgl. Meidinger 2012, S. 19; Tenorth 2008, S. 252). Die gegenwärtige Legitimation des Aufrechterhaltens der klassischen gymnasialen Strukturen erfolgt über das Abitur und den damit verbundenen, exklusiven Leistungsanspruch, der jedoch kein aktuelles Phänomen, sondern Teil seiner historischen Genese ist (s. dazu Rabenstein et al. 2020; Picard 2011; Tenorth 2008; Freisel 2007). Tenorth spricht im Kontext des Gymnasiums daher von der Leitinstitution des deutschen Bildungswesens (vgl. Tenorth 2008, S. 252), auch wenn Schüler*innen mit Migrationserfahrung oder aus sozioökonomisch schwächeren Familien an Gymnasien nach wie vor deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Rabenstein et al. 2020, S. 12f.; Helsper et al. 2018, S. 51; Köller 2007, S. 15; Radtke 2007, S. 209). Behinderten Schüler*innen wird tendenziell eine gymnasiale Leistungsfähigkeit abgesprochen, so dass sie bis dato nicht als Adressat*innen gymnasialen Unterrichts erkannt werden (vgl. Laubner 2020, S. 144).

Die schulische Sonderpädagogik wird im Gegensatz zu gymnasialer Bildung sowohl von der Gesellschaft als auch von der Bildungspolitik stark in die Verantwortung für die Realisierung schulischer Inklusion genommen, was sich beispielsweise darin zeigt, dass einzig der Ausbildungsauftrag für das sonderpädagogische Lehramt explizit über eine allgemein gehaltene Sockelformulierung hinausgehend erweitert wurde (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S. 2; Lindmeier 2014, S. 85). Allerdings stammt auch die schulische Sonderpädagogik aus einer Tradition selektiver Beschulung (s. dazu Ellger-Rüttgardt 2008; Hänsel 2005). Anders als das Gymnasium legitimiert die schulische Sonderpädagogik ihren Exklusivitätsanspruch aus einer Tradition der humanitären oder caritativen Nothilfe bzw. Fürsorge gegenüber behinderten Menschen (vgl. Hänsel 2005, S. 102). Besonders dominant ist bis heute das seit dem 19. Jahrhundert bestehende Bild der Förderschule als notwendiger Schonraum zum Schutz des Wohlbefindens behinderter Schüler*innen (vgl. ebd.), auch wenn aktuelle Studien zeigen, dass das Wohlbefinden der Schüler*innen weniger von der Schulform abhängig ist, als von der Unterrichtsgestaltung der beteiligten Lehrkräfte (vgl. Serke 2019, S. 550f.). Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf fördert weniger das Wohlbefinden. Er geht vielmehr mit Kategorisierungs-, Stigmatisierungs- und Beschämungsprozessen einher (vgl. Serke 2019, S. 549; Schuhmann 2007, S. 201).

Weiter begründet sich die Fokussierung auf Lehramtsstudierende des sonderpädagogischen und des gymnasialen Lehramts damit, dass sich zwar an sie herangetragene gesellschaftliche Erwartungen und Assoziationen unterscheiden, sich jedoch im Hinblick auf die Anforderungen schulischer Inklusion ähnliche Problematiken finden. So sind die Theorietradition des gymnasialen und des sonderpädagogischen Lehramts im Diskurs um (schulische) Inklusion mit der Herausforderung konfrontiert, das bestehende Spannungsverhältnis zwischen dem gegenwärtigen, normativen, menschenrechtlich verankerten Anspruch an Inklusion und den jeweiligen Tradi-

tionen zu bewältigen und bisherige Praktiken sowie Leitideen unter der Prämisse von Inklusion zu adaptieren. Studierende beider Lehramtstypen werden damit vor ähnliche Problematiken gestellt, da sie als Schüler*innen eines selektiven Schulsystems und im Rahmen des Studiums in Theorietraditionen der Teildisziplinen sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt sozialisiert werden, was zwar ihr konjunktives Erfahrungswissen maßgeblich bestimmt, im Hinblick auf inklusiven Unterricht aber einer Transformation bedarf. Zudem werden Studierende beider Lehramtstypen mit gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen an ihr zukünftiges professionelles Handeln konfrontiert, woraus sich potenziell ein Spannungsverhältnis zu der von ihnen antizipierten Handlungspraxis entwickeln kann.

7 Forschungsdesign der Studie und ihre methodischen Grundlagen

Zur Beantwortung der in Kapitel 6 aufgeworfenen Fragestellung wurde ein sozial-rekonstruktives Forschungsvorgehen (s. dazu Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014; Kleemann et al. 2013) gewählt. Da es sich bei inklusionsbezogenem, konjunktivem Erfahrungswissen, wie es in Kapitel 4 deutlich wurde, um habitualisiertes Wissen handelt, wurde die Entscheidung getroffen, Gruppendiskussionen mit Studierenden des sonderpädagogischen Lehramts und des Lehramts an Gymnasien zu führen und diese mithilfe der dokumentarischen Methode auszuwerten. Zur Analyse möglicher Veränderungen des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens wurden die Gruppendiskussionen zu Beginn des Studiums und nach bzw. während der Anfertigung der Bachelorarbeit geführt und das jeweils rekonstruierte konjunktive Erfahrungswissen verglichen. Das Gruppendiskussionsverfahren empfiehlt sich im Kontext der aufgeworfenen Fragestellungen unter der Annahme, dass sich Wissen in Diskussionen reproduziert (vgl. Loos & Schäffer 2001, S. 28). Die dokumentarische Methode setzt hier an, indem sie als Methode der rekonstruktiven Sozialforschung auf die Rekonstruktion strukturidentischer Erfahrungen zielt (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 264; Bohnsack et al. 2013, S. 12). Eine Auswertung der erhobenen Daten mit der dokumentarischen Methode ist auch mit der engen Verzahnung des in dieser Studie genutzten Wissensbegriffs und der Methodologie der dokumentarischen Methode zu begründen. Bevor eine Vorstellung der Studienergebnisse (s. dazu Kapitel 8-11) erfolgt, soll nachstehend in die angewendeten Erhebungs- und Auswertungsmethode (Kapitel 7.1 & 7.2) sowie das Forschungsdesign (Kapitel 7.3) der Studie eingeführt werden.

7.1 Gruppendiskussionsverfahren

Gruppendiskussionen sind wissenschaftlich bislang, verglichen mit traditionellen Erhebungsverfahren wie Interviews oder Beobachtungen, wenig ausgearbeitet (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 384). Sie finden jedoch in einer Vielzahl unterschiedlicher Disziplinen, wie Medizin, Marktforschung oder Ingenieurwissenschaften, ihre Anwendung (vgl. Kamberelis et al. 2018, S. 692). In der qualitativen Sozialforschung wurden sie bislang seltener eingesetzt als andere qualitative Erhebungsverfahren, finden jedoch zunehmend stärkere Beachtung (bspw. Arbeiten von Reiss-Semmler (2019); Gercke (2018); Nentwig-Gesemann et al. (2016); Sturm (2013)). Dies begründet sich unter anderem darin, dass es sich um eine vergleichsweise junge Erhebungsmethode handelt. Ihren Ursprung hat die Methode in den 1930er Jahre im Kontext sozialpsychologischer Kleingruppenexperimente eines Forschungsteams um Kurt Lewin (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 384f.; Blank 2011, S. 291). Ihre Anwendung unterliegt von Anfang an einem gewissen Pragmatismus, da das Gruppendiskussionsverfahren in seiner Geschichte von den jeweiligen Forscher*innengruppen nach der jeweiligen Forschungsrichtung, der methodologischen Ausrichtung des Forschungsprojektes, der Zielsetzung und der Anzahl sowie der Art der Teilnehmenden adaptiert wurde (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 387ff.). In der jüngsten Vergangenheit finden sich beispielsweise Versuche, Gruppendiskussionen mit der Unterstützung visuellen Anschauungsmaterials (vgl. Przyborski 2018, S. 82ff.) oder online mit synchronen oder asynchronen Diskursverläufen durchzuführen (vgl. Schäffer 2018, S. 106f.; Abrams & Gaiser 2017, S. 435ff.; Ullrich & Schiek 2014, S. 460ff.; Liamputtong 2011, S. 157ff.). Blank spricht

bezüglich der Vielzahl an Weiterentwicklungen vom Vorliegen eines „Methoden Set“ (Blank 2011, S. 292), und Morgan beschreibt die Geschichte der Gruppendiskussionen in den Sozialwissenschaften als zugleich „considerable borrowing and considerable innovation“ (Morgan 1997, S. 2).

Das uneinheitliche Begriffsverständnis von Gruppendiskussionen spiegelt sich zudem sowohl in der hohen Anzahl an Termini wider, die zur Beschreibung dieser genutzt werden, als auch in den Bemühungen, die einzelnen Begrifflichkeiten sprachlich voneinander zu differenzieren. Exemplarisch lassen sich Bestrebungen aus dem anglo-amerikanischen Raum anführen, die Begriffe ‚focus group‘ und ‚group discussion‘ zu unterscheiden (vgl. Bohnsack & Przyborski 2009, S. 493). Diese Unterscheidung wird vornehmlich von Bohnsack und Przyborski postuliert und mit Unterschieden zwischen einem amerikanischen und deutschen Grundverständnis von Gruppendiskussionen begründet. Kühn und Koschel kritisieren jedoch, dass mit einer solchen Differenzierung weder dem Einfluss amerikanischer Theorietraditionen, wie dem Symbolischen Interaktionismus, noch der Mannigfaltigkeit deutscher Entwicklungen von Gruppendiskussionen Rechnung getragen werde, sondern eine Fokussierung auf das von Bohnsack und Przyborski weiterentwickelte Konzept von Gruppendiskussionen erfolge (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 49). Im deutschsprachigen Diskurs wird häufig auf die Termini ‚Gruppenbefragung‘, ‚Gruppengespräch‘ oder ‚Gruppendiskussionsverfahren‘ zurückgegriffen (vgl. Schäffer 2018, S. 101; Bohnsack & Przyborski 2009, S. 493), die mit unterschiedlichen methodischen und theoretischen Standpunkten sowie Vorgehensweisen verbunden sind (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 49). Beispielsweise handelt es sich bei Gruppenbefragungen um eine zeitökonomische Zusammenlegung von Einzelinterviews, wohingegen Gruppengespräche in bereits bestehenden Gruppenkonstellationen ohne Erhebungscharakter stattfinden, wie in Stammtischrunden (vgl. Schäffer 2018, S. 101). Dennoch werden die Begrifflichkeiten mitunter, die Unterschiede unbeachtet lassend, synonym verwendet (vgl. Lamnek 2005, S. 26). Nach Lamnek ist eine Gruppendiskussion in Anlehnung an Morgan (1997, S. 2) „eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird“ (Lamnek 2005, S. 27). Es handelt sich Lamnek (2005, S. 23) zufolge dabei um eine Kombination aus Experiment, Befragung und Beobachtung. Kühn & Koschel präferieren für die qualitative Forschung ein Verständnis von Gruppendiskussionen als eine „qualitative Form der Befragung“ (Kühn & Koschel 2018, S. 51), da ihres Erachtens ähnlich zu Einzelbefragungen in Gruppendiskussionen „die Eingrenzung einer Gesprächssituation, in der die Teilnehmer an einer Studie ausführlich Raum haben, ihre Erfahrungen und Ansichten mit eigenen Worten zu schildern“ (ebd.), angestrebt wird. Experimente entsprechen ihrer Ansicht nach nicht einem qualitativen Forschungsparadigma. Ein Kennzeichen von Gruppendiskussionen als Form der Beobachtung missachte zudem die Bedeutung der Interaktion zur Aushandlung von Wissenszusammenhängen innerhalb der Diskussion (vgl. ebd.). Bohnsack kritisiert hingegen den Begriff der Befragung und stellt fest, dass

„man von Gruppendiskussionen nur dort sprechen [kann], wo die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern in einem zugrunde liegenden theoretischen Modell, d. h. in metatheoretischen Kategorien mit theoriegeschichtlicher Tradition verankert sind“ (Bohnsack 2014a, S. 107).

Lamnek & Krell differenzieren in Anlehnung an Koolwijk & Wicken-Mayser (1974) in vermittelnde und ermittelnde Gruppendiskussionen. Erstere werden überwiegend in der Personal- und Organisationsentwicklung, Marktforschung oder Unternehmensberatung zur Initiie-

rung von Gruppenprozessen eingesetzt. Ermittlende Gruppendiskussionen werden vor allem in der Sozialforschung mit einem Interesse an den Orientierungen der Teilnehmenden sowie zum Erkenntnisgewinn über gruppenspezifische bzw. -dynamische Verhaltensmuster genutzt (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 388ff.; Lamnek 2005, S. 30). Nachfolgend erfolgt aufgrund des rekonstruktiv ausgerichteten Forschungsdesigns der Studie eine Beschränkung auf Erläuterungen zu der Anwendung von Gruppendiskussionen im Kontext der rekonstruktiv-qualitativen Sozialforschung (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 52; Bohnsack et al. 2010, S. 10ff.). Aufgrund der methodologischen Passung zum Design der vorliegenden Studie wird dabei insbesondere auf Weiterentwicklungen des Gruppendiskussionsverfahrens von Bohnsack Bezug genommen, welches auf die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen bzw. habitualisierten Wissens zielt (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 387; Bohnsack 2014a, S. 107ff.).

7.1.1 Konstitution und Organisation von Gruppendiskussionen

Gruppendiskussionen in der in dieser Studie genutzten Form haben keinen Interviewcharakter, wie Gruppen- oder Parallelinterviews, sondern initiieren eine Diskussion unter den teilnehmenden Gruppenmitgliedern. Der Verlauf ist dabei im Wesentlichen abhängig von den Diskussionsteilnehmenden und entwickelt sich in der Situation selbst (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 43; Schäffer 2018, S. 104). Aufgrund dieser Offenheit der Diskursstruktur bestehen große Parallelen zu alltäglichen Diskussionen oder Gesprächen, die ein authentisches Offenlegen von Positionierungen bzw. Einstellungen der Teilnehmenden begünstigen (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 397). Zentraler Unterschied zu alltäglichen Diskussionen im privaten Raum ist jedoch, dass das Thema der Diskussion durch eine möglichst neutrale Diskussionsleitung gesetzt und durch deren Lenkung des Diskursverlaufs ein Beibehalten der von ihr gewünschten Schwerpunktsetzung fokussiert wird (vgl. Schreier 2013, S. 231ff.). Die Moderation orientiert sich dazu bewusst an den alltäglichen Sprachgebrauch der Teilnehmenden (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 52).

„Im Unterschied zu Zugangsweisen, die vorerst Individuelles isoliert erfassen und die Beziehung zum kollektiven Charakter sozialer Phänomene erst nachträglich herstellen, ermöglichen Gruppendiskussionen einen weniger mittelbaren, wenn auch nicht direkten, so doch empirisch überprüfbaren Zugang zu kollektiven Orientierungen“ (Lamnek & Krell 2016, S. 401f.).

Die Gruppe wird dabei nicht auf ihre einzelnen Mitglieder reduziert, sondern im Verständnis von Kurt Lewin als Einheit verstanden, welche sich durch die „Interdependenz ihrer Glieder konstituiert“ (Lewin 1982, S. 205). Interdependenzen können nach Lewin vielfältig begründet sein, bspw. durch Loyalität oder Zugehörigkeitsgefühle, aber auch finanzielle Abhängigkeit (vgl. ebd.). (Gruppen-)Positionierungen oder Aushandlungen werden entsprechend in der Interaktion herausgearbeitet und sind Erzeugnis eines kollektiven Aushandlungsprozesses (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 397). So zentriert sich der Diskursverlauf schnell auf den Kern des konjunktiven Erlebens, also auf das Gemeinsame im eigenen Erfahrungsraum (vgl. Przyborski 2004, S. 36). Geteilte Erfahrungen, bspw. durch homologe sozialisationsgeschichtliche oder generationsspezifische Bedingungen, werden dabei in der Diskussion aktualisiert (vgl. Bohnsack 2014a, S. 124). Gruppendiskussionen eignen sich somit weniger für die Erhebung individueller Orientierungen oder Positionierungen, sondern vielmehr für die Erhebung kollektiver Orientierungen.

Die Wahl der Diskussionsteilnehmenden sowie die Entscheidung für ‚natürliche Gruppen‘ (auch ‚Realgruppen‘ genannt), d. h. im Alltag bereits bestehende Gruppenkonstellationen, oder für das Forschungsprojekt extra zusammengestellte Gruppen erfolgt je nach Forschungsinteresse oder

Zielsetzung des Projektes (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 15). Im letzteren Fall muss zur Gewährleistung eines sowohl vertrauensbasierten als auch offenen Gespräches vorab ein zumindest kurzes gegenseitiges Kennenlernen der Gruppenmitglieder ermöglicht werden (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 168). Der Einfluss gruppenspezifischer Prozesse innerhalb der Gruppe auf den Diskursverlauf ist bislang nicht systematisch untersucht (vgl. Schreier 2013, S. 233). Allerdings ist davon auszugehen, dass die Gruppendynamik sowie die Zusammensetzung der Teilnehmenden Themensetzungen sowie Art und Weise des Gesagten in der Diskussion beeinflussen (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 235). Aus einer praxeologischen Perspektive ist nicht anzunehmen, dass sich die Orientierungen bzw. die habitualisierten Wissensbestände der Beforschten in der Gruppendiskussion neu konstituieren bzw. ausbilden, sondern diese im gemeinsamen Diskurs zum Ausdruck gebracht werden. Przyborski setzt dabei voraus, dass „die Verständigung über gemeinsame Orientierung (...) ganz wesentlich auf einem gesprächspraktischen Wissen, auf einer formalen Pragmatik [basiert]“ (Przyborski 2004, S. 37), die den Forschenden intentional nicht zugänglich ist, sondern sich kollektiv zwischen den Diskussionsteilnehmenden entfaltet. Diese „formale Pragmatik“ bestimmt die Ebene der Performanz kollektiver Orientierungen einer Gruppe. Sie lassen sich folglich nur durch eine umfassende Rekonstruktion der Diskursstruktur, wie der Diskursdramaturgie oder wechselseitigen Bezugnahmen, im vollen Umfang offenlegen (vgl. ebd.).

Der angestrebte sich selbst entwickelnde Diskursverlauf soll in der Diskussion von der Moderatorin durch einen einleitenden Gesprächsimpuls sowie ggf. ergänzende Reizimpulse initiiert werden. Ein vorbereiteter Diskursleitfaden kann dabei der Gruppenleitung als Unterstützung dienen und stellt eine unabhängige Variable bei einer mehrfachen Durchführung der Diskussion mit unterschiedlichen Teilnehmendenkonstellationen dar (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 392f.). Dennoch ist die Diskussionsleitung keinesfalls an diesen gebunden, sondern kann ihn nach Bedarf auch während der Diskussion modifizieren (vgl. ebd., S. 390). In der vorliegenden Studie wurden die Diskussionen nur durch einen einleitenden Impuls und gesprächsrelevante Nachfragen möglichst wenig zu beeinflussen versucht, um so eine sich möglichst selbstläufig entwickelnde Diskussion zu erreichen (vgl. Loos & Schäffer 2001, S. 13).

Die Diskursführung bei Gruppendiskussionen gliedert sich in zwei Phasen – eine initiale Hauptphase sowie eine Nachfragephase. Erste dient zur Initiierung eines selbstläufigen Diskurses. Impulse und Fragen beabsichtigen in dieser Phase der Diskussion vor allem die Anregung von Erzählungen oder Beschreibungen. Eindeutige Themensetzungen oder argumentative Positionierungen durch die Moderation sind zu vermeiden (vgl. Lamnek 2005, S. 131). In der vorliegenden Studie bedeutet dies zum Beispiel, dass Stellungnahmen der Moderatorin zum Begriff Inklusion nicht angezeigt sind, im Gegensatz zu diskussionsanregenden Fragen nach persönlichen Erfahrungen mit Inklusion der Diskussionsteilnehmenden, welche die Diskussion anregen sollen. Für das Forschungsinteresse bedeutsame und von den Gruppenmitgliedern selbst nicht angesprochene Themen sollten erst in der Nachfragephase in den Diskurs eingebracht werden, um eine Beeinflussung der Themensetzung durch die Nachfragen zu vermeiden. Diese Phase wird jedoch erst eingeleitet, wenn das immanente Potenzial ausgeschöpft ist. Markiert wird der Bedarf nach einem Phasenwechsel meist durch eine zunehmende Ermüdung der Diskussion. Zum Abschluss des Diskursverlaufes sind im Diskurs identifizierte Diskontinuitäten oder Widersprüche aufzugreifen. Die Diskutierenden sollen auf diese Weise mit eigenen Relevanzsetzungen konfrontiert werden und Anregungen zur persönlichen thematischen Positionierung erhalten (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 168ff.; Lamnek 2005, S. 132).³⁰

30 Zu deren Anregung entwickelte Bohnsack reflexive Prinzipien der Gesprächsführung (s. dazu Bohnsack 2014a, S. 225ff.).

7.1.2 Besonderheit der Eingangsphase einer Diskussion

Im Gegensatz zu Gruppenprozessen, die in der Literatur in einer Vielzahl von Modellen erklärt werden (vgl. Meyer 2019, S. 41; König & Schattenhofer 2012, S. 60ff.) existiert für den Prozess von Gruppendiskussionen nur ein Verlaufsmo­dell aus den 1950er Jahren. Pollock entwickelte ein sogenanntes Integrationskontinuum, nach welchem Gruppendiskussionen im Ideal fünf Phasen (Fremdheit, Orientierung, Anpassung, Vertrautheit, Konformität) durchlaufen (vgl. Blank 2011, S. 296f.). Zwar erfuhr das Modell verschiedene Erweiterungen, u. a. um eine sechste Stufe (Abklingen der Diskussion) von Nießen (1977, S. 66), doch gilt seine empirische Basis, ähnlich wie bei den Gruppenprozessmodellen (vgl. König & Schattenhofer 2012, S. 61), als umstritten und wurde in anderen Untersuchungen widerlegt³¹. Daher soll an dieser Stelle lediglich auf die Besonderheit der Eingangsphase einer Diskussion eingegangen werden, da das in der Studie gesetzte Thema Inklusion stark normativ aufgeladen ist und insbesondere in Diskussionsgruppen mit einander noch unbekannt­en Mitgliedern vorab erhebliche Unsicherheiten zu erwarten waren und sich tatsächlich auch rekonstruieren ließen. Anfangssituationen in (neu konstituierten) sozialen Gruppen ohne feste Rituale sind durch eine starke strukturelle Unbestimmtheit geprägt, da sich zwischen den einzelnen Interaktionspartner*innen noch kein Geschehen ausgebildet hat, in das alle Beteiligten eingebunden sind (vgl. Herrle 2013, S. 425). Entsprechende Mechanismen der Gruppeninteraktion bilden sich erst mit Beginn einer Diskussion oder eines Gesprächs aus und sind konstituierend für die weitere Praktiken innerhalb der Gruppe (vgl. Meyer 2019, S. 89). Auch Pollock erkennt in seinem Verlaufsmo­dell die erste Phase als Phase der Fremdheit, die sich durch Unverbindlichkeit in den Aussagen und durch Rückversicherungen auszeichnet (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 223).

Im Kontext der vorliegenden Studie ist zu Beginn von Diskussionen um den Begriff Inklusion ein vorsichtiges ‚Abtasten‘ der Teilnehmenden mit zunächst unverbindlichen Aussagen in der Eingangsphase zu vermuten, insbesondere wenn sich die Teilnehmer*innen noch nicht kennen. Grund für diese Unsicherheit ist u. a. eine von Anfangssituationen, hier dem Beginn einer Gruppendiskussion, ausgehende für die Beteiligten nicht fassbare Vielfalt an Möglichkeiten des weiteren Ablaufs. Geißler betont daher die Notwendigkeit, bestehende Möglichkeiten einzugrenzen (vgl. Geißler 2016, S. 56). Es lässt sich dabei ein Widerspruch zu dem Bestreben der Moderation festmachen, selbstläufige Gruppendiskussionen durch einen möglichst offenen Anfangsimpuls zu initiieren. In der vorliegenden Studie wurde versucht, diesem unausweichlichen Spannungsverhältnis durch eine noch vor den Impuls gesetzten Einleitung zu begegnen. Von der Diskussionsleitung erwartete Unsicherheiten der Teilnehmenden darüber, wie frei und offen über den Themenkomplex Inklusion im Rahmen der Diskussion gesprochen werden könne, sollten in der durchgeführten Erhebung mit dem Hinweis darauf reduziert werden, dass es keine richtigen oder falschen bzw. guten oder schlechten Aussagen zu dem Thema gebe und das Forschungsinteresse auf den persönlichen Überlegungen der Studierenden liege.

Auch für die anschließende Auswertung des erhobenen Datenmaterials ist die Eingangssequenz von beachtlicher Relevanz, da die Reaktion der Beforschten auf den Eingangsimpuls „eine erste Rekonstruktion der feld- bzw. auch fallspezifischen Relevanz der Grundannahmen, die das Forschungshandeln strukturieren“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 292), gestattet. Beispielsweise ist aufgrund der beschriebenen Struktur von Anfangssituationen davon auszugehen, dass

31 Die Annahme, jede Gruppendiskussion münde in der Herausbildung einer Gruppenkonformität, schließt beispielsweise das Auftreten oppositioneller oder divergenter Diskursverläufe, in denen konkurrierende Orientierungen verhandelt werden (vgl. Przyborski 2004, S. 216), aus und kann daher nicht aufrecht erhalten werden.

die Diskussionsteilnehmenden insbesondere solche Aussagen in den Diskurs einbringen, die aus ihrer Sicht eher unverbindlich, zugleich als gesellschaftlich akzeptiert sowie anerkannt gelten und damit einer gesellschaftlich wahrgenommenen Normsetzung entsprechen.

7.1.3 Ausrichtung an einem wissenssoziologischen Erkenntnisinteresse in der Wahl von Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument

Diese Studie folgt aufgrund des zugrundeliegenden Verständnisses von Wissen (Kapitel 4.5) einer praxeologischen Ausrichtung von Gruppendiskussionen, die maßgeblich durch Weiterentwicklungen von Bohnsack (Kapitel 4.4) unter Bezugnahme auf Arbeiten von Mannheim (Kapitel 4.2) geprägt und von diesem in der rekonstruktiven Sozialforschung verortet wurde (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 264; Bohnsack & Przyborski 2009, S. 493). Bohnsack geht in Orientierung an Mangold davon aus, dass sich geteilte Orientierungen nicht in der Diskussion konstituieren, sondern sich in dieser reproduzieren und somit weniger ein gruppenspezifisches Produkt sind (vgl. Loos & Schäffer 2001, S. 28). In Anlehnung an Mannheim begründet die Methodologie „die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen und somit die Zuverlässigkeit der Methode“ (Bohnsack & Przyborski 2009, S. 496).

Grundlegend dafür ist der von Mannheim geprägte Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums (vgl. Loos & Schäffer 2001, S. 27; Gentile 2010, o. S.; Kapitel 4.2.1), d. h. „eine Ebene des Kollektiven, die durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erfahrungen gestiftet wird“ (Loos & Schäffer 2001, S. 28). Es handelt sich entsprechend um ein konjunktives Erfahrungswissen, das der Handlungspraktik einer Gruppe bzw. eines Milieus zugrunde liegt und determiniert, was das Kollektiv als ‚wahr‘ erachtet (vgl. Knoblauch 1996, S. 12). Die Verbundenheit mit einem Thema oder eine geteilte Erfahrung ergeben nach Mannheim jedoch nicht automatisch eine Gruppe (vgl. Bohnsack 2014a, S. 113; Mannheim 1970c, S. 525). Zentrale Bedingung hierfür ist das Teilen eines konjunktiven Erfahrungsraums. Bohnsack unterscheidet zur Veranschaulichung zwischen interaktiven und konjunktiven Erfahrungsräumen. Konjunktive Erfahrungsräume zeichnen sich durch das Teilen einer homologen Erlebnisgeschichte aus, wie strukturidentische Erfahrungen als Freiwilligendienstleistende in einer Werkstatt für behinderte Menschen mit Pflegeverantwortung, die zu einer konjunktiven Bindung zwischen den Gruppenmitgliedern führen (vgl. Bohnsack, S. 122f.). Interaktive Erfahrungsräume entstehen direkt in der Interaktion, „das heißt in der Bearbeitung von Differenzen und Kongruenzen unterschiedlicher gesellschaftlicher Erfahrungsräume oder Milieus wie auch gegenüber institutionalisierten Normen und Identitätserwartungen“ (ebd. 2017, S. 121). Ihre geteilte Erfahrung beruht nur auf der Face-to-Face-Beziehung in der Interaktion. In einer Gruppendiskussion zum Thema Inklusion entwickelt sich beispielsweise ein solcher interaktiver Erfahrungsraum. Eine Gruppe entsteht nach Bohnsack jedoch erst dann, wenn in dem interaktiven Erfahrungsraum ein konjunktiver Erfahrungsraum zum Ausdruck gebracht wird. Folglich bildet jede Gruppe einen interaktiven Erfahrungsraum, dieser aber noch keine Gruppe (vgl. ebd., S. 122). Nach Kühn und Koschel (2018), aber auch Loos und Schäffer (2001) bedarf es daher für eine ergiebige Gruppendiskussion einer Homogenität der Diskussionsteilnehmenden hinsichtlich eines Rekrutierungskriteriums, um das Potenzial, kollektive Erfahrungsräume identifizieren zu können, zu erhöhen (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 265; Loos & Schäffer 2001, S. 43f.). Für die vorliegende Studie wurden deshalb Gruppendiskussionen mit Studierenden mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien in getrennten Gruppen durchgeführt, um mögliche Übereinstimmungen und Unterschiede ihrer Orientierungen analysieren zu können (vgl. Lücke & Lindmeier 2019, S. 58). Zugleich stellt das Studienziel ein von Kühn und Koschel oder Loos und Schäffer gefordertes, je nach Studiengang für die Gruppen homogenes Rekrutie-

rungskriterium dar. Bestrebungen, ausschließlich Realgruppen zu befragen, um die Fremdheit in der Eingangsphase einzugrenzen und einen von Beginn an offeneren Diskurs um den Themenkomplex Inklusion zu ermöglichen, konnten aufgrund von Schwierigkeiten bei der Akquise der Diskussionsteilnehmenden, insbesondere mit dem Studiengangsziel Lehramt an Gymnasien, nicht ausnahmslos umgesetzt werden. Insgesamt wurden Diskussionen mit zehn Teilnehmendengruppen geführt, vier dieser Gruppen wurden für die Studie ausgewählt (s. dazu Kapitel 7.3). Die beiden Diskussionsgruppen mit dem Studienziel Lehramt für Sonderpädagogik wurden von jeweils einem Gruppenmitglied mit dem Auftrag zusammengestellt, Kommiliton*innen auszuwählen, mit denen sie gerne über Inklusion diskutieren würden. Auf diese Weise konnten zwar keine Realgruppe im engeren Sinne gewonnen werden, jedoch trotzdem Gruppen mit tragfähigen Peer-Kontakten, was möglicherweise die Befangenheit innerhalb der Gruppe reduziert und das Interesse an einem gegenseitigen Austausch erhöht. Für die beiden Gruppen mit dem Studienziel Lehramt an Gymnasien konnte auch dieses Vorgehen aufgrund der Akquise-Schwierigkeiten nicht konstant aufrechterhalten werden, so dass die Gruppe 1 aus einzelnen Interessierten zusammengestellt wurde. Beim ersten Erhebungszeitpunkt stellte sich jedoch heraus, dass sich zwei der Teilnehmenden (Markus und Ole) aus der Schulzeit kennen. Die Gruppe 2 hatte sich gemeinsam für die Diskussion gemeldet. Hier handelt es sich um eine befreundete Realgruppe, von der eine Studierende allerdings aufgrund ihres Doppelstudiums stark beeinflusst ist durch sonderpädagogische Erfahrungsräume.

Unabhängig vom Studienziel wird davon ausgegangen, dass alle Diskussionsteilnehmenden über Erfahrungen mit Inklusion verfügen. Erfahrungen als Schüler*in innerhalb eines inklusiven Schulsystems sowie theoretische Vorerfahrungen durch den Besuch von Universitätsseminaren zum Thema Inklusion bilden dabei keine zwingende Voraussetzung. Vielmehr wird angenommen, dass die Diskussionsmitglieder als Teil der Gesellschaft in ihrer Alltagspraxis über eigene Handlungserfahrungen mit Inklusion/Exklusion verfügen. Diese Annahme beruht auf einem Verständnis von Inklusion, das in der Verzahnung von Inklusion mit dem Gegenbegriff Exklusion ein zentrales Charakteristikum sozial-gesellschaftlicher Relationen erkennt (z. B. Kronauer 2010, S. 25ff.; Luhmann 1998, S. 618ff.; s. dazu Kapitel 2.2).

Zur Gewährleistung der Reproduktion kollektiver Orientierungen zum Thema Inklusion innerhalb der verschiedenen Diskussionen muss bei einer wissenssoziologisch-orientierten Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens davon ausgegangen werden, dass diese nur in möglichst selbstläufigen Diskursverläufen zum Ausdruck gebracht werden. Von der Moderation bzw. Gruppenleitung wird daher größtmögliche Zurückhaltung sowohl bezüglich der thematischen Lenkung des Diskurses als auch der eigenen Positionierung verlangt (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 267; Przyborski & Riegler 2010, S. 440). Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die moderierende Diskussionsleitung Sonderpädagogin ist und durch ihr Forschungsthema ein Interesse am Themenkomplex Inklusion ausstrahlt. Sowohl die Studierenden mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik als auch die Studierenden mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien könnten daher ihr gegenüber aus unterschiedlichen Gründen eine gewisse Erwartungshaltung entwickelt haben, die die eigene Handlungspraktik während der Diskussion beeinflusst.

7.2 Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungswissens mit der dokumentarischen Methode

Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung ermöglichen das Herausarbeiten kollektiver, strukturidentischer Erfahrungen aus erhobenen Gruppendiskussionen (vgl. Kühn & Koschel 2018, S. 264; Bohnsack 2014a, S. 22ff. & S. 33ff.). Aufgrund der engen, auch von Bohnsack

intendierten Verzahnung der hier dargelegten methodologischen Grundlagen des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode sowie der Passung zu dem vorliegenden Erkenntnisinteresse der Studie eignet sich in dieser eine Auswertung des erhobenen Datenmaterials mit der dokumentarischen Methode. Mit ihrer Hilfe

„gelingt es, den ‚wörtlichen‘ Sinngehalt von Einzeläußerungen zu transzendieren und zu jenen tieferliegenden Orientierungsstrukturen und Orientierungsmustern (Bohnsack 1998) vorzudringen, welche sich als kollektive erst im Zusammenspiel der Einzeläußerungen dokumentieren“ (Herv. i. Orig., Bohnsack & Przyborski 2009, S. 495).

Die dokumentarische Methode versteht sich von ihrem Selbstverständnis zugleich als Methode und Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Bohnsack et al. 2015, S. 12). Sie findet neben der Erziehungswissenschaft auch in weiteren Forschungsfeldern der qualitativen Sozialforschung ihren Einsatz (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 279; Bohnsack et al. 2013, S. 10). Die Methodologie ist auf Bestrebungen Mannheims zurückzuführen, für die Human- und Sozialwissenschaften in Abgrenzung zu den Naturwissenschaften eine neue Form der Erkenntnislogik zu generieren. Sie beruht demzufolge auf den in Kapitel 4.2 dargelegten wissenssoziologischen Arbeiten Mannheims, erfuhr jedoch zunächst durch Garfinkel und seit den 80er Jahren parallel zu den Ausarbeitungen des Gruppendiskussionsverfahrens durch Bohnsack Weiterentwicklungen (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 12; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 277; Meuser 2013, S. 231).

Methodologisch wird keine erkenntnislogische Unterscheidung in ‚subjektiv‘ und ‚objektiv‘ angestrebt, sondern durch eine analytische Trennung habitualisierten und kommunikativen Wissens, d. h. im Sprachgebrauch der dokumentarischen Methode durch eine Unterscheidung einer dokumentarischen und einer immanenten Sinnebene, eine Bearbeitung der Frage nach dem ‚Wie‘ sozialer Realität beabsichtigt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 281; Bohnsack et al. 2013, S. 12; Bohnsack 2010, S. 100). Die Frage nach dem ‚Wie‘ sozialer Realität findet in der Dokumentenanalyse Ausdruck in der Frage nach dem Rahmen bzw. der Form der Bearbeitung eines Themas oder einer Problemstellung (vgl. Nohl 2017, S. 2). Ziel der dokumentarischen Interpretation ist dabei die Rekonstruktion der Verflechtung gesellschaftlicher Strukturen und kollektiver Handlungspraktiken (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 156). Forschungsgrundlage bildet dafür die Handlungspraxis der Beforschten (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 16), welche sowohl in körpergebundenen als auch verbalen Praktiken Ausdruck findet (vgl. Bohnsack 2017, S. 143). Die Rekonstruktion von Denk- und Handlungsmustern der Beforschten mit der dokumentarischen Methode erfolgte ursprünglich auf der Basis von Textdokumenten, wie transkribierten Gruppendiskussionen, Interviews oder Beobachtungsprotokollen. Mittlerweile findet die Methode jedoch auch vermehrt in der Analyse von Bild- oder Videodokumenten ihre Anwendung (vgl. Bohnsack 2018b, S. 53; 2013c, S. 75ff.; Wagner-Willi 2013, S. 133f.). Aus den unterschiedlichen Daten ergeben sich verschiedene Schwerpunktsetzungen und Adaptionen des methodischen Vorgehens. Aufgrund des Designs der vorliegenden Studie wird nachfolgend ein Schwerpunkt auf die dokumentarische Textinterpretation von Gruppendiskussionen gesetzt. Diese beruht in Anlehnung an Mannheim auf der Annahme, dass habitualisiertes Wissen bzw. konjunktive Erfahrungsräume durch Sprache zum Ausdruck gebracht werden, d. h. Sprache in der Handlungspraktik immer an das Kollektiv gebunden ist, das sie hervorbringt. Der Gehalt einer Aussage oder eines Begriffes ist entsprechend an die konjunktive Erfahrung der Sprechenden gebunden (vgl. Mannheim 1980b, S. 217ff.). Zur Veranschaulichung führt Mannheim beispielhaft an,

„daß insbesondere bedeutende Revolutionsreden, wenn sie nur gedruckt gelesen werden, oft als nichtsagend und unbedeutend erscheinen, während sie in der Versammlung, wo der konjunktive Erfahrungsraum noch vorhanden war und die Rede sozusagen nur die hinweisende Funktion auf gemeinsam Erlebtes hatte, als ein adäquater Ausdruck erlebt wurden“ (Mannheim 1980b, S. 219).

7.2.1 Verstehen und Interpretieren im Verständnis der dokumentarischen Methode

Die folgenden Worte Bourdieus umschreiben, auch wenn sie dies ursprünglich nicht beabsichtigen (s. dazu Meuser 2013), ein elementares Ziel der Arbeit mit der dokumentarischen Methode, welcher es als rekonstruktives Verfahren gelingt, herauszuarbeiten „mit welchen Praktiken und auf der Basis welcher Wissensbestände die Akteure die in sozialen Indikatoren angezeigten ungleichen Verhältnisse (re-)produzieren“ (Meuser 2013, S. 236):

„Die vergrabenen Dinge in jenen ans Tageslicht zu bringen, die diese Dinge erleben, aber nichts darüber wissen, andererseits jedoch mehr darüber wissen als irgendjemand sonst“ (Bourdieu 2010, S. 406).

Zentral dafür ist die bereits im vorherigen Abschnitt benannte Unterscheidung von habitualisiertem bzw. konjunktivem, und immanentem bzw. kommunikativem Wissen (vgl. Bohnsack 2018b, S. 54; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 277 & 283ff.). In der Terminologie der dokumentarischen Methode finden sich sowohl zur Bezeichnung des habitualisierten als auch des kommunikativen Wissens verschiedene Begrifflichkeiten, wie atheoretisches oder konjunktives Wissen für habitualisierte Wissensbestände und immanentes Wissen für kommunikative Wissensgehalte, die weitestgehend synonym verwendet werden. Es wird im Folgenden, wie in Kapitel 4.5 dargelegt, für ein besseres Sprachverständnis nur auf die Begriffe habitualisiertes und kommunikatives Wissen zurückgegriffen. In ausgewählten Zitaten zur Erläuterung der Methode ist ein Vorkommen anderer Begrifflichkeiten jedoch möglich.

Das kommunikative Wissen umschließt im Kontext der dokumentarischen Methode an Normen ausgerichtetes, institutionalisiertes sowie rollenkonformes Handlungswissen, das von dem Subjekt als soziale Anforderung an die eigenen Handlungen wahrgenommen und von Bohnsack für die Arbeit mit der dokumentarischen Methode mit dem Begriff des Orientierungsschemas bezeichnet wird. Hierzu zählt beispielsweise Wissen um die Gliederung der Schullaufbahn in Abschnitte (Grundschule, weiterführende Schule) oder um gesellschaftliche Umgangsformen (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 21f.; Kleemann et al. 2013, S. 156f.). Handlungsmuster, die mit anderen aufgrund homologer biografischer oder milieuspezifischer Sozialisationserfahrungen geteilt werden und die Basis kollektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungspraktiken bilden, werden unter dem Termini Orientierungsrahmen beschrieben und umfassen das habitualisierte Wissen (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 22; Bohnsack 2017, S. 104; Kleemann et al. 2013, S. 157). Bohnsack nutzt dafür auch den Begriff der „habituellen Übereinstimmung“ (Bohnsack 2017, S. 111). Exemplarisch sind hier homologe Erfahrungen anzuführen, die Handlungsmuster formen, beispielsweise als erstes Mitglied der Familie ein Studium aufzunehmen und eine akademische Laufbahn anzustreben. Orientierungsschemata und -rahmen müssen nicht konsistent zueinander sein, d. h. übereinstimmen, sondern können auch in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 22). Inkonsistenten können beispielsweise auftreten, wenn ein differenzsensibler Unterricht auf der kommunikativen Ebene als zentraler Gelingensfaktor schulischer Inklusion benannt wird, in der Handlungspraxis jedoch eine abwertende Pauschalisierung behinderter Schüler*innen als leistungsschwach erfolgt (vgl. Lücke 2020, S. 247ff.). Orientierungsschemata und -rahmen bilden zusammen Orientierungsmuster, also das gesamte handlungsprägende Erfahrungswissen eines Subjektes (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 156). Dabei handelt es sich

„um Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch in Sprechhandlungen und Darstellungen, reproduzieren“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 295), ohne dabei expliziert zu werden (vgl. ebd.). Ihre Trennung ist jedoch v. a. als analytische Heuristik zu verstehen, da

„das habitualisierte und inkorporierte Wissen, der Habitus, immer schon in seiner Relation zu den als exterior erfahrenen Erwartungen und Ansprüchen der Norm und der Fremdidentifizierung, also innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraum [sic!] und des Orientierungsrahmen [sic!] im weiteren Sinne, gegeben ist. Konjunktive Erfahrungen sind also nicht nur Produkt des gemeinsamen Erlebens (...) einer gemeinsamen oder strukturidentischen Handlungspraxis, sondern immer auch des gemeinsamen Erlebens (...) der ubiquitären oder notorischen Diskrepanz (...) zwischen den normativen Erwartungen (...) und dem kollektiven Habitus“ (Bohnsack 2017, S. 104).

In seinen späteren Werken führt Bohnsack, wie im vorausgehenden Zitat, auch den Begriff des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne ein. Dieser umschließt die Gesamtheit des konjunktiven Erfahrungsraums bzw. des konjunktiven Erfahrungswissens und damit das Zusammenspiel kommunikativen und habitualisierten Wissens (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 23; Bohnsack 2017, S. 103, s. dazu Kapitel 4.4.2).

Im weiteren Verlauf wird nur dann in Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata unterschieden, wenn es der Explikation dient oder die Begrifflichkeiten in ausgewählten Zitaten zur Beschreibung der Methode Verwendung finden. Für die Beschreibung der Wechselbeziehung beider wird der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums oder konjunktiven Erfahrungswissens (Kapitel 4.4.2 und 4.5) verwendet. Grundlage für diese Entscheidung bildet das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie, auf der Basis eines Verständnisses von konjunktivem Erfahrungswissen als Zusammenspiel habitualisierten und kommunikativen Wissens inklusionsbezogenes, konjunktives Erfahrungswissen zu rekonstruieren. Ein Rückgriff auf die mit der Unterscheidung von Orientierungsrahmen und -schemata verbundene analytische Trennung wäre dabei nicht zielführend.

Für außenstehende Personen lassen sich Übereinstimmungen habitualisierten Wissens nur interpretieren. Ein wirkliches Verstehen ist lediglich denjenigen möglich, die über entsprechendes habitualisiertes Wissen verfügen. Anders als das habitualisierte, für Außenstehende nur interpretierbare Wissen ist das kommunikative Wissen auch für Außenstehende unmittelbar erfahrbar (vgl. Bohnsack 2018b, S. 54f.; Bohnsack et al. 2013, S. 15). Die auf Mannheim zurückgehende Differenzierung in Verstehen und Interpretieren bildet ein zentrales Leitprinzip der dokumentarischen Methode ab (vgl. Bohnsack 2014a, S. 131ff.; 2014b, S. 218ff.).

Die begrifflich-theoretische Explikation der habitualisierten Wissensbestände der Beforschten zur Klärung des ‚Wie‘ sozialer Realität beschreibt deren wesentlichen Auftrag (vgl. Bohnsack et al. 2015, S. 14; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 290). Ziel ist folglich „die Explikation der Orientierungen, die die Praxis der jeweiligen konjunktiven Erfahrungsräume strukturieren“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 290). Zum Erhalt eines solchen Zugangs zum dokumentarischen Sinngehalt bedarf es bei der Arbeit mit Gruppendiskussionen einer Analyse der Diskurspraktiken bzw. der Diskursmetaphorik (z. B. Interaktions- oder Handlungspraxis) (vgl. ebd., S. 290). Das Suchen nach Homologien ist dafür wesentliches Prinzip der dokumentarischen Methode. Auf diese Weise sollen Sinnstrukturen bzw. habituelle Übereinstimmungen, aber auch Differenzen bzw. Oppositionen aufgedeckt werden, die thematisch unterschiedliche Diskursphasen strukturieren (vgl. Bohnsack 2017, S. 111; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 290). Zugrundeliegende Annahme der dokumentarischen Methode ist dabei, dass sich Bearbeitungsweisen eines Themas in weiteren Diskurssequenzen reproduzieren (vgl. Nohl 2017, S. 8f.).

„Eine einzeln[e] Äußerung oder Handlung wird als Ausdruck eines Habitus oder Orientierungsrahmens identifizierbar durch ihre Relation zu einem Kontext anderer interaktiv auf sie bezogener Äußerungen oder Handlungen. Im Falle der Textinterpretation ist die Relation von Äußerung und Kontext eine sequenzielle: in der wechselseitigen sequenziellen Reaktion aufeinander verleihen die Äußerungen oder Gesten einander ihre Signifikanz“ (Bohnsack 2018b, S. 55f.).

Der sich forttragende Rahmen bzw. die Art und Weise, wie das Thema verhandelt wird, ist die einen Diskursabschnitt übergreifende Orientierungsstruktur. Diese verdichtet sich durch eine fallimmanente oder fallvergleichende komparative Analyse verschiedener Sequenzen. Das komparative Vorgehen folgt überwiegend Konzepten von Glaser und Strauss (1967) zum komparativen Vergleich, die diese im Kontext der Grounded Theory entwickelten (vgl. Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2018, S. 239; Nohl 2018b, S. 130; 2013, S. 273ff.). Erst durch einen Vergleich zwischen verschiedenen Fällen ist ein Orientierungsrahmen zu erfassen (vgl. Nohl 2017, S. 8f.; Bohnsack et al. 2015, S. 13f.). In Kontrast zueinander werden dazu durch Nutzung der Prinzipien des minimalen und maximalen Kontrastierens ähnliche oder sich unterscheidende Bearbeitungsweisen gleicher bzw. unterschiedlicher Themensetzungen eines Falls oder mehrerer Fälle gesetzt (vgl. Bohnsack et al. 2015, S. 13; Kleemann et al. 2013, S. 164). Auf diese Weise können auch innerhalb eines identifizierten konjunktiven Erfahrungsraums einer Diskussionsgruppe, d. h. einer gemeinsamen übergeordneten Rahmenkongruenz, themenspezifische Rahmeninkongruenzen rekonstruiert werden. Beispielsweise ist es möglich, dass eine Gruppe im Kontext inklusiver Schule eine bildungsmilieutypische Rahmenkongruenz aufweist, in Bezug auf gendersensiblen Unterricht jedoch genderspezifische Rahmeninkongruenzen zeigt und sich so Untergruppen innerhalb des übergeordneten konjunktiven Erfahrungsraums bilden (vgl. Bohnsack 2017, S. 122). Zusammengefasst handelt es sich bei der komparativen Analyse um „die kontrollierte Operation mit empirischen Vergleichshorizonten resp. Vergleichsfällen“ (Bohnsack et al. 2015, S. 13). Das beim Vergleich gefundene Gemeinsame bildet eine neue Vergleichsgrundlage, das sogenannte ‚tertium comparationis‘ (vgl. Nohl 2013, S. 279) für den Einbezug weiterer Fälle.

Der systematische Vergleich stützt darüber hinaus die methodische Kontrollierbarkeit der Rekonstruktion, da so nicht nur vor der Folie des alltagstheoretischen sowie empirischen Wissens der Interpretierenden analysiert wird, sondern deren Standortgebundenheit³² berücksichtigt wird (vgl. Nohl 2017, S. 9; 2013, S. 271f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 282). Die Kontrollierbarkeit der dokumentarischen Interpretation steigt in Abhängigkeit zu der empirischen Fundierung der Vergleichshorizonte sowie ihrer intersubjektiven Überprüfbarkeit (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 30f.; Bohnsack 2014a, S. 139). Die komparative Analyse ist nicht nur wesentlicher Bestandteil der methodischen Kontrollierbarkeit in der Arbeit mit der dokumentarischen Methode, sondern sowohl durch das Vorgehen der reflektierenden Interpretation als auch der Typenbildung explizit in der Auswertung verankert (vgl. Bohnsack 2018b, S. 56f.; 2014, S. 139; Nohl 2018b, S. 130; 2017, S. 9; 2013, S. 267ff.).

Für die Offenlegung der Sinnstrukturen und damit auch die Bearbeitung der Frage nach dem ‚Wie‘ sozialer Fragen mit der dokumentarischen Methode ist darüber hinaus auch die Form der interaktiven Genese der Orientierungsrahmen im Diskurs zu beachten. Insbesondere deren Performanz ist dafür von Bedeutung. Entsprechend müssen Kontextualisierungshinweise, wie

32 Die Standortgebundenheit der Forschenden wird in der Arbeit mit der dokumentarischen Methode aufgrund ihrer systematischen methodologischen Einbindung nicht als „Schaden für die Sozialwissenschaften“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 282) verstanden. Stattdessen „folgt aus der Idee der Standortverbundenheit, dass theoretische Abstraktionen in der dokumentarischen Methode durch das systemische Gegeneinanderhalten von empirischen Gegebenheiten geleistet werden müssen“ (ebd.).

die Lautstärke oder die Sprechgeschwindigkeit, bei der Analyse Berücksichtigung finden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 290f.).

7.2.2 Vorgehen der dokumentarischen Textinterpretation

Die für die dokumentarische Methode zentrale Unterscheidung zwischen Verstehen und Interpretieren und damit zwischen einem kommunikativen und einem habitualisierten Wissensgehalt spiegelt sich auch in den Arbeitsschritten der Textinterpretation wider (vgl. Nohl 2017, S. 5; Bohnsack et al. 2013, S. 15; Przyborski 2004, S. 48). Entsprechend wird bei der Analyse von Gruppendiskussionen das Wörtlich-Inhaltliche des Gesagten, die Entwicklung von Struktur und Thema sowie das „was sich über den Fall zeigt bzw. was sich dokumentiert“ (Przyborski 2004, S. 47), und damit die analytische Trennung von habitualisiertem und kommunikativem Wissen durch die Arbeitsschritte der **formulierenden und reflektierenden Interpretation** voneinander differenziert. Erst im Schritt der **Diskurs- oder auch Fallbeschreibung** erfolgt eine gemeinsame Betrachtung. Die nachfolgende Tabelle zeigt eine Übersicht der Ebenen von Wissen und ihrer empirischen Erfassbarkeit mit der dokumentarischen Interpretation.

Tab. 3: Ebenen von Wissen und ihre empirische Erfassbarkeit mit der dokumentarischen Methode (in Anlehnung an Nohl 2017, S. 6)

Ebene des Wissens	Empirische Erfassbarkeit	Arbeitsschritt der dokumentarischen Interpretation
kommunikatives Wissen	thematisch identifizierbar, für Außenstehende verstehbar	formulierende Interpretation
habitualisiertes Wissen	rekonstruierbar, für Außenstehende nur interpretierbar	reflektierende Interpretation
Wechselwirkung kommunikativen und habitualisierten Wissens	rekonstruierbar durch Verzahnung der Arbeitsschritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation	Fallbeschreibung

Bevor durch die Auswertungsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation der Unterscheidung des Wissensgehaltes Rechnung getragen wird (vgl. Bohnsack 2018b, S. 56f.), werden zunächst einzelne Sequenzen auf Grundlage einer zuvor angefertigten **Sequenzierung des thematischen Verlaufs** des Datenmaterials ausgewählt. Bei der Entscheidungsfindung werden sowohl thematische (inhaltliche Passung zum Forschungsanliegen) als auch formale (z. B. Interaktionsdichte oder metaphorische Dichte) Aspekte berücksichtigt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 292; Przyborski 2004, S. 50). Formal auffällige und für die Textinterpretation von Gruppendiskussionen interessante Sequenzen enthalten in der Regel für die Diskutierenden zentrale Themensetzungen, die von Bohnsack als Fokussierungsmetaphern bezeichnet werden (vgl. Bohnsack 2018b, S. 57; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 293). Es folgt die **Transkription** des ausgewählten Datenmaterials bzw. bei bereits vorliegenden Transkripten die Überarbeitung dieser nach für das genutzte Transkriptionssystem relevanten Gesichtspunkten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 293). Ausführungen zur Wahl von Sequenzen für die in der Studie durchgeführte dokumentarische Interpretation sowie zum verwendeten Transkriptionssystem folgen in Kapitel 7.3.

Bevor eine Herausarbeitung des dokumentarischen Sinngehalts erfolgen kann, wird in der **formulierenden Interpretation** der Objektsinn einer Sequenz, d. h. der explizite Inhalt bzw. das

kommunikativ verfügbare Wissen, geklärt (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 54). In der praktischen Umsetzung erfolgt dies durch die Paraphrasierung des für die Forschenden zugänglichen kommunikativ-generalisierenden Gehalts einer Passage. Durch die Orientierung an den Formulierungen der Sprechenden werden der genaue Objektsinn herausgearbeitet und Perspektivverschiebungen vermieden (vgl. Nohl 2017, S. 5; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 293). Um sich darüber hinaus den thematischen Aufbau der Diskussionen zu erschließen, wird die inhaltliche Reformulierung durch eine thematische Gliederung des vorliegenden Textes in Ober- und Unterthema ergänzt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 294; Bohnsack 2010, S. 115; Przyborski 2004, S. 53).

Die Frage nach dem ‚Wie‘ der Bearbeitung einer Problemstellung im Diskurs, „d. h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird“ (Nohl 2017, S. 5), ist Kern der **reflektierenden Interpretation**. Hier wird die Interaktionsstruktur des Diskurses hervorgebracht (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 295ff.). Leitendes Ziel dabei ist die Rekonstruktion der handlungsstrukturierenden Orientierungen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 15f.; Przyborski 2004, S. 55). Orientierungen bzw. Orientierungswissen werden in der Aushandlung durch positive oder negative Ideale, sogenannte *positive Horizonte* oder *negative Gegenhorizonte* gerahmt (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 55f.; Bohnsack 2014a, S. 138; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 296). Das Vorliegen beider ist konstitutiv, da ohne einen negativen Gegenhorizont eine Orientierung vollkommen in dem positiven Horizont aufginge. Przyborski & Wohlrab-Sahr nutzen zur Erklärung das Beispiel der Mutterschaft junger Frauen.

„Für eine andere Gruppe junger Frauen sind z. B. Kinder kostbar und die Mutterrolle ist erstrebenswert. Ihr positiver Horizont ist Mutterschaft, aber nicht um den Preis, im Arbeitsleben schlechtere Chancen zu haben oder im Geschlechterverhältnis eine untergeordnete Rolle einnehmen zu müssen. Der negative Gegenhorizont, der den positiven Horizont der Mutterschaft eingrenzt, ist mithin die soziale Schlechterstellung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 296).

Die (kollektive) Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten eines Orientierungsgehaltes wird im Sprachgebrauch der dokumentarischen Methode als *Enaktierungspotential* bezeichnet und stellt, neben positiven sowie negativen (Gegen-)Horizonten, ein drittes Strukturmerkmal von Orientierungen dar. Fällt diese Einschätzung negativ aus, d. h. wird die Realisierung einer Orientierung als nicht oder nur kaum möglich beurteilt, stehen sich also positiver und negativer Horizont kompromisslos gegenüber, kann dies zu einem Orientierungsdilemma führen. Ein solches Dilemma kann auch durch einen sehr starken negativen Gegenhorizont bei Fehlen eines positiven Horizontes begründet werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 295f.; Przyborski 2004, S. 56). Exemplarisch lässt sich die Wahrnehmung einer normativen Setzung von der Realisierung schulischer Inklusion als positivem Horizont einer Gruppe von Lehrkräften anführen, dem das Erkennen fehlender Umsetzungsmöglichkeiten als negativer Gegenhorizont kompromisslos gegenübersteht.

In der praktischen Umsetzung erfolgt die Rekonstruktion durch eine Analyse der Textsorten, der Diskursorganisation sowie der einzelnen Diskursbewegungen, da davon ausgegangen wird, dass die Orientierungen unter anderem in der Metaphorik einer Beschreibung oder der Performanz der Interaktionsstruktur zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Przyborski 2004, S. 55). So beziehen sich Diskutierende beispielsweise bei geteilten Orientierungen direkt, wie selbstverständlich, aufeinander (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 295).

Die Performanz der Interaktion wird bei der dokumentarischen Textinterpretation durch die Textsortenbestimmung gefasst (vgl. Przyborski 2004, S. 62). Die Art der Textsorte bzw. die

textanalytische Kategorie soll Aufschluss über die unterschiedlichen Distanzen der Beforschten zu den jeweiligen Orientierungsgehalten geben. Dafür wird in Anlehnung an die Narrationsanalyse Schützes zwischen Erzählungen, Beschreibungen Argumentationen, parasprachlichen Elementen und Nachfragen differenziert (vgl. Nohl 2017, S. 32; Kleemann et al. 2013, S. 175; Przyborski 2004, S. 62). Dieser Arbeitsschritt ist für die Analyse von Gruppendiskussionen jedoch weniger zentral. Ihre Bedeutung ergibt sich vor allem in der Analyse von Interviews (vgl. Nohl 2017, S. 28; Bohnsack 2014c, S. 225).

Zur Rekonstruktion der „semantischen Form der Entfaltung von Orientierungsgehalten“ (Przyborski 2004, S. 62) wurde von Bohnsack und Przyborski ein Begriffsinventar zur Einordnung der von den Diskussionsteilnehmenden gemachten Beiträge, den sogenannten Diskurs- oder Sprechbewegungen, entwickelt (vgl. Schröck 2009, S. 49; Przyborski 2004, S. 59ff.). Die Anwendung dieser Terminologie erlaubt es, herauszuarbeiten, wie „Orientierungsmuster prozesshaft in der interaktiven Bezugnahme der Beteiligten entfaltet [(Proposition)], bestätigt (validiert), verfeinert (elaboriert) und zusammenfassend formuliert werden (Konklusion)“ (Bohnsack 2014a, S. 141). Eine Erläuterung dieser Begrifflichkeiten ist dem Anhang zu entnehmen. Das Vorgehen erfolgt dabei sequenziell durch einen Dreischritt, indem immer mindestens drei aufeinanderfolgende Sinneinheiten analysiert werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 291; Przyborski 2004, S. 59). „Denn erst, wenn die Reaktion als mögliche, passende Reaktion bestätigt wird, wird z. B. deutlich, dass sie nicht nur für den Produzenten der Reaktion (die produzierende Partei) eine passende ist, sondern auch für andere Beteiligte“ (Przyborski 2004, S. 59). Bei einer solchen Vorgehensweise besteht allerdings die Gefahr, dass Gruppenmitglieder aufgrund von Schweigen im Forschungsprozess übergangen werden. Ein entsprechender Rückzug der Diskursteilnehmenden aus der Diskussion kann zum einen auf eine uneingeschränkte inhaltliche Zustimmung oder zum anderen auf das Fehlen eigener inhaltlicher Bezugspunkte hindeuten. Zudem ist eine Art der stillen Opposition denkbar, in der jemand sich aufgrund seiner marginalisierten Position in der Gruppe oder aus Angst vor Widerspruch nicht äußert, aber auch Zustimmung durch Schweigen verweigert (vgl. Oermann 2006, S. 76). Dieses ist in der Analyse zwingend zu bedenken, da sich für die Rekonstruktion vorliegender Orientierungen innerhalb der Gruppe zentrale Unterschiede ergeben (vgl. Przyborski 2004, S. 59ff.), je nachdem, wie schwache oder fehlende Zustimmungssignale gedeutet werden.

Durch eine solche sequenzielle Herausarbeitung der Entfaltung der „semantische[n] Bezugnahme auf der Ebene des Dokumentsinns“ (Przyborski 2004, S. 61) lässt sich die Diskursorganisation nachzeichnen und Aufschluss darüber erlangen, inwiefern innerhalb der Diskussionsgruppe Orientierungen geteilt bzw. in welchem Verhältnis Orientierungen zueinander diskutiert werden und in welcher Form Gemeinsamkeit inszeniert wird (vgl. Bohnsack 2014c, S. 225; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 298; Przyborski 2004, S. 95f.). Dabei werden exkludierende sowie inkludierende Modi der Diskursorganisation unterschieden. Inkludierende Modi der Diskursorganisation sind Ausdruck kollektiver Hervorbringung geteilter Orientierungen und damit auch inszenierter Gemeinsamkeit. Sie umfassen sowohl parallele, antithetische als auch univoke Modi der Diskursorganisation (vgl. Przyborski 2004, S. 95ff.). Bohnsack nutzt zur Charakterisierung solch inkludierender Modi auch den Begriff der Rahmenkongruenzen (vgl. Bohnsack 2017, S. 123). Liegen keine gemeinsamen Orientierungen vor, sondern konkurrieren sich widersprechende Orientierungen im Diskurs, handelt es sich um exkludierende Modi der Diskursorganisation. Bohnsack bezeichnet diese auch als Rahmeninkongruenzen. Przyborski unterscheidet noch einmal zwischen einem oppositionellem und einem divergenten Modus der Diskursorganisation (vgl. Bohnsack 2017, S. 123; Przyborski 2004, S. 216ff.). Eine detaillier-

tere Übersichtsdarstellung der verschiedenen inkludierenden sowie exkludierenden Modi der Diskursorganisation ist dem Anhang zu entnehmen.

Zur Identifikation von Regelmäßigkeiten in der Bearbeitung von Problemstellungen und damit von Orientierungsrahmen ist es notwendig, sequenziell über einzelne Passagen hinausgehend Kontinuitäten in den Textsorten, der Diskursorganisation sowie der einzelnen Diskursbewegungen aufzudecken und komparativ analytisch zu verdichten (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 55ff.; Nohl 2017, S. 36ff.). Das Vorgehen der komparativen Analyse ist für den Schritt der reflektierenden Interpretation fundamental (vgl. Bohnsack 2018b, S. 57; 2014b, S. 225).

Im Arbeitsschritt der **Fall- oder auch Diskursbeschreibung** der dokumentarischen Interpretation werden die vorausgegangenen Behandlungen der Fragen nach dem wörtlichen Gehalt sowie nach der Herstellung sozialer Realität, d. h. die Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation, zusammengeführt und das Charakteristische der Diskussion bzw. des Falls hervorgebracht (vgl. Bohnsack 2014a, S. 141; Kleemann et al. 2013, S. 181). Dazu erfolgt einerseits ein Entfalten der prozesshaften Entwicklung der Orientierungen und deren Strukturierungsmerkmale im Diskurs sowie andererseits ein Nachzeichnen der dramaturgischen Entwicklung der ausgewählten Sequenzen bzw. Diskussionen (vgl. Bohnsack 2014a, S. 141ff.). Der Arbeitsschritt der Diskursbeschreibung ist auch als Übergang zur sinn- und soziogenetischen Typenbildung zu verstehen, da „erst wenn von den genuinen Erzählungen zu abstrahierende Erkenntnisse vorliegen, die Orientierungen der Erzählenden in ihrer Genese erfasst werden [können]“ (Kleemann et al. 2013, S. 181). Die Fallbeschreibung findet daher zunehmend weniger Berücksichtigung (vgl. Bohnsack 2014a, S. 143). Für die vorliegende Studie wurden dennoch Diskursbeschreibungen angefertigt, um zum einen die Entfaltung der Orientierungen und zum anderen mögliche Reproduktionen oder Veränderungen der Orientierungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt nachzeichnen zu können.

Ihren Höhepunkt findet die komparative Analyse in der **Typenbildung** – dem generalisierenden Arbeitsschritt der dokumentarischen Methode (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 304f.; Nohl 2012, S. 50f.). Ziel ist es hier, „die Suche nach sich im Einzelfall dokumentierenden Verweisen auf allgemeine Regeln und Strukturen – auf „Typisches“ – zu vollziehen“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 295) und so auch das Spezifische eines Falles hervorzuheben (vgl. ebd.). Wie in Kapitel 4.4.2 ausgeführt, umschließt ein konjunkativer Erfahrungsraum nicht alleine das konjunkative Erfahrungswissen, sondern auch dessen Sinn- und Soziogenese. Im Arbeitsschritt der Typenbildung soll diesem durch die Unterscheidung in eine *sinn- sowie eine soziogenetische Typenbildung* begegnet werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 115). Ein konjunkativer Erfahrungsraum entwickelt sich dann zu einem Typus, wenn dieser auch in weiteren Fällen zu finden ist und sich im Vorgehen der sinngenetischen Typenbildung „von anderen Bearbeitungsweisen derselben Problemstellung“ (Nohl 2017, S. 9), d. h. von zu vergleichenden Orientierungsmustern anderer Fälle, abgrenzen lässt. Eine Abstraktion der rekonstruierten Orientierungen verschiedener Fälle zu Typen erfolgt im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der Forschungsfrage durch Fallvergleiche (vgl. Meyer 2019, S. 83; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 303; Bohnsack 2013c, S. 253; Sturm 2010, o. S.). Abstraktionsgrundlage der vorliegenden Studie stellt beispielsweise zunächst das inklusionsbezogene konjunkative Erfahrungswissen der Teilnehmenden dar. Einzelne Typen lassen sich durch minimales sowie maximales Kontrastieren voneinander abgrenzen (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 297). Basierend darauf folgt im Arbeitsschritt der soziogenetischen Typenbildung die Rekonstruktion der sozialen Genese einer Orientierung durch Analyse der kollektiven Sozialisationsgeschichte der Gruppe (vgl. Nohl 2017, S. 10; Bohnsack 2013c, S. 267). Auf diese Weise soll herausgearbeitet werden, welche

Bedeutung bestimmte Erfahrungszusammenhänge, wie gender- oder bildungsspezifische, für die zuvor ermittelten Orientierungsmuster haben (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 297). Für die vorliegende Studie sind beispielsweise auch studiengangsspezifische Erfahrungsräume einzubeziehen. So „wird der Typus zunächst innerhalb einer Typologie verortet, indem seine Beziehung zu und Abgrenzung von anderen auch möglichen Typen oder Typiken (u. a. Milieu-, Geschlechts, Generations- und Bildungstypik) herausgearbeitet wird“ (Bohnsack 2013b, S. 249). Die Typologie bezeichnet dabei die Gesamtheit der vorliegenden Typen und wird in einem Gruppierungsprozess hervorgebracht (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 297; Kelle & Kluge 2010, S. 85). Der Begriff der Typik wird in der praxeologischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode, u. a. von Bohnsack und Nentwig-Gesemann, als Erfahrungsraum oder -dimension verstanden. So unterliegt ein Fall unterschiedlichen, bspw. gender- oder bildungsspezifischen, Erfahrungsdimensionen (vgl. Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2018, S. 238ff.). Die Begriffe Erfahrungsraum und Typik werden dabei nicht klar voneinander abgegrenzt. Für die vorliegende Studie wird in Anlehnung an Bohnsack (2017) folgende Begriffsdefinition vorgeschlagen:

Gruppen sind Repräsentantinnen verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume oder Typiken, die sich bedingen, überlagern sowie in Beziehung oder in Konflikt zueinanderstehen können. „Die Bewältigung der Relationen und Konflikte zwischen diesen unterschiedlichen gesellschaftlichen Erfahrungsräumen konstituiert auf der Grundlage des gemeinsamen Erlebens dieser Relation und Konflikte neue Erfahrungsräume“ (Bohnsack 2017, S. 118). Diese neuen Erfahrungsräume setzen sich mehrdimensional durch die Wechselbeziehung der bestehenden Erfahrungsräume zueinander zusammen. Beispielsweise umfassen konjunktive Erfahrungsräume immer generations-, gender- oder bildungsmilieuspezifische Erfahrungsräume, die noch um weitere, wie professions- oder berufsspezifische, ergänzt werden können (vgl. Bohnsack 2017, S. 118f.; Sturm 2010, o. S.). Im Folgenden werden diese spezifischen Erfahrungsräume in Anlehnung an Bohnsack und Nentwig-Gesemann (2018) als konjunktive Erfahrungsdimensionen verstanden und mit dem Begriff der Typik beschrieben. Die sich in den Wechselbeziehungen der Typiken konstituierenden neuen konjunktiven Erfahrungsräume werden als konjunktive Erfahrungsräume bezeichnet. Entsprechend wird der konjunktive Erfahrungsraum einer Gruppe durch die Relation verschiedener Typiken zueinander hervorgebracht. Für die folgende Abbildung bedeutet dies, dass sich der Erfahrungsraum der Gruppe aus dem Zusammenspiel der jeweiligen Typiken konstituiert.

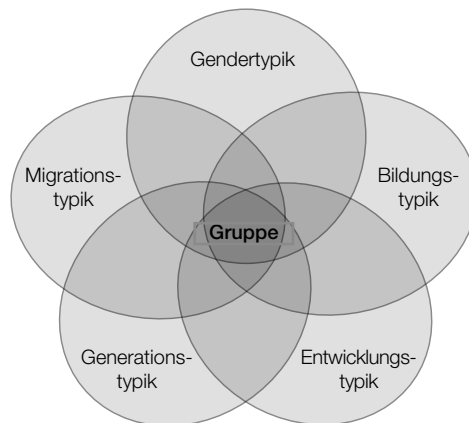


Abb. 7: Darstellung der Mehrdimensionalität des konjunktiven Erfahrungsraums einer Gruppe in Anlehnung an Bohnsack (2017, S. 119)

Im Arbeitsschritt der *soziogenetischen Typenbildung* wird durch die Analyse der Abgrenzung und Überlagerungen der verschiedenen Typiken dieser Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume Rechnung getragen (vgl. Bohnsack 2017, S. 117; 2013c, S. 249ff.; Nohl 2017, S. 7). Ziel einer mehrdimensionalen Typenbildung ist es, die verschiedenen Typiken „in ihrer Aufeinanderbezogenheit identifizieren zu können“ (Bohnsack 2017, S. 118). Dazu wird ein Erfahrungsraum in der komparativen Analyse herausgearbeitet und durch die Analyse seiner Relation zu weiteren Erfahrungsräumen rekonstruiert. Die für die jeweilige Analyse zentrale bzw. fokussierte Typik wird als Basistypik bezeichnet. In der sinn- und soziogenetischen Typenbildung der vorliegenden Arbeit stellt beispielsweise im Sinne des Forschungsinteresses der Studie, Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Handlungspraxis, die Basistypik dar (vgl. Bohnsack 2013c, S. 253ff.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 303). Für die soziogenetische Interpretation herangezogene Vergleichsdimensionen können aus dem jeweiligen Forschungsdesign einer Studie abgeleitet werden. Beispielsweise werden in der vorliegenden Arbeit der studierte Lehramtsstudiengang sowie etwaige Veränderungen im Verlauf des Studiums als Kontrastierungsfolie herangezogen (s. dazu Kapitel 12.2).

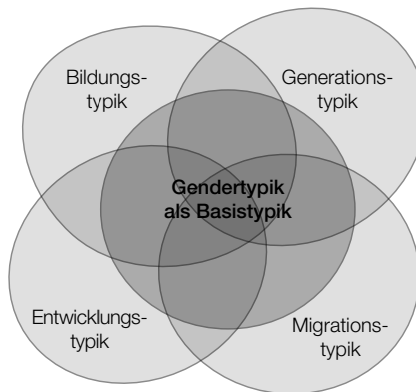


Abb. 8: Darstellung der Relationen der einzelnen Typiken zu der Basistypik in Anlehnung an Bohnsack (2017, S. 118)

Die vorausgehende Abbildung skizziert die Relationen der unterschiedlichen Typiken zu der Basistypik ‚Gendertypik‘. Mit Wechsel des fokussierten Erfahrungsraums bzw. der Typik verändert sich entsprechend auch die Basistypik (vgl. ebd., S. 119).

„werden andere Vergleichshorizonte und Vergleichsfälle herangezogen, [erscheinen] die interpretierten Texte oder auch Bilder (...) in einem anderen Kontext oder eben Erfahrungsraum, und die Typologie wird von einer ganz anderen Dimension her betrachtet und aufgerollt“ (Bohnsack 2017, S. 119).

Erst durch die Herausarbeitung der Mehrdimensionalität einer Typologie kann eine im Schritt der Typenbildung angestrebte Generalisierung des Typus erreicht werden (vgl. Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2018, S. 241; Bohnsack 2013c, S. 270).

7.3 Sample und dokumentarische Interpretation in der vorliegenden Studie

Für die in der Studie geplanten Gruppendiskussionen erfolgte zunächst, wie bereits in Kapitel 7.1.3 angerissen, eine umfangreiche Werbung von Studierenden mit dem Ziel Lehramt für Son-

derpädagogik sowie Lehramt an Gymnasien. Die studierten Unterrichtsfächer der Teilnehmenden bildeten dabei kein Auswahlkriterium. Diese Phase erstreckte sich vom Wintersemester 2015/2016 bis zum Wintersemester 2016/2017. Insgesamt konnten zehn Diskussionsgruppen, davon sechs Gruppen mit Studierenden mit dem Studienziel Lehramt für Sonderpädagogik und vier Gruppen mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien gebildet werden. Zur Herausarbeitung etwaiger Veränderungen des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der befragten Studierendengruppen im Verlauf des Studiums wurden jeweils Diskussionen zu zwei Erhebungszeitpunkten mit einer zeitlichen Differenz von 1,5 Jahren geführt. Die Teilnehmenden wurden so gewählt, dass innerhalb der Zeit zwischen den Diskussionen die Abgabe der Bachelorarbeit und der Wechsel in den sich anschließenden Masterstudiengang wahrscheinlich waren. Aufgrund von Terminkollisionen oder Studienabbrüchen einiger Diskussionsteilnehmenden entfiel bei zwei Gruppen der zweite Erhebungszeitpunkt, so dass insgesamt bei acht Gruppen zwei Diskussionen mit zeitlichem Abstand geführt werden konnten. Bei zwei dieser Gruppen fehlte bei der zweiten Diskussion jeweils ein Mitglied.

Sequenzierung und Auswahl der vier Fälle

Das gewonnene Audiodatenmaterial wurde im Anschluss an die Diskussionen detailliert sequenziert. Neben einer thematischen Gliederung wurden in diesem Schritt erste wahrgenommene sprachliche bzw. metaphorische sowie inhaltliche Auffälligkeiten festgehalten (s. Anhang). Zudem wurde dokumentiert, durch welche Gruppenmitglieder Themen initiiert wurden und in welcher Weise auf diese reagiert wurde. Auf Basis der so vorgenommenen Diskursgliederungen erfolgte nach den Prinzipien des minimalen und maximalen Kontrastierens ein Eingrenzen auf vier Diskussionsgruppen, d.h. vier Fälle, und damit eine Reduktion des weiter zu analysierenden Datenmaterials. Ein weiteres Entscheidungskriterium war unter anderem auch, dass zu beiden Erhebungszeitpunkten alle Gruppenmitglieder anwesend sein konnten. Die jeweilige Semesterlage der Diskussionsteilnehmenden und ihr studiertes Unterrichtsfach wurden zwar abgefragt, waren jedoch weder für die Aufnahme der Fälle in das Sample noch die sich anschließende Rekonstruktion des Datenmaterials von Relevanz. Sie wurden lediglich erhoben, um mögliche Bezüge zu den eigenen Unterrichtsfächern, wie ‚Für mein Fach ist das aber besonders wichtig‘, nachvollziehen zu können.

Ausschlaggebend für die Wahl der vier Gruppen waren schließlich auf dem Hören der Audioaufnahmen und der Sequenzierung beruhende erste Eindrücke. Ausgewählt wurden jeweils zwei Gruppen aus den verschiedenen Studiengängen. Gruppe 1 (Lehramt an Gymnasien) wurde ausgewählt, da ihre Gruppenmitglieder der ersten Wahrnehmung nach, Kritik an Inklusion vergleichsweise offen kommunizieren. Gruppe 2 (Lehramt an Gymnasien) schien hingegen für die Rekonstruktion besonders interessant, da ihre Mitglieder als einzige alle miteinander befreundet waren und sich Ambivalenzen in ihren Handlungspraktiken andeuteten. In Gruppe 3 (Lehramt für Sonderpädagogik) ist zumindest in der ersten Diskussion auf expliziter Ebene eine Befürwortung von Inklusion beim Sequenzieren zu identifizieren. Sie bildet deshalb einen Kontrast zu Gruppe 1. In Gruppe 4 (Lehramt für Sonderpädagogik) konnten beim ersten Hören deutlicher Oppositionen zwischen den Diskussionsteilnehmenden erkannt werden als bei den anderen Gruppen. Die hier geschilderten ersten Eindrücke galt es in der weiteren Interpretation im Auswertungsprozess zu reflektieren, damit sie die Analyse nicht beeinflussen. Der weitere Auswertungsprozess wurde deshalb in verschiedenen interdisziplinären Forschungsgruppen diskutiert und reflektiert. Hierzu zählt auch die gemeinsame Interpretation des Datenmaterials. Eine ausführlichere Vorstellung der jeweiligen Gruppen geht den einzelnen Fallbeschreibungen (Kapitel 8-11) voraus. Allen Studierenden gemeinsam ist, dass sie sich für ein Lehramtsstudium an der Leibniz Universität Hannover entschieden haben. Anders als die Studierenden des

sonderpädagogischen Lehramts, die im Bachelorstudiengang Sonderpädagogik immatrikuliert sind, wählten die Studierenden des gymnasialen Lehramts einen Fächerübergreifenden Bachelor (FüBa). Im FüBa werden zwei Unterrichtsfächer studiert; im Bachelorstudiengang Sonderpädagogik ist Sonderpädagogik das Hauptfach und wird durch ein Unterrichtsfach ergänzt. Die nachstehenden Tabellen geben Auskunft über die jeweiligen Studienstrukturen der Bachelorstudiengänge. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt haben alle Studierenden den Bachelorstudiengang entweder abgeschlossen oder befinden sich kurz vor Abgabe der Bachelorarbeit.

Tab. 4: Übersicht über die Studienstruktur des Fächerübergreifenden Bachelors mit der Zielperspektive Lehramt an Gymnasien

Erstfach	Zweitfach	Professionalisierungsbereich	Bachelorarbeit	Verteilung der Leistungspunkte (LP) gesamt
90 LP	60 LP	20 LP, davon: 6 LP Grundlagen der Erziehungswissenschaft & Psychologie 5 LP Schulpraktische Studien & Allgemeines Schulpraktikum 5 LP Berufsfeldpraktikum 4 LP Schlüsselkompetenzen	10 LP	180 LP

Tab. 5: Übersicht über die Studienstruktur des Bachelorstudiengangs Sonderpädagogik mit der Zielperspektive Lehramt für Sonderpädagogik

Sonderpädagogik	Zweitfach	Professionalisierungsbereich	Bachelorarbeit	Verteilung der Leistungspunkte (LP) gesamt
105 LP (inkl. 4 integrierter Praktika)	30 LP	30-35 LP, davon: 15 LP Grundlagen der Erziehungswissenschaft 15-20 LP Psychologie oder Soziologie	16 LP	180 LP

Auswahl der Sequenzen und ihre Transkription

Innerhalb der vier Fälle wurden auf Grundlage der detaillierten Sequenzierung Passagen zur weiteren dokumentarischen Interpretation ausgewählt. Dabei wurde die Entscheidung getroffen, die Anfangssequenzen der Diskussionen zum ersten und zum zweiten Erhebungszeitpunkt näher zu interpretieren, da sich schon in der Phase der thematischen Gliederung inhaltliche Divergenzen zwischen den Aussagen dieser Sequenzen und den Aussagen im Diskursverlauf folgender Passagen identifizieren ließen, was insbesondere unter Berücksichtigung der in Kapitel 7.1.2 dargestellten Besonderheit der Eingangsphase einer Diskussion an Bedeutung gewinnt. Hier entstehende Dynamiken liefern bereits erste Erkenntnisse über handlungsleitende Grundannahmen der Teilnehmenden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 292). Weitere Vergleichssequenzen wurden unter Einbezug der Relevanz des Inhalts sowie der jeweiligen Diskursorganisation ausgewählt.

Die Transkription der ausgesuchten Passagen erfolgte unter Anwendung eines Transkriptionssystems von Bohnsack et al. (vgl. 2013, S. 399f.; s. Anhang). Alle Diskussionsteilnehmenden

sowie im Diskurs erwähnte Namen, Einrichtungen oder Städte wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert. Entgegen der Vorgaben des genutzten Transkriptionssystems wurde auf eine Kennzeichnung des Geschlechtes der Diskussionsmitglieder mittels der Abkürzungen m/w verzichtet, um keiner binären Zuschreibungslogik zu verfallen.

Formulierende und reflektierende Interpretation

Im Auswertungsverlauf folgte die formulierende sowie die reflektierende Interpretation der Textdateien. Für erstere wurden die bereits im Schritt der Sequenzierung herausgearbeiteten Oberthemen in Unterthemen verfeinert und der immanente Sinngehalt des jeweiligen Abschnittes erfasst.

Der dokumentarische Sinngehalt wurde in der reflektierenden Interpretation durch die Analyse der einzelnen Sprechbewegungen unter Anwendung des entsprechenden Begriffsvokabulars der Methode sowie durch die Rekonstruktion der Diskursorganisation herausgearbeitet. Anders als von Bohnsack empfohlen, wurden nicht nur Passagen mit einer inkludierenden Diskursorganisation in die Interpretation eingebunden, da davon ausgegangen wird, dass exkludierende Diskussionen zwar keine geteilten Orientierungen auf einer inhaltlichen Ebene hervorbringen, aber dennoch Aufschluss über themenspezifische Handlungspraktiken auf der Diskursebene, insbesondere im Hinblick auf die Inszenierung der Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe, ermöglichen. Für das Forschungsinteresse ist beispielsweise von hoher Relevanz, ob und in welcher Weise oppositionelle Diskursverläufe von den Gruppen in der Diskussion um Inklusion zugelassen werden oder ob Divergenzen auftreten.

Fallbeschreibungen

Eine Zusammenführung der Erkenntnisse aus beiden Interpretationsschritten sowie ein Vergleich beider Erhebungszeitpunkte aller vier Fälle werden in den Fallbeschreibungen in den Kapiteln 8-11 vorgenommen. Dazu wurden die Ergebnisse der formulierenden und reflektierenden Interpretation zusammengeführt und mit Kontextwissen angereichert, falls dies zum besseren Verständnis notwendig war. Wie bereits erwähnt, wurde bei allen Gruppen zu beiden Erhebungszeitpunkten die jeweilige Anfangssequenz rekonstruiert.

Zur Vermeidung von Redundanzen in den nachfolgenden Fallbeschreibungen und zur Veranschaulichung des Vorgehens in diesen erfolgt an dieser Stelle eine Rekonstruktion des Anfangsimpuls, da er in allen Gruppen gleich gestaltet wurde. Er lautet:

„Was bedeutet für euch persönlich Inklusion?“

Mit dieser Frage leitet die Moderatorin in die Diskussion ein und eröffnet einen Austausch über die persönliche Bedeutung von Inklusion für die beteiligten Lehramtsstudierenden. Sie setzt damit einen inhaltlichen Bezugsrahmen für die Diskussion, ohne ein konkretes Thema oder Anknüpfungspunkte vorzugeben. Die Betonung des Adjektivs „persönlich“ markiert, dass die Moderatorin sich für subjektive Bedeutungszuschreibungen der Studierenden interessiert und weniger für theoretische oder normative Begriffsauslegungen. Auf diese Weise werden die Diskussionsteilnehmenden als Expert*innen mit eigenem Wissen und einer eigenen Meinung zu Inklusion adressiert, da ihre persönliche Perspektive in den Mittelpunkt gestellt wird.

Typenbildung oder generalisierende Interpretation

Im Anschluss an die Fallbeschreibungen erfolgt in Kapitel 12 eine Abstraktion der dort gewonnenen Erkenntnisse durch sinn- und soziogenetische Interpretation. Für erstere werden die vier Fälle anhand von vier aus dem Material entnommenen Vergleichsdimensionen miteinander

verglichen. Das tertium comparationis dieses Vergleichs bildet die Basistypik „Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Handlungspraxis“.

Die soziogenetische Interpretation erlaubt durch das Hinzuziehen äußerer, nicht dem Material explizit inhärenter Vergleichsdimensionen eine weitere Abstraktion. Ziel dieses finalen Arbeitsschrittes ist das Erstellen einer vorläufigen Typologie bzw. für den wissenschaftlichen Diskurs um inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung generalisierbare Erkenntnisse, die durch weitere Forschungen an anderer Stelle ergänzt werden können.

8 Rekonstruktion inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 1

Die Gruppe 1 setzt sich aus vier Studenten (Torben, Ole, Markus und Florian) mit dem Studienziel Lehramt an Gymnasien zusammen. Es handelt sich um keine Realgruppe, da die Mitglieder sich einzeln zu den Diskussionen bereit erklärten und die Gruppe ausschließlich für diese zusammengestellt wurde. Allerdings stellte sich bei der ersten Diskussion heraus, dass sich Ole und Markus aus der Schulzeit kennen, jedoch keine freundschaftliche Verbindung oder engeren Kontakt zueinander pflegen. Moderatorin und Teilnehmende kannten sich vor der Diskussion nicht.

Die nachfolgende Tabelle gibt Auskunft über die studierten Unterrichtsfächer sowie die aktuelle Semesterlage zum ersten Erhebungszeitpunkt. Der zweite Erhebungszeitpunkt fand 1,5 Jahre später statt.

Tab. 6: Darstellung der Gruppenmitglieder der Gruppe 1 nach Unterrichtsfach und Semesterlage zum ersten Erhebungszeitpunkt

Name	Unterrichtsfächer	Semesterlage erster Erhebungszeitpunkt ³³
Torben (T)	Musik/Geschichte	7. und 5. BA-Semester
Ole (O)	Geschichte/Deutsch	7. BA-Semester
Markus (M)	Chemie/Politik	5. und 3. BA-Semester
Florian (F)	Mathematik/Physik	7. BA-Semester

8.1 Fallbeschreibung der Gruppe 1 – erster Erhebungszeitpunkt

Die erste Diskussion mit den Studierenden der Gruppe wurde zum Ende des Wintersemesters 2016/2017 in den Räumlichkeiten der Universität geführt. Zur Rekonstruktion des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens wurden nachfolgend drei Sequenzen ausgewählt. Bei der ersten ausgewählten und hier dargestellten Sequenz handelt es sich um die Anfangsphase der Diskussion. Ole verspätete sich, so dass er in der ersten Sequenz noch nicht mitdiskutiert. Die Entscheidung zur Rekonstruktion dieser Sequenz wurde dennoch getroffen, um Rahmenkongruenzen bzw. -inkongruenzen im Verlauf der Diskussion über einzelne Sequenzen hinaus aufdecken zu können.

8.1.1 Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion

Vor dem nachstehenden Sprecher*innenwechsel führt die Moderatorin (Mo), wie in Kapitel 7.1.2 beschrieben, lediglich in die Gruppendiskussion ein, um möglichen Unsicherheiten vorzubeugen. Mit dem Impuls der Moderatorin in Zeile 1 wird die Diskussion initiiert.

³³ Die jeweiligen Unterrichtsfächer werden aufgrund von Fachwechslern o. Ä. zum Teil in unterschiedlichen Semesterlagen studiert.

- 1 Mo: Genau; meine allererste Frage ist; was bedeutet für euch persönlich eigentlich Inklusion? (2)
- 2 M: Na für mich persönlich bedeutet Inklusion eigentlich dass ich dann; irgendwann wenn das wirklich;
3 immer mehr kommt, und ja, schon mittlerweile ist; ähm; dass ich dann als Lehrer (.) quasi in
4 Kooperation, mit einem Sonderpädagogen wie dir zum Beispiel; dann halt so Team-Teaching quasi
5 mache. also ich unterrichte dann meine Fächer und (.) mit den natürlich habe ich auch die (.) äh
6 Leute mit Handicap; die ich auch unterrichte; aber dann (.) quasi noch mit Hilfe von
7 Sonderpädagogen. (2)
- 8 T: Also für mich ist Inklusion; nicht mal unbedingt auf Schule bezogen; sondern generell ja auch ähm (.)
9 Alltagsleben. also Inklusion wird finde ich auch viel zu oft nur auf Schule bezogen, sondern Inklusion
10 findet generell in der Gesellschaft statt; und hat für mich auch nicht nur was mit mit äh Kinder mit
11 Behinderungen oder Handicap zu tun; sondern, da gehören ja auch die Kinder jetzt zum Beispiel die
12 Flüchtlinge sind; die jetzt gerade erst Deutsch lernen; (.) müssen; die ja auch inkludiert werden
13 müssen; weil diese UN-Charta ja sagt; von wegen; Inklusion bedeutet alle Menschen eine Religion;
14 Rasse; Herkunft; und, äh; wie sie halt vom Verhalten her drauf sind (.) und das ist für mich total
15 wichtig dass man das immer im Hinterkopf behält und Inklusion eigentlich; nur so n riesen Begriff
16 ist; der mal irgendwie gemacht worden ist; aber eigentlich; gehts nur drum; dass wir alle gemeinsam
17 miteinander leben und dass egal ist; wie ich unterrichte, oder so; weil ich find auch eine Förderschule
18 an sich heißt nicht; dass man die dann äh exkludiert sozusagen sondern; dass man nach den
19 Bedürfnissen gucken muss, ähm; wie man miteinander leben muss °eigentlich°.

Zu Beginn der Sequenz leitet die Moderatorin mit der in Kapitel 7.3 näher analysierten Frage nach dem persönlichen Inklusionsverständnis der Teilnehmenden in die Diskussion ein. Markus reagiert für die Anfangsphase einer Diskussion verhältnismäßig schnell auf die Frage der Moderatorin, was bereits auf erste Auseinandersetzungen mit dem Begriff Inklusion oder Überlegungen zu diesem hindeutet. Durch das Aufzeigen veränderter Rahmenbedingungen von Schule und Konsequenzen für seine zukünftige schulische Praxis – die Zusammenarbeit im Team-Teaching mit einer sonderpädagogischen Fachkraft und das Unterrichten von Schüler*innen mit Handicap – bezieht Markus Inklusion auf die Themenbereiche Schule und Behinderung. Diese Auswirkungen inklusiven Unterrichts erstrecken sich für Markus größtenteils auf einer strukturellen Ebene – dem Team-Teaching mit sonderpädagogischen Lehrkräften. Die Anmerkung „wenn das wirklich; immer mehr kommt“ (Z. 2f.) lässt jedoch zum einen Zweifel des Studierenden durchklingen, ob schulische Inklusion sich durchsetzen kann und zum anderen deutet sie auf einen fehlenden eigenen Handlungsspielraum hin.

Behinderte Schüler*innen werden als „die (.) äh Leute mit Handicap“ (Z. 5f.) distanziert betrachtet, deren Teilhabe im Unterricht mit der Formulierung „natürlich habe ich auch die (.) äh Leute mit Handicap“ (Z. 5f.) beschrieben wird. Das „Handicap“ (Z. 6) der Schüler*innen scheint dabei im Vordergrund zu stehen, da sie nicht als Schüler*innen gefasst werden. Zugleich zeigt sich an der genutzten Formulierung auch eine sprachliche Unsicherheit von Markus bzw. das Bemühen sich möglichst sprachsensibel auszudrücken. Für das Unterrichten dieser Schüler*innengruppe dokumentieren sich ambivalente Rollenvorstellungen des Studenten von regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften. So schreibt er auf der einen Seite hauptsächlich ersteren die Verantwortung für den Fachunterricht zu, in welchem behinderte Schüler*innen nur mit „Hilfe von Sonderpädagogen“ (Z. 6f.) unterrichtet werden. Diesen spricht er so eine Service-rolle als unterstützende Expert*innen im Unterricht zu, erkennt sie jedoch nicht als Lehrkraft mit Verantwortung für das Fach. Eine potentielle Handlungsverantwortung für die Umsetzung inklusiven Unterrichts als angehender Regelschullehrer gibt der Student auf diese Weise ab und grenzt die einleitend dargestellte Konfrontation von mit schulischer Inklusion einhergehenden Rahmenveränderungen ein. Auf der anderen Seite erkennt der Student jedoch zumindest

auf einer explizierten Ebene eine eigene Verantwortung für inklusiven Fachunterricht und weiß um Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichtens mit sonderpädagogischen Lehrkräften. Die Ambivalenz in der Wahrnehmung von Handlungsverantwortlichkeiten wird hier erneut deutlich.

Einen durch die begonnene Ausdifferenzierung der Handlungsverantwortlichkeiten eröffneten Gegenhorizont in der Rollenverteilung sonder- und regelpädagogischer Lehrkräfte verstärkt Markus, indem er die Gruppe der regelpädagogischen Lehrkräfte formiert und sich selber dieser zuordnet, die Moderatorin jedoch direkt als Sonderpädagogin und damit einerseits als Gegenpol und andererseits als mögliche Kooperationspartnerin im Diskurs anspricht. Die Gruppe der Sonderpädagog*innen wird dabei trotz der direkten Ansprache der Moderatorin männlich konnotiert, da der Studierende die männliche Form „Sonderpädagogen“ (Z. 4) verwendet. Zugleich kann die Adressierung sonderpädagogischer Lehrkräfte auch als Ausdruck des Bedürfnisses nach Hilfe bzw. Unterstützung in der Arbeit mit behinderten Schüler*innen verstanden werden. Die Ambivalenz in der Wahrnehmung sonderpädagogischer Lehrkräfte wird hier noch einmal deutlich, da ihre Handlungsverantwortung im Unterricht mit der Zuschreibung der Servicerolle einerseits reduziert wird und ihnen andererseits durch das Ausdrücken eines Bedürfnisses nach sonderpädagogischer Unterstützung eine wichtige Rolle für das Unterrichtsgeschehen zugesprochen wird. Markus' Unsicherheit bestätigt sich auch durch die häufige Verwendung des Wortes ‚quasi‘ sowie die eher umständliche Satzstruktur, was wiederum auf ein Bemühen, sich sprachlich korrekt auszudrücken, hindeutet.

Den Beitrag seines Vorredners aufgreifend distanziert sich Torben von diesem und erweitert die von Markus vorgenommene Fokussierung von Inklusion auf Schule und Behinderung auf das „Alltagsleben“ (Z. 9) sowie weitere Differenzdimensionen, wie Fluchterfahrung, „Religion Rasse; Herkunft; und, äh; wie sie halt vom Verhalten her drauf sind“ (Z. 13f.). Der Student benennt in dieser Aufzählung unter Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention unterschiedliche Differenzdimensionen und präsentiert sie durch die Aneinanderreihung als äquivalent im Inklusionsdiskurs. Seiner weiteren Aussage zufolge gehe es bei dem Inklusionsbegriff vor allem um soziale Umgangsformen miteinander, nach welchen „wir alle gemeinsam miteinander leben“ (Z. 16f.). Es dokumentiert sich wiederholt eine Vereinheitlichung erkannter Differenzen im Umgang mit diesen. Eine inklusive Schule oder inklusiver Unterricht werden darüber hinaus durch den Verweis auf das umfassende Thema des gesellschaftlichen Umgangs als nicht notwendig dargestellt. Das Bestehen von Förderschulen wird zudem als nicht exkludierend legitimiert, wodurch implizit wieder die Differenzkategorie Behinderung bzw. sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf hervorgehoben wird. Personen, die etwaige Bedingungen eines inklusiven Zusammenlebens nicht erfüllen, dürfen von dem inklusiven Miteinander, z. B. durch den Besuch einer Förderschule, ausgeschlossen werden. Hier entsteht ein Widerspruch zu der anfänglich postulierten Offenheit des Inklusionsbegriffs, da Exklusion von ihm aufgrund individueller Bedürfnisse legitimiert werden kann („dass man nach den Bedürfnissen gucken muss“ (Z. 18f.)). Anders als an Regelschulen scheinen an Förderschulen die Bedürfnisse behinderter Schüler*innen berücksichtigt zu werden. Torben und Markus unterscheiden sich zwar deutlich in Bezug auf die Wahrnehmung der Bedeutung von Schule im Kontext von Inklusion, gemein ist beiden jedoch in unterschiedlichem Ausmaß die Infragestellung behinderter Schüler*innen als Adressat*innen allgemeinbildenden Unterrichts an Regelschulen, auch wenn diese sich bei Markus nur implizit in der Bezeichnung als „Leute mit Handicap“ (Z. 6) im Kontext Unterricht ausdrückt.

Zusammengefasst dokumentieren sich in der Sprechbewegung zwei Ansätze Torbens, sich dem Inklusionsbegriff zu nähern. Zum einen wird Inklusion als Gegenbild zu Exklusion ver-

handelt und es wird die Frage nach der Legitimation exkludierender Strukturen aufgeworfen. Zum anderen wird eine normative Perspektive eingenommen, die Inklusion als sozial-normative Grundhaltung versteht. Über Inklusion bzw. Exklusion kann dabei in Torbens Vorstellung je nach Situation, den beteiligten Akteur*innen und den betroffenen Gesellschaftsbereichen flexibel entschieden werden. Durch das von Torben postulierte eher oberflächlich gehaltene Verständnis von Inklusion als gesellschaftliche Grundhaltung und die Unterscheidung von Schule und Gesellschaft negiert der Studierende einen Handlungs- und Veränderungsbedarf und stellt Inklusion als selbstverständlichen Teil alltäglicher Handlungspraxis dar. Diese Verantwortungsabgabe wird auch durch die Legitimation exkludierender Schulstrukturen unterstützt, da der Diskussionsteilnehmer so Inklusion aus seinem späterem Berufsfeld streicht. Im Vergleich zu Markus grenzt Torben auf diese Weise den eigenen Handlungsspielraum stärker ein, da er anders als Markus behinderte Schüler*innen aus seinem Zuständigkeitsbereich schiebt. Die hier enthaltene Ablehnung gegenüber aktivem Engagement zur Umsetzung von Inklusion verdeckt der Studierende durch unverfängliche, phrasenhafte Formulierungen ohne fachliches Fundament. Er schreibt sich dabei selbst die gesellschaftliche Machtposition zu, über die Legitimation von Exklusion zu entscheiden. Es ist hier ein Widerspruch zwischen der starken Selbstpräsentation als Inklusionsbefürworter mit Fachwissen, beispielsweise durch die definite Ausdrucksweise oder den Bezug zur UN-BRK, die allerdings als UN-Charta bezeichnet und inhaltlich unzutreffend wiedergegeben wird, und der eigenen Handlungspraktik zu identifizieren. Dies deutet einerseits auf einen möglichen, für den Studenten vom Inklusionsbegriff ausgehenden, durch die Anwesenheit der Moderatorin als Sonderpädagogin verstärkten normativen Erwartungsdruck hin. Andererseits schränkt Torben die Möglichkeiten des Widerspruchs der anderen Diskussionsteilnehmenden ein. Beides setzt sich auch, insbesondere durch die Verwendung normativ stark aufgeladener Begriffe wie „respektiert“ (Z. 26), „gleichwertig“ (Z. 26) oder „Menschlichkeit“ (Z. 34), in dem im Folgenden dargestellten Sprecherwechsel fort.

- 20 F: Also meinst du das so dass jetzt ähh Inklusion für dich eigentlich eher so ne:: Einstellungssache ist
 21 T: [Ja]
 22 F: also wie, Toleranz sozusagen
 23 T: [Ja nicht mal Toleranz. also Inklusion ähm (.) ich find warte, ich muss mal
 24 überlegen wie ich das geschickt sage. ähm Inklusion ist keine, ja ist ne Überzeugung oder äh auch
 25 keine Überzeugung auch keine Einstellung sondern einfach die die Art miteinander zu leben; dass
 26 man jeden respektiert und jeden als als gleichwertig ansieht. wenn ich jemanden toleriere, dann
 27 weiß ich auch okay der ist irgendwie pff vielleicht geringer als ich oder so ne? trotzdem wenn ich
 28 sage
 29 F: [Ah okay
 30 T: [Ich toleriere etwas, ist immer etwas was einem nicht passt. aber jeder Mensch ist ja
 31 trotzdem gleichwertig weil wir halt alle Menschen sind und ich mein dass nen Behinderter vielleicht;
 32 der ne geistige Behinderung hat nicht dasselbe leisten kann wie ich kognitiv; ist ja nun mal; klar.
 33 Aber deswegen ist er ja äh nicht anders (.) gleichwertig als ich trotzdem so von der; von der
 34 Menschlichkeit her.
 35 F: Mhm

Florian bittet Torben um eine Konkretisierung seiner vorausgegangenen Ausführungen und schlägt dafür den Begriff der Toleranz als „Einstellungssache“ (Z. 20) vor. Zunächst von Torben vorgenommene Validierungen von Inklusion als Einstellung werden schnell widerrufen. Es werden Schwierigkeiten deutlich, die eigenen Gedanken zu explizieren. An der Formulierung „ich muss mal überlegen wie ich das geschickt sage“ (Z. 23f.) lässt sich ein zugrundeliegender nor-

mativer Erwartungsdruck identifizieren, sich gut und beinahe strategisch auszudrücken. Wie auch in der ersten Sprechbewegung des Studierenden in dieser Sequenz (Zeile 8-19) zeichnen sich in den Aussagen der Ausführungen in den Zeilen 23-28 Widersprüchlichkeiten zwischen dem kommunikativen und dem konjunktiven Sinngehalt seiner Äußerungen ab, die weder von Torben noch den anderen Diskussionsmitgliedern offengelegt werden.

So konstruiert die Verwendung des Toleranzbegriffs aus Torbens Perspektive negativ konnotierte Differenz sowie damit verbundene gesellschaftliche Hierarchien („wenn ich jemanden toleriere, dann weiß ich auch okay der ist irgendwie pff vielleicht geringer“ (Z. 26f.)). Sowohl die von ihm vorgeschlagene Alternative, jeden zu respektieren und als gleichwertig anzusehen, als auch die ableistische Einschätzung geringer kognitiver Leistungsfähigkeit kognitiv beeinträchtigter Menschen enthalten jedoch ebenfalls Differenzkonstruktionen, da eine Person anerkannt werden soll, wenn sie von der persönlichen oder der gesellschaftlichen Norm – hier der Leistungsnorm – abweicht. Torben spricht sich dabei eine kognitive Leistungsfähigkeit zu und wertet so seine eigene Position auf.

Zudem finden sich in dieser Passage Widersprüche zwischen dem kommunikativen und dem konjunktiven Gehalt seiner Aussage. Es dokumentiert sich das Wissen Torbens darüber, dass eine Differenzierung auf der Basis ableistischer Leistungszuschreibungen nicht gesellschaftliche Verhaltensnormen erfüllt. Leistung scheint für ihn dabei, anders als von ihm kommuniziert, eine zentrale Beschreibungsdimension im Kontext gesellschaftlicher Ab-/Aufwertung zu sein. Dies deutet sich unter anderem an der umständlichen Formulierung „Aber deswegen ist er ja äh nicht anders (.) gleichwertig als ich trotzdem so von der; von der Menschlichkeit her“ (Z. 33f.) oder der darin enthaltenen Gegenüberstellung von Leistung und „Menschlichkeit“ (Z. 34), durch welche beide in einen Bedeutungszusammenhang gesetzt werden.

Florian verhält sich in dem bisherigen Diskursabschnitt eher zurückhaltend und vermeidet eigene Positionierungen, präsentiert sich jedoch interessiert an den Beiträgen der anderen Diskussionsmitglieder. Die Sequenz wird nach Florians Ratifizierung nicht fortgeführt. Vielmehr bleibt der aufgemachte Konflikt bezüglich des Bezugsrahmens von Inklusion (Schule oder Gesamtgesellschaft) offen. Geteilte Positionen – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – finden sich in der Zurückweisung eigener Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion sowie in dem diskriminierenden Absprechen wirklicher Teilhabemöglichkeiten behinderter Schüler*innen im allgemeinbildenden Fachunterricht. Es ist anzunehmen, dass die Frage des Bezugsrahmens für die Gruppe weniger entscheidend ist als die Frage nach der Reduktion der eigenen Handlungsverantwortung und deshalb hinter dieser zurücktritt. Die Diskursorganisation lässt sich daher als eher parallel beschreiben.

8.1.2 Sequenz 2: Einflüsse von Lehrkräften auf die Umsetzung von Inklusion

In dieser Sequenz wird das Oberthema ‚Einflüsse von Lehrkräften auf die Umsetzung von Inklusion‘ sehr lange verhandelt. Dabei treten jedoch mehrfach Reproduktionen von Handlungsmustern auf, sodass im weiteren Verlauf nur einzelne Passagen exemplarisch herausgegriffen und näher analysiert werden³⁴. Dem nachstehend dafür ausgewählten Abschnitt geht innerhalb der Sequenz eine von Florian initiierte Diskussion darüber voraus, inwiefern regelpädagogische Lehrkräfte die Arbeit in der inklusiven Schule und damit in Zusammenhang stehend die Arbeit

34 Alle in den Fallbeschreibungen vorgestellten Passagen wurden vorab einer formulierenden sowie reflektierenden Interpretation unterzogen. Die Kürzung erfolgt lediglich für die Darstellung der Diskursorganisation in leser*innenfreundlicher Form.

mit behinderten Schüler*innen ablehnen dürfen. Der Diskursabschnitt wird im Folgenden für ein besseres Verständnis kurz zusammengefasst.

Anders als Florian und Markus vertritt Torben in dieser Diskussion die Position, dass von Lehrkräften die gleiche Flexibilität, wie in Berufen der freien Wirtschaft, gefordert sei und sie sich auf eine veränderte Schüler*innenschaft einstellen müssen. Markus sowie Florian treten hingegen offen in eine Opposition zu Torben, indem sie Verständnis für einen wahrgenommenen Unmut von Regeschullehrkräften bezüglich der Umsetzung von Inklusion zeigen und Handlungsverantwortung abgeben. Markus spezifiziert diese Ablehnung gegenüber schulischer Inklusion dabei konkret auf ein Ablehnen der Arbeit mit behinderten Menschen, wie sich exemplarisch in dem diskriminierenden, Abgrenzungsprozesse aufzeigenden Zitat ausdrückt:

M: Ich sag mal so nich jeder; das muss man ja auch nicht jedem; sagen. nicht jeder will mit Behinderten arbeiten. das ist ja auch soweit okay. und wenn du dann halt als Lehrer den Job aussuchst denkst du, okay ich ich möchte halt nicht mit Behinderten arbeiten bist dann im Job und dann musst du °machen°

Ohne die Diskussion um die Bereitschaft der Lehrkräfte zu Umsetzung von Inklusion zu konkludieren, wechselt Ole dann den thematischen Schwerpunkt innerhalb des Rahmenthemas ‚Einflüsse von Lehrer*innen auf die Umsetzung von Inklusion‘. Er eröffnet so eine Diskussion über für die hohen sowie widersprüchlichen Anforderungen an Regelschullehrkräfte im inklusiven Unterricht zwischen Leistungsorientierung und individueller Förderung.

- 1 O: [Dann @dann begegnest du ja auch keinem so nach dem Motto@ nein äh gibt es
 2 glaube ich nicht, ist auch besser so. ähm was allerdings dem auch noch entgegen steht also im
 3 Grundsatz zu dem Punkt von dir noch ähm dass ja sozusagen da verschiedene; einerseits sollen die
 4 Lehrer immer Abiturienten produzieren, äh nach besten am besten noch mit spitzen Noten damit
 5 M: [Hhm]
 6 O: dann in irgendwelche Länderstatistiken äh Deutschland hat so und so viele Einserschüler
 7 T: [Thüringen
 8 @hä@]
 9 O: äh und dann kommen, dann kommt jetzt der Lehrerverband sowieso an und sagt ihr gebt zu
 10 gute Noten³⁵;
 11 M: [Ja stimmt habe ich auch gelesen]

Die von Ole vorgenommene Ansprache eines anderen Diskussionsteilnehmenden („dir“ (Z. 3)) zu Beginn der Sprechbewegung kann nicht eindeutig zugeordnet werden. Es lohnt sich zunächst die Verwendung des Begriffs „Grundsatz“ (Z. 3) näher zu betrachten, bevor anschließend der gesamte Sprecherwechsel in den Blick genommen wird. Im ersten Moment entsteht der Eindruck, als handle es sich aufgrund der fehlenden Passung um einen Versprecher. Durch die Verwendung des Terminus ‚Grundsatz‘ wird jedoch weniger eine Opposition zu der Position von Torben verstärkt, sondern die grundlegende Bedeutung der nachfolgenden Ausführungen für Ole im Diskurs um Inklusion hervorgehoben. Inklusion scheint der Student dabei als einen Widerspruch zu den Anforderungen an Regelschullehrkräfte wahrzunehmen, auch wenn der Begriff Inklusion in diesem Abschnitt nicht expliziert wird. Ole benennt in seinen Ausführungen nur eine Seite des erkannten Widerspruchs – gut benotete „Abiturienten produzieren“ (Z. 4), was auf eine so grundsätzlich bestehende Widersprüchlichkeit des Systems hindeutet, die nicht kommuniziert

35 Kurz vor der Gruppendiskussion (Dez. 2016) kritisierte der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes eine zunehmend inflationäre Vergabe sehr guter Abiturnoten. Es entwickelte sich daraus eine öffentliche Diskussion mit einer großen medialen Aufmerksamkeit.

Gymnasiallehrkräfte und damit das Unterrichten aller Schüler*innen als absurd, was durch die Beschreibung der Anforderung als „ne lustige Sache“ (Z. 12) unterstützt wird. Der Handlungsspielraum als Lehrperson wird dabei weiterhin reduziert und deren Fremdbestimmung betont. Der mangelnde Gestaltungsspielraum von Lehrkräften und damit auch die Reduktion der eigenen Zuständigkeit als angehende Lehrkräfte kulminiert in Zeile 22 in der Aussage Oles „Das ist halt einfach n ein Widerstand, den wir mit äh Widerspruch den wir mit Schule ertragen müssen“ (Z. 22f.), mit der Gymnasiallehrkräfte als ohnmächtig gegenüber Handlungsanforderungen pauschalisiert werden. Unklar bleibt in diesem Kontext, wer aus ihrer Sicht für die Anforderung inklusiven Unterrichts zuständig ist. Bislang erfolgt eine Verantwortungsabgabe an eine anonyme, nicht näher bestimmte Akteur*innebene außerhalb des eigenen Einflussbereichs. Der Ausschnitt erlaubt zudem Einblicke in das Leistungsverständnis der Studierenden, da die dichotome Kategorisierung in „die besten“ (Z. 16) und die „hinten“ (Z. 15), d. h. die leistungsschwächeren, Schüler*innen sowie die Kombination mit der Verwendung des Verbs „abstürzen“ (Z. 17) erneut marktwirtschaftliche Sprachbilder aufweist. Schulische Inklusion wird in diesem Kontext als die gemeinsame Beschulung leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler*innen verstanden. Leistungsschwäche wird dabei abwertend begegnet. Die Begriffszuschreibung „Widerstand“ (Z. 22) lässt sich darüber hinaus, auch wenn sie korrigiert wird, sprachlich erneut in industrielle Produktionsprozesse einordnen. Inklusion gleicht in diesem Bild einem Widerstand, der den weiteren Fertigungsprozess aufhält. Gleichzeitig deutet eine Verwendung des Begriffs „Widerspruch“ (Z. 22) auch ein Wissen um Antinomien pädagogischer Praktiken an, innerhalb derer eigene Handlungsspielräume ausgelotet werden müssen.

Ole konkludiert mit diesem Bild die Diskussion um die Anforderungen an Gymnasiallehrkräfte und positioniert sich implizit zu der Frage danach, inwiefern regelpädagogische Lehrkräfte die Arbeit in der inklusiven Schule und damit verbunden die Arbeit mit behinderten Schüler*innen ablehnen dürfen. Anscheinend nicht zu vereinende Handlungsanforderungen an inklusiven Unterricht am Gymnasium werden einerseits erkannt und stark kritisiert, andererseits aber zugleich als unausweichlicher Teil pädagogischer Handlungspraxis verstanden, den die künftigen Lehrkräfte „ertragen müssen“ (Z. 22f.). Anders als Florian und Markus erkennt Ole entsprechend eine Handlungsverantwortung, auch wenn er sich dabei herrschenden Strukturen ausgeliefert sieht.

Trotz unterschiedlicher Positionen bezüglich der geforderten Flexibilität von Lehrkräften dokumentiert sich in der Diskussionsgruppe eine Übereinkunft darüber, dass die Anforderungen von leistungsorientiertem sowie inklusivem Unterricht für sie nicht zu vereinen sind, was in einer Handlungsohnmacht von Gymnasiallehrkräften resultiert. Dies ist zwar mit den von Markus und Florian eingangs beschriebenen Positionen zu vereinbaren, steht jedoch in einem Widerspruch zu Torbens postulierter Forderung nach Veränderung und der Suche nach Handlungsoptionen, die auch im Sprecherwechsel (Zeile 25-30) ausgedrückt wird. Das Gemeinsame in ihren Positionen erkennen die beiden Diskussionsteilnehmenden nicht. Der Konflikt wird innerhalb der Sequenz jedoch nicht weiterverhandelt, sondern löst sich durch einen Themenwechsels innerhalb des Oberthemas auf. Zur Vermeidung von Redundanzen wird die Betrachtung der Sequenz an dieser Stelle beendet.

8.1.3 Sequenz 3: Die Bedeutung von Leistung für die Umsetzung von Inklusion in Schule und Arbeitswelt

Diese Sequenz wird durch eine Frage der Moderatorin nach Beispielen für nicht funktionierende Inklusion eingeleitet, die den Diskussionsmitgliedern möglicherweise den erlebten Druck nehmen soll, nur positive Beispiele oder Erfahrungen mit Inklusion zu diskutieren, und so eine

weniger starke Aufladung des Themas unterstützen soll. Im Verlauf der Sequenz werden sowohl die Gesellschaftsbereiche Schule als auch Beruf thematisiert. Nach einer kurzen Verständnisfrage von Markus erfolgt nachstehender Sprecherwechsel.

- 1 O: Also ich finde es halt schwierig, das kenne ich noch aus meiner Schulzeit äh wir hatten da am
 2 Gymnasium wirklich äh (.) ich glaube das war ja dann auch noch ein zweiter, aber auf jeden Fall eine
 3 Schülerin äh die halt
 4 M: [Sie war quasi eine der ersten]
 5 O: die halt richtig arm dran war, weil die Trisomerie richtig
 6 hart zugeschlagen hat. die konnte einfach kaum, die konnte nicht mal sprechen. Und äh da weiß ich
 7 dann halt einfach nicht, wa- ob es wirklich ich mein sie kann auch nicht artikulieren ob es ihr da auf
 8 dem Gymnasium gefällt oder nicht oder jedenfalls auf jeden Fall ausgeprägter kann sie es nicht
 9 artikulieren, und äh sie hat letztendlich auch keine Chance auf nen Schulabschluss, weil sie hätte
 10 sozusagen eigentlich nicht mal die Chance die Grundschule vernünftig zu bestehen und da weiß ich
 11 dann nicht ob das wirklich äh ne sinnvolle Sache ist. (.)
 12 M: °Mhm° (.)

Ole exemplifiziert als Reaktion auf die Frage der Moderatorin ein Beispiel aus seiner eigenen Schulzeit für misslingende Inklusion, das Markus, wie der Redebeitrag aus Zeile 4 dokumentiert, ebenfalls daher bekannt ist. Das Misslingen von Inklusion begründet sich für Ole maßgeblich in dem Schweregrad der Behinderung der im Zentrum seines Beispiels stehenden Schülerin, den der Studierende als schweren Schicksalsschlag empfindet und defizitorientiert betrachtet, da „die Trisomerie richtig hart zugeschlagen hat“ (Z. 5f.). Als besonders belastend beschreibt Ole, dass die Schülerin nicht artikulieren könne, ob es ihr auf dem Gymnasium gefalle. Wohlfühlen wird auf diese Weise von dem Studierenden als wesentliche Bedingung für Inklusion dargestellt und im Weiteren durch die Bedingung, einen Schulabschluss zu erreichen, ergänzt. Wie auch in der zweiten Sequenz dokumentiert sich hier sowohl ein hoher Leistungsanspruch als auch eine starke Effizienzorientierung des Diskussionsteilnehmers, der insbesondere durch die Aussage „sie hätte sozusagen eigentlich nicht mal die Chance die Grundschule vernünftig zu bestehen und da weiß ich dann nicht ob das wirklich äh ne sinnvolle Sache ist“ (Z. 9ff.) zum Ausdruck kommt. Der schulische Bildungsauftrag wird stark auf ein Hinführen zum Schulabschluss verkürzt. Ein Beherrschen des Unterrichtsstoffs der Primarstufe wird von Ole als normgerechte Bildungsvoraussetzung des Gymnasiums und damit im Kontext der Diskussion zugleich von Inklusion angesehen. Beides ist ohne das Potenzial, das Abitur zu erreichen, aus Oles Perspektive keine „sinnvolle Sache“ (Z. 11). Behinderte Schüler*innen werden dieser Leistungsnorm anscheinend nicht gerecht; sie werden pauschalisiert als leistungsschwach und ineffizient abgewertet.

Die Exemplifizierung Oles wird im Folgenden kritisch diskutiert, so dass ein oppositioneller Diskursverlauf entsteht. Im Mittelpunkt steht dabei nicht die Abwertung der behinderten Schüler*innen als leistungsschwach, welche einen allgemeinen Konsens zwischen den Diskussionsmitgliedern darstellt, sondern die Bedeutung des Erreichens eines Schulabschlusses für Inklusion.

- 13 T: Das ist halt
 14 F: [Das hat aber finde ich jetzt nichts mit dem Inklusionsgedanken an sich zu tun, weil da geht
 15 es jetzt halt nur um nen Abschluss und ich sag mal das ist halt immer so das viele
 16 O: [Aber sie ist dann vollkommen chancenlos, sie hat
 17 dann auch ähm letztendlich keinen ähm nichts was sie hinterher äh also sie hat im Grundsatz keinen
 18 Schulabschluss und läuft dann
 19 F: [Das ist doch auch völlig unwichtig.]

- 20 O: Äh für Inklusion in die Gesellschaft brauchst du nen Schulabschluss. Und ich frag mich halt bei
 21 solchen Fällen frag ich mich halt sozusagen ob da nicht an speziellen Förderschulen trotzdem noch
 22 tendenziell sie weiterkommen könnte als sozusagen bei der Minimalförderung, die sie halt an einem
 23 normalen Gymnasium durch die paar die sich hin und wieder nen bisschen mit ihr beschäftigen die
 24 äh als För- äh Sonderpädagogen. äh also (.) ob sozusagen da nicht letztendlich
 25 M: [Ja man macht Inklusion da
 26 nicht
 27 O: [Potenzial weggenommen wird
 28 M: [Man macht Inklusion ja nicht damit die Person kein äh kein
 29 Schulabschluss haben das ist ja schon das Ziel der Inklusion ein Mitziel, natürlich nicht das Hauptziel

Insbesondere Florian tritt sowohl in Zeile 14f. als auch in Zeile 19 deutlich in Opposition zu Oles Position und bezeichnet einen Schulabschluss als „völlig unwichtig“ (Z. 19), trotz des erneuten Hinweises von Ole auf die von ihm angenommene Chancenlosigkeit bei Fehlen eines Schulabschlusses. Hier dokumentiert sich, genau wie in einer erneuten Opposition Oles in den Zeilen 20ff., wiederholt ein Verständnis des Schulabschlusses als normativer Minimalvoraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe. Leistungsfähigkeit bzw. -Nichtfähigkeit ist dabei eine zentrale Kategorie der ableistischen Bewertung von Menschen. Der Besuch des Gymnasiums wird dabei als ‚normal‘ wahrgenommen. Durch die Exklusion behinderter Schüler*innen auf die Förderschule kann seines Erachtens nach eine Leistungssteigerung erreicht und damit einhergehend die Chance auf einen Schulabschluss erhöht werden, was letztlich in einem Erreichen der Norm und somit in gesellschaftlicher, nachschulischer Teilhabe resultiert. Die Ablehnung schulischer Inklusion gipfelt in der erneut ertragsorientierten Aussage, dass dadurch dieses „Potenzial weggenommen wird“ (Z. 27). Zeitweilige Exklusion ist für Ole entsprechend legitim, wenn sie beispielweise durch Leistungsangleichung in gesellschaftlicher Inklusion nach der Schulzeit mündet. Inklusion soll folglich durch Exklusion erreicht werden. Unberücksichtigt bleiben von dem Studierenden dabei jedoch langfristige Folgen zeitweiliger Exklusion auf der Förderschule, wie unter anderem das Fehlen von Freundschaftsbeziehungen zu Schüler*innen anderer Schulen, und die Tatsache, dass der Besuch einer Förderschule nur selten mit einem Schulabschluss beendet wird³⁶. Unreflektiert bleibt zudem, dass es sich bei seinem Alternativvorschlag nur um eine Verstärkung nicht inklusiver Schulstrukturen handelt.

Die Verantwortlichkeit für das Unterrichten behinderter Schüler*innen wird dabei sowohl am Gymnasium als auch an der Förderschule in den Aufgabenbereich sonderpädagogischer Lehrkräfte verschoben („wieder nen bisschen mit ihr beschäftigen die äh als För- äh Sonderpädagogen“ (Z. 23f.)). Eine Handlungsverantwortung der eigenen zukünftigen Berufsgruppe wird nicht wahrgenommen bzw. mit der Abgabe der behinderten Schüler*innen an die Förderschule noch weiter negiert.

Der Beitrag von Markus in Zeile 25f. zeigt Tendenzen, zwischen Florian und Ole zu vermitteln, obwohl deutlich wird, dass auch er das Erreichen eines Schulabschlusses als relevant für Inklusion erkennt, diesen jedoch weniger stark bewertet als Ole. Die Zielorientierung des Studierenden gleicht dabei dem Aufstellen von Meilensteinen auf dem Weg zu Inklusion. Die Diskussion um die Notwendigkeit eines Schulabschlusses wird mit diesem Synthesvorschlag konkludiert. Im sich anschließenden Sprecherwechsel folgt ein thematischer Schwerpunktwechsel durch Ole, der seine bisherigen Überlegungen noch einmal in der Hypothese konkretisiert, dass schulische Inklusion im Verständnis von Mitlaufen im Regelunterricht zu späterer gesellschaftlicher

36 Im bundesweiten Durchschnitt haben im Jahr 2018 etwa 75% der Schüler*innen die Förderschule ohne (mindestens) einen Hauptschulabschluss verlassen. Hingegen haben etwa 43% Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf die Regelschulen ohne Schulabschluss verlassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 145).

Exklusion führt, da ohne Schulabschluss kein Beruf erlernt wird. Schulische Exklusion könne hingegen in einer Inklusion „in der Arbeitswelt“ (Z. 31f.) resultieren.

- 30 O: Und äh das ist sozusagen ein bisschen die Frage ob man da kurzfristiger oder langfristiger bei dem
 31 Inklusions- sozusagen beim inkludieren denkt, wenn man sagt äh wir streben eher die Inklusion in
 32 der Arbeitswelt ein und so damit Förderschulen rechtfertigt, weil man sagt da wird halt stärker auf
 33 die Leute eingegangen. Geringere Klassenstärken, Ähnliches und so weiter. Und dann sozusagen das
 34 da halt für die Arbeitswelt ein- anpeilt oder ob man sozusagen sie als außer Konkurrenz in den
 35 Schulen mitlaufen lässt, wo sie dann aber eher miese oder eher gar keine Abschlüsse erreichen.
- 36 T: Das Ding ist halt glaub ich wie du das individuell. das ist halt ein ziemlich krasser Fall. Ja ich glaube
 37 O: [Natürlich]
- 38 T: ja, so jemanden wirst du einfach halt in die normale Alltagswelt nicht wirklich integrieren können,
 39 schon gerade wenn man jetzt sagt, weil ja immer jetzt alles digitalisiert wird oder so geht das halt
 40 nur noch mit einem gewissen Know-How und einfach mit einer gewissen Grundfertigkeit. und ich
 41 glaube dass man einfach unterscheiden muss zwischen dem Grad der Behinderung. Ich denke, wenn
 42 jemand zum Beispiel körperlich behindert ist einfach nur, was weiß ich, nicht gut hören kann oder
 43 nicht gut sehen kann oder da fehlt ein Arm oder ein Bein, damit kannst du ja trotzdem ganz normal
 44 irgendwie schon noch nen Job finden und mitarbeiten und Teil sein. ich glaube aber ab so nem Punkt,
 45 wo du geistig überhaupt keinen Anschluss an den Rest der Gesellschaft finden kannst, geht es dann
 46 bei der Inklusion darum, wie du deine persönliche Zufriedenheit finden kannst als behinderte Person
 47 ?: [()]
- 48 T: das
 49 sie sich so akzeptiert und integriert, also was heißt integriert oder inkludiert was auch immer
- 50 F: Oder kann weiter auch einfach bei den Freunden auch bleiben.
- 51 T: [Genau]
- 52 F: also das spielt ja auch mit da rein.

Torben scheint die Idee seines Kommilitonen Ole verschiedener Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion mitzutragen, ergänzt jedoch, dass eine Entscheidung zwischen diesen in Hinblick auf die Art und Schwere der Behinderung getroffen werden müsse und Inklusion auf dem Arbeitsmarkt in Abhängigkeit zu diesen Kriterien nur bedingt erfüllbar sei. Die Schülerin aus der Exemplifizierung von Ole (Z. 5ff.) sei beispielsweise so ein „krasser Fall“ (Z. 36), dass eine Inklusion „in die normale Alltagswelt“ (Z. 38) nicht möglich sei. Inklusion wird dabei einerseits an eine Funktions- und Arbeitsfähigkeit geknüpft („so geht das halt nur noch mit einem gewissen Know-How und einfach mit einer gewissen Grundfertigkeit“ (Z. 39f.)) und andererseits in Abhängigkeit zu der Schwere der Behinderung gestellt. Es lässt sich dies bezüglich ein positiver Horizont der Diskussionsgruppe identifizieren, der im Weiteren durch Validierungen und Elaborationen von Ole und Florian fortgetragen wird. Behinderte Menschen werden dabei wiederholt als leistungsschwach pauschal abgewertet, ohne „Know-How und (...) Grundfertigkeit“ (Z. 40). Ausgenommen werden davon körperbehinderte Menschen, was einer Bagatellisierung von Körperbehinderungen sowie damit einhergehenden Schwierigkeiten bei der Berufsausübung gleichkommt. Kognitiv beeinträchtigte Menschen werden auf diese Weise erneut ableistisch als leistungsschwach ohne „Grundfertigkeit[en]“ (Z. 40) abgewertet. Sie könnten Torben zufolge „überhaupt keinen Anschluss an den Rest der Gesellschaft finden“ (Z. 45), weshalb seiner Schlussfolgerung nach das Ziel von Inklusion für sie sei, „persönliche Zufriedenheit (...) als behinderte Person“ (Z. 46) zu finden. Mit der Distanz herstellenden Formulierung „so jemanden“ (Z. 38) grenzt sich Torben explizit von ihnen ab. Es erfolgt in diesem Abschnitt zudem eine Abwertung handwerklicher beruflicher Tätigkeiten zugunsten kognitiver, akademischer Arbeit, was auch die Bedeutung der eigenen kognitiven Tätigkeit unterstreicht.

Der Sicherung des Wohlbefindens kognitiv beeinträchtigter Menschen wird von dem Diskussionsteilnehmenden, wie schon von Ole zu Beginn der Sequenz, ein zentraler Stellenwert zugeschrieben, womit jedoch eine Legitimation beruflicher Exklusion verdeckt wird und Konsequenzen gesellschaftlicher Exklusion für das Wohlbefinden negiert werden. Dazu zählt auch das von Florian eingebrachte Zusammensein mit Freunden, was thematisch nicht direkt in den Sprecherwechsel passt, sondern vor allem die Bedeutung des Wohlbefindens behinderter Menschen im Inklusionsdiskurs plakativ unterstützt. Die Bedeutung davon, neue Menschen kennenzulernen oder Teil verschiedener Gruppen in Berufs- und Privatleben zu sein, sowie die Tatsache, dass das Berufsleben nicht zwingend durch die Zusammenarbeit mit Freund*innen geprägt ist, bleibt dabei unberücksichtigt. Verschiedene Facetten menschlichen Lebens werden hier für behinderte Menschen reduziert. Leben scheint sich aus Sicht der Studierenden überwiegend auf „persönliche Zufriedenheit“ (Z. 46) zu begrenzen. Diese drastische Verkürzung der Chancen und Möglichkeiten behinderter Menschen wird jedoch nicht als problembesetzt erlebt, sondern im Gegenteil dazu als erstrebenswert.

Im nachfolgenden Sprecherwechsel wird Exklusion auf dem Arbeitsmarkt zunächst als allgemein hin akzeptiert und als legitim behandelt.

T: [So dass auch das persönliche Lebensumfeld nicht so wirkt als äh behindert weggeschlossen, außen vor, sondern da gehört ja dazu die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben so dass sie halt trotzdem, wenn sie an der Supermarktkasse steht, äh einkaufen gehen kann ohne dass sie die ganze Zeit angeguckt werden kann. so und ich denke das eben so jemand, jetzt sorry aber ich find der, der ist ja nicht wirklich arbeitsfähig in dem Sinne normal zu arbeiten. Kann dann auch keine Firma leisten

M: Deswegen gibt es ja Werkstätten quasi

F: [Ja

M: Kenne ich auch nen paar.

T: Ich denke, dass das auch okay ist.

Torben elaboriert zu Beginn des abgebildeten Sprecherwechsels die Bedeutung des Wohlbefindens kognitiv beeinträchtigter Menschen, beschränkt sich dabei jedoch auf Situationen aus dem Privatleben, wie Einkaufen im Supermarkt oder nicht „als äh behindert weggeschlossen“ (Z. 53) zu sein. Einflüsse einer beruflichen Tätigkeit auf das individuelle Wohlbefinden werden weiterhin ignoriert und diese aus dem „gesellschaftlichen Leben“ (Z. 54) ausgeschlossen. Kognitiv behinderte Menschen werden zudem wiederholt nur hinsichtlich einer vermeintlichen Nutzbarkeit für das Wirtschaftssystem als „nicht wirklich arbeitsfähig“ (Z. 56f.) abgewertet und stigmatisiert. Ein diesbezüglicher Konsens zwischen Torben, Florian und Markus dokumentiert sich durch den folgenden Verweis auf Werkstätten für behinderte Menschen und sich anschließende Validierungen. Darüber hinaus ist ein geteilte Leistungs- und Normvorstellung darüber zu identifizieren, was unter Arbeit und ‚guter‘ Arbeit zu verstehen ist.

Ole durchbricht im nachfolgend dargestellten Sprecherwechsel diesen univoken Diskursabschnitt durch das Äußern von Kritik gegenüber Werkstätten für behinderte Menschen.

62 O: [Die könntest du auch quasi als diskriminierend

63 F: [Nee

64 O: [Zu verstehen

65 F: [Nein

66 T: [Was tust

67 du den, aber was tust du den Menschen damit an die das, die jeden Tag merken sie können das ja gar

68 nicht, die können ja gar nicht mithalten. Die kriegen das ja auch mit. Wenn du sagst du kannst gar

69 nicht richtig sprechen.

70 F: Ja eben.

71 T: Ja und warum soll man denen das denn dann antun? Diesen Druck und diesen Stress in der normalen

72 Firma oder irgendwo nur zu sitzen, die kriegen das doch auch

Torben und Florian treten stark in eine Opposition zu der Positionierung Oles aus Zeile 62, welche sie wiederholt auf dem Schutz des Wohlbefindens behinderter Menschen begründen. Das Schaffen eines Schon- oder Schutzraums wird dabei zu einem Idealbild gesellschaftlichen Umgangs mit behinderten Menschen. Sowohl die Aussagen innerhalb des Sprecherwechsels als auch das Idealbild des Schonraums enthalten darüber hinaus jedoch wiederholt starke Abwertungen und Diskriminierungen behinderter Menschen als nicht leistungsfähig und belastbar, die von den Forderungen nach dem Schutz behinderter Menschen verdeckt werden. Die Widersprüchlichkeit zwischen beiden bleibt dabei unbeachtet. Die Sicherung des Wohlbefindens behinderter Menschen entwickelt sich hingegen als zentrales Argument zur Legitimation von Exklusion sowie Diskriminierung behinderter Menschen von Florian und Torben. Potenziale, in Opposition zu treten, sind durch die Konstruktion einer normativen Erwartungshaltung, sich fürsorglich gegenüber behinderten Menschen zu verhalten, stark reduziert, wie durch die Frage „warum soll man denen das denn dann antun?“ (Z. 71). So tritt Ole dazu im weiteren, nachstehend abgebildeten Verlauf der Sequenz nicht mehr direkt in eine Opposition, sondern bringt das Thema mit einer Frage danach, ob die zuvor skizzierte Situation auf dem Arbeitsmarkt nicht analog zu der zuvor geführten Diskussion um Förderschulen ebenfalls als diskriminierend anzusehen sei, unter einem anderen Schwerpunkt erneut in die Diskussion ein.

73 O: Aber zieht sich das dann, aber das ist doch dann sozusagen dieselbe Situation auch schon in der
74 Schule. (.) oder?

75 F: Ja aber in der Schule kann man ja äh wenn von Vornherein euh äh mit Schülerin haste gesagt?

76 M: In dem Fall Schülerin

77 F: [Mit der Schülerin jetzt lebst. dann kannst du ja im Vornherein lernen mit der
78 zu umzugehen, zu reden, also du lernst dann einen völlig normalen Umgang und das ist ja dass w::o
79 sie Wertschätzung erfährt. Und (.) okay erfahren kann, scheinbar hat das bei euch nicht so geklappt
80 und

81 O: [Keine Ahnung, die ist sozusagen in der Klasse

82 F: [Es geht halt gar nicht darum, dass die jetzt halt nen
83 Abitur kriegt oder nen Realschulabschluss oder so, sondern es geht einfach darum, dass die ein ganz
84 gewöhnliches Leben, die Chance hat ein gewöhnliches Leben zu leben ihren Umständen
85 entsprechend. Und äh trotzdem weiter mit äh (.) falls sie Freunde hatte, mit Freunden zusammen in
86 in ner Klasse zu sein statt abgeschoben, wie du es ja eben so genannt hattest, in äh irgendner
87 Förderschule am Rand der Stadt oder des Dorfes oder so zu sein. Ne also (.) in Förderschulen geht es
88 ja auch nicht unbedingt einen Schulabschluss jetzt besonders zu kriegen, weil die Schüler die sowieso
89 nicht arbeitsfähig sind sag ich mal für die allgemeine Arbeitswelt, die gehen sowieso in eine
90 Werkstatt und haben da die Möglichkeit sich zu produzieren

91 Tm: Ich finde auch, (.) ich finde auch das Inklusion da ansetzt, dass man auch sagt es ist okay, dass nicht
92 jeder halt so da mitarbeiten kann. Also ich mein,

93 Fm: [Ja

94 Tm: [Ich finde da sind wir uns doch einig eigentlich

95 dass das nicht funktioniert, oder?

Mit seiner Nachfrage legt Ole erneut – den Einwand in Zeile 62 wieder aufgreifend – den Widerspruch in den Argumentationslinien von Florian und Torben für die Gesellschaftsbereiche Schule sowie Arbeitsmarkt offen und tritt selbst in einen Widerspruch zu seiner vorherigen Argumentation im Kontext Schule. Die Ablehnung der zu Beginn der Sequenz eingebrachten

leistungsorientierten Fokussierung auf den Schulabschluss und des damit zusammenhängenden Vorschlags schulischer Exklusion von Florian und Torben steht in einem Widerspruch zu der eindeutigen Befürwortung beruflicher Exklusion. Dieser wird von Florian mit den Beiträgen in Zeile 77ff. und 82ff. noch weiter verstärkt, indem er als Ziel von Inklusion benennt, „dass die ein ganz gewöhnliches Leben, die Chance hat ein gewöhnliches Leben zu leben ihren Umständen entsprechend“ (Z. 83ff.), wozu wiederholt das Zusammensein mit örtlich nahen Freund*innen gehöre. Er stellt soziale bzw. eine sozialräumliche Teilhabe so als zentral für Inklusion heraus. Die Notwendigkeit einer beruflichen Teilhabe nach Ende der Schulzeit wird weiterhin außer Acht gelassen und der Widerspruch zur Argumentation im Kontext Schule so noch einmal verstärkt. Auch Teilhabe durch Bildung oder an Bildung scheint nicht relevant zu sein. Behinderten Schüler*innen wird weiterhin die Schüler*innenrolle abgesprochen, da sie perspektivisch „nicht arbeitsfähig“ (Z. 89) seien. In der Abwertung und Diskriminierung behinderter Schüler*innen bzw. Menschen als leistungsschwach und „nicht arbeitsfähig“ (Z. 89) zeigt sich ein Konsens innerhalb der gesamten Sequenz der sich auch in dem Beitrag Florians wiederfindet. Anders als Ole in den Zeilen 20ff. oder 30ff. erkennen Torben und Florian nicht das Potenzial des Unterrichts für behinderte Schüler*innen, sondern stellen die Förderung sozialen Wohlbefindens bzw. sozialer Teilhabe in den Vordergrund. Bildung und Erwerbstätigkeit werden dafür nicht als relevant erachtet. Behinderte Menschen werden so unter dem Dogma des Wohlbefindens bzw. der sozialen Teilhabe aus gesellschaftsrelevanten Bereichen, wie Unterricht oder Arbeitsmarkt, ausgeschlossen.

Die gesamte Sequenz wird nachfolgend in den Zeilen 91-95 rituell mit einer oberflächlichen Synthese von Torben konkludiert, die bestehende Widersprüche dethematisiert und Einigkeit betont. Mit der Annahme eines Konsenses darüber, „dass das nicht funktioniert“ (Z. 95), gibt der Student wiederholt eine Handlungsverantwortung für Inklusion ab und charakterisiert Inklusion als eine gut gemeinte, aber nicht umsetzbare und damit nicht relevante Idee. Grundlage dafür ist die Annahme und der möglicherweise selbst empfundene Leistungsdruck, dass Personen, die nicht ausreichend Leistung erbringen, wie aus ihrer Sicht behinderte Menschen, nicht Teil des Systems – hier des Arbeitsmarktes – sein können.

8.1.4 Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 1 – erster Erhebungszeitpunkt

Insgesamt ist die Diskussion dieser Gruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt durch eine oppositionelle Diskursorganisation geprägt, dennoch lassen sich auch univoke Diskursabschnitte und geteilte Orientierungen innerhalb der Gruppe rekonstruieren. Beispielsweise dokumentiert sich durchweg eine Konzentration auf behinderte Menschen bzw. behinderte Schüler*innen im Kontext von Inklusion. Andere Differenzkategorien werden nur selten und oberflächlich auf der expliziten Kommunikationsebene thematisiert, beispielsweise der Verweis auf alle Menschen durch Torben in der ersten Sequenz, „Inklusion bedeutet alle Menschen eine Religion; Rasse; Herkunft; und, äh; wie sie halt vom Verhalten her drauf sind (.).“ (Z. 13f.). Es ist anzunehmen, dass es sich hierbei um normativ erlerntes Wissen handelt, nach welchem Inklusion nicht nur für behinderte Menschen, sondern alle Gesellschaftsmitglieder Relevanz hat, was jedoch noch nicht Teil des habitualisierten Wissens ist. Eine individuelle Wahrnehmung von Menschen sowie die Möglichkeit des Bestehens radikaler Differenzen innerhalb der Gesellschaft werden nicht in Betracht gezogen, stattdessen erfolgt eine gesellschaftliche Dichotomisierung in behinderte und nicht behinderte Menschen. Insbesondere kognitiv beeinträchtigte Menschen werden als eine homogene Gesellschaftsgruppe betrachtet, die ableistisch abgewertet wird und von

der sich alle Studierenden deutlich abgrenzen. Ein Benennen eigener Inklusions- bzw. Exklusionserfahrungen erfolgt überdies in der gesamten Diskussion nicht. Vielmehr dokumentiert sich über die gesamte Diskussion eine kontinuierliche Diskriminierung und Abwertung dieser als leistungsschwach sowie eine damit einhergehende Infragestellung der Schüler*innenrolle behinderter Schüler*innen, was sich als Teil der geteilten Handlungspraktik der Gruppe identifizieren lässt. Behinderung wird als dauerhaftes Abweichen von einer gesellschaftlich definierten Leistungsnorm verstanden. Die Studierenden scheinen auch selbst mit der Angst konfrontiert zu sein, gesellschaftlichen Leistungsanforderungen nicht zu genügen, was sich in der Reduktion der Handlungsanforderungen schulischer Inklusion bzw. dem Zurückweisen der eigenen Zuständigkeit und in der sich dokumentierenden Annahme zeigt, dass auf Leistungsschwäche mit Ausschluss aus dem System Arbeitsmarkt reagiert wird.

Im Zusammenhang mit der Leistungsorientierung steht dabei ein stark wirtschaftlich geprägtes Bild von Schule und Gesellschaft, nach welchem Bildung und gesellschaftliche Teilhabe vor allem an der individuellen Produktivität gemessen werden, die sich in dem Erreichen eines Schulabschlusses, insbesondere des Abiturs, ausdrückt. Letzteres wird zu einer Minimalvoraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe. Behinderten Menschen wird das Erreichen dieser von den Studenten selbst erfüllten Norm pauschal abgesprochen. Exklusion in den Bereichen Schule und Beruf wird darauf aufbauend legitimiert. Schule wird in diesem Verständnis eher als Produktionsbetrieb denn als Lernort verstanden. Inklusion soll entsprechend zwar einerseits behinderte Menschen in Schule und Berufsleben einbeziehen, andererseits wird ihnen aber das Recht auf Inklusion aufgrund des Nichterfüllens von Minimalvoraussetzungen verwehrt. Lehrkräfte werden in dem Produktionsbetrieb als passive, unter Druck stehende Rädchen beschrieben, die Schüler*innen zu Leistungsschüler*innen formen und gleichzeitig in Widerspruch dazu Inklusion umsetzen sollen.

Weitere Widersprüche lassen sich innerhalb der Diskussion darüber hinaus immer wieder zwischen dem kommunikativen und dem habitualisierten Gehalt von Aussagen identifizieren. Beispielsweise postuliert Torben in der ersten Sequenz Toleranz und Respekt gegenüber allen Menschen, wertet behinderte Menschen kurz darauf jedoch als leistungsschwach ab und legitimiert schulische Exklusion. In den Sequenzen 2 und 3 argumentiert der Studierende zwar auf der kommunikativen Ebene für schulische Inklusion, diskriminiert behinderte Schüler*innen dabei jedoch als nicht bildbar. Auch Florian zeigt eine ähnliche Ambivalenz. In Sequenz 2 positioniert er sich im Gegensatz zu Sequenz 3 noch deutlich kritischer gegenüber schulischer Inklusion. Es ist auf der einen Seite zu vermuten, dass hier ein Konflikt zwischen dem Wissen um eine vom Inklusionsbegriff ausgehende, durch die Moderatorin verstärkte Erwartungshaltung, Inklusion befürworten sowie differenzsensibel agieren zu müssen, und dem habitualisierten Wissen zum Tragen kommt. Die Folge ist ein Orientierungsdilemma. Auf der anderen Seite wird an den Widersprüchen und damit verbundenen Unsicherheiten der Studierenden deutlich, dass diese noch keine konsistente Haltung gegenüber Inklusion entwickelt haben. Eine ähnliche Widersprüchlichkeit dokumentiert sich in dem Umgang mit dem Wohlbefinden bzw. der sozialen Teilhabe behinderter Menschen. Es wird von den Studierenden immer dann auf das Dogma des Wohlbefindens bzw. der sozialen Teilhabe rekurriert, wenn es die eigene Argumentation stützt. So ist beides exemplarisch dann relevant, wenn Florian und Torben in der dritten Sequenz die Notwendigkeit schulischer Inklusion herausstellen wollen. Als Ole dies jedoch analog auf ein inklusives Berufsleben überträgt, legitimieren die beiden Studenten mit dem Wohlbefinden behinderter Menschen nachschulische Exklusionsprozesse. Auch die Ausdifferenzierung von Wohlbefinden ändert sich dabei von der Sicherung persönlichen Wohlbefindens durch Erhalt

von Freundschaftsbeziehungen zu Gewährleistung eines „gewöhnliche[n] Leben[s]“ (Z. 84) und wird durch das jeweilige Argumentationsinteresse der Diskussionsteilnehmenden eingegrenzt. Beispielsweise werden die Einflüsse der Teilhabe an allgemeiner Bildung in der Regelschule oder von Erwerbstätigkeit auf das Wohlbefinden nicht berücksichtigt. Die Argumentationsfigur des Wohlbefindens behinderter Menschen wird flexibel den eigenen Bedürfnissen und Positionen entsprechend eingesetzt.

- Fm: sondern dass alle in einer Schule drin sind; weil Förderschulen haben halt was du ja auch eben sagtest die haben sind ja nicht dazu da um zu exkludieren; (.) mittlerweile nicht mehr; ähm
- M: [Mhh]
- Fm: [Aber
die haben halt da besondere Fördermöglichkeiten und ähm die gehen halt an Regelschulen ganz oft verloren irgendwie also ein Therapiebecken oder nen
- ?m: [°(°)]
- Fm: Spielraum äh Ruheraum sowas das gibt es
Regelschulen halt nicht
- M: [Allein finanziell wahrscheinlich]
- Fm: [Ja das auch und wenn man sag ich mal ein großes Schulgebäude hätte wo wie in so einer Gemeinschaftsschule alle einfach drin sind und je nach Bedürfnissen können auch mal wie in Gesamtschulen; kann dann ausgetauscht werden; oder ähm im Kunstunterricht können dann ähm Inklusionsschüler einfach auch mit dabei sein; weil warum warum sollen die nicht mit malen können, so ne und ähm das man da einfach son bisschen mehr differenziert und so und ähm in der Pause spielen se alle zusammen so ne

Es zeigt sich in dem Sprecherwechsel exemplarisch für die Diskussion, dass fachliches Lernen für behinderte Schüler*innen als weniger relevant eingeschätzt wird als Wohlbefinden. Es dokumentiert sich hier eine weitere Form der Abgrenzung der eigenen Person von behinderten Menschen, da im beruflichen Kontext am Gymnasium dem Unterrichten des Faches (Sequenz 1) und der Leistungsförderung (Sequenz 2) eine zentrale Bedeutung für die eigene Berufsrolle zugesprochen wird. Eine Verantwortungsverlagerung für das Unterrichten behinderter Schüler*innen findet sich in dem abgebildeten Abschnitt auch in der Argumentation einer mangelnden räumlichen Ausstattung der Regelschule. Weitere oder ähnliche Formen der Abgabe oder Reduktion der eigenen Handlungsverantwortung für die Umsetzung schulischer Inklusion lassen sich über die gesamte Diskussion hinweg rekonstruieren, auch wenn Torbens Positionierungen auf kommunikativer und habitueller Ebene dazu erneut widersprüchlich sind. Habituell überwiegt in der gesamten Gruppe eine Reduktion des eigenen Handlungsspielraums im Kontext Inklusion.

Die Abgabe oder Reduktion der Handlungsverantwortung erfolgt dabei durch:

- Legitimation der Förderschulen
- Inklusion als Haltung, die in bereits bestehende gesellschaftliche Verhaltenskonventionen integriert ist
- Verantwortungsübertragung auf sonderpädagogische Lehrkräfte
- starke Betonung der Notwendigkeit, das Wohlbefinden behinderter Schüler*innen zu fördern

Das dahinter liegende Orientierungsdilemma ist gekennzeichnet durch

- zu hohe Anforderungen an inklusiven Unterricht/inklusive Schule und damit einhergehender antizipierter Leistungsanforderungen an Gymnasiallehrkräfte

- Widerspruch zwischen den antizipierten Erwartungen an schulische Inklusion und bisherigen Erwartungen an den Beruf
- Infragestellung der Leistungsfähigkeit behinderter Schüler*innen/Menschen bei gleichzeitiger Leistungsorientierung der Gesellschaft
- gesellschaftliche Selektionsfunktion der Schule bei gleichzeitigem Auftrag zur Realisierung von Inklusion

Erfahrungen oder konkrete Vorstellungen zur Bewältigung dieses Orientierungsdilemmas werden in der Diskussion nicht beschrieben, so dass ein Fehlen von Handlungsalternativen zu aus der eigenen Schulzeit bekannten Unterrichts- und Handlungspraktiken anzunehmen ist. Verantwortliche für die Umsetzung von Inklusion werden bis auf sonderpädagogische Lehrkräfte nicht genannt. Stattdessen erfolgt eine Verlagerung der Verantwortung an eine anonyme Akteur*innenebene, womit ebenfalls eine Reduktion der eigenen Handlungsverantwortung einhergeht.

Sonderpädagogische Lehrkräfte werden, wie die Aussage von Markus in Sequenz 1 zu erkennen gibt, vor allem in einer unterstützenden Servicerolle wahrgenommen. Ihr Beitrag zum Fachunterricht wird allerdings eher in der ‚Beschäftigung‘ der behinderten Schüler*innen gesehen und eine diesbezügliche Sinnhaftigkeit wird im Verlauf der Diskussion hinterfragt. Die interprofessionelle Zusammenarbeit wird als aufwendig und zusätzliche Anforderung erlebt, wie folgendes Zitat aus einer Sequenz belegt, die in den vorausgehenden Unterkapiteln nicht näher vorgestellt wurde.

Tm: (...) aber ich denke dass da auch schon Probleme so von der Struktur her überhaupt wie das so von der Organisation in der Schule dann aufgebaut ist. auch wie man Unterricht vorbereitet und macht und tut ich meine wie sollen die das denn machen, weil die Lehrer ja nicht mal einzelne Büros haben oder so; wenn ich dann mich mit meinem Förderschullehrer zum Beispiel absprechen möchte wie ich die Stunde gestalte, kann ich das im Lehrerzimmer höchstens machen der ganze Trubel drum rum; aber ich habe ja nicht mal den Ort um überhaupt sowas zu abzusprechen; das heißt es ist eigentlich auch gar nicht wirklich gewollt ist. muss man ja mal ganz böse unterstellen weil da halt gar keine Sau drüber nachgedacht hat

Abschließend ist auf eine immer wieder im Diskursverlauf zu rekonstruierende Praktik der Diskussionsteilnehmenden hinzuweisen, diskriminierende oder Exklusion legitimierende Positionen mit vermeintlich positiv konnotierten Aspekten zu verdecken. So wird beispielsweise die Proklamation fehlenden Handlungsspielraums im Kontext schulischer Inklusion (Sequenz 1) durch eine Forderung nach gemeinsamem miteinander Leben verdeckt. Exklusion nach Ende der Schullaufbahn (Sequenz 3) wird damit gerechtfertigt, das Wohlbefinden bzw. die soziale Teilhabe behinderter Menschen zu sichern. Daraus abzuleiten ist ein Wissen der Diskutierenden um gesellschaftlich normative Erwartungen bezüglich des Umgangs mit behinderten Menschen. Ein öffentlicher Ausschluss und die Diskriminierung dieser werden nicht als gesellschaftskonform wahrgenommen, ein fürsorglicher Umgang und eine damit verbundene Sicherung von Respekt und Wohlbefinden hingegen schon. Hiermit lassen sich einerseits auch die im Diskursverlauf immer wieder auftretenden Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten begründen, welche andererseits auch durch eine bisher fehlende oder nur unzureichende Auseinandersetzung mit Inklusion erklärt werden könnten, da weder Bezüge zu einer theoretischen Beschäftigung mit Inklusion, beispielsweise innerhalb des Studiums, oder zu praktischen Erfahrungen als Teil einer inklusiven Gruppe hergestellt werden.

8.2 Fallbeschreibung der Gruppe 1 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Die zweite Diskussion mit der Gruppe 1 wurde zum Ende des Sommersemesters 2018 in den Räumlichkeiten der Universität geführt, d. h. ca. 1,5 Jahre nach der ersten Gruppendiskussion. Alle Teilnehmenden vom ersten Erhebungszeitpunkt partizipierten auch an der zweiten Diskussion. Exemplarisch werden nachfolgend aus dem erhobenen und analysierten Material zwei Sequenzen zur Rekonstruktion des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens ausgewählt. Die erste Sequenz ist die Anfangssequenz der Diskussion.

8.2.1 Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion

Dem nachfolgenden Sprecher*innenwechsel geht, wie zum ersten Erhebungszeitpunkt, eine Einführung in die Diskussion voraus. Sie erfolgte ebenso wie die einleitende Themeninitiierung der Moderatorin mit der Frage nach der persönlichen Bedeutung von Inklusion für die Diskussionsteilnehmenden, die die Sequenz eröffnet (Kapitel 7.1.2 & 7.3).

1 Mo: Meine erste Frage ist, was bedeutet für euch persönlich Inklusion? (7)

2 M: Wer möchte starten@(.)@

3 F: Also für mich bedeutet Inklusion dass sich die Umgebung darauf einstellt dass jemand mit
4 besonderem (.) Förderbedarf oder (.) ja; also dass jemand von außen kommt der ähm (.) besonders
5 beachtet werden muss; nenne ich es mal so also es kann ja auch Inklusion für ähm Migranten oder so
6 sein dann ist das nicht speziell ein Förderbedarf sondern einfach ähm ja irgendwie ähm Kultur
7 irgendwie aufnehmen und ähm (2) ja und ein Umum- Umfeld bieten das er oder die sich halt
8 wohlfühlt und damit umgehen kann;

9 M: Ja also ich muss sagen für mich ist Inklusion also klar wir sind hier im schulischen Kontext ist aber
10 natürlich nicht nur in der Schule so sondern wirklich in der kompletten gesellschaftlichen Bereichen
11 wie ich finde halt das Ergebnis der Inklusion ist dass die Person die inkludiert wird gar nicht mehr
12 das Gefühl hat dass sie inkludiert ist also das ist für mich so der Unterschied zur Integration das
13 finde ich wird ja immer so gleichgesetzt von vielen; das man halt ja (2) wirklich Teil der Gruppe ist
14 und nicht ein (.) ein separater Teil @(.)@ in der Gruppe (3)

Auf die Themeninitiierung der Moderatorin folgt eine sieben Sekunden andauernde Pause, die nur durch ein Bemühen von Markus, die auftretende Stille zu durchbrechen und den Diskursbeginn zu organisieren, unterbrochen wird. Die Verantwortung, selbst mit einem inhaltlichen Beitrag zu beginnen, gibt er auf diese Weise ab. Es dokumentiert sich hier eine anfängliche Unsicherheit, die unterschiedliche Gründe haben kann. Sie kann sowohl auf Ängste, etwas Falsches oder Unpassendes zu sagen, die grundsätzlich von Anfangsphasen hervorgerufen werden und hier durch das gesetzte Rahmenthema Inklusion verstärkt werden, als auch auf eine benötigte Zeit zum Durchdenken der eigenen Position zurückgeführt werden.

Florian positioniert sich als erster. Inklusion bedeutet aus seiner Sicht, dass Personengruppen, die von einer bereits bestehenden Gruppe ausgegrenzt sind, „besonders beachtet“ (Z. 4f.) und in ein Umfeld aufgenommen werden sollen, das Wohlbefinden schafft. Letzteres wird dabei als Wohlfühlen und Umgang mit dem Umfeld verstanden. Exemplarisch für von Ausgrenzung bedrohte Personengruppen nennt Florian Menschen mit Förderbedarf oder Migrationserfahrung. Beide erfahren in diesem Zusammenhang eine Konnotation als fremd sowie besonders beachtungsbedürftig und damit als von der Norm abweichend. Der Begriff Förderbedarf wird ursprünglich im schulischen Kontext genutzt, von dem Studenten hier aber auf die Gesamtgesellschaft bezogen, was einerseits eine implizite Schwerpunktsetzung auf das Feld Schule dokumentiert und andererseits eine Wahrnehmung behinderter Menschen als förderbedürftig betont.

Mit seiner Erklärung von Inklusion erhebt Florian einen normativen Anspruch an gesellschaftliches Handeln. Verantwortliche für Inklusion werden dabei allerdings nicht klar benannt, sondern verschwimmen innerhalb der unbestimmt gehaltenen Gesellschaft.

Markus trägt die explizit gesamtgesellschaftliche Rahmung von Inklusion sowie das Bild der Aufnahme von Personen von außen in eine Gruppe weiter, betont jedoch noch einmal die auch bereits bei Florian herauszuarbeitende Bedeutung des Feldes Schule für die Diskussionsgruppe. Die Proposition seines Vorredners spezifiziert er durch eine vermeintliche Unterscheidung des Integrationsbegriffs, d. h. aufgenommenen Personen sollen „wirklich Teil der Gruppe (...) und nicht ein (.) ein separater Teil @(.).@ in der Gruppe“ (Z. 13f.) sein. Ähnlich zu Florian ist für Markus jedoch letztlich entscheidend dafür, ob es sich um Inklusion handelt, wie die jeweilige Person die Situation erlebt („dass die Person die inkludiert wird gar nicht mehr das Gefühl hat dass sie inkludiert ist“ (Z. 11f.)). Er betont allerdings stärker als Florian das individuelle Erleben der jeweiligen Personen, während dieser das individuelle Wohlbefinden fokussiert. Aktives Handlungspotenzial wird den ausgegrenzten Personen nicht zugeschrieben, vielmehr werden sie von den beiden Studierenden so dargestellt, als seien sie auf Mitglieder der inneren Gruppe angewiesen. Mit dem Verweis auf den Begriff Integration und die Abgrenzung von vermeintlich falschen Verwendungsweisen präsentiert Markus sein Wissen um den Inklusionsdiskurs und reagiert so auch auf die Adressierung der Moderatorin als Experte. Die theoretische Differenzierung zwischen Inklusion und Integration trifft er mit seiner Ausführung jedoch nur in Teilen.

Die Sprechbeiträge von Markus und Florian sind durch Formulierungsunsicherheiten geprägt, was sich sowohl an sperrigen Formulierungen als auch an den vielen Sprechpausen abzeichnet und auf eine normative Färbung des Themas sowie die Suche nach geeigneten, gesellschaftlich anerkannten Definitionen hindeutet.

Eine drei Sekunden andauernde Sprechpause (Zeile 14) beendet auf einer Metaebene die Diskussion um ein Verständnis von Inklusion als Aufnahme Außenstehender in eine Gruppe der beiden Studierenden. Ole nimmt im folgenden Unterthema eine neue Schwerpunktsetzung vor, behält jedoch die gesamtgesellschaftliche Rahmung von Inklusion mit besonderer Beachtung von Schule bei und greift ebenfalls Migrationserfahrung sowie Förderbedarf als Differenzkategorien auf, so dass diesbezüglich vom Vorliegen eines konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe ausgegangen werden kann.

- 15 O: Keine Ahnung auf lange Sicht wäre für mich der Aspekt dass halt sozusagen dieses wenn irgendwie
 16 aus irgendwelchen Gründen so eine Art Label mitschwingt; ähm sei das nun irgendwie ne Diagnose
 17 oder sozusagen ein Migrationshintergrund ähm dass das halt einfach nicht so stark sozusagen
 18 Reaktionen hervorruft dass man da sozusagen ähm (.) dass da irgendwie schon wieder vom Nennen
 19 her quasi Hemmungen auftauchen; und ich schätze mal das es ja auch ein Aspekt der dadurch dass
 20 das sozusagen in der Schule anfängt ja auch hoffentlich dann auf lange Sicht irgendwann zu wirken
 21 beginnt;
 22 M: °Ja°
 23 O: [Weil das ist ja genau der Unterschied wenn man zu den Förderschulen sozusagen; dass so
 24 gesehen dann diejenigen mit Förderbedarf unter sich blieben und irgendwann später auf die
 25 anderen mal in der Freizeit also in der Freizeit eh zu jeder Zeit aber
 26 M: [In der Gesellschaft halt
 27 O: [Ähm im Berufsleben
 28 ?:
 29 O: [Ja] sonst
 30 viel später dann aufeinandergetroffen sind und diese Begegnung jetzt sozusagen früher stattfindet
 31 (3)
 32 M: Ja, das würde ich unterschreiben (2)

Neu an dem Sprecherwechsel ist die Thematisierung des Einflusses von Labelling oder Etikettierung auf den zwischenmenschlichen Umgang. Inklusion bedeute für Ole in diesem Zusammenhang, dass, „wenn irgendwie aus irgendwelchem Gründen so eine Art Label mitschwingt“ (Z. 15f.), der Umgang mit den betroffenen Personen nicht gehemmt wird. Insbesondere im Umgang mit Menschen mit Migrationserfahrung oder Behinderung erkennt der Student Diskriminierungspotenzial. Im Verlauf des Abschnittes grenzt er den Fokus auf behinderte Menschen bzw. Schüler*innen ein. Die doppelte Verwendung der Formulierung „auf lange Sicht“ (Z. 15) dokumentiert dabei, dass aus seiner Erfahrung heraus Etikettierungen Diskriminierungen hervorrufen und entsprechende Veränderungen eines langen Prozesses bedürfen. Der Umsetzung von Inklusion wird nach dieser Definition von Ole nur ein geringes Enaktierungspotenzial zugesprochen. Schule schreibt der Diskussionsteilnehmende in dem Veränderungsprozess einen zentralen Stellenwert zu, da seines Erachtens durch ein gemeinsames Unterrichten behinderte und nicht behinderte Schüler*innen zu einem biografisch früheren Zeitpunkt Berührungspunkte haben und sich so eher ein anderer Umgang miteinander etablieren kann. In seinen Ausführungen wird in Bezug auf die aktuelle Situation nicht berücksichtigt, dass das Förderschulsystem einen Einfluss auf die Freizeit- und Berufsgestaltung der Schüler*innen besitzt und schulische Exklusion sich auf den Freizeit- und Arbeitsbereich überträgt. Verbindungen zwischen den gesellschaftlichen Teilbereichen werden entsprechend nur in Ansätzen erkannt.

Markus unterstützt über das gesamte Unterthema hinweg die Position Oles und trägt so den positiven Gegenhorizont weiter. Der starken abschließenden Validierung in Zeile 32 ist eine konkludierende Wirkung zuzusprechen, da sie einen Widerspruch der anderen Diskussions Teilnehmer unmöglich und weitere Anknüpfungen unnötig erscheinen lässt.

Torben führt anschließend ein Verständnis von Inklusion als Haltung ein, welches von Ole weitergetragen wird.

33 T: Ja, ((räuspern)) ich denk mittlerweile eher dass es eigentlich so eine Art Haltung ist die man als
 34 Mensch irgendwie herausbildet wie man umgeht mit- miteinander überhaupt weil das jetzt ja auch
 35 eigentlich äh durch die Flüchtlingskrise gezeigt hat also bevor das war; war es ja eigentlich so dass
 36 es immer sage ich mal um die Behinderten ging oder um die Lernschwachen und jetzt äh durch die
 37 Flüchtlingskrise hat es ja nochmal wirklich auch den Aspekt darauf gelenkt dass Inklusion ja auch
 38 die ähm Integration ähm Inkludierung von von Migranten oder Geflüchteten oder so ist; und man
 39 aber ja dann auch erkennt dass halt auch ne besondere Förderung vielleicht manchmal trotzdem
 40 notwendig ist aber ja deswegen also nur weil man alle in den gleichen Pott wirft sind sie deshalb
 41 trotzdem nicht alle gleich und wir sind auch trotzdem alle ja irgendwie unterschiedlich und das ist ja
 42 auch gut so aber einfach dieses Verständnis haben und den Respekt glaube ich zueinander das ist
 43 eigentlich eher die Inklusion was sein muss so, dass die Leute halt diese Haltung auch einfach
 44 übernehmen und sich vorurteilsfrei vielleicht begegnen irgendwie.

45 O: Und, vielleicht auch einfach ein bisschen optimistischer sozusagen so dass einfach mal verschiedene
 46 Prozesse länger dauern bei dem ein oder dem anderen;

47 T: [Ja]

48 O: Früher hat man das Persönlichkeit genannt, der rafft es halt nicht so schnell und der rafft es
 49 schneller das ist jetzt stark vereinfacht. (...)

In der das Unterthema einleitenden Sprechbewegung führt Torben verschiedene inhaltliche Aspekte in Bezug auf die Themeninitiierung der Moderatorin an, vermischt diese jedoch, so dass die Aussage des Studierenden in manchen Teilen an Klarheit verliert. Anders als seine Kommilitonen in den vorausgehenden Sprecherwechseln beschreibt Torben Inklusion als eine

den Umgang miteinander beeinflussende Haltung. Gemein ist allen vier jedoch in dieser Sequenz eine gesamtgesellschaftliche Bezugnahme auf Inklusion sowie eine verschwommene Thematisierung der Frage nach Handlungsverantwortung. Eine konkrete Benennung der eigenen Verantwortung oder der anderer erfolgt nicht. Mit dem phrasenhaften Sprachgebrauch, wie die Verwendung der Begrifflichkeiten „Respekt“ (Z. 42) oder „vorurteilsfrei“ (Z. 44), und dem ebenso floskelhaften Umgang mit Differenzen im Kontext Haltung, „dass die Leute halt diese Haltung auch einfach übernehmen und sich vorurteilsfrei vielleicht begegnen irgendwie“ (Z. 43f.), erfolgt nur eine unscharfe Auseinandersetzung mit einem möglichen Handlungsspielraum zur Umsetzung von Inklusion und eine Übertragung der Handlungsverantwortung auf eine unbestimmte gesellschaftliche Akteur*innengruppe. Durch die Verortung von Inklusion in bereits bestehenden gesellschaftlichen Konventionen des Zusammenlebens erkennt der Student zugleich jedoch auch ein Mindestmaß an Verantwortung.

Die normative Aufladung der Sprechbewegung überdeckt zudem Torbens Tendenzen der Legitimation exklusiver Fördersettings. Die Aussage „auch ne besondere Förderung vielleicht manchmal trotzdem notwendig ist aber ja deswegen also nur weil man allen in den gleichen Pott wirft sind sie deshalb trotzdem nicht alle gleich“ (Z. 39ff.) beinhaltet einerseits eine implizite Rechtfertigung von Förderschulen und andererseits eine Wahrnehmung behinderter Menschen oder Personen mit Migrations- oder Fluchterfahrung als förderbedürftig. Eine Barriere für die Umsetzung von Inklusion scheint er in beidem nicht zu erkennen. Es spiegelt sich hier die ableistische Annahme wider, die sich bereits in den Aussagen der anderen Diskussionsteilnehmenden in Bezug auf Menschen mit „Förderbedarf“ (Z. 4 oder Z. 24) rekonstruieren ließ. Das Konzentrieren der Gruppe in dieser Sequenz auf behinderte Menschen und Menschen mit Migrationserfahrung als Menschen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen trägt Torben ebenfalls weiter.

Das Verständnis von Inklusion als Haltung wird von Ole in Zeile 45 auf einen „optimistischer[en]“ (Z. 45) Umgang mit einem langsameren Arbeits- und Lerntempo übertragen, was von Torben durch die Validierung in Zeile 47 unterstützt wird. Die Studenten sprechen sich dabei zwar für eine Akzeptanz unterschiedlicher Tempi aus, zeigen zugleich aber auch eine Leistungs- und Ergebnisorientierung, die wiederholt Zuschreibungen von Leistungsschwäche bzw. Unfähigkeit enthält. Im Diskursverlauf folgt ein Themenwechsel, der die hier näher betrachtete Sequenz beendet.

Insgesamt dokumentieren sich bei allen Gruppenmitgliedern in dieser Sequenz Formulierungsunsicherheiten, aus denen eine normative Aufladung des Inklusionsbegriffs und davon ausgehende Verunsicherungen abgeleitet werden können. Die Diskursorganisation ist dabei durchgehend als parallel zu beschreiben. Werden Konklusionen nicht verbalisiert, deutet das in dieser Sequenz weniger auf Oppositionen hin denn auf geteilte Übereinstimmungen.

8.2.2 Sequenz 2: (Persönliche) Beispiele für Inklusion

Die nachstehend ausgewählte Sequenz wird von einer Frage der Moderatorin nach besonderen Beispielen oder exemplarischen Situationen für Inklusion initiiert. Der Auftrag, als besonders relevant wahrgenommene oder in Erinnerung gebliebene Erfahrungen mit Inklusion darzulegen, leitet die Sequenz ein. Es entwickelt sich ein sehr langer, in Teilen redundanter Diskurs, aus dem nachfolgend exemplarisch nur ausgewählte Passagen herangezogen werden.

Nach einem kurzen Hinweis von Markus im Anschluss an die Themeninitiierung der Moderatorin, bereits von einem Beispiel berichtet zu haben, erfolgt ungeachtet dessen folgender Sprecherwechsel.

- 1 T: [Ich hab ähm ein Workshop gemacht dieses Jahr
 2 auf nem Musikcamp also das ist von der Musikschule aus, wo ich (), immer son riesen Zeltlager; da
 3 sind auch immer ein Zelt von der Träger B mit dabei; und äh; das war halt ähm; also die haben dann
 4 und sind dann immer ganz normal in dieser Musikworkshophase, die ist einmal am Tag, sind die
 5 immer ganz normal mit dabei und spielen auch mit; und ähm das ist jetzt auch gar nicht so das Ding;
 6 also das gibt es halt auf jeden Fall schon seit den 90ern; das habe ich im letzten Interview auch
 7 gesagt brauch ich das jetzt ja nicht nochmal erzählen; das hast du ja schon
 8 Mo: Doch doch erzähl mal ruhig
 9 T: [Aber jetzt in diesem Jahr sollten wir da noch son Zusatz Workshop da
 10 anbieten; so wo die Kinder wie sie die Bock hatten sich einfach nachmittags nochmal irgendwie
 11 hinsetzen konnten und wir eben mit den Musik machen sollten; ich wusste nicht was da für Kinder
 12 kommen; was die für Instrumente spielen; und dann hatte ich da im Endeffekt ne Gruppe sitzen; da
 13 konnten vier gar kein Instrument spielen; dann gab es also die haben E-Gitarre gespielt; der andere
 14 irgendwie Klarinette; der andere wieder Schlagzeug und dann hatte ich eben auch zwei von Träger
 15 B auch noch mit dabei gehabt; und dann seh ich diese Truppe und dachte erst so scheiße wie kriegst
 16 du das jetzt hin; so weil ne das da so da da hat man ja
 17 F: [()]

Torben berichtet in dieser Passage von seinen Erfahrungen als Workshopleiter eines gemeinsamen Musikcamps der Musikschule und Träger B, einem Träger der Behindertenhilfe. Die Zugehörigkeit zu Träger B geht dabei für den Diskussionsteilnehmer mit der Zuschreibung „behindert“ einher. Das gemeinsame Angebot für behinderte und nicht behinderte Kinder wird mehrfach als „ganz normal“ (Z. 4) oder als „gar nicht so das Ding“ (Z. 5) und als langjährig in das Musikcampangebot implementiert dargestellt. Die starke Betonung der Normalität des inklusiven Angebotes impliziert die Annahme des Studenten, dass Inklusion im Rahmen des Zeltlagers bereits umfassend umgesetzt ist und keine Veränderungen oder zusätzliches Engagement notwendig werden. Die sprachliche Unterscheidung in Kinder „von Träger B“ (Z. 14f.) und Kinder der Musikschule enthält Exklusionsmechanismen, die von ihm unberücksichtigt bleiben, sich jedoch in seiner Handlungspraktik widerspiegeln. So werden die behinderten Teilnehmenden seines Angebotes über die Zugehörigkeit zu Träger B beschrieben. Die anderen Teilnehmenden werden von Torben individuell auf Basis des von ihnen gespielten Musikinstrumentes differenziert und als heterogen wahrgenommen („da konnten vier gar kein Instrument spielen; dann gab es also die haben E-Gitarre gespielt; der andere irgendwie Klarinette; der andere wieder Schlagzeug und dann hatte ich eben auch zwei von Träger B auch noch mit dabei gehabt“ (Z. 12ff.)). Die behinderten Kinder werden als Art Black Box zusammengefasst, bei der individuelle Interessen und Fähigkeiten ungewiss bleiben. Zwar erfahren die vier Kinder, die kein Musikinstrument spielen, auch eine Verbesserung, doch wird zumindest die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass sie ein Instrument spielen. Ob oder welches der behinderten Kinder ein Musikinstrument spielt, ist für ihn nicht relevant bzw. ist es für ihn nicht vorstellbar, dass die behinderten Teilnehmenden ein Musikinstrument spielen können. Stattdessen dokumentiert sich eine pauschale und diskriminierende Leistungsunterscheidung – Kinder ohne Zugehörigkeit zu Träger B können ein Instrument spielen, die Kinder mit Zugehörigkeit zu Träger B spielen kein Instrument. Den Umgang mit der beobachteten großen Leistungsdifferenz und damit die Umsetzung von Inklusion innerhalb des von ihm geleiteten Angebotes nimmt Torben als große Herausforderung wahr. Die Situation im Workshop wird von ihm dabei als überraschenden Moment mit Handlungsaufforderung („und dann seh ich diese Truppe und dachte erst so scheiße wie kriegst du das jetzt hin“ (Z. 15f.)) beschrieben, die zu einer kurzzeitigen Hilflosigkeit sowie Überforderung führte und ihn den Grenzen seiner eigenen Handlungsfähigkeit

näherte. Die Kraft des Überraschungsmoments, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit der erwarteten Leistungsdifferenz, wirkt vor dem Hintergrund der vorausgegangenen starken Betonung der Normalität der Teilnahme der Kinder von Träger B widersprüchlich. Inklusion scheint solange gut zu realisieren zu sein, wie das Zusammensein aller Kinder im Camp im Vordergrund steht. Entsteht durch den Auftrag, im Workshop gemeinsam zu musizieren, eine Leistungssituation, erlebt der Student sich nicht bzw. nur begrenzt handlungsmächtig.

Die Reaktion von Florian in Zeile 17 auf den Erfahrungsbericht seines Kommilitonen bleibt leider unverständlich. Im Diskursverlauf folgt eine weitere Darstellung der gemachten Erfahrungen Torbens, in denen der Student zunächst seine Handlungsüberforderung mit fehlender Vorbereitung durch andere rechtfertigt und so die Handlungsverantwortung an eine nicht näher bestimmte Ausbildungsinstanz überträgt.

- 18 T: da wird man ja echt nicht drauf vorbereitet so;
 19 aber hat dann irgendwie geklappt, so mein Kumpel und ich haben uns dann irgendwie was
 20 ausgedacht; dass wir was weiß ich son einfachen Rhythmus und zwei Akkorde gemacht haben und
 21 nachher hat jeder mit jedem da irgendwie zusammengespielt, das war jetzt nicht alles auf nem mega
 22 Level; aber so
 23 ?: [@(.)@
 24 T: [Dass man sagt es hat Bock gemacht irgendwie auch; so der andere der sonst ()
 25 mitspielt der ist einfach kein Musiklehrer; so der ist son Mukker halt ne Top40ty-Band so; der hat da
 26 auch Spaß dran gehabt und das heißt das war jetzt einfach mal son gutes Beispiel dafür wie es halt
 27 klappen kann; das einzige was natürlich jetzt echt negativ ist, das es halt echt keine geplante
 28 @Handlung in dem Sinne@ von dass es dann für die Schule fragwürdig ist; aber an sich hat es
 29 funktioniert und das geht halt schon
 30 O: [Schule ist auch immer das Klarkommen mit dem Moment
 31 T: Ja klar
 32 O: [Deine, deine Planung geht eh immer schief also; jetzt nicht gegen @dich gerichtet so@
 33 ((Kurzes Auflachen aller und unverständliche Äußerungen))

Trotz der zunächst als schwierig bewerteten Ausgangssituation scheint Torben den Musikworkshop letztlich als gelungen zu erleben, was er damit begründet, dass alle Teilnehmenden trotz der großen Leistungsspanne (Musiker einer Top40ty-Band bis behinderte Kinder) „irgendwie zusammengespielt“ (Z. 21) haben und Spaß empfunden haben. Die musikalische Qualität des Angebotes („das war jetzt nicht alles auf nem mega Level“ (Z. 21f.)), d. h. die Fachlichkeit des (Bildungs-)Angebotes, rückte hinter der wahrgenommenen Freude in den Hintergrund. Der Student beschreibt – auch im Freizeitbereich – ein Spannungsverhältnis zwischen der Vermittlung fachlicher Inhalte und der Gestaltung inklusiver (Bildungs-)Angebote. Das Erreichen von Spaß wird dabei zum zentralen Ziel inklusiver Angebote, was der Diskussionsteilnehmer in Zeile 27ff. mit der Bezugnahme auf den Kontext Schule auch auf die Konzeption inklusiven Unterrichts überträgt. Er führt jedoch für ein analoges Vorgehen im Kontext Schule die Kritik an, dass eine vorausgehende Handlungsplanung fehle, da sie sich während des Workshops einfach „dann irgendwie was ausgedacht“ (Z. 19f.) hätten. Dennoch legitimiert er abschließend noch einmal die fehlende Planung des Workshops mit „aber an sich hat es funktioniert und das geht halt schon“ (Z. 28f.), was darauf hindeutet, dass er zwar einerseits eine vorausgehende Planung und Strukturierung als wichtig erachtet, andererseits aber das musikalische Improvisieren und der Spaß der Teilnehmenden ausreichend für das Gelingen eines inklusiven (Bildungs-)Angebotes ist. Ole elaboriert, dass Schule analog zu der von Torben exemplifizierten Situation im Workshop ebenfalls bedeutet, situativ zu reagieren und Handlungsplanung nicht zwingend an-

gemessen ist. Der Studierende unterstützt seinen Kommilitonen auf diese Weise in der Betrachtung des Workshops als gelungenes Beispiel für Inklusion, den gemeinsamen Handlungsvollzug und Spaß. Es dokumentiert sich hier ein konjunktives Erfahrungswissen darüber, dass für die Gestaltung von Bildungsangeboten bzw. Unterricht zwar auf der formalen Handlungsebene eine Planung erwartet wird, deren Realisierung in der Handlungspraxis jedoch von Scheitern bedroht ist. Unterricht sei deshalb eher „das Klarkommen mit dem Moment“ (Z. 30.). Für die Studenten scheint Inklusion die Planbarkeit von Unterricht noch weiter zu reduzieren.

Der sich abzeichnende konjunktive Erfahrungsraum in der Fokussierung auf den gemeinsamen Handlungsvollzug und Spaß wird von beiden Studierenden in den Zeilen 31 und 32 noch einmal bestätigt. Zugleich validieren sie so die Selbstpräsentation Torbens als ‚Inklusions-Anpacker‘, der, trotz der überraschenden Situation und einer fehlenden Vorbereitung, eine inklusive Gruppenphase leiten kann. Diese Form der Selbstpräsentation trägt sich auch in der folgenden Transposition (Zeile 34ff.) weiter.

34 T: () Aber was man so machen will; ich wusste halt, ich will mit denen Musik machen; aber ich wusste
35 jetzt nicht genau; was aber ich denke da hätte es noch bessere Sachen gegeben aber fürs nächste Jahr;
36 wüsste ich das, weil wir das das erste Mal gemacht haben; was aber noch interessant war nämlich; der
37 hatte noch sein äh Heilerziehungspfleger mit dabei gehabt und dann hat er mich so gefragt; ja ähm
38 darf darf er auch mitmachen? Ich so ja klar; und so das stand für mich halt völlig außer Frage weil
39 ich schon als Teilnehmer früher mit denen auch zusammengesessen habe und die spielen tatsäch-
40 lich immer Rassel oder Conga oder so aber weil die da auch einfach Bock drauf haben und so über
41 Rhythmus kann man die auch echt gut catchen dann ja auch irgendwie

Torben legitimiert mit dem Verweis auf fehlende Informationen zwar noch einmal eine fehlende inhaltliche Planung des Workshops, verdeutlicht dabei aber auch mit dem Verweis auf eine mögliche Verbesserung der Durchführung aufgrund der gemachten Erfahrung („ich wusste halt, ich will mit denen Musik machen; aber ich wusste jetzt nicht genau; was aber ich denke da hätte es noch bessere Sachen gegeben aber fürs nächste Jahr; wüsste ich das, weil wir das das erste Mal gemacht haben“ (Z. 34ff.)), dass eine inhaltliche Planung seines Erachtens wichtiger ist als von Ole dargestellt. Mit der Aussage „die spielen tatsächlich immer Rassel oder Conga oder so aber weil die da auch einfach Bock drauf haben und so über Rhythmus kann man die auch echt gut gut catchen“ (Z. 39ff.) pauschalisiert Torben zwar erneut die Interessen behinderter Teilnehmender, zeigt aber zugleich, wenn auch nur oberflächlich, ein Wissen um die Vermittlung fachlicher Inhalte.

Die in der Sprechbewegung enthaltene Differenzierung zu Ole wird jedoch nicht diskutiert, sondern tritt hinter einer erneuten starken Selbstpräsentation als Inklusionsbefürworter und -umsetzer zurück. Im Diskursverlauf folgt eine weitere Selbstdarstellung des Studierenden, die jedoch von den anderen nicht weiter aufgegriffen wird, sondern durch die propositionale Exemplifizierung einer eigenen Erfahrung von Markus unterbrochen wird.³⁷ Die erneute Selbstpräsentation Torbens wird aufgrund der Redundanz nicht näher betrachtet, stattdessen wird mit der propositionalen Exemplifizierung von Markus fortgefahren.

1 M: [Also ich kenn
2 es auch; @habe ich bestimmt auch schon letztes Mal erzählt@ aber ähm halt; auch aus dem
3 Sportverein; dass also ich bin Trainer im Sportverein Tischtennis; da haben wir halt auch; p- öfter
4 kommen Kinder die sich halt wo man also die sprechen halt mit uns dann mein Kind kann sich

37 Nach einer Auslassung wird das Transkript mit der Zeile 1 begonnen, um die Auslassung innerhalb der Sequenz zu kennzeichnen, auch wenn die Ausschnitte einem Oberthema zuzuordnen sind.

- 5 vielleicht keine Schuhe leisten keine Sportschuhe; jedenfalls keine vernünftigen oder kein Schläger
 6 das kommt häufiger vor und da merkt man dann halt das ist egal; also die haben dann zur
 7 Verfügung nen Schläger Sportschuhe kann er dann, muss er dann nicht unbedingt; hat er dann
 8 vielleicht nicht die Besten und da merkt man das ist dann auch egal; die Kinder die dann aus etwas
 9 reicheren Familien bei uns spielen total gut sich ähm mit den verstehen mit den Kindern die
 10 vielleicht sozial nicht so hoch stehen; ja und auch ja hatte ich Fälle Kinder mit ADHS; die ja auch gut
 11 also da gibt es natürlich auch Probleme weil wir als Trainer ja nicht ausgebildete ja
 12 Sonderpädagogen oder so sind; aber da merkt man auch das denen Sport total gut tut; vor allem bei
 13 ADHS sich quasi auszulassen; (.) ja also mit Sportvereinen an sich das ist finde ich es sehr wichtig bei
 14 Inklusion (3)
- 15 O: Wollte ich jetzt gerade sagen; außer bei nationalen Mannschaften, ne das kann dann durcheinander
 16 gehen
- 17 M: [@Ja@ auf Breitensportebene jedenfalls; Leistungssportebene ist dann immer
- 18 O: [() Breitensport ist
- 19 ja das Entscheidende
- 20 M: Ja
- 21 O: Weil das andere sind elf Leute
- 22 M: Genau, Breitensport ist sage ich mal sind neunzig Prozent was den Sport ausmacht (4)

Ähnlich zu Torben beschreibt auch Markus in diesem Sprecherwechsel die Erfahrung als Anleiter oder Trainer einer heterogenen Gruppe und hebt die Bedeutung von Sportvereinen für Inklusion hervor. Zur Beschreibung der Heterogenität nutzt der Studierende bislang innerhalb der Diskussion noch nicht thematisierte Differenzen. So unterscheiden sich die Kinder innerhalb des Vereins aufgrund des sozioökonomischen Kapitals ihrer Familien oder einer möglichen ADHS-Diagnose. Ökonomisches Kapital wird durch die Formulierung „die vielleicht sozial nicht so hoch stehen“ (Z. 9f.) mit sozialem Kapital gleichgesetzt und wird von Markus mit der Schlussfolgerung verbunden, dass ein hohes ökonomisches Kapital zu einer hohen sozialen Position innerhalb der Gesellschaft führt. Inklusion bedeutet für ihn vor diesem Hintergrund, dass sich alle Kinder, trotz der bestehenden sozioökonomischen Unterschiede, verstehen. Der Schwerpunkt liegt hier auf einem gegenseitigen sozialen Verständnis im Umgang miteinander. Sportliche Aspekte, z. B. im Hinblick auf das Zusammenspiel, bleiben unberücksichtigt. Diese kommen jedoch für die Vereinsmitglieder mit der Diagnose ADHS zum Tragen, da „denen Sport total gut tut“ (Z. 12). Sport wird für diese Gruppe so beinahe eine therapeutische Funktion zugesprochen, da Inklusion im Sportverein zu Wohlbefinden und Ausgleich führen soll. Bestehende Schwierigkeiten im Umgang mit den jeweiligen Kindern führt der Diskussionsteilnehmer darauf zurück, dass die Trainer keine sonderpädagogische Qualifikation haben. Markus unterscheidet demnach zwischen Differenzen, mit denen ohne sonderpädagogische Ausbildung oder Unterstützung umgegangen werden kann (sozioökonomischer Status) und solchen, die unter Umständen eine sonderpädagogische Qualifikation erfordern (ADHS).

Ole validiert zunächst die Bedeutung von Sportvereinen für die Umsetzung von Inklusion, bevor er diesbezüglich eine Eingrenzung auf den Breitensportverein vornimmt, was wiederum von Markus unterstützt wird. Leistungssport beschränke sich gesellschaftlich nur auf eine kleine Gruppe und sei daher für gesellschaftliche Inklusion weniger relevant, wie sich in der Aussage Oles „Weil das andere sind elf Leute“ (Z. 21) widerspiegelt. Die Zeilen 15-22 dokumentieren wechselseitige Bestätigungen und damit das Forttragen eines gemeinsamen positiven Horizontes „Inklusion durch Breitensport“, der durch einen gemeinsamen negativen Gegenhorizont „Inklusion nur außerhalb des Leistungssportes“ begrenzt wird. Es zeichnet sich hier ein Verständnis von Inklusion als Gegenbild zu Höchstleistung ab. Die beschriebenen Differenzen –

niedriges sozioökonomisches Kapital und ADHS – scheinen aus ihrer Sicht mit Leistungssport nicht vereinbar. Es ist hier erkennbar ein normativer, hegemonialer und ableistischer Umgang mit Differenz zu identifizieren, der zu einer Diskriminierung sowie Ausgrenzung der Differenzträger*innen führt und sich bereits in der Handlungspraktik Torbens gegenüber den Kindern des Trägers B rekonstruieren ließ. Inklusion ist für die beiden Studenten im Sport nur realisierbar, wenn Höchstleistungsbereiche ausgeschlossen werden.

Im Diskursverlauf erfolgt ein weiterer Erfahrungsbericht Torbens als Leiter eines heterogenen Bildungsangebotes, der mit vergleichbaren Pauschalisierungen und Diskriminierungen von Personen mit unterschiedlichen Differenzzuschreibungen, wie Migrationserfahrung oder schulischem Bildungserfolg, einhergeht. Der Abschnitt unterliegt starken Reproduktionen, weshalb er nicht weiter detailliert betrachtet wird.

8.2.3 Sequenz 3: Persönliche Erfahrungen mit Nicht-Zugehörigkeit bzw. Fremdheit

Im Anschluss an Sequenz 2 folgt zum ersten Mal ein Thematisieren eigener Erfahrungen mit Nicht-Zugehörigkeit und Inklusion durch Ole, was zu weiteren Erfahrungsberichten der anderen Diskussionsteilnehmenden innerhalb der Diskussion führt. Zur Vermeidung von Redundanzen wurde nachstehender Sprecherwechsel exemplarisch für die Erfahrungsberichte der Studenten ausgewählt.

- 1 F: [Ich war mal vor zehn Jahren oder so in Köln in einer Disko abends ausversehen reingeraten
2 wo nur Schwarze drin waren; ich habe mich noch nie so unwohl gefühlt also das war so seltsam; weil
3 ich das vorher noch nie erlebt hab; ich sage auch mal im Stadtbild in Köln sieht man mal immer
4 wieder Schwarze, aber dann abends das war da hatte ich halt eine kennen gelernt wir sind dann da
5 reingegangen ich war da vorher noch nie drin und dann komme ich herein und alles waren
6 Schwarze ich habe mich so fremd gefühlt, und das hat auch echt ein oder zwei Stunden gedauert bis
7 bis ich das nicht mehr wahrgenommen habe so ne und wenn ich mir halt überlege dass die das halt
8 jeden Tag erleben eigentlich also klar für die ist es dann auch normal; aber ist schon (.) man merkt
9 einfach dass man fremd ist; also es ist schon (.) interessantes Gefühl
- 10 O: Das erinnert mich jetzt daran wie ich in bei meinem Praktikum in der Medizintechnik damals äh n-
11 ne Laptopverbindung im Kreißaal reparieren sollte; und alle Leute die da rum liefen waren weiblich
12 und neunzig Prozent waren @(kugelrund)@
- 13 M: @(.).@
- 14 O: Und man kam sich irgendwie auch komisch vor;
- 15 ?:: [Wh
- 16 O: [Aber auf vielleicht nen bisschen anderer Ebene;
17 @(.).@
- 18 M: @Ganz verschiedene Ebenen der Inklusion@
- 19 [((Lachen verschiedener Stimmen))
- 20 O: [Wieso als männlich und nicht schwanger
- 21 M: [Ja ich
- 22 O: [Habe ich da nicht ins Bild gepasst@
- 23 M: [Aber das stimmt schon Geschlecht ist auch ne

Florian und Ole exemplifizieren in diesem Diskursabschnitt vermeintliche Erfahrungen mit Nicht-Zugehörigkeit oder Fremdheit, die sie mit Exklusion gleichsetzen und so in einen Zusammenhang mit Inklusion bringen. Inklusion wird dabei von beiden als das Gegenbild von Exklusion verstanden und damit als ein Wohlfühlen bzw. Angekommenfühlen innerhalb einer Gruppe von Personen charakterisiert, die eine andere Merkmalsausprägung haben als sie selbst, hier Hautfarbe und Geschlecht. Exklusion wird hingegen über Fremdheit bzw. Nicht-Zuge-

hörigkeit und „komisch“ (Z. 14) Fühlen definiert. Das Entstehen einer von ihnen als inklusiv wahrgenommenen Situation benötigt ihres Erachtens eine initiiierende Person oder einen Anlass, wie die Abendbekanntschaft oder ein zu reparierendes Gerät, und bleibt entsprechend eine Ausnahme. Langfristige Ausgrenzungserfahrungen oder nicht hegemoniale Positionen, die für weiße Männer unüblich oder ungewohnt sind, beschreiben sie nicht. Vielmehr dokumentiert sich in dem Abschnitt durch das zahlreiche Lachen an unterschiedlichen Stellen sowie eher flapsige Aussagen („@Habe ich da nicht ins Bild gepasst@“ (Z. 22)) eine humoristische Stimmung, die im Kontrast zum Ernst des Themas steht. Das Lachen kann sich auch darin begründen, dass es sich um einen beinahe intimen Moment innerhalb der Diskussion handelt, in dem persönliche, potenziell schambesetzte Fremdheitserfahrungen diskutiert werden, ohne dass sich die Teilnehmenden näher kennen. Die Erfahrung der Ausgrenzung ist zudem so beunruhigend und ungewohnt, dass die Studierenden sich gegenseitig darüber versichern müssen, dass es nur ein „interessantes Gefühl“ (Z. 9) sei, und sie deshalb so flapsig reagieren.

Im Zusammenspiel mit der parallelen Diskursorganisation zeichnet sich ein konjunktiver Erfahrungsraum innerhalb der Gruppe dahingehend ab, dass sie in spezifische Situationen, in denen sie einer gesellschaftlichen Minderheit angehören, eintreten können, diese jedoch auch selbstbestimmt wieder verlassen können, wodurch sie ihre hegemoniale Position bestätigen. Von Personen mit dauerhaften Ausgrenzungs- und Benachteiligungserfahrungen grenzen sie sich dabei deutlich ab und verharmlosen deren Erfahrungen sowie fehlende Möglichkeiten, sich diesen Situation zu entziehen. Besonders deutlich wird dieser Aspekt, wenn Florian das tägliche Gefühl des Fremd- und Andersseins Schwarzer Menschen als für diese ‚normal‘ und für sich ‚interessant‘ charakterisiert. Auch Oles Beispiel aus dem Kreißaal trivialisiert Exklusionsproblematiken. Die Tatsache, dass die beiden Studenten, die als ‚weiß‘ und ‚männlich‘ gelten, sich zeitweise in gesellschaftlich von Marginalisierung und Diskriminierung bedrohte Gruppen inkludiert fühlen, diesen inklusiven Raum jedoch jederzeit wieder verlassen wollen und die Exklusionserfahrungen der Betroffenen verharmlosen, ist eine deutliche Demonstration und dabei zugleich Sicherung der eigenen gesellschaftlichen Machtposition, auch wenn sie sich dieser nur bedingt bewusst sind. Insgesamt dokumentiert sich in diesem Abschnitt eine Umkehr bestehender, gesellschaftlicher Handlungsspielräume, die zu einer Eingrenzung der eigenen Handlungsverantwortung führt. So erkennen Florian und Ole sich in den exemplifizierten Beispielen für Exklusion als handlungsmächtig, weil sie die beschriebenen Situationen selbst wieder verlassen können.

Das Aufgreifen der Bedeutung der Differenzkategorie Geschlecht von Markus in Zeile 23 wird nachfolgend durch einen Themenwechsel von Torben unterbrochen, der das Ende der Sequenz markiert und so die Sequenz an dieser Stelle beendet. An der Aussage von Markus wird dennoch ein Lernprozess deutlich, Geschlecht auch als inklusionsrelevante Differenzdimension zu erkennen.

8.2.4 Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunkativen Erfahrungswissens der Gruppe 1 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Die Diskussion zum zweiten Erhebungszeitpunkt ist durchweg durch eine parallele Diskursorganisation geprägt, die eine Rekonstruktion geteilten Erfahrungswissens möglich macht. Insgesamt tritt die Gruppe dabei sehr konsistent auf. Widersprüche oder Divergenzen zwischen kommunikativer und habitueller Ebene lassen sich dabei über die gesamte Diskussion wenig identifizieren. Einflüsse einer normativen Erwünschtheit scheinen nur gering und lassen sich durch Unsicherheiten in der Ausdrucksweise nur in der ersten Sequenz feststellen, bei der es sich jedoch um die Anfangssequenz der Diskussion handelt, in der ein Abrasten möglicher

Konfliktlinien und eine damit einhergehende Vorsicht nicht unüblich sind. Am deutlichsten ist ein Widerspruch zwischen der kommunikativen und habituellen Ebene, der sich im Vergleich zwischen einer kommunizierten Befürwortung von Inklusion, beispielsweise im Breitensport (Sequenz 2), und den sich dokumentierenden, nicht inklusiven Differenzpraktiken sowie der Legitimation exkludierender Praktiken zeigt. Letztere stehen auch in einem Widerspruch zu den identifizierten Bemühungen der Teilnehmenden, insbesondere in der zweiten Sequenz, als Umsetzer von und Experten für und mit Wissen über Inklusion wahrgenommen zu werden. Dies kann jedoch auch mit Bestrebungen, kompetent und souverän zu wirken, einhergehen, die sich auch in der Thematisierung der Frage nach eigenen Ausschlussverfahren widerspiegeln. Inklusion wird während der Diskussion als die Aufnahme von Personen in bestehende Gruppen verstanden, die sich bezüglich eines oder mehrerer Merkmale von den anderen Gruppenmitgliedern unterscheiden und damit nicht der aufgestellten Gruppennorm entsprechen. Es erfolgt in diesem Zusammenhang keine spezifische Hervorhebung bestimmter Gesellschaftsbereiche, sondern eine gesamtgesellschaftliche Ausrichtung von Inklusion. Das Vorliegen von Differenzen wird dabei als Schwäche und als nicht erstrebenswert konnotiert. Grundsätzlich dokumentiert sich in der Diskussion ein homogenisierender und diskriminierender Umgang mit Differenz, beispielsweise in der Stigmatisierung der behinderten Musikcamp-Teilnehmenden als nicht fähig, ein Musikinstrument zu spielen. Leistung wird dabei als Widerspruch zu Inklusion verstanden. Fachliche oder als anspruchsvoll wahrgenommene Inhalte treten hinter dem Vergnügen am gemeinsamen Miteinander zurück, das als inklusiv gerahmt wird. Personen, die von der Norm abweichen, wird die Fähigkeit zu Leistung oder damit verbundener Fachlichkeit abgesprochen. Implizit findet dabei immer wieder eine gegenseitige Bestätigung der eigenen Normerfüllung und Zugehörigkeit statt, was zu einer Selbstaufwertung führt. Tatsächliche persönliche Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion werden nicht erinnert. Darüber hinaus erfolgt eine Betonung der Notwendigkeit emotionalen Wohlbefindens der Personen, die als abweichend von der Norm charakterisiert werden, und eine Akzentuierung des Förderbedarfs behinderter Menschen (Sequenz 1). Dies dokumentiert sich auch in dem folgenden Abschnitt einer zuvor nicht näher vorgestellten Sequenz, in der Florian durch das Hervorheben physiologischen Wohlbefindens behinderten Schüler*innen die Fähigkeit zur fachlichen Teilhabe abspricht und damit ihre Bildungsfähigkeit anzweifelt.

- F: [Ähm (.) aber abgesehen davon ist es einfach so dass die die Regelschulen können halt keinen Förderunterricht bieten in der Form wie es an den Förderschulen möglich ist weil die äh; oder es gibt wenig Schulen sag ich mal so in den Grundschulen ist es meistens
- O: [Das ist ja im Prinzip ja eine ganz logische Sache einerseits
- F: [Noch ganz gut möglich aber in den weiterführenden Schulen die sind räumlich nicht dafür ausgestattet; oder sehr selten
- M: [Ja das ist]
- F: also ich habe noch nie davon gehört das es am Gymnasium ein Bällebad zum Beispiel hat oder ein eigenes äh Therapiebad oder also äh die Förderschulen haben halt sowas und können dann ganz viele Sachen
- M: [Gezielt machen

Die Betonung physiotherapeutischer Fördermöglichkeiten im Schulalltag dient darüber hinaus der Legitimation von Exklusionspraktiken, wie im obigen Beispiel inklusiven allgemeinbildenden Unterrichts. Bezugnahmen auf Fachunterricht oder -inhalte sowie deren Bedeutung für die

Bildungsbiografie behinderter Schüler*innen erfolgen nicht. Vorteile inklusiven Unterrichts gegenüber dem Unterricht an Förderschulen erkennen die Studierenden darüber hinaus auch nicht. In diesem Kontext ist auffällig, dass das Themenfeld Schule in der Diskussion nur am Rand besprochen wird und nicht ausführlich zur Diskussion steht. Dies zeigt sich zum Beispiel in Sequenz 2 an der Thematisierung der Analogie zwischen der inhaltlichen Planung des Musikworkshops und inklusiven Unterrichts. Schulischer Inklusion scheinen die Diskussionsteilnehmenden nur wenig Bedeutung zuzuschreiben. Inklusivem Unterricht wird von der Diskussionsgruppe nur ein sehr geringes Enaktierungspotenzial zugesprochen. Inklusion im Freizeitbereich stellt dazu einen positiven Gegenhorizont dar. Hier scheint Inklusion mit Einschränkungen realisierbar.

T: Also das ist auch was ich vorhin meinte eigentlich das die Inklusion ja was für außerhalb der Schule eigentlich gedacht ist; weil eigentlich wird ja in der Inklusion viel mehr sichtbar

F: [Oder für die Pause

Sowohl die Verschiebung von Inklusion aus dem Leistungskontext als auch die damit für die Studierenden verbundene Verschiebung aus dem Bereich Schule führt zu einer Reduktion der eigenen Handlungsverantwortung. Diese wird entweder, wie von Markus in der zweiten Sequenz, Sonderpädagog*innen oder einer abstrakten, anonym gehaltenen Ebene, beispielsweise von Torben der Lehramtsausbildung, zugeschrieben. Inklusion wird befürwortet oder umgesetzt, wenn Anforderungen an die Studenten überschaubar sind und bisherige Praktiken greifen können. Bereits bestehende Konzepte im Sportverein oder im Musikcamp scheinen dabei hilfreich, was im Umkehrschluss den Eindruck stützt, dass die Studierenden sich in der Schule trotz Sonderpädagog*innen allein verantwortlich fühlen. Die Realisierung schulischer Inklusion scheint weder ihrem Verständnis von Schule und Unterricht noch ihrer eigenen Vorstellung als Lehrkraft zu entsprechen. Im Freizeitbereich, wie im Sport als Trainer oder als Workshopleiter in einem Musikcamp, bietet die Umsetzung von Inklusion jedoch die Möglichkeit, sich als männlich, cool und kompetent zu inszenieren. Ähnliche Muster dokumentieren sich auch in der Art der Präsentation eigener Ausschluss- bzw. Fremdheitserfahrungen, was insgesamt zu einer größtmöglichen Reduktion der persönlichen Bezüge zu Inklusion bzw. Exklusion führt. Zusammengefasst präsentiert sich die Diskussionsgruppe kritisch gegenüber der Umsetzung von Inklusion, wenn leistungsbezogene Handlungs- oder Aufgabenfelder betroffen sind. Inklusion wird dann befürwortet, wenn die eigenen Handlungsanforderungen nicht an Komplexität gewinnen oder Inklusion in nicht leistungsbezogenen Kontexten, wie im Breitensport, verortet wird. In diesen Bereichen außerhalb des Kontextes Schule suchen die Studenten nach Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion, was darauf hindeutet, dass sie eine gesellschaftliche Relevanz von Inklusion bzw. eine dahingehende soziale Erwünschtheit erkennen, diese jedoch nicht im Kontext Schule sehen.

8.3 Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte von Gruppe 1

Werden die Diskussionen der Gruppe 1 zu den beiden Erhebungszeitpunkten verglichen, lassen sich sowohl Veränderungen als auch Gemeinsamkeiten identifizieren. Grundsätzlich dokumentiert sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Vergleich zum ersten Zeitpunkt eine größere Klarheit der Studierenden in den Orientierungen, was zum einen an der stärker parallel auftretenden Diskusorganisation der zweiten Diskussion und zum anderen an der deutlichen Reduktion von Widersprüchen bzw. Inkonsistenzen innerhalb der geteilten Positionierungen

zu erkennen ist. Das sich bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt ausdrückende konjunktive Erfahrungswissen verändert sich dabei vor allem dahingehend, dass es zum zweiten Erhebungszeitpunkt verfestigt und stärker ausgeprägt ist. Beispielsweise kann anders als in der ersten in der zweiten Diskussion ein geteiltes und sich immer wieder reproduzierendes Verständnis von Inklusion als die Aufnahme von der Norm abweichender Personen in eine bestehende Gruppe herausgearbeitet werden. Auch der vermeintlichen Zielsetzung von Inklusion, der Sicherung des Wohlbefindens und der sozialen Teilhabe behinderter Menschen, welche schon zum ersten Erhebungszeitpunkt rekonstruiert werden kann, wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Die starke Thematisierung der Differenz Behinderung weicht jedoch einer Berücksichtigung weiterer Differenzkategorien, wie Migrationserfahrung oder sozioökonomischer Status. Kollektive Diskriminierungs- und Abwertungspraktiken manifestieren sich allerdings weiterhin. So zeigt sich, dass nicht nur behinderte Menschen bzw. Schüler*innen von den Gruppenmitgliedern stereotyp charakterisiert und diskriminiert werden, sondern auch Mitglieder anderer gesellschaftlich von Marginalisierung bedrohter Gruppen als von der Norm abweichend und damit als fremd sowie defizitär wahrgenommen werden. Menschen oder Schüler*innen, die diesen Gruppen von den Diskussionsteilnehmenden zugeordnet werden, wird bereichsübergreifend das Potenzial zu Leistung und Fachlichkeit abgesprochen, wie die Fähigkeit, Leistungssport zu betreiben oder ein Musikinstrument zu spielen. Entwicklungspotenzial der jeweiligen Leistungsfähigkeit wird nicht diskutiert. Bildung wird in diesem Kontext von den Diskutierenden vor allem leistungsorientiert als das Erreichen von Schulabschlüssen konzipiert. Leistung wird von der Gruppe insgesamt als Gegenbild von Inklusion verstanden, so dass im Kontext Schule inklusivem Unterricht ein negatives Enaktierungspotenzial zugesprochen und das exklusive Förderschulsystem legitimiert wird. Begründungsgrundlage dafür ist zu beiden Erhebungszeitpunkten das Wohlbefinden behinderter Schüler*innen. Spaß oder physiologisches Wohlbefinden stehen aus Sicht der Studierenden dieser Gruppe im Vordergrund. Der Einfluss von Teilhabe an allgemein zugänglichen (Bildungs-)Angeboten auf das Wohlbefinden einer Person bleibt dabei unbeachtet. Inklusion scheint nur dann möglich, wenn die Fachlichkeit der jeweiligen Angebote hinter dem Ziel des Wohlbefindens zurückweicht und ein gemeinsames Miteinander und damit die Förderung sozialer Teilhabe im Vordergrund steht. Zum ersten Erhebungszeitpunkt zu identifizierende Versuche, angenommenen normativen Erwartungen zu entsprechen und für die Umsetzung inklusiven Unterrichts zu argumentieren, finden sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr. Die bereits in der ersten Diskussion an den auftretenden Widersprüchen zu rekonstruierende Ablehnung schulischer Inklusion manifestiert sich in der zweiten Diskussion. Inklusion in der Schule wird entweder in der Pause oder außerhalb der Schule verortet. Dies ist unter anderem auch daran zu erkennen, dass Inklusion zum zweiten Erhebungszeitpunkt vor allem in außerschulischen Kontexten diskutiert wird. Die Bedeutung von Schule im Diskurs um Inklusion hat sich zwischen den Erhebungszeitpunkten deutlich reduziert. Mit der Einnahme einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive auf Inklusion in der zweiten Diskussion geht nicht nur eine zusätzliche Beachtung anderer Handlungsfelder einher, sondern auch eine Verlagerung von Inklusion in außerschulische soziale Räume. Die Studenten grenzen sich zu beiden Zeitpunkten, insbesondere in der zweiten Diskussion, deutlich von Menschen, die von Marginalisierung bedroht sind, ab. Eigene Inklusions-/Exklusionserfahrungen werden ausgeblendet und zum zweiten Erhebungszeitpunkt nur in der Form konstruiert, die ihre grundsätzliche Nicht-Betroffenheit bestätigt. Wirkliche Erfahrungen mit Inklusion oder Exklusion werden nicht beschrieben, sondern vor allem durch die Darstellung von Exklusion bzw. Nicht-Zugehörigkeit als Ausflugsort zum zweiten Erhebungszeitpunkt die

eigene Machposition präsentiert und gefestigt. Eine sich so andeutende Distanzierung von der Notwendigkeit der Realisierung von Inklusion lässt sich auch bei der Frage nach der Handlungsverantwortung für die Umsetzung von Inklusion finden. Zu beiden Erhebungszeitpunkten, in der ersten Diskussion jedoch stärker, ist eine Verschiebung der Handlungsverantwortung aus dem eigenen Einflussbereich festzustellen, beispielsweise an Sonderpädagog*innen oder eine unbestimmte, nicht näher zu beeinflussende Akteur*innenebene, wie die Lehrer*innenbildung. Sonderpädagogische Lehrkräfte werden dabei nur als unterstützende Servicepersonen ohne fachbezogene Kompetenzen wahrgenommen. Sie bilden einen gemeinsamen negativen Gegenhorizont der Gruppe.

9 Rekonstruktion inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 2

Die Gruppe 2 besteht aus drei Studentinnen (Claudia, Tine, Kirsten) mit dem Studienziel Lehramt an Gymnasien. Alle drei Studentinnen kennen sich bereits aus dem Studium und pflegen freundschaftliche Beziehungen zueinander. Sie haben sich gemeinsam für die Gruppendiskussion angemeldet, so dass es sich entsprechend um eine Realgruppe handelt. Claudia hat zum ersten Erhebungszeitpunkt zusätzlich den Bachelor Sonderpädagogik abgeschlossen und ist im Masterstudiengang Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften mit dem Studienschwerpunkt Sprach- und Kommunikationstherapie (SKT) eingeschrieben. Sie studiert entsprechend zwei Studienrichtungen mit den Zielen Lehramt an Gymnasien sowie Sprachtherapie. Claudia und die Moderatorin sind sich aus diesem Kontext schon bekannt. Die anderen beiden Studentinnen kannte die Moderatorin vor der ersten Diskussion nicht.

Die nachfolgende Tabelle informiert über die studierten Unterrichtsfächer sowie die aktuelle Semesterlage zum ersten Erhebungszeitpunkt. Der zweite Erhebungszeitpunkt fand 1,5 Jahre später statt.

Tab. 7: Darstellung der Gruppenmitglieder der Gruppe 2 nach Unterrichtsfach und Semesterlage zum ersten Erhebungszeitpunkt

Name	Unterrichtsfächer	Semesterlage erster Erhebungszeitpunkt
Claudia (C)	Englisch/Deutsch	5. BA-Semester (Lehramt an Gymnasien), 2. MA-Semester (SKT)
Tine (T)	Englisch/Sport	5. BA-Semester
Kirsten (K)	Englisch/Politik	5. BA-Semester

9.1 Fallbeschreibung der Gruppe 2 – erster Erhebungszeitpunkt

Der erste Erhebungszeitpunkt fand zum Ende des Wintersemesters 2016/2017 statt. Zur Rekonstruktion des inklusionsbezogenen Wissens dieser Gruppe wurden nachfolgend zwei Sequenzen aus dem vorhandenen Material ausgewählt. Bei der Sequenz 1 handelt es sich um die Anfangssequenz der Diskussion.

9.1.1 Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion

Der nachstehenden Passage geht ein informeller Austausch innerhalb der Gruppe sowie eine Überleitung der Moderatorin in die Diskussion (s. dazu Kapitel 7.1.2), voraus. Die Moderatorin leitet die Diskussion mit der bereits in Kapitel 7.3 interpretierten Frage nach dem persönlichen Inklusionsverständnis der Teilnehmenden ein und eröffnet so einen Bezugsrahmen für die folgende Diskussion.

- 1 Mo: Genau, meine erste Frage ist, was bedeutet für euch persönlich Inklusion? (5)
- 2 T: Aah wir haben mal (.) ach da hat irgend so n Dozent versucht das zu erklären halt zum Unterschied
3 zu Integration. Da hab ich mir auch dieses Schaubild im Kopf mit so zwei Kreisen. Integration war
4 doch irgendwie (.) also wir haben uns sozusagen und die @anderen@ ((ausatmen)) und dann soll
5 diese Gruppe (.) integriert werden. aber ich weiß nicht mehr, was daraus wurde (.) ach das ist blöd
6 @(.).@ und bei Inklusion naja wird es nachher ein großer Haufen. naja alle sind irgendwie gemischt
7 sozusagen. °bei Integration was war das? wisst ihr das noch? Nee, ne?°
- 8 C: Ja das ist ähm ich sag mal man hat ähm also ich hab das Schaubild jetzt gerade auch im Kopf
9 ((lachen))
- 10 T: [()]
- 11 C: und äh bei der Integration glaube ich war es so, dass du äh zum Beispiel jetzt äh blaue Kreise
12 und äh dann blaue Dreiecke draußen hast
- 13 T: [Genau du hast so innerhalb Gruppen
- 14 C: [Genau,
- 15 T: [Ja, °ja°
- 16 C: [Die
- 17 bleiben halt in diesen Gruppe sind halt
- 18 T: [Genau
- 19 C: [In dem großen Kreis auch mit drin
- 20 T: [Genau, Inklusion ist halt
- 21 das alles gemischt ist nachher.

Die auf die Themeninitiierung der Moderatorin folgende fünf Sekunden andauernde Sprechpause verweist auf die von der Frage für die Diskussionsteilnehmerinnen ausgehende Komplexität und spiegelt zunächst typische anfängliche Unsicherheiten wider, eigene Positionierungen in der ersten Phase einer Diskussionen offen zu legen. Ein sich hier bereits andeutendes Umgehen persönlicher Positionierungen findet sich jedoch in der gesamten Sequenz. So vermeidet Tine gleich zu Beginn eine persönliche Bezugnahme und weicht auf ein Schaubild aus, das ihr aus dem Universitätskontext bekannt ist, obwohl sie es nicht mehr eindeutig beschreiben kann. Inklusion wird dabei zu einem Lerngegenstand, der, wie durch den Verweis auf die Erklärungsversuche des Dozenten deutlich wird, komplex ist, für die Studentin jedoch ein beliebiger Lerngegenstand aus dem Studium ist und noch keine Handlungspraxis. Das Erkennen einer Relevanz für das eigene Handeln oder die eigene Person lässt sich nicht identifizieren. Dies wird insbesondere durch die dreimalige Adverbkonstruktionen mit der Vorsilbe ‚irgend‘ betont, wie ‚irgend so n Dozent‘ (Z. 2) oder ‚irgendwie‘ (Z. 4 & 6), die auf eine von den Inhalten ausgehende Beliebigkeit für Tine hinweisen. Inhaltlich versucht die Studierende, Inklusion in Abgrenzung zum Begriff Integration zu erklären, kann jedoch auch diesen Terminus nicht näher definieren. Ihre Ausführungen dokumentieren eine Dichotomisierung in „uns (...)“ und die @anderen@“ (Z. 4), wovon letztere integriert werden sollen. Einen Bedarf der Integration der eigenen Gruppe scheint die Studierende nicht wahrzunehmen. Eine Spezifikation der vermeintlich Anderen erfolgt nicht, stattdessen konstruiert sie ein gesellschaftliches Machtgefälle von Menschen, die integrieren und Menschen, die integriert werden. Durch die Zuordnung zu der integrierenden Gruppe sichert die Diskussionsteilnehmerin ihre eigene gesellschaftliche Machtposition.

Im Erklärungsmodell Tines wird Inklusion als eine Vermischung beider Gruppen zu einem „große[n] Haufen“ (Z. 6) definiert. Neben dem bereits rekonstruierten Fehlen an inhaltlicher Präzision dokumentiert sich hier eine negative und abwertende Konnotation von Inklusion als chaotisch. Das Bild des gemischten Haufens stehen lassend, beendet die Studentin ihren Beitrag mit einer dreifachen Aufforderung an ihre Kommilitoninnen, sie bei der Erklärung zu unterstützen. Ihre

Fragen („bei Integration was war das? wisst ihr das noch? Nee, ne?“ (Z. 7)) implizieren die Annahme, dass diese ebenfalls über kein weiteres theoretisches Wissen verfügen.

Claudia bestätigt mit dem fast gleichen Wortlaut, „das Schaubild jetzt gerade auch im Kopf“ (Z. 8) zu haben, dessen Relevanz. Sie geht damit auf Tines Aufforderung ein und setzt die Verhandlung von Inklusion als theoretischen Gegenstand fort. Unter Rückgriff auf das bereits von Tine verwendete Schaubild abstrahiert die Studentin Inklusion noch weiter, indem sie die unterschiedenen Gruppen als Dreiecke und Kreise symbolisiert. Mit dieser Anonymisierung vermeidet die Diskussionsteilnehmerin zugleich eine personengebundene Unterscheidung, wie sie in Tines Formulierung „uns (...)“ und die „@anderen@“ (Z. 4) enthalten ist. Eine dieser Abstraktion möglicherweise inhärente Opposition gegenüber Tines Form der Dichotomisierung wird nicht expliziert. Stattdessen verliert die Diskussion weiter an inhaltlicher Genauigkeit, die auch durch weitere Erklärungs Bemühungen Claudias in den Zeilen 16f. und 19 nicht hergestellt werden kann, da sie mehrfach durch Validierungen Tines unterbrochen wird. Im Vergleich zur inhaltlichen Klärung der aufgeworfenen Begrifflichkeit scheint ein gegenseitiges Bestätigen und damit ein wechselseitiges Absichern innerhalb der Gruppe wichtiger, wie auch an den schnell aufeinanderfolgenden Validierungen ohne neue nennenswerte inhaltliche Aspekte in den Zeilen 13-21 zu erkennen ist. Die Diskussion über das Schaubild wird mit einer abschließenden Bestätigung der gemeinsamen Verständigung beendet. Eine inhaltliche Weiterentwicklung oder eine Klärung der aufgezeigten begrifflichen Unklarheiten erfolgen nicht. Kirsten wechselt anschließend den thematischen Schwerpunkt innerhalb der Passage.

22 K: Ich hab das auch immer so verstanden, dass

23 ?: [°Ja°]

24 K: [Inklusion irgendwie auch so ein Umdenken bei uns
25 bewirken soll, dass jeder mit seinen Fähigkeiten und auch Schwächen so Teil der Gesellschaft ist und
26 ähm nicht mehr alle so parallel nach ihren Leistungen unterrichtet werden-.

27 T: Ja, also das ist aber für mich aber so ein Wunschdenken irgendwie ne. also ich finde das ganz schwer

28 K: [Ich

29 finde das auch von der Grundidee finde ich das soo toll aber es ist echt schwierig in der Praxis dann
30 durchzuführen.

31 T: Ja

32 K: Ja

Kirsten stellt mit ihrem Beitrag zum ersten Mal einen persönlichen Bezug zu Inklusion her, indem sie benennt, dass Inklusion „auch so ein Umdenken bei uns bewirken soll“ (Z. 24f.) und distanziert sich weniger von dem Begriff als ihre Kommilitoninnen. Sie schließt zudem anders als diese die Gruppe der Studentinnen in die Gruppe mit potenziellen Inklusions-/Exklusionserfahrungen ein. Inklusion wird dabei beinahe ein ideologischer Anspruch, Veränderung zu bewirken, zugeschrieben; auch wenn nicht präzisiert wird, inwiefern bestehende Denkmuster verändert werden müssen. Ein Veränderungsbedarf eigener Denkmuster sowie das Ziel des Umdenkens, „dass jeder mit seinen Fähigkeiten und auch Schwächen so Teil der Gesellschaft ist und ähm nicht mehr alle so parallel nach ihren Leistungen unterrichtet werden.“ (Z. 25f.), werden allerdings vergleichsweise eindeutig benannt. An dem herausgestellten Zitat dokumentieren sich darüber hinaus auch eine Leistungs- und Kompetenzorientierung der Studentin sowie eine Konzentration auf den Gesellschaftsraum Schule im Kontext von Inklusion. Anstelle der alltagssprachlich üblichen Redewendung ‚Stärken und Schwächen‘ greift Kirsten auf den Begriff ‚Fähigkeiten‘ (Z. 25) zurück, welcher kompetenzorientiert ausgerichtet ist. Gesellschaftsmitglieder werden von ihr so anhand ihrer Leistungsfähigkeit differenziert. Im schulischen Kontext

bedeutet Inklusion für die Studentin v. a. das gemeinsame (nicht parallele) Unterrichten aller Schüler*innen unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit.

Ein weiterer inhaltlicher Unterschied zu der vorausgehenden Erklärung von Tine liegt in der von Kirsten vorgenommenen Betrachtung von Inklusion als Prozess. Tine hat Inklusion eher als Endzustand („bei Inklusion naja wird es nachher ein großer Haufen“ (Z. 6)) gedeutet. Diese inhaltliche Differenz wird von der Gruppe jedoch nicht thematisiert. Weitere inhaltliche Aspekte der Aussage Kirstens werden im Folgenden von Tine ebenfalls nicht aufgegriffen, stattdessen elaboriert sie ihre eigene Einschätzung zu diesen. Der Möglichkeit, ein Umdenken zu initiieren und damit auch Inklusion umzusetzen, wird von ihr ein Enaktierungspotenzial abgesprochen. Vielmehr handele es sich um ein nicht erfüllbares „Wunschdenken“ (Z. 27), was impliziert, dass Inklusion aus ihrer Sicht oberflächlich als positiv zu bewerten ist, ihre Umsetzung jedoch unrealistisch und damit bei näherer Realitätsprüfung abzulehnen ist. Kirsten validiert diese Annahme mit ihrer Aussage in den Zeilen 28ff., betont jedoch, wie „toll“ (Z. 29) die Idee von Inklusion sei. Möglicherweise reagiert sie stärker als ihre Kommilitonin auf eine für sie von dem Begriff oder der Situation ausgehende soziale Erwünschtheit. Kritik oder Ablehnung gegenüber Inklusion werden dahinter jedoch verdeckt. Die beiden Studentinnen eröffnen mit ihren Aussagen zudem einen Norm-Theorie-Praxis-Konflikt, nach welchem Inklusion zwar theoretisch in Wünschen oder Ideen thematisierbar, praktisch jedoch nicht zu realisieren ist. Ein Potenzial, das eigene Denken oder Handeln zu verändern und demnach Inklusion umzusetzen, wird nicht aufgezeigt.

Im Diskursverlauf folgen zwei weitere wechselseitige Validierungen, die die Sequenz beenden. Wie schon im ersten Unterthema dieser Sequenz (Zeile 1-21) dokumentiert sich hier ein sehr starkes Bedürfnis der Studierenden nach einem univoken Diskursmodus. Unterstützend ist hierfür auch die nicht zuzuordnende Validierung in Zeile 23 anzuführen, die Kirstens Beitrag unterbricht und validiert, bevor eine inhaltliche Aussage getroffen wurde.

9.1.2 Sequenz 2: Verschiedene Beispiele für Inklusion

In der nachstehend näher untersuchten Sequenz werden, durch eine Nachfrage der Moderatorin initiiert, Beispiele für Inklusion diskutiert, die Rückschlüsse auf das inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen der Diskussionsteilnehmerinnen erlauben. Die Moderatorin erkundigt sich dabei insbesondere nach Erfahrungen, die von den Studentinnen als „besondere“ (Z. 1) eingeschätzt werden. Exemplarisch verweist sie auf einen vorausgegangenen Erfahrungsbericht Claudias als Schülerin einer inklusiven Grundschulklasse und konkretisiert so den inhaltlichen Erwartungsrahmen auf Erfahrungen als Teil einer inklusiven Gruppe.

- 1 Mo: Was ähm fallen euch besondere Beispiele oder Situationen ein zur Inklusion du hast vorhin ja auch
2 schon von persönlichen Erfahrungen berichtet (3)
- 3 K: Also wir haben ähm ich hatte ja letztes Jahr dieses Seminar im Englischen ähm dieses genau im
4 Englischen Seminar äh zur Inklusion und da habe ich mit zwei Freundinnen ein Referat gehalten
5 und die eine hat ist mit einer ähm zur Schule gegangen die Down-Syndrom ähm hatte und die auch
6 ganz normal auf dem Gymn- Gymnasium mit ähm mit war und die hat so von ihren Erfahrungen
7 damit ähm berichtet und das war eigentlich auch sehr positiv; aber ähm das mit dem Anschluss war
8 manchmal auch das Problem dass die dann ähm traurig war wenn sie nicht auf Geburtstagen eingela-
9 den wurde und so weil sie äh von den Anderen also sie wurde nicht gemobbt oder so aber war doch
10 ein bisschen ausgeschlossen
- 11 T: Mhh
- 12 K: Ja (.) und macht jetzt letztendlich ihren Abschluss auch nicht aufm Gymnasium das muss man dann
13 auch immer ja gucken wie man das macht und ähm und jetzt nochmal auf der BBS und macht da
14 den Hauptschulabschluss aber das ist ja auch schon super (2)

15 T: °Jo°

16 K: Aber sonst so persönlich also an meiner Schule gab es das damals nicht (.) ne;

Nach einer kurzen Pause reagiert Kirsten auf die Aufforderung, Beispiele für Inklusion einzubringen, mit der Darstellung einer Sekundärerfahrung, von der ihr im Universitätskontext berichtet wurde. Dies deutet zum einen darauf hin, dass die Studentin entweder keine eigenen Erfahrungen für Inklusion schildern kann oder möchte. Zum anderen wird Inklusion durch den Rückgriff auf eine universitäre Seminarsituation erneut weniger als persönlich relevant denn als Lerngegenstand innerhalb des Studiums präsentiert. Inhaltlich wird in Kirstens Beispiel die Differenz Behinderung fokussiert und Inklusion ausschließlich im Kontext des gesellschaftlichen Raums Schule thematisiert. Der Besuch des Gymnasiums und das Erreichen des Abiturs als Abschluss dieser Schulform werden dabei als „ganz normal“ (Z. 6) verstanden, was eine starke Leistungsorientierung der Studentin dokumentiert. Zwar beschreibt Kirsten, dass ihre Kommilitonin von vielen „eigentlich auch sehr positiv[en]“ (Z. 7) Erfahrungen berichtet habe, doch relativiert der Einschub des Partikels „eigentlich“ (Z. 7) die positive Betrachtung der Umsetzung schulischer Inklusion und lässt Zweifel daran erkennen. Diese tragen sich im Folgenden durch das Erwähnen von Ausschlusserfahrungen, wie fehlende Einladungen zum Geburtstag und den Wechsel der Schulform, um den Hauptschulabschluss zu erreichen, fort. Mit dem Verweis auf soziale Ausschlusserfahrungen als Grund für die Kritik an schulischer Inklusion schreibt Kirsten sozialer Teilhabe und damit sozialem Wohlbefinden eine zentrale Bedeutung in dem thematischen Kontext zu. Bis auf die fehlenden Geburtstagseinladungen werden die Ausschlusserfahrungen der Schülerin jedoch nur unspezifisch beschrieben. Für die Studentin scheint hier eher relevant, das Beispiel als weniger gelungene Inklusion zu präsentieren, was sich in dem Ungleichgewicht zwischen dem einfachen Benennen möglicher positiver Erfahrungen und der beispielhaften Untermauerung negativer Erfahrungen dokumentiert. So werden nicht nur die sozialen Ausschlusserfahrungen exemplarisch für negative Erfahrungen benannt, sondern auch der Wechsel der Schulform. Letzteres drückt zudem wiederholt eine starke Leistungsorientierung der Diskussionsteilnehmerin aus. Der Hauptschulabschluss wird von ihr zwar oberflächlich als „auch schon super“ (Z. 14) beschrieben, doch wird eine geringere Wertschätzung deutlich. Inklusion kann hier aufgrund des fehlenden Abiturs, d.h. einem Nicht-Erfüllen der gesetzten Leistungsnorm, nicht als gelungen betrachtet werden. Die Sinnhaftigkeit der Umsetzung von Inklusion am Gymnasium wird damit von Kirsten angezweifelt, was jedoch nicht expliziert, sondern hinter der oberflächlichen Anerkennung des Hauptschulabschlusses verdeckt wird. Der enthaltene Widerspruch zwischen kommunikativer und konjunktiver Ebene deutet auf das Wahrnehmen einer vom Umgang mit behinderten Schüler*innen ausgehenden, vermeintlichen sozialen Erwünschtheit hin, weshalb sowohl Differenz als auch wahrgenommene Schwierigkeiten in der Umsetzung von Inklusion nicht offen thematisiert werden.

Nachdem Tine den Beitrag Kirstens und so sowohl die Leistungsorientierung ihrer Kommilitonin als auch deren Zweifel an schulischer Inklusion, insbesondere am Gymnasium, validiert, beendet Kirsten die Darstellung ihrer Erfahrungen rituell, indem sie in Zeile 16 bestätigt über keine eigenen Erfahrungen von schulischer Inklusion zu verfügen. Sie zeigt damit zudem an, die übernommene Diskursführung abgeben zu wollen.

17 T: Also ich kann mich nur an dran erinnern also an meiner Schule gabs einen Kleinwüchsigen (2) aber
18 sonst;

19 K: Mir ist doch noch was eingefallen wir hatten mal

20 T: [@(.)@

21 K: [Einen Autisten in der Klasse

22 T: @Ach Mensch@

Den Auftrag Kirstens annehmend berichtet Tine von einem kleinwüchsigen Schüler an ihrer alten Schule und verortet Inklusion auf diese Weise weiterhin im Kontext von Schule und Behinderung. Der Schüler wird dabei auf seine körperliche Behinderung reduziert und nicht in der Rolle des Mitschülers adressiert. Inklusion wird dabei vor allem über die Anwesenheit des Schülers an der Regelschule definiert. An ihrer abschließenden Bemerkung „aber sonst“ (Z. 17f.) ist zu erkennen, dass die Studentin ebenfalls über keine anderen inklusiven Erfahrungen verfügt. Kirsten leitet daraufhin doch noch einen weiteren Erfahrungsbericht ein, indem sie, wie zuvor Tine, die Anwesenheit eines auf seine Behinderung reduzierten Schülers in ihrer ehemaligen Klasse benennt. Dieser Sprecherinnenwechsel besitzt dabei eine starke Aufzählungsdynamik, in der Erfahrungen mit behinderten Schüler*innen wie Errungenschaften gesammelt werden, was sich auch in dem Ausspruch Tines „@Ach Mensch@“ (Z. 22) widerspiegelt und erst durch folgende Ausführungen Kirstens unterbrochen wird.

- 23 K: [Ja das aber ähm äh aber das wurde erst bisschen später erkannt aber der ist ab und zu mal so ausgeflippt
 24 und also man hat immer schon gemerkt dass irgendwas ist mit ihm ähm da waren wir glaube ich in
 25 der fünften und sechsten Klasse und bei uns der ist auch mit uns normal zur Schule gegangen und
 26 ähm hat dann glaube ich irgendwann auch ne Betreuerin bekommen aber da war er erst nachdem er
 27 die Schule gewechselt hat seine Eltern sind nämlich umgezogen; aber bei uns wurde das dann so
 28 gemacht dass er immer wenn er nen Ausraster hatte musste halt irgendjemand mit ihm nach draußen
 29 gehen auf den Flur
 30 T: [°Mhh°]
 31 K: damit er sich bisschen beruhigt und meistens war ich das
 32 C: [@(.)@]
 33 T: [@(.)@]
 34 K: Deshalb bin ich eigentlich auch so Sonderpädagogin
 35 T: [@(.)@]
 36 C: [@(.) Ach so schon immer)@
 37 K: [Bisschen länger
 38 C: [@(.)@]

Kirsten beschreibt den Schüler mit der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung bzw. dessen Verhaltensweisen mit dem stark diskriminierenden und abwertenden Bild des ausflippenden und ausrastenden Schülers („der ist ab und zu mal so ausgeflippt“ (Z. 23f.)). Auch die Formulierung „man hat immer schon gemerkt, dass irgendwas ist“ (Z. 24) beurteilt den Schüler abwertend als anders, wofür die später folgende Diagnose ‚Autismus‘ nur als Bestätigung verstanden wird. Behinderung, im Speziellen Autismus, wird dabei als Abweichung von der Norm mit starken externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten charakterisiert. Diese Identifikation des Schülers als nicht „normal“ (Z. 25) ist dem Bericht, dass er „normal“ (Z. 25) mit den anderen Schüler*innen unterrichtet wurde, inhärent. Sie selbst ordnet die Studentin der für sie fraglos als normal geltenden Norm der Schüler*innen zu, die weder diagnostiziert wurden noch externalisierende Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Inklusion wird dabei als das „normal[e]“ (Z. 25) Unterrichten von der Norm abweichender und nicht abweichender Schüler*innen verstanden. Die abwertende Beschreibung des Schülers als stark verhaltensauffällig transportiert, dass sich die Diskussions- teilnehmerin nicht nur selbst als Teil der Norm definiert und so ihre gesellschaftliche Dominanz- position sichert, sondern auf diese Weise auch die eigenen Kompetenzen im Umgang mit vermeintlich herausfordernden Schüler*innen hervorhebt. Die bereits angedeutete Wahrnehmung dieser Erfahrungen bzw. der behinderten Schüler*innen als Trophäe oder Errungenschaft verstärken sich hierdurch. Kirsten präsentiert ihre eigene Rolle innerhalb des Klassengefüges als die

Rolle einer sonderpädagogischen Unterstützungskraft, der es gelingt, den Schüler zu beruhigen. Nach einem gemeinschaftlichen Lachen ihrer Kommilitoninnen schlussfolgert die Studentin aus ihrem Bericht, dass sie „eigentlich auch (...) Sonderpädagogin“ (Z. 34) sei. Mit dieser überhöhten, wenn auch zum Teil ironisch gemeinten Selbstdarstellung wertet die Studentin den Beruf der Sonderpädagogin bzw. des Sonderpädagogen ab, da sie die Notwendigkeit einer Qualifizierung für dessen Ausübung nicht erkennt, sondern eher eine ‚natürliche‘ Begabung annimmt. Es dokumentiert sich zudem die Annahme, dass sonderpädagogische Lehrkräfte mit behinderten Schüler*innen den Klassenraum verlassen. Möglicherweise schwingt hier sogar mit, dass dies alles ist, was Sonderpädagog*innen machen. Erfahrungen oder Wissen um gemeinsames Unterrichten sonder- und regelpädagogischer Lehrkräfte ist nicht zu identifizieren. Zugleich kann in der Aussage Kirstens auch ein Bemühen gesehen werden, einen konjunktiven Erfahrungsraum mit der Moderatorin oder mit Claudia als angehende Sonderpädagogin zu schaffen. Darüber hinaus wird eine Verschiebung der Verantwortung für behinderte Schüler*innen in den Aufgabenbereich der Sonderpädagogik deutlich. Anders als Tine reagiert Claudia nicht nur mit einem Lachen auf die Selbstdarstellung ihrer Kommilitonin, sondern mit einer weiteren ironischen Überhöhung dieser. Es ist zu vermuten, dass inhaltliche Divergenzen vorliegen, die jedoch nicht thematisiert werden, um eine kontroverse Diskussion zu vermeiden. So dokumentieren sich hier Bemühungen der Studentin, ohne direkt in Opposition zu gehen, klarzustellen, dass Sonderpädagog*innen aufgrund ihres Studiums über eine besondere Qualifikation verfügen. Sie eröffnet so einen durch Ironie verdeckten oppositionellen Diskurs. Kirsten reagiert mit der folgenden Anmerkung „[Bisschen länger“ (Z. 37) ebenfalls mit einer Opposition zu Claudia, die jedoch mit einem weiteren Lachen in Zeile 38 den Wortwechsel als ironisch bestätigt und den sich anbahnenden oppositionellen Diskurs nicht weiter verfolgt. Mit einer vorgeschobenen Synthese wird von Kirsten im Folgenden die Diskussion um die Qualifizierung von Sonderpädagog*innen und das so entstandene Zwischenthema beendet. Stattdessen hebt sie die negativen Auswirkungen der intensiven Betreuung des Schülers für sich selbst hervor und räumt Unsicherheiten bzw. Überforderungen im Umgang mit dem Schüler und der erlebten Rollendiffusion ein. Die Perspektive des Schülers sowie etwaige Nachteile für ihn werden nicht betrachtet.

39 K: [Schon immer; ne aber ähm das war für mich im Nachhinein also auch eigentlich nicht gut
40 das nicht gut geregelt dass

41 T: [Mhh]

42 K: dass ich da immer mit auf den Flur musste

43 T: [Eigentlich nicht

44 K: [Ich wusste

45 auch nicht was ich mit dem machen @sollte@

46 T: [Mhh]

47 K: ich meine der hat sich dann irgendwann beruhigt

48 T: [Mhh]

49 K: und irgendwie habe ich eine beruh- beruhigende Art und beruhigende Ausstrahlung aber ja

50 T: Schon mal fürs Leben gelernt

51 C: @(Ja)@

52 K: Ja aber das Problem war dass er halt auch gemobbt wurde; aber ich glaube das äh ja das hatte auch

53 dam- damit zu tun dass wir nicht richtig informiert wurden darüber was mit ihm ist; irgendwann

54 kam das dann (.) ja; und dann wurde das auch bisschen besser (.) ich glaube dass ja das finde ich auch

55 wichtig dass die Mitschüler ähm Mitschülerinnen und Mitschüler informiert werden

56 T: [Genau

57 (4) (...)

In diesem Sprecherinnenwechsel dokumentiert sich erneut ein hohes Bedürfnis der Diskussionsgruppe nach einer univoken Diskursorganisation. Die Ratifizierungen Tines in den Zeilen 41 sowie 46 und die durch den Partikel „eigentlich“ (Z. 43) relativierte Validierung geben zu erkennen, dass die Studentin anders als ihre Kommilitonin in der beschriebenen Regelung im Umgang mit dem Schüler nicht nur Nachteile erkennt, mögliche Vorteile jedoch nicht offensiv benennt, sondern möglichst Positionierungen vermeidet. Lediglich nach einer erneuten Betonung der eigenen vermeintlichen sonderpädagogischen Charakterzüge Kirstens ist eine offen positive Bewertung der beschriebenen Umgangsregeln durch Tine zu erkennen, indem sie erwähnt, dass ihre Kommilitonin „schon mal fürs Leben gelernt“ (Z. 50) habe. Inklusion wird dabei wiederholt als Lerngegenstand konnotiert. Claudia validiert zwar die Opposition Tines, doch ist diese Bestätigung lachend gesprochen, weshalb zu vermuten ist, dass die Studierende auf die ironische Konnotation der Aussage reagiert. In dem abgebildeten Sprecherinnenwechsel ist insgesamt nicht eindeutig zu interpretieren, mit welcher Ernsthaftigkeit die einzelnen Aussagen getroffen werden. Das Lachen kann beispielsweise von den Diskussionsteilnehmerinnen, wie auch in vorherigen Abschnitten der Sequenz, als rhetorisches Mittel zum Spannungsabbau genutzt werden, um die eingebrachte Opposition aufzulösen. Mit der folgenden Sprechbewegung geht Kirsten nicht weiter auf den aufgekommenen Konflikt ein, sondern übergeht diesen nach einer divergenten Validierung mit einem Themenwechsel. Wie auch in der zu Beginn der Sequenz von ihr eingebrachten Sekundärerfahrung betont die Studentin die Bedeutung des Wohlbefindens behinderter Schüler*innen im Kontext Inklusion und die Gefahren von Mobbing. Nach Tendenzen von Claudia und Tine, das eingebrachte Beispiel als positive inklusive Erfahrung zu werten, bringt Kirsten unter einem anderen thematischen Schwerpunkt noch einmal einen als negativ konnotierten Aspekt ein. Ähnlich zum Anfang der Sequenz scheint es ihr hier wichtig, die Beispiele für schulische Inklusion als nicht gelungen darzustellen. Die Verantwortung für das Mobbing und folglich auch das Gelingen von Inklusion spricht sie dabei aber den anderen Schüler*innen und somit auch sich selbst ab. Vielmehr erkennt sie ihrer Aussage zufolge im Informieren der Mitschüler*innen wichtige Voraussetzungen für den Umgang mit behinderten Mitschüler*innen. Inklusion wird dabei auf den Umgang mit behinderten Schüler*innen begrenzt, wodurch die Peerbeziehung pädagogisiert wird. Die Forderung nach zusätzlichen Informationen zu den jeweiligen Schüler*innen betont noch einmal, dass diese von ihr als von der Norm abweichend adressiert werden. Mit der Validierung in Zeile 56 bestätigt Tine nicht nur die Relevanz der Informationsweitergabe, sondern lässt ebenfalls eine mangelnde Sensibilität für die damit verbundene Diskriminierung erkennen. In der sich anschließenden vier Sekunden andauernden Sprechpause wird die Verhandlung des von Kirsten eingebrachten Beispiels auf einer Metaebene beendet. Auffällig ist, dass Claudia sowohl die Exemplifizierung der Sekundär- als auch der Primärerfahrung Kirstens aus der eigenen Schulzeit nicht kommentiert. Hier erfolgen ausschließlich Sprechbeiträge von Tine. Lediglich in die Diskussion um die Qualifikation von Sonderpädagog*innen bringt sich die Studentin aktiv ein.

Im Diskursverlauf folgen Ausführungen Tines zum bereits in Zeile 17 benannten Beispiel eines kleinwüchsigen Mitschülers, die nachstehend zur Vermeidung von Redundanzen in der Rekonstruktion nicht näher analysiert werden. Ähnlich zu Kirstens Erfahrungsbericht wird der Schüler hier objektivierend behandelt, ohne dass er wirklich in der Rolle des Mitschülers oder des Peers anerkannt wird. Die Abgrenzung behinderter Schüler*innen bleibt aufrechterhalten. Im Diskursverlauf schließt sich folgender Sprecherinnenwechsel an.

- 1 C: [Ja also beim Gymnasium @(.)@ war es bei mir so @(.)@ also
 2 Grundschule und so
 3 T: [Mhh]
 4 C: dieses Projekt so aber im Gymnasium selber war es schon (2) ich wüsste jetzt
 5 vielleicht bin ich da auch nochmal so in diesem noch in diesem unbewusst Stadium; vielleicht gab es
 6 da irgendwas
 7 K: [Ja
 8 C: [Was mir gar nicht so
 9 K: [Manchmal fällt es ja gar nicht so auf
 10 C: [Genau]
 11 K: auf einer großen Schule

Es dokumentiert sich in diesem Diskursabschnitt der Anspruch Claudias, ebenfalls über inklusive Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit am Gymnasium berichten zu können. Anstatt klar zu benennen, dass sie auf keine Erfahrungen am Gymnasium zurückgreifen kann, verweist sie zunächst auf bereits berichtete Erfahrungen aus der eigenen Grundschule, bevor sie angibt, sich vermutlich „in diesem unbewusst Stadium;“ (Z. 5) zu befinden. Hier zeigt sich ein anscheinend von der Studentin wahrgenommener sozialer Druck, von inklusiven Erfahrungen berichten zu müssen, der gegebenenfalls durch das zusätzliche Sonderpädagogikstudium der Studierenden bestärkt wird, da sie als einzige in der Runde mit sonderpädagogischem Hintergrund keine Erfahrungen am Gymnasium explizieren kann. Es ist hier die Sorge der Studentin zu identifizieren, aufgrund eines Mangels an Beispielen, nicht als vermeintliche Inklusionsbefürworterin angesehen zu werden und die z. T. von den Kommilitoninnen zugeschriebene, aber auch selbst auferlegte Expertinnenrolle für Inklusion nicht zu erfüllen. Unberücksichtigt bleibt von ihr dabei, dass sie anders als ihre Kommilitoninnen bereits zu einem früheren Zeitpunkt in der Diskussion, wie schon angedeutet, von Erfahrungen aus der Grundschulzeit berichtet hat. Es folgen wechselseitige Validierungen von Kirsten und Claudia, die einerseits Claudias Rolle als Sonderpädagogin mit vermeintlichem Expertinnenwissen und als Inklusionsbefürworterin schützen sowie andererseits erneut auf ein hohes Bedürfnis nach gegenseitiger Bestätigung und Anerkennung hinweisen.

Zur weiteren Absicherung der eigenen Rolle schließt sich im Diskursverlauf ab Zeile 12 ein Bericht Claudias über die Freundschaft zu einem stotternden Mann an. Im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen distanziert sich die Studentin hier weniger von behinderten Menschen und erkennt sie als mögliche Peers an. Darüber hinaus thematisiert sie zum ersten Mal innerhalb dieser Sequenz die Möglichkeit außerschulischer Inklusion.

- 12 C: [Und ähm (.) ja
 13 aber dann halt im privaten Bereich das äh also nen Kumpel von mir äh der stottert auch recht stark
 14 schon aber ähm (.) wir waren immer immer eine eine Clique so; und dass er jetzt wegen seines äh
 15 wegen seiner Sprache irgendwie ausgeschlossen würde oder so was ist nicht der Fall auch jetzt in
 16 dem ähm also er hat sich auch beispielsweise ähm in der Feuerwehr engagiert im Schützenverein
 17 und so weiter und da ist mir auch nie irgendwie was aufgefallen dass das irgendwie komisch
 18 gewesen wäre; ähm jetzt in diesem etablierten (.) Gemeinschaften in denen er dann
 19 K: [Ja
 20 C: war; also das
 21 einzige war mal auf einer Party dessen äh Freund Freund von der anderen Seite ihm dann vorgestellt
 22 habe und dann irgendwann meinte dann mein anderer Kumpel zu ihm so ja hast du schon so viel
 23 getrunken oder sprich doch mal vernünftig
 24 T: [Mhhh

- 25 C: Ja ne @(.)@
 26 T: [Ja
 27 C: [Übrigens; ja aber das war so die einzige Situation die ich persönlich miterlebt habe
 28 ähm wo dann jemand äh das dann etwas unangenehm dann
 29 T: [Mhh]
 30 C: zur Sprache gebracht hat aber
 31 ansonsten wie gesagt ist es ganz normal
 32 T: [Mhh]

Es dokumentieren sich hier sowohl an der Darstellung der Sprechstörung als auch an der bestehenden Einheit der Clique („wir waren immer immer eine eine Clique“ (Z. 14)) Bemühungen Claudias, ihren Freundeskreis und damit auch sich selbst als besonders differenzsensibel zu präsentieren. Interpretationen aus dem vorherigen Unterthema (Zeile 1-11) bezüglich der Selbstpräsentation der Studentin als Inklusionsbefürworterin bestätigen sich hier. Ähnlich wie Kirsten zu Beginn der Sequenz nutzt Claudia die Beeinträchtigung des Freundes, um sich als fähig im Umgang mit schweren Sprachstörungen darzustellen. Verantwortung für die Aufnahme des Mannes in die „etablierten (.) Gemeinschaften“ (Z. 18) und damit ihrem Verständnis zufolge für Inklusion erkennt die Diskussionsteilnehmerin dabei zum einen in der Sensibilität und den Kompetenzen ihrer Clique sowie zum anderen in dem Engagement des Mannes, sich einzubringen. Mit der Formulierung „und da ist mir auch nie irgendwie was aufgefallen dass das irgendwie komisch gewesen wäre;“ (Z. 17f.) betont Claudia das von ihr eingebrachte Beispiel als inklusiv und damit auch ihre eigene Kompetenz, Inklusion umzusetzen, da aufgrund der Sensibilität der Clique keine als „komisch“ (Z. 17) wahrgenommenen Situationen entstanden sind. Zugleich verharmlost sie auf diese Weise Exklusions- und Diskriminierungserfahrungen des Mannes, da diese meist nicht nur „komisch“ (Z. 17), sondern sehr belastend für die Betroffenen sind. Eine entsprechende Bagatellisierung trägt sich auch im Weiteren fort, wenn Claudia die in den Zeilen 20-23 exemplifizierte Diskriminierungssituation zunächst lachend kommentiert („Ja ne @(.)@“ (Z. 25)) und anschließend als „etwas unangenehm“ (Z. 28) bewertet. Mit dieser Verharmlosung geht eine Aufwertung des eigenen Beispiels für die Umsetzung von Inklusion sowie der eigenen Rolle darin einher. Dies dokumentiert sich auch in der abschließenden Darstellung der Freundschaftsbeziehung als „ganz normal“ (Z. 31), womit sie zum einen explizit den Freund bzw. die Freundschaft als Teil der Norm sieht und dadurch beides implizit als abweichend von dieser Norm und als besonders hervorhebt. Zum anderen ist hier eine erneute Selbstpräsentation enthalten. Insgesamt dokumentiert sich in den Zeilen 12-31 eine Ambivalenz der Studentin zwischen der Veralltäglichen des Umgangs und des Herausstellens des Besonderen.

Anders als ihre Kommilitoninnen betont Claudia ihre Erfahrung stärker als positives Beispiel für Inklusion. Zwar räumt auch sie negative Erfahrungen ein, doch rückt sie diese durch die Verharmlosungen der Diskriminierung stärker in den Hintergrund. Kirsten betont hingegen negative Erfahrungen. Sowohl Kirsten als auch Tine reagieren sehr verhalten auf die als positiv gerahmten Ausführungen Claudias. Eigene Positionierungen oder inhaltliche Nachfragen werden vermieden. Es ist anzunehmen, dass hier unterschwellig die beschriebenen Unterschiede in der Auslegung von Beispielen bzw. Erfahrungen zum Ausdruck kommen und sich unterschiedliche Haltungen gegenüber Inklusion identifizieren lassen, die jedoch zur Aufrechterhaltung einer vermeintlich univoken Diskursorganisation nicht thematisiert werden. In der Diskussion schließen sich weitere Ausführungen Claudias an, die das angeführte Beispiel wiederholt als besonders inklusiv betonen und eine Selbstpräsentation beinhalten, welche erneut mit Verharm-

losung von Diskriminierung einhergeht. Eine entstandene Sprechpause, die zu einer Konklusion der Sequenz führen könnte, wird im Folgenden von der Moderatorin mit einer Frage nach weiteren Beispielen für Inklusion unterbrochen. Anders als in ihrer Eingangsfrage thematisiert sie jetzt explizit, dass auch negative Erfahrungen geschildert werden dürfen. Sie begegnet so wahrgenommenen Unsicherheiten, Kritik an Inklusion oder negative Erfahrungen offen zu explizieren, woraufhin eine deutlich offenere und stärkere Kritik von Inklusion durch alle drei Gruppenmitglieder folgt als zuvor.

- 1 Mo: Habt ihr noch andere Situationen oder Beispiele es können auch schlechte Erfahrungen sein wo ihr
 2 sagt das ging gar nicht das war so gar nicht inklusiv, (3)
 3 C: Wenn man jetzt von dem Grundkonzept also Inklusion ausgeht dass ähm wirklich alle gleich sind
 4 dann äh (.) sind natürlich erst mal die Förder- bzw. Sonderschulen wie man sie dann auch betiteln
 5 mag erst mal nicht inklusiv in dem Sinne; ähm (2) aber also was ich bisher in meinen Praktika in den
 6 äh Schulen in den ich war erlebt habe dass war alles ähm also die waren in sich dann das war war
 7 stimmig was da gemacht wurde nur ich sage mal das Schulsystem an sich ist natürlich überhaupt
 8 nicht äh inklusiv oder inte- warte mal Inklusion ja @(..)@
 9 T: @(..)@ Ja
 10 C: Ja äh inklusiv was wir dann haben diese ähm (3) die Teilung die man schon nach der vierten Klasse
 11 hat da fängt es ja schon
 12 T: [°Ja°
 13 C: [Also da fängt es ja schon an
 14 K: [Mhh
 15 C: [Da wird ja dann schon äh separiert
 16 unter den Normalen
 17 K: [Mhh
 18 C: So ne in Anführungsstrichen (.) Schülern und da fängt also da fängt es für mich schon an; (2) und ja;
 19 also dieses dieses Klassische so wir haben jetzt eine Klasse von; (.) die wirklich komplett durchmischt
 20 ist ähm das habe ich noch nie so erlebt bisher wirklich (2) das finde ich eigentlich auch bisschen
 21 schade ehrlich gesagt also das ist ja seit 2009 äh (.) ist die UN-Behindertenrechtskonvention, ja
 22 schon in Kraft und wir haben jetzt 2016 aber es ist immer noch es dümpelt gefühlt immer noch so ein
 23 bisschen das ist das was mich son bisschen
 24 T: [°Genau°
 25 C: [Was son bisschen schade ist:
 26 T: Ja
 27 C: [Finde ich persönlich

Claudia reagiert auf die erneute Aufforderung der Moderatorin nicht mit einem weiteren persönlichen Beispiel, sondern kritisiert die Konstitution des deutschen Schulsystems mit der Untergliederung in Förder- und Regelschulen als grundsätzlich nicht inklusiv. Eingeleitet wird ihr Beitrag mit der Definition von Inklusion, „dass ähm wirklich alle gleich sind“ (Z. 3), mit der sie Differenzen zwischen Menschen oder in diesem Kontext Schüler*innen nivelliert. Förderschulen sind ihrer Aussage nach vor diesem Hintergrund nicht inklusiv. Im Weiteren erkennt sie zwar in dem aktuellen System eine nicht zu überwindende Barriere schulischer Inklusion, legitimiert allerdings die Arbeit an Förderschulen als „stimmig“ (Z. 7), bewertet damit die Arbeit in den Einzelschulen als positiv und stellt so implizit die Notwendigkeit schulischer Inklusion in Frage. Mögliche Schwierigkeiten an Einzelschulen werden dabei ebenfalls nivelliert. Die Verantwortung für die Umsetzung schulischer Inklusion liegt ihrer Ansicht nach auf einer nicht zu beeinflussenden strukturellen Ebene und damit nicht im Handlungsbereich der Einzelnen. Aufgrund der bestehenden Strukturen ist Inklusion für die Diskussionsteilnehmerin nicht um-

zusetzen, da die Minimalvoraussetzungen fehlen. Eigenes Handlungsengagement wird so nicht erforderlich, was durch die häufige Wiederholung der Aussage „da fängt es ja schon an“ (Z. 13) besonders hervorgehoben wird.

Im Diskursverlauf folgt weitere Kritik an dem bestehenden System und eine damit zusammenhängende Übertragung der Schuld bzw. Verantwortung für nicht gelingende Inklusion. Inhaltlich wird die Kritik an der Aufteilung des deutschen Schulsystems in ein Regel- und Förderschulsystem durch die Aufgliederung des ersteren ergänzt. An der Formulierung „Da wird ja dann schon äh separiert unter den Normalen“ (Z. 15f.) ist, trotz des Setzens in verbale Anführungszeichen, zum einen die Annahme Claudias abzuleiten, dass eine gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Schüler*innen nur umzusetzen sei, wenn „schon“ (Z. 15) nicht behinderte Schüler*innen nicht nach ihren Leistungsständen separiert unterrichtet werden, d. h. eine Dreigliederung des Schulsystems aufgehoben werden würde. Zum anderen dokumentiert sich erneut eine Bewertung behinderter Schüler*innen als abweichend von der Norm. Eine zu Beginn ihrer Ausführungen angesprochene Gleichheit aller Menschen oder Schüler*innen („dass ähm wirklich alle gleich sind“ (Z. 3)) drückt sich hier nicht mehr aus. Ihre Argumentation belegt Claudia damit: „dieses Klassische so wir haben jetzt eine Klasse von; (.) die wirklich komplett durchmischt ist ähm das habe ich noch nie so erlebt“ (Z. 19f.). Sie bekundet diesbezüglich zwar ihr Bedauern und präsentiert sich weiter als inklusionsbefürwortend, doch ist hier ein Widerspruch zu der Absprache jeglicher Umsetzungsmöglichkeit schulischer Inklusion aufgrund des bestehenden Schulsystems inhärent. Auch die folgende Kritik an der Umsetzung der UN-BRK und dem damit verbundenen, aus ihrer Sicht aber nicht erfüllten Handlungsauftrag enthalten eine Verantwortungsabgabe an eine träge, nicht näher bestimmte politisch-administrative Akteur*innenebene. Eigeninitiative oder (geteilter) Handlungswille sind nicht zu erkennen. Tine unterstützt ihre Kommilitonin während der gesamten Elaboration durch Validierungen und zeigt hier einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum innerhalb der Gruppe auf. Kirsten verhält sich hingegen mit den zwei Ratifizierungen (Z. 14 & 17) zögerlich und positioniert sich nicht eindeutig zu dem Erfahrungsraum der anderen beiden Gruppenmitglieder. Inhaltlich wird die Frage der Moderatorin nach weiteren persönlichen Erfahrungsberichten von den Diskussionsteilnehmerinnen nicht beantwortet. Vielmehr bleiben sie auf einer allgemeinen Ebene.

Tine setzt im Folgenden einen anderen Schwerpunkt innerhalb des Oberthemas, in dem sie über mangelnde Erfahrungen mit inklusiven Unterrichtssettings hinausgehend die Erfahrung schildert, dass konkrete Leitlinien für die Umsetzung schulischer Inklusion fehlen.

- 28 T: [Es ist kein Weg vorgegeben irgendwie
 29 C: [Ja
 30 T: [Es ist immer noch so wie äh machen wir
 31 das jetzt und so
 32 K: [Ja
 33 T: °Schwammig°
 34 C: Ja und trotz dessen dass ich gefühlt schon paar Mal jetzt auch in Kontakt getreten bin mit der
 35 Außenwelt also nicht nur in der Uni jetzt hier
 36 K: [@(.)@
 37 C: [@(.)@ ähm ja das finde ich so schade dass ich
 38 da noch nicht äh wirklich irgendwas gesehen habe in dieser Richtung; (2)

In dem Sprecherinnenwechsel dokumentiert sich eine Übereinstimmung aller drei Gruppenmitglieder bezüglich des Wunsches nach einem Handlungsleitfaden zur Umsetzung von Inklusion, der mit einer erneuten Verantwortungsabgabe an eine unbestimmte „Außenwelt“ (Z.35)

und Passivität einhergeht. Die Möglichkeit, eigene Handlungsstrategien zu entwickeln, bleibt dabei unberücksichtigt. Claudia deutet mit ihrer Elaboration in den Zeilen 34f. darüber hinaus an, dass sie, trotz diesbezüglicher Bemühungen, inklusiven Unterricht nicht erleben konnte und diesem ihrer Meinung nach daher nur ein geringes Enaktierungspotenzial zugesprochen werden kann – auch wenn sie dies in Zeile 37f. bedauert. Ergänzend skizziert sie einen Theorie-Praxis-Konflikt zwischen der Universität und „der Außenwelt“ (Z. 34f.). Inklusion wird wiederholt zum universitären Lerngegenstand, der in der vermeintlichen Praxis nicht umzusetzen ist.

39 K: Und du studierst Sonderpädagogik ja?

40 C: @Ja gut@ also sprachtherapeutisch war ich anfangs ja auch erst in Praxen aber

41 K: [Ja ok]

42 C: aber auch in

43 den Schulen in den ich war gut da war es halt äh Förderschulen aber ich habe auch noch nie

44 irgendwie was groß gehört dass es wirklich durchweg funktioniert oder so es gibt ja immer diese

45 diese äh Projekte;

Kirsten merkt in Reaktion auf das vorausgehende Bedauern fehlender Erfahrungen von Claudia an, dass diese Sonderpädagogik studiere, womit sie einerseits Tine sowie sich selbst noch stärker entlastet und die Verantwortung für Inklusion stärker im Aufgabenfeld der Sonderpädagogik, d. h. stellvertretend bei Claudia, verortet sowie andererseits Inklusion wiederholt ein Enaktierungspotenzial abspricht. Durch die Formulierung als Frage setzt sie Claudia zudem unter ‚Zugzwang‘, ihre Erfahrungen weiter darzulegen.

Mit der Anmerkung, ihre sonderpädagogische Ausbildung sprachtherapeutisch ausgerichtet zu haben, weist Claudia die zugeschriebene Verantwortung ab und weicht der Frage Kirstens aus. Sie grenzt mit ihrer Reaktion Inklusion jedoch auf den gesellschaftlichen Raum Schule ein und entbindet regelpädagogische Lehrkräfte, d. h. auch die Diskussionsgruppe, von einer Handlungsverantwortung. Eine Bedeutung von Inklusion außerhalb des Feldes Schule wird hier negiert. Kirsten bildet in Zeile 41 schnell eine Synthese zu ihrer Kommilitonin, bevor ein oppositioneller Diskursverlauf aufkommen könnte. Claudia beendet anschließend mit einem wiederholten Verweis auf fehlende Erfahrungen die Sequenz, mit dem sie durch den Hinweis auf das Fehlen von Handlungsvorbildern auch noch einmal Handlungsmöglichkeiten der Diskussionsgruppe eingrenzt.

9.1.3 Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 2 – erster Erhebungszeitpunkt

Besonders auffällig zum ersten Erhebungszeitpunkt der Gruppe 2 ist das dauerhafte Bestreben der Diskussionsteilnehmerinnen, eine inkludierende Diskursorganisation zu erreichen. Das Vertreten der eigenen Position sowie die inhaltliche Aushandlung des Begriffs Inklusion treten hinter der Konstruktion einer geteilten Orientierung zurück. Oppositionen werden durch Ratifizierung, Ironisierung oder gemeinschaftsstiftendes Lachen verdeckt. Von dem Begriff Inklusion scheint dabei eine starke soziale Normativität auszugehen, die eine soziale Unsicherheit hervorruft und es den Gruppenmitgliedern trotz bestehender Freundschaftsbeziehungen nicht erlaubt, unterschiedliche Positionen und Konflikte auszuhalten und auszuhandeln. Vielmehr scheint von dem Austragen von Oppositionen eine Gefahr für die Gruppe und die bestehenden Freundschaftsbeziehungen auszugehen. Die Studentinnen schützen sich in diesem Zusammenhang auch gegenseitig vor dem Verlust der eigenen Rolle bzw. der eigenen Selbstpräsentation. Beispielsweise unterstützt Kirsten Claudia in Sequenz 2 dabei, die Selbstpräsentation als Inklusionsbefürworterin mit sonderpädagogischem konjunktiven Erfahrungswissen aufrecht zu

erhalten. Trotz der Bemühungen, univok aufzutreten, lassen sich jedoch sowohl geteilte Orientierungen als auch Dissonanzen innerhalb der Diskussionsgruppe identifizieren.

Während Kirsten und Tine Schwierigkeiten im Kontext Inklusion problematisieren und ein Gelingen inklusiver Beispiele anzweifeln, bagatellisiert Claudia negative Aspekte, wie die Diskriminierung ihres stotternden Freundes, und reduziert so mögliche Anforderungen an die Umsetzung von Inklusion. Folglich treten Tine und Kirsten offener zweifelnd oder ablehnend gegenüber Inklusion auf als ihre Kommilitonin. Gemeinsam ist den drei Gruppenmitgliedern dennoch eine Einschätzung von Inklusion als nicht umsetzbar, was sich trotz der Komplexitätsreduktionen, insbesondere zum Ende der zweiten Sequenz, deutlich dokumentiert. Sie distanzieren sich weitestgehend von Inklusion und erkennen keine bzw. nur wenig Bedeutung für das eigene Leben oder die spätere Berufspraxis. Eine sich in Sequenz 2 dokumentierende kritische Perspektive auf Inklusion wird zu Beginn der Diskussion hinter unspezifischen Erklärungs Bemühungen verdeckt und nicht offen thematisiert. Dies deutet erneut darauf hin, dass die Studentinnen eine normative Aufladung des Begriffes wahrnehmen, die offene Kritik, insbesondere zu Beginn einer Diskussion, nur schwer möglich macht.

Thematisch wird Inklusion über die gesamte Diskussion vor allem im Gesellschaftsbereich Schule verortet. Handlungsverantwortung in der schulischen Praxis, aber auch in der Arbeit als Sprachtherapeutin, werden im späteren Berufsfeld für die Umsetzung schulischer Inklusion an eine nicht näher bestimmte und anscheinend nicht zu beeinflussende Ebene abgetreten. Die Studentinnen präsentieren sich hier passiv. Eine Veränderung des deutschen Schulsystems wird als nicht erreichbare Minimalvoraussetzung für Inklusion konstruiert. Einzig sonderpädagogische Lehrkräfte, von denen Claudia aber ausgenommen wird, werden als verantwortliche Akteur*innen im Handlungsfeld Schule für Inklusion adressiert. Ihnen wird eine Zuständigkeit für behinderte Schüler*innen zugeschrieben, die von den Studentinnen als Zielgruppe von Inklusion identifiziert werden. Der Umsetzung schulischer Inklusion wird dabei grundsätzlich kein Enaktierungspotential zugesprochen. Insbesondere am Gymnasium erkennen die Diskussteilnehmerinnen keine Umsetzungsmöglichkeiten, wie sich auch im folgenden Sprecherinnenwechsel aus einer zuvor nicht näher dargestellten Sequenz dokumentiert.

C: Also ich glaube schon das es irgendwo ne Grenze (.) giibt; (.) ähm jetzt mal dies dies extrem Beispiel ich habe den Hochbegabten ich habe den normalen Schüler und äh ich habe das den den ähm mehrfach schwerst-behinderten Schüler Schülerin ähm; ich sag mal Kindergarten Grundschule Orientierungsstufe (.) ist das alles noch machbar bis zum gewissen Grad; aber sowas wie Abiturvorbereitung; (.) da muss dann also ich glaube das ist son Konzept der Gemeinschaft Schule das man dann äh so sowas wie Projekte oder einzelne Klassen so ähm wie diese Sprachklasse, dass man dann altersübergreifend arbeitet; dass man da einfach flexibler arbeitet

K: [Ja

C: [Das macht dann schon

Sinn

K: [Das wäre so meine Traumvorstellung von Schule das alle auf einem Schulgelände unterrichtet werden

C: [Mhh]

K: und das immer ganz flexibel gemacht wird wenn es fittere Schüler in den Förderklassen gibt, dass die dann in die Regelklassen gehen und von Sonderpädagogen begleitet werden dass das einfach so flexibel bleibt und Inklusion ist gleich so krass also das ist ja (.) kann wird hoffentlich funktionieren aber ich würde mir wünschen dass man, dass es da noch mehr so (.) ja irgendwie andere Möglichkeiten auch gibt

Neben einer Legitimation exkludierender Strukturen, einer Verlagerung von Inklusion aus dem Gymnasium heraus und damit auch aus dem eigenen Berufsfeld heraus dokumentiert sich in diesem Abschnitt, wie in der gesamten Diskussion, eine starke Leistungsorientierung der Studentinnen. Der Besuch des Gymnasiums und das für die drei damit zusammenhängende Erreichen des Abiturs werden als zentrale Norm im schulischen Kontext wahrgenommen. Inklusion und Leistung scheinen sich für die Diskussionsteilnehmerinnen dabei konträr gegenüber zu stehen. Leistung dient ihnen als statische Kategorie, Menschen oder Schüler*innen voneinander zu unterscheiden. Behinderung wird in diesem Zusammenhang als Abweichung von der aufgestellten Leistungsnorm verstanden und mit Leistungsunfähigkeit gleichgesetzt. Potenziale einer möglichen Leistungsentwicklung werden nicht verhandelt. Allgemein werden behinderte Menschen oder Schüler*innen in der Diskussion als „anders“ oder nicht „normal“ sowie von der Norm abweichend charakterisiert. Die Norm wird an den Gruppenmitgliedern selbst orientiert, so dass mit den stattfindenden Zuschreibungen Anerkennungs- und Abwertungspraktiken einhergehen, mit denen die Studentinnen durch die inhärenten Abgrenzungspraktiken zugleich ihre eigene gesellschaftliche Position manifestieren und bekräftigen.

Über die gesamte Diskussion hinweg lässt sich ein Widerspruch zwischen der Selbstpräsentation Claudias auf der kommunikativen Gesprächsebene und dem konjunktiven Gehalt ihrer Aussagen ausmachen. So präsentiert sie sich vornehmlich als Inklusionsbefürworterin sowie -unterstützerin und nimmt innerhalb der Gruppe eine konformistisch-normative Befürworterinnenrolle ein, stellt implizit jedoch das Enaktierungspotenzial von Inklusion wie ihre Kommilitoninnen in Frage und weist eine eigene Handlungsverantwortung, zum Beispiel zum Ende von Sequenz 2, von sich. Eine ähnliche Ambivalenz dokumentiert sich auch in dem Herausstellen des Besonderen inklusiver Situationen bei gleichzeitiger Veralltäglichung und damit einhergehender Komplexitätsreduktion dieser. Aus dem Konflikt lässt sich ableiten, dass die Studentin es anscheinend als ihre Aufgabe oder Pflicht erkennt, für Inklusion einzutreten und auch die anderen Diskussionsteilnehmerinnen entsprechend dafür einzunehmen, obwohl sie Inklusion selbst ambivalent begegnet. Die Übernahme dieser Rolle wird unter anderem dadurch unterstützt, dass Kirsten und Tine Claudia immer wieder als Person mit sonder- sowie inklusionspädagogischem Expertinnenwissen adressieren. Die Studentin lässt jedoch eine ähnliche terminologische Unsicherheit im Kontext Inklusion erkennen wie ihre Kommilitoninnen. Zwar deuten sich in der Diskussion immer wieder unterschiedliche Begriffsvorstellungen an, doch erfolgen definitorische Klärungen nur oberflächlich. Beispielsweise wird Inklusion häufig in einen Zusammenhang mit Integration gestellt, jedoch weder die beiden Begriffe noch ihre Beziehung zueinander geklärt. Ein tiefergehendes inhaltliches Interesse der Studentinnen an Inklusion ist nicht zu identifizieren, was abschließend noch einmal die Distanzierung der Gruppe von Inklusion und ein Ablehnen eigener Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion hervorhebt.

9.2 Fallbeschreibung der Gruppe 2 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Die zweite Diskussion mit der Gruppe 2 wurde ca. 1,5 Jahre nach der ersten Diskussion zum Ende des Sommersemesters 2018 geführt. Alle Gruppenmitglieder konnten erneut an der Diskussion teilnehmen. Die Studentinnen pflegten darüber hinaus zwar weiterhin freundschaftliche Beziehungen, hatten sich aber eigenen Angaben zufolge schon länger nicht mehr gesehen. Es wurden nachfolgend drei Sequenzen zur Rekonstruktion des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe ausgewählt, die unterschiedliche Themensetzungen innerhalb der Diskussion widerspiegeln. Die Sequenzen 2 und 3 sind so lang, dass sie im Folgenden

nur in Ausschnitten behandelt werden können. Begonnen wird mit der Analyse der Anfangssequenz der Diskussion.

9.2.1 Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion

Wie auch zum ersten Erhebungszeitpunkt wird die Diskussion, wie in den Kapiteln 7.1.2 und 7.3 beschrieben, von der Moderatorin eröffnet.

- 1 Mo: So würde ich euch reden lassen und frag ab und zu nur mal wenn mich was besonders interessiert
 2 °also genau°; meine erste Frage ist; was ist denn für euch persönlich Inklusion? (3)
 3 T: Or
 4 C: [@(.)@
 5 K: [@(.)@]
 6 T: Mhh (5) definitiv gesehen @(.)@
 7 C: [@(.)@
 8 T: [Ist das ja äh; dass man jeden Schüler individuell da abholt
 9 wo sein aktueller Wissensstand ist und ihn in diesem Maße auch (.) fördert also jeden individuell;
 10 (räuspern) ich (.) ja dem schließe ich mich eigentlich auch an also ich weiß nicht was anders da sein
 11 soll ja; (2)
 12 K: Ja also für mich ist Inklusion noch dass man das möglichst irgendwie in einer (.) Gruppe zusammen
 13 äh organisiert; (4) und eben nicht in getrennten Schulformen; (2)
 14 C: Ja also ich finds; ich schließ mich dem auch an @(.)@
 15 K: [@(.)@
 16 C: [Mhh (.) ähm (2) ich (2) muss sagen; ich finde
 17 es ganz spannend; also mh ähm (3) mag an dem an dem Umfeld liegen in dem wir uns jetzt hier auch
 18 bewegen; so wir sind als Lehramtsanwärter irgendwie so hier und es ist also Inklusion ist immer sehr
 19 auch in der generellen Diskussion sehr schulisch bezogen das finde ich sehr spannend; also man
 20 denkt Inklusion oder ich denke Inklusion ganz häufig (2) im Rahmen der Schule und das ist auch das
 21 also wo ich die häufigsten Kontakte mit diesem Schlagwort habe das finde ich ganz spannend (.) und
 22 äh (.) und ich hab jetzt ähm vorn paar Wochen äh Quarks und Co nochmal @(.)@
 23 K: [@(.)@

Der Beginn der Diskussion ist bis Zeile 7 durch große Unsicherheiten, sich inhaltlich zu positionieren und auf die Themeninitiierung der Moderatorin einzugehen, geprägt. Das Wechselspiel aus Verzögerungen („Or“ (Z. 3) oder „Mhh (5) definitiv gesehen @(.)@“ (Z. 6)) sowie zugleich gemeinschaftsstiftendem und spannungsabbauendem Lachen deutet darauf hin, dass die Studentinnen den Begriff Inklusion als normativ sowie inhaltlich komplex wahrnehmen. Sowohl das Umgehen eigener Positionierungen als auch das erkennbare Bedürfnis nach gegenseitiger sozialer Absicherung gehen über übliche, in Kapitel 7.1.2 geschilderte Unsicherheiten einer Anfangsphase hinaus.

Inhaltlich wird Inklusion im Weiteren nur im Kontext des Gesellschaftsraums Schule verhandelt sowie nach einer Definition Tines als Abholen und Fördern aller Schüler*innen an ihrem individuellen „Wissensstand“ (Z. 9) individualpädagogisch ausgelegt. Ihre Formulierungen bleiben dabei jedoch phrasenhaft und sind deswegen nur wenig aussagekräftig, was in einem Kontrast zu den folgenden Validierungen der eigenen inhaltlichen Setzung „ja dem schließe ich mich eigentlich auch an also ich weiß nicht was anders da sein soll ja;“ (Z. 10f.) steht. Der Rückgriff auf die eher unverfängliche, phrasenhafte Definition von Inklusion sowie deren starke Bekräftigung bieten beide nur wenig Anknüpfungspunkte für Oppositionen, da einerseits individuelle Förderung positiv konnotiert ist und Tines Aussage zu wenig konkret ist für eine auf Inhalten basierte Diskussion. Andererseits lässt eine solch starke Unterstützung Widerspruch in sozialen Interaktionen sehr schwer werden. Kirsten differenziert im Folgenden den Erklärungsversuch ihrer Kommilitonin,

indem sie einen Bezug zu der Organisation von Inklusion in Gruppen herstellt. Zwar ist dieser Bezug nicht eindeutig verständlich, doch zeigt sich eine Differenzierung von einem individualpädagogischen Blickwinkel auf Inklusion, wie Tine sie beschreibt. Der Bezug auf Gruppen deutet auch eine gesamtgesellschaftliche Perspektive auf Inklusion an. Kirsten bestätigt zwar nach einer vier Sekunden andauernden Sprechpause Schule als Gesellschaftsraum für Inklusion, bezieht sich allerdings anders als ihre Vorrednerin nicht auf die Einzelschule, sondern betrachtet das System. Im Vergleich der beiden Aussagen lässt sich Potenzial für Oppositionen und einen konfrontativen Diskurs erkennen, das jedoch nicht expliziert wird. Hingegen werden durch eine unspezifische Validierung Claudias in Zeile 14, aus der nicht hervorgeht, auf welchen der beiden vorausgehenden Beiträge sie sich bezieht, Gemeinschaft innerhalb der Gruppe gestiftet und mögliche inhaltliche Differenzen übergangen. Das sich anschließende, gemeinsame Lachen von Claudia sowie Kirsten bestätigt das Bemühen, Gemeinschaft zu stiften, und dient dabei gleichzeitig dem Abbau der aufgetretenen Spannung. Bevor Claudia, wie nachstehend abgebildet, einen Themenwechsel vornimmt, reflektiert sie die vorausgegangene Fokussierung auf den Gesellschaftsbereich Schule als Folge des Diskussionssettings und der Ausrichtung der gesellschaftlichen Diskussion auf diesen. Implizit tritt sie so in eine Opposition zu der vor allem von Tine vorgenommenen Eingrenzung auf Schule und bildet eine Divergenz zu ihrer eigenen Validierung, expliziert diese jedoch nicht. Hingegen reduziert sie die Gefahr, Differenz zwischen sich und Tine herzustellen, indem sie die eigene Prägung durch den Kontext Schule betont. Mit der dreifachen Verwendung des Adjektivs „spannend“ (Z. 17, Z. 19 & Z. 21) formuliert Claudia die Opposition zudem betont positiv und wertschätzend. Die Interjektionen „Mhh“ und „ähm“ (Z. 16) sowie die mehrfachen Sprechpausen deuten darauf hin, dass die Studentin ihre Worte genau wählt und bewusst einen Konflikt vermeidet, inhaltlich aber dennoch ihren Standpunkt darlegen möchte. Sie befindet sich hier in einem Spannungsverhältnis zwischen inhaltlicher Aushandlung innerhalb der Gruppe und Herstellung von Gemeinsamkeit. Zur Abwendung einer möglichen Konfrontation erfolgt ein thematischer Schwerpunktwechsel und gemeinsames Lachen.

- 24 C: [()] Die Wiederholung
 25 gesehen und da fand ich äh echt süß äh etwas was für mich relativ ähm normal war oder wo ich so
 26 es eher so abgetan habe so ja ne klar kenne ich diese diese Bildchen wo dann Inklusion äh
 27 verdeutlicht wird und ähm ja; das ähm fand ich nochmal ganz spannend dass das für *mich* und
 28 wahrscheinlich auch für für uns jetzt so relativ also eins der Basic ja wirklich der ganz tiefliegenden
 29 Basics ist; aber dass es vielleicht auch für die breite Masse wirklich neuer Inhalt ist mit diesem
 30 T: [Mhh
 31 C: [Kreisen
 32 und so (.)
 33 K: Mhm
 34 T: [Mhh @(.)@

Claudias Beitrag ist als weitere Reaktion auf die Themeninitiierung der Moderatorin zu verstehen. Unter Bezugnahme auf ein in der Fernsehsendung Quarks & Co gesehenes Erklärungsmodell mit „Kreisen und so“ (Z. 31f.) verweist sie auf eine weitere Definitionsmöglichkeit für Inklusion. Es handelt sich dabei um das Schaubild, auf das auch zu Beginn der ersten Diskussion in der Gruppe Bezug genommen wurde. Das Herausstellen einer persönlichen Bedeutung von Inklusion umgeht die Studentin so, stattdessen nutzt sie die Bezugnahme zur Betonung des vermeintlich eigenen Expertinnenwissens (z. B. „für *mich* und wahrscheinlich auch für für uns jetzt so relativ also eins der Basic ja wirklich der ganz tiefliegenden Basics“ (Z. 27ff.)), das sie von der „breite[n] Masse“ (Z. 29) abhebt. Eine wirkliche inhaltliche Aussage zu der Definition

von Inklusion trifft die Studentin allerdings nicht, diese wird weiter vermieden. Im Vordergrund steht hier eher die eigene Selbstpräsentation. Die Sprechbewegung bleibt vermutlich auch deshalb von den anderen Diskussionsteilnehmerinnen weitestgehend unkommentiert. Möglicherweise ist für sie das Erklärungsmodell auch nicht eines „der ganz tiefliegenden Basics“ (Z. 28f.), wie von Claudia angenommen. Das Fehlen inhaltlicher Spezifität in Claudias Beiträgen setzt sich im Weiteren fort. Inhaltlich verschiebt sich allerdings der thematische Schwerpunkt.

- 35 C: Und wie das dann so aufgestaffelt ist; das finde ich ganz ganz spannend eigentlich und da; (.) war
 36 jetzt auch in der letzten Zeit nicht so viel Zeit @sich damit nochmal@
 37 T: [Mhh]
 38 C: auseinander zu setzen
 39 tiefgreifend aber ich glaube ähm da gibt es auch noch so an sich viel zu tun; ()
 40 T: Mhh
 41 C: [@(.)@]

Die Intention der Aussage Claudias in den Zeilen 35f. kann nicht eindeutig nachvollzogen werden, da die Bezugnahme von „wie das dann so aufgestaffelt ist“ (Z. 35) unspezifisch sowie inhaltlos wirkt. Auch die erneute Zuschreibung als „ganz ganz spannend“ (Z. 35) wirkt redundant und verliert so an Bedeutung. Die wiederholte Beschreibung als spannend steht zudem in einem Widerspruch zu der Aussage, dass es sich um tiefliegende Basics handelt. Diese sind in der Regel nicht mehr spannend. „Spannend“ (Z. 35) könnte hier auch entweder als Platz für andere Attribute stehen oder darauf hindeuten, dass es sich doch nicht um basales Wissen für sie handelt. Zwar scheint sie im Weiteren einen Bedarf an Auseinandersetzung und Handlung zu erkennen, begründet bislang fehlendes eigenes Engagement jedoch mit „nicht so viel Zeit“ (Z. 36), womit sie die Beschäftigung mit Inklusion als nachrangig kennzeichnet bzw. diese hinter die Beschäftigung mit wichtigeren Themen stellt. Auch dieser Themenkontext wird von den anderen Diskussionsteilnehmerinnen nicht aufgegriffen, sondern verliert durch ausbleibende Bezugnahmen weiter an Spezifität. Die Sequenz endet so.

9.2.2 Sequenz 2: Frage der Notwendigkeit gesellschaftlicher Selektion

Der nachfolgend zu analysierenden Sequenz geht ein Sprecherinnenwechsel zwischen Tine und Kirsten zu der Frage voraus, ob Inklusion zu befürworten sei. Unterschiedliche Positionen werden hier in der Diskussion erstmals offen verhandelt. Kirsten fordert Tine auf, ihre diesbezüglichen Zweifel zu begründen, bevor diese mit einem Hinweis, es selbst auch nicht zu wissen, eine weitere Konfrontation umgeht. Im Diskurs schließt sich nachstehende Passage an, die die Frage nach der Notwendigkeit gesellschaftlicher Selektion diskutiert und in der Tine bemüht ist, Gründe für ihre Zweifel zu explizieren.

- 1 T: Ja (.) also wir sind ja in einer Gesellschaft die setzt ja voraus (.) äh das Ungleichheit besteht; um äh
 2 mögliche Anstrebungswünsche zu gewährleisten; ein Meister oder ein Lehrling wird erst Geselle und
 3 dann Meister; und das schafft er nur durch mehr Bildung; und äh durch ne Anstrengung ähm (3) und
 4 der Wunsch danach besteht ja als Lehrling verdient man noch nicht so viel wie als Meister deswegen
 5 willst du als Meister werden weil du mehr Geld verdienst würden aber jetzt alle schon gleich viel als
 6 Lehrling bekommen °@(.)@° würde es keine Meister mehr geben also es ist ja (.)
 7 K: [Ist halt die Frage
 8 es geht auch bisschen Richtung bedingungsloses Grundeinkommen @(.)@
 9 T: [Ja
 10 K: [Also
 11 T: [Ja]
 12 K: also das ist halt

Tine befürchtet, dass in einer inklusiven Gesellschaft alle Menschen das Abitur und anschließend ein Studium absolvieren würden, so dass Handwerksberufe nicht mehr erlernt werden würden, was wiederum ein „gesellschaftliches Problem“ (Z. 26) nach sich zöge, „wenn alle nachher so gleich sind“ (Z. 26f.). Es dokumentiert sich hier zum einen eine Reduktion möglicher Schulabschlüsse auf das Abitur sowie eine damit verbundene Gleichsetzung von Schulabschluss und Abitur. Dies geht einher mit der Hierarchisierung von Berufsausbildungen. Eine akademische Laufbahn, die aus ihrer Sicht zwangsläufig mit dem Abitur verknüpft ist, wird höher bewertet als eine Berufsausbildung, die nur von Menschen ohne Abitur aufgenommen wird. Zum anderen verdeutlicht sich in diesem Abschnitt eine Relevanz, die Tine schulischen Selektionsprozessen für die Verteilung gesellschaftlicher Positionen zuspricht. Akademiker*innen werden dabei höhere Statuspositionen zugeteilt als Handwerker*innen. Inklusion bedeutet, so zeichnet sich implizit ab, für die Studentin eine Bedrohung für das Aufrechterhalten dieser gesellschaftlichen Strukturierungen sowie zugleich der eigenen gesellschaftlichen Machtposition, da aus ihrer Perspektive Inklusion verkürzt meint, alle Menschen erreichten das Abitur und strebten aufgrund eines Wunsches nach finanzieller Kapitalmaximierung ein Studium an. Das schulische Selektionsprinzip verlöre folglich an Bedeutung, was in ihrer Logik zu einem Gleichsein aller und dem Verlust des eigenen Status führen würde, den sie in der Differenz zu vermeintlich Anderen konstruiert. Gleich- oder Anderssein wird von ihr dabei nur auf das Vorliegen eines Schulabschlusses und der daraus vermeintlich resultierenden beruflichen Laufbahn beschränkt. In diesem Kontext werden Gesellschaft und Bildungsgerechtigkeit von Tine erneut meritokratisch als Verteilungsgerechtigkeit ausgelegt. Die Verteilungsgerechtigkeit besteht in diesem Fall in der vermeintlichen Möglichkeit für alle, das Abitur zu erreichen. Individuelle sowie äußere Einflüsse und Interessen, die ebenfalls die Bildungsbio-graphie eines Subjektes beeinflussen können, bleiben dabei unberücksichtigt.

Kirsten und Claudia verhalten sich zunächst zurückhaltend und vermeiden eine inhaltliche Konfrontation. Zwar distanziert sich Kirsten in Zeile 18 von Tine und scheint im Unterschied zu dieser in deren Argumentation kein Gegenargument für schulische Inklusion zu erkennen, doch bleiben direkte Oppositionen bis Zeile 28 aus. Stattdessen reagieren sowohl Claudia als auch Kirsten mit einem Lachen auf die Aussagen ihrer Kommilitonin und bauen so die durch die inhaltlichen Differenzen aufgetretene Spannung ab. Claudia verweigert zudem in Zeile 24 offen eine direkte Positionierung („@guckt mich nicht so an@“ (Z. 24)). Erst durch die konkrete Formulierung der Annahme Tines, dass Inklusion damit einhergehe, alle Menschen seien gleich, tritt Kirsten in eine Opposition: „Ich glaube aber auch nicht (...) dass das Ziel ist dass alle gleich sind oder? @(.).@“ (Z. 28ff.). Mit der abschließenden Frage „oder?“ bietet Kirsten den anderen Diskussionsteilnehmerinnen nicht nur die Möglichkeit für Positionierungen, sondern lenkt den Diskurs gezielt auf die Aushandlung der Frage, ob eine Gleichheit aller Ziel von Inklusion sei. Es dokumentiert sich zudem auch eine Unsicherheit bezüglich der eigenen Positionierung und ein damit verbundenes Bedürfnis nach Rückmeldung oder Unterstützung ihrer Kommilitoninnen, was wiederholt mit einer sozialen Verunsicherung im Umgang mit dem Konstrukt Inklusion einhergeht. Ihre eigene Position bereits in Zeile 29 („[°Oder stehe ich da°]“ (Z. 29)) zumindest pro forma zur Diskussion stellend, bildet Tine in Zeile 31f. eine oberflächliche Synthese zwischen den verschiedenen Positionen und einen Minimalkonsens, mit der wieder ein vermeintlicher inkludierender Diskursmodus erreicht wird. Inhaltlich bleibt ihre Aussage jedoch unspezifisch und scheint nicht an das zuvor Diskutierte anzuknüpfen. Die thematische Aushandlung wird so von ihr hinter einer oberflächlichen Synthesebildung und dem Etablieren eines vermeintlichen Konsenses in der Gruppe zurückgestellt. Diesen Beitrag inhaltlich unbeachtet lassend, bekräftigt Claudia im Folgenden jedoch die Opposition Kirstens

gegenüber Tine, formuliert diese allerdings nicht als Opposition zu Tine, sondern als Validierung und Elaboration von Kirsten und kommt so den Bemühungen Tines nach, einen inkludierenden Diskursmodus wiederherzustellen.

- 33 C: Ich glaube das ist ja (.) @(.).@
 34 K: [@(.)@
 35 C: Ich würde dir da jetzt zustimmen; ähm es geht ja also es geht ja nicht darum dass alle ähm (.) den
 36 gleichen intellektuellen Status am Ende haben; sondern (.) ähm also ich wills jetzt als Gleichheit in
 37 ihrer Ungleichheit
 38 T: Mhh
 39 C: Benennen (.) ähm (.) ich denke nämlich also vor allem auch in diesen Selektionsprozessen die die Schule
 40 ähm durchführt liegt auch sehr viel ähm (2) Negatives irgendwo
 41 T: [Mhh
 42 C: [Weil dann auch also diese Selektionsprozesse sind nicht ähm obobjektiv
 43 [Mh ja]
 44 T: () ob es objektiv überhaupt gibt aber @(.).@ ähm
 45 C: ich sag mal äh da können dann Übertragungsprozesse ich hab jetzt son ich sag mal n Kind mit
 46 Migrationshintergrund im Kopf ähm das einfach in der deutschen Sprache noch nicht so fit ist aber
 47 intellektuell äh
 48 [Mh]
 49 T: sonst fit ist
 50 C: [Mh
 51 K: [Und auch auf Grund dieses dieses sprachlichen Defizit
 52 C: [Mh
 53 T: [Bei-
 54 C: spielsweise ähm jetzt wenn man vierte Klasse fünfte Klasse diesen diesen Bruch ähm mal betrachtet aufgrund der sprachlichen ähm Def- ja Defizite im aktuellen Moment noch; ähm in eine andere Klassenstu- oder eine andere Schulform sortiert wird in Führungsstrichen als es eigentlich möglich
 55 [Wäre
 56 T: [Wäre
 57 C: [Mhh
 58 K: [Mh
 59 C: [Ich sag mal bisschen bisschen Förderung und das ist das was Inklusion ausmacht zu sehen okay da liegt es eher an der Sprache und nicht ähm an irgendwelchen anderen Dingen ähm und dadurch wird dem Kind dann potenziell in diesem aktuellen Schulsystem dann möglicherweise ähm das verbaut das eben
 60 T: [Mhh
 61 C: [Was ich eben sagte also seine Potenziale erreichen kann und ähm ich glaube das geht nicht unbedingt darum das jeder am Ende @Professor an der Uni@
 62 T: [Mhh
 63 C: @oder@ weiß ich nicht äh; ()

Claudias Ausführungen zufolge sei es nicht Ziel von Inklusion „den gleichen intellektuellen Status am Ende“ (Z. 35f.), vermutlich zum Ende der Schulzeit, zu schaffen, sondern eine „Gleichheit in ihrer Ungleichheit“ (Z. 36f.) zu erreichen. Anders als ihre Kommilitonin erkennt sie auf diese Weise gesellschaftliche Diversität, unter Berücksichtigung einer allgemeinen Gleichheit aller Menschen an, wie die Würde des Menschen oder die Gleichheit vor dem Gesetz. Das von

Tine postulierte meritokratische Gesellschaftsbild wird jedoch nicht in Frage gestellt. Im Kontext dessen unterstützt Claudia eher ein Gesellschaftsmodell, in dem Differenzen, die nicht auf das Maß der eigenen Anstrengung zurückzuführen sind, ausgeglichen werden, wie in dem ab Zeile 39 folgenden Sprecherinnenwechsel mit einem thematischen Schwerpunkt auf der Ungerechtigkeit des schulischen Selektionsprozesses deutlich wird.

Claudia greift inhaltlich den von Tine bereits in den Zeilen 22ff. thematisierten schulischen Selektionsprozess auf und tritt in eine Opposition zu dieser, indem sie die Selektionsprozesse mit „sehr viel (...) Negative[m]“ (Z. 40) in Verbindung bringt und als ungerecht sowie nicht objektiv beschreibt. Ihren Standpunkt untermauert die Diskussionssteilnehmerin mit einem selbst konstruierten Beispiel eines Kindes mit Migrationserfahrung, das zwar „in der deutschen Sprache noch nicht so fit ist, aber intellektuell“ (Z. 47f.) schon und aufgrund einer Generalisierung der sprachlichen Beeinträchtigung dennoch als kognitiv beeinträchtigt betrachtet wird. Diese Übergeneralisierung führt in dem Beispiel zu einer dem vermeintlichen Leistungsstand des Kindes nicht angemessenen Zuteilung zu einer Schulform oder Klassenstufe. Es handelt sich dabei um ein stark ableistisches und wenig differenzsensibles Bild von Schüler*innen mit Migrationserfahrung, das diese defizitorientiert zeichnet, jedoch so niedrigschwellig entworfen ist, dass die anderen Diskussionsmitglieder inhaltlich folgen können. Für letzteres spricht auch, dass die Studentin ein Beispiel aus der Übergangsphase von der Grundschule in die weiterführende Schule wählt, das sowohl für Eltern, Schüler*innen als auch Lehrkräfte einen wichtigen Umbruch darstellt, der den Kommilitoninnen zumindest aus der eigenen Biografie bekannt sein müsste. Inklusion mache ihrer Ansicht nach aus, die individuellen „Defizite“ (Z. 56) von Schüler*innen möglichst genau zu diagnostizieren und ein „bisschen bisschen“ (Z. 63) zu fördern, um ihnen einen möglichen schulischen Erfolg nicht zu verwehren. Förderung und Diagnostik werden so von Claudia sowohl als Möglichkeit, schulische Inklusion umzusetzen, als auch als Alternative zu unfairen schulischen Selektionsprozessen dargestellt. Durch die Reduktion der Komplexität von Diagnostik und Förderung (z. B. „bisschen Förderung“ (Z. 63)) wird Inklusion als einfach und schnell umzusetzen präsentiert. Selektionsprozessen nach dem Kriterium schulischer Leistung spricht die Studentin mit dem konstruierten Beispiel nicht grundsätzlich die Berechtigung ab, sondern fordert nur eine Adaption dieser zugunsten einer fairen Chancengleichheit. Inklusion bedeutet in diesem Kontext eine faire Chancengleichheit aller Schüler*innen, Leistung zu erbringen. Das meritokratische Gesellschaftsbild Tines wird dabei grundsätzlich aufrechterhalten, aber modifiziert.

Das Einbringen einer Opposition durch Claudia erfolgt erneut nicht direkt in einem konfrontativen Diskurs, wie es beispielsweise im Anschluss an die Aussage von Tine in Zeile 21ff. möglich gewesen wäre, sondern wird als Anschlussproposition markiert und als eigenes Unterthema im Diskurs platziert. Auch Tine vermeidet eine direkte Konfrontation und reagiert auf die Ausführungen Claudias nur mit nicht eindeutigen Ratifizierungen. Zu erwartende Oppositionen werden umgangen und so das Etablieren einer offen oppositionellen Diskursorganisation vermieden. Im Anschluss an ihre Bemerkung, „@oder@ weiß ich nicht äh; ()“ (Z. 72), mit der sie die Opposition noch einmal abschwächt, wird das Unterthema durch einen Themenwechsel von Tine abgebrochen. Im weiteren Verlauf der Sequenz lassen sich keine neuen Erkenntnisse über das inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen der Diskussionsgruppe rekonstruieren, so dass an dieser Stelle die nähere Analyse der Sequenz beendet wird.

9.2.3 Sequenz 3: Realisierungsmöglichkeiten von Inklusion

Sequenz 3 wird von einer Frage der Moderatorin nach gesellschaftlichen Räumen, in denen Inklusion uneingeschränkt umgesetzt werden kann, initiiert. Die Thematisierung möglicher Zweifel

an der Umsetzung von Inklusion scheint sie auf diese Weise umgehen zu wollen. Nach mehreren Bemühungen der Teilnehmerinnen, das Diskussionsthema abzuwenden, und einer widersprüchlichen Aussage Claudias, die zwischen der Befürwortung persönlichen Engagements und Zweifeln an dem Gelingen von Inklusion schwankt, erfolgt folgender Sprecherinnenwechsel.

- 1 C: Ähm weil man eben glau- was du ganz am Anfang das ist mir so im Kopf geblieben was du ganz am
 2 Anfang sagtest es ist schwierig jemand der gemein ist auch @gleich zu behandeln wie jemand der
 3 lieb ist@
 4 T: [Ja aber das ist ja nur
 5 K: [Ja]
 6 C: [Ähm
 7 T: [Ja]
 8 C: [Aber ich glaube da fängt es irgendwo auch an wo es dann schwierig
 9 wird oder so persönlich weil man kann ja nicht mit jedem Menschen; aber dass man da versucht biss-
 10 chen zu reflektieren und zu sagen okay ähm ich versuche trotzdem nochmal ne auch wenn ich jetzt
 11 oder jetzt weiß die oder die Person war irgendwie fies zu meiner besten Freundin trotzdem nochmal zu
 12 schauen okay wie kann ich denn am besten ähm den Umgang finden oder so;
 13 T: [Ich find da hilft auch immer halt
 14 immer diese gemeine Person auch zu verstehen
 15 C: [Ja]
 16 T: warum sie halt so ist wie sie handelt; vielleicht hat
 17 sie ja irgendwas Schlechtes erlebt; halt Verständnis immer aufbringen und ja denjenigen zu respektie-
 18 ren auch so wie er ist (2) ja (4) @(.)@ (2)

Thematisch greift Claudia auf Bedenken Tines aus einer nicht näher analysierten Passage zu Beginn der Diskussion zurück, dass eine Gleichbehandlung aller Menschen, unabhängig davon, ob sie „gemein“ (Z. 2) oder „lieb“ (Z. 3) sind, nur schwer möglich sei. Eine entsprechende Umgangsform wird dabei von ihr als inklusives Handeln gedeutet. Sie konkretisiert auf diese Weise sich bereits andeutende Zweifel an einer uneingeschränkten Umsetzung von Inklusion. Nach wechselseitigen Validierungen der Diskussionsteilnehmerinnen des hier vorliegenden konjunk-tiven Erfahrungsraums nutzt Claudia dann aber ab Zeile 8 die wieder aufgegriffene Thematik, um Potenziale persönlicher Bemühungen bzw. persönlichen Engagements für Inklusion zu elaborieren sowie sich von Einschränkungen des Enaktierungspotenzials von Inklusion zu distanzieren. Zwar bestätigt sie den gleichen Umgang mit allen Menschen weiterhin als schwierig, „weil man (...) ja nicht mit jedem Menschen“ (Z. 9) könne, doch zeigt sie Handlungsmöglichkeiten auf, wie Inklusion aus ihrer Sicht umzusetzen sei („bisschen zu reflektieren und zu sagen okay ähm ich versuche trotzdem nochmal ne“ (Z. 9f.) oder „zu schauen okay wie kann ich denn am besten ähm den Umgang finden“ (Z. 11f.)). Den Einzelnen wird so eine Handlungsverantwortung für Inklusion übertragen. Die hier vollzogene Verlagerung von Inklusion in den freundlichen Umgang mit als nicht sympathisch wahrgenommenen Menschen und die damit einhergehende Konstruktion der Differenz „gemein/lieb“ reduziert die Komplexität des Inklusionsbegriffs massiv. Ein Verständnis von Inklusion als Menschenrecht mit einem Recht auf gesellschaftliche Beteiligung und Teilhabe ist nicht zu identifizieren. Vielmehr wird die Anforderung zur Umsetzung von Inklusion in bereits bekannte normative Anforderungen sozialen Handelns integriert.

Mit dem Tines vorausgehende Bedenken aufgreifenden, sehr infantil geprägten und stark Komplexität reduzierenden Bildes des Umgangs zwischen besten Freundinnen gelingt es Claudia jedoch, bildlich an einen für alle Diskussionsteilnehmerinnen aus der eigenen Kindheit und Jugend bekannten Erfahrungsraum anzuknüpfen und zum ersten Mal in der Diskussion einen

Konsens bezüglich der individuellen Handlungsverantwortung zu erzeugen. Möglicherweise wählt sie dieses Bild bewusst, um ihren Kommilitoninnen, insbesondere Tine, ihr Wissen über Inklusion zu vermitteln. Tine trägt im Folgenden den positiven Gegenhorizont weiter, indem sie durch Rückgriff auf populärpsychologische Binsenweisheiten („vielleicht hat sie ja irgendwas Schlechtes erlebt; halt Verständnis immer aufbringen“ (Z. 16f.)) ebenfalls Handlungsmöglichkeiten benennt, auch wenn sich weiterhin Schwierigkeiten in der Umsetzung dokumentieren, wie an der Formulierung „Ich find da hilft auch“ (Z. 13) deutlich wird.

Das Wechselspiel aus Pausen und kurzen Unterbrechungen (Validierung, Lachen) zum Ende des Sprechbeitrages Tines in Zeile 18 kann als etwas mühsame Konklusion auf der Metaebene interpretiert werden. Kirsten nimmt nachfolgend (ab Zeile 19) einen thematischen Schwerpunktwechsel vor, der Inklusion weiterhin in den Umgang miteinander verlagert; jetzt aber als Ausdruck christlicher Nächstenliebe gedeutet wird. Inklusion als Teil bestehender sozialer Umgangsformen wird dabei als positiver Horizont weitergetragen.

- 19 K: Ähm ich weiß nicht ob ich das letzte Mal schon erzählt habe aber das ist auch nur einfach nur ne
 20 persönliche Erfahrung von mir; ich war früher oft in irgendwelchen so christlichen Jugendgruppen
 21 oder Kindergruppen oder so; und ich muss sagen das waren eigentlich immer ähm da war immer
 22 Inklusion dabei; und da waren immer Leute dabei die irgendwie irgendeine Beeinträchtigung hatten
 23 oder so und damit wurde völlig normal umgegangen; und das fand ich eigentlich das war für mich
 24 eine ganz schöne Erfahrung; also ich war auch öfter auf so Freizeiten im Ausland und so und auch da
 25 wurde immer alles möglich gemacht um diese Leute einfach ja mitzunehmen und ähm also auch
 26 sozial war da haben immer alle versucht die mit einzubeziehen und und das ich hat gut geklappt;
 27 also ähm wir hatten einmal auch da war ich als ähm Mitarbeiterin also da war ich schon bisschen
 28 älter war ich als Mitarbeiterin mit dabei in Norwegen; und da hatten wir einen der irgendwie in
 29 sonner Jugendgruppe ähm ich glaube er war auch Autist und ist in sonner Jugendgruppe äh hat da
 30 gewohnt und er ist dann mitgefahren und der kannte niemanden; wir hatten zum Glück auch einen
 31 Sonderpädagogen dabei also @(.)@ das hatte irgendwie also das waren ganz gute Voraussetzungen
 32 aber er ist da richtig aufgeblüht weil alle so nett zu ihm waren und und weil ja sie ihn nicht direkt
 33 irgendwie verurteilt haben oder so
- 34 T: [Mh
- 35 K: [Also ich weiß jetzt nicht
- 36 T: [°Mh°]
- 37 K: woran das genau liegt aber also ich
 38 muss sagen das war auch meine Erfahrung in vielen anderen solchen Konstellationen also;
- 39 T: [Mh in Südafrika sind die nämlich auch mehr christlich; gehen auch viel mehr zur Kirche vielleicht ist
 40 denen das auch
- 41 K: [Ja]
- 42 T: mehr bewusst dass so das gegenseitige Wertschätzen halt sehr wichtig ist und man sich
 43 dann
- 44 K: [Ja]
- 45 T: [Allgemein wohler fühlt oder so;

Kirsten berichtet von persönlichen Erfahrungen im Rahmen christlicher Kinder- und Jugendarbeit, bei der „immer Inklusion dabei“ (Z. 21f.) gewesen sei. Inklusion wird in dieser Formulierung zu einer Teilnehmenden oder einem Gegenstand personifiziert bzw. objektiviert, die ebenfalls in einer Form an den Kinder- und Jugendgruppen partizipierten. Die sich dabei zudem abzeichnende Behandlung behinderter Kinder und Jugendlicher als Objekt drückt sich auch in der später folgenden, besitzergreifenden Formulierung „da hatten wir einen“ (Z. 28)

aus. Inklusion wird darüber hinaus als Anwesenheit dieser Kinder- und Jugendlichen, die ohne die Berücksichtigung individueller Verschiedenheiten unter „Leute (...) die irgendwie irgendne Beeinträchtigung hatten“ (Z. 22) subsumiert werden, und einem „völlig normal[en]“ (Z. 23) Umgang mit diesen ausgelegt. Zwar bleibt unklar, was die Studentin unter einem normalen Umgang versteht, doch wird deutlich, dass ein Miteinandergehen erneut als ein zentraler Aspekt von Inklusion behandelt wird. Der vermeintlich normale Umgang steht im Weiteren jedoch in einem Kontrast zu den beschriebenen organisatorischen und sozialen Anstrengungen, die Teilnahme der behinderten Kinder- und Jugendlichen zu ermöglichen. Zudem wird durch die Bezeichnung der behinderten Kinder und Jugendlichen als „diese Leute“ (Z. 25) eine klare Abgrenzung vorgenommen, die durch die Beschreibung der Bemühungen, eine Mitnahme zu ermöglichen, wieder reduziert wird, dabei allerdings ebenfalls in einer Markierung als nicht selbstverständlich und besonders resultiert. Die Studentin befindet sich hier in einem Zwiespalt zwischen der Betonung des Normalen und dem Hervorheben des Besonderen der eigenen Erfahrungen und damit auch der Umsetzung von Inklusion. Unterstützt wird dies auch durch die Bewertung der Erfahrungen mit der Formulierung „das fand ich eigentlich das war für mich eine ganz schöne Erfahrung“ (Z. 23f.), die zwar weitestgehend positiv konnotiert ist, aber auch erkennen lässt, dass es sich um eine Ausnahmesituation handelt.

Das eingebrachte Beispiel aus der Kinder- und Jugendarbeit exemplifiziert Kirsten zum Ende ihrer einleitenden Ausführungen mit der Teilnahme eines vermutlich autistischen Jungen an einer Freizeit nach Norwegen, die sie als Mitarbeiterin begleitete. Neben einer bereits thematisierten, besitzergreifenden Betrachtung des Jungen erfolgt eine Darstellung seiner Person als sozial herausfordernd, indem er unter Bezugnahme auf fehlende soziale Bekanntschaften innerhalb der Gruppe und mit dem Verweis auf die Wohngruppenunterbringung, welche tendenziell mit Verhaltensauffälligkeiten assoziiert wird, beschrieben wird. Die Verantwortung für den Umgang mit dem Teilnehmer überträgt Kirsten einem Sonderpädagogen, den sie „zum Glück auch (...) dabei“ (Z. 30f.) hatten. Ähnlich wie der Junge zuvor wird auch der Sonderpädagoge als zusätzlicher Reisegegenstand betrachtet. Das Gelingen von Inklusion, das von ihr in dem Aufblühen des Teilnehmers gemessen wird, schreibt sie dann jedoch nicht der Anwesenheit des Sonderpädagogen zu, die „ganz gute Voraussetzungen“ (Z. 31) schuf, sondern dem nicht verurteilenden, als besonders sozial betonten Umgang der anderen Reisemitglieder mit dem Jungen. Inklusion wird so wiederholt in sozialen Umgangsformen verortet. Dabei wird jedoch der Eindruck gewonnen, dass die spezifische Behandlung des Jungen und somit auch Inklusion als eine Form des christlichen Almosengebens verstanden wird, was sich auch in der folgenden Elaboration ausdrückt, sie habe ähnliche Erfahrungen in „vielen anderen solchen Konstellationen (Z. 38)“, vermutlich im kirchlichen Kontext, gesammelt.

Vorteile durch oder Freude an der vermeintlich inklusiven Freizeit werden von Kirsten nur aus Sicht des behinderten Reisemitgliedes beschrieben, eigene Perspektiven oder die anderer werden als ganz schöne Erfahrung im Sinne eines ungewöhnlichen Erlebnisses oder einer Lernerfahrung thematisiert. Persönliche Erfahrungen von Exklusion und Inklusion werden nicht thematisiert.

Das Bild christlicher Gemeinschaft als gesellschaftlichem Raum für Inklusion wird auch von Tine weitergetragen, die Erfahrungen in Südafrika andeutet, denen zufolge die Menschen dort wertschätzender miteinander umgegangen seien. Es findet sich hier nicht nur ein Verständnis von Inklusion als wertschätzendem Umgang miteinander, welcher zu allgemeinem Wohlfühlen führt und Inklusion erneut in soziales Handeln verlagert, das christlichen Praktiken zugeschrie-

ben wird. Gleichzeitig erfolgt eine Bagatellisierung der Folgen des Apartheid-Regimes in Südafrika sowie einer damit einhergehenden Zerrissenheit und einer extrem hohen Kriminalitätsrate und Armut des Landes. Angedeutete Vergleiche mit Deutschland, das sie als weniger christlich geprägt und weniger wertschätzend im Umgang miteinander einstuft, reduzieren ihre eigene Handlungsfähigkeit, da in einem Land, das grundsätzlich schon vermeintlich weniger inklusionsorientiert ausgerichtet ist, nur ein geringes Enaktierungspotenzial bestehen kann. Die zu Beginn der Sequenz erkennbare Reduktion individueller Handlungsverantwortung zeigt sich wieder.

Im sich anschließenden Diskursverlauf bestätigt Kirsten die gemeinsame Umdeutung christlicher Praktiken als inklusive Praktiken mit der Rückführung dieser auf ein ein „bisschen anderes Menschenbild“ (Z. 47).

- 46 K: Ist vielleicht nen bisschen anderes Menschenbild
 47 T: [Ja]
 48 K: son bisschen mehr
 49 T: [Ja]
 50 K: [Nächstenliebe
 51 T: [Ja]
 52 K: ähm ja wobei
 53 natürlich also ich weiß dass viele das sehr kritisch sehen und dass auch nicht in @christlichen@
 54 Einrichtungen immer alles gut läuft
 55 T: [Ja]
 56 K: aber ähm ich muss sagen das ist meine persönliche Erfahrung
 57 ähm ja;

Kirsten führt Inklusion nicht nur auf ein christliches Menschenbild zurück, sondern steigert Inklusion in Zeile 50 von einem wertschätzenden Umgang und einem allgemeinen Wohlbefinden zu Nächstenliebe als überhöhte Form menschlichen Zusammenlebens. Inklusion wird aus Sicht der Studentin nicht nur zum Ergebnis einer zentralen christlichen Wertvorstellung, sondern auch zu einem kaum erreichbaren Ideal. Zudem spricht sie Inklusion auf diese Weise den Status eines Menschenrechts ab und stellt sie in die Tradition christlich-caritativer Fürsorge für behinderte Menschen. Inklusion wird darüber hinaus erneut in bestehende Wertvorstellungen integriert, wodurch die Notwendigkeit einer Neuausrichtung eigener Handlungspraktiken negiert werden kann. Zwar grenzt sich Kirsten in Zeile 52ff. von der bisher durchgängig positiven Bewertung christlicher Praktiken ab und erkennt kritische Haltungen gegenüber christlichen Einrichtungen sowie problematische Praktiken in diesen an, doch validiert sie abschließend den auch weiter von Tine bestätigten positiven Horizont der Deutung christlicher Praktiken als inklusive Praktiken und konkludiert so das Unterthema rituell.

Im weiteren Verlauf der Sequenz kommentiert Claudia diesen Horizont nicht, bestätigt allerdings die Bedeutung von Wohlbefinden für Inklusion. Es folgt, wie der nachstehende Abschnitt exemplarisch zeigt, die erneute Konstruktion eines niedrigschwiligen, zugleich aber ableistischen Beispiels, mit dem Claudia Vorteile von Inklusion für alle Menschen, einschließlich der eigenen Person, verdeutlicht und damit die bisherige Betrachtung von Inklusion innerhalb der Gruppe erweitert. Ihre Kommilitoninnen reagieren darauf weitestgehend mit Ratifizierungen. Neue Erkenntnisse über das inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen der Gruppe lassen sich nicht rekonstruieren, so dass nachfolgend die Sequenz nicht weiter analysiert wird. Das abgebildete Beispiel dient lediglich zur besseren Veranschaulichung.

- 58 C: Ähm ich sag mal wenn du jetzt zu dieser Jugendfreizeit fährst und ist also jetzt nochmal nochmal ein
 59 extremeres Beispiel also was heißt extrem aber ich sag mal kurz vorher bricht sich jemand ein Bein
 60 und es würde ja auch alles möglich gemacht dass diese Person
- 61 T: [Mh
- 62 C: [Ähm mitkommt
- 63 K: [Ja
- 64 C: beziehungsweise äh
- 65 weiß ich nicht jetzt in Bezug auf diese autistischen Züge die jeder hat
- 66 K: [Ja
- 67 C: [Dann wird natürlich geschaut
- 68 dass jeder ähm weiß ich nicht wenn ach oh nn ein Beispiel äh @ (2) @ Irgendwie
- 69 K: [Ja
- 70 C: jemand sein
- 71 Frühstück genauso in dieser Reihenfolge
- 72 K: [Ja
- 73 T: [Ja
- 74 C: [Dann äh durchführen möchte
- 75 K: [@ (.) @
- 76 C: [und muss
- 77 T: [@ (.) @
- 78 C: [Und dann
- 79 T:
- 80 K: [@ Mh @]
- 81 C: gut; dann fährt man fünf Minuten später ab dann ist das ne
- 82 K: [Ja
- 83 T: [Mh
- 84 C: [Und jeder kann nochmal
- 85 seinen Kaffee oder seinen Kakao nochmal schlürfen
- 86 T: [@ (.) @

9.2.4 Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunkativen Erfahrungswissens der Gruppe 2 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Thematisch finden sich im Rahmen der Diskussion vor allem die vier folgenden inhaltlichen Anknüpfungspunkte der Studentinnen bei der Verhandlung von Inklusion:

- schulische Inklusion in der Diskussion um individualpädagogische Förderung
- Inklusion als (faire) Chancengleichheit in einem meritokratischen Gesellschaftsbild und Bildungsverständnis
- Inklusion als Form gemeinsamen Miteinanders (in christlichen Gemeinschaften)
- Zurückweisung jeglicher Verantwortung für die Umsetzung (schulischer) Inklusion

Bei der Diskussion aller drei Themenbereiche sind immer wieder Bemühungen der Gruppenmitglieder zu erkennen, geteilte Orientierungen herzustellen. Bestehende Oppositionen werden zwar implizit deutlich, jedoch nur selten direkt im Diskurs expliziert. So werden beispielsweise durch das Einbringen von Anschlusspropositionen als vermeintliche Themenwechsel innerhalb eines Oberthemas oder Validierungen einer vorausgegangenen Opposition einer anderen Diskussionsteilnehmerin (weitere) Oppositionen umgangen und differierende Standpunkte vertreten. Exemplarisch ist hier u. a. die von Claudia in Sequenz 2 (Z. 36ff.) eingebrachte Validierung Kirstens anzuführen, mit der sie eine direkte Opposition gegenüber Tine vermeidet. Zahlreiche

Ratifizierungen als rhetorisches Mittel, eigene Positionierungen zu umgehen, und häufiges, gemeinschaftsstiftendes Lachen belegen ebenfalls die Praktiken, Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe auszuhandeln. Das Konstrukt Inklusion scheint für die Studentinnen dabei so stark normativ aufgeladen zu sein, dass von seiner Diskussion eine große Bedrohung für den Bestand der Gruppe und damit zusammenhängender Freundschaftsbeziehungen ausgeht. Oppositionelle Diskurse sowie damit verbundene inhaltliche Aushandlungen werden zum Schutz der Gruppe möglichst reduziert. Nur die Frage nach der grundsätzlichen Bewertung von Inklusion und die daran anschließende Diskussion um Chancengleichheit innerhalb des meritokratischen Gesellschaftssystems (Sequenz 2) werden verhältnismäßig offen oppositionell verhandelt. Inklusion im Verständnis eines (christlichen) Miteinanders (Sequenz 3) wird hingegen in einem betont inkludierenden Modus diskutiert. Der von dem Begriff Inklusion für die Studentinnen ausgehende normative Gehalt dokumentiert sich darüber hinaus auch zu Beginn der Diskussion, wenn die Studentinnen persönliche Definitionen möglichst umgehen und weitestgehend als sozial erwünscht anerkannte Definitionen einbringen, wie das Schaubild aus der Fernsehserie *Quarks & Co.*

Bei allen drei Diskussionsteilnehmerinnen ist zudem eine Distanz gegenüber Inklusion, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, zu rekonstruieren. Beispielsweise bemüht sich Claudia, auf der kommunikativen Ebene, anders als ihre Kommilitoninnen, zu betonen, dass sie sowohl eine persönliche Verantwortung für Inklusion trage als auch selbst Vorteile von Inklusion erfahren könne. Die von ihr eingebrachten Beispiele betreffen meist jedoch nicht die aktuelle Lebensphase, sondern beschränken sich auf bereits abgeschlossene Lebensabschnitte aus der Kindheit und Jugend. Kirsten und Tine, vor allem aber letztere, distanzieren sich stärker von Inklusion, da sie nicht zwingend einen Veränderungsbedarf bestehender (eigener) Praktiken erkennen. In dem nachfolgend abgebildeten Sprecherinnenwechsel expliziert Kirsten besonders deutlich, keine Relevanz von Inklusion für das eigene Leben zu erkennen, was auch die immer wieder nur als oberflächlich zu rekonstruierende theoretische Auseinandersetzung mit Inklusion begründen kann. Eine grundsätzliche Unterstützung von Inklusion zu betonen, ist ihr dabei dennoch wichtig. Hier unterscheidet sie sich von Tine, die Inklusion offen kritisch gegenübersteht.

- K: Was ist es für mich persönlich
 Inklusion ist auch noch eingefallen also ich hab irgendwie das Gefühl das ist gar nicht so also für mich klingt Inklusion irgendwie weit weg; also das ist gar nicht so
- T: [Ja]
- K: [So was was irgendwie mein Denken
 bestimmt oder so im Alltag obwohl ich mich vielleicht so äh verhalte oder äh obwohl ich ähm den Grundgedanke unterstütze aber es ist jetzt nicht so dass ich unbedingt durchs Leben laufe und denke ach ja @ich will jetzt die Leute inklusiv behandeln@
- T: [Ja]
- K: und irgendwie ja äh die Gesellschaft
 verändern und also das ist ähm; ja vielleicht liegt es einfach am Begriff oder an dem was man damit verbindet (.) °ich weiß es nicht° (.)

In dem Sprecherinnenwechsel findet sich darüber hinaus eine grundsätzliche Abgabe gesellschaftlicher Handlungsverantwortung für Inklusion, die sich von allen Diskursteilnehmerinnen in den drei zentralen Themenbereichen der Diskussion widerspiegelt. Anders als ihre Kommilitoninnen erkennt Claudia jedoch individuelles Handlungspotenzial und die Möglichkeit, Inklusion durch persönliches Engagement zu erreichen, worauf sie insbesondere in Sequenz 3 mit Bestrebungen, alle Menschen gleich zu behandeln, hinweist. Die hier bereits enthaltene

Argumentation, Inklusion sei bereits Teil bestehender normativer Anforderungen an gesellschaftliches Handeln, und die damit verbundene Reduktion eines Veränderungsbedarfs etablierter Praktiken werden von Kirsten sowie Tine durch das Gleichsetzen von Inklusion mit christlicher Nächstenliebe noch einmal potenziert. Inklusion wird so zu einem nicht oder nur schwer erreichbaren Ideal und eine mögliche Handlungsverantwortung wird zurückgewiesen. Zugleich wird ein umfassendes Verständnis von Inklusion als Menschenrecht auf einen sozialen Umgang miteinander reduziert. Diese gesellschaftliche Verortung von Inklusion entwickelt sich als kleinster gemeinsamer Nenner innerhalb der Gruppe. Die Einschätzung Südafrikas als christliches Land von Tine oder die Konstruktion der Differenz „gemein/lieb“ als relevant für den Inklusionsdiskurs sind daher nicht nur als Umdeutungen zur Unterstützung eigener Standpunkte und damit einhergehender Verantwortungsreduktionen zu verstehen, sondern auch als Möglichkeit, einen positiven Horizont innerhalb der Gruppe aufrecht zu erhalten. Neben der Konstruktion von „gemein/lieb“ als Differenz beziehen sich die Studentinnen in der Diskussion auf Behinderung und Migrationserfahrung als weitere Differenzkategorien. Vorgenommene Zuschreibungen werden dabei als ‚anders‘ in Abgrenzung zu der eigenen Person charakterisiert, wie von Kirsten in der Beschreibung des autistischen Teilnehmenden an der Freizeit nach Norwegen, und enthalten sowohl diskriminierende als auch ableistische Setzungen. Auch die von Claudia konstruierten Beispiele weisen ableistische Zuschreibungen auf. Gleichzeitig dokumentieren die Beispiele die besondere Rolle der Studentin innerhalb der Gruppe, da sie so niedrigschwellig konzipiert sind, dass sie leicht an den Erfahrungsraum ihrer Kommilitoninnen anknüpfen. An einem entsprechenden Ansetzen an solchen Erfahrungen oder kleinen inhaltlichen Übereinstimmungen sind Bestrebungen der Diskussionsteilnehmerin zu identifizieren, den anderen ihr kommunikatives Wissen zu bzw. ihre Vorstellungen von Inklusion zu vermitteln. Claudia scheint sich als verantwortlich für Inklusion und deren Umsetzung zu erleben. Gemeinsam ist der Gruppe zudem das Festhalten an einem meritokratischen Gesellschaftsbild und Bildungsverständnis, auch wenn sie eine unterschiedliche Ausgestaltung dessen favorisieren. Mit einem Festhalten daran sichern sich die Studentinnen ihren gesellschaftlichen Status als leistungsfähige Akademikerinnen. Insbesondere für Tine scheint von Inklusion eine Gefahr für bestehende gesellschaftliche Ordnungen und damit auch der eigenen Machtposition auszugehen. Resümierend lassen sich möglicherweise die Distanzierungen der Studentinnen gegenüber Inklusion mit einer entsprechenden Sorge vor Verlust des eigenen gesellschaftlichen Status begründen, der sich jedoch bei allen drei Diskussionsteilnehmerinnen in unterschiedlichem Ausmaß und in verschiedener Form ausdrückt.

9.3 Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte von Gruppe 2

Besonders stechen zu beiden Erhebungszeitpunkten die starken Bestrebungen der Diskussionsteilnehmerinnen hervor, eine anscheinend inkludierende Diskursorganisation mit geteilten Orientierungen zu erzeugen. Wenn auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt Oppositionen stärker Raum gegeben wird und unterschiedliche Positionen deutlicher vertreten werden, zeichnet sich auch hier ein Bedürfnis nach Übereinstimmung ab. Von einer oppositionellen Diskursorganisation scheint eine Bedrohung für die Stabilität der Gruppe und damit verbundener Freundschaftsbeziehungen auszugehen, die inhaltliche Aushandlungen weniger relevant werden lässt. Diese Beobachtung deutet auf einen sozial-normativen, von Inklusion ausgehenden Druck für die Studentinnen hin. Auch das Vermeiden persönlicher Bezugnahmen in der Anfangssequenz beider Diskussionen lässt sich entsprechend begründen. Mit einer stärker oppositionellen Prä-

gung der Diskussion zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird Inklusion auch inhaltlich konkreter ausgehandelt. Zwar wird weiterhin die Bestätigung der Gruppe hinter einer inhaltlichen Aushandlung zurückgestellt, doch sind vermehrt Bemühungen, die eigene Perspektive einzubringen, festzustellen. In diesem Kontext ist anzunehmen, dass sich im Verlauf vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Positionen der Diskussionsteilnehmerinnen entfalten und zu unterschiedlichen Positionen entwickelt haben, was Rahmeninkongruenzen innerhalb der Gruppe verstärkt und das Aufrechterhalten des Anscheins einer inkludierenden Diskursorganisation deutlich erschwert.

Es lassen sich allerdings nicht nur verdeckte Dissense zu beiden Erhebungszeitpunkten innerhalb der Gruppe identifizieren, sondern auch geteilte Orientierungen. Beispielsweise erfolgt zu beiden Erhebungszeitpunkten eine persönliche Distanzierung von Inklusion. Persönliche Inklusions- und Exklusionserfahrungen und eine eigene Verantwortung für Inklusion werden in der ersten Diskussion von allen drei Studentinnen nicht erkannt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt werden allerdings Verantwortungsübernahmen Claudias deutlich, die zwar implizit immer wieder eingeschränkt werden und sich nur oberflächlich ausgestalten, sich jedoch besonders im Verantwortungsgefühl ausdrücken, die Kommilitoninnen von Inklusion zu überzeugen und die eigene Perspektive zu vermitteln. Kirsten und Tine reduzieren ein eigenes Handlungspotenzial weiterhin so weit wie möglich. Die Verortung von Inklusion in bereits bestehenden sozialen Umgangsformen und die damit verbundene Negierung eines Veränderungsbedarfs der eigenen Handlungspraxis aller drei Studentinnen, die durch das überhöhte Gleichsetzen von Inklusion mit christlicher Nächstenliebe von Kirsten und Tine noch gesteigert wird, veranschaulicht dies exemplarisch. In beiden Diskussionen erfolgt eine Abgrenzung von Menschen, denen sie Inklusions-/Exklusionserfahrungen zusprechen. Eine Begrenzung auf behinderte Menschen zum ersten Erhebungszeitpunkt öffnet sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt durch eine Berücksichtigung anderer Differenzkategorien, wie Migrationserfahrung. Differenz wird weiterhin jedoch in Abgrenzung zu der eigenen Gruppe normativ konstruiert und enthält sowohl ableistische als auch defizitorientierte Zuschreibungen. Leistung bleibt zum zweiten Erhebungszeitpunkt, insbesondere in Hinblick auf das meritokratische Gesellschaftsbild sowie Bildungsverständnis der Gruppe, eine zentrale, differenzbeschreibende Dimension. Beispielsweise wird zu beiden Erhebungszeitpunkten das Abitur als schulische Leistungsnorm verstanden und einer akademischen Laufbahn in der zweiten Diskussion im Vergleich zu anderen Berufslaufbahnen eine größere gesellschaftliche Wertschätzung zugesprochen. Anders als zum ersten Erhebungszeitpunkt liegt jedoch in der zweiten Diskussion keine geteilte Orientierung darüber vor, dass Leistung und Inklusion in einem Widerspruch zueinanderstehen, was zur Entwicklung einer neuen Umgangsform mit Differenzen innerhalb der Gruppe – der kindlich anmutenden Unterscheidung in ‚gemein/lieb‘ – führt, um einen Konsens zu finden. Erneut ist eine inhaltliche Diskussion von geringerer Relevanz als die Herstellung von Gemeinsamkeit innerhalb der Gruppe. Wohlbefinden wird darüber hinaus zwar in beiden Diskussionen als relevante Dimension von Inklusion thematisiert, nimmt allerdings jeweils keinen zentralen Stellenwert ein.

Die starke Fokussierung auf schulische Inklusion zum ersten Erhebungszeitpunkt weicht darüber hinaus einer allgemeineren Betrachtung von Inklusion, auch wenn die Diskussion auf die Themenfelder Bildung und Freizeit eingegrenzt wird. Der in der ersten Diskussion häufig herangezogene Begriff Integration wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr verwendet. Inklusion bleibt allerdings weiter ein theoretisches Idealbild, das weniger als in der ersten Diskussion auf den Lernort Universität zurückgeführt wird, sondern auf soziale oder christliche Umgangsnormen. Die Gleichsetzung von Inklusion mit christlicher Nächstenliebe stellt eine

noch stärker idealistische, weniger am Menschenrechtsgedanken orientierte Fassung des Inklusionsbegriffs dar, ist in der praktischen Umsetzung für die Studentinnen, vor allem für Kirsten und Tine, jedoch eher durch caritative freiwillige Hilfeleistungen der Gruppe zu erreichen. Dadurch bleibt die Hierarchie zwischen den Studentinnen und den auf die Almosen angewiesenen Personengruppen erhalten.

Im bildungsbezogenen Kontext wird Inklusion, besonders von Tine, ein Umsetzungspotenzial weitestgehend abgesprochen und so die eigene Gesellschaftsposition als Akademikerin gesichert. Claudia erkennt hier, auch wenn sie ebenfalls ein meritokratisches Gesellschaftsbild vertritt, ein größeres Umsetzungspotenzial von Inklusion. Ihre besondere, möglicherweise durch das zusätzliche Studium der Sonderpädagogik bedingte Rolle innerhalb der Diskussionsgruppe dokumentiert sich auch in diesem Aspekt und ist zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch deutlicher herauszuarbeiten. Beispielsweise übernimmt sie das Verständnis von Inklusion als Lerngegenstand vom ersten Erhebungszeitpunkt in die zweite Diskussion, um ihr Wissen über Inklusion durch die einfach nachvollziehbaren Beispiele zum Lerngegenstand für ihre Kommilitoninnen zu machen und so ein inklusionsbezogenes Lernen dieser zu initiieren.

10 Rekonstruktion inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 3

Die Gruppe 3 setzt sich aus vier Studierenden mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik zusammen, die gemeinsam das Seminar ‚Gemeinsam Lernen: Politik und Inklusion, Einmischen und Mitentscheiden‘ für Bachelorstudierende der Sonderpädagogik und behinderte Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung der Leibniz Universität Hannover (s. dazu Meyer & Lücke 2018) besucht haben. Der Student Lukas wurde im Voraus gebeten, Seminarteilnehmende auszuwählen, mit denen er über Inklusion diskutieren möchte. Diese wurden dann von der Moderatorin angefragt und ein gemeinsamer Termin vereinbart. Zwischen den Diskussionsteilnehmenden Lukas und Nina bestehen freundschaftliche Beziehungen. Die anderen Mitglieder kennen sich aus dem Seminarkontext. Die Intensität ihrer Beziehung kann darüber hinaus nicht eingeschätzt werden. Auch die Moderatorin kennt die vier Studierenden aus dem Seminarkontext, da sie das Seminar als studentische Tutorin während ihres Studiums begleitete. Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die als Hintergrundinformation erhobenen Unterrichtsfächer der Studierenden sowie die Semesterlage zum ersten Erhebungszeitpunkt. Der zweite Erhebungszeitpunkt fand ca. 1,5 Jahr später statt.

Tab. 8: Darstellung der Gruppenmitglieder der Gruppe 3 nach Unterrichtsfach und Semesterlage zum ersten Erhebungszeitpunkt

Name	Unterrichtsfächer	Semesterlage erster Erhebungszeitpunkt
Lukas (L)	Geschichte	3. BA-Semester
Stefan (S)	Geschichte	3. BA-Semester
Nina (N)	Mathematik	3. BA-Semester
Annika (A)	Geschichte	3. BA-Semester

10.1 Fallbeschreibung der Gruppe 3 – erster Erhebungszeitpunkt

Die erste Diskussion wurde im Wintersemester 2015/2016 geführt. Zur Rekonstruktion des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 3 werden nachfolgend vier Sequenzen aus dem analysierten Material ausgewählt und exemplarisch dargestellt.

10.1.1 Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion

Bei der ausgewählten Sequenz handelt es sich wie in den anderen Gruppen auch um die Anfangssequenz der Diskussion, der nur die in den Kapiteln 7.1.2 und 7.3 beschriebene Einführung der Moderatorin in die Diskussion vorausgeht.

- 1 Mo: Meine erste Frage, ist was ist für euch persönlich Inklusion? (15)
- 2 S: °Tja.°
- 3 A: Also wie schön man das halt immer so sagt; eine Schule für alle; eine Gesellschaft für alle wo jeder
- 4 individuell wo jeder individuellen Interessen nachgehen kann wo jeder seinen Fähigkeiten
- 5 nachgehen kann und das halt per-, also von jedem größtmöglich unterstützt werden sollte.

- 6 S: Genau das Ganze halt auch irgendwie möglichst barrierefrei weil es gibt halt dann für einige
 7 Menschen größere oder stärkere Barrieren als für andere. also gerade bei Menschen mit
 8 Einschränkungen muss halt geguckt werden, wie kann man diese Einschränkungen halt
 9 weitestgehend ausräumen ob man es komplett schafft ist halt nur die Frage, aber dass das halt
 10 weitestgehend ausgeräumt werden könnte oder sollte; dass dann eben wirklich wie du sagst jeder
 11 auch dann am gesellschaftlichen Leben teilnehmen kann, ob das jetzt in der Schule ist oder halt
 12 wirklich im alltäglichen Leben ist ja letztendlich gleich;

Auf die Themeninitiierung der Moderatorin folgt eine 15 Sekunden andauernde Sprechpause, die aufgrund ihrer auch für unsichere Anfangsphasen einer Diskussion außergewöhnlichen Länge schon zu Beginn der Diskussion auf die soziale Herausforderung hindeutet, die für die Gruppe vom Inklusionsbegriff ausgeht. Stefans „°Tja.“ (Z. 2) lässt sich ebenfalls zwar als Bemühen des Studenten, die Sprechpause zu durchbrechen, interpretieren, beinhaltet jedoch auch eine Verantwortungsabgabe an seine Kommiliton*innen, einen inhaltlichen Beitrag einzubringen, und damit ein Umgehen, sich selbst zu Inklusion zu positionieren. Eine Wahrnehmung persönlicher Stellungnahmen als anspruchsvoll dokumentiert sich zudem im Folgenden, wenn Annika unter Rückgriff auf phrasenhafte Schlüsselbegriffe, wie die häufige Verwendung des Pronomens „jeder“ (Z. 3), und eine vermeintlich gesellschaftlich geteilte Definition („wie schön man das halt immer so sagt;“ (Z. 3)) die inhaltliche Diskussion einleitet. Persönliche Bezüge sind in ihrer Aussage nicht zu identifizieren. Dennoch zeigt sich ein Wissen um gesellschaftliche Diskurse zu dem Inklusionsbegriff. Die Studentin nutzt dieses Wissen, insbesondere durch die bereits zitierte Einleitung der Aussage, und konstruiert die vermeintlich allgemeine Definition zu einer allgemeingültigen Norm, so dass sie es den anderen Teilnehmenden erschwert, direkten Widerspruch oder Kritik zu äußern. Gleichzeitig lässt die Formulierung „wie schön man das halt immer so sagt;“ (Z. 3) sowie die sich daran anschließende Satzkonstruktion Zweifel an einer praktischen Realisierung von Inklusion erahnen. Ein negativer Gegenhorizont zu der Realisierung von Inklusion deutet sich hier an. Inhaltlich benennt die Studentin Schule und Gesellschaft als Felder für Inklusion, in denen alle Menschen gleichermaßen beachtet werden und zugleich für die Umsetzung von Inklusion Verantwortung tragen. Inklusion wird dabei als Ausübung der individuellen Interessen und Fähigkeiten verstanden. Schule und so auch die Bedeutung von schulischer Inklusion werden zudem durch die explizite Erwähnung gleich zu Beginn der Sprechbewegung in Zeile 3 besonders betont und somit herausgehoben.

Nach der einleitenden Validierung „Genau“ (Z. 6) greift Stefan das von seiner Kommilitonin eingebrachte Verständnis von Inklusion auf, dass alle Menschen ihren individuellen Interessen sowie Fähigkeiten nachgehen und darin unterstützt werden sollen, und erläutert letzteres. Er konkretisiert so aus seinem Wissen heraus den Begriff Inklusion, den er wie auch Annika zuvor auf Gesellschaft und Schule bezieht, ohne eine Verbindung beider zueinander herzustellen. Inklusion umfasst seines Erachtens nach neben den von Annika genannten Punkten auch den Abbau möglichst vieler Barrieren oder Einschränkungen. Die Begriffe Barrieren und Einschränkungen werden von ihm weitestgehend synonym verwendet, obwohl Barrieren auf die Außenwelt und die Formulierung „Menschen mit Einschränkungen“ (Z. 7f.) auf personenimmanente Eigenschaften, die nicht spezifiziert werden, verweisen. Es wäre denkbar, dass Stefan sich entweder auf behinderte Menschen bezieht oder aber allgemeiner auf Menschen mit jeglichen Einschränkungen. Nähme er eine Eingrenzung auf behinderte Menschen vor, würde dies eine Divergenz zu Annikas Beitrag darstellen. Ähnlich zu dem Sprechakt seiner Kommilitonin findet sich ab Zeile 9ff. eine Reduktion des Enaktierungspotenzials der Umsetzung von Inklusion, da diese durch die Aussage „ob man es komplett schafft ist halt nur die Frage“ (Z. 9) sowie die sich in Zeile 10 anschließende Konjunktivkonstruktion stark angezweifelt wird.

Das Umgehen einer persönlichen Positionierung wird auch von Stefan fortgetragen und erst im folgenden Sprecherwechsel (Z. 13-24) durch Lukas unterbrochen.

- 13 L: Ich finde auch, dass in ner Inklusion oder in der inklusiven Gesellschaft gar keinen ähm Behinde-
 14 rungsbegriff mehr gibt, weil halt irgendwie jeder so genommen wird wie er ist und kei- keine Stigma
 15 oder Rollenverteilungen da vorhanden sein sollten; also so ähnlich wie, es gibt keine in dem Sinne
 16 Hochbegabten oder Minderbegabten oder Normalbegabten, sondern jeder ist so wie er ist; (4)
 17 S: Na gut es wär vielleicht dann, wenn die Leute, die auch wenn man dann nicht von Hochbegabten
 18 oder so was spricht sondern diejenigen halt, die ähm mehr leisten können dann eben auch wirklich
 19 ähm die auffangen die eben das nicht leisten können. also ne, auch wenn man schon halt einfach die
 20 Dyade sieht quasi halt von von einem halt einfach geistig-körperlich eingeschränktem Menschen
 21 und seinem Helfer der ihm halt assistiert, ne. das ist ja ne tolle Symbiose auch der Helfer kann ja
 22 dann von demjenigen dem er hilft, in irgendner Form lernen und auch profitieren. Jedenfalls wäre es
 23 zumindest schön, wenn es dann auch so wäre.
 24 A: Hm. (8)

Mit der Einführung seiner Aussage „Ich finde auch, dass“ (Z. 13) gibt Lukas zu erkennen, den vorausgegangenen Sprechbeiträgen zuzustimmen, mit Annika und Stefan einen positiven Horizont zu teilen und diesen um einen zusätzlichen für ihn relevanten Punkt zu ergänzen. Auch wenn er inhaltlich nicht direkt an seine Vorredner*innen anknüpft, übernimmt er den gesellschaftlichen Bezugsrahmen von Inklusion und erweitert diesen um die Forderung nach der Abschaffung des Behinderungsbegriffs, womit zumindest latent die Frage nach dem Umgang mit Barrieren und Einschränkungen von Stefan aufgegriffen wird. Mit dieser Forderung geht für Lukas der Wunsch nach einer Anerkennung aller Menschen, insbesondere behinderter Menschen ohne Stigmatisierungen „oder Rollenverteilungen“ (Z. 15) einher. Es zeigt sich hier konjunktives Erfahrungswissen darüber, dass behinderte Menschen stigmatisiert und ihnen spezifische Rollen zugeteilt werden. Etikettierung steht für den Studenten entsprechend in einem Widerspruch zu Inklusion. Lukas betrachtet dabei nur eine Perspektive des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas und verkennt, dass das Benennen oder die Diagnose einer Behinderung auch mögliche Ressourcen bereitstellen kann.

Darüber hinaus werden auf diese Weise zum ersten Mal in der Diskussion behinderte Menschen direkt thematisiert, da Stefans vorausgegangene Zuschreibungen nicht eindeutig sind. Behinderung wird durch den von Lukas in Zeile 15f. angefügten Vergleich („es gibt keine in dem Sinne Hochbegabten oder Minderbegabten oder Normalbegabten, sondern jeder ist so wie er ist;“ (Z. 15f.)) direkt in einen Kontext mit kognitiver Begabung gesetzt. Als ‚normal‘ wird dabei eine Begabung zwischen Minder- und Hochbegabung konstruiert, so dass Behinderung implizit von Lukas als Abweichung von der Norm etikettiert wird, auch wenn er auf der expliziten Ebene genau solche Praktiken ändern möchte. Stefans folgender Beitrag (Z. 17ff.) zeigt zunächst Bemühungen, der Forderung seines Kommilitonen nachzukommen und nicht zu etikettieren. Diese Bestrebungen resultieren jedoch in weiteren Etikettierungen, bevor der Student noch einmal seinen eigenen Beitrag aus den Zeilen 6ff. elaboriert. Es tritt hier entsprechend eine Divergenz zwischen beiden Beiträgen auf. So ersetzt Stefan den Begriff der Hochbegabung durch die Zuschreibung „diejenigen halt, die ähm mehr leisten können“ (Z. 18), was durch die Aufteilung in leistungsschwach und -stark nur eine andere Form der Etikettierung beinhaltet und diese nicht verhindert. Begabung wird dabei mit Leistungsstärke gleichgesetzt. Im Weiteren wird deutlich, dass Stefan Behinderung als Leistungsschwäche konnotiert und leistungsstärkeren Menschen, d.h. nicht behinderten Menschen, eine Fürsorgepflicht gegenüber behinderten Menschen, d.h. vermeintlich leistungsschwächeren Menschen, obliegt. Besonders deutlich wird dies durch die Bilder der „Dyade“ (Z. 20) bzw. der

„Symbiose“ (Z. 21), die ein enges gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis charakterisieren. Ein mögliches einseitiges Abhängigkeitsverhältnis der behinderten zu der nicht behinderten Person versucht Stefan, mit der Annahme zu verschleiern, dass „der Helfer“ (Z. 21) auch „in irgendeiner Form lernen und (...) profitieren“ (Z. 22) könne. Indem die Behinderung durch die helfende Person kompensiert werden soll, kann das Bild der Symbiose in seinen Ausführungen jedoch nicht aufrechterhalten werden. Diesbezügliche eigene Zweifel daran finden sich in der abschließenden Aussage: „Jedenfalls wäre es zumindest schön, wenn es dann auch so wäre.“ (Z. 22f.). Der Abschlussatz bietet den anderen Diskussionsteilnehmer*innen keinen inhaltlichen Anknüpfungspunkt, so dass nach der Ratifizierung Annikas das Unterthema durch die entstehende Pause beendet wird.

Insgesamt ist diese Sequenz im Vergleich zu anderen Anfangssequenzen der in der Studie geführten Gruppendiskussionen kurz. Die Teilnehmerin Nina hat sich noch nicht geäußert. In Kombination mit den langen Pausen sowie den wenigen Äußerungen ist zu schlussfolgern, dass die Studierenden Unsicherheiten zeigen oder sich nicht trauen, die Themeninitiierung der Moderatorin wirklich aufzunehmen und sich persönlich zu positionieren. Von dem Begriff Inklusion scheint für die Diskussionsteilnehmer*innen eine starke normative Erwünschtheit auszugehen, die persönliche Stellungnahmen als soziales Risiko für die Wahrnehmung der eigenen Person in der Gruppe erscheinen lässt. Verstärkt wird dies durch das Diskussionssetting in Räumen der Universität mit einer Moderatorin, die der Gruppe aus einem Seminarkontext bekannt ist. Dafür spricht auch eine in Teilen divergente Diskursorganisation, da sich die Diskussionsteilnehmenden in ihren Sprechbeiträgen nicht durchgehend konkret aufeinander beziehen, sondern nur einzelne Aspekte oberflächlich aufgreifen und diese mit eigenen Ausführungen bereichern. Konkrete Positionen werden nicht diskursiv verhandelt und Unstimmigkeiten nicht aufgedeckt.

10.1.2 Sequenz 2: Erfahrungen mit Inklusion der Diskussionsteilnehmenden

Die nachstehend aus dem analysierten Datenmaterial ausgewählte Sequenz umfasst das Oberthema „Erfahrungen mit Inklusion der Diskussionsteilnehmenden“, das durch eine Frage der Moderatorin ausdrücklich nach persönlichen Erfahrungen mit Inklusion initiiert wird. Das Bestehen persönlicher Erfahrungen mit Inklusion wird dabei von ihr vorausgesetzt.

- 1 Mo: Welche Erfahrung habt ihr persönlich mit Inklusion gemacht, (4)
 2 L: Ähm also ich hab an die Ausbildung Teil der Ausbildung an der Schule A gemacht und ähm (.) also sie
 3 gibt sich ja als inklusiv; dem würde ich auch soweit erst mal zustimmen weil das da wirklich auch
 4 von den Lehrkräften wie sie den Unterricht aufbauen weils da jetzt niemand ist für den oder den
 5 zuständig alle für alle; aber dennoch schon ist es man merkt's trotzdem das können die als einzelne
 6 Schule nicht verändern dass es da trotzdem auch die Schüler wissen das wer is- wer wer hat ne
 7 Behinderung und wer hat keine Behinderung und halt auch gan- von dem ganzen Curriculum wissen
 8 sie halt nach Grundschulunterricht und nach Förder- Förderplänen unterrichten also; (2) ich finde
 9 schon das sie ähm soweit es geht inklusiv sind und unterrichten; aber ist halt halt so ins-
 10 institutionelle Hindernisse gi- gibst da halt die sie als einzelne Schule auch nicht überwinden können
 11 A: [Wahrscheinlich dann auch von außen ich mein so von außen gar nicht so die Unterstützung von
 12 Inklusion hat
 13 L: [Genau richtig, ich glaube auch ähm weils niemand noch gar nicht so richtig weiß und so
 14 richtig
 15 A: [Ja]
 16 L: richtig handhaben oder definieren kann so ja (2)

Lukas greift die thematische Rahmung der Moderatorin auf und bezieht den Diskurs auf den Gesellschaftsbereich Schule, indem er berichtet, seine Ausbildung an Schule A absolviert zu

haben, welche sich seiner Ansicht nach zu Recht als inklusiv kennzeichnet. Eine direkte persönliche Erfahrung, in welcher er selbst Protagonist war, beschreibt er nicht. Es handelt sich vielmehr um die Schilderung einer Wahrnehmung innerhalb seines Arbeitslebens. Hieran wird deutlich, dass Inklusion im Kontext der eigenen Person für ihn vor allem mit dem Arbeitsleben verbunden ist. Das Erlebte wird von der eigenen Person abgegrenzt. Schulische Inklusion wird von ihm dabei als Attribut konnotiert, das sich die Schulen selbst zuschreiben dürfen, wie einen Stempel oder ein Etikett, und dann vorliegt, wenn alle Lehrkräfte alle Schüler*innen adressieren. Eine fachspezifische Aufteilung der Verantwortlichkeit für bestimmte Schüler*innengruppe ist für Lukas entsprechend nicht inklusiv. Trotz dieser Erfahrung schränkt der Student die Umsetzungsmöglichkeiten schulischer Inklusion von Einzelschulen ein, da die Schüler*innen wüssten, wer behindert sei oder nicht nach dem allgemeinen Curriculum unterrichtet werde. In einer inklusiven Schule würde für Lukas folglich nicht zwischen behinderten und nicht behinderten Schüler*innen differenziert, sondern Behinderung und Verschiedenheit dethematisiert werden. Er greift damit inhaltlich bereits auf die von ihm in Sequenz 1 eingebrachte Forderung nach Abschaffung des Behinderungsbegriffs zurück. Die Adressierung aller Schüler*innen durch die Lehrkräfte stellt für den Diskussionsteilnehmer anscheinend nur eine Vorstufe von Inklusion dar. Eine vollständige Umsetzung kann so insbesondere von den Einzelschulen nicht erreicht werden. Stattdessen erfordert es aus seiner Sicht institutionelle Veränderungen, die für Lukas nicht im Handlungsspielraum der Lehrkraft und der Einzelschule liegen. Der Student fokussiert hier zwar durch seine Rahmensetzung einerseits die Ebene ‚Schule‘ als Ebene, auf der Inklusion durch die Berücksichtigung aller Schüler*innen und Dethematisierung von Differenz umgesetzt werden soll, er sieht andererseits jedoch die Verantwortung dafür auf einer institutionellen, nicht definierten Ebene. Die Umsetzung von Inklusion liegt für ihn somit nur geringfügig in der Verantwortung der Lehrkräfte oder der Einzelschule. Der Student beschreibt damit zugleich ein Spannungsfeld zwischen individuellem Handlungspotenzial und institutionellen Strukturen sowie deren Wechselwirkungen aufeinander, das das Enaktierungspotenzial der Umsetzung von Inklusion bestimmt. Institutionellen Einflüssen wird dabei eine stärkere Kraft zugesprochen, was im folgenden Wechselspiel aus Elaborationen und Validierungen von Annika und Lukas weiter ausgeführt wird. Es dokumentiert sich hier ein konjunktiver Erfahrungsraum beider. Die Studierenden benennen mangelnde Unterstützung „von außen“ (Z. 11) sowie fehlendes Wissen über die Definition und die Umsetzung von Inklusion als weitere strukturelle Hindernisse schulischer Inklusion. Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften werden so reduziert und das Umsetzungspotenzial schulischer Inklusion dadurch weiter eingeschränkt. Stefan trägt nachstehend in den Zeilen 17ff. den positiven Horizont weiter.

- 17 S: Genau es ist auch noch nicht in den Köpfen; also den einen Jungen den ich betreut habe sozial
 18 äh emotional hoch auffällig also ist halt im Unterricht oder auch in Pausen häufig abgetickt und
 19 während meiner Arbeit hat es sich stark gebessert das große Pro- Problem war dann immer halt auch
 20 in den Pausen gewesen ähm (.) nicht mal seine Klassenkameraden aber andere Kinder das war
 21 halt eine kleine Schule die wussten dass er abtickt wenn man ihn halt reizt und die haben es dann
 22 teilweise Pausensport [((stöhnen))] betrieben ihn halt zu reizen da brachte die die wussten einfach
 23 die brauchten nur ein zwei Worte zu picken und dann rastete er ab; äh und das war dann halt nicht
 24 schön und das hat also wi- die Lehrer und auch ich als Schulassistent haben halt versucht die Kinder
 25 aufzuklären und die davon abzuhalten zu ärgern aber es gab immer wieder son paar Heiopeis
 26 gerade aus der dritten vierten Klasse die das halt lustig fanden den Erstklässler zu picken und hoch
 27 zu bringen dass der da halt den Schulhof auseinander nahm; (.) ne also das war dann leider nicht
 28 schön
 29 A: °Ja° (2)

Stefan erweitert zunächst die von seinen Kommiliton*innen benannten Gründe für die Eingrenzung des Umsetzungspotenzials schulischer Inklusion um „es ist auch noch nicht in den Köpfen“ (Z. 17), bevor er diese Ergänzung mit einer Erfahrung als Schulassistent an einer Grundschule exemplifiziert. Wie auch zuvor Lukas bringt der Student ein Beispiel mit beruflichem Bezug, mit dem er seine eigenen sonderpädagogischen Kompetenzen im Umgang mit „sozial äh emotional hoch auffällig[en]“ (Z. 17f.) Schüler*innen präsentiert, wie die Formulierung „während meiner Arbeit hat es sich stark gebessert“ (Z. 19) zeigt. Gründe für die geschilderten Provokationen sieht der Student, wie an der Einleitung der Sprechbewegung „es ist auch noch nicht in den Köpfen“ (Z. 17) erkennbar, vor allem in einer gesellschaftlichen Unwissenheit, aus der er sich jedoch selbst aufgrund seiner eigenen Kompetenzen herausnimmt. Auch die Existenz von ein „paar Heiopeis“ (Z. 25) scheint ebenso in den gesellschaftlichen Strukturen verankert und trotz Bemühungen („die Lehrer und auch ich als Schulassistent haben halt versucht die Kinder aufzuklären und die davon abzuhalten zu ärgern“ (Z. 24f.)) nicht beeinflussbar. Möglichkeiten, als Lehrperson oder Schulassistent das Verhalten der „Heiopeis“ (Z. 25) zu beeinflussen, werden aufgrund der dargestellten Erfahrungen nicht gesehen. Vielmehr dokumentiert sich ein Ohnmachtsgefühl gegenüber vermeintlichen gesellschaftlichen Gegebenheiten, das sich implizit ebenfalls in den vorausgegangenen Beiträgen seiner Kommiliton*innen andeutet.

Schulische Inklusion ist auch für ihn, ähnlich zu Annika und Lukas, nur durch gesellschaftsstrukturelle Veränderungen erreichbar. Der sich hier abzeichnende konjunktive Erfahrungsraum dokumentiert sich darüber hinaus in der Validierung Annikas in Zeile 29. Mit dieser sowie durch die sich anschließende Pause werden die Verhandlungen gesellschaftsstruktureller Bedingungen für Inklusion beendet. Im Diskursverlauf folgen Beiträge von Nina und Annika, in denen erstere schildert, nur im beruflichen Kontext Erfahrungen mit behinderten Schüler*innen gesammelt zu haben und letztere berichtet, auf Klassenfahrten ihres Vaters, der Förderschullehrer sei, als Kind mitgefahren zu sein. Beide begrenzen Inklusion hier vor allem auf den Umgang mit behinderten Schüler*innen. Aufgrund der Länge der Sequenz werden die durch die Beiträge der beiden Studentinnen initiierten Unterthemen im Folgenden nicht näher dargestellt. Es wird stattdessen mit einem sich an die Ausführungen beider anschließenden Erfahrungsbericht Stefans fortgefahren.

- 1 S: Aus meiner eigenen Erfahrung kenne ich auch bin jetzt schon etwas älter und ich bin damals selbst
 2 Heimkind gewesen und ähm und in dem Heim wurden später auch zwei Behindertengruppen
 3 aufgemacht und so im Nachhinein ähm damals hab ich das gar nicht soo richtig gemerkt aber
 4 wurden halt schon wurden halt strikt getrennt gehalten es gab irgendwie keinerlei Aktivitäten in
 5 irgendner Form zusammen haben man hat da getrennte Sommerfeste gefeiert getrennte
 6 Weihnachtsfeiern so der einzige Kontakt war dann das man halt wirklich persönlich da hin- äh
 7 A: [Ja]
 8 S: hinging, Da war natürlich auch den äh Gruppen Menschen mit Behinderung auch ganz
 9 unterschiedliche Altersklassen also da gabs halt so eins zwei die halt so in unserem Alter damals
 10 waren und dann halt auch viele die deutlich älter waren und zu den in meinem Alter ha-hatte man
 11 schon so ein bisschen Kontakt ge- gefunden also wir hatten da eine Turnhalle damals und da hat
 12 man sich dann häufig getroffen und haben irgendwas zusammen gemacht aber das war dann auch
 13 so wirklich die einzigen Beiden mit den denen ich denen ich wirklich was zu tun hatte beim Rest
 14 hatte ich überhaupt kein Einblick was die überhaupt fürs Tagesablauf haben was die so machen
 15 ähm ja also im Nachhinein betrachtet äh schon echt blöd konzipiert gewesen damals also es war wie
 16 gesagt Ende 80er Anfang 90er
 17 L: Und wahrscheinlich gar nicht weil du es nicht wolltest sondern weils dir vorenthalten wurde
 18 A: [Ja]
 19 S: [Genau]

Stefan berichtet von Erfahrungen als „Heimkind“ (Z. 2) in einem Heim, das zwar „später“ (Z. 2) auch zwei Gruppen für behinderte Menschen beherbergte, jedoch separate Strukturen, wie getrennte Feste oder Freizeitgestaltung, und somit exkludierende Strukturen institutionell aufrechterhielt. Als einzigen Kontakt zu den behinderten Menschen beschreibt er Treffen mit behinderten Kindern seiner Altersgruppe in der Turnhalle. Der Student scheint weder die Beziehung bzw. den entstandenen Kontakt als gleichwertig zu einer Beziehung zu nicht behinderten Kindern zu erachten, noch eine sich auf den Kontakt in der Turnhalle beschränkte Beziehung als inklusiv wahrzunehmen, da er die Beziehung nur als „so ein bisschen Kontakt gefunden“ (Z. 11) beschreibt. Deren Qualität wird mit „irgendwas zusammen gemacht“ (Z. 12) zudem als eher planlos und nicht vorstrukturiert dargestellt. Für die Entwicklung einer gehaltvolleren Begegnung, möglicherweise um die Beziehung als inklusiv zu beschreiben, wäre aus seiner Sicht eine geplante, Sinn gerichtete Aktivität besser gewesen. Er betont mit dieser Aussage zudem noch einmal die fehlende Strukturierung durch die Heimeinrichtung, die sich ebenfalls in der Formulierung „echt blöd konzipiert gewesen“ (Z. 15) widerspiegelt. Auf diese Weise verstärkt sich auch die Kritik gegenüber der Heimleitung, Inklusion aufgrund fehlender Planungen gemeinsamer Aktivitäten verhindert zu haben, da er „überhaupt kein[en] Einblick [hatte,] was die überhaupt fürn Tagesablauf haben“ (Z. 14).

Wie auch im ersten Unterthema dieser Sequenz, in dem Erfahrungen im schulischen Kontext verhandelt wurden, wird die Verantwortung für Inklusion auf einer strukturellen Ebene gesehen. Eigene weitergehende Möglichkeiten der Kontaktaufnahme werden nicht in Betracht gezogen. Vielmehr erfolgt auch unterstützt durch den Beitrag von Lukas in Zeile 17 eine Verantwortungsverlagerung auf die Institution. Handlungsmöglichkeiten innerhalb dieser werden nicht identifiziert. Auch für ihn scheint das Potenzial des gemeinsamen Spielens in der Turnhalle für die Umsetzung von Inklusion nicht ausreichend. Lukas schützt seinen Kommilitonen mit der Anerkennung fehlenden Handlungspotenzials zugleich davor, als nicht inklusionsumsetzend wahrgenommen zu werden. Es dokumentieren sich hier ein hoher normativer Druck, Inklusion umzusetzen, und die Sorge diesem nicht standzuhalten. Mit den gegenseitigen Validierungen in den Zeilen 18 und 19 bestätigen sich die beiden Diskussionsteilnehmer gegenseitig den getroffenen Konsens, der sich auch im weiteren Sprecher*innenwechsel (Zeile 20-31) fortträgt und von den anderen Gruppenmitgliedern unterstützt wird.

- 20 L: [Es hätte
 21 ja sein können das du ähm man kann jetzt zumindest die Mö- Möglichkeit schaffen und dann ist ja
 22 vielleicht kein Interesse da in dem Alter also ich glaub nicht dass ich mich im jugendlichen Alter
 23 dafür interessierte hätte äh wenn man nicht mals die Möglichkeit dazu hatte schon irgendwie
 24 A: Ja ()
 25 N: [Also man wächst ja nicht mit dem Gedanken auf das () also das
 26 L: [Ja
 27 A: [Ja
 28 N: [Wird ja erst geschaffen
 29 ja
 30 A: [Ja
 31 L: [Ja

Der gesamte Sprecher*innenwechsel unterliegt hier einer hohen Interaktionsdichte mit zahlreichen gegenseitigen Validierungen und Elaborationen aller Diskussionsteilnehmenden, mit denen vor allem Stefan aus der Handlungsverantwortung für die Umsetzung von Inklusion genommen und diese der Wohneinrichtung übertragen wird. So elaboriert Lukas zu Beginn

noch einmal deren Verantwortung, indem er das Schaffen eines Möglichkeitsraums zum gegenseitigen Kontakt als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung einer Beziehung oder von Kontakt im Allgemeinen darstellt. Der bereits durch die Einrichtung hergestellte Kontakt in der Turnhalle wird weiterhin vernachlässigt. Fehlendes Interesse an Kontakt zu behinderten Jugendlichen scheint für ihn dabei akzeptabel und wird eher als natürlich dargestellt. Es bedarf erst eines strukturellen Möglichkeitsraums, damit sich Inklusion entwickelt. Behinderte Kinder oder Jugendliche werden dabei als anders wahrgenommen. Kontakt zu ihnen entspricht anscheinend nicht dem Kontakt zu nicht behinderten Kindern und Jugendlichen, da besondere strukturelle Vorkehrungen dafür notwendig sind. Nina trägt diese Wahrnehmung fort, indem sie in den Zeilen 25ff. noch einmal die Unnatürlichkeit des Interesses an Beziehungen zu behinderten Kindern und Jugendlichen mit der Formulierung „Also man wächst ja nicht mit dem Gedanken auf“ (Z. 25) hervorhebt. Was genau geschaffen werden soll, bleibt unklar und wird auch im folgenden Diskurs nicht aufgeklärt. Der sowohl in der ersten Sequenz als auch zu Beginn dieser Sequenz geforderten Dethematisierung und Gleichbehandlung behinderter Menschen wird von den Studierenden nicht nachgekommen. Stattdessen erfolgt eine Markierung behinderter Kinder und Jugendlicher als anders sowie als nicht interessante Interaktionspartner*innen. Die eigenen Forderungen werden nicht aufrechterhalten und der Kommilitone wird weiterhin im Rahmen seiner Möglichkeiten als Inklusion unterstützend dargestellt. Strukturelle Einflüsse auf die Umsetzung von Inklusion werden dabei weiterhin stärker eingeschätzt als der Einfluss individuellen Handlungspotenzials. Im Diskursverlauf folgen weitere Absicherungen Stefans als inklusionsumsetzend. Die Betrachtung der Sequenz wird daher an dieser Stelle beendet.

10.1.3 Sequenz 3: Erfahrungen mit als nicht inklusiv wahrgenommenen Situationen in den Seminaren ‚Gemeinsam Lernen‘

In der nachstehend ausgewählten Sequenz werden in der Diskussion bisher noch nicht betrachtete vorausgehende Bezugnahmen auf das von den Studierenden gemeinsam besuchte inklusive Universitätsseminar von der Moderatorin aufgegriffen und ein Diskurs um als nicht inklusiv wahrgenommene Seminarelelemente initiiert. Mit der Frage setzt die Moderatorin voraus, dass Phasen im Seminar nicht inklusiv gestaltet waren und bietet den Studierenden die Gelegenheit, eigene Wahrnehmungen offen in den Diskurs einzubringen. Die Partizipation der Moderatorin als studentische Tutorin im Seminar kann die Reaktionen der Diskussionsteilnehmenden beeinflussen.

- 1 Mo: Gab es denn was an den Seminaren ähm; was so gar nicht inklusiv war oder wo ihr gesagt habt da
2 funktioniert Inklusion überhaupt nicht das kann gar nicht gehen (3)
- 3 N: Man musste sich halt aufeinander einstellen;
- 4 L: Ich würde da jetzt auch keine Denkverbote machen so ich glaube nicht das was nicht funktionieren
5 kann; was ich halt finde das dachte ich mir schon vorher; ähm (.) die Studenten haben ihre Welt und
6 die Werkstattmitarbeiter haben ihre Welt; und dann kommt man für eine gemeinsame Sache kommt
7 man dann zusammen aber danach geht man dann wieder auseinander; dass da irgendwie nachhaltig
8 irgendwie ich sage mal Freundschaften oder oder Kontakte wirklich längerfristig (.) das dachte ich
9 mir schon vorher und das ist auch so eingetreten ne und ja; ob das jetzt gut ist ich möchte das jetzt
10 eigentlich gar nicht so bewerten aber das ist so dass man inklusive Freundschaft und so was prägt
11 das ist glaube ich eher wenig ich hatte mich mit Tobias getroffen; ihr ja auch dann haben wir noch
12 ich weiß nicht ob Hans euch auch
- 13 A: [@ja@]
- 14 S: [@(.).@]

- 15 L: _____ geschrieben hat () haben wir auch zurückgeschrieben; und so
 16 aber jetzt wollen wir Marie nochmal in der Werkstatt besuchen das müssen wir echt
 17 N: _____ [Ja, das müssen wir
 18 ganz dringend machen
 19 A: @(.)@

Nina umgeht eine direkte Antwort auf die Frage der Moderatorin, indem sie benennt, dass sich im Seminar aufeinander eingestellt werden musste, und so auf der kommunikativen Ebene das Erleben als nicht inklusiv wahrgenommener Seminarsituationen weder bejaht noch verneint. Implizit vermittelt sie mit dieser Aussage jedoch, dass im Seminarkontext durchaus Situationen oder Interaktionen nicht reibungslos verliefen und besondere Bemühungen, sich aufeinander einzustellen, erforderten. Es ist zu vermuten, dass die Studentin sich nicht traut, nicht inklusive Aspekte des Seminars bzw. Grenzen von Inklusion einzubringen und die Zuschreibung ‚nicht inklusiv‘ dabei negativ von ihr konnotiert wird. Inklusion scheint insbesondere im Seminarkontext für sie erstrebenswert und einen sozialen Sinn (Umgang miteinander) zu haben. Das Vorhaben der Moderatorin, einen offenen Raum für den Austausch über nicht inklusive Erfahrungen zu schaffen, gelingt nicht. Auch Lukas vermeidet es zunächst, nicht inklusive Seminarelemente oder Grenzen von Inklusion im Seminarkontext einzubringen, nimmt dann jedoch Einschränkungen vor. Die negative Konnotation der Zuschreibung ‚nicht inklusiv‘ führt zu einem dazu, dass eine entsprechende Zuschreibung zu Seminarelementen Kritik gegenüber der Umsetzung von Inklusion in einem Seminar bedeuten würde. Das Einbringen von Kritik kann dadurch erschwert werden, dass die Moderatorin der Diskussion das Seminar als studentische Tutorin begleitet hat. Zum anderen würden durch eine Kritik an dem Seminar auch Bemühungen anderer Sonderpädagog*innen, wie der Seminarleitung, ein inklusives Bildungsangebot zu gestalten, kritisiert werden. Mit dem Umgehen einer vermeintlich kritischen Betrachtung der Umsetzung von Inklusion im Seminar präsentieren sie beide sich selbst sowie die Seminarleitung als Inklusionsbefürworter*innen und -umsetzer*innen. Das Aufzeigen von Schwierigkeiten oder Grenzen in inklusiven Bildungsangeboten scheint eine Präsentation der Gruppe der Sonderpädagog*innen als Inklusionsumsetzend zu gefährden. Im Anschluss an diese Absicherung der Wahrnehmung der eigenen Person bzw. der eigenen (Berufs-)gruppe setzt Lukas Inklusion im Seminar jedoch insofern eine Grenze, als dass er auf eine ausbleibende Entwicklung von nachhaltigen Freundschaftsbeziehungen zwischen behinderten und nicht behinderten Teilnehmenden hinweist. Lukas scheint Inklusion dabei einen sozialen Sinn zuzuschreiben. Es dokumentiert sich ein starkes Zwei-Gruppen-Denken, nach dem die Gesellschaft dichotom in eine Welt für behinderte und nicht behinderte Menschen untergliedert ist. Die Trennung dieser Welten ist einem Ausschluss gesellschaftlicher Teilhabe gleichzusetzen. Anders als von ihm einleitend dargestellt, nimmt der Studierende hier „Denkverbote“ (Z. 4) vor, indem er Möglichkeitsräume – Entstehen von Freundschaften – aufgrund der Differenz Behinderung ausschließt. Die Bemerkung „dachte ich mir schon vorher“ (Z. 5 & 8f.) dokumentiert darüber hinaus, dass Lukas bereits mit der Annahme in das Seminar gestartet ist und sich diese auch nicht durch die dort gemachten Erfahrungen verändert hat. Beschriebene noch bestehende Kontakte zu den behinderten Seminarteilnehmenden Tobias, Hans und Marie scheinen nicht ausreichend, um als nachhaltig angesehen zu werden, oder bieten aus seiner Sicht kein Potenzial für Freundschaften. Mit der Formulierung „ich möchte das jetzt eigentlich gar nicht so bewerten“ (Z. 9f.) reduziert er mögliche Kritik an der Umsetzung von Inklusion im Seminar und erhält den positiven Horizont der Inklusionsumsetzenden Sonderpädagog*innen weiter aufrecht.

Der sich an Lukas Beitrag anschließende Sprecher*innenwechsel in den Zeilen 13-19 dokumentiert ähnliche Bestrebungen der anderen Diskussionsteilnehmer*innen. Sowohl Annika als auch Nina gehen inhaltlich nicht auf die von ihrem Kommilitonen aufgezeigten Grenzen ein, sondern thematisieren den noch ausstehenden Besuch bei Marie. Dieser scheint weniger aus Interesse, denn aus einer starken Fürsorgepflicht oder einem Gefallen heraus zu erfolgen. Das Lachen von Stefan und Annika kann dabei als Diskurselement interpretiert werden, die aufgekommene Spannung im Diskurs und die Bedrohung der eigenen Selbstpräsentation abzubauen. Ungeachtet dessen bestätigt Lukas im nachfolgend abgebildeten Sprecher*innenwechsel in Zeile 20ff. seinen Standpunkt.

- 20 L: Ja; aber das ist ähm (.) also ich für meinen Teil kann schon absehen dass nicht nachhaltig sein wird
 21 weil man auch in einer komplett anderen Welt lebt das ist dem ist einfach so;
 22 A: Aber wahrscheinlich war es
 23 N: [Wobei]
 24 A: deshalb auch einfach nicht lange genug es warn
 25 L: [Das kann sein]
 26 A: halt nur zweieinhalb
 27 Monate; man hat sich einmal die Woche getroffen das ist halt (.) ja würde ich jetzt nen Studierenden
 28 ein also ein Semester was mit ihm haben (.) und ähm ja das ist halt auch dann irgendwie dann dass
 29 man im nächsten Semester wenn man nicht mehr die gleichen Kurse belegt so; dass es sich dann
 30 wahrscheinlich auch auseinanderlebt

Trotz der Präsentation der eigenen Position von Lukas als allgemeingültig („dem ist einfach so“ (Z. 21)), distanziert sich Annika davon, grundsätzlich Freundschaftsbeziehungen zwischen behinderten und nicht behinderten Seminarteilnehmenden auszuschließen und mildert durch das Setzen eines anderen Fokus die Gefahr für die Selbstpräsentation als inklusionsumsetzende Sonderpädagog*innen ab, da sie auf diese Weise das Seminar als inklusiv verteidigt. Die Kürze des Seminars soll entschuldigen, dass sich keine Freundschaftsbeziehungen zwischen behinderten und nicht behinderten Teilnehmenden entwickeln. Die Verantwortung wird hier auf eine strukturelle Ebene übertragen. Es wird deutlich, dass Inklusion als eine Norm wahrgenommen wird, deren Nicht-Erfüllen aus ihrer Sicht entschuldigt werden muss. Die Umsetzung von Inklusion wird dabei zur Handlungserwartung. Insgesamt dokumentiert sich bei allen Diskussionsteilnehmenden ein hoher Anspruch an Inklusion und eigene Praktiken, worauf von Annika selbst mit dem Vergleich zu anderen Universitätsseminaren hingewiesen wird. In Zeile 25 geht Lukas verhalten eine Synthese ein und unterstützt so das Aufrechterhalten der Darstellung als inklusionsumsetzend. Es dokumentieren sich in dem Sprecher*innenwechsel auch Bemühungen Ninas, eine Differenzierung oder eine Opposition einzubringen, doch werden diese nicht weiterverfolgt.

Stefan beendet im nachstehend abgebildeten Dialog die Diskussion um Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Seminare ‚Gemeinsam Lernen‘ als „nicht Sinn und Zweck“ (Z. 31) rituell und leitet in ein anderes Unterthema über. Die vorausgegangene Diskussion erklärt er so als irrelevant.

- 31 S: [Aber das ist ja glaube ich auch nicht Sinn und Zweck der
 32 Gemeinsamen Seminare da irgendwie Freundschaften oder Nachhaltigkeiten machen sondern
 33 auch einfach wirklich den jeweiligen Gruppen sage ich mal; den Studenten und den Menschen mit
 34 Behinderung Einblick zu geben äh zueinander dass man halt wie vorhin schon gesagt wurde dass
 35 man einfach so ein bisschen sensibilisiert wird; äm was ich auch glaube was ja nicht ganz inklusiv
 36 ist es letztendlich dass (.) gerade die Sachen die wir in der Großgruppe gemacht haben dass da

- 37 natürlich nicht jeder das gleiche mitnehmen konnte ne, weil wir da auf unterschiedlichen wirklich
 38 ganz unterschiedlichen Niveaus sind ne, und selbst bei uns Studenten gibts Unterschiede was wir
 39 mitgenommen haben und dann auch nochmal in Hinblick auf die Menschen mit Behinderung auch
 40 da gab es gewaltige Unterschiede und wenn wir dann halt in Großgruppen was zusammen getragen
 41 haben hat glaube ich nicht jeder groß was nicht jeder was für sich mitnehmen können; (.) und das
 42 ist dann halt auch der Heterogenität der Gruppe geschuldet also wenn muss man dann eher wirklich
 43 so in Kleingruppen; das ist glaube ich erfolg-; ja wenn man erfolg (.) ja auf jeden Fall besser für alle
 44 Beteiligten gewesen dann;
- 45 N: Vor allem wenn die Aufmerksamkeitsspanne nicht ganz so hoch ist; ne, (.) wobei ich finde dass
 46 Heike das mit den Videos und den Ani-; Animationen also wenn sie fachlichen Input gegeben hat;
 47 das war schon ähm (.) also ich hab seitdem auch Politik verstanden @()@

Anstelle nachhaltiger Freundschaftsbeziehungen erkennt Stefan „Studenten und den Menschen mit Behinderung Einblick zu geben äh zueinander“ (Z. 33f.) als Ziel der besuchten Seminare. Mit der Adressierung von zwei Gruppen – die nicht behinderten studentischen und die behinderten Seminarteilnehmenden – dokumentiert sich ein ähnliches Zwei-Gruppen-Denken wie bei Lukas. Außerhalb des Seminars scheinen beide Gruppen sowohl für Lukas als auch für Stefan keine Berührungspunkte zu haben, so dass das Seminar aus der Perspektive des Letzteren Raum für gegenseitiges Kennenlernen und Sensibilisierung für die jeweils anderen schaffen soll. Für den Studierenden ist die Differenz zwischen behinderten sowie nicht behinderten Menschen demnach so stark, dass sich neue Umgangsformen etablieren und behinderte Menschen anders behandelt werden müssen als nicht behinderte Menschen. Sie werden dadurch als anders und abweichend von der Norm, die ‚normale‘ Verhaltensweisen erfordert, konstruiert. Studierende und damit auch er selbst erfüllen hingegen die Norm und werden so von behinderten Menschen abgegrenzt. Ähnlich wie zuvor seine Kommiliton*innen schreibt Stefan Inklusion, insbesondere für behinderte Menschen, einen sozialen Nutzen zu. Dennoch reduziert er mit dem ersten Teil seines Redebeitrages auch den von Lukas aufgestellten Anspruch an Inklusion und verschafft der Gruppe so Handlungserleichterung. Anschließend führt Stefan einen Themenwechsel herbei, mit dem er an die Eingangsfrage der Moderatorin (Z. 1f.) anknüpft. Der Student benennt hier unterschiedliche Lernerfolge im Seminar als „nicht ganz inklusiv“ (Z. 35). Er differenziert dabei zwischen „wirklich ganz unterschiedlichen Niveaus“ (Z. 37f.) der studentischen und der behinderten Seminarteilnehmenden, die verschiedene Lernerfolge begründen. Im Umkehrschluss gestaltet sich ein Seminar für ihn nur als inklusiv, wenn alle Teilnehmenden das gleiche Lernziel erreichen und entsprechend gleiche kognitive Leistungsformen erbringen. Dafür sind seiner Ansicht nach eine größere Homogenität der Gruppe sowie Kleingruppenarbeit erforderlich („das ist dann halt auch der Heterogenität der Gruppe geschuldet also wenn muss man dann eher wirklich so in Kleingruppen“ (Z. 41ff.)). Inklusion ist folglich für ihn eher in homogenen Gruppen zu erreichen. Hier findet sich ein von ihm aufgestelltes, aber nicht erkanntes Paradoxon zur Bedeutung von Inklusion. In Kleingruppenarbeiten kommen für den Studenten Auswirkungen der Heterogenität der Gruppe weniger zum Tragen. Die behinderten Seminarteilnehmenden werden dabei implizit, insbesondere durch die Aussage „und selbst bei uns Studenten gibts Unterschiede was wir mitgenommen haben und dann auch nochmal in Hinblick auf die Menschen mit Behinderung auch da gab es gewaltige Unterschiede“ (Z. 38ff.), als leistungs- oder lernschwächer charakterisiert. Den studentischen Teilnehmenden wird hingegen ein größerer Lernerfolg zugeschrieben.

Inhaltlich setzt Stefan zum ersten Mal innerhalb der Diskussion den Schwerpunkt auf fachliches Lernen und eine fachliche Komponente im Inklusionsdiskurs. Im Vergleich zur Darlegung

des sozialen Aspekts von Inklusion äußert sich Stefan bei der Darstellung inhaltlicher Aspekte deutlich klarer.

Nina validiert mit dem Verweis auf niedrigere Aufmerksamkeitsspannen zunächst Stefans Aussage, bevor sie in eine Opposition zu diesem tritt. Sie geht damit nicht nur von einem Gelingen inklusiven Lernens im Seminar aus und schützt die Expertise der Seminarleitung Heike vor der Kritik, Inklusion nicht umzusetzen, sondern hebt die von Stefan zuvor aufgemachte dichotome Kategorisierung behinderter Seminarteilnehmender als ‚lernschwach‘ sowie der studentischen Teilnehmenden als ‚lernstark‘ auf, indem sie angibt „seitdem auch Politik verstanden“ (Z. 47) zu haben. Gemein ist beiden jedoch, dass inklusives Lernen mit dem Erreichen eines Lernziels verbunden ist. Die Aufbereitung des fachlichen Lerngegenstandes durch Animationen oder Videos wird dabei von Nina als Möglichkeit, diesen zu differenzieren, erkannt. Das Lachen zum Ende ihrer Aussage (Z. 47) dient auf doppelte Weise dem Spannungsabbau – zum einen hinsichtlich der eingebrachten Opposition im Diskursverlauf und zum anderen bezüglich des Verweises darauf, dass sie als Studentin von den Differenzierungen durch die Seminarleitung profitierte. Die sich aufdrängende Frage nach Lernzielgleichheit oder Lernzielverschiedenheit wird nicht expliziert. Stattdessen folgt, wie nachstehend deutlich wird, ein ableistisches Amüsieren Annikas darüber, wie Nina ihre eigenen politikbezogenen Kompetenzen einordnet.

- 48 A: [@(2)@ Das war auf deinem
 49 Niveau @(.)@
 50 N: Nein; aber das war wirklich also; das war halt auch ansprechend und dadurch dass es auch eben die
 51 Aufmerksamkeit bei einigen; die Aufmerksamkeitsspanne bei einigen nicht so groß ist; (.) konnte
 52 man durch die kleinen Animationen dann auch nochmal ein bisschen
 53 L: Aber das finde ich zum Beispiel nicht so entscheidend ich finde also ich glaube dass jeder für seinen
 54 Teil auch von den Politiksdachen; das jeder für sich irgendwann was mitgenommen hat und also ich
 55 fand teilweise überrascht von einigen was dann nachher doch kam wo ich nicht gedacht hätte dass
 56 sie das so wiedergeben können; und es geht ja auch glaube ich es geht ja nicht darum im Detail das
 57 alles zu durchdringen sondern auch ein bisschen das Gefühl dafür zu bekommen und ein bisschen
 58 was mitzunehmen also ich kann jetzt auch nicht mehr alle Inhalte äh sofort ähm; (.) präsentieren
 59 von ist d daher also da sehe ich zum Beispiel nicht so das Problem; dass das nicht inklusiv gewesen
 60 wäre; (.)

Es zeigt sich an Annikas Sprechbewegung in Zeile 48f., dass sie ihrer Kommilitonin eigentlich andere politikbezogene Fähigkeiten zuschreibt. Die von Nina zuvor positiv dargestellte Seminaaufbereitung adressiert ihrer Ansicht nach ausschließlich die behinderten Seminarteilnehmenden. Inhaltlich teilt sie so die Differenzierung Stefans bezüglich der Lernmöglichkeiten der unterschiedlichen Seminarteilnehmenden, der auch Nina in Zeile 50ff. beipflichtet, da sie sich nicht mehr der Gruppe zuordnet, deren Lernen durch Animationen unterstützt wird. Stattdessen werden ‚einige‘ zu den Adressat*innen dieser. Der Bedarf an spezifischen Aufbereitungen des Lerngegenstandes wird zur Bedrohung der eigenen Selbstpräsentation. Dennoch wird für andere Menschen, insbesondere für die behinderten Seminarteilnehmenden, in den entsprechenden Materialien ein Potenzial für das Erreichen des Lernziels erkannt. Einer Lernzielgleichheit inklusiven Lernens wird bis hierhin in der Diskussion nicht widersprochen. Erst Lukas eröffnet in Zeile 53ff. implizit die Möglichkeit unterschiedlicher fachlicher Lernziele und reflektiert sein Erstaunen über den inhaltlichen Lernerfolg mancher Seminarteilnehmender. Auch wenn behinderte Menschen nicht explizit benannt werden, ist anzunehmen, dass er sich implizit auf diese bezieht und eigene Vorbehalte bezüglich deren Lernmöglichkeiten reflektiert. Lernen bedeutet für ihn in diesem Kontext nicht nur ein Durchdringen des Lerngegenstandes, „sondern auch

ein bisschen das Gefühl dafür zu bekommen und ein bisschen was mitzunehmen“ (Z. 57f.). Wie Nina in Zeile 50 unterscheidet Lukas hier nicht mehr zwischen studentischen und behinderten Seminarteilnehmenden. Hingegen benennt er selbst, „nicht mehr alle Inhalte äh sofort ähm; (.) präsentieren“ (Z. 58) zu können. Grundsätzlich wird deutlich, auch in einem Vergleich zu seinen vorherigen Beiträgen in diesem Oberthema, dass fachliches Lernen in einem inklusiven Seminar für ihn hinter sozialem Lernen zurücktritt und nicht von Relevanz für Inklusion ist („Aber das finde ich zum Beispiel nicht so entscheidend“ (Z. 53)). Ähnlich wie Stefan, der in Zeile 31ff. die Bedeutung sozialen Lernens für Inklusion anzweifelt, hinterfragt Lukas hier die Relevanz fachlichen Lernens. Dieser Konflikt wird jedoch nicht aufgedeckt. Zugleich schützen beide durch Aufzeigen der Irrelevanz der vom anderen eingebrachten Grenzen von Inklusion die Präsentation sonderpädagogischer Expertise als inklusionsumsetzend. Sie sichern so nicht nur die Präsentation der Seminarleitung Heike oder der Moderatorin als studentische Tutorin des Seminars, sondern durch die Partizipation am Seminar auch die der Diskussionsgruppe. Einflüsse der Anwesenheit der Moderatorin sind weiter bei der Rekonstruktion zu bedenken. Die von Stefan in Zeile 31ff. eröffnete Diskussion um die Bedeutung des Lernerfolgs innerhalb der Seminare ‚Gemeinsam Lernen‘ sowie der aufgekommene Konflikt bezüglich der Relevanz fachlichen oder sozialen Lernens für die Zuschreibung ‚inklusive‘ werden nicht weiter verhandelt. Im nachfolgenden Diskursverlauf kommt Nina noch einmal auf den Aspekt von Lukas zurück, dass sich im Seminar keine nachhaltigen Freundschaftsbeziehungen zwischen behinderten und studentischen Teilnehmenden entwickeln und begründet dies mit zu weiten Distanzen³⁸ zwischen den Wohnorten. Es dokumentiert sich hier erneut ein Druck, sich für fehlende Freundschaftsbeziehungen zu entschuldigen, so dass diese Passage aufgrund von Redundanzen im Folgenden nicht näher analysiert wird.

10.1.4 Sequenz 4: Einbindung des Seminarteilnehmers Raphael in die Spiele und die Seminargruppe im Kontext des Seminars ‚Gemeinsam Lernen‘

In der nachfolgend zur näheren Analyse ausgewählten Sequenz diskutieren die Studierenden Möglichkeiten, den blinden Seminarteilnehmer Raphael in gruppenspezifische Spiele im Kontext des Seminars ‚Gemeinsam Lernen‘ und damit verbunden auch in die Gruppe der Seminarteilnehmenden insgesamt einzubinden. Ausgangspunkt dieser Diskussion ist die Feststellung von Nina, Annika und Stefan, dass sie und die Seminarleitung sich stärker um die Einbindung Raphaels hätten bemühen müssen. Lukas nimmt dabei in der Diskussion die Rolle des kritisch Hinterfragenden ein. Die Einbindung Raphaels wird synonym für die Realisierung von Inklusion verhandelt. Zunächst dokumentieren sich ähnliche Diskussionsmuster wie in Sequenz 3. Zur Vermeidung von Redundanzen wird im Folgenden lediglich eine Passage aus der Sequenz analysiert, in der sich die Studierenden auf eine konkrete Spielsituation beziehen.

- 1 N: [Er hat ja auch zum Beispiel bei dem
 2 Rennspiel war es doch so wir mussten zu einer Seite rennen; und das hätte er ja hören können wo wir
 3 hingerrannt sind; oder nicht? °war das nicht irgendwie so,°
 4 L: Ich weiß gerade nicht welches Spiel meinst du jetzt,
 5 N: [Mit dem Zauberer
 6 S: [Ach ja ach stimmt da waren Zauberer ()

38 Die Distanzen zwischen den Wohnorten unterscheiden sich je nach Wohnort der studentischen sowie der behinderten Seminarteilnehmenden. In etwa ist jedoch davon auszugehen, dass sie 45 bis 60 Minuten Zugfahrt nicht überschreiten.

- 7 N: [Und
8 dann mussten wir zu einer Seite rennen so gesehen das hätte er schiedsrichtern können;
9 L: Aber er weiß ja nicht wer gefangen wurde und all sowas; ich stell mir das; also ich stell mir das nur
10 für mich mal vor wenn ich nix sehen könnte und vor mir wäre ein Spiel (.) und dann laufen alle in die
11 Richtung und lachen sich kaputt und vielleicht erklärt es mir irgendwer dann kann ich nächste
12 Runde wieder zählen drei zwei eins Zauberer He-
13 A: [Aber ich glaube man ist trauriger wenn man da
14 alleine steht und keiner steht neben einem und alle lachen sich kaputt und man weiß überhaupt
15 nicht was los ist; also da
16 N: [Das wäre einfach nur ne Sache wo man jetzt wieder
17 L: [Das mag sein aber er ist
18 A: [Ja]
19 L: trotzdem
20 niemals komplett in diesem Spiel mit involviert
21 A: [Ne]
22 L: und das
23 A: [Das geht ja auch nicht
24 L: [Ja eben; und das
25 glaube ich löst auch irgendwann ja gut jetzt kann ich wieder runterzählen und hab man erklärt
26 mir; aber so ganz dabei bin ich nie also ((tiefes Einatmen))

Nina sucht zu Beginn dieses Diskursabschnitts nach Möglichkeiten, Raphael in ein Spiel einzubinden, bei dem sich zwei gegenüberstehende Spielgruppen gegenseitig fangen müssen. Welche der beiden Gruppen an der Reihe ist, Spieler*innen der anderen Gruppen zu fangen und welche weglaufen muss, wechselt innerhalb des Spiels regelmäßig und wird durch eine visuelle Geste angezeigt. Die Diskussionsteilnehmerin spricht dem blinden Teilnehmer in diesem Kontext ableistisch die Fähigkeit zu, mit Hilfe seines Gehörs die Rolle des Schiedsrichters einnehmen und erkennen zu können, in welche Richtung die anderen Spielteilnehmenden laufen. Es erfolgt hier eine alltagstheoretische Zuschreibung, nach der blinde Menschen besser hören können. Die zentrale Schiedsrichterfunktion, feststellen zu können, wer gefangen wurde, sowie die Tatsache, dass der Teilnehmende auch in der Rolle des Schiedsrichters nicht ein Teil der Spielgruppe wäre, bleiben unberücksichtigt. Das Bestreben, Realisierungsmöglichkeiten von Inklusion aufzuzeigen zu können, scheint hingegen so groß, dass die Art oder die Qualität der Einbindung für Nina nicht von Relevanz sind. Diesbezügliche Einwände von Lukas in den Zeilen 9ff. werden von Annika mit Verweis auf das Wohlbefinden des Seminarteilnehmenden schnell abgewehrt. Das emotionale Wohlbefinden, in diesem Fall nicht traurig zu sein, wird von ihr wichtiger als die Qualität der Einbindung bewertet. Die Realisierung von Inklusion wird dabei von ihr in einen direkten Zusammenhang mit dem emotionalen Wohlbefinden behinderter Menschen gestellt. Ninas Bemühen in Zeile 16, einen weiteren Beitrag in den Diskurs einzubringen, werden von einem weiteren Versuch von Lukas, seinen Standpunkt darzulegen, unterbrochen. An dieser Stelle ist die Interaktionsdichte in der Diskussion sehr hoch, so dass die nachfolgenden Aussagen jeweils einzeln und chronologisch betrachtet werden müssen. So wird die oberflächliche und bereits einen Einwand andeutende Validierung von Lukas „[Das mag sein aber er ist“ (Z. 17) schnell durch Annika noch in dessen Sprechbewegung hinein validiert. Es dokumentiert sich hier ein Bedürfnis der Studierenden im Kontext dieser scheinbar aufwühlenden Diskussion um (eigene) Grenzen in der Realisierung von Inklusion, eine gemeinsame Orientierung herzustellen. Dessen ungeachtet lassend formuliert Lukas in Zeile 19f. zum ersten Mal explizit, dass eine vollständige Einbindung Raphaels in das Spiel nicht möglich sei und benennt so, wenn auch

ohne Verwendung des Inklusionsbegriffs, für die Diskussion verhältnismäßig offen Grenzen in der Realisierung von Inklusion. In den Zeilen 21 und 23 kommt es mit der Bestätigung Annikas, dass eine vollumfängliche Einbindung Raphaels nicht möglich sei („[das geht ja auch nicht“ (Z. 23)) zu einer Synthese der bisher oppositionellen Positionen von Lukas und Annika bzw. Nina. Die bis hierhin aufrechterhaltene normative Erwartung, Inklusion ist in allen Situationen für alle Menschen unabhängig von der erreichbaren Teilhabequalität, insbesondere durch die eigene Beteiligung umsetzbar, erfährt hier einen Bruch. Es dokumentiert sich hingegen eine geteilte Orientierung darüber, dass Inklusion, in diesem Fall die Einbindung Raphaels, Grenzen aufweist, was abschließend von Lukas noch einmal bestätigt wird. Das kritische Hinterfragen von Lukas ermöglicht es, dass das Spannungsverhältnis zwischen kommunikativen Erwartungen und habitualisierten Erfahrungen offengelegt wird.

Im sich anschließenden Diskursverlauf wird die als gelungen wahrgenommene Einbindung einer weiteren behinderten Seminarteilnehmerin in gruppenspezifische Angebote im Seminar in den Blick genommen und sich gegenseitig versichert, Inklusion zu befürworten und umzusetzen. Eine wirkliche Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten in der Realisierung von Inklusion erfolgt nicht, weshalb die nähere Betrachtung der Sequenz beendet wird.

10.1.5 Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 3 – erster Erhebungszeitpunkt

In allen vier dargestellten Sequenzen dokumentiert sich ein von dem Inklusionsbegriff ausgehender normativer Erwartungsdruck für die Diskussionsteilnehmenden. In Sequenz 1 zeigt sich dieser in den anfänglichen Bemühungen, persönliche Stellungnahmen zu umgehen und gesellschaftlich anerkannte Definitionen von Inklusion auszuführen. Die Sequenzen 2 und 3 spiegeln hingegen Bemühungen wieder, als inklusionsumsetzend sowie -befürwortend wahrgenommen zu werden. Die Zuschreibung ‚inklusive‘ wird dabei als erstrebenswert dargestellt, ‚nicht inklusiv‘ hingegen negativ konnotiert und als Kritik verstanden. Die Studierenden scheinen hier eine normative Erwartungshaltung gegenüber (angehenden) Sonderpädagog*innen wahrzunehmen, Inklusion zu befürworten und praktisch zu realisieren. Entsprechend lassen sich, beispielsweise in Sequenz 3 und 4, Schwierigkeiten identifizieren, Grenzen von Inklusion aufzuzeigen. Von der Darstellung von Grenzen möglicherweise ausgehende, potenzielle Gefahren für die eigene Präsentation als inklusionsumsetzende Sonderpädagog*innen werden durch Verantwortungsabgabe an bestehende Strukturen (Sequenz 2 & 3) und die Bewertung von Kritik als nicht relevant (Sequenz 3) durch die Gruppenmitglieder reduziert. Die Studierenden befinden sich hier in einem Spannungsfeld zwischen dem Pflichtgefühl, Inklusion umzusetzen, und der Übertragung von Verantwortung auf eine strukturelle Ebene, mit der auch eine Handlungserleichterung einhergeht.

Inklusion hat für die Studierenden einen sozialen Fürsorgecharakter, wie der Besuch der Seminarteilnehmenden Marie in der Werkstatt für behinderte Menschen (Sequenz 3) oder die Etablierung eines angemessenen Umgangs mit dem als verhaltensauffällig dargestellten Schüler (Sequenz 2). Fachliche Dimensionen bildungsbezogener Inklusion werden nur in Sequenz 3 im Kontext der Frage nach Lernzielgleichheit diskutiert. Die Diskussion von Möglichkeiten der Realisierung von Inklusion am Beispiel des Seminarteilnehmenden Raphaels, dokumentiert nicht nur, dass Inklusion aus Sicht der Studierenden Freude sowie Wohlbefinden sichern soll, sondern bringt auch eine geteilte Orientierung darüber hervor, dass Inklusion bzw. die eigenen Handlungsmöglichkeiten Grenzen aufweisen. Auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten, wie in der Schule (Sequenz 2) oder im inklusiven Seminar (Sequenz 3), werden unterschiedli-

che Grenzen von Inklusion aufgezeigt und das Enaktierungspotenzial so reduziert. Die Studierenden befinden sich hier in einem weiteren Spannungsverhältnis zwischen der Umsetzung von Inklusion als Idealbild sowie der damit verbundenen, angenommenen Verpflichtung, dieses zu erreichen, und dem Erkennen von Grenzen in der Handlungspraxis. Sie diskutieren dabei immer wieder mögliche Handlungsideen, wie im Kontext des Hochschulseminars die Differenzierung des Lerngegenstandes durch didaktische Aufbereitung (Sequenz 3), Strukturierung gemeinsamer Freizeitangebote von Kindern aus Wohneinrichtungen (Sequenz 2) oder Möglichkeiten der Einbindung Raphaels in ein gruppendynamisches Spiel (Sequenz 4). Im letzteren Beispiel sind wie in den anderen Sequenzen der Diskussion immer wieder ableistische und zugleich auch diskriminierende Zuschreibungen gegenüber behinderten Menschen auszumachen. Beispielsweise findet sich hier die Annahme, dass Raphael aufgrund seiner Blindheit eine besonders hohe Hörleistung erbringen kann und hört, in welche Richtung die anderen Seminarteilnehmenden laufen. In Sequenz 3 finden sich ableistische Zuschreibungen, wenn den behinderten Seminarteilnehmenden grundsätzlich ein schlechteres Lernvermögen zugesprochen wird als den studentischen Teilnehmenden und die inhaltliche Relevanz des Seminars für letztere in Frage gestellt wird. Es erfolgt insbesondere in diesem Diskussionsabschnitt, aber auch in anderen Passagen, eine Abgrenzung von behinderten Menschen und damit eine Aufwertung der eigenen Lernfähigkeit. Behinderte Menschen werden dabei als dauerhaft lern- und leistungsschwach und somit für sie als ‚anders‘ und ‚abweichend‘ von einer Norm charakterisiert, die die Studierenden selbst erfüllen. Ein diesbezügliches Entwicklungspotenzial wird nicht thematisiert. Solche Differenzpraktiken stehen wie auch die kontinuierliche Fokussierung von behinderten Menschen als Menschen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen in der Diskussion in einem Widerspruch zu der insbesondere von Lukas mehrfach geforderten Nicht-Etikettierung und Dethematisierung von Behinderung. Sie selbst machen die Behinderung immer wieder zum Thema, weil sie auf andere Weise weder über ihre Erfahrungen noch über ihre Einschätzungen von Inklusion sprechen können.

Es ist hier ein Spannungsverhältnis zwischen der kommunikativen und der konjunktiven Ebene zu identifizieren, das erneut auf eine von den Studierenden wahrgenommene normative Erwartungshaltung hinsichtlich des Umgangs mit behinderten Menschen und der eigenen Handlungspraxis hindeutet. Theoretisches Wissen zu Inklusion und daraus abgeleitete Erwartungen an die (eigene) Handlungspraxis sind (noch) nicht in dieser verankert. So kritisiert Stefan zu Beginn von Sequenz 2 in seiner Exemplifizierung, dass die nicht behinderten Schüler*innen kein Verständnis oder Interesse an behinderten Schüler*innen zeigen, legitimiert jedoch eine ähnliche Praxis in einer Erzählung aus seiner eigenen Jugend etwas später in der gleichen Sequenz. Ähnliche Divergenzen lassen sich in unterschiedlichen Passagen der Diskussionen identifizieren.

Ein weiterer Widerspruch findet sich ebenfalls zwischen der ausschließlichen Berücksichtigung behinderter Menschen als Menschen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen und der Annahme Stefans, dass zur Umsetzung bildungsbezogener Inklusion die Schüler*innenschaft stärker homogen sein muss und behinderte Menschen von ihm so aus allgemeinen Bildungskontexten, wie dem universitären Seminarangebot, ausgeschlossen werden. Grundsätzlich stellt diese Annahme einen Widerspruch zu Inklusion dar, der jedoch innerhalb der Diskussion nicht aufgedeckt wird. Der Student schreibt sich hier implizit die Macht zu, darüber zu entscheiden, wer Teil inklusiver Bildungsprozesse ist und wer ausgeschlossen wird.

Eigene Bezüge zu Inklusion werden nur im beruflichen Kontext gezogen, wie zu der Arbeit als Schulassistent. In inklusiven Settings, wie im Seminar- oder Heimkontext, werden eigene Er-

fahrungen vor allem mit Blick auf die behinderten Teilnehmenden oder Interaktionspartner*innen eingebracht. Im Kontext des zugeschriebenen Fürsorgecharakters von Inklusion sprechen die Studierenden sich selbst einen Fürsorgebedarf ab. Die Diskussionsteilnehmenden distanzieren sich auf diese Weise noch einmal von als fürsorgebedürftig charakterisierten, behinderten Menschen. Ein so konstruiertes Hierarchiegefälle wird von Stefan bereits in der Anfangssequenz gezeichnet, wenn er das Verhältnis von behinderten und nicht behinderten Menschen als potenzielle Helfer*innenbeziehung umschreibt.

10.2 Fallbeschreibung der Gruppe 3 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Der zweite Erhebungszeitpunkt fand 1,5 Jahre nach der ersten Diskussion zum Ende des Sommersemesters 2017 in den Räumlichkeiten der Universität statt. Alle Studierenden konnten auch an der zweiten Diskussion teilnehmen. Zur Rekonstruktion des inklusionsbezogenen konjunkativen Erfahrungswissens der Gruppenmitglieder werden nachfolgend drei Sequenzen aus dem analysierten Material ausgewählt.

10.2.1 Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion

Auch in diese Diskussion wurde mit den in Kapitel 7.1.2 dargelegten Erklärungen eingeführt und die Frage nach der persönlichen Bedeutung von Inklusion (Kapitel 7.3) für die Studierenden gestellt. Der Diskurs entwickelt sich als Reaktion auf diese erst nach einer neun Sekunden andauernden Sprechpause.

- 1 Mo: Was bedeutet für euch persönlich Inklusion? (9)
 2 L: @Warum guckt ihr mich so an@
 3 S: @Irgendwo muss man ja hingucken@ (2) ja im Grunde bedeutet es für mich jedem Schüler jeder
 4 Schülerin individuelle Ausgangslage abzuholen und ja sie dann halt individuell zu betreuen. ne egal
 5 ob das jetzt Kinder mit irgendwelchen Behinderungen oder Benachteiligungen sind oder sonst was
 6 ist oder auch normale Schüler sind das ist dann insofern egal
 7 N: Hm; ja ich würde den Begriff noch etwas weiter fassen dass es eben nicht nur Schüler betrifft
 8 sondern halt allgemein Menschen die eine äh von der gesellschaftlichen Norm abweichen und somit
 9 an den Randgruppe ähm (.) ja darstellen oder sich in einer Randgruppe befinden und also dazu
 10 gehört halt auch Migranten (.) oder derartig ist dass eben dass die in die Gesellschaft aufgenommen
 11 wird und dass es eben ja dass das eben normal ist also dass es normal ist dass die Menschen
 12 dazugehören die eben nicht separiert werden
 13 S: Aber das meinte ich ja mit dieser individuellen Ausgangslage ob das jetzt
 14 N: [Ja]
 15 S: Migration ist ob es
 16 Menschen mit Behinderung sind oder auch zum Beispiel Kinder mit Hochbegabung
 17 N: [Ja]
 18 S: die brauchen auch
 19 besondere äh Förderung oder äh besondere Anleitung weil sie auch sonst Auffälligkeiten in
 20 irgendeiner Art zeigen so ne

Sowohl in der langen Pause im Anschluss an die Themeninitiierung der Moderatorin als auch in dem Aushandlungsprozess, wer zuerst auf die Eingangsfrage antwortet, drückt sich eine Unsicherheit der Studierenden aus, sich zu positionieren. Nach einer weiteren kurzen Pause eröffnet Stefan die inhaltliche Diskussion mit einer Fokussierung von Inklusion auf den Bereich Schule, die er individualpädagogisch auslegt und vor allem auf Betreuung, nicht auf Unterricht, bezieht. Inklusion umfasst demnach die Betreuung aller Schüler*innen unter Berücksichtigung der in-

dividuellen Ausgangslage, unabhängig davon ob es sich um „Kinder mit irgendwelchen Behinderungen oder Benachteiligten (...) oder sonst was (...) oder auch normale Schüler“ (Z. 5f.) handelt. Behinderte oder benachteiligte Schüler*innen werden von ihm im Kontext schulischer Inklusion herausgehoben. Andere Differenzkategorien werden unter „sonst was“ (Z. 5) zusammengefasst. Durch diese Formulierung sind darüber hinaus verschiedene Rückschlüsse auf das Inklusions- und Behinderungsverständnis des Studenten möglich. Zum einen werden behinderte oder benachteiligte Kinder nicht als ‚normal‘ identifiziert, sondern als abweichend dargestellt. Zum anderen werden sie nicht als Schüler*innen, sondern als Kinder bezeichnet. Dadurch wird nur Kindern, die als ‚normal‘ charakterisiert werden, die Schüler*innenrolle zugesprochen. Die Norm wird damit an dieser Stelle als männlich und nicht benachteiligt oder behindert konnotiert. Sowohl durch die Konstruktion der Norm als auch durch das Hervorheben von Behinderung und Benachteiligung liegt eine Divergenz zu der Aussage „das ist dann insofern egal“ (Z. 6) vor, die eine Ambivalenz zwischen der individualpädagogischen Ausrichtung inklusiver Angebote auf alle Schüler*innen und einer spezifischen Adressierung behinderter oder benachteiligter Schüler*innen ausdrückt. In Reaktion auf diese Fokussierung Stefans gibt Nina an, „den Begriff noch etwas weiter fassen“ (Z. 7) zu wollen und erweitert die Gruppe von Menschen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen von Schüler*innen auf „allgemein Menschen die eine äh von der gesellschaftlichen Norm abweichen und somit (...) sich in einer Randgruppen befinden“ (Z. 8f.). Hierzu zählt sie beispielsweise Menschen mit Migrationserfahrung oder „derartig“ (Z. 10). Ähnlich zu Stefan hebt Nina eine Differenzlinie heraus und fasst andere unter einem abwertenden Sammelbegriff zusammen. Gemein ist beiden eine unspezifische Thematisierung von Differenz und marginalisierten Gruppen, aus denen beispielhaft eine Gruppe herausgehoben wird. Dennoch dokumentiert sich auch ein Wissen um Differenz und um davon ausgehende potenzielle Ausschlussrisiken. Grund für diese ist Nina zufolge die Abweichung von einer gesellschaftlichen Norm. Menschen, die nicht von Marginalisierung bedroht sind, werden von der Studentin der gesellschaftlichen Mitte zugeordnet. Vermischte Lebenswelten oder die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen einer Person werden dabei nicht reflektiert. Ziel von Inklusion ist für Nina die Aufnahme marginalisierter Gruppen in die Gesellschaftsmitte und damit eine Anerkennung von Differenz als „normal“ (Z. 11). Sie rahmt Inklusion so nicht nur anders als ihr Kommilitone gesamtgesellschaftlich und zeigt ein Wissen um ein enges sowie weites Inklusionsverständnis, sondern tritt in eine Opposition zu ihm. Der bestehende Widerspruch wird jedoch von ihr nicht expliziert. Hingegen wird er als Differenzierung in den Diskurs eingebracht. Stefan verweist im Folgenden darauf, dass er „das“ (Z. 13) mit der Bezugnahme auf die Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage ausdrücken wollte und zeigt so Bemühungen, eine Synthese zwischen beiden Positionen herzustellen. Sein vermeintlich weites Verständnis von Inklusion scheint er in der Auflistung unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen mit neuer Berücksichtigung von Hochbegabung (Z. 16) auszudrücken. Zwar wird die Synthese von Nina zwei Mal bestätigt, doch ist hier auch im Kontext der weiteren Ausführungen Stefans eine Divergenz zu identifizieren, da der Student im gesellschaftlichen Rahmen Schule bleibt und Ninas gesamtgesellschaftliche Bezugnahme nicht aufnimmt. Darüber hinaus zeigt sich, dass Stefan Schüler*innen mit Hochbegabung nicht nur als von der Norm abweichend konstruiert, sondern auch defizitorientiert als potenziell verhaltensauffällig identifiziert. Es spiegelt sich darin ein alltagstheoretisches Verständnis von Hochbegabung wider. Zugleich wird ein Verständnis von (sonderpädagogischer) Förderung als Instrument zur Verhinderung von Auffälligkeiten und damit als Prävention weiterer Normabweichungen deutlich. Ziel einer entsprechenden Förderung ist es demnach für Stefan vorrangig, Schüler*innen an bestehende

Normen anzupassen. Es bestärkt sich so die anfängliche Annahme, dass Stefan überwiegend Schüler*innen marginalisierter Gruppen als Personen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen erkennt und Verschiedenheit für ihn problembesetzt ist.

Die Sprechbewegung in den Zeilen 18ff. wird von den anderen Diskussionsteilnehmenden nicht kommentiert. Stattdessen wird ohne Konklusion von Lukas, wie der nachstehende Abschnitt zeigt, ein thematischer Schwerpunktwechsel innerhalb des Oberthemas ‚persönliche Bedeutung von Inklusion‘ vorgenommen. Die entstandene Divergenz wird nicht offengelegt. Sollten die Studierenden die Verschiedenheit der Beiträge Ninas und Stefans nicht bemerkt haben, werten sie die Validierungen Ninas womöglich als Konklusion. Das Nicht-Ansprechen der Divergenz könnte zugleich auch mit einem Bedürfnis nach inhaltlicher Einigkeit einhergehen und damit auf die hohe Normativität der Thematik für die Studierenden hindeuten.

21 L: Ja, ich würd eigentlich sagen einfach dass die Heterogenität der Gesellschaft wie sie einfach ist; wie
22 verschieden sie ist dass das genauso angenommen wird und damit gearbeitet wird

23 A: Ja das

24 L: [()]

25 A: halt dieser Klassifizierungsbegriff komplett wegfällt dass man eigentlich gar keine
26 Stigmatisierung durch irgendwelche Klassifikationen mehr braucht, sondern dass ja dass es komplett
27 normal ist wie jeder Mensch ist und das jeder Mensch als eigenständige Person gesehen wird die
28 eigenständig und ganz individuelle Bedürfnisse hat und (.) ja das es total egal ist inwiefern diese
29 Person eine Benachteiligung eine Behinderung oder irgendwas hat; (.) das dann ja auch irgendwie
30 ne @Utopie@ ist; ich weiß nicht wie sowas entstehen soll, (4) weil man ja Menschen anguckt und
31 ähm da kann sich glaube ich keiner von freisprechen ähm wenn man jetzt ein wenn man jetzt eine
32 Person beschreibt zum Beispiel jetzt auch eine Person mit einer Körperbehinderung sagt man als
33 erstes die Person die im Rollstuhl sitzt wenn man jetzt Menschen beschreibt und dadurch findet ja in
34 einem übertragenden Sinne schon eine Klassifikation oder ja weiß ich auch nicht (.)

35 L: [Ja

36 A: [irgendwas
statt so

Lukas fasst Inklusion als die Annahme von und Arbeit mit gesellschaftlicher Verschiedenheit zusammen. Heterogenität wird dabei als Charakteristikum der Gesellschaft verstanden. Die inhaltliche Ausgestaltung bleibt offen, deutlich wird jedoch durch die Verwendung des Verbs ‚arbeiten‘ eine Verortung von Inklusion im beruflichen Kontext vorgenommen und die Realisierung von Inklusion als Anstrengung charakterisiert. Annika greift den Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität auf und elaboriert diesen aus ihrer Sicht. Inklusion bedeutet für sie den Wegfall von Klassifizierungen, Stigmatisierungen und Normalitätskonstruktionen. Hingegen sollen alle Menschen individuell sowie als „komplett normal“ (Z. 26f.) betrachtet werden. Verschiedenheit und daraus resultierende individuelle Bedürfnisse werden von ihr zwar erkannt, sollen aber zukünftig keine weitere Berücksichtigung finden. Vielmehr sollen Differenzen, wie Behinderung oder Benachteiligung, „total egal“ (Z. 28) sein. Ähnlich zu Stefan und Nina greift Annika die Differenz Behinderung heraus und subsumiert andere unter der Formulierung „oder irgendwas“ (Z. 29). Unsicherheiten in der Thematisierung von Differenzen werden hier bei allen drei Studierenden deutlich. Anders als Stefan nimmt Annika Differenzen jedoch nicht als etwas wahr, das auszugleichen wäre. Diese Opposition zwischen beiden wird allerdings nicht thematisiert, sondern bleibt divergent.

Annikas Beitrag spricht zudem Dethematisierung und Thematisierung bzw. Dekategorisierung und Kategorisierung an. Die Studentin fordert einerseits die Dekategorisierung von Differenzen,

erkennt andererseits jedoch kaum Umsetzungschancen („das dann ja auch irgendwie ne @Utopie@ ist; ich weiß nicht wie sowas entstehen soll,“ (Z. 29f.)). Im folgenden Beispiel skizziert sie die erfahrene Handlungssohnmacht in einem Spannungsverhältnis aus theoretischer Handlungsanforderung und erlebter Handlungspraxis. Die Handlungsanforderung dokumentiert sich hier als hoch und zugleich ambivalent, da Klassifikationen von ihr schon als Beschreibungen von Merkmalen einer Person verstanden werden, wodurch die Individualität eines Menschen, die ihrer Aussage nach jedoch berücksichtigt werden soll, nicht beachtet wird. Die Beschreibung einer körperbehinderten Person als „die Person die im Rollstuhl sitzt“ (Z. 33) wird von ihr negativ gewertet. Annika erkennt hier zunächst die Klassifikation als behindert. Mit der Darstellung einer Handlungssohnmacht geht zugleich auch eine Handlungsentlastung der eigenen Person einher. Die vier Sekunden andauernde Sprechpause (Z. 30) stellt einen Bruch innerhalb der gesamten Aussage dar. Zum einen unterstreicht die Unterbrechung noch einmal das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen Utopie und Umsetzung, Zum anderen deutet sich an, dass die übrigen Diskussionsteilnehmenden ihre Ratlosigkeit teilen oder zumindest nachempfinden können. Erst in Zeile 35 validiert Lukas die Annahmen seiner Kommilitonin. Im Anschluss an diesen Abschnitt wird das aufgemachte Spannungsverhältnis jedoch, wie der nachstehende Sprecher*innenwechsel zeigt, weiter diskutiert und von Lukas sowie Stefan relativiert.

- 37 L: Das sehe ich genauso aber das ist ja überall so ob
 38 A: [Ja]
 39 L: das ein Menschen
 40 A: [Ja]
 41 L: mit Migrationshintergrund ob
 42 das Mann Frau sind oder so; ähm von daher also das finde ich auch normal allerdings kann man
 43 ähm das ja halt als positiv wahrnehmen; einfach eben dass das zur Vielfalt der Gesellschaft gehört
 44 so, wenn man damit
 45 A: [Mhmh]
 46 L: dann so mit umgeht würde ich sagen
 47 S: [Also dass die Wertung raus
 48 L: [Genau]
 49 A: [Mhmh]
 50 S: Beschreibung rausfällt weil ansonsten wir können uns nicht davon frei- freisprechen zu
 51 kategorisieren; unsere Sprache wie Kategorien funktioniert und haben ähm einfach kein anderes
 52 Beschreibungsinstrumentarium und äh genau einfach diese Wertung raus wäre gut zu lassen ()
 53 N: Mhmh (4)

Trotz der wechselseitigen Validierungen dokumentiert sich in dem obigen Abschnitt eine Divergenz zwischen Lukas und Annika, die nicht aufgedeckt wird. Lukas scheint es anders als seine Kommilitonin weniger problematisch wahrzunehmen, dass mithilfe von Kategorien Beschreibungen vorgenommen werden. Vielmehr sollten Differenzkategorien sowohl als „normal“ (Z. 42) als auch als Bestandteil gesellschaftlicher Vielfalt verstanden und so positiv konnotiert werden. Exemplarisch nennt er hier die Kategorien Migrationserfahrung und Geschlecht. Der Kern des von Annika umrissenen Konfliktes wird von ihm nicht erfasst und die von ihr dargestellte Handlungsanforderung reduziert. Zwar wechselt Annika in Zeile 45 von den bisherigen Validierungen in unbestimmte Ratifizierungen, doch wird der hier vorhandene Oppositionsgehalt nicht offengelegt. Dies könnte auf ein hohes Ansehen von Lukas in der Gruppe zurückzuführen sein, das sich auch schon zu Beginn der Sequenz andeutete. Ebenso könnte es auf einen normativen, vom Inklusionsbegriff ausgehenden Druck oder auf den Wunsch, einen

univoken Diskurs aufrechtzuerhalten, hinweisen. Eine Reduktion des von Annika aufgemachten Spannungsverhältnisses trägt sich auch in dem Sprecherwechsel ab Zeile 46 von Stefan und Lukas fort. Stefan greift die implizit in der Diskussion enthaltene Frage nach der Wertung von Kategorien bzw. Kategorisierungen auf und plädiert dazu, die „Wertung raus[zulassen]“ (Z. 47). Auch er reduziert so die von Annika aufgestellte Handlungsanforderung und weist, wie Lukas zuvor, eine Handlungsunsicherheit ab. Stattdessen präsentieren sich die beiden Studenten als handlungsfähig und negieren potenzielle Umsetzungsschwierigkeiten durch Reduktion der Handlungsanforderung. Inhaltlich besteht jedoch auch zwischen Lukas und Stefan eine Divergenz. Anders als Lukas fordert Stefan keine positive Wertung von Kategorien, sondern eine Nicht-Bewertung. Diese inhaltliche Differenz scheint für die beiden Studenten nicht relevant, da Lukas dennoch den Beitrag seines Kommilitonen validiert („Genau“ (Z. 48)). Es findet sich darüber hinaus ein weiterer Widerspruch innerhalb der Beiträge Stefans. Zu Beginn der Sequenz in den Zeilen 3ff. wertet der Student die Differenzen Behinderung und Benachteiligung negativ. Es liegt hier eine Divergenz zwischen dem Handlungsanspruch auf der kommunikativen Ebene und der eigenen konjunktiven Handlungspraxis vor.

Zur Absicherung der gemeinsamen Position mit Lukas stellt Stefan Kategorisierungen in Zeile 50ff. sprachlich als alternativlos dar. Veränderungsmöglichkeiten werden wiederholt nur in der mit der Kategorisierung verbundenen Bewertung gesehen. Durch das Aufzeigen der Alternativlosigkeit werden weitere inhaltliche Diskussionen um das Thema als sinnlos markiert und das Oberthema rituell beendet. Annika und Nina verhalten sich dazu unbestimmt (Z. 49 und Z. 53) und umgehen mögliche Positionierungen.

Rahmeninkongruenzen bleiben über die gesamte Sequenz immer wieder verdeckt. Gemeinsam ist den drei Studierenden Annika, Stefan und Lukas trotz bestehender Unterschiede, dass sie einen Handlungsbedarf, wenn auch in verschiedener Form – Kategorisierungen vermeiden, Kategorisierungen positiv konnotieren, Kategorisierungen nicht werten – erkennen. An den Handlungsbedarf stellen die Studierenden dabei jedoch unterschiedliche Ansprüche.

10.2.2 Sequenz 2: Umsetzung schulischer Inklusion ist schwierig

Das Oberthema ‚Umsetzung schulischer Inklusion ist schwierig‘ knüpft direkt an eine Sequenz an, in der gelungene Beispiele für Inklusion diskutiert wurden. Stefan berichtet hier von dem bereits aus der ersten Diskussion bekannten Seminar ‚Gemeinsam Lernen‘ für Studierende der Sonderpädagogik und behinderte Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung. Mit dem nachstehenden Beitrag bestätigt er sein Beispiel als inklusiv und initiiert nachfolgend das neue Oberthema.

- 1 S: Von daher sehe ich das als gelungenes Beispiel; ansonsten so im Alltag, bin in vielen Schulen
 2 unterwegs da sehe ich es das halt (.) eher nicht; also von da ist die Freiwilligkeit der Teilnahme
 3 natürlich in kleinster Weise gegeben; das ist der Schulkontext; das ist ein Zwangskontext immer; und
 4 ähm ja dies Umdenken findet nicht statt; also ich bin viel in der Grundschule; und ähm ja wie in
 5 Inklusion da gehandhabt wird da ist der äh Förderschullehrer der für die gesamte Grundversorgung
 6 da ist (.) der übliche Usus dort in der Schule ist sie nimmt sich die Kinder einzeln raus (.) Punkt
 7 A: [Also du
 8 meinst jetzt auf Kinder speziell?
 9 S: [Mhh; schwierig

Stefan eröffnet in seinem Beitrag ein Spannungsverhältnis zwischen der Umsetzung von Inklusion in der Universität und im schulischen Alltag. In letzterem sei Inklusion anders als in der Universität „eher nicht“ (Z. 2) zu beobachten, da es sich zum einen qua Schulpflicht „immer“ (Z. 3) um einen

Zwangskontext handele, d.h. die Teilnahme im Gegenteil zur Seminarteilnahme nicht freiwillig sei. Zum anderen finde im Handlungsfeld Schule „dies[es] Umdenken“ (Z. 4) nicht statt, was er an zwei unterschiedlichen Punkten – der Personalversorgung an Grundschulen und der separierenden sonderpädagogischen Förderung von Schüler*innen (äußere Differenzierung) – festmacht. Beides erkennt er nicht als veränderbar, sondern aufgrund seiner Erfahrung als „übliche[n] Usus“ (Z. 6) und damit als strukturell verankert. Potenzieller Handlungsspielraum, schulische Inklusion zu realisieren, wird durch den Abschluss „Punkt“ (Z. 6) weiter reduziert. Die Verantwortung, schulische Inklusion umzusetzen, obliegt seiner Ansicht nach dem bestehenden System. Inhaltlich thematisiert Stefan drei Aspekte, die Inklusion seiner Meinung nach erschweren (Zwangskontext, Personalversorgung und förderungsbezogene, äußere Differenzierung), führt diese jedoch nur oberflächlich aus. Hauptsächlich verdeutlicht er mit seiner Aussage, dass schulische Inklusion seiner Erfahrung nach im Alltag nicht stattfindet und vielmehr ein theoretisches Konstrukt ist, welches nur im geschützten universitären Seminarkontext realisierbar ist. Die Gültigkeit dieser Wahrnehmung betont der Student mit seinem anscheinend alltäglichen Einsatz in „vielen Schulen“ (Z. 1) und seiner daraus vermeintlich resultierenden großen Erfahrung mit schulischer Inklusion. Stefan präsentiert sich auf diese Weise selbst als besonders wissend und erfahren, was ihn, unterstützt durch das Ende der Aussage „Punkt“ (Z. 6), dominant im Diskurs erscheinen lässt. Inhaltlich werden die angesprochenen Aspekte von den anderen Diskussionsteilnehmenden nicht einzeln aufgegriffen. Vielmehr initiiert Stefan mit seinem Beitrag einen Austausch über Schwierigkeiten schulischer Inklusion. Die Bezugsrahmen von Annikas exmanenter Nachfrage (Z. 7f.) sowie die Antwort von Stefan (Z. 9) bleiben unverständlich. Unter Einbezug des nachstehenden Sprecher*innenwechsels deuten sich Bemühungen Annikas an, mit ihrer Nachfrage zu einem Unterthemenwechsel überzuleiten.

- 10 A: [Ja, auf jeden Fall schwierig; aber weil es dann ja auch
 11 schon wieder von Lehrkräften so gelebt wird dass Inklusion eigentlich gar nicht möglich ist; aber
 12 wenn man sich jetzt die Pause anguckt oder den Spielplatz und da spielen ja
 13 N: [Mhh
 14 A: [Kinder; das ist ja total
 15 egal also die nehmen sich ja wirklich so komplett wie sie sind da; da wird findeste nicht?
 16 L: [Doch nein ()
 17 A: [Weil du
 18 ()
 19 L: [Ich hab genickt
 20 A: [Achso; ähm die nehmen sich ja komplett wie sie sind und das ist ja dann total irr-
 21 irrelevant ob die sogar dieselbe Sprache sprechen oder ob die eine Benachteiligung oder ne
 22 Behinderung haben, aus welchem sozialen Umfeld die kommen das ist total egal; und dann
 23 wiederum wird es aber iner Schule irgendwie so schwer gemacht dass es doch irgendwie nicht
 24 klappt;

Den Bezugsrahmen weiterhin unklar lassend, validiert Annika zunächst vermeintliche Schwierigkeiten, bevor sie zu ihrem eigentlichen Thema überleitet. Inhaltlich führt sie an, dass schulische Inklusion aufgrund des Verhaltens von Lehrkräften nicht zu realisieren, eine Umsetzung von Inklusion in nicht unterrichtsbezogenen Kontexten jedoch möglich sei. Die Studentin trägt so den positiven Horizont, schulische Inklusion sei schwierig oder nicht realisierbar, fort. Gleichzeitig wird Inklusion normativ als zu befürwortende Handlungsmaxime konnotiert. Die Verantwortung für die mangelhafte Umsetzung wird in diesem Fall den Lehrkräften zugesprochen, die Inklusion nicht ‚leben‘. Inklusion kann demzufolge nur realisiert werden, wenn sie ganzheitlich „gelebt wird“ (Z. 11). Es dokumentiert sich hier ein sehr hoher Anspruch an Lehr-

personen. Entsprechende Umsetzungsbarrieren scheinen strukturell in den Lebensweisen verankert und nicht zu beeinflussen. Über den gesamten Diskursabschnitt hinweg unterscheidet Annika dabei nur zwischen Kindern und Lehrkräften, weitere Erwachsene werden nicht thematisiert. Anders als die Kinder werden Lehrkräfte nur in ihrer beruflichen Rolle angesprochen, auch wenn durch die Verwendung des Verbs ‚leben‘ diese Adressierung nicht konsequent aufrechterhalten wird. Es erfolgt so eine Deprofessionalisierung von Lehrer*innen. Inklusion wird nicht als berufliche Aufgabe erkannt, sondern als ein frei wählbarer Lebensstil interpretiert.

Der Umsetzung schulischer Inklusion, insbesondere durch Lehrkräfte, wird dabei nur ein geringes Enaktierungspotenzial zugesprochen. Nicht unterrichts- oder leistungsbezogenen Kontexten, wie der Pause oder dem Spielplatz, spricht Annika hingegen oberflächlich ein großes Umsetzungspotenzial zu, da Kindern, so nimmt sie an, Differenzen „total egal“ (Z. 14f.) seine und sie diese nicht bewerten würden („die nehmen sich ja komplett wie sie sind“ (Z. 20)). Differenzen werden Annika zufolge erst in schulischen, vermutlich unterrichtsbezogenen, Kontexten relevant und damit Inklusion erschwert. Die gesellschaftliche Sozialisierung von Kindern vor Eintritt in die Schule bleibt vollkommen unberücksichtigt. Unter Inklusion versteht die Diskussionsteilnehmerin entsprechend den wertfreien Umgang mit unterschiedlichen Differenzen. Die bereits in Sequenz 1 thematisierte Bedeutung der Adressierung von Differenz im Inklusionsdiskurs wird auf diese Weise noch einmal Ausdruck verlieren. An der Auflistung möglicher von Marginalisierung bedrohter Gruppenzugehörigkeiten deutet sich darüber hinaus ein differenztheoretisches Wissen der Studentin um soziale (Bildungs-)Gerechtigkeit und Praktiken von Ein- und Ausschluss an. Annika zeichnet hier ein romantisiertes Bild von kindlichen Freispielphasen, in denen Differenzpraktiken zwischen Kindern nivelliert werden, was insbesondere durch die Verwendung starker, absoluter Formulierungen, wie „komplett“ (Z. 20) oder „total irr-irrelevant“ (Z. 20f.) unterstützt wird. Potenziale schulischer Inklusion werden abschließend noch einmal negiert („dann wiederum wird es aber in der Schule irgendwie so schwer gemacht dass es doch irgendwie nicht klappt;“ (Z. 22ff.)). Handlungs- oder Veränderungsspielraum wird hier weiterhin nicht erkannt. Schule bedeutet dabei für sie vor allem Unterricht. Pausensituationen sind davon ausgeschlossen, da sie inklusive Peer-Interaktionen erlauben.

Innerhalb der thematischen Abhandlung Annikas findet sich in Zeile 14f. ein kurzer Moment der Verunsicherung, wenn sie Lukas auffordert, sich zu positionieren, worauf hin dieser sich schnell erklärt sowie seine Zustimmung bekräftigt. An dem kurzen Wechselspiel aus Nachfrage, Erklärung und Validierung deutet sich einerseits, wie auch schon in Sequenz 1, leicht eine besondere Relevanz der Beiträge von Lukas innerhalb der Gruppe, sowie andererseits die Bedeutung gegenseitiger Rückversicherungen oder Bestätigungen und damit eine implizit zugrundeliegende Unsicherheit innerhalb der Diskussion an.

Im Folgenden wird die von Annika eingebrachte Thematik bezüglich der Umsetzung von Inklusion in Peer-Interaktionen zunächst nicht weiter durch die anderen Diskussionsteilnehmenden aufgegriffen, sondern ein weiterer Punkt von Nina eingebracht, der den positiven Gegenhorizont ‚schulische Inklusion ist schwierig‘ fortträgt und eine weitere Begründung dafür sucht.

- 25 N: Aber ich glaube das kommt auch dadurch dass es eben auch ne das war halt einfach (.) die Inklusion
 26 ja ne EU-Maßnahme und vorher gab es ja auch schon viele Projektschulen die schon darauf
 27 hingearbeitet haben ähm; ich kann mich noch ähm an Herrn Meyer³⁹ erinnern; dass da auch
 28 zwei Lehrkräfte waren; die ähm das von sich aus schon immer ähm eine Förderschullehrerin eine
 29 Grundschullehrerin und die kamen von der IGS Himmelblau die haben das früher schon immer (.)
 30 waren die doppelt gesteckt in der Klasse und haben halt auch eben Inklusionskinder gehabt;

39 Dozent aus den Erziehungswissenschaften

- 31 A: Mhmh
 32 N: [Und das war dann halt; ähm (.) da waren die Betreuungsstunden noch mehr
 33 S: [Mh]
 34 N: und das war das
 35 halt viel besser funktioniert und die sagen und die haben selber gesagt seitdem es (.) Inklusion zum
 36 Rahmen also zum ähm
 37 S: [°Verpflichtend wurde°
 38 N: [Genau verpflichtend wurde; und damit die
 39 Rahmenbedingungen auch umgesteckt wurden also was auch die Betreuungsstunden angeht; ist das
 40 halt alles einfach nicht mehr so einfach und dadurch dass (.) ähm die Lehrkräfte teilweise da gar
 41 nicht darauf vorbereitet waren; viele sich; (.) also das habe ich persönlich auch in den Schulen erlebt
 42 vor al- also einige haben auch da gar keine Lust zu; also ähm auch keine Lust Ideen zu ähm
 43 entwickeln andere sind total gehen darin auf und haben auch Lust und Spaß daran das umzusetzen;
 44 (.) ähm aber ich glaube viele sind einfach überfordert mit der Situation; und dann ähm es hat auf
 45 jeden Fall schon gute Ansätze gegen obwohl obwohl ich war auch an einer Schule das war auch eher
 46 so Integrationsklasse anstatt Inklusion aber es waren auf jeden Fall schon Ansätze da
 47 L: Ja
 48 N: [Ich glaube es wurde dann so ein bisschen auch die Entwicklung beeinträchtigt durch die (.)

Nina stellt Inklusion in diesem Unterthema als eine anscheinend unüberlegte, politische „EU-Maßnahme“ (Z. 26) dar. Zwar erkennt sie eine politische Relevanz von Inklusion, doch erfolgt eine starke Herabstufung von einem Menschenrecht zu einer anscheinend überflüssigen politischen Maßnahme, die zuvor bestehende und als gut bewertete Einzelprojekte und deren Handlungsfähigkeit einschränkt. Es wird weder eine Notwendigkeit noch eine Sinnhaftigkeit in einer politischen Unterstützung von Inklusion erkannt. Vielmehr wird Inklusion als von außen diktiert erlebt und negativ konnotiert. Die Tatsache, dass durch die UN-BRK Schüler*innen aller Schulen und nicht nur von Projektschulen inklusiv unterrichtet werden, bleibt unberücksichtigt. Kritik an dieser Position oder eine Richtigstellung des sachlich unzutreffenden Verständnisses von Inklusion als Maßnahme der europäischen Union erfolgen nicht. Stattdessen positionieren sich die anderen Diskussionsteilnehmenden nicht. Nina belegt ihre Argumentation mit einem im Rahmen eines Gastvortrages an der Universität gehörten Erfahrungsbericht von zwei Lehrer*innen, die durch die flächendeckende Einführung schulischer Inklusion beeinträchtigte Rahmenbedingungen, wie weniger Betreuungsstunden und Unterricht in Doppelsteckung, beschrieben hätten. Viel gemeinsamer Unterricht sonder- und regelpädagogischer Lehrkräfte wird dabei als gewinnbringende Bedingung für inklusiven Unterricht verstanden. Die Studierende kann die Veränderungen durch die vermeintliche „EU-Maßnahme“ (Z. 26) nur grob umschreiben, weshalb anzunehmen ist, dass sie sich an den Vortrag nur ungenau erinnert und über keine eigenen Informationen oder Erfahrungen verfügt. Ab Zeile 38 ändert sich der Schwerpunkt in Ninas Argumentation, indem sie fehlende Vorbereitung, Überforderung sowie mangelnde Motivation von Lehrkräften, basierend auf eigenen Erfahrungen, als weitere Schwierigkeiten schulischer Inklusion benennt. Diese eher negativen Erfahrungen werden dabei unstrukturiert und phrasenhaft umrissenen positiven Erfahrungen gegenübergestellt („also einige haben auch da gar keine Lust zu; also ähm auch keine Lust Ideen zu ähm entwickeln andere sind total gehen darin auf und haben auch Lust und Spaß daran das umzusetzen;“ (Z. 42f.)). Die Realisierung schulischer Inklusion scheint ihrer Erfahrung nach dem Belieben der jeweiligen Lehrkräfte überlassen. Den Sprechbeitrag Ninas im Gesamten in den Blick nehmend lässt sich der Aufbau einer klassischen Argumentation erkennen, in der Pro- und Kontra-Argumente gegeneinander aufgewogen werden. So eröffnet Nina dieses Unterthema mit einer negativen Rahmung von

Inklusion, betont jedoch nachfolgend das Vorhandensein positiver Ansätze („aber es waren auf jeden Fall schon Ansätze da“ (Z. 46)), bevor sie in einem abschließenden Satz sehr allgemein Beeinträchtigungen in der Entwicklung von Inklusion resümiert und mit einer, wenn auch rituell scheinenden, Stellungnahme die Argumentation beendet. Es dokumentiert sich ein Dilemma der Studierenden zwischen dem Pflichtgefühl, Inklusion befürworten zu müssen, und der Ablehnung schulischer Inklusion. Letztere wird in der Konklusion in Zeile 48 nur implizit deutlich. Ähnlich zu Annika wird von Nina ein normativer Anspruch, schulische Inklusion zu erreichen, wahrgenommen. Dieser wird von ihr aber stärker angezweifelt. Gemein ist beiden eine Argumentation, durch die Lehrpersonen von einer persönlichen Verantwortung für schulische Inklusion entlastet werden.

Ninas Beitrag wird, wie auch der von Stefan und Annika zuvor, nicht weiter diskutiert, sondern die parallele Diskursorganisation aufrechterhalten. Lukas führt anschließend weitere Gründe für Schwierigkeiten schulischer Inklusion aus.

- 49 L: Ich finde
 50 N: [()]
 51 L: um auf dich nochmal zurück zu kommen; genau das sehe ich genauso ich hab nur das
 52 nur das Beispiel gerade; ich habe an Kindergarten gedacht
 53 A: [Mhh]
 54 L: [Genau im Kindergarten ist es so dass
 55 alle zusammenspielen und da erst mal so keine keine Unterschiede gemacht werden und ich glaube
 56 das liegt einfach daran, dass in der Schule da hast du ja immer vor allem warum die Lehrer auch
 57 immer so genervt davon sind da hast du ja immer dein dein Klassenziel und
 58 N: [Mhh]
 59 L: und deine Noten und da
 60 da wird immer so ne Gleichmacherei also so eine Homogenisierung wird da ja betrieben
 61 N: [Mh]
 62 L: [Und wenn
 63 dann noch ähm Kinder dazukommen; Menschen mit Behinderung; die dem vielleicht
 64 nicht standhalten; ähm das erweitert dieses Spreck- äh Spektrum von von unterschiedlicher
 65 Leistungsbandbreite w- äh äh vergrößert das ja nochmal total; und die werden dann halt ganz
 66 einfach anders behandelt wie genau die kriegen dann irgendwie nen anderen oder nen eigenen
 67 Lehrplan und die anderen nicht und dadurch wird das eher so also festgezurr dass äh dass die als
 68 behindert und die als in Anführungszeichen normal dargestellt werden; ich glaube das liegt einfach
 69 auch am Schulsystem du kannst es einfach von der Institution Schule kannst du es so wie es bisher ist
 70 noch gar nicht ändern;

Nach einer kurzen Aushandlung zwischen Nina und Lukas (Zeile 49f.), wer inhaltlich den Diskurs fortführt, greift Lukas auf den zuvor von Annika thematisierten Umgang mit Differenzen von Kindern (Z. 7-24) zurück, validiert deren Position noch einmal deutlich („genau das sehe ich genauso“ (Z. 51)) und ergänzt den Kindergarten als potenzielles Handlungsfeld für Inklusion. Zunächst aufgetretene Unsicherheiten bezüglich geteilter Erfahrungen werden so von ihm noch einmal durch die explizite Zustimmung ausgeräumt. Der Kindergarten wird von Lukas als Ort des Zusammenspiels aller Kinder idealistisch gezeichnet. Es finden sich hier Ähnlichkeiten zu Annikas Idealisierung von Pausen oder Spielplatzsituationen. Inklusion wird von Lukas in dieser Form der Peer-Interaktionen ein hohes Enaktierungspotenzial zugesprochen. In Schule werden anders als in diesen „Unterschiede gemacht“ (Z. 55) und damit Inklusion nicht umgesetzt. Das Wort Schule wird dabei von Lukas wie von Annika gleichbedeutend mit Unterricht verwendet. Inklusion ist im unterrichtsbezogenen Kontext seiner Ansicht nach nicht möglich,

da dieser immer mit dem Anspruch, ein Leistungsziel zu erreichen, d.h. entweder mit einem Lernziel oder Schulnoten, verbunden sei. Die Verwendung des Begriffs „Klassenziel“ (Z. 57) dokumentiert überdies, dass anscheinend alle Schüler*innen das gleiche Lernziel erreichen müssen. Der Druck, ein entsprechendes Leistungsziel zu erreichen, verhindert für ihn folglich die Umsetzung schulischer Inklusion. Leistungsanforderungen werden als Gegenpol zu freien Spielsituationen dargestellt; nur in letzteren ist Inklusion möglich. Schulischer Leistungsdruck wird nicht nur als Grenze von Inklusion gesehen, sondern auch als Entschuldigung für die Ablehnung schulischer Inklusion verstanden. Die hier inhärente Legitimation von Exklusion wird in einer Anerkennung des Genervt-Seins von Lehrkräften verharmlost („warum die Lehrer auch immer so genervt davon sind“ (Z. 56f.)). Veränderungspotenzial oder die Rolle von Lehrkräften als Konstrukteur*innen von Unterricht werden nicht erkannt, sondern Verantwortung dem schulischen Leistungsdruck zugeschrieben. Leistung wird dabei durchweg im Gegensatz zu Inklusion negativ konnotiert. Folgen einer Leistungsfokussierung seien hingegen eine Homogenisierung der Schüler*innenschaft; dies bedeutet damit in Lukas' Verständnis von Inklusion eine Förderung von Exklusion. Ab Zeile 62 elaboriert der Student die inklusive Beschulung behinderter Kinder, die seiner Ansicht nach die Leistungsheterogenität innerhalb einer Lerngruppe „nochmal total;“ (Z. 65) erweitert. Trotz des Schulbezugs adressiert Lukas behinderte Schüler*innen nicht als Schüler*innen, sondern als „Kinder (...) Menschen mit Behinderung; die dem vielleicht nicht standhalten“ (Z. 63f.). Sie werden so als leistungsunfähig und nicht belastbar charakterisiert. Darüber hinaus stellen sie aus seiner Perspektive eine zusätzliche Belastung für einen leistungsorientierten Unterricht einer heterogenen Lerngruppe dar, was sich unter anderem an der Formulierung „und wenn dann noch ähm [die behinderten] Kinder dazu kommen“ (Z. 62f.) andeutet. Behinderte Schüler*innen erfüllen für ihn folglich schulische Leistungsnormen nicht, was nicht nur zu einem Absprechen der Schüler*innenrolle führt, sondern für Lukas auch zu einer spezifischen Behandlung und einem gesonderten Lehrplan. Sowohl eine Lernziendifferenzierung als auch eine individuell abgestimmte Förderung werden von ihm demnach als nicht inklusiv verstanden. Vielmehr betone eine solche Differenzierung zwischen behinderten und „in Anführungszeichen normal dargestellt[en]“ (Z. 68) Schüler*innen die Differenz Behinderung und verfestigte Stigmatisierung. Das verbale in Anführungszeichensetzen der Zuschreibung ‚normal‘ soll dabei einen persönlichen Abstand zu der Zuschreibung markieren. Es dokumentieren sich hier, wie auch in dem häufigen Ersetzen von Benennungen für behinderte Kinder durch Pronomen (z. B. „wie genau die kriegen dann“ (Z. 66)) zu erkennen, Schwierigkeiten, Differenz in einer Form, die ihm normativ angemessen scheint, zu thematisieren. Darüber hinaus zeigt sich an der Formulierung „normal dargestellt“ (Z. 68) ein Wissen des Studenten darüber, dass Klassifizierungen oder Kategorisierungen, wie ‚behindert‘ und ‚normal‘ sozial zugeschrieben sind.

Beendet werden seine Ausführungen mit einer erneuten Verantwortungsabgabe, indem er darauf verweist, dass das System Schule „so wie es bisher ist“ (Z. 69) keine Veränderung des Leistungsdrucks und der Verstärkung von Unterschieden zulässt und Inklusion deshalb nicht umsetzbar ist. Ein eigener Handlungsspielraum wird nicht erkannt, hingegen wird eine Abhängigkeit vom bestehenden System aufgezeigt.

Im Diskursverlauf wird, ohne ein Eingehen auf die Ausführungen von Lukas, durch Annika ein weiterer Grund für Schwierigkeiten in der schulischen Umsetzung von Inklusion thematisiert. Neben der Einschränkung des Enaktierungspotenzials schulischer Inklusion erfolgt eine weitere Abgabe der eigenen Handlungsverantwortung. Zur Vermeidung von Redundanzen wird diese Sequenz nicht näher dargestellt, sondern eine dritte Sequenz exemplarisch ausgewählt.

10.2.3 Sequenz 3: Behandlung von Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung

In der im Folgenden näher betrachteten Sequenz werden Bedingungen schulischer Inklusion von den Diskussionsteilnehmenden verhandelt. Der Passage geht eine Frage der Moderatorin nach der Rolle von Inklusion im Leben der Gruppenmitglieder voraus, mit der vorausgesetzt wird, dass Inklusion für die Studierenden von Relevanz ist. Mit der Bezugnahme auf das gesamte Leben wird explizit auch nach Einflüssen im Privatleben gefragt.

- 1 Mo: Welche Rolle hat Inklusion denn in eurem Leben? (3)
- 2 S: Also das ist jetzt nicht so dass ich @morgens aufwache@ und sage ey ich gehe mit dem Gedanken der
3 Inklusion in die Schule; ich denke dass ist eher mittlerweile so ne stückweit ne Haltung die ich habe;
4 über die ich nicht bewusst nachdenke also äh ich habe vorhin schon erzählt ich bin seit paar
5 Monaten stellvertretende Lehrkraft und irgendwie wenn Lehrer ausfallen an der Schule oder so dann
6 komme ich halt in die Klasse und ich erlebe gerade auch die verhaltensauffälligen Kinder; dass sind
7 die die ich toll finde wenn die da in der Klasse sind; die bringen n bisschen Leben in die Bude und
8 stellen mich ein bisschen vor eine Herausforderung und ein bisschen umzudenken; ähm ja bei dem
9 einen Schüler dass fand ich ganz spannend weil der ist nur eine Stunde im Unterricht und dann
10 haben die da son Konzept mit nem lokalen privaten Träger; ähm von der Jugendhilfe dass dieses
11 Kind mit rausgenommen wird; und an nem speziellen Ort gefördert wird weil es einfach diese Zeit in
12 der Klasse nicht verbringen könnte; ähm weil es sonst extrem auffällig, hatte ich nicht mal
13 ansatzweise den Eindruck dass das so ist also ich hätte diesen Jungen gerne den ganzen Tag bei mir
14 behalten; weil wir hatten in der ersten Stunde ne kleine Reiberei; er wollte nichts machen ne alle
15 Kinder haben einen Arbeitsauftrag von mir gekriegt aber während der Arbeitsauftrag gestellt war
16 hatte ich Zeit für dieses Kind und bin da hingegangen hab mich mit ihm über seine Morgen
17 unterhalten weil ich gemerkt habe irgendwas war scheiße
- 18 L: [Also warst du da alleine in der Klasse eigentlich?
- 19 S: Ja alleine in der Klasse beziehungsweise es war noch ne ähm ne Integrationshelferin fürn anderes
20 Kind mit drinne; und ähm genau die hat dann da bei ihrem Jungen da gesessen und ich habe mich
21 dann halt da mit ihm unterhalten und dann irgendwann einfach nur ne und jetzt guck mal dass du
22 wenigstens n bisschen was machst und dann hat er halt alle seine Sachen gemacht und dann habe
23 ich gedacht jo ich habe mich selber @gut gefühlt@ ich habe es hingekriegt und dachte ja warum
24 geht der Junge jetzt in der zweiten Stunde, das hätte er bestimmt auch locker mit mir hingekriegt
- 25 A: Mhh

Zu Beginn des Beitrages von Stefan zeigt sich, dass er zwar die Ausrichtung der Frage der Moderatorin auf das Privatleben wahrgenommen hat („Also das ist jetzt nicht so dass ich @morgens aufwache@ und sage ey“ (Z. 2)), dieser jedoch nicht nach nachkommt, sondern die Bedeutung von Inklusion wiederholt auf den beruflichen Kontext bezieht. Inklusion sei dabei vor allem eine unbewusste Haltung, die seinem beruflichen Handeln zugrunde liege. Wie sich dies in der Handlungspraxis ausgestaltet, exemplifiziert der Student im Weiteren mit einem Beispiel aus seiner Arbeit als stellvertretende Lehrkraft. Es sind hier Rückschlüsse auf Vorstellungen des Studenten zur Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte im inklusiven Unterricht möglich. Er leitet dabei ein Unterthema ein, dass die Behandlung von Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung im Unterricht diskutiert. In seiner Arbeit interessiert sich Stefan seiner Aussage zufolge insbesondere für verhaltensauffällige Schüler*innen, die er „toll finde“ (Z. 7), da sie „n bisschen Leben in die Bude“ (Z. 7) bringen und ihn herausfordern würden. Der Studierende hebt diese vermeintliche Schüler*innengruppe nicht nur besonders aus der Schüler*innenschaft heraus und pauschalisiert sie als extrovertiert sowie schwierig, sondern nutzt diese Charakterisierung der Schüler*innen sowohl zur Präsentation

der eigenen sonderpädagogischen Kompetenzen als auch zur Verbesserung des eigenen Selbstwirksamkeitserlebens („ich habe mich selber @gut gefühlt@ ich habe es hingekriegt“ (Z. 23)). Die konstruierte Abweichung der Schüler*innen von einer Verhaltensnorm steigert dabei die eigene Kompetenzwahrnehmung. Anders als ein System aus Jugendhilfe und Lehrpersonen gelinge es ihm, durch zusätzliche Aufmerksamkeit und durch Interesse, eine Beziehung zu dem Schüler aufzubauen und ihm zum Arbeiten zu ermuntern. Seine Kompetenzen beurteilt er auf diese Weise wiederholt höher als die bereits ausgebildeter Lehrkräfte und der Jugendhilfe, was sich auch in der Aussage manifestiert, dass er „diesen Jungen gerne den ganzen Tag bei [sich] behalten“ (Z. 13f.) wolle und der Schüler es „bestimmt auch locker mit [ihm] hingekriegt“ (Z. 24) hätte. Regelpädagogische Lehrkräfte und Jugendhilfe werden dabei zu einem negativen Gegenhorizont, da sie Inklusion aus seiner Sicht einschränken und den Schüler aus dem Unterricht nehmen. Sich selbst stellt Stefan als positiven Horizont dar, da er schulische Inklusion trotz vermeintlich schwieriger Bedingungen möglich macht. Die Nachfrage von Lukas in Zeile 18 unterstützt die Selbstpräsentation seines Kommilitonen zusätzlich. An den zitierten Formulierungen dokumentiert sich darüber hinaus, wie auch in der gesamten Sprechbewegung, eine unverhältnismäßig emotionale Beziehung zu dem Schüler. Andere Schüler*innen, auch Schüler*innen mit anderem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, scheinen weniger im Verantwortungsbereich einer sonderpädagogischen Lehrkraft zu liegen, da sie von ihm zwar einen Arbeitsauftrag erhalten und/oder durch eine Integrationshelferin unterstützt, aber nicht weiter beachtet werden. Auch eine fachliche bzw. unterrichtsbezogene Förderung wird hinter Beziehungsarbeit zurückgestellt. Für den beschriebenen Schüler wird Beziehungsarbeit als höher relevant eingestuft als unterrichtsbezogene Förderung. Darüber hinaus werden die Schüler*innen nicht in ihrer Rolle als Schüler*innen adressiert, sondern vornehmlich als Kinder gesehen, was noch einmal die Bedeutung von Beziehungsarbeit und einer ganzheitlichen Betrachtung unterstreicht.

Im Vergleich zu den vorherigen Sequenzen findet sich hier eine deutlichere Verantwortungsübernahme für die Umsetzung schulischer Inklusion, auch wenn diese sich auf die Beziehungsarbeit mit als verhaltensauffällig kategorisierten Schüler*innen bezieht. Nina greift im nachstehend abgebildeten Sprecher*innenwechsel inhaltlich die Darstellung regelpädagogischer Lehrkräfte als negativen Gegenhorizont von Inklusion auf und elaboriert diesen. Eine Diskussion über die Rolle von Inklusion im Leben, insbesondere im Privatleben, der Diskussionsteilnehmenden, wie von der Moderatorin zu Beginn der Sequenz initiiert, erfolgt damit endgültig nicht.

26 N: Aber das ist dann wieder ganz oft dass Lehrkräfte halt auch dann wieder ihr; ihre sto- also die müssen
27 den den Unterrichtsinhalt vermitteln und gar nicht dann so auf die persönliche äh Schüler

28 S: [°Genau°]

29 N: ein- auf

30 die Bedürfnisse eingehen; und ich hatte auch mal so eine Erfahrung die eine Lehrerin ging kam
31 überhaupt gar nicht. das war auch ne Schüler mit Migrationshintergrund und der war auch sehr
32 verhaltensauffällig; und ist dann auch wirklich oft durch die Klasse gerannt und ähm auch raus
33 gerannt und hat auch äh also der war hat dann auch die Lehrerin auch bedroht und dann (.) also die
34 Lehrerin kam echt absolut gar nicht mit ihm zurecht und dann kam ne andere Lehrerin und der saß
35 auf seinem Platz; und total ruhig; und die hat es nämlich so gemacht die hat ihm zwischendurch
36 Aufmerksamkeit gewidmet und hat auch gesagt du ich hab kein Problem mit dir ähm (.) und dass er
37 sie mag aber das Verhalten das geht grad einfach nicht und dann wenn er grad mal fünf Minuten
38 Pause braucht oder hat auch gefragt was mit ihm denn los ist; zum Beispiel du hast ja auch gemerkt
39 dass er dann morgens irgendwie

40 S: [Ja genau der kam mit so nem Gesicht rein

- 41 N: [Ja und dann dann müssen
 42 die Kinder und dann ist das ja auch klar das können wir ja dann auch nicht und uns direkt auf den
 43 Unterrichtsinhalt konzentrieren; und wenn man dann auf die Schüler eingeht; (.) und dann kann
 44 man () schon mal

Inklusiver Unterricht wird von Nina und Stefan vor allem individualpädagogisch ausgelegt und kann ihrer Ansicht nach nur durch Beziehungsarbeit gelingen, wozu das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse oder Zeigen von Aufmerksamkeit gehöre. Eine fachliche Zentrierung, wie sie insbesondere von regelpädagogischen Lehrkräften ausgeübt werde, sei hingegen beeinträchtigend für Inklusion. Das Gelingen inklusiven Unterrichts wird dabei vor allem an dem Umgang mit als verhaltensauffällig wahrgenommenen Schüler*innen festgemacht, welche entsprechend als dessen Adressat*innen hervorgehoben und wiederholt als extrem herausfordernd sowie als von gesellschaftlichen Verhaltensnormen abweichend dargestellt werden. Der Umgang mit diesen Schüler*innen wird zudem als sonderpädagogische Expertise verstanden. Eine eindeutige Zuordnung entsprechender Kompetenzen zu sonderpädagogischem Handeln findet sich in der abschließenden Aussage Ninas, wenn sie noch einmal darauf hinweist, dass sie sich in Fällen, wie dem Beispiel, nicht auf den fachlichen Lerngegenstand konzentrieren könnten, sondern die individuellen Schüler*innen im Vordergrund stehen müssten („dann ist das ja auch klar das können wir ja dann auch nicht und uns direkt auf den Unterrichtsinhalt konzentrieren“ (Z. 42f.)). Die Vermittlung von Fachinhalten wird hier weiterhin sekundär behandelt und in den Verantwortungsbereich der Regelpädagogik verschoben. Anzumerken ist, dass die Studierenden im Kontext von regelpädagogischen Lehrkräften immer wieder von Lehrkräften oder Lehrer*innen sprechen, ihre eigene spätere Berufsgruppe davon aber abgrenzen. Möglicherweise dokumentieren sich an dieser sprachlichen Differenzierung die unterschiedlichen Rollenzuweisungen im inklusiven Unterricht.

Mit der hier vorgeschlagenen Verantwortungsübernahme für diese Schüler*innen mit zugeschriebenen Verhaltensauffälligkeiten übernehmen sie, anders als in den ersten beiden Sequenzen zu diesem Erhebungszeitpunkt, indirekt Verantwortung für schulische Inklusion. Die wechselseitigen Validierungen der beiden Studierenden dokumentieren einen diesbezüglichen konjunktiven Erfahrungsraum. In Zeile 29ff. exemplifiziert Nina diesen mit dem Beispiel eines als verhaltensauffällig dargestellten Schülers mit Migrationserfahrung, der bei unterschiedlichen Lehrerinnen unterschiedliche Verhaltensweisen gezeigt habe („also die Lehrerin kam echt absolut gar nicht mit ihm zurecht und dann kam ne andere Lehrerin und der saß auf seinem Platz; und total ruhig;“ (Z. 33ff.)). Die Differenz Migrationserfahrung sowie die ausführliche Darstellung der Verhaltensweisen des Schülers („ist dann auch wirklich oft durch die Klasse gerannt und ähm auch raus gerannt und hat auch äh also der war hat dann auch die Lehrerin auch bedroht“ (Z. 32f.)) werden hier genutzt, um die Abweichung des Schülers von einer Norm zu verdeutlichen und den davon ausgehenden Anspruch an sonderpädagogisches Handeln besonders hervorzuheben. Dem eigenen Anspruch aus den ersten beiden Sequenzen, Differenz zu dethematisieren und nicht als Form der Klassifizierung zu nutzen, wird nicht nachgekommen. Das Oberthema ‚Behandlung von Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung‘ wird im Folgenden nicht fortgetragen. Stattdessen erfolgt ein Wechsel des Schwerpunkts durch Lukas, in dem sich wiederholt ein Spannungsverhältnis zwischen einem normativen Anspruch, Inklusion umzusetzen, und dem Erkennen von Herausforderungen in der praktischen Umsetzung dokumentiert. Zur Vermeidung von Redundanzen wird die Sequenz nicht weiter betrachtet.

10.2.4 Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 3 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Die Diskussion zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird stark durch Divergenzen sowohl zwischen den Diskussionsteilnehmenden als auch innerhalb der Positionierungen einzelner Studierender sowie durch bestehende Ambivalenzen oder Spannungsverhältnisse geprägt, die nicht expliziert werden. So dokumentiert sich die Umsetzung (schulischer) Inklusion in allen Sequenzen als berufliche Handlungsanforderung, zugleich werden aber immer wieder Grenzen schulischer Inklusion aufgezeigt, womit sich die Studierenden vor einem möglichen Scheitern in der Bewältigung der wahrgenommenen Handlungsanforderungen absichern. Insbesondere in Sequenz 2 erörtern die Diskussionsteilnehmenden in einer parallelen Diskursorganisation unterschiedliche Gründe für die Einschränkung des Enaktierungspotenzials in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion in der beruflichen Handlungspraxis. Vermeintliche Beeinträchtigungen schulischer Inklusion, wie der schulische Leistungsbetrieb, die fachorientierte Haltung regelpädagogischer Lehrkräfte oder politische Entscheidungen, werden dabei als strukturell verankert und nicht beeinflussbar wahrgenommen. Mit dieser Verantwortungsabgabe geht eine Reduktion der eigenen (fachlichen) Handlungsanforderungen einher. Anders als regelpädagogischen Lehrkräften, die eine Inklusion einschränkende negativen Gegenhorizont der Gruppe darstellen, wird sonderpädagogischen Lehrkräften eine Verantwortung für Inklusion zugesprochen. Inklusives Handeln wird als Teil einer sonderpädagogischen Expertise präsentiert. Hier dokumentiert sich auch eine Ambivalenz zwischen der Verantwortungsabgabe und dem Erkennen von Handlungsbedarf, die sich in dem Spannungsverhältnis zwischen dem Wahrnehmen fehlender Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion und dem Anspruch dazu fortträgt. Inklusion wird dabei, wie sich zu Beginn von Sequenz 2 in der Themeninitiierung Stefans ausdrückt, vor allem als theoretisches Ideal interpretiert, das nur im schützenden Kontext der Universität umgesetzt werden kann. Selbst aufgezeigte Handlungsmöglichkeiten im inklusiven Unterricht werden dabei nicht berücksichtigt. Nachstehender Ausschnitt der Diskussion spitzt ein Verständnis von Inklusion als theoretische Utopie der Universität weiter zu.

Mo: Gibt es einen Unterschied zwischen euren persönlichen Erfahrungen die ihr gemacht habt und den Erfahrungen die ihr hier in der Uni macht oder mit dem Wissen was ihr hier in der Uni

N: [@(Hm)@

Mo: Vermittelt wird oder (.) gelehrt wird vielleicht eher,

N: Ja also (.) ich; glaube also ich kann für mich sagen dass ich am Anfang hier noch ein sehr dieses Idealbild von Inklusion im Kopf hatte; und (.) dachte super Konzept also finde ich auch immer noch äh das ist äh an sich gut ist aber wenn man dann in die Praktika geht nochmal oder auch nicht außerhalb des Studiums in die Praxis dann sieht man schon so okay äh @(.)@ da ist ein ganz schöner Cut zwischen theoretisches Idealbild und praktischer Umsetzung (3)

A: Mh

Theoriebasierte Handlungsanforderungen und Handlungspraxis werden in diesem Abschnitt exemplarisch für die gesamte Diskussion gegenübergestellt. Es spiegelt sich darüber hinaus ein Bedürfnis der Studierenden wider, eine grundsätzliche Unterstützung von Inklusion zu signalisieren. Mit der Absprache von Umsetzungsmöglichkeiten schulischer Inklusion geht eine Verlagerung von Inklusion aus dem schulischen Kontext einher, beispielsweise in Sequenz 2 in freie Peer-Interaktionen. Dennoch werden im Rahmen der Diskussion überwiegend schulbezogene Themensetzungen durch die Teilnehmenden vorgenommen. Der berufliche Kontext wird nicht

verlassen. Inklusion scheint für die Studierende daher nur in diesem Rahmen von Relevanz. Die Notwendigkeit von Inklusion für die eigene Person wird nicht erkannt.

Die zu Beginn der Diskussion in Sequenz 1 vorgenommene Definition von Inklusion als gesamtgesellschaftlich relevantes, alle Menschen berücksichtigendes Konzept wird im weiteren Verlauf nicht durchgehalten. Vielmehr ist Inklusion ein Konzept, das aus Sicht der Studierenden von Marginalisierung bedrohte Menschen fokussiert. Sie grenzen sich selbst von diesen Gruppen ab und werten so ihre eigene gesellschaftliche Position auf. Die Intersektionalität verschiedener Differenzen wird ebenso wenig wie Formen radikaler Differenz in Betracht gezogen. Sprachlich lässt sich zudem eine Verunsicherung der Studierenden identifizieren, Differenz zu thematisieren. Es deutet sich hier ein Widerspruch zwischen theoretischem, explizierbarem Wissen um Inklusionsdefinitionen sowie die dafür erkannte Bedeutung von Differenzkonstruktionen und der eigenen Handlungspraxis (konjunktiver Ebene) an. So dokumentiert sich ein differenztheoretisches Wissen der Studierenden um den Zusammenhang von Differenz und sozialer Gerechtigkeit, dem Forderungen nach Dethematisierung und Dekategorisierung inhärent sind, das jedoch auf der konjunktiven Handlungsebene nicht kontinuierlich umgesetzt wird. Die Studierenden verstehen Differenz meist als Abweichung von der Norm und konnotieren diese negativ. Beispielsweise werden behinderte Schüler*innen als leistungsunfähig und damit von einer Leistungsnorm abweichend wahrgenommen oder Schüler*innen mit zugeschriebenen Verhaltensauffälligkeiten als Belastung und Bedrohung für den Unterricht (Sequenz 3) charakterisiert. Möglichkeiten der Leistungsentwicklung werden nicht verhandelt. Mit der Betonung des Abweichens von einer Norm, vor allem einer Verhaltensnorm, heben die Studierenden insbesondere in Sequenz 3 die Anforderung an sonderpädagogische Expertise heraus und präsentieren die eigenen sonderpädagogischen Kompetenzen, welche sie von denen anderer Pädagog*innen abgrenzen. Ein ähnlicher Umgang mit ableistischen Differenzzuschreibungen findet sich auch im folgenden Sprecher*innenwechsel.

N: Das ist dann vom Fachlichen ihr braucht ja fachlich nicht so viel; (.) okay @(.)@ wir fangen nochmal ganz von vorne an @(2)@ ja aber das ist halt so diese Denken so da da wo eben keine Berührungspunkte sind man hat so dieses Behinderungsbild was auch in den Medien immer verbreitet wird da ist immer die- dieser Klischeerollstuhl und

L: [Ja oder oder halt der geistig behinderte Sabbernde

N: [Ja mit Sabber, ja genau]

L: der die ganze Zeit so hängt das ist Behinderung

N: [Aber diese Bandbreite an Behinderungen die es einfach gibt und auch einfach die verschiedenen Grade und Ausprägungen

L: Wie heterogen Behinderung an und für sich auch ist

N: [Ja]

L: da gibt es ja auch super intelligente Leute

N: [Ja]

S: [Ja]

L: Stephen Hawking ist halt mit

N: [Ja]

S: [richtig]

L: auch der intelligenteste Mensch der Welt so ne

S: [An den habe ich

eben auch gedacht @(.)@

L: [@(.)@

Die Studierenden bedienen sich in diesem Sprecher*innenwechsel verschiedener Klischees über behinderte Menschen, um die Heterogenität dieser Menschen hinsichtlich ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit aufzuzeigen. Das Ziel der Diskussionsteilnehmenden ist es dabei, die fachlichen Kompetenzen sonderpädagogischer Lehrkräfte und damit auch die eigenen hervorzuheben, um sich so einerseits als wissend und kompetent zu präsentieren und sich andererseits von regelpädagogischen Lehrkräften abzugrenzen. Ausgangspunkt dafür ist die Erfahrung bzw. Sorge, nicht in ihrer Fachlichkeit anerkannt, sondern auf Pflegeaufgaben reduziert zu werden, wie sie den hier genutzten Klischees zufolge bei rollstuhlfahrenden oder sabbernden Personen anfallen können. Zur Betonung der eigenen Kompetenzen nutzen die Studierenden starke Kategorisierungen sowie Zuschreibungen und widersprechen damit ihrer eigenen Handlungsanforderung. Die Sicherung der eigenen Kompetenzen scheint hier relevanter. Auch in Sequenz 3 wird durch die Darstellung von Expert*innenwissen zum Umgang mit herausfordernden Schüler*innen im inklusiven Unterricht die Notwendigkeit einer sonderpädagogischen Expertise für schulische Inklusion betont. Über die gesamte Diskussion hinweg wird die Relevanz der sonderpädagogischen Rolle im inklusiven Unterricht zudem dadurch unterstrichen, dass regelpädagogische Lehrkräfte als negativer Gegenhorizont schulischer Inklusion verhandelt werden. Divergenzen zwischen einer Herausstellung des eigenen unterrichtsfachbezogenen Wissens und der Reduktion der Wichtigkeit von Fachinhalten im Unterricht zugunsten von Beziehungsarbeit oder der Forderung nach differenzsensiblen Umgangsweisen und eigenen Praktiken der Abwertung und Pauschalisierung behinderter Menschen sind dabei für sie von geringerer Relevanz und werden nicht thematisiert. Eine Homogenisierung oder/bzw. Abwertung behinderter Menschen scheint für die Studierenden insbesondere dann problematisch, wenn ihre eigenen Kompetenzen dadurch abgewertet werden.

Von Inklusion scheint hier nicht nur eine normative Erwartungshaltung an Sonderpädagog*innen auszugehen, sondern auch eine Bedrohung für die berufliche Rolle. Die sich dabei innerhalb der Sequenz dokumentierende Ambivalenz zwischen dem Erkennen eigener bzw. sonderpädagogischer Handlungsmöglichkeiten und dem Absprechen schulischer Umsetzungsmöglichkeiten wird nicht thematisiert, sondern bleibt divergent.

Die zahlreichen Divergenzen und Widersprüche innerhalb der Diskussion zeigen, in welchen komplexen Spannungsverhältnissen sich die Teilnehmenden befinden und mit welchen Handlungsherausforderungen sie sich konfrontiert sehen. Das Herstellen von Einigkeit innerhalb der Diskussion und damit das Nicht-Thematisieren von Oppositionen oder Divergenzen scheint ihnen hier Handlungssicherheit innerhalb der Gruppe zu geben.

10.3 Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte von Gruppe 3

Werden beide Erhebungszeitpunkte miteinander verglichen, lassen sich sowohl Kontinuitäten zwischen den beiden Diskussionen als auch Diskontinuitäten identifizieren. Deutlich wird vor allem eine Verstetigung, wenn nicht sogar eine Erweiterung des komplexen Netzes aus Spannungsverhältnissen, in denen sich die Studierenden befinden und die zu der Antizipation von Handlungsherausforderungen führen. So dokumentiert sich zu beiden Erhebungszeitpunkten ein normativer Erwartungsdruck dahingehend, dass Sonderpädagog*innen Inklusion befürworten sowie umsetzen müssen. Dieser Erwartungsdruck steht jedoch dem Erkennen von Grenzen in der Umsetzung schulischer Inklusion gegenüber. Anders als zum ersten Erhebungszeitpunkt werden entsprechende Grenzen in der zweiten Diskussion offener diskutiert und weniger durch zusätzliche Befürwortungen von Inklusion gerahmt. In diesem Kontext verändert sich auch die

Thematisierung der gemeinsam besuchten Universitätsseminare ‚Gemeinsam Lernen‘. Diese werden zwar weiter als inklusive Erfahrung herausgehoben, doch werden sie zum zweiten Erhebungszeitpunkt einem theoretischen, geschützten Raum zugeordnet und Inklusion in der außeruniversitären, leistungsorientierten Handlungspraxis als nicht umsetzbar erachtet. Inklusion wird über beide Diskussionen hinweg so als theoretisches Ideal verhandelt. Eine Realisierung dieses Ideals scheint aus Sicht der Studierenden vor allem in kindlichen Peer-Interaktionen möglich, die zu einem idealen Miteinander überhöht werden, in dem keinerlei Differenzsetzungen vorgenommen werden. Mit dieser Verlagerung von Inklusion in außerschulische Freizeitaktivitäten geht eine Reduktion der eigenen Handlungsmöglichkeiten einher. Diese Einschränkung der eigenen Handlungsverantwortung steht genau wie die Forderung nach der Homogenisierung von Lerngruppen zur Realisierung von bildungsbezogener Inklusion (Sequenz 3 – erster Erhebungszeitpunkt) über beide Erhebungszeitpunkte hinweg in einem Widerspruch zu dem zu identifizierenden theoretischen Wissen der Diskussionsteilnehmenden um Differenz, um Formen der Differenzierung oder um die Konzeption inklusiver Settings. In der zweiten Diskussion werden sogar Vorstellungen von oder Erfahrungen mit schulischer Inklusion konkreter beschrieben. Allerdings werden fachliche Dimensionen von Unterricht weiterhin nachrangig behandelt.

Eine weitere Ambivalenz entsteht in beiden Diskussionen zwischen der Abgabe und der Übernahme von Verantwortung für behinderte oder verhaltensauffällige Schüler*innen und damit implizit für die Umsetzung schulischer Inklusion. Diese drückt sich in der zweiten Diskussion anders als in der ersten nicht in einem Fürsorgecharakter gegenüber behinderten Menschen aus, sondern in dem Betonen eigener, sonderpädagogischer Kompetenzen im Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler*innen. In der ersten Diskussion wird Inklusion zudem stärker ein sozialer Nutzen zugesprochen, wie die Sicherung des Wohlbefindens behinderter Menschen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt beschränkt sich die Fürsorge auf vermeintlich verhaltensauffällige Schüler*innen, was letztlich jedoch wieder der eigenen Kompetenzdarstellung dient.

Solche und ähnliche Formen der Selbstpräsentation finden sich über beide Diskussionen hinweg. Dabei werden vor allem zum zweiten Erhebungszeitpunkt sonderpädagogische Kompetenzen deutlich von denen regelpädagogischer Lehrkräfte abgehoben und letztere zu einem negativen Gegenhorizont. Eine so starke Abgrenzung von regelpädagogischen Lehrkräften findet sich in der ersten Diskussion nicht.

Die mit der starken Abgrenzung von regelpädagogischen Lehrkräften zusammenhängende Betonung der Wichtigkeit und Notwendigkeit sonderpädagogischer Expertise im inklusiven Unterricht ist auch als Versuch zu deuten, die eigene beruflichen Rolle abzusichern. Durch die Abgrenzung zur fachlichen Orientierung der regelpädagogischen Lehrkräfte bei gleichzeitiger Betonung der sonderpädagogischen Expertise, relativieren die Studierenden auch die Relevanz von Fachunterricht für behinderte Schüler*innen.

Ähnliche Praktiken der Absicherung der eigenen Expertise zeigen sich zum ersten Erhebungszeitpunkt in der gegenseitigen Bestätigung als Inklusionsbefürwortende oder -umsetzende. Der Schwerpunkt verschiebt sich dabei zwischen den Diskussionen, d. h. mit näher rückendem Ende des Studiums, auf eine zukünftige berufliche Anerkennung. Eine Fokussierung auf die schulische Unterrichtspraxis findet sich in beiden Diskussionen. Zwar wird sowohl in der Anfangssequenz des ersten Erhebungszeitpunktes als auch in der des zweiten Erhebungszeitpunktes eine gesamtgesellschaftliche Bezugnahme verhandelt und allen Menschen Inklusions-/Exklusionserfahrungen zugesprochen, doch entsteht ein Widerspruch zu den jeweils folgenden Themensetzungen im Diskurs. Vor allem in der zweiten Diskussion wird Inklusion noch prominenter im Kontext

des schulischen Feldes diskutiert, obwohl Inklusion zu beiden Zeitpunkten vor allem in außerschulischen Gesellschaftsbereichen ein hohes Enaktierungspotenzial zugesprochen wird. Inklusion wird zu beiden Erhebungszeitpunkten nicht als notwendig oder relevant für die eigene Person wahrgenommen. Allerdings öffnet sich eine beinahe ausschließliche Diskussion über behinderte Menschen im Kontext von Inklusion und ein dichotomes Gesellschaftsbild zu einer Bezugnahme auf von Marginalisierung bedrohte Gruppen, was mit einem Zuwachs an differenztheoretischem Wissen bei gleichzeitiger Verunsicherung, wie Differenz zu thematisieren ist, einhergeht. Die Studierenden kommunizieren dabei ein Verständnis von Inklusion als Differenzsensibilität bzw. -vermeidung, das jedoch auf der konjunktiven Ebene nicht aufrechterhalten wird. Differenz wird, wie auch zum ersten Erhebungszeitpunkt, in der zweiten Diskussion defizitorientiert betrachtet. Zudem erfolgt weiterhin eine Abgrenzung von behinderten Menschen sowie eine pauschalisierte Abwertung dieser als von einer Norm abweichend, die die Studierenden selbst jedoch erfüllen. Behinderte Menschen werden beispielsweise in beiden Diskussionen ableistisch als leistungsschwach abgewertet.

11 Rekonstruktion inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 4

Die Gruppe 4 setzt sich aus vier Studierenden des Studiengangs Sonderpädagogik zusammen. Wie auch die Gruppe 3 kennen sich ihre Mitglieder aus dem Seminar ‚Gemeinsam Lernen‘, was von der Moderatorin ebenfalls als studentische Tutorin begleitet wurde. Zwei der Diskussionsteilnehmenden – Marten und David – sind befreundet. Der Student Marten wurde vorab gebeten, Kommiliton*innen aus dem Seminarkontext zu benennen, mit denen er gerne über Inklusion diskutieren würde. Die Diskussionsgruppe formiert sich aus diesen Studierenden. Dennoch handelt es sich nicht um eine Realgruppe, da die Zusammenstellung extra für die Diskussion erfolgte. Die nachfolgende Tabelle gibt zur Hintergrundinformation Auskunft über die studierten Unterrichtsfächer sowie die Semesterlage der Teilnehmenden zum ersten Erhebungszeitpunkt. Der zweite Erhebungszeitpunkt wurde ca. 1,5 Jahre später terminiert.

Tab. 9: Darstellung der Gruppenmitglieder der Gruppe 4 nach Unterrichtsfach und Semesterlage zum ersten Erhebungszeitpunkt

Name	Unterrichtsfächer	Semesterlage erster Erhebungszeitpunkt
David (D)	Musik	3. BA-Semester
Marten (M)	Sport	3. BA-Semester
Beate (B)	Deutsch	3. BA-Semester
Janne (J)	Geschichte	3. BA-Semester

11.1 Fallbeschreibung der Gruppe 4 – erster Erhebungszeitpunkt

Der erste Erhebungszeitpunkt fand im Wintersemester 2016/2017 in den Räumlichkeiten der Universität statt. Für die Rekonstruktion des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 4 werden in den folgenden Unterkapiteln zwei Sequenzen exemplarisch aus dem analysierten Material ausgewählt.

11.1.1 Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion

Es handelt sich bei dieser Sequenz um die Anfangsphase der Diskussion, die durch die Einführung in die Diskussion (Kapitel 7.1.2) und die Frage der Moderatorin nach der persönlichen Bedeutung von Inklusion eingeleitet wird (Kapitel 7.3).

- 1 Mo: Meine erste Frage ist was bedeutet für euch persönlich Inklusion? (4)
- 2 J: Ganz grob einfach die Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben; (.) @also das ist@ so das Erste was
- 3 mir dazu so einfallen würde ganz grob; (2)
- 4 B: Genau ich denk ähm dabei eigentlich ich will irgendwie immer in der Schule;
- 5 J: Mhh
- 6 B: [Komischerweise obwohl ja was Inklusion halt auch außerhalb zu verstehen ist und da halt auch
- 7 wirklich ne barrierefreie Teilhabemöglichkeit für jedermann ähm und in der Schule ist es für mich
- 8 eigentlich ja- (.) wie gesagt ich denke halt irgendwie immer ähm (.) dass ichs noch schwer finde
- 9 manchmal Integration und Inklusion in der Schule so auseinander zu halten; weil es ganz viele Arten

- 10 von Integration gibt die ich finde irgendwie die schon so ähnlich wie Inklusion sind und manchmal
 11 weiß ich gar nicht ob dieser Inklusionsbegriff überhaupt so komplett durchsetzbar ist in der Schule
 12 oder ob das überhaupt schon also ob das schon richtig gemacht wird irgendwie ja (8)
 13 D: Schwer (3)

Nach einer vier Sekunden andauernden Sprechpause definiert Janne Inklusion als „die Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben“ (Z. 2), womit sie den Begriff für sich relativ präzise durch Klärung der Adressat*innengruppe (alle), den sozialen Raum (das gesellschaftliche Leben) sowie die Frage nach dem ‚Was soll eigentlich passieren/erreicht werden?‘ (Teilhabe) absteckt. Mit dem Rückgriff auf ‚Teilhabe‘ nutzt die Studentin zur Erklärung von Inklusion zudem einen in der Behindertenpädagogik zentralen Begriff. Zwar wird dieser nicht spezifiziert und birgt ebenso wie der Inklusionsbegriff Definitionspotenzial, doch drückt sich in der Einleitung „ganz grob“ (Z. 2) ein Wissen der Diskussionsteilnehmerin darüber aus. In Verbindung mit der Anmerkung, es handle sich um „das Erste was mir dazu so einfallen würde“ (Z. 2f.), verdeutlicht Janne, dass sie aus ihrer Perspektive nur eine kurze, eher oberflächlich gehaltene Zusammenfassung ihres Verständnisses von Inklusion wiedergibt. Der Diskussion scheinen Auseinandersetzungen mit Inklusion bereits vorausgegangen zu sein, was sich darüber hinaus auch an der für eine Anfangssequenz verhältnismäßig kurzen Pause nach der initiiierenden Frage der Moderatorin (Zeile 1) zeigt. Der doppelte Verweis auf eine „ganz grob“ (Z. 2 & 3) gehaltene Erklärung sowie das Lachen zum Ende ihrer Sprechbewegung deuten demgegenüber eine soziale Verunsicherung an, da die Studentin den anderen Diskussionsteilnehmenden so weiteres Aushandlungspotenzial verdeutlicht und für ihre Erklärung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Beate validiert zunächst den Begriffsklärungsversuch ihrer Kommilitonin, grenzt sich dann jedoch von einer gesamtgesellschaftlichen Betrachtung von Inklusion ab, indem sie eine eigene Fokussierung von Schule im Kontext von Inklusion benennt.

Verstärkt durch grammatikalische Brüche deutet sich hier eine Ambivalenz Beates zwischen einem kommunikativen Wissen um eine gesamtgesellschaftliche Rahmung von Inklusion sowie der eigenen Praxis, „irgendwie immer“ (Z. 4) einen Bezug zu Schule herzustellen an. Dies findet auch in den folgenden Ausführungen der Studentin Ausdruck. Beate expliziert diese Ambivalenz, indem sie theoretisches, inklusionsbezogenes Wissen reflektiert, das noch nicht Teil ihres bisherigen konjunktiven Erfahrungswissens ist, welches sich verstärkt auf Schule zu konzentrieren scheint („Komischerweise obwohl ja was Inklusion halt auch außerhalb zu verstehen ist“ (Z. 6)). Die Definition außerschulischer Inklusion stimmt dabei bis auf eine Ergänzung um Barrierefreiheit mit der Begriffsbestimmung ihrer Kommilitonin überein („ne barrierefreie Teilhabemöglichkeit für jedermann“ (Z. 7)). Sich in Zeile 7 andeutende Versuche, schulische Inklusion zu erklären („und in der Schule ist es für mich“ (Z. 7)), münden in der Darstellung von Unsicherheiten in der Unterscheidung schulischer Integration und Inklusion sowie Zweifeln am Umsetzungspotenzial schulischer Inklusion. Möglicherweise nimmt die Studentin hier entweder das Vorliegen eines konjunktiven Erfahrungsraums bezüglich der Begriffsauslegung innerhalb der Diskussionsgruppe an oder umgeht, trotz der Eingangsfrage der Moderatorin, eine Definition. Es dokumentiert sich dabei ein Verständnis von Integration als einer Vorstufe von Inklusion. Mit der Formulierung von Zweifeln unterbricht Beate eine Aushandlung des Inklusionsbegriffs und positioniert sich diesem gegenüber kritisch („weiß ich gar nicht ob dieser Inklusionsbegriff überhaupt so komplett durchsetzbar ist in der Schule“ (Z. 11)).

Eine Einordnung des Enaktierungspotenzials schulischer Inklusion scheint für die Studentin relevanter als eine inhaltliche Begriffsklärung, da diese bereits nach nur einem Sprecherinnenwechsel in der Diskussion unterbrochen wird. Auch das hohe Abstraktionsniveau der Aussage, d.h. fehlende Konkretisierungen der genutzten Begrifflichkeiten, belegen die Relevanzsetzungen Beates.

Die Positionierung der Studentin bleibt von den anderen Studierenden zunächst größtenteils unkommentiert. David zeigt zwar mit der Anmerkung „schwer“ (Z. 13) nach der mit acht Sekunden verhältnismäßig langen Sprechpause ein akustisches Verstehen an, bleibt jedoch weitestgehend unspezifisch. Die zögerliche Reaktion der anderen Diskussionsteilnehmenden lässt das Vorliegen divergenter Erfahrungsräume vermuten, die an dieser Stelle jedoch nicht expliziert werden, so dass der Modus einer oberflächlich inkludierenden Diskursorganisation entsteht.

- 14 M: Für mich ist es eigentlich auch so irgendwie die Teilhabe (.) an der Gesellschaft also der Gesellschaft
 15 an der Gesellschaft °irgendwie° (.) und dass jeder Beteiligung hat;
 16 D: Und mitmachen kann auch
 17 M: [Und mitmachen kann; jedem die Möglichkeit geboten wird dass er
 18 mitmachen kann;

Während Marten den Beitrag Beates unkommentiert lässt, bezieht er sich auf den von Janne eingebrachten Begriff der Teilhabe und validiert mit seiner Definition die Begriffsrahmung seiner Kommilitonin bezüglich des Ziels (Teilhabe/Beteiligung), des sozialen Bezugsrahmens (Gesellschaft) sowie der Adressat*innengruppe (jede*r) von Inklusion. Teilhabe wird dabei von ihm durch den Begriff „Beteiligung“ (Z. 15) und von David konjunktiv um „mitmachen“ (Z. 16) ergänzt, was von Marten wiederum in Zeile 17f. validiert wird. Es dokumentiert sich hier ein konjunktiver Erfahrungsraum zwischen Janne, Marten und David, an dem Beate, trotz der Bestätigung der Bedeutung gesellschaftlicher Teilhabe auf der expliziten Gesprächsebene, nicht teilhat, da sie sich inhaltlich stärker auf schulische Inklusion bezieht. Ihre Kommiliton*innen positionieren sich nicht direkt hinsichtlich ihrer Einschätzung des Enaktierungspotenzials (schulischer) Inklusion. Allerdings deutet die dreifache, direkt aufeinanderfolgende Bezugnahme auf die Gesellschaft von Marten („an der Gesellschaft also der Gesellschaft an der Gesellschaft“ (Z. 14f.)) darauf hin, dass der Student diese besonders betont, um sich von der Begrenzung Beates auf Schule abzugrenzen. Vorherige Auseinandersetzungen mit Inklusion sowie theoretisches Wissen über Konzepte der Behindertenpädagogik, wie Teilhabe oder Intergration, zeichnen sich bei allen vier Studierenden ab. Letzteres dokumentiert sich auch im folgenden Sprecher*innenwechsel, in dem Janne den Begriff der Teilhabe exemplifiziert und so eine Diskussion über dessen Bedeutung initiiert.

- 19 J: Ja, ich würde jetzt noch vollständige Teilhabe ergänzen; weil ich gerade darüber nachgedacht habe
 20 was ist denn Teilhabe also (.) mhh (.) ähm keine Ahnung wenn ich daran denke ich keine Ahnung ich
 21 war letztens in H-Stadt bei Musical @A@ und da war halt auch eine ähm die die da im
 22 Rollstuhl da rein kam und die hatte halt so nen voll doofen Platz an der Seite; also das fand ich halt
 23 dann auch irgendwie sch- also so nicht ganz inklusiv weil wenn sie hätte ja auch sagen können ich
 24 möchte richtig gute Karten mit na richtig guten Sicht aber es hätte sie wahrscheinlich gar nicht
 25 bekommen; also weil sie hätte da gar nicht in die Mitte so rein gekonnt und die saß dann so doof an
 26 der Seite und hatte son blöden Seitenplatz @also@ (.)
 27 M: Mhm (.) Aber was meinst du mit vollständiger Teilhabe?
 28 J: Neja halt sowas wie dass sich auch jeder aussuchen kann was er machen möchte; also dass man nicht
 29 dass man sagt ja ok und kannst jetzt zum Beispiel an dem Musical teilnehmen aber du musst halt an
 30 der Seite sitzen weil ähm für Rollstuhlfahrer haben wir hier keine anderen Möglichkeiten
 31 M: [Okay]
 32 J: also dass
 33 wenn der Rollstuhlfahrer sagt ich möchte aber da erste Reihe in der Mitte sitzen das wäre ja okay
 34 aber keine Ahnung wie man das macht @aber@ wir bauen einen Stuhl aus oder so irgendwie; also
 35 dass jeder wirklich sich das selbst aussuchen kann und sie die seiner eigenen Mög- also nicht
 36 beschränkt ist auf irgendwas und seine eigene Möglichkeiten ähm (.) voll ausschöpfen kann; weil das
 37 was er machen möchte (9)

Janne ergänzt zu Beginn ihres Beitrages auf Basis ihrer bisherigen Überlegungen den Begriff Teilhabe um das Adjektiv „vollständige“ (Z. 19). Die bislang nur schlagwortartige und oberflächliche Verwendung von Teilhabe erfährt so eine Präzisierung, die von der Studierenden nicht weiter expliziert („(.) mhh (.) ähm keine Ahnung“ (Z. 20)), sondern durch eine Exemplifizierung verbalisiert wird. „Vollständige Teilhabe“ (Z. 19) wird dabei mit Inklusion gleichgesetzt und von Janne als die selbstbestimmte Teilnahme an einer Veranstaltung mit der gleichen Qualität und den gleichen Möglichkeiten, wie andere Teilnehmende, beschrieben, da sie die schlechte Platzsituation einer rollstuhlfahrenden Besucherin im Musical kritisiert. Janne entwickelt ihre Definition von Teilhabe hier auf der Basis von Alltagserfahrungen, indem sie ihr theoretisches Wissen um die Bedeutung des Teilhabebegriffs in der Sonderpädagogik mit eigenen Erfahrungen verknüpft. Auf Nachfrage von Marten elaboriert Janne die Begriffsergänzung weiter am gewählten Beispiel. In ihren Ausführungen, insbesondere mit der Formulierung „dass sich auch jeder aussuchen kann was er machen möchte“ (Z. 28), konkretisiert Janne Teilhabe bzw. Inklusion als Potenzial, allen Menschen Entscheidungsspielräume zu öffnen. In ihrem Beispiel bezieht sie sich dabei weiterhin auf die Differenzkategorie Behinderung. Zur Ermöglichung dieses Entscheidungsspielraums sollen Handlungsmaßnahmen, wie das Ausbauen eines Stuhls (Zeile 34) ergriffen werden. Diese Begriffsklärung bleibt von den anderen Studierenden unkommentiert. In Zeile 31 ratifiziert Marten lediglich die Aussage seiner Vorrednerin. In der sich an Jannes Beitrag in Zeile 37 anschließenden neun Sekunden andauernden Sprechpause werden Unter- und Oberthema auf einer Metaebene beendet. Im Diskurs folgt eine Auseinandersetzung mit der Frage, wer aus Sicht der Studierenden über Inklusions-/Exklusionserfahrungen verfügt.

11.1.2 Sequenz 2: Schulsystembedingte Grenzen von Inklusion

In diesem Oberthema werden schulsystembedingte Grenzen von Inklusion und damit einhergehend die Frage diskutiert, ob Inklusion für alle Schüler*innen zu unterstützen sei. Dieser Diskussion inhärent ist dabei die Frage nach der eigenen Handlungsverantwortung, die in den einzelnen Unterthemen immer wieder aufgegriffen wird.

Initiiert wird die Sequenz durch eine Frage der Moderatorin nach Handlungsfeldern oder Erfahrungen, in denen Inklusion „auf gar keinen Fall“ (Z. 1f.) oder „nie“ (Z. 2) gelingt. Mit dieser Frage soll den Diskussionsteilnehmenden ein Raum geschaffen werden, Grenzen von Inklusion möglichst offen und kritisch zu diskutieren, ohne dabei Sorgen zu haben, Inklusion normativ positiv beurteilen zu müssen. Das Bestehen von Grenzen von Inklusion wird mit der Frage normativ vorausgesetzt.

- 1 Mo: Habt ihr eine Idee wo ihr sagt oder auch Erfahrungen in denen ihr sagt da hat Inklusion auf gar keinen
 2 Fall funktioniert oder da wird Inklusion auf jeden Fall nie funktionieren? (4)
- 3 B: Ich hab auch so da auch wieder s- Schwierigkeiten mit dem Thema Schule (.) weil vielleicht hab ich
 4 das auch noch nicht richtig verstanden; ich weiß ich weiß immer noch nicht ganz genau; wie es in
 5 einer Schule ähm funktionieren soll; in einer Klasse; mit zum Beispiel fünfundzwanzig Leuten ähm
 6 also worum solls da genau gehen? sollen die ähm Schüler ohne Behinderung; ihren Stoff den die halt
 7 vom Curriculum halt vorgegeben bekommen halt in der Regelzeit trotzdem lernen, mit den
 8 Menschen mit Behinderung die aber vielleicht für einige Sachen also gibt es für die ein extra
 9 Curriculum und euh die brauchen ja mehr Hilfe; soll es aber dann zusammen in der Klasse passieren?
 10 also sollen da noch zwei Lehrer für die da sein? ist es aber dann nicht schon wieder getrennt und ist
 11 das dann nicht viel zu laut? und funktioniert das überhaupt? also (2) und da ha- fällt mir total
 12 schwer was ist da denn inklusiv? also was ist da jetzt oder was ist da integrativ und inklusiv und wie
 13 soll denn das gehen in der Klasse? ich verstehe das einfach noch nicht also (.) das ist irgendwie
 14 Probleme für mich;

15 D: Ich verstehe es auch nicht @(.)@

16 M: Das ist ne gute Frage; da sind die Theoretiker gefragt @(.)@

17 B: @(.)@

Nach einer vier Sekunden andauernden Sprechpause, die sowohl auf Schwierigkeiten in der Thematisierung nicht gelingender Erfahrungen mit Inklusion als auch auf Zeit zum Nachdenken hindeuten kann, fokussiert Beate erneut das Themenfeld Schule. Erkannte Grenzen schulischer Inklusion werden von ihr nicht offen expliziert, sondern durch das Aufzeigen eigener Verständnisschwierigkeiten („vielleicht hab ich das auch noch nicht richtig verstanden; ich weiß ich weiß immer noch nicht ganz genau; wie es in einer Schule ähm funktionieren soll“ (Z. 3ff.)) und durch vermeintlich bestehende Fragen zu der Umsetzung schulischer Inklusion ausgedrückt. Beate präsentiert sich in diesen sechs Fragen als handlungsohnmächtig. Das anscheinend fehlende Wissen um eine Realisierung schulischer Inklusion wird als starke Einschränkung für den eigenen Handlungsspielraum und zugleich auch als Leidens- sowie Leistungsdruck beschrieben („ich verstehe das einfach noch nicht also (.) das ist irgendwie Probleme für mich;“ (Z. 13f.)). Mit der ersten Frage in Zeile 4f. wird eine vermeintlich hohe Anzahl an Schüler*innen innerhalb einer Klasse, auch wenn die Zahl mit 25 relativ niedrig gewählt ist, als Beeinträchtigung inklusiven Unterrichts kritisiert. An der Formulierung „also worum solls da genau gehen?“ (Z. 6) zeigt sich ein Anzweifeln der Sinnhaftigkeit schulischer Inklusion oder ein Zweifel an den Rahmenbedingungen schulischer Inklusion, was auch im Folgenden weiter fortgetragen wird. Ihrer Ansicht nach werden nicht behinderte Schüler*innen durch behinderte Schüler*innen in ihrem Lernprozess gehemmt, da sie so curriculare Vorgaben in der „Regelzeit“ (Z. 7) nicht erfüllen könnten. Es liegt hier die Vorstellung zugrunde, dass alle Schüler*innen in der gleichen Zeit die gleichen Lernziele erreichen sollen. Ob behinderte Schüler*innen nach einem spezifischen Curriculum unterrichtet werden müssen, ist für Beate unklar. Ein zusätzlicher Unterstützungsbedarf dieser Schüler*innen wird hingegen nicht angezweifelt („die brauchen ja mehr Hilfe;“ (Z. 9)), da Behinderung für sie mit einer starken Hilfebedürftigkeit verbunden ist und implizit als Belastung für den Unterricht erlebt wird. Zugleich wird mit der Bezeichnung behinderter Kinder als „Menschen mit Behinderung“ (Z. 8) im Kontext Schule die Schüler*innenrolle nicht benannt. Nicht behinderte Schüler*innen werden im Gegenteil dazu als Schüler*innen bezeichnet. Ein gemeinsames Unterrichten beider Schüler*innengruppen scheint für die Studentin nur schwer vorstellbar, wie die folgende Frage „soll es aber dann zusammen in der Klasse passieren?“ (Z. 9) dokumentiert. Über entsprechende Erfahrungen oder Beobachtungen gemeinsamen Lernens behinderter und nicht behinderter Schüler*innen scheint Beate nicht zu verfügen. Umsetzungsmöglichkeiten inklusiven Unterrichts werden zwar, wenn auch nur eingeschränkt, im gemeinsamen Unterrichten zweier Lehrkräfte erkannt, doch nimmt Beate auch potenzielle Gefahren (zu hohe Lautstärke, Trennung der Schüler*innen) wahr. Es spiegelt sich dabei ein Verständnis der Studentin von der Kooperation zweier Lehrkräfte im Unterricht wider, nach welchem die Verantwortlichkeiten für Schüler*innen mit und ohne Behinderung aufgeteilt werden. Gleichzeitig dokumentiert sich auch ein Wissen um die Bedeutung von Co-Teaching im Realisierungsdiskurs um Inklusion. Es stellt sich der Diskussionsteilnehmerin darüber hinaus die Frage ob „das überhaupt“ (Z. 11) funktioniere. Unklar bleibt dabei die Bezugnahme des „das“. Dieses kann sich sowohl auf die Umsetzung schulischer Inklusion im Unterricht als auch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Co-Teaching beziehen. In beiden Interpretationsvarianten wird, wie auch in den vorausgegangenen Fragen, eine große Skepsis der Studentin gegenüber der Umsetzung schulischer Inklusion deutlich. Diese Wahrnehmung verstärkt sich nach einer zwei Sekunden andauernden Sprechpause, als Beate die Frage aufwirft, was „inklusiv“ (Z. 12)

bedeutet, wie sich dies von „integrativ“ (Z. 12) abgrenzt und wie das in „der Klasse“ (Z. 13) umgesetzt werden soll. Der Unterscheidung von Inklusion und Integration scheint sie eine zentrale Bedeutung für den Inklusionsdiskurs zuzuschreiben, da sie auch in der vorherigen Sequenz bereits thematisiert wurde. Es dokumentiert sich hier ein Wissen um die theoretische Diskussion des Verhältnisses der beiden Begriffe zueinander. Gleichzeitig drückt sich in diesen Fragen auch wiederholt die Unsicherheit der Studentin im Umgang mit dem Inklusionsbegriff, aber auch mit dessen Umsetzung im schulischen Kontext aus. Inklusion wird als sowohl begrifflich als auch handlungspraktisch ungeklärt, verunsichernd sowie stark herausfordernd erlebt.

Insgesamt weisen die von Beate aufgestellten Fragen nur auf wenige theoretische oder praktische Vorerfahrungen hin. Vereinzelt deutlich werdende Bezüge zu theoretischen Diskursen um Inklusion, wie das Verhältnis von Inklusion und Integration oder die Bedeutung von Co-Teaching im inklusiven Unterricht („also sollen da noch zwei Lehrer für die da sein?“ (Z. 10)), dokumentieren ein erstes Wissen um theoretische Begründungs- oder Realisierungsdiskurse von Inklusion, das jedoch noch nicht weiter vertieft oder mit bestehenden Erfahrungsräumen verknüpft wurde, da die eingebrachten Fragen weder auf konkreten Beispielen beruhen noch auf ein theoretisches Fundament bezogen sind. Vielmehr wirken sie alltagstheoretisch geprägt und noch nicht reflektiert. Schule wird zudem nicht als antinomisches Praxisfeld verstanden, dass durch komplexe Gefüge geprägt wird, da die aufgeworfenen Fragen nur einfache, klare Antworten erwarten. Hier findet sich eine Diskrepanz zu der durch die vielen aufgestellten Fragen angestrebten Selbstpräsentation als reflektiert und weiterdenkend.

Eine ihrem Beitrag inhärente Kritik bezüglich Inklusion wird weder von Beate direkt expliziert, noch von den anderen Diskussionsteilnehmenden thematisiert. Hingegen erfolgen wechselseitige Bestätigungen der präsentierten Handlungssohnmacht, ohne auf eine der aufgemachten Fragen explizit einzugehen. Das Unterthema verliert dadurch jedoch an Klarheit. Die Abgabe der Handlungsverantwortung an „die Theoretiker“ (Z. 16) schränkt den eigenen Handlungsspielraum weiter ein und verstärkt die Präsentation der Gruppe als Beobachtende des Systems Schule, die Entscheidungen anderer ausgeliefert sind, hier den theoretischen Überlegungen anderer. Wen genau Marten mit der Bezeichnung „die Theoretiker“ (Z. 16) beschreibt, bleibt unklar. Denkbar wäre eine Bezugnahme auf Wissenschaftler*innen an der Universität. Dem gemeinsamen Lachen ist in diesem Abschnitt eine gemeinschaftsstiftende Funktion zuzuschreiben.

Im Folgenden wird von Janne die Frage ihrer Kommilitonin danach, ab wann etwas als ‚inklusive‘ beschrieben werden kann, aufgegriffen. Der Diskursverlauf erhält so wieder eine Zielsetzung. Auf diese Weise wird der positive Horizont des ‚Nicht-Wissens‘ sowie einer vom Inklusionsbegriff ausgehenden Verunsicherung weitergetragen.

- 18 J: Also ich verstehe auch nicht ab wann es dann wirklich als Inklusion bezeichnet werden kann
 19 B: [Ja genau]
 20 J: weil in
 21 der Grundschule wo ich Praktikum gemacht habe; da war es so das war halt ne erste Klasse und die
 22 hatten zwei Kinder mit Down-Syndrom; so und es war immer so an den schönen Sachen so malen
 23 @(..)@
 24 B: [Ja]
 25 J: und Kunst und so durften sie problemlos mit teilnehmen; aber wenn dann sowas ging so
 26 Mathe und Deutsch also die beiden wichtigen Hauptfächer dann wurden sie immer aus dem
 27 Unterricht rausgenommen und waren in nem extra Raum und wurden von na extra
 28 Förderschullehrerin unterrichtet;
 29 B: [Ja]

- 30 J: Und dann frage ich mich ist Inklusion wäre Inklusion nicht gewesen dass sie trotzdem wie alle
 31 anderen im Klassenraum raum sitzen; dran teilnehmen aber vielleicht einfachere Arbeitsblätter
 32 oder so kriegen? aber trotzdem halt in diesem Raum sind und trotzdem oder äh dass die anderen
 33 dann oder zum Beispiel das wäre dann ja auch möglich gewesen dass dann die anderen Schüler die
 34 schon fertig sind mit den Aufgaben; äh zu den gehen und sagen hey was machst du denn da soll ich
 35 dir helfen, oder so
- 36 D: [Mh
- 37 J: [Aber es war in dem Fall halt immer so dass sie rausgenommen worden und
 38 dann zum Sportunterricht oder so durften sie dann wiederkommen;
- 39 B: [Ja, ja
- 40 J: [Und ich finde das ist halt
 41 für mich eigentlich eher n Beispiel von absolut nicht gelungener Inklusion
- 42 D: [Hmm

Janne bestätigt die im Vorherigen innerhalb der Gruppe deutlich werdende inhaltliche Unsicherheit bezüglich des Inklusionsbegriffs auf kommunikativer Ebene und exemplifiziert diese mit einer Erfahrung aus einem Praktikum an einer Grundschule. An ihren Ausführungen dokumentieren sich jedoch konkrete Vorstellungen der Studierenden darüber, was aus ihrer Sicht inklusiv ist. Dazu zählt eine Binnendifferenzierung der Lerngegenstände für behinderte und nicht behinderte Schüler*innen im gemeinsamen Klassenraum. Schnellere Schüler*innen könnten in diesem Konzept inklusiven Unterrichts langsamere Schüler*innen unterstützen. Es ist hier eine mehrdimensionale Betrachtung von Inklusion als Teil pädagogischer Praxis zu identifizieren. Die Studentin berücksichtigt sowohl Aspekte sozialer Inklusion (Unterstützung durch Peers im Unterricht), räumlicher Inklusion (Unterricht im gemeinsamen Klassenraum) sowie curriculärer Inklusion (Lerngegenstände werden binnendifferenziert). Die Frage danach, „ab wann“ (Z. 18) es sich um Inklusion handelt scheint eher ein normatives Problem zu sein, mit dem sich Janne konfrontiert sieht. An diesem Widerspruch zwischen dem Vorliegen konkreter Vorstellungen inklusiven Unterrichts und dem normativen Problem, ab wann Unterricht als inklusiv zu bezeichnen ist, zeichnet sich eine Überhöhung des Inklusionsbegriffs ab, da das eigene Wissen nicht genügt, um die Frage zu beantworten. Zugleich ist auch ein Spannungsverhältnis zwischen den beschriebenen Erfahrungen und ihrem bisherigen Verständnis von Inklusion zu rekonstruieren, das letzteres irritiert. Ihr theoretisches Wissen um Inklusion und Differenzierungspotenzial im gemeinsamen Unterricht steht dabei der erlebten Handlungspraxis gegenüber. Dies führt zu Irritationen und Handlungsverunsicherung, da Janne, anders als zu Beginn ihrer Ausführungen in Zeile 40f. angegeben, beurteilen kann, wann sie etwas als ‚inklusive‘ bzw. als ‚nicht inklusiv‘ bezeichnet. Im Vergleich zu Beate präsentiert sie sich weniger handlungsohnmächtig und zeigt Möglichkeiten schulischer Inklusion im Fachunterricht auf.

Inklusion wird durch die Exemplifizierung weiter auf den Gesellschaftsbereich Schule und behinderte Schüler*innen begrenzt. Die Erfahrung, dass zwei Kinder mit der Diagnose Trisomie 21 nur an vermeintlich „schönen Sachen“ (Z. 22), wie Malen oder Sportunterricht, am Unterricht teilnehmen durften und in den Hauptfächern, wie Mathematik und Deutsch, von einer Förderschullehrkraft in einem separaten Raum unterrichtet wurden, wird von der Studentin nicht als inklusiv wahrgenommen („Und ich finde das ist halt für mich eigentlich eher n Beispiel von absolut nicht gelungener Inklusion“ (Z. 40f)). Sie kritisiert die erlebte äußere Differenzierung, die ihrer Meinung nach eine Umsetzung von Inklusion verhindert. Die Verwendung des Partikels „eigentlich“ (Z. 41) in Verbindung mit dem Adverb „eher“ (Z. 41) steht dabei in einem Spannungsverhältnis zu der Formulierung „absolut nicht“ (Z. 41) und verdeutlicht die Verunsicherung der Studentin. Nach Jannes Aussage bedeute Inklusion für sie vielmehr, dass

alle Schüler*innen „trotzdem“ (Z. 30) gemeinsam in einem Klassenraum unterrichtet werden, wobei die beiden „Kinder mit Down-Syndrom“ (Z. 22) vereinfachte Arbeitsblätter als Differenzierungsmaterialien und Unterstützung durch die anderen Schüler*innen erhalten. Eine vermeintliche Leistungsorientierung im Unterricht scheint für die Diskussionsteilnehmerin, wenn auch nur implizit deutlich werdend, demnach keinen Widerspruch zu schulischer Inklusion darzustellen, sondern beides durch Differenzierung des Lerngegenstandes vereinbar.

Beate validiert ihre Kommilitonin in diesem Abschnitt viermal, zweimal doppelt (Zeile 19 und 39), obwohl es sich um einen Erfahrungsbericht dieser handelt. Die Studentin verdeutlicht so zum einen das Vorliegen homologer Erfahrungen. Zum anderen dokumentiert sich ein hohes Bestätigungsbedürfnis ihrerseits. Mit der Validierung der Ausführungen Jannes werden zugleich ihre eigenen Erfahrungen bzw. Unsicherheiten innerhalb der Gruppe akzeptiert und der gemeinsame positive Horizont ‚Inklusion ist verunsichernd‘ weitergetragen. Die unterschiedliche Bewertung des Handlungspotenzials wird nicht thematisiert. Diese Verunsicherung der beiden Studentinnen dokumentiert sich im Nachstehenden weiter.

- 43 J: [Gewesen weils fürs
 44 Sozialverhalten war total super die sind total toll mit den umgegangen und so; aber so von dem
 45 Aspekt an sich fand ich das halt irgendwie ein bisschen doof also;
 46 B: Finde ich auch; und dann ist es so was ist denn das? ist das teilinkludiert?
 47 J: [@]Ja@
 48 B: [Ist das integrativ oder
 49 (2) und wo will man (.) wo will man dann überhaupt in der Schule äh hin mit der Inklusion? also
 50 steht dann irgendwo mal was festgeschrieben wie man das machen soll lehren soll damit es
 51 Inklusion ist? weil dann ist es ja immer noch total wischi-waschi und die und viele ähm nehmen halt;
 52 das kriege ich jetzt mit; von der Mutter von meinem Freund weil die an der Förderschule arbeitet;
 53 die ähm kriegen jetzt halt Kinder von den Regelschulen oder inte- inklusiven Schulen wieder zurück;
 54 (.) weil das irgendwie nicht funktioniert;

Das Resümee der geschilderten Erfahrungen als ‚inklusive/nicht-inklusive‘ wird Janne darüber hinaus dadurch erschwert, dass sie für die nicht behinderten Schüler*innen aufgrund des als „total toll“ (Z. 44) bewerteten Umgangs mit den behinderten Schüler*innen einen Lernerfolg für das Sozialverhalten erkennt. Die behinderten Schüler*innen werden dabei zum Lerngegenstand, wobei Vorteile für die Entwicklung des Sozialverhaltens behinderter Schüler*innen nicht benannt werden. Die Teilhabe am fachlichen Lernen behinderter Schüler*innen als negativ beurteilte Erfahrung wird der als positiv bewerteten Verbesserung des Sozialverhaltens der nicht behinderten Schüler*innen gegenübergestellt. Letzteres wird dabei als weiteres Kriterium für die Beurteilung schulischer Inklusion verstanden. Im Kontext der Frage aus Zeile 18 ist zu vermuten, dass die Studentin sich hier eine größere Klarheit wünscht, eindeutig zwischen Inklusion bzw. Exklusion oder Integration auf der Basis ihres theoretischen Wissens differenzieren zu können, ihr dies jedoch nicht gelingt. Es dokumentiert sich darin erneut der Wunsch nach einer eindimensionalen und dadurch zugleich auch einfachen Betrachtungsweise von Inklusion. Das Aushalten des bestehenden Spannungsverhältnisses zwischen theoretischem Konzept und erlebter Handlungspraxis sowie der damit einhergehenden Handlungsverunsicherung wirkt für die Studentin schwer erträglich. Eine eindeutige Differenzierung scheint hingegen erstrebenswert, um die eigene, bereits deutlich werdende Verunsicherung zu reduzieren. Dem Integrationsbegriff wird dabei wiederholt eine wesentliche Rolle zur Präzisierung des Inklusionsbegriffs zugeschrieben. Der Wunsch nach einer eindeutigen Differenzierung des Inklusionsbegriffs dokumentiert sich auch in dem Beitrag Beates in Zeile 48ff., in dem sie eine

begriffliche Konkretisierung der von Janne exemplifizierten Spannungsverhältnisse fordert und die erlebte antinomische Handlungspraxis als „wisch-waschi“ (Z. 51) beschreibt. Die Diskussionsteilnehmerin leitet in der gleichen Sprechbewegung mit der Bezugnahme auf Sekundärerfahrungen einen Themenwechsel ein, in dem Umschulungen von zunächst inklusiv beschulten Schüler*innen auf die Förderschule von Janne exemplifiziert werden. Das Enaktierungspotenzial schulischer Inklusion wird dabei weiter eingegrenzt. Zur Vermeidung von Redundanzen wird dieses Unterthema nicht näher betrachtet, stattdessen wird mit folgender Diskussion um die Sinnhaftigkeit von Inklusion für alle Menschen und die Legitimation von Förderschulen fortgefahren.

- 1 B: Ja aber dann habe ich mich schon ganz oft gefragt; ob es in einigen Bereichen dann für die Menschen
2 so (.) ist das besser? (.) die Inklusion? oder ist dann zum Beispiel
- 3 J: [Mhh]
- 4 B: ne Integration besser, also muss
5 Inklusion jetzt das Non-Plus-Ultra sein und durchgesetzt werden? vielleicht ist es ja auch nicht
6 immer die perfekte Lösung; also an sich finde ich den Gedanken in der Theorie finde ich das super
7 gut; aber vielleicht ist es manchmal (.) nicht die perfekte Lösung;
- 8 J: [Mh; also ja bevor ich hier ins Studium
9 reingegangen bin; war ich absolut total kritisch; jetzt wird einem hier immer ein bisschen
10 @vorgegaukelt@ dass es alles so super toll ist mit Inklusion und so; deswegen hab ich mich da
11 vielleicht ein bisschen einlullen von lassen weil äh ähm bei meinem Vorpraktikum war es halt
12 wirklich so (.) ja dass ich dann dachte ist dieses Kind nicht an dieser Förderschule; weil das eine
13 hatte wirklich sehr wa- war wirklich sehr stark behindert mit Down-Syndrom; also die konnten halt
14 beide nicht sprechen; und der eine hatte auch so körperliche Probleme und so; und dann war ich halt
15 auch mal an ner Förderschule und hab da gesehen was die für Möglichkeiten haben; mit so
16 Schwimmbecken Therapieräumen und so und dann habe ich mich gefragt wäre es für ihn nicht
17 wirklich besser, wenn er eh ständig an dieser Schule aus dem Unterricht genommen wird; weil er
18 halt nicht in der Lage ist am Unterricht teilzunehmen oder die Lehrkräfte das nicht hinkriegen ob
19 das dann nicht doch äh besser wäre vielleicht den auf die Förderschule zu schicken so; (.)
- 20 D: Also ich finde Förderschulen total exklusiv also ich weiß nicht genau ich find das irgendwie (.) ich bin
21 da nicht so Fan von aber ich glaube ich bin allgemein nicht so Fan von Schule; ich glaube
- 22 J: [@(.)@
- 23 D: [Schule
- 24 funktioniert ähm
- 25 J: [@(.)@
- 26 B: [@(.)@

Beate wirft zu Beginn des Abschnittes die Frage auf, ob Inklusion für alle Menschen das „Nun-Plus-Ultra“ (Z. 5) oder Integration in bestimmten Gesellschaftsbereichen beispielsweise „besser“ (Z. 4) sei und eröffnet so eine Diskussion über die Sinnhaftigkeit von Inklusion. Integration wird erneut zur Abgrenzung von dem Inklusionsbegriff herangezogen, ohne ihn dabei näher zu definieren. Mit der Bezugnahme auf „Bereich[e]“ (Z. 1) weitet die Studentin die Fokussierung schulischer Inklusion auf eine Berücksichtigung anderer Gesellschaftsbereiche aus. Die Bezeichnung von Inklusion als mögliche „Lösung“ (Z. 6 und 7) dokumentiert ein Verständnis des Begriffs als Konzept zur Begegnung von (gesellschaftlichen) Problemen, welche von ihr keine Spezifikation erfahren. Hingegen wird Inklusion von Beate dabei deutlich kritisiert („aber vielleicht ist es manchmal (.) nicht die perfekte Lösung“ (Z. 7)). Eine Befürwortung von Inklusion „in der Theorie“ (Z. 6) wirkt dagegen vielmehr wie eine Floskel, mit der aus Gründen einer anscheinend wahrgenommenen sozialen Erwünschtheit, eine generelle Zustimmung angezeigt werden

soll. Die Studentin bedient sich hier der bereits zuvor genutzten Figur des Theorie-Praxis-Konflikts, der ein Spannungsverhältnis zwischen theoretischen Idealvorstellungen und vermeintlich praktischer Handlungsrealität beschreibt. Anders als Janne scheint sie dieses jedoch als Grund für eine Ablehnung von Inklusion zu nutzen. Inklusion wird als ein vermeintlich theoretisches Konzept dargestellt, das in der Handlungspraxis nicht tragfähig ist und daher „nicht die perfekte Lösung“ (Z. 7) ist. Es dokumentiert sich erneut eine eindimensionale Betrachtung von Inklusion – die Umsetzung von Inklusion muss perfekt sein. Eine mehrperspektivische Betrachtung erfolgt nicht. Der konstruierte Theorie-Praxis-Konflikt wird von Janne im Folgenden aufgegriffen und durch eigene Erfahrungen elaboriert bzw. auch exemplifiziert. Der universitären Lehre als Vertreterin der Theorie wird eine bewusste Täuschung unterstellt. Jannes Ausführungen zufolge manipuliere die Universität Studierende, in ihrem Beispiel sie selbst, um kritische Haltungen gegenüber Inklusion durch ‚Vorgaukeln‘ umzuwandeln (Zeile 10). Die Studentin selbst habe sich „ein bisschen einlullen (...) lassen“ (Z. 11) und bewertet die Änderung ihrer Einstellung damit als negativ. Die von der Universität vermeintlich vertretene Theorie bzw. Haltung stehe in einem Kontrast zu der im Praktikum erfahrenen Handlungsrealität der Schulpraxis, in der ein Schüler mit der Diagnose Trisomie 21 an einer Förderschule ihrer Ansicht nach besser aufgehoben wäre. Der universitären Lehre wird dabei implizit die Aufgabe zugeschrieben, sie direkt auf die Arbeit in der Schulpraxis im Sinne einer Praxistauglichkeit vorzubereiten. Der Verweis darauf, dass die Universität ihre Einstellung zunächst verändert habe und das im Studium gewonnene Wissen nicht, wie die Exemplifizierung zeigt, in ihren schulpraktischen Erfahrungen aufgeht, kann auch als ein impliziter Hinweis auf ihre Verunsicherung gedeutet werden. Die Universität wird für diese Verunsicherung als verantwortlich gesehen und deshalb abgewertet.

Durch die Exemplifizierung der Erfahrungen im Vorpraktikum, mit der sie auf das bereits zu Beginn dieses Oberthemas eingebrachte Beispiel der zwei Schüler*innen mit der Diagnose Trisomie 21 zurückgreift, sind nicht nur Rückschlüsse auf ihre frühere Einstellung bezüglich Inklusion möglich, sondern auch Schlussfolgerungen über ihr aktuelles Verständnis von Inklusion und Behinderung. Ein*e oder beide der beschriebenen Schüler*innen sollten ihrer Annahme nach, aufgrund der als sehr stark wahrgenommen Behinderung, welche sich für Janne in „nicht sprechen“ (Z. 14) und „körperliche[n] Probleme[n]“ (Z. 14) ausdrückt, eher eine Förderschule als eine Grundschule besuchen. Die beschriebene Behinderung scheint für die Studentin dabei gemeinsam mit der vermeintlich schlechteren Ausstattung von Regelschulen als Legitimation für schulische Exklusion ausreichend. Janne reduziert die beiden Schüler*innen dabei nicht nur auf ihre Behinderung, sondern subsumiert sie unter der Diagnose Trisomie 21. Etwaige Unterschiede zwischen den Schüler*innen oder andere Differenzen, beispielsweise die Eingebundenheit in die Klasse oder das Alter, werden nicht thematisiert. Ab Zeile 16 wechselt die Studentin zudem von der Verwendung des dritten Personalpronomens Plural zu der dritten Person Singular und fasst die beiden Schüler*innen zu einem*einer Schüler*in zusammen. Die Fördermöglichkeiten der beiden Schüler*innen stuft sie an einer Förderschule aufgrund räumlicher Möglichkeiten physiotherapeutischer Förderung, wie das Vorhandensein eines Schwimmbeckens, als höher ein. An der Grundschule hätten die Schüler*innen, Jannes Aussage zufolge, nicht am Unterricht teilnehmen können, „weil er halt nicht in der Lage ist am Unterricht teilzunehmen oder die Lehrkräfte das nicht hinkriegen“ (Z. 17f.). Die Umsetzung von Inklusion wird dabei mehrdimensional betrachtet, da sowohl die Kompetenzen der Lehrkräfte als auch die Fähigkeiten der Schüler*innen eingebunden werden. Die Diskussionsteilnehmerin stellt in der Aussage zudem eine unterrichtsbezogene Förderung einer physiotherapeutischen Förderung gegenüber. Unterrichtsbezogene Fördermöglichkeiten an der Förderschule oder auch die

Notwendigkeit, die Unterrichtsgestaltung an der Grundschule zu verändern, wie noch in ihrem ersten Erfahrungsbericht werden nicht aufgeführt, sondern der Nutzen physiotherapeutischer Förderung in den Vordergrund gestellt. Auf diese Weise schränkt die Studentin die Teilnahme-fähigkeit am Unterricht der Grundschule ein, was sie mit der Bedeutung von physiotherapeutischer Förderung begründet. Es dokumentiert sich erneut eine Verunsicherung Jannes aufgrund der fehlenden Passung von Erfahrungen aus der schulischen Handlungspraxis und dem normativen Anspruch bzw. theoretischen Wissen um Inklusion, die sich unter anderem auch in der Formulierung „dann habe ich mich gefragt wäre es für ihn nicht wirklich besser“ (Z. 16f.) zeigt. Die Studentin kann sich hierzu wegen der erlebten Handlungsverunsicherung noch nicht eindeutig verhalten.

Im Gegensatz dazu positioniert sich David im Folgenden zunächst klar oppositionell zu der Befürwortung von Förderschulen („Also ich finde Förderschulen total exklusiv“ (Z. 20)), mindert diesen Widerspruch zu seinen Kommilitoninnen jedoch durch den Verweis darauf kein „Fan von Schule“ (Z. 21) zu sein, da er so die Interpretation zulässt, aufgrund seiner Abneigung gegenüber Schule auch Förderschulen als exklusiv zu betrachten. Die Zuschreibung „exklusiv“ (Z. 20) wird dabei negativ konnotiert. Janne und Beate reagieren mit einem Lachen auf die Opposition ihres Kommilitonen und sind so bemüht, die im Diskurs von der Konfrontation ausgehende Spannung zu reduzieren. Die Opposition wird nicht weiter ausgehandelt, sondern das Unterthema mit dem Lachen der beiden Studentinnen beendet. Der ausweichende Umgang mit der Konfrontation wird zunächst auch, wie nachstehend abgebildet, im Folgenden fortgesetzt.

- 27 D: [Also ist paradox weil ich
28 trotzdem Lehrer werden möchte
29 J: [Ich wollte ich gerade sagen du studierst @auf Lehramt@
30 B: [@(.)@
31 J: [@Oder
32 auf was studierst du?@
33 D: Doch schon aber
34 J: [@(.)@

Die vorherigen Oppositionen werden hier nicht ausgetragen, stattdessen expliziert David das vermeintlich bestehende Paradoxon bzw. Spannungsverhältnis, das System Schule nicht zu befürworten, aber dennoch mit dem Ziel Lehramt zu studieren. Die bestehende Opposition aus dem vorherigen Unterthema wird nicht weiterverhandelt. Janne und Beate zögern mit ihren Beiträgen in den Zeilen 29ff., mit denen sie David unterbrechen, Ausführungen seiner Oppositionen heraus. Erste Bemühungen des Studenten, seine Position weiter darzulegen, deuten sich in der Differenzierung in Zeile 33 bereits an, werden jedoch erst nach dem erneuten, hinauszögernden Lachen Jannes fortgesetzt. Das Lachen dient dabei zugleich als spannungsabbauendes und gemeinschaftsstiftendes Element. Die Diskussion von Oppositionen scheint den beiden Studentinnen unangenehm.

- 35 D: [Mit dem Ziel Schule vielleicht anders zu machen oder so und ähm
36 ich glaub ähm ich st- ich glaube dass das Schulsystem wie es jetzt ist; nen Beispiel dafür ist das
37 Inklusion nicht funktionieren kann; so wie mit diesem
38 J: [Mh
39 D: Curriculavorgaben mit
40 B: [Ja

- 41 D: [Lern um des Lernens
 42 Willen und ähm wir haben bestimmte Vorgaben die erreicht werden müssen und sowas das ist
 43 einfach mh (2) da hat man gar ke-; ich glaube da da haben Kinder überhaupt keine Lust mehr zu
 44 lernen so die haben kein Bock darauf weil die irgendwas vorgegeben bekommen und was sie lernen
 45 müssen so und ich weiß nicht da ists (.) egal ob man jetzt schreiben kann oder nicht schreiben kann;
 46 du musst es lernen so oder ob man Lust hat oder nicht; (.)
- 47 B: Da hab ich irgendwie soweit hab ich noch nich gedacht also das finde ich gerade irgendwie
 48 interessant; weil vielleicht ist es ja so ähm dass das komplette System Schule umstrukturiert werden
 49 müsste; damit die Inklusion wie sie gedacht ist funktioniert; das ist aber ein ganz schön langer
 50 Prozess dann auf jeden Fall
- 51 J: [°Hm°
- 52 B: [Weil viele würden dann ja auch sagen naja okay trotzdem ähm sind
 53 wir jetzt ja Jahrzehnte lang gut gefahren damit dass ähm (.) die unterrichtet werden um dann zum
 54 Beispiel studieren zu können und das hat ja irgendwie funktioniert und alles; und jetzt gibt es ja
 55 noch gar keine Studien oder irgendwelche Sachen die belegen ja okay wenn wir das alles anders
 56 machen; dann funktioniert Inklusion und jeder kommt irgendwie klar später in dieser Welt; aber
 57 also;

David folgt nicht den Bestrebungen seiner Kommiliton*innen, einen exkludierenden Diskursverlauf zu umgehen. Zwar validiert er, dass innerhalb des aktuellen Schulsystems die Umsetzung von Inklusion nicht gelingen kann, doch erkennt er anders als Beate und Janne eigenes Handlungspotenzial bzw. -spielraum zur Veränderung des Systems. Der Wunsch als Lehrkraft, „Schule vielleicht anders zu machen“ (Z. 35), dokumentiert nicht nur den Anspruch an das eigene Lehrer*innenhandeln, sondern auch die Annahme, dass sowohl Lehrkräfte als auch er selbst eine Verantwortung für die Umsetzung schulischer Inklusion und die Konstitution des Schulsystems tragen. Ein Festhalten an curricularen Vorgaben sowie ein Verständnis von Lernen als Erreichen dieser Vorgaben, wie David es im aktuellen Schulsystem beobachtet, verringern seiner Ansicht nach die Lust von Schüler*innen auf Lernen und verhindern, so ist im Kontext der Diskussion anzunehmen, schulische Inklusion. Eine vermeintliche Leistungsorientierung, im Verständnis einer Orientierung an dem Erreichen von Lernzielen, wird hier schulischer Inklusion konträr gegenübergestellt. Anders als Janne positioniert sich Beate zu den Ausführungen Davids. Nach einer ersten Validierung in Zeile 40, die sich vermutlich überwiegend auf bestehende Umsetzungsschwierigkeiten im Schulsystem bezieht, jedoch eine Divergenz zu der von ihr gezeichneten Handlungssohnmacht darstellt, tritt Beate in eine Opposition zu ihrem Kommilitonen. Zwar merkt sie zunächst an, Davids Position als neu und interessant zu empfinden, doch erfolgt anschließend eine Verantwortungsverlagerung an eine unbestimmte politisch-administrative Ebene, welche nur in einem „ganz schön länger [andauernden] Prozess“ (Z. 49f.) das gesamte Schulsystem umstrukturieren könne. Der von David eröffnete Handlungsspielraum und das damit verbundene Veränderungspotenzial im eigenen Unterricht wird auf „das komplette System Schule“ (Z. 48) ausgeweitet und so der eigene Handlungsspielraum reduziert. Eine weitere Einschränkung des Enaktierungspotenzials schulischer Inklusion erfolgt ab Zeile 52 unter Bezugnahme auf mögliche Einwände Dritter. Eine eigene Stellungnahme wird hinter der Position anderer verdeckt. Mit dem Herausstellen „Jahrzehnte lang[en]“ (Z. 53) Erfolgs des bestehenden Systems, der sich für sie anscheinend vor allem in der Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen, ausdrückt, benennt Beate Vorteile, die sie selbst bzw. die Diskussionsgruppe als vermeintlich erfolgreiche Absolvent*innen des Schulsystems erfahren hat und die es für sie möglicherweise zu bewahren gilt. Inklusiver Unterricht scheint aus Sicht der Diskussionsteilnehmerin Chancen, zu studieren, zu reduzieren. Das Absolvieren eines Studiums wird zur erstrebenswerten Norm

für gesellschaftliches ‚Klarkommen‘, die sie und die anderen Gruppenmitglieder erfüllen. Beate sichert auf diese Weise ihre eigene gesellschaftliche Machtposition, ohne dass ihr dies selbst bewusst zu werden scheint. Beschrieben werden von ihr ausschließlich eigene bildungs- oder schulbezogene Erfahrungen, negative Schulerfahrungen oder andere Ausbildungsformen bleiben unberücksichtigt. Es dokumentiert sich darin zudem eine starke Leistungsorientierung der Studentin, die das gesellschaftliche Gefüge eindimensional auf Leistungserbringung reduziert. Die Gefahr möglicher Umstrukturierungen hin zu einem inklusiven Schulsystem für gesellschaftliches ‚Klarkommen‘ begründet Beate darüber hinaus mit vermeintlich fehlenden wissenschaftlichen Untersuchungen. Sowohl mit der gesetzten Leistungsnorm als auch mit dem Verweis auf fehlende wissenschaftliche Untersuchungen benennt Beate Gründe, die für sie gegen eine Umstrukturierung des Schulsystems sprechen und zugleich von ihr als nicht beeinflussbar dargestellt werden. Eine Handlungsverantwortung wird erneut abgegeben sowie darüber hinaus als nicht notwendig oder eher potenziell gefährdend konnotiert. Anders als zu Beginn dieser Sequenz kritisiert Beate in diesem Beitrag das Schulsystem nicht weiter, stattdessen stellt sie wahrgenommene Vorzüge heraus. Es bestätigt sich noch einmal, dass das Gruppenmitglied weniger an einer Etablierung inklusiver Schulen interessiert ist, sondern Argumentationen flexibel einsetzt, um indirekt eine kritische Positionierung gegenüber (schulischer) Inklusion zu verdeutlichen.

David verstärkt im folgenden Diskursabschnitt (Zeile 58-73) seine Opposition gegenüber Beate. Unterschiede im Verständnis von und Ansprüche an Schule der beiden Kommiliton*innen zeigen sich hier wiederholt. Der inhaltliche Schwerpunkt der Diskussion verschiebt sich dabei auf die Frage nach einer notwendigen Leistungsausrichtung des Schulsystems.

- 58 D: Also muss man denn studieren um klar zu kommen?
 59 B: [Ne aber ich meine]
 60 D: also sind wir wirklich gut gefahren so
 61 B: [Genau]
 62 D: Also so dass das ist die Frage also ich glaube ähm ich glaube halt eben nicht
 63 B: [Ja?]
 64 D: [Ich glaube das
 65 funktioniert halt eben nicht weil ähm;
 66 M: Viele studieren würden viel sie mehr Geld verdienen würden
 67 D: [Ja das ist
 68 B: [Das stimmt aber in diesem Sy- noch
 69 in diesem System was hier gerade läuft (.) war das ja ein guter Weg also weil wir ja in diesem System
 70 gefangen sind quasi halt ne,
 71 D: [Ja
 72 J: [Aber halt auch nur für @uns so ne@, also
 73 B: [Ja absolut das stimmt]

David greift in diesem Sprecher*innenwechsel die Standpunkte Beates (Studium als Voraussetzung für gesellschaftliches ‚Klarkommen‘, Erfolg des bisherigen Systems) auf und positioniert sich durch das Hinterfragen ihrer Annahmen oppositionell dazu. Auf diese Weise lehnt er zugleich das von seiner Kommilitonin angestrebte Bewahren der eigenen Machtposition sowie die Abgabe der eigenen Handlungsverantwortung ab. Beate zeigt Bestrebungen, ihre Position weiter zu vertreten und die Opposition gegenüber David aufrechtzuerhalten. Bei der Validierung in Zeile 61 scheint es sich jedoch um eine Divergenz zu handeln, die auf ein inhaltliches Missverständnis zurückzuführen ist und durch die folgende Frage „Ja?“ (Z. 63) aufgelöst wird.

Es entwickelt sich so eine oppositionelle Diskursorganisation, welche Marten mit einer rituellen, nur schwer verständlichen Synthese in Zeile 66 aufzulösen versucht, ohne eine wirkliche Verbindung zwischen den Positionen seiner Kommiliton*innen herzustellen. Die konstruierte Kausalkette zwischen der Wahl eines Studiums und dem Wunsch nach hohem Einkommen dokumentiert darüber hinaus ein meritokratisches Bildungs- und Gesellschaftsverständnis des Studenten. Es folgen zunächst Synthesebestätigungen von David und Beate, bevor letztere jedoch ihre Opposition gegenüber David und damit einhergehend die Normsetzung ‚Studium als Bildungsziel‘ als wünschenswert bekräftigt. Das Vorliegen von Divergenzen bei den Synthesebestätigungen ist daher anzunehmen. Die Studentin argumentiert weiter gegen ein inklusives Schulsystem, da sie innerhalb des aktuellen Systems nur wenig Handlungsspielraum erkennt, „weil wir ja in diesem System gefangen sind“ (Z. 69f.). Das hier gezeichnete Bild der Gefangenen drückt eine starke Handlungssohnmacht aus, was die Diskussion wieder auf die Frage nach der (eigenen) Handlungsverantwortung zurückführt. Eine Explikation dieser grundlegenden Frage erfolgt nach wie vor nicht.

Beate lässt David des Weiteren mit ihrer Sprechbewegung keinen Raum, einen eigenen Beitrag auszuführen, sondern unterbricht diesen. Seine Ausführungen und damit auch das Zulassen einer oppositionellen Position scheint sie nicht hören zu wollen. Es ist zu vermuten, dass sie Davids Gedanken als beunruhigend für die eigenen Erfahrungen erlebt und deshalb seine Ausführungen unterbricht. Sie unterstreicht damit auch die angenommene Wichtigkeit ihrer eigenen Position. David validiert im Folgenden die wiederholte Betonung Beates der Handlungssohnmacht und bildet so eine Divergenz zu seiner vorausgehenden oppositionellen Positionierung, mit der er sich der Position seiner Kommilitonin unterordnet. Die Diskursorganisation wechselt hier von einem exkludieren zu einem oberflächlich inkludierenden Modus.

Janne differenziert sich in Zeile 72 von Beates Annahme, dass das Schulsystem erfolgreich sei, indem sie das Erfolgspotenzial auf die Diskussionsgruppe und damit auf vermeintlich erfolgreiche Durchläufer*innen des Bildungssystems eingrenzt („Aber halt auch nur für @uns so ne@, also“ (Z. 72)). Sie trägt so die inkludierende Struktur auf der expliziten Gesprächsebene weiter, da sie versucht, eine Synthese zwischen den Positionen ihrer beiden Kommiliton*innen herzustellen. Sie scheint Beate zumindest insofern zu zustimmen, dass das aktuelle Bildungssystem nicht kategorisch abzulehnen, sondern in diesem auch Erfolgspotenzial zu erkennen ist. Mit der inhaltlichen Differenzierung übt Janne jedoch zugleich auch Kritik an einem Festhalten an dem bestehenden System und argumentiert mit einem in der Aussage implizit deutlich werdenden Wissen um Bildungsbenachteiligung oder -ungerechtigkeit für die Etablierung inklusiver Schulen und unterstützt so die Position Davids. Implizit kritisiert die Studentin dabei auch das Aufrechterhalten eigener gesellschaftlicher Machtpositionen, womit sie auch in eine Opposition zu ihrer Kommilitonin tritt. Es deuten sich hier Schwierigkeiten Jannes an, Gegenpositionen zu explizieren. Dies dokumentiert sich beispielsweise auch an dem Lachen der Studentin (Z. 72). Ähnliches drückt sich auch in der auf Jannes Beitrag folgenden Validierung von Beate aus. Trotz der implizit enthaltenen Opposition ihrer Kommilitonin, befürwortet Beate den Gehalt mit der Formulierung „Ja absolut das stimmt“ (Z. 73) stark, bestätigt damit den Syntheseversuch und stellt so eine Divergenz zu ihrer bislang vertretenen Position her. Eine weitere Konfrontation wird umgangen und die Relevanz des eigenen Standpunktes dafür reduziert. Eine vergleichbare Praktik konnte zuvor in Zeile 67 rekonstruiert werden, wenn David seine Position der seiner Kommilitonin unterordnet. Das Erreichen einer, wenn auch nur oberflächlichen inkludierenden Diskursorganisation, steht hier im Vordergrund. Die Frage der Handlungsverantwortung für Inklusion wird nicht mehr verhandelt. Im folgenden Sprecher*innenwechsel (Zeile 74-97) elaboriert Janne hingegen ihre Positionierung.

Umstrukturierung des Schulsystems und damit verbundener Normvorstellungen, stellt beides jedoch als nicht umsetzbar aufgrund des bestehenden gesellschaftlichen Leistungssystems dar. Eine Umstrukturierung sei ihr zufolge nur durch einen Wegfall der Leistungsgesellschaft erreichbar, „sonst würde das nämlich nicht funktionieren;“ (Z. 89). Sowohl ein allgemeines Enaktierungspotenzial schulischer Inklusion als auch eigene Handlungsmöglichkeiten werden von ihr weiter eingeschränkt und an eine nicht näher zu bestimmende, damit auch nicht zu beeinflussende, Ebene abgegeben. Eine Explikation der Opposition gegenüber David und Janne erfolgt nicht. Weitere Konfrontationen im Diskurs werden vermieden, stattdessen stellt Janne mit der Validierung in Zeile 88 eine weitere Divergenz her, auf die gegenseitige Bestätigungen des geringen Enaktierungspotenzials schulischer Inklusion als „sehr pessimistisch“ (Z. 91) und „traurig“ (Z. 96) folgen. Die konfrontative Aushandlung wird hier durch das künstliche Erzeugen eines positiven Horizontes, ohne Bezug zu der eigentlichen Diskussion beendet. Ein Versuch von David, in Zeile 95f. noch einmal die Diskussion aufzugreifen („[Das ist traurig aber“ (Z. 95f.)), wird von Beate unterbunden und das Unterthema beendet.

David zeigt in diesem Unterthema als einziger Diskussionsteilnehmer eine Vorstellung von Inklusion auch als Aufgabe von Schulentwicklung. Janne erkennt zwar einen Veränderungsbedarf des Schulsystems, sieht jedoch einen Handlungsbedarf nicht auf der Ebene der Schulentwicklung, sondern kritisiert nur das System als solches. Die Studentin zeigt auch anders als ihr Kommilitone deutliche Unsicherheiten, da sie in ihrer Positionierung gegenüber Inklusion während dieser Sequenz immer wieder durch Spannungen zwischen ihrem theoretischen Wissen und ihren schulpraktischen Erfahrungen verunsichert wird. Sie präsentiert sich im Verlauf des Oberthemas sowohl als Inklusion befürwortend als auch als kritisch bis ablehnend. Ähnliches dokumentiert sich auch in der Fortsetzung der Sequenz, die aufgrund der Länge des Oberthemas sowie zur Vermeidung von Redundanzen an dieser Stelle nicht weiter betrachtet wird.

11.1.3 Zusammenfassung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 4 – erster Erhebungszeitpunkt

In der gesamten Diskussion dokumentieren sich für die Studierenden vom Inklusionsbegriff ausgehende Spannungsverhältnisse, welche zu einer Ambivalenz in den eigenen Orientierungen führen und ein Bedürfnis nach Handlungsklarheit auslösen. Zentral verwoben sind damit, wie sich insbesondere in Sequenz 2 zeigt, die Fragen nach der persönlichen Beurteilung von Inklusion (sinnvoll/nicht sinnvoll bzw. Befürwortung vs. Ablehnung) und der Handlungsverantwortung für ihre Umsetzung. Sie streben hier eine klare Entscheidung an. Widersprüche oder das Weiterbestehen von Spannungsverhältnissen werden als „wisch-waschi“ (Z. 51; Sequenz 2) wahrgenommen und scheinen nicht wünschenswert. So werden beispielsweise verschiedene Positionen innerhalb der Gruppe angesprochen und Oppositionen für einen kurzen Abschnitt zugelassen, diese jedoch nicht konsequent ausgehandelt. Hingegen wird die eigene Position dem Zulassen von Divergenzen oder dem Verlust von Klarheit innerhalb des Diskursverlaufes untergeordnet, wie zu Beginn von Sequenz 1 oder Sequenz 2 als Reaktion auf die Beiträge Beates. Tendenzen, eine inkludierende Diskursorganisation aufrechtzuerhalten, zeichnen sich immer wieder ab. Exemplarisch ist der Versuch von Janne in Sequenz 2 anzuführen, eine Synthese zwischen den oppositionellen Positionen von Beate und David zu initiieren. Widersprüche innerhalb der Argumentation oder der Orientierungen werden nicht explizit thematisiert. So wird weder von Janne selbst noch von anderen Diskussionsteilnehmenden ihre Verunsicherung im Umgang mit Leistungsorientierung oder der Bewertung von Inklusion diskutiert. Allerdings benennt sie hier durch die Universität im Verlauf ihres Studiums beeinflusst zu werden, was als ein impliziter Verweis von ihr auf ihre Verunsicherung

interpretiert werden könnte – auch wenn sie die universitäre Lehre dabei als manipulierend präsentiert. Das Bedürfnis nach einer einheitlichen Betrachtung von Inklusion und Einigkeit im Diskurs scheint insgesamt größer als die Bereitschaft, Spannungsverhältnisse im Kontext von Inklusion anzuerkennen. Mehrdimensionale Betrachtungsmöglichkeiten von (schulischer) Inklusion werden zwar wie von Janne in Sequenz 2 implizit beschrieben, aber nicht expliziert. Der Schwerpunkt liegt auf der Diskussion eines Abhängigkeitsverhältnisses von Leistung und Inklusion.

Ambivalenzen zeigen sich innerhalb der Gruppe auch in der Thematisierung der Universität im Kontext von Inklusion, da einerseits eine Handlungsklärung durch die Universität (zu Beginn von Sequenz 2) gewünscht wird, diese andererseits als unreflektierte Propagandamaschine für Inklusion abgewertet wird. Insbesondere von Janne wird die Universität und damit verbunden auch erfahrenes theoretisches Wissen als Irritation bisheriger Erfahrungen erlebt. Die vermeintlich erfahrene Widersprüchlichkeit des identifizierten Theorie-Praxis-Konflikts führt zu einer Verunsicherung der eigenen Handlungspraxis und Kritik gegenüber der Universität. Potenziale des deutlich werdenden eigenen Wissens um Differenzierung im Fachunterricht oder Bildungsgerechtigkeit für die eigene Handlungspraxis werden nicht als Vorteile theoretischer Auseinandersetzungen für die schulische Praxis erkannt. Eine entsprechende Ambivalenz findet sich auch in der Definition von Inklusion als Teilhabe (Sequenz 1). Zwar nutzen die Studierenden hier einen für die Behindertenpädagogik zentralen Begriff, doch unterliegt dieser alltagstheoretischen Auslegungen. Theoretische Definitionen des Fachbegriffs scheinen für sie nicht anschlussfähig an eigene Erfahrungen in der Handlungspraxis. Auch der folgende, im Vorausgehenden nicht näher vorgestellte Abschnitt dokumentiert alltagstheoretische Annahmen als Grundlage für inklusionsbezogene Orientierungen.

M: Was mir vorhin noch eingefallen ist nochmal ganz zurück was wo es gut klappen würde ist glaube ich so ne frühkindliche Kita; (.) die vom Staat gefördert wird; (.)

J: Ja weil Kinder gehen ja auch nochmal ganz anders damit um;

M: Ja weil die halt überhaupt keine Unterschiede machen;

J: [Hm]

M: Und einfach jeder mit jedem der ist mal da an dem Tag doof am nächsten Tag ist der andere doof und

D: [@(.)@

J: [@(.)@

Marten und Janne verorten in diesem Sprecher*innenwechsel Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion in kindlichen Peer-Interaktionen, da Kinder ihrer Ansicht nach keine Differenzsetzungen vornehmen, sondern alle gleich behandeln. Es spiegelt sich hier nicht nur ein Verständnis von Inklusion als differenzvermeidenden Umgang miteinander wider, sondern auch ein Negieren kindlicher Differenzpraktiken. Mit der Fokussierung von Inklusion in kindlichen Peer-Interaktion geht auch eine in der Diskussion mehrfach zu findende Eingrenzung eigener Handlungsmöglichkeiten einher. David und Beate bilden hier zwei gegensätzliche Pole in der Diskussion. Erkennt erster eigene Handlungsmöglichkeiten als Akteur innerhalb des Schulsystems, dieses zu verändern und Inklusion zu erreichen, hält zweite das Bild einer Handlungsohnmacht aufrecht. Janne und Marten zeigen hier eher ambivalente Positionierungen und nutzen das Ausweichen auf frühkindliche Bildung bzw. Betreuung, aus dem obigen Sprecher*innenwechsel als Möglichkeit, Gemeinsamkeit bzw. Übereinstimmung in der Gruppe herzustellen. David und Beate haben darüber hinaus eine besondere Rolle innerhalb der Gruppe, da ihre Orientierungen meist konträr sind, aber beide die Beiträge und darin inhärente Positionierungen von Janne beeinflussen. Anders als Beate präsentiert sich David gegenüber Inklusion eher

unterstützend. Beate deutet im Verlauf der Diskussion, wenn auch nicht explizit und nur als Fragen gekennzeichnet, immer wieder eine Skepsis und damit verbunden auch eine Ablehnung gegenüber Inklusion an. David zeigt darüber hinaus im Vergleich zu den anderen Diskussions-teilnehmenden eine stärkere Reflexion der eigenen Rolle bzw. der eigenen Verantwortung, wie auch der folgende, bislang noch nicht dargestellte Abschnitt verdeutlicht.

- D: Ja ein sehr weiter Begriff irgendwie wenn man es persönlich anschaut also ähm (2) mhh (.) ist halt immer die Frage auf welchem welcher Ebene ähm man das betrachtet also so ähm schaut man sich das an ähm wo (.) bin ich persönlich betroffen durch Inklusion, oder wo betrifft es mich selber, also ich sitze jetzt nicht im Rollstuhl deswegen könnte ich irgendwie
- J: [Mhh
- D: [Kann ich mir das aussuchen und
ähm hab da vollständige Möglichkeit teilzunehmen ähm (2) keine Ahnung
- J: [°@(.)@°
- D: [Ich bin jetzt glaube
wenig an irgendwelchen gesellschaftlichen wenig ausgeschlossen glaube ich in an der Gesellschaft weil ich irgendwie (.) äh ein @weißer Mann@ bin der
- J: [Mhh
- D: [Der irgendwie keine Ahnung wenig
Diskriminierung einfach erfährt so
- J: [Ja]
- D: aber ähm (.) mhh (2) trotzdem glaube ich das es das man
Inklusion auch dass man auch persönliche Erfahrung damit machen kann wie es sein kann
exkludiert zu sein; (.) und ähm (2) ja (.)

David reflektiert in diesem Sprecher*innenwechsel seine eigene gesellschaftliche Position und damit verbundene Gefahren von Ausschluss. Trotz der erkannten Machtposition als „@weißer Mann@“ sieht er eine eigene Betroffenheit von Inklusions- bzw. Exklusionsprozessen. Er benennt damit anders als die restlichen Diskussionsteilnehmenden eigene Inklusions-/Exklusionserfahrungen. Gruppen von Menschen mit entsprechenden Erfahrungen werden von Beate, Marten und Janne auf der kommunikativen Diskursebene in der ersten Sequenz mit einer Bezugnahme auf alle Menschen weitgefasst, doch erfolgt auf konjunktiver Ebene mit der Betonung des Gesellschaftsbereichs Schule im Kontext von Inklusion eine Hervorhebung behinderter Schüler*innen. Diese werden dabei vor allem von Janne und Beate pauschal als kognitiv leistungsunfähig attribuiert. Darüber hinaus scheinen die Studentinnen eine geringere Bildungsfähigkeit behinderter Schüler*innen zu erkennen. Physiotherapeutische Förderung wird für diese Schüler*innengruppe eine größere Relevanz zugesprochen, auch wenn hier eine Divergenz zu der Kritik der Leistungsorientierung an der Praktikumsschule von Janne besteht (Sequenz 2). Nicht behinderte Schüler*innen werden weniger als Adressat*innen inklusiven Unterrichts thematisiert, sondern vielmehr als Nutznießer*innen einer Verbesserung des Sozialverhaltens. Behinderte Schüler*innen werden umgekehrt als Adressat*innen inklusiven Unterrichts wahrgenommen und weniger als Nutznießer*innen einer Verbesserung des Sozialverhaltens.

Die innerhalb der Gruppe verhandelte Norm des Studiums und vorausgehend des Abiturs werden als Voraussetzung für gesellschaftliches Zurechtfinden diskutiert. Behinderten Schüler*innen wird das Potenzial abgesprochen, diese Norm zu erreichen. Zwar wird eine solche Normsetzung von David und Janne hinterfragt, die Möglichkeit behinderter Menschen, ein Studium zu absolvieren, jedoch nicht erkannt.

Die implizite Diskussion um die Beurteilung von Inklusion und deren Umsetzungspotenzial beinhaltet auch die Annahme der Studierenden, vor allem von Beate, über die Legitimation von

Inklusion bzw. Exklusion entscheiden zu können. Sie nimmt hier eine gesellschaftliche Machtposition als erfolgreiche Absolventin des Bildungssystems ein.

Resümierend lässt sich in dieser Gruppe, wenn auch bei den einzelnen Teilnehmenden in einem unterschiedlichen Ausmaß, eine Verunsicherung im Kontext Inklusion identifizieren. David ist hier eine Ausnahme, da er sich als einziges Gruppenmitglied Inklusion uneingeschränkt befürwortend gegenüber positioniert und seine Haltung argumentativ vertritt. Die allgemeine Verunsicherung der anderen Studierenden drückt sich in einem ambivalenten Umgang mit wahrgenommenen Spannungsverhältnissen aus und wird, trotz der Verhandlung oppositioneller Positionen mit Bemühungen, eine inkludierende Diskursorganisation zu etablieren, und einem Wunsch nach einer eindeutigen und umsetzbaren Konzeption von Inklusion begegnet. Insbesondere letzteres kann als Indiz für ein Bestreben nach Handlungssicherheit im Kontext Inklusion gedeutet werden, da eine eindeutige Konzeption von Inklusion bestehende Ambivalenzen und Spannungsverhältnisse reduzieren und ihnen so Handlungsentscheidungen abnehmen würde.

11.2 Fallbeschreibung der Gruppe 4 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Die zweite Diskussion mit der Gruppe 4 fand 1,5 Jahre nach dem ersten Erhebungszeitpunkt im Sommersemester 2018 statt. Alle Teilnehmenden konnten auch an dieser Diskussion teilnehmen. Es werden zwei Sequenzen exemplarisch aus dem analysierten Datenmaterial zu Rekonstruktion des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Diskussionsgruppe ausgewählt.

11.2.1 Sequenz 1: Persönliche Bedeutung von Inklusion

Bei dieser Sequenz handelt es sich um die Anfangssequenz der Diskussion, welche nach einer Einleitung in die Diskussion durch die Moderatorin (Kapitel 7.1.2) mit der Frage nach der persönlichen Bedeutung von Inklusion (Kapitel 7.3) initiiert wird.

- 1 Mo: (...) (.) okay; meine erste Frage ist was bedeutet für euch persönlich Inklusion? (11)
- 2 J: Mir ist gerade eingefallen Inklusion im Alltag (.) ähm (.) weil ich letztens in der Straßenbahn saß und
- 3 ähm (.) eine Frau offensichtlich deutsch ähm (.) hat dann ein muslimisches Pärchen angefangen
- 4 mega zu beleidigen; und das fand ich ziemlich krass; und dann dachte ich boar das ist doch ziemlich
- 5 traurig; dass wir noch nicht mal so im Alltag in der @Straßenbahn@ so miteinander klarkommen
- 6 und man andere beleidigen muss die man gar nicht kennt; deswegen habe ich gerade gedacht; dass
- 7 wäre doch schön wenn wir einfach schon alleine im Alltag alle nett und @freundlich@ miteinander
- 8 umgehen würden das wäre für mich schon Inklusion; (3)
- 9 D: °Hm ()°

Trotz der mit elf Sekunden sehr lang andauernden Sprechpause als Reaktion auf die Themeninitiierung der Moderatorin rahmt Janne ihren Beitrag als spontanen, noch nicht durchdachten Einfall. Sie positioniert sich auf diese Weise nicht eindeutig, sondern lässt Korrekturmöglichkeiten offen. In Verbindung mit der entstandenen Sprechpause dokumentiert sich hier eine Verunsicherung der Studentin, sich im Kontext Inklusion zu positionieren. Inhaltlich verortet Janne Inklusion im Alltag und erkennt eine Wechselbeziehung zwischen Inklusion bzw. Exklusion und Rassismus. Die bislang sowohl theoretisch als auch gesellschaftlich getrennt geführten Diskurse um Rassismus und Inklusion werden von der Studentin hier zusammengeführt. Zur Spezifizierung dieser Verortung folgt eine Exemplifizierung einer offensichtlich als nicht inklusiv wahrgenommenen Situation, in der ein von ihr als muslimisch identifiziertes Pärchen rassistisch von einer als deutsch wahrgenommenen Frau beleidigt wird. Rassistische Praktiken werden dabei als nicht inklusive

Praktiken verstanden. Auch scheint nicht erklärungsbedürftig, an welchen äußerlich sichtbaren Zeichen sie das Paar als muslimisch identifizieren konnte. Die Studentin lässt trotz ihres Bemühens einer nicht rassistischen Positionierung erkennen, dass sie verbreitete Begriffe, die ebenfalls rassistische Strukturen beinhalten, bisher nicht reflektiert hat. So nimmt sie selbst eine Verknüpfung von Nationalität und Religion vor, indem die Zuschreibungen Deutsch und Muslimisch einander gegenübergestellt werden. Eine Verbindung beider Zuschreibungen, d. h. eine deutsche Nationalität haben und dem Islam angehören, werden so ausgeschlossen.

Ihre eigene Praxis nicht reflektierend, beschreibt Janne die geschilderte Diskriminierung des Pärchens als „ziemlich krass; und (...) ziemlich traurig;“ (Z. 4f.) zu erleben, da so gibt sie an, „noch nicht mal so im Alltag (...) miteinander klar[ge]kommen“ (Z. 5) wird. Inklusion wird von ihr entsprechend als Praxis sozialer Umgangsformen verstanden, die wie nachfolgend deutlich wird, der Maxime unterliegt, „nett und @freundlich@ miteinander um[zu]gehen“ (Z. 7f.). Die hier stattfindende Fokussierung des Begriffs Inklusion auf ein soziales Miteinander führt dabei nicht nur zu einer Komplexitätsreduktion des Begriffes, sondern auch zu einer Banalisierung des geschilderten Rassismus sowie des strukturellen Rassismus, auch wenn sie sich inhaltlich von diesem distanziert. Mit der Forderung nach einer Veränderung sozialer Umgangsformen greift die Studentin sozial-normative Erwartungen an gesellschaftliches Handeln auf. Zwar stellt Janne einen Handlungsbedarf des „Wir“ (Z. 7) heraus, durch das sowohl eine gesamtgesellschaftliche Bezugnahme als auch eine Adressierung der Diskussionsgruppe erfolgt, doch bleibt der Handlungsauftrag eher unspezifisch. Die Wahl des Konjunktivs als Zeitform reduziert die Dringlichkeit der Umsetzung von Inklusion ebenso („dass wäre doch schön wenn wir einfach schon“ (Z. 6f.)). Die Studentin präsentiert sich vor allem in einer beobachtenden Rolle. Erfahrungen aus dem eigenen Leben werden nicht geschildert. Mit dem Eröffnen des Diskursverlaufes mit einem negativen Beispiel für Inklusion dokumentiert sich, dass sie Inklusion ein geringes Enaktierungspotenzial zuspricht, auch wenn deren Umsetzung durch die Komplexitätsreduktion als freundlicher Umgang miteinander als banal präsentiert wird.

Auf der kommunikativen Gesprächsebene bleibt der Beitrag Jannes nach der Ratifizierung von David (Z. 9) unkommentiert. Implizit werden jedoch im folgenden Sprecher*innenwechsel Fragen nach der Verortung von Inklusion sowie nach einem möglichen persönlichen oder gesellschaftlichen Handlungsauftrag verhandelt.

- 10 B: [°Ähm° (.) ich habe in den letzten Wochen irgendwie auch immer mal drüber nachgedacht
 11 weil ich doch wieder ganz viel gehört habe von Freunden die jetzt aktuell gerade Lehrer sind
 12 und ähm (.) irgendwie Seiten von es läuft gut in der Schule und es gibt es funktioniert überhaupt
 13 nicht und ähm für mich persönlich ist aber Inklusion eigentlich auch schon sich einfach (.) ja
 14 untereinander zu helfen da wo es geht und so weitestgehend und ähm ich hab selber auch mal
 15 überlegt was wäre denn für mich eigentlich ne gute ähm ja Alternative zum jetzigen System und
 16 eigentlich finde ich sogar schon Inklusion und auch gut wenn man ein riesigen ähm Schulhof
 17 hätte ähm (2) und es einfach Fächer geben würde, die zusammen stattfinden; wo man wirklich
 18 voneinander profitieren kann; und aber vielleicht auch Fächer, in dem es vielleicht auch einfach
 19 schwer ist ähm zusammen zu lernen und jedem gerecht zu werden; dann sogar zu trennen aber einen
 20 gemeinsamen Schulhof zu haben und zusammen zu sein; ähm aber ich bin auch einfach noch nicht
 21 auf ne gute Lösung für mich gekommen ja; nur das fällt mir dazu ein (6)

Anders als ihre Kommilitonin präsentiert sich Beate in ihrer Antwort auf die Themeninitiierung der Moderatorin als erfahren und reflektiert im Umgang mit Inklusion, was sie mit dem absichernden Verweis auf Gespräche mit befreundeten Lehrkräften zum Thema Inklusion und einem vermeintlichen Abwägen von Vor- bzw. Nachteilen hervorhebt („weil ich doch wieder

ganz viel gehört habe von Freunden die jetzt aktuell gerade Lehrer sind und ähm (.) irgendwie Seiten von es läuft gut in der Schule und es gibt es funktioniert überhaupt nicht“ (Z. 11f.)). Eine Gegenüberstellung der gewählten Formulierungen „läuft gut“ (Z. 12) und „es funktioniert überhaupt nicht“ (Z.12) deutet jedoch eine tendenziell ablehnende Haltung gegenüber Inklusion an, die sich auch in der weiteren Sprechbewegung fortträgt. Im Unterschied zu Janne bezieht Beate Inklusion auf den Kontext Schule. Gemeinsam ist beiden eine Reduktion der Komplexität des Inklusionsbegriffs. Für Beate bedeute Inklusion, „sich einfach (.) ja untereinander zu helfen da wo es geht und so weitestgehend“ (Z. 13f.). Einander zu helfen wird dabei von ihr als minimaler Anspruch an Inklusion verstanden, dessen Umsetzung jedoch auf Bereiche, in denen Hilfe möglich ist, eingegrenzt wird. Partielle gesellschaftliche Exklusion wird auf diese Weise legitimiert. Die hier enthaltene Definitionsbemühung von Inklusion scheint zusammenhangslos in der Sprechbewegung zu stehen, da sie weder vorausgehend in den Zeilen 10-12 noch anschließend in den Zeilen 14-21 aufgegriffen wird. Vielmehr wird der Eindruck gewonnen, als reduziere sie Inklusion auf ein geringes Mindestmaß, um innerhalb der Diskussion das Erkennen eines möglichen Umsetzungspotenzials von Inklusion anzuzeigen und nicht als grundsätzlich ablehnend gegenüber dieser wahrgenommen zu werden. In Zeile 14 leitet die Studentin in den dritten Teil ihrer Aussage über, indem sie eine selbst konzipierte „gute ähm ja Alternative zum jetzigen System“ (Z. 15) schildert. Auf diese Weise bewertet Beate nicht nur das aktuelle Schulsystem negativ und eine Umsetzung von Inklusion in diesem als nicht realisierbar, sondern schreibt sich selbst das Wissen zu, ein anderes, besseres System zu entwickeln. Ihrem Alternativvorschlag zufolge befürwortet Beate eine Unterscheidung von leistungsorientierten und nicht leistungsorientierten Schulkontexten. Schulische Settings, wie eine Pause auf dem Schulhof oder Unterrichtsfächer, „wo man wirklich voneinander profitieren kann;“ (Z. 17), eignen sich ihrer Aussage nach für die Umsetzung schulischer Inklusion anders als leistungsorientierte Unterrichtsfächer, in denen „es vielleicht auch einfach schwer ist ähm zusammen zu lernen und jedem gerecht zu werden“ (Z. 18f.). Leistungsunterschiede sowie Schwierigkeiten, allen Schüler*innen gerecht zu werden, rechtfertigen Exklusion. Schule wird dabei eine starke Leistungsorientierung zugeschrieben, die Inklusion aus Sicht der Studentin konträr gegenübersteht. Möglichkeiten inklusiven, leistungsheterogenen Fachunterrichts werden nicht geschildert.

Beate schreibt sich mit dem Alternativvorschlag nicht nur die Macht zu, über Inklusion und Exklusion von Schüler*innen zu entscheiden. Auf dieser Basis entlastet sie auch Lehrkräfte von der Verantwortung für die Gestaltung leistungsheterogenen Unterrichts und damit der vermeintlich herausfordernden Verantwortung, allen Schüler*innen „gerecht zu werden“ (Z. 19). Das Interesse, die eigene Berufsgruppe zu schützen, scheint größer als das Interesse, Inklusion zu erreichen. Formulierungen, wie „dann sogar zu trennen“ (Z. 19) verdeutlichen ein Wissen der Studentin darüber, dass es nicht dem Prinzip von Inklusion entspricht, die Schüler*innen nach ihrer Leistungsfähigkeit im Fachunterricht zu trennen. Zwar benennt sie abschließend noch einmal eine Unzufriedenheit mit dem eigenen Vorschlag, doch wird hierdurch eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber Inklusion noch einmal implizit betont. Die in der gesamten Sprechbewegung zu findenden Bemühungen, als befürwortend gegenüber Inklusion wahrgenommen zu werden, trotz deutlich werdender Ablehnungstendenzen, dokumentieren eine Ambivalenz der Studentin zwischen vermeintlich wahrgenommenen normativen Erwartungen, Inklusion befürworten zu müssen, und der eigenen Kritik.

Ein persönlicher Bezug, wie in der Fragestellung der Moderatorin initiiert, wird nur durch den Bezug zu den eigenen Überlegungen im beruflichen Kontext hergestellt. Darüberhinausgehende Bedeutungen werden nicht beschrieben.

Auch im Anschluss an Beates Sprechbewegung entwickelt sich kein interaktiver Diskursverlauf mit einer hohen Interaktionsdichte, was wiederholt auf die von der Fragestellung ausgehende Komplexität und Schwierigkeit für die Studierenden hindeutet. Erst nach einer sechs Sekunden andauernden Sprechpause positioniert sich David zu der Themeninitiierung der Moderatorin. Die Beiträge von Janne oder Beate werden von ihm nicht explizit angesprochen. Es lassen sich jedoch implizit oppositionelle Positionierungen gegenüber den Ausführungen seiner Kommiliton*innen identifizieren.

22 D: Ja (.) persönlich also (.) ist immer die Frage also (.) meine Konzeption des Begriffs Inklusion (.) ist
 23 vielleicht eher so (.) ja dass alle zusammen gemeinsam alle Menschen (.) äh zusammen (.) äh in einer
 24 Welt zusammenleben können so (.) äd die ähm (.) die (.) wo es allen einigermaßen glücklich geht
 25 also *sage ich jetzt mal so* und ich glaube ähm für mich persönlich was bedeutet Inklusion? was
 26 habe ich da für Erfahrungen mit gemacht? (.) ist natürlich einerseits ich in der Rolle (.) des
 27 Sonderpädagogikstudierenden der irgendwie sich mit Menschen mit Behinderung auseinandersetzt
 28 bedeutet das natürlich, dass ich Inklusion erstmal als in meiner Rolle des der Person sehe die quasi
 29 ähm (.) guckt dass Inklusion funktioniert oder so; aber ich ähm hab jetzt in letzter Zeit immer
 30 angefangen Inklusion auch zu sehen ja wo passiert das denn (.) bei mir selber also wo bin ich denn
 31 jetzt ähm nicht Teil der Gesellschaft oder wo erfahre ich irgendwelche Ausschlüsse; jetzt unabhängig
 32 davon ob das (.) daher rührt dass ich jetzt keine Ahnung so und so bin oder so und so bin sondern
 33 ähm einfach wo passiert das denn? wo fällt mir das auf? wo (2) also was mache ich persönlich für
 34 Erfahrungen, wo ich (.) Teil der Gesellschaft bin oder auch nicht Teil der Gesellschaft bin *das ist sehr
 35 abstrakt*

36 J: @(.)@ (2)

37 M: Ja Inklusion ist (.) für mich jetzt sozusagen ähm dass man Möglichkeiten schafft (.) dass ähm alle
 38 Menschen ne gleichberechtigte Teilhabe irgendwie in der Gesellschaft irgendwo haben; also das geht
 39 ja in alle Bereiche irgendwie rein; dass jeder irgendwie auch das Recht darauf hat zum Beispiel
 40 Freunde zu haben oder (.) und das sozusagen mit Mitteln geschaffen wird dass das auch umge- also
 41 dass das auch stattfinden kann; also wenn sozusagen der Wunsch danach besteht dass der auch
 42 ermöglicht werden kann; (2)

David strukturiert seine Antwort auf die Themeninitiierung der Moderatorin in drei Abschnitte – eine Definition von Inklusion, die Bedeutung des Begriffs im beruflichen sowie im persönlichen Kontext.

Inklusion umfasst für ihn dabei, „dass alle zusammen gemeinsam alle Menschen (...) zusammen (.) äh in einer Welt zusammenleben können“ (Z. 23f.) und erhält so eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung. In der gewählten Formulierung findet sich unter anderem durch die Überrepräsentation der Worte „zusammen“ und „alle“ eine starke Betonung einer gesellschaftlichen Gemeinschaft. ‚Glücklich sein‘ wird dabei in einem bestimmten, von ihm jedoch nicht näher erläuterten Maß zum Indiz inklusiven Zusammenlebens („wo es allen einigermaßen glücklich geht“ (Z. 24)). Ein Mindestmaß an ‚Glücklich sein‘, d. h. Wohlbefinden, scheint für die Umsetzung von Inklusion erforderlich. Es spiegelt sich der theoretische Diskurs um den Capability Approach sowie die damit zusammenhängende Frage nach einem Mindestmaß an Wohlstand, hier Wohlbefinden, wider. Anders als seine Kommiliton*innen spezifiziert der Student Inklusion bzw. die Bedeutung von Inklusion für sein eigenes Leben. Zwar beschrieb auch Beate Auseinandersetzungen mit dem Inklusionsbegriff, doch differieren die thematischen Zugänge beider Studierenden stark. David unterscheidet zwischen der Bedeutung des Begriffs für seine berufliche Rolle, d. h. einer professionellen Perspektive auf Inklusion, und der Bedeutung des Begriffs für ihn als Person, d. h. einer persönlichen Perspektive. Als Student der Sonderpädagogik beschreibt er die Wahrnehmung, sich beruflich für die Umsetzung von Inklusion verantwortlich zu fühlen („Inklusion erstmal als in meiner

Rolle des der Person sehe die quasi ähm (.) guckt dass Inklusion funktioniert oder so;“ (Z. 28f.)). Angesprochen werden sollen von diesen Umsetzungsbemühungen überwiegend behinderte Menschen („der irgendwie sich mit Menschen mit Behinderung auseinandersetzt“ (Z. 27)). In Bezug auf die eigene Person erkennt er jedoch auch Gefahren von Ausschlüssen in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen. Ausschlussprozesse oder Exklusion werden von ihm nicht nur an bestimmte Differenzkategorien gebunden, sondern als Bedrohung für alle Menschen identifiziert („wo erfahre ich irgendwelche Ausschlüsse; jetzt unabhängig davon ob das (.) daher rührt dass ich jetzt keine Ahnung so und so bin oder so und so bin sondern ähm einfach wo passiert das denn?“ (Z. 31ff.)). Die zur Analyse der eigenen, gleichzeitig aber auch zur gesellschaftlichen Situation aufgeworfenen Fragen Davids verdeutlichen zum einen eine hohe Reflexionskompetenz des Studenten und zum anderen ein theoretisches Wissen um die Vielfalt und Verschiedenheit gesellschaftlicher Ein- und Ausschlussprozesse. Mit der Formulierung „das ist sehr abstrakt“ (Z. 34f.) deutet David an, wie auch Janne zu Beginn der Sequenz, dass es sich um noch nicht ausgereifte Überlegungen handelt, die den anderen Kommiliton*innen Raum für Fragen oder eigene thematische Positionierungen lassen. Zugleich wäre auch denkbar, dass er sich nicht sicher ist, ob die anderen Diskussionsmitglieder ihm inhaltlich folgen können. Insgesamt unterscheidet sich die Sprechbewegung Davids stark von denen seiner Vorredner*innen. Anders als diese erkennt er einen eindeutigen Bezug von Inklusion für sein eigenes Leben. Darüber hinaus knüpft der Student Exklusionserfahrungen und eine daraus abgeleitete Notwendigkeit von Inklusion nicht an das Zuschreiben bestimmter Differenzkategorien. Er tritt auf diese Weise in eine Opposition zu Beates Distanzierung, der Abgabe einer Handlungsverantwortung, welche auch bei Janne zu finden ist, sowie der Verortung Beates von Inklusion im Kontext Schule. Gleichzeitig nutzt der Diskussionsteilnehmer einen Differenzbegriff, der nicht auf einer Unterscheidung zweier Differenzkategorien, wie leistungsstark und leistungsunfähig oder muslimisch/nicht muslimisch beruht. Offen wird diese Opposition im Diskursverlauf nicht angesprochen. Vielmehr wird sie durch die „Schein-Validierung“ zu Beginn des Sprechaktes („Ja“ (Z. 22)) überdeckt. Auch die anderen Diskussionsteilnehmenden legen die bestehende Opposition nicht explizit offen. So umgeht Janne mit ihrem Lachen eine persönliche Positionierung und damit eine inhaltliche Differenzierung. Marten validiert darüber hinaus in Zeile 37 zunächst oberflächlich den Beitrag seines Vorredners, berücksichtigt diesen auf der kommunikativen Ebene jedoch nicht weiter. Implizit lässt sich auch hier eine Opposition gegenüber David feststellen, die nicht expliziert wird, sondern wie zuvor von David als Antwort auf die Eingangsfrage der Moderatorin gerahmt wird. Eine vermeintlich parallele Diskursorganisation wird so aufrechtzuerhalten versucht, obwohl sie eher als divergent zu rekonstruieren ist.

Anders als David, aber ähnlich zu Janne und Beate, verschiebt Marten die Handlungsverantwortung aus dem persönlichen Aufgabenbereich und beschreibt keine Bedeutung des Begriffs für das eigene Leben. Hingegen verortet der Student Inklusion auf einer allgemeinen gesellschaftlichen Ebene, indem er Inklusion durch das Gleichsetzen mit „gleichberechtigte[r] Teilhabe“ (Z. 38) als universellen Grundsatz gesellschaftlichen Zusammenlebens beschreibt. Er greift mit der Formulierung „gleichberechtigte Teilhabe [aller Menschen] irgendwie in der Gesellschaft irgendwo“ (Z. 38) zudem auf einen zentralen Begriff der Behindertenpädagogik zurück, auch wenn er diesen nicht theoretisch fundiert. Das gewählte Beispiel für Teilhabe ‚Haben von Freund*innen‘ benennt zwar einen im Kontext Freizeit relevanten Aspekt von Teilhabe, reduziert jedoch den Gehalt des Begriffs, da Teilhabe ebenfalls ein Recht auf Menschenwürde, Bildung oder Selbstbestimmung umfasst. Die im Folgenden vorgenommene Einschränkung „wenn sozusagen der Wunsch danach besteht dass der auch ermöglicht werden kann;“ (Z. 41f.) lässt die Bezugnahme auf Teilhabe als gesellschaftlichen Grundsatz phrasenhaft wirken, da hier die Realisierung von Teilhabe in Abhängigkeit zu

dem Wunsch der Betroffenen gestellt wird und nicht als allgemeingültiges Recht anerkannt wird. Die Umsetzung von Inklusion wird auf diese Weise zu einer Bedarfsfrage, für deren Umsetzung aus seiner Sicht keine grundsätzliche Notwendigkeit besteht. Marten spricht sich hier, wie zuvor Beate, selbst die Macht zu, Ausgrenzung unter bestimmten Umständen für akzeptabel zu halten. Inklusion wird so von ihm nicht als universell geltendes Menschenrecht verhandelt. Diese Praxis wird auf der kommunikativen Ebene durch ein allgemeines, phrasenhaftes Anerkennen gleichberechtigter Teilhabe verdeckt. Eine offene Legitimation gesellschaftlicher Exklusionsprozesse scheint innerhalb der Diskussion nicht sozialen, normativen Erwartungen zu entsprechen und wird deshalb verdeckt. Zugleich nimmt er sich selbst aus der Handlungsverantwortung, da diese hier den Bedürfnisträger*innen zugeschrieben wird, die den Wunsch nach Teilhabe kommunizieren müssen.

Ein interaktiver Diskurs entsteht durch den Beitrag Martens nicht. Es erfolgen weder Explikationen potenzieller Oppositionen noch inhaltliche Bezugnahmen. Vielmehr wird der Eindruck gewonnen, als wollen die Studierenden eine parallele und damit inkludierende Diskursorganisation konstruieren, die geteilte Orientierungen anzeigen soll. Im folgenden Abschnitt bringt Janne, ebenfalls die vorherigen Beiträge ungeachtet lassend, eine weitere Bedeutungszuschreibung für Inklusion ein.

- 43 J: Mir ist gerade noch eingefallen, dass ich in letzter Zeit ähm (.) gelernt habe vor allem dass Inklusion
 44 trotzdem nicht bedeutet dass wir jetzt alle gleich sind sondern dass es trotzdem zwischen den
 45 einzelnen Leuten noch sehr viele Unterschiede gibt; aber dass man lernt trotz der Unterschiede auch
 46 gerade miteinander ähm mit Unterschieden äh miteinander zu leben und klar zu kommen; aber das
 47 es nicht heißt, ja es gibt jetzt gar keine Unterschiede mehr wir sind jetzt alle gleich @(.)@
 48 D: °Ja°
 49 B: [Ich hab mir ist gerade
 50 D: [°Ja°]

Janne berichtet in diesem Sprecher*innenwechsel davon, in jüngster Vergangenheit gelernt zu haben, dass Inklusion „trotzdem“ (Z. 44) nicht bedeute, alle Menschen seien gleich, sondern „noch sehr viele Unterschiede“ (Z. 45) zwischen ihnen bestünden. Wie zuvor David und Beate präsentiert sie sich so als eine sich mit Inklusion auseinandersetzen Person mit thematischem Expert*innenwissen. In dem Beitrag zeichnet sich zudem ein Lernprozess der Studentin ab, in dem sich die Annahme, dass alle Menschen bei Inklusion als gleich zu betrachten sind, zu einer differenzanerkennenden Perspektive verändert hat, nach welcher Menschen „trotz der Unterschiede (...) miteinander (...) leben und klar (...) kommen“ (Z. 45f.) müssen. Die Bedeutung differenztheoretischer Überlegungen wird von Janne so besonders herausgestellt. Es dokumentiert sich darüber hinaus an den häufigen Wiederholungen der Konjunktionen „trotzdem“ (Z. 44) oder „trotz“ (Z. 45), dass es sich für die Studentin um eine noch relativ junge, zugleich aber auch bedeutsame Erkenntnis handelt. Letzteres wird insbesondere auch dadurch deutlich, dass sie die Aussage aus den Zeilen 43ff. in den Zeilen 46ff. wiederholt. Wie auch in ihrem ersten Beitrag in diesem Diskurs (Z. 2ff.) bleibt Janne inhaltlich dabei auf einer allgemeinen Ebene und formuliert einen Handlungsauftrag wiederholt an eine unbestimmte gesellschaftliche Ebene. Möglicherweise handelt es sich bei dieser Sprechbewegung um das Bemühen, zwischen dem direkten persönlichen Bezug mit einem Handlungsauftrag Davids und der persönlichen Distanzierung mit Abgabe der Handlungsverantwortung von Beate, Marten sowie ihr selbst zu vermitteln und eine gemeinsame Gesprächsebene zu schaffen – auch wenn diese unspezifisch bleibt.

Mit den Validierungen von David in den Zeilen 48 und 50 folgen zum ersten Mal in dieser Diskussion direkte Bezugnahmen und eine Validierung des zuvor Gesagten. Auch wenn weitere Bezugnahmen auf den Beitrag Jannes nicht erfolgen, kann angenommen werden, dass David hier auf den impliziten Syntheseversuch seiner Kommilitonin eingeht. Die Sequenz wird durch

diese vermeintliche Synthese beendet. Es schließt sich ein sich bereits in Zeile 49 andeutender Themenwechsel durch Beate an.

11.2.2 Sequenz 2: Persönliche Erfahrungen im Kontext von Inklusion

In der zweiten Sequenz greift die Moderatorin die in der Diskussion bereits behandelte Frage nach Erfahrungen der Studierenden mit Inklusion auf und initiiert ein thematisch daran anknüpfendes Oberthema. Bevor eine inhaltliche Diskussion der Frage erfolgen kann, dokumentieren sich Bemühungen der Studierenden, eine Beantwortung dieser zu umgehen.

- 1 Mo: Ganz vorhin (.) hab ich euch ja nach euren Erfahrungen
 2 B: [@(.)@]
 3 Mo: mit Inklusion gefragt (.) das mache ich jetzt
 4 nochmal; falls euch in der Zeit
 5 J: [@(.)@]
 6 Mo: nochmal Sachen eingefallen sind; welche Erfahrungen ihr mit
 7 Inklusion habt? (4)
 8 M: Sind es nicht auch die Beispiele?
 9 J: @(.).@ (6)
 10 M: Jetzt dürfen wir aber nicht nochmal die gleichen nennen ne? @(.).@
 11 ((Lachen der Diskussionsteilnehmenden 3sec))
 12 J: Alles nochmal dieselbe Diskussion
 13 M: [@(.)@]

Sowohl das häufige Lachen der Studierenden als auch die Beiträge von Marten (Z. 8 & 10) sowie Janne (Z. 12) zögern eine Diskussion der Frage der Moderatorin und damit ein Einbringen eigener Erfahrungen heraus. Die deutlich werdende Abneigung, eigene Erfahrungen mit Inklusion zu thematisieren, mündet hier in einer Kritik an der Diskussionsleitung und strebt einen Themenwechsel an. Es zeichnet sich ein ‚Genervt sein‘ der Studierenden von Diskussionen um Inklusion und der Herausarbeitung der Bedeutung des Begriffs für die eigene Person ab. Zugleich spiegelt sich in den Bemühungen, entsprechenden Forderungen der Moderatorin auszuweichen, ein gemeinschaftsstiftender Moment wider, an dem alle Teilnehmenden bis auf David beteiligt sind und einen gemeinsamen positiven Horizont verfolgen. Die gesonderte Stellung des Studenten innerhalb der Gruppe zeigt sich hier erneut. So ist es auch David, der im Folgenden als erster eine Erfahrung als Teil einer inklusiven Musikband reflektiert.

- 14 D: Ich weiß noch ich hatte glaub ich in der Diskussion letztes Mal hatte ich genannt ähm (.) meine Band
 15 ähm und ich hatte da halt gesagt dass ich ähm (2) dass ich es eigentlich scheiße finde die (.) inklusive
 16 Band zu nennen weil ich das weil es halt son Labeling ist (.) und ähm (.) gleichzeitig ist es aber auch
 17 die nicht Benennung auch doof; weil es halt ähm (.) dann in den Köpfen von Menschen
 18 Erwartungshaltung schafft die dann vielleicht auch nicht erfüllt werden kann manchmal; so und
 19 ähm genau das ist glaube ich für mich ne Erfahrung mit Inklusion in dieser Band dass es halt einfach
 20 (.) funktioniert und wir alle (.) ähm zusammen Musik machen und irgendwie das auch gar nicht so
 21 sehr in Menschen mit Behinderung und nicht Behinderung eingeteilt ist; wer jetzt was kann; wer gut
 22 ist in was; in welchen seinen Instrumenten; sondern einfach (.) wir spielen halt machen halt
 23 irgendwie Musik zusammen und es (2) ist halt auch glaube ich (.) technisch jetzt nicht das
 24 Allerkrasseste aber es ist gute Musik und das funktioniert (.) das ist glaube ich meine Erfahrung mit
 25 Inklusion (2) ja°

David beschreibt in seinen Ausführungen, ein Etikettierungs-Erwartungs-Dilemma bei der Frage nach der Bezeichnung seiner Band wahrzunehmen, das dem sonderpädagogischen Etikettie-

rungs-Ressourcen-Dilemma ähnelt, da aus seiner Sicht die Zuschreibung ‚inklusive‘ mit einem Spannungsverhältnis zwischen Etikettierung und Umsetzungsideal einhergeht. So scheint eine Zuschreibung des Attributs für ihn notwendig, um eine bestimmte Erwartungshaltung bei dem Publikum hervorzurufen bzw. eben nicht zu erzeugen. Zugleich kritisiert der Diskussionsteilnehmende eine mit der Verwendung des Attributes ‚inklusive‘ für ihn einhergehende, Differenz (re-)produzierende Betonung der Besonderheit der Band sowie der Zusammensetzung ihrer Mitglieder. Eine Unterteilung der Bandmitglieder nach möglichen Behinderungen oder musikalischen Fähigkeiten, ein Instrument zu spielen, scheint er als wenig inklusiv wahrzunehmen („dass es halt einfach (.) funktioniert und wir alle (.) ähm zusammen Musik machen und irgendwie das auch gar nicht so sehr in Menschen mit Behinderung und nicht Behinderung eingeteilt ist; wer jetzt was kann; wer gut ist in was“ (Z. 19ff.)). Vielmehr steht für David „irgendwie (...) zusammen“ (Z. 23) zu musizieren im Vordergrund. Technischer Raffinesse wird dabei eine geringere Relevanz zugesprochen, auch wenn der Student den Anspruch verfolgt, „gute Musik“ (Z. 24) zu machen. David erfährt hier den Umgang mit Leistung im inklusiven Kontext als antinomisch („irgendwie Musik zusammen“ (Z. 23) machen bzw. „gute Musik“ (Z. 24) machen), aber dennoch in der Handlungspraxis realisierbar („und das funktioniert“ (Z. 24)).

Insgesamt zeigt sich in dem Sprechbeitrag des Studenten wiederholt eine hohe Reflexionskompetenz, mit der er seine eigenen Erfahrungen hinterfragt und die sich von den Widerstreben seiner Kommiliton*innen, Erfahrungen mit Inklusion zu diskutieren, abgrenzt. Sein Beitrag wird innerhalb der Diskussion von den anderen Teilnehmenden nicht aufgenommen, was die Differenz zwischen den Studierenden noch einmal unterstreicht. Stattdessen folgt, wie nachstehend abgebildet, ein Beitrag Beates, der inhaltlich der Position Davids konträr gegenübersteht, was im Diskursverlauf jedoch keine Explikation findet.

26 B: Ich hab doch ein ein irgendwie doch schönes Beispiel für Inklusion und zwar habe ich mal in einem
 27 Praktikum in einer Schule für Menschen mit ähm (2) wie nennt man das, (2) mit Einschränkungen
 28 mir fehlt das Wort gerade; also (2) taube nicht taube also ne; also das war ganz ganz durchmischt
 29 und da haben die ähm Kinder halt untereinander ganz schnell gelernt zu kommunizieren; also die
 30 Kinder die halt keine Einschränkungen hatten konnten halt mit den und haben die Gebärden von den
 31 anderen gelernt

32 J: [Mh]

33 B: und konnten das dann irgendwann total ähm voneinander profitiert und äh (2) sich
 34 super gut verstanden; also so normal verstanden als wäre es eine ganz (.) stinknormale Klasse (.) das
 35 war ähm; das war tatsächlich schön; obwohl das war ja jetzt irgendwie tatsächlich schon ne
 36 spezielle Einrichtung; (.) und ähm die Kinder die jetzt halt trotzdem sprechen konnten und hören
 37 konnten hatten trotzdem leichte Einschränkungen aber die konnten trotzdem hören so und einige ja
 38 gar nicht und ich finde das ist ja auch schon eigentlich ganz gute Inklusion; (5) „das lief gut“ und
 39 daran immer daran das hat da tatsächlich funktioniert dass immer zwei Lehrer in der Klasse waren;
 40 das hat da echt geklappt; also doch ein gutes Beispiel; (.)

Anders als bei David dokumentiert sich in Beates Ausführungen wiederholt eine kritische Positionierung gegenüber Inklusion, die sich auf den Gesellschaftsbereich Schule fokussiert, jedoch durch die Schilderung eines vermeintlichen Beispiels für Inklusion oberflächlich verdeckt wird. So gibt sie zwar vor, ein „schönes Beispiel für Inklusion“ (Z. 26) einzubringen, doch begrenzt sich dieses auf ein Praktikum an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören. Beate präsentiert hier eine Förderschule als inklusiv und nimmt, ohne dies zu reflektieren, eine Umdeutung des Inklusionsbegriffs vor, mit der eine Legitimation von Exklusion einhergeht. Zwar deutet sich in der Formulierung „obwohl das war ja jetzt irgendwie tatsächlich schon ne

spezielle Einrichtung;“ (Z. 35f.) ein Wissen um die Umdeutung an, doch wird dieses nicht offen thematisiert. Stattdessen begründet sie die Beurteilung als „ganz gute Inklusion“ (Z. 38) mit der Heterogenität der Gruppe schwerhöriger und gehörloser Schüler*innen. Die Umsetzung von Inklusion in dem gewählten Beispiel wird von ihr darüber hinaus damit erklärt, dass die Schüler*innen schnell gelernt hätten, mithilfe von Gebärden miteinander zu kommunizieren, voneinander zu profitieren sowie sich „super gut“ (Z. 34) zu verstehen, als handele es sich um „eine ganz (.) stinknormale Klasse“ (Z. 34). Inklusion wird so von der Studentin als vermeintlich normaler Umgang der Schüler*innen untereinander verstanden und dient entsprechend dem Erreichen eines Normalzustandes – der „stinknormale[n] Klasse“ (Z. 34). Als dritte Begründungslinie für die vorgenommene Umdeutung des Inklusionsbegriffs führt Beate die Anwesenheit zweier Lehrkräfte im Unterricht an. Die Studentin wählt hier eine sowohl im theoretischen Diskurs um inklusiven Unterricht als auch in der schulischen Praxis anerkannte Referenz für die Konzeption inklusiver Unterrichtssettings. Co-Teaching nutzt sie hier als Erkenntniszeichen für inklusiven Unterricht. Gleichzeitig zeigt die Diskussionsteilnehmerin mit diesem Einschub ein Wissen um die Bedeutung von Rahmenbedingungen für die Umsetzung schulischer Inklusion. Insgesamt spricht sie in diesem Abschnitt mit der Legitimation von Exklusion sowie der Einschätzung von Förderschulklassen als ‚normal‘ der Umsetzung von Inklusion sowie einem resultierenden Handlungsbedarf die Notwendigkeit ab. Im Kontrast zu David dokumentiert sich dabei eine fehlende Reflexion der getroffenen Schlussfolgerungen. Darüber hinaus zeigt sich eine Unsicherheit der Studentin in der Verwendung von Vokabular zur Beschreibung ihres Anliegens, wie an der vergeblichen Suche nach einer Bezeichnung für gehörlose Schüler*innen oder der Frage „wie nennt man das;“ (Z. 27) deutlich wird.

Die sprachliche Unsicherheit wird von einer fehlenden Differenzsensibilität gegenüber den Schüler*innen der Praktikumsschule begleitet, was erneut den Unterschied zu David betont. Es erfolgt dabei durchweg eine Konzentration auf behinderte Schüler*innen im Kontext Inklusion. Diese werden zum einen nicht in der Schüler*innenrolle angesprochen, sondern nur als „Menschen“ (Z. 27) oder „Kinder“ (Z. 30 & 36) bezeichnet. Zum anderen werden nicht gehörlose Schüler*innen der Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören als Kinder ohne Einschränkungen beschrieben, was sowohl deren Beeinträchtigung negiert als auch zu einer weiteren Umdeutung der Förderschule führt. Eine persönliche Erfahrung, wie eingangs von der Moderatorin gefordert, wird nicht eingebracht, sondern vielmehr durch das Einbringen einer Erfahrung aus dem beruflichen Kontext umgangen.

Wie zuvor der Beitrag von David bleibt auch Beates Erfahrungsbericht von den anderen Diskussionsteilnehmenden unkommentiert. Die Diskursorganisation aus der ersten Sequenz setzt sich hier weiter fort. Erst durch die folgende Proposition im nachstehenden Sprecher*innenwechsel gelingt es, innerhalb der Diskussion wechselseitige Bezugnahmen zu erreichen.

- 41 M: Meine Erfahrungen von Inklusion sind bisher meist eigentlich theoretisch glaube ich;
 42 B: [Hm]
 43 M: also
 44 zumindest was sozusagen schulisch; (.)
 45 D: [(schulisch)]
 46 M: schulisch gesehen das angeht
 47 J: [Mh]
 48 B: [Ja]
 49 M: [Sind vor allem jetzt
 50 irgendwie hier durch die Uni geprägt und ich finde (2) dass es sich sogar innerhalb der Uni noch
 51 unterscheidet von Definitionen von Inklusion

- 52 J: [Ja
 53 M: Also das kommt halt irgendwie immer auf den Professor
 54 B: [Mh]
 55 M: oder auf die Dozenten an; ähm (.) die das
 56 dann irgendwie vermitteln hat auch wieder jeder sein eigenes Bild (.) und ich glaube (.) ich glaub- ja
 57 man muss sich halt irgendwie selber das Problem ist halt das ist so (2) ich weiß nicht ob es ein
 58 Problem ist; aber dass es halt einfach so viele Meinungen darüber gibt wie es ausgelegt werden
 59 könnte und ich glaube daran scheitert es dann auch manchmal dass man innerhalb der Klasse nicht
 60 übereinkommt wie es dann umgesetzt werden soll oder (2) ja und ich finde sozusagen dass was ich
 61 bisher so über Inklusion theoretisch gelernt habe (.) ist steht ja jetzt schon sozusagen im (2) ja weiß
 62 ich nicht in einem Verhältnis zusammen das nicht mehr unbedingt sozusagen dieses gemeinsame
 63 Lernen förderlich darstellt; und wenn ich dann überlege dass man das auch noch praktisch umsetzt
 64 und dann auch noch individuell auf alle eingehen soll; dann (.) ist es halt also ist schon ne schwierige
 65 Erfahrung auf jeden Fall die man dann haben wird glaube ich
 66 B: °Mhm°
 67 M: Wenn man sich jetzt schon nicht so @sicher sein@ kann dass es gut ist
 68 D: (°Voll°)
 69 M: [Oder dass es halt irgendwie gut umgesetzt werden kann;

Marten wechselt mit der Eingrenzung inklusiver Erfahrungen auf eine theoretische, schulbezogene Ebene nicht nur den thematischen Schwerpunkt innerhalb der Diskussion und eröffnet ein neues Unterthema, sondern setzt sein anfängliches Bestreben, eine Beantwortung der Frage der Moderatorin zu umgehen, fort. Inklusion wird von ihm, wie auch zuvor von Beate, nicht als Thema innerhalb seines persönlichen Erfahrungsraums erkannt, sondern nur als theoretischer, schulbezogener Lerngegenstand im Ausbildungskontext. Der gemeinsame Erfahrungsraum der beiden Studierenden dokumentiert sich unter anderem auch in der Validierung Beates in Zeile 48. Geprägt werden diese theoretischen Erfahrungen mit Inklusion, seinen Angaben nach, hauptsächlich durch die Universität in Abhängigkeit von den jeweiligen Professor*innen oder Dozierenden bzw. deren individuellen „Meinungen“ (Z. 58). Eine sich daraus ableitende mehrperspektivische Betrachtung von Inklusion im Universitätskontext wird von ihm problematisiert und als Begründung für vermeintliches Scheitern schulischer Umsetzungsbemühungen angeführt („ich glaube daran scheitert es dann auch manchmal dass man innerhalb der Klasse nicht übereinkommt wie es dann umgesetzt werden soll“ (Z. 59f.)). Die Vorgabe einer einheitlichen Definition von Inklusion wird dabei insbesondere von der Universität erwartet. Janne bestätigt Marten mit der Validierung in Zeile 52 in dieser Erwartungshaltung. Mit dem Nicht-Erfüllen dieses Anspruchs trägt die Universität aus Sicht des Studierenden folglich die Verantwortung für das Scheitern schulischer Inklusion. Ein Aushalten unterschiedlicher Auslegungen des Begriffs, die Möglichkeit, sich aus diesen eine eigene Position zu bilden, sowie Handlungspotenzial von Akteur*innen im System Schule werden nicht abgewogen. Die Universität wird von ihm so als eine Institution der Wissens- und Meinungsvermittlung erfahren, die die außeruniversitäre Handlungspraktik bestimmt. Handlungsvorgaben werden Meinungsbildungsprozessen vorgezogen und der Handlungsspielraum der Einzelnen reduziert. Möglichkeiten der Diskussion unterschiedlicher Perspektiven auf Inklusion im Kontext der Universität und darin bestehende Potenziale, eine eigene Handlungsfähigkeit zu entwickeln, werden nicht gesehen. Das Anzweifeln des inklusionsbezogenen Wissens an der Universität setzt sich weiter fort, wenn Marten das bisher theoretisch

Erlernete „nicht in einem Verhältnis zusammen [stehend]“ (Z. 62) erlebt, „das nicht mehr unbedingt sozusagen dieses gemeinsame Lernen förderlich darstellt“ (Z. 62f.). Inhaltlich ist diese Aussage nur schwer verständlich, deutlich wird jedoch durch die Bezeichnung „nicht (...) förderlich“ (Z. 62f.) eine kritische Perspektive auf gemeinsames Lernen und damit schulische Inklusion, die im Folgenden durch das Hinterfragen der praktischen Umsetzbarkeit noch verstärkt wird. Insbesondere die hohen Anforderungen an (sonderpädagogische) Lehrkräfte, wie ein Eingehen auf alle Schüler*innen, werden als zu anspruchsvoll dargestellt („wenn ich dann überlege dass man das auch noch praktisch umsetzt und dann auch noch individuell auf alle eingehen soll; dann (.) ist es halt also ist schon ne schwierige Erfahrung auf jeden Fall“ (Z. 63ff.)). An dieser Stelle zeichnet sich das Ziel der Ausführungen Martens in diesem Abschnitt ab. Im Fokus steht die Wahrnehmung des Studenten, dass Inklusion schwer und nur wenig umsetzbar ist. Die Handlungsverantwortung dafür überträgt er auf die vermeintlich nicht näher zu beeinflussende Universität. Es scheint als kann er sich nicht vorstellen, dass das theoretische, an der Universität vermittelte Wissen in der Handlungspraxis angewendet werden kann. Er eröffnet so einen Theorie-Praxis-Konflikt. Mit diesem entlastet er sich zugleich von der Verantwortung eine „gut[e]“ (Z. 67) Umsetzung schulischer Inklusion als Lehrkraft zu realisieren. Diese Praktik der Entlastung der eigenen Person beruht dabei der eigenen einleitenden Aussage des Studenten in Zeile 41 zufolge weniger auf schulpraktischen Erfahrungen als auf theoretischen, hypothetischen Vorstellungen.

David validiert Martens Ausführungen in Zeile 68, was eher untypisch für das bisherige Auftreten des Studenten ist, da sich dieser anders als sein Kommilitone bislang nicht kritisch gegenüber Inklusion oder einer Mehrperspektivität universitärer Lehre positioniert hat. Möglicherweise begründet sich hierin auch die schwere akustische Verständlichkeit der Aussage. Denkbar wäre, dass sich Davids Bestätigung auf die von Marten dargestellten Schwierigkeiten bei einer unsicheren Haltung gegenüber Inklusion in der Handlungspraxis sowie daraus potenziell resultierenden Spannungsverhältnissen, d. h. sich eher auf die explizite Bedeutungsebene des Gesagten, bezieht. Inhaltlich ergebe sich hier ein Anknüpfen an die von ihm in den Zeilen 14ff. dieser Sequenz dargestellten Antinomien inklusiver Praktiken.

Insgesamt zeigt sich an der für die Diskussion verhältnismäßig hohen Interaktionsdichte und den Validierungen der anderen Diskussionsteilnehmenden, dass es Marten in diesem Abschnitt gelingt, inhaltliche Anknüpfungspunkte für seine Kommiliton*innen zu schaffen. Die Zustimmungen dieser beziehen sich jedoch nur auf einzelne Passagen der Ausführungen des Studenten. Ein gemeinsamer Erfahrungsraum aller vier Teilnehmenden ist nicht zu identifizieren. Davids oberflächliche Validierung bezieht sich auf bestehende Unsicherheiten in inklusiven Praktiken, Beate und Marten teilen dagegen den Fokus auf Schule im Kontext von Inklusion. Janne bestätigt Marten hingegen in der Kritik der inklusionsbezogenen Mehrperspektivität der universitären Lehre. Bestehende Oppositionen zwischen den Studierenden, beispielsweise bezüglich einer Begrenzung auf den Gesellschaftsbereich Schule, werden nicht expliziert.

Janne führt im sich anschließenden Diskursverlauf den konjunktiven Erfahrungsraum mit Marten bezüglich der Verunsicherung durch die universitäre Lehre aus. Von den anderen Diskussionsteilnehmenden bleibt ihr Beitrag unkommentiert. Zur Vermeidung von Redundanzen erfolgt deshalb keine nähere Analyse. Stattdessen wird das nachfolgend von Beate eröffnete Unterthema analysiert, in dem Diskussionen zum Thema Inklusion als anstrengend präsentiert werden.

- 1 B: [Ja und auch ähm außer jetzt hier zum
 2 Beispiel in dieser Gruppe hab's ich ähm noch nie erlebt dass ich äh über Inklusion mit Leuten reden
 3 konnten und dass und alle haben waren irgendwie völlig offen für ähm (2) ja genau für die- so ein
 4 Gespräch; also ja man könnte es so machen oder so vielleicht funktioniert das auch nicht; das ist mir
 5 noch nie passiert ähm sondern es war gab immer die die äh die Gruppe die wirklich dagegen war
 6 oder die
 7 J: [Mh]
 8 B: dafür waren oder welche die versucht haben okay es vielleicht gibt es da irgendwelche
 9 Möglichkeiten; aber es war noch nie ein ein wirklich entspanntes Reden darüber
 10 M: Mh
 11 B: ()gesagt; wo alle Meinungen völlig unterstützt wurden und man ganz normal diskutiert hat
 12 D: Voll
 13 B: ()

Beate stellt in diesem Abschnitt, vermutlich angeregt durch Marten, Erfahrungen mit Diskussionen zum Thema Inklusion in den Vordergrund. Ihren Angaben gemäß hätte die Studentin mit anderen, diese Diskussionsgruppe ausgenommen, noch nicht „völlig offen“ (Z. 3) über Inklusion diskutieren können, sodass „nie (...) ein wirklich entspanntes Reden darüber“ (Z. 9) entstanden sei. In der Darstellung der aktuellen Diskussion als Beispiel für eine Ausnahme („jetzt hier zum Beispiel in dieser Gruppe“ (Z. 1f.)) liegt ein Widerspruch zu der Formulierung, sie habe eine offene Diskussion sonst „noch nie erlebt“ (Z. 2). Möglicherweise kann Beate zwar andere Beispiele für solche Diskussionen anführen, doch fanden diese nicht im universitären Kontext statt. Es ließe sich hieraus die Schlussfolgerung ableiten, dass Meinungsaustausche über Inklusion von ihr vor allem im universitären Kontext als schwierig erfahren werden, was wiederholt eine Kritik an der universitären Lehre beinhaltet.

Hier stattfindende inklusionsbezogene Diskussionen werden vor allem als anstrengend und normativ aufgeladen erlebt, da unterschiedliche Positionen ihrer Erfahrung nach in diesen nicht offen thematisiert werden können. Ihrer Aussage zufolge wurden in solchen Diskussionen bisher normativ eindeutige Positionierungen gefordert, die mit der Gruppenmeinung kohärent sind („es war gab immer die die äh die Gruppe die wirklich dagegen war oder die (...) dafür waren oder welche die versucht haben okay es vielleicht gibt es da irgendwelche Möglichkeiten“ (Z. 5ff.)). Es scheint für Beate hier eine Diskrepanz zu „ganz normal[en]“ (Z. 11) Diskussionen vorzuliegen, wodurch einerseits noch einmal betont wird, wie anstrengend sie inklusionsbezogene Themensetzungen erlebt, und andererseits diese Normativität kritisiert wird.

Im Kontext der Themeninitiierung der Moderatorin in dieser Sequenz ist anzunehmen, dass Beate die stattfindende Diskussion als Beispiel für eine inklusive Erfahrung einbringt, da aus ihrer Sicht in dieser unterschiedlichen Meinungen und Verunsicherungen Raum gegeben wird, ohne dass die verschiedenen Beiträge bewertet werden, normative Erwartungshaltungen bezüglich der Ablehnung bzw. Befürwortung von Inklusion gemacht werden oder Ausschluss aus der Gruppe bei unterschiedlichen Meinungen zu befürchten ist. So scheinen ihrer Wahrnehmung zufolge auch kritische Haltungen gegenüber Inklusion in dieser Diskussion zulässig. Darüber hinaus zeichnet sich wiederholt ab, dass Inklusion für Beate entspannt und offen sein soll. Eine inklusive Diskussion entspricht in diesem Verständnis einem „entspannte[n] Reden“ (Z. 9), bei dem „alle Meinungen völlig unterstützt wurden und man ganz normal diskutiert hat“ (Z. 11). Die Aushandlung fachlicher Inhalte ist dabei von geringerer Bedeutung, wesentlich ist das Erfahren von Harmonie. Die Thematisierung der stattfindenden Diskussion als inklusiv bleibt jedoch implizit, weshalb anzunehmen ist, dass die Zuschreibung eher unbewusst erfolgt und die Studentin weder sich noch die anderen Diskussionsteilnehmenden als von Inklusion und Exklusion betroffen erfährt.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Diskussion ist der Gehalt des Sprechbeitrages von Beate darüber hinaus insofern interessant, als dass eine unterschiedliche Positionierung von David nur schwer zugelassen werden kann. Für das Erleben einer harmonischen Diskussion scheint es in der Handlungspraxis dann doch relevant, wenn die Diskursorganisation inkludierend ist. David validiert den Beitrag Beates in Zeile 12, was darauf hindeutet, dass er Diskussionen zum Thema Inklusion bislang ebenfalls als anstrengend, normativ aufgeladen und nicht als inklusiv erlebte.

Janne knüpft anschließend an den von Beate beschriebenen Druck an, sich in Diskussionen oder Gesprächen zum Thema Inklusion entsprechend der Erwartung der Gesprächspartner*innen positionieren zu müssen. Zum ersten Mal in der Sequenz wird damit ein zuvor eingebrachter Aspekt von einem anderen Gruppenmitglied weitergeführt.

- 14 J: [Ich hab auch immer das Gefühl son bisschen dass ich mich gar nicht so kritisch gegenüber
15 Inklusion äußern darf weil ich ja Sonderpädagogik studiere; ähm ich hab nämlich ganz oft das
16 Gefühl ich wäre irgendwie ähm wenn ich irgendwie angesprochen werde von Leuten ja was studierst
17 du denn? ähm auch vor allen Dingen von so im Alter meiner Eltern und dann sage ich immer, ja ähm
18 Sonderpädagogik; *abh* erstens kommt immer ja schließen nicht die Förderschulen? bist du dann
19 arbeitslos?
20 B: @(.)@
21 J: @und@ zweitens kommt dann; äh ja was denkst du denn jetzt von Inklusion?
22 B: [Mja]
23 J: und dann
24 habe ich das Gefühl dass man sich gar nicht so wirklich kritisch so äußern darf; weil es dann ja heißt
25 ja wie du musst das doch vertreten, du studierst doch Sonderpädagogik; wo ich dann sag ja ich weiß
26 es gerade nicht so ähm ja das ist auch so eine typische Erfahrung aus dem Alltag
27 B: [°Genau°]
28 D: [°Hmm°]
29 J: wenn man sagt man
30 studiert Sonderpädagogik @(.)@ (.)
31 D: °Hmm°

Janne expliziert in diesem Abschnitt die Wahrnehmung einer gesellschaftlich-normativen Erwartungshaltung gegenüber (angehenden) Sonderpädagog*innen, Inklusion befürworten zu müssen. Sie setzt so die bereits bei Beate deutlich werdende Konfrontation mit gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen fort. Anders als Beate wurde jedoch an sie nicht die Erwartungshaltung herangetragen, dass Inklusion abgelehnt werden muss.

In ihrem Erfahrungsbericht vermischt sich darüber hinaus ein beruflicher mit einem privaten Kontext, da sie in privaten Gesprächen durch Personen ihres sozialen Nahraums auf ihre berufliche Situation bzw. ihre fachliche Einschätzung angesprochen wird. Die Erwartungen anderer, insbesondere von Erwachsenen im Alter ihrer Eltern, würden sich vor allem in sehr schnell und häufig auftretenden Fragen nach dem Erhalt des Arbeitsplatzes bei Schließung der Förderschulen sowie nach der eigenen Meinung zu Inklusion ausdrücken. Janne sieht sich dabei mit alltagstheoretischen Vermutungen konfrontiert, die mit einem normativen Druck gegenüber Sonderpädagog*innen einhergehen, da beispielsweise der Verlust der Arbeitsstelle zu Exklusion der eigenen Person führen kann. Zudem nimmt Janne eine Unsicherheit von Sonderpädagogik-studierenden, sich zu Inklusion zu positionieren oder diese abzulehnen, als gesellschaftlich nicht akzeptiert und negativ bewertet wahr. Kritik zu äußern wird, sowohl von Außenstehenden als auch von ihr selbst, wiederholt nicht als gewinnbringend für den Inklusionsprozess erachtet, sondern mit Ablehnung gleichgesetzt. Beates Validierung in Zeile 27 dokumentiert einen teil-

ten Erfahrungsraum bezüglich normativer Erwartungen an Sonderpädagog*innen im Kontext der Umsetzung von Inklusion. David umgeht durch Setzen unbestimmter Ratifizierungen (Zeile 28 & 31) eine Positionierung. Im Diskurs schließt sich, wie nachfolgend abgebildet, ein erneuter thematischer Schwerpunktwechsel an, ohne dass das laufende Unterthema konkludiert oder von anderen Diskussionsteilnehmenden aufgegriffen wird.

- 32 B: Aber was denn auch vertreten? also ich also wir haben jetzt gerade auch gemerkt ich es gibt noch
 33 gar nicht das Ding
 34 J: [Ja eben]
 35 B: was ich vertreten kann irgendwie (.) so (2)
 36 D: () es ist ja auch; wir haben ja auch von von ähm (.) äh Dozierenden erfahren also in so Seminaren
 37 zu professionellem Handeln oder so; dass es eigentlich auch (.) nicht so richtig den Weg gibt
 38 B: [Ja]
 39 D: ja
 40 sondern das ist irgendwie so Antinomien sind in den (.) pädagogisches Handeln abläuft und in die
 41 wir uns quasi als ähm (.) dann später Lehrende reinbegeben müssen so und das ist ja halt dieses
 42 dieses (2) ähm Wackelige es ist halt nicht in Stein gemeißelt (2) °das ist auch gut; aber auch
 43 schwierig°
 44 Jf: @(.)@

Beate greift inhaltlich die von Janne wahrgenommene Anforderung auf, als (angehende) Sonderpädagog*innen Inklusion vertreten zu müssen, und resümiert vor dem Hintergrund der zuvor kritisierten fehlenden universitären Begriffsvorgaben, dass es aus ihrer Sicht „noch gar nicht das Ding“ (Z. 32f.) gebe, das zu vertreten sei. Vielmehr scheint für sie weiterhin die Notwendigkeit einer Komplexitätsreduktion zu bestehen. Es spiegelt sich hier einerseits der Unmut der Studentin über gesellschaftliche Erwartungen wider, Inklusion zu vertreten, d.h. sowohl zu befürworten als auch umzusetzen, und andererseits zeigt sich ein Ärger über fehlende Vorgaben hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion sowie ihrer Begriffsauslegung, die sie von der universitären Lehre erwartet. Insbesondere letzteres mündet für Beate in einer drastischen Reduktion ihrer Handlungsmöglichkeiten, was ein Erfüllen gesellschaftlicher Erwartungen an Sonderpädagog*innen unmöglich macht. Die Negierung der eigenen Möglichkeiten, Inklusion zu realisieren, entlastet zugleich die Handlungsverantwortung. Diese obliegt weiterhin der Universität. Beate trägt damit den vorausgehend von Marten und Janne bereits bestätigten Erfahrungsraum fort, dass das Fehlen von konkreten Handlungsanweisungen in der universitären Lehre zu einer Handlungsunfähigkeit in der schulischen Praxis führt. Die universitäre Lehre als Vertreterin einer mehrperspektivischen, theoretischen Annäherung an Inklusion wird so zu einem negativen Gegenhorizont für die Umsetzung von Inklusion. David positioniert sich dazu klar oppositionell. Anders als seine Kommiliton*innen erkennt der Student einen Lernertrag durch die universitären Seminare, der zu der Umsetzung von Inklusion befähigt. Seminare zum Thema professionellem Handeln, in denen pädagogische Antinomien als Teil pädagogischer Handlungen besprochen werden, würden auf den Umgang mit Handlungsunsicherheiten vorbereiten. Zwar sieht David genau wie seine Diskussionsmitglieder entsprechende Handlungsunsicherheiten und -schwierigkeiten in der inklusiven Praxis, doch resultiert für ihn daraus keine Handlungsunfähigkeit. Vielmehr benennt er den Handlungsauftrag, sich als zukünftige Lehrkräfte in diese Antinomien „reinbegeben [zu] müssen“ (Z. 41). Unsicherheiten des Studenten dokumentieren sich beispielsweise in dem späten Einbringen der Opposition oder der im Widerspruch zu seinen weiteren Positionierungen stehenden Validierung der Unsicherheit von Marten in Zeile 68. Die Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen ermöglicht ihm

jedoch, anders als seine Kommiliton*innen nicht ohnmächtig auf als diffus wahrgenommene Handlungsanforderungen zu reagieren. Die Wahrnehmung inklusiver Settings als antinomische Situationen scheint für ihn dabei besonders bedeutsam oder gewinnbringend, da sie bereits zu Beginn dieser Sequenz in der Darstellung seiner Erfahrungen als Mitglied einer (inklusive) Musikband implizit anklang.

Die Opposition Davids wird im Diskursverlauf lediglich mit einem Lachen von Janne kommentiert, in dem sich die aufgrund der gegensätzlichen Positionen entstandene Spannung abbaut. Eine Positionierung umgeht die Studentin auf diese Weise. Es erfolgt stattdessen ein Themenwechsel. Unter- und Oberthema werden so, charakteristisch für die gesamte Sequenz, ohne Konklusion beendet. Vorliegende Konfliktlinien innerhalb der Diskussion werden nicht offengelegt oder, wie zuletzt in Zeile 36ff., nicht weiter thematisiert. Janne, Marten und Beate teilen anders als David konjunktive Erfahrungsräume, die jedoch nur in einer parallelen Diskursorganisation hervorgebracht werden. Validierungen oder das Forttragen bzw. Ausführen der Beiträge der Kommiliton*innen erfolgen nur vereinzelt.

11.2.3 Zusammenfassung – Herausarbeitung des inklusionsbezogenen konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe 4 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Über die gesamte Diskussion des zweiten Erhebungszeitpunkts hinweg dokumentiert sich eine Teilung der Diskussionsgruppe. Der Student David erhält innerhalb dieser eine besondere Rolle, da sich seine Erfahrungsräume von denen seiner Kommiliton*innen stark unterscheiden. Im Diskurs auftretende Inkongruenzen werden in weiten Teilen nicht expliziert, sondern bleiben verdeckt. Es dokumentieren sich in den beiden Sequenzen Ansätze einer parallelen Diskursorganisation. Dabei werden nicht von allen Diskussionsteilnehmenden gemeinsame Orientierungen hervorgebracht. Geteilte Orientierungen drücken sich vermehrt zwischen Marten und Beate sowie in geringerem Maße auch Janne aus. Interaktive Bezugnahmen aufeinander sowie eine hohe Interaktionsdichte treten über die gesamte Diskussion nur vereinzelt auf. Das Umgehen offen oppositioneller Diskursverläufe deutet auf einen normativen Anspruch aller Diskursmitglieder hin, in der Diskussion um Inklusion homologe Perspektiven zu vertreten. In der zweiten Sequenz findet sich eine solch parallele Diskursstruktur beispielsweise in den Beiträgen von Marten, Janne und Beate, die unterschiedliche in der universitären Lehre verhandelte Auslegungen des Inklusionsbegriffs problematisieren und konkrete Vorgaben in universitären Seminaren zur Vereinfachung bzw. Entlastung der eigenen Handlungspraktik fordern. Davids Oppositionsversuch zum Ende der Sequenz 2 wird von den anderen Diskussionsteilnehmenden nicht aufgegriffen.

Mit dem Vermeiden konfrontativer Diskursstrukturen wird dem von Beate formulierten Anspruch, möglichst offene und entspannte Diskussionen und damit in ihrem Verständnis eine inklusive Diskussion zum Thema Inklusion führen zu wollen, in Teilen nachgekommen, da zwar unterschiedliche Positionen benannt, die aufgekommenen Oppositionen jedoch nicht konfrontativ ausgehandelt werden. Die Studierenden erfüllen auf diese Weise zwar den normativen Anspruch Beates an eine inklusive Diskussionspraktik, eine tiefgehende Aushandlung von Themen, wie sie beispielsweise durch das konfrontative Diskutieren von Inhalten möglich ist, findet allerdings nicht statt.

Es dokumentiert sich darüber hinaus die Orientierung der Studierenden Beate, Marten und teils auch Janne, Inklusion möglichst niedrigschwellig und ohne fundierte Theoriebezüge zu definieren. Anzunehmen ist, dass die Studierenden so auf den in Sequenz 2 explizierten gesellschaftlichen Handlungsdruck auf Sonderpädagog*innen reagieren, indem sie die als sehr hoch

erlebten Handlungsanforderungen durch eine Komplexitätsreduktion des Begriffs Inklusion und eine Entproblematisierung von Exklusion reduzieren. Entsprechende Praktiken finden sich beispielsweise in der Umdeutung Jannes von Inklusion in einen netten und freundlichen Umgang miteinander (Sequenz 1), der Legitimation exklusiver Unterrichtsstrukturen bei geteilten Pausenhöfen von Beate (Sequenz 1) oder der Forderung konkreterer universitärer Vorgaben zum Thema Inklusion von Marten (Sequenz 2). Bei David sind im Gegensatz zu seinen Kommiliton*innen keine Bestrebungen, Anforderungen an das eigene Handeln zu reduzieren, erkennbar. Zwar dokumentieren sich auch bei ihm Handlungsunsicherheiten, doch reflektiert der Student diese vor dem Hintergrund seines theoretischen Wissens um pädagogische Antinomien und identifiziert sie als anzunehmenden Teil pädagogischer Praxis (Sequenz 2). So formuliert David beispielsweise in Sequenz 2 den Handlungsauftrag, sich als zukünftige Lehrkräfte in diese Antinomien „reinbegeben [zu] müssen“ (Z. 41) oder erkennt zu Beginn der gleichen Sequenz ein Etikettierungs-Erwartungs-Dilemma in Bezug auf die Bezeichnung seiner „inkluisiven“ Band. Den anderen Studierenden gelingt eine Verbindung von theoretischem Wissen und Handlungspraxis nicht. Spannungsverhältnisse zwischen theoretischen Idealentwürfen von Inklusion und Vorstellungen der schulischen Praxis führen bei Marten, Beate und Janne zu einer Handlungsverunsicherung oder Handlungssohnmacht. Anders als für David besteht für sie ein Theorie-Praxis-Konflikt; inklusives Arbeiten erachten sie in der Schulpraxis als nicht umsetzbar, was zu einer Handlungsentlastung der eigenen Person in der zukünftigen Unterrichtspraxis führt. Ein expliziter Rückgriff auf theoretisches Wissen findet sich bei Marten, Beate und Janne lediglich vereinzelt, auch wenn deutlich wird, dass sie ebenfalls über theoretisches Hintergrundwissen, wie zu Teilhabe oder Differenz, verfügen.

Des Weiteren identifizieren die Studierenden Janne, Beate und Marten, insbesondere erste, nicht nur einen gesellschaftlichen Handlungsdruck, Inklusion umzusetzen, sondern auch die normative Erwartungshaltung der Gesellschaft, als (angehende) Sonderpädagog*innen Inklusion befürworten zu müssen. Ähnlich wie der erlebte gesellschaftliche Handlungsdruck, Inklusion als angehende Sonderpädagog*innen umsetzen zu müssen, wird die Erwartungshaltung, Inklusion befürworten zu müssen, zwar reflektiert, sie beeinflusst aber dennoch die Handlungspraxis der Studierenden. So zeigen sich bei allen drei Diskussionsteilnehmenden immer wieder Ablehnungstendenzen von Inklusion, die nicht direkt expliziert werden, wie Beates Suche nach einer Alternative für Inklusion (Sequenz 1). Der wahrgenommene normative Erwartungsdruck kommt auch in dem sich zu Beginn von Sequenz 2 deutlich werdenden Genervt-Sein von Diskussionen zum Thema Inklusion und dem Gefühl, in diesen immer das Gleiche erzählen zu müssen, zum Ausdruck. David scheint dieses Empfinden nicht zu teilen.

Darüber hinaus positioniert er sich erneut gegenteilig zu seinen Kommiliton*innen durchweg als inklusionsbefürwortend. Er distanziert sich zudem nicht von Menschen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen, sondern hinterfragt und exemplifiziert persönliche Erfahrungen, beispielsweise als Teil einer Musikband. Die anderen Studierenden grenzen sich von entsprechenden Erfahrungen ab, indem sie Bezüge zu Inklusion und Exklusion nur im beruflichen Kontext als Teilnehmende von Gruppendiskussionen oder als Beobachtende identifizieren. Für sie sind Menschen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen potenziell von gesellschaftlichem Ausschluss bedroht. Die eigene Person wird bewusst davon abgegrenzt und die persönliche gesellschaftliche Machtposition unterstrichen. Diese wird, wie der folgende, noch nicht vorgestellte Ausschnitt zeigt, jedoch auch genutzt, um sich gegen rassistische Praktiken einzusetzen bzw. auf diese hinzuweisen.

- J: Ja das ist mir da bin ich ja das ist mir auch in letzter Zeit vermehrt irgendwie aufgefallen ähm so zum Thema Privilegien; wie privilegiert man doch ist oder wie (.) uninklusiv es dann doch manchmal sein kann; ähm zum Beispiel gerade jetzt mit dieser ganzen Flüchtlingsthematik äh ich bin in letzter Zeit öfters da unten bei München über die Grenze gefahren und halt auch schon nachts mit nem Nachtzug und ähm alleine schon diese Situation ist das Abteil also d- die Polizei macht das Abteil auf und ähm alle müssen den Perso oder alle die irgendwie schwarze Haare haben oder dunklere Hautfarbe müssen den Perso vorzeigen
- M: [()]
- J: und bei mir wird halt gesagt ja ja schlafen sie mal weiter und
- D: [Das ist so krass ne,]
- J: Da habe ich mich
- B: [Echt jetzt?
- J: [Ja wirklich; das habe ich
- D: [()]
- B: [°Krass°]
- J: mehrmals so erlebt oder erlebt auch dass sie Leute direkt ins Gesicht geblendet wurden und das dann aussortiert wurde wer muss jetzt den Perso vorzeigen und wer nicht; und ich hab dann aus Prinzip schon den Perso rausgeholt
- D: [Ja]
- J: und den so vors
- D: Gesicht gehalten, weil ich mir dachte woher wollen sie wissen [Ja]

Als für den Diskurs um Inklusion relevante Differenzen werden innerhalb der Diskussion Migrations-, Flucht- und Behinderungserfahrungen verhandelt. Die Studierenden, insbesondere David, zeigen zu dem Erhebungszeitpunkt ein Wissen um Differenz bzw. differenzherstellende Praktiken und, wie der abgebildete Sprecher*innenwechsel verdeutlicht, um eigene Privilegien sowie die eigene gesellschaftliche Position, auch wenn Janne und Beate an verschiedenen Stellen selbst Differenz reproduzierende Praktiken zeigen. Exemplarisch sind die ableistische Einschätzung der Bildungsfähigkeit behinderter Schüler*innen durch Beate aus Sequenz 2 oder die rassistische Verknüpfung von Nationalität und Religion von Janne zu Beginn der Diskussion anzuführen. Dem Umgang mit Rassismus als Teil von Inklusion wird innerhalb der Diskussion insgesamt eine zentrale Bedeutung zugesprochen, da dieser in einer weiteren Sequenz über 17 Minuten verhandelt wird. Rassismuskritik wird dabei als geteilte Mindestanforderung an gesellschaftliches Handeln diskutiert.

Das Erfüllen gesellschaftlicher Erwartungshaltungen und normativer Ansprüche an die berufliche Rolle stellt trotz vorhandener Unterschiede im Umgang mit diesen einen konjunktiven Erfahrungsraum innerhalb der Diskussionsgruppe dar. Dieser dokumentiert sich unter anderem in dem wahrgenommenen Handlungsdruck oder in dem von David zu Beginn von Sequenz 2 eröffneten Erwartungs-Etikettierungs-Dilemma.

11.3 Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte von Gruppe 4

Werden die beiden Erhebungszeitpunkte miteinander verglichen, lassen sich sowohl Veränderungen als auch Kontinuitäten in den Orientierungen und der Diskursorganisation der Diskussionsgruppe herausarbeiten. Implizit deutlich werdende Spannungspole in den Orientierungen von Beate und David vom ersten Erhebungszeitpunkt manifestieren sich auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Die Ambivalenz der Studierenden Janne und Marten zwischen den beiden

Polen aus der ersten Diskussion reduziert sich in der zweiten Diskussion teilweise, ist jedoch weiter zu finden. Davids sich bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt abzeichnende, besondere Rolle innerhalb der Diskussionsgruppe verstärkt sich in der zweiten Diskussion.

Implizit zu rekonstruierende Oppositionen zwischen den inhaltlichen Polen werden zu beiden Erhebungszeitpunkten nicht offen expliziert. Die sich jedoch zum ersten Erhebungszeitpunkt abzeichnenden Bemühungen, eine univoke Diskursorganisation zu erreichen, werden in der zweiten Diskussion nicht in diesem Ausmaß deutlich. Mögliche Oppositionen werden zwar weiterhin nur selten offen thematisiert und eine inkludierende Diskussionsstruktur angestrebt, doch erfolgt zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine Rahmung dieser als parallele Diskursorganisation. Geteilte Orientierungen werden dabei größtenteils von Marten, Beate und Janne hervorgebracht.

Gemeinsam ist den drei Studierenden sowohl zum ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine Eingrenzung des Handlungsspielraums zur Umsetzung von Inklusion als Reaktion auf die erlebten Handlungsanforderungen und damit verbunden einer Abgabe der eigenen Handlungsverantwortung. Ambivalente Positionierungen von Marten und Janne bezüglich der Handlungsverantwortung für die Umsetzung schulischer Inklusion zum ersten Erhebungszeitpunkt finden sich zum zweiten nicht mehr. In der ersten Diskussion wird die Handlungsentlastung deutlich stärker durch die Präsentation einer eigenen definitorischen Unsicherheit, das Erleben von Ambivalenzen zwischen Theorie und Praxis sowie offener Fragen zur Umsetzung von Inklusion als Handlungssohnmacht gerahmt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigen sich zwar weiterhin Unsicherheiten, die sich ebenfalls in erlebten Spannungsverhältnissen begründen und in einer Handlungssohnmacht resultieren, doch werden durch eine Umdeutung des Inklusionsbegriffs sowie einer Entproblematisierung von Exklusion die Komplexität des Begriffs und daraus resultierende Handlungsanforderungen von den Studierenden reduziert. Die Diskussionsteilnehmenden gewinnen dabei zwischen den Diskussionen deutlich an inhaltlicher Sicherheit. Ihre Beiträge sind in der zweiten Diskussion weniger durch Ambivalenz geprägt als in der ersten. Insbesondere Beate tritt, trotz sprachlicher Unsicherheit, deutlich souveräner auf, indem sie in der zweiten Diskussion die eigene Unsicherheit nicht mehr, beispielsweise durch das Aufzählen inklusionsbezogener Fragen, offen darlegt, sondern sich selbstbewusster als (angehende) Sonderpädagogin mit Expertinnenwissen präsentiert. Die gegenseitigen sozialen Bestätigungen einer univoken Diskursorganisation werden in der zweiten Diskussion von den Studierenden in dieser Stärke nicht mehr benötigt.

Das Umgehen einer oppositionellen Diskursorganisation zum zweiten Erhebungszeitpunkt und das Festhalten an einer vorgeblich parallelen Struktur dokumentieren jedoch weiterhin eine bestehende Handlungsverunsicherung. Von dem Thema Inklusion geht für die Studierenden nach wie vor eine so große Handlungsverunsicherung aus, dass konfrontative Diskursverläufe möglichst umgangen werden. Die Schuld an bzw. die Verantwortung für fehlende Möglichkeiten zur Realisierung von Inklusion werden in beiden Diskussionen, wenn auch in unterschiedlicher Form, der universitären Lehre als Vertreterin eines mehrperspektivischen, theoretischen Diskurses ohne klare Handlungsanweisungen zur Umsetzung von Inklusion übertragen. Der universitären Lehre gelingt es hier nicht, Vorteile einer mehrperspektivischen theoretischen Betrachtung von Inklusion zu vermitteln. Aus Sicht der drei Studierenden Marten, Janne und Beate liegt ein Konflikt zwischen in Seminaren erfahrenen theoretischen Idealen und der schulischen Handlungspraxis vor. Bezüge zwischen Theorie und Praxis werden nur von David erkannt, der im Kontrast zu seinen Kommiliton*innen in beiden Diskussionen eine Handlungsverantwortung betont und das Bestehen von Spannungsverhältnissen in der inklusiven Praxis vor seinem

theoretischen Hintergrundwissen reflektiert. Die anderen Diskussionsteilnehmenden basieren ihre Beiträge hingegen überwiegend auf alltagstheoretischem Wissen und beziehen Potenzielle theoretischer Auseinandersetzungen, wie eigenes Wissen um Teilhabe, um Differenzierung im Fachunterricht, um Möglichkeiten des Co-Teachings, um Bildungsgerechtigkeit oder um Differenz zu beiden Erhebungszeitpunkten nur wenig ein, obwohl solche Wissensbestände immer wieder zu rekonstruieren sind. Dem Integrationsbegriff wird beispielsweise zum ersten Erhebungszeitpunkt zur Abgrenzung vom Inklusionsbegriff mehrfach Bedeutung zugeschrieben, ohne dass der Begriff oder die Überlegungen dazu theoretisch erläutert werden.

Rahmeninkongruenzen zeigen sich in beiden Diskussionen auch in der grundsätzlichen Haltung gegenüber Inklusion. Anders als David tritt insbesondere in der zweiten Diskussion Beate Inklusion eher ablehnend gegenüber, auch wenn sie dies nicht offen expliziert. Janne und Marten bleiben diesbezüglich in beiden Diskussionen ambivalent, da sie zwar einerseits Kritik gegenüber den Anforderungen an eine Umsetzung von Inklusion äußern, andererseits Inklusion aber auch als Teil universeller Grundrechte, wie Teilhabe und Nicht-Diskriminierung, erkennen (Sequenz 1 der zweiten Diskussion). Trotz mehrfacher Bestrebungen Beates, den Gesellschaftsbereich Schule in den Diskussionen in den Vordergrund zu stellen, wird Inklusion in beiden Diskussionen in verschiedenen sozialen Räumen diskutiert. Als Menschen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen werden dabei überwiegend Mitglieder vulnerabler Gruppen benannt. Die Betonung behinderter Menschen in diesem Zusammenhang zum ersten Erhebungszeitpunkt verändert sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt zu einer stärkeren Beachtung von Menschen mit Flucht- oder/und Migrationserfahrung sowie Angehörige nicht christlicher Religionen. Möglichkeiten, Inklusion oder Exklusion selbst zu erfahren, werden nur von David erkannt. Die anderen Studierenden begrenzen ihre Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion in beiden Diskussionen auf den beruflichen Kontext oder die Einnahme einer beobachtenden Rolle. Sie reflektieren anders als ihr Kommilitone ihre bestehende hegemoniale Position nur vereinzelt, sie verfestigen diese vielmehr durch das Nicht-Thematisieren eigener Inklusions-/Exklusionserfahrungen oder durch differenzherstellende sowie alltagsrassistische Praktiken. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt nutzen sie diese Machtposition verstärkt im eigenen Interesse durch Umdeutung des Inklusionsbegriffs, Legitimation von Exklusion sowie damit einhergehender Handlungsentlastung oder Präsentation persönlicher Eigenschaften, wie Rassismuskritik. Dennoch lässt sich immer wieder auch, nicht nur von David, ein reflektierter Umgang mit Differenz rekonstruieren, beispielsweise wenn Janne den Diskurs um Rassismus mit dem um Inklusion verknüpft.

Das Verständnis von Leistung als Gegenbild zu Inklusion wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt von David relativiert, in dem er ein Verständnis von Leistung als Teil antinomischer Handlungspraxis exemplifiziert. Beate nimmt dies nicht auf. Behinderten Schüler*innen wird von ihr in beiden Diskussionen ableistisch eine Bildungsfähigkeit und damit auch eine Teilnahmefähigkeit in mit Leistung assoziierten Schulfächern abgesprochen.

12 Generalisierende Interpretation

Die Fallbeschreibungen in den vorausgegangenen Kapiteln dokumentieren Ähnlichkeiten und Unterschiede der jeweiligen Gruppen in der Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion. Allen Gruppen gemeinsam ist eine Wahrnehmung von Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Handlungspraxis, auch wenn Unterschiede in der Bearbeitung dieser in den jeweiligen Gruppen rekonstruiert werden können. Inklusion wird dabei in allen Gruppen als Verunsicherung bestehender konjunktiver Erfahrungsräume erlebt. In diesem Kapitel wird ein komparativer Vergleich der vier dargestellten Fälle mit dem Ziel der Verallgemeinerung der gewonnenen Erkenntnisse vorgenommen. Dazu erfolgt in einem ersten Schritt ein sinngenetischer Fallvergleich anhand von vier aus dem Material hervorgehenden Vergleichsdimensionen, der die bisher themenoffen angelegten Fallbeschreibungen zum einen hinsichtlich der Vergleichsdimensionen resümiert und zum anderen in einen Vergleich zueinander stellt. In einem zweiten Schritt werden die durch den sinngenetischen Fallvergleich gewonnenen Ergebnisse mittels einer soziogenetischen Interpretation weiter abstrahiert. Dazu werden zwei Vergleichsdimensionen von außen an das Material als weitere Kontrastierungsfolie herangetragen. Die zugrunde liegende Basistypik, d. h. den Vergleichshorizont für die sinn- und soziogenetische Komparation, stellt das gemeinsame Orientierungsproblem aller vier Gruppen dar. Sie ist deshalb unter Einbezug der vorliegenden Fallbeschreibung wie folgt formuliert:

Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Handlungspraxis

Der sinn- und soziogenetische Fallvergleich wird im Folgenden immer wieder auf diese Basistypik ausgerichtet und dadurch rekonstruiert, wie die Studierenden das ihnen gemeinsame Orientierungsproblem bearbeiten. Diese generalisierende Interpretation des sinn- und soziogenetischen Fallvergleichs wird in der Vorgehensweise der dokumentarischen Methode auch als Typenbildung bezeichnet. In der vorliegenden Studie kann jedoch aufgrund der geringen Fallzahl zum Abschluss der sinngenetischen Interpretation, wie es abschließend noch zu reflektieren gilt, nur eine vorläufige Typologie erstellt werden, die durch Einbezug weiterer Fälle erweitert werden muss.

12.1 Sinngenetischer Fallvergleich

Für den sinngenetischen Fallvergleich werden vier aus dem Material hervorgehende Vergleichsdimensionen zur Kontrastierung genutzt. Bei den Vergleichsdimensionen handelt es sich um Aspekte, die verdichtet in allen Gruppen verhandelt wurden und den jeweiligen Umgang mit Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger sowie zukünftiger schulischer Handlungspraxis beeinflussen. An die vier Fälle werden die Dimensionen „Nutzung sowie Reflexion universitärer und (schul-)praktischer Erfahrungen“, „antizipierte Handlungsspielräume und -limitationen sowie die Einschätzung der eigenen Verantwortung“, „der Umgang mit Differenz“ sowie das Erleben von „Inklusion als normative Bedrohung“ in Bezug auf die Basistypik (s. Abb. 9) zur Komparation angelegt. Für diese ist in Bezug auf alle vier Fälle immer wieder auch die Frage danach relevant, inwiefern die erlebte Verunsicherung bestehenden habitualisierten Wissens von den Studierenden ausgehalten oder abgewehrt wird.

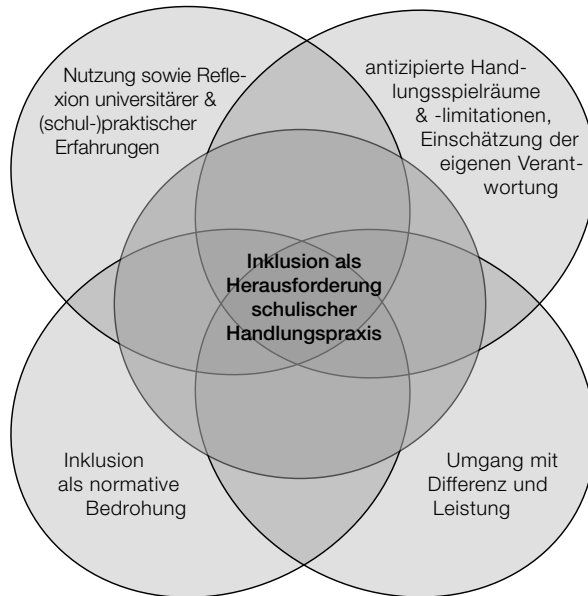


Abb. 9: Vergleichsdimensionen der sinngenetischen Interpretation (eigene Darstellung)

Nutzung sowie Reflexion universitärer & (schul-)praktischer Erfahrungen

In den Fallbeschreibungen aller Gruppen werden universitäre und (schul-)praktische Erfahrungen⁴⁰ implizit sowie explizit verhandelt und reflektiert. Unter universitären Erfahrungen werden hier sowohl ein kommunikatives Wissen um inklusionsbezogene, wissenschaftliche Theorien oder Konzepte als auch ein kommunikatives und ein habitualisiertes Wissen um universitäre Strukturen gefasst. Praktische Erfahrungen umschließen hingegen kommunikatives und habitualisiertes Wissen aus der eigenen Handlungspraxis, wie schulische Erfahrungen aus Praktika oder der eigenen Schulzeit.

Die Fallbeschreibungen der einzelnen Gruppen zeigen, dass entweder eine Passung oder Nicht-Passung zwischen universitären und praktischen Erfahrungen der Studierenden entstehen kann. Es dokumentiert sich auch, dass die Studierenden sowohl die (schul-)praktischen als auch die universitären Erfahrungen nutzen, um eine von Inklusion ausgehende Verunsicherung abzuwehren oder anzunehmen.

Unter Einbezug der Vergleichsdimension soll herausgearbeitet werden, inwiefern die Studierenden universitäre und (schul-)praktische Erfahrungen zusammenführen bzw. nicht zusammenführen können, wie sie die unterschiedlichen Erfahrungen für die Handlungspraxis nutzen, wie sie diese reflektieren und welche Praktiken sie aus einer Passung⁴¹ bzw. einer Nicht-Passung von (schul-)praktischen und universitären Erfahrungen ableiten.

40 Angelehnt an den Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens (Kapitel 4.4.2) wird in dieser Studie davon ausgegangen, dass Erfahrungen sowohl zudem Aufbau habitualisierten als auch kommunikativen Wissens führen können. Durch den Schulbesuch bildet sich beispielsweise ein Schüler*innenhabitus aus, zugleich wird neben unterrichtsspezifischem Wissen aber auch ein Wissen über im Schulsystem geltende Regeln und Normen ausgebildet.

41 Passung meint dabei nicht, dass kommunikatives und habitualisiertes Wissen übereinstimmen, sondern dass ein Wissen über die Permanenz der Diskrepanz kommunikativen und habitualisierten Wissens besteht.

Antizipierte Handlungsspielräume und -limitationen sowie die Einschätzung der eigenen Verantwortung für Inklusion

Eine Darstellung der eigenen Handlungsspielräume zur Realisierung von Inklusion findet sich, wie die Fallbeschreibungen zeigen, in allen Gruppen. Mithilfe dieser Vergleichsdimension soll pointiert herausgearbeitet werden, welche Möglichkeiten und Verantwortungen die Studierenden sich selbst zuschreiben bzw. nicht zuschreiben, Inklusion als Herausforderung schulischer Handlungspraxis voranzubringen. Hierzu zählt auch die Frage danach, wann die Studierenden sich als zuständig bzw. nicht zuständig für Inklusion erleben und wie sie diese Nicht-/Zuständigkeit begründen.

Umgang mit Differenz und Leistung

Unter der Dimension Umgang mit Differenz und Leistung wird vergleichend zusammengetragen, welche Praktiken der Differenzherstellung die Studierenden zeigen. Dabei wird insbesondere die Differenzkategorie Behinderung in den Blick genommen, da sie fallübergreifend zu allen Erhebungszeitpunkten in den Gruppen verhandelt wird. Im Zusammenhang mit dem Umgang mit Differenz steht zudem die Frage danach, wem die Studierenden Inklusions-/Exklusionserfahrungen zusprechen und welche Vorteile oder auch Nachteile von Inklusion sie für diese Personen identifizieren.

Inklusion als normative Bedrohung

Der Umgang mit dem Erleben normativer, an sie als angehende Lehrkräfte herangetragenener Erwartungen im Kontext des allgemeinen Diskurses um Inklusion wird in den Diskussionen immer wieder deutlich. So ist in allen Fällen dieser Studie, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, ein Widerspruch zwischen Praktiken auf der kommunikativen und der konjunktiven Ebene zu rekonstruieren.

Mithilfe dieser Vergleichsdimension wird einerseits herausgearbeitet, in welcher Form die Studierenden normative Erwartungen erleben und wie diese ihre Bewältigung von Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Handlungspraxis beeinflussen. Interessant ist hierfür beispielsweise auch, ob und in welchem Ausmaß die Gruppen oppositionelle Diskursverläufe zulassen oder unterbinden.

Vor dem Hintergrund der Fallbeschreibungen in den Kapiteln 8-11 wird bereits vor Durchführung der sinngenetischen Interpretation deutlich, dass die einzelnen Vergleichsdimensionen nicht trennscharf sind und sich jeweils überlappen bzw. auch gegenseitig bedingen können. Dies soll in dem nachstehenden Fallvergleich berücksichtigt werden und wird anschließend noch einmal in Kapitel 12.1.5 resümiert.

Im Kontext dieser Studie entspricht eine Gruppe einem empirischen Fall, so dass innerhalb der Arbeit im Weiteren auch dann von Gruppen gesprochen wird, wenn ein Bezug zu den Fällen stattfindet.

12.1.1 Nutzung sowie Reflexion universitärer & (schul-)praktischer Erfahrungen

In **Fall 1** sind über beide Erhebungszeitpunkte insgesamt nur sehr wenige universitäre und (schul-)praktische Erfahrungen mit Inklusion zu rekonstruieren. Zwar dokumentiert sich in beiden Diskussionen ein kommunikatives Wissen darüber, dass Inklusion für alle Gesellschaftsmitglieder Relevanz hat, doch ist dieses nicht habitualisiert. Bezugnahmen auf den wissenschaftlichen Diskurs finden sich darüber hinaus zum ersten Erhebungszeitpunkt noch in der unzutreffenden Verwendung von Begriffen, wie „UN-Charta“, „Trisomie“ oder Team-Teaching.

Weiteres theoretisches Wissen oder andere universitäre Erfahrungen werden nicht diskutiert. Die kommunizierten Begriffe werden allerdings genutzt, um die eigene pädagogische Expertise zu unterstreichen.

Ebenso werden (schul-)praktische Erfahrungen mit Inklusion nicht bzw. nur wenig geschildert. Ihre Vorstellungen inklusiven Unterrichts sind weitestgehend imaginiert und beruhen nicht auf konkreten Erfahrungen mit schulischer Inklusion. In der ersten Diskussion wird vor allem habitualisiertes Wissen über eine gymnasiale, stark leistungsorientierte Schulpraxis deutlich, dem ein Verständnis von Schule als wirtschaftsorientiertem Produktionsbetrieb zugrunde liegt. Die Darstellung dieses Wissens bleibt hier jedoch auf einer allgemeinen Ebene; konkrete schulpraktische Erfahrungen mit Inklusion werden nicht verhandelt. Auch die Darstellung der Situation einer Schülerin mit der Diagnose Trisomie 21 ist eher oberflächlich und beruht auf vorurteilsvollen, nicht fundierten Annahmen. In der zweiten Diskussion werden zwar außerschulische Erfahrungen als Anleiter inklusiver Freizeitgruppen diskutiert; Beispiele, in denen die Studenten selbst Mitglied einer inklusiven Gruppe sind, werden hingegen nicht thematisiert. Obgleich sie auf Erfahrungen mit Fremdheit eingehen, bagatellisieren die Diskussionsteilnehmenden mit der Darstellung dieser jedoch eher Fremdheitserleben und in Konsequenz auch die Notwendigkeit der Realisierung von Inklusion. Das Einbringen persönlicher Erfahrungen dient hier vielmehr, wie auch bei der Präsentation als Anleiter inklusiver Gruppen, der Inszenierung der eigenen Person.

Umsetzungsmöglichkeiten schulischer Inklusion haben die Studenten selbst weder erfahren, noch können sie diese antizipieren. Dennoch fällt auf, dass die Gruppe in den Bereichen, in denen ihre Mitglieder habitualisiertes Wissen über Inklusion aufbauen konnte, d. h. in außerschulischen Kontexten, Umsetzungspotenziale von Inklusion erkennt. In schulischen, leistungsorientierten Kontexten werden diese nicht gesehen. Das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen dem stark ausgeprägten habitualisierten Wissen von Schule als selektivem Produktionsbetrieb von zertifizierten Bildungsleistungen und dem alltagstheoretisch geprägten kommunikativen Wissen über Inklusion scheint insgesamt so groß, dass die Bearbeitung von Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Handlungspraxis abgelehnt wird. Für außerschulische Gesellschaftsbereiche wird keine Notwendigkeit zur Handlungsveränderung erkannt, da eine wirkliche Relevanz von Inklusion nicht erfahren wird. Der Einfluss eigener schulpraktischer Erfahrungen und das Fehlen universitärer Erfahrungen werden innerhalb der Gruppe nicht reflektiert oder problematisiert.

Auch in **Fall 2** ist, mit Ausnahme von Claudia, wenig theoretisches Wissen über Inklusion zu rekonstruieren, was dazu führt, dass die Vorstellungen von und Annahmen zu Inklusion auf alltagstheoretischen Überlegungen sowie den eigenen Erfahrungen aufbauen, wie am Beispiel von Inklusion auf Kirchenfreizeiten deutlich wird. Die Auslegung bzw. Interpretation der eigenen Erfahrungen ist dabei durch die persönliche Haltung gegenüber Inklusion geprägt. Theoretisches Wissen findet, außer bei Claudia, nur wenig bis gar keine Berücksichtigung. Ihre Bemühungen in der zweiten Diskussion, Wissen über Inklusion zu vermitteln und neue Betrachtungsweisen aufzuzeigen, werden von den anderen beiden Studentinnen abgewehrt.

Gemeinsam ist den drei Studentinnen dennoch die Vorstellung von Inklusion als nicht zu erreichendes theoretisches Idealbild, das insbesondere zum ersten Erhebungszeitpunkt als universitärer Lerngegenstand ohne Relevanz für die eigene Person oder die zukünftige berufliche Rolle verhandelt wird. Im Verlauf der Diskussion wird diese Orientierung immer wieder durch Bezüge zur universitären Lehre, wie durch Verweise auf Visualisierungen oder Referate zum Thema Inklusion in Seminarkontexten, und durch Distanzierungen vor allem von schulischer Inklusion aufrechterhalten. Das Idealbild scheint für die Studentinnen in einem Widerspruch

zu der erlebten Schulpraxis und der dort habitualisierten Leistungsorientierung zu stehen. So diskutiert diese Gruppe, ebenso wie in Fall 1, einen Widerspruch zwischen der Anforderung, die gymnasiale Norm – das Abitur – zu erreichen, und schulischer Inklusion. Mit dem Kritisieren des theoretischen Idealbilds und damit verbundener wissenschaftlicher Diskurse negieren die Studentinnen, v. a. Kirsten und Tine, die Bedeutung dieser für die schulische Praxis.

Zwar verfügen die Studentinnen über, wenn auch nur über wenige und z. T. oberflächliche, Erfahrungen mit schulischer Inklusion, doch werden bei deren Darstellung insbesondere von Kirsten und Tine Probleme bei der Realisierung von Inklusion hervorgehoben. Claudia zeigt sich im Unterschied zu ihren Kommilitoninnen bemüht, Inklusion auf expliziter Ebene zu befürworten und eigene Erfahrungen positiv hervorzuheben, schränkt jedoch in der ersten Diskussion ebenfalls das Enaktierungspotenzial schulischer Inklusion ein.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird Inklusion nur noch implizit von den Diskussionsteilnehmerinnen als theoretisches Idealbild diskutiert, nun aber verstärkt als soziale oder christliche Umgangsnorm gedeutet. Diese Umdeutung von Inklusion beeinflusst auch die Diskussion von Inklusion als Lerngegenstand, da Inklusion diesem Verständnis nach bereits Teil eines christlichen Normanspruchs ist und entsprechend nicht neu erlernt werden muss. In den deutlich werdenden Bestrebungen Claudias, ihren Kommilitoninnen Wissen zu Inklusion zu vermitteln und so inklusionsbezogenes Lernen zu initiieren, trägt sich allerdings auch in der zweiten Diskussion das Verständnis von Inklusion als Lerngegenstand zumindest unterschwellig weiter. Zudem wird Inklusion weiter als Ideal verhandelt, das in der zweiten Diskussion allerdings nicht mehr als theoretisches, sondern als christliches Ideal gerahmt wird. Die normative Überhöhung des Begriffs bleibt bestehen. Die Bedeutung theoretischen Wissens zu Inklusion wird von Tine und Kirsten weiter abgelehnt.

Wie auch in Fall 1 scheint vor allem das (schul-)praktische habitualisierte Wissen dafür entscheidend, wie Inklusion als verunsichernder Herausforderung gegenwärtiger sowie zukünftiger Handlungspraxis begegnet wird. So führt das habitualisierte Wissen bezüglich einer gesellschaftlichen Leistungsorientierung zumindest für Tine und Kirsten dazu, dass die Realisierung von Inklusion vor allem im schulischen Feld als unmöglich wahrgenommen wird. Die von Claudia positiv konnotierten Erfahrungen mit Inklusion und ihr in Ansätzen deutlich werdendes theoretisches Wissen über Inklusion scheinen hier insbesondere zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine Annahme der Herausforderung zu ermöglichen und die von Inklusion ausgehende Verunsicherung auszuhalten.

Stehen im ersten Erhebungszeitpunkt schulische Erfahrungen im Mittelpunkt der Diskussion, verschiebt sich dieser Fokus in der zweiten Diskussion auf außerschulische Gesellschaftsbereiche. In diesem Zusammenhang eingebrachte Erfahrungen werden von Tine und Kirsten als Beispiele für eine christliche, Inklusion zulassende Praxis interpretiert. Darauf aufbauend wird in der zweiten Diskussion eine Realisierung von Inklusion in außerschulischen Bereichen als möglich markiert und nicht abgelehnt.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt verändert sich auch die Diskussion schulischer Leistungsanforderungen und -erwartungen als Widerspruch zu Inklusion zu einer Diskussion der Potenziale von Inklusion in einer meritokratischen Gesellschaft. Im Gegensatz zu Tine erkennen Kirsten sowie Claudia, vor allem letztere unter Bezugnahme auf ihre eigene Biografie, Möglichkeiten der Realisierung von Inklusion in einer meritokratischen Gesellschaft und nehmen Inklusion und Leistung nicht mehr als unüberwindbares Gegensatzpaar wahr.

Auch in Fall 3 wird Inklusion zu beiden Erhebungszeitpunkten als theoretisches Idealbild verhandelt, das aber anders als in den bisherigen Gruppen von Erfahrungen in der universitären Lehre geprägt wird. Konkret finden in der ersten Diskussion immer wieder Bezugnahmen auf

Erfahrungen in dem Seminar ‚Gemeinsam Lernen‘ statt, in dem behinderte Menschen und Bachelorstudierende der Sonderpädagogik zusammenarbeiten. Hier deutlich werdende Bemühungen, herauszustellen, wie inklusiv die besuchten Seminare waren, dokumentieren sich in der zweiten Diskussion nicht mehr. In dieser spitzt sich vielmehr eine Kontrastierung von Inklusion als theoretisches Ideal und mangelnden Umsetzungsmöglichkeiten in der Handlungspraxis zu. Der Realisierung von Inklusion wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt in der außeruniversitären Handlungspraxis ein deutlich geringeres Enaktierungspotenzial zugesprochen bzw. die Annahme, dass Inklusion in der Handlungspraxis nur schwer zu erreichen ist, deutlich offener expliziert als zum ersten Erhebungszeitpunkt.

Dies ist insofern verwunderlich, da die Studierenden im Verlauf beider Diskussionen eigene Erfahrungen sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Feldern einbringen, in denen sie sich als selbstwirksam in der Realisierung von Inklusion erleben und eigene Handlungsmöglichkeiten im inklusiven Unterricht aufzeigen. Auch das Betonen sonderpädagogischer Kompetenzen in Abgrenzung zu regelpädagogischen Lehrkräften in der zweiten Diskussion steht hierzu in einem Widerspruch. (Schul-)praktische Erfahrungen dienen überwiegend der Präsentation eigener sonderpädagogischer Kompetenzen. Sie können, wie auch die erlebten Kompetenzen, nicht in einen Zusammenhang zu dem theoretischen, von der universitären Lehre vermittelten Wissen über Inklusion gestellt werden. Stattdessen erfolgt eine starke Einschränkung eigener Handlungsmöglichkeiten und damit auch eine Abgabe der eigenen Handlungsverantwortung. Theoretisches Wissen, das im Kontext der Universität erworben und als nützlich bewertet wird, kann nicht benannt werden.

Auch ein sich in beiden Diskussionen dokumentierendes theoretisches Wissen der Studierenden um Inklusion bzw. um inklusionsbezogene Themenfelder, wie Dekategorisierung und Dethematisierung von Behinderung, wird weder in Bezug auf die eigene Handlungspraxis reflektiert noch als für diese relevant expliziert. Es handelt sich dabei in beiden Erhebungszeitpunkten vor allem um kommunikatives, noch nicht habitualisiertes Wissen, da es in der eigenen Handlungspraxis keinen Ausdruck findet. So zeigt sich beispielsweise über beide Diskussionen hinweg immer wieder differenzreproduzierendes Verhalten. Im Vergleich beider Diskussionen ist jedoch auf der expliziten Gesprächsebene eine Weiterentwicklung des differenztheoretischen Wissens zu rekonstruieren. Fachdidaktisches oder unterrichtsfachliches Wissen wird zu beiden Erhebungszeitpunkten nur nachrangig bis gar nicht behandelt. Lediglich in der zweiten Diskussion wird ein Fachbezug zur Darstellung der eigenen sonderpädagogischen Kompetenzen hergestellt.

Im Unterschied zu den anderen drei Fällen dokumentieren sich in **Fall 4** keine geteilten Orientierungen hinsichtlich der Nutzung sowie Reflexion universitärer und (schul-)praktischer Erfahrungen in der Bearbeitung von Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger sowie zukünftiger schulischer Handlungspraxis. Der Student David nimmt hier eine besondere Rolle innerhalb der Gruppe ein und unterscheidet sich stark von seinen Kommiliton*innen. Die Gruppenmitglieder Marten, Beate und Janne stellen zu den zwei Erhebungszeitpunkten Forderungen an die universitäre Lehre, den Begriff Inklusion definitorisch zu präzisieren und konkrete Vorgaben für die Realisierung im schulischen Feld zu geben. In beiden Diskussionen drückt sich das Erleben von universitärer Lehre als Irritation aus und ein Konflikt zwischen den vielfältigen im wissenschaftlichen Diskurs vertretenen Idealvorstellungen von Inklusion und schulischer Handlungspraxis wird beschrieben. Insbesondere an Jannes Schilderungen wird in diesem Zusammenhang eine Nicht-Passung von universitären und schulpraktischen Erfahrungen deutlich. Die universitäre Lehre wird dabei als handlungsverunsichernd erlebt, da ihr bisheriges konjunktives Erfahrungswissen nicht an in der Universität kennengelernte theoretische Ideale anschlussfähig ist. Die Konsequenz daraus ist die Abwertung der

universitären Lehre als manipulierend und das Ablehnen universitärer Ausbildungsinhalte. Ein expliziter Rückgriff auf theoretisches Wissen und eine Reflexion der Potenziale dieses Wissens für die Schulpraxis finden sich bei Marten, Beate und Janne über beide Diskussionen nicht, auch wenn zu beiden Erhebungszeitpunkten theoretisches Wissen um Differenzierung im Fachunterricht, Möglichkeiten des Co-Teaching oder Bildungsgerechtigkeit zu rekonstruieren ist. Auch ein im Vergleich beider Erhebungszeitpunkte deutlich werdender Zugewinn an Sicherheit in den Positionierungen zum Thema Inklusion verändert die Ansprüche an die universitäre Ausbildung nicht. Mit der Forderung danach, Inklusion möglichst niedrigschwellig und ohne fundierte Theoriebezüge zu definieren, grenzen die Studierenden ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten ein.

Im Gegensatz zu den anderen Mitgliedern der Gruppe 4 dokumentiert sich bei David eine Passung universitärer und (schul-)praktischer Erfahrungen. Beispielsweise gelingt es dem Studenten, handlungspraktische Erfahrungen bzw. habitualisiertes Wissen mit dem Wissen um pädagogische Antinomien zu reflektieren. Anders als bei seinen Kommiliton*innen resultiert für ihn daraus nicht die Forderung, Widersprüchlichkeiten schulischer Praxis aufzulösen und eindeutige Handlungsvorgaben zu erhalten, sondern die Annahme komplexer Spannungsverhältnisse als Bestandteil pädagogischer Praxis. Im Vergleich zu den restlichen Diskussionsteilnehmenden erlebt sich David so nicht als handlungsohnmächtig. Er nimmt sich gegenteilig als handlungsfähig wahr und betont zu beiden Erhebungszeitpunkten eine eigene Handlungsverantwortung. Es wird deutlich, dass David deshalb auch eine Gegenspielerrolle innerhalb der Gruppe einnehmen kann, die insbesondere Janne in dem an ihren ambivalenten Aussagen deutlich werdenden Orientierungsprozess eine Leitfunktion bietet. Die Rollen von David und Claudia aus Fall 2 ähneln sich diesbezüglich.

Im Vergleich der vier Fälle stellt sich heraus, dass Inklusion von allen Gruppen als ein theoretisches, normatives Ideal gedeutet wird, das überwiegend auf Schule fokussiert ist und in einem Konflikt zu dem bisherigen habitualisierten Wissen steht. Die Studierenden erleben sich in ihren konjunktiven Erfahrungsräumen schulischer Praxis durch das inklusionsbezogene kommunikative Wissen verunsichert. Sie nutzen die Figur des Theorie-Praxis Konflikts, um die erlebte Diskrepanz zwischen dem habitualisierten und dem kommunikativen Wissen abzuwehren. Ihre Schlussfolgerung aus dem aufgemachten Theorie-Praxis-Konflikt ist, dass inklusiver Unterricht in der Handlungspraxis nicht realisierbar ist und die universitären oder sozialen Idealvorstellungen überhöht sind. Die Komplexität des wissenschaftlichen Diskurses um Inklusion wird dabei von den Gruppen entweder negiert oder das Bestehen verschiedener wissenschaftlicher Perspektiven auf den Begriff kritisiert. Habitualisiertes Wissen wird gegen das kommunikative Wissen ausgespielt. Eine von dem Erleben des Spannungsfeldes beider Wissensformen ausgehende Verunsicherung habitualisierten Wissens wird von ihnen so abgewehrt und kann nicht ausgehalten werden.

Die vier Fälle unterscheiden sich dahingehend, inwiefern die Mitglieder der einzelnen Gruppen über universitäre Erfahrungen mit dem Begriff Inklusion verfügen, wie sie diesen mit theoretischem Wissen anreichern, über welches inklusionsbezogene habitualisierte Wissen sie verfügen, wie sie kommunikatives und habitualisiertes Wissen zusammenführen sowie reflektieren können und welche Praktiken daraus für die Bearbeitung von Inklusion als gegenwärtige und zukünftige Herausforderung schulischer Praxis entstehen.

So bestimmt in Fall 1 das in schulischen bzw. außerschulischen Felder habitualisierte Wissen zum einen, ob die Realisierung von Inklusion befürwortet oder abgelehnt wird. Zum anderen wird aufgrund fehlender eigener, tiefgehender Erfahrungen mit Inklusion oder mit Fremdheit und Ausschluss keine gesellschaftliche Relevanz von Inklusion und keine Notwendigkeit eines inklusionsbezogenen Handlungsbedarfs erkannt. Möglicherweise werden aus diesem Grund

von den Studenten auch keine wissenschaftlichen Konzepte zu Inklusion oder Seminare dazu eingefordert. Bestehendes habitualisiertes Wissen kann so reproduziert werden und bedarf keiner Adaption. Ihre antizipierte Handlungsfähigkeit erhalten die Studenten durch das Negieren eines Veränderungsbedarfs aufrecht und wehren so die von Inklusion für sie ausgehende Irritation ihrer konjunktiven Erfahrungsräume ab.

Auch in Fall 2 bestimmen die handlungspraktischen Erfahrungen der Studentinnen, welches Enaktierungspotenzial sie der Realisierung von Inklusion zusprechen. Im Unterschied zu Fall 1 wird zwar von einzelnen, eher oberflächlichen Erfahrungen mit Inklusion berichtet, diese werden jedoch zumindest im schulischen Kontext ebenfalls als Widerspruch zum kommunikativen Wissen diskutiert. Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion werden zudem auf außerschulische Kontexte eingegrenzt und die eigene Handlungsbereitschaft sowie -fähigkeit reduziert. Ein diesbezüglicher Konsens weicht anders als in Gruppe 1 zum zweiten Erhebungszeitpunkt divergierenden Orientierungen innerhalb der Gruppe. Claudia antizipiert im Gegensatz zu ihren Kommilitoninnen in der zweiten Diskussion Handlungsmöglichkeiten und kann die erfahrene Verunsicherung der Handlungsräume zumindest in einem bestimmten Maß aushalten. Im Unterschied zu ihren Kommilitoninnen erlebt sie universitäres Wissen als bereichernd.

Ein Widerspruch zwischen theoretischen Idealvorstellungen und Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion in der schulischen Handlungspraxis, d. h. zwischen dem inklusionsbezogenen kommunikativen und dem habitualisierten Wissen, wird auch in Gruppe 3 wahrgenommen. Anders als in den Fällen 1 und 2 verfügen die Studierenden hier sowohl über universitäre als auch über schulpraktische Erfahrungen. Bereits erfahrene Praktiken entsprechen aus ihrer Sicht nicht dem in der universitären Lehre erfahrenem Ideal, wobei aus den Erfahrungsdarstellungen der Studierenden auch Wissen um theoretische Diskurse zu rekonstruieren ist. Wissenschaftliche Konzepte werden zwar, wie aus Erfahrungsberichten hervorgeht, in der Handlungspraxis genutzt, auf der expliziten Gesprächsebene jedoch als praxisfern kritisiert und abgelehnt. Die Konsequenz aus der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen kommunikativem und habitualisiertem Wissen ist, dass die Studierenden sich nur bedingt als handlungsmächtig erleben, die Verantwortung für schulische Inklusion abgeben und Inklusion eher in nicht leistungsbezogene Kontexte verlegen, auch wenn sie immer wieder im Verlauf der Diskussionen die eigene sonderpädagogische Kompetenz betonen. Die aus der Nicht-Passung wissenschaftlicher Konzepte und schulpraktischer Erfahrungen resultierende Irritation und Verunsicherung kann von den Studierenden entsprechend nicht ausgehalten werden.

Ein ähnlicher Umgang mit dem Spannungsverhältnis kommunikativen und habitualisierten Wissens findet sich auch in Fall 4 bzw. für Teile der Gruppe. Ein Unterschied zu den anderen Gruppen besteht darin, dass die Studierenden in Gruppe 4 teils eine Passung, teils eine Nicht-Passung universitärer und (schul-)praktischer Erfahrungen erleben. Die hier auftretende Rahmeninkongruenz innerhalb der Gruppe verdeutlicht, dass das Erleben einer Passung bzw. Nicht-Passung universitärer und (schul-)praktischer Erfahrungen beeinflusst, wie handlungsfähig oder -sicher sich die Studierenden in der Bearbeitung von Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Praxis antizipieren. Universitäre Erfahrungen können zwar, wie mit Blick auf Gruppe 2 und 4 deutlich wird, Reflexionsprozesse initiieren und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, dominierend für die Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit und -sicherheit scheint jedoch bei allen Gruppen die Passung handlungspraktischer und universitärer Erfahrungen. Eine Passung der Erfahrungen führt, wie bei den Studierenden David und Claudia, dazu, dass die beispielsweise durch den Besuch inklusionsbezogener Universitätsseminare ausgelöste Verunsicherung bisheriger konjunktiver Erfahrungsräume ausgehalten und bearbeitet werden kann.

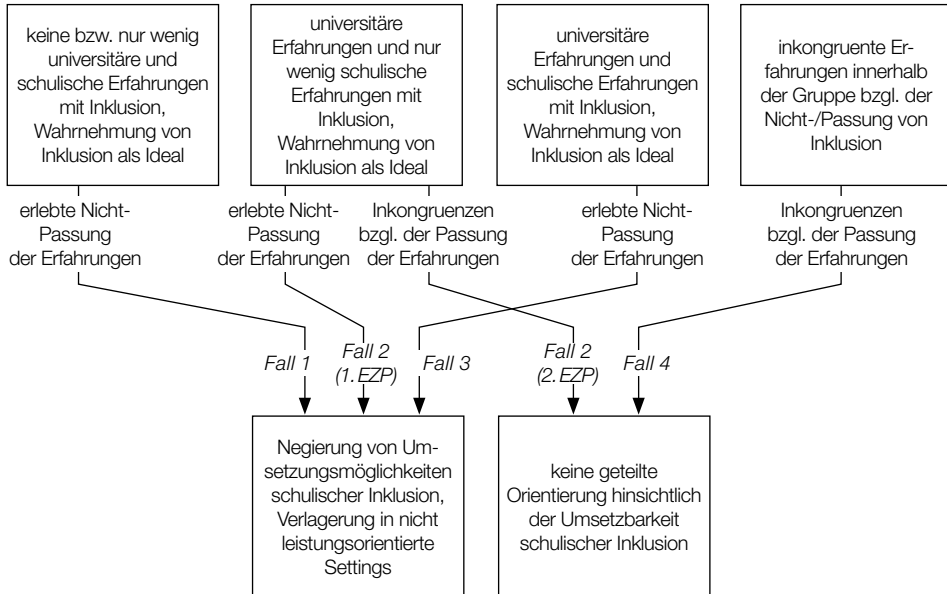


Abb. 10: Darstellung der Folgen von Passung bzw. Nicht-Passung universitärer und (schul-)praktischer Erfahrungen in den vier Fällen (eigene Darstellung)

12.1.2 antizipierte Handlungsspielräume und -limitationen sowie die Einschätzung der eigenen Verantwortung für Inklusion

In Fall 1 sieht die Gruppe über beide Erhebungszeitpunkte mögliche Handlungsspielräume in der Realisierung von Inklusion als stark eingeschränkt an. Zum ersten Erhebungszeitpunkt erfolgt in Folge dessen eine Legitimation von Förderschulen. Es finden sich für die verschiedenen Eingrenzungen der eigenen Handlungsmächtigkeit vier Begründungslinien, die aus Sicht der Studenten jeweils in einem Widerspruch zu Inklusion stehen.

Inklusion wird als zusätzlicher Anspruch an Lehrer*innen verhandelt, der in der schulischen Praxis nicht erfüllt werden kann, da er in einem Widerspruch zum hohen Leistungsdruck gymnasialen Unterrichts steht. Die Anforderung, schulische Inklusion zu realisieren, verstärkt den erfahrenen Leistungsdruck zudem so sehr, dass er die für die Studenten wichtige eigene Leistungsfähigkeit als Lehrkräfte bedroht und deshalb abgelehnt wird.

Zweitens entsprechen die mit Inklusion einhergehenden Veränderungen von Schule sowie der eigenen beruflichen Rolle nicht den vor Beginn des Studiums vorhandenen Erwartungen an den Berufsalltag von Gymnasiallehrkräften.

Drittens wird der eigene Handlungsspielraum zur Realisierung schulischer Inklusion durch die Abwertung behinderter Menschen als leistungsschwach reduziert. Behinderten Menschen sei es aufgrund ihrer Behinderung und ihrer aus der Perspektive der Studierenden daraus resultierenden Leistungsunfähigkeit nicht möglich, der gesellschaftlichen Leistungsorientierung standzuhalten und am Arbeitsmarkt oder an allgemeiner Bildung teilzuhaben.

Viertens wird ebenfalls im Leistungskontext die gesellschaftliche Selektionsfunktion der Schule als Widerspruch zur inklusiven Schule verhandelt. Aufgabe des Gymnasiums sei es, die Schü-

ler*innen für einen akademischen Beruf zu qualifizieren. Ausbildungsberufe werden von ihnen in der Diskussion nicht beachtet.

Die vier Begründungslinien und die damit verbundenen Orientierungsdilemmata basieren auf der Annahme, dass Inklusion und Leistungsorientierung in einem nicht auflösbaren Widerspruch zueinanderstehen. Handlungsmöglichkeiten werden ebenso wie potenzielle Verantwortungsträger*innen für die Realisierung schulischer Inklusion, mit Ausnahme sonderpädagogischer Lehrkräfte, nicht diskutiert. Es erfolgt stattdessen zur eigenen Handlungsentlastung eine Übertragung der Verantwortung auf anonyme Akteur*innenebenen, die nicht näher spezifiziert werden. Diese Strategie wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt aufrechterhalten. Auch hier erfolgt eine Reduktion der eigenen Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten. Inklusion obliegt nur dem Einflussbereich der Gruppe, wenn keine zusätzlichen Anforderungen an die Diskussionsteilnehmenden als Person oder ihre berufliche Rolle entstehen und bisherige Handlungspraktiken weiter greifen können. Exemplarisch sind ein Verständnis von Inklusion als bereits bestehende gesellschaftliche Haltung sowie bereits etablierte Konzepte oder Praktiken im Sportverein oder im Musikcamp anzuführen.

Im Handlungsfeld Schule wird auch im zweiten Erhebungszeitpunkt ein Widerspruch zwischen Inklusion und Leistung als nicht überwindbar angenommen und Handlungsmöglichkeiten so negiert.

Ähnlich zu Fall 1 sind auch in Fall 2 deutliche Limitationen der eigenen Handlungsspielräume zur Realisierung von (schulischer) Inklusion zu rekonstruieren. Ein Unterschied zwischen beiden Gruppen besteht allerdings darin, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt in Gruppe 2 die gemeinsame Orientierung der Verantwortungsabgabe Brüche erhält, da Claudia ein Handlungspotenzial für sich erkennt. Dieser auftretenden Rahmeninkongruenz begegnet die Gruppe mit einer Umdeutung von Inklusion zu einem bereits bestehenden Ideal gesellschaftlichen oder christlichen Miteinanders. Mit dieser Verlagerung wird zwar eine Handlungsverantwortung in der Gruppe zur geteilten Orientierung, doch geht diese über die Verantwortung für bereits etablierte Handlungspraktiken nicht hinaus.

In den zwei Diskussionen der Gruppe 2 werden überwiegend Limitationen der antizipierten Handlungsspielräume zur Realisierung von Inklusion konstatiert. Diese sind zu beiden Erhebungszeitpunkten in Form von Beurteilungen schulischer Inklusion als nicht umsetzbar, von Diskussionen eines grundsätzlichen Veränderungsbedarfs des Schulsystems als Minimalvoraussetzung für schulische Inklusion, von einer Verantwortungsabgabe an sonderpädagogische Lehrkräfte, von denen Claudia als Sprachtherapeutin ausgenommen wird, sowie von einer Verlagerung von Inklusion in bereits bestehende, christlich geprägte Formen des gesellschaftlichen Miteinanders zu rekonstruieren. Legitimiert werden diese Limitationen der eigenen Handlungsspielräume zum einen mit der Erfahrung einer starken gesellschaftlichen Leistungsorientierung, insbesondere der gymnasialen Leistungsnorm, bei gleichzeitigem Negieren einer Leistungsfähigkeit behinderter Schüler*innen. Zum anderen werden die Erfahrungen mit Inklusion in christlichen Kontexten, wie Jugendfreizeiten, generalisierend mit dem christlichen Ideal der Nächstenliebe begründet.

Anders als Kirsten und Tine erkennt Claudia in der zweiten Diskussion auch Möglichkeiten, Inklusion durch persönliches Engagement umzusetzen, was sich unter anderem in dem Verantwortungsgefühl der Studentinnen ausdrückt, ihre Kommilitoninnen von Inklusion zu überzeugen und ihnen dazu Wissen über Inklusion zu vermitteln. Claudia nimmt hier wiederholt eine besondere Rolle in der Gruppe ein. Handlungsmöglichkeiten werden ebenso wie potenzielle Verantwortungsträger*innen, genau wie in Fall 1, nicht diskutiert, sondern die Verantwortung an unbestimmte Akteur*innenebenen oder an sonderpädagogische Lehrkräfte abgegeben.

Vergleichbar zu Claudias Position in Gruppe 2 wird in **Fall 3** ein Verantwortungsgefühl der Studierenden für die Umsetzung von Inklusion deutlich. Dennoch lassen sich auch Limitationen der antizipierten Handlungsspielräume herausarbeiten.

Diese Ambivalenz der Gruppe zwischen der Abgabe und der Übernahme der Verantwortung findet sich zu beiden Erhebungszeitpunkten. Die Studierenden befinden sich dabei auf der einen Seite in einem Konflikt zwischen dem Pflichtgefühl, Inklusion umsetzen zu müssen, und der Übertragung der Verantwortung für Inklusion auf die strukturelle Ebene des Schul- bzw. Gesellschaftssystems, mit der eine Handlungserleichterung einhergeht. Auf der anderen Seite dokumentiert sich eine Ambivalenz der Gruppe 3 zwischen einer Orientierung an Inklusion als normativem Ideal und dem Erkennen von Grenzen von Inklusion in der (schulischen) Handlungspraxis. Wesentlich für die Konstitution beider Spannungsverhältnisse ist, dass die Studierenden einen sozialen Druck wahrnehmen, als angehende sonderpädagogische Lehrkräfte Inklusion befürworten und umsetzen zu müssen.

Insbesondere in der ersten Diskussion lassen sich Schwierigkeiten der Studierenden rekonstruieren, Handlungsspielräume und Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion offen in Frage zu stellen. Auf der impliziten Gesprächsebene dokumentiert sich allerdings die Annahme, dass Inklusion nur unter Einschränkungen möglich sei. Besonders deutlich wird dies an der Diskussion über die Einbindung des Seminarteilnehmers Raphael in das Seminar ‚Gemeinsam Lernen‘. Ein Einräumen von Grenzen seiner Teilhabemöglichkeiten scheint als Bedrohung für die Präsentation der eigenen sonderpädagogischen Kompetenzen sowie für die Darstellung als inklusionsumsetzende Sonderpädagog*innen wahrgenommen zu werden.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt häufen sich zwar Aussagen bezüglich der Limitationen der eigenen Handlungsmöglichkeiten, die Betonung der Relevanz sonderpädagogischer Kompetenzen für die Konzeption inklusiven Unterrichts bleibt allerdings aufrechterhalten. Der erfahrene Handlungsdruck auf (angehende) Sonderpädagog*innen und die Angst vor der Infragestellung ihrer Expertise scheint hier so hoch, dass es einer Reduktion eigener Handlungsmöglichkeiten bedarf. Weder das Erleben von Selbstwirksamkeit im inklusiven Unterricht noch die universitären Erfahrungen und damit verbundenes Theoriewissen sind ausreichend, um Handlungsunsicherheit zu ertragen.

Eine Begrenzung der eigenen Verantwortung findet sich zu beiden Erhebungszeitpunkten durch die Negierung schulischer Umsetzungsmöglichkeiten, das Aufzeigen des Bedarfs einer schulischen und gesellschaftlichen Neuorganisation auf struktureller Ebene sowie eine Verlagerung von Inklusion in außerunterrichtliche, kindliche Peer-Interaktionen. Begründet werden diese Limitationen der eigenen Handlungsspielräume damit, dass regelpädagogischen Lehrkräften pauschal eine inklusionsablehnende Haltung unterstellt wird. Zudem beruht die Eingrenzung der Handlungsmöglichkeiten auf der Annahme, die schulische Leistungsorientierung sei nicht mit der auf ableistische Weise als gering abgewerteten Leistungs- und Bildungsfähigkeit behinderter Schüler*innen zu vereinbaren, und auf dem Verständnis von Inklusion als unreflektierter politischer Entscheidung. Die Übernahme von Verantwortung bzw. das Aufzeigen von Handlungsspielräumen finden sich hingegen durch das Aufzeigen ihrer Fürsorgepflicht für behinderte Menschen, durch den damit verbundenen Schutz des Wohlbefindens behinderter Menschen sowie durch die Betonung eigener sonderpädagogischer Kompetenzen. Weitere Übernahmen von Verantwortung sind in der Abgrenzung der eigenen Kompetenzen und Haltungen zu denen regelpädagogischer Lehrkräfte zu erkennen. In den Erfahrungsberichten aus der Schulpraxis, in denen sich die Gruppenmitglieder als selbstwirksam in der Umsetzung von Inklusion erfahren, und in den wechselseitigen Bestätigungen als Inklusionsumsetzende und -befürwortende dokumentiert sich zudem ein Erleben eigener Verantwortlichkeit sowie Handlungsfähigkeit der Studierenden.

Die in Fall 3 deutlich werdenden ambivalenten Praktiken hinsichtlich der Übernahme und Abgabe von Verantwortung bzw. des Aufzeigens und Limitierens von Handlungsspielräumen in der Realisierung schulischer Inklusion finden sich auch in **Fall 4**. Allerdings ist in dieser Gruppe, wie auch in Gruppe 2, keine geteilte Handlungspraxis zu rekonstruieren. Vielmehr werden die verschiedenen Spannungspole von Verantwortungsübernahme und -abgabe von den Gruppenmitgliedern David und Beate vertreten. Marten und Janne zeigen ein ähnlich ambivalentes Verhalten wie die Studierenden aus Fall 3. Der Pol einer antizipierten Verantwortungsübernahme und das Aufzeigen eigener Handlungsoptionen zur Realisierung von Inklusion wird zu beiden Erhebungszeitpunkten durch den Studierenden David vertreten. Beate lehnt eine Übernahme von Handlungsverantwortung weitestgehend ab. Die ambivalenten Positionierungen von Marten und Janne reduzieren sich vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Eigene Handlungsspielräume werden im schulischen Kontext in der zweiten Diskussion weniger aufgezeigt.

In beiden Diskussionen scheint in dieser Gruppe die Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten zur Umsetzung von Inklusion eng verwoben mit der Wahrnehmung der eigenen Handlungssicherheit bzw. -fähigkeit. So ist bei den Studierenden der Gruppe 4, ähnlich zu Fall 3, eine Limitation von Handlungsspielräumen zu rekonstruieren, die der Bewältigung der eigenen Handlungsunsicherheit sowie des erfahrenen gesellschaftlichen Handlungsdrucks dient, Inklusion umsetzen zu müssen. Von den Diskussionsteilnehmenden wahrgenommene Spannungsverhältnisse in der Realisierung von Inklusion werden durch eine Komplexitätsreduktion des Inklusionsbegriffs und Eingrenzungen der Handlungsoptionen abgewehrt. Hintergrund dessen könnte sein, dass die Handlungsanforderungen zur Bearbeitung von Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger Handlungsanforderungen als so hoch und bedrohlich für die eigene zukünftige Praxis erlebt werden, dass die Einschüchterung nur durch eine Eingrenzung der Handlungsanforderungen und der eigenen Zuständigkeit bewältigt werden kann.

Tendenzen zur Abgabe der eigenen Verantwortung finden sich bei Beate, Janne und Marten in den Forderungen nach klaren Handlungsanweisungen für die schulische Praxis und einer eindeutigen Begriffsdefinition von Inklusion durch die universitäre Lehre. Ebenso zeigen sie sich in der Einschränkung des Enaktierungspotenzials für schulische Inklusion, in Verlagerungen von Inklusion in kindliche Peer-Interaktionen bei gleichzeitiger Überhöhung kindlicher Spielsituationen sowie in der Entproblematisierung von Exklusion. Begründet werden diese Limitationen der Handlungsmöglichkeiten und Zuständigkeiten für die Realisierung von Inklusion erstens mit der Annahme, dass das Gelingen von Inklusion von der Leistungsfähigkeit der Schüler*innen abhängig ist und behinderten Schüler*innen ableistisch diese Leistungs- und Bildungsunfähigkeit abgesprochen wird. Zweitens erleben die drei Studierenden ihre Handlungsmöglichkeiten als eingeschränkt, da sie einen Konflikt zwischen der von ihnen erfahrenen Handlungspraxis und dem für sie unübersichtlichen, theoretischen Diskurs über Inklusion wahrnehmen, der aus ihrer Sicht zu einer Verunklarung des Begriffs führt und die Ableitung von Handlungsmöglichkeiten in der Praxis unmöglich macht.

Eine Übernahme von Verantwortung für die Mitgestaltung schulischer Inklusion findet sich vor allem bei David, der zum einen sich selbst in der Verantwortung erkennt, schulische Strukturen inklusiv zu gestalten, und zum anderen den Umgang mit pädagogischen Antinomien als Teil der (zukünftigen) Unterrichtspraxis betrachtet, die es auszuhalten und zu bearbeiten gilt. Zudem betont der Diskussionsteilnehmer, dass die Aufrechterhaltung von Exklusion nicht akzeptabel ist und Förderschulen deshalb abzulehnen sind. Alle Gruppenmitglieder zeigen sich darüber hinaus insofern verantwortlich für die Umsetzung von Inklusion, als dass sie es als ihre Pflicht erkennen, rassistische Praktiken und Strukturen zu kritisieren. Die in der Gruppe getroffene

Übereinkunft, Rassismuskritik sei eine nicht diskutierbare Mindestanforderung gesellschaftlichen Handelns, ist der einzige Konsens innerhalb der Gruppe, der hinsichtlich der antizipierten Handlungspotenziale zur Umsetzung von Inklusion gefunden wird.

Im Vergleich der vier Fälle zeigt sich, dass sich in allen Gruppen Limitationen der antizipierten Handlungsspielräume und Ablehnung von Verantwortung identifizieren lassen. Anders als in den Fällen 1 und 3, in denen sich in den Gruppen dahingehend geteilte Orientierungen rekonstruieren lassen, sind in den Fällen 2 und 4 Rahmeninkongruenzen innerhalb der Gruppen zu identifizieren. Im Unterschied zu Gruppe 1 und teils auch zu Gruppe 2 werden in den Gruppen 3 und 4 auch Handlungsoptionen und -verpflichtungen erkannt und diskutiert.

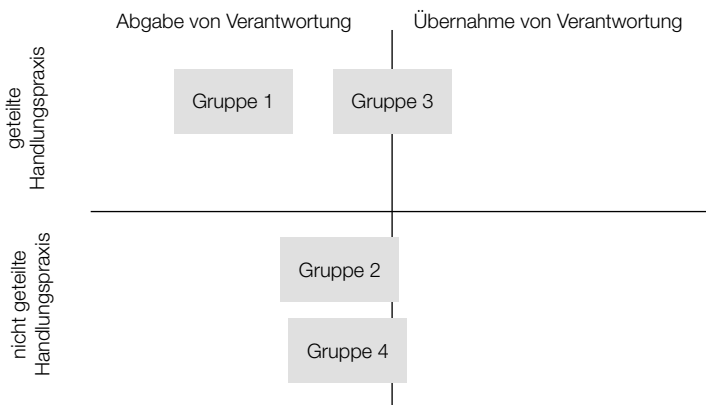


Abb. 11: Darstellung des Kontinuums von Verantwortungsabgabe und -übernahme in Abhängigkeit der Handlungspraxis (eigene Darstellung)

Eine Limitation antizipierter Handlungsmöglichkeiten scheint bei den Gruppen 3 und 4 eine Reaktion auf die als sehr hoch wahrgenommenen Anforderungen der Realisierung schulischer Inklusion an Lehrkräfte (Kapitel 3.1, Abb. 3) sowie den als sehr hoch erlebten gesellschaftlichen Druck zu sein, Inklusion umsetzen zu müssen. Durch die Reduktion der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Zuständigkeiten in der zukünftigen Unterrichtspraxis grenzen die Studierenden die Gefahr ein, den an sie gestellten Anforderungen nicht standzuhalten. Die dabei auch erfahrene Verunsicherung kann nicht ausgehalten werden, sondern wird abgewehrt. Ähnliches dokumentiert sich auch in den Fällen 1 und 2, in denen für das gymnasiale Lehramt wesentliche Leistungsnormen als Grenzen von Inklusion betrachtet werden. Die Mitglieder dieser Gruppen antizipieren hier eigenes Scheitern. Die Erfüllung der erlebten Anforderung, eine leistungsheterogene Schulklasse zum Abitur zu führen, wird als nicht zu bewältigen und somit als hochgradig verunsichernd erlebt. Eigenen Leistungsansprüchen können die Studierenden in heterogenen Schulklassen nicht gerecht werden. Die Folge ist in allen Fällen die Limitation persönlicher Einflussmöglichkeiten und die Verantwortungsübertragung auf anonyme, für sie nicht zu beeinflussende Ebenen, wie strukturell höhere Akteur*innenebenen des Mehrebenensystems Schule (politisch-administrative oder organisationale Ebene), Vertreter*innen des jeweils anderen Lehramts (interaktionale Ebene) oder äußere Einflussfaktoren auf Schule (Lehrer*innenbildung, Gesellschaft). Durch das Befolgen hierarchischer Strukturen reduzieren die Studierenden eigene Einflussmöglichkeiten. Die unterschiedlichen Verantwortungsabgaben auf die

verschiedenen Akteur*innenebenen bzw. auf äußere Rahmenbedingungen in den Gruppen verdeutlichen auch, dass es für die Studierenden weniger wichtig ist, wer als verantwortlich für die Umsetzung schulischer Inklusion gilt, solange es nicht den eigenen Handlungsbereich betrifft.

Tab. 10: Übersicht über die unterschiedlichen Verantwortungsabgaben bzw. Limitationen der antizipierten Handlungsspielräume der vier Gruppen und ihre Begründungen für diese

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
Limitation antizipierter Handlungsspielräume und Verantwortungsabgaben	<p>Negierung schulischer Umsetzungsmöglichkeiten</p> <p>Legitimation der Förderschulen</p> <p>Inklusion als Haltung, die in bereits bestehende gesellschaftliche Verhaltenskonventionen integriert ist</p> <p>Verantwortungsübertragung auf sonderpädagogische Lehrkräfte</p>	<p>Negierung schulischer Umsetzungsmöglichkeiten</p> <p>Diskussionen eines grundsätzlichen Veränderungsbedarfs des Schulsystems als Minimalvoraussetzung für schulische Inklusion</p> <p>Verlagerung von Inklusion in bereits bestehende Ideale gesellschaftlichen Miteinanders</p> <p>Verantwortungsübertragung auf sonderpädagogische Lehrkräfte</p>	<p>Negierung schulischer Umsetzungsmöglichkeiten</p> <p>Aufzeigen des Bedarfs einer schulischen und gesellschaftlichen Neuorganisation auf struktureller Ebene</p> <p>Verlagerung von Inklusion in außerunterrichtliche, kindliche Peer-Interaktionen</p>	<p>Negierung schulischer Umsetzungsmöglichkeiten</p> <p>Forderungen nach klaren Handlungsanweisungen für die schulische Praxis und nach eindeutiger Begriffsdefinition von Inklusion durch die universitäre Lehre</p> <p>Verlagerung von Inklusion in kindliche Peer-Interaktionen bei gleichzeitiger Glorifizierung kindlicher Spielsituationen</p> <p>Entproblematisierung von Exklusion</p>
Begründungen	<p>zu hohe Anforderungen an inklusiven Unterricht/inklusive Schule und den damit einhergehenden antizipierten Leistungsanforderungen an Gymnasiallehrkräfte</p> <p>Widerspruch zwischen den antizipierten Erwartungen an schulische Inklusion und bisherigen Erwartungen an den Beruf</p> <p>Absprache der Leistungsfähigkeit behinderter Schüler*innen/Menschen bei gleichzeitiger Leistungsorientierung der Gesellschaft</p> <p>gesellschaftliche Selektionsfunktion von Schule</p> <p>Inklusion als normative Bedrohung</p>	<p>Betonung einer starken gesellschaftlichen Leistungsorientierung, insbesondere der gymnasialen Leistungsnorm, das Abitur zu erreichen, bei gleichzeitiger Absprache einer Leistungsfähigkeit behinderter Schüler*innen</p> <p>Erfahrung, das Inklusion in christlichen Kontexten, wie Jugendfreizeiten, möglich ist</p> <p>gesellschaftliche Selektionsfunktion von Schule</p> <p>Inklusion als normative Bedrohung</p>	<p>pauschales Unterstellen einer inklusionsablehnenden Haltung regelpädagogischer Lehrkräfte</p> <p>Wahrnehmung der Leistungsorientierung schulischer Praxis als nicht bzw. nur schwer mit Inklusion zu vereinbaren</p> <p>ableistische Differenzpraktiken</p> <p>Verständnis von Inklusion als unreflektierte politische Entscheidung</p> <p>Inklusion als normative Bedrohung</p>	<p>Absprache der Leistungs- und Bildungsfähigkeit behinderter Schüler*innen</p> <p>Konflikt zwischen der erfahrenden Handlungspraxis und dem für sie unübersichtlichen, theoretischen Ideal von Inklusion</p> <p>Inklusion als normative Bedrohung</p>

Fall 3 zeigt, dass die Angst zu scheitern, trotz des Erlebens von Selbstwirksamkeit und theoretischen Hintergrundwissens, größer ist als das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Die Studierenden erleben die universitäre Lehrer*innenbildung nicht als handlungsermächtigend (Kapitel 12.1.1). Ausnahmen stellen einzelne Studierende dar – David und zum zweiten Erhebungszeitpunkt auch Claudia – die sich beide selbst als handlungsfähig in der schulischen Praxis einschätzen und die Irritation eigener konjunktiver Erfahrungsräume durch Inklusion aushalten bzw. sogar durch universitäre Erfahrungen an Handlungssicherheit gewinnen.

Auch die Art der Abgabe von Verantwortung und die Begründungen für diese unterscheiden sich zwischen den Gruppen nicht wesentlich, wie die Übersicht zeigt (Tab. 10). Eine menschenrechtsorientierte Perspektive auf Inklusion und ein daraus hervorgehendes Recht aller Menschen auf allgemeine Bildung (Kapitel 2.4) wird in keiner Gruppe explizit vertreten, weshalb die Verantwortung für die Realisierung von Inklusion auch nicht auf die supranationale Ebene des Mehrebenensystems Schule übertragen wird. Das Ignorieren der supranationalen Akteur*innenebene und damit der rechtlichen Grundlagen schulischer Inklusion deutet darauf hin, dass die Studierenden davon ausgehen, selbst entscheiden zu können, ob sie Inklusion realisieren.

12.1.3 Umgang mit Differenz und Leistung

In **Fall 1** dokumentiert sich zu beiden Erhebungszeitpunkten weitestgehend kein differenzsensibles Verhalten. Insbesondere in der ersten Diskussion werden vorrangig behinderte Menschen als Menschen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen thematisiert und andere Differenzkategorien, wenn überhaupt, nur nachrangig behandelt. Es erfolgt eine Dichotomisierung in behinderte und nicht behinderte Menschen. Erstere werden dabei von den Studenten weder als individuelle Menschen wahrgenommen noch wird in Betracht gezogen, dass alle Menschen grundlegend verschieden seien, wie Konzepte radikaler Differenz oder Alterität postulieren. Insbesondere kognitiv beeinträchtigte Menschen werden als homogene Gruppe charakterisiert und Behinderung wird als schwerer Schicksalsschlag gewertet. Behinderte Menschen werden über beide Diskussionen hinweg als leistungsschwach charakterisiert. Bildung wird in diesem Zusammenhang leistungsorientiert als das Erreichen von Schulabschlüssen gerahmt, weshalb den als leistungsschwach diskriminierten behinderten Schüler*innen zugleich eine Bildungsfähigkeit abgesprochen wird.

Leistungsstärke wird als Minimalvoraussetzung gesellschaftlicher und bildungsbezogener Teilhabe diskutiert. Es dokumentiert sich hier ein meritokratisches Gesellschaftsbild der Studenten, nach welchem das Erbringen von Leistung eine Voraussetzung für Teilhabe ist. Behinderte Menschen erreichen aus Sicht der Diskussionsteilnehmenden aufgrund der ihnen unterstellten Leistungsunfähigkeit diese Minimalvoraussetzung nicht, womit die Studenten die Aufrechterhaltung exkludierender Strukturen und den Ausschluss aus mit Leistung assoziierten Gesellschaftsbereichen, wie Arbeit und Schule, legitimieren. Aus ihrer Perspektive sollte eine Förderung des Wohlbefindens sowie der sozialen Teilhabe behinderter Menschen im Gegensatz zu bildungsbezogener Teilhabe im Vordergrund stehen, was Exklusion aus gesellschaftlichen sowie schulischen Leistungsprozessen und die Konstruktion von exkludierenden Schonräumen zu einer legitimen und sogar notwendigen Gesellschaftspraxis macht. Unerkannt bleibt von den Studenten in diesem Zusammenhang, dass Rückzugsorte, wie es Bielefeldt (2010) beschreibt, auch für nicht behinderte Menschen zum Schutz des persönlichen Wohlbefindens von Relevanz sind, während eine pauschale Konstruktion solcher Schonräume ausschließlich für behinderte Menschen als exkludierend anzusehen ist (vgl. Bielefeldt 2010, S. 68).

Mit der Argumentationsfigur „Leistung oder Wohlbefinden“ überdecken die Studenten entsprechende Exklusionspraktiken und drücken ein normatives Wissen darüber aus, dass Exklusionspraktiken nicht sozial erwünscht sind.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt öffnet sich die Zuschreibung von Inklusions-/Exklusionserfahrungen zu behinderten Menschen zu einer Berücksichtigung weiterer Differenzkategorien, wie Migrationserfahrung oder sozioökonomischer Status. Dennoch lässt sich weiterhin ein homogenisierender und diskriminierender Umgang mit Differenz feststellen. Von Marginalisierung bedrohte Menschen werden in beiden Diskussionen als von der Norm abweichend und damit als fremd sowie defizitär wahrgenommen. Das Vorliegen von Differenz wird dabei als Schwäche erlebt, von der sich abgegrenzt werden muss, um die eigene hegemoniale Position und das eigene Erfüllen dieser Norm zu präsentieren. Unerkannt bleibt von den Gruppenmitgliedern, dass von Marginalisierung bedrohte Menschen dem Risiko eines Belastungs- und Ausgrenzungserleben ausgesetzt sind. Stattdessen werden Fremdheitserfahrungen als Ausflugsort bagatellisiert. Vorteile von Inklusion oder eigene Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion werden nicht diskutiert.

Auch in **Fall 2** werden keine persönlichen Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion oder eine Gefahr, selbst von Ausschluss bedroht zu werden, erinnert. Claudia zeigt sich zwar zum zweiten Erhebungszeitpunkt bemüht, auch Vorteile von Inklusion für die Gruppenmitglieder aufzuzeigen, doch lassen sich weder Tine noch Kirsten von ihr überzeugen.

Ähnlich zu Gruppe 1 werden auch in Gruppe 2 ausschließlich behinderte Schüler*innen bzw. behinderte Menschen in der ersten Diskussion als Zielgruppe inklusiver Bildungsangebote verhandelt. Zugleich wird diesen in pauschalisierter Form eine Leistungs- und Bildungsfähigkeit abgesprochen, da behinderte Schüler*innen aus Sicht der Gruppe nicht die gesellschaftliche Leistungsnorm – das Abitur – erreichen können. Hierauf gründet sich die Auffassung der Gruppe 2, schulische Inklusion sei nicht zu realisieren. Chancen der Leistungsentwicklung werden nicht diskutiert. Das in Fall 2 dabei vorherrschende Leistungsverständnis ist ebenso statisch wie in Fall 1.

Insgesamt werden behinderte Menschen oder Schüler*innen in der Diskussion als „anders“ oder nicht „normal“ sowie von einer Norm abweichend markiert. Die Norm ist an dem habitualisierten Wissen der drei Gruppenmitglieder selbst orientiert, sodass mit den stattfindenden Zuschreibungen Anerkennungs- und Abwertungspraktiken einhergehen, mit denen die Studentinnen zugleich ihre eigene gesellschaftliche Position und Nicht-Angewiesenheit auf inklusive Angebote bestätigen. Eine Fokussierung auf behinderte Menschen weicht in der zweiten Diskussion einer Berücksichtigung weiterer Differenzkategorien, wie Migrationserfahrung. Eine Distanzierung von Menschen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen bleibt allerdings bestehen und Differenz wird weiterhin in Abgrenzung zu der eigenen Gruppe normativ konstruiert. Auch ableistische sowie defizitorientierte Zuschreibungen werden aufrechterhalten. Ein Unterschied zwischen beiden Erhebungszeitpunkten ist in der Diskussion von Leistung als Differenzdimension zu identifizieren. Zwar wird Behinderung nach wie vor als Leistungsschwäche interpretiert, doch findet sich kein Konsens mehr darüber, dass Leistung einen Widerspruch zu Inklusion darstellt. Diese für das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe bedrohlich wirkende Rahmeninkongruenz führt zu der künstlich anmutenden Konstruktion einer neuen, geteilten Umgangsform mit Differenz – der Unterscheidung in ‚gemeine/liebe‘ Menschen. In diesen Kontext ist auch die Deutung von Inklusion als christliche Nächstenliebe einzuordnen, mit der eine Verlagerung von Inklusion in bereits bestehende Handlungsanforderungen einhergeht.

Auch in **Fall 3** ist eine Betonung von Leistung als inklusionsrelevante Differenzdimension zu rekonstruieren. Zu beiden Erhebungszeitpunkten finden sich ableistische und diskriminierende Zuschreibungen gegenüber behinderten Menschen, die in Abgrenzung zu den Studierenden als leistungsschwach und fürsorgebedürftig dargestellt werden. Es erfolgt hierbei eine Gleichsetzung von Lern- bzw. Bildungs- und Leistungsfähigkeit. Der pauschalen Charakterisierung von behinderten Menschen ist ebenso wie in den Gruppen 1 und 2 eine Markierung behinderter Menschen als ‚anders‘ bzw. als von einer gesellschaftlichen Norm abweichend inhärent. Die Mitglieder der Gruppe 3 teilen dabei sowohl das statische Leistungsverständnis der anderen beiden Gruppen als auch die Vorstellung, dass aufgrund der wahrgenommenen Leistungsunfähigkeit behinderter Menschen eine Umsetzung von Inklusion in Bildungsbereichen nicht realisierbar ist. Stattdessen wird Inklusion, vor allem zum ersten Erhebungszeitpunkt, ein sozialer Nutzen zur Förderung des Wohlbefindens behinderter Menschen zugesprochen.

Die zugeschriebene Leistungsschwäche sowie Verhaltensauffälligkeiten behinderter Schüler*innen werden als Belastung und Bedrohung für den Unterricht erlebt. Es bedarf aus Sicht der Gruppe hingegen für die Realisierung von Inklusion einer Homogenisierung der Leistungsfähigkeit der teilnehmenden Schüler*innen, was jedoch einen Widerspruch zu Inklusion darstellt, der von der Gruppe 3 nicht reflektiert wird.

Diese Formen der Differenzherstellung stehen zudem in einem Widerspruch zu der zu beiden Erhebungszeitpunkten von den Studierenden geforderten Dekategorisierung und Dethematisierung von Differenz bzw. differenzsensiblen Handelns. Es scheint sich hier eher um normative Handlungsansprüche zu handeln, die nicht in der Handlungspraxis verankert sind. In der ersten Diskussion wird zudem eine (generelle) Hilfebedürftigkeit behinderter Menschen verhandelt, die sich in einem Fürsorgebedürfnis der Studierenden gegenüber diesen ausdrückt. In der zweiten Diskussion dokumentiert sich dieses nicht mehr.

Ähnlich wie in den anderen beiden Fällen werden zum zweiten Erhebungszeitpunkt in Fall 3 verstärkt von Marginalisierung bedrohte Menschen als Zielgruppe inklusiver Angebote diskutiert.

Im Unterschied zu Gruppe 1 und 2 werden in Gruppe 3 die Konstruktion von Normabweichungen sowie damit verbundene ableistische Differenzzuschreibungen nicht nur zur Eingrenzung der Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion genutzt, sondern durch das Aufzeigen einer Zuständigkeit für die entsprechenden Schüler*innen auch sonderpädagogische Kompetenzen als relevant markiert und präsentiert. Dazu wird in der zweiten Diskussion auch die pauschale Homogenisierung der Leistungsfähigkeit behinderter Menschen als schwach zugunsten der Betonung einer Leistungsheterogenität aufgebrochen. Beispielhaft wird von der Gruppe Stephen Hawking angeführt. In der sich hier abzeichnenden Ambivalenz zwischen Reduktion und Überhöhung der Leistungsfähigkeit behinderter Menschen dokumentiert sich auch die im vorherigen Unterkapitel rekonstruierte Zerrissenheit der Studierenden zwischen dem Erkennen von Handlungsmöglichkeiten sowie der Verantwortungsübernahme für Inklusion und der Eingrenzung von Handlungsmöglichkeiten aufgrund der vermeintlichen Leistungsschwäche behinderter Menschen. Differenzpraktiken werden von den Studierenden an die jeweilige Handlungsintention der Gruppe angepasst.

Wie auch in den Fällen 1 und 2 finden sich Bezugnahmen auf die Relevanz von Inklusion für die eigene Person vor allem im beruflichen Kontext. Persönliche Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion in privaten Lebensbereichen werden nur in einem beschränkten Umfang diskutiert. Vor allem behinderte Menschen werden Inklusions-/Exklusionserfahrungen zugesprochen. So besteht auch der viel diskutierte Fürsorgebedarf nur für behinderte Menschen und nicht für die

eigene Person bzw. die eigene soziale Bezugsgruppe. Es dokumentiert sich hier die Konstruktion eines gesellschaftlichen Hierarchiegefüges und die Sicherung der Präsentation als kompetente Sonderpädagog*innen.

Fall 4 unterscheidet sich im Umgang mit Differenz und Leistung am stärksten von den anderen Fällen aufgrund der ambivalenten bzw. in einem Spannungsverhältnis zueinander stehenden Differenzpraktiken der Studierenden dieser Gruppe. David reflektiert beispielsweise anders als seine Kommiliton*innen ein persönliches Erleben von Inklusion sowie Exklusion und schließt sich auf diese Weise im Gegensatz zu seinen Kommiliton*innen in die Zielgruppe inklusiver Konzepte mit ein. Diese beziehen sich vor allem auf berufliche Kontexte und nehmen eine Rolle als Beobachter*innen in gesellschaftlichen Praktiken ein. Anders als David reflektieren sie ihre gesellschaftliche Position nur vereinzelt. Sie bestätigen diese vielmehr durch das Abgrenzen der eigenen Person von Menschen, die als von differenzherstellenden sowie von alltagsrassistischen Praktiken betroffen erlebt werden.

Ausschlusserfahrungen werden in beiden Diskussionen vor allem Angehörigen vulnerabler Gruppen zugeschrieben. Zum ersten Erhebungszeitpunkt liegt der Schwerpunkt dabei verstärkt auf behinderten Menschen und zum zweiten Erhebungszeitpunkt werden zunehmend Menschen mit Flucht- und/oder Migrationserfahrung sowie Angehörige nicht christlicher Religionen berücksichtigt. Nicht-behinderte Schüler*innen könnten hingegen aus der Sicht von Janne und Beate durch schulische Inklusion ihr Sozialverhalten verbessern.

Die gesamte Gruppe 4, in besonderem Maße David, zeigt ein theoretisches Wissen um Differenz bzw. differenzherstellende Praktiken, eigene Privilegien sowie die eigene gesellschaftliche Position, auch wenn sich außer bei David an verschiedenen Stellen selbst differenzreproduzierende Praktiken rekonstruieren lassen. Behinderte Schüler*innen werden beispielsweise von Janne und Beate, ähnlich zu den Differenzpraktiken der anderen drei Gruppen, pauschal als kognitiv leistungsunfähig attribuiert. Die Notwendigkeit einer unterrichtsfachbezogenen Förderung stellen sie z. T. hinter einer physiotherapeutischen Förderung und damit körperlichem Wohlbefinden zurück. Im Fall von Janne dokumentiert sich hier jedoch eine Divergenz zu einer Kritik am schulischen Leistungsprinzip. In der zweiten Diskussion spiegelt sich ähnlich zu Claudias Bemühungen aus Fall 2 bei David die Intention wider, das Bild von Leistung als Gegensatz zu Inklusion aufzubrechen und durch die Deutung als pädagogische Antinomie zu relativieren. Eine Neuorientierung Beates kann der Student nicht erreichen, allerdings ist zu rekonstruieren, dass bei Janne und teilweise auch bei Marten ein Reflexionsprozess initiiert wird. Darüber hinaus ist bei allen Studierenden der Gruppe immer wieder ein reflektierter Umgang mit Differenz zu identifizieren, beispielsweise wenn Janne den Diskurs um Rassismus mit dem um Inklusion verknüpft.

Im **Vergleich der vier Fälle** zeigen sich zwischen allen Gruppen deutliche Überschneidungen im Umgang mit Differenz. Insbesondere in der Diskussion von schulischer Leistung und der Verwendung von Leistungszuschreibungen als zentralem Vergleichskriterium von behinderten und nicht behinderten Menschen dokumentiert sich eine große Übereinstimmung. Möglichkeiten, die schulische Leistungsfähigkeit weiter zu entwickeln, werden dabei von keiner Gruppe diskutiert. Es dominiert ein statisches Leistungsverständnis.

Das Fundament für die leistungsbezogene Unterscheidung zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen sowie die Diskussion von Leistung als Gegensatz zu Inklusion scheinen in allen Fällen eigenes habitualisiertes Wissen zu dem schulischen Leistungsprinzip zu bilden. Behinderten Menschen wird das Potenzial abgesprochen, eine Leistungsnorm, wie sie den Stu-

dierenden abverlangt wird, zu erfüllen. Die Notwendigkeit zur Förderung des Wohlbefindens behinderter Menschen wird insbesondere von den Studierenden in den Fällen 1 und 3 deutlicher betont als die Relevanz von Bildung.

Die Herstellung von Differenz geschieht dabei in der „Normabweichung zwischen ‚dem Eigenen‘ (der Norm) und ‚dem Anderen‘ (der Abweichung)“ (Herv. i. Orig.; Budde 2012, S. 527). Das dem habitualisierten Wissen Fremde wird von den Gruppen negativ konnotiert und als ‚anders‘ abgewertet. Eigene Erfahrungen oder die Möglichkeit, Differenz zugeschrieben zu bekommen, werden wie auch hybride Lebenswirklichkeiten nicht thematisiert. Entweder wird eine Person als von der Norm abweichend und damit als inklusionsbedürftig charakterisiert oder nicht. Inklusion wird als etwas verhandelt, das nur für andere Menschen wichtig ist, weshalb Inklusion auch nicht als systemverändernd erkannt wird. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.3 dargelegten Konzepts des Othring und der Annahme, dass Konstruktionen sozialer Merkmale und soziale Statuszuschreibungen auch immer Machtpraktiken implizieren (vgl. Becker-Schmidt 2007, S. 61), sind die in allen Fällen zu identifizierenden Praktiken der Differenzherstellung auch als Hegemoniepraktiken zu deuten.

„So erfolgt durch die Differenzsetzung eine Sicherung der eigenen gesellschaftlichen Machtposition, da das Eigene zur Normalität wird und so die Gefahr des Verlustes der eigenen Statusposition (als erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen und als Repräsentantinnen und Repräsentanten des Systems Schule) sowie das Risiko eigenen sozialen Ausschlusses abgewendet werden“ (Lücke 2021, S. 171).

Eindrücklich erkennbar sind die hegemonialen Praktiken in den vier Fällen unter Einbezug der in Kapitel 2.2 vorgestellten fünf Verfahren (Vergleich, Differenzierung, Hierarchisierung, Homogenisierung und Ausschluss) der Reaktion einer Disziplinarmacht auf Normabweichung (vgl. Foucault 2020, S. 236). Ein Vergleich findet sich beispielsweise in allen Gruppen in der Kontrastierung behinderter und nicht behinderter Menschen anhand der von den Studierenden aufgestellten Leistungsnorm. Resultat dessen ist in allen Gruppen die Differenzierung und Hierarchisierung behinderter und nicht behinderter Menschen. Der vorgenommene Vergleich beruht dabei auf Homogenisierungen insbesondere behinderter Menschen. Radikale Differenz oder Individualbedürfnisse und -interessen werden nicht berücksichtigt. In Wechselwirkung zueinander führen diese vier Verfahren zu Ausschluss sowie zur Legitimation exkludierender Strukturen.

Innerhalb dieser fünf Verfahren lassen sich jedoch auch Unterschiede zwischen den Fällen dahingehend rekonstruieren, in welcher Form und wie univok die einzelnen Verfahren von den Gruppenmitgliedern getragen werden. Beispielsweise dokumentieren sich in den Fällen 2 und 4 anders als in den Fällen 1 und 3 Rahmeninkongruenzen. Darüber hinaus zeigen die Gruppen 3 und 4 im Unterschied zu den anderen beiden Gruppen ein zumindest kommunikatives Wissen über die Veränderlichkeit von Differenzkonstruktionen. Die Mitglieder dieser Gruppen „erkennen mit der Forderung nach Dekategorisierung von Differenzen eine gesellschaftliche/soziale Konstruktion von Differenz an, die es zu verändern gilt“ (Lücke 2021, S. 177).

Des Weiteren werden die Differenzsetzungen in allen Fällen zur Limitation bzw. zur Eröffnung von antizipierten Handlungsspielräumen genutzt. So erfolgt mit der Absprache von Umsetzungsmöglichkeiten schulischer Inklusion aufgrund der mit Behinderung assoziierten Leistungsschwäche eine Verantwortungsverlagerung in die Behinderung. Gleichzeitig wird die Schwere bzw. Vielfalt von Behinderungen und möglichen Leistungsniveaus in Fall 3 genutzt, um die eigene Expertise herauszustellen. Eine kritische Reflexion der Praxis, Differenz zur Absicherung des beruflichen Status der eigenen Bezugsgruppe herzustellen, erfolgt nicht. Aus-

schließlich bei dem Studenten David aus Gruppe 4 führt eine reflexive Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien zu einer Beschäftigung mit Differenz und Handlungsverantwortung. In Fall 3 führt das Wissen um Differenzpraktiken zu einer ambivalenten Handlungspraktik. Die Gruppen 1 und 2 sind mit Ausnahme der Studentin Claudia eindeutiger in ihren Zuschreibungen als die Mitglieder der Gruppen 3 und 4.

Fälle, in denen Differenzzuschreibungen nicht negativ konnotiert werden, enthält das Material nicht.

12.1.4 Inklusion als normative Bedrohung

Erfahrungen einer schulischen Leistungsorientierung und ein in diesem Zusammenhang von den Studenten wahrgenommener gesellschaftlicher Leistungsanspruch an die Arbeit von Lehrkräften an Gymnasien stellen einen zentralen Referenzpunkt für die Diskussion in **Fall 1** dar. Inklusion wird als Widerspruch zu der normativen Leistungsorientierung im Schulsystem erlebt, die vor allem auf das Abitur als zu erreichende Norm ausgerichtet ist. Alternative Erfahrungen scheinen weder vorhanden noch von den Studenten vorstellbar. Sie erkennen keine Möglichkeit, den gesellschaftlichen Leistungsanspruch an das Gymnasium im inklusiven Unterricht aufrechtzuerhalten, da aus ihrer Sicht behinderte Schüler*innen die schulische Norm – das Abitur – nicht erreichen können. Die Folge daraus ist für sie entweder ein Bedeutungsverlust des Abiturs, das jedoch eine für ihr Berufsbild konstituierende pädagogische Norm darstellt, oder eine drastische Erhöhung der Leistungsanforderungen an sie als zukünftige Lehrkräfte an Gymnasien. Diese Anforderungen erhöhen sich im inklusiven Kontext, da aus Sicht der Diskussions Teilnehmer alle Schüler*innen das Abitur erreichen müssen, während sie zugleich Schüler*innen mit einer vermeintlich großen Leistungsspanne gerecht werden müssen. Inklusion bedroht für Gruppe 1 somit nicht nur bestehende konjunktive Erfahrungsräume als Grundlage pädagogischen Handelns in der schulischen Praxis, sondern auch den Kern ihrer beruflichen Identität und damit zusammenhängend ihren beruflichen Status. Konsequenz daraus ist zu beiden Erhebungszeitpunkten eine Negierung von Umsetzungsmöglichkeiten schulischer Inklusion und ein Festhalten an bekannten Leistungsnormen. Die erfahrenen Verunsicherungen werden so abgewehrt und Bestehendes aufrechterhalten.

Mit dem Festhalten an Leistungsnormen im Bereich Arbeit gehen sie über die Absicherung ihrer beruflichen Identität hinaus. Sie bestärken durch die Infragestellung der Partizipationsfähigkeit behinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und durch das Abwerten handwerklicher Berufe auch ihre eigene hegemoniale Position als erfolgreiche Absolventen des Systems Schule und als angehende Akademiker. Ähnliches dokumentiert sich in der klaren Abgrenzung von Mitgliedern vulnerabler Gruppen, denen die Studenten zum einen Inklusions- bzw. Exklusionserfahrungen zuschreiben und die sie zum anderen auf ableistische Weise als förderungsbedürftig sowie leistungsschwach charakterisieren. Grundlage für diese Zuschreibungen bilden von den Gruppenmitgliedern selbst erfüllte Normen. Die Studenten schützen sich so davor, selbst als leistungsschwach markiert sowie von Ausschluss bedroht zu werden und ihre hegemoniale Position zu verlieren. Einzuordnen sind hier auch die in beiden Diskussionen zu identifizierenden Bemühungen, sich von eigenen Ausschlusserfahrungen zu distanzieren.

In der Art und Weise, wie die Studenten mit Widersprüchen und Unsicherheiten in der Diskussion umgehen und wie sie Einschränkungen des Enaktierungspotenzials von Inklusion diskutieren, lässt sich auch ein Wissen der Gruppe bezüglich der sozialen Erwünschtheit bestimmter Argumentationsmuster und Positionen in der Diskussion um Inklusion erkennen. Dies dokumentiert sich unter anderem darin, dass vor allem in der ersten Diskussion diskriminierende

oder Exklusion legitimierende Positionen mit vermeintlich positiv konnotierten Argumenten verdeckt werden. Insbesondere die angebliche Förderung des Wohlbefindens behinderter Menschen wird genutzt, um Ausschlusspraktiken zu legitimieren.

Ein entsprechendes Wissen darum, dass eine Befürwortung von Inklusion normativ erwünscht ist, zeigt sich in der ersten Diskussion auch an den vielen Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen zwischen den Inhalten auf der kommunikativen und der konjunktiven Ebene. Die Verlagerung von Inklusion in nicht mit Leistungszwängen verbundene Gesellschaftsbereiche zum zweiten Erhebungszeitpunkt, wie Breitensport oder ein inklusives Musikcamp, ist ähnlich zu erklären. So verweisen sie hier auf einen Bereich, in dem weder ihre gesellschaftliche Position noch ihre berufliche Identität durch Inklusion gefährdet wird, während zugleich ihre eigene Selbstpräsentation als Inklusionsumsetzer möglich wird.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt verringert sich der Einfluss einer normativen Erwünschtheit auf die Praktiken der Studenten, was unter anderem an der deutlichen Reduktion von Widersprüchen innerhalb der Argumentationslinie der Gruppe 1 zu rekonstruieren ist. Grundsätzlich sind die Gruppeninteraktionen in dieser Gruppe nur wenig von sozialen Normen beeinflusst. Beispielsweise ist es zum ersten Erhebungszeitpunkt möglich, eine oppositionelle Diskursorganisation zuzulassen, was in anderen Fällen nur bedingt bis gar nicht gelingt.

In **Fall 2** zeigen sich zu beiden Erhebungszeitpunkten Schwierigkeiten, Oppositionen auszuhandeln. Es dokumentiert sich diskussionsübergreifend ein Bemühen aller drei Studentinnen, eine univoke Diskursorganisation zu konstruieren, auch wenn sich insbesondere in der zweiten Diskussion Oppositionen innerhalb der Gruppe herausarbeiten lassen. Der Inklusionsbegriff scheint für die Studentinnen dabei so stark normativ aufgeladen und sozial verunsichernd zu sein, dass von ihm eine Bedrohung für die bestehende Freundschaftsbeziehung ausgeht, die inhaltliche Aushandlungen hinter dem Bedürfnis nach geteilten Orientierungen zurückstellt. Können Oppositionen, wie in der zweiten Diskussion hinsichtlich der Vereinbarkeit von gesellschaftlicher Leistungsorientierung und Inklusion, nicht weiter unterdrückt werden, wird in der Gruppe ein neuer Konsens etabliert – die künstlich anmutende Konstruktion der Zuschreibung ‚gemein/lieb‘ als inklusionsrelevante Differenzkategorie. Das Erleben dieser normativen Bedrohung für die gemeinsame Freundschaft dominiert die gesamte Diskursentwicklung.

Darüber hinaus dokumentiert sich, ähnlich zu Fall 1, auch in Fall 2 im Umgang mit Differenz, dass die Studentinnen Inklusion als normative Bedrohung sowohl für die eigene Person als auch für die berufliche Identität als angehende Lehrkraft erleben. Mit der Konstruktion von Differenz als selbst erfüllte Leistungsnorm reduzieren die Studentinnen auch die Gefahr, selbst als ‚anders‘ und damit als Person mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen adressiert zu werden. Durch das hier inhärente Bestärken der eigenen Normalität sichert Gruppe 2 so auch die eigene, anscheinend für ihre Mitglieder durch Inklusion potenziell gefährdete hegemoniale Position ab. Insbesondere Tine scheint in Inklusion eine Gefahr für bestehende gesellschaftliche Ordnungen und damit auch einhergehende gesellschaftliche Statuspositionen zu erfahren. Diese Sorge wird von Claudia und Kirsten zwar weniger stark geteilt, doch zweifeln die beiden Studentinnen ein meritokratisches Gesellschaftsbild und die Konstruktion von Behinderung als Leistungsschwäche nicht an.

Auch im schulischen Kontext halten die Studentinnen an bekannten Strukturen fest, indem sie Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion im Gymnasium negieren. Die eigenen Erfahrungen schulischer Inklusion sowie von Leistungsorientierung scheinen für die Kommilitoninnen nicht mit den von ihnen antizipierten Vorstellungen schulischer Praxis vereinbar, was zu einer Verunsicherung bezüglich der zukünftigen Handlungspraxis führt und die Wahrnehmung von

Inklusion als normative Bedrohung für die spätere berufliche Rolle verstärkt. Mit der Legitimation exkludierender Strukturen werden entsprechend nicht nur habitualisierte Wissensbestände aufrechterhalten, sondern auch die von Inklusion für die Gruppe ausgehende Bedrohung reduziert.

Claudia nimmt insofern eine besondere Rolle innerhalb des Falls ein, als dass bei ihr, trotz der Eingrenzung eigener Handlungsmöglichkeiten, ein ausgeprägtes Pflichtgefühl, Inklusion befürworten und realisieren zu müssen, zu identifizieren ist. Bei Tine und Kirsten dokumentiert sich diese Form der Verantwortungsübernahme nicht. Mit der Verlagerung von Inklusion in bereits etablierte Formen gesellschaftlichen oder christlich geprägten Miteinanders schaffen die Gruppenmitglieder einen Konsens, im begrenzten Maß handlungsverantwortlich zu sein, und wenden so die von einer Rahmeninkongruenz ausgehende soziale Bedrohung für die eigene Gruppe ab.

Tine und Kirsten adressieren ihre Kommilitonin darüber hinaus als Sonderpädagogin mit anderen Aufgaben sowie Fähigkeiten und unterstützen sie in ihrer Selbstpräsentation als Inklusionsbefürworterin, die Claudia wichtig zu sein scheint. Diese Relevanzsetzung dokumentiert sich beispielsweise in der ersten Diskussion an deutlich werdenden Widersprüchen zwischen der kommunikativen und der konjunktiven Diskursebene, indem Inklusion explizit befürwortet wird, obwohl implizit Ablehnungen zu rekonstruieren sind.

Die Selbstpräsentation als Inklusionsbefürworter*innen bzw. -umsetzer*innen ist auch in der ersten Diskussion des Falls 3 zentral. Die Studierenden scheinen eine normative Erwartungshaltung zu erleben, Inklusion uneingeschränkt befürworten zu müssen und umsetzen zu können. Auf der impliziten Gesprächsebene deutlich werdende Grenzen von Inklusion, kritische Betrachtungsweisen oder exkludierende Praktiken werden zum ersten Erhebungszeitpunkt als nicht relevant für Inklusion gerahmt oder die Zuständigkeit für diese werden an eine politisch-administrative oder organisationale Akteur*innenebene abgegeben und so die eigene Position als Inklusionsumsetzer*innen weiter betont.

In der zweiten Diskussion verändert sich der Fokus der Selbstpräsentation der Gruppe dahingehend, dass eine Darstellung der als sehr wichtig beschriebenen Fähigkeiten angehender Sonderpädagog*innen im Vordergrund steht. Diese erfolgt in Abgrenzung zu regelpädagogischen Lehrkräften und wird darauf zurückgeführt, dass sie als zukünftige sonderpädagogische Lehrkräfte die Bedürfnisse einer sehr schwierigen Schüler*innenschaft erkennen und erfüllen können müssen, die entweder von einer Verhaltens- oder einer Leistungsnorm abweicht. Die Studierenden sprechen sich die pädagogischen und fachlichen Kompetenzen zu, sowohl sehr leistungsstarke als auch sehr leistungsschwache Schüler*innen unterrichten zu können. Mit einer derartig überhöhten Darstellung von Sonderpädagog*innen als pädagogische Allrounder betont die Gruppe die Relevanz ihrer beruflichen Rolle im inklusiven Unterricht außerordentlich stark. Die Studierenden scheinen Inklusion als normative Bedrohung für die Bedeutung der eigenen beruflichen Rolle in der schulischen Praxis zu antizipieren und bemüht zu sein, diese durch die Präsentation sonderpädagogischer Kompetenzen abzuwehren. Die dezidierte Abgrenzung von regelpädagogischen Lehrkräften und die Abwertung von deren inklusionspädagogischen Kompetenzen bestärkt noch einmal die Notwendigkeit der sonderpädagogischen Rolle im inklusiven Unterricht. Eine so stattfindende Konstruktion von regelpädagogischen Lehrkräften als negativem Gegenhorizont führt zu einer weiteren Reduktion der von Inklusion ausgehenden normativen Bedrohung für die eigene soziale Bezugsgruppe.

In der zweiten Diskussion in Fall 3 werden anders als zum ersten Erhebungszeitpunkt Grenzen von Inklusion vergleichsweise offen diskutiert. Widersprüche zwischen der konjunktiven und

kommunikativen Gesprächsebene finden sich weiterhin bzw. verstärken sich sogar leicht. Inklusion wird in Fall 3 in der zweiten Diskussion deutlicher als nicht zu erreichendes, theoretisches Ideal verhandelt. Entsprechendes dokumentiert sich auch in den Praktiken der Studierenden, antizipierte Handlungsspielräume in der (schulischen) Praxis einzugrenzen und die als sehr hoch wahrgenommene Handlungsverantwortung zu reduzieren. Eine vermehrte Rekonstruktion handlungsentlastender Praktiken zum zweiten Erhebungszeitpunkt, d. h. zum Ende des Studiums, weist darauf hin, dass der bevorstehende Wechsel in den Vorbereitungsdienst bestehende Handlungsverunsicherungen und das Empfinden des erlebten Erwartungsdrucks noch steigert. Die bereits in Kapitel 12.1.2 herausgearbeitete Ambivalenz zwischen einer antizipierten Handlungsentlastung und einer Übernahme von Handlungsverantwortung in der zukünftigen Unterrichtspraxis deutet auf einen von Gruppe 3 erlebten Konflikt hin. Dieser entsteht zwischen der Erwartungshaltung, Inklusion als normatives, stark theoretisches Ideal unterstützen zu wollen bzw. zu müssen, und der Sorge, diesem nicht gerecht sowie nicht als kompetent und wichtig anerkannt zu werden.

Der normative, z. T. von den Studierenden dieses Falls angenommene Handlungsauftrag, Inklusion zu realisieren, führt zu der Antizipation einer Handlungsverunsicherung, die anscheinend nur durch Reduktion der eigenen Handlungsverantwortung und -möglichkeiten zu bewältigen ist. Universitäre Erfahrungen, dabei erlerntes theoretisches Wissen oder politische oder strukturelle Rahmenbedingungen werden nicht als Handlungserleichterung erlebt, sondern scheinen die bestehende Verunsicherung zu verstärken.

Eine von Inklusion für Gruppe 3 ausgehende normative Unsicherheit dokumentiert sich auch darin, dass die Studierenden zu Beginn beider Diskussionen die Eingangsfrage der Moderatorin nach der persönlichen Bedeutung von Inklusion nicht beantworten. Stattdessen beziehen sie sich in ihren Aussagen auf im allgemeinen Diskurs diskutierte Thesen, die aufgrund ihrer hohen Normativität kaum Kritik zulassen. Ein Wissen um sozial erwünschte Aussagen oder entsprechendes Verhalten findet sich in Fall 3 unter anderem auch in dem Widerspruch zwischen der expliziten Forderung nach gesellschaftlicher Differenzsensibilität und der eigenen Handlungspraxis. So erfolgt auch in Fall 3 ähnlich zu den anderen beiden Fällen eine hierarchische Abgrenzung zu der Leistungs- bzw. Lernfähigkeit behinderter Menschen und der ihnen attestierten Hilfe- bzw. Fürsorgebedürftigkeit. Ein kurzzeitiges Gleichsetzen der eigenen Lernbedürfnisse mit denen behinderter Menschen, wie von Nina in der ersten Diskussion, wird schnell wieder zugunsten der Präsentation der eigenen Fähigkeiten beendet.

Es erfolgt insbesondere dann eine Abwertung von behinderten oder benachteiligten Menschen, wenn die Studierenden darüber die Kompetenzen sonderpädagogischer Lehrkräfte herausstellen können. Differenzpraktiken dienen dabei der Reduktion der von Inklusion ausgehenden normativen Bedrohung für die eigene (berufliche) Identität.

Auch darüber hinaus wird Inklusion größtenteils im beruflichen Kontext diskutiert, worin eine Distanzierung von privaten Ausschlusserfahrungen festzustellen ist. Eine eigene Betroffenheit wird, wie in den anderen beiden Gruppen zuvor, nicht beschrieben.

In **Fall 4** lässt sich keine geteilte Orientierung darüber rekonstruieren, ob und inwiefern positive Veränderungen für die eigene Person in einer inklusiven Gesellschaft entstehen. Anders als für die anderen Diskussionsteilnehmenden in dieser Gruppe scheint für David weder für sich als Person noch für seine zukünftige berufliche Rolle eine normative Bedrohung davon auszugehen, die Bedeutung von Inklusion und Exklusion für sich selbst offen zu reflektieren. Vielmehr stellt er Chancen und Potenziale von Inklusion für die Gesellschaft und sich selbst heraus. Beate, Marten und Janne distanzieren sich wie die anderen Gruppen eher von einer persönlichen Be-

troffenheit von Inklusion und der damit in Verbindung gebrachten Annahme, von einer gesellschaftlichen Norm abzuweichen.

In dieser Gruppe ist im Vergleich zu den anderen drei Gruppen am deutlichsten eine Verunsicherung dahingehend herauszuarbeiten, wie Inklusion beurteilt oder bewertet werden sollte. Als sehr hoch und anstrengend erfahrene gesellschaftliche Erwartungshaltungen, Inklusion als angehende Sonderpädagog*innen gut finden und realisieren zu müssen, werden als belastend thematisiert und beschrieben. Die von Inklusion ausgehende Belastung verstärkt sich in Fall 4 insbesondere in der erfahrenen Nicht-Passung schulischer Erfahrungen und normativer Idealvorstellungen von Inklusion. Dies führt zu der Antizipation einer Handlungsverunsicherung, da die als sehr normativ erlebten Idealvorstellungen von Inklusion durch den Konflikt zu bestehendem habitualisiertem Wissen ihre bisherige Handlungspraxis irritieren.

Die Umgangsmöglichkeiten mit dieser Verunsicherung unterscheiden sich innerhalb der Gruppe. David reagiert darauf im Gegensatz zu Beate mit der Annahme von Inklusion als gegenwärtige Herausforderung schulischer Praxis und dem Bestreben, schulische Strukturen zu ändern. Beate legitimiert hingegen exkludierende Strukturen und reduziert den antizipierten Handlungsspielraum. Marten sowie Janne sind in ihren Umgangsweisen mit der wahrgenommenen sozialen Bedrohung noch ambivalent. So fordern sie zwar gemeinsam mit Beate klare Handlungsvorgaben durch die universitäre Lehre, kritisieren diese jedoch zugleich als manipulierend und grenzen eigene Handlungsmöglichkeiten ein, benennen aber auch Potenziale inklusiven Unterrichts und reflektieren in Praktika erlebte Ausgrenzungspraktiken kritisch. Die gegensätzlichen Orientierungen von Beate und David spannen dabei den Reflexionsrahmen auf, innerhalb dessen sich Marten und Janne bewegen.

Trotz der sehr klaren Rahmeninkongruenzen innerhalb der Gruppe sind zu beiden Erhebungszeitpunkten Bestrebungen der Diskussionsteilnehmenden, vor allem von Janne und Beate, zu identifizieren, eine inkludierende Diskursorganisation zu konstruieren. Oppositionen wird nur für eine kurze Zeit Raum gegeben, bevor sie ohne eine weitere inhaltliche Aushandlung fallengelassen werden. Der Entwurf geteilter Orientierungen scheint für die Studierenden, ähnlich zu Gruppe 2, eine Möglichkeit zu sein, sich vor erfahrenen Ausgrenzungen aus Gruppen aufgrund einer nicht gruppenkonformen Position zu schützen.

Resümierend wird im **Vergleich der vier Fälle** deutlich, dass in allen Gruppen Inklusion als eine normative Bedrohung sowohl für die berufliche Identität als auch die eigene Person sowie die eigene soziale Bezugsgruppe erfahren wird. Finden sich in Bezug auf letztere Homologien in den Orientierungen, lassen sich in Bezug auf erstere Unterschiede zwischen den Gruppen rekonstruieren. So wird Inklusion in den Fällen 1 und 2 als Bedrohung für das gymnasiale Leistungsprinzip, das für sie den Kern gymnasialen Lehrer*innenhandelns darstellt und Teil gesellschaftlicher Realität ist, wahrgenommen. In den Fällen 3 und 4 wird diese Leistungsorientierung zwar auch erfahren, aber stark kritisiert. Die Studierenden dieser Gruppen erkennen in Inklusion bzw. der Realisierung der inklusiven Schule eher eine Gefahr für die Anerkennung sonderpädagogischer Lehrkräfte als kompetent und wichtig.

Gemeinsamkeiten zeigen sich zwischen den vier Gruppen allerdings im Umgang mit den erfahrenen normativen Bedrohungen. Die Schlussfolgerung in allen Gruppen ist die Legitimation exkludierender Strukturen und das Aufrechterhalten bekannter konjunktiver Erfahrungsräume. Dazu zählen auch als ableistisch zu bewertende Differenzpraktiken gegenüber behinderten Schüler*innen. Die Studierenden versuchen so, ihre eigene Handlungsfähigkeit als Lehrkräfte aufrechtzuerhalten und die an sie herangetragenen normativen Erwartungen zu erfüllen. Eine von Inklusion als normativem, überhöhtem Idealbild ausgehende und insbesondere in den Fäl-

len 3 und 4 durch die universitäre Lehre erlebte Verunsicherung bestehenden habitualisierten Wissens wird als negativ und als zu überwinden erlebt, da sie nicht den Ansprüchen an kompetente, zielstrebige Lehrkräfte entspricht – auch wenn die Gruppen hier unterschiedliche Strategien verfolgen. Handlungsunsicherheit wird dabei nicht als Teil des Berufsbildes sowie sich daraus ergebender Professionalisierungsanforderungen erkannt. In den Fällen 3 und 4 wird der Druck der gesellschaftlichen Erwartungshaltung, Inklusion zu befürworten und realisieren zu müssen, deutlich stärker expliziert als in den Fällen 1 und 2. In letzteren wird eher die Erwartung diskutiert, leistungsorientierten Unterricht zu geben und Schüler*innen dazu zu befähigen, das Abitur zu erreichen.

Aus Angst, die jeweils erfahrenen Erwartungen nicht erfüllen zu können, begegnen alle vier Gruppen diesen mit der Einschränkung des eigenen Handlungspotenzials bzw. der Legitimation exkludierender Strukturen. Sie sichern sich selbst davor ab, als leistungsschwach bewertet zu werden und die geforderte Norm nicht zu erreichen.

Die Gruppen 2 und 4 unterscheiden sich diesbezüglich von den anderen Gruppen insofern, als dass sie zumindest nicht durchgängig über geteilte Orientierungen verfügen. So nehmen die Studierenden Claudia und David jeweils eine spezifische Rolle in ihren Gruppen ein. Anders als Claudia positioniert sich David jedoch über beide Erhebungszeitpunkte konsequent als befürwortend gegenüber Inklusion und antizipiert eigene Möglichkeiten, Inklusion zu realisieren. Bei Claudia zeichnen sich ähnliche Praktiken vor allem zum zweiten Erhebungszeitpunkt ab, sind allerdings deutlich schwächer ausgeprägt. Die Bestrebungen in den Fällen 2 und 4, eine inkludierende Diskursorganisation trotz der Rahmeninkongruenzen zu konstruieren, dokumentiert, dass Oppositionen nicht bzw. nur schwer ausgehalten werden können. Deutlich wird auch eine Angst, wegen einer nicht in das Gruppenbild passenden Meinung ausgeschlossen zu werden. Es entsteht in beiden Fällen eine verdeckende Diskursorganisation⁴².

Der sich hier abzeichnende Einfluss einer angenommenen sozialen Erwünschtheit inklusionsbefürwortender Argumentation resultiert in allen Fällen zudem in einem Widerspruch zwischen dem, was explizit gesagt wird, und dem, was sich aus der Handlungspraxis rekonstruieren lässt. Es spiegelt sich hier ein Wissen aller vier Gruppen darüber wider, was gesellschaftlich erwünscht ist und was vermeintlich nicht offen thematisiert werden darf. Die Aussagen der Studierenden können auch durch die Anwesenheit der Moderatorin, die Sonderpädagogin ist, beeinflusst sein. Insbesondere zeigt sich dies in Gruppe 3, die zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht offen über Grenzen oder Probleme von Inklusion diskutieren kann, sondern diese als nicht relevant bagatellisiert.

Ein Erfahren von Inklusion als normative Bedrohung für die eigene Person bzw. die hegemoniale Position findet sich ebenfalls in allen Gruppen. Anders als in Bezug auf die berufliche Identität sind die Umgangsweisen mit dieser nahezu homolog. Zur Reduktion der normativen Bedrohung werden von Marginalisierung bedrohte Menschen, dazu zählen auch behinderte Menschen, pauschalisiert als leistungsschwach und als von der Norm abweichend charakterisiert. Die eigene Gruppe stellt dabei die zu erreichende Bezugsnorm dar. Latente Bedrohungen eigenen Ausschlusses werden so minimiert.

Einzig in Fall 4 findet sich diesbezüglich durchgängig keine Rahmenkongruenz. David erkennt als einziger auch eine mögliche eigene Betroffenheit von Ausschluss und reflektiert seine ge-

42 Der Modus der verdeckenden Diskursorganisation wird nicht bei Przyborski (2004) (s. dazu auch Kapitel 7.2.2) aufgeführt, sondern wurde aus dem vorliegenden Material abgeleitet. Eine erste Beschreibung dieses Modus ist der Übersichtsdarstellung im Anhang zu entnehmen, bedarf aber an anderer Stelle weiterer empirischer Absicherung.

sellschaftliche Position, ohne diese als bedroht anzusehen. Vielmehr gibt er an, sie nutzen zu wollen, um inklusive Strukturen zu realisieren.

12.1.5 Zusammenfassung der sinngenetischen Interpretation

Die Kontrastierung der Fälle unter Einbezug der vier Vergleichsdimensionen stellt nicht nur Unterschiede und Gemeinsamkeiten heraus, sondern macht ersichtlich, welche Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Vergleichsdimensionen in der Bearbeitung von Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger sowie zukünftiger Handlungspraxis bestehen.

Insbesondere bei der Kontrastierung der Wahrnehmung von Inklusion als normative Bedrohung konnte rekonstruiert werden, wie diese Bedrohung, Differenzpraktiken und die Antizipation von Handlungsspielräumen zur Realisierung von Inklusion beeinflusst. Zugleich wurden Zusammenhänge zwischen dem Umgang mit Differenz und Leistung sowie der Legitimation von Verantwortungsübernahme bzw. -abgabe deutlich. Grundlegend werden Fragen danach, ob Inklusion als bearbeitbare Herausforderung angenommen und inwiefern Differenz hergestellt und Handlungspotenzial antizipiert wird, dadurch beeinflusst, wie die Passung universitärer und (schul-)praktischer Erfahrungen erlebt wird. Dies dokumentiert sich vor allem im vierten Fall, ist aber auch im zweiten Fall zu finden. Am deutlichsten sind Rahmeninkongruenzen innerhalb der Gruppe 4 zu identifizieren. Die Polarisierung zwischen den Positionen Davids und Beates veranschaulicht, dass das Erleben einer Passung bzw. Nicht-Passung von universitären und praktischen Erfahrungen bestimmt, ob Inklusion als verunsichernde Krise im Professionalisierungsprozess ausgehalten werden kann und wie Inklusion thematisiert wird.

Nachfolgend sollen zur Zusammenfassung der sinngenetischen Interpretation diese Wechselbeziehungen zwischen den vier Vergleichsdimensionen und ihnen zugrundeliegende Orientierungslogiken für die einzelnen Fälle herausgearbeitet werden. Übergeordnetes Ziel dabei ist es, die Fälle abschließend zu schärfen, bevor sie im nächsten Arbeitsschritt soziogenetisch interpretiert werden.

Im **Fall 1** dominieren die Erfahrungen gesellschaftlicher und schulischer Leistungsorientierung die inklusionsbezogenen Orientierungen der Gruppe. Der angenommene dilemmatische Antagonismus von Inklusion und meritokratischem Leistungsprinzip wird als normative Bedrohung für bisherige schulische und gesellschaftliche Ordnungen und damit auch für das habitualisierte Wissen der Gruppe erlebt, das es aufrechtzuerhalten gilt, um gesellschaftliche Leistungserwartungen sowohl als Privatperson als auch als angehende Gymnasiallehrkraft weiterhin erfüllen zu können. Inhärent ist hier das Bestreben danach, die hegemoniale Gesellschaftsposition der sozialen Bezugsgruppe aufrechtzuerhalten. In den Handlungspraktiken der Gruppe spiegelt sich dies in Form ableistisch zu wertender Differenzpraktiken und des Negierens von Handlungsmöglichkeiten wider. Die Konstruktion von durch Marginalisierung bedrohten Menschen, insbesondere von behinderten Menschen, als leistungsschwach bestärkt die eigene hegemoniale Position der Gruppe und ist zugleich Instrument zur Reduktion eigener Handlungsspielräume. Die Übernahme von Verantwortung für die Realisierung von Inklusion wird allenfalls in nicht leistungsorientierten Settings erkannt und dient der eigenen Selbstpräsentation als kompetenter, die Bedürfnisse anderer erkennender Mensch. Die Notwendigkeit, neue universitäre Erfahrungen zu sammeln, wie das Auseinandersetzen mit wissenschaftlichen Konzepten, wird von den Studenten nicht beschrieben. Die eigenen begrenzten Erfahrungen scheinen ihnen als Argumentationsgrundlage zu reichen, auch wenn sie weder über theoretisches Wissen zu Inklusion noch über ausgeprägte Erfahrungen schulischer Inklusion verfügen, sondern ihre Annah-

men nur auf alltagstheoretische Vorstellungen beziehen. Das Bedürfnis, Inklusion abzulehnen und eigene konjunktive Erfahrungsräume nicht inklusiver gymnasialer Settings aufrechtzuerhalten, scheint in diesem Fall zentral.

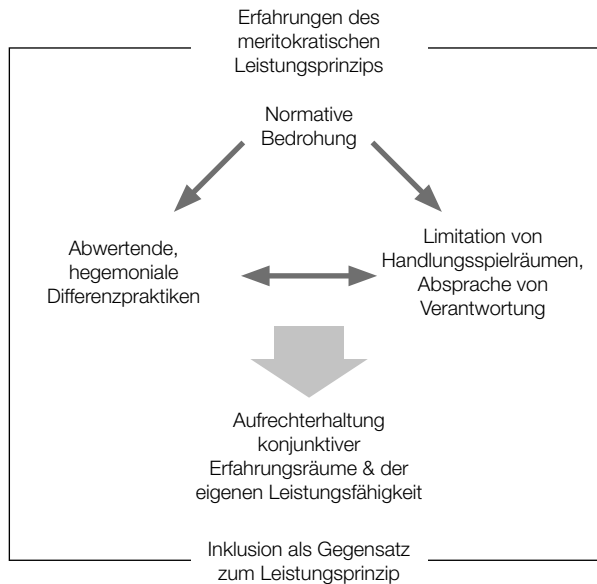


Abb. 12: Grafische Darstellung der Orientierungslogiken in Fall 1 (eigene Darstellung)

Grundlegend für die inklusionsbezogenen Orientierungen in **Fall 2** ist ein meritokratisches Gesellschaftsbild der Gruppe. Zwar werden innerhalb der Gruppe, insbesondere zum zweiten Erhebungszeitpunkt, dahingehend Rahmeninkongruenzen deutlich, ob Inklusion in einer leistungsorientierten Gesellschaft umsetzbar ist, doch prägt dieses Gesellschaftsbild sowohl, wie die eigenen Erfahrungen ausgelegt werden als auch, wie Mitglieder vulnerabler Gruppen, vor allem behinderte Menschen, adressiert werden. Die Zuschreibung von Leistungsschwäche ist hier gängige Praxis, um einerseits exkludierende Strukturen zu legitimieren und um andererseits die eigene hegemoniale Position zu manifestieren. Sich zum ersten Erhebungszeitpunkt andeutende und in der zweiten Diskussion verstärkende Differenzen innerhalb der Gruppe darüber, ob Handlungsspielräume in der Umsetzung von Inklusion bestehen, scheinen zum einen den verschiedenen Bewertungen der Erfahrungen mit Inklusion und zum anderen den sich unterscheidenden universitären Erfahrungen geschuldet. Innerhalb der Gruppe lassen sich auch Unterschiede dahingehend erkennen, ob eine normative Erwartungshaltung, Inklusion befürworten zu müssen, wahrgenommen wird. Die Weise, wie die eigenen Erfahrungen bewertet und welche Handlungsspielräume in der Realisierung von Inklusion erkannt werden, scheinen dabei innerhalb der Gruppe davon abhängig zu sein, inwiefern eine Erwartungshaltung erfahren wird, Inklusion befürworten zu müssen, und inwiefern theoretisches Wissen in Bezug auf praktische Erfahrungen reflektiert wird. Claudia, die sowohl einen sprachtherapeutisch ausgerichteten Sonderpädagogikstudiengang als auch ein Lehramtsstudium mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien studiert, greift theoretisches Wissen deutlich stärker auf als ihre Kommiliton*innen.

Für die Freundschaftsbeziehung der Gruppe scheint von einem Dissens eine starke Bedrohung auszugehen. Inklusion wird als ein so stark normatives Ideal verhandelt, dass eine Positionierung nur gemeinsam als Gruppe möglich scheint, um die Freundschaft nicht zu gefährden. Die wahrgenommene Bedrohung ist dabei in der Diskussion so präsent, dass sie den Diskursverlauf und darin eingeschlossen die Diskursorganisation und die Art und Weise der Thematisierung von Inhalten dominiert.

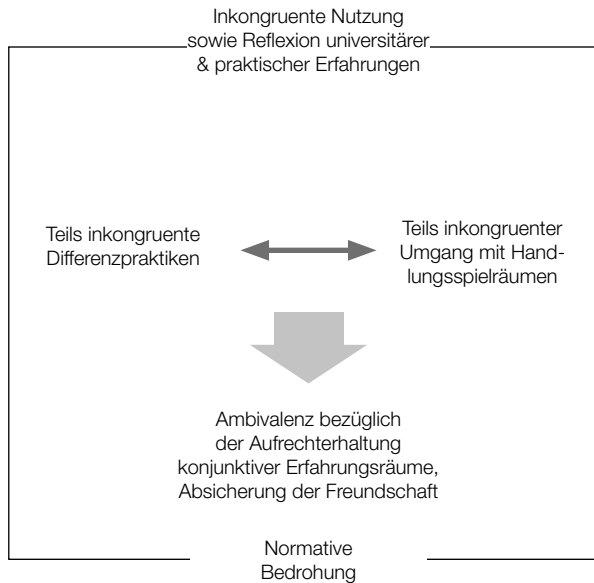


Abb. 13: Grafische Darstellung der Orientierungslogiken in Fall 2 (eigene Darstellung)

In **Fall 3** verfügen die Studierenden zwar sowohl über universitäre als auch über (schul-)praktische Erfahrungen mit Inklusion. Sie erleben jedoch insbesondere zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine Nicht-Passung dieser, obwohl sie ein Selbstwirksamkeitserleben sowie eigene sonderpädagogische Kompetenzen in der Schulpraxis beschreiben und über Wissen zur Bedeutung von Differenzpraktiken für die Realisierung von Inklusion verfügen. Diese Nicht-Passung wird als so handlungsverunsichernd erfahren, dass das Enaktierungspotenzial der Umsetzung von Inklusion eingegrenzt wird. Die Annahme eines Antagonismus der erfahrenen gesellschaftlichen bzw. schulischen Leistungsorientierung und Inklusion verstärkt dies.

Die Einschränkung von Umsetzungsmöglichkeiten schulischer Inklusion wird in der ersten Diskussion aufgrund eines starken Drucks, Inklusion befürworten und umsetzen zu müssen, nicht expliziert, sondern dokumentiert sich im Vergleich zwischen dem kommunikativen und konjunktiven Gehalt ihrer Aussagen. In der zweiten Diskussion verschärft sich der normative Erwartungsdruck insofern, dass Inklusion zusätzlich als Bedrohung für die Anerkennung und Relevanz ihres zukünftigen Berufes angesehen wird.

Die Folge ist eine Ambivalenz zwischen dem Antizipieren von Handlungsspielräumen und dem Abgeben von Verantwortung. Differenzpraktiken werden dabei einerseits zur Darstellung son-

derpädagogischer Kompetenzen und zur Limitation von Handlungsspielräumen genutzt, andererseits zeigt sich aber auch ein Wissen um die gesellschaftliche Bedeutung von Differenzpraktiken und eine Verantwortungsübernahme für von Marginalisierung bedrohte Schüler*innen.

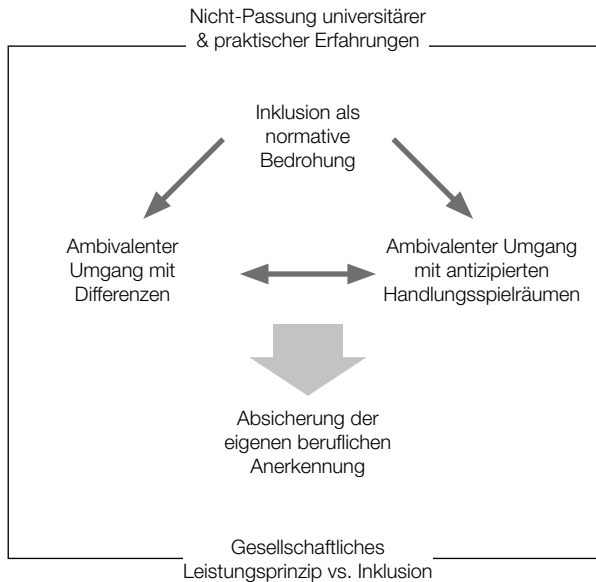


Abb. 14: Grafische Darstellung der Orientierungslogiken in Fall 3 (eigene Darstellung)

Fall 4 ist maßgeblich geprägt durch Rahmeninkongruenzen innerhalb der Gruppe, auch wenn diese anscheinend nicht expliziert werden dürfen. Ausschlaggebend dafür ist, dass der Diskussionsteilnehmende David universitäre und praktische Erfahrungen vor dem Hintergrund theoretischen Wissens reflektieren kann und so eine Passung dieser erlebt. Die Gruppenmitglieder, die hingegen eine Nicht-Passung beider anprangern, antizipieren sich als in der zukünftigen Unterrichtspraxis handlungsunsicher. In der universitären Lehre kennengelernte Theoriekonzepte bedrohen vorhandene konjunktive Erfahrungsräume und damit die Grundlage zukünftigen Handelns. Kann diese Verunsicherung nicht ausgehalten und als Teil pädagogischer Praxis angenommen werden, erfolgt die Forderung nach konkreten Vorgaben zur Restabilisation des eigenen Handlungsfundaments.

An Komplexität gewinnt diese Handlungsverunsicherung durch die als belastend wahrgenommene normative Erwartungshaltung, Inklusion als zukünftige Sonderpädagog*innen befürworten und umsetzen, zu müssen. Die Folge dieser Komplexitätssteigerung ist die Limitation von Handlungsspielräumen und ein abwertender Umgang mit Differenz. Wird eine Passung universitärer und praktischer Erfahrungen erlebt oder von Gruppenmitgliedern verdeutlicht, können der gesellschaftliche Erwartungsdruck von Teilen der Gruppe ausgehalten, eine Verantwortlichkeit für Inklusion aufgezeigt und gesellschaftliche sowie eigene Differenzpraktiken reflektiert werden. Rahmeninkongruenzen werden allerdings nur schwer ertragen und bedrohen die eigene Inklusion in die Gruppe.

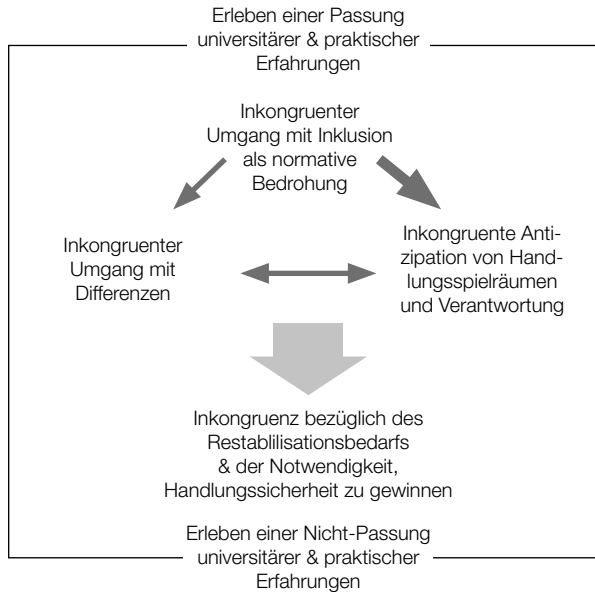


Abb. 15: Grafische Darstellung der Orientierungslogiken in Fall 4 (eigene Darstellung)

Die vorausgehenden Konturierungen der vier Fälle verdeutlichen ihre sich unterscheidenden Bewältigungsformen von Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger Handlungspraxis. Trotz bestehender Gemeinsamkeiten zwischen den vier Fällen können vier unterschiedliche Typen zusammengefasst werden, sich Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger sowie zukünftiger Handlungspraxis zu nähern. Charakteristisch für die vier Typen ist ihre sich unterscheidende Zielsetzung in der Bearbeitung dieser Herausforderung.

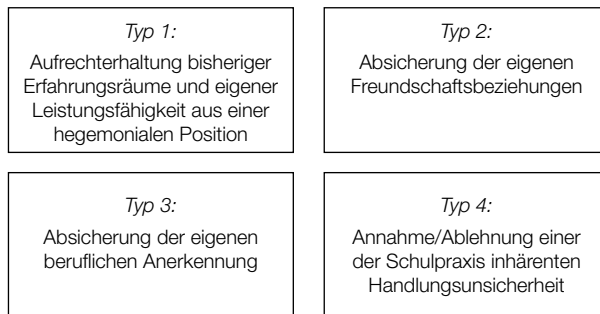


Abb. 16: Darstellung der vier Typen nach der sinngenetischen Interpretation (eigene Darstellung)

Aufgrund der geringen Anzahl an einbezogenen Fällen kann hier nicht von einer gesättigten Typenbildung ausgegangen werden. Eine Analyse der Wechselbeziehungen der aus dem Material abstrahierten Vergleichsdimensionen ist auf weitere Fälle anzulegen, um die Typologie anzureichern.

12.2 Soziogenetischer Fallvergleich

Im Prozess der soziogenetischen Interpretation werden äußere Vergleichsdimensionen zur weiteren Kontrastierung der vier Fälle an das Material angelegt. Für die vorliegende Studie werden diese Dimensionen aus dem Forschungsdesign abgeleitet. So ist es vor dem Hintergrund, dass Diskussionen mit Studierenden mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien zu zwei Erhebungszeitpunkten geführt wurden, ergiebig, sowohl den studierten Lehramtsstudiengang als auch etwaige Veränderungen im Verlauf des Studiums als Kontrastierungsfolie zu nutzen. Ausgangspunkt für den Fallvergleich bildet jeweils die Basistypik ‚Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Handlungspraxis‘. Die soziogenetische Interpretation setzt dabei an den Ergebnissen des sinngenetischen Fallvergleichs an und abstrahiert diese unter Einbezug der äußeren Vergleichsdimensionen weiter, die nachstehend kurz erläutert werden.

Studierter Lehramtsstudiengang

Durch Hinzuziehen der Vergleichsdimension ‚studierter Lehramtsstudiengang‘ wird herausgearbeitet, ob Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppen mit Studierenden des Lehramts an Gymnasien und des Lehramts für Sonderpädagogik in dem Umgang mit Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Handlungspraxis zu rekonstruieren sind und wie sich diese gestalten. Gemeinsam ist allen Gruppen hinsichtlich der Vergleichsdimension, dass sie ein Lehramt studieren.

Veränderung im Verlauf des Studiums

Mithilfe dieser Vergleichsdimension soll untersucht werden, ob sich die Orientierungen der Studierenden in den Fällen zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt verändern und wenn ja wie. Die Zeit zwischen den Diskussionen repräsentiert dabei den Verlauf des Studiums. Einflussreich für diese Phase können insbesondere universitäre sowie berufliche und private Erfahrungen sein.

12.2.1 Studierter Lehramtsstudiengang

Die Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfolgt zur anschaulichen Kontrastierung der Gruppen beider Studiengänge unter Einbezug der Vergleichsdimensionen der sinngenetischen Typenbildung (Kapitel 12.1).

Zunächst ist auf einer oberflächlichen Ebene festzuhalten, dass sich sowohl bei den Gruppen mit Studierenden des Lehramts an Gymnasien (Fall 1 und 2) als auch bei denen des Lehramts für Sonderpädagogik (Fall 3 und 4) mehrheitlich inklusionsablehnende Praktiken finden lassen. Zudem dokumentiert sich in allen vier Fällen unabhängig vom studierten Lehramtsstudiengang, dass Inklusion habitualisiertes Wissen der Gruppen verunsichert und damit die Grundlage der von ihnen antizipierten Handlungspraxis bedroht, wovon für die Studierenden eine Handlungsverunsicherung in der antizipierten Schulpraxis ausgeht. Der Umgang mit Inklusion scheint daher für sie eine nur schwer zu bewältigende Krise im Professionalisierungsprozess darzustellen. Universitäre Erfahrungen verstärken diese Verunsicherung, da sie als widersprüchlich zu bisherigen (schul-)praktischen Erfahrungen erlebt werden. In allen Fällen wird in diesem Zusammenhang ein Theorie-Praxis-Konflikt zwischen vermeintlich idealisierten Ansprüchen der Universität und der schulischen Handlungspraxis diskutiert. Eigene Ausschlussverfahren in privaten Lebenssituationen werden von allen Gruppen negiert.

Die Gruppen unterscheiden sich trotz dieser Gemeinsamkeiten dahingehend, inwiefern Inklusion eine normative Bedrohung für ihre Berufspraxis darstellt und wie die Gruppen mit dieser erfahrenen Krise für ihre berufliche Entwicklung umgehen. In den Fällen 1 und 2, d. h. unter den Studierenden mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien, wird Inklusion stärker als Antagonismus zu dem gesellschaftlichen bzw. im Kontext von Unterricht schulischen Leistungsprinzip verhandelt. Die Studierenden dieses Lehramtstyps erleben im Vergleich zu den Studierenden der Sonderpädagogik Inklusion als Bedrohung für das Aufrechterhalten der gesellschaftlichen und schulischen Leistungsordnung und ihrer Position als leistungsfähige Gymnasiallehrkräfte. Schulische Inklusion gefährdet aus ihrer Sicht die Erfüllung ihres normativen Auftrags, die von ihnen unterrichteten Schüler*innen zum Abitur zu führen, und somit den Kern ihrer beruflichen Identität. Die Folge wäre eine Abweichung von einer gesellschaftlichen und beruflichen Leistungsanforderung bzw. -norm, die als eigenes Scheitern antizipiert wird, weshalb sich von schulischer Inklusion distanziert wird. Auch bei den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik, d. h. in den Fällen 3 und 4, dokumentiert sich die Besorgnis, gesellschaftliche Anforderungen nicht erfüllen zu können. Allerdings äußert sich diese in den beiden Gruppen nicht in der Sorge, die gymnasiale Leistungsnorm nicht erreichen zu können. Stattdessen wird die gesellschaftliche Erwartungshaltung wahrgenommen, Inklusion als Sonderpädagog*innen zu befürworten und umzusetzen. Zum anderen ist in beiden Fällen zu rekonstruieren, dass die Studierenden der Sonderpädagogik befürchten, in der inklusiven Unterrichtspraxis nicht in ihren Kompetenzen anerkannt zu werden. Zwar wird in diesen Diskussionsgruppen auch eine antagonistische Beziehung von Inklusion und Leistung diskutiert, doch wird das gesellschaftliche Leistungsprinzip eher kritisch hinterfragt. In den Fällen 1 und 2 wird hingegen unhinterfragt ein meritokratisches Gesellschaftsbild vertreten. Claudia nimmt in dem gesamten Sample eine besondere Rolle ein, da sie sowohl ein Lehramtsstudium mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien als auch einen sprachtherapeutisch ausgerichteten Sonderpädagogikmasterstudiengang absolviert. Die Studentin orientiert sich zwar, wie ihre Kommiliton*innen aus den Fällen 1 und 2, an einem meritokratischen Gesellschaftsbild, erfährt Inklusion jedoch weniger als normative Bedrohung für die Bezugsgruppe der Gymnasiallehrkräfte. Ähnlich zu den Studierenden aus den Fällen 3 und 4 scheint sie sich eher verpflichtet zu fühlen, inklusionsbefürwortend zu argumentieren. Die Konsequenz aus den wahrgenommenen normativen Bedrohungslagen für ihre berufliche Identität ist bei den Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge die gleiche – die Limitation von Handlungsspielräumen, die Abgabe von Verantwortung sowie die pauschale Abwertung von Menschen mit Inklusions-/Exklusionserfahrungen. Dabei wird Vertreter*innen des jeweils anderen Lehramts Verantwortung zugewiesen. So sprechen die Studierenden der Sonderpädagogik Gymnasiallehrkräften die Fähigkeit und das Interesse ab, Inklusion umzusetzen, und weisen ihnen damit gleichzeitig die Schuld für das Scheitern von Inklusion zu. Die Studierenden des gymnasialen Lehramts übertragen hingegen sonderpädagogischen Lehrkräften die Verantwortung für schulische Inklusion und nehmen sich so selbst aus der Verantwortung. Geteilte Orientierungen lassen sich für beide Lehramtstypen in Bezug auf die Verantwortungsabgabe an nicht näher von ihnen bestimmte und nicht zu beeinflussende Akteur*innenebenen mit struktureller Funktion feststellen. Die Studierenden nehmen so ihre jeweilige Bezugsgruppe aus der Handlungsverantwortung für Inklusion und schützen sie vor der Gefahr zu scheitern. Im Unterschied zu den Studierendengruppen des Lehramts an Gymnasien übernehmen die Studierendengruppen des Lehramts für Sonderpädagogik jedoch zumindest insofern Verantwortung für die Realisierung von Inklusion, als dass sie eine Fürsorgepflicht gegenüber behin-

derten Menschen beschreiben und immer wieder auch eigene Kompetenzen und Erfahrungen inklusiven Unterrichts schildern.

Rahmeninkongruenzen bezüglich der eigenen Handlungsverantwortung treten jeweils in einem Fall des Lehramts an Gymnasien (Fall 2) sowie des Lehramts für Sonderpädagogik (Fall 4) auf. Auslöser für diese Rahmeninkongruenzen innerhalb der beiden Gruppen ist je eine Diskussionsteilnehmerin bzw. ein -teilnehmer, die bzw. der zum einen universitäre und (schul-)praktische Erfahrungen für sich nutzen und gemeinsam reflektieren kann und zum anderen Inklusion weniger stark als normative Bedrohung für die berufliche Identität erlebt als ihre/seine Kommiliton*innen.

Grundsätzlich scheinen die Studierenden in den Fällen 3 und 4, d. h. die Studierenden des sonderpädagogischen Lehramts, über mehr universitäre und schulpraktische Erfahrungen zu Inklusion zu verfügen als die Studierenden des gymnasialen Lehramts. Die Studierenden der Gruppen 3 und 4 berichten zumindest häufiger von Erfahrungen als Praktikant*innen in inklusiven Settings. In den Gruppen 1 und 2 werden überwiegend außerschulische Erfahrungen als Anleiter*innen inklusiver Freizeitangebote exemplifiziert. Dieser Unterschied kann unter anderem damit begründet werden, dass in den Bachelorstudiengang Sonderpädagogik stärker (sonder-)pädagogische und erziehungswissenschaftliche Inhalte implementiert sind als in den Fächerübergreifenden Bachelor. Darüber hinaus müssen im Bachelorstudiengang Sonderpädagogik mehr Pflichtpraktika absolviert werden. Ein Praktikum in inklusiven Settings ist allerdings in beiden Studiengängen nicht verpflichtend.

Inklusion in nicht leistungsbezogenen Settings außerhalb des Unterrichts, wie in kindlichen Peer-Interaktionen, wird in allen Fällen als Ersatz für schulische Inklusion diskutiert. Grund dafür ist, dass sowohl in den Gruppen des Lehramts für Sonderpädagogik als auch in denen des Lehramts an Gymnasien behinderten Schüler*innen die nötige Leistungsfähigkeit zur Teilnahme am inklusiven Unterricht abgesprochen wird. Über die Differenzzuschreibung ‚Leistungsfähigkeit‘ wird in allen vier Fällen die Teilnahmefähigkeit behinderter Schüler*innen am inklusiven Unterricht verhandelt und massiv in Frage gestellt. Behinderung wird dabei in den Gruppen als Leistungsschwäche negativ konnotiert. Damit einhergehend wird die Förderung ihres Wohlbefindens bzw. ihrer sozialen Teilhabe studiengangübergreifend stärker gewichtet als das Schaffen allgemeiner Bildungsangebote. Eine ebenfalls studiengangübergreifende Öffnung der Fokussierung auf behinderte Menschen durch die Erweiterung der Diskussion auf von Marginalisierung bedrohte Menschen führt dazu, dass auch diese Personen pauschalisiert als leistungsschwach abgewertet werden. Von Marginalisierung bedrohte Menschen werden von den Studierenden beider Lehramtstypen als von einer gesellschaftlichen Norm abweichend konstruiert. Bezugsnorm bildet dabei jeweils das Eigene, d. h. die eigenen Erfahrungen gesellschaftlicher und schulischer Leistungsnormen. Mit dieser Konstruktion des Eigenen als Norm und des Fremden als Abweichung sowie der permanenten Distanzierung von möglichen Ausschlusserfahrungen schützen sich die Studierenden davor, selbst als nicht normal und in ihrer Logik damit als leistungsschwach charakterisiert zu werden. Das offene Ansprechen spezifischer Unterstützungsbedürfnisse oder anderer Vorteile von Inklusion für die eigene Person scheint in den meisten Fällen die eigene hegemoniale Gesellschaftsposition zu stark zu gefährden. So können Fremdheitserfahrungen, wie in Fall 1, nur als Ausflug gerahmt und humoristisch vorgetragen werden. Eine Fürsorge- oder Hilfebedürftigkeit betrifft, wie in Fall 3, nur behinderte Menschen.

Trotz des in den Gruppen des Lehramts für Sonderpädagogik zu rekonstruierenden differenztheoretischen Wissens scheint die Gefahr, selbst abgewertet zu werden, so groß, dass die Grup-

pen sich in ableistischer Weise durch Differenzzuschreibungen von durch Marginalisierung bedrohten Menschen distanzieren.

Auftretende Rahmeninkongruenzen sowie Ambivalenzen in den Fällen 2 und 4 können nicht bzw. nur sehr schwer zugelassen werden. Entsprechend lassen sich beim Auftreten von Rahmeninkongruenzen sowohl bei den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik als auch bei denen des Lehramts an Gymnasien Bemühungen identifizieren, eine inkludierende Diskursorganisation zu konstruieren und Oppositionen abzuwenden. Von Inklusion geht studiengangübergreifend eine so starke normative Erwünschtheit und Bedrohung für die eigene Person aus, dass es für ein Sprechen über Inklusion des Scheins einer geteilten Orientierung bedarf. Das Aushandeln unterschiedlicher Meinungen ist für die Gruppen in dem Format der Gruppendiskussion nicht möglich. In Fall 2 erleben die Studierenden in unterschiedlichen Positionen zu Inklusion sogar eine Bedrohung für ihre Freundschaft. Auch hier dokumentiert sich wiederholt, wie krisenhaft Inklusion sowohl in Bezug auf die eigene Person als auch die berufliche Bezugsgruppe erlebt wird, da freundschaftliche Beziehungen vor Differenzen geschützt werden müssen. Hier wird die starke normative Aufladung des Begriffs noch einmal deutlich.

12.2.2 Veränderung im Verlauf des Studiums

Bei einem ersten Blick auf etwaige Veränderungen in der Bearbeitung von Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Handlungspraxis lassen sich zunächst keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten feststellen. Ersichtlich wird dabei vor allem, dass sich in allen Fällen in der ersten Diskussion anbahnende Orientierungen oder Rahmeninkongruenzen studiengangübergreifend in der zweiten Diskussion ausgeprägter zeigen als in der ersten.

In allen Fällen verändert sich die Fokussierung auf behinderte Menschen und den Gesellschaftsbereich Schule zum zweiten Erhebungszeitpunkt zu einer Thematisierung von durch Marginalisierung bedrohter Menschen und außerschulischer Gesellschaftsbereiche, teils um auf weniger problematische, eher konsensuelle Felder auszuweichen. Die Bewertung von Differenz als Abweichung von der Norm sowie die antagonistische Konzeption von Inklusion und Leistung verändert sich hingegen nicht. Eine Ausnahme findet sich in Fall 2. Zwar konnten in der ersten Diskussion bereits Ambivalenzen im Umgang mit Differenz durch Claudia herausgearbeitet werden, doch entwickeln sich diese zum zweiten Erhebungszeitpunkt zu Rahmeninkongruenzen mit ihren Kommiliton*innen. Der Umgang mit diesen verändert sich nicht. Wie auch in Fall 4 können sie weiterhin nicht offen angesprochen und ausgehandelt werden.

Grundsätzlich wirken die Gruppen aller Lehramtsstudiengänge zum zweiten Erhebungszeitpunkt in ihren Orientierungen deutlich gefestigter. Widersprüche oder Unsicherheiten, wie sie in Fall 1 in der ersten Diskussion zu finden sind, dokumentieren sich weniger. Insgesamt reduzieren sich auch Einflüsse einer sozialen Erwünschtheit, was sich darin widerspiegelt, dass Inklusion studiengangübergreifend deutlicher problematisiert wird. In Fall 4 gelingt es sogar, die wahrgenommene gesellschaftliche Erwartungshaltung gegenüber Sonderpädagog*innen auf einer expliziten Ebene zu thematisieren. Insbesondere in Fall 3, in dem zum ersten Erhebungszeitpunkt Grenzen von Inklusion nur sehr schwer expliziert werden konnten, ist eine deutliche Veränderung festzustellen. Ablehnung von Inklusion wird deutlich offener diskutiert. Das Bestreben, eigene Kompetenzen zur Umsetzung von Inklusion herauszustellen, bleibt bestehen bzw. verstärkt sich sogar. Eine Begründung für die Zunahme könnte sein, dass der Wechsel in den Vorbereitungsdienst und damit die Konfrontation mit der Umsetzung von Inklusion in der schulischen Handlungspraxis zum zweiten Erhebungszeitpunkt kurz bevorsteht. Die Sorge, zu

scheitern, und die davon für sie ausgehende Verunsicherung rücken zeitlich näher als noch zu Beginn des Studiums, weshalb sie deutlicher abgewehrt werden muss.

Ein Zuwachs theoretischen Wissens lässt sich vor allem bei den Gruppen des sonderpädagogischen Lehramts (Fall 3 und Fall 4) rekonstruieren, d. h. in den Gruppen, in denen bereits in der ersten Diskussion universitäre Erfahrungen sowie in diesen eingeschlossenes theoretisches Wissen identifiziert werden konnte.

12.2.3 Zusammenfassung der soziogenetischen Interpretation

Zum Resümee der soziogenetischen Interpretation und zur Generalisierung der in dieser Studie generierten Erkenntnisse sollen diese verdichtet werden. Für eine bessere Übersicht erfolgt die Darstellung der zentralen Hypothesen in Stichpunkten.

- Inklusion wird studiengangübergreifend während des gesamten Studiums als Bedrohung für habitualisiertes Wissen und damit als handlungsverunsichernd erlebt.
- Inklusion wird studiengangübergreifend im Verlauf des Studiums als normative Bedrohung für die jeweilige berufliche Bezugsgruppe erlebt.
 - Bei den Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik geht von Inklusion vor allem eine Bedrohung für die Anerkennung sonderpädagogischer Kompetenzen aus. Das Erleben einer solchen Bedrohung nimmt im Verlauf des Studiums mit Nähe zur zweiten Phase der Lehrer*innenbildung zu.
 - Die Studierenden des Lehramts an Gymnasien erleben die für ihre Bezugsgruppe konstituierende Leistungsorientierung sowie damit zusammenhängende gesellschaftliche Ordnungsprinzipien als bedroht.
- Inklusion wird wegen der ersten Überpunkte auch als Krise im eigenen Professionalisierungsprozess erlebt.
- Studiengangübergreifend zeigt sich das zu Beginn des Studiums rekonstruierte inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen zum Ende des Studiums ausgeprägter.
- Inklusion wird lehramtsübergreifend im gesamten Studienverlauf als ein nicht zu erreichendes theoretisches bzw. normatives Ideal verhandelt, das in einem Konflikt zu dem habitualisierten Wissen steht und damit nicht bzw. nur durch strukturelle Veränderungen umgesetzt werden kann.
 - Gruppen aus dem sonderpädagogischen Lehramt verfügen anders als die Gruppen aus dem Lehramt an Gymnasien über universitäre Erfahrungen mit Inklusion. Die erlebte Passung bzw. Nicht-Passung von universitären und schulpraktischen Erfahrungen beeinflusst, wie Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger Handlungspraxis bearbeitet wird und ob die Verunsicherung bestehender konjunktiver Erfahrungsräume ausgehalten werden kann.
- Zur Abwehr der antizipierten Handlungsverunsicherung und der daraus hervorgehenden Krise erfolgen studiengangübergreifend in der gesamten Studienzeit eine Limitation antizipierter Handlungsspielräume sowie die Abgabe von Verantwortung zur Realisierung von Inklusion.
 - Die Limitation antizipierter Handlungsspielräume und die Abgabe von Verantwortung geschieht durch die Legitimation exkludierender Strukturen sowie die Abwertung von Mitgliedern vulnerabler Gruppen als leistungsschwach. Inklusion wird so zu einem Thema, das nur für von Marginalisierung bedrohte Menschen relevant ist.
 - Anders als die Gruppen mit Studierenden des gymnasialen Lehramts übernehmen die Gruppen mit Studierenden des sonderpädagogischen Lehramts insofern Verantwortung für die Umsetzung von Inklusion, als dass sie ein diesbezügliches Pflichtgefühl wahrnehmen und eigene dafür notwendige sonderpädagogische Kompetenzen herausstellen.

- Studiengangübergreifend lassen sich während des gesamten Studiums ableistische Differenzkonstruktionen rekonstruieren, mit denen vulnerable Gruppen, insbesondere behinderte und von Rassismus bedrohte Menschen, als von einer aufgestellten Norm abweichend konstruiert werden. Die eigene Gruppe stellt dabei die Bezugsnorm dar.
 - Dadurch erfolgt studiengangübergreifend eine Distanzierung von Personen, die als von der Norm abweichend markiert werden, und eine Präsentation sowie Absicherung der eigenen hegemonialen Stellung. Eine Normabweichung scheint schambesetzt und bedrohlich zu sein.
- Lehramtsübergreifend wird über das gesamte Studium behinderten Menschen aufgrund der ihnen unterstellten Leistungsschwäche eine Fürsorgebedürftigkeit zugeschrieben. Die Förderung ihres Wohlbefindens sowie ihrer sozialen Teilhabe wird gegenüber bildungsbezogener Förderung priorisiert.
- Rahmeninkongruenzen werden studiengangübergreifend über das gesamte Studium als Bedrohung erlebt und Oppositionen deshalb vermieden bzw. möglichst nicht zugelassen. Eine offene Aushandlung von Inklusion, ohne soziale Erwartungshaltungen zu berücksichtigen, scheint nicht möglich. In den Gruppen, in denen Rahmeninkongruenzen vorhanden sind, entsteht eine verdeckende Diskursorganisation.

13 Schlussbetrachtung und Implikationen für die Lehrer*innenbildung

In diesem Kapitel sollen abschließend die Inhalte der vorliegenden Studie zusammengeführt, in Bezug auf die aufgeworfene Fragestellung reflektiert und Implikationen für die Lehrer*innenbildung abgeleitet werden. Grundlegend für diese Arbeit war die Frage, über welches inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge verfügen. Herausgearbeitet wurde dabei auch, inwiefern Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Studierenden des sonderpädagogischen sowie des gymnasialen Lehramts bestehen und welche Entwicklungen im Verlauf des Studiums zu identifizieren sind.

Ausgangspunkt für die Studie bildete die aus der Auseinandersetzung mit dem Diskurs um Inklusion (Kapitel 2) und daraus resultierenden Anforderungen an die schulische Praxis (Kapitel 3) gewonnene Einsicht, dass Inklusion eine komplexe Herausforderung gegenwärtiger sowie zukünftiger schulischer Handlungspraxis darstellt.

Reflexion der Studienergebnisse

Aus den Gruppendiskussionen mit Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik und des Lehramts an Gymnasien konnte rekonstruiert werden, dass die teilnehmenden Studierenden Inklusion studiengangübergreifend bereits während des Studiums als herausfordernd erleben.

Zentrales Ergebnis der dokumentarischen Rekonstruktion ist, dass die Bewältigung dieser Herausforderung, auch wenn sie von den Lehramtsstudierenden zunächst im schulischen Kontext nur antizipiert werden kann, als krisenhaft und überfordernd erfahren wird, da internalisierte gesellschaftliche und theoretische Ansprüche an die zukünftige schulische Handlungspraxis, wie Idealvorstellungen von Inklusion, normative Erwartungshaltungen gegenüber (angehenden) Lehrkräften oder formale Handlungsanforderungen (Kapitel 3.1, Abb. 3), nicht mit dem habitualisierten Wissen der Studierenden über schulische Praxis übereinstimmen. Das inklusionsbezogene kommunikative und habitualisierte Wissen der Studierenden steht hier in einem Spannungsverhältnis zueinander.

Studiengangübergreifend werden auf habitualisiertem Wissen aufbauende Vorstellungen zur beruflichen Identität und der Gestaltung von Unterricht über die gesamte Studienzeit als bedroht erlebt. Aus einer praxeologischen Perspektive auf Professionalität und einem personalisierten Verständnis von Professionalisierung bzw. Professionalität (Kapitel 5) sind diese Erfahrungsräume als Teil konjunktiven Erfahrungswissens jedoch in der pädagogischen Praxis handlungsleitend. Das Erleben von Inklusion als Bedrohung führt folglich zu einer Verunsicherung des eigenen Professionalitätserlebens.

Eine solche Krise und damit zusammenhängende Unsicherheiten können von den an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Studierenden – unabhängig vom studierten Lehramtstyp – weder kommuniziert noch als Teil pädagogischer Praxis oder als Entwicklungsmoment im Professionalisierungsprozess akzeptiert werden. Vielmehr erkennen die Studierenden die Gefahr des eigenen Scheiterns und wenden deshalb die drohende Krise durch Ablehnung theoretischen Wissens (Kapitel 12.1.1), durch Eingrenzung antizipierter Handlungsspielräume, wie die Verantwortungsabgabe an andere Akteur*innenebenen (Kapitel 12.1.2), sowie durch Distanzierung von einer Bedeutung von Inklusion bzw. Exklusion für die eigene Person ab (Kapitel 12.1.3/12.1.4). Eine menschenrechtsorientierte Perspektive auf Inklusion und die Relevanz der supranationalen Ebene im Mehrebenensystem Schule finden dabei kaum Beachtung.

Mit Bezug auf Oevermann dokumentiert sich in dem Bemühen, die Krise abzuwenden, eine im Lehrer*innenberuf durchaus etablierte Praxis, Krisen als zu vermeidendes Scheitern zu tabuisieren und nicht als Professionalisierungsaufgabe anzunehmen (vgl. Oevermann 2002, S. 50f.). Seines Erachtens wirkt sich diese Vermeidungspraktik negativ auf die Professionalität von Lehrkräften aus. „Das Fehlen einer institutionalisierten professionalisierten Praxis drückt sich vor allem aus in dem Fehlen einer gelassenen problemorientierten Annahme der pädagogischen Grundsituation als Krise“ (ebd., S. 50).

Ebenfalls von Oevermann beschriebene Folgen einer entsprechenden Vermeidungspraktik lassen sich in den Orientierungen der in der vorliegenden Studie teilnehmenden Gruppen rekonstruieren. So dokumentiert sich in allen vier Fällen eine permanente Sorge, gesellschaftliche Erwartungen nicht erfüllen zu können, und ein daraus resultierendes Erleben von (schulischer) Inklusion als Bedrohung. Bewältigt werden kann diese Belastungserfahrung nur durch die „Abspaltung der Berufspraxis vom sonstigen Privatleben, also durch Verweigerung der in einem professionalisiertem Arbeitsbündnis enthaltenen Verpflichtung der ganzen Person“ (ebd.). Weder die Studierenden des sonderpädagogischen Lehramts noch die des gymnasialen Lehramts diskutieren eine tatsächliche Relevanz von Inklusion außerhalb ihres beruflichen Kontextes. Stattdessen erfolgt diskussionsübergreifend eine deutliche Distanzierung der eigenen Person von Inklusion bzw. Exklusion, beispielsweise durch das permanente Vermeiden, eigene Inklusions-/Exklusionserfahrungen zu schildern, durch die Abgrenzung von behinderten Menschen oder durch andere Differenzzuschreibungen. Insbesondere die Schilderung eigener Exklusionserfahrungen scheint für die Studierenden bedrohlich, da sie die Präsentation der eigenen Person als normerfüllend gefährdet. Erfahrungen im Privatleben werden vor allem dann angeführt, wenn sie entweder aus Gründen der sozialen Erwünschtheit, Inklusion nicht in allen Gesellschaftsbereichen ein Enaktierungspotenzial abzusprechen, angeführt werden, der Selbstpräsentation als Inklusionsumsetzende dienen, wie als Anleiter*innen inklusiver Gruppen, oder in der Vergangenheit liegen und bereits abgeschlossen sind, z. B. Erfahrungen auf Kirchenfreizeiten oder im Kinderheim. Zwar muss an dieser Stelle reflektiert werden, dass die Studierenden aufgrund ihrer gesellschaftlichen Sozialisation bisher nur über wenig habitualisiertes Wissen zu der Umsetzung von Inklusion verfügen können, doch lässt sich auch kein Interesse an derartigen Erfahrungen rekonstruieren.

Die Gefahr, sich in der antizipierten inklusiven Handlungspraxis nicht bewähren zu können und damit zu scheitern, ist für die diskutierenden Gruppen beider Lehramtsstudiengänge so bedrohlich, dass sie zwingend vermieden werden muss, und deshalb wie von Oevermann beschrieben „verleugnet oder externalisiert“ (Oevermann 2002, S. 51) wird. Externalisierung erfolgt studiengangübergreifend im gesamten Studium durch eine Verantwortungsübertragung auf nicht zu beeinflussende Akteur*innenebenen des Schulsystems (Kapitel 12.1.2), auf dessen äußere Rahmenbedingungen sowie auf Vertreter*innen des jeweils anderen Lehramtstyps. Weitere Lehramtstypen, beispielsweise das Grund-, Haupt- und Realschulchullehramt, sind in allen vier Fällen nicht relevant.

Eine weitere externalisierende Praktik ist das Benennen von vermeintlichen Problemfällen, die eine Realisierung von Inklusion nur schwer bzw. gar nicht möglich machen. Als Problemfälle werden im schulischen Kontext vor allem diejenigen Schüler*innen verhandelt, die aus Sicht der teilnehmenden Studierenden aufgrund ihrer Abweichung von einer Norm nicht fähig sind, am inklusiven Unterricht teilzunehmen. In den Orientierungen der hier untersuchten Gruppen sind dies studiengangübergreifend vor allem Schüler*innen, die die gymnasiale Leistungsnorm – das Abitur – nicht erreichen oder Verhaltenskonventionen im Unterricht nicht einhalten. Ins-

besondere behinderte Schüler*innen werden in allen Gruppen als dauerhaft leistungsunfähig pauschalisiert. Die Diskussion um ihre Leistungsfähigkeit wird dabei studiengangübergreifend als Diskussion um ihre Teilnahmefähigkeit am inklusiven Unterricht geführt.

Ein Unterschied zwischen den Gruppen der verschiedenen Lehramtsstudiengänge besteht allerdings darin, dass die Studierenden des gymnasialen Lehramts die sogenannten Problemfälle in den Aufgabenbereich sonderpädagogischer Lehrkräfte delegieren, wie Oevermann es auch für die schulische Praxis festhält (vgl. ebd.). Die Studierenden der Sonderpädagogik nehmen hingegen die ihnen zugeteilte Verantwortung für den Unterricht von einer Norm abweichender Schüler*innen in der antizipierten Schulpraxis an. Sie nutzen dieses Zuständigkeitserleben für spezifische Schüler*innen auch, um eigene (sonder-)pädagogische Kompetenzen abzusichern und die Bedeutung ihrer Berufsgruppe für Schule hervorzuheben. Anders als die Studierenden des gymnasialen Lehramts reagieren sie auf die für sie von Inklusion ausgehende Bedrohung nicht mit der Delegation von Problemen, sondern dem Betonen der sonderpädagogischen Fürsorgepflicht gegenüber behinderten Menschen bzw. ihrer Kompetenzen im Unterrichten dieser. Fürsorge scheint eher an Förderschulen realisierbar.

Gründe für die Differenz zwischen den verschiedenen Lehramtstypen könnten unter anderem in den Unterschieden der jeweiligen Disziplingeschichte (Kapitel 6), d. h. dem habitualisierten Wissen des jeweiligen Lehramtstyps, gefunden werden. Anders als die Studierenden des gymnasialen Lehramts stammen die Studierenden der Sonderpädagogik aus einer Tradition der caritativen Fürsorge (vgl. Hänsel 2005, o. S.). Die Sonderpädagogik definiert sich auch heute größtenteils noch über ihre Adressat*innengruppe, auch wenn Falkenstörfer seit den 1970er Jahren eine

„Entwicklung von der Wahrnehmung eines (unselbstständigen), be-schützenswerten, nicht bildungsfähigen und fürsorgebedürftigen Menschen mit (geistiger und/oder schwerer) Behinderung hin zu einem aktiven, selbstbestimmten und mit Rechten ausgestatteten, individuellen und politischen Bürger, der durch (äußere) Barrieren beeinträchtigt wird“ (Falkenstörfer 2020, S. 201), erkennt.

Die Verantwortung für behinderte Menschen bzw. deren gesellschaftliche Teilhabe ist für die Disziplin dabei weiterhin konstitutiv. Eine Bedeutung differenztheoretischer Ansätze für die Sonderpädagogik und eine inklusionsbezogene Ausrichtung dieser werden jedoch offensiv diskutiert (vgl. Lindmeier 2019a, S. 9ff.; Lütje-Klose & Neumann 2015, S. 101f.).

Das gymnasiale Lehramt definiert sich über die Abiturprüfung, die nach wie vor als entscheidender Prädiktor für eine erfolgreiche Berufskarriere gilt, und einem damit verbundenen exklusiven Leistungsanspruch (vgl. Rabenstein et al. 2020, S. 11f.; Tenorth 2008, S. 252). Es lassen sich jedoch auch in dem Diskurs um das Gymnasium Forderungen nach Modernisierung und Veränderung bestehender, exkludierender Strukturen finden (s. für einen Überblick Rabenstein et al. 2020), die jedoch in den Gruppen des gymnasialen Lehramts kaum berücksichtigt werden. Aufgrund der auf Leistungserbringung ausgerichteten Kollektiverfahrungen erleben sie sich hingegen eher verantwortlich für das Aufrechterhalten eines gymnasialen Leistungsanspruchs. In dem deutlich werdenden Unterschied des habitualisierten Wissens beider Disziplinen dokumentiert sich zum einen noch einmal das von Inklusion ausgehende Krisenhafte für die bestehenden konjunktiven Erfahrungsräume der Studierenden. Theoretische bzw. normative in der Universität kennengelernte Konzepte inklusiven Unterrichts stehen in einem Spannungsverhältnis zu den habitualisierten Wissensbeständen der jeweiligen Disziplin. Zum anderen wird auch deutlich, warum die Gruppen des gymnasialen Lehramts andere Krisenerfahrungen machen als die Gruppen des sonderpädagogischen Lehramts. Nach Modernisierung und Veränderung strebende Diskurslinien finden studiengangübergreifend in ihren Orientierungen kaum

Ausdruck. Die Studierenden der Sonderpädagogik zeigen allerdings ein kommunikatives Wissen um die Bedeutung von Differenzzuschreibungen.

Eine weitere studiengangübergreifende Praktik zur Vermeidung des eigenen Scheiterns ist die Externalisierung des Problems auf die universitäre Lehrer*innenbildung als äußerer Einflussfaktor auf das System Schule sowie das jeweils dahinterstehende Bedürfnis nach Handlungssicherheit. Die universitäre Lehre wird dabei von den Studierenden entweder als nicht auf die schulische Handlungspraxis vorbereitend erkannt und aufgrund einer mehrdimensionalen Betrachtung von Inklusion kritisiert oder ist, wie in Fall 1, nicht von Relevanz. Ambivalent hierzu ist die Forderung, eine klare Handlungsvorgabe als vermeintliche Rezeptur für die Umsetzung inklusiven Unterrichts zu erhalten.

Vorteile einer theoretischen Ausbildung bzw. der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs um Inklusion (Kapitel 2) werden von den Studierenden nicht diskutiert, da schulpraktisches und universitäres konjunktives Erfahrungswissen auch dann nicht bzw. nur schwer gemeinsam reflektiert werden können, wenn die Studierenden, wie in Fall 3, sich selbst als selbstwirksam erfahren oder über für inklusiven Unterricht relevantes Theoriewissen verfügen.

In den Fällen, in denen es einem Gruppenmitglied zumindest in Ansätzen gelingt, theoretisches Wissen auf habitualisiertes Wissen anzuwenden und daraus Handlungspotenzial zu generieren, entstehen studiengangübergreifend zu beiden Erhebungszeitpunkten für die jeweiligen Gruppen nur schwer auszuhaltende Rahmeninkongruenzen. Die Studierenden, die eine Passung theoretischen und habitualisierten Wissens erleben, wie David aus Fall 4, scheinen Inklusion zwar ebenfalls als krisenhaft zu erfahren, dies aber nicht zu tabuisieren, sondern als konstitutiv für die pädagogische Praxis und als in dieser bearbeitbar anzunehmen. Die so entstehenden Rahmeninkongruenzen innerhalb der Gruppen werden jedoch als weitere Bedrohung für die Gruppe erlebt. Inklusion scheint dabei so herausfordernd und krisenbesetzt, dass Übereinstimmungen untereinander benötigt werden, um damit einzelne Gruppenmitglieder, die eine Handlungsverunsicherung antizipieren, vor einem drohenden Scheitern zu schützen. Inhaltliche und offene, z. T. auch konfrontative Diskussionen werden nicht geführt.

Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei den hier vorgeschlagenen Implikationen für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung um erste Vorschläge handelt, deren tatsächliche Eignung durch praktische Erprobung in der Ausbildungspraxis und weiterführende empirische Analysen zu überprüfen ist.

Wird davon ausgegangen, dass der Moment der Krise, wie in Kapitel 5.1 beschrieben, für die Entwicklung konjunktiven Erfahrungswissens und damit für den Professionalisierungsprozess im Gesamten konstitutiv ist, dokumentiert sich an den vorliegenden Ergebnissen ein dringender Handlungsbedarf für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. Die Bearbeitung einer Diskrepanz von kommunikativem Wissen, wie normativen Idealvorstellungen oder theoretischem Wissen zu Inklusion, und der habitualisierten Praxis als zentralem Element im Professionalisierungsprozess wird nur von vereinzelt Studierenden angenommen. Oevermann zufolge sind „die Schwierigkeiten und die Befürchtung des Scheitern (...) objektiv Ausdruck der ausgebliebenen Professionalisierung“ (Oevermann 2002, S. 51), da die Krise nicht als Normalfall pädagogischer Praxis und als für den Lehrer*innenberuf grundlegend angesehen wird (vgl. ebd.). Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung, in der es weniger darum gehen muss, eine konkrete Rezeptur für inklusiven Unterricht zu vermitteln, als darum, universitäre Lehre so zu gestalten, dass ein Spannungsverhältnis zwischen kom-

munikativem und habitualisiertem Wissen als bereichernd für den eigenen Entwicklungsprozess erlebt und deshalb ausgehalten werden kann. Unmittelbar von Relevanz dafür ist die Förderung eines reflexiven Umgangs mit Inklusion (Kapitel 2.5), der es erlaubt, einerseits Inklusion unter Anerkennung ihrer menschrechtlichen Verankerung als ein komplexes Gesellschaftsprinzip zu betrachten und vor diesem Hintergrund das eigene Handeln zu reflektieren sowie andererseits „eine reflexive Distanz zu normativen Setzungen mit Verpflichtungscharakter“ (Dederich 2020, S. 535) einzunehmen, die den eigenen Handlungsdruck entlasten kann.

Wesentlich dafür ist, die Gefahr der Krise bzw. des damit assoziierten Scheiterns nicht schambesetzt als potenziellen Misserfolg und als Leistungsschwäche zu rahmen, sondern als wesentliches Merkmal von Professionalisierung. Ein Aushalten-Können des Spannungsverhältnisses zwischen kommunikativem und habitualisiertem Wissen ist im Kontext der Lehrer*innenbildung auch insofern relevant, als dass es sich um kein inklusionsspezifisches Phänomen handelt. Wie in den Kapiteln 4.4 und 5 deutlich wird, ist die Diskrepanz beider Wissensformen zentraler Moment in der Ausbildung konjunktiven Erfahrungswissens und damit auch in Professionalisierungsprozessen. So könnte sich auch der in unterschiedlichen Kontexten der Lehrer*innenbildung immer wieder thematisierte Theorie-Praxis-Konflikt (s. dazu Wenzel et al. 2018) vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses kommunikativen und habitualisierten Wissens, wie in Kapitel 12.1.1 angedeutet, anders denken lassen. Möglichkeiten, bestehende Spannungsverhältnisse als konstitutiv für den Professionalisierungsprozess und pädagogische Praxis in der Lehrer*innenbildung zu thematisieren, bieten strukturtheoretische Ansätze von Professionalität (Kapitel 5).

Ziel dabei sollte es sein, dass Herausforderungen schulischer Praxis, wie Inklusion, nicht von den Studierenden abgelehnt werden, um eine antizipierte Handlungssicherheit aufrechtzuerhalten, die ihnen bestehendes habitualisiertes Wissen bietet. Inhärent muss hierbei auch die Stärkung des Erlebens der eigenen Handlungsfähigkeit in komplexen Praxisverhältnissen sein. Im Rahmen der universitären Lehre würde es sich diesbezüglich empfehlen, zur Entlastung der Studierenden normative Anforderungen an Lehrkräfte zu explizieren und kritisch zu reflektieren.

Die herausgearbeitete Bedeutung habitualisierter Wissensbestände für die Bearbeitung der Herausforderung schulischer Inklusion weist zudem auf die Relevanz (berufs-)biografischer Ansätze von Professionalität bzw. des vorgeschlagenen Verständnisses von Professionalität als personalisiert für die Lehrer*innenbildung hin. Insbesondere die auf diesen aufbauende Förderung einer reflexiven Haltung gegenüber den eigenen Praktiken, wie sie in Kapitel 5.3 diskutiert wird, scheint im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung geeignet. Eine ausschließliche Vermittlung theoretischen Wissens sowie auf der propositionalen Ebene überprüfbarer Kompetenzen führe zu einer Verstärkung der Diskrepanz habitualisierten und kommunikativen Wissens und in Folge dessen zur weiteren Abwehr universitärer Ausbildungsgegenstände. Besonders dienlich scheint neben der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, die Irritation habitualisierter Wissensbestände, wie Claudia und David es in ihren Gruppen, wenn auch durch das verdeckte Vertreten einer anderen Position, in Ansätzen gezeigt haben.

Den Ergebnissen dieser Studie zufolge ist in diesem Kontext auch eine Reflexion der Differenzpraktiken der Studierenden relevant. So ist die Herstellung von Differenz studiengangübergreifend in den hier rekonstruierten Fällen eine bewährte Praxis, Inklusion als Krise für die eigene berufliche Identität abzuwenden und damit zugleich die eigene hegemoniale Position zu sichern. Aus einer differenztheoretischen Perspektive (Kapitel 2.3) sind es jedoch solche „Normalitätsvorstellungen und Machtverhältnisse, die Ausgrenzung stets zu einem Bestandteil (...)“

[der] Wirklichkeit machen“ (Yildiz 2011, S. 36), und deshalb in Schule als Ort der sozialen Reproduktion von Differenz zwingend reflektiert werden müssen (s. dazu Lücke 2021). Eine Maßnahme wäre es beispielsweise, wie von Helsper gefordert, Lehramtsstudierende in der Lehramtsausbildung zu einem „reflexiven Umgan[g] mit Differenz, Heterogenität und dem Fremden [zu befähigen], was nur möglich ist, wenn es eine Auseinandersetzung mit dem „fremden Eigenen“ gibt“ (Herv. i. Orig., Helsper 2018, S. 36f.). Die Reflexion von Inklusions-/Exklusionserfahrungen als konstitutiver Teil der Biografie aller Menschen kann dabei ebenso von Bedeutung sein, um die Studierenden darin zu unterstützen, diese weder negativ zu konnotieren noch zu tabuisieren.

Für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung scheint es zudem förderlich, oppositionelle Diskussionen in Seminarkontexten zu initiieren und gleichwohl Nutzen und Herausforderungen bei der Realisierung von Inklusion theoriegeleitet zu reflektieren. Es besteht so auf der einen Seite die Möglichkeit anzubahnen, dass Lehramtsstudierende schulpraktische Erfahrungen vor dem Hintergrund universitärer Erfahrungen reflektieren und eigene Handlungspraktiken überprüfen sowie adaptieren können. Auf der anderen Seite kann auf diese Weise die starke Normativität des Inklusionsbegriffs bearbeitet werden.

Vor dem Hintergrund der Verantwortungsabgabe der Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge an das jeweils andere Lehramt kann es auch ertragreich sein, aktuelle Bemühungen der Lehrer*innenbildung auszuweiten, mehr kooperative Anteile in die universitäre Ausbildungsphase zu implementieren (z. B. Sun et al. 2020; Lücke & Peters 2019; Ritter et al. 2019; Arndt & Werning 2016). Ziel dabei sollte es vor den Ergebnissen dieser Studie weniger sein, die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge zu einem zu vereinigen, sondern das jeweilige Professionswissen, mit dem sich die Studierenden identifizieren, anzuerkennen und zur Grundlage der Kooperation im inklusiven Unterricht zu machen.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Abel, T., Abraham, A. & Sommerhalder, K. (2009). Kulturelles Kapital, kollektive Lebensstile und die soziale Reproduktion gesundheitlicher Ungleichheit. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven* (2. aktual. Aufl., S. 195-208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abels, H. (2017). *Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und Kompetenzen, Identität in einer riskanten Moderne zu finden und zu wahren* (3. aktual. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Abrams, K. M. & Gaiser, T. J. (2017). Online Focus Groups. In N. G. Fielding, R. M. Lee & G. Blank (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Online Research Methods* (S. 435-449). Los Angeles u. a.: SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473957992.n25>. Zugegriffen: 8. April 2020.
- Ahrbeck, B. (2016). Inklusion – ein unerfüllbares Ideal. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung* (S. 46-60). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Aichele, V. (2019). Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. *APuZ*, 69 (6-7), 4-10.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3-7.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward. *Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al.* <https://www.semanticscholar.org/paper/Developing-inclusive-education-systems-%3A-how-can-we-Ainscow/e849cf5de98a03304867093fff0a5d8265a6e20e>. Zugegriffen: 30. November 2020.
- Altrichter, H. & Merki, K. M. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. M. Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Amipur, D. (2015). Othering-Prozesse an der Schnittstelle von Migration und Behinderung – „Die muslimische Familie“ im Fokus. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/299>. Zugegriffen: 07. Juni 2022.
- Amrhein, B. (2016a). Inklusion als Mehrebenenkonstellation. Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 17-36). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2016b). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2015). Retrospektive Betrachtungen von Lehramtsstudierenden auf erlebte Unterrichtsqualität in der eigenen Schulzeit – Wege aus der „normativen Vernebelung“ des Inklusionsbegriffs in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 213-349). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Apelt, M. (2016). Schule aus organisationssoziologischer Perspektive. In M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 13-32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Mecheril, P., Menz, M., Plößler, M. & Rose, N. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisiert wird. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plößler & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7-27). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2017). Leistung an inklusiven Schulen – Perspektiven von Eltern. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive?. Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 130-138). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft, 160-174.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 155-169). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Auma, M.-M. (2020). „Rassismus hat übrigens nichts mit der Hautfarbe zu tun“. *Edition F*. <https://editionf.com/maisha-maureen-auma-rassismus-hat-uebrigens-nichts-mit-der-hautfarbe-zu-tun/#>. Zugegriffen: 18. August 2020.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation. https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf. Zugegriffen: 30. November 2020.
- Bach, S. & Thiemann, A. (2016). Hohe Erbschaftswellen, niedriges Erbschaftssteueraufkommen. *Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) Wochenbericht*, (3), 63-71.
- Balz, H.-J., Benz, B. & Kuhlmann, C. (2012). (Soziale) Inklusion – Zugänge und paradigmatische Differenzen. In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der sozialen Arbeit* (S. 1-9). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Barboza, A. (2009). *Karl Mannheim*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Barlösius, E. (2011). *Pierre Bourdieu* (2. Aufl.). Frankfurt u. a.: Campus Verlag.
- Bartelheimer, P. (2007). Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. *Fachforum. Analysen & Kommentare*, 3-31.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobsław, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project* (S. 25-48). New York u. a.: Springer Science and Business Media.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blank, R. (2011). Gruppendiskussionsverfahren. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (2. überarb. Aufl., S. 289-312). Wiesbaden: Gabler.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2018). UN-Behindertenrechtskonvention. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf. Zugegriffen: 2. März 2021.
- Becker-Schmidt, R. (2007). „Class“, „gender“, „ethnicity“, „race“ – Logiken der Differenzsetzung: Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In C. Klinger, G.-A. Knapp & B. Sauer (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität* (S. 56-83). Frankfurt a. M. u. a.: Campus Verlag.
- Beer, R. (2016). Überzeugungen von Pädagoginnen und Pädagogen als Gelingensbedingungen inklusiver Bildungsprozesse. Eine empirisch-quantitative Studie zu inklusiven Einstellungen und Haltungen von Lehramtsstudierenden in der neuen inklusiven Lehrerbildung an österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. *Open Online Journal for Research and Education*, 1-16.
- Bender, S. & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektive. *Pädagogische Korrespondenz*, (60), 28-50.
- Bernateck, K. (2020). *Der biographische Habitus von Heilpraktikerinnen und Heilpraktikern. Eine Analyse von Verberuflichungsprozessen anhand erzählter Lebensgeschichten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bernhard, A. (2015). Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (S. 109-119). Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Bielefeldt, H. (2017). Inklusion als Menschenrechtsprinzip. Grundsätzliche Überlegungen aus gebotem Anlass. *Zeitschrift für Menschenrechte*, (1), 60-83.
- Bielefeldt, H. (2012a). Universalität und Gleichheit. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 159-164). Stuttgart u. a.: Springer Verlag.
- Bielefeldt, H. (2012b). Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 149-166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79 (66), 66-69.
- Bielefeldt, H. (2009). Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (3. aktual. Aufl.). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationinnovation_der_un_behindertenrechtskonvention_aufgabe3.pdf. Zugegriffen: 06.10.2021.
- Bielefeldt, H. & Seidensticker, F. (2006). Vorwort. In M. Motakef, *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen* (S. 5). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Studie/studie_das_menschenrecht_auf_bildung_u_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf. Zugegriffen: 24. November 2020.
- Biermann, J. (2019). Sonderpädagogisierung der Inklusion. Artikel 24 UN-BRK und die Diskurse über die Entwicklung inklusiver Schulsysteme in Nigeria und Deutschland. *APuZ*, 69 (6-7), 19-23.

- Biermann, J. & Pfahl, L. (2016). Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 199-207). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Biermann, J., Pfahl, L. & Powell, J.J.W. (2020). Mehrebenenanalyse schulischer Inklusion: Zwischen globaler Diffusion der Inklusionsrhetorik, behinderten Bildungskarrieren und institutionellen Pfadabhängigkeiten in Deutschland. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 195-201). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Biermann, J. & Powell, J.J.W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 680-700.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123-127). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Biewer, G. & Datler, W. (2011). Mikrodynamik und Makrostrukturen – Herausforderungen und Gefahren zukünftiger Entwicklungen von der Heilpädagogik und zur Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 459-463.
- Bitterlich, E. & Jung, J. (2019). „...This has to be done without bending over backwards.“ Collective orientations and experiences of student teachers about heterogeneity in school. In M. Knigge, D. Kollösche, R. Marcone, M. Penteado & O. Skovsmose (Hrsg.), *Inclusive mathematics education: Research results from Brazil and Germany* (S. 607-623). Cham: Springer.
- Bitterlich, E. & Jung, J. (2017). „Wie soll das jetzt gehen?“ – Lehramtsstudierende reflektieren über ihre Erfahrungen zum Umgang mit einer vielfältigen Schülerschaft. *Neue Sächsische Lehrerzeitung*, 28 (5), 44-45.
- Bitterlich, E., Jung, J. & Schütte, M. (2017). Subjective theories of teachers in dealing with heterogeneity. *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, S. 1441-1448. Dublin.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. Competences Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3-13.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>. Zugegriffen: 3. Februar 2021.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böhm, E. T., Felbermayr, K. & Biewer, G. (2018). Zentrale Forschungsbefunde zur Inklusion in der Schule. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 143-157). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018a). Milieu als Erfahrungsraum. In S. Müller & J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu – Revisited* (S. 19-52). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2018b). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. überarb. u. erw. Aufl., S. 52-58). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. a.: UTB.
- Bohnsack, R. (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014b). Habitus, Norm, Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2014c). Documentary Method. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 217-233). Los Angeles u. a.: SAGE Publications.
- Bohnsack, R. (2013a). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzept des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013b). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 75-98). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2013c). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 241-270). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2010). Documentary Method an Group Discussion. In R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (Hrsg.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research* (S. 99-124). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, R. (2007). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180-190). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bohnsack, R., Michel, B. & Przyborski, A. (2015). Dokumentarische Bildinterpretation. In R. Bohnsack, B. Michel & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 11-33). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Typenbildung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. überarb. u. aktual. Aufl., S. 237-241). Opladen u. a.: UTB.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 9-32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (1998). Adoleszenz und Migration – Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.), *Biografieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung* (S. 260-282). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2009). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In R. Buber & H. H. Holz Müller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (2. überarb. Aufl., S. 491-506). Wiesbaden: Gabler.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010). Einleitung: Gruppendiskussionsverfahren als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. überarb. u. aktual. Aufl., S. 7-22). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bongaerts, G. (2018). Sinn. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 401-403). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Booth, T. (2011). *Wie sollen wir zusammen leben?. Inklusion als wertebezogener Rahmen für die pädagogische Praxis*. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. developing learning and participation in schools*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Zugegriffen: 17. Dezember 2020.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion. developing play, learning and participation in early years and childcare*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>. Zugegriffen: 17. Dezember 2020.
- Bourdieu, P. (2016). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (25. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2015a). *Zur Soziologie der symbolischen Form* (11. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2015b). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittingmeyer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229-242). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (2010). Verstehen. In P. Bourdieu et al., *Das Elend der Welt. Studienausgabe* (2. Aufl., S. 393-426). Opladen: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251-294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1989). Antworten auf einige Einwände. In K. Eder (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie* (S. 395-410). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. In Ders. (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 95-249). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bretländer, B. & Schildmann, U. (2011). Geschlechtersensible Inklusionsforschung vor dem Hintergrund der neuen UN-Konvention. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 39-45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kusau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63-95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchna, J. (2019). *Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus. Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>. Zugegriffen: 29. Januar 2021.

- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45-59). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J. (2013). Schule im Spannungsfeld kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Verständnis des Zusammenhang von Bildungs(miss)erfolgen und Geschlecht leisten?. In D.-T. Chwalek, M. Diaz, S. Fegter & U. Graff (Hrsg.), *Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik* (S. 23-33). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522-540.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>. Zugegriffen: 19. November 2020.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2017). Der Zukunftsvertrag für die Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. https://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/index.html. Zugegriffen: 3. Februar 2020.
- Burzan, N. (2014). Inklusion/Exklusion. In G. Endrurweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3. überarb. Aufl., S. 198-199). Stuttgart: UVK Verlagsgesellschaft.
- Christensen, G. & Tews-Vogler, K. (2018). Qualität und Planung inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 321-343). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Corsten, M. (2010). *Karl Mannheims Kultursociologie. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 639-659.
- Danz, S. (2020). Leistungsheterogenität und inklusionsorientierte Lernarrangements. Reflexion unterschiedlicher Professionsverständnisse im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In S. Danz & S. Sauter (Hrsg.), *Inklusion, Menschenrechte, Gerechtigkeit. Professionstheoretische Perspektiven* (S. 210-230). Stuttgart: Evangelischer Verlag.
- Danz, S. (2014). Anerkennung von Verletzlichkeit und Angewiesen-Sein. *Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 34 (133), 61-73.
- Dederich, M. (2017). Inklusion und Exklusion. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 69-82). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 527-536). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Degener, T. (2017). Grundlagen der Inklusion aus völkerrechtlicher Perspektive nach der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK). Vortrag von Theresia Degener auf dem 4. Deutschen Schulrechtstag am 30. Juni 2016 in Berlin. In Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V. & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.), *Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Organisation einer Schul- und Bildungsentwicklung. 4. Deutscher Schulrechtstag* (S. 11-24). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch der Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. (S. 55-74). Bonn: bpb.
- Degener, T. (2012). Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. *Kritische Justiz*, 405-419.
- Degener, T. (2010). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Grundlage für eine neue inklusive Menschenrechtstheorie. *Zeitschrift für die Vereinten Nationen*, (2), 57-63.
- Deutsche Unesco-Kommission e.V. (DUK) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. erw. Aufl.). Bonn: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf. Zugegriffen: 15. Dezember 2020.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. Hrsg. (2018). *Wie kommen die Armen zu ihrem Recht?. Zur Umsetzung sozialer Menschenrechte in der Grundsicherung*. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/wie-kommen-die-armen-zu-ihrem-recht>. Zugegriffen: 19. November 2020.
- Dietrich, F. (2019). Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 195-205). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dietrich, F. (2018). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 73-94). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Dietrich, F. (2017). Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips – Schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive?. Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 191-198). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dietrich, F. & Fricke, U. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 259-292). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dietrich, F. & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26-47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-160.
- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Durkheim, É. (1977). *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *DDS – Die deutsche Schule*, 102 (2), 115-129.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In E. Daniels & P. Gardner (Hrsg.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (S. 36-53). London: Routledge.
- Egger, M. & Tegge, D. (2017). Inklusion und Steuerung im Bildungssystem. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 56-80). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 13-33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2020). Differenzpraktiken und Otherringprozesse in inklusiven Unterrichtsettings mit Schulassistenten. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 139-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Ehrenberg, K. & Lücke, M. (2017). „Der hat immer ‚ne zweite Mutter bei sich“ – Peerkontakte bei Schulassistenten aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (1), 34-45.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Elseberg, A. & Wagener, B. (2017). Leistungslogiken und Adressierungen im integrativen Fachunterricht. Videoanalysen zur Herstellung und Bearbeitung von Differenz in der Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (5-6), 18-24.
- Endreß, M. (2019). Karl Mannheim und die Kulturosoziologie. In S. Moebius, F. Nungesser & K. Scherke (Hrsg.), *Handbuch Kulturosoziologie. Band 1: Begriffe – Kontexte – Perspektiven – Autor_innen* (S. 567-576). Wiesbaden: Springer VS.
- Engler, S. (2013). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzept des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 247-260). Wiesbaden: Springer VS.
- Engler, S. (2004). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 222-233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Europäische Union. (2019). *Smarter, greener, more inclusive?. Indicators to support the Europe 2020 Strategy. 2019 edition*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10155585/KS-04-19-559-EN-N.pdf/b8528d01-4f4f-9c1e-4cd4-86c2328559de?τ=1570181425000>. Zugriffen: 18. Januar 2021.
- Falkenstörfer, S. (2020). *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart. Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Farzin, S. (2006). *Inklusion Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld: transcript.
- Feuser, G. (2018). Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 111-125). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Feyrer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Rebnegger, H., Niedermair, 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://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf. Zugriffen: 21. Mai 2021.
- Foucault, M. (2020). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (18. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Freisel, L. (2007). Das Gymnasium im Wandel – Einführung in seine Geschichte. In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 51-67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fremuth, M. L. (2019). *Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente* (Sonderausgabe für die bpb.). Bonn: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography?. Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25-39). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Fuchs, P. (2016). Inklusion/Exklusion – theoretische Präzisierungen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 397-401). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Witterschlick u. a.: Verlag Marg. Wehle.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellungen zu Inklusion?. Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 54-66.
- Geißler, K. A. (2016). *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte* (11. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Gehde, H. & Köhler, S.-M. (2016). Gymnasialer Lehrerberuf im Vergleich – Kontrastierung der beiden Fallbeispiele. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zu Inklusion* (S. 183-186). Münster: MV Wissenschaft.
- Gentile, G.-C. (2010). Die Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode als „Schlüssel“ zu selbst-referenziellen Kommunikationssystemen?. Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Vignetten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11 (3). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/19233>. Zugegriffen: 07. Juni 2022.
- Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gercke, M. (2018). „Das fand ich befremdlich für mich als Lehrperson.“ – Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 207-223). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion?. Ein Diskussions- und Positionsaufsatz zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 17-39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Haag, H. (2018). *Im Dialog über die Vergangenheit. Soziales Gedächtnis, Erinnern und Vergessen – Memory Studies*. Wiesbaden: Springer VS.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 11-24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hansen, C. (2016). Inklusive Schulentwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 194-199). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hansen, G. (2003). Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik. In I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz & G. Schmidt (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich?. Blickwinkel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik* (S. 59-73). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Hänsel, D. (2005). Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 101-115.
- Härle, G. & Busse, B. (2018). Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung. *heiEDUCATION*, (1/2), 9-46.
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 69-79). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23>. Zugegriffen: 07. Juni 2022.

- Heimbach-Steins, M. (2009). Einführung: Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze. In M. Heimbach-Steins, G. Kruijff & A. B. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 13-25). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.) (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U., Ostertag, C. & Wilfert de Icaza, K. (2016). Qualität inklusiver Schulentwicklung. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem: Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 87-106). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit?. Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235-255). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (3), 58-71.
- Heinrich, M. & Köhler, S.-M. (2019). Schulreform als Transformationsdruck für den Habitus?. Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus im Spannungsfeld von Selektion und Inklusion. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 213-234). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster u. a.: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020). Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch befor-schen – zur Einführung in den Band. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 9-25). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hericks, U. & Lang, R. (2020). Wie man im Fachlichen professionell wird?. Reflexionen zur Lehrerbildung. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimme der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 117-136). Ferdinand Schöningh.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivwechsel?. Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255-270). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hermes, G. (2015). Mehrdimensionale Diskriminierung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch der Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 253-268). Bonn: bpb.
- Herrle, M. (2013). *Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Verfügbarkeitsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Herzmann, P. & Rabenstein, K. (2020). Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung, Erziehungswissenschaftliche Fokussierungen. In A. V. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 1-14.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_37-1. Zugegriffen: 14. Juni 2022.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33-68). Münster u. a.: Waxmann.
- Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie* (5. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Alfred Körner Verlag.
- Hilpert, W., Meyer, D. & Lindmeier, B. (2020). Einleitung. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 8-20). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!?. Oder doch deren Ende??. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5), 171-179.
- Hinz, A. (2006). Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 97-99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (o.S.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <http://bidok.uibk.ac.at/library/tagungsband-hinz-verstaendnis.html#idm862>. Zugegriffen: 15. Dezember 2020.
- Hinz, A. (2003). Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpädagogik und Sonderpädagogik?. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 48 (4), 330-347.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung??. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Hinz, A. & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung?. Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (1), 36-47.
- Hinzke, J.-H. (2018a). Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 68-82). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Hinzke, J.-H. (2018b). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (3), 170-191.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017). Un/doing differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7-26). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hirschberg, M. & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39-52). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 310-320.
- Hoffmann, T. (2018). Leistungsfähigkeit und Leistungsgerechtigkeit aus behinderten- und inklusionspädagogischer Perspektive. In T. Sansour, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (S. 70-80). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hummrich, M. (2017). Inklusion und Exklusion. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 261-274). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Hunold, M. (2019). Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung. *Jahrbuch dokumentarische Methode*, (1), 67-91.
- Imholz, S. & Lindmeier, C. (2018). „Un/doing Differences“ – ein analytischer Rahmen für die rekonstruktive Inklusionsforschung. In E. Feyrer, W. Prammer, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 157-161). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jantzen, W. (2012). Behindertenpädagogik in Zeiten der Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 51 (1), 35-53.
- Jantzen, W. (1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie*. Weinheim u. a.: Beltz.

- Jötten, S. & Tams, C.J. (2012). Die Charta der Vereinten Nationen und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 116-122). Stuttgart u. a.: Springer VS.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*innen werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kaiser, G., Bremerich-Vos, A. & König, J. (2020). Professionswissen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 811-818). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kaiser, G. & König, J. (2019). Competence Measurement in (Mathematics) Teacher Education and Beyond: Implications for Policy. *Higher Education Policy*, 32, 597-615.
- Kaiser, M. & Pfahl, L. (2020). Ableism und Verletzlichkeit. Überlegungen zur ‚Erfindung neuer Formen von Subjektivität‘. In P. Fuchs, S. Köbsell, D. Brehme & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 96-102). Weinheim u. a.: Beltz.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. & Welker, A. (2018). Focus Group Research and/in Figured Worlds. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. Aufl., S. 692-716). Los Angeles u. a.: SAGE Publications.
- Kastl, J.M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2. überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kastl, J.M. (2013). Inklusion und Integration. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik* (S. 133-152). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kastl, J.M. (2012). Inklusion und Integration. Ist „Inklusion“ Menschenrecht oder eine pädagogische Ideologie?. Soziologische Thesen. *Lehren & Lernen*, 38 (12), 4-9.
- Kastrup, V., Pape, O. & Vogel-Deutsch, P. (2017). Inklusiv – gut und gesund! Herausforderungen und Lösungen für moderne Grundschulen am Beispiel der Hans-Christian-Andersen-Grundschule in Deutschland. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 95-105). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19-32). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kettler, D., Meja, V., Stehr, N. & Mannheim, K. (1980). Karl Mannheims frühe kultursoziologische Arbeiten. In Ders. (Hrsg.), *Strukturen des Denkens* (S. 9-31). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kiuppis, F. (2016). From special education, via integration, to inclusion: continuity and change in UNESCO's agenda setting. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (3), 28-33.
- Klafki, W. (1974). Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In A. Gehlen & M. Müller, *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium* (S. 73-110). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kleeberg-Niepage, A., Ladewig, M., Marx, M.-T. & Perzy, A. (2021). Was heißt denn hier Inklusion?. Eien diskursanalytische Untersuchung der Beitragstitel von fünf Fachzeitschriften im Zeitraum 2006 bis 2018 und ihre Bedeutung für die Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 112-122.
- Kleemann, F., Krähne, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. korrig. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schule. <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/inklusion/inklusion-lehrerinnen-und-lehrer/gutachten>. Zugegriffen: 11. Februar 2021.
- Köbsell, S. (2015). Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 116-128). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koch, B. & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld* (S. 97-139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, K. (2015). Ausgewählte Empfehlungen der Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“ und Konsequenzen für die universitäre Lehramtsausbildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 149-164). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Knoblauch, H. (2014). *Wissenssoziologie* (3. Aufl.). Konstanz u. a.: UVK Verlagsgesellschaft.
- Knoblauch, H. (1996). Einleitung: Kommunikative Lebenswelten und die Ethnographie einer „geschwätzigen Gesellschaft“. In H. Knoblauch (Hrsg.), *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft* (S. 7-27). Konstanz: UVK Uni-Verl. Konstanz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-7075>. Zugegriffen: 8. April 2020.

- Köller, O. (2007). Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen: Welche Pädagogik braucht das Gymnasium?. In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 13-36). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163-171). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- König, O. & Schattenhofer, K. (2012). *Einführung in die Gruppendynamik* (6. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Košínár, J. (2019). Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 235-259). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Krämer, P., Przibilla, B. & Grosche, M. (2016). Woran erkennt man schulische Inklusion?. Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. *Heilpädagogische Forschung*, 42 (2), 83-95.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2013). *Habitus* (5. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Kramer, R.-T. (2013). „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 14 (1), 13-32.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu?. Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019a). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-99). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019b). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 9-23). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019c). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2017). Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven (S. 1-22). *Unveröffentlichtes Manuskript*. <https://wems.itz.uni-halle.de/download.php?down=52338&elem=3217243&func=oe fhllu954a5ts9ujr416mn5p62nlto>. Zugegriffen: 30. Mai 2021.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In M. Kil, R. Burtcher, E. J. Ditschek, M. Kronauer & K.-E. Ackermann (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17-25). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24-58). Bielefeld: Bertelsmann Verlag. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2626/pdf/Kronauer_Inklusion_Exklusion_historische_begriffliche_Annaeherung_2010_D_A.pdf. Zugegriffen: 8. April 2020.
- Kronauer, M. (2006). „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse: Vorschläge für eine anstehende Debatte. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilband 1 und 2* (S. 4179-4190). Frankfurt a. M.: Campus Verlag. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/18786>. Zugegriffen: 17. Januar 2021.
- Kubiak, D. (2018). Der Fall „Ostdeutschland“. „Einheitsfiktion“ als Herausforderung für die Integration am Fallbeispiel der Ost-West-Differenz. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 12 (1), 25-42.
- Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wolfspflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlmann, C., Mogge-Grotjahn, H. & Balz, H.-J. (2018). *Soziale Inklusion. Theorien, Methoden, Kontroversen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2020). *Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 223 – Februar 2020. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009-2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf. Zugegriffen: 9. Juni 2022.
- Kultusministerkonferenz (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.04.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugegriffen: 21. Mai 2021.
- Kultusministerkonferenz (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Zugegriffen: 08. Juni 2022.

- Kultusministerkonferenz (2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf. Zugegriffen: 28. Mai 2021.
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. Zugegriffen: 27. Mai 2021.
- Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. Zugegriffen: 21. Mai 2021.
- Kunze, A. (2011). *Bildung als Freiheitsrecht – eine Kritik des neueren sozialethischen Bildungsdiskurses*. Deutscher Kongress für Philosophie, 11.-15. September 2011, München. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/12476/>. Zugegriffen: 08. Juni 2022.
- Kuster, T. (2021). *Widerstand als Waffe. Noam Chomsky und die Rolle des Intellektuellen*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 14-53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: UTB.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). Gruppendiskussion. In Ders. (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (6. überarb. Aufl., S. 384-446). Weinheim u. a.: Beltz.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27-48). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Langenohl, A. (2008). Die Schule als Organisation. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2* (S. 817-833). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langner, A. & Mannewitz, K. (2017). Inklusion und Exklusion im sozialen Raum. *Zeitschrift für Inklusion*, 1 (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/438>. Zugegriffen: 15. Januar 2021.
- Laubner, M. (2020). Das Gymnasium in Inklusionsdiskursen. Eine diskursanalytische Skizze zu Normalitätskonstruktionen Studierender des gymnasialen Lehramts. In K. Rabenstein, T. C. Stubbe & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden* (S. 107-159). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Laubner, M. & Lindmeier, C. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neuen empirischen Studien zur ersten, universitären Phase. *Sonderpädagogische Förderung heute*. 1. Beiheft Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung, 154-201.
- Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (2013). Pierre Bourdieus Konzept des Habitus. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzept des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 13-41). Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhard, T., Košinar, J. & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leuders, T. & Prediger, S. (2017). *Flexibel differenzieren und fokussiert fördern im Mathematikunterricht* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Lewin, K. (1982). Anwendungen der Feldtheorie. In C.-F. Graumann (Hrsg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe. Band 4* (S. 157-314). Bern u. a.: Verlag Hans Huber.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology. Principle and Practice*. Los Angeles u. a.: SAGE Publications.
- Lichtblau, K. (1995). Seinsverbundenheit, Seinsgebundenheit. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 9: Se-Sp* (S. 261-263). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Liebsch, K. (2016). Identität und Habitus. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (9. Aufl., S. 79-97). Wiesbaden: Springer VS.
- Lindemann, H. (2018). Visuelle Darstellungsformen und historische Einordnung der Inklusion – eine kritische Analyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 60, 560-568.
- Lindmeier, B. (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*. 1. Beiheft Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung, 51-77.
- Lindmeier, B. (2015). Professionstheoretische Hinweise für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung im sonderpädagogischen Lehramt. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 133-143). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lindmeier, B. (2003). Von der Integration in die Gemeinde zur inklusiven Gemeinde – Begriffswechsel oder Neuformulierung der Zielsetzung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 48 (4), 348-364.

- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B. & Lücke, M. (2021). Die Veränderung des Konzepts der Bildungsamkeit sog. geistig beeinträchtigter Kinder in seiner Bedeutung für Inklusions- und Exklusionsprozesse. In M. Vogt, M.-A. Boger & P. Bühler (Hrsg.), *Inklusion als Chiffre?. Bildungshistorische Analysen und Reflexionen* (S. 40-49). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lindmeier, C. (2020). Didaktik der inklusiven Jugend- und Erwachsenenbildung. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 150-168). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lindmeier, C. (2019a). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2019b). Differenz – Othering – sonderpädagogischer Bildungsbedarf. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (3), 291-301.
- Lindmeier, C. (2016). Das aktuelle Thema: Inklusion und Differenz. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (4), 344-345.
- Lindmeier, C. (2015). Herausforderungen einer inklusionsorientierten Erneuerung der deutschen Lehrer*innenbildung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 112-132). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lindmeier, C. (2014). Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der deutschen Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (3), 84-97.
- Lindmeier, C. (2008). Inklusive Bildung als Menschenrecht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53 (4), 354-374.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 267-281). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2015). Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungskurses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 51 (26), 43-51.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2019). Inklusion. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 586-596). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7-16.
- Lohrenscheid, C. (2020). Das Recht auf Bildung im permanenten Krisenzustand. Zur globalen Bildungssituation. *APuZ*, 70 (51), 4-8.
- Lohrenscheid, C. (2007). Die UN_Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In B. Overwien & A. Prengel (Hrsg.), *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland* (S. 34-50). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Band 5*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lorenz, J., Peperkorn, M. & Schäffer, M. (2020). Forschungsstand – Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion im deutschsprachigen Raum. In K. Rabenstein, T. C. Stubbe & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden* (S. 35-52). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Lorenz, J., Stubbe, T. C., Krieg, M. & Renfel, K. J. (2020). Einstellungen und Erwartungen von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion. Befunde einer quantitativen Befragung an den Standorten Göttingen, Braunschweig und Hannover. In K. Rabenstein, T. C. Stubbe & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden* (S. 77-105). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Löser, J. & Werning, R. (2015). Inklusion, allgegenwärtig, kontrovers, diffus?. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17-24.
- Lücke, Martin (2015). Inklusion und Geschichtsdidaktik. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 197-206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lücke, Mia (2021). Differenzpraktiken als Hegemoniepraktiken Lehramtsstudierender und deren Bedeutung für inklusionsbezogene Orientierungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66 (2), 171-181.
- Lücke, Mia (2020a). Differenzpraktiken Sonderpädagogikstudierender als Beurteilungspraktiken der Bildbarkeit (geistig) behinderter Schülerinnen und Schüler. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 246-250). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lücke, Mia (2020b). Mathematikbezogene Orientierungen Studierender mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik. In H.-S. Siller, W. Weigel & J. F. Wörlner (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2020* (S. 613-616). Münster: WTM-Verlag. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/39558/1/BzMu2020_LUECKE-id266.pdf. Zugriffen: 26. Februar 2021.
- Lücke, Mia & Lindmeier, B. (2019). Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen* (S. 57-64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Lücke, Mia & Peters, J. (2019). Das Erfahren von Anerkennung durch interprofessionelle Kooperation Lehramtsstudierender im Fachpraktikum Mathematik. In C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung* (S. 237-245). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S. & Serke, B. (2015). Deutungsmuster von Lehrkräften in Bezug auf die handlungsleitenden Prinzipien eines entwicklungsförderlichen Unterrichts – Ergebnisse von Gruppendiskussionen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 224-240). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 203-212). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerverprofessionalisierung für eine inklusive Schule. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 101-116). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die deutsche Schule*, 110 (2), 109-123.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S. & Werning, R. (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 9-58). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Luhmann, N. (2018). Inklusion und Exklusion. In Ders., *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (4. Aufl., S. 239-266). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband (Kapitel 4-5)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Gesellschaftsstruktur und Semantik Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 9-40.
- Maasen, S. (2012). *Wissenssoziologie* (3. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Machold, C. & Diehm, I. (2017). (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisationspezifika und Ungleichheitsrelevanz. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 307-320). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Mannheim, K. (2015). *Ideologie und Utopie* (9. erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Mannheim, K. (1984). *Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1982). Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen. In V. Meja & N. Stehr (Hrsg.), *Der Streit um die Wissenssoziologie. Erster Band. Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie* (S. 325-370). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980a). Über die Eigenart kultursoziologischer Erkenntnis. In Ders. (Hrsg.), *Strukturen des Denkens* (S. 33-154). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980b). Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In Ders. (Hrsg.), *Strukturen des Denkens* (S. 155-322). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1970a). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ders. (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (2. Aufl., S. 91-154). Neuwied am Rhein u. a.: Hermann Luchterhand Verlag.
- Mannheim, K. (1970b). Das Problem der Soziologie des Wissens. In Ders. (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (2. Aufl., S. 308-387). Neuwied am Rhein u. a.: Hermann Luchterhand Verlag.
- Mannheim, K. (1970c). Das Problem der Generation. In Ders. (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (2. Aufl., S. 509-565). Neuwied am Rhein u. a.: Hermann Luchterhand Verlag.
- Marshall, T. H. (1992). *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt u. a.: Campus Verlag. https://www.uzh.ch/cmsssl/suz/dam/jcr:59480476-ab13-4238-9862-67fde37b6d1d/02%20Marshall-Burgerrechte_und_soziale_Klassen.pdf. Zugegriffen: 17. Januar 2021.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 11-24). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion* (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277>. Zugegriffen: 29. Januar 2021.
- Maskos, R. (2011). „Bist Du behindert oder was?!“. *Behinderung, Ableism und souveräne Bürger_innen*. Hamburg. https://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/maskos_14122011.pdf. Zugegriffen: 29. Januar 2020.
- Maskos, R. (2010). Was heißt Ableism?. Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. *arranca!*, 43. <http://bidok.uibk.ac.at/library/maskos-ableism.html>. Zugegriffen: 29. Januar 2021.
- Mastronardi, P. (2017). Menschenrechte und Diskurs – Reflexionen über einen Begründungszusammenhang. In K. Seelmann (Hrsg.), *Menschenrechte. Begründung – Universalisierbarkeit – Genese* (S. 69-101). Berlin u. a.: de Gruyter.
- Mecheril, P. & Rose, N. (2014). Die Bildung der Anderen. Ein subjektivertheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 130-152). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Meidinger, H.-P. (2012). Zwischen Qualität und Quantität – wird das Gymnasium zum Opfer des eigenen Erfolgs?. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 16-28). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mensching, A. & Vogd, W. (2013). Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 320-336). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Merl, T. (2019a). *Inklusion und Differenz. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Merl, T. (2019b). Was man können muss. Empirische Rekonstruktionen zum Ableismus eines vermeintlich inklusiven Unterrichts. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54 (3), 265-276.
- Merz-Atalik, K. (2014). Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meuser, M. (2013). Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 223-239). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meuser, M. (1999). Subjektive Perspektiven, habituelle Dispositionen und konjunktive Erfahrungen. Wissenssoziologie zwischen Schütz, Bourdieu und Mannheim. In R. Hitzler, J. Reichertz & N. Schröer (Hrsg.), *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation* (S. 121-146). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 146-159.
- Meyer, D. (2019). *Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meyer, D. & Lücke, M. (2018). Gemeinsam Lernen: Komponenten des Bürgerbewusstseins in einer inklusiven Lerngruppe. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (4), 358-371.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2005). Die globale Institutionalisierung der Bildung. In J. Meyer, *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (S. 212-234). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 10, 36-43.
- Mihajlovic, C. (2018). Ansprüche an ein inklusives Kerncurriculum. Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel Finnlands. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (4), 46-53.
- Mittelsraß, J. (2001). *Wissen und Grenzen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups As Qualitative Research* (2. Aufl.). Newbury Park u. a.: SAGE Publications.
- Moser, V. (2019). Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In N. McElvany, W. Bos, G. H. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft-handeln. Dortmund Symposium der Empirischen Bildungsforschung* (S. 87-103). Münster u. a.: Waxmann.
- Moser, V. (2017a). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 15-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (2017b). Organisation – soziologische Grundlagen einer Theorie der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 81-97). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (2016). Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft, 7-13.
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders leben und lernen* (S. 124-143). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

- Motzke, K. (2014). *Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilftätigkeit“ aus professionssoziologischer Perspektive*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Müller, A. (2012). Soziale Exklusion. In F. Eckardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 421-447). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Müller, B. (2009). *Wissen managen in formal organisierten Sozialsystemen. Der Einfluss von Erwartungsstrukturen auf die Wissensretention aus systemtheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Gabler.
- Muñoz, V. (2007). *UMSETZUNG DER RESOLUTION 60/251 DER GENERALVERSAMMLUNG VOM 15. MÄRZ 2006 MIT DEM TITEL „MENSCHENRECHTSRAT“: Das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Bericht des Sonderberichterstatters über das Recht auf Bildung*. <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/a-hrc-4-29.pdf>. Zugriffen: 4. Januar 2021.
- Nassehi, A. (1997). *Inklusion, Exklusion – Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Naujok, N., Brandt, B. & Krummheuer, G. (2008). Interaktion im Unterricht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchges. u. erw. Aufl., S. 779-799). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 295-323). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Lehrkräften in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_kitaleitung_als_schlüsselposition_2016.pdf. Zugriffen: 1. Juli 2020.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3-28). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Neun, O. (2015). Zwei Ansätze der Soziologie der Soziologie: Karl Mannheim und Pierre Bourdieu im Vergleich. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 4, 373-390.
- Neuweg, G.H. (2020). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 764-769). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Niestradt, F. & Ricken, N. (2014). Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 99-124). Wiesbaden: Springer VS.
- Nießen, M. (1977). *Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Nohl, A.-M. (2018a). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15-29). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2018b). Komparative Analyse. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. überarb. u. erw. Aufl., S. 130-131). Opladen u. a.: UTB.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 271-293). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. (4. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), 61-74.
- Nohl, A.-M. (2001). *Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. Living with uncertainty*. Abingdon: Routledge.
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of Difference and the Identification of Special Educational Needs/Disability: International Perspectives. *British Educational Research Journal*, 35 (3), 447-467.
- Norwich, B. (2008a). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 287-304.
- Norwich, B. (2008b). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and futures directions*. London u. a.: Routledge.

- Oermann, L. (2006). *Mitwirkung in Werkstätten für behinderte Menschen: Eine Bestandsaufnahme*. Hannover: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Operetti, R., Walker, Z. & Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education. Two Volume Set* (S. 149-169). Los Angeles u. a.: SAGE Publications.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2020). Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews. *Jahrbuch dokumentarische Methode*, (2-3), 119-142.
- Panofsky, E. (1920). Der Begriff des Kunstwillens. *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, 14, 321-339.
- Philippi, J. (2008). *Einführung in die generative Grammatik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Picard, T. (2011). Gymnasium. In M. Maaser & G. Walther (Hrsg.), *Bildung, Ziele und Formen. Traditionen und Systeme. Medien und Akteure* (S. 299-309). Stuttgart u. a.: Springer.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Powell, J. J. W. (2016). Neo-Institutionalismus. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 680-684). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Powell, J. J. W. (2009). Von schulischer Exklusion zur Inklusion?. Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 213-232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Powell, J. J. W. & Wagner, S. J. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 177-199). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2* (S. 33-56). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Prenzel, A. (2017). Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-systematische Annäherung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 29-46). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93-107). Opladen: Leske + Budrich.
- Preuß, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, A. (2018). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin u. a.: de Gruyter Oldenbourg.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436-448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. erw. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Puhr, K. (2009). *Inklusion und Exklusion im Kontext prekärer Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen. Biografische Portraits*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raab, J. (2008). *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rabenstein, K., Horn, K.-P., Keßler, C. I. & Stubbe, T. C. (2020). Inklusion als Herausforderung für das Gymnasium. Zur Einleitung in das Thema und in den Band. In K. Rabenstein, T. C. Stubbe & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium. Studien zur Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden* (S. 7-33). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

- Rabenstein, K., Laubner, M. & Schäffer, M. (2020). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für die diskursanalytische Ethnographie. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität* (S. 187-208). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 668-690.
- Rabenstein, K., Schäffer, M., Gerlach, J. M. & Steinwand, J. (2017). Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnografischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 265-276). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Rabl, C. (2014). *Partiale Perspektiven. Zur Reformulierung eines bildenden Umgangs mit Wissen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Radicke, C., Peperkorn, M. & Horn, K.-P. (2020). Inklusion an Gymnasien im Urteil von Gymnasiallehrkräften – Legitimationsmuster zwischen Zustimmung und Abwehr. In K. Rabenstein, T. C. Stubbe & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden* (S. 53-75). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Radtke, F.-O. (2007). Segregation im deutschen Schulsystem. In W.-D. Bukow, C. Nikodem, E. Schulze & E. Yildiz (Hrsg.), *Was heißt hier Parallelgesellschaft?. Zum Umgang mit Differenzen* (S. 201-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauh, B. (2016). Melancholische Anmerkungen zu archaischen Zügen des sonderpädagogischen Inklusionsdiskurses. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung* (S. 207-218). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reckwitz, A. (2010). Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In M. Wohlrab-Sahar (Hrsg.), *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen* (S. 179-205). Wiesbaden: Springer VS.
- Reiser, H. (2003). Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden?. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 48 (4), 305-312.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reitz, S. & Rudolf, B. (2014). *Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Renzl, B. (2003). *Wissensbasierte Interaktion. Selbst-evolvierende Wissensströme in Unternehmen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43-60). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2007). Differenz – Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 56-69). Stuttgart u. a.: Springer.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25-45). Bielefeld: transcript.
- Riecke-Baulecke, T. & Rix, A. (2018). Qualität und Planung inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 102-128). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Riegel, C. (2016). *Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2019). Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung. Disziplinübergreifendes Seminar-konzept für Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung. *beiEDUCATION*, (4), 9-23.
- Rommelsbacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus?. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 25-38). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Rother, P. & Buchna, J. (2020). Bildungsbenachteiligung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 379-389). Wiesbaden: Springer VS.
- Rübben, R. K. (2021). *Inklusion als berufsbiografisch bedeutsames Ereignis?. Identitätentwicklung bei erfahrenen Gymnasiallehrkräften*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Rürup, M. (2016). Educational Governance. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 684-689). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rürup, M. (2012). Inklusive Bildung als Reformherausforderung, Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74>. Zugriffen 07.Juni 2022.
- Sander, A. (2003). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 48 (4), 313-329.
- Sandhu, S. (2012). *Public Relations und Legitimität. Der Beitrag des organisationalen Neo-Institutionalismus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schäfer, A. (2018). Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit. In T. Sansour, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (S. 11-56). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 101-107). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2015). Bildlichkeit und Organisation. Die mediale Selbstdarstellung der Piratenpartei als Ausdruck ihres organisationskulturellen Milieus. In R. Bohnsack, B. Michel & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 37-56). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schaumburg, M., Walter, S. & Hashagen, U. (2019). Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion?. Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. *Qualifizierung Inklusion*, 1 (1). https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20934/pdf/Schaumburg_Walter_2019_1_QfI_Was_verstehen_Lehramtsstudierende.pdf. Zugriffen: 24. Mai 2021.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schimank, U. (2018). Leistung und Meritokratie in der Moderne. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 19-42). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schlobinski, P. (2003). *Grammatikmodelle. Positionen und Perspektiven*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2011). Typologien. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), 23-35.
- Scholz, M. & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (1), 53-67.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Erhebungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echerhoff, *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. überarb. Aufl., S. 222-244). Berlin u. a.: Springer-Verlag.
- Schreyögg, G. & Geiger, D. (2001). *Kann implizites Wissen Wissen sein?. Vorschläge zur Neuorientierung von Wissensmanagement*. Berlin: FU Berlin. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/19038/14_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Zugriffen: 22. März 2021.
- Schröck, N. (2009). *Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröter-Brickwedde, A. S. (2019). *Macht, Norm und Normalitätskonstruktionen in Bildungszusammenhängen. Selbstverortung von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Differenzlinie Dis/Ability*. Dortmund: TU Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/38513/1/Dissertation_Schröter.pdf. Zugriffen: 26. Mai 2021.
- Schuhmann, B. (2007). *„Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumsfalle“*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schulz, L. (2018). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 344-367). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Schulze, M. (2011). Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 11-25). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schürte, J. D. (2012). Soziale Inklusion und Exklusion: Norm, Zustandsbeschreibung und Handlungsoption. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 104-121). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Verlag von Julius Springer.
- Schützeichel, R. (2012). Wissenssoziologie. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhard & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 17-26). Wiesbaden: Springer VS.

- Schwohl, J. & Sturm, T. (2010). Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Eine Einführung. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung* (S. 13-26). Bielefeld: transcript.
- Seitz, S. & Weigand, G. (2019). Warum eine inklusive Schule eine leistungsförderliche Schule ist. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 223-230). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Serke, B., Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S., Pazen, C. & Wild, E. (2015). Gelingensbedingungen der sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Grundschulklassen – ausgewählte Ergebnisse von Gruppendiskussionen in Lehrerkollegien. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 253-268). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Siegert, K. (2021). *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Simmel, G. (2018). Über räumliche Projektionen sozialer Formen. In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (9. Aufl., S. 304-316). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sotzek, J. (2020). Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm. *Jahrbuch dokumentarische Methode*, (2-3), 153-180.
- Stehr, J. (2007). Normierungs- und Normalisierungsschübe – Zur Aktualität des Foucaultschen Disziplinbegriffes. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 29-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie* (2. erw. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>. Zugegriffen: 07. Juni 2022.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29-42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36-48). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Streblow-Poser, C. (2020). Emotionen und Praxeologische Wissenssoziologie. Replik zum Beitrag von Julia Sotzek. *Jahrbuch dokumentarische Methode*, (2-3), 181-190.
- Strojanov, K. (2015). Leistung im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 135-150). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sturm, T. (2021). Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule – Ein transnationaler Vergleich unterrichtlicher Praxen. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 407-422). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, T. (2018a). (Leistungs-)Differenzen in Schule und Unterricht aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 51-66). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Sturm, T. (2018b). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251-265). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, T. (2016). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321>. Zugegriffen: 07. Juni 2022.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26, 25-32.
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 131-146.
- Sturm, T. (2010). Steuergruppen von Schulnetzwerken: Gestaltungsmöglichkeiten durch Distinktionen in Erweiterungsprozessen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11 (3). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/19214>. Zugegriffen: 07. Juni 2022.
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe I. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581-596). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft, 75-89.

- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). „Leistungsdifferenzen“ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2), 231-248.
- Suderland, M. (2014). Hysteresis (hystérésis). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 127-129). Stuttgart u. a.: Springer.
- Sun, X., Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2020). Kooperation von Lehramtsstudierenden bei der gemeinsamen Diagnose im Naturwissenschaftlichen Unterricht. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, B. Ehl & C. Jansen (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 219-224). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tan, A. E. & Gebhardt, M. (2018). Inklusive Schulentwicklung organisieren. Anstöße für den Prozess der inklusiven Schulentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (11), 517-525.
- Tenorth, H.-E. (2018). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 59-77). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!?. Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 17-29). Oberhausen: Athena.
- Tenorth, H.-E. (2008). Das Gymnasium – Leitinstitution des deutschen Bildungswesens. *Engagement*, (3), 252-263.
- Tenorth, H.-E. (2006). Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte* (S. 497-520). München: Oldenbourg.
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *DDS – Die deutsche Schule*, 106 (4), 300-323.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202-224.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaous & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Streese, B. (Hrsg.) (2017). *Leistung inklusive?. Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Göteborg. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf. Zugriffen: 30. November 2020.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ullrich, C. G. & Schiek, D. (2014). Gruppendiskussionen in Internetforen. Zur Methodologie eines neuen qualitativen Erhebungsinstruments. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 459-474. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0279-0>. Zugriffen: 08. Juni 2022.
- Unesco (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf. Zugriffen: 05. Oktober 2021.
- van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vereinte Nationen (1948). *Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>. Zugriffen: 2. März 2021.
- von Below, S. (2017). Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. aktual. u. überarb. Aufl., S. 151-177). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- von Rosenberg, F. (2014). Schülerhabitus und Habitustransformation. Peergroup als Potentiale für Bildungsprozesse. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 275-290). Wiesbaden: Springer VS.
- von Rosenberg, F. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017). Leistungsdifferenzen im ‚inklusive‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. *Zeitschrift für Inklusion*, 1 (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439>. Zugriffen: 07. Juni 2022.
- Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischtem Unterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Wagner-Willi, M. (2013). Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 133-155). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32>. Zugegriffen: 07. Juni 2022.
- Waldschmidt, A. (2007). Die Macht der Normalität: Mit Foucault „(Nicht-)Behinderung“ neu denken. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 119-133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 141-158). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wälti, B., Schütte, M. & Friesen, R.-A. (2020). *Mathematik kooperativ spielen, üben, begreifen. Lernumgebungen für heterogene Gruppen (Schwerpunkt 3. bis 5. Schuljahr)*. Hannover: Klettin Verbindung mit Kallmeyer.
- Wansing, G. (2016). Inklusion soziologisch: Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. erw. und überarb. Aufl., S. 133-136). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Wenzel, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601-623.
- Werning, R. (2013). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 51-63). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. & Lichtblau, M. (2020). Schulische Inklusion in den Bundesländern. Bildungspolitische Entscheidungen und Quoten im Vergleich. *Pädagogik*, 72 (4), 43-47.
- Werning, R. & Thoms, S. (2004). Anmerkungen zur Entwicklung der schulischen Inklusion in Niedersachsen. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/415>. Zugegriffen: 07. Juni 2022.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8-37.
- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 129-139). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Wimmer, B. & Altrichter, H. (2017). Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 207-221). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wocken, H. (2020). Inklusive Schule. Annäherung an den Begriff Inklusion. In Ders., *Die Zähmung der Inklusion. Separation integriert Inklusion* (S. 9-52). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Wocken, H. (2015). Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84 (2), 100-112.
- Wocken, H. (2012). Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte!. Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81>. Zugegriffen: 21. Dezember 2020.
- Wocken, H. (2011a). Was ist inklusiver Unterricht?. Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. Teil II (Fortsetzung von Heft 4/2010). *Gemeinsam Leben*, (1), 41-49.
- Wocken, H. (2011b). Was ist inklusiver Unterricht?. Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. Teil III (Fortsetzung von Heft 1/2011). *Gemeinsam Leben*, (2), 105-111.
- Wocken, H. (2010). Was ist inklusiver Unterricht?. Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. *Gemeinsam Leben*, (4), 203-208.

- Yildiz, E. (2011). Migration als Ressource: Vom hegemonialen Diskurs zu einem diversitätsbewussten Blick. In S. Sting & V. Wakouing (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität* (S. 33-43). Wien u. a.: LIT Verlag.
- Yildiz, S. (2015). Inklusion!?. Was ist daran wahr?. *Erziehungswissenschaft*, 51 (26), 53-60.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zembylas, T. (2020). Plurale Wissensformen in diversen Kunstwelten. In G. H. Neuweg, R. Hermkes & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 65-85). Bielefeld: wbv Publikation.
- Ziegler, C., Richter, D. & Hollenbach-Biele, N. (2016). Inklusive und nicht inklusive Schulen im Vergleich. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen!. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 67-81). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ziemen, K. (2016). Inklusion und diagnostisches Handeln. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 39-48). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Adressat*innenkreise von Inklusion 16

Abb. 2: Modell der trilemmatischen Inklusion 47

Abb. 3: Anforderungen der Realisierung schulischer Inklusion an das Schulsystem
(eigene Darstellung) 51

Abb. 4: Drei Dimensionen des Sinns nach Mannheim 67

Abb. 5: Darstellung des konjunktiven Erfahrungsraums im weiteren Sinn nach Bohnsack 81

Abb. 6: Übersicht der verwendeten Begrifflichkeiten in Anlehnung an die Darstellung des
Handlungsmodells der praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack 86

Abb. 7: Darstellung der Mehrdimensionalität des konjunktiven Erfahrungsraums einer Gruppe
in Anlehnung an Bohnsack 128

Abb. 8: Darstellung der Relationen der einzelnen Typiken zu der Basistypik in Anlehnung
an Bohnsack 129

Abb. 9: Vergleichsdimensionen der sinngenetischen Interpretation (eigene Darstellung) 272

Abb. 10: Darstellung der Folgen von Passung bzw. Nicht-Passung universitärer und
(schul-)praktischer Erfahrungen in den vier Fällen (eigene Darstellung) 279

Abb. 11: Darstellung des Kontinuums von Verantwortungsabgabe und -übernahme in
Abhängigkeit zu der Handlungspraxis (eigene Darstellung) 283

Abb. 12: Grafische Darstellung der Orientierungslogiken in Fall 1 (eigene Darstellung) 297

Abb. 13: Grafische Darstellung der Orientierungslogiken in Fall 2 (eigene Darstellung) 298

Abb. 14: Grafische Darstellung der Orientierungslogiken in Fall 3 (eigene Darstellung) 299

Abb. 15: Grafische Darstellung der Orientierungslogiken in Fall 4 (eigene Darstellung) 300

Abb. 16: Darstellung der vier Typen nach der sinngenetischen Interpretation (eigene Darstellung).... 300

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Dimensionen schulischer Inklusion 16

Tab. 2: Darstellung der Unterscheidung impliziten und expliziten Wissens in Anlehnung
an Bohnsack 85

Tab. 3: Ebenen von Wissen und ihre empirische Erfassbarkeit mit der dokumentarischen Methode
(in Anlehnung an Nohl) 124

Tab. 4: Übersicht über die Studienstruktur des Fächerübergreifenden Bachelors mit der
Zielperspektive Lehramt an Gymnasien 131

Tab. 5: Übersicht über die Studienstruktur des Bachelorstudiengangs Sonderpädagogik mit der
Zielperspektive Lehramt für Sonderpädagogik 131

Tab. 6: Darstellung der Gruppenmitglieder der Gruppe 1 nach Unterrichtsfach und Semesterlage
zum ersten Erhebungszeitpunkt 135

Tab. 7: Darstellung der Gruppenmitglieder der Gruppe 2 nach Unterrichtsfach und Semesterlage
zum ersten Erhebungszeitpunkt 167

Tab. 8: Darstellung der Gruppenmitglieder der Gruppe 3 nach Unterrichtsfach und Semesterlage
zum ersten Erhebungszeitpunkt 199

Tab. 9: Darstellung der Gruppenmitglieder der Gruppe 4 nach Unterrichtsfach und Semesterlage
zum ersten Erhebungszeitpunkt 233

Tab. 10: Übersicht über die unterschiedlichen Verantwortungsabgaben bzw. Limitationen der
antizipierten Handlungsspielräume der vier Gruppen und ihre Begründungen für diese 284

Anhang

Anhangsverzeichnis

Begriffsinventar für die Diskursanalyse	338
Verschiedene Modi der Diskursorganisation	339
Transkriptionssystem	340
Sequenzierungen der Gruppendiskussionen	341
Sequenzierung Gruppe 1 – erster Erhebungszeitpunkt	341
Sequenzierung Gruppe 1 – zweiter Erhebungszeitpunkt	345
Sequenzierung Gruppe 2 – erster Erhebungszeitpunkt	350
Sequenzierung Gruppe 2 – zweiter Erhebungszeitpunkt	355
Sequenzierung Gruppe 3 – erster Erhebungszeitpunkt	360
Sequenzierung Gruppe 3 – zweiter Erhebungszeitpunkt	363
Sequenzierung Gruppe 4 – erster Erhebungszeitpunkt	369
Sequenzierung Gruppe 4 – zweiter Erhebungszeitpunkt	373

Begriffsinventar für die Diskursanalyse

Tab. 1: zusammenfassende Übersichtsdarstellung des Begriffsinventars zur Diskursanalyse von Przyborski (2004) in Anlehnung an Heike Hofgräff (zit. n. Schröck 2009, S. 51)

Diskureröffnung		
Themeninitiation	thematische Rahmung wird vorgeschlagen; Schwerpunktsetzung muss durch eine Proposition noch erfolgen	
Proposition	erstes Aufwerfen einer Orientierung; Themeneinleitung	
Anschlussproposition	Erweiterung eines Themas bzw. erneutes Aufrollen des Themas	
Transposition	Abschluss eines Themas bei zeitgleichem Aufwerfen eines neuen Themas; Grundgehalt der vorherigen Orientierung wird weitergetragen (Verbindung aus Proposition und Konklusion)	
Diskursfortführung (positiver Gegenhorizont)		
Elaboration	jede Aus- und Weiterbearbeitung einer Orientierung	argumentativ
		im Modus der Exemplifizierung
		im Modus der Beschreibung
		im Modus der Erzählung
Exemplifizierung	beispielhafte Erzählung zu der aufgeworfenen Orientierung	
Differenzierung	Eingrenzung einer Orientierung & Modifizierung eines Orientierungsgehalts	
Validierung	Bestätigung einer Orientierung	propositionell Aufgreifen der gesamten aufgeworfenen Orientierung
		performativisch Aufgreifen eines Teils der Orientierung
Ratifizierung	Anzeigen des akustischen Verstehens	
Diskursfortführung (negativer Horizont)		
Antithese	vorläufige Ablehnung der Orientierung; im Verlauf kommt es zu einer Synthesebildung	
Synthese	nach zunächst einander entgegenstehenden Orientierungsgehalten stimmen die Orientierungen über ein	
Opposition	Entwurf einer Orientierung, die mit der zuerst entfalteten unvereinbar ist <ul style="list-style-type: none"> kein gemeinsamer Orientierungsrahmen vorhanden führt zur rituellen Beendigung eines Themas keine konsensfähigen thematischen Konklusionen; Themensprünge 	
Divergenz	scheinbare Bezugnahmen, die Fremdrahmungen sind <ul style="list-style-type: none"> verdeckte Rahmeninkongruenzen oder die Beteiligten reden aneinander vorbei 	
Diskursabschluss		
Konklusion	Abschluss der Entfaltung einer Orientierung; Abschluss eines Themas	„echt“ <ul style="list-style-type: none"> im Modus der Formulierung einer Orientierung/Proposition im Modus der Validierung einer Orientierung im Modus der Generalisierung einer Orientierung im Modus einer Synthese
		rituell <ul style="list-style-type: none"> durch Ausklammern eines Themas im Modus einer Metarahmung im Modus der Metakommunikation durch Themenverschiebung als rituelle Synthese als performativische rituelle Konklusion
		auf der Metaebene <ul style="list-style-type: none"> Abschluss des Themas, ohne dass dieser kommuniziert wird, z. B. durch gemeinsames Lachen

Verschiedene Modi der Diskursorganisation

Tab. 2: zusammenfassende Übersichtsdarstellung der Modi der Diskursorganisation von Przyborski (2004) in Anlehnung an Heike Hofgräff (zit. n. Schröck 2009, S. 52)

Inkludierende Modi		
Parallele Diskursorganisation	Antithetische Diskursorganisation	Univoke Diskursorganisation
gemeinsame Orientierung auf Basis gemeinsamer, homologer Erfahrungen	gemeinsame Orientierung auf Basis gemeinsamer, homologer Erfahrungen	gemeinsame Orientierung auf Basis gemeinsamer, homologer Erfahrungen
Aneinanderreihung von Darstellungen	<ul style="list-style-type: none"> • entfaltet durch Widerstreit • Ablehnung von Orientierung konkurrierendes Gegeneinander • gemeinsame Orientierungsgrundlage erst in der Synthese als einander ergänzende Komponenten einer Orientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • sowohl strukturidentische, homologe Erfahrungen als auch dieselben, identischen Erfahrungen • Erfahrung aus derselben Perspektive, aber gleiche Ereignisse können auch unterschiedlich erfahren werden • findet sich in Diskursen auf der Grundlage derselben Erfahrungsbasis
Prototypischer Modus	Ablauf: These – Antithese – Synthese	kennzeichnend: gleichzeitiges Sprechen (unisono, univok)
Exkludierende Modi		
Oppositionelle Diskursorganisation	Divergente Diskursorganisation	Verdeckende Diskursorganisation⁴³
keine geteilten Erfahrungen vorhanden	keine geteilten Erfahrungen vorhanden	keine geteilten Orientierungen vorhanden
einander widersprechende Orientierungen	<ul style="list-style-type: none"> • Diskursbewegungen knüpfen aneinander an • häufige Bestätigung oder leichte Differenzierung einer Orientierung, im Anschluss aber einander widersprechende Orientierungsrahmen aufwerfend • Rahmeninkongruenzen bleiben verdeckt 	<ul style="list-style-type: none"> • einander widersprechende Orientierungen • häufige Bestätigung oder leichte Differenzierung einer Orientierung; einander widersprechende Orientierungsrahmen werden später, z. T. verdeckt aufgeworfen • Oppositionen bleiben aus • Rahmeninkongruenzen werden verdeckt, indem Synthesen und geteilte Orientierungen konstruiert werden
Orientierungen münden nicht in Synthese (wie im antithetischen Diskurs), sondern in ritueller Konklusion	Orientierungen münden nicht in Synthese, sondern in ritueller Konklusion	Orientierungen münden in Scheinsynthese oder ritueller Konklusion

43 Dieser Modus der Diskursorganisation wurde der Übersicht auf Grundlage der in den Fällen 2 und 4 rekonstruierten Diskursorganisationen hinzugefügt.

Transkriptionssystem

Tab. 3: Transkriptionssystem nach Bohnsack et al. (2013, S. 399)

[Beginn einer sich überschneidenden Sprechbewegung oder direkter Anschluss eines Sprechaktes
]	Ende einer Überschneidung
(.)	Pause von einer Dauer bis zu einer Sekunde
(n)	Pause mit einer Dauer von n Sekunden
<u>Wort</u>	besondere Betonung eines Wortes
Wort	vergleichsweise hohe Lautstärke eines Wortes
°Wort°	vergleichsweise niedrige Lautstärke eines Wortes
Wor-	Abbruch eines begonnenen Wortes
Wo=rt	Verschleifung eines Wortes
Wo::rt	Dehnung eines Wortes; die Anzahl der Doppelpunkte symbolisiert die Dauer der Dehnung
(Wort)	Unsicherheit bei der Verschriftlichung der Audiodateien
()	Unverständlicher Sprechakt; die Länge der Klammer symbolisiert die Dauer der nicht zu verstehenden Äußerung
((räuspern))	Verweis auf non-verbale Äußerungen
@(Wort)@	lachend gesprochene Äußerung
@(.)@	Auflachen mit einer Dauer von bis zu einer Sekunde
@(n)@	Lachen mit einer Dauer von n Sekunden
.	vergleichsweise stark sinkende Intonation
;	vergleichsweise schwach sinkende Intonation
?	vergleichsweise stark steigende Intonation
,	vergleichsweise schwach steigende Intonation

Regelungen zur Groß- und Kleinschreibung sowie zur Zeichensetzung

Die gängigen Regeln zur Groß- und Kleinschreibung sowie zur Zeichensetzung gelten nach dem in der Studie angewendeten Transkriptionssystem nur bedingt. Nomen sowie der Beginn eines neuen Sprechaktes werden großgeschrieben. Werden Beiträge durch parallele Äußerungen begleitet, wird kleingeschrieben, da kein neuer Sprechakt begonnen wird.

Satzzeichen verdeutlichen die Intonation der Sprecher*innen und werden nicht grammatikalisch korrekt eingesetzt (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 400).

Sequenzierungen der Gruppendiskussionen

Nachfolgend werden die Sequenzierungen der geführten Gruppendiskussionen nach Gruppen sortiert aufgeführt. Alle Sequenzierungen erfolgten nach dem nachstehend abgebildeten Schema.

Tab. 4: Schema der durchgeführten Sequenzierungen

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
------	-------	---------------------	-----------

Bei der Durchsicht der erstellten Sequenzierungen muss beachtet werden, dass es sich um erste Eindrücke im Arbeitsprozess handelt, die zur methodischen Kontrolle festgehalten und im weiteren Rekonstruktionsprozess reflektiert wurden. Die Sequenzierungen entsprechen folglich ersten Gedankenprotokollen beim Hören der jeweiligen Audiodateien. Dies erklärt auch, warum die Notizen nur stichpunktartig festgehalten wurden. Insbesondere in der Spalte ‚Bemerkungen‘ wurde notiert, was im ersten Moment als interessant entweder für die leitenden Forschungsfragen oder in Bezug auf die Diskursorganisation erachtet wurde.

Sequenzierung Gruppe 1 – erster Erhebungszeitpunkt

Tab. 5: Sequenzierung Gruppe 1 – erster Erhebungszeitpunkt

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:00:00-00:00:38	Begrüßung	Moderatorin	
00:00:39-00:03:43	Persönliche Bedeutung von Inklusion	Moderatorin	Kurze Pause nach dem Einführungsimpuls; Markus: Team-Teaching bzw. gemeinsames Unterrichten (Kooperation); Torben: Bezug zur Gesamtgesellschaft „Alltagsleben“, alle Menschen; Nachfrage von Florian: Inklusion als Einstellung? Markus und Florian: Mehraufwand, Ängste (Betonung der Übereinstimmung) Insgesamt abwechselnde Sprechbeiträge; beim ersten Hören Gefühl einer gemeinsamen Verständnisebene
00:03:44-00:08:43	Inklusion in der Schule	Florian	Zu Beginn viel Florian und Markus (allgemeine Zustimmung) Torben: Schwäche im System Homogenisierung, Individualisierung von Unterricht als Widerspruch zum System Schule; bei Inklusion muss das System an sich in Frage gestellt werden, Geld für Inklusionsschüler *innen? Einsparung von Sonderpädagog *innen; Diskussion zwischen Torben und Ole Zwischendrin kurze Unterbrechung, da Ole zu der Gruppe kommt
00:08:44-00:09:51	Abschaffung der Förderschulen	Markus	Frage von Markus; dann hohe Interaktionsdichte Aussage von der Moderatorin wird eingefordert
00:09:52-00:13:44	Beispiele für Inklusion	Moderatorin	Sehr kurze Pause; Nachfrage; kurze Pause; dann Torben (lange, zwischendurch Nachfrage von Florian): inklusives Zeltlager von der Musikschule, keiner denkt drüber nach, wer behindert ist, gelebte Inklusion „keine Sau macht sich einen Kopf drüber“, es soll viel mehr gemacht werden und weniger drüber geredet werden, Inklusion erst dann, wenn es für jeden normal ist. Nochmal Nachfrage von Florian; dann kurz Torben, längere Pause

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
			Nachfrage von der Moderatorin; lange Florian: auch behinderte Kinder, internationales Dorf mit Stand für blinde Personen Ehefrau und Schwiegermutter sind Förderschullehrerinnen; Markus (direkt anknüpfender Sprecherwechsel); ADHS Kinder im Tischtennisverein; Ole: Duo-Partner sitzt im Rollstuhl, nicht nur auf „Behinderten-Konzert“ spielen, sondern auf dem Stadtfest Abschließend kurze Pause
00:13:45-00:17:15	Umgang mit behinderten Menschen und Behinderung	Torben	Nachfrage von Torben: Pietät im Umgang mit behinderten Menschen, wie geht man mit behinderten Menschen um? Versuch, von Ole zu unterbrechen und schnelle Anknüpfung von Ole; Ole dann länger Langzeiteffekt: Umgang soll sich vernatürlichen Beispiel von Ole und Markus, die sich aus der Schule kennen: kurze Verständigung der beiden darüber, dann wieder Ole Schnelles Anknüpfen von Markus Zum Ende der Sequenz Torben
00:17:16-00:21:53	Praktische Umsetzung inklusiven Unterrichts	Torben	Schnelle Sprecherwechsel von Torben, Ole und Markus: Unterrichtsgestaltung: Einzelplayer/Teampayer?, Wie soll praktische Unterrichtsgestaltung aussehen?, fehlendes Büro → ist Absprache zw. Lehrkräften nicht gewollt?, „Förderschullehrerin schneit rein“ Lange Ole ⁴⁴ mit Zwischenfrage von Florian: Beispiel aus dem Praktikum: unterschiedliche Erfahrungen; zwischendurch Nachfrage von Florian; kurze Pause; lange Ole, schnelles Anknüpfen von Torben: kulturelle Verständigung als Teil von Inklusion, sehr kurze Pause
00:21:54-00:25:28	Gleichbehandlung behinderter Menschen?	Moderatorin	Frage der Moderatorin nach Beispielen zum Scheitern von Inklusion; schnelles Auflachen von Florian und dann Beispiel: blinder Mensch beim Umlaufen muss auch angemockert werden; Kurze Diskussion zwischen Ole, Florian und Torben über Beispiel Torben: Übervorteilung behinderter Menschen, bei schlechtem Verhalten müssen alle gleichbehandelt werden (inklusive Band mit Lebenshilfe); direkter Anschluss von Markus und schneller Sprechwechsel zwischen Torben und Markus: Trotz Handicap gleiche Behandlung?, schmaler Sensibilitätsgrad, Ansprache entscheidend; Beispiele aus den eigenen Erfahrungen
00:25:29-00:31:47	Einflüsse von Lehrkräften auf die Umsetzung von Inklusion	Florian	Beispiel Florian: Inklusion funktioniert nicht, wenn Lehrkräfte keine Lust dazu haben; Verständnis für Lehrer*innenhaltung gegen Inklusion (wird kritisch diskutiert), v. a. Torben vs. Markus und Florian Lange Ole mit Zwischenanmerkungen von Markus: Anspruch an Lehrkräfte: Umsetzung von Inklusion, die ganze Gruppe zum Ziel bringen vs. Selektion Ole vs. Torben (beide lange): Muss sich damit abgefunden werden oder kann sich was ändern?, Leistungsgesellschaft vs. Sozialstaat, neue Lernformen (in der Praxis theoretischen Input durch Hilbert Meyer erfahren)

⁴⁴ Die Formulierung „lange Ole“ beschreibt einen größeren Redeanteil von Ole. Sie wird im Folgenden auch für andere Sprechende genutzt, um ihren Redeanteil festzuhalten.

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:31:48- 00:33:29	Gesellschafts- anspruch als Schwierigkeit für die Umsetzung von Inklusion	Torben	Hohe Interaktionsdichte; lange Torben: Gesellschaftsanspruch: Gymnasium, Ausbildung,... Klischees werden durch das Fernsehen vertreten, Wertschätzung behinderter Menschen; lange Pause
00:33:30- 00:40:25	Die Bedeutung von Leistung für die Um- setzung von Inklusion in Schule und Arbeitswelt	Moderatorin	Nachfrage der Moderatorin, wo Inklusion nicht funktionieren kann; schnelle Nachfrage von Markus; Ole: „Trisomie hat richtig zugeschlagen“ → keine Chance auf den Schulabschluss, vollkommen chancenlos (Beispiel einer Schülerin) Mögliche Zustimmung von Markus; möglicher Einspruch von Florian Ole lange: an Förderschule besser aufgehoben vs. Schulabschluss ist unwichtig; schneller Anschluss Torben (lange): Differenzierung zw. dem Grad der Behinderung, Zufriedenheit der behinderten Person steht im Vordergrund, Inklusion auf dem Arbeitsmarkt ist schwierig Hohe Interaktionsdichte Florian; Torben versucht, möglicherweise Kompromiss zwischen zu Ole zu finden; dann wieder Florian
00:40:26- 00:41:53	Aufgabe der Schule zu In- klusion	Florian	Lange Florian, Torben: unterschiedliche Arbeitsniveaus, gesellschaftliche Teilhabe muss in der Schule erreicht werden, Inklusion geht von der Schule aus, Menschen ohne Behinderung sind dafür verantwortlich; Pause
00:41:54- 00:44:55	Beispiele für Inklusion	Moderatorin	Nachfrage von Florian; Pause; dann Florian: Beispiele aus der Grundschule; Torben: Musik als Möglichkeit der Umsetzung von Inklusion durch Binnendifferenzierung; schneller Anschluss Florian Exkurs: Dialog im Dunkeln; Pause
00:44:56- 00:50:28	Umsetzung von Inklusion in der Schule	Moderatorin	Nach Frage der Moderatorin lange Pause; dann hm hm; dann Florian: Gestaltung differenzierten Unterrichts, Absprache mit Förderschullehrkräften, Arbeitsmaterialien-gestaltung; Markus: Fehlender Input von der Uni; Torben: Chaos ordnen, sich selber Durchblick verschaffen, Inklusionseignung mancher Fächer?; Sprecherwechsel von Torben und Ole Ole (lange): Räumliche Gestaltung bei Körperbehinderungen Hohe Interaktionsdichte; schnelle Sprecherwechsel, dann Torben
00:50:29- 00:56:03	Bedingungen für Inklusion in der Schule	Moderatorin	Nachfrage von Markus; Antwort Torben: Fachliches Wissen; kurze Pause; dann Markus; anschließend Sprecherwechsel: Mehraufwand, Entlastung der Lehrkräfte, mehr Lehrkräfte, kleinere Klassen (längere Diskussion; anscheinend Torben vs. den Rest) Schnelle Sprecherwechsel: mehr Räume, größere Schulen, andere Räume, Weiterbildungskurse, befürwortende Führungskräfte, Inklusionsbeauftragte Exkurs: Überforderung in der Umsetzung vs. kein Bock, Einstellung der Eltern (hohe Interaktionsdichte) Geld, Zeit Insgesamt hohe Interaktionsdichte und schnelle Sprecherwechsel in dieser Passage
00:56:04- 00:57:45	Moral vs. Wirt- schaft?	Torben	Erst Torben und Markus im schnellen Sprecherwechsel und dann alle; hohe Interaktionsdichte: wirtschaftlicher Erfolg von Geld, was haben wir noch davon außer einer heterogenen Gesellschaft?; Pause

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:57:46-00:59:00	Einfluss der Politik	Ole	Lange Ole; zwischendurch Sprecherwechsel zw. Ole und Markus: Aktionismus in der Bildungspolitik, Beispiel
00:59:01-01:07:31	Professionalität im Kontext Inklusion	Moderatorin	Kurze Wiederholung von Markus; dann lange Torben: bereits Besprochenes, Unwissenheit nicht professionell, dafür brauchen sie Sonderpädagog*innen, Aufgabenverteilung zwischen Förderlehrkräften und Sonderpädagog*innen, Kommunikation; Markus: Basics lernen Ole: sich über die Sonderpädagog*innen beschweren, wenn irgendwas nicht geklappt hat Pause nach einer Frage der Moderatorin; Pause; Florian; lange Pause; Florian; lange Ole: professionalisierter Schüler als Widerspruch zu Inklusion → professionelle Lehrkraft muss damit umgehen können; Florian: Beispiel; schnelle Sprecherwechsel: Notwendigkeit von Basics und Empathie; Torben: auch notwendig auf Gymnasium bei Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten, immer mehr „psychisch gestörte Schüler“; Pause
01:07:32-01:12:09	Vorbereitung auf die Arbeit an der inklusiven Schule	Moderatorin	Schnelle Antwort von allen: nichts; schnelle Sprecherwechsel (hohe Interaktionsdichte): Überlegungen zu einer Veranstaltung im Master, Sprechen über bisherige Sitzungen Nochmal Nachfrage der Moderatorin; vor allem Florian und Torben, Diskussion über Praktikum an der Förderschule Schneller Sprechwechsel: Lehrer*innenbildung, Prüfungsordnungen an der Uni, FÜBa, Lehramtszentrierung
01:12:10-01:16:12	Fachliches vs. Didaktik in der Ausbildung	Markus	Nachfrage der Moderatorin; dann noch einmal Markus: Diskussion über Notwendigkeiten der Didaktik und Fachliches an der Uni Schnelle Sprecherwechsel; hohe Interaktionsdichte: Frage nach dem Stellenwert der Fachlichkeit
01:16:13-01:18:36	Vorbereitung von der Uni durch die Einführung praktischer Erfahrungen	Torben	Torben: Trisemester mit praktischem Anteil in der Schule; Markus sieht Schwierigkeiten Hohe Interaktionsdichte; schneller Sprecherwechsel über die Umsetzung
01:18:37-01:21:18	Gefühle bezüglich der Umsetzung von Inklusion	Moderatorin	Sehr schnelle Antwort; abwechselnde Sprecher Freude, „wird schon“, herausgefordert, gucken, „was ich in meiner Klasse hab“, Förderschwerpunkte benennen, Diskussionen über „ruhigstellen“
01:21:19-01:21:33	Abschluss	Moderatorin	

Anmerkungen: Insgesamt ist die Interaktionsdichte hoch.

Sequenzierung Gruppe 1 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Tab. 6: Sequenzierung Gruppe 1 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:00:00-00:00:43	Begrüßung	Moderatorin	
00:00:44-00:04:11	Persönliche Bedeutung von Inklusion	Moderatorin	<p>Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin; Markus versucht, Schweigen zu überbrücken</p> <p>Florian: Umgebung stellt sich auf jemanden von außen ein, der besonders beachtet werden muss (Menschen mit Förderbedarf, mit Migrationshintergrund), Wohlfühl-Umfeld erstellen; Markus: nicht nur in der Schule, sondern gesamtgesellschaftlich, Ziel: inkludierte Person soll nicht mehr das Gefühl haben, inkludiert zu werden; Ole: Label des Menschen soll keine starken Reaktionen hervorrufen, soll in der Schule beginnen; Torben: eine Art Haltung, wie miteinander umgegangen werden soll, Flüchtlingskrise lenkte den Blick auf Flüchtlinge, Förderung ist manchmal notwendig, Respekt für einander; Ole: optimistisch sein, verschiedene Prozesse dauern beim ein oder andern länger</p>
00:04:12-00:14:53	Relevanz von Diagnostik und Etikettierung	Ole	<p>Ole: Fünf Monatelabel in der Sprachwissenschaft, bevor Sprachverzögerung diagnostiziert wird, es verwächst sich vieles; Markus benennt Nutzen von Diagnosen, Förderung, braucht es ja auch um Inklusion zu betreiben; Florian: Bezug auf Torbens Aussage, alle Menschen sollen gleichbehandelt und gleich gefördert in der Schule werden</p> <p>Torben: genau, nicht nur in der Schule, Beispiel der Umbenennung eines Behindertenausweises einer jungen Frau mit Trisomie 21, alle sind okay wie sie sind; Markus: Mittelweg finden, Diskussion über die Umbenennung des Ausweises und damit verbundene Etikettierung</p> <p>Diskussion um politische Korrektheit von Begriffen am Beispiel „Schwarze“ und „Ausländer“; hohe Interaktionsdichte in der Diskussion</p> <p>Beispiel von Florian zu Rassismus (Bekannter, der aufgrund seiner Hautfarbe diskriminiert wird); Sprecherwechsel dazu; kurze Pause</p>
00:14:54-00:16:45	Gesellschaftliche Schwierigkeiten, Inklusion umzusetzen	Torben	<p>Torben: Inklusion = Menschen in die Gesellschaft integrieren, Wertordnung der Gesellschaft ist nicht fest, deshalb ist es so schwer; es steht nicht fest, wie viel wir auf andere zugehen wollen; Diskussion über Bedeutung von Noten und Didaktik (v. a. Markus und Ole)</p>
00:16:46-00:23:07	Persönliche Beispiele für Inklusion	Moderatorin	<p>Torben: Beispiel aus einem selbst geleiteten inklusiven Workshop beim Musikcamp; kurzes Gespräch wie wichtig Planung für Unterricht ist;</p> <p>Torben: Erfahrung, dass Heilerziehungspfleger erst fragte, ob das Kind teilnehmen könnte; Beispiel Markus aus dem Tischtennisverein; Sprecherwechsel zw. Ole und Markus, kurze Pause</p> <p>Torben: Teilnahme als Betreuer am deutsch-jüdischen Sommercamp</p>
00:23:08-00:26:08	(Persönliche) Erfahrungen mit Nicht-Zugehörigkeit bzw. Fremdheit	Torben	<p>Torben benennt, dass er beim vorherigen Beispiel selber inkludiert wurde, spannende Erfahrung in der Synagoge zu arbeiten; Markus: Inklusion kann von einem selbst gelebt werden; Ole: wäre fast selbst mal auf einem inklusiven Musikfestival inkludiert worden mit seinem inklusiven Duo (kurzer Bericht darüber); Florian: Bericht darüber in eine Disko geraten zu sein, in der nur dunkelhäutige Menschen waren; Ole: sollte bei Praktikum in der Medizintechnik etwas im Kreissaal reparieren, 90 % schwangere Frauen; kurzes Gelächter</p>

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:26:09- 00:27:53	Eigene Hem- mungen im Umgang mit behinderten Menschen	Torben	Torben erkundigt sich, wie das Duo von Ole hieß; Antwort Ole; lachen Ole: Bericht über Namensfindung des Duos
00:27:54- 00:38:52	Beispiele zu Inklusion	Ole	Ole: Beispiel aus Schulpraktikum (Sonderpädagogin rotiert durch alle Klasse und nimmt die I-Kinder raus); Suche nach Alternative in der Diskussionsgruppe (zeitlich relativ lang) Kurzes Gespräch zw. Ole und Torben darüber, dass das Inklusionssystem versagt Markus: wieder die Frage der Diagnose; Florian: das ist vielleicht die richtige Lösung für das aufgemachte Problem, die Schüler*innen fragen, ob er wirklich das Gefühl hat, mehr Förderung zu benötigen; Markus: Diagnosefähigkeit von Lehrkräften oder Sonderpädagog*innen ist hier gefragt; Torben: Bezug zu seinem Camp in der Synagoge und Bericht von Problemen und Druck der Kinder; anschließend Sprecherwechsel dazu
00:38:53- 00:51:01	Gesell- schaftliche Inklusion	Markus	Markus: weg vom Gedanken, dass wirklich alle gleich sein müssen; Ole: wir sind noch keine inkludierte Gesellschaft; klare Wertung vorhanden Diskussion um die Wertung und Einteilung in Schichten Ole: es hat sich etwas zum Unguten verändert, Gesamtschulen bieten die Hoffnung; Torben: Schule als eigene Sozialisation, Übertrag von Inklusion in der Gesellschaft auf die Schule funktioniert nicht, in der Schule sind anders als in der Gesellschaft nicht alle gleich, hier hat sich niemand Gedanken gemacht, Strukturen (christliches Abendland vs. refugees welcome) fehlen, damit Inklusion umgesetzt werden kann; Markus: warum ist christliches Abendland und refugees welcome ein Gegensatz Diskussion darüber, dass AFD den Begriff christliches Abendland negativ verwendet Frage der Moderatorin, nach neuen inklusiven Erfahrungen Markus: Inklusion findet überall statt, hat aber kein konkretes Beispiel oder neue Erfahrungen seit der letzten Diskussion; Torben: Inklusionsbegriff ist Quatsch, Inklusion hat was mit der eigenen Ethik eines Menschen zu tun; kurzer Sprecherwechsel; kurze Pause; Florian: nur 38 Prozent der Menschen mit türkischem Migrationshintergrund fühlen sich in Deutschland wohl, das wäre zu wenig; Sprecherwechsel
00:51:02- 00:58:27	Grenzen von Inklusion	Moderatorin	Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin Markus: Inklusion funktioniert bei jeglichen Extremen nicht; Florian: Zustimmung, die mit geringem IQ werden in den Förderschulen besser gefördert, erlebt das bei seiner Frau (Förderschullehrerin, die in der Inklusion arbeitet), Regelschulen können keinen Förderunterricht bieten, Auflistung von Vorteilen der Förderschulen und Nachteilen der Regelschulen, auch Kritik an Regelschullehrern, gut möglich ist es in praktischen Fächern (Sport, Musik) Torben: Inklusion ist für außerhalb der Schule gedacht; Florian: oder für die Pause Torben: alles was nicht schulische Handlungen angeht, kann das aufeinander zugehen fördern, in der Schule ist das Zusammenpacken nur das schlechte Gewissen der Generation, in der behinderte Menschen in den Keller gesteckt wurden, junge Generation ist sich mit Inklusion total einig, mehr ein Generationskonflikt; Florian: Beispiel von seiner Frau (Förderschule außerhalb) L-Schüler*innen klassifizieren GE-Schüler*innen als schlechter, Abwertung der anderen, auch bei denen funktioniert Inklusion nicht; Ole: Gruppgefühl wird genutzt, um eigenen Komplex zu retuschieren; kurze Pause

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:58:28- 01:10:38	Inklusion und Leistung	Moderatorin	Ole: Beispiel von Bluessession in Hannover, da eine Keyboarderin das Down-Syndrom hat; Sprecherwechsel mit Torben dazu Florian: das Inklusion funktioniert ist total schwer, es kommt ihm so vor, als wäre es nur möglich, wenn „die“ es schaffen, besondere Leistung zu erbringen, fand behinderte Menschen früher auch seltsam; Diskussion darüber, Torben gerät in eine Verteidigungshaltung Diskussion im Bereich Sport; Torben: wir sind Leistungsgesellschaft, du musst Leistung zeigen, um Teil der Gesellschaft zu sein, Entwicklung Wegsperrern zu Inklusion, wie soll das denn aber funktionieren, wenn Regeln von denen gemacht werden, die die Topleistung bringen?; Markus: Förderung, Sportabzeichen, Ausgleichzeiten für bestimmte Behinderungen Kurzes Zwischengespräch
01:10:39- 01:12:57	Veränderungen seit der UN-BRK	Ole	Ole: wann war die UN-BRK?; Antwort der Moderatorin Ole: er hat das Gefühl, dass man mehr Rollstuhlfahrer sieht; Zwischenfrage Florians, ob das positiv oder negativ ist; Ole: findet das zu einem Teil positiv, Barrieren wurden durch die BRK reduziert; Sprecherwechsel darüber
01:12:58- 01:17:54	Beispiel einer Schülerin mit Trisomie 21	Moderatorin	Frage der Moderatorin, Markus: Beispiel des ersten „Down-Syndrom-Mädchens“ in Niedersachsen an einer Regelschule (Schule von Markus und Ole), dort hat sie das Abitur gemacht, Sprecherwechsel über das Beispiel Florian: an Grundschulen funktioniert Inklusion mittlerweile gut, sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte, den Schüler*innen sei das vollkommen egal; Sprecherwechsel darüber; Pause
01:17:55- 01:21:23	Definition schulischer Inklusion	Moderatorin	Pause nach Frage der Moderatorin; Markus versucht, Pause zu überbrücken; Torben: es geht darum zu gucken, welches Kind, kann wo, dabei sein; in Grundschulen geht es, in anderen Schulen muss man gucken, Auffassungsgabe und Lerntempo ist relevant; Beispiel, wie differenziert man am besten?; Ole: niemand darf wegen bestimmter Merkmale aussortiert werden Florian: Förderung der Bildungsziele bei allen Schüler*innen, gute Infrastruktur (Bällebad, Schwimmbad), aber auch das soziale Leben sollte normal stattfinden
01:21:24- 01:32:31	Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht	Moderatorin	Markus: Leistung im inklusiven Unterricht ist relativ, anstatt Gleichheit muss Gerechtigkeit verlangt werden, von Kind mit Lernschwierigkeiten kann nicht die Leistung erwartet werden, wie von Kind ohne Lernschwierigkeit; Ole: Frage der Abstufung, kleine Binnendifferenzierung für Inklusionskinder sowie für Schüler*innen mit familiären Problemen, Gerechtigkeit bei Noten ist eh ein Witz; Florian: es müsste verschiedene Noten für ein Fach geben; Markus: bringt Bezugsnorm ein; Sprecherwechsel über Bezugsnorm, kurz hohe Interaktionsdichte Diskussion über die Bedeutung von Mathematik für Leistung
01:32:32- 01:38:32	Eigene zukünftige Rolle als Gymnasiallehrkraft im inklusiven Unterricht	Moderatorin	Ole: wenn er in Frührente will, schnauzt er solange ein Inklusionskind an bis er in Frührente kommt; irgendwann wird er anfangen, die Sonderpädagog*innen zu nerven, um mehr Informationen zu bekommen, dazu sollte es auch mehr Vorlesungen geben Markus: am Anfang wird er „darauf“ relativ wenig Fokus setzen, weil am Anfang so viel Stress ist, Torben: „ich kann es nur so gut machen, wie ich es kann und muss mir da auch verzeihen“; Markus: die Politik erwartet das Zwischendurch hohe Interaktionsdichte; Pause

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:38:33- 01:43:55	Bedeutung von Kooperation	Moderatorin	<p>Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin; Markus: Bedeutung von Kooperation wird zunehmen, Team-Teaching wird die Regel sein; Torben: an seiner alten Schule sind die mittlerweile auch zu zweit Klassenlehrkräfte; Austausch darüber</p> <p>Markus: nicht nur Lehrer*innen-Kooperation, sondern auch nach außen; es ist auch Inklusion, wenn jemand aus der Industrie kommt; Ole: fragt sich, ob sie in der Mitte ihres Lehrer-Lebens immer Sonderpädagog*innen dabei haben; kurzes Gespräch darüber</p> <p>Torben: letztlich besteht Schule aus Kooperation, auch Lehrer*innen-Schüler*innen-Kooperation; Sprecherwechsel darüber; lange Pause</p>
01:43:56- 01:48:59	Bedeutung von Fachwissen	Moderatorin	<p>Markus: keine Bedeutung von Fachwissen; dann Rückfragen von Torben und Markus; Moderatorin: Theoriewissen zu Inklusion</p> <p>Ole: ich glaube, dass es schon wichtig ist und dass dem mehr Rechnung getragen werden sollte; Torben: gibt es denn die eine Theorie zu Inklusion; Ole: weitere Theorien erweitern den Blick, Vergleich zu Binnendifferenzierungsseminaren; Florian: er holt sich entsprechende Literatur, wenn er weiß, dass er im nächsten Schuljahr einen Inklusionsschüler bekommt, hat sich auch schon was rausgesucht, an der Uni fehlen dazu noch Vorlesungen und Seminare, dabei könnte es gut mit in den Didaktikteil hineingenommen werden; Torben: eher eine Methodikfrage, wie man es macht, Musik ist ein dankbares Fach, in anderen Fächer ist das schwieriger, über normale erziehungswissenschaftliche Grundlagen muss auch nachgedacht werden, um zu entscheiden welche inklusive Maßnahme falsch oder richtig ist; Ole: dann wird die Inklusion aber übel, weil so wenig in Vorlesungen sitzen; Torben: aber auch andere Texte behandeln das, in Musik musste viel gelesen werden, es wird auch viel Quatsch erzählt, wenn es um Inklusion geht, Lehrkräfte sind auch Wertevermittler*innen</p>
01:49:00- 01:53:11	Vorbereitung auf die zukünftige Arbeit in der inklusiven Schule	Moderatorin	<p>Ole: man muss auch mal gelassener als Lehrkraft an Sachen herangehen, das reicht auch bei Inklusion mit rein, Inklusionsdebatte in Didaktikseminaren war nicht gewinnbringend, kurze Pause</p> <p>Moderatorin: Was bereitet einen denn vor?; Rückfrage von Florian, Ole: im Notfall wir selbst, im Bestfall die Uni; kurze Pause</p> <p>Markus: viel Erfahrung, in der Uni nur sehr wenig, man macht oft Veranstaltungen, die man nicht machen will; Anmerkung von Ole dazu; Markus: man schnappt immer kleine Bruchteile auf (z. B. in der Diskussion oder im Lehrerzimmer), nach ein paar Jahren hat man vielleicht ein Konzept; Florian: aus der Uni nimmt er Bedeutung von Elementarisierung (Physik) mit, Fachpraktika an der IGS, Förderschullehrer*innen im privaten Bereich</p>
01:53:12- 01:56:55	Beispiele: Professionalität in der inklusiven Schule	Moderatorin	<p>Pause nach der Frage der Moderatorin; Markus: kein Beispiel, aber die Persönlichkeit ist wichtig; Torben: kennt zwei Beispiele, Bericht darüber, es geht aber um das menschliche, es sei denn, es ist „ultrakrass“, dass jemand taubstumm ist oder man selber die Blindenschrift nicht kann; kurze Pause</p> <p>Florian: seine Frau war im letzten Jahr an zwei inklusiven Schulen (pos. Beispiel), bester Freund geht jetzt im nächsten Schuljahr an eine inklusive Schule, seine Schwiegermutter hat auch inklusiv gearbeitet</p>

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:56:56- 02:00:46	Inklusion im eigenen Leben	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Markus: Thema in den Medien, in der Gesellschaft oder am Stammtisch, sonst im Tischtennisverein, unterbewusste Punkte, die ihm jetzt nicht einfallen, aber immer eine Rolle in der Gesellschaft spielen; Torben: wenn man sich für Inklusion interessiert, setzt man sich dafür ein, Leute fair zu behandeln (Leuten in den Bus helfen); kurze Pause Florian: Bericht von Beobachtungen in Bus und Bahn; Sprecherwechsel dazu; Lachen Bericht über seine Schwester, die kein Fleisch mehr isst; begründet warum das Beispiel aus seiner Sicht Inklusion ist, kurzes Gespräch darüber; Pause
02:00:47- 02:04:46	Eigene Gefühle hinsichtlich der zukünftigen Arbeit	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; gemischte Gefühle werden beschrieben
02:04:47- 02:04:51	Abschluss	Moderatorin	

Anmerkungen: --

Sequenzierung Gruppe 2 – erster Erhebungszeitpunkt

Tab. 7: Sequenzierung Gruppe 2 – erster Erhebungszeitpunkt

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:00:00-00:00:39	Einführung	Moderatorin	
00:00:40-00:02:24	Persönliche Bedeutung von Inklusion	Moderatorin	Pause nach Frage der Moderatorin; Tine: Bezug zu Uni und Unterschied zw. Integration und Inklusion; Claudia: Bezug zu dem Schaubild von Inklusion und Integration; zwischendurch Sprecher*innenwechsel mit Tine; Kirsten: Inklusion soll Umdenken bewirken; Tine: Wunschdenken; schneller Anschluss; kurze Pause
00:02:25-00:07:38	Erfahrungen mit Heterogenität	Kirsten	Kirsten: Schwierigkeiten allen gerecht zu werden, Schulformen, Ausbildungsveränderung; Tine: Leistungsunterschiede, Überforderung, Schwierigkeiten, Anschluss zu finden bei Begleitung von Sonderpädagog*innen, noch keine Erfahrung Claudia: Inklusion schon in der Grundschule und im Freundeskreis erfahren, Besonderheit im sozialen Sinn war ihr nicht bewusst, Anpassung des Spielverhaltens; Tine: „Voll schön“; Claudia: Beispiele für Differenzierung im Unterricht; Kirsten: toll, wenn das so läuft, Bedingung: gute Pädagogik
00:07:39-00:08:54	Inklusion als Thema in der Uni	Tine	Tine: in Englisch ist Inklusion nicht Thema; Kirsten: hatte Seminar in Englisch; Tine: in Sport gibt es Seminare dazu; Zustimmung Claudia; Kirsten: Dozentin hatte nicht so viel Ahnung und war selber nicht so überzeugt; Lachen; Pause
00:08:55-00:10:09	Inklusion im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Faches Englisch	Kirsten	Kirsten: Sonderpädagog*innen fühlen sich mit dem Fach Englisch überfordert; Frage: wie macht man das mit Fremdsprachen?, abhängig von der Behinderung, es bedarf gute Materialien In dieser Passage spricht nur Kirsten
00:10:10-00:10:58	Inklusion auch am Gymnasium?	Tine	Tine: inwieweit brauchen wir Wissen zu Inklusion? Inklusion an Gymnasien; Kirsten; Tine; Claudia: Inklusion ist für jede Schulform
00:10:59-00:13:27	Thematisierung von Inklusion an der Uni	Claudia	Claudia: Seminar zu Binnendifferenzierung für gymnasiales Lehramt war enttäuschend, Komplexität der späteren Schüler*innenschaft wurde nicht deutlich, Inklusion wurde zu wenig thematisiert, obwohl sie die Generation sind, die Inklusion umsetzen soll, keine gleichwertige Thematisierung in unterschiedlichen Berufszweigen; Kirsten: Pflichtseminare; Tine: mehrere Seminare
00:13:28-00:22:41	Verschiedene Beispiele für Inklusion	Moderatorin	Kirsten: Beispiel aus einem Referat mit einer Kommilitonin, die eine Mitschülerin mit Down-Syndrom hatte; Kirsten: Mitschüler mit Autismus, Lachen von allen Tine: keine gute Regelung, der Schüler wurde gemobbt, der Grund dafür sind fehlende Informationen; kurze Pause; Tine: Beispiel eines kleinwüchsigen Mitschülers, erster „Sonderschüler“ und keine Ausländer, das war „voll die Neuheit und die Attraktion“, hat auch Abitur da gemacht, lief ganz gut, hätte aber auch anders sein können, lag an der Art des Schülers; Claudia: wüsste kein Beispiel aus der Schule, hat aber einen Freund, der stark stottert, Pause Frage der Moderatorin nach negativen Beispielen für Inklusion; Claudia: Förderschulen sind nicht inklusiv, aber die Schulen, die sie kennengelernt hat, waren stimmig Kirsten: kein konkreter Weg; Claudia: hat noch nicht gesehen, dass es durchweg funktioniert

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:22:42- 00:26:01	Wahrnehmung des Konzepts Inklusion	Kirsten	Kirsten: alle, die davon betroffen sind, regen sich nur drüber auf – auch Sonderpädagog*innen; Tine: Überforderung; Kirsten: auch Stress für die, wenn immer Schule gewechselt werden muss Tine: wir müssen das jetzt auch lernen, sonst wird es schwer; Kirsten: die Einstellung muss auch stimmen, Zustimmung Claudia und Tine, Kirsten: Rückgriff auf früheres Beispiel von Claudia; Claudia: Frage der Haltung, Sensibilisierung in der Uni, auch für Unterrichten im Team, ohne Bewusstsein für Inklusion und Bedürfnisse der Kinder und Offenheit ist Zusammenarbeit zum Scheitern verurteilt; Pause
00:26:02- 00:28:46	Personen mit Fluchterfahrung und Hoch- begabung als Adressat*innen inklusive An- gebote	Tine	Tine: Bericht von Seminar im Sport mit Praxisbezug; Claudia: auch Flüchtlinge sind Inklusion; Kirsten: auch Hochbegabte; Claudia: Inklusion ist kulturell weitgefasst
00:28:47- 00:30:41	Abhängigkeit des Unter- richts von dem Engagement der Lehrkraft	Tine	Tine: kein Curriculum für Sport für Sprachlernklassen, wieder abhängig von der Lehrkraft sowie ihrer Haltung und ihrem Engagement, Lehrkraft ist auf sich alleine gestellt, keine Ausbildung dafür; Kirsten: unglaublich schwierig bei voller Stelle, Unterricht, Konfrontation mit Flüchtlingen und Kindern mit Behinderung ist schwer unter einen Hut zu bekommen; Tine: Beispiel von einem Lehrer, der mit „Köpfchen“ gearbeitet hat
00:30:42- 00:40:22	Schulformen für behinderte Kinder	Kirsten	Kirsten: Wenn Schüler*in bei einem Ausraster, den Raum verlässt, ist das noch Inklusion, Kinder mit Behinderung können auch mal eine Stunde was anderen machen; Tine: entspannte Atmosphäre muss auch da sein; Kirsten: weiß nicht, ob „es“ bei jeder Behinderung gelingt, wie ist das bei schwerstmehrfach-behinderten Kindern, werden alle Förderschulen aufgelöst?; Claudia: die meisten, gute Erfahrungen an zwei Förderschulen, Schulsystem ist nicht inklusiv, an Förderschulen aus dem Beispiel haben sich die Schüler*innen unterstützt, Beispiel aus ländlichem Raum, wo sich Förderschüler*innen gemeinsam gegen Mobbing der Regelschüler*innen verteidigt haben, Gemeinschaftsgefühl: wir lassen uns nicht unterkriegen; Kirsten: schade, dass es zwei Fronten gibt; Claudia: schwierig den Sprung zu schaffen zw. den einzelnen Bereichen Moderatorin; Claudia: in der Grundschule; Tine; Claudia: irgendwo gibt es eine Grenze, Beispiel (Abiturvorbereitung), Gemeinschaftsschule als bessere Form; Tine: Gemeinschaftsschule als Traumvorstellung, hier alles flexibler, Inklusion ist „gleich so krass“; Claudia; Kirsten: gemeinsame Projekte; Tine: es gibt noch die verschiedenen Schulformen, nichts Halbes und nichts Ganzes; Kirsten: schnelle Änderungen; Tine: erst einmal einen durchziehen, bis es klappt; Claudia; Tine
00:40:23- 00:43:45	Vorausset- zungen für Inklusion	Kirsten	Kirsten: keine Beispiele, bei denen Inklusion auf jeden Fall funktioniert; Claudia: Auflösung der jetzigen Strukturen als Voraussetzung für Inklusion, perfekt ist, wenn Schüler*innen nicht mehr bewusst ist, dass sie in einem inklusiven Setting zusammen sind, gegenseitige Hilfe, Lehrarbeit im Team, Inklusion betrifft alle Lebensbereiche; Tine: Utopie: Schule ist nur Schule, keine Differenzierung mehr; Pause; Claudia: Bewusstsein der Auszubildenden muss verändert werden; Pause

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:43:46- 00:47:21	Wann kann Inklusion nicht gut funktionieren?	Moderatorin	Sehr lange Pause nach der Frage der Moderatorin; Claudia: Grenzen wird es immer geben; wenn Umdenken stattgefunden hat, hat Gesellschaft verinnerlicht, dass sie verantwortlich ist und nicht das Individuum. Dann ist ganz viel möglich in den unterschiedlichsten Bereichen; allerdings werden sich dann andere Barrieren aufbauen; Pause; Kirsten: es gibt immer Fälle, bei denen man sagt, es klappt einfach nicht, allerdings kein Grund es nicht zu versuchen, Beispiel
00:47:22- 00:51:30	Einstellungsveränderungen bei Kindern	Claudia	Claudia: Kindern soll gezeigt werden, dass Ausgrenzungsmechanismen nicht gut sind. Anpassung an das, was für Kinder gut ist, möglicherweise auch Standortwechsel; Kirsten; Claudia: flächendeckender Ansatz; Tine: Durch die Flüchtlingskrise hat sich da schon was getan; Claudia: Ausschluss durch Mobbing ist nicht inklusiv, Veränderung der Gesellschaft auch aktuell durch Zwangsmigrationen: kurzer Sprecherinnenwechsel zwischen Tine und Claudia Tine: Bedeutung der Medien; Pause
00:51:31- 00:53:25	Inklusion in der Schule	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Tine: Aufgabe der Lehrkraft, alle individuell in Stärken und Schwächen zu fördern, niemanden ausschließen; Pause; Tine: Stärken und Schwächen nicht ignorieren, Bezug auf einen Comic: auf den Baum klettern, nicht alle müssen das gleiche Ziel erreichen; kurzer Exkurs: Toilette Tine: Differenzierung vornehmen
00:53:26- 00:55:56	Differenzierung im Unterricht	Tine	Tine: Wie differenziert man?; Claudia: Aufgaben auf das Kind zuschneiden, Kompetenzen analysieren; schnelle Sprecherinnenwechsel zwischen Claudia und Tine Claudia: Frage nach dem wie; Tine: fehlendes Handwerkszeug; schnelle Sprecherinnenwechsel zwischen Claudia und Tine
00:55:57- 00:58:58	Umsetzung inklusiven Unterrichts	Moderatorin	Rückfrage von Claudia; Moderatorin; längere Pause Claudia: eh ja; Pause; Claudia: Verschiedene Lehrkräfte arbeiten zusammen; schneller Anschluss von Kirsten: sich gegenseitig unterstützen; Claudia und Tine: Bezug zu Beispiel
00:58:59- 01:02:11	Ausbildung in der Universität	Kirsten	Kirsten: Methoden in der Uni kennenlernen; anscheinend Zustimmung von Tine; Pause; Claudia: Schade, dass Kooperation zwischen Studiengängen nicht an der Uni existiert; Kirsten: Dozierende; Claudia; kurze Pause; Claudia: Notwendigkeit von Angeboten wie Gemeinsam lernen; Tine: andere Perspektiven; Claudia; kurzer Sprecherinnenwechsel mit Tine; Lachen Claudia: nicht warten, bis man als Lehrkraft vor der Klasse steht, damit niemand hinten rüber fällt.
01:02:12- 01:05:02	Bedingungen für Inklusion in der Schule	Moderatorin	Lange Pause nach der Frage der Moderatorin; Tine: Handwerkszeug; Kirsten: mehr Lehrkräfte, weniger Unterrichtsstunden pro Woche, räumliche Flexibilität; Tine: mehr Nähe – auf die Schüler*innen eingehen – und Zeit; Claudia: Geld, Räume aufbrechen, fächerübergreifende Themen, offene Lehrkräfte, Offenheit, Aufmerksamkeit für Veränderungsbedarf

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:05:03- 01:10:43	Inklusion als Sparmaßnahme?	Tine	Tine: Inklusion als Sparmaßnahme?; Pause; Claudia: kennt Argumente nicht mehr, kann Kritik einerseits aber nachvollziehen, andererseits riesen Sparmaßnahme der UN, eigentlich aber Menschenrecht, Gesellschaft muss Barrierefreiheit zur Verfügung stellen; Kirsten: in einigen Ländern läuft noch gar nichts, internationale Zusammenarbeit notwendig; Claudia: Umbrüche und Entwicklung gestalten; Kirsten: Ausweitung der Sonderpädagogikstudiengänge; Claudia: Verstärkung des Bewusstseins auch in anderen Studiengängen; Kirsten: Experten, die mehr publizieren und Beratung; Tine: Dozenten mit Erfahrung; Claudia: Sonderpädagog*innen sollen Dozierenden Handwerkszeug mitgeben; Tine; kurze Pause
01:10:44- 01:13:54	Professionalität im Kontext Inklusion	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Lachen; Tine: Kann man das da jemals erreichen?; Pause; Nachfrage Kirsten; dann Kirsten: einen wachen Blick für das haben, was gut klappt und was nicht, Distanz; Claudia: Verhältnis muss persönlicher werden zw. Schüler*innen und Lehrkräften; kurz hohe Interaktionsdichte; Tine: nicht zu nah dabei an sich heranlassen; Kirsten: sich Hilfe suchen; Claudia: Team- Teaching, interdisziplinär und nach Bedarf der Schüler*innen arbeiten
01:13:55- 01:19:45	Beispiele für Professionalität	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Nachfrage; lange Pause; Claudia: Lehrkräfte, die Anliegen an Sprachtherapeut*innen herantreten und Zusammenarbeit beider Professionen, Team-Teaching; Kirsten: Zusammenarbeit noch weiter ausbauen; Claudia: Fortbildungen; Kirsten: „man kann sich ganz gut, durch das System mogeln“; Tine: Wissen über Behinderungen; Unterbrechung von Claudia; Tine: „Hintergrundwissen“ über Flüchtlinge; Pause Claudia wirkt in dieser Passage sehr dominant und scheint die anderen immer wieder zu unterbrechen
01:19:46- 01:25:05	Vorbereitung auf die inklusive Schule	Moderatorin	Claudia: Eigeninitiative; Lachen, Zustimmung von Tine; Claudia: nichts angekündigt; Tine: hat Seminare zu Inklusion bisher vermieden, zu viel Diskussion darüber; Zustimmung von Kirsten; Tine: das besuchte Seminar hat ihr aber viel gebracht, Seminare sollen Pflicht werden; Kirsten: Problem im FÜBa: bisher wenig Vorbereitung auf die spätere Arbeit; Pause Moderatorin; Claudia: mit Inklusion muss sich selbst beschäftigt werden, in der Uni wird dazu wenig gemacht, sich nicht darauf verlassen, dass die Uni einen auf alles vorbereitet, sondern über den Tellerrand schauen, praktische Erfahrungen sammeln
01:25:06- 01:28:05	Inhaltlicher Gewinn aus Seminaren	Moderatorin	Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin; Tine: Thematisierung von Binnendifferenzierung in Sport als Vorbereitung und das Seminar „mit den Flüchtlingen“ und Besuch in der Sprachlernklasse; Claudia: Zweitstudium; Verknüpfung der Inhalte und Kombination von Theorie und Praxis → „Aha-Erlebnis“; Kirsten: noch wenig Seminare im FÜBa, die sich auf das Lehramt beziehen, bislang nicht überzeugt von Didaktik-Seminaren, Grundidee von Inklusion hat sie schon mitgenommen
01:28:06- 01:30:28	Bedeutung von Theorie und Praxis	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Tine: beides gleich viel; Claudia: gleichwertig, irgendwann vielleicht mehr Praxis, aber Theorie als Grundlage, Verbund von beidem; Tine: Praxis macht manchmal Theorie ersichtlicher; Claudia: manchmal macht Theorie Praxis deutlicher, Beispiel

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:30:29- 01:35:32	Wünsche an die Uni	Moderatorin	Kirsten: gute Noten; Lachen; Tine: im FÜBa Pflichtveranstaltung zu Inklusion; Pause; Claudia: Einstellen auf die Entwicklung; Kirsten: Zusammenarbeit mit Sonderpädagog*innen; gleichzeitig Tine und Claudia Claudia: Diskussionsrunde nicht nur in der Lehre, sondern auch zwischen den Lernenden, mit unterschiedlichen Personen; Tine: Institute sollen Bezug zu Lehramt knüpfen, kein reines Fachstudium; Kirsten: Interesse für Fachliches; kurz hohe Interaktionsdichte; Claudia und Tine bekräftigen, dass sie sich auch für Fachliches interessieren; Claudia: Theorie auch spannend, aber die Mehrheit studiert mit Ziel Lehramt Exkurs zu Deutschseminar
01:35:33- 01:38:32	Gefühle in Bezug auf die spätere Arbeit	Moderatorin	Lachen Claudia: gut wegen des doppelten Studiums, trotzdem Herausforderungen; Tine: unsicher; Kirsten: allgemein unsicher mit Lehramt, Inklusion ist ein Faktor; Tine: neue Situation; Pause
01:38:33- 01:38:50	Abschluss	Moderatorin	

Anmerkungen: Insgesamt schnelle Sprecherinnenwechsel, nur wenig längere Pausen, ausgeglichen eine höhere Interaktionsdichte, nur selten wenig Beteiligung

Sequenzierung Gruppe 2 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Tab.8: Sequenzierung Gruppe 2 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:00:00-00:00:25	Vorgespräch	Kirsten	
00:00:26-00:01:20	Impuls	Moderatorin	
00:01:21-00:08:10	Persönliche Bedeutung von Inklusion	Moderatorin	Ratifizierungssignal; dann Pause; dann Tine mit definitorischem Bezug; Kirsten: keine getrennten Gruppen; Claudia benennt persönlichen und gesellschaftlichen Schulbezug in der Diskussion um Inklusion, auch Bezug zu Theoriebildern; Kirsten: gesellschaftliche Reaktion auf Inklusion; Claudia macht wieder persönlichen Bezug auf und benennt Schwierigkeiten, den Begriff zu fassen; Tine: Akzeptanz aller; Pause; Kirsten: Gleichbehandlung, unterschiedliche Startbedingungen; Tine: Gleichbehandlung nicht immer sinnvoll; Kirsten: Inklusion ist weit weg → bestimmt nicht das eigene Denken
00:08:11-00:08:39	Zielgruppe von Inklusion	Tine	Tine: Schwierigkeiten bei der Frage: wer muss inkludiert werden?; anscheinend Zustimmung aller; Claudia: Bezug zu eigenen Erfahrungen mit Inklusion; Pause
00:08:40-00:09:26	Unterschied zwischen Inklusion und Integration	Tine	Diskussion über Unterschied zwischen Inklusion und Integration; eher zähe Diskursorganisation
00:09:27-00:11:37	Weitgefasster Inklusionsbegriff	Kirsten	Kirsten: Veränderung des Inklusionsbegriffs der Gruppe zu einem viel offenerem Begriff, Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit; Pause; Claudia: Inklusion viel mehr als Schule; Tine: gleiche Voraussetzungen bei Krankenversicherung, keine zwei Klassengesellschaft; Pause
00:11:38-00:16:36	Beispiele für Inklusion	Moderatorin	Pause nach Frage der Moderatorin; Kirsten: „Ich weiß echt nicht so viel über Inklusion“, berichtet von der Arbeit bei einem Programm und den Vorteilen für die teilnehmenden Kindern; kurze Pause Kirsten: mehr Leute sollen sich aktiv engagieren; kurze Pause; Claudia: Kaffeegruppe aus Senior*innen und einem behinderten Mädchen und ihrer Mutter (herzerwärmender, selbstständiger Umgang); Pause; Tine: Maßnahmen zur Integration von Flüchtlingen in der Schule (stufenweise Inklusion); Pause
00:16:37-00:23:01	Rolle von Inklusion im eigenen Leben	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Claudia: viel größere Rolle als sie ihnen bewusst ist, Bezug wird hier zu Lehrer*innen an der Schule, aber nicht zu sich selbst gezogen, es ist noch nicht angekommen, dass Inklusion alle in der Gesellschaft betrifft, Schule als Spiegel der Gesellschaft; Rückfrage von Tine: Was meinst du mit Inklusion und Potenzial ausschöpfen?; Claudia: Aufgabe der Lehrkraft individuelles Potenzial fördern; Pause Tine: Bitte um Wiederholung der Frage der Moderatorin; Pause Tine: nur bei der Vorbereitung auf die Lehrer*innenrolle im Studium, wieder allgemeiner Bezug, nicht zu der eigenen Person, sich mit Heterogenität und Binnendifferenzierung auseinandersetzen; Kirsten: Frage ist seltsam, kennt kaum Leute, die sagen, dass Inklusion in ihrem Leben wichtig ist, tut sich mit dem Begriff schwer; Tine: Inklusion ist nicht unumstritten, deshalb ist es schwierig, da den Fokus drauf zu legen, Hemmschwelle: inklusiven Unterricht zu machen; Kirsten: Wunsch in ihrem Leben, Gesellschaft fairer zu gestalten

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:23:02-00:25:49	Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion	Tine	Tine: es ist schwierig, die Schüler*innen wirklich da abzuholen, wo sie stehen, Inklusion als Normalvorstellung, der man nachgehen könnte; Kirsten: gesamtgesellschaftlicher Bezug ist wichtig, auch hochbegabte Schüler*innen müssen gefördert werden, Diskussionen müssen geführt werden, damit sich in Zukunft was ändert, Kritik an der aktuellen politischen Situation, Inklusion als Herausforderung der Zukunft; Kirsten und Tine haben einen Konflikt darüber, ob Inklusion eine „tolle Sache“ ist
00:25:50-00:32:57	Frage der Notwendigkeit gesellschaftlicher Selektion	Tine	Tine: Gesellschaft setzt voraus, dass Ungleichheit besteht; Kirsten: bedingungsloses Grundeinkommen; Tine: Weiterführung des Szenarios, Selektionsprinzip der Schule ist sinnvoll; Kirsten: es ist nicht das Ziel, dass alle gleich sind; Claudia: stimmt Kirsten zu, Ziel ist es nicht, den gleichen intellektuellen Status zu erreichen, sondern Gleichheit in der Ungleichheit, Kritik an Selektionsprozessen in der Schule; Tine: es ist der Wunsch, ein hohes Einkommen zu haben, deshalb wollen alle Professor*in werden, dann müssten alle gleich viel verdienen, damit alle ihren Platz finden, ohne benachteiligt zu sein; Diskussion darüber
00:32:58-00:37:44	Erfahrungen mit Inklusion	Moderatorin	Kirsten: mehr schulische Erfahrungen als vor 1,5 Jahre, neg. Erfahrung im Schulpraktikum: Inklusionsschüler wird nur beschäftigt; Beispiel von der Hausaufgabenbetreuung; Pause; Claudia: negative Erfahrung aus dem Schulpraktikum: besten Schüler*innen mit Förderbedarf wurden in den umliegenden Regelschulen eingegliedert, Projekt hat nicht gut funktioniert; Kirsten: selbsterfüllende Prophezeiung (Bezug zu einer Vorlesung)
00:37:45-00:39:46	Pflicht zur Selbstreflexion von Lehrkräften	Claudia	Claudia: Reflexion der eigenen Arbeit; Tine und Claudia: Reflexion ist schwierig; Tine: auch Noten reflektieren den Unterricht; Claudia: Veränderung ist auch ein Ausdruck von Stärke; Tine: Bereitschaft ist in jüngeren Jahren größer; kurze Pause; Kirsten: auch ältere Lehrer*innen hinterfragen sich, Tine: Reflexionskompetenz sollte aufrechterhalten werden
00:39:47-00:46:55	Persönliche Erfahrungen mit Inklusion	Claudia	Claudia: erst noch einmal Nachfrage nach der aktuellen Frage; Claudia: negative Inklusion = Segregation, weiteres Negativbeispiel; Tine: hatte in der ersten Diskussion Beispiel aus Sprachlernklassen, neue Erfahrungen in Südafrika, Differenz ist dort „völlig normal“, für sie eine schöne Erfahrung Claudia erkundigt sich bei Tine nach Unterschied zwischen Südafrika und Deutschland; Gespräch darüber
00:46:56-00:54:49	Realisierungsmöglichkeiten von Inklusion	Moderatorin	Lange Pause nach der Frage der Moderatorin von Kirsten; Claudia: Inklusion sollte überall funktionieren, auch wenn es momentan nicht so ist, momentan noch ein Idealbild, wenn alle Kleinigkeiten machen würden, wäre mehr Inklusion möglich, Inklusion nicht in der Natur des Menschen, es ist schwer, nicht nette Menschen gleich zu behandeln; Tine: es hilft, zu verstehen, warum die gemeine Person ist wie sie ist; Pause; Kirsten: persönliche Erfahrungen in christlichen Jugendgruppen, die waren immer inklusiv, das hat gut geklappt, berichtet von persönlichem Beispiel; Tine: in Südafrika sind die auch christlich, vielleicht ist ihnen das dann mehr bewusst; Kirsten: anderes Menschenbild, nächsten Liebe Claudia: jeder hat autistische Züge, bei Beinbruch wird auch versucht, dass die Teilnahme möglich gemacht wird Tine wieder Bezug zu Südafrika: es wird mehr auf die Stärken des Individuums geachtet, keine Anpassung an eine Struktur; Claudia: Tine wurde auch inkludiert; Claudia und Tine: Wohlfühlen ist wichtig; Tine: sich angenommen fühlen; Kirsten: freundlicher Umgang ist eher aus dem Ausland bekannt

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:54:50- 01:00:04	Grenzen von Inklusion	Moderatorin	Kurze Pause; Tine: Militär, da wird schon im Voraus aussortiert; kurzes Gespräch darüber; Claudia: wir haben Grenzen ausgeschlossen als wir gesagt haben, dass es überall geht; Kirsten: Du hast es ausgeschlossen; Lachen; Claudia: ich stehe dazu, es gibt große Herausforderungen und es braucht Zeit bis es tragfähige Lösungen gibt; Kirsten: momentan ist es in der Schule noch sehr schwierig, Binnendifferenzierung hat sie in den Praktika nicht gesehen, eher quantitative Differenzierung, wüsste nicht, wie sie es anders machen soll; Gespräch darüber, welche Bedingungen Differenzierung erschweren Claudia: jetzige Ressourcen nutzen, nennt Beispiele
01:00:05- 01:07:16	Beispiele für Inklusion	Moderatorin	kurze Nachfrage zu der Frage der Moderatorin von Kirsten; Pause; Kirsten: Kinder aus unterschiedlichen sozioökonomischen Status werden schon auf unterschiedlichen Schulen beschult (Brennpunktschulen); Pause; Tine: in Südafrika gehen alle auf eine Schule, keine Differenzierung in unterschiedliche Schulformen; Kirsten: in Indien war das auch so, da sind alle auf eine Schule gegangen, für „special needs children“ gab es separate Schule Moderatorin: Frage nach konkreten Situationen; Pause; Tine: Bericht aus Südafrika; Claudia: Liegen in Südafrika auch Diagnosen vor?, an der Förderschule, an der sie war, gab es auch Zankereien, aber nach außen waren die Schüler*innen eine starke Gruppe, nennt Beispiel dafür, Bewusstsein und Wohlfühlen ist wichtig, an der Förderschule aus dem Beispiel haben sich die Schüler*innen bei Schwierigkeiten aber unterstützt
01:07:17- 01:10:46	Notwendigkeit von Diagnostik und Etikettierung	Tine	Tine: Diagnostik kennt man in Südafrika nicht, das hat Vorteile; Kirsten: spannende Frage, wie sinnvoll ist eine Etikettierung?, berichtet von Diskussion in einem Hochbegabungsseminar an der Uni; Claudia: manchen hilft es, es macht aber auch viel mit dem Umgang; Kirsten: an den Regelschulen werden die dann als die Inklusionskinder bezeichnet, berichtet von Praktikumserfahrung, in der die Schüler*innen gleich etikettiert wurden, dies empfand sie als schade, es wird immer an Probleme gedacht, wenn über Migrationshintergrund gesprochen wird, nie über Vorteile; Diskussion über die Lehrerin aus dem Beispiel und ihre Einstellung; Pause Insgesamt hohe Interaktionsdichte
01:10:47- 01:17:20	Leistung im inkluisiven Unterricht	Moderatorin	Tine: individuell abhängig, kann der eine mehr als nach der Unterrichtseinheit oder ist das gleich geblieben, Stärkere fangen auf einem höheren Niveau an und müssen ein höheres Niveau erreichen; Claudia: Leistungsgedanke, mit dem wir groß geworden sind, muss umgedacht werden; Tine: man könnte auch einen Standard haben, auf dessen Basis Noten gegeben werden können, hier benennt sie aber auch Schwierigkeiten: Wie ist das bei einem sehr guten Schüler?; Diskussion zwischen Tine und Claudia darüber Claudia: Leistungsbegriff sollte individualisiert werden; Kirsten: man muss dafür das ganze System ändern; Kirsten: jetzt ist es nicht objektiv, durch Umdenken des Systems könnte es ein bisschen fairer werden; Tine: so wäre es für die Schüler*innen auch einfacher, nach ihren Interessen zu gehen und ihre Stärken zu finden; Diskussion darüber, ob Schüler*innen in der Pubertät motiviert sind, aufgrund ihrer Interessen

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:17:21- 01:22:18	Rolle der Gymnasiallehrerin im inklusiven Unterricht	Moderatorin	Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin; Rückfrage Kirsten; Pause, verschiedene Auflistungen von den Gruppenmitgliedern; Pause
01:22:19- 01:22:44	Kooperation im inklusiven Unterricht	Moderatorin	Tine: Kooperation hat viel Bedeutung, sowohl mit Schüler*innen als auch mit Kolleg*innen; Ausführungen dazu auf welchem Gebiet Kooperation stattfindet; Kirsten: Zustimmung, Kooperation auch unter den Schüler*innen; Pause
01:22:45- 01:29:06	Professionalität im inklusiven Unterricht	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Kirsten: die anderen beiden haben schon viel genannt; Pause; sich austauschen, mit Leuten, die sich auskennen; Kirsten: Reflexion; Tine: mit Schüler*innen im guten Austausch stehen Frage der Moderatorin nach konkreten Situationen und eigenem Erleben von Professionalität; lange Pause; Claudia: Bericht eines Beispiels, Reflexion; Pause; Kirsten: Austausch mit anderen, Schwierigkeiten entstehen, wenn die/der Teampartner/-in kein Interesse an Kooperation und dem Ausprobieren von neuen Sachen hat; Claudia: wahrscheinlich ist es bei Kindern einfacher, das durchzusetzen; Lachen
01:29:07- 01:33:43	Veränderungen im vergangenen halben Jahr in Bezug auf Inklusion	Moderatorin	Erst Rückfrage von Claudia; lange Pause; Claudia: Wellenbewegung, in manchen Phasen fällt ihr Inklusion mehr auf als in anderen; Tine: kurze Denkanstöße; für Kirsten scheint Gerechtigkeit ein wichtiges Thema; Sprecherinnenwechsel dazu
01:33:44- 01:37:25	Gesellschaftliche Diversitätssensibilität	Claudia	Claudia: regt sich über nicht gendersensibles Buch auf; Diskussion mit allen Gruppenmitgliedern dazu
01:37:26- 01:40:39	Vorbereitung der Universität auf die Arbeit in der inklusiven Schule	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Tine: immer im Hinterkopf behalten, wie man das später für sich umsetzen kann; Kirsten: hatte nur ein Seminar, das direkt mit Inklusion zu tun hatte, die Professorin hatte aber selber kein Durchblick, hat jetzt aber gemerkt, dass der ganze Diskurs zusammengehört, kaum etwas bereitet sie aber auf inklusiven Unterricht vor, im nächsten Wintersemester soll irgendwas im Studiengang umgestellt werden; Claudia: mit der School?; kurzes Gespräch darüber Tine: stärkere Einbindung von Inklusion soll kommen, betrifft, sie aber nicht mehr; Claudia: die Lehridentität soll auch mehr gestärkt werden; kurzes Gespräch darüber; Claudia erkennt hier eine große Chance Inklusion einzubinden
01:40:40- 01:43:58	Bedeutung von (Fach-)Wissen für die Arbeit in der inklusiven Schule	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Claudia: Fachidioten; Lachen; Tine: Fachwissen ist sicherheitsspendend vor der Klasse; mehrere Beiträge gleichzeitig; Kirsten: wichtig zur Themenvermittlung; Claudia: mehrere Ebenen, Unterrichtsfachwissen, Didaktik, Fachwissen bzgl. Störungsbildern, Wissen über Umgang mit bes. Situationen der Schüler*innen (Krankheit der Eltern), Tine: wichtig für Handlungsrepertoire; Claudia: bestimmt viel intuitiv, aber auch Fachwissen; Tine: ich brauche Wissen, um Routine zu entwickeln; Kirsten: kleine Tricks für die Unterrichtsplanung und -durchführung, Begeisterung für das eigene Fach und damit zusammenhängendes Wissen ist auch wichtig
01:43:59- 01:44:56	Vorbereitung auf die zukünftige Arbeit	Moderatorin	Claudia: das Vermitteln von Theorie und Praxis als wechselseitiger Prozess, anscheinend Zustimmung der anderen

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:44:57- 01:46:57	Bedeutung des Begriffs Gleichheit	Moderatorin	Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin; Tine: gleich behandelt werden, so akzeptiert werden, wie man ist, gleiche Voraussetzungen innerhalb der Gesellschaft, alle können sich unterschiedlich verhalten; Kirsten: gleich sein als Mensch mit bestimmten Rechten und Bedürfnissen, Unterschiedlichkeit wird nicht ausgeschlossen; Tine: gleich in der Unterschiedlichkeit; hohe Interaktionsdichte; Claudia: kein Gleichschritt aller, Stärken und Schwächen annehmen, gleiche Rechte und Pflichten gegenüber der Gesellschaft
01:46:58- 01:49:06	Gefühle in Bezug auf die spätere Arbeit	Moderatorin	Claudia: gut; Tine: recht positiv; Kirsten: immer noch Zweiflerin, ob sie glücklich wird als Lehrerin, macht nach dem Studium erst noch was anderes, das liegt aber nicht an Inklusion, sondern an anderen Bedingungen; Tine: schwierig, Inklusion gerecht zu werden; Pause; Kirsten: es ist noch weit weg, auch wenn man Praktika gemacht hat, es ist immer noch eine besondere Situation, hat man noch nicht erlebt; Pause
01:49:07- 01:49:15	Abschluss	Moderatorin	

Anmerkungen: --

Sequenzierung Gruppe 3 – erster Erhebungszeitpunkt

Tab. 9: Sequenzierung Gruppe 3 – erster Erhebungszeitpunkt

Sequenz	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:00:00-00:00:37	Begrüßung	Moderatorin	
00:00:38-00:02:56	Persönliche Definition von Inklusion	Moderatorin	Lange Pause nach der Frage der Moderatorin; Annika: eine Schule für alle, eine Gesellschaft für; Lukas: Verzicht auf Behinderungsbegriff; Stefan: Dyade eines geistig-körperlich eingeschränkten Menschen und seines Helfers als tolle Symbiose; lange Pause
00:02:56-00:10:57	Erfahrungen mit Inklusion der Diskussions- teilnehmenden	Moderatorin	Kurze Pause zu Beginn; dann Lukas mit Bericht über seine Erfahrungen in der Ausbildung, niemand kann sagen, was Inklusion heißt; anschließend berichten alle von Erfahrungen Weitestgehend negative Erfahrungen, verhältnismäßig langer Austausch über Erfahrungen von Stefan als Heimkind Zwischenphase mit sehr verhaltenem Sprecher*innenwechsel und mit wiederholter Nachfrage der Moderatorin; Lukas: Freundschaften zw. behinderten Kindern oder zw. behinderten und nicht behinderten Kindern sind nicht möglich
00:10:58-00:21:03	Erfahrungen in den Seminaren ‚Gemeinsam Lernen‘	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; dann Stefan: tolles gegenseitiges Ergänzen der Seminarmitglieder, Perspektivwechsel wurde möglich; schneller Sprecher*innenwechsel aller Seminarmitglieder: erste wirklich inklusive Erfahrungen, miteinander reden und nicht übereinander, Sensibilität entwickeln, inhaltlich werden sowohl ein eigener Lernerfolg als auch einer für behinderte Teilnehmende besprochen; insbesondere Erfahrung für alle Teilnehmenden, umdenken zu müssen, wird diskutiert
00:21:04-00:24:27	Gesellschaftlicher Weg zu Inklusion	Lukas	Lukas: gesellschaftlich weiter Weg zu Inklusion, wenn „das“ für sie als Sonderpädagog*innen schon so schwer sei; schneller Sprecher*innenwechsel, alle beteiligen sich Inhaltlich kritische Perspektive auf die aktuelle gesellschaftliche „Meinung“ und Einstellung von Lehrkräften an Gymnasien, behinderte Menschen würden häufig nicht als „geistig fit“ erkannt werden
00:24:28-00:28:06	Veränderung des Hochschul- angebotes	Annika	Annika: Hochschulen müssen Lehre für Lehramtsstudiengänge inklusiver gestalten; anschließend schneller Sprecher*innenwechsel von Lukas, Nina und Annika mit Konsens darüber: Pädagog*innen müssen inklusiv arbeiten, gemeinsame Seminare sind Seltenheit/ Besonderheit im Studium, Vorpraktikum ist ebenfalls wichtig, um Erfahrungen zu sammeln

00:28:07-00:34:03	Erfahrungen mit als nicht inklusiv wahrgenommenen Situationen in den Seminaren ‚Gemeinsam Lernen‘	Moderatorin	Schnelle Antwort von Nina; länger Lukas zur Schwierigkeit der Etablierung langfristiger Freundschaften; schneller Sprecher*innenwechsel und Bezugnahmen dazu von Nina und Annika, bevor Stefan Lernertrag aufgrund der Heterogenität der Gruppe problematisiert; Nina und Lukas anscheinend kritisch dazu Nina geht noch einmal auf Freundschaften ein und begründet das Ausbleiben dieser mit langen Distanzen; Annika benennt das Einbeziehen von Raphael in die Seminare als schwierig
00:34:04-00:39:21	Wann ist Inklusion leichter, wann schwerer?/Rahmenbedingungen für Inklusion	Moderatorin	Lange Pause nach der Frage der Moderatorin; Nina: manche Behinderungsformen machen Inklusion schwerer, dann wieder vergleichsweise lange Pause Annika: Lehrpersonen müssen Inklusion unterstützen; anschließend schneller Sprecher*innenwechsel; Umwelt muss sich für Inklusion anpassen Zwischenzeitlich hohe Interaktionsdichte; inhaltlich geht es dabei um die Öffnung einer Förderschule für Regelschüler*innen, damit sich „Förderschüler*innen“ nicht an Regelschüler*innen anpassen müssen
00:39:22-00:41:57	Bedingungen für eine inklusive Schule	Nina	Nina: Unterricht braucht Möglichkeiten der Auszeit, damit Inklusion gelingen kann; schneller Sprecher*innenwechsel von allen Inhaltlich wird vor allem die große Bedeutung der Möglichkeit zu einer Auszeit für alle Schüler*innen und von individuellen Lehrplänen diskutiert
00:41:58-00:45:15	Persönliche Definition der inklusiven Schule	Moderatorin	Schnell Stefan: individuelle Lehrpläne; Annika: Verallgemeinerung der Förderschwerpunkte weglassen, auf das Individuum gucken, Methodenvielfalt; Lukas: personelle Ressourcen; Annika: Inklusion als Sparmaßnahme Eher geringe Interaktionsdichte
00:45:16-00:48:15	Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Schule und den gemeinsamen Seminaren	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Lukas: Arbeit auf Augenhöhe; anschließend Sprecher*innenwechsel zwischen den vier Gruppenmitgliedern Diskursteilnehmende scheinen nicht immer einer Meinung zu sein; Annika: Methodenvielfalt; anschließend Sprecher*innenwechsel dazu
00:48:16-00:49:39	Erkenntnisgewinn in den gemeinsamen Seminaren (Kompaktseminar)	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; erster Beitrag von Lukas bringt das Kompaktseminar ein; Stefan: Seminar als Ausgangspunkt von Lernprozessen
00:49:40-00:59:10	Einbindung des Seminarteilnehmers Raphael in die Spiele und die Seminargruppe im Kontext des Seminars ‚Gemeinsam Lernen‘	Nina	Nina: Spiele in den Seminaren haben gezeigt, dass „anders“ aufeinander geachtet werden muss, Raphael wird als Beispiel eingebracht; schneller Sprecher*innenwechsel; Lukas ist kritisch im Vergleich zum Rest der Gruppe; er wirft die Frage auf, ob Inklusion eine Grenze hat; Diskussion mit allen darüber; Lukas nimmt gesonderte Rolle in der Gruppe ein Zum Abschluss rituelle Konklusion, thematischer Fokus geht verloren Teilweise sehr hohe Interaktionsdichte mit parallelen Beiträgen

00:59:11- 01:00:40	Professionalität im Kontext Inklusion	Moderatorin	Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin; Nina (sehr leise); Annika: Reflexivität; Lukas: Blick für das Kleine nicht verlieren; Pause
01:00:41- 01:04:32	Kompetenzen von Lehrkräften in der inklusiven Schule	Moderatorin	Rückfrage von Lukas; Annika: Teamwork; Stefan: Empathie, Führungskompetenz, Teamfähigkeit; Annika: Hilfe anfordern können; Stefan: gegenseitige mentale Unterstützung unter Kolleg*innen; Annika: Grenzen zw. Privat- und Berufsleben ziehen; Stefan: Verbesserung der eigenen Fähigkeit; Sprecher*innenwechsel Eher schleppende Interaktionsdichte, vor allem Auflistung und weniger inhaltliche Diskussion
01:04:33- 01:09:59	Vorbereitung auf die Arbeit in der inklusiven Schule	Moderatorin	Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin; dann Stefan: Praktika sind wesentlich für die Vorbereitung; Lukas hebt inhaltlich Theorie im Gegensatz zu den anderen hervor; dann schnelle Sprecher*innenwechsel mit hoher Interaktionsdichte Teilweise konfrontativer Diskursverlauf, der in einer Synthese zu münden scheint
01:10:00- 01:14:44	Vorbereitung auf die Arbeit in der inklusiven Schule durch die gemeinsa- men Seminare	Moderatorin	Sehr lange Pause nach der Frage der Moderatorin Annika und Stefan fällt nichts ein; Moderatorin reformuliert die Frage; Lukas: Lernen von Sensibilität; kurze Pause Stefan: Seminare hätten noch stärker theoretisch aufgearbeitet werden können; daran anknüpfender Sprecher*innenwechsel dazu, ob eine Begleitveranstaltung für Studierende sinnvoll wäre
01:14:45- 01:17:07	Gefühle in Bezug auf Inklusion	Moderatorin	Schnell Annika; dann schließen sich die anderen an; v. a. inhaltliche Bezugnahmen auf das Arbeiten in der inklusiven Schule, Freude steht dabei im Vordergrund, Unsicherheit wird aber auch thematisiert Insgesamt hohe Interaktionsdichte
01:17:08- 01:17:23	Abschluss	Moderatorin	

Anmerkungen:--

Sequenzierung Gruppe 3 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Tab. 10: Sequenzierung Gruppe 3 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:00:00-00:00:48	Begrüßung	Moderatorin	
00:00:49-00:04:10	Persönliche Bedeutung von Inklusion	Moderatorin	<p>Pause nach der Frage der Moderatorin; Stefan: alle Schüler*innen individuell bei ihrer Ausgangslage abzuholen und zu betreuen; Nina: nicht nur Schule, sondern Menschen, die von der gesellschaftlichen Norm abweichen und eine Randgruppe darstellen; Lukas: Heterogenität der Gesellschaft soll genauso angenommen werden, wie sie ist und damit dann gearbeitet werden; Annika: Klassifikationsbegriff soll komplett wegfallen, Stigmatisierungen werden unnötig, jeden Menschen als eigenständige Person sehen mit individuellen Bedürfnissen; kurze Pause</p> <p>Annika: man guckt Menschen an und bei Beschreibungen greift man immer auf das Merkmal zurück, dadurch findet schon eine Klassifikation statt; Lukas: Zustimmung, aber das ist ja überall so; Stefan: von Kategorisierung kann sich nicht völlig freigesprochen werden; Pause</p>
00:04:11-00:07:31	Inklusion in den Seminaren ‚Gemeinsam Lernen‘	Moderatorin	<p>Pause nach der Frage der Moderatorin; Frage von Stefan, ob misslingende oder gelingende Beispiele; Pause</p> <p>Nina: die Seminare ‚Gemeinsam Lernen‘, da es die erste Situation war, in der sie sich auch als Mitglied einer inklusiven Gruppe verstanden hat und erfahren hat, wie man sich ergänzen kann, es erfordert ein Umdenken von der klassischen Arbeitsweise; Annika: fragt sich, ob es wirklich ein inklusives Seminar war, da es von oben herbeigeführt ist und im Seminar noch einmal bewusst, darauf hingewiesen wurde, dass Studierende und behinderte Menschen in einer Gruppe sind, da war ein Zwang hinter; Lukas: es wurde sich nur der Unterschied behindert und nicht behindert rausgepickt, andere Differenzkategorien blieben unberücksichtigt; Annika: deshalb fallen ihr noch keine persönlichen Beispiele ein, wo es inklusiv war; Nina: um Inklusion herbeizuführen, muss auch in den Gedanken gesellschaftliche Umorientierung stattfinden; Stefan: Seminare ‚Gemeinsam Lernen‘ sind ein gelungenes Beispiel für Inklusion, weil die Teilnahme für alle freiwillig ist</p> <p>Insgesamt sehr hohe Interaktionsdichte</p>
00:07:32-00:14:55	Umsetzung schulischer Inklusion ist schwierig	Stefan	<p>Stefan: im Alltag sieht er „das“ nicht, da ist der Schul- und Wissenskontext immer vorhanden; Annika: es wird von den Lehrkräften gelebt, dass Inklusion nicht möglich ist, in der Pause oder auf dem Schulhof ist es den Kindern total egal; Nina: Inklusion war eine EU-Maßnahme; Lukas: im Kindergarten ist es so, dass alle zusammenspielen, in der Schule wird Homogenisierung betrieben, von der Institution Schule aus kannst du, so wie es bisher ist, nichts verändern; Annika: Beispiel von einem geistig behinderten Schüler; anschließend Sprecher*innenwechsel dazu; Stefan: Bericht von einem Beispiel seiner Frau (behinderte Schüler*innen werden anders behandelt); anschließend Sprecher*innenwechsel darüber; Pause</p>

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:14:56- 00:17:43	Behandlung von Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Stefan: Inklusion als Haltung, über die er nicht bewusst nachdenkt; findet verhaltensauffällige Schüler*innen in der Klasse toll, weil die Leben in die Bude bringen; Bericht über ein Beispiel; Nina: Lehrkräfte müssen nur Unterrichtsstoff vermitteln und achten nicht auf die Persönlichkeit, Bericht von eigener Erfahrung (Schüler, der Lehrerin bedroht)
00:17:44- 00:22:28	Bedingungen und Barrieren schulischer Inklusion	Lukas	Lukas: Auseinandersetzung mit Inklusion in der Bachelorarbeit, das hat ihn darin bestärkt, dass er Inklusion gut findet; Nina: keiner weiß genau, wie es funktioniert; Stefan: Doppelsteckung im Unterricht wurde von ihm bisher nur positiv erlebt, Beispiele aus eigener Erfahrung Kurz hohe Interaktionsdichte Aufzählung verschiedener Bedingungen von Stefan, Lukas und Nina
00:22:29- 00:25:06	Integration als Voraussetzung für Inklusion	Annika	Annika: Inwiefern grenzt sich Inklusion von einer gelingenden Integration ab?, Probleme hängen für sie damit zusammen, dass Integration, Gleichberechtigung oder Anti-Diskriminierungsmaßnahmen nicht weiterverfolgt wurden; zurzeit kann nur Integration umgesetzt werden; Nina: Inklusion ist eine Utopie, da nicht mal Integration stattgefunden hat; Pause Lukas: Integration ist ein gelungener Zwischenschritt, auch wenn „Behinderung“/„nicht Behinderung“ genau abgegrenzt werden, ist es schon mal ein Fortschritt, dass sie gemeinsam in einem Klassenraum sind; Annika: eine gelingende Integration setzt nicht voraus, dass man die Bedürfnisse aller berücksichtigt; Stefan: aber das wäre Schritt Nummer 2, das muss nicht mal auf Schule begrenzt werden, auch Ballungszentren, wo sich Menschen mit verschiedener Herkunft sammeln; Pause Insgesamt immer wieder Passagen mit einer hohen Interaktionsdichte
00:25:07- 00:27:59	(Keine eigenen) Erfahrungen mit Inklusion	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Annika: hat beim letzten Mal von einem inklusiven Fest der Lebenshilfe berichtet, auf dem Menschen mit Behinderung und Mitarbeiter*innen zusammengearbeitet haben, im Nachhinein ist das nicht inklusiv, weil die behinderten Menschen nicht bezahlt wurden, Spaß war Bezahlung genug; kurze Pause Lukas: findet es ganz schwierig, persönliche Inklusionserfahrungen zu nennen, es wären eher Integrationserfahrungen nach seinem jetzigen Verständnis, Situationen, die frei von Diskriminierung und in denen alle gleichberechtigt auf Augenhöhe waren, könnte er nicht benennen; Stefan: bei ihm hat sich im letzten Jahr nichts verändert
00:28:00- 00:29:40	Voraussetzungen für Inklusion in der Schule	Stefan	Stefan: man muss Bewusstsein schaffen, dass es wirklich zu einer Haltung von allen wird, sonst wird es schwierig; Lukas: eine Schule kann ja nicht sagen, wir arbeiten jetzt inklusiv, es muss gesamtgesellschaftlich geschehen; Nina: Inklusion beginnt schon bei der Vielfalt im Lehrerzimmer; kurze Pause Annika: Heterogenität beginnt auch bei der Lehrer*innenschaft; Sprecher*innenwechsel dazu, anschließend kurzes Gespräch über die Geschlechterverteilung in den Schulen; Pause Zwischendurch hohe Interaktionsdichte

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:29:41- 00:33:45	Notwendigkeit von Begegnungsorten	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Annika: Inklusion funktioniert, wo nur Kinder untereinander sind und nichts von oben herab kommt; Lukas: Beispiel aus einer heilpädagogischen Kindergartengruppe, die in einem Kindergarten integriert ist; Annika: versteht nicht, warum nicht mehr solcher Begegnungszentren geschaffen werden; Lukas: traurig, dass Kinder einem so weit voraus sind bzw. einem das aberzogen wird, das läuft gesellschaftlich schief; Stefan: Beispiel von nachmittäglichem Fußballspiel mit Flüchtlingen, zu dem er mit seinem Sohn geht; Annika: dadurch das keine Begegnungsorte geschaffen werden, entstehen Vorurteile Hohe Interaktionsdichte
00:33:46- 00:37:56	Widerspruch zwischen gesellschaftlichem und wissenschaftlichem Bild von Inklusion und Behinderung	Moderatorin	Nina: zu Beginn des Studiums hatte sie noch ein Idealbild von Inklusion im Kopf, in der Praxis merkt man dann, dass es einen Cut zwischen theoretischem Idealbild und praktischer Umsetzung gibt; Annika: in der Sonderpädagogik (Uni) sind immer alle einer Meinung, wenn man aus seiner Blase rauskommt, trifft man auf viel Konfrontation Nina: es wird nur pauschalisiert über Behinderung geredet, es müssen aber verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten geschaffen werden, Beispiel davon, dass Leute sagen, dass sie später max. in der Grund- oder Hauptschule arbeiten kann, aber es gibt auch körperlich behinderte Menschen, die geistig fit sind; Annika: versteht auch nicht, warum Grund- und Hauptschule abgewertet werden müssen Diskussion über breites Spektrum von Behinderung; kurze Pause Lukas: wenn ein Ziel von Inklusion ist, dass alle individuell und nah am Wohnort beschult werden, sind bestehende Schulformen nicht mehr aktuell, bestehendes Schulsystem fördert Bildungshierarchien; kurze Pause Insgesamt hohe Interaktionsdichte
00:37:57- 00:38:46	Leistung	Stefan	Stefan: hier ist Leistung ein Kriterium, Separation basiert auf der Leistung, die jeweilige Fähigkeit, Leistung zu erbringen, führt zu Kategorisierung; Lukas: Aufzählung von Einflussfaktoren auf Leistung; hohe Interaktionsdichte; große Heterogenitätsspanne, behinderte Schüler*innen erweitern Heterogenität; Pause
00:38:46- 00:44:20	Bedeutung von Fachwissen	Moderatorin	Nina: Fachwissen ist wichtig, um zu wissen, wie es funktioniert und um das Verhalten von Menschen mit sozialen und emotionalen Auffälligkeiten zu verstehen, Aufzeigen von Gestaltungsmöglichkeiten für den Unterricht; Annika: um Menschen zu integrieren, braucht es Fachwissen; Lukas: Fachwissen fördert das Bewusstsein, z. B. um zu erkennen, wo Diskriminierung stattfindet oder wo Förderung notwendig ist; Annika: von welchem Fachwissen sprechen wir hier eigentlich?; Stefan: das Fachwissen auf den Unterricht bezogen ist eher zweitrangig Teilweise konfrontativer Diskursverlauf
00:44:21- 00:47:52	Wünsche an die Lehrkräfteausbildung	Nina	Nina: Theorie könnte sie besser verarbeiten, wenn sie mehr Anknüpfungspunkte in der Praxis hätte; Stefan: das ist ein bisschen unserem System geschuldet, Zweiteilung zwischen universitärer Ausbildung und Referendariat ist in den anderen europäischen Ländern nicht so; Annika: Anknüpfungspunkte zum Unterrichtsfach wären auch gut, Didaktik findet in Geschichte nicht statt; Gespräch mit Lukas darüber

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:47:53- 01:01:31	Umgang mit Leistung(-sbeurteilung) in der inklusiven Schule	Moderatorin	<p>Pause nach der Frage der Moderatorin; Lukas: Schulformen sind überflüssig; Stefan: das wäre das Idealbild, alle da abzuholen, wo sie stehen und individuell zu fördern; Nina: Beispiel offener Eingangsstufe, wo alle nur noch für sich alleine gearbeitet haben; Stefan: am Ende der Schullaufbahn muss ja auch wirklich eine Bewertung da sein; hohe Interaktionsdichte</p> <p>Annika: unser Schulsystem selektiert bewusst, um Berufe auszufüllen; Stefan: klar, du willst auch immer Spezialist*innen, das schaffst du auch bei bestimmten Behinderungen, aber die Bewertung bleibt am Schluss nicht aus, der Übergang in die IGS von der 8. in die 9. Klasse ist schwierig, da fallen manche so auf den Arsch, weil es dann Noten gibt</p> <p>Gespräch über Noten in der IGS</p> <p>Annika: Selbsteinschätzung der Schüler*innen muss nicht nur durch Noten erfolgen, Noten sind nicht aussagekräftig, Beispiel aus der eigenen Schulzeit</p> <p>Moderatorin: Frage nach der Bedeutung von Leistung im inklusiven Unterricht, Stefan: sollte keine Bedeutung haben; Lukas: doch alle strengen sich nach ihren individuellen Maßstäben an, momentan ist das auf die berufliche Laufbahn/das Wirtschaftssystem ausgerichtet, damit selektiert werden kann, im inklusiven Bildungssystem soll sich nicht mit anderen verglichen werden, sondern die eigene Leistung im Vordergrund stehen; Umsetzung ist schwer; Nina: Vergleichsprozess ist normal, Wertung dahinter ist negativ; Annika: neg. Beispiel aus Praktikum; kurze Pause</p> <p>Nina: Noten sind nicht aussagekräftig, Schriftzeugnisse sind aussagekräftiger, Erläuterung der Vorteile schriftlicher Zeugnisse; Annika: Schüler*innen müssen Entwicklungspläne nicht sehen</p> <p>Konträre Diskussion darüber (relativ lange)</p>
01:01:32- 01:04:36	Professionalität in der inklusiven Schule	Moderatorin	<p>Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin</p> <p>Nina: eine offene, tolerante Haltung, Unterschiede annehmen, Vielfalt als Ressource nutzen; Lukas: Klasse nicht als homogene Struktur auffassen, die Kinder als Individuum wahrnehmen; hohe Interaktionsdichte; Stefan: Wissen und Können erwerben, um allen eine individuelle Entwicklung zu ermöglichen und das dann auch zu bewerten, Beispiel von Kind, das lernt seinen Namen zu schreiben und vorher nicht wusste, was ein Laut ist; Lukas: traurig ist, dass dieses Kind eine vier bekommt, obwohl es viel gelernt hat; Stefan: es geht darum, diesen Prozess zu bewerten; hinterher muss dann doch selektiert werden; Lukas es können nicht alle Arzt und Pilot werden, dieses Problem hatte er auch in der Bachelorarbeit, aber keine Lösung dafür</p> <p>Annika: Reflexionsfähigkeit muss geschult werden, Kooperationsarbeit, Schwächen zu geben, sich aufeinander verlassen können; kurze Pause</p>

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:04:37- 01:08:24	Vorstellungen zu der eigenen Rolle in der inklusiven Schule	Moderatorin	<p>Pause nach der Frage der Moderatorin</p> <p>Frage von Lukas, ob die Rolle in der inklusiven Schule oder in der Förderschule beschrieben werden soll?; Moderatorin: im inklusiven Unterricht</p> <p>Lukas: ist nicht ausschließlich für die Kinder mit Behinderung zuständig, die Grundschullehrkraft würde er genauso verantwortlich sehen, gemeinsam soll nach Lösungen gesucht werden; Nina: Voraussetzung, dass du zusammen im Unterricht bist und nicht beratend von Schule zu Schule fährst</p> <p>Gespräch darüber, welche Nachteile es gibt, an mehreren Schulen zu sein</p> <p>Annika: sieht sich nicht mehr in der Schule, Beratung und Stunden ableisten, um Inklusion voranzubringen, Inklusion kann wegen fehlender struktureller Voraussetzungen überhaupt nicht funktionieren; Lukas: die Gefahr des Nachgebens und der Abstumpfung oder der Aufopferung ist groß</p>
01:08:25- 01:10:39	Bedeutung von Kooperation im inklusiven Unterricht	Moderatorin	<p>Stefan: einer der grundlegenden Bausteine, pos. Austausch ist wichtig, sonst gehst du vor die Hunde</p> <p>Moderatorin: wie stellt ihr euch denn diese Zusammenarbeit vor?; vor allem Aufzählungen von Stefan und Nina</p>
01:10:40- 01:14:20	Förderung von Kooperationsfähigkeit im Studium	Annika	<p>Annika: Kooperationsfähigkeit wird im Studium nicht vermittelt, Diskussion darüber zwischen allen Gruppenmitgliedern; zwischendurch hohe Interaktionsdichte</p>
01:14:21- 01:24:05	Vorbereitung auf die Arbeit in der inklusiven Schule	Moderatorin	<p>Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin; Stefan: die Praxis bereitet einen vor; Nina: alle haben in der Theorie Bilder vor Augen, im Studium merkt man schon, wer mehr in der Praxis arbeitet und wer weniger; Pause</p> <p>Annika: Supervisionen direkt im Praktikum würden helfen; Lukas: hineingeschupst werden</p> <p>Hohe Interaktionsdichte im Gespräch zu Seminaren, in denen man gefilmt wird (langes Gespräch)</p> <p>Stefan: reinschubsen funktioniert nur bedingt, Freiwilligkeit ist wichtig; Diskussion darüber in Bezug zu curricularen Bestimmungen</p> <p>Moderatorin: Frage nach Wünschen an die Uni; Lukas: Verbesserung der Verbindung zu dem Zweitfach Geschichte, momentan fehlt es an Wissen; Mathematik und Deutsch stärker in das Studium einbinden, hat nicht das Gefühl, gut vorbereitet zu sein</p>
01:24:06- 01:25:55	Veränderungen am eigenen Inklusionsbegriff im vergangenen Jahr	Moderatorin	<p>Stefan: Meinung nur bestärkt, v. a. von Dozierenden, die auch Lehrkräfte sind: nicht alles was glänzt, ist auch gut; Nina: ihr Bild ist durch die Praktika realistischer geworden, befürwortet Inklusion immer noch, durch die Praktika sind mehr Fragen auf gekommen und sie sieht mehr Grenzen; Pause</p> <p>Lukas: weiß durch die Bachelorarbeit und den Einbezug der Soziologie deutlich genauer und umfassender, was Inklusion ist; kurze Pause</p>

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:25:56- 01:29:34	Gefühle in Bezug auf die zukünftige Arbeit in der inklusiven Schule	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin Nina: ist froh, dass sie noch ein bisschen Zeit hat; Stefan: möchte gerne, dass es jetzt losgeht, es ist schon sein zweites Studium und es reicht ihm jetzt; Annika: vor 1,5 Jahren hat sie angegebene, sich ultra zu freuen, jetzt ist der eigene Druck gestiegen, da es so viele Probleme gibt mit dieser Inklusion und der Inklusionsdebatte, freut sich aber immer noch und hofft, dass sie auch kleine Brötchen backen kann und damit zufrieden ist; Nina: hat Angst, in ein sehr resigniertes Kollegium zu geraten und selbst zu resignieren, ihre Idee ist auch später noch was mit der Uni zu machen, damit der Theoriebezug nicht verloren geht und sie neuen Input erhält; Lukas: freut sich drauf, weil er glaubt, einen guten Draht zu Kindern zu bekommen, freut sich aber erst drauf, wenn er ein paar Jahre im Dienst war, weil er dann eine gewisse Routine entwickelt hat, vorher wird es viel Arbeit und Unsicherheit mit Rückschlägen
01:29:35- 01:29:50	Abschluss	Moderatorin	

Anmerkungen: --

Sequenzierung Gruppe 4 – erster Erhebungszeitpunkt

Tab. 11: Sequenzierung Gruppe 4 – erster Erhebungszeitpunkt

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:00:00-00:00:39	Begrüßung	Moderatorin	
00:00:40-00:07:48	Persönliche Bedeutung von Inklusion	Moderatorin	<p>Pause nach der Frage der Moderatorin; Janne: Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben; Beate: immer in Bezug auf Schule, obwohl auch außerschulischer Bezug vorhanden ist, Differenzierung zwischen Inklusion und Integration ist schwer, genau wie die Frage, ob Inklusion in der Schule durchsetzbar ist; lange Pause</p> <p>Marten: Die Teilhabe an der Gesellschaft; David: jedem die Möglichkeit der Teilhabe bieten; Janne: vollständige Teilhabe, Beispiel, alle sollen sich aussuchen, was sie machen; lange Pause</p> <p>David: sehr weiter Inklusionsbegriff, immer eine Frage der Ebene, auf der man sich den Begriff anschaut, Bezug auf mögliche eigene Diskriminierungserfahrungen; Beate: langer Prozess, der da anfängt; David: Integration hat nur Fokus auf behinderte Menschen, Inklusion bedeutet das Einbinden aller Menschen; Beate beschreibt gedanklich selber oft nur bei behinderten Menschen zu sein; David: gesellschaftliche Dialoge werden so geführt; Marten: Inklusion wurde erst durch Fokus auf behinderte Menschen eingeführt; Janne: hängt mit aktuellem Thema zusammen, momentan z. B. Flüchtlinge</p>
00:07:49-00:17:48	Beispiele für Inklusion	Moderatorin	<p>Janne: seit Beginn des Studiums fallen ihr nur negative Beispiele ein, Beispiel von fehlender Barrierefreiheit der Straßenbahn; Beate: positives Beispiel: Flüchtlinge im Fußballverein ihres Dorfes; David: Arbeit bei einem Umweltverband: Kongress zum Thema Flucht, sowohl Flüchtlinge als auch Deutsche müssen sich aneinander anpassen; Janne: engere Freundschaft der eigenen Familie zu zwei Flüchtlingen aus dem Dorf; David: aufeinander zukommen; Janne: sich gegenseitig kennen lernen; Marten bringt Beispiel, dass die vorherigen Aussagen unterstützt, David: Wir- und Ihr-Denken ist total absurd; Pause</p> <p>Beispiel von Marten; die anderen Diskussionsteilnehmenden benennen, wie schön sie das Beispiel finden; Beate: Arbeit im Heim für Wachkomapatient*innen und psychisch erkrankte Menschen, erstere leben isoliert, will Martens Beispiel hervorheben</p>
00:17:49-00:19:21	Wohnen von Wachkomapatient*innen	Marten	Gespräch über Isolation von Wachkomapatient*innen; Beate: es wird wenig für deren Inklusion getan
00:19:22-00:22:29	Sexualität als Thema von Inklusion	Janne	<p>Janne: Beispiel aus einem Film, Sexualität von Menschen mit Behinderung, noch ist Sexualität behinderter Menschen tabuisiert, gehört aber mit zu Inklusion; David: Elternschaft ist auch ein Thema; Marten: Dürfen behinderte Menschen in einem Zimmer schlafen, er vermutet das nicht, sondern es wird kontrolliert, ob die Bewohnenden alleine schlafen; Janne: Vergleich zu Studierendenwohnheim; David: Vergleich zu 50er/30er Jahren; Marten: Film Hölle von Uckermünde; Janne: in dem Film wurde Liebe gar nicht zugelassen, Menschen wurden wie Tiere behandelt; Pause</p>

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:22:30-00:28:31	Persönliche Erfahrungen mit Inklusion – multimediale Inklusion	Moderatorin	Sehr lange Pause nach der Frage der Moderatorin; Beate: sehr wenig Erfahrung, nur Beispiel der Fußballmannschaft ihres Freundes; Pause Beispiel von David: er besitzt kein Smartphone und ist deshalb nicht inkludiert in WhatsApp-Gruppen; Sprecher*innenwechsel über das Beispiel Janne: Uni setzt mediale Präsenz voraus; weiteres Gespräch über Nutzung von Medien im Kontext Uni; David: Kommunikation kann sehr inklusiv, aber auch sehr exklusiv sein; lange Pause
00:28:32-00:30:03	Leichte Sprache und Inklusion	Janne	Janne: Leichte Sprache kann auch sowohl inklusiv als auch exklusiv sein, da andere auf andere Medien zurückgreifen; Marten: Mittelmaß muss gefunden werden, die richtigen Regularien finden; Janne: auch die Zielgruppe ist unspezifisch; Pause
00:30:04-00:36:33	Inklusion in den Seminaren ‚Gemeinsam Lernen‘	Moderatorin	Lange Pause nach der Frage der Moderatorin; Janne: in der großen Gemeinsam Lernen Gruppe, weil über Themen diskutiert und jeder eine Meinung sagen konnte, in Kleingruppen andere Erfahrung gemacht; kurze Pause Beate: Wie wären die Gruppenarbeiten mit Menschen mit einer schwerstmehrfachen Behinderung? Hätten gleiche Ziele geschafft werden können? Gibt es einen Bereich, wo das komplette Paket Inklusion durchzusetzen ist? So dass auch für alle was dabei rausspringt?; Janne: in dem Kontext war das Seminar nicht inklusiv, da es speziell Studierende und Menschen mit einer geistigen Behinderung angesprochen hat, es war nicht offen für alle; Beate: oder wird das viel zu eng gesehen, da es in dem Bereich inklusiv gestaltet wurde?; Janne: es muss ein gemeinsames Thema geben; Pause David: Seminar ‚Gemeinsam Lernen‘ ist ein Seminar, in dem zwei Gruppen aufeinandertreffen, das Leitungsteam bestand aber nur aus Uni-Mitgliedern; Pause Marten: Ist es inklusiv sich spezielle Leute rauszusuchen?; Pause David: Bewertungslogik, für das System muss es Gewinner und Verlierer geben; kurze Pause
00:36:34-00:40:19	Inklusion im frühkindlichen Bereich	Marten	Marten: in einer frühkindlichen Kita funktioniert Inklusion, anschließend Sprecher*innenwechsel darüber
00:40:20-00:42:52	Entstehung von und Umgang mit Barrieren	David	David: Barrieren im Kopf entstehen nicht; Janne: Sind Barrieren nicht natürlich? Hatte sie in den Gemeinsamen Seminaren auch, übernahm da anfangs die Mutterrolle, das hat sich erst im Verlauf des Seminars abgebaut David: Barrieren sind nicht natürlich, sondern erlernt, gesellschaftliche Prägung, Behinderung ist gesellschaftlich; Beate: Zustimmung, da bisher alle nicht inklusiv unterrichtet wurden
00:42:53-00:46:48	Spracherwerb Geflüchteter	Marten	Marten: Beispiel Spracherwerb von Flüchtlingen; Janne: Wie inklusiv sind Sprachlernklassen? Würden die nicht mit normalen Schüler*innen in einer Klasse schneller Deutsch lernen?; David: die Geflüchteten sind zusätzlich zu dem regulären Unterricht noch in einer normalen Klasse; Pause David: Es müssen sich zwei Ebenen bewusst gemacht werden: Was ist das Ziel? Dann muss auch wissenschaftliche Evaluation stattfinden, wie das Ziel am besten erreicht wird; Pause

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:46:49- 00:58:50	Schulsystembedingte Grenzen von Inklusion	Moderatorin	<p>Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin</p> <p>Beate benennt Schwierigkeiten mit Inklusion in der Schule, sie fragt sich, wie genau das funktionieren soll; Luca fragt sich, ab wann es Inklusion ist, Praktikumserfahrung; Beate: Teilinklusion, Rückschulung behinderter Schüler*innen an die Förderschule; Janne berichtet von ähnlichen Beispielen;</p> <p>Beate: Muss Inklusion umgesetzt werden, ist es wirklich so gut und wirklich besser? Ist nicht vielleicht Integration besser? Unterschiede zwischen Theorie und Praxis; Janne hat Inklusion vor Studienbeginn kritischer gesehen, im Studium wird einem vorgegaukelt, dass alles so gut ist; hier Beispiel aus Praktikum an der Förderschule; David: Förderschulen sind total exklusiv</p> <p>David: Inklusion kann in diesem Schulsystem nicht funktionieren, KCs nehmen Kindern die Lust am Lernen; Beate: interessanter Gedanke, Folge wäre eine völlige Umstrukturierung des Schulsystems in einem langen Prozess mit dem Ziel „Jeder kommt klar in dieser Welt und Inklusion funktioniert“; David: Muss man studieren, um klar zu kommen?; Diskussion um die Bedeutung des Schulabschlusses</p> <p>Beate: Leistungsgesellschaft muss wegfallen; Janne: Beispiel Schüler*innen mit Down-Syndrom konnten nicht mithalten, wo gehen die dann nach der inklusiven Beschulung in der Grundschule hin?; Beate: Auf welcher Ebene kann Inklusion stattfinden? Auf gesellschaftlicher Ebene ist das möglich; Sprecher*innenwechsel dazu</p>
00:58:51- 01:05:04	Inklusion in der Schule	Moderatorin	<p>Marten: Verschiedenheiten sind normal und für jeden akzeptiert und toleriert, im System Schule ist das schon schwierig durch die Noten; Beate: für das System Schule bedarf es eines neuen Inklusionsbegriffs; Sprecher*innenwechsel dazu und kurzes Gespräch über Kurssystem für Schulen</p>
01:05:05- 01:06:39	Inklusivität von Bewerbungsverfahren	Janne	<p>Janne: kein klassisches Zeugnis für Bewerbungen, sind Bewerbungsverfahren exklusiv?; Marten: in das Zeugnis nur schreiben, was jemand kann</p>
01:06:40- 01:09:51	Positive Bewertungsschreiben als Alternative für Zeugnisse	Marten	<p>Marten: positive Rückmeldungen in Bewertungsschreiben und Kurssystem sind trotzdem gut, weil es einen mehr pusht; Janne: Note sagt nicht viel aus, Unterstreichen der Stärken ist motivierender und aussagekräftiger; Marten: Relativität von Noten aufgrund der kurzen Zeitspanne, die bewertet wird, und der Bedeutung der Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung, Beispiel seines Bruders, Sitzenbleiben ist eine unfaire, demotivierende Strafe; Janne: Lehrkräften würde das Formulieren eines positiven Bewertungsschreibens ebenfalls helfen, weil ein Umdenken so möglich wird; Marten sieht das kritisch</p> <p>In dieser Sequenz sprechen v. a. Janne und Marten</p>
01:09:52- 01:13:41	Beispiele für Inklusion in der Schule	Moderatorin	<p>Sehr lange Pause nach der Frage der Moderatorin; Beate: Situation aus einem Praktikum in der Förderschule, die besonders barrierefrei war (Beispiel wird hier relativ allgemein gehalten); Marten: Riffelsteine für blinde Schülerinnen; Janne: Beispiel auf sozialer Ebene: Mitschüler kümmert sich um seine Mitschülerin mit Down-Syndrom; Beate: Beispiel der Klassenraumausstattung für eine hörbehinderte Schülerin; Janne: Lehrerin hat Fortbildungen belegt und einen Gebärdensprachkurs besucht, Gebärden wurden dann regulär in den Unterricht miteingebunden; Beate: je früher Kinder so etwas lernen, desto besser; Janne: Kinder lernen so richtig viel für das spätere Leben</p>

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:13:42- 01:17:25	Inklusion/Exklusion durch Sprache	Marten	Marten: würde auch gerne Gebärdensprache sprechen bzw. fände es gut, wenn viele Leute Gebärdensprache könnten, so entsteht Exklusion durch Sprache; Beate: kleine Kinder lernen schnell Sprachen; Janne: hat selber mal einen Gebärdensprachkurs gemacht, Bericht von ihrem Gebärdensprachkurs
01:17:26- 01:20:21	Was benötigt Inklusion in der Schule?	Moderatorin	Kurze Pause nach der Frage der Moderatorin; Janne: schweres Thema; es folgen Aufzählungen von David, Janne und Beate
01:20:22- 01:28:01	Professionalität im Kontext von Inklusion	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; David: es müssen mehr Profis ans Werk, dafür ist eine bessere und mehr wertgeschätzte Ausbildung wichtig, anschließender Sprecher*innenwechsel dazu; kurze Pause
01:28:02- 01:33:30	Vorbereitung auf die spätere Arbeit	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Aufzählung von allen Gruppenmitgliedern dazu; Pause
01:33:31- 01:38:12	Vorbereitung durch Seminare der Universität auf spätere Arbeit	Moderatorin	Janne: Seminare ‚Gemeinsam Lernen‘, da sie vorher noch keinen Umgang mit geistig behinderten Menschen hatte; Marten: viele Menschen sagen, dass sie nicht mit geistig behinderten Menschen arbeiten könnten, was total doof sei Anscheinend Einigkeit in der Gruppe darüber, dass v. a. Sonderpädagogikseminare einen weiterbringen; Beate: Didaktik für den Unterricht mit behinderten Schüler*innen fehlt; Janne: gute Praxisvorbereitung in Sonderpädagogikseminaren, im Zweifach Geschichte oder vorherigem Studium ist/war das anders; Marten: Sachunterricht Seminare sind auch sonderpädagogisch ausgerichtet; Pause
01:38:13- 01:43:52	Emotionen bzgl. zukünftiger Arbeit	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; David: gesellschaftlich gesehen, betrachtet er das pessimistisch, generelle Kritik am Gesellschaftssystem, auf individueller Ebene geht es ihm gut mit Inklusion, da Inklusion klappen kann; Beate: Stagnation frustriert sie, freut sich aber über den Inklusionsbegriff, der Weg zu Inklusion wird anstrengend, auch Angst, dass es nicht läuft; Janne beschreibt ebenfalls ein mulmiges Gefühl, weil Inklusion nur in einer offeneren Form funktionieren kann, aktuelle Situation vermittelt ihr eher das Gefühl, Inklusion sei auf dem Rückzug; Marten: freut sich eher, da er auch viele Freiheiten später in der Umsetzung hat und eigene Methoden entwerfen kann, steht hinter dem Prinzip Inklusion; Beate: hofft auf bessere Rahmenbedingungen
01:43:53- 01:43:58	Abschluss	Moderatorin	

Anmerkungen:--

Sequenzierung Gruppe 4 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Tab. 12: Sequenzierung Gruppe 4 – zweiter Erhebungszeitpunkt

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:00:00-00:00:55	Begrüßung	Moderatorin	
00:00:56-00:08:07	Persönliche Bedeutung von Inklusion	Moderatorin	<p>Lange Pause nach der Frage der Moderatorin; Janne: Inklusion im Alltag, Diskriminierungsbeispiel aus der Straßenbahn von Muslimen, Inklusion = alle sollen nett und freundlich miteinander umgehen; Beate: Bezug auf Schule, sich unter einander helfen, Inklusion in der Schule wäre gut, wenn es einen riesigen Schulhof gäbe, aber nur bestimmte Fächer zusammen unterrichtet werden; kurze Pause</p> <p>David: alle können zusammen in einer Welt leben, persönliche Erfahrung: Er sei in der Rolle des Sonderpädagogikstudierenden, der sich mit Menschen mit Behinderungen auseinandersetzt, hat aber auch begonnen, Inklusion in seinem eigenen Leben zu erkennen; Marten: Möglichkeit schaffen, dass alle Menschen in der Gesellschaft gleichberechtigte Teilhabe haben, z. B. das Recht, Freunde zu haben; Janne: hat gelernt, dass Inklusion nicht heißt: alle sind gleich, sondern es gibt Unterschiede zwischen allen und mit denen muss klargestellt werden; Beate: Inklusion wird häufig als Anstrengung wahrgenommen, Begriff darf nicht zu straff gesehen werden, man muss entspannt Wege finden, Begriff soll wieder Spaß machen; Janne: Inklusion muss als Prozess gesehen werden; David: Begriff ist wie eine leere Hülle, uneinheitliche Begriffsdefinitionen, vielleicht muss auf kleinen Ebenen angefangen werden</p>
00:08:08-00:13:34	Anfangen, Inklusion umzusetzen	Janne	<p>Janne: mit Inklusion anfangen, nicht um den heißen Brei reden; Beate: Plädoyer für das anfangen; Marten: Grundhaltung schaffen; David: hat Schwierigkeiten bei der Formulierung „dann kommt es zum Ende“, weil auch manche Sachen politisch erkämpft werden müssen, wie bei Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, und schnell politisch wieder kippen können, deshalb darf es keinen Zielzustand geben; Marten: politische Umstrukturierung muss erfolgen und in der Gesellschaft akzeptiert werden; Gespräch darüber, dass es kein festgesetztes Ende geben darf</p>
00:13:35-00:18:28	Beispiele für Inklusion	Moderatorin	<p>Lange Pause nach der Frage der Moderatorin; Janne: Umzug in ein Wohnheim, in dem sie als Person ohne Migrationshintergrund die Minderheit ist – schönes Beispiel, da es trotz verschiedener Kulturen keine Probleme gibt; Beate: Beispiel von einem Fußballverein ihres Dorf, wo Flüchtlinge mitspielen und ein „Fan“ im Rollstuhl immer dabei ist; lange Pause</p> <p>Marten: IGS Sonnenblick, die viele verschiedene, sich äußerlich unterscheidende Schüler*innen besuchen, Vielfalt der Klassen ist selbstverständlich; Beate: Funktioniert die Inklusion da in den Klassen?; Ausführungen von Marten zu der Schule und seinen Erfahrungen dort; Pause und leises Geflüster</p>

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
00:18:29-00:23:41	Rolle von Inklusion im eigenen Leben	Moderatorin	Marten: Inklusion als politische Grundeinstellung, politisch im Sinn der Inklusion denken; Beate: Harmonie zw. Menschen, es ist einfach, nett zueinander zu sein, Inklusion bedeutet, alle könnten zueinander netter sein; Janne: Inklusion wurde durch den Umzug nach A-Stadt erfahren, „Multi-Kulti“ gab es in ihrem Heimatdorf nicht, Inklusion in der Stadt wird positiv wahrgenommen; Pause David: erkennt seine eigenen Privilegien im Vergleich zu Freunden mit Migrationshintergrund/Fluchterfahrung, Inklusion heißt, sich in seinem Leben zu fragen, wie seine Privilegien destabilisiert oder genutzt werden können, um die Gesellschaft so zu verändern, dass Menschen nicht mehr auf ihn angewiesen sind
00:23:42-00:40:29	Umgang mit Rassismus	Janne	Janne: erkennen eigener Privilegien, Beispiel von Passkontrolle im Zug, Benachteiligung anderer aufgrund des Aussehens macht sie wütend Beate: Inklusion und Heterogenität muss immer wieder thematisiert werden, um Menschen zu sensibilisieren, Beispiel von rassistischem Nachbarn; Pause David: es ist auch die Frage, was ist deutsch, lange Ausführungen dazu; Janne: Wie kann man denn solche Strukturen durchbrechen?, z. T. sind die ja auch in den eigenen Köpfen verankert; lange Diskussion darüber; David nimmt hier anscheinend eine Gegenposition zu den anderen ein
00:40:30-00:45:49	Erfahrung mit dem Verhältnis zwischen Sonder- und Regelpädagog*innen	Moderatorin	Lachen aller wegen Themenbruch; Janne: Bezugnahme auf schulische Inklusion, in Praktika bisher viele negative Erfahrungen gemacht, Beispiel, in dem Kind von der Förderlehrerin aus dem Unterricht genommen wurde; Beate: weiteres Beispiel zu schlechtem Verhältnis zur Regelpädagogik; weiterer Sprecher*innenwechsel über das Spannungsverhältnis zwischen Sonder- und Regelpädagog*innen sowie deren unterschiedliche Bezahlung
00:45:50-00:52:45	Wie kann schulische Inklusion gelingen?	Moderatorin	Aufzählungen von allen Gruppenmitgliedern
00:52:46-00:58:07	eigene Rolle als Sonderpädagog*in	Moderatorin	Beate: hat Respekt davor, spricht mit ihrer Schwiegermutter viel darüber, die als Sonderpädagogin in der Inklusion eingesetzt ist, nicht eingebunden ist und die Meinung vertritt, dass das nicht funktioniert; sie selbst könnte auch nur versuchen, es immer wieder zu probieren; Pause Weitere Beschreibungen der eigenen Rollenwünsche von allen Gruppenmitgliedern
00:58:08-01:00:07	Möglichkeit Inklusion umzusetzen	Marten	Marten: früher gab es Schulen, wo die Klassen eins bis vier zusammen unterrichtet wurden, das ist auch irgendwie Inklusion; Janne: „das ist so, als ob wir auf zwei Schienen laufen, die eine Schiene ist Inklusion, die andere sind normale Kinder, was keinen Sinn macht“, es wäre sinnvoll, hier Verbindungen herzustellen; hohe Interaktionsdichte; Marten und Janne reden parallel

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:00:08-01:03:47	Beispiele schulischer Inklusion	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Beate: keine eigenen Beispiele, wo sie gelungene Inklusion beobachten konnte, weil sie noch nicht so oft in die Schule musste, Schüler*innen wurden oft rausgenommen; Janne: ein positives Beispiel aus dem FSJ in der Grundschule, in den Pausen haben alle richtig gut miteinander gespielt; Marten: Beispiel einer Klasse, in der alle Förderbedarfe vertreten waren, aber der Lehrer das gut gemacht hat und alle etwas lernen konnten; Janne: Die Grundschullehrerin aus dem vorherigen Beispiel hat sich mit Fortbildungen vorbereitet und mit Gebärdensprache unterrichtet, Sozialverhalten stärkt auch den Lernfortschritt
01:03:48-01:11:37	Persönliche Erfahrungen im Kontext von Inklusion	Moderatorin	David: hatte in der letzten Diskussion kritisiert, seine Band als inklusive Band zu bezeichnen, weil das so ein Labeling ist, die Nicht-Benennung wäre gleichzeitig aber doof; Beate: Praktikum in einer Schule mit dem Schwerpunkt Hören; Marten: seine Erfahrungen mit schulischer Inklusion sind bislang theoretisch, Definitionen von Inklusion in der Uni unterscheiden sich auch, verschiedene Meinungen sind schwierig und möglicherweise auch der Grund, warum es in der Klasse manchmal nicht funktioniert, individuelles Lernen ist selbst in der Theorie umstritten, deshalb kann die praktische Erfahrung schwierig sein; Janne: Erfahrung mit schulischer Inklusion ist, dass sie nicht mehr weiß, was sie darüber denken soll; vor dem Besuch der Uni fand sie Inklusion toll, durch die Uni hat sich eine kritische Haltung entwickelt, sie weiß jetzt nicht mehr, was sie denken soll; Beate: hat es außerhalb der Diskussionsgruppe noch nie erfahren, dass man offen über Inklusion diskutieren konnte; Janne: hat das Gefühl, sich nicht kritisch gegenüber Inklusion äußern zu dürfen, weil sie ja Sonderpädagogik studiert, Bericht über Erfahrungen, wenn sie erzählt, was sie studiert; Beate: Was soll man denn auch vertreten?; David: von Dozierenden hat er auch erfahren, dass es pädagogische Antinomien gibt
01:11:38-01:16:03	Vorbereitung auf die spätere Arbeit in der inklusiven Schule	Moderatorin	Auflistung von allen Diskussionsmitgliedern; Pause
01:16:04-01:20:17	Grenzen von Inklusion	Moderatorin	Pause nach der Frage der Moderatorin; Rückfrage von David zu der Frage der Moderatorin Beate: wird häufig gefragt, wie das bei Kindern mit sehr schwer behinderten Kindern ist; David: es ist nicht gut zu sagen, das funktioniert nirgendwo; wir machen Kategorien auf, die aber sehr weich sind
01:20:18-01:27:10	Arbeitssituation von Menschen mit (geistiger) Behinderung	Janne	Janne: fragt sich, wie es gelingt, dass geistig behinderte Menschen nicht mehr in der WfbM arbeiten müssen; Sprecher*innenwechsel darüber
01:27:11-01:37:41	Leistung im Kontext der inklusiven Schule	Moderatorin	Leistung scheint für alle einen großen Stellenwert einzunehmen, in der Diskussion hat David die Gegenrolle zu den anderen Gruppenmitgliedern; hohe Interaktionsdichte Beate: Veränderung der Definition von Unterricht und Schule, das ist wirklich schwer, v.a. im Mathematikunterricht; Sprecher*innenwechsel zw. allen Gruppenmitgliedern darüber

Zeit	Thema	Initiierende Person	Bemerkung
01:37:42- 01:41:48	Bereiche, in denen Inklusion auf jeden Fall funktioniert	Moderatorin	David: Inklusion funktioniert im Mathematikunterricht auf jeden Fall; Lachen Janne: im Alltag, auf der Straße, trotz negativer Beispiele, gibt es viele positive Beispiele; Diskussion zwischen Janne und Beate über mögliche Einschränkungen Marten: vergleichbar mit der Frage, wo funktioniert Demokratie; Janne: überall, wo keine Forderungen gemacht werden
01:41:49- 01:43:46	Veränderungen seit der letzten Diskussion	Moderatorin	Beate: nur wenige Veränderungen, sie hat in der Zeit mehr darüber nachgedacht; Janne: ist kritischer geworden; David: sieht mehr Dinge, wenn er durch die Gesellschaft geht und seine eigenen Vorteile, z. B. Barrieren oder Sichtweisen; Janne: Beispiel der Wahrnehmung von Barrieren; Marten: betrachtet Inklusion größer als damals; Beate: Inklusion sieht sie nicht mehr nur im Bereich Schule und ist sensibler geworden
01:43:47- 01:44:00	Abschluss	Moderatorin	

Anmerkungen: --

Lehrkräfte sind wesentliche Verantwortungsträger*innen für die Realisierung schulischer Inklusion. Der Lehrkräftebildung obliegt es, Studierende aller Lehramtsstudiengänge auf die Annahme der Herausforderung schulischer Inklusion vorzubereiten und Ausbildungsstrukturen sowie -inhalte inklusionsorientiert zu adaptieren. Die vorliegende Studie leistet hierzu einen Beitrag, indem sie aus Gruppendiskussionen mit Studierenden des sonderpädagogischen und des gymnasialen Lehramts rekonstruiert, wie diese Inklusion als Herausforderung der schulischen Handlungspraxis im Verlauf ihres Studiums antizipieren und bearbeiten. Dazu wird untersucht, über welches konjunktive Erfahrungswissen die Studierenden zu Inklusion verfügen, wie sich dieses im Verlauf des Studiums verändert und ob Unterschiede zwischen den Studierenden des sonderpädagogischen und des gymnasialen Lehramts zu rekonstruieren sind.



Die Autorin

Mia Viermann, Dr. phil., Jg. 1992, studierte Lehramt für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Von 2016 bis 2022 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Abteilungen Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie sowie Didaktik der Symbolsysteme Mathematik im Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Seit Mai 2022 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Mathematik – Primarstufe der Universität Hamburg.

978-3-7815-2528-3



9 783781 525283