

**Differenzierungen, Normalität und Positionierungen.
Analysen studentischer Äußerungen über
Inklusion und Schüler*innen.**

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von
Marian Laubner
geboren in Berlin

Göttingen, 2023

Betreuungsausschuss:

Erstgutachterin: Prof. Dr. Kerstin Rabenstein (Georg-August-Universität Göttingen)

Weitere Betreuerinnen: Prof. Dr. Anja Tervooren (Universität Duisburg-Essen) und PD Dr. Astrid Biele Mefebue (Georg-August-Universität Göttingen)

Tag der mündlichen Prüfung: 16.03.2023

Inhaltsverzeichnis

<u>1. ‚INKLUSION‘ IN DER LEHRER*INNENBILDUNG. EINE DISKURSANALYTISCHE PERSPEKTIVE AUF AKTUELLE PROGRAMMATIKEN, DEN FORSCHUNGSSTAND UND PROFESSIONALISIERUNG</u>	<u>5</u>
1.1 AKTUELLE ENTWICKLUNGEN IN DER INKLUSIVEN LEHRER*INNENBILDUNG UND STUDIERENDENFORSCHUNG ZU INKLUSION	7
1.1.1 PROGRAMMATIKEN ZU INKLUSION IN DER LEHRER*INNENBILDUNG.....	8
1.1.2 EMPIRISCHE STUDIEN ZU LEHRER*INNENBILDUNG UND LEHRAMTSSTUDIENDEN IM KONTEXT VON INKLUSION	12
1.2 PERSPEKTIVEN DISKURSANALYTISCHER PROFESSIONALISIERUNGSFORSCHUNG	22
1.3 FRAGESTELLUNGEN DER TEILSTUDIEN	25
<u>2. DIFFERENZ(IERUNG) UND NORMALITÄT – VERORTUNGEN IN DER QUALITATIVEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN DIFFERENZFORSCHUNG UND THEORETISCHE BESTIMMUNGEN</u>	<u>29</u>
2.1. DIFFERENZ UND DIFFERENZIERUNGEN	33
2.1.1 DIFFERENZIERUNGSTHEORETISCHE ANNAHMEN	33
2.1.2 ‚NICHT-/BEHINDERUNG‘ IM INKLUSIONSDISKURS IN DIFFERENZIERUNGSTHEORETISCHER PERSPEKTIVE.....	37
2.1.3 POTENTIALE UND KRITIKPUNKTE DES DIFFERENZIERUNGSTHEORETISCHEN ANSATZES	41
2.2. NORMALITÄT UND NORMALISMUS	45
2.2.1 NORMALITÄT UND NORMATIVITÄT: WISSENSCHAFTSGESCHICHTLICHE REZEPTION UND BEGRIFFLICHE KLÄRUNGEN	46
2.2.2 NORMALISMUSTHEORIE UND DAS KULTURELLE MODELL VON ‚BEHINDERUNG‘ – THEORETISCHE KLÄRUNGEN	48
2.2.2.1 Normalismus(dispositiv)	49
2.2.2.2 Foucault’sche Einflüsse auf Modelle von ‚Behinderung‘ und die Erforschung von Normalität	54
2.2.3 POTENTIALE DER ERFORSCHUNG VON NORMALITÄT IN POSTSTRUKTURALISTISCH-PRAXISTHEORETISCHER PERSPEKTIVE.....	60
2.3. VERHÄLTNISSSETZUNGEN VON DIFFERENZ(IERUNG) UND NORMALITÄT.....	63
<u>3. SPRACHLICHE ÄUßERUNGEN ALS DISKURSIVE PRAKTIKEN IN METHODISCH ERZEUGTEN DATEN</u>	<u>67</u>
3.1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN SPRACHLICHER ÄUßERUNGEN ALS DISKURSIVE PRAKTIKEN	68
3.1.1 POSTSTRUKTURALISTISCH-PRAXISTHEORETISCHE BESTIMMUNGEN	69
3.1.2 THEORETISCHE PRÄMISSEN DISKURSIVER PRAXIS	70
3.1.3 KONTEXTE, WISSENSFELDER UND -ORDNUNGEN	72
3.1.4 ANALYSE VON POSITIONIERUNGEN	75
3.2. METHODISCH ERZEUGTE DATEN AUS EINER POSTSTRUKTURALISTISCHEN PERSPEKTIVE.....	76
3.3. OPERATIONALISIERUNG: DIFFERENZ- UND NORMALISMUSTHEORETISCHE HEURISTIK.....	81
3.4. METHODOLOGISCH-METHODISCHE REFLEXION: ZUR RELATIONIERUNG VON GEGENSTAND, THEORIE UND METHODE.....	103
<u>4. TEILSTUDIEN.....</u>	<u>109</u>
4.1 TEILSTUDIE 1.....	110
4.2. TEILSTUDIE 2.....	167
4.3 TEILSTUDIE 3.....	191

<u>5. ERTRÄGE EINER DISKURSANALYTISCHEN PROFESSIONALISIERUNGSFORSCHUNG IM KONTEXT INKLUSIVER LEHRER*INNENBILDUNG.....</u>	<u>215</u>
<u>6. LITERATUR.....</u>	<u>226</u>
<u>DANKSAGUNG.....</u>	<u>240</u>
<u>ERKLÄRUNG</u>	<u>242</u>

1. ‚Inklusion‘ in der Lehrer*innenbildung. Eine diskursanalytische Perspektive auf aktuelle Programmatiken, den Forschungsstand und Professionalisierung

Erwartungen an Lehrer*innenbildung sind vielfältig und können im Kontext der Inklusionsreform als gesteigert angenommen werden, da „[s]chulische Veränderungen [...] regelmäßig mit Forderungen nach einer veränderten Lehrerbildung verbunden [werden]“ (Hillenbrand et al., 2013, S. 33). Im Zuge inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung lässt sich u.a. für die Fragen, wie diese Reform in der Lehrer*innenbildung aufgegriffen wird bzw. wozu dieses Aufgreifen potentiell (nicht) führt, eine Auseinandersetzung mit ‚Herausforderungen‘ inklusiver Bildung und deren Thematisierung in der Lehrer*innenbildung sowie eine steigende Anzahl empirischer Studien – vor allem Befragungen Lehramtsstudierender – beobachten. Die bisherige Auseinandersetzung mit Voraussetzungen und Möglichkeiten der Qualifizierung und Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für ‚inklusive‘¹ Unterricht lässt sich dabei im Wesentlichen als Entwicklung interpretieren, in der Lehramtsstudierende (nicht nur) im Kontext der Inklusionsreform in programmatischen Konzeptionen, aber auch empirischen Studien vor allem als ‚change agents‘ in den Blick genommen werden. Sie werden also adressiert als diejenigen, die erhoffte Veränderungen zukünftig umsetzen sollen (vgl. Budde et al., 2019; Idel & Rabenstein, 2016; Kramer, 2015; Rabenstein et al., 2017, S. 8). Die Intensivierungen der Diskussion zu Lehrer*innenbildung deuten zudem darauf hin, dass eine Veränderung in der Zukunft – wenn die Lehramtsstudierenden in der Schule tätig sind – erhofft und erwartet wird (vgl. Gottuck, i. E.) und angehende Lehrkräfte bestimmte Kompetenzen, Wissensbestände und Einstellungen ‚mitbringen‘. Lehrer*innenbildung wird dadurch zur einer Voraussetzung der Umsetzung von Inklusion, sodass die im Kontext von Lehrer*innenbildung angesprochenen Studierenden stets als Verantwortliche adressiert werden. Sie werden verantwortlich dafür gemacht, eine ‚bessere‘ schulische Zukunft umzusetzen.

Durch diese Diskussionen kommen wesentliche Fragen des Professionalisierungsprozesses für Inklusion im Lehramtsstudium nicht in den Blick: Es wird z. B. nicht danach gefragt, wie

¹ Mit den einfachen Anführungszeichen (‚inklusive‘) soll dargestellt werden, dass in dieser Arbeit nicht einem bestimmten Verständnis von Inklusion gefolgt wird. Stattdessen wird die Beschreibung verwendet, wenn es sich um einen Unterricht an Schulen handelt, der sich laut Selbstauskunft der Schulen und Lehrkräften als inklusiv versteht. Damit ist nichts darüber ausgesagt, wie dieser Unterricht abläuft oder welchen normativen Programmatiken dabei gefolgt wird.

Lehramtsstudierende selbst in Deutungskämpfe/-hoheiten zu Inklusion und deren Umsetzung im Kontext der Lehrer*innenbildung (z. B. auch in Praktika) eingebunden (vgl. Gottuck et al., 2023) oder wie sie an der Re-/Stabilisierung und Hervorbringung sowie Kategorisierungen von Schüler*innensubjekten (vgl. Laubner, 2021) beteiligt sind und werden. Gleichzeitig werden hohe Erwartungen an Individuen hergestellt, die mit Delegationen von Zuständigkeiten für Umsetzungsprozesse und bestimmte Schüler*innen verbunden sind bzw. sein können. Überdies werden Bezüge zu Schulsystemfragen nur selten hergestellt. In diskurstheoretischer Perspektive, an die in dieser Arbeit angeschlossen wird, können Phasen der Lehrer*innenbildung als „Prozesse des Involviertwerdens“ (Wrana, 2012b, S. 204) und als ein „Eintreten in Wissensfelder“ (Wrana, 2012b, S. 208) verstanden werden. Im Zuge aktueller Reformentwicklungen sind Lehramtsstudierende im Kontext von Inklusion aufgefordert, sich zu der Reform zu positionieren. Sie bewegen sich zwischen unterschiedlichen (normativen), vielfach widerstreitenden Wissensordnungen und setzen sich zu diesen in ein Verhältnis. Eine Auseinandersetzung mit Inklusion fordert oftmals zudem – wie sie in den Teilstudien dieser Arbeit zum Gegenstand wird – eine Auseinandersetzung mit einer erwarteten Schüler*innenschaft heraus. Diese Auseinandersetzung kann als „Ordnungspraxis“ (Wrana, 2013a, S. 57) verstanden werden, in der „die Lernenden zu Gegenständen werden, sodass man sie sortieren kann“ (Wrana, 2013a, S. 57). Dabei werden z. B. in Fragen der Nicht-/Beschulbarkeit von Schüler*innen vielfach Differenzierungen aufgerufen, aktualisiert und in z. T. neuen, ungewöhnlichen Bezeichnungen, die sich auf Vorstellungen und Erwartungen von Normalität beziehen, hervorgebracht (vgl. Laubner, 2021).

Mit den Ergebnissen meiner empirischen Analysen will ich einen Beitrag dazu leisten, was in den Prozessen des Involvierens, des Involviertwerdens in schulisch-unterrichtliche Zusammenhänge sowie des Eintretens in Wissensfelder und der Auseinandersetzung mit Inklusion und einer erwarteten Schüler*innenschaft genauer passiert. Demnach frage ich danach, wie die beschriebenen Auseinandersetzungen mit Inklusion geführt, wie Schüler*innen sortiert bzw. geordnet werden und wie in diesen Prozessen welche Positionierungen entstehen.

In der Einleitung meiner Rahmenschrift gehe ich auf bisherige Forschung zu Lehramtsstudierenden im Kontext der Inklusionsreform und die auch darin enthaltenen programmatischen Adressierungen näher ein, um die im Rahmen dieser kumulativen

Dissertationen entstandenen Teilstudien in diesen Entwicklungen verorten und kontextualisieren zu können.

Hierfür diskutiere ich zunächst – exemplarisch für programmatische Entwicklungen – eine Publikation der Kultusminister- und Hochschulrektor*innenkonferenz und Förderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (vgl. Budde et al., 2019; Shure, 2022, S. 31) und skizziere, wie Lehramtsstudierende in diesen als ‚change agents‘ adressiert sowie zu einer Auseinandersetzung mit einer erwarteten Schüler*innenschaft aufgefordert werden (1.1.1). Dies spiegelt sich u.a. auch in der Forschung zu Lehrer*innenbildung wider, weswegen auch diese Entwicklung in den Blick genommen wird. Für die Studierendenforschung im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung verdeutliche ich zwei Schwerpunktsetzungen, die sich auf fehlende Kontextualisierungen studentischer Äußerungen sowie den Studien zugrunde gelegte Normativitäten beziehen (1.1.2). Ausgehend von dieser Problematisierung programmatischer Entwicklungen und der bisherigen Studierendenforschung zu Inklusion arbeite ich Desiderate heraus, die einen Anschluss an eine diskurstheoretische Perspektivierung von Lehrer*innenbildung und der Analyse sprachlicher Äußerungen plausibel machen. Daher wird anschließend – u.a. mithilfe eines fiktiven Beispiels – dargelegt, wie Lehrer*innenbildung in diskurstheoretischer Perspektive verstanden werden kann, nämlich als Involviert-Werden in theoretische und praktische Felder der Auseinandersetzung von und mit z. T. widerstreitenden Wissensordnungen und als Anforderung, sich zu diesen in ein Verhältnis zu setzen, d.h. sich als (angehende) Lehrkräfte zu den postulierten Handlungsoptionen und -notwendigkeiten zu positionieren (vgl. Wrana, 2012b, 2014a) (1.2).

Abschließend werden die Fragestellungen der drei im Rahmen meiner kumulativen Dissertation durchgeführten Teilstudien dargelegt (1.3).

1.1 Aktuelle Entwicklungen in der inklusiven Lehrer*innenbildung und Studierendenforschung zu Inklusion

Während vor wenigen Jahren für die Forschung zu inklusiver Lehrer*innenbildungsforschung im Allgemeinen und Studierendenforschung² zu Inklusion im Speziellen noch vielfältige

² Ich unterscheide zwischen Lehrer*innenbildungs- und Studierendenforschung zu Inklusion. Forschung im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung umfasst dabei Studien, die sich mit diesem Forschungsfeld befassen und unterschiedliche Datensorten einbeziehen. Studierendenforschung hingegen fokussiert auf die Analyse studentischer Perspektiven bzw. Äußerungen, d.h. es werden Studierende zu Inklusion befragt.

Desiderate auszumachen waren (vgl. Heinrich et al., 2013; Laubner & Lindmeier, 2017), differenziert sich die programmatische Diskussion über die Gestaltung einer inklusiven Lehrer*innenbildung und die empirische Forschung dazu zunehmend aus und befasst sich mit z. T. sehr spezifischen Fragestellungen. Im Folgenden sollen Entwicklungen im Feld inklusiver Lehrer*innenbildung und Studierendenforschung zu Inklusion näher beschrieben werden. Dafür gehe ich zuerst auf Programmatiken inklusiver Lehrer*innenbildung (1.1.1) und anschließend auf quantitative bzw. vor allem qualitativ-rekonstruktive Studien³ (1.1.2) ein. Die Kommentierung des Forschungsfeldes *Studierendenforschung im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung* erfolgt entsprechend der methodologischen Fundierung, wie sie im dritten Kapitel für diese Arbeit herausgearbeitet wird. Desiderate werden also in einer diskurstheoretisch informierten Perspektive beschrieben.

1.1.1 Programmatiken zu Inklusion in der Lehrer*innenbildung

Aktuelle programmatische Entwicklungen im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung sollen zunächst anhand zweier Beispiele dargestellt werden. Dafür gehe ich erstens darauf ein, wie das Thema Inklusion in der Lehrer*innenbildung durch politische Publikationen und Förderrichtlinien Einzug hielt. Zweitens wird anhand einer Förderrichtlinie zu Diagnostik beschrieben, wie Diagnostik von Schüler*innen im Kontext von Inklusion zur Auseinandersetzung mit der erwarteten Schüler*innenschaft auffordert. Für beide Beispiele ist die Frage relevant, wie Lehramtsstudierende dadurch adressiert werden.

Viel zitiert und bildungspolitisch bedeutsam für die inklusive Lehrer*innenbildung wurde die gemeinsame Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ der Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015). In dieser Empfehlung wird hervorgehoben, dass die „Gestaltung von Schulen, in denen Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt wird, [...] eine Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen“ (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015, S. 1) sei und die lehramtsbezogenen Studiengänge für die Vorbereitung auf damit verbundene Aufgaben des professionellen Umgangs mit Diversität zuständig seien. In der bildungspolitischen Programmatik wird ‚Vielfalt‘ von Schüler*innen als natürlich gegeben angenommen; vielfältige Konstruktionsprozesse und historisch gewachsene, z. T. auch diskriminierende Unterscheidungen werden dadurch dethematisiert.

³ Die Schwerpunktsetzung auf eine Auseinandersetzung mit qualitativ-rekonstruktiven Studien ist damit zu begründen, dass in meiner Arbeit auch einem qualitativen Forschungsparadigma gefolgt wird.

Diese Dethematisierung findet ihre Fortsetzung in der Forderung, die Vielfalt als Normalität und Stärke anzuerkennen, da so auch Ausdifferenzierungen unterschiedlicher Unterscheidungen nicht zum Thema gemacht werden. Unter dem Begriff Diversität erfolgt in der Veröffentlichung zwar eine implizite Ausdifferenzierung, allerdings in Form bekannter Aufzählungen: „Behinderungen [...], [...] besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015, S. 2). Angeschlossen wird hiermit an bekannte (erziehungswissenschaftliche) Differenzdiskurse, die durch die Hervorhebung stabilisiert werden und durch deren Nutzung der Blick auf weitere Differenzierungen (vgl. Kap. 2.1) unberücksichtigt bleibt.

Die zunehmende Bedeutung von Lehrer*innenbildung für Inklusion wird außerdem an den Förderlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Qualitätsoffensive I, Qualitätsoffensive II, Qualifizierung für Inklusion) deutlich. So war bereits 2014 in der ersten Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Inklusion eine sog. Zuwendungsvoraussetzung einer Förderung: „Voraussetzung einer Förderung ist eine evidenzbasierte und datengestützte Bestandsaufnahme der jeweiligen Hochschule über ihre Stärken und Schwächen in der Lehrerausbildung, die sich auf [...] die *inhaltliche professionsorientierte Weiterentwicklung in Hinblick vor allem auf die Aufgaben der Heterogenität und Inklusion* sowie den Übergang in die Berufseinstiegsphase beziehen“ (BMBF, 2014, Herv. M.L.). Während ‚Inklusion und Heterogenität‘ hier zu einer Zuwendungsvoraussetzung werden, werden in den darauffolgenden Jahren zwei Bekanntmachungen des BMBF zur Projektförderung explizit zum Thema Inklusion veröffentlicht (BMBF, 2016, 2019), sodass das Thema ‚Inklusion‘ für die Projektförderung in den kommenden Jahren eine gesteigerte Bedeutung gewann und auf die zweite und dritte Phase der Lehrer*innenbildung ausgeweitet wurde. Zugleich differenzierten sich Fragestellungen weiter aus.

Nachdem über viele Jahr(zehnt)e hinweg die Thematisierung von Integration bzw. später Inklusion eher von dem Engagement einzelner Dozierenden abhing, nur in explorativen Studien zum Forschungsgegenstand wurde (vgl. z. B. Demmer-Dieckmann, 2007) und damit keine systematische Einführung in Studiengänge erfolgt ist, wird durch die beiden hier angeführten Beispiele deutlich, wie Themen der Inklusion (und Diversität) in bestimmter

Weise zunehmend Einzug in Curricula und Programme durch bildungspolitische Empfehlungen (und Vorgaben) sowie Voraussetzungen für Projektförderungen Einzug hielten. Nimmt man diese Programmatiken als Rahmung gegenwärtiger Entwicklung einer Lehrer*innenbildung für eine ‚inklusive‘ Schule an, überrascht es nicht, dass in den letzten Jahren eine starke Zunahme quantitativer und qualitativer Studien zu beobachten ist, in denen Lehramtsstudierende zu Inklusion und der erwarteten Schüler*innenschaft befragt werden (vgl. Kap. 1.1.2). Die Delegation von zukünftiger Zuständigkeit für die Umsetzung von Inklusion erfährt somit nach den programmatischen Forderungen eine Fortsetzung. Lehramtsstudierende werden in Fragebögen und Forschungssettings wie Interviews und Gruppendiskussionen adressiert als jene, die für Inklusion zuständig seien und zuallererst sich überhaupt mit dem Thema auseinander- und sich dazu in ein Verhältnis setzen sollen. Während Larcher und Oelkers (2004, zit. nach Wrana, 2013b, S. 54) der Lehrer*innenbildung noch eine „Krise der fehlenden Daten“ diagnostizierten, lassen sich Forschungsbemühungen der letzten Jahre demzufolge eher als eine Zuständigkeitsdelegation zukünftiger, innovativer Entwicklungen in der Schule an Lehramtsstudierenden interpretieren.

In programmatischen Publikationen, mit denen das Thema Inklusion wie dargestellt in den Fokus der Aufmerksamkeit geriet, gewannen darüber hinaus die Diagnostik (vgl. BMBF, 2019) und Beurteilung (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019) von Schüler*innen zunehmend an Bedeutung. Diese Entwicklung kann interpretiert werden als Aufforderung, sich damit auseinanderzusetzen, welche Schüler*innenschaft im (‚inklusive‘) Unterricht erwartet wird und vor allem welche Kategorien diesen wie zugeschrieben werden können und wie darauf angemessen zu reagieren bzw. inwiefern sie zu ‚fördern‘ ist. Den Ausgangspunkt dieser Forderung in der BMBF-Förderrichtlinie „Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung“ bildet die Annahme, dass inklusive Bildung „gemeinsame Lehr-Lernprozesse von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen“ (BMBF, 2019) impliziere. Mit inklusiver Bildung würden zum einen individualisierte Ziele wie z. B. die persönliche Entwicklung verknüpft und zum anderen der Verpflichtung entsprochen, die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit ‚Behinderungen‘⁴ umsetzen. Hierfür wird die

⁴ Mit der Schreibweise ‚Behinderung‘ (ebenso ‚behindert‘ und bei weiteren Begrifflichkeiten) in einfachen Anführungszeichen soll der machtvolle Konstruktionscharakter hervorgehoben und sich von einem essentialistischen Verständnis distanziert werden. Zudem kann dadurch die „Befragungswürdigkeit“ (Shure, 2021, S. 11) solcher Begrifflichkeiten hervorgehoben werden. Shure (2021, S. 11) betont hingegen auch, dass auch diese Praxis befragungswürdig sei, allerdings erscheint sie „im Sinne einer performativen Praxis der Irritation sinnvoll“, weswegen sich ihr angeschlossen wird.

individuelle Förderung als „Schlüssel für eine umfassende Teilhabe“ (BMBF, 2019) beschrieben. Diese Teilhabe wiederum basiere z. B. auf medizinischer, psychologischer, (sonder-)pädagogischer Diagnostik. Dabei wird mit Bezug auf den Nationalen Bildungsbericht von 2014 konstatiert, dass sich die diagnostische Praxis in Deutschland durch eine Vielfalt kennzeichne, die – ergänzt durch unterschiedliche rechtliche und disziplinäre Spezifika der jeweiligen Lebensspanne und regionale Unterschiede – letztlich als Problem markiert wird, da so die Vergleichbarkeit von Diagnoseergebnissen nicht gewährleistet sei. Mit der BMBF-Förderlinie wurde sodann das Ziel verfolgt, „zur (Weiter-)Entwicklung einer entsprechenden Diagnostik und ihren Rahmenbedingungen beizutragen, um die Voraussetzungen für eine inklusive Bildung [...] zu verbessern“ (BMBF, 2019), sodass schließlich die entsprechenden Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Professionellen entwickelt werden könnten. Neben der Relevantmachung von Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung und Professionalisierung werden zwei weitere Aspekte deutlich (vgl. auch Laubner, 2021): Erstens zeigt sich über die Formulierung diagnostisch-professioneller Anforderungen, die für diagnostische Prozesse beschrieben werden, dass für eine diagnostische Zuschreibung und eine diagnosegeleitete Förderung von einer gewissen Eindeutigkeit der Diagnose i. S. e. Passung (Diagnose – Kind/Jugendlicher) ausgegangen wird. Zweitens werden Kontexte des diagnostischen Prozesses selbst nur wenig berücksichtigt. Das heißt, dass z. B. diagnostische Beobachtungen als ein mögliches Verfahren der Diagnostik auf Unterscheidungen basieren, die es zu analysieren gilt und denen Normalitätserwartungen an z. B. ‚normales‘ Verhalten zugrunde liegen. Sowohl Differenzierungen als auch Vorstellungen und Erwartungen von Normalität können jedoch als kontextabhängig beschrieben werden (vgl. Kap. 2). Da Diagnostik zu einer (diagnostischen) Auseinandersetzung mit Schüler*innen auffordert, werden Lehramtsstudierende als diejenigen adressiert, die den Schüler*innen etwas, was sie (noch nicht) können – z. B. in Form von Diagnosen – zuschreiben.

Neben der Entwicklung, dass Inklusion in der Lehrer*innenbildung an Bedeutung gewinnt und Studierende dabei Verantwortlichkeiten für die Umsetzung zugeschrieben werden, wird auch das Thema Diagnostik in dem Kontext wichtig gemacht. Sie sind also nicht nur für die Umsetzung von Inklusion verantwortlich, sondern auch aufgefordert, sich mit Sortierungen i.S.v. Diagnosen und damit Kategorisierungen von Schüler*innen (zukünftig) auseinanderzusetzen. Die im letzten Jahrzehnt erschienenen bildungspolitischen Publikationen lassen darauf schließen, dass Lehrer*innenbildung auf (bildungs-)politischer

Ebene als zunehmend relevant erzeugt wird, Inklusion darin eine bedeutende Stellung zugewiesen wird und in Hoffnungen auf eine ‚bessere‘ Zukunft kulminieren. Der Zusammenhang zwischen Programmatiken und Forschung zeigt sich nun abschließend darin, dass durch bildungspolitische Aufträge und (Forschungs-)Förderung von Inklusion und (inklusionsbezogener) Diagnostik schließlich Forschungsbemühungen intensiviert wurden. Diese münden in einer steigenden Zahl an quantitativen und qualitativen Befragungen von Lehramtsstudierenden. Lehramtsstudierende stehen dabei stark im Fokus der Öffentlichkeit zur inklusiven Reformagenda sowie programmatischen Forderungen und werden z. B. in Fragebögen adressiert als bereits tätige Lehrkräfte und damit auch als solche, die sich nicht (mehr) im Professionalisierungsprozess befänden.

1.1.2 Empirische Studien zu Lehrer*innenbildung und Lehramtsstudierenden im Kontext von Inklusion

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Auseinandersetzung mit empirischen Studien zu Lehrer*innenbildung und Lehramtsstudierenden im Kontext von Inklusion. Dafür beziehe ich mich für quantitative Studien vor allem auf Forschungsreviews und beziehe zudem qualitative Studien ein, in denen Studierende befragt wurden und die in den letzten Jahren erschienen sind.

Die im Inklusionsdiskurs weitverbreitete Formulierung, Inklusion beginne im Kopf oder sei eine Frage der Haltung, bezieht sich auf die in der Inklusionsforschung dominierende Einstellungsforschung (vgl. Emmerich & Moser, 2020). Infolgedessen wird der Eindruck erweckt, eine positive Einstellung zu Inklusion sei *der* Erfolgsfaktor für eine ‚gelungene‘ Umsetzung von Inklusion. Diese Dominanz zeigt sich durch eine Vielzahl an publizierten Einzelstudien (vgl. zusammenfassend: Lorenz, Peperkorn, et al., 2020; Ruberg & Porsch, 2017), die sich hinsichtlich ihrer Fragestellungen in den letzten Jahren weiter ausdifferenziert haben. Wurde anfangs noch nach Einstellungen⁵ von Lehrkräften, Studierenden etc. und deren ‚Einflussgrößen‘ gefragt, kommen nun auch spezifische Fragen wie z. B. nach der ‚Wirkung‘ unterschiedlicher Seminar- oder Kooperationsformate unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge im Prä-Post-Design in den Blick. In nationalen und internationalen Forschungsreviews werden Ergebnisse der Einstellungsforschung dargestellt. Diese

⁵ Auf die begriffliche Auseinandersetzung über Unterschiede zu Beliefs u.a. wird hier nicht näher eingegangen, da zwar Tendenzen dieser Forschungsrichtung dargestellt werden, nicht aber der Anspruch erhoben wird, den Forschungsstand in der Breite darzustellen, was eine solche begriffliche Ausdifferenzierung erforderlich machen würde.

Darstellung wird nach Faktoren strukturiert, von denen – schon über den Aufbau der Erhebungsinstrumente – davon ausgegangen wird, dass sie Einfluss auf die Einstellungen nehmen würden, wie z. B. Studiendauer, Vorerfahrungen mit Inklusion, Geschlecht usw. Neben diesen quantitativen Studien stieg auch die Anzahl qualitativer Studien, in denen Lehramtsstudierende befragt und ihre Perspektiven⁶ analysiert und rekonstruiert werden (vgl. z. B. Court et al., 2021; Feyerer et al., 2014; Gercke, 2018, 2021; Gottuck, 2021; Gottuck et al., 2023; Gottuck, i. E.; Junge, 2020; Köpfer & Lemmer, 2020; Laubner, 2020, 2021; Lemmer, 2018; B. Lindmeier & Junge, 2017; Lücke, 2021; Lücke & Lindmeier, 2019; Meyer, 2019; Oldenburg, 2021; Schaumburg et al., 2019; R. Schmidt & Wittek, 2019; Schröter-Brickwedde, 2019; Viermann, 2022; Ziehbrunner, 2021)⁷. Wie bereits für programmatische Entwicklungen inklusiver Lehrer*innenbildung gezeigt wurde, kann diese Zunahme empirischer Studien gelesen werden als Adressierung von Lehramtsstudierenden als zukünftige Lehrkräfte, die Inklusion umsetzen ‚sollen‘⁸ – vor allem da in den meisten Fällen die Studien abschließend Implikationen für die Gestaltung einer inklusiven Lehrer*innenbildung aus den Ergebnissen abgeleitet werden. Studierende werden damit bereits im Studium für die Umsetzung von Inklusion tendenziell verantwortlich gemacht. Zumindest sind sie – nicht nur in den zahlreich durchgeführten quantitativen und qualitativen Befragungen – dazu aufgefordert, sich zu Inklusion und einer antizipierten Schüler*innenschaft zu positionieren und sich dazu in ein Verhältnis zu setzen⁹. Somit ist es Lehramtsstudierenden kaum möglich, sich nicht zu positionieren. Dabei fällt auf, dass Erhebungen durch ihre offenen Interviewimpulse und durch die frühe Semesterlage z. T. unabhängig von theoretischen Auseinandersetzungen (in Lehrveranstaltungen) geführt werden, sodass Wissen aus gesellschaftlichen, politischen und medialen Auseinandersetzungen aufgerufen wird, das dadurch potentiell stabilisiert wird.

⁶ Der Begriff ‚Perspektive‘ versucht die unterschiedlichen Bezeichnungen aufzunehmen, die je nach theoretisch-methodologischem Schwerpunkt in den Studien verwendet werden, z. B. Orientierung(srahmen), Deutungsmuster, Haltungen etc.

⁷ Da ich auf die Arbeit Viermanns (2022) näher eingehen werden, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass zwei weitere Publikationen ausgewählte Ergebnisse des Dissertationsprojekts vorstellen (Lücke, 2021; Lücke & Lindmeier, 2019).

⁸ Dabei können auch die Erhebungen der Teilstudien, die dieser Arbeit zugrunde liegen, und die Studie selbst als Teil dieser Adressierungen verstanden werden.

⁹ Dazu ist anzumerken, dass ein Prä-Post-Vergleich verstärkend dazu auffordert, sich mit eigenen, möglicherweise veränderten ‚Perspektiven‘ auseinanderzusetzen (vgl. Junge, 2020, S. 243 ff.) und somit der Aufforderung zu entsprechen, eigene Haltungen o.ä. zu verändern bzw. sogar i. S. e. positiven Einstellung zu überdenken.

Fasst man nun die bisherige Forschung zusammen, in der Studierende sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Methoden befragt wurden, lassen sich Desiderate ausmachen, die für meine eigene Arbeit bedeutsam sind. Diese beziehen sich vor allem auf fehlende Kontextualisierungen von Äußerungen (1) und in den Studien zugrunde gelegte normative Annahmen (2). In der folgenden zusammenfassenden Darstellung des Forschungsfeldes zu Studierendenforschung im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung soll der Forschungsstand und die darin ausgemachten Desiderate beispielhaft anhand von vor allem qualitativen Dissertationsstudien vorgestellt werden, die in den letzten Jahren erschienen sind. Zudem nehme ich Bezug auf ausgewählte quantitative Studien, vor allem aber auf die bereits erwähnten Reviews. Es sollen hierfür derzeitige Entwicklungen i. S. e. Skizzierung der Forschungslandschaft nachgezeichnet und Desiderate herausgearbeitet werden, die sich aus der jeweiligen Forschungsperspektive und z. T. aus den Ergebnissen, ableiten lassen. Dieser Forschungsüberblick soll dabei anhand der ausgemachten Desiderate dargestellt werden.

(1) Fehlende Kontextualisierungen von Äußerungen am Beispiel der Erforschung einzelner Lehrveranstaltungen

Wie bereits beschrieben, werden in quantitativen Studien im Kontext von Inklusion in der Lehrer*innenbildung sog. Einflussfaktoren auf die Einstellungen von Studierenden zu Inklusion untersucht. Als Einflussfaktoren erscheinen das Alter, die Studiendauer, (pädagogische) Vorerfahrungen, das Geschlecht, (Fach-/Vor-)Wissen usw. Während in der Tendenz insgesamt eine positive Einstellung zu Inklusion Lehramtsstudierender festgestellt wird (vgl. Lorenz, Peperkorn, et al., 2020), gibt es zu den unterschiedlichen Einflussfaktoren unterschiedliche, z. T. divergierende Ergebnisse. Diese Beispiele deuten darauf hin, dass zum einen nach Faktoren gesucht wird, mit denen ‚Einfluss‘ auf die Einstellung (nicht) genommen werden kann oder gar sollte und dass zum anderen durch die Erforschung der Einstellungen im Zusammenhang mit diesen Einflussfaktoren gesellschaftliche oder andere diskursive Auseinandersetzungen, wie sie z. B. medial geführt werden, außen vor gelassen werden. Ein Beispiel für einen in der Forschung relevant gemachten Faktor ist der Besuch universitärer Lehrveranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums (vgl. z. B. Görich et al., 2019; Greiner et al., 2020). Daneben interessieren sich Studien auch für Wissen oder bestimmte Wissensbestände, die Studierende in universitären Lehrveranstaltungen erwerben können bzw. hätten erwerben können (vgl. Hecht et al., 2016; Lorenz, Stubbe, et al., 2020; Streese et

al., 2016). Damit werden einzelne Seminare und Lehrprojekte zum Ausgangspunkt genommen, Studierende zu befragen.

Auch einige Studien der qualitativ-rekonstruktiven Forschung folgen dieser Logik und führen Interviews und Gruppendiskussionen vor und nach Seminaren oder Lehrprojekten durch (vgl. Junge, 2020; Meyer, 2019; Oldenburg, 2021)¹⁰. Gercke (2021) untersucht zwar nicht ein einzelnes Seminar, es werden durch einen Vergleich unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge aber Bezüge zu Konzeptionen unterschiedlicher Studiengänge hergestellt. In ihrer Studie wird deutlich, dass sich unterschiedliche rekonstruierte Orientierungsmuster über alle Lehramtsstudiengänge hinweg zeigen. Viermann (2022) analysiert mit der Dokumentarischen Methode Gruppendiskussionen mit Studierenden der Sonderpädagogik und des gymnasialen Lehramts in lehramtshomogenen Gruppen zu je zwei Erhebungszeiträumen im Abstand von 1,5 Jahren. Untersucht werden Unterschiede im konjunktiven Erfahrungswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums in Bezug auf Inklusion, also nicht bezogen auf einzelne Seminare, aber mit Bezug zu Inhalten des Lehramtsstudiums¹¹. Viermann (2022) rekonstruiert in ihrer soziogenetischen Interpretation sowohl lehramtsübergreifendes als auch studiengangspezifisches Erfahrungswissen. Dieses bezieht sich z. B. auf die Wahrnehmung von Inklusion als normative Bedrohung, auf Inklusion als Professionalisierungskrise und als unerreichbares theoretisches Ideal sowie ableistische Differenzkonstruktionen. Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik und des gymnasialen Lehramts zeigen sich z. B. in der Verantwortungsübernahme für die Umsetzung von Inklusion, der sich Sonderpädagogik-Studierende eher verpflichtet fühlen (Viermann, 2022). Junge (2020) führt Interviews mit Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik vor und nach dem Besuch eines ‚inkluisiven‘ Seminars¹² durch und wertete diese objektiv-hermeneutisch aus. In den vier

¹⁰ Weiterhin gibt es Arbeiten, die zwar nicht ‚Perspektiven‘ von Lehramtsstudierenden in Bezug auf ein besuchtes Seminar untersuchen, jedoch Seminare als Möglichkeit nutzen, Lehramtsstudierende zu befragen (vgl. Gottuck, 2021; Ziehbrunner, 2021).

¹¹ Angesichts des Studiengangsaufbaus des gymnasialen Lehramts könnte allerdings gefragt werden, ob und wenn ja welche inklusionsbezogenen Lehrveranstaltungen bzw. Inhalte einzelner Seminarsitzungen Studierende des gymnasialen Lehramts über einen Zeitraum von 1,5 Jahren, in dem laut Sample auch die Bachelorarbeit liegen sollte, überhaupt besucht haben können. Dies würde abermals die These stützen, dass ‚universitäres‘ Wissen kaum eine Rolle spielt, sondern – so auch der Titel ihrer Dissertation – eher Erfahrungswissen. In den Ergebnissen zeigt sich, dass (nur) ein Student der Sonderpädagogik Bezug auf bildungswissenschaftliches, schulpädagogisches Wissen zu Inklusion nimmt (vgl. Viermann, 2022).

¹² Bei dem Seminar handelt es sich um eine Lehrveranstaltung im Bachelorstudiengang Sonderpädagogik, in der Studierende der Sonderpädagogik gemeinsam mit Menschen mit einer sog. geistigen Beeinträchtigung an einem historischen Thema arbeiten. Dieses Setting wird als inklusionsrelevante Erfahrung für die Studierenden gedeutet (vgl. Junge & Meyer, 2020).

Fallrekonstruktionen zeigt sich, wie sich im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte Veränderungen – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – in den Fallstrukturen rekonstruieren lassen. Diese Veränderungen beziehen sich z. B. in einem Fall auf Einschätzungen eigener Handlungskompetenzen und des Fähigkeitserlebens sowie Konstruktionen von ‚Behinderung‘ (Junge, 2020, S. 143 f.). In anderen Fällen wird eine Ausweitung der Zielgruppe der eigenen (sonder-)pädagogischen Tätigkeit (vgl. Junge, 2020, S. 170) sowie eine unterschiedliche Auseinandersetzung mit der eigenen Fachlichkeit im Vergleich zu Regelschullehrkräften (vgl. Junge, 2020, S. 197 f.) rekonstruiert. Für den vierten analysierten Fall kommt Junge (2020, S. 225 f.) zu dem Schluss, dass nur „kleine Nuancen von Veränderungen“ (S. 225) rekonstruiert werden konnten und begründet dies mit den umfangreicheren pädagogischen Vorerfahrungen der Studentin.¹³ Oldenburgs Studie (2021) ist Junges Studiendesign ähnlich¹⁴, allerdings führte sie Gruppendiskussionen mit Studierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge durch, die mit der Dokumentarischen Methode analysiert wurden. In der Studie von Oldenburg (2021) werden weitaus weniger Veränderungen der Orientierungen zu beiden Erhebungszeitpunkten – vor und nach dem Besuch eines Seminars – deutlich (vgl. Oldenburg, 2021, S. 307 f.). Weder vor noch nach dem Besuch des Seminars beziehen sich die Studierenden in den Gruppendiskussionen ausführlich auf Aussagen von Schüler*innen, die in dem kasuistisch angelegten Seminarkonzept analysiert und im Studiendesign als bedeutsam für die Lehramtsstudierenden angenommen wurden.

Aus diesen i. S. e. Prä-Post-Vergleichs angelegten Designs ergeben sich drei Schwierigkeiten: *Erstens* werden Analysen einzelner Seminare unter Umständen zu wenig mit dem gesamten Studium bzw. mit dem Studienverlauf kontextualisiert. Auch wenn wie bei Oldenburg (2021, S. 307 f.) die Stellung des Seminars im Studienverlauf unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge reflektiert wird, lässt sich eine Beforschung einzelner Seminare in der Tendenz als eine Überhöhung dieser hinsichtlich ihres Einflusses auf studentische ‚Perspektiven‘ und ihre Veränderungen im Studium lesen, die als Antwort auf Adressierungen der Lehrer*innenbildung, Inklusion als bedeutsames Thema in diese zu integrieren, gedeutet werden kann.

¹³ Meyer (2019) untersucht in ihrer Dissertationsstudie ebenfalls dieses Seminarkonzept, allerdings analysiert sie Seminarinteraktionen *in situ*, auf deren Ergebnisse nicht weiter eingegangen werden soll, da sie weniger auf ‚Perspektiven‘ Lehramtsstudierender fokussiert.

¹⁴ Bei Oldenburg (2021) handelt es sich um ein Seminar, das ein Zusatzangebot im Lehramtsstudium ist und über die Rekonstruktion von Schüler*innenperspektiven diese als bedeutsam für die Sensibilisierung für Inklusion annimmt.

Zweitens werden dadurch auch andere gesellschaftliche Diskussionen zu Inklusion außer Acht gelassen. Die Erwartungen an einzelne Seminare und deren ‚Einflussmöglichkeiten‘ auf Haltungen, Einstellungen o.ä. werden als vergleichsweise hoch eingeschätzt und somit sowohl Lehramtsstudierende als auch an der Lehrer*innenbildung Beteiligte als diejenigen adressiert, die im Rahmen einzelner (Lehr-)Veranstaltungen für Inklusion und deren Umsetzung professionalisiert und somit in Zukunft auch zuständig seien. Dies zeigt sich auch darin, dass mit dem Primat der Reflexion als Antwort auf rekonstruierte Perspektiven Lehramtsstudierender zu Inklusion eine Adressierung von Lehramtsstudierenden als Akteur*innen, die für die Umsetzung von Inklusion verantwortlich gemacht werden, re-/stabilisiert wird (vgl. Gercke, 2021; Junge, 2020).

Drittens werden in der Einstellungsforschung unterschiedliche Einstellungen, die sich im Verlauf eines Seminarbesuchs immer wieder ändern können und vor allem je unterschiedlich legitimiert werden, nicht einbezogen. In den qualitativen Studien werden diese Ambivalenzen zwar in den Rekonstruktionen abgebildet, allerdings nur selten, wie bei Oldenburg (2021), auf gesellschaftliche und gesellschaftstheoretische Fragestellungen bezogen und kaum mit diskursiven Kämpfen um Legitimierungen von Positionierungen und dem Aufrufen widerstreitender Wissensordnungen (vgl. Gottuck et al., 2023) verbunden.

(2) Normative Annahmen in der Studierendenforschung zu Inklusion

In den genannten Studien lassen sich außerdem normative Annahmen erkennen, die der Anlage der jeweiligen Studien vorausgehen und die in ihrem (situativen) praktischen Konstruktionsprozess (*in actu*) nicht analysiert werden. So wird z. B. betont, die Perspektive der Schüler*innen sei wichtig und sollte daher in seminaristischen Kontexten rekonstruiert werden (vgl. Oldenburg, 2021). Vier weitere solcher normativen Setzungen sollen vertiefend dargestellt werden.

Erstens lässt sich, wie schon angedeutet, sowohl in quantitativen also auch qualitativen – wenn auch hier mit anderen Terminologien – Studien beobachten, dass davon ausgegangen wird, positive ‚Einstellungen‘ wären eine Gelingensbedingung für die ‚erfolgreiche‘ Umsetzung von Inklusion. Einstellungen und ähnliche psychologische Konstrukte werden dabei als individuelle Personenmerkmale konzeptionalisiert, die durch unterschiedliche Faktoren versucht werden zu beeinflussen, z. B. durch Seminarangebote (siehe oben; vgl. Lorenz, Peperkorn, et al., 2020; Ruberg & Porsch, 2017). In qualitativen Studien zeigt sich diese

Annahme der Beeinflussung darin, dass z. B. die „Lehrkraft als Gestalterin schulischer Inklusion, die in Machtprozesse eingebunden ist“ (Schröter-Brickwedde, 2019, S. 49), verstanden wird. Auch wenn in der Arbeit Schröder-Brickweddes (2019) Machtprozesse bedeutsam gemacht werden, lässt sich darin eher eine Perspektive erkennen, die individualisierte Verantwortungszuschreibungen aufruft. In der Arbeit von Ziehbrunner (2021, S. 88), in der Lehramtsstudierende in Gruppendiskussionen befragt werden, werden Orientierungen mittels Dokumentarischer Methode rekonstruiert, von denen angenommen wird, „dass sie die Entwicklung inklusionspädagogischer Praxis zukünftig positiv oder negativ zu beeinflussen vermögen“. Es wird also mit bestimmten Orientierungen die Hoffnung verbunden, dass sich diese auf die spätere berufliche Tätigkeit ‚auswirken‘ können. In der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Studien wird zumeist weniger in positive oder ablehnend-negative Haltungen oder Orientierungen unterschieden, allerdings wird – anschlussnehmend an strukturtheoretische Professionsansätze – ein ‚reflexiver‘ Umgang mit Spannungsverhältnissen als bedeutsam angenommen (vgl. Viermann, 2022, S. 310 f.).

In diesen Forschungsperspektiven werden also durch in der Tendenz individuumsorientierte Ansätze Lehramtsstudierende für die Umsetzung von Inklusion verantwortlich gemacht. Außer Acht gelassen werden dabei Fragen danach, wie welche Einstellungen oder ähnliche Konstrukte im Inklusionsdiskurs als bedeutsam hervorgebracht werden und was dadurch auch als (nicht) wichtig für die Umsetzung von Inklusion thematisiert werden kann. Weiterhin wird nicht analysiert, wie Einstellungen vor dem Hintergrund der Annahme widerstreitender Wissensordnungen umkämpft, veränderbar, in Bewegung sind und wie Studierende selbst in diese Auseinandersetzungen eingebunden sind. Außerdem wird nicht untersucht, wie sich angehende Lehrkräfte zu dieser Aufforderung, Inklusion umsetzen, in ein Verhältnis setzen (vgl. Gottuck et al., 2023).

Zweitens werden sowohl in quantitativen (vgl. z. B. Menge et al., 2021) als auch qualitativen Studien praktische Erfahrungen ‚auf Augenhöhe‘ (vgl. Junge, 2020) oder andere (pädagogische) (Vor-)Erfahrungen wichtig gemacht. In Fragebögen-Studien werden diese in unterschiedlichen Items erfasst und statistisch mit anderen Faktoren in Beziehung gesetzt. So zeigt sich in dem Forschungsreview von Ruberg und Porsch (2017), dass in den meisten Studien ein Zusammenhang zwischen ‚Erfahrungen‘ und positiver Einstellung zu Inklusion bestätigt werden kann (vgl. Ruberg & Porsch, 2017, S. 403 f.). Dass auch in der qualitativen Forschung Erfahrungen als bedeutsam angenommen werden, zeigen die Studien von Junge

(2020) und Meyer (2019), in denen jeweils Seminare beforscht werden, in denen Studierende der Sonderpädagogik und Erwachsene mit Lernschwierigkeiten bzw. mit sog. geistigen Beeinträchtigungen an einem historischen Thema arbeiten. Demzufolge wird angenommen, (pädagogische) (Vor-)Erfahrungen wären wichtig. Es wird jedoch nicht gefragt, welche Erfahrungen mit wem und in welchen Zusammenhängen im Kontext von Inklusion als bedeutsam hervorgebracht werden (vgl. Fegter & Rose, 2013; Laubner, 2020).

Drittens werden Unterschiede zwischen Lehramtsstudiengängen als bedeutsam angenommen. In quantitativen Studien wird deutlich, dass die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion in einigen Studien zwar Unterschiede zwischen Studierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge zeigen, andere Studien hier jedoch keine Signifikanzen aufweisen können (vgl. zusammenfassend Ruberg & Porsch, 2017, S. 404). Allenfalls zeigt sich eine Tendenz, dass sonder- und grundschulpädagogische Lehramtsstudierende inklusivem Unterricht positiver gegenüber stehen als Studierende anderer Lehramtsstudiengänge (vgl. Menge et al., 2021). In qualitativen Studien wird die Bedeutung dieses Vergleichs sichtbar, indem das Sampling ebenfalls aus Studierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge besteht (vgl. Gercke, 2021; Oldenburg, 2021; Viermann, 2022). Gercke fragt explizit, „[i]nwiefern [...] es Unterschiede zwischen den Lehramtstypen Grund-, Regelschule und Förderpädagogik [gibt]“ (Gercke, 2021, S. 148). In der Studie von Viermann (2022) konnten zwar Unterschiede zwischen den homogenen Lehramtsgruppen rekonstruiert werden, allerdings wurden auch Gemeinsamkeiten, z. B. in den „mehrheitlich inklusionsablehnende[n] Praktiken“ (Viermann, 2022, S. 301) in dem von ihr analysierten konjunktiven Erfahrungswissen ersichtlich¹⁵. Neben der Frage nach Unterschieden zwischen den Studierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge ist darüber hinaus die gegenseitige Verantwortungszuweisung interessant: „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

¹⁵ Viermann (2022, S. 303) weist jedoch auch auf sog. Rahmeninkongruenzen hin, also auf Studierende in Diskussionsgruppen, die in ihrem konjunktiven Erfahrungswissen vom Rest der Gruppe abweichen. Dies ist methodologisch insofern interessant, als durch die Bildung homogener Gruppen konjunktives Erfahrungswissen analysiert werden soll, sich aber eben auch Rahmeninkongruenzen analysieren lassen. Demzufolge wären Fragen nach (angenommenen) Unterschieden zwischen Lehramtsstudiengängen und (angenommene) Gemeinsamkeiten innerhalb einer Gruppe eigentlich in die Analysen einzubeziehen oder methodologisch anders zu lösen, z. B. indem untersucht wird, wie mit solchen anderen, potentiell gegenteiligen Positionierungen oder auch der Hervorbringung von Gemeinsamkeiten ‚umgegangen‘ und wie an diese angeschlossen wird (vgl. Gottuck, i. E.).

Inklusion zu. Die Studierenden des gymnasialen Lehramts übertragen hingegen sonderpädagogischen Lehrkräften die Verantwortung für schulische Inklusion und nehmen sich selbst aus der Verantwortung“ (Viermann, 2022, S. 302)¹⁶. In den hinsichtlich des studierten Lehramtstypen¹⁷ homogenen Gruppen verweisen die Studierenden demnach auf die jeweils andere, nicht anwesende Gruppe. Nicht gefragt wird in solchen Studien allerdings, wie Unterschiede zwischen Studierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge historisch entstanden und vor allem situativ als bedeutsam (immer wieder) hervorgebracht werden. Die in den qualitativ-rekonstruktiven Studien bereits mehrfach bedeutsame Erkenntnis, dass sich immer wieder auch lehramtsübergreifende Orientierungs- oder Deutungsmuster rekonstruieren lassen, führt bislang nicht dazu, diese Unterscheidungen infrage zu stellen.

Viertens spielen Unterscheidungen von z. B. Schüler*innen in einigen qualitativen Studien je nach theoretisch-methodologischer Weichenstellung bereits eine Rolle (vgl. Gercke, 2021; Lücke, 2021; Lücke & Lindmeier, 2019; Schröter-Brickwedde, 2019; Ziehbrunner, 2021). In Erhebungsinstrumenten der quantitativen Einstellungsforschung werden im Rahmen von Fragen Kategorien von Schüler*innen vielfach expliziert, mithilfe derer Einstellungen sowie ähnliche oder andere psychologische Konstrukte zu Inklusion gemessen werden. Diese Unterscheidungen zum Ausgangspunkt nehmend lassen sich dabei hinsichtlich theoretischer Grundannahmen von Unterscheidungen zwei Aspekte beobachten:

Zum einen werden – vor allem in der quantitativen Forschung – Kategorien als natürlich gegeben angenommen. Einstellungen zu Inklusion werden oft als Einstellungen zu Schüler*innen gemessen, die entlang kategorialer Unterscheidungen (vor allem sonderpädagogischen Förderbedarfs) aufgerufen werden. Kategorien werden demnach in der quantitativen Forschung in ihren Bezeichnungen so eingesetzt, dass sie als ‚richtig‘ bzw. ‚wahr‘ angenommen werden. Die Bezeichnungen entsprechen oder orientieren sich an Bezeichnungen sonderpädagogischer Förderbedarfe, wie sie von der Kultusministerkonferenz

¹⁶ In dem Zusammenhang könnte im Anschluss diskutiert werden, inwiefern dieses Ergebnis davon beeinflusst ist, dass am Erhebungsstandort der Studie (Viermann, 2022) ein sonderpädagogischer Lehramtsstudiengang angeboten wird. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass im Sampling meiner Teilstudien solche Delegationen auch, aber in der Tendenz eher seltener bzw. wenig ausdifferenziert zu beobachten waren und an dem Erhebungsstandort ausschließlich das gymnasiale Lehramt studiert werden kann (vgl. Laubner, 2020).

¹⁷ Neben der Frage nach Unterschieden zwischen den unterschiedlichen Lehramtstypen kann auch nach Unterschieden zwischen studierten Unterrichtsfächern gefragt werden. Die Gruppen, die im Rahmen meiner ersten Teilstudie interviewt wurden, wurden homogen nach studiertem Unterrichtsfach zusammengesetzt. Mit Ausnahme des Unterrichtsfaches ‚Werte und Normen‘ konnten jedoch keine Unterschiede zwischen den Fächern analysiert werden (vgl. Laubner, 2020).

festgelegt wurden. Zum anderen wird in Analysen studentischer Äußerungen über Schüler*innen in qualitativen Studien zwar auch Bezug auf Differenz- und Normalismustheorien genommen (vgl. Lücke, 2021; Lücke & Lindmeier, 2019; Oldenburg, 2021; Schröter-Brickwedde, 2019; Ziehbrunner, 2021), allerdings werden Differenzierungen und Kategorisierungen kaum in ihrem Konstruktionsprozess und kaum mit Positionierungen Lehramtsstudierender im Zusammenhang gedacht¹⁸. Zudem wird nicht gefragt, welche (kategorialen) Bezeichnungen in Äußerungen über Schüler*innen wie aufgerufen und neu hervorgebracht werden (vgl. Laubner, 2021). Nicht zuletzt wurden Differenzierungen und Normalität bisher nicht in Äußerungen von Lehramtsstudierenden (oder auch Lehrkräften) in ihrem Verhältnis zueinander analysiert.

Vor dem Hintergrund der beiden Beobachtungsschwerpunkte des Forschungsstandes – der fehlenden Kontextuierung und der Normativitäten – wurden unterschiedliche Desiderate der Studierendenforschung im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung(sforschung) deutlich. In einem diskurstheoretischen Verständnis von Lehrer*innenbildung und Studierendenforschung wird daran Folgendes bedeutsam: Positionierungen Lehramtsstudierender werden in den bisherigen Studien vor allem als Frage der (Nicht-)Zuständigkeit und berufsspezifischen Rollenerwartungen für die erwartete Schüler*innenschaft analysiert (vgl. Viermann, 2022, S. 301 ff.; Zusammenfassung bei Ziehbrunner, 2021, S. 210 ff.). Allerdings werden solche Positionierungen in der Tendenz individualisierend¹⁹, also weniger als situativ-relationaler Prozess des Sich-Positionierens und Positioniertwerdens, gedacht. Vor allem letzteres würde einschließen, Adressierungen und Anrufungen Lehramtsstudierender einzubeziehen, also studentische Äußerungen als ‚Antworten‘ auf diese zu fassen. Dies würde der Annahme gerecht werden, dass Studierende selbst in diskursive Auseinandersetzungen um z. B. Inklusionsverständnisse, Ressourcen, Zuschreibungen etc. eingebunden sind. Daran anschließend könnte untersucht werden, wie Studierende sich als zukünftige und für Inklusion (nicht-)verantwortliche Lehrkräfte positionieren. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass relationale Positionierungen

¹⁸ In den Arbeiten von Lücke (2021) und Ziehbrunner (2021) werden auch Fragen nach Nicht-/Zuständigkeiten und beruflichen ‚Rollen‘ analysiert, allerdings weniger in ihrem Zusammenspiel mit Differenz- und Normalitätskonstruktionen.

¹⁹ Ein weiteres Beispiel für eine tendenziell individualisierende Lesart wäre, dass in der Studie von Junge (2020) die Ergebnisse transformativer Prozesse im Fallvergleich (vgl. Junge, 2020, S. 243) jeweils fallbezogen dargestellt werden oder auch bei Viermann (2022) im Falle der Rahmeninkongruenzen näher auf Studierende als ‚Einzelfälle‘ eingegangen wird und individuelle Erklärungen herangezogen werden (z. B. dass sowohl Gymnasial- als auch Sonderpädagogiklehramt studiert wird).

Lehramtsstudierender und deren Eingebundenheiten in Prozesse um Auseinandersetzungen zu Inklusion und Schüler*innenschaft (widerstreitende Ordnungen) kaum analysiert werden (vgl. Gottuck et al., 2023).

1.2 Perspektiven diskursanalytischer Professionalisierungsforschung

Um die beschriebenen Desiderate aufzugreifen, schlage ich vor, an die sich entwickelnde diskursanalytische Professionalisierungsforschung anzuschließen, in der die Analyse diskursiver Praktiken im Mittelpunkt steht und die sich für Hervorbringungslogiken und Konstruktionsprozesse von Gegenständen, z. B. Inklusion, oder Schüler*innensubjekten interessiert. Eine diskursanalytische Perspektive ist dabei als Abgrenzung von den in den bisherigen Studien hauptsächlich verwendeten Methodologien – der Objektiven Hermeneutik (vgl. Junge, 2020; Schröter-Brickwedde, 2019) und der Dokumentarischen Methode (vgl. Gercke, 2021; Meyer, 2019; Oldenburg, 2021; Viermann, 2022; Ziehbrunner, 2021) – zu verstehen. Im Folgenden gehe ich erstens kurz darauf ein, welche Forschungsgegenstände in diskursanalytischen Studien zu Professionalisierung, Studierenden und Lehrer*innenbildung in den Blick genommen wurden. Sodann skizziere ich zweitens, wie in diskursanalytischer Perspektive Lehrer*innenbildung verstanden werden kann, um daran anschließend im nächsten Gliederungspunkt (1.3) die Fragestellungen meiner Arbeit bzw. konkret in den Teilstudien darzustellen.

In den bisherigen diskursanalytischen Studien im Feld der Professionalisierung²⁰ wurden Lernberatungsgespräche zwischen Lehramtsdozierenden und -studierenden (vgl. Scharl & Wrana, 2014a; Wrana, 2013a, 2013b, 2014a, 2015a), Konstruktionen des gewerblich-technischen Berufsschullehramtes mit Blick auf Studienwahlprozesse (vgl. Fegter et al., 2023), Konstruktionen vergeschlechtlichter Professionalität am Beispiel von Bezügen auf Familie als diskursiver Vergeschlechtlichung in Äußerungen pädagogischer Fachkräfte in der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit (vgl. Fegter, Hontschik, Kadar, et al., 2019; Fegter & Sabla, 2020; Fegter & Sabla-Dimitrov, 2021; Fegter & Saborowski, 2021)²¹, das

²⁰ Ich konzentriere mich dabei auf Arbeiten, die theoretisch-methodologisch anschlussfähig sind für meine eigene Arbeit. Weitere diskursanalytische Arbeiten sind in Herausgeberbänden zu finden, die in den 2010er Jahren erschienen sind (vgl. Angermüller et al., 2014; Fegter et al., 2015a).

²¹ Diese Arbeiten umfassen zwei Projekte:

- „ProDisG“: Professionalität im Fokus diskursanalytischer Auswertung von Gruppendiskussionen – Familialisierung als Moment differenter Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität unter situativen und übersituativen Bedingungen der Äußerung
- „NeO“: (Neu)Ordnungen von pädagogischer Professionalität und Geschlecht. Diskursanalytische Untersuchung der Äußerungen von Fachkräften in kontrastiver Perspektive.

„Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion“ (Shure, 2021) sowie in hegemonietheoretischer Perspektive Inklusion als Gegenstand gültigen und sagbaren Wissens (Gottuck, i. E.; Gottuck et al., 2023) analysiert²². Im Fokus der Studien steht jeweils auch, wie sich die Studierenden und Fachkräfte zu diesen Gegenständen in ein Verhältnis setzen. Die in den letzten Jahren publizierten Studien weisen darauf hin, dass sich – in Ergänzung zu bisherigen Ansätzen der Professionalisierungsforschung (vgl. Kap. 1.1.2) – eine diskursanalytisch informierte Perspektive der Professionalisierungsforschung entwickelt und ausdifferenziert. Für die Studierendenforschung im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung liegen mit Ausnahme der Studien von Gottuck (2021, i. E.) bisher keine Studien in diskursanalytischer Perspektive vor. Diese Perspektive wird jedoch gerade für Gegenstände, die mit der Inklusionsreform in einem Zusammenhang stehen, als erkenntnisreich eingeschätzt, da dem Thema ‚Inklusion‘ und damit verbunden oft auch der Inklusionsforschung eine gewisse normative Aufgeladenheit zugeschrieben wird. Es wird daher u.a. in der Auseinandersetzung mit qualitativ-rekonstruktiven Ansätzen gefragt, welche (besonderen) Methoden als erkenntnisreich einzuschätzen wären bzw. vielmehr, was Fragestellungen sein könnten und welche (Un-)Sagbarkeiten in einem normativ aufgeladenen Feld produziert wurden und werden (vgl. Reh, 2019). Diskursanalytische Fragerichtungen ermöglichen für inklusionsbezogene Gegenstände nun eine „Positionierung in Distanz zu normativ-pädagogischen Vorstellungen“ (Drope & Rabenstein, 2019, S. 20), da sich für die Hervorbringungs- und Konstruktionslogiken sowie die machtvolle Bedeutungsproduktion unterschiedlicher Gegenstände interessiert wird.

Vor dem Hintergrund einer solchen interessierenden diskursanalytischen Forschungsperspektive ist für professionalisierungsbezogene Fragen zunächst zu klären, wie Lehrer*innenbildung als Professionalisierung verstanden werden kann. Allerdings kann – nimmt man die Fragestellungen einer erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung im Kontext der Studierendenforschung ernst – ein der Forschung zugrunde liegendes Professionalisierungsverständnis kaum näher bestimmt werden, da die Praxis als solche und

²² In den Studien wurden unterschiedliche Datensorten analysiert, z. B. Interviews, Gruppendiskussionen, ethnographische Protokolle, natürliche‘ Gespräche und politische Dokumente. In den meisten Fällen umfassten die Publikationen der diskursanalytischen Projekte neben der Darstellung empirischer Ergebnisse auch Auseinandersetzungen mit methodologischen Weiterentwicklungen. Als Beispiel wäre hier die Gruppendiskussion genannt, für die sich mit Fragen einer diskurs- und subjektivierungsanalytischen Analyse in Abgrenzung zur dokumentarischen Methode auseinandergesetzt wurde (vgl. Fegter et al., 2018, 2020; Fegter & Saborowski, 2021).

Äußerungen über diese im Mittelpunkt des Interesses stehen. Es geht also im Folgenden eher darum, solche (Professionalisierungs-)Prozesse in distanzierter Weise versteh- und beschreibbar zu machen, um die je nach Fragestellung konturierte Vorgehensweise zu plausibilisieren.

(Lern-)Prozesse im Lehramtsstudium, zu denen das Sprechen über lehramtsbezogene Themen ebenso gehört, können als ein Involviert-Werden (vgl. Wrana, 2012b, S. 204) in theoretische und praktische Felder der Auseinandersetzung von und mit (z. T. widerstreitenden) Wissensordnungen und -feldern verstanden werden. Dies beinhaltet auch die Anforderung, sich zu diesen in ein Verhältnis zu setzen, d.h. sich als (angehende) Lehrkräfte zu den postulierten Handlungsoptionen und -notwendigkeiten zu positionieren. Mögliche Wissensfelder, in die eingetreten und sich involviert wird, sind dabei nicht „in sich stabil“ (Wrana, 2013b, S. 63), sondern umkämpft und umstritten, d. h. innerhalb eines Wissensfeldes können mehrere Positionen, Stimmen und Argumentationen nebeneinander bestehen, sodass „Lehren und Lernen, Schüler_innen etc. als jeweils etwas anderes erscheinen“ (Wrana, 2013b, S. 64, vgl. auch 2014a, S. 195). Die Anforderung an Lehramtsstudierende und Lehrkräfte ist dann, „sich in diesen differenten Angeboten zu positionieren und Entscheidungen reflexiv vor dem Hintergrund, dass es auch andere Antworten auf die gestellte Frage gibt, zu treffen“ (Wrana, 2013b, S. 64, vgl. auch 2014a).

Ein fiktives Beispiel soll dies verdeutlichen:

T. studiert im dritten Semester das gymnasiale Lehramt. In den ersten beiden Semestern hat er*sie vor allem Einführungsvorlesungen in den beiden Unterrichtsfächern, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik besucht. Parallel dazu verfolgt er*sie regelmäßig die medialen Debatten zu Schule, Unterricht und Lehrkräften. Im dritten Semester findet semesterbegleitend ein Praktikum statt, d. h. er*sie hospitiert an einem Tag pro Woche in einer Gesamtschule, die sich als ‚inklusive‘ versteht. In diesem Praktikum findet ein reger Austausch mit den Klassen- und Fachlehrkräften statt.

T. ist also im dritten Semester mit vielfältigen Wissensfeldern, -ordnungen (vgl. Kap. 3.1.3) und Anforderungen konfrontiert: mit vielfältigen theoretischen Inputs in Vorlesungen und Seminaren, mit vertieften Auseinandersetzungen in Hausarbeiten und Referaten, mit medialen Debatten zur aktuellen Situation in Schulen (z. B. während der Corona-Pandemie) und mit dem Austausch mit Fachlehrkräften, die zudem an den Inhalten seines Studiums und

durch seinen Bericht von einem inklusionsbezogenen Seminar auch an seiner ‚Haltung‘ zu Inklusion und Diagnostik interessiert sind. Sie finden es spannend zu erfahren, was dazu aktuell gelehrt wird und fragen ihn außerdem, welche Schüler*innen seiner Ansicht nach einen (sonder-)pädagogischen Förderbedarf hätten. Nach seinem Praktikum wird er von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin in einem Interview zu seinen Erfahrungen im Praktikum in Verbindung mit den theoretischen Inhalten im Begleitseminar befragt.

Mithilfe des fiktiven Beispiels können die vielfältigen Prozesse des Involviertseins und -werdens und den Aufforderungen zu Positionierungen verdeutlicht werden. ‚Inklusion‘ als Gegenstand in der Lehrer*innenbildung evoziert u.a. aufgrund seiner rechtlichen Grundlage in UN-Konventionen und Schulgesetzen, den normativen Programmatiken sowie medialen Debatten mögliche Neuordnungen von Vorstellungen der erwarteten Schüler*innenschaft, die in diskursanalytischer Perspektive verstanden werden können als Verschiebungen und/oder Re-/Stabilisierungen normativer Vorstellungen, z. B. in Bezug auf (pädagogisch relevant werdende) Unterscheidungen von ebendiesen. Sowohl das Studium als auch Praktika „bieten mögliche Stimmen an, die einen Horizont für das Eintreten in das Wissensfeld professionellen Handelns bilden, sie geben mögliche Orte vor, die die Studierenden einnehmen können“ (Wrana, 2014a, S. 195).

Nachdem nun sowohl Anschluss an die bisherige diskursanalytische Professionalisierungsforschung genommen wurde und verdeutlicht wurde, wie Professionalisierung im Kontext der Lehrer*innenbildung in dieser Perspektive verstanden werden kann, soll – auch unter Berücksichtigung der herausgearbeiteten programmatischen Anforderungen und des Forschungsstandes – abschließend auf die Fragestellungen der Teilstudien eingegangen werden.

1.3 Fragestellungen der Teilstudien

In den einführenden Überlegungen zu dieser Rahmenschrift wurden besonders drei Aspekte deutlich: *Erstens* zeigte sich, wie Lehramtsstudierende in Programmatiken zu inklusiver (Lehrer*innen-)Bildung als Akteur*innen adressiert werden, die für die Umsetzung von Inklusion und die Entwicklung einer besseren Zukunft i. S. e. gelungenen Umsetzung verantwortlich gemacht werden. Dies geht mit der Bedeutungszunahme von Inklusion als Gegenstand der Lehrer*innenbildung einher. In dem Zusammenhang wird zudem zu einer Auseinandersetzung mit einer sich potentiell verändernden Schüler*innenschaft

aufgefordert. *Zweitens* wurden in der Skizzierung der Forschungslandschaft Desiderate deutlich, die sich auf eine zu geringe Berücksichtigung des Kontextes der Lehrer*innenbildung sowie auf normative Ausgangspunkte beziehen. Des Weiteren werden Lehramtsstudierende bislang kaum als in aktuelle Reformentwicklungen involviert und eingebunden und damit als beteiligt an Wissensproduktionen verstanden. Um diese Desiderate zu bearbeiten wurde *drittens* vorgeschlagen, an die sich entwickelnde diskursanalytische Professionsforschung anzuschließen, in der die Analyse von Hervorbringungslogiken und Konstruktionsprozessen von z. B. Inklusion und Schüler*innen als Gegenstände diskursiver Praktiken im Mittelpunkt steht. Dem zugrunde liegt ein Verständnis von Professionalisierung, das vor allem auf Beobachtungen des Involviertwerdens in schulpädagogisch und -praktischen Gestaltungs- und Lernzusammenhängen zielt.

In den von mir durchgeführten drei Teilstudien wird an diese drei oben ausgeführten Aspekte – je unterschiedlich – angeschlossen. Vorausgehend wurde zuerst eine differenz(ierungs)- und normalismustheoretische Heuristik (vgl. Rabenstein et al., 2020) entwickelt, die in den empirischen Analysen der drei Teilstudien gegenstandsangemessen zum Einsatz kam (vgl. Kap. 3.3 und 3.4).

Die Teilstudien übergreifend untersuche ich durch die Analyse methodisch erzeugter Daten, mit denen Lehramtsstudierende über Inklusion und Schüler*innen zum Sprechen gebracht wurden, Positionierungen zu Inklusion. Sprachliche Äußerungen über Schüler*innen als diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens zu verstehen, ermöglicht es, zu analysieren, welche Differenzierungen (nicht) in Kraft gesetzt werden, wie diese zusammenspielen und wie entlang welcher Unterscheidungen welche Positionierung entstehen. Inklusion als Reformagenda im Rahmen des Lehramtsstudiums wird nicht hinsichtlich normativer Ansprüche in den Blick genommen, sondern als ein machtvolleres Geschehen, in dem sich aktuell Verschiebungen und/oder Re-/Stabilisierungen normativer Vorstellungen beobachten lassen, z. B. in Bezug auf pädagogisch relevant werdende Unterscheidungen von Schüler*innen (vgl. Rabenstein, 2019; Rabenstein et al., 2020). Mit einem differenzierungstheoretischen Ansatz in Verbindung mit der Analyse von Normalitätskonstruktionen wird jedoch nicht von vorab gesetzten (Differenz-)Kategorien ausgegangen, sondern die Hervorbringung im Vollzug analysiert.

Es folgt eine Übersicht der vier Beiträge:

- Heuristik (Beitrag 1, vgl. Kap. 3.3): Im ersten Beitrag wird die theoretisch-methodologische Entwicklung einer differenz- und normalismustheoretischen Heuristik dargestellt und deren Einsatz exemplarisch verdeutlicht, indem eine Äußerung einer Lehrkraft über Schüler*innen und ihren Erfahrung an einer ‚inkluisiven‘ Schule analysiert wird. Die Heuristik ermöglicht eine Analyse diskursiver Praktiken des Differenzierens und Normalisierens sowie von Positionierungen z. B. zu Fragen der Nicht-/Beschulbarkeit, möglichen Grenzziehungen und -flexibilisierungen, aber auch, wie diese (nicht) legitimiert werden (Rabenstein et al., 2020).

Die Fragestellungen der drei Teilstudien sind folgende:

- Teilstudie 1 (Beitrag 2, vgl. Kap. 4.1): In der ersten Teilstudie wird danach gefragt, wie in studentischen Äußerungen über Inklusion und Schüler*innen welche Normalitätsvorstellungen hervorgebracht werden. Dafür wird auch analysiert, wie Schüler*innen unterschieden werden und wie in diesem Zusammenspiel von Differenzierungen und der Herstellung von Normalität Positionierungen zu Inklusion und einer erwarteten Schüler*innenschaft erzeugt und legitimiert werden (Laubner, 2020).
- Teilstudie 2 (Beitrag 3, vgl. Kap. 4.2): In der zweiten Teilstudien wird anhand studentischer Äußerungen über Schüler*innen nach einem ‚inkluisiven‘ Praktikum nach Differenzierungs- und vor allem Kategorisierungsprozessen und deren Zuschreibungen zu bestimmten Schüler*innen gefragt (Laubner, 2021).
- Teilstudie 3 (Beitrag 4, vgl. Kap. 4.3): Auf Grundlage studentischer Äußerungen in Gruppendiskussionen zu Inklusion wird in der dritten Teilstudie danach gefragt, wie ‚schulische Inklusion‘ als Gegenstand hervorgebracht wird. Weiterhin wird analysiert, wie Positionierungen zu diesen spezifischen Konstruktionen eingenommen und ausgehandelt sowie legitimiert werden und welche Räume des Sagbaren geöffnet oder geschlossen werden (Gottuck et al., 2023).

Die vorliegende Rahmenschrift dient dazu, die theoretischen und methodologischen Grundlagen der von mir durchgeführten Teilstudien darzulegen. Dafür wird zunächst auf die Theorieansätze, die für die Analyse des Sprechens über Schüler*innen herangezogen werden, – Differenz(ierung) (2.1) und Normalität (2.2) – näher eingegangen. Anschließend wird das Potential der ergänzenden Perspektivierung beider Ansätze herausgearbeitet (2.3). Die methodologischen Entscheidungen werden im 3. Kapitel ausdifferenziert. Neben der

Erläuterung theoretischer Prämissen einer poststrukturalistisch-praxistheoretischen Perspektive und der Analyse von Positionierungen (3.1) wird eine solche Perspektive auch auf die methodisch erzeugten Daten eingenommen und plausibilisiert (3.2). Die bereits angekündigte Heuristik ist unter 3.3 zu finden. Die methodologische Auseinandersetzung abschließend wird sodann reflektiert, wie unter Berücksichtigung des sich je nach Teilstudie verändernden Gegenstandes jeweils eine Relationierung von Theorie, Methodologie und Methode erforderlich wurde. Den dann abgedruckten Teilstudien (4.) folgt ein Fazit, in dem zum einen die empirischen Ergebnisse und zum anderen das Potential einer diskursanalytischen Studierendenforschung im Kontext von Inklusion diskutiert wird.

2. Differenz(ierung) und Normalität – Verortungen in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung und theoretische Bestimmungen

Die qualitativ-rekonstruktive Differenzforschung in der Erziehungswissenschaft erfährt seit einigen Jahren eine immer größere Bedeutung, wobei ihre Forschungsgegenstände und theoretisch-methodologischen Zugänge weiter ausdifferenziert werden (vgl. Budde, 2018a; Fritzsche & Tervooren, 2012; Herzmann & Rabenstein, 2020; Merl & Herzmann, 2019; Rabenstein, 2019; Sturm, 2018; Tervooren & Pfaff, 2018)²³. Den unterschiedlichen Zugängen ist gemeinsam, „dass sie Differenzen als in spezifischen sozialen, kulturellen und historischen Kontexten hervorgebracht verstehen“ (Sturm, 2018, S. 253). Reformen im Kontext von Inklusion, z. B. Reformen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklungen und Lehrer*innenbildung, rücken in dieser Forschung im Zuge eines sich als inklusiv verstehenden Bildungssystems als Gegenstände zunehmend in den Fokus der Analyse. In der Differenzforschung, die sich auf diese Reformen bezieht, lassen sich zwei Linien in Bezug auf die Kategorie ‚Behinderung‘ beobachten: Zum einen ist ‚Behinderung‘ explizit eine Kategorie, die analysiert wird. Sie wird entweder als Leitdifferenz oder als Kategorie, die in der empirischen Analyse wichtig zu sein scheint, angenommen. Zum anderen wird – oftmals mit Verweis auf ein sog. breites Verständnis von Inklusion (vgl. z. B. Heinrich et al., 2013) – ‚Behinderung‘ nicht explizit zum Gegenstand oder nur als eine unter vielen Differenzkategorien analysiert²⁴. Unter einer inklusionsbezogenen Differenzforschung werden dann auch Analysen zu anderen Kategorien oder Leitdifferenzen subsumiert. Diese beiden unterschiedlichen, auf die Kategorie ‚Behinderung‘ bezugnehmenden Linien bilden sich in Darstellungen von Forschungsergebnissen qualitativer Differenzforschung ab und überlagern sich bisweilen. So stellen Sturm (2018) und Budde (2018a) Forschungsergebnisse dar, die sich sowohl auf soziale Kategorien wie Geschlecht, Milieuzugehörigkeit, Migrationshintergrund, ‚Behinderung‘ (Budde, 2018a) als auch auf „pädagogische[]

²³ In der erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung lassen sich aktuell mehrere sozialwissenschaftlich fundierte Konzepte in Bezug auf Unterschiede finden: v.a. ethnographische (vgl. z. B. Diehm et al., 2017; Rabenstein et al., 2013; Rabenstein & Steinwand, 2018), anerkennungstheoretische (vgl. z. B. Fritzsche, 2014), sozial-konstruktivistische und dekonstruktivistische (vgl. Wrana, 2014b) sowie rekonstruktiv-praxeologische (vgl. z. B. Wagener, 2020).

²⁴ Auch wenn sich diese Autor*innen vermutlich der Perspektive anschließen würden, ‚Behinderung‘ als sozio-kulturell konstruiert zu verstehen und ‚Behinderung‘ nur eine von vielen Kategorien sei, wird hier ein implizit essentialisierendes Verständnis deutlich. So wird die Konstruktion der Kategorie im praktischen Vollzug, in dem durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungen ‚Behinderungen‘ entstehen, nicht analysiert. Die Prozesshaftigkeit wird somit nicht ausreichend berücksichtigt.

Differenzkategorien“ (Budde, 2018a, S. 144) wie Leistung und didaktisch-methodische Differenzierungen im Unterricht beziehen. Sturm (2018) wählt eine Unterscheidung zur Systematisierung von Ergebnissen, die sich auf erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen (Gender Studies, Interkulturelle Pädagogik, Inklusionspädagogik) und Leistungsdifferenzen beziehen. Unter Berücksichtigung dieser beiden Perspektiven auf Differenz(-kategorien) verstehe ich Inklusionsforschung als Differenzforschung (vgl. Rabenstein, 2019), die sowohl ‚soziale‘ Kategorien²⁵ empirisch in den Blick nimmt als auch offen für die situativ und kontextuell unterschiedlichen Differenzierungen und somit auch unterschiedliche Bezeichnungen (vgl. Laubner, 2021; Weitkämper, 2019) im Vollzug ist. Fokussiert wird sowohl „das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen“ und das „Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung“ als auch der „Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (Budde & Hummrich, 2013, o. S.). Gefragt wird „nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen“ (Budde & Hummrich, 2013, o. S.).

Diesen Systematisierungsversuch zusammenfassend lassen sich für die qualitative Differenzforschung der Erziehungswissenschaft folgende fünf Kritikpunkte konstatieren (vgl. auch Rabenstein et al., 2020):

Erstens wird zwar die situative Herstellung von Differenz²⁶ in Interaktionen analysiert, weitergehende diskursive Kontexte bleiben jedoch bisher meist unberücksichtigt. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Differenzierungen (ir-)relevant werden (können) und sich Sprechende so als anerkenbare Subjekte zeigen können (vgl. Gottuck et al., 2023; Laubner, 2020, 2021). Dieser Punkt schließt an eine Perspektive an, Differenzierungspraktiken als *diskursive* Praktiken (vgl. Kap. 3.1) zu verstehen, in denen (pädagogische) Wissensordnungen und Normen als Kontexte aktualisiert werden können, entlang derer Unterscheidungen hervorgebracht werden.

In der qualitativen Differenzforschung liegen *zweitens* vor allem Studien vor, in denen nach einem ‚doing differences‘ gefragt wird. Auch wenn die Frage, inwiefern ein ‚undoing‘ empirisch überhaupt zugänglich ist, diskutiert wird (vgl. Hirschauer, 2020), finden in den

²⁵ Für solche Kategorien gibt es im Spezialdiskurs unterschiedliche Bezeichnungen: soziale, gesellschaftliche, wissenschaftliche oder Strukturkategorien – gemeint sind hier also kategoriale Bezeichnungen, die historisch und/oder wissenschaftlich geformt wurden und von denen angenommen wird, sie kämen (besonders) häufig vor bzw. würden eine bestimmte Gruppe zusammenfassend bezeichnen können.

²⁶ Die Klärung der Unterscheidung in Differenz und Differenzierung erfolgt unter 2.1.1.

vorliegenden Studien erziehungswissenschaftlicher Differenzforschung wenige Versuche (vgl. z. B. bei Budde, 2005; Rabenstein & Steinwand, 2018; Tervooren, 2006; Wilm, 2021) statt, dies zu analysieren. Wenn angenommen wird, dass ein ‚undoing‘ nur schwer empirisch analysiert oder beobachtet werden kann, könnte aber zumindest ein „nicht mehr“ oder „weniger“ doing im zeitlichen Verlauf analysiert werden (vgl. Imholz & Lindmeier, 2018). Zugleich „[trägt] [j]edes *doing* einer Unterscheidung (...) das *undoing* – die Verdrängung und Negation – anderer Unterscheidungen schon in sich“ (Hirschauer & Boll, 2017, S. 12)²⁷.

Als ein wesentlicher Kritikpunkt der Differenzforschung wird das Problem der Reifizierung diskutiert (vgl. Idel et al., 2017). Mit der Orientierung an Leitdifferenzen/-kategorien, wie es oben für die Darstellung von Forschungsergebnissen schon aufgegriffen wurde, geht *drittens* das Problem einher, Kategorien in ihrer – nicht nur situativen – Bedeutsamkeit zu stabilisieren und ihre potentielle (situative) Unbedeutsamkeit empirisch nicht angemessen einzubeziehen (vgl. Herzmann & Rabenstein, 2020, S. 4).

In Abgrenzung von einer in der Tendenz kategorial orientierten Intersektionalitätsforschung²⁸ lässt sich *viertens* für die Differenzforschung weiterführend formulieren, dass das Potential in der Erforschung von Differenz zum einen in der Analyse situativen Wiederherstellens oder Verschiebens liegt, zum anderen kann die „Zweiseitigkeit“ (Herzmann & Rabenstein, 2020, S. 4) analysiert werden, wodurch auch Normalitätskonstruktionen, Machtverhältnisse und ihre „Ambivalenzen in Ungleichheitsverhältnissen“ (Herzmann & Rabenstein, 2020, S. 4) untersucht werden können.

Diese Analyse der „Zweiseitigkeit“ konsequent umzusetzen, bedeutet für die Differenz(kategorie) ‚Nicht-/Behinderung‘ bzw. ‚dis/ability‘, die als explizites Unterscheidungsmerkmal (vgl. Tervooren & Pfaff, 2018) verstanden werden kann und im Zuge

²⁷ Neben dem Doing auch das Undoing empirisch angemessen zu berücksichtigen, würde auch der Annahme der doppelten Kontingenz (vgl. Kap. 2.1) von Differenzierungen eher gerecht werden (vgl. exemplarisch für die Berücksichtigung der Kontingenz in empirischen Studien: Karim & Waldschmidt, 2019; Rabenstein & Steinwand, 2018; Wilm, 2021).

²⁸ Bührmann (2020, S. 70 ff.) arbeitet das anregende Potential von Intersektionalität und Intersektionalitätsforschung für ihren Ansatz einer reflexiven Diversitätsforschung heraus. Dabei wird deutlich, dass sich von einer kategorial orientierten Perspektive (inzwischen) eher distanziert wird. Vielmehr geht es darum, „komplexe Konstellationen von Vielfalt zu erforschen“ (Bührmann, 2020, S. 76), indem danach gefragt wird, „weshalb welche Dimensionen der Differenzierung von wem in welcher Weise mit Blick auf welche strategischen Ziele relevant (gemacht) werden und in welchen Auseinandersetzungen artikuliert werden“ (Bührmann, 2020, S. 76). Ebenso werden „theoretische Positionen als prinzipiell offen thematisiert (vgl. auch Hoppe/Lemke 2015)“ (Bührmann, 2020, S. 77). Hierin zeigt sich die Anschlussfähigkeit an meinen theoretisch-methodologischen Zugang (vgl. Kap. 2.1 und Kap. 3).

der Inklusionsreform von besonderem Interesse zu sein scheint (vgl. Kap. 2.1.2), auch Normalitätskonstruktionen empirisch zu untersuchen. Solche Analysen liegen jedoch – *fünftens* – in der qualitativen Schul- und Unterrichts- sowie Lehrer*innenbildungsforschung kaum vor (vgl. Rabenstein et al., 2020).

Mit der in dieser Arbeit und meinen Beiträgen zugrunde gelegten Analyse des Zusammenspiels diskursiver Praktiken des Differenzierens und Normalisierens – als ein Vorschlag, die qualitative erziehungswissenschaftliche Differenzforschung um diese Perspektive anzureichern – wird es möglich, deren Einbettung in die Re- oder Destabilisierung pädagogischer (Wissens-)Ordnungen zu analysieren. Anschlussnehmend an den differenzierungstheoretischen Ansatz Hirschauers (Hirschauer, 2014, 2020; Hirschauer & Boll, 2017) können damit auch Prozesse des Undoings und der Differenznegation empirisch zumindest berücksichtigt werden (vgl. Hirschauer, 2020). Durch die Hervorhebung der Temporalität und Relativität von Differenz(ierung)en in diesem Ansatz und mit der Analyse von Normalitätskonstruktionen kann weiterhin dem Reifizierungsrisiko begegnet werden, wenn die Kategorie ‚Nicht-/Behinderung‘ in ihrem Hervorbringungsprozess analysiert wird, und somit wechselseitige Herstellungsprozesse von ‚Nicht-/Behinderung‘ und Normalität berücksichtigt werden. Dies verweist bereits auf die Potentiale eines diskursanalytischen Vorgehens, das auch Machtverhältnisse und Ambivalenzen in den Blick nimmt (vgl. Laubner, 2020, S. 121 ff.; Rabenstein et al., 2019, 2020; vgl. auch Kap. 3).

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen der qualitativ-erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung und den herausgearbeiteten Desideraten werden im Folgenden (2.1) die theoretischen Grundannahmen des differenzierungstheoretischen Ansatzes beschrieben (2.1.1), woraufhin eine differenzierungstheoretisch sensibilisierte Auseinandersetzung mit der im aktuellen Inklusionsdiskurs häufig aufgerufenen Kategorie ‚Behinderung‘ bzw. der Differenz Nicht-/Behinderung erfolgt (2.1.2). Den Abschluss für dieses Teilkapitel bildet eine Darstellung der Potentiale dieses Ansatzes für die Erforschung von Differenzkonstruktionen und die Diskussion von Kritikpunkten und Leerstellen (2.1.3). Hierauf aufbauend wird Normalität als weitere Bezugstheorie eingeführt (2.2), indem zuerst begriffliche und wissenschaftshistorische Klärungen erfolgen (2.2.1) bevor anschließend vertieft auf die Normalismustheorie (2.2.2.1) und auf Einflüsse Foucaults auf die Disability Studies und hier vor allem das kulturelle Modell von ‚Behinderung‘ (2.2.2.2) eingegangen wird. Der Diskussion von Potentialen der Erforschung von Normalität für die Differenz ‚Behinderung‘ (2.2.2.3) folgt

ein Resümee, das Differenz(ierung)en und Normalität mit Blick auf empirische Analysen in ihrem Verhältnis zueinander diskutiert (2.3).

2.1. Differenz und Differenzierungen

„Was genau meint Differenz?“ (Ricken & Reh, 2014, S. 25). In dem vorliegenden Kapitel wird der Versuch unternommen, eine für meine Arbeit notwendige Antwort auf diese zentrale Frage erziehungswissenschaftlicher Differenzforschung zu entwickeln. Damit soll der Diagnose, der Differenzbegriff werde „eigentümlich differenzlos gebraucht oder gar eher suggestiv genutzt“ (Ricken & Reh, 2014, S. 25), begegnet werden.

Zudem lassen sich in unterschiedlichen theoretischen Klärungen unterschiedliche Theoriebezüge beobachten (vgl. Diehm et al., 2017), aus denen jeweils andere methodologisch-methodische Entscheidungen resultieren (vgl. Sturm, 2018). Ziel ist es daher, den für die vorliegende Arbeit verfolgten Differenzbegriff theoretisch zu verorten. Meine Ausführungen basieren auf der Annahme, „Differenz als Theorieprinzip“ (Ricken & Reh, 2014, S. 26) und damit nicht als „Gesellschaftsdiagnose oder als moralisch-politische Kampfvokabel“ (Ricken & Reh, 2014, S. 26) zu konzeptualisieren und sie daher als „Reflexions- und Theoriefigur“ (Ricken & Reh, 2014, S. 27) zu verstehen.

Im Folgenden wird daher der für meine Arbeit gewählte differenzierungstheoretische Ansatz Hirschauers (2014, 2017) dargestellt (2.1.1). Am Beispiel der Differenz ‚Nicht-/Behinderung‘ wird das Potential dieses Ansatzes diskutiert (2.1.2), woraufhin Kritikpunkte und Leerstellen herausgearbeitet werden (2.1.3). Als Ergebnis dieser Auseinandersetzung wird deutlich, dass eine differenzierungstheoretische Perspektive ermöglicht, Differenzierungen in ihrem praktischen Vollzug zu analysieren und herauszuarbeiten, wie in dem Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungen ‚Behinderungen‘ hervorgebracht werden (können). Es zeigen sich jedoch auch zwei Leerstellen, die sich auf implizite Normen in Differenzierungsprozessen und machttheoretische Fragen beziehen, die im Anschluss durch die theoretische Auseinandersetzung mit Normalität (2.2) heuristisch bearbeitet werden sollen.

2.1.1 Differenzierungstheoretische Annahmen

Die Unterscheidung, den Ansatz als differenzierungstheoretisch und nicht als differenztheoretisch zu benennen, besteht darin, dass letztere Benennung Anschluss an bestimmte Differenzdiskurse nehmen würde, wie es z. B. der Fall ist, wenn Kategorien wie

race, class, gender und/oder disability aufgerufen werden. Die Bezeichnung als differenzierungstheoretisch hingegen eröffnet eine spezifische Beobachtungsperspektive auf Differenzierungen – also Unterscheidungen im situativen Vollzug – unterschiedlichster Art und Weise und grenzt sich somit bewusst von einer Perspektive ab, in der Differenzen für die empirische Analyse vorab als bedeutsam angenommen werden. Unter Differenzen werden also in der vorliegenden Arbeit Unterschiede verstanden, die auch als „sozial etablierte[] Differenzkategorien“ (Merl & Herzmann, 2019, o. S.) bezeichnet werden können. Differenzierungen werden hingegen verstanden als jedwede soziale Unterscheidungen, zu denen auch über kategoriale und kategorisierende Unterschiede hinaus weitere Beobachtungen von Unterscheidungen gehören können (vgl. Laubner, 2021), z. B. die Unterscheidung in fleißig – nicht fleißig/faul²⁹ (vgl. Hirschauer, 2017; Rabenstein et al., 2020; Wrana, 2014b). Entlang der im Folgenden herausgearbeiteten theoretischen Annahmen lassen sich sowohl Differenzen als auch Differenzierungen beschreiben. Wenn es nicht explizit um bestimmte Differenzen (z. B. ‚Behinderung‘) i. S. ‚bekannter‘ Kategorien geht, wird die Schreibweise Differenzierung gewählt, um auf die Offenheit i. S. v. Differenzproduktionen als Prozess für alle vorstellbaren Unterscheidungen hinzuweisen. Differenzen sind als ein vorläufiger Zustand einer Differenzierung zu denken, der sich aber angesichts der Annahme einer Temporalisierung und Relativierung als veränderbar erweisen kann und somit immer auch vorläufig ist.

Differenzierungen resultieren diesem so eben eingeführten relativen Verständnis nach „aus einem Vergleich beziehungsweise einer Unterscheidung“ (Ricken & Reh, 2014, S. 26; vgl. auch Merl & Herzmann, 2019). Dieser Vergleich wird hinsichtlich einer Eigenschaft vollzogen, die auf eine Gemeinsamkeit verweist. In diesen Unterscheidungen findet zugleich eine „aktive Konstruktion eines Allgemeinen“ (Ricken & Reh, 2014, S. 28) statt. Da dieses Allgemeine in einem Konstruktionsprozess hergestellt wird, kann es nicht als fundierend angenommen werden. In dieser „Nicht-Fundierbarkeit [verweisen Differenzen] zugleich auf radikale Differenzen, die auch als nicht weiter positivierbare Singularitäten verstanden werden können“ (Merl & Herzmann, 2019, o. S.). In dieser Unterscheidung des Differenz- vom

²⁹ Diese Unterscheidung kann durch Hirschauers Beispiele veranschaulicht werden: „Die Menschen sind halt nicht nur arm oder reich, Mann oder Frau, schwarz oder weiß. Sie sind auch gesund oder krank, dick oder schlank, hässlich oder schön, schlau oder schlicht, älter oder jünger, blond oder dunkel, rechts- oder linkshändig usw. Außerdem sind sie auch Europäer, Deutsche, Rheinland-Pfälzer, Mainzer, Hechtsheimer, Ärztin, Sozialistin, Vegetarier, Alkoholiker, Muslim, Allergiker, Handballspieler, Autofahrer, Flötistin und <Boruse>“ (Hirschauer, 2017, S. 33, Herv. i. O.).

Differenzierungsbegriff werden die Grenzen empirischer Differenzforschung deutlich: Empirische Differenzanalysen befassen sich mit der Beschreibung relativer Differenzen bzw. Differenzierungen, da radikale Differenzen nur unzureichend empirisch zugänglich sind (vgl. Merl & Herzmann, 2019; Ricken & Reh, 2014).

Aufbauend auf diesem Verständnis von Differenzen bzw. Differenzierungen werden im Folgenden vier zentrale Annahmen des differenzierungstheoretischen Ansatzes nach Hirschauer (2014) beschrieben. Ziel des Ansatzes ist es, der „ausgeprägten *Relativität* von Unterscheidungen“ gerecht zu werden und die „personellen Differenzierungen in sozialen Prozessen unterschiedlicher zeitlicher Ausdehnungen“ (Hirschauer, 2014, S. 173, Herv. M. L.) analytisch zugänglich zu machen.

Hirschauer (2014) geht *erstens* davon aus, dass soziale Zugehörigkeiten kontingent sind und i. S. eines ‚un/doing‘ in Interaktionen in sozialen Prozessen hergestellt werden. *Zweitens* konkurrieren seiner Annahme nach Differenzierungen, d. h. sie können aufgerufen und damit aktualisiert werden, sie müssen es aber nicht, was als *Relativität* von Differenzierungen bezeichnet wird. Damit zusammen hängt *drittens* auch die Temporalität – also das (Nicht-)Aufrufen im zeitlichen Prozess – von Differenzierungen. Die Differenzierungen können *viertens* in unterschiedlichen sog. Aggregatzuständen aktualisiert werden. Auf diese vier theoretischen Grundannahmen wird nun näher eingegangen, um die wesentlichen Postulate des Ansatzes als Grundlage für empirische Differenzierungsanalysen zu verdeutlichen.

Hirschauer (2014) schlägt – aufbauend auf seiner Kritik bisheriger *differenz*theoretischer Studien – vor, nicht von bestimmten Leitdifferenzen in der Differenzforschung auszugehen, sondern Differenzierungsprozesse im Vollzug – also Prozesse des ‚un/doings‘ in ihrer Hervorbringung und/oder Aktualisierung – zu analysieren. In diesen Prozessen können bestimmte Differenzierungen eine Rolle spielen, müssen es aber nicht. Dem folgend wird der Gebrauch von Differenzierungen (durch Akteur*innen) im Feld analysiert und mögliche situative oder feldspezifische Verwendungsweisen werden berücksichtigt. Die Kontingenz (1) bezieht sich somit auf zwei Aspekte: Zum einen werden Differenzierung als kontingent hergestellt verstanden, d. h. die Herstellungsprozesse könnten potentiell immer auch anders sein (vgl. Merl & Herzmann, 2019)³⁰. Zum anderen lässt sich der Gebrauch von

³⁰ Die Kritik an diesem Ansatz vorweggreifend soll darauf verwiesen werden, dass diese Annahme der Kontingenz eine machttheoretische Leerstelle umfasst, denn es ist keineswegs beliebig, welche Differenz(ierung) wann, von wem und wie aufgerufen wird (vgl. Laubner, 2021; Rieger-Ladich, 2017; vgl. auch Kap. 3).

Differenzierungen als kontingent annehmen. Nimmt man diese doppelte Kontingenz ernst, dann lassen sich Differenzierungsprozesse als „eine stetige Bewegung multipler Kategorisierungen zwischen Verstärkung und Überlagerung, Stabilisierung und Vergessen, Thematisierung und Dethematisierung“ (Hirschauer, 2014, S. 181)³¹ beschreiben. Differenzierungen sind demnach relevant, weniger oder irrelevant und können unterschiedliche Intensitäten haben; unterschiedliche Differenzierungen können miteinander konkurrieren und sich überlagern³².

In der für seinen differenzierungstheoretischen Ansatz zentralen Frage, „[w]elche Differenz [...] wann und wo in Kraft [ist]“ (Hirschauer, 2014, S. 181), wird die Bedeutung der (2) Relativität und (3) Temporalität für die Analyse von Differenzierungen deutlich. Die Relativität von Differenzierungen empirisch zu berücksichtigen, bedeutet, dass es verschiedene, zum Teil konkurrierende, aber auch voneinander abhängige Differenzierungen gibt, die im praktischen Vollzug miteinander verglichen und unterschiedlich berücksichtigt werden. So können also Differenzierungen feldspezifisch in Form von (Differenz-)Kategorien aktualisiert werden, mit denen eine „Erkennbarkeit von Zugehörigkeiten gesichert“ wird (Hirschauer, 2014, S. 182).

Unter Temporalisierung von Differenzierungen ist zu verstehen, dass Differenzierungsprozesse „in der *Zeit* zu denken“ (Hirschauer, 2014, S. 182, Herv. i. O.) sind; sie können demzufolge in unterschiedlichen Konjunkturen und unterschiedlichen Variationen auftreten. Es ist aber nicht von einer Dauerhaftigkeit und ständigen Relevanz auszugehen. Diese zeitlich variierende Relevanz kann sich auf unterschiedliche (historische) Zeiten, Räume und subjektiv-erlebbar Zugehörigkeiten beziehen und sich situativ verändern. Somit wird die Situativität und auch die Bedeutung des Kontexts für Aktualisierung von Differenzierungen und deren Erzeugung herausgestellt.

³¹ Bei Hirschauer (2014) lässt sich eine gewisse Ungenauigkeit in der begrifflichen Abgrenzung von ‚Kategorie‘, ‚Differenz‘ und ‚Differenzkategorie‘ feststellen. So wie es Zifonun (2018) für die Begriffe „Typisierung, Kategorisierung und Klassifikation“ beschreibt, lässt sich auch die Gemeinsamkeit für die genannten Begriffe bei Hirschauer annehmen, „dass mit Sprache die Welt erschaffen, begriffen, geordnet und eingeteilt wird“ (Zifonun, 2018, S. 80).

³² In der Beschreibung, was und wie Differenz(ierung)en vollzogen werden können, könnte immer auch ein ‚nicht (mehr)‘ ergänzt werden, um auch Prozesse der (zeitweisen) Neutralisierung oder Dethematisierung zu analysieren und zu beschreiben (vgl. auch Hirschauer, 2020). In der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung sind bereits Studien entstanden, in denen multiple Differenzierungen analysiert wurden (vgl. z. B. Rabenstein & Steinwand, 2018; Sturm & Wagner-Willi, 2015). Da hier jedoch das Ziel verfolgt wird, die theoretischen Grundannahmen darzustellen, wird nicht näher auf Studien eingegangen.

Nimmt man diese potentielle Aktualisierung, aber auch ihre mögliche Negation ernst, richtet sich der Blick auch auf mögliche Mehrfachzugehörigkeiten. So werden beispielsweise in der Bezeichnung „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ mehrere Differenzierungen aufgerufen: die Differenzierungen Kind – Erwachsener*er sowie das (Entwicklungs-)Alter (also nicht erwachsen; die Bezeichnung ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ ist eine schulische Kategorie, bei Erwachsenen würde man von Behinderung/Beeinträchtigung sprechen) und die schulische Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die durch die Bezeichnung „sonder“ einen besonderen Bedarf an Förderung explizit macht und die hier nicht nach einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt näher ausdifferenziert wird. Differenz(erungen) können, wie an dieser exemplarischen Bezeichnung deutlich wird, gleichzeitig aktualisiert werden, sie können aber auch sukzessive, d. h. zeitlich aufeinander aufbauend, im praktischen Vollzug aufgerufen werden.

Hirschauer (2014, S. 187) nutzt weiterhin das aus den Naturwissenschaften stammende Konzept des (4) Aggregatzustandes („Zustandsvarianten“), um eine Verständigung über „die sozialen Härtegrade sinnhafter Phänomene“ (Hirschauer, 2014, S. 187) zu ermöglichen. Konkret kann dies zum Beispiel bedeuten, dass Unterscheidungen (zunehmend) verflüssigt, geronnen oder (wieder) verfestigt bzw. verfestigend vollzogen werden und sich dies in sprachlichen Äußerungen unterschiedlich zeigt. In den Blick kommen dadurch die unterschiedlichen Grade der Intensität (Hirschauer, 2017, S. 45 ff.)³³, Fixierungen und die Dauer vollzogener Unterscheidungen³⁴, in denen Subjekte zu Mitgliedern von Gruppen gemacht werden und/oder Kategorien und Zugehörigkeiten zugeschrieben werden.

2.1.2 ‚Nicht-/Behinderung‘ im Inklusionsdiskurs in differenzierungstheoretischer Perspektive

Im Folgenden wird anhand dreier Beispiele dargestellt, wie die Differenz ‚Nicht-/Behinderung‘ in differenzierungstheoretischer Perspektive verstanden werden kann bzw. wie mit dem differenzierungstheoretischen Ansatz ein auf die Herstellung von Differenzierungen

³³ Hirschauer (2017) beschreibt Selbst- und Fremdkategorisierungen als unterschiedlich intensiv(iert) in ihren „Selbstverständnisse[n] zwischen Identität und Indifferenz“ (Hirschauer, 2017, S. 45) und unterschiedlich rein zwischen „Typizität und Hybridität“ (Hirschauer, 2017, S. 49). In dem Verständnis ist die Annahme von Kontingenz grundlegend angelegt.

³⁴ An dieser Stelle möchte ich auf die exemplarische Analyse eine Äußerung einer Lehrkraft über Schüler*innen hinweisen, in der diese differenzierungstheoretischen Annahmen die heuristische Folie bilden (Rabenstein et al., 2020, vgl. Kap. 3.3). Gefragt wurde, „[a]ls wie situativ/punktuell oder andauernd/natürlich, ‚fluide‘ oder ‚fixiert‘, veränder- oder unveränderbar (...) Differenzen im Tun oder Sprechen und den Reaktionen darauf aufgerufen [werden]“ (Rabenstein et al., 2020, S. 196).

fokussierter Analyseblick möglich wird. Damit wird das Ziel verfolgt, die vorab skizzierte differenzierungstheoretische Perspektive auf die Differenz ‚Nicht-/Behinderung‘ zu beziehen und der aktuell noch besonderen Stellung dieser Differenz im Inklusionsdiskurs gerecht zu werden, die sich aus der häufig zu beobachtenden diskursiven Verknüpfung von Inklusion und ‚Behinderung‘ ergibt.

Im Zuge gesellschaftlicher und schulisch-unterrichtlicher Reformbewegungen erhielt die Differenz(kategorie) ‚Behinderung‘ in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit. Auch in der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung wird sie entweder explizit oder als eine von vielen Kategorien analysiert (vgl. Budde, 2018a, S. 140). Differenzierungstheoretisch sensibilisiert werden die Bezeichnungen ‚Nicht-/Behinderung‘ oder auch ‚dis/ability‘, die „das konflikthafte Verhältnis von (Leistungs-)Fähigkeit (abilities) und Anforderungen oder Erwartungen auf[greifen]“ (C. Lindmeier, 2019, S. 15; vgl. Weisser, 2018)³⁵, im Inklusionsdiskurs eingesetzt. Die Schreibweise, den Schrägstrich zu nutzen, nimmt die von Herzmann und Rabenstein (2020) beschriebene Zweiseitigkeit der Differenz(ierung) auf. Dabei wird in theoretischer Hinsicht – bezogen auf ‚Behinderung‘ – kontrovers diskutiert (vgl. Dederich, 2010; Weisser, 2005), wie die andere, gegenteilige Seite der ‚Behinderung‘ – die ‚Nicht-Behinderung‘ – zu verstehen ist: ob als ‚Nicht-Behinderung‘, Normalität oder – bezugnehmend auf ‚dis/ability‘ – darüber hinaus die englischsprachige Übersetzung von ‚ability‘ (‚Fähigkeit‘) einbeziehend als fähig bzw. Fähigkeit (vgl. Buchner et al., 2015). In diesem Aufeinanderbezogensein von Behinderung und ‚Nicht-Behinderung‘ erlangt das jeweils andere die Bedeutung, d. h. was ‚Behinderung‘ ist und wie sie mit Bedeutung ausgestattet wird, wird in der Differenz hergestellt (vgl. Merl & Herzmann, 2019, o. S.).

Neben dieser Diskussion gibt es zudem eine Auseinandersetzung darüber, in welchem Verhältnis Inklusion, Inklusionsforschung und die Erforschung der Differenz ‚Nicht-/Behinderung‘ stehen (vgl. Budde, 2018b). Zumeist werden, wie schon verdeutlicht, Positionierungen für ein enges oder weites Inklusionsverständnis verhandelt (vgl. Budde & Hummrich, 2013; Heinrich et al., 2013). Dabei wird sich für ein weites Inklusionsverständnis ausgesprochen, was mit dem Reifizierungsrisiko der Differenz ‚Nicht-/Behinderung‘ legitimiert wird. Anschlussnehmend an den differenzierungstheoretischen Ansatz, der bisher in der Inklusionsforschung noch selten rezipiert wird (vgl. Imholz & Lindmeier, 2018; C. Lindmeier,

³⁵ Nicht thematisiert werden sollen an dieser Stelle die Diskussionen bzgl. der Übersetzungen von ‚ability‘ (vgl. Buchner et al., 2015).

2019), und die Perspektive, Inklusionsforschung als Differenzforschung zu verstehen (vgl. Rabenstein, 2019), soll die Diskussion um die Bedeutung der Kategorie ‚Behinderung‘ in der Inklusionsforschung in dreifacher Hinsicht erweitert werden. Dazu wird im Folgenden die besondere Stellung von ‚Behinderung‘ im Inklusionsdiskurs (1), ein differenzierungstheoretisches Verständnis von ‚Behinderung‘ (2) und eine mögliche differenzierungstheoretische Sensibilisierung für Unterscheidungen in theoretischen Bestimmungen von ‚Behinderung‘ (3) ausgeführt.

Die Differenz ‚Behinderung‘ kann *erstens*, wie bereits kurz dargestellt, aufgrund ihrer Geschichte im deutschen Bildungssystem als explizites Unterscheidungskriterium für die Zuweisung von Bildungschancen verstanden werden (vgl. Tervooren & Pfaff, 2018). So wurden Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der Vergangenheit von der Beschulung in sog. Regelschulen ausgeschlossen und infolgedessen an Förderschulen unterrichtet. Da im Zuge aktueller Reformbestrebungen mit Verschiebungen und/oder Flexibilisierungen von Grenzen – d. h. wer darf/kann/muss an welcher Schule (nicht) beschult werden³⁶ – zu beobachten sind, erscheint es angemessen, der Differenz ‚Behinderung‘ besondere Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. zsf. Rabenstein et al., 2020), sie zugleich aber in ihren Re-/Stabilisierungstendenzen zu dekonstruieren und i. S. eines kulturellen Modells zu verstehen (vgl. Waldschmidt, 2005; vgl. auch Kap. 2.2.2.2). ‚Behinderung‘ in dieser Perspektive zu verstehen, ermöglicht auch, das historische Gewordensein dieser Differenz und institutionelle Ausgrenzungsmechanismen und Diskriminierungen analytisch in den Blick zu nehmen.

Zweitens kann in differenzierungstheoretischer Perspektive die Differenz ‚Behinderung‘ wie folgt verstanden werden: ‚Behinderung‘ wird nicht als eine feste, gegebene Kategorie vorausgesetzt, sondern als in sozialen Prozessen hergestellt verstanden. Die hierdurch hergestellte (in Teilen auch situative³⁷) ‚Behinderung‘ i. S. eines Behindertwerdens ist als diskursiver Effekt des Zusammenspiels unterschiedlicher Differenzierungen³⁸ zu denken. In

³⁶ Als Beispiel hierfür wären die veränderten Inklusions-, Exklusions- und Förderquoten zu nennen (vgl. Klemm, 2018).

³⁷ Dieser Hinweis auf die Situativität soll historisch gewachsene und vielfach erlebte Ausgrenzungserfahrungen nicht negieren. Er ist viel mehr als Hinweis darauf zu lesen, dass Fixierungen aufgrund kategorialer (Fremd-)Zuschreibungen vermieden werden können.

³⁸ Ein Beispiel für ein solches Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungen, das in ihren Aufsichtungen zu einer Abschreibung von Lernfähigkeit führt, ist in dem Beitrag von Rabenstein, Laubner & Schäffer (2020) dargestellt.

dieser Perspektive wird das Potential eines solchen Ansatzes für die empirische Analyse von Differenzierungsprozessen, die z. B. auch Grade der Intensität und Reinheit (vgl. Hirschauer, 2017, S. 45 ff.) in Selbst- und Fremdkategorisierungen berücksichtigt, bereits deutlich (vgl. Kap. 2.1.3). So können auch die „unterschiedlichen sachlichen und zeitlichen Kontexte[]“ (Wansing, 2014, S. 225) berücksichtigt werden und diese Kontexte können „innerhalb dieser unterschiedlichen Zusammenhänge verschiedene Bedeutungen und Wirkungen für die soziale Positionierung und Selbstzuordnung generieren“ (Wansing, 2014, S. 225 f.).

Drittens ermöglicht eine differenzierungstheoretische Perspektive eine Sensibilisierung für Unterscheidungen, die in theoretischen Bestimmungsversuchen von ‚Behinderung‘ vollzogen werden und sich auf Differenzordnungen beziehen. Weisser bestimmt ‚Behinderung‘ als eine „Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“ (Weisser, 2005, S. 15, Herv. i. O.). Die Unterscheidung wird in diesem Beispiel also entlang der festgestellten Erwartung vollzogen. Präziser, aber zugleich ontologisierender verhält es sich bei der im Diskurs der Sonderpädagogik bekannten und an der ICD-10 orientierten Definition von ‚Lernbehinderung‘ von Grünke und Grosche (2014): „Eine Lernbehinderung liegt dann vor, wenn schwerwiegende, anhaltende und umfängliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung von intellektuellen Leistungsanforderungen festgestellt werden“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 76). Gleichwohl die Bezeichnung in bekannten Klassifikationssystemen in der Form nicht zu finden ist, gebe es „in jeder als modern bezeichneten Gesellschaft Kinder und Jugendliche, deren Leistungen hinter den Anforderungen des jeweiligen Bildungssystems zurück bleiben“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 77). Diese „Rückstände“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 77) werden konkretisiert, indem sie „mindestens zwei bis drei Schuljahre“ betragen, „mehrere Unterrichtsfächer (v. a. Deutsch und Mathematik) [betreffen]“ und „über mehrere Jahre [persistieren]“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 78) würden. Zudem wird ein Zusammenhang mit der allgemeinen Intelligenz behauptet und die „Rückstände“ dürften „nicht auf eine Sinnesschädigung zurückgeführt werden“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 78). In diesem Begriffsverständnis von ‚Lernbehinderung‘ werden vielfältige Differenzierungen aufgerufen, die sich auf Intensitäten, Grade und Dauer beobachteter (oder auch in Testverfahren diagnostizierter) Differenzierungen beziehen und zudem auf etablierte Differenzordnungen verweisen, jedoch auch situativ unterschiedlich sein können. Deutlich werden an diesem Begriffsverständnis zugleich Vorstellungen von Normalität (vgl. Kap. 2.3).

Zusammenfassend wird erstens deutlich, wie ‚Behinderung‘ als sozio-kulturelle Konstruktion verstanden werden kann und zweitens welche Bedeutung dieser Differenz in Zeiten von Inklusionsreformen zukommt. Es wurde zudem drittens herausgearbeitet, wie unter Bezugnahme auf einen differenzierungstheoretischen Ansatz, der diesem o. g. Verständnis zugrunde liegt, eine Sensibilisierung für Differenzierungen in unterschiedlichen Diskursen, z. B. Spezialdiskursen und nicht im alltäglichen Sprechen, möglich wird.

Alles in allem zeigte sich in der Auseinandersetzung mit ‚Behinderung‘ in differenzierungstheoretischer Perspektive außerdem, dass ‚Behinderung‘ als negative Differenz und anormale Seite markiert wird (vgl. Brekhus, 1998; Dederich, 2010; Wrana, 2014b).

2.1.3 Potentiale und Kritikpunkte des differenzierungstheoretischen Ansatzes

Abschließend sollen aufbauend auf den vorangegangenen Darstellungen die Potentiale eines differenzierungstheoretischen Ansatzes näher beleuchtet werden. Der Ansatz Hirschauers (2014) erfuhr jedoch auch Kritik, auf die im nächsten Schritt eingegangen wird. Eine in diesem Ansatz unberücksichtigte Perspektive – die Analyse von Normalität – wird sodann als Leerstelle herausgearbeitet und verdeutlicht, wie ausgehend von der Kritik der differenzierungstheoretische Ansatz durch die Analyse von Normalität heuristisch ergänzt werden kann.

Ein wesentliches Potential des differenzierungstheoretischen Ansatzes besteht darin, in der empirischen Analyse nicht von vorab festgelegten Kategorien oder Differenz(ierung)en auszugehen, sondern die Aktualisierung und das Hervorbringen ganz unterschiedlicher Differenzierungen in ihren Vollzugslogiken zu analysieren. Dies ermöglicht zweierlei: Zum einen wird das Reifizierungsrisiko³⁹ reduziert, da Kategorien oder Differenz(ierung)en, von denen ausgegangen wird, sie seien – entweder im beobachteten Feld oder in der theoretischen Sensibilisierung – wichtig, nicht wiederkehrend (re-)stabilisiert werden. Dabei

³⁹ Idel et al. (2017) beschreiben für den Heterogenitätsdiskurs das Problem, dass „soziale Differenzen als Voraussetzungen der außerschulischen Umwelt und insofern als dem Unterricht *vorgegebene* Merkmale“ verstanden werden (Idel et al., 2017, S. 142, Herv. i. O.), soziale Differenzen also *reifiziert* werden. Reifizierung kann somit als ein „explizite[s] wie implizite[s] Hineintragen von zu untersuchenden Inhalten, erahnten Wissensbeständen oder Stereotypen in den Forschungsprozess“ (Gabriel et al., 2021, S. 9) verstanden werden. Wenn von einem Reifizierungsrisiko die Rede ist, wird dieses Hineintragen als Problem markiert. In einer differenzierungstheoretischen Forschungsperspektive gilt es, diesen „Bestätigungsmechanismus“ (Gabriel et al., 2021, S. 11) und dieses Risiko zu minimieren, da – wie beschrieben – analysiert wird, ob und wenn ja welche Differenz(ierung)en überhaupt in Kraft gesetzt werden.

können soziale Kategorien, z. B. des sog. Fachdiskurses, dennoch wichtig werden, falls sie aktualisiert werden. Zum anderen können eigenwillige, kategorial-uneindeutige Bezeichnungen in ihren Hervorbringungslogiken analysiert werden, wie es bisher in der qualitativen Differenzforschung selten der Fall ist (vgl. Laubner, 2021). In Hinblick auf den (schulischen) Inklusionsdiskurs kann das Potential einer differenzierungstheoretischen Perspektive weiterhin darin beschrieben werden, dass eine Positionierung zwischen einem engen oder weiten Inklusionsbegriff, die zugleich immer auch restabilisierend wirkt, da sie (implizit) der kategorialen Logik folgt⁴⁰, nicht erforderlich wird. Stattdessen kann das empirische Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungen und dessen diskursive Effekte auf Diskriminierung, Benachteiligung und Exklusion untersucht werden. Unterschiedliche Differenzierungen kommen somit in den Blick und können unterschiedlich (ir-)relevant werden. Unterschiede innerhalb einer als homogen angenommenen Differenz oder Kategorie können so analysiert werden, z. B. auch hinsichtlich der Frage, welche Differenzierung (nicht (mehr)) situativ bedeutsam wird, in welchem Aggregatzustand sie aufgerufen und mit welchen Graden der Intensität sie hervorgebracht wird. Relationiert werden kann diese situative Logik hinsichtlich ihrer Bezüge zu Differenzordnungen und auch historisierenden Bezügen auf Kategorien. Nicht zuletzt wird es möglich, Zugehörigkeit „im Sinne eines Kontinuums [zu] differenzieren“ (Hirschauer, 2017, S. 43).

Der differenzierungstheoretische Ansatz, wie er vor allem von Hirschauer (2014, 2017, 2020; Hirschauer & Boll, 2017) aufbauend auf seinen vor allem in den Gender Studies zu verortenden Arbeiten entwickelt wurde, erfuhr vor allem von Seiten der Geschlechterforschung Kritik⁴¹. Diese Kritikpunkte sind jedoch auch hilfreich für eine Sensibilisierung für Leerstellen des Un/Doing-Differences-Ansatzes, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Sie beziehen sich auf die Fraglichkeit der Analyse eines Undoings und

⁴⁰ Wird sich für ein weites Inklusionsverständnis ausgesprochen, wird postuliert, dass z. B. Ethnizität, Milieu, Geschlecht usw. in Forschungszusammenhängen berücksichtigt werden sollten: „Wenn im Gegensatz dazu Inklusion als Postulat aus der universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee hergeleitet wird, mithilfe erziehungswissenschaftlicher Theoriebestände gefasst wird und sich als Gegenentwurf zu einem exkludierenden Bildungssystem versteht, muss erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung neben der Differenzkategorie Behinderung/Nichtbehinderung entsprechend auch andere exklusionsrelevante Differenzkategorien systematisch und in ihrer Wechselbeziehung einbeziehen, wie etwa Ethnizität, Milieu, Geschlecht“ (Budde & Hummrich, 2015, S. 36).

⁴¹ Kritik am Un-/Doing-Differences-Ansatz lässt sich kaum finden (vgl. Hirschauer, 2020; Nassehi, 2017). Kritische Perspektiven des Un/doing Differences-Ansatzes beziehen sich vor allem auf seine früheren Arbeiten, in denen die Kategorie bzw. Differenzordnung ‚gender‘ im Mittelpunkt stand. Daher wird in der Kritik im Folgenden vor allem auf diese Bezug genommen.

einer Leerstelle für institutionelle Exklusionsmechanismen sowie eine fehlende Berücksichtigung machttheoretischer Ansätze.

1) Wenn neben dem Herstellen einer Differenzierung auch das Nicht-Aufrufen oder Stillstellen bzw. Vergessen empirisch in den Blick genommen werden soll, ist zu fragen, ob und wie dieses Undoing und eine Differenznegation analysiert werden kann. Westheuser (2015) macht hier auf den Unterschied zwischen Inaktivierung, wie er es bei Hirschauer versteht, und Dethematisierung aufmerksam. So könne eine Dethematisierung auch als Selbstverständlichkeit ihrer Bedeutung verstanden werden. Eine Aktualisierung einer Differenzierung wäre dann vielmehr „jener Moment [...], in dem der stillschweigende Naturalisierungsprozess gleichsam mit der Gewalt der Explikation verteidigt werden muss“ (Westheuser, 2015, S. 112). Die Dethematisierung der Differenz ‚gender‘ sieht Westheuser eher als ein Anzeichen für „das Funktionieren der Unterscheidung, ihre Offensichtlichkeit und Banalität“ und somit nicht für ein „Aussetzen ihrer Wirksamkeit“ (Westheuser, 2015, S. 112). Eine Inaktivierung oder Dethematisierung im Vollzug ließe zudem keine empirischen Schlüsse darüber zu, ob eine bestimmte Differenz(ierung) nicht wirksam sein könne, wie es z. B. für die Differenz ‚class‘ in der ethnographischen Unterrichtsforschung gezeigt werden konnte (vgl. Rabenstein et al., 2013) und über die zudem eine autoethnographische Analyse Aufschluss geben könne (vgl. Schulz, 2017).

2) Mit diesem ersten Kritikpunkt hängt auch eine weitere Schwierigkeit zusammen. Der Un/Doing-Differences-Ansatz kann auf der Ebene der interaktiven, situativen Herstellung von Differenzierungen verortet werden. Einzubeziehen ist hier aber die Frage, „*wer* sich hier *unter welchen Bedingungen* bedient und vor allem, ob dies überhaupt in sozial relevanter Größenordnung geschieht“ (Westheuser, 2015, S. 120, Herv. i. O.). Unberücksichtigt bleibt jedoch – Westheuser (2015) begründet dies mit dem fehlenden Vokabular dieses Ansatzes – die Analyse dessen, was über Interaktionsordnungen hinausgeht, also „strukturelle und damit auch strategische Bedingungen für Auftreten, Gelingen und Ausrichtungen der Praktiken des *undoing gender* zu benennen“ (Westheuser, 2015, S. 120, Herv. i. O.). Fragen nach Macht und Machtverhältnissen sind in diesem Ansatz nicht von Interesse, gleichwohl davon auszugehen ist, dass Differenzierungspraktiken „*von Machtverhältnissen durchzogen [sind]*“ (Budde, 2018a, S. 139 Herv. i. O.) Es ist daher „systematisch zwischen Herrschaftsverhältnissen und den Launen sozialer Kategorisierung [zu] unterscheiden“ (Weiß 2001, S. 81 zit. nach

Westheuser, 2015, S. 120)⁴². Auch Budde und Hummrich (2015) sprechen sich dafür aus, gesellschaftliche Exklusionsmechanismen und damit auch Fragen des historischen Gewordenseins kategorialer Differenzen und institutionelle Ausschlussprozesse in die Analyse einzubeziehen⁴³. Aufgerufen ist damit die potentielle Bedeutung von Institutionen und Organisationen für die (Human-)Differenzierungen (vgl. Nassehi, 2017). Entgegen Hirschauers (2014) These, Mitgliedschaften⁴⁴ seien kontingent, spricht sich Nassehi (2017) gegen eine Beliebigkeit von Mitgliedschaften aus und schreibt Organisationen die Funktion zu, „soziale Differenzierungen zu stabilisieren“ (Nassehi, 2017, S. 70). Zudem würden sich „Folgen von Humandifferenzierung [...] besonders an Organisationen zeigen“, wo „Zuschreibungen pathologisierbarer Abweichungen körperlicher und mentaler Natur“ auffallen (Nassehi, 2017, S. 70). Analog zu Nassehis Beispiel der Besetzung von Professuren an deutschen Universitäten⁴⁵ lässt sich für die schulische Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich des Lernens nach wie vor beobachten, dass dieser Förderschwerpunkt vor allem Jungen (vgl. Kohrt et al., 2021), Schüler*innen mit Migrationshintergrund und/oder von Armut bedrohten Schüler*innen (vgl. Euen et al., 2015) zugeschrieben wird und sich diese Kategorisierung in der Institution Schule verfestigt. Hinzu kommt, dass in Organisationen diese Differenzierungen dokumentiert und somit zu „zeitfeste[n] Sichtbarkeiten“ (Nassehi, 2017, S. 71) werden. Sie seien zudem Orte der „Herausforderung für Selbstkritikanlässe und Gleichstellungsstrategien“ (Nassehi, 2017, S. 71).

Ausgehend von diesen beiden Kritikpunkten wird in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagen, neben Differenzierungen auch Normalitätskonstruktionen⁴⁶ zu analysieren. Damit kann zum einen der Kritik begegnet werden, dass jenseits der Aktualisierung von Differenzierungen auch

⁴² Weiß (2001) stellt dies am Unterschied zwischen der Differenz ‚Brille‘ und ‚Rassismus‘ dar, wonach eben Rassismus (auch historisch) auf gesellschaftliche Exklusion, Diskriminierung, Ausbeutung verweist und es somit um mehr gehe als die Analyse situativer Differenzierungsprozesse (wie es z. B. bei einer Brille der Fall wäre).

⁴³ Dass diesen Kritikpunkten an Hirschauers Ansatz nicht nur an diesen Stellen auch entgegnet werden kann, wird z. B. daran deutlich, dass auch Hirschauer selbst deutlich macht, dass „[p]ersönliche, situative und institutionelle Relevanzen [hier] steuern, welche Kategorie wann und durch wen aufgerufen wird“ (Hirschauer, 2017, S. 41).

⁴⁴ Hirschauer (2017) differenziert jedoch noch einmal zwischen kategorialen und relationalen Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften, sodass die Kritik verkürzt erscheint. Es fehlt allerdings eine Replik von Hirschauer auf Nassehi.

⁴⁵ Nassehi (2017) ruft folgendes Beispiel auf: „Wissenschaft ist geschlechtlich indifferent, aber die Repräsentation von Frauen auf Professuren wird als Problem wahrgenommen, was als ein Hinweis auf eine illegitime Form der Humandifferenzierung gelesen wird. Es fällt dann auf, dass nicht nur das Geschlecht diskriminiert, sondern es sind auf Professuren auch weniger Ausländer, weniger Nicht-Weiße, weniger Leute aus bildungsfernen Milieus, weniger Leute aus dem zweiten Bildungsweg, weniger Leute aus nicht-bürgerlichen Milieus als im Bevölkerungsdurchschnitt anzutreffen“ (Nassehi, 2017, S. 70).

⁴⁶ Dabei wird Normalität zwar als eine heuristische Erweiterung zur Analyse gesehen, zugleich wird Normalität aber ebenso in dieser theoretischen Perspektivierung konzeptionalisiert (vgl. Kap. 2.2 und 3.).

Normen wirksam werden, die sich im praktischen Vollzug nicht beobachten lassen⁴⁷. Zum anderen kann mit der Analyse von Normalität, wie in Kapitel 2.2 gezeigt wird, über Interaktionsordnungen hinausgegangen und die Analyse machttheoretisch angereichert werden. Damit wird es zugleich möglich, Erwartungen und Konstruktionen, entlang derer Differenzierungen vollzogen werden, empirisch in den Blick zu nehmen. Normalität verweist dabei – auch vor dem Hintergrund der Annahme von Kontingenz – auf institutionalisierte Verwobenheiten, (pädagogische) Wissensordnungen und historische Gewordenheiten z. B. von Kategorien.

2.2. Normalität und Normalismus

„Wer sich mit dem Thema Behinderung beschäftigt, kommt nicht umhin, sich ebenfalls mit Normalität zu beschäftigen“ (Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 130)⁴⁸. Normalität als theoretisches Konzept und als empirischer Analysefokus spielt vor allem in den Disability Studies eine bedeutsame Rolle. Bei den Disability Studies handelt es sich um einen Ansatz, der im Zuge der Behindertenbewegung etabliert wurde und sich als kritische Instanz der Sonderpädagogik und inklusiven Pädagogik versteht. Dem sozialen und kulturellen Modell von ‚Behinderung‘ folgend beschäftigt man sich – analog zu anderen kulturwissenschaftlichen ‚studies‘ – mit der Frage, „[w]ie, warum und wozu – historisch, sozial und kulturell – >Andersein< als Behinderung hergestellt, verobjektiviert und praktiziert [wird]“ (Waldschmidt, 2020b, S. 12). Damit zusammen hängt auch die Frage, wie ‚Behinderung‘ im Wechselverhältnis zu Normalität hergestellt wird (vgl. Laubner, 2020; Tervooren, 2003; Waldschmidt, 1998, 2003, S. 12 f., 2013, S. 116).

Dabei ist der Begriff Normalität zwar in unserem Alltag allgegenwärtig, zugleich jedoch oft eine „bedeutungsleere Sprechblase“ (Link, 2006, S. 17), wie Link (2006) einleitend in seiner kulturgeschichtlichen Rekonstruktionsstudie „Versuch über den Normalismus“ schreibt. Waldschmidt (2004) beschreibt dies ähnlich für die Soziologie, in der die statistisch-deskriptive Normalität zwar eine Grundkategorie sei, aber oftmals nicht umfassend theoretisch geklärt werde. Daher wird zunächst eine kurze etymologische Begriffsklärung zu Normativität bzw. Norm und Normalität erfolgen (2.2.1), um anschließend zwei Theoriezusammenhänge näher

⁴⁷ Empirische Beispiele dafür, wie sich im Sprechen über Schüler*innen Differenzierungen vollziehen und wie sich hierin Vorstellungen von Normalität analysieren lassen, sind in Laubner (2020), Rabenstein et al. (2020) und der ersten Analyse in Gottuck et al. (2023) dargestellt (vgl. auch Kap. 3.4 zur methodologischen Reflexion).

⁴⁸ In der in diesem Zitat aufgegriffenen Dichotomisierung von ‚Behinderung‘ und Normalität handelt es sich um eine starke Setzung, die mit Bezug auf Tervooren (2003, S. 43) zu reflektieren ist (vgl. hierzu Kap. 2.3).

darzustellen, in denen – in der Rezeption der Arbeiten Foucaults – Normalität in seinem theoretischen Verständnis näher ausdifferenziert wird (2.2.2): Zum einen wird der Normalismusansatz, wie er von Link (1997) entwickelt wurde, dargestellt; zum anderen werden – in aller Kürze – Foucaults Einflüsse auf die Disability Studies skizziert. Abschließend werden Potentiale der Erforschung von Normalität für die Differenz ‚Nicht-/Behinderung‘ diskutiert (2.2.3).

2.2.1 Normalität und Normativität: Wissenschaftsgeschichtliche Rezeption und begriffliche Klärungen

Durch die etymologische Ähnlichkeit („norma“) entsteht oftmals eine „Begriffsverwirrung“ (Link, 2013, S. 32) bezüglich der Begriffe der Norm(ativität) und des Normalen. Etymologisch kommt der Begriff aus dem Lateinischen (norma), bedeutet „Winkelmaß, Richtschnur, Regel“ (Zirfas, 2014, S. 675) und stammt aus der Architektonik, weswegen er ursprünglich für Industrienormen sprachlich bedeutsam wurde. Erst später wurde der Normbegriff zunehmend auf „geistige und kulturelle Phänomene übertragen“ (Zirfas, 2014, S. 675), z. B. wenn er im Humanismus „stärker an Vorstellungen der Vollkommenheit, am angemessenen (ethischen) Handeln und an einer Einfügung in eine zunächst noch gottgewollte, später dann vernunftskonstituierte Ordnung“ (Zirfas, 2014, S. 675) orientiert ist. Schröder und Wrana (2015, S. 11) weisen jedoch darauf hin, dass diese Überlegungen auch schon bei Cicero anzutreffen sind. In der Aufklärung nähert sich das Verständnis des Normbegriffs unserem heutigen Verständnis an, nämlich „des arithmetischen Mittels, des Durchschnitts oder Gleichmaßes“ (Zirfas, 2014, S. 675). Die Annahme der Natürlichkeit des Durchschnitts überträgt sich in der Aufklärung auf die sog. anthropologischen Wissenschaften. Zirfas (2014, S. 675) fasst für den Normbegriff abschließend zusammen, dass sich dieser durch eine Zweideutigkeit auszeichne, „die einerseits das Allgemeine deskriptiv beschreibt und andererseits das Gesollte normativ fordert“ (Zirfas, 2014, S. 675).

Nach Zirfas (2014) trifft dies auch auf den Begriff der Normalität zu, der „sein für die Moderne bestimmendes Diskursgeschick (...) in der Physiologie der Aufklärung und des 19. Jahrhunderts, in dem etwa vom Normalzustand, den Normalgesetzen und dem Normalplasma die Rede ist“ (Zirfas, 2014, S. 676), gewinnt. In dieser Zeit haben sich viele Wissenschaftler*innen (u.a. Comte, Quételet und Durkheim) mit dem Verständnis von Normalität auseinandergesetzt, wobei Durkheim – um ein Beispiel zu zeigen – Abweichungen von einer Normalität über den „prozentuale[n] Anteil am sozialen Gesamtgeschehen“

(Waldschmidt, 2004, S. 144) bestimmt. Später differenzierte sich dieses Verständnis in der Philosophie und Soziologie weiter aus, indem vor allem eine theoretische Auseinandersetzung über das Wechselverhältnis zwischen dem Normalen und dem Pathologischen bzw. Abweichungen entstanden ist. Zirfas (2014, S. 676) sieht in der Moderne eine Zentrierung in der „Klärung des Verhältnisses des Normalen zum Anormalen oder auch zum Pathologischen“. Deutlich wird also, wie sich ausgehend von der etymologischen Wortherkunft eine Auseinandersetzung mit Normen, Normalität und deren Abweichungen wissenschaftsgeschichtlich entwickelte. Waldschmidt (2004, S. 145) bemängelt jedoch auch eine theoretisch unbestimmte Verwendung der Begriffe Normalität und Normativität⁴⁹. Beide Begriffe werden daher im Folgenden geklärt:

Normen sind im weitesten Sinne dem Tun vorgelagert, sie sind also „präexistent und präskriptiv“ (Zirfas, 2014, S. 676). In ihrer binären Codierung betreffen Normen die Frage, ob sie angemessen erfüllt oder nicht erfüllt wurden. Der Nicht-Erfüllung folgt eine Bedeutungszuschreibung, aus der Sanktionierungen resultieren können, sodass Normen bereits vorab das Soziale regulieren. *Normalität* als Konstruktion hingegen basiert auf (z. B.) empirischen Messungen oder Alltagsbeobachtungen, aus denen ein Standardmaß resultiert und weswegen sie deskriptiv ist. Die Sammlungen von Daten, Beobachtungen und Messungen haben eine lange Tradition, aus der heraus klassifizierende Studien von Dingen, Tieren und auch Menschen entstanden und entlang derer Einteilungen hervorgebracht worden sind (vgl. F. Schmidt, 2015, S. 156 f.). Ergebnisse solcher Klassifizierungen werden graphisch dargestellt, z. B. in der sog. Gauß-Kurve, woraus eine graduelle Kodierung von Normalität entsteht. Demnach werden Einschätzungen von Verhalten als mehr oder weniger ‚normal‘ klassifiziert und bieten somit auch eine Orientierung für Verhalten entlang von Durchschnitts-, Mittel- und Grenzwerten. Trotz der stets konstatierten Unschärfe des Begriffs der Normalität (vgl. Link, 2008; F. Schmidt, 2015; Waldschmidt, 2004; Zirfas, 2014)⁵⁰ ist er in der Lage, „ein normales Verhalten bzw. einen normalen Menschen ‚hervorzubringen‘ und somit auch das nicht-

⁴⁹ Wenn man sich mit den genannten Begriffen auseinandersetzt, fällt auf, dass ‚Norm(en)‘ und ‚Normativität‘ häufig synonym verwendet werden. Eine Präzisierung erfolgt dann durch die Unterscheidung in normative und normalistische Normen (vgl. Kap. 2.2.2). Schröder und Wrana (2015) beschreiben es hingegen wie folgt: „Mit Norm *im Sinne von* Normativität gehen der Anspruch und die Potenzialität rationaler Begründung und Entscheidbarkeit einher“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 8, Herv. ML). Normativität drückt dabei die „Wirkmächtigkeit sozialer und juristischer Normen“ (Waldschmidt, 2004, S. 149) aus.

⁵⁰ Ausdruck dieser Unschärfe und -klarheit sind die häufig verwendeten Anführungszeichen, wenn von normal oder Normalität die Rede ist (vgl. Link, 2008); interessanterweise trifft dies nicht auf die Begriffe normativ und Normativität zu.

normale Verhalten bzw. den ‚pathologischen‘ Menschen (...) zu ‚erzeugen‘“ (Zirfas, 2014, S. 676). Während somit die Abgrenzungen dieser beiden Terminologien deutlich und das Normale und das Normative seit dem 18. Jahrhundert als zwei sich abgrenzende Diskurskomplexe beschrieben werden (vgl. F. Schmidt, 2015, S. 158), zeigen sich dennoch auch deren Zusammenhänge und Verbindungen: So hat Normalität Einfluss auf Normativität, indem durch eine Orientierung an (empirischer) Normalität neue Gesetze – also juristische Normen – entstehen und „zum präskriptiven Orientierungsmuster“ werden können (vgl. Schröder & Wrana, 2015, S. 12), z. B. in Konventionen, die Menschen mit ‚Behinderungen‘ betreffen (UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (vgl. auch Dumiak & Laubner, 2017, S. 44)). Normen als wesentlicher Bezugspunkt des (sprachlichen) Tuns wiederum bringen Unterscheidungen zwischen dem Normalen und dem Anormalen hervor (vgl. F. Schmidt, 2015, S. 158).

Nachdem die Begriffe Normalität und Normativität in diesem ersten Schritt geklärt und wissenschaftsgeschichtlich eingeordnet worden sind, wird nun der normalismustheoretische Ansatz als ein Theorieangebot (2.2.2.1) näher dargestellt. Anschließend wird auf Foucault'sche Einflüsse auf Modelle von ‚Behinderung‘ und die Erforschung von Normalität näher eingegangen.

2.2.2 Normalismustheorie und das kulturelle Modell von ‚Behinderung‘ – theoretische Klärungen

Zirfas bestimmt den Normalismus als „eine sich mit der bürgerlichen Gesellschaft herausbildende regulierende und orientierende Strategie, die den Menschen nahe legt, sich in sozialen Mittellagen zu verorten, um gleichweit von jeglicher Abweichung entfernt zu sein“ (Zirfas, 2014, S. 679). Diese Strategie bewirkt demnach die „Herausbildung von Ordnungsprinzipien“ (von Stechow, 2004, S. 22). Die Normalismustheorie wird im Wesentlichen mit Michel Foucault und Jürgen Link verbunden. Link (1997) nimmt in seiner kulturgeschichtlichen, empirisch auf literarischen Werken basierenden Rekonstruktionsstudie zwar auch Bezug zu Foucaults Annahme einer ‚Normalisierungsgesellschaft‘, holt aber – so die Einschätzung vieler Autor*innen (vgl. Cornel, 2021; F. Schmidt, 2015, 2017; Schröder & Wrana, 2015; von Stechow, 2004; Waldschmidt, 1998, 2004; Zirfas, 2014) – Normalität erst aus der theoretischen Leerstelle. Von Stechow (2004) sieht in Links Studie sogar den Anlass, dass sich noch einmal mit Foucaults späteren Werken und seinem Verständnis von Normalität näher auseinandergesetzt wurde. Zeithistorisch lässt sich schon anhand der Veröffentlichungsjahre

feststellen, dass Link sich lediglich auf die früheren Arbeiten Foucaults beziehen konnte, da zu diesem Zeitpunkt noch keine Übersetzungen neuerer Arbeiten vorlagen⁵¹. Foucaults spätere Arbeiten hingegen nahmen Einfluss auf die (Weiter-)Entwicklung der Disability Studies.

Im Folgenden sollen – orientiert an dieser zeitlichen Abfolge – zuerst die grundlegenden Annahmen der Normalismustheorie (2.2.2.1), wie sie von Link (1997, 2008, 2013) entwickelt wurde, dargestellt werden. Deutlich wird, wie die Ausarbeitung dieses Ansatzes dazu verhilft, die ‚Entstehung‘ von ‚Behinderung‘ zu analysieren sowie zu verstehen und wie diese mit normalistischen und normativen Normen zusammenhängt. Die beiden darzustellenden Diskursstrategien der Normalismustheorie – der Proto- und der flexible Normalismus – ermöglichen eine Analyse der Herstellung von (Normalitäts-)Grenzen im Zuge inklusiver Reformbewegungen. Anschließend werden Foucaults Einflüsse auf die Disability Studies und das kulturelle Modell von ‚Behinderung‘, das die Verwiesenheit von Normalität und ‚Behinderung‘ noch einmal mehr in den Vordergrund rückt, näher erläutert (2.2.2.2). Zusammenfassen lassen sich diese Einflüsse als eine Perspektive, die die Bedeutung gouvernementaler Analysen von Inklusionsreformen hervorhebt und zudem das Problem der Bedeutung der Komplementarität im Besonderen verdeutlicht. Abschließend werden Potentiale der Erforschung von Normalität für die Analyse der Differenz ‚Nicht-/Behinderung‘ diskutiert (2.2.2.3).

2.2.2.1 Normalismus(dispositiv)

Neben dem bereits oben angeführten Normalismusverständnis von Zirfas (2014), in dem er sich im Wesentlichen auf Link (1997) im Anschluss an Foucault bezieht, sei noch einmal grundlegend darauf hinzuweisen, dass alles, was mit Normalität⁵² im Zusammenhang steht,

⁵¹ In den Jahren vor der Veröffentlichung der Erstauflage von „Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird“ (Link, 1997) war kaum etwas darüber bekannt, dass Foucault seine Machttheorie revidiert hatte und gouvernementalitätstheoretische Perspektiven entwickelt wurden. Mit Gouvernementalität können Normalisierungsprozesse als Strategien „innerhalb eines Netzes an unterschiedlichen Praktiken, die einander bedingen“ bezeichnet werden, die „eine Form der Machtausübung bilden“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 17): „Es handelt sich um Machttechniken und Regierungsweisen, in denen die Lenkung von größeren Einheiten wie Organisationen oder Staaten/Territorien mit der Lenkung von Menschen/Individuen verknüpft ist“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 17). Im Unterschied zur Disziplinierung wird durch die Bezeichnung ‚Regierung‘ deutlich, dass Individuen nicht direkt, sondern indirekt gesteuert werden, indem z. B. staatliche (Förder-)Programme oder Regularien im Gesundheitssystem umgesetzt werden. Im Zusammenhang mit einer Verdichtung der Gesellschaft (z. B. über quantitativ-empirische Studien der Bildungsforschung (PISA, TIMSS)) wird diese näher beschreibbar und es bilden sich über diese Daten ‚Eigenschaften‘ von Individuen, woraus Normalfelder konstruiert werden. In diesen Normalfeldern verteilen sich die Individuen und werden „regierbar“.

⁵² Willems (2003) arbeitet heraus, dass aufgrund der Pluralität der Kategorie Normalität eigentlich nur von Normalitäten gesprochen werden kann, da der jeweilige Kontext und Sinnzusammenhang in der Moderne bedeutsam sei.

als ein Ergebnis eines „spezifisch modernen Netzes von Dispositiven“ (Link, 1996, S. 344 zit. nach Willems, 2003, S. 51) verstanden werden kann. Dieses Netz wird als Normalismus bezeichnet. Die Wirkungsweise des Normalismus lässt sich dabei wie folgt zusammenfassen: „In *Abgrenzung zur Normativität* ebenso wie zum Üblichen/Alltäglichen dient der *Normalismus* als ein *gesamtgesellschaftliches (politisches und soziales) Regulativ* auf der Basis massenhafter Verdichtung und Orientierung an statistischen Durchschnitten“ (Schildmann, 2017, S. 85, Herv. i. O.). Diese Verdichtungen können auch auf Alltagsbeobachtungen (verobjektivierend) wirken. Waldschmidt (2004, S. 145) beschreibt das Ziel der Studie von Link (1997) damit, Normalität als eigenen kulturwissenschaftlichen Begriff auszuarbeiten⁵³.

Links kulturgeschichtliche Rekonstruktionsstudie, die der Diskursforschung zuzuordnen ist und empirisch auf belletristischer Literatur⁵⁴ basiert, ist in wissenschaftlichen Studien breit aufgenommen und auf andere Untersuchungsgegenstände übertragen worden (z. B. für Forschung zu ‚Behinderung‘, Integration und Inklusion: Schildmann (2001)); kaum ein Beitrag zu Normalität kommt ohne Bezüge zu seiner Studie aus. Damit wird zum einen deutlich, wie wegweisend seine Studie war, zum anderen jedoch auch, dass seit dem Erscheinen der Studie kaum alternative Theorieangebote entwickelt worden sind. Auffällig dabei ist, dass Links Studie z. B. hinsichtlich ihrer Limitierungen kaum kritisch diskutiert wird (vgl. Schröder & Wrana, 2015).

Wesentlich für Links Normalismustheorie sind zum einen die Beschreibung von Diskurs-/Normalfeldern und die Unterscheidung in proto- und flexibel-normalistische Diskursstrategien. Zum anderen ist die Präzisierung bedeutsam, zwischen normativen und normalistischen Normen zu differenzieren⁵⁵. Es lassen sich unterschiedliche Basis-Normalfelder beschreiben, die für das Verständnis des Normalismusdispositives bedeutend sind und diese diskursiv ‚durchsetzen‘. Als die bekanntesten Normalfelder benennt Link (2006, S. 332 ff.) z. B. Leistung, Intelligenz, Motivation, Gesundheit und soziale Schichtung. Sie dienen

⁵³ Schröder und Wrana (2015) machen auf die Schwierigkeiten aufmerksam, die sich daraus ergeben, dass bei der Thematisierung von Normalität vor allem bzw. fast ausschließlich auf Link Bezug genommen wird. So werde z. B. die Diskursgeschichte von Foucault inzwischen oftmals außen vor gelassen.

⁵⁴ Diese Datensorge wird als geeignet angesehen, da „[i]n Romanen und Erzählungen (...) häufig das Problem der Normalität sowie die Bedingungen ihres Überschreitens und Destruierens thematisiert [werden]“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 11).

⁵⁵ Weiterhin ist in Links Arbeit zudem bedeutsam, dass er nach den subjektivierenden Einflüssen von Normalität auf Subjekte fragt (vgl. z. B. Schröder-Brickwedde, 2019, S. 18), was in dieser Arbeit jedoch nicht vertiefend aufgegriffen wird, da die diskursive Praktiken der Herstellung von Differenz(ierung) und Normalität in den Teilstudien analysiert wurden und somit Subjektivierungsanalysen nicht den Gegenstand der Analysen bildeten.

in der Rezeption der Studie oftmals als Möglichkeit, diese anhand konkreter Beispiele näher zu beschreiben. Ein Normalfeld zeichnet sich dadurch aus, dass es „homogenisiert und [...] eine bestimmte Menge von Erscheinungen innerhalb des Spezial- oder Interdiskurses [kontinuierlich], wodurch diese Erscheinungen als untereinander vergleichbare „Normaleinheiten“ konstituiert werden“ (Link, 1997, S. 75). Ein Normalfeld ist graduell strukturiert und produziert durch erzeugte Grenzwerte A-/Normalitäten, die auf einer Normalitätsskala erkennbar werden. Entlang von Normalfeldern lassen sich Normalität und ihre Abweichung wahrnehmen und erkennen (vgl. Waldschmidt, 1998, S. 11). Die soziale Funktion eines Basis-Normalfeldes besteht darin, „dass sich die einzelnen Menschen auf ihm anderen gegenüber positionieren und miteinander in Vergleich treten“ (Schildmann, 2017, S. 85). Basis-Normalfelder „dienen in einer als dynamisch, flexibel und kontingent verstandenen Moderne als Orientierungs- und Versicherungsmarkierungen (vgl. Rolf 1999)“ (Zirfas, 2014, S. 676).

Der Normalismusansatz ermöglicht zudem eine Unterscheidung in normative und normalistische Normen, die sich an der Unterscheidung von Normalität und Normativität orientiert. Normative Normen bauen, wie begrifflich schon deutlich wird, auf Normativität auf (also auf soziale Gebote und Verbote oder juristische Normen). Entsprechend dem Verständnis von Normalität (s. o.) basieren normalistische Normen auf Vergleichen mit anderen. Ausgehend von einem statistischen Durchschnitt wird eine Bandbreite an Verhalten möglich bzw. für möglich gehalten. Diese Bandbreite ist veränderbar und dynamisch, auch wenn sich Erwartungshaltungen an dem „gefühlten“, wohlmöglich gar nicht unbedingt bewussten statistischen Durchschnitt orientieren. „Im Vergleich heißt das: Bei Normativität (normative Norm) führt eine Regel bzw. eine Norm zu einem gleichen Verhalten vieler oder aller Menschen. Bei Normalität (normalistische Norm) führt hingegen das gleiche Verhalten vieler oder aller Menschen zu einer normalistischen Norm (Waldschmidt, 1998, S. 10f)“ (Dumiak & Laubner, 2017, S. 44).

Der Normalismus und zwei seiner „normalistischen Strategien“⁵⁶ – der Proto- und der flexible Normalismus – können in Analysen heuristisch dazu dienen, „wesentliche Phänomene der

⁵⁶ Eine dritte Strategie ist der Transnormalismus. Die Strategie des Transnormalismus' wird in der inklusionspädagogischen Forschung aufgegriffen, um sie diskursiv mit dem normativen Ziel der Inklusion zu verknüpfen. Sie wird u. a. so interpretiert, dass es sich dabei um die ‚richtige‘ Strategie handle, mit der Inklusion umsetzbar sei (vgl. Schildmann, 2019). So ermögliche der Transnormalismus einen „Ausweg auf der herrschenden Normalität“ (Schildmann, 2019, S. 44).

modernen Konstruktion von Gesellschaftlichkeit zu erklären“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 16). Normalistische Strategien sind dabei aus dem „Gegensatz zwischen moderner Dynamik und dem Modell homöostatischer Normalität“ entstanden (Link, 2006, S. 53). Beide Strategien unterliegen zwei unterschiedlichen Konzeptionen des Normalen (vgl. F. Schmidt, 2015, S. 159). Waldschmidt (1998) sieht in den von Link beschriebenen normalistischen Strategien die Funktion, „den beschleunigten sozialen Wandel sowohl zu gewährleisten wie auch einzudämmen“ (Waldschmidt, 1998, S. 12). Der Normalismus könne so Dynamiken managen. Die protonormalistische Diskursstrategie dominierte vor allem zu Beginn des Normalismus⁵⁷, lässt sich aber auch zu späteren Zeitpunkten immer wieder beobachten. Im Protonormalismus werden fixe Normalitätsgrenzen gezogen, die stabil sind und sich gegen dynamische Veränderungen ‚wehren‘. Wer außerhalb dieser Grenze positioniert wird, ist der Gefahr der Stigmatisierung ausgesetzt. Die Normalitätsgrenzen orientieren sich stark an normativen Normen, womit z. B. auch Sanktionen bei einer (dauerhaften, häufigen) Positionierung außerhalb der Grenzen zusammenhängen können (z. B. Gefängnis- und Psychiatrieaufenthalte) (vgl. Link, 2006, S. 56 ff.). Es wird also strikt zwischen „dem Normalen und dem Pathologischen“ (Waldschmidt, 2004, S. 151) unterschieden, d. h. der Protonormalismus ist durch Dichotomien gekennzeichnet (vgl. Schildmann, 1999, S. 21).

Während im Protonormalismus Normalfelder häufig diskursiv hergestellt werden, ist dies im flexiblen Normalismus weniger der Fall, da in dieser Diskursstrategie durch Flexibilisierungen weniger Ausschluss produziert wird. Im flexiblen Normalismus sind auch die Trennung von und Grenzen zwischen dem A-/Normalen zu beobachten, allerdings sind die Grenzziehungen flexibler und veränderbar. Diese dynamischen Grenzen sind zudem weniger an normative Normen gekoppelt. Somit ist das Spektrum des Normalen wesentlich breiter und variationsreicher als im Protonormalismus, in dem das Normalitätsspektrum wesentlich enger und das Anormalitätsspektrum hingegen weiter ist.

Historisch betrachtet entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die flexible Normalismusstrategie als diejenige, die überwiegt. Dennoch sind beide Strategien als miteinander verwoben und voneinander abhängig zu verstehen. Link beschreibt das

⁵⁷ Waldschmidt (1998) sieht den Protonormalismus seit dem Ende des 2. Weltkriegs auf dem Rückzug, da vermehrt flexibel-normalistische Strategien zu beobachten sind. Dies schließt jedoch die Situativität der Strategien nicht aus.

symbolisch anhand eines Ypsilon, mit dem verdeutlicht wird, wie beide Strategien zusammenhängen, sich aber auch ausdifferenzieren und voneinander loslösen.

Als ein Beispiel für eine proto- und flexible Diskursstrategie des Normalismus lässt sich die Entwicklung der Integrations- und Inklusionsquoten im Zusammenhang mit Förderquoten in den letzten Jahrzehnten beschreiben: Nachdem Ende der 1960er Jahre der Höhepunkt des Ausbaus von Förderschulen erreicht war (was als Hinweis auf eine protonormalistische Diskursstrategie zu lesen ist), entwickelte sich die Integrationsbewegung, derzufolge die Integrationsquoten von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen stiegen (im Sinne einer flexibel-normalistischen Diskursstrategie). In den letzten zwei bis drei Jahrzehnten hingegen sind wiederum andere Tendenzen beobachtbar: Zum einen stieg die Anzahl der Förderschulen für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung enorm (vgl. Willmann, 2008, 2010). Zum anderen stieg neben der Inklusionsquote auch die Förderquote. Demzufolge werden nicht nur mehr Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet, sondern auch die Zahl der Schüler*innen insgesamt steigt, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird. Diese Entwicklung kann als protonormalistisch charakterisiert werden, da so Normalitätsgrenzen wieder verengt und strikter gezogen werden. Cornel (2021, S. 55) interpretiert Versuche, die Förderschule Lernen zu erhalten – entgegen der vorherigen Bewegung, diese Schulform eher zu schließen – als protonormalistische Antwort auf eine ‚Denormalisierungsangst‘.

Daran wird deutlich, was Link über den Zusammenhang beider Strategien deutlich macht: „Prinzipiell können beide Strategien kombiniert bzw. wechselnd und partiell eingesetzt werden“ (Link, 2006, S. 56). Beide Strategien sind dabei idealtypisch konstruiert (Link, 2006, S. 55). Link beschreibt außerdem den Imperativ der Rückbindung, worunter zu verstehen ist, dass für den Fall einer zu weiten Ausdehnung der Normalitätsgrenzen protonormalistische Strategien wieder bedeutsamer werden (vgl. Waldschmidt, 2004, S. 151). Diese Rückbindung wird auch angenommen, wenn ein Normalfeld protonormalistisch strukturiert ist, denn durch flexibel-normalistische Diskursstrategien weiten sich Normalitätszonen und deren -grenzen aus. Deutlich wird an dem Beispiel der Integrations-, Inklusions- und Förderquoten aber auch, wie bedeutsam die Pädagogik – neben der Medizin – für die Durchsetzung des Begriffs der Normalität ist. Zirfas macht deutlich, dass beide Disziplinen „mit ihren therapeutischen und

disziplinierenden Maßnahmen Standardisierungs-, Normierungs- und Normalisierungsprozesse [fördern]“ (Zirfas, 2014, S. 676).

Die Bedeutung dieses Ansatzes erklärt auch, dass der Normalismusansatz wie schon ausgeführt in der behinderten- und integrations- bzw. inklusionspädagogischen Forschung häufig rezipiert wurde. Auffällig dabei ist, dass nach der Veröffentlichung der Studie Links vor allem Spezialdiskurse, z. B. rehabilitationswissenschaftliche, integrations- oder sonderpädagogische Fachpublikationen, das Datenmaterial für empirische Analysen darstellen (vgl. Lingenauber, 2003; Schildmann, 2001; von Stechow, 2004; Weinmann, 2003) und der Normalismusansatz in der Tendenz subsumtiv genutzt wird. In jüngster Zeit hingegen liegt eine Arbeit vor, in der Interviews mit Lehramtsstudierenden objektiv-hermeneutisch ausgewertet und die Analyseergebnisse schließlich mit normalismustheoretischen Überlegungen diskutiert werden (vgl. Schröter-Brickwedde, 2019).

Als Weiterentwicklung des Normalismus schlägt Bührmann (2020) in ihrem Ansatz der reflexiven Diversitätsforschung einen ‚inkluisiven Normalismus‘ vor, in dem „die meisten Abweichenden zu ‚diversen Normalen‘“ (Bührmann, 2020, S. 68) werden, sodass in der Konsequenz Diversität als normal erscheine. In den Institutionen, die im Protonormalismus voneinander separiert und im flexiblen Normalismus reformiert wurden, werden ‚die (neuen) Anderen‘ im inkluisiven Normalismus inkludiert und „die Standards der Inklusion fixiert“ (Bührmann, 2020, S. 158).

2.2.2.2 Foucault'sche Einflüsse auf Modelle von ‚Behinderung‘ und die Erforschung von Normalität

Allein schon durch die Veröffentlichungsjahre⁵⁸ der Übersetzungen lässt sich, wie schon angedeutet, nachvollziehen, wie die Arbeiten Foucaults schrittweise Einzug in die Disability Studies und die Auseinandersetzungen um Normalität fanden⁵⁹. Waldschmidt (vgl. 2007a, 2007b, 2007c, 2020a, 2020b) wies dabei an unterschiedlichen Stellen darauf hin, dass Foucault zwar einen großen Einfluss auf die Disability Studies genommen hat, das Potential seiner

⁵⁸ Waldschmidt bezeichnet folgende Arbeiten Foucaults als bedeutsam für die Theorie(weiter)entwicklung der Disability Studies: Die Geburt der Klinik, Überwachen und Strafen, Der Wille zum Wissen sowie Foucaults Arbeiten zur Bio-Macht und Gouvernementalität (vgl. Sarasin, 2020; Waldschmidt, 2020a, S. 457).

⁵⁹ Auch in der Erziehungswissenschaft fand seit den 1990er Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit Foucaults Arbeiten statt (vgl. Pongratz et al., 2004; Ricken & Rieger-Ladich, 2004; Rottlaender, 2018; von Stechow, 2008).

Arbeiten jedoch noch nicht ausgeschöpft sei⁶⁰. Angesichts dieses unterstellten Potentials für unterschiedliche Fragestellungen der Disability Studies im Sinne theoretischer Auseinandersetzungen und empirischer Forschung möchte ich in diesem Kapitel zwei Schwerpunktsetzungen vornehmen: Zum einen wird darauf eingegangen, wie das kulturelle Modell durch Bezugnahmen auf Foucault entwickelt wurde (1). Dazu rückt Normalität als Komplementarität zu ‚Behinderung‘ in den Fokus der Aufmerksamkeit. Zum anderen wird beschrieben, wie darüber hinaus die Arbeiten Foucaults für die Erforschung von Normalität bedeutsam wurden (2). Darauf aufbauend (2.3) wird das Potential der Erforschung von Normalität für die Differenz ‚Nicht-/Behinderung‘ diskutiert und eine poststrukturalistisch-praxistheoretische Perspektive auf Normalität vorgeschlagen, um dem Wechselverhältnis zwischen dem historischen Gewordensein und der situativen Hervorbringung gerecht zu werden.

(1) Vom sozialen zum kulturellen Modell von ‚Behinderung‘ – Foucault’sche Einflüsse

Die Rezeption des Spätwerkes von Foucault ermöglichte es den Disability Studies, ‚Behinderung‘ neu zu denken (vgl. Waldschmidt, 2007a). Dies geschieht, indem darauf aufmerksam gemacht wird, „dass nicht nur der Wahnsinn, sondern auch „Behinderung“ als Begriff und Konzept sich in einem jahrhundertealten, von Machtverhältnissen durchdrungenen Prozess entfaltet hat und nur in dem Verhältnis zu Vernunft und Normalität wirklich analytisch erfasst werden kann“ (Waldschmidt, 2007a, S. 120). Somit kann die „Historizität und Kulturalität, Relativität und Kontingenz der Behinderungskategorie“ (Waldschmidt, 2007a, S. 120) herausgearbeitet werden. Bedeutsam wurde Foucault für die Disability Studies zunächst vor allem dadurch, dass er in der Kritik des sozialen Modells⁶¹ von ‚Behinderung‘ aufgegriffen wurde. Die (Weiter-)Entwicklung vom sozialen zum kulturellen Modell, die daraufhin entstanden ist, wird im Folgenden näher beschrieben. Anschließend wird Normalität als weitere Analysekategorie im kulturellen Modell eingeführt.

⁶⁰ Gleichzeitig wird auch auf Foucaults theoretische Leerstellen hingewiesen, nämlich auf die terminologische Klärung von Normalität und Normativität (vgl. Kap. 2.2.1) sowie auf die Unterscheidung von normierenden und normalisierenden Strategien. Diese sieht Waldschmidt im Normalismusansatz Links (vgl. Kap. 2.2.2.1) als wesentlich ausdifferenzierter ausgearbeitet.

⁶¹ Waldschmidt (2020c) weist auf die jahrelange Modelldebatte in den Disability Studies und deren (Erkenntnis-)Gewinn hin, betont jedoch auch, dass Theoriearbeit dadurch nur bedingt vorangebracht wurde. Zudem analysiert sie weitere Modelle (z. B. das in Skandinavien entwickelte relationale Modell), die sie jedoch nicht den Disability Studies zurechnet, da sie die Behinderungskategorie nicht grundsätzlich infrage stellen würden (vgl. Waldschmidt, 2020c, S. 61 ff.). Außerdem wurde das soziale Modell von britischen Forscher*innen in den letzten Jahren theoretisch weiter ausdifferenziert (vgl. Waldschmidt, 2020c, S. 66; Zander, 2022).

Das soziale Modell von ‚Behinderung‘⁶² wird auch als theoretisches Fundament der Disability Studies verstanden, indem es die in den 1970er Jahren aufkommende Behindertenbewegung theoretisierte: „Behinderung ist kein Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern das Produkt sozialer Organisation. (...) Menschen werden nicht auf Grund gesundheitlicher Beeinträchtigungen behindert, sondern durch das soziale System, das Barrieren gegen ihre Partizipation errichtet“ (Waldschmidt, 2006, S. 86). Am sozialen Modell wird – u.a. ausgehend von Foucaults Arbeiten – kritisiert, dass die körperliche und soziale Ebene dabei voneinander getrennt werden und eine Beeinträchtigung als eine Bedingung für eine entstehende ‚Behinderung‘ verstanden wird. Stattdessen, so die Vertreter*innen der Foucault-Rezeption (vgl. z. B. Tremain, 2001, 2005a), würden auch machtvolle Diskurse auf Beeinträchtigungen und deren kulturelle Konstruktion einwirken. Beeinträchtigungen werden im sozialen Modell hingegen naturalisiert, sodass man auch von einem „implizite[n] essentialistische[n] Kern“ sprechen kann (Waldschmidt, 2006, S. 89). Im kulturellen Modell hingegen, in dem die Arbeiten Foucaults eine bedeutende Rolle spielen, werden Beeinträchtigungen als „Effekte historischer Machtverhältnisse“ (Waldschmidt, 2007a, S. 121) gesehen. Problematisch ist, dass, indem Beeinträchtigungen im sozialen Modell vorausgesetzt werden, diese gleichzeitig re-/produziert werden (vgl. Tremain, 2001, S. 623). Beeinträchtigungen als der sozialen Praxis vorgängig und natürlich zu verstehen, hat zudem den Effekt, dass ‚Behinderung‘ „als soziale Benachteiligung konstruiert“ und somit Beeinträchtigung als eigentliche „Interventionsebene“ hergestellt werde (Waldschmidt, 2007a, S. 121). Dadurch, dass der machtvolle Kampf darüber, was ‚Behinderung‘ in einer modernen Gesellschaft (theoretisch) bedeute, vor allem auf der Ebene der ‚Behinderung‘ und nicht auf der Ebene der Beeinträchtigung geführt werde, könne sich „an den realen Lebensbedingungen behinderter Menschen nichts ändern“ (Waldschmidt, 2007a, S. 121). Daraus erwächst der Auftrag der Disability Studies, auch auf den sozio-kulturellen Konstruktionscharakter von Beeinträchtigungen aufmerksam zu machen. Allerdings sind Beeinträchtigung und

⁶² Das soziale Modell wurde im Vergleich zum individuellen Behinderungsmodell beschrieben. Das individuelle Modell ist lebensweltlich vorherrschend und „setzt Behinderung mit der körperlichen Schädigung oder funktionalen Beeinträchtigung gleich und deutet sie als schicksalhaftes, persönliches Unglück, das individuell zu bewältigen ist“ (Waldschmidt, 2006, S. 85). Gesellschaftliche Prozesse finden in diesem Modell kaum Berücksichtigung. Die Bezeichnung ‚individuelles Modell‘ entspringt der englischen Übersetzung. Dabei wäre die Bezeichnung „individualisierendes oder individualistisches Modell“ passender, da der Ansatz „die Differenzkategorie Behinderung einseitig von der einzelnen Person aus denkt und die gesellschaftlichen Bedingungen“, wie schon deutlich wurde, „des Behindertwerdens weitgehend ausblendet“ (Waldschmidt, 2020c, S. 59, Herv. i. O.).

„Behinderung“ auch vor dem Hintergrund der Annahme des Konstruktionscharakters nicht ein- und derselbe Diskursgegenstand, so Waldschmidt (2007a) in ihrer Kritik an Tremain. Durch diese Perspektive würde die naturalistische Annahme des sozialen Modells, die durch die Trennung von Beeinträchtigung und Behinderung entstünde, auch nicht überwunden werden können. Versteht man Beeinträchtigungen als in Diskursen hergestellt, dann bräuchte es dennoch „immer auch einen konkreten, materiellen Ansatzpunkt [...], um überhaupt diskursiviert werden zu können“ (Waldschmidt, 2007a, S. 122).

Im kulturellen Modell rücken zudem Spezialdiskurse in den Fokus. So wird gefragt, wie und auf welche Wissenschaftsgebiete (Medizin, Psychologie usw.) in der Konstruktion von „Behinderung“ Bezug genommen wird und wie damit ein Macht-Wissen über nicht-/normale Körper konstruiert wird (vgl. Waldschmidt, 2011, S. 94). Mit dieser Unterscheidung in nicht-/normale Körper wird ein für das kulturelle Modell wesentlicher Aspekt aufgerufen: Es wird nicht mehr nur die Beeinträchtigung und damit möglicherweise korrespondierende „Behinderungen“ betrachtet, sondern vor allem die Analyse der Herstellungsweisen von Normalität fokussiert. Diese Prozesse werden zur „zentrale[n] Frage der Disability Studies [...]“: Auf welche Weise und aus welchen Gründen konstituiert sich der Tatbestand „Behinderung“ als prononciertes Gegenteil des Normalen?“ (Waldschmidt, 2007a, S. 126)⁶³. „Behinderung“ und Normalität werden dabei verstanden als „einander bedingende, interaktiv hergestellte und strukturell verankerte Komplementaritäten“ (Waldschmidt, 2006, S. 192; vgl. auch Tervooren, 2003). Dieses Verhältnis von Normalität und „Behinderung“ ist jedoch stets in Bewegung und Teil der theoretischen Auseinandersetzung und empirischen Analyse. So ist es auch Aufgabe der Disability Studies, die „fraglose Geltung von Normalitätbegriffen“ (Waldschmidt, 2007c, S. 185) zu problematisieren und zu fragen, wie dieses Verhältnis oftmals als Gegenteil konstruiert wird: In der sozialen Praxis⁶⁴ wird „die Dichotomie zwischen

⁶³ Mit diesem Verständnis scheint zugleich ein mehr oder weniger impliziter Auftrag des Infragestellens tradierter Perspektiven auf „Behinderung“ einherzugehen: „Letztendlich geht es um ein neues Verständnis von „Nicht-/Behinderung“, eine grundsätzlich andere Sichtweise, die – befreit von „ableism“ – sich traut, die hergebrachten, defizit- und normalitätsorientierten Herangehensweisen, kurz: die vermeintlich so selbstverständliche „nichtbehinderte Welt“ in Frage zu stellen“ (Waldschmidt, 2006, S. 91 f.). Deutlich wird hier, wie im kulturellen Modell versucht wird, der kritisierten Entpolitisierung der Disability Studies entgegenzuwirken (vgl. Waldschmidt, 2007a, S. 131).

⁶⁴ Zu dieser sozialen Praxis ist selbstverständlich auch die wissenschaftliche Praxis zu zählen, in der, wie sich durch die angeführten Literaturbelege zeigen lässt, dieses Verhältnis ebenso immer wieder neu hergestellt wird, auch wenn es immer wieder versucht wird zu dekonstruieren. Besonders deutlich wird dies, wenn in den sozialen Medien wie Instagram mit Statements wie „Das Gegenteil von Behinderung ist nicht normal/gesund“ offensiv versucht wird, dieser Dichotomie entgegenzutreten.

Normalität und Behinderung immer wieder neu hergestellt“ (Waldschmidt, 2007c, S. 192); allerdings ist dieses Verhältnis kontingent. ‚Behinderung‘ zeichne sich durch eine „auffällig große Kontingenz, Vielgestaltigkeit, Unschärfe“ (Waldschmidt, 2007c, S. 192) aus, die es schwer machen würde, von einer Oberkategorie zu sprechen. Die Gemeinsamkeit bestehe eigentlich nur darin, dass ‚Behinderungen‘ „auf Grund körperlicher und verkörperter Differenz dem negativen Pol des Normalfelds Gesundheit“ (Waldschmidt, 2007c, S. 192) zugeordnet werde und somit als ‚nicht normal‘ gelten würden. Diese Perspektivierung von ‚Behinderung‘ wird dann auch für Normalität vorgenommen, denn indem Abweichungen hervorgebracht werden, wird auch Normalität (immer wieder neu) hergestellt (vgl. Waldschmidt, 2007b). Ebenso wie ‚Behinderung‘ wird Normalität demnach in diskursiven Praktiken, Institutionen, Verfahren (immer wieder auch situativ) hergestellt (vgl. Hirschberg & Köbsell, 2021) und potentiell verschoben.

(2) Foucault'sche Einflüsse auf die Disability Studies mit Schwerpunkt auf Normalität

Neben dieser Bedeutung Foucaults für die Entwicklung des kulturellen Modells von ‚Behinderung‘ in den Disability Studies (vgl. Hughes, 2005; Simons & Masschelein, 2005; Tremain, 2001, 2005a; Waldschmidt, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2011, 2020a) können weitere Einflüsse Foucaults für die Erforschung von Normalität skizziert werden. Einführend in „Foucault and the government of disability“ (Tremain, 2005a) sieht Tremain die Auseinandersetzungen mit Foucault als eine „Einladung, anders über Behinderung zu denken“ (Tremain, 2005b, S. 1, Übersetzung M.L.), auch wenn Foucault selbst kaum Aussagen zu ‚Behinderung‘ trifft, sondern allenfalls zu Abweichungen, die man als „Gesundheitsdifferenzen“ bezeichnen könnte (vgl. Waldschmidt, 2020a). Die Bedeutsamkeit Foucaults für die Perspektive, ‚Behinderung‘ und Normalität als Wechselverhältnis zu verstehen, sowie für die Disability Studies insgesamt wird als sehr hoch hervorgehoben (vgl. Waldschmidt, 2020a, 2020b); es sollen jedoch vier zentrale Aspekte in gebotener Kürze aufgezeigt werden.

Erstens wird es durch eine Foucault'sche, gouvernementalitätstheoretische Perspektive möglich zu analysieren, wie (behinderte) Menschen geformt, gelenkt und beeinflusst werden (Tremain, 2005b, S. 8; Übersetzung M.L.); dazu gehören z. B. Einflussnahmen durch normalisierende Technologien, aber auch Erwartungen an ‚normales‘ Verhalten oder Möglichkeiten, dieses Verhalten zu lenken, indem es geordnet wird. So „[ist] die Kategorie

Beeinträchtigung [...] entstanden und besteht in vielerlei Hinsicht fort, um die staatlichen Praktiken zu legitimieren, die sie überhaupt erst hervorgebracht haben“ (Tremain, 2005b, S. 11; Übersetzung M.L.). Eine gouvernementale Perspektive umfasst dabei, Regierungspraktiken rational anwendbar zu machen für diejenigen, die sie ausüben, und sie ‚akzeptabel‘ zu machen für diejenigen, über die sie ausgeübt werden; die Praktiken also so wirken zu lassen, dass sie sich ‚richtig‘ anfühlen. Aktualität gewinnt diese Perspektive, indem auch Inklusionsreformen gouvernementalitätstheoretisch analysiert werden können (vgl. Peter & Waldschmidt, 2017; Simons & Masschelein, 2005). Inklusion diene dazu, eine Regierung „aller und jedes Einzelnen“ zu etablieren, also das Anliegen zu verfolgen, „zu totalisieren und zu individualisieren“ (Tremain, 2005b, S. 19). Simons und Masschelein (2005) interpretieren den Inklusionsdiskurs daher als einen „Impuls zur Homogenität“ (Tremain, 2005b, S. 19; Übersetzung M.L.).

Zweitens wird, wie schon beschrieben, deutlich, dass Kategorien und Differenzen immer nur in ihrer Komplementarität zu Normalität hergestellt werden (können). Als eine der für die Disability Studies bedeutenden Arbeiten Foucaults sieht Waldschmidt (2020a) „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1973), in der herausgearbeitet wird, „dass der Wahnsinn kein objektives Faktum darstellt, sondern nur in seinem Verhältnis zur Vernunft analytisch erfasst werden kann“ (Waldschmidt, 2020a, S. 457). In der Folge werden ‚Behinderung‘ und Abweichung als im Verhältnis zu Normalität verstanden und in empirischen Analysen Normalität ebenso untersucht. Dabei kann – das ist auch im Anschluss an die bisherige Auseinandersetzung (s. o.) zu verstehen – Normalität als ein Mittel interpretiert werden, Menschen regierbar zu machen, u.a. indem in „Praktiken der Einteilung, Klassifizierung, Kodierung, Verwaltung und Kontrolle“ (Tremain, 2005b, S. 6) Anormalitäten produziert werden. Sie tragen dazu bei, dass Menschen als z. B. behindert bezeichnet werden und diese sich im subjektivierenden Sinne auch als behindert verstehen (lernen).

Drittens wird ein ‚neuer‘ Machtbegriff eingeführt, der nicht nur repressiv ‚agiert‘⁶⁵, sondern auch produktiv verstanden wird und damit auch neue Erzählungen über ‚Behinderungen‘ möglich werden. Diese Macht wird ausgeübt, also praktiziert, und existiert im Tun bzw. Handeln. Demnach sollte analysiert werden, wie Menschen befähigt werden, etwas zu tun, und darüber Macht ausgeübt wird. Mit diesen Prozessen der Macht hängen z. B.

⁶⁵ Waldschmidt (2020a) kritisiert die bisherige Rezeption der Foucault’schen Macht- und Institutionentheorie, da häufig „Ausgrenzungs- bzw. Aussonderungsgeschichten, in denen Behinderung vorzugsweise als Effekt disziplinärer und exkludierender Strategien herausgearbeitet wird, [dominieren]“ (Waldschmidt, 2020a, S. 460).

Normalisierungsstrategien zusammen, indem über Normen Verteilungen geregelt werden (vgl. Tremain, 2005b, S. 4 f.).

Viertens sind mit dieser Bio-Macht Macht/Wissen-Formationen und normalisierende Subjektivierungsprozesse verbunden: Wissen wird in Praktiken der *Machtausübung* erzeugt und stabilisiert. Dieses Wissen wird in Spezialdiskursen der Wissenschaft instituiert. Sowohl dieses (Macht-)Wissen als auch die Praktiken der Macht können als Effekte auf das Subjekt normalisierend wirken.

2.2.3 Potentiale der Erforschung von Normalität in poststrukturalistisch-praxistheoretischer Perspektive

Anschlussnehmend an die bisherigen theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zu Normalität, die zunächst kurz zusammengefasst werden, soll nun herausgearbeitet werden, welche Potentiale die Erforschung ebendieser für Analysen der Differenz ‚Nicht-/Behinderung‘ mit sich bringen kann. Abschließend wird eine poststrukturalistisch-praxistheoretische Perspektive auf Normalität plausibilisiert, um an methodologische Überlegungen dieser Arbeit anschließen zu können.

Mit Schröder und Wrana (2015, S. 15) folgen aus den aufkommenden „Institutionalisierungen und Dynamisierungen“ im 19. und 20. Jahrhundert „neue Logiken des Normalen“. Zu einem näheren Verständnis des Normalen und von Normalität wurden in den bisherigen Ausführungen im Wesentlichen zwei soziologisch-philosophische Theorien herangezogen: Bezieht man sich auf Foucault, können die Entwicklungen als „gouvernementale Biopolitik“ bezeichnet werden. Mit Link hingegen können sie als „Dispositiv des Normalismus“ gefasst werden⁶⁶. Der Normalismus, wie Link ihn fasst, folgt einer immanenten Logik und weist eine eigene Wirkmächtigkeit auf. Normalisierung – als Herstellung von Normalität – ist eine der „Strategien innerhalb eines Netzes an unterschiedlichen Praktiken, die einander bedingen und insgesamt eine Form der Machtausübung bilden, die Foucault als Gouvernementalität bezeichnet“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 17). Regierung wird dabei verstanden als indirekte Steuerung. Das kulturelle Modell von ‚Behinderung‘ greift diese Gouvernementalitätsperspektive auf. Die Produktivität Foucaults für die Disability Studies wird dabei als außerordentlich hoch eingeschätzt, denn die „Studien Foucaults [liefern] eine Fülle

⁶⁶ Wie schon angedeutet, ist dabei zu bedenken, dass Foucault seine Machttheorie Ende der 1970er Jahre revidierte. Dies war aufgrund fehlender Übersetzung jedoch kaum bekannt, als Link seine Normalismustheorie entwickelte (vgl. Schröder & Wrana, 2015, S. 16).

von Einsichten in gesellschaftliche Normierungs-, Regierungs- und Subjektivierungspraktiken, die, indem sie Anderssein herstellen, zugleich immer auch Normalität produzieren“ (Waldschmidt, 2020b, S. 69).

Die Bedeutung beider normalismustheoretischer Perspektiven zeigt sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung: Foucault wurde – so Schröder und Wrana (2015) – vor allem in der Kindheitsforschung aufgegriffen, in der ein Forschungsschwerpunkt die Analyse der Regulierungen durch staatliche Programme ist. Eine solche Perspektive wäre auch für die Inklusionsforschung bzw. auch für Analysen von Behinderungsprozessen gewinnbringend (vgl. z. B. Peter & Waldschmidt, 2017). Ein weiterer bisheriger Forschungsgegenstand im Kontext von Normalität in Foucault'scher Perspektive sind Normalitätskonstruktionen pädagogischer Fachkräfte (vgl. exempl. Brunner, 2018; Haude & Volk, 2017; Zehbe & Cloos, 2021). Links Normalismustheorie hingegen wurde für Analysen von Spezialdiskursen zu ‚Behinderung‘ und Integration aufgegriffen (vgl. Lingenauber, 2003; Schildmann, 2001; Weinmann, 2003); Praxisanalysen, also wie Normalität im situativ-praktischen Vollzug hergestellt wird, stehen im Anschluss an diese Theorie bislang aus⁶⁷.

Zusammenfassend ermöglichen sowohl Anchlüsse an Links als auch an Foucaults Arbeiten für eine an den Disability Studies orientierte Forschung, „das zu hinterfragen, was als natürlich, unvermeidlich, ethisch und befreiend angesehen wird“ (Tremain, 2005b, S. 2; Übersetzung M.L.). Mit Foucault kann zudem explizit gezeigt werden, wie „in der letzten Zeit“ – also vor allem in Gegenwartsdiskursen – Praktiken der Einteilung, Klassifizierung, Kodierung, Verwaltung und Kontrolle“ (Tremain, 2005b, S. 6; Übersetzung M.L.) dazu geführt haben, dass Menschen von anderen Menschen getrennt und als ‚anders‘ in unterschiedlichen Variationen klassifiziert wurden. Dabei fällt auf, dass bisher eher die Abweichung und selten die Komplementarität – die Normalität – erforscht wurde (vgl. Schildmann, 1999). Normalisierungen als pädagogische Strategie zu erforschen, würde es hingegen z. B. ermöglichen, beobachten zu können, wie in solchen (normalisierenden) Prozessen ‚normale‘ Subjekte produziert und geformt werden (vgl. Schröder & Wrana, 2015) und wie sie sich zu (Normalitäts-)Erwartungen in ein Verhältnis setzen. Darüber hinaus beziehen die Disability Studies die Perspektive mit ein, die sog. Führung der Führungen – also Governmentalität – zu

⁶⁷ In den Arbeiten von Cornell (2021) und Schröder-Brickwedde (2019) wird sich auf Links Normalismustheorie bezogen und die Situativität als Desiderat herausgearbeitet (vgl. Cornet, 2021), allerdings werden Differenz und Normalität nicht in ihrem situativ-praktischen Vollzug analysiert.

analysieren und zu fragen, wie zukünftiges Handeln beeinflusst wird. Solche Analysen können sich also auf Konstruktionen von Normalität und Inverhältnissetzungen zu diesen Konstruktionen beziehen.

Mit Bezug auf Schulz (2022, S. 5) wäre jedoch hinsichtlich des kulturellen Modells auch kritisch danach zu fragen, „wie wir uns in kritisch-emanzipatorischen Praktiken in Forschung und Alltag mintunter (unbemerkt) auf gesellschaftliche Normalitätserwartungen beziehen“, in Analysen von Normalitätskonstruktionen diese also annehmen und uns dadurch „mit vermeintlich selbstverständlich anmutenden, strukturgebenden, jedoch Ungleichheiten mitkonfigurierenden Wissensbeständen und Konstruktionen (implizit) ins Verhältnis [setzen], und zwar ohne die einer solchen Allianz inhärenten Spannungsfelder hinreichend zu reflektieren [...]“ (Schulz, 2022, S. 5). Damit ist eine erste Kritik an dem kulturellen Modell und der Fokussierung auf die Analyse von Normalität formuliert, die es in der Erforschung immer wieder zu reflektieren gilt (vgl. weiterführend: Zander, 2022).

Für die Erforschung von Normalität und deren Konstruktionen soll, wie es auch für Differenzierungen (vgl. Kap. 2.2.1) theoretisch ausgearbeitet wurde, abschließend eine poststrukturalistisch-praxeologische Perspektive angedeutet werden (vgl. Scharl & Wrana, 2014b; F. Schmidt, 2017; Schröder & Wrana, 2015; Wrana, 2013a): Die Regel, also auch die Normalität, erwachse „aus ihrer *performativen* Aufführung, in der auch das Störende als Teil dieser Regelformung zuträglich ist“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 10, Herv. i. O.). Geht man von dieser Performativität aus, erscheint auch Normalität als kontingent (vgl. Scharl & Wrana, 2014b) und produktiv, z. B. für – wie schon mehrfach deutlich wurde – die Herstellung von Differenzierungen in bzw. durch Normalitätskonstruktionen. Dabei wird von einer Varianz und Pluralität der Kategorie ‚normal‘ ausgegangen, die sich durch „Ordnung und Deutung der menschlichen Weltoffenheit“ (F. Schmidt, 2015, S. 158) erklären lässt. In historisierender Perspektive lassen sich auch wiederkehrende Versuche der Essentialisierung entkräften, da sich „vielfältige[] Kontextualisierungen und (...) vielfältige[] Verwendungen sowie die historisch-kulturell spezifischen Formen der Hervorbringung dieser Ordnungskategorie“ (F. Schmidt, 2015, S. 158) ausmachen lassen. So sehen es auch Link et al. (Link et al., 2003, S. 19) als „sozial umstritten“ und „historisch aufs heftigste“ variierend an, „[a]n welcher Stelle und wie eng bzw. breit eine Normalitätsgrenze etabliert [wird] und was folglich als anormal betrachtet werden soll“. Eine solche poststrukturalistisch-praxeologische Lesart der Hervorbringung von Normalität ermöglicht es zudem, die bisher kaum berücksichtigte

Situativität der beiden Diskursstrategien der Herstellung von Normalität in den Blick zu nehmen, da der situativ-praktische Vollzug im Fokus des Analyseinteresses steht.

2.3. Verhältnissetzungen von Differenz(ierung) und Normalität

Nachdem in diesem Kapitel sowohl Differenz und Differenzierung als auch Normalität theoretisch bestimmt und ihre Anschlüsse an die erziehungswissenschaftliche Forschung als auch Potentiale der Zugriffe auf Differenz(ierung) und Normalität aufgezeigt worden sind, soll nun das Verhältnis zwischen Differenz(ierung) und Normalität als Gegenstand der Erforschung von ‚Nicht-/Behinderung‘ näher herausgearbeitet werden. Im Ergebnis zeigt sich dabei, dass das Potential für die Inklusionsforschung in der verbindenden Perspektivierung liegt.

Differenzierungen sind, wie deutlich wurde, das ‚Werkzeug‘, mit dem operiert wird, nicht das Resultat, wie es z. B. für bestimmte Differenzkategorien, die als ‚geronnene‘ Vorstellungen von Unterscheidungen aufgerufen werden, angenommen wird. Demnach sollten die Prozesse und das Herstellen von Differenzierungen als Unterscheidungen von Menschen analysiert werden. Dabei stellt die Analyse von Normalität die Leerstelle einer differenzierungstheoretischen Perspektive dar. Dies ist insofern von besonderer Bedeutung, als entlang von Normalitätsvorstellungen Differenzierungen hervorgebracht, aktualisiert und aufgerufen werden und – bezieht man sich auf ‚Behinderung‘ – immer wieder fraglich erscheint, wie die komplementäre Seite eigentlich zu bezeichnen ist und wie hier Grenzen (von A-/Normalität, Nicht-/Abweichung und ‚Nicht-/Behinderung‘) (immer wieder (neu)) hergestellt werden.

Im Folgenden werden vier unterschiedliche Zusammenhänge beschrieben, die das enge Verhältnis von Differenz(ierung) und Normalität und das Potential für empirische Analysen in der verbindenden Perspektivierung deutlich machen:

Erstens interessiert man sich in der ethnographischen Unterrichtsforschung für Differenz(ierung)en und ihre situative Herstellung. Weniger berücksichtigt werden hingegen übersituative (Wissens-)Ordnungen, die in den Interaktionen wirksam werden (können). Zu diesen können historisch gewachsenen Vorstellungen von Normalität zählen. Für die Kategorie ‚dis/ability‘ bedeutet das z. B., dass diese zwar als eine von vielen Kategorien aufgerufen und ggf. auch wichtig gemacht wird, die lange Tradition des Behinderungsdiskurses dabei aber kaum beachtet wird. Normalität bzw. deren Konstruktion lässt sich situativ nicht beobachten, sondern erfordert eine andere Analyse. Dies soll anhand

eines kurzen empirische Beispiels verdeutlicht werden: Ein*e Lehramtstudent*in berichtet in einer Gruppendiskussion von einem Schüler, der ständig aus dem Fenster schau. Hieraus ließe sich in differenzierungstheoretischer Perspektive analysieren, dass der Schüler in seiner Rolle und in seinem Geschlecht als Junge aufgerufen wird, zudem wird die Unterscheidung nicht-/aufmerksam⁶⁸ aufgerufen. Für die Frage nach Konstruktionen und Erwartungen an Normalität oder normales Verhalten könnte analysiert werden, dass Schüler*innen dem Unterricht aufmerksam folgen (sollen), was daran erkennbar wäre, dass sie während des Unterrichts zur Tafel (und somit nicht aus dem Fenster) schauen. Deutlich wird an diesem Beispiel, wie der Vollzug von Differenzierungen eng mit Normalitätserwartungen/-konstruktionen verwoben ist; im situativen Vollzug von Differenzierungen wird also auf Vorstellungen von Normalität referiert. Analysen von Normalität, die an das kulturelle Modell von ‚Behinderung‘ anschließen, ermöglichen für die Differenz ‚Nicht-/Behinderung‘ außerdem, die (situative) Herstellung von ‚Behinderung‘ in ihrem Wechselverhältnis zu verstehen (vgl. Waldschmidt, 2005). Von einem Wechselverhältnis zu sprechen, wird auch der Kritik an der Dichotomisierung von nicht-/behindert gerecht (vgl. Tervooren, 2003). Waldschmidt (2007a, S. 126) hingegen sieht ‚Behinderung‘ als *einen* paradigmatischen Fall von Abweichung bzw. Anormalität, d. h. ‚Behinderung‘ wird nicht als *die* komplementäre Seite von Normalität und damit als Abweichung gesehen. Diese Perspektive ermöglicht es, Konstruktionen von Abweichungen und Anormalität im Sprechen über ‚Auffälligkeiten‘ zu analysieren und wie diese diskursiv mit ‚Behinderung‘ verknüpft werden.

Der Zusammenhang von Differenz(ierung) und Normalität zeigt sich *zweitens* darin, dass „Normalität und Normalisierungen (...) in Differenzierungsprozessen dann markiert [werden], wenn es um die Frage von Ein- und Ausschlüssen bestimmter Personengruppen und damit verbundener Grenzziehungen geht. (...) Zentral ist die Prämisse, dass (...) das Normale über das Nicht-Normale bestimmt wird“ (Rabenstein et al., 2020, S. 194). Damit verbunden ist in differenz(ierungs)theoretischer Perspektive auch die Frage, wie über in Forschungszusammenhängen analysierte Normalitätskonstruktionen performativ neue Unterscheidungen hervorgebracht werden (z. B. nicht-/teilnahmefähig (vgl. Laubner, 2020)).

Drittens kann ein weiterer Zusammenhang im Zuge der flexibel-normalistischen Diskursstrategie beschrieben werden: Während protonormalistische Strategien von relativ

⁶⁸ Die Unterscheidung nicht-/aufmerksam ist dabei schon eine erste Analyse und keine Beschreibung mehr. Die Beschreibung der vollzogenen Unterscheidung wäre eigentlich ‚schaut (nicht) aus dem Fenster‘.

festen und nur schwer veränderbaren Grenzen von Normalität ausgehen, sind diese in flexibel-normalistischen Strategien in Bewegung. Die Grenze a-/normal ist somit nicht mehr in dieser Form fix(iert), sodass sich dazu Fragen für die Differenzforschung ergeben, z. B. wie und ‚wo‘ – also entlang welcher Unterscheidung – und in welchen Kontexten diese Grenzen flexibilisiert werden und wie hierdurch potentiell neue Unterscheidungen hervorgebracht werden. Dass hier von einer Grenze gesprochen wird, verdeutlicht einmal mehr, dass Normalität und ‚Behinderung‘ nicht als gegenteilig verstanden werden, sondern als Wechselverhältnis und als zwei Konstruktionen, die aufeinander verwiesen sind. Allerdings ist die Differenzierung anormal und normal nicht als gleichwertig zu bewerten, sondern in ihrer jeweiligen Bedeutungszuschreibung asymmetrisch und hierarchisch (vgl. Hirschauer, 2017, S. 40; Idel et al., 2017). Dies zeigt sich, wie schon deutlich wurde, auch daran, dass ‚Behinderung‘ oftmals als die negative Differenz und anormale Seite markiert wird (vgl. Brekhus, 1998; Dederich, 2010; Wrana, 2014b). Die asymmetrisch und hierarchisierend bewertende Bedeutungszuschreibung lässt sich durch ein diskurstheoretisch informiertes Vorgehen aufdecken (vgl. Kap. 3.1; Laubner, 2021) Eine Parallele in der hierarchisierenden Bewertung zeigt sich bei normativen Normen, die auch binären Logiken folgen (z. B. erfüllt/nicht erfüllt). Zudem lassen solche Unterscheidungen (nicht-/...) Kontinuen und (situative) Flexibilisierungen von Normalitäten unberücksichtigt. Zusammenfassend ist allerdings hinsichtlich des Verständnisses von ‚Behinderung‘ und Normalität kritisch anzumerken, dass eine dichotomisierende Annahme der Differenzen a-/normal und nicht-/behindert verunmöglicht, ‚Behinderung‘ als Teil einer Normalität zu konzeptionalisieren. Differenzierungstheoretische Analysen von als flexibel angenommenen Unterscheidungen können jedoch auf Verschiebungen von Grenzen aufmerksam machen.

Die Analyse von Normalität ermöglicht *viertens* weiterführende empirische Aussagen über Differenznegationen, also darüber, was eigentlich erwartet wird oder erwartet werden würde. Ersichtlich wird daraus, entlang welcher (Normalitäts-)Erwartung Unterscheidungen gemacht werden, oder auch, welche Unterscheidungen nicht vollzogen werden, obwohl bestimmte Kontexte es nahelegen würden⁶⁹.

⁶⁹ Hirschauer beschreibt dies als X-ation (z. B. Genderization). Das X steht hier für jede Differenzierung, die im praktischen Vollzug aufgerufen und/oder hervorgebracht wird oder werden könnte, wobei ‚bekannte‘, ‚geronnene‘ Differenzen wie Geschlecht, Religion, class usw. für das X-ation von besonderer Bedeutung sind. Hirschauer (2020) versteht unter „X-ation“ (Herv. i. O.) die „strukturellen Dispositionen und historischen Prozesse, die die Differenz X hervorbringen und dramatisieren: politische Programme und Gesetze, die sie ausstellen, sowie Institutionen, die die Gesellschaft über Operationen mit großer Reichweite (Massenmedien,

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es das theoretische Verständnis von Normalität, wie es abschließend unter 2.2.3 als kontingentes Konstrukt, das in diskursiven Praktiken hergestellt wird, herausgearbeitet wurde, ermöglicht, Kontinuitäten in Konstruktionen und so auch Verschiebungen in der Bedeutung des Normalen (Schröder & Wrana, 2015, S. 13 u. 25) und damit zusammenhängend auch (situativ) potentiell immer wieder andere hervorgebrachte Differenzierungen aufzuzeigen.

Organisationen etc.) mit X infiltrieren“ (Hirschauer, 2020, S. 323). Das heißt, dass in bestimmten Situation aufgrund des Kontextes das Aktualisieren einer Differenz eigentlich zu erwarten (gewesen) wäre. Auch Bührmann (2020, S. 77) stellt die Bedeutung dieser Perspektive in Ergänzung zu der Frage, welche Differenz(ierung) relevant (gemacht) wird, heraus.

3. Sprachliche Äußerungen als diskursive Praktiken in methodisch erzeugten Daten

In den Analysen meiner Teilstudien wurde eine poststrukturalistisch-praxistheoretische Perspektive auf die prozessierende Hervorbringung von Differenzierungen, Normalität (vgl. Kap. 2) und Positionierungen (vgl. Kap. 1, Kap. 3.1.4) im praktischen Vollzug eingenommen. Meine Arbeit ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung (vgl. Fegter et al., 2015a) zu verorten. Gleichwohl damit eine bestimmte theoretisch-methodologische Perspektivierung vollzogen wird, die das methodische Vorgehen (vgl. Kap. 3.3) ‚anleitet‘ bzw. bestimmt, gilt es zu bedenken, dass ein diskursanalytischer Zugang vielmehr „eine analytische ‚Haltung‘ gegenüber den Gegenständen“ (Fegter et al., 2015b, S. 28) denn eine bestimmte Methode ist. Demzufolge ist eine Konstellierung von Gegenstand, Theorie(n) und Methode(n) erforderlich (vgl. Wrana, 2018)⁷⁰. Angesichts einer sich in den letzten Jahren weiter ausdifferenzierenden erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung (vgl. Fegter et al., 2015a; Langer & Wrana, 2010; Truschkat & Bormann, 2013; Wrana et al., 2014) soll das Vorgehen der vorliegenden Arbeit kurz hinsichtlich der theoretisch-methodologischen Grundannahmen, die an eine poststrukturalistisch-praxistheoretische Perspektive anschließt, eingeordnet werden: So wird der Diskurs nicht als eine „übergreifende symbolische Ordnung begriffen“, sondern als konkrete „Tätigkeit“ (Fegter et al., 2015b, S. 13). Gefragt wird also nicht nach Ordnungen, die als übergreifend angenommen werden, sondern nach der „Funktionsweise von Diskursivität“. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht folglich, „wie soziale Ordnungen, kulturelle Hegemonien und Macht-Wissens-Systeme in konkreten, lokal situierten, diskursiven Praktiken produziert werden“ (Fegter et al., 2015b, S. 14)⁷¹. Allgemeiner formuliert wird in erziehungswissenschaftlichen Diskursanalysen untersucht, „was in diesen Prozessen“ der „Wissensformierung in einem erziehungswissenschaftlich relevanten Gegenstandsbereich“ „wie konstruiert wird“ und „wie diesen Wissenskonstruktionen Geltung verliehen wird“ (Fegter et al., 2015b, S. 15, Herv. i. O.). Es

⁷⁰ Mit Wrana (vgl. Shure, 2021, S. 73; Wrana, 2015b) kann infrage gestellt werden, ob es sich nicht viel mehr um eine Praxis- als um eine Diskursanalyse handelt, also analysiert wird, wie eine bestimmte Praxis hergestellt wird.

⁷¹ Damit ist nicht ausgeschlossen, dass z. B. historisch gewachsene Ordnungen einen Einfluss auf situierte Praktiken nehmen (können), wie Fegter und Sabla-Dimitrov (2021) am Beispiel historischer Geschlechterordnungen und deren potentielle Neuordnung durch politische Forderungen („Mehr Männer in Kitas“) oder auch Fegter et al. (2023) am Beispiel von historischen Professionskulturen zeigen. Gleichzeitig kann an diesen potentiellen Veränderungen aber auch die „Kontingenz jeden Wissens“ (Fegter et al., 2015b, S. 15) angenommen und deutlich werden (vgl. auch Fegter et al., 2015b, S. 18).

wird also gefragt, wie Vorstellungen der Welt hergestellt werden (vgl. Wrana, 2012b, S. 196) und welche dieser Vorstellungen sich (nicht) durchsetzen (können).

Im Folgenden möchte ich auf die theoretisch-methodologischen Prämissen näher eingehen, die den daraufhin kurz aufgerufenen Fragerichtungen in poststrukturalistisch-praxistheoretischer Perspektive zugrunde liegen. Ziel ist es, die empirischen Analysen, die in meinen Beiträgen veröffentlicht wurden, und die zugrunde gelegten Forschungsfragen methodologisch zu fundieren⁷². Ich gehe dafür wie folgt vor: Zuerst gehe ich auf theoretische Grundlagen sprachlicher Äußerungen als diskursive Praxis ein (3.1), woraufhin ausgeführt wird, wie methodisch erzeugte Daten poststrukturalistisch-praxistheoretisch perspektiviert werden können (3.2). Unter 3.3 findet sich der Beitrag meiner kumulativen Dissertation, in dem theoretisch-methodologische Weichenstellungen erfolgt sind und eine differenz- und normalismustheoretische Heuristik entwickelt wurde (vgl. Rabenstein et al., 2020). Wie in den Teilstudien die jeweilige Gegenstandskonstruktionen und Methoden „gegenstandsbezogen modifiziert, erprobt und (weiter)entwickelt“ (Fegter et al., 2015b, S. 31) wurden, stelle ich abschließend unter 3.4 dar.

3.1 Theoretische Grundlagen sprachlicher Äußerungen als diskursive Praktiken

Im Folgenden wird näher ausgeführt, was es heißt, für die Analyse diskursiver Praxis eine ‚poststrukturalistisch-praxistheoretische‘ Perspektive einzunehmen (3.1.1). Dazu wird auf drei theoretische Prämissen – die Überdeterminiertheit von Kontexten, die Performativität und Iterabilität dieser Praxis – eingegangen (3.1.2) und Wissensfelder und -ordnungen als mögliche Bezugnahmen innerhalb diskursiver Praxis eingeführt (3.1.3). Abschließend für diese methodologischen Überlegungen wird eine poststrukturalistisch-praxistheoretische Perspektive auf die Analyse von Positionierungen dargelegt (3.1.4).

⁷² Mit der Formulierung, dass den Fragestellungen theoretisch-methodologische Grundannahmen zugrunde liegen, könnte der Eindruck erweckt werden, als würden die Fragestellungen ausschließlich aus diesen Annahmen entstehen und auch die empirischen Analysen würden aus diesen erzeugt werden. Ausgangspunkt solcher Analysen ist jedoch ein interessierender Gegenstand, der entlang theoretisch-methodologischen Annahmen in spezifischer Art und Weise ‚formiert‘ wird. Es ist also im Anschluss an das Forschungsinteresse zuallererst als ein Wechselverhältnis von Gegenstand (z. B. Kategorien), Theorie(n) (z. B. Differenz und Normalität), Methodologie (Analyse diskursiver Praxis) und Datenbasis (z. B. Äußerungen in Interviews oder Gruppendiskussionen) zu denken. Dass die folgenden Ausführungen eher allgemein, also ohne ganz konkreten Gegenstandsbezug bleiben, ist der Tatsache geschuldet, dass die jeweiligen Gegenstände in den Teilstudien ‚formiert‘ wurden (vgl. Kap. 3.3, 3.4 und 4.).

3.1.1 Poststrukturalistisch-praxistheoretische Bestimmungen

Sprachliche Äußerungen – also Äußerungsakte –, wie sie beispielsweise in Interviews und Gruppendiskussion methodisch erzeugt werden, können als kleinste Einheit diskursiver Praxis verstanden werden (vgl. Fegter & Saborowski, 2021, S. 85; Wrana, 2006, S. 123 f.). Äußerungen sind demnach *ein* Moment diskursiver Praxis, „dem eine andere diskursive Praxis zum Kontext wird“ (Wrana, 2012b, S. 199). Die Äußerungen der Lehramtsstudierenden, die ich in Form von Interviews und Gruppendiskussionen in meinen Teilstudien analysiert habe, sind also Momente einer diskursiven Praxis, die sich z. B. im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung bewegen. Bildungspolitische Publikationen zur Gestaltung inklusiver Lehrer*innenbildung würden ein anderes Moment diskursiver Praxis in diesem Kontext darstellen, die aber – um bei dem Beispiel zu bleiben – in meinen Analysen nicht einbezogen worden sind. Äußerungen, die in meinen Teilstudien die empirische Basis darstellen, werden dafür im Folgenden als Sprechhandlungen theoretisiert und einerseits in ihren theoretischen Prämissen der Überbestimmtheit, der Iterabilität und der Postuliertheit und Performativität (vgl. Kap. 3.1.2) und andererseits als Relationierungs- und Ordnungspraxis in umkämpften Wissensordnungen (vgl. Kap. 3.1.3) eingeführt.

Die hier zugrunde gelegte diskurstheoretisch informierte Perspektive kann als poststrukturalistisch-praxistheoretisch beschrieben werden (vgl. Shure, 2021; Wrana, 2012a, S. 194). Das Diskursverständnis als *praxistheoretisch* zu bestimmen, bedeutet, dass der Analysefokus auf die Hervorbringung des Diskurses – das „doing discourse“ (Wrana, 2012b, S. 197) – gelegt wird. Die Bezeichnung *poststrukturalistisch* schließt zwar an eine Theorietradition an, die in der Erziehungswissenschaft seit den 1990er Jahren verfolgt wird (vgl. z. B. Fritzsche et al., 2001), jedoch aufgrund ihrer Bezeichnung nicht eindeutig klar zu bestimmen ist, sondern genauer ausdifferenziert werden muss. Diese Bestimmungen nehme ich im Anschluss an die Darstellung des Verständnisses diskursiver Praxis im Folgenden anhand einer Klärung dreier theoretischen Prämissen vor (s.u.). Sie ist im weitesten Sinne in ihrer Gemeinsamkeit der „Kontingenz des Sozialen“ (Jergus, 2014, S. 54) zu beschreiben.

In poststrukturalistisch-praxistheoretischer Perspektive wird der Diskurs als diskursive Praxis konzeptualisiert, d.h. Diskurs und Praxis werden nicht als isolierbare Einheiten gedacht, sondern wie bereits kurz beschrieben (vgl. einleitend Kap. 3.) als Einheit und vor allem als Tätigkeit: Demnach sind Diskurse „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault, 1981, S. 74). Dieses Verständnis ist eine Abgrenzung

davon, den Diskurs im Sinne einer diskursiven Formation zu denken, also als eine eindeutig isolierbare Einheit, die klar bestimmbar und relativ stabil ist, wie es z. B. der Fall ist, wenn von ‚dem Mediendiskurs zu Inklusion‘ (vgl. Castro Zambrano, 2016; Wiebigke, 2022) die Rede ist⁷³. Dem entgegen tritt die Vorstellung von der „Heterogenität der diskursiven Praxis“ (Wrana, 2012a, S. 192). Die diskursive Praxis selbst wird als dynamisch und instabil konzeptualisiert (vgl. Geipel, 2019; Wrana, 2012b, S. 198, 2014a, S. 177; Wrana & Langer, 2007)⁷⁴. Sie ist „heterogen, von Brüchen durchzogen und in ihrer Geltungsproduktion prekär“ (Wrana, 2014a, S. 177). Der Diskurs selbst ist somit die diskursive Praxis (vgl. Wrana, 2012a). In den vorliegenden Studien dieser Arbeit werden also Tätigkeiten bzw. Handlungsweisen untersucht; anders ausgedrückt wird der Diskurs selbst als diskursive Praxis (vgl. Fegter & Saborowski, 2021) und die Herstellung von Diskursivität, d. h. die „diskursive[n] Praktiken ›in progress‹“ (Wrana, 2015b, S. 122), analysiert.

3.1.2 Theoretische Prämissen diskursiver Praxis

Diese Perspektivierung von Äußerungen als Sprechhandlungen und diskursiver Praxis geht nun wie bereits angekündigt von folgenden theoretischen Prämissen aus: der Iterabilität als „Schlüssel zum Verständnis der poststrukturalistischen Diskurstheorie“ (Wrana, 2006, S. 131), der Überdeterminiertheit von Kontexten sowie der Postuliertheit und Performativität. Diese Prämissen werden im Folgenden näher ausgeführt.

Das Theorem der Iterabilität wurde im Zuge eines poststrukturalistischen Theorieverständnisses entwickelt, um eine Alternative zur Idee der (ständigen) Reproduktion von Praktiken vorstellbar zu machen. Es wird davon ausgegangen, dass in sprachlichen Äußerungen vorherige Äußerungen zitiert werden. Damit sind sie in dieser Zitation wiederholend, jedoch zugleich auch neu, weil sie nicht identisch sind bzw. sein können (vgl. Wrana, 2006, S. 126 u. 130). Im Zitieren ist somit ein Bruch⁷⁵ möglich, da eine Wiederholung niemals vollständig identisch sein kann und in der situativen Äußerungspraxis die diskursive

⁷³ Wrana (2012b) sieht die Diskursverständnisse bei Foucault weniger als Abgrenzung voneinander, sondern eher als ein Sowohl-als-auch, wodurch in seiner Darstellung auch die Weiterentwicklungen in Foucaults Arbeiten deutlich werden. Es soll jedoch auf diese Entwicklung nicht näher eingegangen werden. Bedeutsam ist vor allem, dass durch Foucault ein „neues Problembewusstsein bezüglich des Verhältnisses von diskursiven Praktiken und gesellschaftlichen Machtverhältnissen“ (Wrana, 2006, S. 109) entstanden ist.

⁷⁴ Wrana (2012a, S. 190 f.) stellt dar, wie Foucault selbst die „Archäologie des Wissens“ diskurstheoretisch reflektiert und diese Reflexion als eine poststrukturalistische Reformulierung verstanden wird, in der allerdings noch zwischen der diskursiven Praxis und diskursiven Formationen unterschieden wird. Wrana (2012a) schlägt vor, die Formationen auch von der Praxis aus zu denken.

⁷⁵ Reh macht darauf aufmerksam, dass ein solcher Bruch auch als Veränderungsmacht verstanden werden kann (vgl. Reh, 2003, S. 44).

Praxis kontextualisiert wird. Infolgedessen sind Äußerungsakte nicht vorherseh- und in der Folge auch nicht kontrollierbar (vgl. Wrana, 2012b, S. 198, 2015b, S. 133). Diese theoretische Annahme eines poststrukturalistischen Verständnisses diskursiver Praxis erklärt den „konstitutiven Bruch in der Kette der Akte“, sodass in dieser Perspektive die diskursive Praxis „weit davon entfernt [ist], eine Reproduktion eines Regelsystems zu sein“ (Wrana, 2015b, S. 133).

Äußerungsakte zeichnen sich somit durch eine Unvorhersehbarkeit aus, die sich neben der Iterabilität auch durch die Überdeterminiertheit von Kontexten erklären lässt (vgl. Wrana, 2015b, S. 133). In Äußerungsakten werden Kontexte aufgerufen und damit zitiert. Allerdings lässt sich ein Äußerungsakt nicht auf einen einzelnen Kontext beziehen und zurückführen. Vielmehr ist ein Äußerungsakt durch „multiple Kontexte überdeterminiert, die in einen Widerstreit treten“ (Wrana, 2012b, S. 199). Eine Äußerung bezieht sich demnach immer auf mehr als einen Kontext bzw. auf mehrere z. T. sich widersprechende, gegensätzliche Wissensfelder und -ordnungen (s.u.). Indem von dieser Überdeterminiertheit von Kontexten ausgegangen wird, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der nicht-identischen und damit (sich) verändernden Wiederholung (vgl. Wrana, 2015a, S. 127), da ein „Zwang zur Selektion“ (Wrana, 2015a, S. 127) erforderlich wird. In der Kombination der theoretischen Annahme der Iterabilität und der Überdeterminiertheit von Kontexten lassen sich „Brüche im Reproduktionsmodus“ (Wrana, 2014a, S. 178) erklären.

Versteht man – die bisherigen Ausführungen zusammenfassend – Äußerungsakte als unvorhersehbar und die in diesen zitierten Kontexten als überdeterminiert, wird auch davon ausgegangen, dass im Zitieren von Kontexten diese zuerst postuliert und performativ hervorgebracht werden. Die Welt, von der Subjekte sprechen, wird demnach im Äußerungsakt (wieder) hergestellt und das Subjekt konstituiert (vgl. Wrana, 2014a, S. 178). Angenommen, es handelt sich bei den Äußerungsakten um ein Gespräch, so werden die zitierten Kontexte postuliert und durch ein Gegenüber können sie in ihrer Ordnung anerkannt, aber auch zurückgewiesen werden (vgl. Wrana, 2012b, S. 200). In vorherigen Akten wurden „Gegenstände, Bedeutungen, Subjektivitäten und Materialitäten“ (Wrana, 2014a, S. 178) bereits relationiert, also in ein Verhältnis zueinander gesetzt. In jedem neuen Äußerungsakt werden diese wieder neu relationiert, sie können also neu oder auch ähnlich oder anders zueinanderstehen. Im Äußerungsakt wird dieses Verhältnis postuliert und damit als ‚wahr‘ behauptet und Geltung zugeschrieben. Wrana (2015a, S. 128) spricht hier von einer doppelten

Performativität, da im Artikulationsprozess „gleichzeitig die Gegenstände, von denen die Rede ist, und die Subjektpositionen, in denen gesprochen wird, produziert“ werden (Wrana, 2015a, S. 128). Die Performativität entsteht dabei durch die „Relationierung in den Äußerungsakten“ (Wrana, 2015b, S. 131). Dass Äußerungsakte performativ sind, heißt jedoch nicht, dass sich „diese Performativität als Wirkung vollzieht“ (Wrana, 2015b, S. 132). Vielmehr handelt es sich um ein Wirkungspotenzial. Ob einer Äußerung in ihrer ‚Wahrheitsfähigkeit‘ bestätigt oder abgelehnt wird, hängt dabei wesentlich von der jeweiligen Position des sprechenden Subjektes ab. Mit Bezug auf Foucault stellt Wrana (2015b, S. 131 f.) heraus, dass „eine Aussage [wahr ist], insofern sie über die Kraft verfügt, Macht und Souveränität zu verleihen“.

3.1.3 Kontexte, Wissensfelder und -ordnungen

Mit der Darstellung dreier theoretischer Prämissen wurde das Verständnis eines poststrukturalistisch-praxistheoretischen Zugangs zur Analyse sprachlicher Äußerungen als diskursive Praktiken skizziert. Wesentlich ist dabei das Zitieren von Kontexten, das unter der Annahme einer Iterabilität und Überdetermination vollzogen wird. Nimmt man, wie beschrieben, an, dass die Kontexte im Äußerungsakt postuliert werden, dann wird gleichzeitig ein gewisser Geltungsanspruch dieser Äußerung behauptet. Diese in den Kontexten postulierten Geltungsansprüche sedimentieren sich in Wissensfeldern, auf die sich in Äußerungen bezogen werden kann (vgl. Wrana, 2012b), die aber zugleich in den „diskursiven Kampf um ihre Geltung“ (2012b, S. 121) involviert sind. Infolgedessen sind die Grenzen dieser Wissensfelder und -ordnungen vorab nicht eindeutig bestimmbar, sondern unterliegen immer wieder einer neuen Praxis der Re-/De-Stabilisierung: Die Grenzen müssen „immer wieder hergestellt und verteidigt werden“ (Wrana, 2012b, S. 202), d. h. sie gehen der diskursiven Praxis nicht voraus (vgl. Wrana, 2015b, S. 139). Ein Wissensfeld ist dabei verschiedenen disziplinären Wissensordnungen übergeordnet. Die Wissensordnungen und ihre Beziehungen zueinander ordnen das Wissensfeld an und sortieren es. Wissensordnungen können zunächst als Relationssysteme verstanden werden, die etwas anordnen: Eine Ordnung ist „eine bestimmte Weise, in der die Gegenstände des Feldes sich formieren [...]“ (Wrana, 2012b, S. 202). In Anlehnung an Wranas (vgl. 2012b, S. 202) Ausdifferenzierung der Wissensordnungen pädagogischen Handelns wären für Inklusion in der Lehrer*innenbildung – je nach Gegenstandskonstruktion – folgende Wissensordnungen denkbar: bildungspolitische Forderungen (die je nach Bundesland im Detail variieren können), hochschulische Umsetzungen und Übersetzungen dieser Forderungen, seminarspezifische Ordnungen der

inhaltlichen Auseinandersetzung, historische Entwicklungen usw. Diese Ordnungen sortieren das Feld (vgl. Wrana, 2014a, S. 182). Deutlich wird an diesem Beispiel, dass unterschiedliche Wissensordnungen zueinander in Konkurrenz stehen, (neu) ausgefochten werden müssen, vor allem, wenn einige der Wissensordnungen, wie es häufig der Fall ist, eher minoritär, andere wiederum hegemonial sind (vgl. Wrana, 2012b, S. 202)⁷⁶. Wissensfelder und ihre Wissensordnungen können also zu einem diskursiven Kontext der diskursiven Praxis werden, die analysiert wird.

Wenn man sich nun eine spezifische Wissensordnung vorstellt, die sich als relativ stabil beschreiben ließe, ist dieser Zustand mit einer immer oder häufig wiederkehrenden Zitation zu erklären, die eine – wenn auch prekäre – Hegemonie produziert: „Jeder Äußerungsakt ist dann eine Schließung von Sinn, eine reduzierende Operation innerhalb der Offenheit des Diskursiven und produziert zugleich notwendig wieder eine Öffnung“ (Wrana, 2014a, S. 181). Nimmt man also z. B. eine Wissensordnung als stabil an oder erscheint diese als stabil, dann ist diese – machttheoretisch gewendet, wie es Wrana formuliert – nicht eine „vorausgesetzte Bedingung der Analyse des Diskurses als Objekt, sondern [...] als Operationsweise“ (2014a, S. 181) zu verstehen. Es geht demnach weniger darum, Ordnungen als „relativ fixe Ordnungen, die reproduziert werden“, zu analysieren, „sondern um Praktiken der Herstellung und Produktion von Ordnungen“ (Wrana, 2013a, S. 57). Wenn also eine diskursive Praxis, in der Ordnungen zitiert werden, ‚einheitlich‘ wirkt, ist das mit Foucault damit zu begründen, dass in dieser diskursiven Praxis „jenes Bündel von Beziehungen auf konstante Weise“ angewendet wird (Foucault 1980, S. 81, zit. nach Fegter & Saborowski, 2021, S. 85).

Im Äußerungsakt werden Bezüge zu Kontexten und Wissensordnungen anerkannt und/oder verkannt sowie subjektivierende Adressierungen aufgenommen oder abgelehnt – im Zuge dieser Anrufungen wird das Subjekt konstituiert. Der Zusammenhang zwischen Subjektivierungsprozessen⁷⁷ und Wissensordnungen kann nun beschrieben werden als eine doppelte Anerkennung: Im Aufrufen einer Wissensordnung wird diese wie bereits

⁷⁶ Als Beispiel für die Inklusionsforschung wäre hier die Annahme zu nennen, bestimmte, vor allem positive Haltungen zu Inklusion wären unabdingbar für die ‚erfolgreiche‘ Umsetzung und Realisierung inklusiver Ansprüche. Hieraus resultiert eine hegemoniale Stellung der Einstellungsforschung zu Inklusion im Vergleich zu alternativen, vor allem qualitativ-rekonstruktiven, aber auch diskursanalytischen Forschungsansätzen (vgl. hierzu kritisch Gasterstädt & Urban, 2016; Laubner, 2020).

⁷⁷ Die vorliegende Arbeit versteht sich nicht als subjektivierungstheoretische. Da jedoch der Zusammenhang zwischen Äußerungsakt, Gegenstands konstruktion und Subjektivität stets herausgestellt wird, soll an dieser Stelle kurz darauf eingegangen werden. Dabei liegt der Fokus auf der Analyse von Subjektivierungen in Positionierungen (vgl. Gerlach, i. V.; Gottuck et al., 2023; Wrana, 2015a).

beschrieben als ‚wahr‘ postuliert. Damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, „dass diese Ordnung auch von anderen als gültig angesehen wird“ (Wrana, 2015a, S. 129). Gleichzeitig ermöglicht die Ordnung, auf die sich im Äußerungsakt bezogen wird, dass das Subjekt im Positionierungsprozess selbst Anerkennung erlangt (vgl. Wrana, 2015a, S. 129). Im Aufrufen und Anerkennen dieser Wissensordnungen regelt die Ordnung das Verhältnis des sprechenden Subjekts zur „Sachordnung in einem Wissensfeld“ (Wrana, 2013a, S. 61), zu dem es sich positionieren muss. Das Subjekt wird in dieser Ordnung angerufen und in der (Nicht-)Anerkennung der Ordnungen wird das Subjekt erst als anerkennbares Subjekt hervorgebracht. Indem sich im Äußerungsakt zu einer Wissensordnung in Beziehung gesetzt wird, wird eine Autorität behauptet, in dieser Weise über die Wissensordnung sprechen zu können. Diese Autorität ist im konkreten Äußerungsakt angreifbar. Gleichzeitig ist jedoch für die Ordnung und ihre (Wieder-)Herstellung die Anerkennung durch das Subjekt erforderlich (vgl. Wrana, 2013a, S. 59)⁷⁸. Im Äußerungsakt werden somit Positionen zugeschrieben, indem unterschiedliche Akteur*innen adressiert werden: „Sprecher_in, Hörer_in, sowie jene, über die gesprochen wird“ (Wrana, 2015b, S. 131 f.)⁷⁹. Die Performativität diskursiver Praxis, in der „Orte des Sprechens, von denen her gesprochen werden kann“ (Wrana, 2014a, S. 183), geöffnet oder geschlossen werden, zeigt sich also in subjektivierenden Positionierungsprozessen besonders deutlich. Dabei vollziehen sich diese Subjektivierungsverhältnisse in einer „Beziehung zwischen dem Äußerungsakt, dem äußernden und dem adressierten Subjekt“ (Wrana, 2006, S. 134).

In einer so verstandenen Diskursanalyse als Analyse diskursiver Praxis, in der sprachliche Äußerungen als Sprechhandlungen theoretisiert werden, wird – nimmt man Wissensfelder und -ordnungen in den Blick – analysiert, „welche Wissensordnungen in den beobachteten Szenen (...) aktualisiert“ (Wrana, 2015b, S. 134) und wie deren Grenzen (neu) verhandelt und potentiell verschoben werden. Das heißt aber auch, dass sowohl Wissensfelder als auch -ordnungen nicht vorab gesetzt werden, sondern „ihr Aufscheinen und der diskursive Kampf um ihre Geltung in Gesprächen“ (Wrana, 2012b, S. 201) beobachtet wird.

⁷⁸ Wrana führt diesen Zusammenhang näher aus: „Anerkennung ist damit nicht nur die Bedingung von Subjektivität, sondern zugleich die Bedingung einer Ordnung. Ohne die zahlreichen und permanenten performativen Spiele der Anerkennung gibt es keine Ordnungen“ (Wrana, 2013a, S. 59).

⁷⁹ In den Teilstudien wird dies exemplarisch deutlich, wenn in den von mir analysierten Gruppendiskussionen Studierende sich selbst positionieren, sie aber auch Lehrkräften, pädagogischem Personal, Eltern, Schüler*innen sowie der interviewenden Person eine Position zuweisen.

3.1.4 Analyse von Positionierungen

In einer diskursanalytischen Perspektive, wie sie bis hierhin entwickelt wurde, wird sich zusammenfassend für die Herstellung von Diskursivität bzw. diskursive Praxis interessiert und damit für ihre Funktionsweise(n), also für die „Formen [ihres] Funktionierens“ (Wrana, 2006, S. 107), in denen Gegenstände und Subjektivitäten performativ hergestellt und reguliert werden (vgl. Wrana, 2012a). Es wird gefragt, wie diesen Geltung verliehen wird (vgl. Fegter & Saborowski, 2021) und wie Wahrheiten „als gesellschaftlich-machtförmige Selbstverständlichkeit“ (Wrana, 2006, S. 113) hergestellt werden. Mit der Analyse von Positionierungen, wie sie einleitend (Kap. 1.1.2 und 1.3) als Analyseperspektive dieser Arbeit herausgestellt wurde, steht konkret die Frage im Mittelpunkt „wie und warum Menschen an den Punkt kommen, eine bestimmte Aussage als gut und richtig und als zu ihrer eigenen Position und Haltung gehörig, zu betrachten“ (Wrana, 2006, S. 113). Dabei werden Positionierungen fokussiert, in der vorherige Positionen eingenommen oder neue Positionen hervorgebracht werden.

Diskursivität selbst entfaltet ihre Wirkung durch eine Wiederholbarkeit oder Zitierfähigkeit anderer diskursiver Praxen und ihrer gleichzeitigen potenziellen Veränderbarkeit (vgl. Wrana, 2012b, S. 192). Die Analyse von Positionierungen schließt an diese theoretischen Prämissen der Iterabilität, der Überdeterminiertheit sowie der Postuliertheit und Performativität diskursiver Praxis an (vgl. Wrana, 2015a). Performativität kann dabei in einem doppelten Sinne verstanden werden: Zum einen wird eine bestimmte Subjektivität, zum anderen ein spezifischer Gegenstand hervorgebracht. Das heißt, „[w]enn [...] in den Blick rücken soll, wie eine Position zu einer Thematik eingenommen wird, dann muss gleichzeitig in den Blick rücken, wie diese Thematik in der Aussage konstruiert wird“ (Wrana, 2015a, S. 128), denn Voraussetzung dafür, dass eine Position zu *etwas* eingenommen oder erzeugt wird, ist, dass dieses *etwas* entworfen wird. Dieser Konstruktionsprozess – letztlich ein Prozess der Wissenskonstruktion – ermöglicht eine Auseinandersetzung mit ihm und eine Bedeutungsproduktion und –zuschreibung, sodass schließlich eine Positionierung entsteht: „Mit der Positionierung werden dann (1) die gerade entworfene Wissenskonstruktion behauptet oder verworfen, (2) die damit aufgerufenen Wissensordnungen als gültig, illegitim etc. postuliert und (3) die artikulierende Akteur_in in Relation zu diesen Wissensordnungen subjektiviert“ (Wrana, 2015a, S. 128). Das heißt, dass im (Äußerungs-)Akt, in dem etwas problematisiert wird, die Ordnung aktualisiert und anerkannt, wohlmöglich aber auch

verschoben oder transformiert wird. Im Aufrufen der Ordnung wird es wahrscheinlich, dass diese auch von anderen anerkannt wird. Gleichzeitig ermöglicht die Ordnung, eine bestimmte Position einzunehmen oder hervorzubringen und somit selbst anerkannt zu werden (vgl. Wrana, 2015a, S. 129). Sprechende werden also als Subjekte performativ hergestellt und positioniert, da der Akt des Positionierens in Auseinandersetzung mit bestehenden (diskursiven Wissens-)Ordnungen immer auch ein Subjektivierungsverhältnis darstellt (vgl. Wrana, 2012b, S. 203 ff.). Dabei sind der Äußerungsakt und die entworfene Problematisierung stabil und prekär zugleich. Durch das Aufrufen einer vorgängigen Praxis und Ordnung sowie den situative Vollzug kann zwar Stabilität entstehen, diese ist jedoch aufgrund von Selektionen, z. B. unterschiedlicher normativer Ordnungen, und Entscheidung – theoretisiert durch die Annahmen der Iterabilität und Überdeterminiertheit – ungewiss. In Positionierungen wird damit um „die Gültigkeit von Wissensordnungen“ gerungen, wobei „der Ausgang gleichwohl immer ungewiss bleibt“ (Wrana, 2015a, S. 129).

Die bisherigen methodologischen Überlegungen wurden in diesem Kapitel ohne konkreten Bezug zu einem interessierenden Forschungsgegenstand ausgeführt. Die Konstruktion der jeweiligen Gegenstände erfolgte in den einzelnen Teilstudien (Gottuck et al., 2023; Laubner, 2020, 2021), in denen gegenstandsbezogen konkretisiert wird, wie nach Positionierungen im praktischen Vollzug gefragt wird. Dabei ist vor allem der Zusammenhang von Positionierungen mit diskursiven Praktiken des Differenzierens und Normalisierens von Interesse. Begründet werden diese je nach Teilstudie unterschiedlichen Gegenstandskonstruktionen mit einer poststrukturalistisch-praxistheoretischen Perspektive, die eine Relationierung von Theorie, Gegenstand und Methode sowie empirischer Datenbasis erfordert. Hierauf wird unter Kap. 3.4 näher eingegangen. Im Mittelpunkt der Reflexion stehen die konkrete empirische Arbeit auf Grundlage der entwickelten Heuristik sowie die sich verändernde Gegenstandskonstruktion und die Spezifika der Datensorten.

Nachdem bisher die theoretische (Kap. 2) und methodologische Auseinandersetzung erfolgt ist, wird im Folgenden eine poststrukturalistische Perspektive auf Interviews und Gruppendiskussionen eingeführt, um dem formulierten Anspruch der Relationierung empirischer Daten mit Theorie, Gegenstand und Methode entsprechen zu können.

3.2. Methodisch erzeugte Daten aus einer poststrukturalistischen Perspektive

In der qualitativen Forschung werden z. T. bestimmte Erhebungsmethoden mit bestimmten Auswertungsmethoden diskursiv verknüpft, wie es z. B. bei Gruppendiskussionen der Fall ist,

für deren Auswertung oftmals die Dokumentarische Methode vorgeschlagen wird und *die* Methode der Wahl zu sein scheint⁸⁰. In den letzten Jahren entwickelte sich demgegenüber im Zuge empirischer Forschungsarbeiten eine spezifische Auseinandersetzung poststrukturalistisch-praxistheoretischer und diskurstheoretisch informierter Zugänge⁸¹ mit unterschiedlichen Erhebungssituationen, also sowohl sog. natürlichen Datensorten als auch für den Forschungsprozess methodisch erzeugten Daten⁸² (vgl. Fegter et al., 2018; Fegter, Hontschik, Kadar, et al., 2019; Fegter et al., 2020; Fegter & Sabla-Dimitrov, 2021; Geipel, 2019; Jergus, 2014; Kleiner, 2015; Reh, 2003), deren Auswertung in dieser Perspektive anders konstelliert wird.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist, dass auch in den Erhebungssituationen – z. B. in Gruppendiskussionen und Interviews – Sinn generiert und Räume des (Nicht-)Sagbaren konturiert werden, diese Situationen also selbst als diskursive Praxis gefasst werden. In den Fokus rücken dadurch Fragen danach, wie Wissenskonstruktionen aufgerufen und konstruiert, Bedeutungen ausgehandelt und Positionierungen erzeugt und legitimiert werden. Gerade diesen Datensorten wird das Potential für die Analyse solcher Fragen zugeschrieben (vgl. Fegter et al., 2015b, S. 34 f.). Bedeutsam für die empirische Analyse werden diesem Verständnis folgend sowohl die Interviewfragen als auch die gegenseitigen Bezugnahmen aufeinander in z. B. Gruppendiskussionen.

In den von mir publizierten Teilstudien wurden sowohl Gruppendiskussionen (Gottuck et al., 2023; Laubner, 2020) als auch leitfadengestützte Interviews⁸³ (Laubner, 2021) analysiert. Daher wird im Folgenden dargestellt, wie diese für Forschungszwecke methodisch erzeugten

⁸⁰ Es soll an dieser Stelle nicht vertiefend auf Kritikpunkte von Auswertungszugängen eingegangen werden, die mit bestimmten Datensorten oftmals in Verbindung gebracht werden (vgl. Geipel, 2019; zusammenfassend Jergus, 2014, S. 65 f.). Es soll jedoch angemerkt werden, dass die Publikationen, in denen poststrukturalistische Auswertungszugänge zu unterschiedlichen Datensorten eingeführt werden, oftmals im Modus der Abgrenzung anderer, bisheriger Auswertungsmethoden aufgebaut sind. Diese Abgrenzungen werden hier nicht näher dargestellt.

⁸¹ Mit dieser Bezeichnung schließe ich an die Überlegungen aus Kap. 3.1 an; im Folgenden wird diese Perspektive verkürzend als ‚poststrukturalistisch‘ bezeichnet.

⁸² Methodisch erzeugte Daten wurden eigens für Forschungszwecke erhoben. In der Analyse diskursiver Praxis wird der Forschungssituation insofern eine Bedeutung zugeschrieben, als dass alle Daten, in denen eine kommunikative Situation vorliegt, hinsichtlich ihrer Konstruktionsprozesse in ihren situativen Hervorbringungslogiken analysiert werden. Das Potential dieser Perspektive wird z. B. deutlich, wenn man die inzwischen zahlreichen Erhebungen von Interviews und Gruppendiskussionen im Hochschulkontext im Zuge der Studierendenforschung einbezieht.

⁸³ Jergus (2014) zufolge ist die Differenzierung in unterschiedliche Interviewtypen in dieser Perspektive zu vernachlässigen, weil sie auf der Annahme fußt, dass unterschiedliche Erzählstimuli die ‚Qualität‘ des Interviews bedinge. Vielmehr gehe es in der poststrukturalistischen Interviewforschung um Analysen der Sinnkonstitution und Praktiken der Diskursivierung.

Daten perspektiviert werden können. Auf mögliche Besonderheiten leitfadengestützter Interviews und von Gruppendiskussionen wird nicht näher eingegangen, allerdings werden Überlegungen einer poststrukturalistischen Auswertungsperspektive, die in Publikationen für Interviews (vgl. Jergus, 2014; Reh, 2003) und Gruppendiskussionen (vgl. Fegter, Hontschik, Kadar, et al., 2019; Fegter et al., 2020; Fegter & Sabla-Dimitrov, 2021; Fegter & Saborowski, 2021; Geipel, 2019) ausgearbeitet wurden, für methodisch erzeugte Daten insgesamt genutzt. So kann die von Geipel (2019, Abs. 40, Herv. i. O.) herausgearbeitete Perspektivierung, dass „das *Sprechen in Gruppendiskussionen* selbst als konstituierend zu verstehen ist, d.h. als *diskursive, performative Praxis*, die Bedeutungen im Vollzug produziert, strukturiert und transformiert“, ähnlich für Interviews gelten. Die Analyse methodisch erzeugter Daten zu „poststrukturalisieren“, wie es Geipel (2019) für Gruppendiskussionen vornimmt, umfasst nun folgende zentrale Überlegungen:

Entsprechend der unter 3.1 herausgearbeiteten theoretischen Annahmen einer poststrukturalistisch-praxistheoretischen, diskurstheoretisch informierten Perspektive wird sich für die Analyse von Bedeutungskonstellationen und „spezifische Wirklichkeitskonstruktionen“ (Jergus, 2014, S. 59) interessiert. Ein besonderes Interesse gilt dabei den Wissenskonstruktionen, die sowohl „immer unter den Bedingungen von Geltungskraft und Fragen der Legitimität existier[en]“ (Jergus, 2014, S. 58), als auch den damit zusammenhängenden (re-adressierenden) Anerkennungs- und Subjektbildungsprozessen (vgl. Geipel, 2019; Jergus, 2014, S. 62). Es wird also analysiert, wie „Gegenstände und Subjektivität fortwährend in situierten Vollzügen performativer Äußerungsakte hervorgebracht“ (Geipel, 2019, Abs. 35) werden: „Damit kommt die Praxis des *Sprechens über etwas* als ein Ort in den Blick, an dem zeitgleich Bedeutungen des Subjektseins produziert werden und sich praktisch Prozesse der Subjektivierung vollziehen“ (Geipel, 2019, Abs. 35, Herv. i. O.). Konkretisiert lautet die Frage daher, welches Wissen von wem wie behauptet wird und wie in diesen Konstruktionsprozessen welche Subjekte diskursiv – also konkret im Gesprächskontext – vor wem wie entstehen und ‚gebildet‘ werden können. Das Sprechen in Interviews und Gruppendiskussionen wird dabei verstanden als Re-Adressierungsgeschehen bzw. als „adressierende Anerkennungspraktiken“, „welche im Zuge ihrer Artikulation spezifische Konturierungen des Sagbaren vornehmen“ (Jergus, 2014, S. 64). Infolgedessen sollte in der Analyse von Äußerungen in Interviews und Gruppendiskussionen der „Ereignishaftigkeit“ (Jergus, 2014, S. 60) gefolgt werden: „Äußerungen (...) werden in diesem

Sinne erforschbar als sozial-diskursive Vollzugslogiken, die jeweilige Verkettungen bzw. Verknüpfungen von Elementen vornehmen“ (Jergus, 2014, S. 60). Mit ‚Vollzug‘ ist hier jedoch keine zeitliche Sukzession zu verstehen, wie es in anderen methodologischen Zugängen praktiziert wird, sondern die „Konstellation spezifischer Elemente und deren – praktisch zu leistender bzw. zu vollziehender – Verkettungen“ (Jergus, 2014, S. 60). Die Bedeutungsproduktion kann sich demnach je nach Konstellation (also auch, vor wem worüber gesprochen werden kann und wie Positionen hervorgebracht und ‚verteidigt‘ werden) und ihren Verkettungen anders vollziehen, wodurch die „Kontingenz solcher Relationen“ (Jergus, 2014, S. 61) in Analysen sichtbar gemacht werden kann. Darunter ist nicht zu verstehen, dass die diskursive Praxis – in dem Fall sprachliche Äußerungen – beliebig ist, sondern dass es in ihrer Produktion auf die jeweilige Konstellation ankommt und so in den Blick gerät, welche Positionen und Wissenskonstruktionen sich eher durchsetzen und welche nicht.

Für Gruppendiskussionen arbeiten Fegter und Saborowski (2021) ‚Bedingungen‘ für die diskursanalytische Auswertung⁸⁴ aus. Diese ‚Bedingungen‘ werden nicht als vorausgehend oder kausal verstanden, sondern als Beziehungen, „die die diskursive Praxis bewirken muss, um von diesen oder jenen Gegenständen handeln und sie besprechen zu können (vgl. Foucault 1981)“ (Fegter et al., 2020, S. 91). Gemeint ist damit die beschriebene Konstellierung, die „sich im Vollzug des In-Beziehung-Setzens von Gegenständen, Begriffen, Subjektpositionen immer wieder neu und anders aktualisiert“ (Fegter & Saborowski, 2021, S. 91). „Diskursive Praktiken gelten entsprechend als Ort der Produktion von Bedingungen, die Individuen ihre soziale Existenz als Subjekt verleihen“ (Geipel, 2019, Abs. 39). Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich diese Prozesse in Gesprächssituationen „in Relationen zum Anderen“ (Geipel, 2019, S. 40) vollziehen. So rückt auch die Konstruktion analytischer Gegenstände in den Fokus: In den Äußerungen in Gruppendiskussionen und Interviews vor anderen⁸⁵ wird sich zwar auf

⁸⁴ Fegter und Saborowski (2021, S. 91) zählen zu diesen ‚Bedingungen‘ die folgenden: „[e]rstens Mehrsprecher*innenhaftigkeit als Bedingung von Äußerungen in Gruppendiskussionen (1), zweitens Gruppenkonstruktion als Bedingung von Äußerungen in Gruppendiskussionen (2) und drittens Spezifika der methodischen Erzeugung des Sprechens in Gruppendiskussionen als Bedingung (3)“.

⁸⁵ Sowohl in Gruppendiskussionen als auch in Interviews wird sich vor anderen oder jemand anderem geäußert. Hier wird demnach ein Unterschied zwischen den beiden Erhebungsettings besonders deutlich, der in den empirischen Analysen zu berücksichtigen ist (vgl. Kap. 3.4). In den von mir analysierten Gruppendiskussionen verlief das Gespräch oftmals über einen längeren Zeitraum, in dem die interviewende Person keine neuen Impulse einbrachte. Die Sprecher*innen bezogen sich somit oft aufeinander und brachten Positionierungen hervor, nahmen diese an oder wiesen diese zu oder zurück. In den Interviews sprachen die interviewten Studierenden vor einer studentischen Hilfskraft oder einem*r wissenschaftlichen Mitarbeiter*in, sodass hier potentiell andere Räume des Sagbaren eröffnet oder auch geschlossen wurden.

Wissensordnungen bezogen, jedoch wird der Gegenstand – in Bezugnahme auf die unter 3.1 herausgearbeiteten theoretischen Prämissen – neu und anders konstituiert. Wie dieses Wissen in Äußerungen produziert, in Geltung gebracht und „zu *legitimen* Ordnungen des Denk- und Sagbaren verdicht[et]“ (Geipel, 2019, Abs. 46, Herv. i. O.) wird, ist dann Gegenstand der Analyse.

Vergegenwärtigt man sich nun noch einmal zusammenfassend die Potentiale einer poststrukturalistischen Analyseperspektive auf Interviews und Gruppendiskussionen, zeigen sich vor allem folgende zwei Aspekte: *Erstens* geht es bei der Analyse von Interviews, die vor allem in Anwesenheit von zwei oder drei Personen erhoben werden, mit einem Zugang, der von einer performativen und iterativen Qualität von Äußerungen ausgeht, darum, eine „ontologisierende Zurechnung von Aussagen auf eine soziale Wirklichkeit, die ihren >Ausdruck< in Aussagen des Interviews finde[t]“ (Jergus, 2014, S. 65), zu vermeiden. Nimmt man wie beschrieben *zweitens* an, dass in Interviews Sinn generiert wird, in dem sich Räume des Sag- und Denkbaren öffnen und schließen, kann vermieden werden, das „Subjekt als Zurechnungsadresse“ (Nassehi, 2008, S. 82 zit. nach Jergus, 2014, S. 65) zu konstruieren.

In einer poststrukturalistischen Analyse methodisch erzeugter Daten sollten daher vor allem „Gegenstandslogiken in ihren Konstitutionsprozessen“ und ihre „machtvollen Schließungsbewegungen“ (Jergus, 2014, S. 65) untersucht werden. Diese Praktiken der Diskursivierung können auch in Gruppendiskussionen analysiert werden. Unter 3.1 wurde bereits der Zusammenhang zwischen Wissenskonstruktionen und Subjektivierung näher erläutert. In Gruppendiskussionen wird dieser besonders ersichtlich, denn in diesen zeigt sich die „grundlegende Verbundenheit mit und existenzielle Angewiesenheit auf Andere/s“ (Geipel, 2019, Abs. 47). Analysiert werden kann so, wie Konstruktionen und Ordnungen Anerkennung erlangen oder nicht, wie um diese gerungen bzw. gekämpft wird und wie somit auch Subjekte hervorgebracht und entstehen können, sodass auch mit dieser Datensorten Machtfragen besonders im Analysefokus stehen. In einem sequenziellen Vorgehen können damit auch Verschiebungen und Infragestellungen machtvoller Ordnungen in den Blick kommen (vgl. Geipel, 2019, Abs. 48)⁸⁶.

⁸⁶ Die in Gruppendiskussionen vorzufindende Mehrsprecher*innenhaftigkeit „erzeugt (...) unterschiedliche Sprecher*innenpositionen und profiliert diese unterschiedlich aus; sie erzeugt Verschiebungen, Akzentuierungen oder Bestärkungen in Bezug auf sich vollziehende Gegenstandskonstruktionen, und sie ist daran beteiligt, Sprecher*innenpositionen wie auch Gegenstandskonstruktionen zu de/legitimieren (vgl. Fegter & Saborowski, 2021, S. 92).

3.3. Operationalisierung: Differenz- und normalismustheoretische Heuristik

Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zu Differenz(ierung)en und Normalität und der methodologischen Justierungen zur Analyse diskursiver Praktiken sowie einer poststrukturalistischen Perspektivierung methodisch erzeugter Daten wurde eine differenz- und normalismustheoretische Heuristik entwickelt, mit der die im Vollzug erzeugten Positionierungen zu diesen Gegenstandskonstruktionen analysiert werden können.

In dem ersten Beitrag meiner kumulativen Dissertation (Rabenstein et al., 2020) wird dargestellt, wie diese Heuristik entwickelt wurde. Anhand einer Sequenz eines Interviews mit einer Gymnasiallehrkraft, in der über Erfahrungen mit Inklusion gesprochen wird, wird die Anwendung dieser verdeutlicht.

Unter 3.4 stelle ich dar, wie die Heuristik in meinen drei Teilstudien zum Einsatz kam und welche Möglichkeiten und Begrenzungen sich in der Anwendung – unter Rückgriff auf die jeweiligen Gegenstandskonstruktionen und methodologischen Umjustierungen – ergaben.

Bibliographische Angabe des ersten Beitrags:

Rabenstein, K., Laubner, M., & Schäffer, M. (2020). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. (S. 187–208). VS Springer.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-21982-6_8

Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie.

In der schul- und unterrichtsbezogenen Forschung der Erziehungswissenschaft werden Fragen von ‚Unterschieden‘ der Adressat*innen pädagogischen Handelns länger schon in unterschiedlichen pädagogischen Semantiken diskutiert: Während Diversity-Ansätze auf der Ebene der Organisation von Schule angesiedelt sind, wird im Heterogenitätsdiskurs auf Voraussetzungen für Lernen bzw. Lernerfolg und somit auf die Interaktionsebene von Unterricht referiert. Diese Diskurse werden seit einiger Zeit selbst zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und in Bezug auf die Konstruktionen von ‚Unterschieden‘ und die damit einhergehenden Reflexionsgewinne bzw. -verluste analysiert (Emmerich und Hormel 2013; Koller et al. 2014; Idel et al. 2017; Messerschmidt 2013). Im Ergebnis wird gezeigt, wie Unterschiede von Adressat*innen pädagogischen Handelns in pädagogischen Semantiken zu ‚Vielfalt‘, ‚Heterogenität‘ bzw. ‚Diversität‘ gleichsam mithervorgebracht werden: So erzeugt die „Rede von Heterogenität“ (Rieger-Ladich 2017, S. 27) eine „Heterogenisierung“ (Rabenstein und Steinwand 2013, S. 81) der Schüler*innenschaft im Sinne ihrer Gruppierung nach solchen Merkmalen, die in Sozialstatistiken erfasst und in der empirischen Bildungsforschung als Einflussgrößen von gruppenspezifischen Unterschieden in Bezug auf Lernen und Lernerfolg eingesetzt werden. Adressat*innen pädagogischen Handelns werden tendenziell zu Trägern*innen von statistisch als relevant ausweisbaren Merkmalen. Im schulpädagogischen Diskurs zu Heterogenität werden diese Unterschiede ontologisiert, insofern die ihnen zugrunde liegenden Konstruktionen weitgehend unsichtbar gemacht werden (Rieger-Ladich 2017; Emmerich und Hormel 2013). Zugleich werden sie in pädagogischen Semantiken zu ‚Vielfalt‘, ‚Heterogenität‘ und ‚Diversität‘ im Sinne eines lernförderlichen Umgangs mit Unterschieden normativ in bestimmter Weise aufgeladen. Der Diversity-Diskurs beansprucht demgegenüber zwar nicht nur eine differenzsensible Beobachtung der Adressat*innen pädagogischen Handelns zu ermöglichen, sondern zugleich mögliche negative Effekte der Anwendung von Kategorien, mit denen Verschiedenheiten bezeichnet werden, „*normativ* kontrollieren zu können“ (Emmerich und Hormel 2013, S. 208; Hervorh. im Original). Doch findet sich auch hier das Problem, dass mit der Frage nach dem Umgang mit Unterschieden „das epistemologische Problem kategorialer Beobachtung letztlich in ein pädagogisch-praktisches Problem verwandelt“ wird (ebd., S. 200). „Praktiken der Klassifizierung“ und somit auch die „Macht der Benennung“

(Rieger-Ladich 2017, S. 33) werden hingegen bislang kaum in situ erforscht (vgl. auch Emmerich und Hormel 2013, S. 263). Somit wird auch die Frage nach den Kämpfen um Platzierungen und den Prozessen sozialer Ordnungsbildung im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses und von Diversity-Ansätzen in der Erziehungswissenschaft bislang kaum gestellt. Insgesamt fehlen gesellschaftstheoretische und sozialwissenschaftliche Bezüge, da vor allem nach pädagogischen Reaktionen auf Unterschiede gefragt wird (Emmerich und Hormel 2013). So werden auch machttheoretische Aspekte im Kontext der pädagogischen Bearbeitung von (Un-)Gleichheiten nicht thematisiert (ebd.).

Angesichts der insgesamt gesteigerten Bedeutung eines pädagogischen Umgangs mit Unterschieden hat die ethnographische Differenzforschung in den letzten Jahren Konjunktur (Tervooren und Pfaff 2018). In ethnographischer Perspektive wird sich mit dem Begriff der ‚Differenz‘ für die Prozesse der Differenzierung und somit für das Werden und Gewordensein von Ungleichheitsordnungen im schulischen Alltag interessiert. Im Folgenden schlagen wir als Weiterentwicklung ethnographischer Forschung zu Differenz eine Heuristik zur Rekonstruktion von diskursiven Praktiken des Differenzierens und Normalisierens vor. Dafür folgen wir dem Ansatz einer „diskursanalytische(n) Ethnographie“ (Langer und Richter 2015, S. 210), wie er seit etwa zehn Jahren in der Erziehungswissenschaft z. B. zu Fragen der Selbstführung (Wrana 2006), Disziplinierung (Langer und Richter 2015) bzw. Aktivierung (Ott 2011) diskutiert wird (vgl. Ott et al. 2012; Macgilchrist et al. 2014)⁸⁷. Beobachtbar werden

⁸⁷ Für den Forschungsstil, den wir hier als „diskursanalytische Ethnographie“ (Langer und Richter 2015, S. 210) bezeichnen, verstehen wir Diskurse und Praktiken – sozialtheoretisch und methodologisch – als Einheit. Das heißt, es wird gerade nicht, wie etwa Reckwitz (2008) bzw. Wrana (2012) im Hinblick auf bestimmte Varianten der Diskursanalyse bzw. Praxistheorie aufzeigen, zunächst von ganz unterschiedlichen Beobachter*innenperspektiven ausgegangen, die mit Diskurs und Praxis bezeichnet würden, um dann nach den Möglichkeiten ihrer Verbindung zu fragen. Vielmehr folgen wir hier einem bei Reckwitz (2008) angedeuteten und bei Wrana (2012) theoretisch begründeten Verständnis von Diskurs und Praxis, das ihre Gemeinsamkeiten hervortreten lässt. Dafür wird der Ansatz Foucaults (1981), Diskurse als diskursive Formation und diskursive Praxis zu verstehen, im Sinne einer „poststrukturalistisch-praxistheoretischen“ Diskurstheorie weiterverfolgt (Wrana 2012, S. 191). Diaz-Bone (2018) arbeitet die Potenziale der Foucault’schen Machtanalytik diskursiver Praktiken für die Erforschung von Ungleichheiten heraus; diskursive Praktiken formieren unterschiedliche soziale Identitäten, soziale Kategorien und Wertigkeiten. Eine solche diskursanalytische Ethnographie geht über die Grenzen eines textualistisch verengten Verständnisses von Diskurs als eine „sprachliche, zeichenförmige Realität“ (Wrana 2012, S. 187) ebenso wie über ein Verständnis von Praxis als „stumme Aktivität“ (ebd.) hinaus. Eine diskursanalytische Ethnographie folgt darüber hinaus dem ethnographischen Vorgehen, einerseits die Teilnahme im Feld und die damit einhergehende Reflexivität der Beobachtung gegenüber als zentral anzusehen und andererseits die Methodenvielfalt qualitativer Forschung gegenstandsangemessen im Laufe des Forschungsprozesses einzusetzen. Eine Ethnographie diskursiver Praktiken hat sich in empirischen Forschungsprojekten – insbesondere in Bezug auf ihr machtanalytisches Potenzial – als produktiv erwiesen (Ott et al. 2012; Langer und Richter 2015; Fegter et al. 2015). Inwieweit sie insgesamt in die Nähe einer Dispositivanalyse rückt (Bührmann und Schneider 2016; Bührmann und Rabenstein 2017) müsste weitergehend diskutiert werden (vgl. Ott et al. 2012). Ergänzt sei an dieser Stelle, dass in der qualitativen Bildungsforschung

kann mithilfe der Heuristik an verschiedenen Datensorten einer Ethnographie – an Interviews, Feldprotokollen, Dokumenten, ethnographischen Gesprächen etc. –, wie welche Differenzen in diskursiven Praktiken z. B. des Aufrufens, Zuschreibens, Kategorisierens etc.⁸⁸ hervorgebracht bzw. aktualisiert werden und wie darin welche Konstruktionen von Differenz und Normalität aufgerufen, bestätigt, vergessen oder modifiziert und in Kraft gesetzt werden. Zudem kann beobachtet werden, wie diese Konstruktionen legitimiert werden und welche Positionierungen dabei entstehen.

Die Heuristik thematisieren wir im Folgenden vor allem in methodologischer Perspektive. Einerseits fundieren wir unsere Überlegungen zunächst theoretisch (2.), andererseits veranschaulichen wir den forschungspraktischen Einsatz der Heuristik an einem Beispiel – einem kurzen Interviewausschnitt – und diskutieren ihren Ertrag (3.). Darüberhinausgehende Ergebnisse aus unserer ethnographischen Forschung werden an dieser Stelle nicht referiert. Wir beginnen mit einer Skizze zu Desideraten ethnographischer Differenzforschung im Feld von Schule und Unterricht, auf die wir mit unseren heuristischen Überlegungen zu antworten versuchen (1.)⁸⁹.

1 Herausforderungen ethnographischer Differenzforschung

Ethnographische Studien zu Differenzaktualisierungen im Unterricht – etwa solche zur Geschlechterordnung (Breidenstein und Kelle 1998; Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995; Faulstich-Wieland et al. 2004) – haben in der Erziehungswissenschaft eine längere Tradition. Im Zuge der schulpädagogischen Diskussion zu Unterrichtsentwicklung im Anspruch von Inklusion sind in den letzten Jahren vermehrt Studien zu Differenzaktualisierungen entstanden (Fritzsche und Tervooren 2012; Breidenstein et al. 2013; Budde und Reißler 2014;

insgesamt eine methodologische Diskussion im Gange ist, in der ausgehend von „einer Phase der paradigmatischen Gründung und Begründung forschungsmethodischer ‚Schulen‘ eine neue produktive Phase des ‚Work in Progress‘“ (Heinrich und Wernet 2018, S. 4) zu beobachten ist, in der auch in „Kombination unterschiedlicher, vormals konkurrierender Methodenpositionen“ (ebd., S. 5) gegenstandsspezifische Lösungen für die empirische Forschung entwickelt werden; die Effekte für die Erträge der Forschung werden durchaus auch kritisch diskutiert (vgl. Böhme 2016).

⁸⁸ Mit dieser Reihung und der Graduierung diskursiver Praktiken folgen wir einem Theoretisierungsvorschlag von Hirschauer (2017b) zu Praktiken der Humandifferenzierung, der für Praktiken der Differenzierung in der Schule weiterzudenken wäre.

⁸⁹ Der Beitrag resultiert aus Überlegungen, die im Teilprojekt Inklusion im Handlungsbereich C „Diversität gerecht werden“ im „Schlözer Programm Lehrerbildung“ an der Georg-August-Universität Göttingen entwickelt wurden. Das Schlözer Programm Lehrerbildung wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1617 gefördert. Kerstin Rabenstein leitet den Handlungsbereich C, Marian Laubner war bis 06/2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem Projekt.

Sturm und Wagner-Willi 2015; Hackbarth 2017; vgl. auch im Überblick Tervooren und Pfaff 2018, auch Rabenstein und Steinwand 2018). Für die Weiterentwicklung einer ethnographischen Differenzforschung zu Schule und Unterricht lassen sich vier neuralgische Punkte ausmachen, die in den vorliegenden Studien bei aller methodologischen Reflexivität dem Forschungsgegenstand gegenüber bislang wenig diskutiert werden:

Erstens sind in der letzten Zeit viele Studien entstanden, die die „situative Hervorbringung von Differenz“ und darin entstehende Zuschreibungen beispielsweise von Behinderung bzw. von als „different markierten Lernenden“ zeigen (Tervooren und Pfaff 2018, S. 37; vgl. auch Herzmann und Merl 2017). Der Fokus auf einzelne Situationen bringt es mit sich, dass einerseits eine sehr genaue und detaillierte Erkenntnis von Situationsverläufen hervorgebracht wird, andererseits Kontextuierungen tendenziell oft noch fehlen.

Zweitens geht mit der Fokussierung auf Prozesse der Differenzierung eine Heraushebung bzw. Selektion derjenigen (pädagogischer) Praktiken in der Beobachtung einher, in denen Differenzierungen prozessiert werden, ohne sie mit jenen des ‚undoing differences‘ zu kontextualisieren. Eine Ausnahme stellt die Studie zu Männlichkeitskonstruktionen im Kontext von Schule von Budde (2005) dar, in der ein Abnehmen der Bedeutung von Gender in die Beobachtung einbezogen wird. Insgesamt wird aber nach der Relation schulischer bzw. unterrichtlicher Prozesse der Differenzierung mit jenen der Entdifferenzierung bislang kaum gefragt. Das lässt sich u. a. damit erklären, dass in den Studien meist der Bezug auf einzelne Situationen – und kaum auf pädagogische Ordnungen – dominiert.

Drittens ist zwar ein Aufgeben der strikten Fokussierung auf nur eine Differenzkategorie zu beobachten; viele Forschungsvorhaben orientieren sich tendenziell an der Pluralität von Differenzkategorien, die u. a. durch gesellschaftliche Diversifizierungsprozesse mit Bedeutung für Lernen bzw. Schulerfolg versehen werden (Emmerich und Hormel 2013). Zudem wird Unterricht als dasjenige Feld untersucht, in dem die Differenzierung nach Leistung als „Kern“ (Rabenstein et al. 2013) gilt und das Zusammenspiel von Leistungsdifferenzierungen mit anderen Differenzlinien zu erschließen ist (Fritzsche und Tervooren 2012; Breidenstein et al. 2013; Budde und Reißler 2014; Sturm und Wagner-Willi 2015; Eckermann 2017; Hackbarth 2017; Rabenstein und Steinwand 2018). Letztlich wird dann aber häufig wiederum die Fokussierung auf eine Differenz verfolgt, nicht zuletzt um auf diese Weise der Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche Diskurse zu genügen (z. B. Artamonova 2016).

Viertens wird ‚dis/ability‘ im Kontext von Inklusion als Schul- und Unterrichtsreform als eine besondere Differenzkategorie behandelt. In historisieren der Perspektive wird somit aufgegriffen, dass dis/ability in Deutschland bis vor Kurzem als explizites Unterscheidungskriterium (Tervooren und Pfaff 2018; Tervooren 2017) genutzt wurde, um unterschiedliche Beschulungsformen für Schüler*innen mit und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu legitimieren. Die Frage nach der Hervorbringung von Normalität steht in der Unterrichtsforschung – im Unterschied zur Forschung zur frühen Kindheit (Kelle und Tervooren 2008; Kelle und Mierendorff 2013) – noch eher selten im Zentrum.

Für die derzeit zu beobachtende Schul- und Unterrichtsreform im Anspruch von Inklusion kann aufgrund der mit ihr verbundenen, wenn auch noch wenig diskutierten ungleichheits- und gerechtigkeitstheoretischen Fragen insbesondere angenommen werden, dass es nicht nur um Ressourcenfragen, sondern auch um „Machtkämpfe“ der „Benennung und Klassifikation“ geht (Rieger-Ladich 2017, S. 34). Geht man überdies davon aus, dass sich soziale Ordnungen über Differenzierungen und Grenzziehungen bilden (Hirschauer 2014), lässt sich vermuten, dass in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen im Anspruch von Inklusion derzeit auch Veränderungen und/oder Verschiebungen der Relationen von innen und außen, oben und unten bzw. der Mitte und dem Rand (Rieger-Ladich 2017, S. 34) umkämpft sind. Alles in allem spricht einiges dafür, dabei in der empirischen Forschung zu ‚*un/doing differences*‘ im Kontext von Inklusion einerseits nicht mit einer vorab gesetzten ‚Leitdifferenz‘ zu arbeiten, andererseits jedoch – bei allen Vorbehalten aufgrund des Risikos der Reifizierung – ‚Behinderung‘ (dis/ability) als ein besonderes Unterscheidungskriterium zu verstehen (Tervooren und Pfaff 2018) und somit nach Wegen zu suchen, das Zusammenspiel von diskursiven Praktiken des Differenzierens und Normalisierens zu beobachten. Der Ansatz einer diskursanalytischen Ethnographie eignet sich für eine Untersuchung der derzeitigen Reform, da er erlaubt, diskursive Praktiken der sozialen Ordnungsbildung in machtanalytischer Perspektive zu untersuchen (vgl. Fußnote 87).

2 Heuristische Annahmen einer kontingenzsensiblen Beobachtung diskursiver Praktiken

Für die Entwicklung des im Folgenden darzulegenden methodologischen Rahmens für die Erforschung von diskursiven Praktiken des Differenzierens und Normalisierens in dem derzeit umkämpften Feld der ‚Inklusionsreform‘ beziehen wir zwei Analyseperspektiven aufeinander:

Erstens sind wir von einer in der ethnographischen Forschung situierten Analyseperspektive ausgegangen, die sich für das Gewordensein und Werden von ‚Differenz‘ interessiert und dafür insbesondere von der Verschiedenheit von Differenzkategorien sowie dem Theorem der Kontingenz eines ‚un/doing differences‘ ausgeht (Hirschauer 2014; Hirschauer und Boll 2017; Hirschauer 2017a). Zweitens beziehen wir eine in der diskursanalytischen Forschung situierte Analyseperspektive ein, die an der Unterscheidung dis/ability als eine spezifische Differenz anknüpft und sich diesbezüglich für Normalität und Normalisierungsprozesse interessiert bzw. nach den (paradoxen) Grenzziehungen zwischen Normalität und Abweichungen davon und deren Flexibilisierung fragt (Waldschmidt et al. 2007; Waldschmidt 2009; Waldschmidt et al. 2009; Dederich 2009). Zunächst skizzieren wir zentrale Aspekte beider Analyseperspektiven und stellen anschließend die von uns entwickelte Heuristik dar.

Aufgrund der Befunde, dass in der Differenzforschung ‚Differenzen‘ bisher zu stark verallgemeinert und zudem die Kontingenz eingesetzter Differenzierungen zu wenig berücksichtigt wurde, schlägt Hirschauer (2014) vor, die Unterschiede von Differenzordnungen sowie die Kontingenz ihrer Aktualisierungen in die Beobachtung eines ‚un/doing differences‘ einzubeziehen. Das bedeutet auch, dass die ‚Aggregatzustände‘, in denen in Differenzierungsprozessen Subjekte in unterschiedlicher Intensität, Dauer und Fixierung zu Mitgliedern von Gruppen gemacht werden, in der Analyse von Differenzordnungen berücksichtigt werden müssten. Wie dies im Einzelnen zu verstehen ist, soll kurz veranschaulicht werden.

In dieser Perspektive ließen sich Gender-Differenzierungen z. B. als solche verstehen, die auf „essentielle[] Verschiedenartigkeit[en]“ der ‚Geschlechter‘ und damit „komplementäre Paarbeziehungen“ (ebd., S. 171) zielen, dabei am Körper ansetzen und tendenziell naturalisierend gebraucht bzw. wirken würden. Andere Differenzierungen – wie „Ethnizität, Nationalität und Religion“ (ebd.) und unter Umständen auch class – funktionieren demgegenüber im Sinne von „wir/ die-Unterscheidungen“ (ebd.) und damit von Kollektiven. Die Differenzierungskategorie ‚Leistung‘ wirke demgegenüber wiederum anders, sie ließe sich als zentraler Subjektivierungsmodus der Moderne verstehen. Sie arbeitet mit „Ordinalskalen (i. S. von besser/schlechter)“ (ebd.). Mit der Differenzierung nach Leistung verbunden ist die Entstehung von hierarchisierten Positionen und damit einhergehenden Rangordnungen (ebd.). In diesem Sinne wirken Leistungsbewertungen vor allem individualisierend. Die Differenz von ‚dis/ability‘ referiere demgegenüber auf eine Vorstellung von Normalität und

auf Behinderung als Abweichung davon; sie setzt ebenso wie ‚gender‘ (und auch ‚race‘) am Körper an und wird ähnlich wie beide als lebenslange Konstante verhandelt. Auf ‚Behinderung‘ wird (mehr noch als bspw. auf Geschlecht) im (Alltags-)Diskurs ganz selbstverständlich im Sinne eines biologisch-medizinischen Modells rekurriert und damit ‚Behinderung‘ in der Tendenz als ‚gegeben‘ und weniger als sozial-gesellschaftlich ‚hergestellt‘ hervorgebracht. Darüber hinaus lässt sich im Feld von Schule beobachten, dass und wie weitere Differenzen aufgerufen und mehr oder weniger mit den oben genannten verknüpft werden, wie z. B.: Alter/ Reife/Aussehen/körperliche Erscheinung etc. (Hirschauer 2017a).

Darüber hinaus schlägt Hirschauer (2014) eine kontingenzsensible Forschung zu Differenz vor: Auszugehen sei in der Forschung stets auch von der Nicht-Relevanz möglicher Unterscheidungen; somit sei die Relativierung und Temporalisierung von Differenzierungen in der Forschung stärker zu berücksichtigen (ebd., S. 181). Demnach lässt sich fragen: „*Welche* Differenz ist *wann* und *wo* in Kraft?“ (Hirschauer und Boll 2017, S. 13; Hervorh. im Original). Diskursive Praktiken der Herstellung von Differenz und Normalität lassen sich also daraufhin untersuchen, wie einzelne bzw. mehrere Differenzierungen aus vielen möglichen, ggf. konkurrierenden Differenzen ‚aktualisiert‘ bzw. aufgerufen werden – oder auch nicht aufgerufen werden. Zwar stellt die Nicht-Aktualisierung einer Differenz keinen empirischen Forschungsgegenstand dar – sie kann allenfalls autoethnographisch (Schulz 2014, 2018, S. 295 ff.) oder als Auslassung beobachtet werden. Aber die Annahme der Kontingenz von Differenz lässt sich mit der Vorstellung ihrer Temporalisierung fassen und somit als Bewegung zwischen Aktualisierungen und Neutralisierungen von Differenz. So kann man sich vorstellen, dass Differenzen auch nicht ‚aktualisiert‘ werden (können) oder ihre Bedeutungen im Zuge von Relativierungs- und Neutralisierungsbewegungen abgemildert werden; sie können auch zunächst ruhen, um eventuell später erneut ‚aktualisiert‘ zu werden.

Um nun dabei Behinderung nicht (wie im medizinischen Modell) als Merkmal von Personen, sondern – im Sinne eines kulturellen Verständnisses von Behinderung – Normalität in den Fokus zu nehmen, beziehen wir uns auf Arbeiten zu Normalitätsdispositiven (Waldschmidt et al. 2007; Waldschmidt 2009; Waldschmidt et al. 2009). Normalität und Normalisierungen werden in Differenzierungsprozessen dann markiert, wenn es um die Frage von Ein- und Ausschlüssen bestimmter Personengruppen und damit verbundener Grenzziehungen geht. Normalismustheoretisch wird für die Frage von Grenzziehungen und -flexibilisierungen zwischen Behinderung und Normalität unterschieden: d. h. zwischen einem Bezug auf

normalistische Normen, die etwa statistische Durchschnittswerte darstellen, und dem Bezug auf normative Normen, die Regeln z. B. als Orientierung für das Verhalten und gesetzliche Vorgaben erschließen. Zentral ist die Prämisse, dass – ausgehend von normalismustheoretischen Überlegungen – das Normale über das Nicht-Normale bestimmt wird. Die Unterscheidung in proto- und flexibel-normalistische Diskursstrategien (Link 1996) ermöglicht dabei eine Sensibilisierung für vorgenommene Grenzziehungen und -flexibilisierungen im Diskurs. Beide Diskursstrategien können – wie wir vermuten – in unserem Fall (in Bezug auf Fragen der Beschulung und Beschulbarkeit) – im Wechsel auftauchen.

Um die in diskursiven Praktiken entstehenden bzw. eingenommenen Positionierungen als Sprechende analysieren zu können, nehmen wir Bezug auf u. a. Wranas (2015) methodologische Überlegungen. Mit dem Begriff der Positionierungen wird der praktische Vollzug des Positionierens betont. Im Anschluss an Wrana (2015) werden Positionierungen relational verstanden, d. h. Subjekte positionieren sich als Sprechende und werden positioniert. Für die Frage, wie welche Positionierungen entstehen, ist die Analyse der Legitimierungen und der darin zum Tragen kommenden normativen Bezüge (Wertungen) aufschlussreich. Weiterführend ist nun insbesondere, dass Wrana (2015) Momente der ‚Un/Ordnungsbildung‘ berücksichtigt: Positionierungen sind in den von ihm untersuchten diskursiven Praktiken, in denen sich verschiedene Diskurse kreuzen, nicht stabil, sondern sie „wechseln und changieren“ (Wrana 2015, S. 139). So können in einer Diskussion, einem Gespräch, einem Interview etc. „gleichzeitig verschiedene, zumindest nicht linear ineinander überführbare normative Wissensordnungen mit teils widerstreitenden Positionen“ (ebd., S. 127) gelten.

Um diese Überlegungen im Sinne einer Sensibilisierung für eine kontingenzgegenwärtige Perspektive in der Differenzforschung heuristisch zu nutzen, schlagen wir im Folgenden fünf Analysedimensionen vor. Diese heuristischen Überlegungen sollen die Rekonstruktion von diskursiven Praktiken des Bezeichnens, Differenzierens, Kategorisierens etc. und des Unterscheidens von Normalität und Abweichungen von ihr erlauben. Die *fünf Analysedimensionen* werden in der Rekonstruktion nicht schematisch nacheinander, sondern je nach Erfordernis, die sich durch das empirische Material ergibt, einbezogen:

1. Im Anschluss an Hirschauer (2014) gehen wir davon aus, dass unterschiedliche Differenzen im Sinne eines ‚(un)doing differences‘ hervorgebracht bzw. aktualisiert werden können. Um sich den unterschiedlichen Differenzierungen bzw. den Praktiken ihrer Hervorbringung und

Relativierung zu nähern, schlagen wir vor, zunächst zu beobachten, wie welche Differenzierungen nacheinander aufgerufen und bezeichnet und in welchen Zusammenhang miteinander gesetzt werden.

2. Um das ‚(un)doing differences‘ empirisch zu erkunden, ist es hilfreich, nach der Temporalisierung von Differenz zu fragen; d. h. es wird danach gefragt, wie im Verlauf eines Tuns und Sprechens bzw. einer Reaktion darauf an ausgewählte Differenzierungen angeschlossen wird oder nicht und wie eine Differenz weiter prozessiert (Aktualisierung) oder relativiert bzw. zum Verschwinden gebracht wird (Neutralisierung). Dafür schlagen wir vor, ein ‚(un) doing differences‘ als ein sich zeitlich vollziehendes Zusammenspiel von Aktualisierung und einer möglicherweise zu beobachtenden Neutralisierung von Differenzierungen zu analysieren. Das Zusammenspiel der Differenzierungen ist also daraufhin zu untersuchen, wie die vorgenommenen Zuschreibungen im Zusammenhang mit einer Differenz im Zusammenspiel mit anderen Differenzen modifiziert werden. Das meinen wir im Sinne von Verstärkung oder Abschwächung bzw. Aussetzung, Überlagerung und in der Form des Ersetzens durch eine andere Differenz. In diesem Analyseschritt können bereits daraus entstehende diskursive Effekte (z. B. Vorstellungen einer idealen Schülerin) erkennbar werden.

3. Differenzen können als „fluide[] oder geronnene[] Formen kultureller Sinnschichten“ produziert werden (ebd., S. 187). „Aggregatzustände[] des Kulturellen“ (ebd., S. 187; Hervorh. im Original) werden im Tun und Sprechen ‚praktiziert‘ und hervorgebracht. Es ist also danach zu fragen, in welchen *Aggregatzuständen* Differenzen aufgerufen und in wieweit ontologisiert werden: Als wie situativ/punktuell oder andauernd/natürlich, ‚fluide‘ oder ‚fixiert‘, veränder- oder unveränderbar werden Differenzen im Tun und Sprechen und den Reaktionen darauf aufgerufen? Da von der Kontingenz der vorgenommenen Differenzierungen auszugehen ist, ist dabei auch zu fragen, *welche Funktionen* ihr Aufrufen – situativ – erfüllt.

4. Das Zusammenspiel der Konstruktionen von Differenz kann z. B. im Kontext der derzeitigen Inklusionsreform hinsichtlich der Frage der (Nicht-)Beschulbarkeit von Schüler*innen mit bestimmten sonderpädagogischen Diagnosen an Regelschulen in Konstruktionen von Normalität und Behinderung als Abweichung davon münden. Hier fragen wir nach Normalitätsvorstellungen und wie – mit welchen Bezeichnungen, Zuschreibungen, Ontologisierungen, Kategorisierungen, Klassifizierungen (vgl. auch Emmerich und Hormel 2013) – differenziert wird und wie darin welche Differenzaktualisierungen legitimiert werden

(siehe Dimension 5); welche *Grenzen* werden dabei zudem zwischen Normalität und etwas als Abweichung davon konstruiert? Damit lässt sich weiter fragen, welche mit den (paradoxen) Grenzziehungen verbundenen *Ein- und Ausschlüsse* auf diese Weise fixiert, erweitert, flexibilisiert, verändert, verschoben etc. werden. Wir fragen auch danach, ob und wie diese Grenzen als z. B. fest bzw. gesetzt oder als zu verhandeln bzw. veränderbar produziert werden.

5. Weiterhin ist es im Sinne einer Analyse diskursiver Praktiken als Machtpraktiken aufschlussreich, sowohl nach den entstehenden Positionierungen zu fragen als auch nach den diskursiven Strategien (Foucault 1981), insbesondere der Legitimierung, in denen diese Positionierungen entstehen. Die Legitimierung, dass etwas als sagbar hervorgebracht wird, ist dabei immer als im Verlauf entstehend zu verstehen und nicht als ‚einfach gegeben‘. Auf diese Weise kann analysiert werden, was wie (nicht) sagbar wird und als wer dabei die Sprechenden sich als bestimmte Subjekte hervorbringen bzw. zu wem sie gemacht werden.

Im Kern zielt die Heuristik darauf, die mit diskursiven Praktiken des Differenzierens – des Aufrufens von Differenzen, Zuschreibens von Eigenschaften, Kategorisierens etc. – und Normalisierens einhergehenden Grenzziehungen und -flexibilisierungen zu rekonstruieren und dabei zu zeigen, wie welche Positionierungen und welche Legitimierungsstrategien diese mithervorbringen bzw. mit hervorgebracht werden. Im Folgenden wollen wir das Vorgehen in der Rekonstruktion und seinen Ertrag an einem Interviewausschnitt exemplarisch plausibilisieren.

3 Zur Rekonstruktion von diskursiven Praktiken. Ein Beispiel

Wir beziehen uns für die Erprobung der Heuristik auf einen Interviewausschnitt aus einer explorativen Studie zu Inklusion als Gegenstand der Schulreform an weiterführenden Schulen (Rabenstein et al. 2019), in der wir im Zuge der Erschließung des Feldzugangs Interviews mit solchen schulischen Akteur*innen geführt haben, die sich für eine Reform im Sinne des Anspruchs von Inklusion an ihrer Schule als zuständig sehen. Das Interview ist mit einer Lehrkraft einer weiterführenden Schule in einer Kleinstadt in Deutschland geführt worden.

Die Interviewfragen zielen darauf, dass die Befragten über die Möglichkeiten der Schule, angesichts des normativ gesetzten Anspruchs Inklusion umzusetzen, und die diesbezüglichen Prozesse an der eigenen Schule sprechen. So wird zunächst nach der Entwicklung der eigenen Schule im Zusammenhang mit der derzeitigen Diskussion zu Inklusion gefragt. Ohne an dieser Stelle eine umfassende Analyse des Interviewimpulses leisten zu können, möchten wir die

folgende Rekonstruktion einer Sequenz, die Teil der längeren, sich über mehr als 20 Minuten erstreckenden ‚Eingangserzählung‘ der/des Interviewten ist, mit einer Kommentierung der normativen Setzungen rahmen, die durch den Eingangsimpuls vorgenommen werden. In dem Eingangsimpuls⁹⁰ der Interviewer*innen scheint eine unpersönlich aufgerufene und damit objektivierte Setzung auf, dass Schulen angesichts der veränderten Gesetzeslage versuchen müssten, dem Anspruch an Inklusion nachzukommen und sich dafür zu verändern. In den Reaktionen der Interviewten ist demgegenüber im Verlauf des Interviews ein Changieren zwischen der Positionierung als ‚reformengagiert‘ und als ‚reformdistanziert‘ zu beobachten, insofern sich die Darstellung von Veränderungen mit der Betonung von Herausforderungen und Schwierigkeiten abwechseln.

Der im Folgenden rekonstruierte Ausschnitt schien in der Sichtung der Textpassagen, in denen Kinder bzw. Schüler*innen und Unterricht thematisiert werden, insofern paradigmatisch für die derzeitige Inklusionsdiskussion, als dass hier einerseits eine Zustimmung zu einem gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zum Ausdruck gebracht wird, andererseits diese Zustimmung an spezifische Voraussetzungen des berichteten besonderen Falls zurückgebunden und somit – implizit – mit der Polarität zumutbar/nicht zumutbar operiert wird. Die folgende Sequenz scheint uns zudem deswegen besonders interessant für eine Analyse diskursiver Praktiken des Differenzierens und Normalisierens, weil in ihr ein Zusammenspiel verschiedener Differenzierungen im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln im Unterricht zu beobachten ist. Insofern wir mit der Heuristik in der folgenden Rekonstruktion auf die Konstruktionen von Differenz und Normalität zielen, sei zudem vorab bemerkt, dass seitens der Interviewer*innen weder nach einzelnen Schüler*innen gefragt wird, noch die Begriffe Behinderung und Normalität benutzt werden.

In der Sequenz wird, in aller Kürze gesagt, zuerst die Gruppe der „geistig behinderte[n] kinder“ als Gesamtheit mit als positiv geltenden ‚Merkmale[n]‘ beschrieben. Im Anschluss wird über ein Mädchen im Vergleich zu einem Jungen gesprochen, das je als Beispiel für ein Mitglied der Gruppe der „geistig behinderte[n] kinder“ sowie als Positivbeispiel für Inklusion herangezogen

⁹⁰ Das Interview begann – etwa 15 Minuten bevor sich die hier ausgesuchte Sequenz ereignete und in denen die/der Interviewende ab und zu mit ‚mh‘ und ‚aha‘ auf das Gesagte der/des Interviewten/n reagiert – mit: „okay also zurzeit ist inklusion ja ein großes thema in der lehrerbildung und auch in der schulentwicklung da äh in Bundesland A inklusion verbindlich eingeführt wurde in Jahr eins/Jahr zwei liegt es nun an ihnen den lehrerinnen und lehrern inklusion umzusetzen oder umsetzen zu lernen was sagen sie dazu.“

wird. Während für die Schülerin Leistungsanforderungen außer Kraft gesetzt werden, muss der Schüler hingegen um seine Versetzung kämpfen:

„also ähm es ist häufig so also geistig behinderte kinder sind unheimlich nett sie sind nicht böse und sind interessiert und geben sich mühe sind fleißig und dieses mädchen ist unheimlich fleißig also hat ganz klar kognitive probleme mitzukommen aber sie macht alle aufgaben die man ihr gibt und äh wenn sie was nicht versteht dann erklärt man es und wenn sie es immer noch nicht versteht dann sagt man okay aufgabe war zu schwer aber das ist ein wunderbares arbeiten mit der und in dieser klasse ist ein regelschüler der kämpft also der steht so auf ner vier minus fünf.“

Rekonstruieren wir zunächst bezugnehmend auf die ersten beiden Dimensionen der Heuristik, wie welche Differenzierungen vollzogen werden und wie sie zusammenspielen, kommen wir zu folgenden Beobachtungen: Zentral erscheint in dieser Sequenz vor dem Hintergrund einer zunächst aufgerufenen ‚Generationendifferenz‘ (Kind/Erwachsene) das Zusammenspiel eines Aufrufens einer Differenz ‚Behinderung‘ (geistig behindert/nicht körperlich und/oder nicht geistig behindert) mit dem Aufrufen einer ‚Geschlechterdifferenz‘ (Mädchen/ Schüler). Im Rahmen der Differenz Mädchen/Regelschüler wird die Differenz geistig behindert/nicht behindert mit der Differenz Kind/Schüler und der Differenz der Beschulungsform verknüpft: In Bezug auf die Schülerin mit geistiger Behinderung wird über die Verwendung der Bezeichnung ‚Mädchen‘ ein informalisierter bzw. familiarisierter Zusammenhang hergestellt, von dem Jungen wird als ‚Regelschüler‘ und damit über ihn in der Subjektposition des Schülers gesprochen.

Im Zusammenhang mit dem hiermit beschriebenen *Zusammenspiel* der Differenzierung nach Geschlecht, dis/ability, Subjektposition als Kind bzw. Schüler*in und Beschulungsform werden zudem in Bezug auf die Gruppe geistig behinderter Kinder bestimmte Attribuierungen vorgenommen – die Schülerin sei „nett“, dann wird sie ex negativo als lieb bestimmt (sie sei „nicht böse“, zudem „interessiert“ und „fleißig“); sie erscheint somit als brav, gerade nicht böse, aber auch passiver als der Schüler, damit abhängiger von dem bzw. angewiesener auf das Wohlwollen anderer. Durch das Aufrufen der Differenz geistig-behindert/nicht-geistig behindert wird die Schülerin zudem unweigerlich als ‚nicht gleichwertig‘ hervorgebracht (Feuser 1996).

Wenn wir sodann nach den Aggregatzuständen fragen (Dimension 3), in denen hier im Sprechen über die Schülerin Differenzen aktualisiert werden, beobachten wir eine tendenzielle Fixierung der Schülerin auf ein ‚so sein‘. Sie kommt hier dadurch zustande, dass die Gruppe der geistig behinderten Kinder in der Tendenz über Wesensbeschreibungen als Gruppe mit starren, unveränderlichen Eigenschaften charakterisiert wird. Die Konstruktion der Beschreibungen als Wesensmerkmale wird u. a. durch das Verb sein, deutlich; die damit verbundene Fixierung entsteht durch die im Text zu beobachtende Frequenz der Beobachtungen (temporal: „häufig“), durch die Herstellung von Eindeutigkeit („ganz klar“) und der Beanspruchung allgemeiner Gültigkeit („man“). Auf diese Weise werden die Bezeichnungen der Mitglieder dieser Gruppe und die Beziehungen der Bezeichnungen zueinander so konstruiert, dass sie einerseits selbstverständlich erscheinen, andererseits fällt zusammen mit dem Aufrufen, wie sie nicht seien („nicht böse“), die Steigerung der Attribuierungen auf („unheimlich nett“, „unheimlich fleißig“). Diese zeigt an, dass eine alternative Positionierung denkbar wäre, nämlich Menschen mit geistiger Behinderung ablehnend gegenüber zu stehen, in dem sie etwa als böse bezeichnet werden würden. Auffällig ist, dass im Gegensatz dazu im Sprechen von einem ‚Regelschüler‘ eine Veränderung vorstellbar gemacht wird, da er zwar aufgrund seines Notenstands als möglicherweise versetzungsgefährdet dargestellt wird, zugleich wird aber auch für möglich gehalten, dass er dies durch Anstrengungen („der kämpft“) verändern kann.

Für die Dimensionen 1 bis 3 lässt sich insgesamt konstatieren, dass sich die Hervorbringung von Normalitätskonstruktionen im Sprechen über Inklusion im Zusammenspiel mit verschiedenen Differenzierungen – Gender, Status und Leistung – vollzieht. Im Folgenden wollen wir die Dimensionen 4 und 5 fokussieren.

In Bezug auf die Frage nach Normalitätskonstruktionen erscheint zunächst das Aufrufen von Normen schulischer Leistung und eines (Arbeits-)Verhaltens im Sinne normativer Normen auffällig: In der Textstelle lassen sich schulische Arbeitsmodi rekonstruieren, wie z. B. sich zu interessieren, sich anzustrengen, arbeitsam zu sein („sind interessiert und geben sich mühe sind fleißig“). Die Normalisierung ‚geistig behinderter Kinder‘ zeigt sich hier durch den Bezug auf das Arbeiten mit dem Mädchen als ‚angenehmes Arbeiten‘. In der kurzen Erzählung über die Schülerin erfährt diese Konstruktion des normalisierten (Arbeits-) Verhaltens durch die Steigerungsform („unheimlich fleißig“) allerdings eine Überhöhung. Für die rekonstruierte Differenz in der Zugehörigkeit zu Familie und Schule ist zudem auffällig, dass der Schülerin

zwar Eigenschaften und Verhaltensweisen zugewiesen werden, die sich mit schulischen Normen und Erwartungen decken, über sie aber trotzdem (im Gegensatz zum ‚Regelschüler‘) gerade nicht als Schülerin, sondern als Mädchen gesprochen wird.

Im Zusammenhang mit den im Text aufgerufenen Wertungen entsteht eine innere Differenzialität im Text: Das Sprechen über die Schülerin („mädchen“) ist unterlegt mit geringeren Erwartungen an ihre Lernfähigkeit. Somit erscheint das Arbeiten der Schülerin – wenngleich sie als fleißig beschrieben wird – als ein eher spielerischer Modus, da es in ihrem Fall nicht um die Frage der Versetzung geht und auch nicht um das Erreichen von Lernzielen; ihre Lernfähigkeit erscheint somit als nicht zentral. Bei Schüler*innensubjekten erscheint demgegenüber Lernfähigkeit als zentrales Merkmal: Der Schüler wird als jemand hervorgebracht, der fähig ist, die Leistungsnormen zu erfüllen. Während der Schüler der Norm unterliegt, für eine Versetzung die Note Vier zu erreichen, ist für die Schülerin ein Dabeisein gesichert. Somit wird für ihn eine stabile Grenze prozessiert: Er steht in einer Bringschuld, sie jedoch nicht. Ihr spielerisches, nicht störendes Arbeiten und das Nicht-Erfüllen von Leistungsnormen wird normalisiert, während sein (noch) Nicht-Erfüllen von Leistungsnormen problematisiert wird. Hier zeigt sich ein Paradox von Ungleichbehandlung.

Welche Positionierungen entstehen im Sprechen und wie werden diese legitimiert? Das Paradox der Ungleichbehandlung entsteht im Zusammenhang mit der Positionierung, in der die ausgesetzte Erwartung an die Lernfähigkeit der Schülerin im Zusammenhang mit ihrem Arbeitsverhalten als unproblematisch entworfen wird („wunderbares arbeiten“), während das Arbeitsverhalten des Schülers bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Erwartung an seine Lernfähigkeit als Problem hervorgebracht wird, das der Schüler eigenverantwortlich lösen muss („der kämpft“).

Diese Positionierung geht einher mit Legitimierungen, die durch das Aufrufen bestimmter Wissensordnungen entstehen. Im vorliegenden Beispiel machen wir zwei Wissensordnungen aus: Durch den Gebrauch psychologischer Begriffe („kognitive Probleme“) wird eine medizinisch-psychologische Wissensordnung aufgerufen, während die pädagogische Wissensordnung in den Hintergrund tritt. Die Schülerin wird somit tendenziell besonders bzw. pathologisiert: Die Besonderung macht den Unterschied bzw. schafft die Ausnahme, sodass – paradoxerweise – eine Grenzflexibilisierung möglich wird, auch wenn keine Lernfähigkeit in Aussicht scheint. Die Situation im Unterricht, dass kein Lernen von ihr erwartet wird, erscheint unproblematisch, zugleich aussichtslos, da unveränderbar. Im Sprechen über den Schüler wird

demgegenüber die Relevanz der schulischen Wissensordnung betont: schulisch leistungsfähig zu sein, wird durch die Bezeichnung ‚Regelschüler‘ hervorgebracht. Zugleich werden schulisch-pädagogische Anforderungen (Versetzung) aufgerufen, die Normalitätserwartung, etwas leisten zu müssen, wird bekräftigt und damit die Grenzziehung stabilisiert. In diesem Fall gibt es also eine Legitimation für die stabil gehaltene Grenzziehung. In diesem „Verhältnis von Kräften“ (Wrana 2015, S. 125) werden zugleich beide Schüler*innen als Nichtfähige hervorgebracht. Wichtig ist zu betonen, dass die Situation für den Schüler allerdings offengehalten wird: Es erscheint möglich, dass er die Versetzung durch eigene Anstrengungen schaffen kann, womit hier die Selbstverantwortung des Schülers für seinen schulischen Erfolg aufgerufen wird. Paradoxerweise erscheinen Flexibilisierungen der Grenzziehung in Bezug auf die Mitgliedschaft in einer Regelschule somit möglich für „kinder“, für die die Erwartung, lernen zu können, tendenziell außer Kraft gesetzt wird.

In Bezug auf die in der Äußerung hervorgebrachte Subjektivierung des*der Sprechenden rückt die Frage nach der Zuständigkeit von Lehrkräften für das Lernen anderer und der Zumutbarkeit von Schüler*innen für Lehrkräfte in den Fokus. Indem die Erzählung als Erzählung eines besonderen und positiv konnotierten Falls von Inklusion („wunderbares arbeiten“) hervorgebracht wird, ist es nicht nur möglich, an Inklusion als emanzipatorische Programmatik zustimmend anzuschließen, sondern auch die Zustimmung zu einer inklusiven Beschulung potenziell – ohne es sagen zu müssen – entlang der Frage der Zumutbarkeit bestimmter Schüler*innen für Lehrkräfte zu koppeln und somit für manche Schüler*innen auszuschließen. Auf diese Weise wird also als legitime Positionierung eine Befürwortung von inklusiver Beschulung von Schüler*innen – z. B. mit der Diagnose Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – in der Sekundarstufe I einer Regelschule als Einzelfall hervorgebracht, ohne dies explizit so zu sagen. In der Rekonstruktion der Beispielsequenz wird zudem deutlich, wie Differenzkonstruktionen diskursiv mit Wertungen und im vorliegenden Fall mit pädagogischen Fragen von Arbeitsverhalten und Lernen/Lernfähigkeit verknüpft und auf diese Weise pädagogisch relevant gemacht werden. So ermöglicht die Ontologisierung der Differenz lernfähig/nicht-lernfähig, sich als Sprechende*r als pädagogisch nur bedingt zuständig zu entwerfen.

4 Fazit zum Ertrag der Heuristik

Das Potenzial der Heuristik zeigt sich in mehreren Hinsichten. In der Rekonstruktion des Interviewausschnitts den fünf heuristischen Dimensionen zu folgen, hat erstens eine sehr

genaue Betrachtung der verwendeten Bezeichnungen, ihrer Bezüge zueinander und der Verhältnissetzungen ermöglicht, die durch sie in Bezug auf jene, über die gesprochen wird, eröffnet werden. Auf diese Weise ist es möglich, die eingesetzten Bezeichnungen und ihre Relevanzen für Differenzierungen genauer zu analysieren. Deutlich hervortreten lässt dieser Analysefokus auf den vorliegenden Interviewausschnitt beispielsweise die Kategorien, die eingesetzt werden, um über Schüler*innen zu sprechen. Mit dem Einsatz der Kategorien in der Erzählung werden die Schüler*innen, über die gesprochen wird, zu Mitgliedern von ‚Gruppen‘ – (geistig Behinderte, Kinder, Regelschüler, Jungen, Mädchen usw.) gemacht und Vorstellungen über die Merkmale dieser Gruppen reproduziert (vgl. Feuser 1996 zu ‚Geistige Behinderung‘). So wird auch hier – wie in dem, wie in der Einleitung zu diesem Beitrag dargestellt, an Gruppenmerkmalen ausgerichteten Heterogenitätsdiskurs – „der entscheidende Punkt der Verschiedenheit von Individuen verfehlt, nämlich ihre Unbestimmbarkeit und Unstimmigkeit“ (Rendtorff 2014, S. 125; mit Bezug auf Casale 2001, S. 41). Die eingesetzten Bezeichnungen haben also auch die Funktion, Individuen zu Träger*innen von Gruppenmerkmalen zu machen und so eindeutig abgrenzbare Gruppen zu konstruieren. Weitergehend könnte erforscht werden, wie diese diskursiven Praktiken der Zuschreibung und Subsumtion variieren, wie Verschiebungen von Bedeutungen durch eigenwillige Verwendung von Kategorien bzw. Bezeichnungen entstehen können.

Die Heuristik ermöglicht zweitens, nach den jeweils die mit den Bezeichnungen bzw. Kategorisierungen verbundenen und mit ihnen in Kraft gesetzten Wissensordnungen zu fragen. Geht man mit Maskos (2015) davon aus, dass mit einer „Einteilung auch immer eine Form von Zugriffsmacht verbunden ist“, eröffnen sich mit bestimmten Benennungen Spielräume für das, was im Fortlauf (nicht) gesagt wird oder werden kann. Durch Bezüge auf schulisch-pädagogische Leistungsanforderungen (für die Versetzung) oder psychologisch-medizinische Wissensordnungen („kognitive probleme“) gehen im vorliegenden Fall Legitimierungen von mit der Benennungspraxis zusammenhängenden ‚legitimen‘ Begrenzungen und/oder Erweiterungen von Spielräumen für das einher, was pädagogisch für (un-)möglich gehalten wird. Durch das produzierte medizinisch-psychologische Verständnis von Behinderung wird auf einen Raum außerhalb des Schulischen/Pädagogischen verwiesen, sodass es legitim erscheint, dass auf ein Verhalten nur medizinisch, nicht pädagogisch reagiert werden kann. Produktiv ist dabei der Hinweis von Wrana (2015, S. 127), dass es „unmöglich“ erscheint, „eine bestimmte Aussage auf eine einzelne diskursive Ordnung oder auf ein

bestimmtes diskursives Element zurückzuführen“. Es können also verschiedene Wissensordnungen im Spiel sein, mit denen bestimmte Konnotationen und Wertungen des Gesagten einhergehen (ebd.).

Die mit der Heuristik hervorgebrachten Befunde zu Differenzaktualisierungen könnten drittens in einer diskursethnographischen Forschung mit weiteren Daten – je nach Studie etwa Interviews, Zeitungsartikeln, Beiträgen aus pädagogischen Zeitschriften u. v. m. – kontextuiert werden. In diesem Sinne kann an eine diskursethnographische Perspektive, wie sie etwa für die Gegenstände Disziplin und Disziplinierung (Langer und Richter 2015) entwickelt wurde, in der Forschung zu Differenz im Kontext von Inklusion zeigen, wie über einzelne Situationen hinaus welche diskursiven Praktiken der Differenzierung wirksam werden und sich wechselseitig (de-)stabilisieren. Weitergehend könnten Positionierungen und Legitimierungen in diskursiven Praktiken auf unterschiedlichen Ebenen bzw. unterschiedlicher Akteur*innen in einem Feld untersucht und verglichen werden, um Varianten von Positionierungen beschreiben zu können (Fegter et al. 2015, S. 35 f.).

So wäre es möglich, nach Konjunkturen der Legitimierungen von Differenzmarkierungen ebenso wie ihren Relativierungen und Neutralisierungen zu fragen. Ziel wäre nicht die De-Thematisierung von Differenz und der mit ihr verbundenen Ungleichheiten. Vielmehr wäre ein besseres Verständnis der Konjunkturen ihrer De- und Thematisierung sowie der damit einhergehenden Legitimierungsstrategien und Stabilisierungen von mit Ungleichheit verbundener Differenz zu erreichen. Damit würden die diskursiven Praktiken in den Analysefokus geraten, „über die Ordnungen gestiftet, Zugehörigkeiten generiert, Differenzen markiert und Grenzen durchgesetzt werden“ (Rieger-Ladich 2017, S. 33).

Auf diese Weise würden machtkritische Erkenntnisse über hegemoniale Kämpfe möglich (ebd., S. 33 f.).

Kritisch – im Sinne einer Kritik an dominanten Positionierungen – in die Diskussion zu Reformen im Schulsystem im Anspruch von Inklusion wäre dann die Frage einzubringen, wie im Zusammenhang mit welchen Wissensordnungen wessen und welche (Nicht-)Fähigkeit und (Nicht-)Verantwortung für den (eigenen) Lernprozess für welche (nicht) möglichen Schritte der Veränderung von Schule und Unterricht als Legitimation von (Nicht-)Handeln herangezogen wird. In diesem Sinne könnte darauf hingewirkt werden, dass individualisierte Fähigkeitsvorstellungen, die auch als „Ableism“ bezeichnet werden, reflektiert werden

(Buchner et al. 2015). Die hier von uns vorgeschlagene Analyseperspektive ermöglicht dabei grundsätzlich, die Urheberschaft eigener und anderer Positionierungen als vom einzelnen Subjekt hervorgebracht infrage zu stellen und stattdessen die diskursiven Praktiken der (permanenten) Arbeit an der Stabilisierung einer schulischen Ordnung zu beobachten.

Literatur

- Artamonova, Olga V. 2016. „Ausländersein“ an der Hauptschule. *Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht*. Bielefeld: transcript.
- Böhme, Jeannette. 2016. Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung – Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, Hrsg. Robert Kreitz, Ingrid Miethe, und Anja Tervooren, 123–136. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, Georg, und Helga Kelle. 1998. *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, Georg, Christin Menzel, und Sandra Rademacher. 2013. Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. In *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Hrsg. Jürgen Budde, 153–168. Wiesbaden: Springer.
- Buchner, Tobias, Lisa Pfahl, und Boris Traue. 2015. Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion* 9 (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>. Zugegriffen: 31. Jan. 2019.
- Budde, Jürgen. 2005. *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender in heutigen Bildungsinstitutionen*. Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen, und Georg Reißler. 2014. Topographie unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen. *Erziehung und Unterricht* 164 (3/4): 333–341.
- Bührmann, Andrea D., und Werner Schneider. 2016. Das Dispositiv als analytisches Konzept: Mehr als Praxis – Überlegungen zum Verhältnis zwischen Praxis- und Dispositivforschung. *Zeitschrift für Diskursforschung* 4 (1): 5–23.
- Bührmann, Andrea D., und Kerstin Rabenstein. 2017. Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven – das Beispiel ‚Individuelle Förderung‘. *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* LXXXI, 120 (2(1 + 2)): 33–56.
- Casale, Rita. 2001. Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Helma Lutz und Norbert Wenning, 25–46. Wiesbaden: Springer.
- Dederich, Markus. 2009. Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In *Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation*, Bd. 2, Hrsg. Markus Dederich, Wolfgang Jantzen, und Iris Beck, 15–40. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diaz-Bone, Rainer. 2018. Foucaultsche Diskursanalyse und Ungleichheitsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 2018 (1 + 2): 47–61 (Themenschwerpunkt: Rekonstruktive Ungleichheitsforschung).
- Eckermann, Thorsten. 2017. *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen*. Wiesbaden: Springer.
- Emmerich, Marcus, und Ulrike Hormel. 2013. *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer.

- Faulstich-Wieland, Hannelore, und Marianne Horstkemper. 1995. *Trennt uns bitte, bitte nicht! Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, Martina Weber, und Katharina Willems. 2004. *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa.
- Fegter, Susann, Fabian Kessl, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe, und Daniel Wrana, Hrsg. 2015. *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer.
- Feuser, Georg. 1996. „Geistigbehinderte gibt es nicht!“. Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>. Zugegriffen: 2. Nov. 2018.
- Foucault, Michel. 1981. *Archäologie des Wissens*. Unter Mitarbeit von Ulrich Köppen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, Bettina, und Anja Tervooren. 2012. Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*, Hrsg. Barbara Friebertshäuser et al., 25–39. Opladen: Budrich.
- Hackbarth, Anja. 2017. *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, Martin, und Andreas Wernet. 2018. Rekonstruktive Bildungsforschung nach der Konsolidierung. In *Rekonstruktive Bildungsforschung*, Hrsg. Martin Heinrich und Andreas Wernet, 1–7. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzmann, Petra, und Thorsten Merl. 2017. Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6:97–110.
- Hirschauer, Stefan. 2014. Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3): 170–191.
- Hirschauer, Stefan, Hrsg. 2017a. *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hirschauer, Stefan. 2017b. Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, Hrsg. Stefan Hirschauer, 29–54. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hirschauer, Stefan, und Tobias Boll. 2017. Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, Hrsg. Stefan Hirschauer, 7–26. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Idel, Till-Sebastian, Kerstin Rabenstein, und Norbert Ricken. 2017. Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*, Hrsg. Isabell Diehm, Melanie Kuhn, und Claudia Machold, 139–156. Wiesbaden: Springer.
- Kelle, Helga, und Anja Tervooren, Hrsg. 2008. *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Kelle, Helga, und Johanna Mierendorff, Hrsg. 2013. *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Koller, Hans-Christoph, Rita Casale, und Norbert Ricken, Hrsg. 2014. *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh.

- Langer, Antje, und Sophia Richter. 2015. Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Ethnographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik. In *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, Hrsg. Susann Fegter et al., 211–229. Wiesbaden: Springer.
- Link, Jürgen. 1996. *Versuch über den Normalismus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Macgilchrist, Felicitas, Marion Ott, und Antje Langer. 2014. Der praktische Vollzug von „Bologna“: Eine ethnographische Diskursanalyse. In *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch*, Hrsg. Johannes v. Angermüller et al., 725–745. Bielefeld: transcript.
- Maskos, Rebecca. 2015. Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift Für Inklusion* 9 (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277>. Zugegriffen: 31. Jan. 2019.
- Messerschmidt, Astrid. 2013. Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*, Hrsg. Elke Kleinau und Barbara Rendtorff, 47–61. Opladen: Budrich.
- Ott, Marion, Antje Langer, und Kerstin Rabenstein. 2012. Integrative Forschungsstrategien – Ethnografie und Diskursanalyse verbinden. In *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*, Hrsg. Barbara Friebertshäuser et al., 169–184. Opladen: Budrich.
- Ott, Marion. 2011. *Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken der Profilierung – Eine machtanalytische Ethnographie*. Konstanz: UVK.
- Rabenstein, Kerstin, Sabine Reh, Norbert Ricken, und Till-Sebastian Idel. 2013. Ethnografie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnografischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5): 668–690.
- Rabenstein, Kerstin, und Julia Steinwand. 2013. Heterogenisierung. Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Hrsg. Jürgen Budde, 81–97. Wiesbaden: Springer.
- Rabenstein, Kerstin, und Julia Steinwand. 2018. „Un/doing differences“ im Unterricht – Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 2018 (1 + 2): 113–129 (Themenschwerpunkt: Rekonstruktive Ungleichheitsforschung).
- Rabenstein, Kerstin, Ina Gnauck, und Mark Schäffer. 2019. Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 8 (8): 138–150.
- Reckwitz, Andreas. 2008. Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In *Theoretische Empirie – Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Hrsg. Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 188–209. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rendtorff, Barbara. 2014. Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*, Hrsg. Hans-Christoph Koller, Rita Casale, und Norbert Ricken, 115–130. Paderborn: Schöningh.
- Rieger-Ladich, Markus. 2017. Ordnungen stiften, Differenzen markieren: machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische*

- Reflexionen*, Hrsg. Thorsten Bohl, Jürgen Budde, und Markus Rieger-Ladich, 27–42. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz, Miklas. 2014. Disability meets Diversity. Dispositivtheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Situativität, Intersektionalität, Agency und Blindheit. *Soziale Probleme: Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle* 25 (2): 286–300 (Sonderheft).
- Schulz, Miklas. 2018. *Hören als Praxis. Sinnliche Wahrnehmungsweisen technisch (re-)produzierter Sprache*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja, und Monika Wagner-Willi. 2015. Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender* 7 (1): 64–78.
- Tervooren, Anja. 2017. Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, Hrsg. Ingrid Miethe, Anja Tervooren, und Norbert Ricken, 11–27. Wiesbaden: Springer.
- Tervooren, Anja, und Nicolle Pfaff. 2018. Inklusion und Differenz. In *Handbuch schulische Inklusion*, Hrsg. Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 31–44. Opladen: Budrich.
- Waldschmidt, Anne, Anne Klein, Miguel Tamayo Korte, und Sibel Dalman-Eken. 2007. Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (2), Art. 15. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702156>. Zugegriffen: 2. Nov. 2018.
- Waldschmidt, Anne. 2009. „Normalität“ und „Behinderung“ im Alltagswissen: Diskursanalyse eines Internetforums. SWS-Rundschau. *Zeitschrift der Sozialwissenschaftlichen Studiengesellschaft* 49 (3): 314–336.
- Waldschmidt, Anne, Anne Klein, und Miguel Tamayo Korte. 2009. *Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet*. Wiesbaden: VS Verlag und GWV Fachverlage.
- Wrana, Daniel. 2006. *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – Eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, Daniel. 2012. Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*, Hrsg. Barbara Friebertshäuser et al., 185–200. Opladen: Budrich.
- Wrana, Daniel. 2015. Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, Hrsg. Susann Fegter, Fabian Kessler, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe, und Daniel Wrana, 123–142. Wiesbaden: Springer.

3.4. Methodologisch-methodische Reflexion: Zur Relationierung von Gegenstand, Theorie und Methode

Im vorherigen Kapitel wurde im Rahmen des ersten Beitrags (Rabenstein et al., 2020) meiner kumulativen Dissertation die Entwicklung einer differenz- und normalismustheoretischen Heuristik dargestellt und anhand einer exemplarischen Analyse eines Lehrkraftinterviews, in dem über Inklusion und die Beschulbarkeit von Schüler*innen gesprochen wird, plausibilisiert. Ziel des Beitrags war es, die „methodologische Strategie offen zu legen, mit der Methoden, Theorie und Gegenstand [...] relationiert worden sind, um zu einer »Analyse« zu werden“ (Wrana, 2014c, S. 623, Herv. i. O.) und zu ermöglichen auf Grundlage dieses analytischen Rahmens, „im Material zu arbeiten und Sichtbarkeiten zu produzieren“ (Wrana, 2015b, S. 125).

Als wesentlich für diskursanalytische Studien wird angenommen, dass der Gegenstand immer wieder neu ‚formiert‘ wird bzw. werden muss (vgl. Fegter et al., 2015b, S. 12–14; Wrana, 2014a), es sich also um eine „gegenstands- und fragestellungsbezogen flexible Forschung“ handelt, die „immer wieder die Revision des theoretischen und methodischen Instrumentariums [erfordert]“ (Fegter et al., 2015b, S. 12). Für die drei Teilstudien können die heuristischen Überlegungen als Grundlage verstanden werden, gerade da die theoretisch-methodologischen Überlegungen je Teilstudie gegenstandsangemessen angepasst wurden.

Diesem Anspruch folgend kommentiere ich nun drei methodologisch-methodische Herausforderungen meiner empirischen Analysen: *Erstens* gehe ich dem flexiblen und gegenstandsbezogenen Einsatz der Heuristik anhand der jeweiligen Fragestellung in den Teilstudien nach. *Zweitens* verdeutliche ich anschließend, wie in den jeweiligen Teilstudien der Gegenstand diskurstheoretisch formiert wurde. Deutlich wird die Notwendigkeit, Gegenstand und Theorie zu relationieren, also im diskurstheoretischen Sinne mit einander ins Verhältnis zu setzen (vgl. Wrana, 2014c, 2018). *Drittens* diskutiere ich, wie vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodisch erzeugter Daten die jeweiligen Kontextsituationen zu berücksichtigen sind und für die empirische Analyse wichtig werden.

(1) Reflexion der analytischen Arbeit mit der Heuristik

Mit der entwickelten Heuristik (vgl. Kap. 3.3) soll es möglich werden, diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens in Verbindung mit möglichen Grenzziehungen und Flexibilisierungen in der Vorstellbarkeit einer Nicht-/Beschulbarkeit und erzeugten Positionierungen zu analysieren. Die Heuristik wurde in der empirischen Analyse der einzelnen

Teilstudien je nach Gegenstand unterschiedlich ‚genutzt‘, da in allen Teilstudien unterschiedliche Schwerpunktsetzungen⁹¹ vorgenommen werden und z. T. unterschiedliche Datensorten (Interviews, Gruppendiskussionen; vgl. Kap. 3.2) zugrunde liegen. Gemeinsam ist den Teilstudien, dass sowohl Differenzierungen als auch Normalität sowie Positionierungen kontingenzgegenwärtig und machttheoretisch sensibilisiert verstanden werden. Zudem ist für alle drei Gegenstände die Frage zentral, wie diese situativ erzeugt werden. Gleichwohl in jeder Studie eine Schwerpunktsetzung vorgenommen wurde, hängen diese mit den in der Heuristik vorkommenden Dimensionen unmittelbar zusammen. Das Potential der Erträge zeigt sich dabei vor allem in der Zusammenschau aller Dimensionen (vgl. Kap. 5). Trotz der jeweiligen Schwerpunktsetzungen wurden in den empirischen Analysen alle Dimensionen der Heuristik berücksichtigt. Dies ermöglichte es, in den Ergebnissen auch die anderen Dimensionen einzubeziehen, auch wenn diese nicht den Schwerpunkt bildeten⁹². So lag der Schwerpunkt in der ersten Teilstudie (Laubner, 2020) zwar auf der Analyse von Normalitätskonstruktionen in studentischen Äußerungen über Inklusion und vor allem Schüler*innen, in der Analyse wurde aber auch nach Differenzierungen und erzeugten Positionierungen gefragt. Vor allem die Positionierungen spielen in der Ergebnisdarstellung ebenso eine bedeutende Rolle. So legitimiert z. B. die Positionierung als ‚erfahrene‘ Lehrkraft, über Schüler*innen zu sprechen und in diesen Äußerungen Differenzierungen zu aktualisieren und Normalitätsvorstellungen hervorzubringen. Ähnlich verhält es sich in der zweiten Teilstudie (Laubner, 2021): Standen hier Kategorisierungsprozesse in differenzierungstheoretischer Perspektive im Fokus der Analyse, wurde zudem deutlich, wie in der Auseinandersetzung mit Zuschreibungen bestimmter Schüler*innen zu Kategorien die Positionierung erzeugt wurde, sich als Studierende zu zeigen, die sich kritisch-reflektiert mit Diagnosen und der Inklusionsreform beschäftigen. In der dritten Teilstudie (Gottuck et al., 2023) wurden Positionierungen analysiert, die u.a im Sprechen über Schüler*innen – also im Vollzug von Differenzierungen – hervorgebracht wurden. Die Schwierigkeit, Inklusion (nicht) zuzustimmen, hängt dabei auch damit zusammen, wie in spezifischer Weise Schüler*innen konstruiert werden, z. B. als jene,

⁹¹ Die Notwendigkeit, Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, ergab sich auch aus der Textform einer kumulativen Dissertation mit begrenzten Zeichenzahlen in Beiträgen und dem Anspruch, empirische Ergebnisse entweder in der Breite oder auch in ihrem Nachvollzug in Form sequenzieller Analysen darzustellen.

⁹² Dies hatte auch zur Folge, dass pro Teilstudie jeweils nur ein Gegenstand ausführlicher konturiert wurde. So wurde z. B. in der zweiten Teilstudie der Gegenstand „Kategorisierungen“ theoretisiert, während ebenso nach Positionierungen gefragt wurde, diese aber in ihrem theoretisch-methodologischen Verständnis aus Platzgründen kaum dargestellt werden konnten.

die potenziell immer wieder neue Herausforderungen für Lehrkräfte und ihr professionelles Handeln mit sich bringen würden. Aufgerufen sind damit forschungspraktische Herausforderungen in der empirischen Arbeit mit der Heuristik und der Darstellung von Forschungsergebnissen in Beiträgen, da in den einzelnen Teilstudien jeweils nur ein Gegenstand unter Berücksichtigung aller heuristischen Dimensionen fokussiert werden konnte.

(2) Diskurstheoretisch-sensibilisierte Gegenstandskonstruktion

Darüber hinaus wird es mit dem Anspruch eines diskurstheoretisch sensibilisierten Vorgehens erforderlich, die jeweiligen Forschungsgegenstände (der jeweilige Schwerpunkt der Teilstudien) diskurstheoretisch zu ‚formieren‘. Wrana (2018) beschreibt für empirische Arbeiten der Diskursforschung die Anforderung, dass „durch eine Rekombination von Methoden und Theorien mit Blick auf Frage und Gegenstand“ (Wrana, 2014c, S. 622) immer erst ein passendes ‚Paket‘⁹³ hergestellt werden muss, das als Instrumentarium eine Analyse ermöglicht. Dies lässt sich wiederum an den Teilstudien konkretisieren: In der ersten Teilstudie wurde Normalität diskurstheoretisch formiert, d.h. es wird nach den Hervorbringungslogiken von Normalität gefragt und analysiert, wie sich Normalität und Abweichungen als Differenzierungen gegenseitig bedingen. Es wurde weiterhin die Frage verfolgt, wie Normalitätskonstruktionen als Fragen der Vorstellbarkeit von Nicht-/Beschulbarkeit diskursiv legitimiert werden. Im Fazit des Beitrags wird sodann eine Relationierung unterschiedlicher diskursiver Praktiken und deren Kontexte diskutiert: die studentischen Äußerungen zu Inklusion und Schüler*innen sowie deren Legitimierung und der Interdiskurs zu Gymnasium und Inklusion. Gezeigt wurden vor allem unterschiedliche Strategien diskursiver Legitimierungen für die Umsetzung von Inklusion an Gymnasien.

In der zweiten Teilstudie (Laubner, 2021) erfolgte eine diskurs- und differenzierungstheoretisch informierte Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand ‚Kategori(isierung)en‘. Ausgegangen wird davon, dass die Aktualisierung von Differenzierungen nicht zufällig, sondern von Selektionsentscheidungen abhängig ist und diese in machtheoretischer Perspektive ebenso mit Un-/Sagbarkeiten zusammenhängen

⁹³ Gemeint ist ein Paket aus Theorie und Methode in Bezug auf den Gegenstand, wie es in vielen Ansätzen qualitativer Forschung durch deren Methodologien schon mehr oder weniger „vorliegt“, in diskursanalytischen Studien allerdings erst hergestellt werden muss. Wrana nutzt diese Metapher, um das notwendige sinnvolle Zusammenspiel zu verdeutlichen (vgl. Wrana, 2014c).

bzw. diese mit hervorbringen. Weiterhin sind Kategori(sierung)en immer auch ein Medium sozialer Kämpfe um Zuschreibungen und Platzierungsfragen. In den Analysen konnte die Kontingenz von Zuschreibungen gezeigt werden, aber auch, wie mit Kategorisierungen Vorstellbarkeiten von Lernfähigkeit einhergehen. Am Beispiel der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird deutlich, dass bestimmte Einteilungen zwar wirksam sind bzw. sein können, aber nicht omnirelevant sind, sie werden aber durch politische Organisationen, z. B. die Kultusministerkonferenz „übermäßig lautverstärkt“ (Hirschauer, 2017, S. 33). In der Analyse sprachlicher Äußerungen von Lehramtsstudierenden über Schüler*innen konnte jedoch gezeigt werden, dass z. B. die Bezeichnung ‚Inklusionskind‘ die Funktion einer Unterscheidung übernimmt, diese aber in Zuordnungen zu Schüler*innen kontingent ist. Am Beispiel dieses Ergebnis wird noch deutlich, welches Potential in einer solchen diskurstheoretisch sensibilisierten Perspektive liegt.

Ähnlich verhält es sich bei dem Forschungsgegenstand der dritten Teilstudie (Gottuck et al., 2023): den Positionierungen. Neben der Frage danach, welche Positionierungen in studentischen Äußerungen über Inklusion wie erzeugt werden, wird darüber hinaus noch relevant, welche Positionierungen und damit verbunden auch welche Un-/Sagbarkeiten (un-)möglich werden. So wurde z. B. deutlich, dass Inklusion kaum nicht zugestimmt werden kann und dass eine Zustimmung gerade im Vergleich zu einer eher widersprechenden Positionierung kaum legitimiert werden muss, aber auch ein Widersprechen oder gar eine Ablehnung möglich macht. Die diskurstheoretische Perspektivierung des Gegenstandes ermöglicht es hier, nicht nur zu zeigen, wie Positionierungen hervorgebracht werden, sondern auch deren Legitimierungen in unterschiedlichen Intensitäten zu analysieren.

(3) Perspektivierung der Datensorte

Neben der Konstruktion der Forschungsgegenstände sind auch die jeweiligen Spezifika der Datensorten einzubeziehen. Es ist also die Datensorte hinsichtlich der Frage zu reflektieren, wie in methodisch⁹⁴ erzeugten Daten Bestimmtes analytisch hervorgebracht werden kann. In den Teilstudien wurden sowohl Gruppendiskussionen als auch sog. leitfadengestützte Interviews mit möglichst offenen Erzählimpuls analysiert (vgl. Kap. 3.2). Für die Analyse der

⁹⁴ Wrana weist darauf hin, dass einige Diskursforscher*innen aufgrund „erkenntnispolitische[r] Einwände gegen eine Methodisierung“ auf den Methodenbegriff verzichten (vgl. Wrana, 2014c, S. 621). Daher finden auch die Begriffe ‚Instrumentarium‘ oder ‚Werkzeug‘ Verwendung, wenn es um Fragen der Analyse von Daten geht. Mit diesen Metaphern kann der „operative[] und transformative[] Charakter“ (vgl. Wrana, 2014c, S. 621) hervorgehoben werden.

Gruppendiskussionen wurde dafür an Überlegungen angeschlossen, die u.a. im Rahmen diskurstheoretisch inspirierter Projekte der Professionalisierungsforschung entwickelt wurden (vgl. Fegter et al., 2018, 2020; Fegter & Saborowski, 2021; Geipel, 2019). Sprachliche Äußerungen in Gruppendiskussionen (vgl. Kap. 3.2) werden als diskursive Praxis gefasst, in der Subjektpositionen und Gegenstände (vor anderen) hervorgebracht werden. In Gruppendiskussionen kann an Positionierungen angeschlossen werden, sie können aber auch verworfen, verschoben oder de-/legitimiert werden. „Sprechendenwechsel [sind] somit als wichtige konstitutive Bedingungen von Äußerungen in Gruppendiskussionen zu fassen und in ihrer Bedeutung für sich vollziehende Gegenstandskonstruktionen und Subjektivierungen systematisch in die Analyse einzubeziehen“ (Fegter & Saborowski, 2021, S. 92). In einer poststrukturalistischen Interviewforschung (vgl. Kap. 3.2) wird die Interviewsituation ähnlich verstanden, nämlich als soziale Situation, in der die Gegenstände und Subjektivitäten gemeinsam – also zwischen Interviewer*in und Interviewten – geformt werden (vgl. Jergus, 2014).

Nimmt man diese Perspektivierung ernst, muss über die in den Beiträgen der Teilstudien präsentierten Ergebnisse hinaus die Erhebungssituation bzw. deren Kontext in die Analyse einbezogen werden. Den Kontext einzubeziehen, greift somit auch ein im einführenden Kapitel herausgearbeitetes Desiderat auf (vgl. Kap. 1.1.2). So wurden die Gruppendiskussionen im Jahr 2015 im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts erhoben, die von Kommiliton*innen durchgeführt wurden. Angenommen werden kann also, dass sich zwischen den Teilnehmenden vor ihnen bekannten Kommiliton*innen als Interviewer*innen eine andere Diskussion entwickelt – im Vergleich zu einer vorstellbaren Situation, in der ein*e wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in die Diskussion leitet. Ebenso strukturiert bereits die Einladung zu einer Diskussion über Inklusion den Raum des Sagbaren vor. In der zweiten Erhebung im Jahr 2018 wurden Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden geführt, die an einem inklusionsbezogenen Seminar teilnahmen. Die Situation unterschied sich insofern, als die Daten von mir als wissenschaftlichem Mitarbeiter erhoben wurden und auch nach Auseinandersetzungen mit seminarbezogenen Inhalten gefragt wurde. Studentische Antworten können hier auch gelesen werden als Anerkennungen universitärer Ordnungen im Kontext von Lehrer*innenbildung. In Gruppendiskussionen werden Positionierungen vor dem Hintergrund der Mehrsprecher*innenhaftigkeit in besonderer Weise postuliert und legitimiert. Für die im Anschluss an ein ‚inklusives‘ Praktikum erhobenen Interviews der

zweiten Teilstudie muss beachtet werden, dass das Praktikum im Rahmen eines Zusatzzertifikats zu Inklusion durchgeführt wurde. Es handelte sich also um Teilnehmende, die sich über das reguläre Curriculum hinaus mit dem Thema Inklusion auseinandersetzten. Zudem fand das Praktikum an Schulen statt, die sich als inklusiv verstehen. Für beide Erhebungssettings ist zudem relevant, dass es sich bei dem Thema ‚Inklusion‘ um ein diskursiv aufgeladenes Thema handelt, bei dem über menschenrechtliche Konventionen, politische Auseinandersetzungen, z. B. während Landtagswahlkämpfen, und unterrichtlich-schulische ‚Realitäten‘ und Ausdeutungen aufeinandertreffen. Die Interviewsituation zeichnet sich zudem dadurch aus, dass die interviewte Person Positionen, Beobachtungen, Erfahrungen usw. vor der interviewenden Person, die im Auftrag der Universität die Erhebung durchführt, äußert und als auskunftsfähige*r Student*in adressiert wird.

Deutlich wurde an dieser kontextualisierenden Einordnung, dass die Methoden und Auswertungsstrategien empirischer Daten nicht der Theorie nachgeordnet, sondern gleichgestellt sind (vgl. Wrana, 2018, S. 208), d.h. theoretische Anschlüsse einen spezifischen Blick auf die Methoden der Datenerhebung und das darin erzeugte empirische Material ermöglichen; gleichzeitig präfiguriert die Methode das, was diskursiv ‚sichtbar‘ werden kann.

Methoden gelten demzufolge vielmehr als analytisches Instrumentarium und erkenntnisproduzierende Heuristiken, die nur im Zusammenspiel mit den sensibilisierenden Konzepten der zugrunde liegenden Diskurstheorien und in der forschungspraktischen gegenstandsangemessenen Auseinandersetzung mit dem empirischen Material erkenntnisgenerierend wirken können (vgl. Wrana, 2014c, S. 621). Die Methoden bringen den Gegenstand einerseits erst hervor (vgl. Fegter et al., 2015b, S. 28). Andererseits lässt sich keine „scharfe Trennung von Theorie und Methoden vornehmen“ (Wrana, 2014c, S. 623). Vielmehr kann die Reflexion des Forschungsgegenstandes als relationale und prozesshafte Bewegung zwischen theoretisch-methodologischen Überlegungen sowie dem Gegenstand verstanden werden. Heuristische Fragen, wie sie für die Analyse diskursiver Praktiken des Differenzierens und Normalisierens entwickelt wurden, sind somit in ihrer Entwicklung immer nur als vorläufig zu verstehen und entsprechend dem Anspruch diskursanalytischer Forschung im Verhältnis zu dem interessierenden Gegenstand zu relationieren.

4. Teilstudien

Die folgenden drei Unterkapitel umfassen die im Rahmen meiner kumulativen Dissertation durchgeführten Teilstudien. Die drei Teilstudien wurden zwischen 2020 und 2023 publiziert. Die jeweiligen bibliographischen Angaben sind zu Beginn der Teilstudie angeführt. Die verwendete Literatur ist am Ende jeder Teilstudie zu finden.

4.1 Teilstudie 1

Bibliographische Angabe:

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*. (Bd. 5, S. 107–159). Universitätsverlag.
https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-472-7/ES5_inklusion.pdf?sequence=1&

Das Gymnasium in Inklusionsdiskursen. Eine diskursanalytische Skizze zu Normalitätskonstruktionen Studierender des gymnasialen Lehramts⁹⁵

In medial-öffentlichen Diskursen zu Inklusion fällt die Thematisierung des Gymnasiums auf: Berichtet wird vor allem über Konfliktfälle an Gymnasien. So versuchten beispielsweise Eltern für ihr Kind den Besuch am Gymnasium gegen den Willen der Schule durchzusetzen (Schnabel, 2014).

In einem anderen Fall hatte die Klage einer Bremer Schulleiterin gegen die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf keinen Erfolg (Anders, 2018). Ein weiteres Beispiel ist ein Bericht darüber, „[w]ie die Inklusion eines lernbehinderten Mädchens am Gymnasium scheiterte“ (Klesmann, 2019). Wenn das Gymnasium überhaupt im Zusammenhang mit Inklusion genannt wird, dann wird es medial als Problemfall thematisiert. Die schulpädagogische Thematisierung unterscheidet sich wiederum nur in Nuancen. So werden Fragen von Schul- und Unterrichtsentwicklung im Zusammenhang mit Inklusion als normative Anforderung eines gemeinsamen Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf für verschiedene Schulstufen und -formen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung seit einigen Jahren zwar intensiv diskutiert (vgl. z. B. Budde, Dlugosch & Sturm, 2017; Döbert & Weißhaupt, 2013; Moser & Egger, 2017), das Gymnasium wird bisher jedoch nur marginal in einen Zusammenhang mit Inklusion gebracht,

⁹⁵ Der Beitrag resultiert aus Überlegungen zu einer diskursanalytischen Perspektive auf selbsterhobene Gesprächsdaten, die im Teilprojekt Inklusion des Handlungsbereichs C „Diversität gerecht werden“ im Schlözer Programm Lehrerbildung an der Georg-August-Universität Göttingen entwickelt wurden. Das Schlözer Programm Lehrerbildung wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1617 gefördert. Marian Laubner war bis 06/2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem Projekt. Die Daten wurden zu Beginn des Projekts, dessen Beiträge in diesem Band veröffentlicht werden und finanziell mit Mitteln des Zentrums für empirische Unterrichts- und Schulforschung der Georg-August-Universität Göttingen unterstützt wurden, erhoben und für die Analyse freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

was sich in der Nicht-Thematisierung in einschlägigen Publikationen zeigen lässt (vgl. z. B. Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese, 2017; Moser & Lütje-Klose, 2016; Sturm & Wagner-Willi, 2018). Dabei besteht bildungs- und hochschulpolitisch ein Konsens darüber, dass auch zukünftige Gymnasiallehrkräfte auf eine inklusive Schule vorbereitet werden sollten. Es brauche „auch in den Gymnasien eine entsprechende Ausbildung, ohne dass nach Behinderungen (Lernen, Verhalten, körperlich, geistig) spezialisiert“ (Oelkers, 2014, S. 30) werde. Auch in bildungspolitischen Grundsatzpapieren der Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015) beziehungsweise der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017) ist die Erwartung formuliert, dass Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen ein verpflichtendes Studienelement sein sollte und/oder sonderpädagogische Basisqualifikationen zu vermitteln seien (Trautmann, 2017).

Angesichts der geringen und problematisierenden Thematisierung von Inklusion am Gymnasium sowie der (normativen) Ansprüche an (angehende) Gymnasiallehrkräfte ist für Fragen der Entwicklung einer (gymnasialen) Lehrkräftebildung im Kontext der Inklusionsreform danach zu fragen, wie von Studierenden des Gymnasiallehramts welche Zusammenhänge zwischen dem Gymnasium und der Inklusionsreform konstruiert werden, wie diese Konstruktionen legitimiert werden und welche Positionierungen rekonstruiert werden können. Dazu wird in diesem Beitrag untersucht, wie das Gymnasium thematisiert wird, wenn Studierende des gymnasialen Lehramts über Inklusion sprechen, und welche Konstruktionen von Unterricht sowie der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium sich dabei wie zeigen. Dafür wurde eine diskursanalytische Perspektive auf das Datenmaterial im Anschluss an Wrana (2012; 2015) ausgearbeitet⁹⁶ und im Zusammenhang mit der

⁹⁶ Es wird in diesem Beitrag von unterschiedlichen Diskursen gesprochen, zum Beispiel von Studierendendiskursen und schulpädagogisch-programmatischen Diskursen. Angesichts unterschiedlicher theoretischer Bestimmungen wird häufig nach dem Verständnis des Diskursbegriffs gefragt: Ein Diskurs wird in diesem Beitrag „nicht als eine isolierbare Einheit“ (Wrana & Langer, 2007, o. S. – im Anschluss an Foucault (1981) verstanden, sondern vielmehr als „dynamisch und instabil“ (Geipel 2019, o. S.). Daraus folgt, dass es sich zum Beispiel bei Studierendendiskursen nicht um ein von anderen Diskursen abgeschlossenes Sprechen über etwas handelt, sondern zu berücksichtigen ist, dass ein Diskurs transformierbar ist. Zudem wird, wie von Fegter et al. (2015) anhand unterschiedlicher diskursanalytischer Studien und deren „Konstellationen von Materialsorten und Bearbeitungsweisen“ (S. 31) analysiert, davon ausgegangen, dass – zum Beispiel im Sprechen über pädagogische Themen – „verschiedene Ebenen pädagogischer resp. gesellschaftlicher Praxis in Beziehung gesetzt [werden] und unterstellt, dass die untersuchten Verhältnisse durch diese Ebenen gewissermaßen ‚durchlaufen‘“ (Fegter et al., 2015, S. 35f.) (können). Knüpft man an diese Bestimmung von Diskurs an, dann wird dieser verstanden als eine Funktion, in der „Beziehungen, die die diskursive Praxis selbst charakterisiert“ (Foucault, 1981, S. 70, 126; zit. nach Wrana & Langer 2007, o. S.), hergestellt werden. Wenn von einer Ähnlichkeit einer diskursiven Formation ausgegangen wird, dann bezieht sich das auf die „Ähnlichkeit einer diskursiven Praxis der Herstellung von Wahrheit und Bedeutung“ (Wrana & Langer, 2007, o. S.). Forschungspraktisch zielt die Benennung eines Diskurses in diesem Beitrag auch auf die Analyse unter Berücksichtigung der jeweiligen Datensorte ab: So wurden

Thematisierung des Gymnasiums auf differenztheoretische (Hirschauer, 2014) und normalismustheoretische Arbeiten Bezug genommen (Waldschmidt, 2009), die es ermöglichen, auch ‚Behinderung‘ reflexiv mit einzubeziehen.

Mit einem Interesse an der Thematisierungsweise des Gymnasiums im Inklusionsdiskurs führe ich zunächst im Sinne eines explorativen Problemaufrisses näher aus, dass und inwiefern das Gymnasium in Publikationen der Bildungsstatistik, der empirisch-quantitativen Einstellungsforschung und des schulpädagogisch-programmatischen Diskurses zu Inklusion als ‚Ausnahmefall‘ konstruiert wird (1). Daraufhin stelle ich die theoretische Fundierung und das Forschungsdesign meiner Studie vor (2) und beschreibe dann im Detail die Ergebnisse der diskursanalytischen Auswertung von Diskursen Studierender des gymnasialen Lehramts zu Normalitätskonstruktionen von Unterricht, Unterrichtsfächern, Schülerinnen und Schülern sowie Gymnasialität als besondere Lernkultur sowie deren Legitimierungen und Positionierungen (3). Abschließend werden die empirischen Ergebnisse der diskursanalytischen Auswertung der Gruppendiskussionen mit Studierenden des gymnasialen Lehramts im Zusammenhang mit der Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ diskutiert. Zudem wird ein Ausblick im Sinne forschungsbezogener Überlegungen vorgenommen (4).

1. Das Gymnasium als ‚Ausnahmefall‘ in der Reform inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

In der schulpädagogischen Diskussion der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung und der Entwicklung einer inklusiven Lehrkräftebildung erfahren wir relativ wenig über die Situation des Gymnasiums und wie diese Schulform in dieser Reform verortet wird. Das Gymnasium kann in diskursanalytischer Perspektive als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs beschrieben werden. Dies wird anhand einer Analyse der Thematisierung des Gymnasiums in bildungsstatistischen, empirischen und schulpädagogisch-programmatischen Publikationen näher ausgeführt. Gezeigt wird, wie das Gymnasium in der Bildungsstatistik zu Inklusion an nur wenigen Stellen ‚auftaucht‘. Das Gymnasium wird in der empirischen Forschung zu Inklusion insgesamt ebenso kaum explizit zum Gegenstand gemacht. Im schulpädagogisch-

für die Analyse von Studierendendiskursen Gruppendiskussionen von Lehramtsstudierenden mit Kommilitoninnen und Kommilitonen geführt. In die Analyse des schulpädagogisch-programmatischen Diskurses wurden Publikationen einbezogen, in denen Vorstellungen entwickelt wurden, wie Inklusion am Gymnasium sein soll und die Leserinnen und Leser als Gestaltende dieser Praxis entworfen und adressiert werden. Der jeweilige Diskurs kann also auch verstanden werden als ‚Ort‘, an dem Diskursivität produziert wird (Geipel, 2019, o. S.).

programmatischen Diskurs werden ‚Überzeugungsstrategien‘, die für die Umsetzung von Inklusion an Gymnasien sprechen würden, hervorgebracht.

Hierfür wurden zentrale Veröffentlichungen der Bildungsstatistik zur Entwicklung der Inklusionsreform (Kultusministerkonferenz, Bertelsmann-Stiftung, Bildungsbericht) analysiert hinsichtlich der Frage, wie das Gymnasium in diesen (nicht) ‚auftaucht‘ und explizit als eigene Schulform (nicht) aufgeführt wird (1.1). Anschließend wird für die empirischen Studien zu Einstellungen und Perspektiven von (angehenden) Lehrkräften zu Inklusion gefragt, wie das Gymnasium in diesen Studien thematisiert wird (1.2). In Bezug auf den schulpädagogisch-programmatischen Diskurs zu Reformvorschlägen zu Inklusion am Gymnasium wird gefragt, wie Inklusion am Gymnasium entworfen wird und welche Legitimierungen sich zur Umsetzung von Inklusion am Gymnasium beobachten lassen (1.3). Abschließend für diesen explorativen Problemaufriss wird die Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs mit Fokus auf die unterschiedlichen einbezogenen Diskurse diskutiert (1.4).

1.1 Das Gymnasium in der Bildungsstatistik zu Inklusion

Will man sich anhand von Statistiken einen Überblick über die Situation der Inklusionsreform am Gymnasium verschaffen, ist dies nur schwer möglich, da in Verteilungsübersichten zu Inklusionsquoten⁹⁷ und der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur wenige (vgl. Klemm, 2015; Kultusministerkonferenz, 2018) oder keine näheren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 157–203; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018; Klemm, 2018) Informationen zu Gymnasien zu finden sind. Im Weiteren werden daher Publikationen der Bildungsstatistik zu

⁹⁷ Klemm (2018) kommt in dem „Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive“ zum Stand der Inklusion in Deutschland zu einer Kritik an der bisherigen Orientierung an Inklusionsquoten und spricht sich für die Exklusionsquote zur Einschätzung der Entwicklung aus. Er begründet dies anhand zweier Punkte: Zum einen werden vor allem in den ersten Schuljahren keine Anträge auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs mehr gestellt (zum Beispiel da im Primarbereich eine systemische Ressourcenzuweisung erfolgt). Der Inklusionsanteil kann damit für diese Schulstufen nur schwer eingeschätzt werden. Zum anderen wurde – so Klemms Analyse – bei „einer wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert (...), bei Schülerinnen, die auch schon früher in allgemeinen Schulen unterrichtet wurden, ohne dass bei ihnen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde“ (Klemm, 2018, S. 9). So ist demnach in der Bezugnahme auf Inklusionsquoten auch darauf hinzuweisen, dass seit 2000/2001 die Förderquote – also der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler – von 5.3 auf 6.8 Prozent gestiegen ist (vgl. Klemm, 2015, S. 57; Kultusministerkonferenz, 2016). Wenn die Inklusionsquote als Maßstab herangezogen wird, ist bei der Interpretation auch zu berücksichtigen, dass sich neben einer steigenden Inklusionsquote auch eine stagnierende Förderschulbesuchsquote beobachten lässt.

Inklusion, in denen das Gymnasium ‚auftaucht‘, hinsichtlich der Frage analysiert, wie das Gymnasium in diesen – auch im Vergleich zu anderen Schulformen – vorkommt.

Gymnasien werden insgesamt nur selten einzeln aufgeführt, sondern zumeist mit anderen Schulformen wie der Realschule zur Sekundarstufe I zusammengefasst. Differenzierungen nach Schulformen finden sich insgesamt nur an wenigen Stellen: In diesen wird deutlich, dass Inklusion vorwiegend in Gesamtschulen, Hauptschulen und neuen Sekundarschulformen umgesetzt wird. Wenn Werte für das Gymnasium ausgewiesen werden, dann zeigt sich, dass jede zehnte Schülerin beziehungsweise jeder zehnte Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einem Gymnasium oder einer Realschule unterrichtet wird (Klemm, 2015, S. 6) und es wird deutlich, dass die Inklusionsquote an Gymnasien bei 5.6 Prozent (Klemm, 2015, S. 34) liegt. Das heißt, dass 94.5 Prozent aller in der Sekundarstufe I inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an anderen Schulformen lernen⁹⁸. Diese Situation des Gymnasiums lässt sich mit der Gesetzeslage und Entwicklung in einigen Bundesländern kontextualisieren: So bewirkten schulgesetzliche Änderungen in Nordrhein-Westfalen nach der Landtagswahl 2017, dass an Gymnasien Inklusion in der Regel nur unter der Voraussetzung einer zielgleichen Beschulung stattfinden kann⁹⁹. Diese Situation trifft auch für weitere Bundesländer zu (Lange, 2017, S. 60)¹⁰⁰.

Das Gymnasium kann schließlich in doppelter Hinsicht als ‚Ausnahmefall‘ für Inklusion beschrieben werden: Zum einen ist der Zugang zu Daten über Inklusion am Gymnasium im Vergleich zu anderen Schulformen erschwert, da das Gymnasium oftmals nicht eigens erfasst oder mit anderen Schulformen zusammengefasst wird. Somit wird es als vernachlässigbar in der inklusiven Schulentwicklung hervorgebracht. Zum anderen werden kaum Schülerinnen

⁹⁸ Der ‚Ausnahmefall‘ des Gymnasiums im Inklusionsdiskurs lässt sich am Beispiel Niedersachsens anhand konkreter Zahlen verdeutlichen: In Niedersachsen werden 1.5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung – wie es in Niedersachsen heißt – an Gymnasien unterrichtet. Bei 0.5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an niedersächsischen Gymnasien wurde ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt. Im Kontrast hierzu lernen an Oberschulen 9.7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. In den Jahrgängen 5–8 wurde an Hauptschulen bei 14.6 Prozent der Schülerinnen und Schüler dieser Schulform ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf diagnostiziert (Landesrechnungshof Niedersachsen, 2018, S. 16f.).

⁹⁹ Auch diese Entwicklungen wurden medial vielfach diskutiert und in zuspitzender Form kommentiert, zum Beispiel: „Gymnasien in NRW steigen weitgehend aus Inklusion aus“ (Giaramita, 2019).

¹⁰⁰ Lange (2017) fasst dies für folgende Bundesländer zusammen: „Bayern, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sehen in einzelnen Schularten, in der Regel im Gymnasium, keinen zieldifferenten Unterricht vor. Dabei ist in Sachsen zieldifferenten Unterricht nur an den Grundschulen möglich, in Rheinland-Pfalz nur an den Schwerpunktschulen“ (Lange, 2017, S. 60).

und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien unterrichtet, sodass von einem ‚Verschwinden‘ dieser Lernengruppe gesprochen werden kann. Davon abhängig wird auch die Thematisierung des Gymnasiums im Inklusionsdiskurs deutlich. Mit der geringen Thematisierung des Gymnasiums in der inklusionsbezogenen Bildungsstatistik wird zugleich eine Bedeutungsminderung des Gymnasiums für diese Reform hervorgebracht. Damit hängt auch die Frage nach dem Interesse an dieser Schulform in inklusionsbezogener Forschung zusammen, die den ‚Ausnahmefall‘ letztlich auch stabilisieren kann. Hierauf wird im nächsten Punkt näher eingegangen.

1.2 Das Gymnasium und (angehende) Gymnasiallehrkräfte in empirischen Studien zu Inklusion

Die Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ kann in Bezug auf den Forschungsstand zu Inklusion ebenso beobachtet werden, da das Gymnasium, Gymnasiallehrkräfte und Gymnasiallehramtsstudierende im Kontext der inklusiven Schulreform in empirischen Studien bisher kaum eine Rolle spielen. Wie Lorenz, Peperkorn und Schäffer (Kapitel II in diesem Band) darstellen, „[sehen] sich die Gymnasien [...] tendenziell weniger von der Reformanforderung angesprochen“ als Grund- oder Förderschulen beziehungsweise deren Lehrkräfte. Lorenz et al. (Kapitel II in diesem Band) arbeiten in ihrer Analyse des Forschungsstandes als Desiderat heraus, dass das „Spannungsverhältnis zwischen dem normativen Anspruch an Inklusion und dem besonderen Selbstverständnis des Gymnasiums als selektiver Schulform [...] in der derzeitigen Übergangssituation gerade diese Gruppe [die Gymnasiallehrkräfte und -studierenden, Anm. M. L.] für die Forschung besonders interessant“ mache. Im Folgenden soll daher der geringe Forschungsstand vor allem hinsichtlich der Frage analysiert werden, wie das Gymnasium beziehungsweise (angehende) Lehrkräfte am oder für das Gymnasium in den Studien thematisiert und welche Vorstellungen über sie hervorgebracht werden.

In den letzten Jahren ist eine steigende Anzahl von quantitativen Studien zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Inklusion zu beobachten (vgl. Kapitel II in diesem Band; Gasterstädt & Urban, 2016; Laubner & Lindmeier, 2017; Ruberg & Porsch, 2017), die Einstellungen verschiedener Akteurinnen und Akteure zu gemeinsamem Unterricht untersuchen und dabei auf psychologische Konstrukte zurückgreifen (Einstellungen, beliefs, Selbstwirksamkeitserwartungen etc.). In den Studien wird davon ausgegangen, dass positive Einstellungen als Voraussetzung für das Gelingen inklusiven Unterrichts gelten (McElvany,

Schwabe, Hartwig & Iglar, 2018). Dabei verweisen die Befunde in der Tendenz auf positive Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Inklusion (vgl. Kapitel II in diesem Band; Ruberg & Porsch 2017, S. 410), wobei Förderschullehrkräfte und Sonderpädagogikstudierende in einigen Studien über positivere Einstellungen verfügen. Allerdings zeigen sich auch Widersprüchlichkeiten in der Befürwortung der Beschulung an einer Förderschule zwischen den Lehrkräften und Studierenden unterschiedlicher Schulformen. Über Lehrkräfte am Gymnasium und Lehramtsstudierende für das gymnasiale Lehramt wird dabei allerdings kaum etwas ausgesagt. Eine Ausnahme stellt eine Studie von McElvany et al. (2018) dar, in der Gymnasiallehrkräfte explizit thematisiert beziehungsweise separat als Gruppe in den Ergebnissen dargestellt werden. In diesen wird deutlich, dass das Studium des gymnasialen Lehramts „[...] sowohl höhere wahrgenommene Kosten und höhere negative Emotionen als auch geringeren intrinsischen Anreiz vorher[sagte]“ und zudem „[...] eher ungünstig mit Einstellungen und Motivation zu inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften zusammen[hing]“ (McElvany et al., 2018, S. 844).

In Studien zur ersten Phase der Lehrkräftebildung wird vor allem die Gruppe der Studierenden des Grund- und Förderschullehramts untersucht. Studierende des Gymnasiallehramts werden kaum oder gar nicht berücksichtigt oder zu einer Gruppe mit Studierenden eines anderen Sekundarschullehramts – aufgrund der geringen Stichprobenzahl (vgl. z. B. Kapitel II in diesem Band; Schön, 2016) – zusammengefasst. Als ein wesentlicher Einflussfaktor für eine positive Einstellung zu Inklusion wird die Erfahrung oder der Kontakt mit Menschen mit Behinderungen in professionellen oder privaten Kontexten herausgearbeitet, der sich in fast allen Studien unabhängig vom Lehramtstyp als signifikant erweist (Ruberg & Porsch, 2017, S. 403f.). Allerdings werden bei dieser Frage Schulformunterschiede, wie auch in dem Review von Ruberg und Porsch (2017), nicht thematisiert.

In den quantitativen Studien der Einstellungsforschung zu Inklusion werden Unterschiede zwischen den Schulformen – zum Teil auch zwischen dem Gymnasium und anderen Schulformen, wie zum Beispiel in der Studie von McElvany et al. (2018) – als Unterscheidungsbeziehungsweise Einflussfaktor auf Einstellungen zu Inklusion analysiert. Das Studium für eine beziehungsweise die Tätigkeit an einer Schulform wird somit als hypothetische erklärende

Variable für Einstellungen genutzt und in Fragebogenstudien erforscht (McElvany et al., 2018)¹⁰¹.

In der qualitativen Forschung wird das Gymnasium in den letzten Jahren zunehmend hinsichtlich Fragen der Elitenbildung (Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018) und der Profilbildung durch Internationalisierung (Helsper et al., 2016; Krüger, Keßler, Schippling & Otto, 2015) untersucht. Es liegen jedoch kaum Studien vor, in denen Inklusion am Gymnasium erforscht wurde¹⁰² oder in denen explizit Gymnasiallehrkräfte oder Lehramtsstudierende für das Gymnasium (und Gesamtschulen) zu Inklusion befragt wurden¹⁰³. Eine Ausnahme stellen die beiden explorativen Interviewstudien von Gehde, Köhler und Heinrich (2016) und Siedenbiedel (2016) dar (vgl. auch Kapitel II in diesem Band). In den beiden Studien lassen sich Ergebnisse identifizieren, die auch an die bisherige Professionalisierungsforschung hinsichtlich einer heterogenen Schüler*innenschaft (vgl. z. B. Wittek, 2013) anschlussfähig erscheinen beziehungsweise deren Ergebnisse bestätigen. So lassen sich in den Rekonstruktionsergebnissen Bezüge der Lehrkräfte auf gymnasiale Ansprüche, wie zum Beispiel Leistungsorientierung und die Vergleichbarkeit von Leistungen, erkennen. In ihren Argumentationen wird sich an der Selektionsfunktion von Schule orientiert und dem als Dilemma beschriebenen Handlungsproblem, Leistungen gerecht zu bewerten. Im Folgenden wird kurz auf die beiden Studien eingegangen.

In der Studie „Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck“ (Gehde, Köhler & Heinrich, 2016) wird anhand objektiv-hermeneutischer Fallrekonstruktionen zweier Interviews mit Lehrkräften herausgearbeitet, dass sich in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Inklusionsreform unterschiedliche Bearbeitungsmodi dieser zeigen. So wird Fall 1 der Studie als „Inkarnation‘ des Klischees einer ‚typischen Gymnasiallehrerin‘“ (Gehde & Köhler, 2016a, S. 186) beschrieben, die auf die Inklusionsreform abwehrend,

¹⁰¹ So stellen McElvany et al. (2018) folgende Hypothesen auf: „Hinsichtlich der Profession werden günstigere Ausprägungen für das sonderpädagogische [...] und ungünstigere für das gymnasiale Lehramt [...] im Vergleich zu den übrigen Lehrämtern erwartet“ (McElvany et al., 2018, S. 838).

¹⁰² Eine Ausnahme stellt das SNF-Projekt „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“ dar (Wagner-Willi, Sturm, Wagener & Elseberg, 2018), in dem ‚integrative‘ Sekundarschulen sowie Gymnasien, an denen keine Schülerinnen und Schüler mit einem ‚besonderen Bildungsbedarf‘ unterrichtet werden, miteinander verglichen wurden.

¹⁰³ In einigen Studien sind das Gymnasium und an dieser Schulform tätige Lehrkräfte zwar Teil des Samplings (Amrhein, 2011; Merl, 2019), das Gymnasium wird aber nicht eigens zum Gegenstand der Forschung gemacht. In einigen vorliegenden qualitativen Studien wird zudem nicht explizit ausgewiesen, inwiefern Gymnasiallehramtsstudierende (oder -lehrkräfte) Teil des Samples waren. Aus diesen Gründen wird auf diese Studien nicht näher eingegangen.

gymnasiale Ansprüche aufrechterhaltend und ihre Aufgaben als Gymnasiallehrkraft hervorhebend reagiere. Fall 2 hingegen wird ein „Expertenstatus“ (Gehde & Köhler, 2016a, S. 184) zugeschrieben und als eine „Befürworterin“ (Gehde & Köhler, 2016a, S. 170) von Inklusion bezeichnet, die zugleich mit der Inklusionsreform die Notwendigkeit einer umfassenden Schulsystemänderung verbunden sehe (Gehde & Köhler, 2016a). Die Ergebnisse der Interviewstudie von Siedenbiedel (2016) mit vier Gymnasiallehrkräften an zwei Schulen mit gymnasialer Oberstufe weisen eine ähnliche Richtung auf, weil auch hier eine Unterscheidung zwischen den Orientierungen der Lehrkräfte als Ergebnis festgehalten wird. So orientiere sich die Umsetzung von Inklusion an der einen untersuchten Schule eher an einzelnen Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf, während an der anderen Schule im Zuge der Reform Inklusion als Situation diskutiert werde, die neu und grundlegend (anders) erscheine (Siedenbiedel, 2016). Hinsichtlich des professionellen Rollenverständnisses der Lehrkräfte wird als Schwierigkeit das Spannungsfeld beschrieben, dass Lehrkräfte zum einen als Expertinnen und Experten oder Spezialistinnen und Spezialisten tätig seien, zum anderen jedoch der Anspruch vorhanden sei, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen (Siedenbiedel, 2016).

In beiden Studien zeigt sich, dass von ihren Autorinnen und Autoren (Siedenbiedel, 2016; Gehde, Köhler & Heinrich, 2016) mit der Inklusionsreform eine substantielle Veränderung, zum Beispiel des dreigliedrigen Schulsystems, als grundlegend notwendig mit hervorgebracht wird. Mit diesem weitreichenden Anspruch ist die empirische Beobachtung, es würden nicht ausreichend Veränderungen erfolgen (Gehde & Köhler, 2016b, S. 197ff. und 204ff.), für die Autorinnen und Autoren nur schwer zusammenzubringen. Durch diese Bewertung der empirischen Ergebnisse wird jedoch zugleich der Anspruch produziert, dass die Inklusionsreform umfassendere beziehungsweise weitreichendere Änderungen, zum Beispiel des Schulsystems, erforderlich mache. Damit werden sowohl die aktuelle Situation des Unterrichts als ‚nicht inklusiv genug‘ als auch die interviewten Lehrkräfte als ‚nicht veränderungsbereit genug‘ problematisiert. Produziert werden diese Problematisierungen auch durch hervorgebrachte dichotomisierende ‚Spannungsfelder‘ (Siedenbiedel, 2016), wie sie für das Verhältnis von Inklusion und Gymnasium beziehungsweise der gymnasialen Oberstufe konstruiert werden. Diese beziehen sich in den Studien von Gehde, Köhler und Heinrich (2016) und Siedenbiedel (2016) auf das berufliche Rollenverständnis der

Gymnasiallehrkräfte oder Fragen von individualisierenden Zuständigkeiten für (bestimmte) Schülerinnen und Schüler. Berufliche Anforderungen werden somit nicht als relational, situativ oder in Bewegung befindlich gedacht, sondern es wird von einem substanzialistischen Kern unterrichtlicher Anforderungen an Lehrkräfte ausgegangen.

Für den Stand der quantitativen und qualitativen Forschung zum Gymnasium beziehungsweise Gymnasiallehrkräften und -lehramtsstudierenden im Kontext der inklusiven Schulreform kann konstatiert werden, dass das Gymnasium ebenso als ‚Ausnahmefall‘ konstruiert wird. Dies kann auch damit begründet werden, dass in beiden Forschungsrichtungen nur wenige Studien vorliegen, in denen das Gymnasium explizit berücksichtigt wird. Der ‚Ausnahmefall‘ des Gymnasiums zeigt sich in den qualitativen Studien vor allem dadurch, dass in den (normativen) Annahmen – zum Beispiel in Bezug auf Entwicklungen des Schulsystems – und der Interpretation der Ergebnisse, das Gymnasium als besondere Schulform hervorgebracht wird. Neben der Hervorbringung als ‚Ausnahmefall‘ wird das Gymnasium beziehungsweise dessen Logik zudem mit den normativen Ansprüchen von Inklusion in Beziehung gesetzt (z. B. zu Schulsystemfragen) und dabei als in einem ‚Spannungsfeld‘ zu Inklusion stehend konstruiert.

Ausgehend von der nur geringen Anzahl vorliegender Studien zu Inklusion am Gymnasium beziehungsweise den Perspektiven von (angehenden) Lehrkräften zur Umsetzung von Inklusion in dieser Schulform soll im Folgenden ein Überblick darüber gegeben werden, wie im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs die Realisierung von Inklusion entworfen und wie die Umsetzung von Inklusion an Gymnasium legitimiert wird.

1.3 Das Gymnasium im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs zu Inklusion

Die Konstruktion als ‚Ausnahmefall‘ lässt sich auch in schulpädagogisch-programmatischen Publikationen zunächst in der Weise beobachten, als dass auch hier insgesamt nur eine geringe Publikationszahl zum Gymnasium im Kontext der Inklusionsreform vorliegt (vgl. z. B. Schöler, 2009), was in Kontrast zu der steigenden Anzahl schulpädagogisch-programmatischer Publikationen zu Inklusion im Allgemeinen steht. Auch in der pädagogischen Ratgeberliteratur liegen insbesondere Publikationen zu Inklusion in der Grundschule oder mit dem Schwerpunkt auf unterschiedliche Unterrichtsfächer beziehungsweise Fachdidaktiken vor. Dem Thema Inklusion in der Sekundarstufe widmen sich durchaus auch Ratgeber. Mit Bezug auf das Gymnasium lässt sich hingegen nur eine Veröffentlichung dieser Publikationsform finden

(Bock & Prietzel, 2017). Mit der Thematisierung anderer Schulformen in der Diskussion zur Inklusionsreform und der geringen Thematisierung des Gymnasiums wird auch hier die Konstruktion als ‚Ausnahmefall‘ restabilisiert. Ausgehend hiervon habe ich die wenigen vorliegenden Texte daraufhin analysiert, wie Inklusion am Gymnasium konzeptionell gedacht, wie diese Verbindung entworfen und für möglich gehalten, legitimiert und als gültig produziert wird.

Der Schwerpunkt in den Publikationen liegt auf der Darstellung der Legitimierungen, die für die Umsetzung von Inklusion an Gymnasien hervorgebracht werden und für diese sprechen sollen und würden (vgl. Bosse, 2016; Bosse, 2019; Erhardt, 2017; Herbig, 2017; Siedenbiedel, 2017). Den Texten ist gemeinsam, dass sie im Sinne von ‚Überzeugungsstrategien‘ argumentieren. Demnach wird in den untersuchten Texten dargestellt, welche (bekannten) Argumente gegen Inklusion am Gymnasium vorlägen, um daran anschließend Argumente zu diskutieren, die für die Umsetzung von Inklusion am Gymnasium sprächen. Vier zentrale Argumente (1–4) sowie Strategien der Legitimierung (5) dieser werden im Folgenden vorgestellt: Es wird erstens ausgeführt, in welchem Verhältnis der bisherige Heterogenitätsdiskurs für das Gymnasium zur Inklusionsreform stehe. Zweitens spiele die Schüler*innenschaft am Gymnasium in der Diskussion eine wichtige Rolle. Drittens wird diskutiert, inwiefern Inklusion mit der Systemlogik des Gymnasiums überhaupt vereinbar sei. Viertens werden in schulpädagogisch-programmatischen, vor allem praxisorientierten Publikationen ‚Erfolgsgeschichten‘ von ‚inklusiven‘ Gymnasien erzählt. Zudem wird fünftens dargestellt, wie in diesen Belegen zur Legitimierung der Umsetzung von Inklusion am Gymnasium mediale Veröffentlichungen und empirischen Studien genutzt werden.

(1) Die Thematisierung von Inklusion am Gymnasium wird an den bisherigen Heterogenitätsdiskurs angebunden. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass in den Texten Bezug auf die Ergebnisse der PISA-Studien genommen wird, die zeigen würden, dass auch an Gymnasien eine große Leistungsheterogenität vorherrsche und an dieser Schulform nicht ausschließlich die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler lernen würden (Erhardt, 2017) und das Gymnasium sich mit einer steigenden (heterogeneren) Schüler*innenschaft konfrontiert sehe (Bosse, 2016). Inklusion – in einem additiven Sinne, also einer weiteren Schüler*innengruppe – schließe somit an die schon initiierte Heterogenitäts-diskussion an. Dass man sich demnach auch an Gymnasien bereits mit einer heterogenen Schüler*innenschaft auseinandersetzen würde, legitimierte somit die Inklusionsreform. Das

Aufrufen des Heterogenitätsdiskurses lässt sich des Weiteren beobachten, wenn Inklusion in der Sekundarstufe II – insbesondere erfahrungsbasiert und/oder als praxisorientierte Forschung – thematisiert wird. Dies findet derzeit vor allem im Kontext des Oberstufenkollegs Bielefeld, einer Versuchsschule, statt. In den Publikationen über das Oberstufenkolleg wird Inklusion in einem breiten Verständnis diskutiert, auf Heterogenität im allgemeinen Sinne bezogen und der Umgang mit Nachteilsausgleichen dargestellt (Kiene & Lau, 2017; Lau & Lübeck, 2017). Diese Umsetzung von Inklusion in Form von Nachteilsausgleichen zielt vor allem auf das Ausgleichen von Defiziten und Kompensieren im Sinne eines Normalisierens ab mit dem Anspruch, zielgleiche Leistungsanforderungen zu erreichen. Inklusion in der Sekundarstufe II wird somit aktuell als Ausnahme von der Regel dargestellt, was sich auch daran zeigt, dass die Publikationen zum Teil von an der Schule tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern stammen.

(2) Die gymnasiale Schüler*innenschaft und die zugeschriebene Bedeutung von Inklusion für diese wird vor allem als Frage danach diskutiert, wie von einer gemeinsamen Beschulung profitiert werden könne, etwa mit dem Erwerb von Sozialkompetenz und Demokratiefähigkeit (Erhardt, 2017). Durch diese erworbenen Kompetenzen könne es in besonderer Weise möglich werden, dem Bildungsanspruch des Gymnasiums gerecht zu werden. Dies sei gerade vor dem Hintergrund eines gymnasial humanistischen Bildungsanspruches von Bedeutung. Zudem könne dadurch der meritokratische Anspruch des Schulsystems umgesetzt werden. Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird dementsprechend funktionalisiert, indem hervorgehoben wird, durch Inklusion würden nicht nur die üblichen Kompetenzen erworben, sondern sogar „zusätzliche Sozialkompetenzen“ (Siedenbiedel, 2017, S. 242). Dieses Herausheben besonderer Potenziale der Inklusionsreform ist als Legitimierungsstrategie in einem als besonders legitimierungsbedürftig geltenden Diskurs zu verstehen, zum Beispiel auch, indem „Inklusion als ethischer Grundwert“ (Siedenbiedel, 2016, S. 17) beschrieben wird. Das Gymnasium könne weiterhin eine Realisierung von Inklusion vorantreiben, da Gymnasien mit ihren mutmaßlich breiteren musisch-künstlerischen Angeboten Schülerinnen und Schülern, „deren Schwerpunkt nicht im kognitiven Bereich liegt“ (Erhardt, 2017, S. 193), besser als alle anderen Schularten fördern könnten. In dieser Angebotsorientierung für bestimmte Schülerinnen und Schüler werden diese als Gegenentwurf zu einer gymnasialen Schüler*innenschaft hervorgebracht.

(3) Die Systemlogik des Schulsystems wird vor dem Hintergrund der inklusiven Schulreform diskutiert, indem dargestellt wird, dass Inklusion ein generelles Umdenken ermögliche und auch erfordere. Dieses sei letztlich für alle Schülerinnen und Schüler nützlich. So müssten „alle [Schülerinnen und Schüler; Anm. M. L.] erst in unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichen Maßnahmen zur aktiven Teilhabe am Unterricht ermuntert werden“ (Siedenbiedel, 2016, S. 17). Inklusion wird demzufolge als eine Möglichkeit für Veränderungen – zum Beispiel zur Entwicklung neuer Formen gymnasialer Oberstufen (Siedenbiedel, 2016) – hervorgebracht, wodurch bisherige Modelle dieser infrage gestellt werden könnten. Es wird zudem diskutiert, wie das Gymnasium vor dem Hintergrund der Forderung nach substantziellen Veränderungen des Schulsystems, die im Zuge der Inklusionsreform erforderlich würden, und systemimmanenten Widersprüchen Inklusion dennoch ‚erfolgreich‘ umsetzen könne (Erhardt, 2017; Siedenbiedel, 2016).

(4) Im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs wird Inklusion am Gymnasium insbesondere anhand von ‚Erfolgsgeschichten‘ erzählt. Dabei werden diese über Erfahrungen ‚erfolgreicher‘ Inklusion am Gymnasium als ‚möglich‘ hervorgebracht. Die Funktion solcher Beispiele wird durch das diskursiv-strategisch eingesetzte und in der Publikation auch visuell abgesetzte Zitat explizit formuliert: „Nichts ist überzeugender als gute Beispiele. Sie können auch hartnäckige Zweifler überzeugen“ (von der Groeben, 2013, S. 9). So seien Erfahrungen zudem „überzeugender und anregender als grundsätzliche Diskussionen“ (Wertgen & Hölzner, 2014, S. 40). In den vor allem in Praxiszeitschriften veröffentlichten Publikationen wird dargestellt, wie die jeweils vorgestellte Einzelschule mit den Herausforderungen von Inklusion am Gymnasium konkret umgegangen sei und sich zu einem ‚inkluisiven Gymnasium‘ entwickelt habe. Zudem finden sich zusammenfassende Schilderungen über Unterrichtsmethoden, die für Inklusion als erfolgreich erlebte Methoden dargestellt werden (vgl. Baßmann, 2014; Langer, 2017; Niessen, 2013; Schäpers & Brautmeier, 2016; Wertgen & Hölzner, 2014).

(5) Dabei weisen die schulpädagogisch-programmatischen Texte kaum Bezüge zu erziehungswissenschaftlichen Studien beziehungsweise empirischen Befunden, sondern vergleichsweise viele Verweise zu medialen Veröffentlichungen auf. So werden vor allem journalistische Beiträge zitiert und medial-öffentliche Diskurse aufgerufen (vgl. Bosse, 2016, S. 46; Siedenbiedel, 2017, S. 2), mit denen in Bezug auf exemplarische Darstellungen von Menschen mit Behinderungen, die in ihrer Schulzeit oder im Arbeitsleben erfolgreich waren

oder sind, das Potenzial von Inklusion legitimiert werden kann. Auf quantitativ-empirische Studien wird nur in einigen wenigen Argumentationen für Inklusion an Gymnasien zurückgegriffen, die nach den Effekten von Inklusion fragen und zeigen würden, dass Schülerinnen und Schüler ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Klassen nicht weniger lernen als in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. z. B. Erhardt, 2017, S. 187–191).

Anhand der herangezogenen schulpädagogisch-programmatischen Publikationen ließ sich zeigen, wie Vorstellungen der Umsetzbarkeit von Inklusion am Gymnasium entworfen werden. Diese Vorstellungen werden dadurch möglich, dass in den Texten zwar zuerst auch kritische Einwände gegen Inklusion aufgerufen werden, im Anschluss jedoch in unterschiedlicher Weise im Sinne von ‚Überzeugungsstrategien‘ und mit unterschiedlichen Legitimierungen widerlegt werden. Neben diesen ‚Überzeugungsstrategien‘ ist ein wesentliches Argument zudem die Anschlussfähigkeit von Inklusion an bereits bekannte Diskurse, wie zum Beispiel den Heterogenitätsdiskurs, Fragen des Schulsystems und Diskussionen über eine veränderte Schüler*innenschaft. Inklusion wird in diesen ausgewählten Publikationen des schulpädagogisch-programmatischen Diskurses in expliziter Form thematisiert, um Legitimierungen der Umsetzung von Inklusion zu entwerfen. Der ‚Ausnahmefall‘ wird in diesem Diskurs somit durch diese explizite und Inklusion legitimierende Thematisierung hervorgebracht.

1.4 Fazit: Zur Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Gymnasium bisher insgesamt nur eine marginale Rolle in der Inklusionsreform – in meiner Analyse aufgezeigt an der Bildungsstatistik, den vorliegenden empirischen Studien und schulpädagogisch-programmatischen Publikationen – spielt und somit als ‚Ausnahmefall‘ konstruiert wird. Dies zeigt sich auch dadurch, dass das Gymnasium in Publikationen der Bildungsstatistik zum Teil gar nicht erst explizit als Schulform ‚auftaucht‘. Durch die Zusammenfassung mit anderen Schulformen der Sekundarstufe I wird es zudem als unwichtig oder weniger wichtig für die Inklusionsreform restabilisiert. Betrachtet man die Anzahl der Studien, in der das Gymnasium beziehungsweise Akteurinnen und Akteure der Umsetzung der Inklusionsreform explizit zum Thema werden, kann es auch hier als ‚Ausnahmefall‘ beschrieben werden. In den meisten quantitativen Studien stellen (angehende) Gymnasiallehrkräfte nur einen geringen oder keinen Anteil des Samples dar. In

den Studien wird der ‚Ausnahmefall‘ auch hervorgebracht, indem ein Spannungsfeld zwischen dem Gymnasium und der Inklusionsreform konstruiert wird. Auch für programmatische Diskurse lässt sich feststellen, dass zwar Ratgeberpublikationen zu Inklusion in der Sekundarstufe I vorliegen, aber auch das Gymnasium – mit einer Ausnahme – nicht thematisiert wird und somit nicht ‚auftaucht‘. In den programmatischen Diskursen wird deutlich, dass aufgrund dieser Situation Argumente erforderlich werden, die Inklusionsreform am Gymnasium zu legitimieren, indem zum Beispiel die Potenziale von Inklusion für das Gymnasium betont und Anschlussfähigkeit an Heterogenitätsdiskurse hervorgehoben werden. Dementsprechend werden Legitimierungen, Inklusion am Gymnasium zu wollen und als vorstellbar ins Spiel zu bringen, produziert, wodurch eine besondere Legitimierungsbedürftigkeit der Inklusionsreform für das Gymnasium entsteht. Dieser Legitimierungsbedürftigkeit wird durch Argumentationen in Form von unterschiedlichen ‚Überzeugungsstrategien‘ Rechnung getragen. Das Gymnasium erfährt in diesen Diskursen somit zwar eine explizite Thematisierung, wird jedoch durch die eingesetzten Legitimierungen wiederum als ‚Ausnahmefall‘ in der Inklusionsreform restabilisiert.

2. Theoretische Fundierung und Forschungsdesign der Studie

Vor dem Hintergrund der Beobachtungen, dass das Gymnasium als ‚Ausnahmefall‘ der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung konstruiert wird, stellt sich angesichts der Erwartungen und Ansprüche für die Lehrkräftebildung (und deren zukünftige Entwicklung) zunächst die Frage, wie Studierende, die später an Gymnasien oder weiterführenden Schulen mit einer gymnasialen Oberstufe unterrichten werden, über Unterricht, Schule sowie Schülerinnen und Schüler im Kontext der Inklusionsreform sprechen und welche Vorstellungen über Inklusion sie wie entwerfen. Inklusion am Gymnasium wird zudem – vor allem in programmatischen Diskursen – als in besonderer Weise legitimierungsbedürftig hervorgebracht, woraus die Frage resultiert, wie als zukünftige Akteurinnen und Akteure der Reform adressierte Studierende des gymnasialen Lehramts die Nicht-/ Umsetzbarkeit von Inklusion (am Gymnasium) de-/legitimieren und welche Positionierungen sich rekonstruieren lassen. Diese Fragen sind auch vor dem Hintergrund der Zusammenfassung des Forschungsstands von Lorenz et al. (Kapitel II in diesem Band) interessant, für den sie schreiben, dass Inklusion in der Tendenz zugestimmt wird, sich die Umsetzung aber nicht im eigenen Unterricht vorgestellt werden kann („Inklusion ja, aber nicht im eigenen Unterricht“ (ebd.)).

Für diese Fragen orientiere ich mich an dem differenztheoretischen Ansatz Hirschauers (2014) und normalismustheoretischen Arbeiten (Waldschmidt, 2009) und schlage ein diskursanalytisches Vorgehen vor, mit dem konkret danach gefragt werden kann, wie im Sprechen über Inklusion welche Differenzen im Sprechen über Schülerinnen und Schüler – ohne von im Inklusionsdiskurs bekannten Kategorien auszugehen – (nicht) aktualisiert werden. Wenn man davon ausgeht, dass das Gymnasium bisher als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs bezeichnet werden kann, wird es durch die Perspektive auf Normalität möglich, zu analysieren, wie Unterricht und das Gymnasium mit welchen (machtvollen) Effekten entworfen werden, wenn in Studierendendiskursen über Inklusion gesprochen wird. Eine diskursanalytische Perspektive einzunehmen erlaubt es darüber hinaus, Positionierungen und Legitimierungen dieser Konstruktionen zu rekonstruieren und zu fragen, welche diskursiven Ordnungen mit welcher Funktion wie aufgerufen und restabilisiert werden.

Zur Verdeutlichung der theoretischen Fundierung und meines empirischen Vorgehens sollen zunächst die differenz- und normalismustheoretischen Bezüge und deren Verknüpfung dargestellt werden (2.1), woraufhin die Entscheidung für ein diskursanalytisches Vorgehen näher begründet wird (2.2). Anschließend werden das Sampling (2.3) und das methodische Vorgehen und die Analysestrategie (2.4) der Studie näher erläutert.

2.1 Differenz und Normalität

Zunächst soll anhand des differenztheoretischen Ansatzes Hirschauers (2014) und der Bezugnahme auf normalismustheoretische Arbeiten (Link, 1996; Waldschmidt, 2009) verdeutlicht werden, wie für meine Studie Differenz und Normalität verstanden und für die empirische Analyse genutzt werden. Zudem wird beschrieben, wie ‚Behinderung‘ als besondere Differenzkategorie reflexiv in die Analyse einbezogen werden kann. Dafür werden zuerst kurz die Grundzüge der jeweiligen Theorien beschrieben und anschließend ausgeführt, wie die beiden Perspektiven miteinander in der Analyse von Differenz- und Normalitätskonstruktionen verbunden werden können.

Mit dem differenztheoretischen Ansatz Hirschauers (2014) wird nicht von Differenzen oder einem Gebrauch von Kategorisierungen, die als ‚natürlich gegeben‘ verstanden werden, ausgegangen. Stattdessen werden diese als sozial konstruiert, prozesshaft und kontingent verstanden. Der Analysefokus wird auf das Werden und Gewordensein von Differenzen gelegt (vgl. Rabenstein, 2019; Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner 2018, S. 16). Dabei wird die

Frage gestellt, „wie welche Differenzen im Kontext von Schule und Unterricht entstehen, hervorgehoben und bedeutsam gemacht werden“ (Tervooren et al., 2018, S. 16; vgl. auch Hirschauer, 2014), um davon ausgehend Fragen von Ein- und Ausschluss – als diskursive Effekte – beantworten zu können (Rabenstein, Gnauck & Schäffer, 2019; Rabenstein, Laubner & Schäffer, 2020). Übergreifend wird in der empirischen Analyse im Anschluss an die differenztheoretischen Arbeiten von Hirschauer die Frage gestellt: „*Welche* Differenz ist *wann* und *wo* in Kraft?“ (Hirschauer & Boll, 2017, S. 13; Herv. i. O.).

Damit wird zum einen analysiert, wie *welche* Differenz (nicht) aktualisiert wird¹⁰⁴. Zum anderen können sowohl die Aktualisierungen und Temporalisierungen als auch die Relativierungen und Modifikationen (im Verlauf) von Differenzierungen analysiert werden. Die inter- und intrakategoriale Unterschiedlichkeit der Differenzen kann somit mit einbezogen werden. Neben der Frage der Differenzaufrufung ist zudem die situative Funktion ihres Aufrufens von Interesse, zum Beispiel hinsichtlich der Analyse von Positionierungen in Studierendendiskursen. In dieser Perspektive kann also analysiert werden, welche Differenzen aktualisiert, wieder vergessen oder neutralisiert werden und wie diese aufgerufenen Differenzen zusammenwirken (Merl & Herzmann, 2019; Rabenstein et al., 2020; Tervooren & Pfaff, 2018).

Als eine besondere Differenzkategorie kann – im Zuge der aktuellen Reformdebatten zu Inklusion – die Kategorie ‚Behinderung‘ beschrieben werden. Begründet werden kann diese Konjunktur damit, dass ‚Behinderung‘ bisher (und z. T. nach wie vor) ein „explizites Unterscheidungsmerkmal“ (Tervooren & Pfaff, 2018, S. 32) darstellt, mit dem im deutschen Schulsystem eine bestimmte Lernortzuweisung und damit auch Bildungschancen verbunden waren und sind, während andere Differenzkategorien, „wie soziales Milieu oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (ebd.), in dieser Frage impliziter bleiben (ebd.).

Mit der Thematisierung einer bestimmten Kategorie geht immer auch die Gefahr der Reifizierung einher (Rabenstein et al., 2020). Diesem Risiko wird mit einem Verständnis von ‚Behinderung‘ als soziale und kulturelle Konstruktion begegnet, mit dem zudem der „sehr

¹⁰⁴ Zu analysieren, welche Differenz in Kraft gesetzt wird, bedeutet nicht, nur nach bestimmten Differenzdimensionen oder -kategorien (Geschlecht, Alter, Herkunft usw.) zu fragen. Stattdessen können auch ganz andere aufgerufene Differenzierungen vollzogen werden, zum Beispiel wenn über eine Schülerin beziehungsweise einen Schüler gesprochen wird, die beziehungsweise der etwas (nicht) kann (vgl. hierzu die Rekonstruktion bei Rabenstein et al., 2020). Damit kann das Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungen analysiert werden, aus denen in ihrer Aufsichtung zum Beispiel Benachteiligungen als diskursive Effekte entstehen können.

hohe[n] Kontingenz“ (Waldschmidt, 2014, S. 188) der Kategorie ‚Behinderung‘ Rechnung getragen werden kann. Für die Analyse im Sinne dieses Modells stellen die „Erfahrungen aller Gesellschaftsmitglieder“ (Waldschmidt, 2005, S. 26) den Ausgangspunkt dar. ‚Behinderung‘ wird dann vielmehr als heuristisches Moment genutzt, „dessen Analyse kulturelle Praktiken und gesellschaftliche Strukturen zum Vorschein bringt, die sonst unerkannt geblieben wären“ (Waldschmidt, 2005, S. 26). ‚Behinderung‘ als kulturelle Konstruktion zu verstehen, bedeutet in der empirischen Anwendung sowohl Brüche als auch Kontinuitäten in dem jeweils untersuchten Diskurs herauszuarbeiten, dabei sowohl – differenztheoretisch betrachtet – ‚Nicht-/ Behinderung‘ als auch ‚Normalität‘ zu fokussieren. Mit dieser Perspektive rückt somit ebenso ‚Normalität‘ in den Analysefokus. ‚Behinderung‘ gelte – im Vergleich zu anderen Differenzkategorien und im Sinne einer negativen Bewertung – als „das entschiedene Gegenteil von Normalität“ (Waldschmidt, 2014, S. 187), allerdings sind „behinderte und nicht behinderte Menschen (...) keine binären, strikt getrennten Gruppierungen, sondern einander bedingende, interaktiv hergestellte und strukturell verankerte Komplementaritäten“ (Waldschmidt, 1998, S. 25). Die differenztheoretische Unterscheidung – das „Differenzverhältnis“ (Schneider & Waldschmidt, 2012, S. 129) – wäre also vielmehr ‚Nicht-/Behinderung‘. ‚Behinderung‘ werde weiterhin als „>gemeinsam geteilte<, kollektiv wirksame Abgrenzungskategorie >gebraucht<, damit im Kontrast so etwas wie >Normalität< entstehen kann“ (ebd.; Herv. i. O.). Damit kommt die diskursive Funktion dieser Kategorie für die Herstellung von Normalität in den Fokus der Analyse. Als eine weitere Möglichkeit der Unterscheidung spricht Waldschmidt auch von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘: „Normalität und Abweichung“ seien „Schattenbegriffe“, die als „komplementär zu einander, sich gegenseitig bedingend und aufeinander verweisend“ (Waldschmidt, 2007, S. 126) verstanden werden können, sodass sich ‚Behinderung‘ „als ein paradigmatischer Fall von Abweichung“ (ebd.) darstellt.

In der vorliegenden Studie interessieren in analytischer Perspektive ‚Normalitätskonstruktionen‘, dabei wird jedoch ‚Normalität‘ nicht im gegenteiligen Sinne zu ‚Behinderung‘ verstanden, sondern das Wechselspiel beziehungsweise das Aufeinanderangewiesensein von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ für die Hervorbringung von ‚Nicht-/Behinderung‘ wird fokussiert.

Der Zusammenhang von Differenz und Normalität zeigt sich darin, dass „Normalität und Normalisierungen (...) in Differenzierungsprozessen dann markiert [werden], wenn es um die

Frage von Ein- und Ausschlüssen bestimmter Personengruppen und damit verbundener Grenzziehungen geht. (...) Zentral ist die Prämisse, dass (...) das Normale über das Nicht-Normale bestimmt wird“ (Rabenstein et al., 2020, S. 194). Damit kann die differenztheoretische Perspektive auf die Analyse von Studierendendiskursen durch die Rekonstruktion von Normalitätskonstruktionen erweitert werden.

Hierfür ermöglichen normalismustheoretische Arbeiten (Waldschmidt, 2009; Waldschmidt, Klein, Tamayo Korte, 2007) eine sensibilisierende Perspektive. In diesen stehen ebenso keine Analysen zu ‚Behinderung‘ im Fokus, sondern vor allem die „gemeinhin nicht hinterfragte ‚Normalität‘“ (Waldschmidt, 2005, S. 25), weswegen diese anschlussfähig an die bisherigen Ausführungen sind. Unterschieden wird dabei zwischen Normalität und Normativität. So werde Normalität produziert durch Massenerhebungen, daran ausgerichteten Verteilungen von Mehrheiten und Durchschnittswerten und Vergleichen im Verhältnis zu diesen Durchschnitten. Normativität ist binär strukturiert und fungiert als Orientierung für Verhalten, zum Beispiel – hinsichtlich schulischen Verhaltens oder bestimmter Verhaltenserwartungen – in Geboten/Verboten und Gesetzen. Der Zusammenhang von Normalität und Normativität besteht darin, dass durch eine Orientierung an der Normalität zum Beispiel neue Gesetze, also auch neue normative Normen, entstehen (Dumiak & Laubner, 2017; Schmidt, 2017). Exemplarisch wären hier Schulgesetzänderungen im Anschluss an die Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu nennen, die Veränderungen der Schüler*innenschaft an Regelschulen¹⁰⁵ zur Folge haben (können). Damit wird Inklusion zu einer normativen Norm, zu der sich (angehende) Lehrkräfte in ein Verhältnis setzen (müssen).

Darüber hinaus kann zwischen zwei Diskursstrategien unterschieden werden: dem Proto- und dem flexiblen Normalismus (Link, 1996). Die protonormalistische Diskursstrategie fixiert Normalität und deren Grenzen in einem engen, begrenzten Rahmen. Die Grenzen dienen als Richtwert, wodurch eine Einteilung in normal und abweichend entsteht. Eine Flexibilisierung dieser Einteilung wird durch die flexibel-normalistische Diskursstrategie möglich, sodass zum

¹⁰⁵ An dem Begriff der Regelschule, wie er aktuell Verwendung findet, verdeutlicht sich die Restabilisierung der Unterscheidung Nicht-/Behinderung. Grundschulen, Schulen der Sekundarstufen I und II und Förderschulen sind allgemeinbildende Schulen. Um jedoch die Frage der Nicht-/Beschulbarkeit an einer Schule in Abgrenzung zur Förderschule zu thematisieren, wird ebendieser Begriff erforderlich. Mit Bezug auf Tervooren (2017) kann für diese Begriffswahl jedoch darauf verwiesen werden, dass hierdurch die Abtrennung des Besonderen vom Allgemeinen, wie es auch aus historisierender Perspektive für unser Schulsystem analysiert wurde, restabilisiert wird.

einen Normalitätszonen ausgeweitet und zum anderen Abweichungen reduziert werden können (Schmidt, 2017). Diese normalistischen Strategien können als Heuristik dienen, „um wesentliche Phänomene der modernen Konstruktion von Gesellschaftlichkeit zu erklären“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 16). Bezogen auf die Analyse von Grenzziehungen und -flexibilisierung im Sprechen über Schülerinnen und Schüler und der entworfenen Vorstellbarkeit von Nicht-/Beschulbarkeit ist davon auszugehen, dass beide Diskursstrategien „im Wechsel auftauchen“ (Rabenstein et al., 2020, S. 194) oder sich auch gegenseitig bedingen – also zum Beispiel mit der Ziehung einer Grenze zugleich Flexibilisierung möglich werden können. Eine Konkretisierung dieser theoretischen Annahmen für die Fragestellungen dieser Studie erfolgt unter 2.3 und 2.4. Zuvor wird die Wahl des diskursanalytischen Vorgehens näher begründet.

2.2 Begründung des diskursanalytischen Vorgehens

Ein diskursanalytisches Vorgehen kann für diese Fragestellungen als erkenntnisgewinnend eingeschätzt werden, da für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen das Interesse den „widersprüchlichen (Re)Produktions- und Transformationsprozessen sozialer und pädagogischer Ordnungen und Praktiken sowie der Konstruktion pädagogisch relevanter Gegenstände in fachlich-professionellen, wissenschaftlichen, bildungspolitischen und medialen Debatten“ (Fegter et al., 2015, S. 9) gilt. Dies schließt in zweierlei Hinsicht an die bisherigen Ausführungen an. Zum einen können vor dem Hintergrund der Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs in einem mehrgliedrigen und homogenisierenden deutschen Schulsystem solche Widersprüchlichkeiten als konstitutiv angenommen werden. Zum anderen erweisen sich der differenztheoretische und vor allem der normalismustheoretische Ansatz als anschlussfähig an das Interesse eines diskursanalytischen Zugangs. Der Schwerpunkt liegt, wie es Waldschmidt (2009) für ihre diskursanalytische Studie beschreibt, – gegenstandsbezogen – auf der Rekonstruktion sowohl von „Dichotomisierung[en] von Grenzziehungen zwischen Behinderung und Normalität“ (Waldschmidt, 2009, S. 314) als auch von Kontinuitäten und Verschiebungen von Normalitätsvorstellungen.

Darüber hinaus kann mit einem diskursanalytischen Vorgehen der Kritik begegnet werden, wie sie sich für die in 1.2 analysierten Studien herausarbeiten lässt. So gerät in der quantitativen Forschung die Frage, wie Inklusion und inklusiver Unterricht am Gymnasium –

jenseits der in der Tendenz positiven Zustimmungen zu Inklusion – in der Umsetzung, unter welchen Bedingungen und für welche Schüler*innenschaft wie konstruiert wird, nicht in den Fokus der Analyse. Es bleibt zudem offen, ob und wie (Gymnasial-)Lehramtsstudierende an das den Studien zugrunde gelegte Unterrichtsverständnis anschließen und inwiefern und welche normative(n) Zielsetzungen von Inklusion (wie) geteilt werden. In den Fragebögen wird sich zudem an einem sonderpädagogischen Kategoriensystem orientiert. Bezugnehmend auf die Erkenntnisse aus der Analyse der Bildungsstatistik ist diese Orientierung problematisch, da an Gymnasien bisher nicht oder kaum mit einer veränderten Schüler*innenschaft zu rechnen ist.

Einen weiteren kritischen Aspekt des Gebrauchs der Kategorien in der Forschung ist, dass diese Kategorien als eindeutig und auf die Person fokussierende Merkmale und somit als Personeneigenschaften verstanden werden, die Unterschiede innerhalb von Kategorien unberücksichtigt lassen (Waldschmidt, 2014). Zudem wird die Relevanz solcher Kategorien für das pädagogische Handeln von Lehrkräften vorausgesetzt, was jedoch, wie Gasterstädt & Urban (2016) in einer Studie zeigen, nicht der Fall sein muss.

Ausgehend von dieser Problematisierung der bisherigen Forschung ist in der vorliegenden Studie in diskursanalytischer Perspektive gefragt worden, welche Differenzen – oder auf die bisherige Forschung übertragend welche Kategorien – wie hervorgebracht und ‚eingesetzt‘ werden und wie Normalität und Abweichungen davon konstruiert werden. Damit wird es auch möglich, das Zusammenspiel verschiedener potenzieller Benachteiligungsdimensionen einzubeziehen und intrakategoriale Unterschiede zu berücksichtigen. Zugleich können machtvollere Effekte beim Aufrufen von im Diskurs bekannten Kategorien analysiert werden, beispielsweise bei der Frage danach, welche Grenzziehungen und -flexibilisierungen sich hinsichtlich einer Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule beobachten lassen und welche professionelle Nicht-/Zuständigkeit wie produziert wird. Dabei wird nicht dem normativen Anspruch gefolgt, sich für alle Schülerinnen und Schüler zuständig fühlen zu müssen (Gehde et al., 2016), sondern es wird gefragt, wie Nicht-/Zuständigkeit im Unterricht für Schülerinnen und Schüler sich wie (nicht) vorgestellt werden kann und wie diese diskursiv legitimiert werden.

Einen weiteren möglichen Erkenntnisertrag diskursanalytischer Forschung stellen Fragen der Legitimierung dar. Als Beispiel wären die in der bisherigen Inklusionsforschung zu (angehenden) Lehrkräften als relevant hervorgebrachten geringen Erfahrungsmöglichkeiten

und -kontexte, wie sie sich für Inklusion an Gymnasien und in der (gymnasialen) Lehrkräftebildung vermuten lassen, zu nennen. In der quantitativen Einstellungsforschung werden unterschiedliche erklärende Variablen wie Erfahrung oder Kontakt für die Einstellungen zu Inklusion herausgearbeitet. Ähnlich verhält es sich bei der Diskussion der Ergebnisse in der Studie von Gehde et al. (2016), die mit den unterschiedlichen Berufserfahrungen und privaten Erfahrungen der beiden Lehrerinnen in Verbindung gebracht werden.

In diskursanalytischer Perspektive wird in dieser Studie nicht von einer (hohen) Bedeutsamkeit von (praktischen) Erfahrungen ausgegangen oder die Ergebnisse vor dem Hintergrund nicht-/vorhandener Erfahrungen diskutiert. Es wird stattdessen gefragt, wie welche (nicht vorhandenen) Erfahrungen im Sprechen über Inklusion als Legitimierungen eingesetzt werden. Damit kommt der Zusammenhang von Einflussfaktoren, wie etwa ‚Erfahrungen‘, und Einstellungen, die Individuen zuzurechnen sind, sowie gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskursen – beispielsweise die Diskussion über unterschiedliche Schulformen und die Umsetzung von Inklusion – in den Fokus der Analyse. Wie im Folgenden (vgl. 3.4) zu zeigen sein wird, können aufgerufene ‚Erfahrungen‘ in besonderer Weise Konstruktionen von Normalität und Positionierungen zu Inklusion de-/ legitimieren.

Die Analyse von Legitimierungen und Positionierungen (Wrana 2012, 2015) stellt somit, wie anhand dieses Beispiels verdeutlicht, einen wesentlichen Erkenntnisbeitrag diskursanalytischer Forschung dar. In den Legitimierungen, in denen normative Bezüge (Wertungen) aufgerufen werden, entstehen Positionierungen (Rabenstein et al., 2020), das heißt es kann analysiert werden, welche Positionierungen, zum Beispiel zu Inklusion und der Frage nach Nicht-/Beschulbarkeit vollzogen werden. Dabei zeigen sich Positionierungen als Annahme eines kollektiven Geschehens, das heißt es wird davon ausgegangen, dass sich Einstellungen Einzelner zu Inklusion im Zuge vorherrschender und umkämpfter Vorstellungen zu Normalität, Nicht-/Behinderung und Schule entwickeln und legitimiert werden.

Diese Positionierungen schließen an eine bereits laufende Praxis an, in denen etablierte, widerstreitende (Wissens-)Ordnungen und Positionen bestehen, zwischen denen im praktischen Vollzug von Positionierungen eine Selektion und Entscheidung stattfindet. Wrana (2015, S. 129) betont, dass man sich „[...] nicht nicht positionieren“ könne. In den Positionierungen werden diskursive Ordnungen aktualisiert, stabilisiert, aber womöglich auch verschoben und transformiert, weil sie nicht vorhersehbar sind und unerwartet erfolgen. Der

„Akt der Positionierung ist [...] das Moment eines diskursiven Kampfes um die Gültigkeit von Wissensordnungen“ (Wrana, 2015, S. 129). Weiterhin – darauf kann in diesem Beitrag aber nicht näher eingegangen werden – werden durch das Anerkennen bestimmter Wissensordnungen Sprechende als Subjekte performativ hergestellt und positioniert, da der Akt des Positionierens in Auseinandersetzung mit bestehenden (diskursiven Wissens-)Ordnungen immer auch ein Subjektivierungsverhältnis darstellen kann (Wrana, 2012, S. 203ff.).

Alles in allem können mithilfe eines diskursanalytischen Vorgehens Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Inklusion und inklusiver Unterricht – in diesem Fall am Gymnasium beziehungsweise an Schulen der Sekundarstufe I (mit gymnasialer Oberstufe) – konstruiert werden. So wird beispielsweise deutlich, dass inklusiver Unterricht als Parallelstruktur zu einer Normal-Vorstellung von Unterricht entworfen wird, die zugleich mit dem Aufrufen gymnasialer Ordnungen (Gymnasialität¹⁰⁶) zusammenhängt (vgl. 3). Es werden somit nicht nur Aussagen in Bezug auf (Be-)Wertungen von Inklusion möglich, sondern auch zu Normalitätskonstruktionen, den Gegenständen (Inklusion, Unterricht) und deren zugrundeliegenden (pädagogischen) Ordnungen.

2.3 Sampling

In der vorliegenden Studie wurden Studierendendiskurse, die in Form von Gruppendiskussionen unter Studierenden erhoben wurden, diskursanalytisch ausgewertet, um einen Beitrag zur Beobachtung der Reformdiskussion (in der Lehrkräftebildung) zu leisten. Die Studierendendiskurse zu Inklusion sind – wie andere pädagogische beziehungsweise bildungspolitische Diskurse auch – mit weiteren Diskursen verbunden, da „verschiedene Ebenen pädagogischer resp. gesellschaftlicher Praxis in Beziehung gesetzt [werden] und

¹⁰⁶ Rabenstein, Kolbe, Steinwand und Hartwich (2009) arbeiten in ihrer Studie zu Ganztagschulen anhand von Interviews heraus, wie Schulleitungen Gymnasialität konstruieren. Demnach handle es sich bei Gymnasialität um den „Aufbau eines gymnasialen Habitus (...), der als die Fähigkeit der Schüler und Schülerinnen zur Selbstdisziplinierung verstanden wird“ (Rabenstein et al., 2009, S. 141) und als die Anforderung „selbstständig ihre Arbeit des Lernens auszuführen, ohne ständig von außen dazu angehalten zu werden“ (Rabenstein et al., 2009, S. 142). Weiterhin zählen dazu die Fähigkeiten, „Selbstverantwortung übernehmen zu können“, die „eigenverantwortliche Vorbereitung des nächsten Schultages“ (Rabenstein et al., 2009, S. 142) und Aufgaben in ihrer Dringlichkeit und Notwendigkeit hierarchisieren zu können.

unterstellt [wird], dass die untersuchten Verhältnisse durch diese Ebenen gewissermaßen ‚durchlaufen‘ (Fegter et al., 2015, S. 35f.; vgl. Fußnote 96)¹⁰⁷.

In meiner Studie wurden Studierende des gymnasialen Lehramts aufgefordert, in Gruppendiskussionen über Inklusion zu sprechen. Meiner Forschung lege ich die Annahme zugrunde, dass Lehramtsstudierende im Master of Education nicht nur eigene Erfahrungen (als Schülerin oder Schüler) im Unterricht gesammelt haben, sondern sich auch durch ihre universitäre Ausbildung und zu absolvierende Praktika stets zu aktuellen Reformvorhaben in ein Verhältnis setzen. Dabei ist davon auszugehen, dass sie bezugnehmend auf eigene Erfahrungen, Inhalte der bildungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums und zum Beispiel medial-öffentliche Debatten von Anforderungen ihres zukünftigen Berufs ausgehen und im Sprechen über Inklusion (diskursive) Wissensordnungen aufrufen und (Normalitäts-)Vorstellungen über das, womit sie meinen, in der Schule rechnen zu können, entwerfen.

Insgesamt umfasst der Datenkorpus zwölf Gruppendiskussionen von jeweils etwa 45-minütiger Dauer, die im Jahr 2015 – als die Diskussion über Inklusion im Lehramtsstudium schon geführt wurde, aber noch wenig Angebote implementiert waren – durchgeführt wurden. Die Daten wurden im Rahmen einer Lehrforschung zu Beginn des Masterstudiums erhoben, in der jeweils ein oder zwei Gymnasiallehramtsstudierende jeweils drei bis vier Kommilitoninnen und Kommilitonen zu Inklusion befragten. Die Gruppen setzten sich aus Studierenden für das gymnasiale Lehramt zusammen, die mindestens eins von zwei oder drei Unterrichtsfächern gemeinsam studierten¹⁰⁸. Ein hoher Bekanntheitsgrad unter den Studierenden kann also für die Gruppendiskussionen angenommen werden. In den Gruppendiskussionen wurden die Studierenden zu ihren Sichtweisen zum Thema Inklusion befragt, indem Inklusion entweder aufgrund einer Schulgesetzänderung in dem Bundesland, in dem die Erhebung stattfand, als rechtliche Vorgabe gerahmt oder Inklusion vorab als Herausforderung für die angehenden Lehrkräfte beschrieben wurde. Die Kategorie ‚Behinderung‘ wurde durch die Interviewenden nicht explizit angesprochen, eine diesbezügliche Positionierung seitens der Studierenden ergab sich im Verlauf der

¹⁰⁷ Wie diese Diskurse zu Diskursen beispielsweise von bereits praktizierenden Lehrkräften in ein Verhältnis gesetzt werden können, wird in dieser Studie nicht untersucht (vgl. hierzu auch Ergebnisse bei Rabenstein et al., 2019; Rabenstein et al., 2020).

¹⁰⁸ Die Zusammensetzung der Gruppen lag dem ursprünglichen Erkenntnisinteresse zugrunde, wie Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer über Schule und Unterricht im Kontext der Inklusionsreform sprechen und welche diskursiven (Wissens-) Ordnung wie aufgerufen werden. Mit Ausnahme der Gruppe der Studierenden des Faches Werte und Normen finden sich jedoch keine wesentlichen Unterschiede (vgl. 3.1).

Diskussionen (u. a. auch durch Nachfragen der Interviewenden, die im Seminar im Vorfeld gemeinsam entwickelt wurden).

Bei der Reflexion der darzustellenden Ergebnisse ist die Erhebungssituation mit zu berücksichtigen. An der Universität, an der die Erhebung stattfand, kann neben dem Lehramt für berufsbildende Schulen mit dem Hauptfach Wirtschaftspädagogik insbesondere das Lehramt für Gymnasien, wie es in dem Bundesland heißt, studiert werden, sodass die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen auch explizit als Gymnasiallehramtsstudierende angesprochen wurden. Zudem wurde das Gymnasium in den Gruppendiskussionen von den Interviewenden auch explizit zum Thema gemacht. Wie die theoretisch-methodologischen Überlegungen die Auswertungen leiteten, fasse ich im Folgenden zusammen.

2.4 Methodisches Vorgehen und Analysestrategie

Die Gruppendiskussionen wurden in einem ersten Schritt thematisch kodiert, um einen Überblick über die Themen zu bekommen, die auftauchten und diskutiert wurden (vgl. Flick, 2002; Wrana, 2012, S. 168; Wrana, 2014; für die Analyse von Gruppendiskussionen in diskursanalytischer Perspektive: vgl. Fegter, Hontschik, Kadar, Sabla & Saborowski, 2019; Geipel, 2019). Anschließend wurden Textstellen ausgewählt, in denen sowohl – allgemein und auch mit explizitem Bezug zur Schulform Gymnasium – über Schule, Unterricht sowie Schülerinnen und Schüler als auch über antizipierte zukünftige Anforderungen an den Beruf als Lehrkraft, das Lehramtsstudium im Kontext der Inklusionsreform und das studierte Unterrichtsfach der Teilnehmenden gesprochen wurde. Die Auswahl der Textstellen orientierte sich an der erkenntnisleitenden Fragestellung. Nicht berücksichtigt wurden zum Beispiel Textstellen, in denen über mediale oder politische Debatten zu Inklusion gesprochen wurde. Bei den Textstellen handelt es sich in den meisten Fällen um längere Abschnitte, in denen über die oben genannten Themen gesprochen wurde. Insgesamt ist auffällig, dass in den Gruppendiskussionen nur selten eine Diskussion über Inklusion im eigentlichen Sinne entstand und eher von einer geringen interaktiven Dichte mit der Beteiligung der Teilnehmenden gesprochen werden kann. Es finden sich zwischendurch vor allem zustimmende Sprechakte von anderen Teilnehmenden zu Positionierungen der Sprechenden.

In der Analyse der Textstellen wurde danach gefragt, wie in diesem reformorientierten Sprechen über Inklusion über Schule, Unterricht, Schülerinnen und Schüler sowie antizipierte Anforderungen an Lehrkräfte gesprochen wird und welche Legitimierungen und

Positionierungen sich beobachten lassen. Die Textstellen wurden sequenziell ausgewertet und rekonstruiert, wie diese Konstruktionen mit welchen machtvollen Effekten (Nicht-/Beschulbarkeit; Ein- und Ausschluss) vollzogen werden. Dabei wird mit Bezug auf Hirschauer (2014) und normalismustheoretische Arbeiten (Waldschmidt, 2009) gefragt, welche Differenzen (nicht) aktualisiert und aufgerufen werden und welche Konstruktionen von Normalität sich rekonstruieren lassen. Zudem wird analysiert, wie diese Konstruktionen legitimiert werden, welche Positionierungen sich beobachten lassen und welche Funktion diese Aktualisierungen und Konstruktionen für eine De- und Re-/Stabilisierung einer diskursiven Ordnung (Gymnasialität) haben (vgl. die ausführliche Darstellung heuristischer Fragen zur Analyse diskursiver Praktiken des Differenzierens und Normalisierens: Rabenstein et al., 2020).

Durch die Analyse werden Normalitätskonstruktionen von Unterricht und Lernenden im Zusammenspiel mit in den Studierendendiskursen vollzogenen Grenzziehungen und -flexibilisierungen rekonstruiert. Zudem stelle ich dar, welche Positionierungen in den Studierendendiskursen hervorgebracht und welche Legitimierungen diskursiv vollzogen werden. Die rekonstruierten Normalitätskonstruktionen können als vergleichsweise ‚stabil‘ und in ihrer restabilisierenden Funktion verstanden werden. Es lassen sich in den Gruppendiskussionen dieser Erhebung nur wenige Brüche oder Diskontinuitäten beobachten, sodass die Ergebnisse Einblicke über in den Studierendendiskursen dominante Konstruktionen ermöglichen.

Wenn von Konstruktionen einer Nicht-/Beschulbarkeit, Nicht-/Teilnahmefähigkeit oder Nicht-/Zuständigkeit gesprochen wird, sind diese nicht binär zu verstehen. Im Sprechen über Inklusion werden Vorstellungen von zum Beispiel Nicht-/Teilnahmefähigkeit entworfen, die sich auch zwischen diesen Polen bewegen, wie es Drope, Laubner, Petersen und Rabenstein (2020) auch für die Kategorie ‚Nicht-/Machtbarkeit inklusiven Unterrichts‘ im Sprechen von Studierenden über ein inklusives Praktikum diskutieren.

Neben den (Normalitäts-)Konstruktionen werden fünf rekonstruierte Legitimierungen und Positionierungen einzeln näher beschrieben; die Konstruktionen werden jedoch immer in vielfältiger Weise legitimiert. Zudem können unterschiedliche Positionierungen im Sprechen vollzogen werden.

Die Darstellung der Ergebnisse wechselt zwischen zitierten Textstellen, die die rekonstruierten Konstruktionen plausibilisieren und veranschaulichen, und einem Herausarbeiten dieser mit dem Ziel, nachzuvollziehen, was in den Gruppendiskussionen wie gesagt wird und wie welche Bedeutung damit wie hervorgebracht wird. Detaillierte Rekonstruktionen, wie es an anderer Stelle der Fall ist (Rabenstein et al., 2020), werden hier nicht wiedergegeben.

3. Empirische Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse zu der Frage, wie über Unterricht, Schülerinnen und Schüler sowie das Gymnasium in Diskursen Studierender des gymnasialen Lehramts gesprochen wird, vorgestellt. Darüber hinaus wird dargestellt, welche Legitimierungen dieser Konstruktionen sich rekonstruieren und welche Positionierungen sich beobachten lassen. Im Kern wird deutlich, dass Fragen der Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule beziehungsweise am Gymnasium und Grenzziehungen/-flexibilisierungen beantwortet werden durch das Zusammenspiel von Normalitätskonstruktionen von Unterricht und Unterrichtsfächern (3.1) sowie von Schülerinnen und Schülern (3.2). Daraufhin wird dieses Zusammenspiel von Normalitätskonstruktionen und der Produktion von Gymnasialität als besondere Lernkultur näher beschrieben (3.3). In allen drei Konstruktionen werden auch Fragen professioneller Nicht-/Zuständigkeit relevant. In den Studierendendiskursen lassen sich unterschiedliche Legitimierungen (vgl. Kapitel III in diesem Band) und Positionierungen zu diesen Normalitätskonstruktionen beobachten. Davon werden im Folgenden fünf näher dargestellt (3.4). Die Darstellung der empirischen Ergebnisse wird durch eine Zusammenfassung dieser abgeschlossen (3.5).

3.1 Konstruktionen von Unterricht und Unterrichtsfächern

In den Gruppendiskussionen wurde über Unterricht vor allem im Zusammenhang mit erwarteten beruflichen Anforderungen, der erwarteten Schüler*innenschaft und rechtlichen beziehungsweise organisatorisch-strukturellen Anforderungen, wie zum Beispiel vorgegebenen Curricula, gesprochen. Fragen der Gestaltung und Planung von Unterricht (im Anspruch von Inklusion) werden nur wenig diskutiert. Der Fokus soll daher darauf gerichtet werden, wie Unterricht in den Studierendendiskursen entworfen wird und welche Normalitätskonstruktionen sich – auch für das studierte Fach – rekonstruieren lassen.

In den Diskursen der Studierenden wird Unterricht im Kern als linear-fortlaufend, störungsfrei, entsprechend der Planung durchführbar, statisch und unveränderbar konstruiert beziehungsweise idealisiert. Diese Konstruktion wird im Folgenden als ‚Normal-Vorstellung von Unterricht‘ bezeichnet: *Für mich wäre alles in Ordnung was meinen Unterricht nicht hindert also wo ich einfach nen Fluss haben kann wenn ich jetzt was erzähle (.) dann erzähl ich* (F, 266–267). Es wird gesprochen, als sei dies nicht nur eine normative Vorstellung davon, wie Unterricht sein soll, sondern als sei dies gleichzusetzen mit alltäglich realisiertem Unterricht. Im Verlauf wird sich an dieser als Wirklichkeit konstruierten Vorstellung orientiert und eine Abweichung von dieser als schwer umsetzbar hervorgebracht, indem Unterricht als statisch und unveränderbar konstruiert wird: *und dann brauchen die auch nicht im Unterricht sitzen wenn sie nicht mitkommen* (C, 197). Wer in diesem Unterricht nicht mitkomme, könne von diesem auch nicht profitieren. Es wird aber erwartet, dass von Unterricht profitiert wird: *ob den Kindern wirklich damit geholfen ist das sie halt in der normalen schule quasi sitzen aber gar nicht dem normalen unterricht folgen weil sie dazu nicht in der lage sind* (E2, 238–240). Ergänzend zur Problematisierung, von diesem Unterricht nicht zu profitieren, wird dieser als Ganzes in seinem Fluss beeinträchtigt: *das hält den Unterrichtsfluss einfach auf* (F, 98).

Mit dieser Normal-Vorstellung von Unterricht kann dieser auch zur eigenen Sache und Aufgabe gemacht werden – so wird oft auch über Unterricht als eigener Unterricht gesprochen, wodurch der Selbstbezug der zukünftigen Lehrkräfte deutlich wird: *Also mich in meinem Unterricht also mich würde das stören ich würde das nicht wollen* (F, 272). Im Sprechen über dieses Verständnis von Unterricht wird sich auch als bereits praktisch tätige Lehrkraft positioniert (siehe 3.4). Es finden sich weitere, vor allem metaphorische Formulierungen, die diese Normal-Vorstellung (mit) unterstützen. Diese Formulierungen verdeutlichen zudem die präzisen Zielorientierungen der Normal-Vorstellung von Unterricht. So wird im Diskurs gesprochen von: *fortfahren* (B2, 553; B2, 572), *wetermachen* (B2, 550), *regulärer Unterricht* (S1, 261; S1, 262), *voranmarschiert* (E2, 271), *durchpeitschen* (E2, 272), *durchbringen* (F, 300). Zudem muss der Lehrplan [...] *straight durchgezogen werden* (F, 76) und auch eine Lehrkraft wird beschrieben als jemand, die *seinen Unterricht durchzieht* (B2, 646), den Lehrplan *einhalten muss* und dem *Curriculum folgen* (E2, 292) müsse. Pointiert lässt sich das an folgender Textstelle zeigen, in der zudem die Orientierung an der eigenen Person deutlich wird: *und äh so zu ihrem fach normal unterricht versuchen weiterzuziehen also weiter durchzuführen so wie ichs geplant habe* (P1, 341– 343). An diesen

metaphorischen Beschreibungen des Unterrichtsprozesses wird gleichzeitig deutlich, dass keine oder nur wenige Umwege im Unterricht vorstellbar erscheinen. Außerdem kann die Konstruktion einer Normal-Vorstellung von Unterricht damit konkretisiert werden. So zeigen sich Ordnungen einer Zeitlichkeit, das heißt neben der Linearität, Störungsfreiheit, Durchführ- und Unveränderbarkeit wird ein Verständnis von Unterricht als Prozess in der Zeit deutlich, der sich durch ein hohes Tempo, ein schnelles Voranschreiten und ein unter knappen Zeitressourcen erfolgtes *Durchziehen* auszeichnet (siehe 3.3). Diese Ordnungen befinden sich auf der Ebene der Zeitstrukturen und beziehen das subjektive Zeiterleben von Schülerinnen und Schülern nicht mit ein.

Zudem lassen sich Formulierungen, zumeist Verben, identifizieren, die sich auf unterrichtliche Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie deren Leistungsverhalten beziehen und Schülerinnen und Schüler in der Tendenz als defizitär hervorbringen, wenn sie entsprechend der Normal-Vorstellung im Unterricht dem Verlauf nicht folgen (können): *hinterherhinken* (F, 301), *auf der Strecke bleiben* (E2, 404; E2, 791; evR, 464; S1, 320), *nicht mitkommen* (C, 194; F, 78–79). Daran anschließend zeigt sich, dass die Normal-Vorstellung von Unterricht an einer Synchronizität von Lehr- und Lernprozessen orientiert und aufrechtzuerhalten ist. In dieser Normal-Vorstellung von Unterricht können zugleich Normalitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern rekonstruiert werden, auf die unter 3.2 näher eingegangen wird.

In den Gruppendiskussionen dient die Normal-Vorstellung von Unterricht als Orientierung für das imaginierte eigene unterrichtliche Handeln. Sie wird als Ordnung aufgerufen, die es zu stabilisieren gilt: *is halt die Frage wie weit das Unterrichtsgeschehen nicht negativ beeinflusst wird* (W2, 62). Unterricht hingegen, wie er im Zusammenhang mit dem Anspruch an und dem Auftrag von Inklusion beschrieben wird, wird in einer vagen Vorstellung hervorgebracht, die vor allem über eine Abgrenzung von dieser Normal-Vorstellung produziert wird. Vor dem Hintergrund anstehender Veränderungen durch die inklusive Schulreform werden Möglichkeiten der Umsetzung diskutiert, die Parallelen zum programmatischen Inklusionsdiskurs zeigen (siehe 1.3). Im Sprechen über Unterricht wird die Notwendigkeit von (Binnen-)Differenzierung im Unterricht aufgerufen: *Ja Inklusion ist einfach nur eine etwas anspruchsvollere Form der Differenzierung* (P1, 434–435).

Zudem wird Inklusion unter der Bedingung einer Parallelstruktur zum ‚normalen‘ Unterricht für möglich gehalten, sodass dieser stabilisiert wird. In diesem Zusammenhang steht auch die Forderung nach zusätzlichen personellen Ressourcen zur Umsetzung von inklusivem

Unterricht als eine Parallelstruktur von Unterricht. Zuständigkeit hierfür wird delegiert an sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulbegleitungen, pädagogisches und pflegerisch-medizinisches Personal. Unter der Bedingung, dass andere Personen für die Schülerinnen und Schüler, die der Normal-Vorstellung nicht entsprechen, zuständig gemacht werden können, wird Inklusion als möglich erachtet: *wenn da noch die betreuende Person da ist ist das ja die Aufgabe der betreuenden Person zu gucken das er diese Person halt mitmacht und äh so zu ihrem fach normal Unterricht versuchen weiterzuziehen also weiter durchzuführen so wie ichs geplant habe* (P1, 339–343). Hier wird eine Zuständigkeitsreklamation hervorgebracht. Mit der Delegation von Verantwortung an eine betreuende Person wird sich zugleich als Lehrkraft positioniert, die für die Planung und ‚störungsfreie‘ Durchführung des Unterrichts zuständig ist und somit nicht für Störungen oder etwas, das abseits der Planung stattfindet. Ebenso wird damit die Normal-Vorstellung von Unterricht stabilisiert. Durch die Nicht-Zuständigkeit für bestimmte Schülerinnen und Schüler, hier als zu betreuend markiert, wird die Zuständigkeit für Schülerinnen und Schüler, die nicht in besonderer Form betreut werden müssten, markiert.

Neben diesen Konstruktionen, die sich auf Unterricht im Allgemeinen beziehen, lassen sich Positionierungen rekonstruieren, die auf die eigenen und andere Unterrichtsfächer bezogen sind und woraus Konstruktionen des eigenen Unterrichtsfachs oder anderer, nicht-studierter Unterrichtsfächer deutlich werden. Das studierte Fach wird als eher ungeeignet für inklusiven Unterricht, andere Fächer hingegen werden als eher geeignet beschrieben: *ich finds über verschiedene Fächer ehrlich gesagt unterschiedlich gut geeignet also Sport Kunst würde ich sagen kein Thema das lässt sich super machen* (P2, 43–44¹⁰⁹). Für das eigene Fach hingegen kann sich kritisch gegenüber der Inklusionsreform positioniert werden: *aber ja auch grade so in Physik bin ich da dann doch eher ein bisschen skeptisch ob sich das dann wirklich so gut umsetzen lässt* (P2, 45–46). Als Lehramtsstudierende für das Fach Physik kann aus diesem Expert*innenstatus heraus – zugleich korrespondierend mit zum Beispiel der Konstruktion einer Störungsfreiheit und der Zuständigkeit für die Durchführung entsprechend der Planung – eine kritische Positionierung legitimiert werden.

Hinsichtlich der Positionierungen zu ihren studierten Unterrichtsfächern lässt sich in den ausgewerteten Daten eine Ausnahme erkennen. Die Studierenden des Faches ‚Werte und

¹⁰⁹ Die sprechende Person studiert Physik als eins der beiden Unterrichtsfächer, sie studiert weder Sport noch Kunst.

Normen' führen ihr Fach als besonders geeignet für die Umsetzung von Inklusion an und beschreiben ihr Fach als prädestiniert für die inhaltliche Auseinandersetzung mit Inklusion als unterrichtsfachlichem Gegenstand: *Also ganz objektiv gesagt ja ähm denk ich schon das Werte und Normen und Philosophie Lehrer dafür schon enorm geeignet sind und ich denke auch da gibts keine andere inhaltlich Stufe die dafür geeigneter wäre weil unser Metier ist nun mal das Denken* (WP, 688– 691). Die ‚Eignung‘ der Fächer Werte und Normen und Philosophie wird durch die inhaltliche Verbindung zu inklusionsbezogenen Themen hervorgebracht und über ihr Metier – dem Denken – legitimiert. Neben dieser inhaltlichen Ausrichtung werden Fragen der unterrichtlichen Gestaltung in ähnlicher Weise problematisiert, wie es in Diskursen Studierender anderer Unterrichtsfächer der Fall ist.

Zusammenfassend konnte herausgearbeitet werden, dass sich eine aufrechtzuerhaltende Normal-Vorstellung von Unterricht zeigt. Dieser Unterricht läuft entsprechend der vorherigen Planung der Lehrkraft ohne Störungen ab. Für diesen Unterricht werden kaum oder keine Vorstellungen von Veränderungen entworfen. Zudem lassen sich Positionierungen hinsichtlich der Frage nach der Umsetzung von Inklusion im eigenen Fach beobachten, die – mit Ausnahme des Diskurses der Studierenden des Faches ‚Werte und Normen‘ – als eher distanziert und zurückhaltend beschrieben werden können. Diese Normal-Vorstellung von Unterricht steht in engem Zusammenhang mit Normalitätskonstruktionen hinsichtlich der Schüler*innenschaft an der Regelschule, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3.2 Konstruktionen von Schüler*innenschaft

Konstruktionen von Schülerinnen und Schülern hängen (auch) mit Aushandlungen bezüglich der Nicht-/Beschulbarkeit von Schülerinnen und Schülern an der Regelschule zusammen. Diese Aushandlungen und damit auch Grenzziehungen und -flexibilisierungen einer Nicht-/Beschulbarkeit von Schülerinnen und Schülern werden entlang der Frage einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit am Unterricht entschieden. Es zeigen sich im Sprechen über Schülerinnen und Schüler im Zuge der Inklusionsreform unterschiedliche Konstruktionen, die mit dieser Nicht-/ Teilnahmefähigkeit korrespondieren und die vor allem als Konstruktionen von Abweichungen hervorgebracht werden. Im Folgenden werden vier Konstruktionen von Schüler*innenschaft dargestellt.

(1) Zum einen werden Unterscheidungen vollzogen als Konstruktionen von Abweichungen, die anhand von Schweregraden aufgerufen werden. Dadurch werden Grenzziehungen zwischen

noch und nicht (mehr) zumutbar (für die Lehrkraft und z. T. auch Mitschülerinnen und Mitschüler) möglich gemacht und Schülerinnen und Schüler als teilnahmefähig oder nicht (mehr) teilnahmefähig hervorgebracht. Somit wird es möglich, die Frage nach der Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule und deren Grenzziehung als eine verhandelbare Frage zu produzieren: *dann kommt es auch eher auf den Schweregrad drauf an wenn es im Unterricht selbstständig folgen kann okay und wenns da nicht geht dann gehts nicht* (E2, 544–546). Mit dem Aufrufen eines Schweregrades werden Hierarchisierungen von (*selbständigen*) Schülerinnen und Schülern durch nicht näher ausgeführte Kategorisierungen ersichtlich. Der Vollzug von Hierarchisierungen bringt einerseits eine Flexibilisierung der Grenzen in Fragen der Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule mit sich (z. B. Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen Beeinträchtigung), andererseits ist damit aber auch die Möglichkeit der Festlegung einer Grenze verbunden (z. B. für Schülerinnen und Schüler, die nicht *selbständig folgen* können). Mit dem Aufrufen von *Schweregraden* wird, wie sich an dem Beispiel, *selbständig folgen* zu können, zeigt, die Differenz nicht-/teilnahmefähig produziert.

(2) Zum anderen werden in den Studierendendiskursen Abweichungen von Schülerinnen und Schülern entlang bekannter Diagnosen, die in den sprachlichen Formulierungen nicht den Terminologien der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte entsprechen, konstruiert: *bei uns an der Schule ähm wurde irgendwann auch so ne I-Klasse eingeführt da waren drei Kinder oder vier sogar mit Down-Syndrom drin und die eine ahm saß auch im Rollstuhl und ahm da war ne super Klassengemeinschaft* (C, 117– 120). Das Aufrufen bestimmter Konstruktionen von Behinderung (*Down-Syndrom, Rollstuhl*) in Verbindung mit der Hervorhebung dieser (*sogar, auch*) bewirkt, dass diese als besonders herausgestellt werden, durch die die Abweichung von der Norm – die Normalitätskonstruktion einer homogenen Klasse beziehungsweise einer Klasse ohne behinderte Schülerinnen und Schüler – hervortritt. Zugleich werden durch die Hervorhebung der *super Klassengemeinschaft*, die erreicht wurde, *Kinder mit Down-Syndrom* als gut integrierbar und damit teilnahmefähig in die *Klassengemeinschaft* konstruiert. Ein solches erfahrungsbezogenes Sprechen, das intrakategoriale Unterschiede (Waldschmidt, 2014) nicht einbezieht, legitimiert diese Konstruktionen (siehe 3.4). Anhand der Frage der zugeschriebenen Integrierbarkeit von Schülerinnen und Schülern wird die Frage nach der Nicht-/Teilnahmefähigkeit am Unterricht entschieden. Im Zusammenspiel dieser Normal-Vorstellung von Unterricht und einer als

teilnahmefähig konstruierten Schüler*innenschaft wird eine Teilnahme am Unterricht – also eine Beschulbarkeit an der Regelschule – für möglich gehalten.

(3) Weiterhin werden Unterscheidungen entlang einer Dichotomisierung körperlicher und geistiger Beeinträchtigungen vollzogen: *die sind dann nicht quasi nicht geistig irgendwie in irgend einer form beeinträchtigt sondern nur in Anführungszeichen körperlich das heißt die können dem normalen Unterricht ganz einfach folgen* (evR, 126–129). Durch die Beschreibung als nicht geistig beeinträchtigt wird in diesem Fall eine Teilnahmefähigkeit an dem normalen Unterricht zugeschrieben.

(4) Anschließend an die obigen Ausführungen zur ‚Eignung‘ der Unterrichtsfächer für Inklusion kann auf eine Argumentation hinsichtlich der Nicht-/ Teilnahmefähigkeit hingewiesen werden, die sich für unterschiedliche Fächer zeigt. Für die Durchführung einer fachspezifischen Aufgabe werden nicht vorhandene, aber als notwendig dargestellte Voraussetzungen dann als Problem konstruiert, wenn sie zu einer ‚Gefahr‘ der Aufrechterhaltung der Normal-Vorstellung von Unterricht werden könnten. Beispielhaft wäre hier das naturwissenschaftliche Experimentieren zu nennen, bei dem motorische Fähigkeiten als unabdingbare Notwendigkeit hervorgebracht werden: *im Physikunterricht speziell sehe ich ein Problem bei Experimenten (...) wenn ich mir jetzt den einfachsten fall vorstelle dass jemand motorische Probleme hat weiß ich nicht wie ich es machen soll* (P1, 293–297). Die Schwierigkeiten potenzieren sich zu Gefahren für die Schülerin beziehungsweise den Schüler: *aber wenn du zum beispiel jemanden mit äh motorischen störungen hast den an ein experiment zu setzen wo zum beispiel spannung ist also* (P2, 311–313). Demnach werden für die ‚normale‘ Durchführung des Unterrichts potenziell fehlende ‚Voraussetzungen‘ problematisierend aufgerufen, da die Aufrechterhaltung der Normal-Vorstellung in Gefahr geraten könnte. Dagegen können anschließend an diese Funktionalisierung naturwissenschaftliche Unterrichtsmethoden (Experimente) ebenso als Legitimierung für Potenziale eines anderen, ‚inkluisiven‘ Unterrichts eingesetzt werden: *ich find es halt eigentlich auch eher Potenzial also ich seh da jetzt nicht son Hindernis weil gerade bei praktischen Dingen wenn man experimentiert oder rausgeht da kann man doch voll gut binnendifferenzieren (lacht)* (B2, 454–457).

In Bezug auf den Zusammenhang dieser vier Konstruktionen zeigt sich zunächst eine Gemeinsamkeit in der Zuschreibung einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit als Voraussetzung für Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule. In den Konstruktionen und der Nicht-

/Teilnahmefähigkeit als entscheidendes Kriterium können Bezüge zu integrations- und sonder-/behindertenpädagogischen Diskursen hergestellt werden. Das Aufrufen der Unterscheidung anhand des Schweregrads in der Frage der Nicht-/Beschulbarkeit kann als Anschluss an den Diskurs der Sozialgesetzgebung verstanden werden – der Grad der Behinderung wird beispielsweise in Fragen der Arbeitsfähigkeit und der Teilhabe am Alltag festgestellt. Die Unterscheidung anhand von *Schweregraden* schließt ebenso an die bereits dargestellte Normal-Vorstellung von Unterricht (3.1), der damit verbundenen Konstruktion von Nicht-/Teilnahmefähigkeit am Unterricht an und kann als „eine typisch normalistische Redeweise“ (Link, 2004, S. 136) verstanden werden. Zudem ist die hier rekonstruierte Dichotomisierung geistiger und körperlicher Behinderungen anschlussfähig an die in den Disability Studies vielfach diskutierte Konstruktion der Dichotomisierung von Natur und Kultur/ Gesellschaft (vgl. Köbsell, 2010; Schneider & Waldschmidt, 2012; Waldschmidt, 2005). Diese Unterscheidung kann auch auf die in der schulischen Praxis gängige Unterscheidung zwischen zielgleicher und zieldifferenter Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezogen werden. Daneben kann die Konstruktion einer Schüler*innenschaft mit einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit am Unterricht in Verbindung mit der in der früheren Integrationspädagogik diskutierten Frage nach Integrationsfähigkeit diskutiert werden (vgl. z. B. Hinz, 1990). Interessant ist auch das Aufrufen von Diagnosen (z. B. *Down Syndrom*) in den Studierendendiskursen. Obwohl damit auch ein bestimmtes, eher medizinisch orientiertes Verständnis von Behinderung aufgerufen und reproduziert wird, wird jedoch nicht an das in der schulischen Praxis gängige Klassifikationssystem sonderpädagogischer Förderschwerpunkte angeschlossen.

Resümierend zeigt sich im Sprechen über Inklusion und einer erwarteten Schüler*innenschaft somit vor allem, dass Unterscheidungen als Abweichungen von Normalität – der Vorstellung einer Schüler*innenschaft der Regelschule – konstruiert werden. Gesprochen wird über Schülerinnen und Schüler, die die Normal-Vorstellung von Unterricht (vgl. 3.1) gefährden und außer Kraft setzen (könnten). Konstruktionen einer ‚normalen‘ Schüler*innenschaft lassen sich kaum rekonstruieren – dies wäre nur möglich, wenn diese als jeweils gegenteilige Vorstellung der Abweichung verstanden wird. Diese Konstruktionen von Abweichungen sind jedoch nicht unabhängig davon, wie das Gymnasium beziehungsweise Gymnasialität als besondere Lernkultur entworfen wird, worauf im nächsten Punkt eingegangen wird.

3.3 Gymnasialität als besondere Lernkultur

Die Normalitätskonstruktionen von Unterricht, Schüler*innenschaft und dem eigenen Verständnis der professionellen Zuständigkeiten sind mit Konstruktionen von Gymnasialität als besonderer Lernkultur verbunden. Für diese Konstruktion ist das Erhebungssetting zu reflektieren, wonach die Lehramtsstudierenden auch explizit als angehende Gymnasiallehrkräfte adressiert wurden (vgl. 2.3).

Die besondere gymnasiale Lernkultur zeigt sich in den Studierendendiskursen anhand von vier Konstruktionen, die sich auf eine Abschlussorientierung (1), eine gymnasiale Schulformspezifik (2), die Abgrenzung von anderen Schulformen (3), die Hervorbringung des Gymnasiums als traditionsreiche Schule sowie auf erste Veränderungspotenziale (4) beziehen.

(1) Für Konstruktionen von Gymnasialität ist eine Abschlussorientierung, das heißt eine Fokussierung auf den Erwerb des Abiturs als Schulabschluss an Gymnasien, grundlegend. Diese Abschlussorientierung wird auch in Bezug auf die Sekundarstufe I als entscheidend für die Frage nach nicht-/teilnahmefähigen und am Gymnasium nicht-/beschulbaren Schülerinnen und Schülern hervorgebracht. Dabei ist das Gymnasium nur mit dem Abitur als Schulabschluss vorstellbar: *müsste eben ähm in dem fall so in nem Rahmen sein dass auf jeden Fall ein erfolgreiches äh Abschneiden äh am Gymnasium möglich ist* (E1, 161–163). Ein potentiell erfolgreiches Abschneiden wird hier zum Kriterium für die Nicht-/Beschulbarkeit am Gymnasium, das schon vor Beginn der Schulzeit am Gymnasium als ‚diagnostizierbar‘ angenommen wird. Mit der Abschlussorientierung geht die Frage nach einer Teilnahmefähigkeit somit über den konkreten Unterricht hinaus. Dieses diskursiv eingesetzte Kriterium gilt *auf jeden Fall*, bleibt somit unhinterfragt und wird als alternativlos und Bedingung des Besuchs eines Gymnasiums hervorgebracht. Die Möglichkeit, dass am Gymnasium nach der 10. Klasse der erweiterte Sekundarschulabschluss erworben werden kann, stellt keinen Bezugspunkt dar; ebenso lassen sich keine hypothetischen Überlegungen zu weiteren möglichen Abschlüssen am Gymnasium finden. Auch dass der Besuch des Gymnasiums ohne Abschluss beziehungsweise Zertifikat enden könnte, wird nicht aufgerufen.

(2) Neben der Abschlussorientierung wird im Sprechen eine gymnasiale Schulformspezifik in Bezug auf Erwartungen unterrichtlichen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler produziert: L: *Ich mein wir sind für Gymnasien ausgelegt* und M: *Und grade Gymnasium bedeutet (.) zack zack* L: *Ich mein ja wenn die dann mithalten können ja* (F, 559–561). Die Besonderheit des

Gymnasiums als besondere, gymnasiale Lernkultur (Gymnasialität) wird hier hervorgebracht und in einem auf Konsens ausgerichteten Sprechen legitimiert.

Mit *grade* zeigt sich der unmittelbare Schulformbezug. Ein bestimmtes Tempo könne demnach an allen Schulformen gelten, aber *grade* an Gymnasien ist es konstitutiv. Dieses Konstitutionsmoment schließt an die bereits rekonstruierten Normalitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern an. Aufgrund des Tempos (*zack zack*) müssen Schülerinnen und Schüler *mithalten können*. Als eine weitere Ordnung der Gymnasialität wird die ‚verpflichtende‘ Stofffülle aufgerufen: So gilt es *den ganzen Lehrplan durchzukriegen* (WP, 229) und dieser Lehrplan *muss straight durchgezogen* werden (F, 76). Das Curriculum – der Lehrplan – wird somit zu einer Regel, zu deren Einhaltung man verpflichtet ist (*muss*). Diese Verpflichtung scheint unumstößlich; Alternativen und Gestaltungsspielräume werden nicht verhandelt.

(3) Die Hervorbringung von Gymnasialität und des Gymnasiums als einer besonderen Schulform funktioniert ebenso über eine Abgrenzungsbewegung von anderen Schulformen. Der Primarbereich sei geeigneter als der Sekundarbereich, in der Oberstufe sei Inklusion kaum vorstellbar. Insgesamt werden andere Schulformen als geeigneter für die Umsetzung von Inklusion am Gymnasium hervorgebracht: *Aber nicht aufs Gymnasium oder an welche Schulen sollen die denn gehen* (F, 136). Neben einer gewissen Unvorstellbarkeit für eine inklusive Beschulung insgesamt wird diese insbesondere für das Gymnasium produziert. Stattdessen wird nach Alternativen gefragt und gesucht: *irgendwie auf Gesamtschulen gehen bleibt ja irgendwie nichts anderes übrig* (C, 875). Für eine inklusive Beschulung sei die Gesamtschule – vor dem Hintergrund des Sprechens über Inklusion am Gymnasium – alternativlos, womit die Unvorstellbarkeit von Inklusion an Gymnasien stabilisiert wird. Eine Legitimierung für Inklusion an Gymnasien zeigt sich hingegen durch eine Abgrenzung von Hauptschulen. So sei das soziale Klima in und die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien besser ausgebildet als an Hauptschulen, sodass auch der Wunsch der Eltern von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, ihr Kind an einem Gymnasium einzuschulen, nachvollziehbar sei: *an Hauptschulen konnte ich mir das persönlich jetzt noch schwieriger vorstellen als am Gymnasium wenn man da eben noch diese ganzen sozialen Probleme hat* (C, 422–424).

(4) Gymnasialität wird zudem dadurch hervorgebracht, dass zum einen das Gymnasium als traditionsreiche Schule und zum anderen die besondere Situation des Gymnasiums in der

Inklusionsreform aufgerufen wird. Die laut werdende Kritik an Gymnasien wird durch die Bezugnahme auf beide genannten Aspekte möglich. In diesem Zusammenhang lässt sich eine Diskussion über das Gymnasium in der Inklusionsreform beobachten: *das Problem liegt ja einfach daran Gymnasien haben sich bis jetzt immer schön rausgenommen* (WP, 198–199). Eine Kritik am Gymnasium wird möglich, indem die Abgrenzung des Gymnasiums von der Umsetzung schulischer Inklusion moniert wird. Hierbei werden alle Gymnasien in die Kritik einbezogen, womit eine umfassende Einschätzung vorgenommen wird. Weiterhin wird das Gymnasium als traditionsreiche Schulform aufgerufen, worin ebenso Schwierigkeiten von Veränderung (in) dieser Schulform einbezogen werden: *weil man diese Ansprüche hat vor allem in diesen alteingesessenen Gymnasien* (WP, 228–229). Die aufgerufenen Ansprüche schließen an die rekonstruierte gymnasiale Schulformspezifik an, jedoch werden mit der Formulierung, es handle sich um *alteingesessene() Gymnasien*, auch kritische Stimmen laut. Zudem wird damit eine Differenz produziert. So gibt es zwar an allen Gymnasien *diese Ansprüche*, aber insbesondere an den *alteingesessenen*. *Diese Ansprüche* und die in der Tradition verhafteten Gymnasien werden demzufolge diskursiv eingesetzt als Legitimation für die Schwierigkeit, Inklusion am Gymnasium zu realisieren. Diese Legitimierungen sind vor dem Hintergrund des dreigliedrigen Schulsystems einzuordnen. So produzieren diese Wahloptionen durch unterschiedliche Schulformen Abgrenzungsmöglichkeiten, sodass Gymnasialität und eine besondere Schul-/ Lernkultur hervorgebracht und die Spezifik des Gymnasiums im Sinne einer Gymnasialität behauptet werden kann. Durch die Bezugnahme auf *alteingesessene Gymnasien* wird die Kritik an Gymnasien spezifiziert auf bestimmte Gymnasien. Neben einer umfassenden oder auf bestimmte Gymnasien bezogenen Kritik lassen sich auch Positionierungen beobachten, in denen ebenfalls Kritik hervorgebracht wird und die auf Veränderungspotenziale wie etwa hinsichtlich des eigenen Professionsverständnisses schließen lassen: *und es ist auch klar dass es da Ängste gibt aber ich finde nicht dass es ein Argument ist als Lehrer da zu sagen nee ich möchte das nicht* (evR, 317–318). Zudem werden aus dem programmatischen Integrations- und Inklusionsdiskurs bekannte Legitimierungsfiguren (siehe 1.3) aufgerufen, zum Beispiel die Ermöglichung einer Leistungsentwicklung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien: *warum ihm diese Chance zu nehmen vielleicht einen Sprung dadurch zu machen auch wenn er nie das gleiche Niveau erreichen wird was vielleicht wir erreichen*

konnten (evR2, 235–237) (vgl. zur Frage zugeschriebener Lernfähigkeit: Rabenstein et al., 2020).

Im Sprechen über Inklusion wird das Gymnasium entworfen als eine Schulform, die einer Abschlussorientierung, einem gewissen Tempo im Unterricht und Stofffülle (also curriculare Verpflichtungen) verpflichtet ist. Diese Konstruktion des Gymnasiums – Gymnasialität als besondere Lernkultur – kann auch als Abgrenzung von anderen Schulformen gelesen werden, die auch in expliziter Form vollzogen wird, wenn das Gymnasium als weniger oder kaum geeignet für die Umsetzung von Inklusion – zum Beispiel im Vergleich zu Gesamtschulen – hervorgebracht wird. Dies wird auch durch das Aufrufen des Gymnasiums als traditionsreiche Schule restabilisiert. Wenn über das Gymnasium gesprochen wird, lassen sich nur wenige Verschiebungen dieser Ordnungen beobachten – dies ist der Fall, wenn zum Beispiel kritisiert wird, wie sich das Gymnasium in der Inklusionsreform bisher verortet hat.

Sowohl in den Normalitätskonstruktionen zu Unterricht und Schüler*innenschaft als auch von Gymnasialität als besonderer Lernkultur lassen sich unterschiedliche Legitimierungen der und Positionierungen in den Studierendendiskursen beobachten, die nun – übergreifend für die bisherigen Ergebnisse – näher erläutert werden.

3.4 Legitimierungen und Positionierungen

In den Studierendendiskursen werden Normalitätskonstruktionen zu Unterricht, Schüler*innenschaft, professionellen Zuständigkeitsfragen und Gymnasialität als besonderer Lernkultur hervorgebracht und aufgerufen. Folgende eingesetzte Legitimierungen dieser Normalitätskonstruktionen und verbundener Positionierungen scheinen im Sprechen über Inklusion zentral. Zur Legitimierung ist die individuelle Betrachtung des Einzelfalls (1) sowie die Hervorhebung des Wohls des Kindes (2) funktional. Zudem wird auf eine Legitimierung der eigenen Nicht-Zuständigkeit für die Umsetzung von Inklusion näher eingegangen, mit der das Lehramtsstudium aufgrund zugeschriebener fehlender Vorbereitung und Berufspraxis problematisiert wird (3). Zu Inklusion wird sich in den Studierendendiskursen als offen und positiv positioniert (4). Dabei lassen sich Positionierungen als bereits oder noch nicht über relevante Praxiserfahrungen verfügende (angehende) Lehrkraft beobachten (5). Die rekonstruierten Legitimierungen und Positionierungen können in den Erzählungen immer auch nacheinander auftauchen beziehungsweise greifen sie mitunter auch ineinander und wirken zusammen.

(1) In den Studierendendiskursen wird immer wieder formuliert, Inklusion sei im Einzelfall zu entscheiden – damit wird es möglich, sich offen für die Umsetzung von Inklusion zu zeigen und zugleich eine allgemeingültige Regel der Nicht-/Beschulbarkeit an Regelschulen nicht diskutieren zu müssen: *es kann eine Chance sein es kommt auf den Einzelfall an es kommt auf den einzelnen Schüler an es kommt auf die Umsetzung an der Schule an den einzelnen Stellen an es kommt auf die Umsetzung bei den einzelnen Lehrern an dann kann es unter Umständen eine Chance sein* (evR, 589–593). Indem mit der Notwendigkeit auf den Einzelfall schauen zu müssen argumentiert wird, werden einerseits Flexibilisierungen der normativen Vorstellungen, welches Kind an welcher Schulform (nicht) beschult werden kann, möglich. Andererseits werden vorhandene Grenzen bestätigt, da gerade die Einzelfallorientierung erlaubt, Einzelfälle als tendenzielle Ausnahmen zu verhandeln, was die bisher gültige Regel der Separation bekräftigt. Mit der Hervorhebung der Bedeutung des Einzelfalls könnten dann Entscheidungen getroffen werden, die vom Kind abhängig (W2, 97) seien und sich daran orientierten, *was für das Kind am besten ist* (W2, 98). Diese Argumentation ist mit der Legitimation verbunden, die das ‚Wohl des Kindes‘ in den Mittelpunkt rückt.

(2) Wenn über Schülerinnen und Schüler gesprochen wird, wird auch ihre Perspektive eingenommen. In diesem Sprechen wird sowohl das Wohl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch das der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf fokussiert, deren Unterscheidung sich durch Formulierungen wie *die beziehungsweise die anderen* im Sprechen zeigt. Während in der Sorge um das *Wohl* der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor allem das soziale Wohlbefinden und Miteinander stark gemacht werden, wird bei Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – bei den *normalen Kinder[n]* – die Leistungsentwicklung als besonders wichtig hervorgebracht: *das ist halt natürlich auch bisschen Angst habe um die normalen Kinder* (E2, 397). Es wird über eine größere Gruppe gesprochen und Besorgnis oder gar Angst bzgl. ihrer Benachteiligung in Bezug auf eine potenziell zugeschriebene Leistungsfähigkeit geäußert. Für eine andere Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die zumeist als Kinder bezeichnet werden, wird Besorgnis hingegen anders legitimiert: *weil das halt auch das Kind überfordert also ich find da wird halt auch zu wenig Rücksicht drauf genommen was wirklich für das Wohl des Kindes am besten ist* (C, 96–98). Stellvertretend wird hier über ein einzelnes Kind gesprochen, um dessen *Wohl* sich gesorgt wird und auf das *wenig Rücksicht* genommen werden könne, wodurch zugleich die

Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrkräfte in bestimmter Weise konstruiert werden. Die Legitimierungsfigur, sich auf das Wohl des Kindes zu beziehen und dieses in die Entscheidung des Beschulungsortes einzubeziehen, ermöglicht sowohl eine Grenzflexibilisierung als auch eine Grenzziehung. So wirkt diese Legitimierungsfigur insofern immunisierend, als eine Argumentation gegen das Wohl des Kindes – oder zumindest relativierende Überlegungen – nur schwer vorstellbar scheint. Gleichzeitig wird es hierdurch möglich, sich kritisch zu Inklusion zu positionieren, da im Sinne des Kindeswohls einzelfallorientiert entschieden und damit auch gegen eine generelle inklusive Beschulung argumentiert werden kann. Gegen eine oder neutral gegenüber einer generellen inklusiven Beschulung zu sein, kann durch ein Problematisieren der Reformbedingungen möglich werden. Dabei muss man sich durch den Fokus auf diese Problematisierung nicht zustimmend zum Thema der inklusiven Beschulung zeigen, kann sich aber kritisch bzgl. der Umsetzung positionieren.

(3) In den Studierendendiskursen wird Konsens darüber erzeugt, dass im Lehramtsstudium die Vorbereitung auf den Unterricht in inklusiven Klassen fehle: *ja ich glaub auch ein großes problem ist halt das man eben also es ist ja seit mehreren jahren 2013 gesetz und es hat sich halt in den zwei jahren die jetzt seitdem vergangen sind eben am lehrplan überhaupt nichts getan obwohl einem ja bewusst ist das es halt pflicht ist* (S2, 21–24). Diese Problematisierungen werden in dramatisierender und zum Teil auch skandalisierender Form hervorgebracht. So sei die Situation ein *großes Problem* (S2, 21; 586) und die (gesetzlichen) Änderungen der Inklusionsreform seien *lange beschlossen* (S1, 438–439). Zudem müssten erst Fehler gemacht werden, bis Änderungen erfolgten: *wenn das jetzt 5 jahre lang nicht klappt dann kommt das hier an* (S1, 441–442). Die Verantwortung oder Verpflichtung für die Umsetzung im Unterricht wird dabei auch bei sich selbst gesehen: *wir müssen es umsetzen und haben keine ahnung* (S1, 444–445). Damit hängt eine potenzielle Gefahr der Überforderung zusammen (*ich denke dass wir überfordert werden* (S2, 13–14)). Mit der Klage über die fehlende Vorbereitung zeigt sich eine Verbindung zwischen der Anforderung der Umsetzung und der Befürchtung einer Überforderung durch von außen gesetzte Erwartungen. So beruhen diese auf einer selbst zugeschriebenen fehlenden Fachkompetenz (*wir kennen uns eigentlich gar nicht mit behinderung aus* (S2, 12–13)). Die Universität reagiere zu spät auf gesetzliche Änderungen, zum Beispiel mit Überarbeitungen von Curricula der Studieninhalte: *das wir zu wenig vorbereitung im studium haben auf jeden fall wir haben ja keine kurse zu*

inklusion (S2, 11–12). Mit der problematisierten fehlenden Vorbereitung wird die Befürchtung verknüpft, in der späteren Berufstätigkeit überfordert zu sein. So hätte sich *überhaupt nichts getan* (S2, 21) und man werde *halt überhaupt nicht darauf vorbereitet* (S2, 426).

Die Kritik am Lehramtsstudium bezieht sich dabei jedoch nicht nur auf die Vorbereitung auf Tätigkeiten in inklusiven Klassen, sondern auch auf eine generelle Praxisferne; damit einhergehend wird der Nutzen des Lehramtsstudiums für die spätere Praxis generell infrage gestellt. Diese Legitimierungen werden in starken Verallgemeinerungen, Superlativen und vergemeinschaftendem sowie auf Konsens ausgerichteterm Sprechen produziert. Mit dieser Legitimierungsfigur werden zwei Optionen möglich. Zum einen kann sich für Inklusion beziehungsweise eine bestimmte Schüler*innenschaft als nicht zuständig erklärt werden, da die Ausbildung hierfür fehle. Zum anderen ermöglicht ein Sprechen über das Lehramtsstudium und die fehlende Thematisierung von Inklusion, sich zu Fragen von Nicht-/Beschulbarkeit nicht positionieren zu müssen, da auf das Thema der defizitären Umsetzung umgelenkt wird.

An wenigen Stellen lassen sich hierzu auch andere Positionierungen beobachten, beispielsweise wenn festgestellt wird, dass eine Reform nur von heute auf morgen umgesetzt und damit auch nicht über einen längeren Zeitraum hinweg vorbereitet werden könne: *ich frag mich halt wie man sowas vorbereiten soll (...) also ich glaub das geht gar nicht anders das muss von heut auf morgen so sein (...) aber ahm ich frag mich dann wie man sowas vorbereiten soll (...) vielleicht funktioniert das auch erst dadurch wenn sie [die Schülerinnen und Schüler, M. L.] in dieser situation sind* (WuN2, 151–158). Zudem wäre auch die eigens initiierte Auseinandersetzung mit diesen Themen möglich, zum Beispiel der Besuch von Fortbildungen (*dann muss man auch den anspruch an sich selbst haben diese [Fortbildungen, Anm. M. L.] auch wahrzunehmen finde ich* (S2, 106)) oder ein Selbststudium (*also man muss schon selber sich da was anlesen oder so weil wir jetzt im studium einfach nichts dazu hatten so gut wie nichts zumindest* (S1, 282– 284)).

Während eine tendenzielle Nicht-Zustimmung und somit Enthaltung möglich scheint, kann sich auch sehr positiv in Bezug auf Inklusion geäußert werden; diese Positionierungen erscheinen aber nicht als weniger widerstreitend. Das Widerstreitende besteht darin, dass in der Problematisierung des Lehramtsstudiums Anschlussstellen zur Frage der Umsetzung der Inklusionsreform entstehen, die mit Zustimmungen, Enthaltungen und Kritiken beziehungsweise Ablehnungen gefüllt werden können. In den Leerstellen zeigt sich somit ein

Changieren von Positionierungen. Demzufolge kann die Problematisierung des Lehramtsstudiums zugleich als Delegation von Verantwortung für die Umsetzung der Inklusionsreform gelesen werden.

(4) Sich positiv zu Inklusion zu positionieren, kann als Aktualisierung und Anerkennung einer Ordnung, Inklusion (i. S. e. normativen Norm) befürworten zu müssen, gelesen werden. Durch diese Positionierung, offen und positiv zu Inklusion eingestellt zu sein, wird die Möglichkeit eröffnet, sich anschließend skeptisch und kritisch zu unterschiedlichen Aspekten zu äußern: *also erstmal allgemein finde ich es auch auf jeden Fall ne schöne Idee* (E2, 86). Daran kann angeschlossen werden, indem unter anderem Einwände formuliert werden. Diese bedingen beziehungsweise bringen wiederum unterschiedliche Legitimierungsfiguren hervor (Rabenstein et al., 2019), zum Beispiel den Verweis auf fehlende Ressourcen. Besondere Legitimationen der Positionierungen entstehen durch ein erfahrungsbasiertes Sprechen.

(5) Gesprochen wird aus der Position des (nicht) (praxis-)erfahrenen Studierenden oder als bereits tätige Lehrkraft. Die Positionierung wird damit legitimiert, dass man (nicht) über Praxiserfahrung verfüge: *in meinem Schulpraktikum hatte ich hatte ich das jetzt das war Integrationsklasse an der IGS* (C, 327–328). Dabei lässt sich darüber hinaus beobachten, dass neben Praxiserfahrungen Erfahrungen in unterschiedlicher Intensität, Qualität und Quantität aufgerufen werden, die sich in unterschiedlichen Kontinuen bewegen, also sich zum Beispiel auch auf Erfahrungen entfernter Bekannter oder in der eigenen Familie beziehen: *meine tante ist auch letztens an einer ganz ganz kleinen forder förderschule* (C, 286).

Dabei führt nicht nur die Tatsache, sich selbst als ‚erfahren‘ zu positionieren, zu einer Legitimation des Sprechens; denn auch die Positionierung, über keine oder kaum inklusionsbezogene Erfahrungen zu verfügen, ermöglicht ein Sprechen über Inklusion: *ja auf jeden fall ist es so dass ich es noch nicht ähm oder wenig erlebt hab wir hatten halt ein paar kinder die adhs diagnostiziert bekommen haben im im sportunterricht aber die hat man ähm eigentlich immer relativ gut unter kontrolle gehabt* (S1, 221–225).

Normalitätskonstruktionen zu Unterricht, Schüler*innenschaft und von Gymnasialität können zusammenfassend somit in ganz unterschiedlicher Weise legitimiert werden. Orientierungen am Einzelfall, dem Wohle des Kindes und eine Perspektivübernahme legitimieren im individualisierenden Sinne, Inklusion als nicht umsetzbar zu entwerfen. Eine Kritik am Lehramtsstudium wiederum bezieht sich zum einen auf Strukturen (Konzeption der

Lehrkräftebildung), auf die nur wenig Einfluss genommen werden kann und die nur schwer veränderbar erscheinen. Zum anderen wird es damit auch möglich, sich als nicht zuständig für die Umsetzung oder Gestaltung von Inklusion zu positionieren, wodurch eine Legitimierung hervorgebracht wird, die im Sinne der eigenen zugeschriebenen (zukünftigen) Handlungskompetenz funktioniert. Die Positionierung zu Inklusion, sich offen und positiv gegenüber dieser Reform zu zeigen, schließt an die Analyse empirischer Studien und des Forschungsstandes (1.2) an, in der deutlich wurde, dass von einer in der Tendenz positiven Einstellung zu Inklusion bei Lehramtsstudierenden auszugehen ist. Versteht man diese Zustimmung als ein Anerkennen normativer Ordnungen – nämlich, Inklusion zustimmen zu müssen – kann diese auch interpretiert werden als Ermöglichung, kritische Einwände zu formulieren und sich zum Beispiel – trotz der oder gerade wegen der generellen positiven Einstellung – als nicht zuständig für Inklusion zu positionieren. Ähnlich zu dieser Beobachtung verhält es sich mit der Legitimierung beziehungsweise Positionierung, über Erfahrungen im Kontext von Inklusion zu verfügen. Erfahrungen legitimieren – so ein zentrales Ergebnis – in besonderer Weise, über Inklusion zu sprechen.

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie einführend beschrieben, können die zuvor dargestellten Normalitätskonstruktionen nur in ihrem Zusammenspiel verstanden werden, das heißt die Normalitätskonstruktionen von Unterricht und Schüler*innenschaft sind nicht getrennt voneinander zu verstehen, da sie sich gegenseitig bedingen und zusammenhängen.

Der ‚normale‘ Unterricht (3.1) wird als linear-fortlaufend, störungsfrei und entsprechend der Planung durchführbar konstruiert und als statisch und unveränderbar entworfen. Für diese Normal-Vorstellung von Unterricht kann sich als zuständig positioniert werden, zugleich stellt sie eine Orientierung für unterrichtliches Handeln dar. Aufschlussreich ist auch die Beobachtung der Legitimierung von Ein- und Ausschluss hinsichtlich des Einsatzes fachspezifischer Unterrichtsmethoden, wie zum Beispiel naturwissenschaftlichem Experimentieren. Demnach können diese Methoden jeweils als De-/Legitimierung für die Eignung eines Unterrichtsfaches für die Umsetzung von Inklusion eingesetzt werden.

Die Konstruktionen einer (gymnasialen) Schüler*innenschaft beziehungsweise die Abweichung von dieser Vorstellung kann mit dieser Normal-Vorstellung von Unterricht in ein Verhältnis gesetzt werden. Die Aushandlungen von Vorstellungen einer Nicht-/Beschulbarkeit

einer bestimmten Schüler*innenschaft hängen (auch) eng mit Unterrichtskonstruktionen zusammen. Grenzflexibilisierungen und -ziehungen werden entlang der Frage der (zugeschriebenen) Nicht-/Teilnahmefähigkeit an einem ‚normalen‘ Unterricht entschieden. 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. Gemeinsam ist den Konstruktionen von Abweichungen mit Bezug auf die Normalitätskonstruktionen von Unterricht, dass alle eine Legitimierung von Nicht-Beschulbarkeit möglich machen. Inklusion wird so als eine verhandelbare Frage hervorgebracht und nicht als generell geltende Norm in Kraft gesetzt. Auffällig ist, dass zwar bekannte Diagnosen aufgerufen werden, diese jedoch nicht an die Logik des sonderpädagogischen Kategoriensystems anschließen – Entscheidungen entsprechend des Kriteriums einer konstruierten Nicht-/Beschulbarkeit werden (noch) nicht in diesen schulischen Unterscheidungslogiken vollzogen.

Die Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit stabilisiert somit die Normal-Vorstellung von Unterricht und wirft Fragen der Nicht-/Zuständigkeiten von Lehrkräften auf. In den Studierendendiskursen wird sich als zukünftige gymnasiale Lehrkraft für die Realisierung dieser Normal-Vorstellung als zuständig positioniert. Unter der Bedingung einer zugeschriebenen Teilnahmefähigkeit kann sich für diese Schüler*innen zuständig erklärt werden, wobei zugleich auch eine Parallelstruktur von Unterricht hervorgebracht wird, in der Zuständigkeiten an weiteres Personal delegiert werden kann. Damit wird auch deutlich, dass die hier entwickelte Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit nicht gleichzusetzen ist mit einer Nicht-/Zuschreibung von Lernfähigkeit (Rabenstein et al., 2020).

Die Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit steht in einem Zusammenhang mit der Konstruktion von Gymnasialität als besondere Lernkultur. Dazu gehören neben im Diskurs bekannten Wissensordnungen, wie Abschlussorientierung, Tempo und Stofffülle und eine gymnasiale Schulformspezifik, auch Funktionen der Re-Stabilisierung gymnasialer Ordnungen, als die Abgrenzungen von anderen Schulformen gelesen werden können. Während das Gymnasium dabei als traditionsreiche Schule aufgerufen wird, zeigen sich zugleich kritische

Stimmen, die das Gymnasium auch in der Verantwortung sehen, sich auch für die Reform zu öffnen, sodass dominante Konstruktionen (nur) in Ansätzen irritiert werden.

Weiterhin wurde dargestellt, welche Positionierungen und Legitimierungen sich rekonstruieren lassen. Normalitätskonstruktionen von Unterricht, Schüler*innenschaft und Gymnasialität können zusammenfassend in ganz unterschiedlicher Weise legitimiert werden. Orientierungen am Einzelfall, dem Wohle des Kindes und eine Perspektivübernahme legitimiert im individualisierenden Sinne, Inklusion als nicht umsetzbar zu entwerfen. Eine Kritik am Lehramtsstudium wiederum bezieht sich zum einen auf Strukturen (Konzeption der Lehrer*innenbildung), auf die nur wenig Einfluss genommen werden kann und die nur schwer veränderbar erscheinen. Zum anderen wird es damit auch möglich, sich als nicht zuständig für die Umsetzung oder Gestaltung von Inklusion zu positionieren, wodurch eine Legitimierung hervorgebracht wird, die im Sinne der eigenen zugeschriebenen (zukünftigen) Handlungskompetenz funktional ist. Die Positionierung zu Inklusion, sich offen und positiv gegenüber dieser Reform zu zeigen, schließt an die Analyse des Forschungsstandes (1.2) an, in der deutlich wurde, dass von einer in der Tendenz positiven Einstellung zu Inklusion bei Lehramtsstudierenden auszugehen ist. Versteht man diese Zustimmung als ein Anerkennen normativer Ordnungen – nämlich, Inklusion zustimmen zu müssen – kann diese auch interpretiert werden als Ermöglichung, kritische Einwände zu formulieren und sich zum Beispiel – trotz der generellen positiven Einstellung – als nicht zuständig für Inklusion zu positionieren. Ähnlich zu dieser Beobachtung verhält es sich mit der Legitimierung und Positionierung, über Erfahrungen im Kontext von Inklusion zu verfügen. Erfahrungen legitimieren – so ein zentrales Ergebnis – in besonderer Weise, über Inklusion zu sprechen. Keine Erfahrungen mit Inklusion zu haben, de-legitimiert hingegen nicht, sich zu Inklusion zu positionieren.

4. Diskussion und Ausblick

Abschließend sollen die dargestellten Ergebnisse diskutiert werden und ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungen gegeben werden. Dafür werden zwei empirische Ergebnisse ausgewählt, wobei das erste Ergebnis im Zusammenhang mit der Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs und das zweite Ergebnis hinsichtlich der Frage von Differenzproduktionen entlang von Normalitätskonstruktionen diskutiert wird. Daran schließen drei forschungsbezogene Überlegungen an, die die Spezifik des Gymnasiums

aufgreifen, Kategorisierungsprozesse thematisieren und das Verhältnis von Differenz und Normalität vor dem Hintergrund der Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit diskutieren.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stand zum einen die Frage, wie das Gymnasium in der Bildungsstatistik, empirischen Studien und programmatischen Diskursen zu Inklusion – in unterschiedlicher Weise – als ‚Ausnahmefall‘ konstruiert wird. In Publikationen der Bildungsstatistik lässt sich beobachten, dass das Gymnasium kaum oder gar nicht ‚auftaucht‘ oder mit anderen Schulformen zusammengefasst wird, wie es auch für die empirischen Studien zu Einstellungen und Perspektiven von (angehenden) Lehrkräften zutrifft. Bislang liegt nur eine geringe Anzahl an Studien vor, in denen das Gymnasium und dessen (angehenden) Lehrkräfte explizit zum Thema werden. In den Studien zeigt sich der ‚Ausnahmefall‘ durch die Konstruktion eines Spannungsfelds zwischen dem Gymnasium und Inklusion, das in den normativen Annahmen der Studie und der Ergebnisdarstellung hervorgebracht wird. Im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs liegen ebenso nur wenige, zumeist praxisorientierte Publikationen vor. Weiterhin zeigt sich für diese Konstruktion, dass für die Umsetzung von Inklusion an Gymnasien eine besondere Legitimierungsbedürftigkeit entworfen wird.

Zum anderen wurde mit einem diskursanalytischen Zugang anhand der Analyse von Studierendendiskursen gezeigt, dass eine Normal-Vorstellung von Unterricht, die Frage nach der ‚Nicht-/Eignung‘ des studierten Unterrichtsfachs für Inklusion und Konstruktionen von Schülerinnen und Schülern – unter anderem als Abweichungen – mit Fragen der Nicht-/Teilnahmefähigkeit, Nicht-/Zuständigkeit und Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule beziehungsweise am Gymnasium zusammenspielen. Herausgearbeitet wurde auch, wie diese Normalitätskonstruktionen legitimiert und in welchen Positionierungen diese hervorgebracht werden. Im Folgenden werden zwei zentrale Ergebnisse vertiefend diskutiert.

Als erstes Ergebnis soll herausgestellt werden, dass die Normalitätskonstruktionen von Unterricht für die untersuchten Diskurse Studierender des gymnasialen Lehramts als eher ‚stabil‘ beschrieben werden können, das heißt es lassen sich kaum Brüche dieser Konstruktionen rekonstruieren. Sie lassen sich über die Gruppendiskussionen hinweg (fast) durchgängig rekonstruieren. In den Diskursen der Studierenden der Fächer ‚Werte und Normen‘ und Philosophie wird, wie es sich in den Diskursen Studierender anderer Unterrichtsfächer nicht rekonstruieren lässt, ihr studiertes Fach auf einer inhaltlich-

curricularen Ebene als besonders geeignet für die Umsetzung von Inklusion entworfen. Für Konstruktionen des Gymnasiums beziehungsweise von Gymnasialität als besondere Lernkultur werden eine Abschlussorientierung, Erwartungen an ein notwendiges Tempo der Schülerinnen und Schüler und die Aktualisierung einer gymnasialen Spezifik in Abgrenzung zu anderen Schulformen als wichtig hervorgebracht.

Diese empirischen Ergebnisse – die Konstruktionen von Gymnasialität im Sprechen über Inklusion – sollen im Folgenden im Zusammenhang mit der Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs und hinsichtlich der besonderen Legitimierungsbedürftigkeit, die vor allem im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs (vgl. 1.3) beobachtet werden kann, diskutiert werden. In zumeist programmatischen Publikationen werden Argumente im Sinne von ‚Überzeugungsstrategien‘ aufgerufen, die – entgegen der als bekannt geltenden Gründe gegen diese Reform am Gymnasium – für die Umsetzung von Inklusion am Gymnasium sprechen sollen. Hervorgehoben werden die Anschlussfähigkeit des Inklusionsdiskurses an den bisherigen Heterogenitätsdiskurs und die Potentiale der Reform für die Schülerinnen und Schüler. Zudem wird argumentiert, Inklusion erfordere ein generelles Umdenken. Zur Plausibilisierung werden ‚Erfolgsgeschichten‘ ‚inklusive‘ Gymnasium erzählt. Die entwickelten Argumente für Inklusion am Gymnasium werden mit Bezugnahmen auf zumeist quantitativ-empirische Studien zur Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und medialen Veröffentlichungen über als erfolgreich markierten Menschen mit Behinderungen begründet.

Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse war in meiner Studie weiterhin von Interesse, wie Studierende des gymnasialen Lehramts über Inklusion sprechen. In Gruppendiskussionen – also methodisch erzeugten Daten – wurden sie explizit aufgefordert, über die inklusive Schulreform zu sprechen. Ausgehend von der Annahme, dass „die untersuchten Verhältnisse diese Ebenen gewissermaßen ‚durchlaufen‘“ (Fegter et al., 2015, S. 35f.), soll nun diskutiert werden, welche Legitimierungen für die Nicht-/Umsetzung von Inklusion in den schulpädagogisch-programmatischen und Studierendendiskursen wie (nicht) aufgerufen werden.

So lassen sich in beiden Diskursen auch ähnliche Legitimierungen beobachten, zum Beispiel, dass Erfahrungen wichtig seien. In den Studierendendiskursen werden diese explizit aufgerufen und in dem schulpädagogisch-programmatischen Diskurs als ‚Erfolgsgeschichten‘ relevant gemacht. Ebenso wird Inklusion de-/legitimiert für die Frage, welche Schülerinnen

und Schüler durch die Reform wie ‚profitieren‘. In schulpädagogisch-programmatischen Publikationen wird Inklusion legitimiert durch den möglichen Erwerb (besonderer) sozialer Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und, indem für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von zum Beispiel besonderen Schulprofilen der Gymnasien profitieren würden. In den Studierendendiskursen wird sich um die Leistungsentwicklung der ‚normalen‘ Schülerinnen und Schüler gesorgt, während für die als abweichend konstruierten Schülerinnen und Schüler Sorgen hervorgebracht werden, die das soziale Miteinander betreffen. Neben diesen konkreten, im Detail liegenden Unterschieden lässt sich jedoch für die Frage nach der Umsetzung von Inklusion am Gymnasium insgesamt konstatieren, dass im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs Argumente hervorgebracht werden, die die Potentiale der Umsetzung der Inklusionsreform – bei allen kritischen Einwänden – für das Gymnasium legitimieren sollen, wohingegen in den Studierendendiskursen Legitimierungen rekonstruiert werden konnten, die die Normalitätskonstruktionen von Unterricht, Gymnasialität und Konstruktionen von Schülerinnen und Schülern eher restabilisieren. Über eine Orientierung an Einzelfällen und dem Wohle des Kindes, wie sie in pädagogischen Diskursen stark zustimmungsfähig ist, wird es zum Beispiel möglich, universelle Regeln, wie sie unter anderem durch die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen legitimiert werden könnten, außer Kraft zu setzen. Die hier rekonstruierten Unterscheidungen in nicht-beeinträchtigte und abweichende Schülerinnen und Schüler lassen sich als ableistische Praktiken (Buchner, Pfahl & Traue, 2015) lesen. So wird sich im Sprechen über Schülerinnen und Schüler um die Leistungsentwicklung vor allem der nicht-beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler gesorgt, wodurch als abweichend oder beeinträchtigt etikettierten Schülerinnen und Schülern eine Nicht-Fähigkeit schulischer Leistung zugeschrieben wird. Diese wird jedoch durch die Sorge um ihr psychisch-soziales Wohlbefinden verdeckt (Rabenstein et al., 2020). Legitimierungen der Nicht-Zuständigkeit des Gymnasiums und von (zukünftigen) Gymnasiallehrkräften für die Umsetzung von Inklusion werden zudem durch Abgrenzungen von anderen Schulformen produziert, die aufgrund bestimmter inklusionsbezogener Profile als geeigneter für die Umsetzung von Inklusion konstruiert werden. Zusammenfassend wird somit die Funktion der Legitimierungen in dem Sprechen über Inklusion in Studierendendiskursen zur Re-/Stabilisierung von Gymnasialität deutlich, wodurch Ausschluss als diskursiver Effekt produziert wird.

Als zweites Ergebnis soll hervorgehoben werden, dass Fragen der Nicht-/ Beschulbarkeit von Schülerinnen und Schülern an der Regelschule entlang der Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit verhandelt werden – und demnach nicht entlang sonderpädagogischer Förderschwerpunkte, wie es in den in quantitativen Studien eingesetzten Items meist angenommen wird. Dabei kann die Orientierung an einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit in ihrer situativen und stabilisierenden Funktion für die Normal-Vorstellung von Unterricht und damit als klassifizierende Kategorisierungspraktik verstanden werden. Diese Konstruktion weist Parallelen zur in der Integrationspädagogik und auch aktuell für die Inklusionsreform normativ diskutierten Frage nach einer Integrierbarkeit („Ist Integration teilbar?“ (Hinz, 1990; vgl. auch Dederich, 2013)) auf. Demnach steht in diesen Diskursen normativ gesehen die Frage im Fokus, wer – zum Teil unter welchen Bedingungen und mit welchen Ressourcen – am Unterricht der Regelschule wie (nicht) teilnehmen darf und kann. Unterscheidungen in empirisch-quantitativen Studien orientieren sich vor allem an einer zielgleichen oder zieldifferenten Beschulung oder an sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Durch die diskursanalytische Auswertung konnte hingegen gezeigt werden, dass sich die Frage nach Nicht-/Beschulbarkeit – also Ein- und Ausschluss – in den Studierendendiskursen entlang des konstruierten Kriteriums einer Nicht-/ Teilnahmefähigkeit entscheidet und somit an gymnasial-unterrichtlichen Ordnungen orientiert ist. Entlang von Normalitätskonstruktionen wird hierdurch Differenz (a-/normal; nicht-/behindert) produziert. Die (Normalitäts-)Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit bringt somit zugleich eine Differenz in teilnahmefähige und nicht-teilnahmefähige Schülerinnen und Schüler hervor.

Nachdem zwei ausgewählte Ergebnisse diskutiert wurden, sollen im Folgenden Überlegungen für weiterführende Forschungen angestellt werden, die sich zuerst auf die Schulform des Gymnasiums und anschließend auf Kategorisierungsprozesse und das Verhältnis von Differenz und Normalität (vgl. 2.1) beziehen.

Gymnasiallehramtsstudierende sprechen in den Gruppendiskussionen über Schulformen, an denen sie meinen und planen später tätig zu werden. Dabei gehen sie von antizipierten professionellen Anforderungen aus, die an sie gestellt werden (könnten). Somit lassen sich Konstruktionen der Schulform Gymnasium und von Gymnasialität als besonderer Lernkultur rekonstruieren, die unter anderem auf Vorstellungen und Erfahrungen der Studierenden zum Beispiel als Schülerin beziehungsweise Schüler oder als Praktikantin beziehungsweise Praktikant beruhen. Dabei kann durch das in Deutschland bestehende gegliederte

Schulsystem ein Sprechen über Schule und Schulformen immer nur im Verhältnis zu je anderen Schulformen analysiert werden. Demzufolge wird damit zugleich produziert, wie andere Schulformen und deren Schüler*innenschaft – den hervorgebrachten Annahmen der Studierenden nach – (potenziell nicht) seien.

In dieser Perspektive könnte weiter untersucht werden, inwiefern durch das Sprechen über das Gymnasium – nicht nur, aber auch im Kontext der Inklusionsreform – spezifische Wissensordnungen aufgerufen werden, wie bestimmte Vorstellungen von Normalität (z. B. hinsichtlich Leistungserwartungen, Selektion etc.) eher (nicht) sagbar sind oder gerade hierdurch werden und welche machtvollen Effekte (z. B. in Form von Exklusionslegitimierungen) wirksam werden. Es ließe sich überlegen, welche konstruierten ‚Probleme‘ für welche erwartete Schüler*innenschaft wie hervorgebracht und (nicht) produziert werden.

Anschließend an diese Fragen, die sich auch auf das Sprechen über Schülerinnen und Schüler beziehen, könnten weiterführend diskursive Praktiken des Kategorisierens und Klassifizierens analysiert werden. Gefragt werden könnte, wie an welche Kategoriensysteme und im Diskurs dominante Diagnosen (nicht) angeschlossen wird und welche Funktion diese für die Frage nach Nicht-/ Beschulbarkeit und Positionierungen zu Nicht-/Zuständigkeit an der Regelschule erfüllen. Ein spezifischer Fokus könnten mögliche Verschiebungen von Konstruktionen sein, zum Beispiel wenn nach dem Aggregatzustand von Differenzierungen (Hirschauer, 2014) gefragt wird und sich in den Nicht-/Bezugnahmen auf Klassifikationssysteme Brüche in den konstruierten Zuständigkeiten rekonstruieren lassen und weiterführend, inwiefern hierdurch Grenzflexibilisierungen¹¹⁰ und -ziehungen möglich werden. Mit der Fokussierung auf Verschiebungen und Brüche könnte auch der „Kontingenz von Normalität“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 11) Rechnung getragen werden. Sieht man die Hervorbringung von Nicht-/Zuständigkeit als eine Positionierungspraktik, wäre darüber hinaus erkenntnisreich zu analysieren, wie sich vor dem Hintergrund einer prinzipiellen Zustimmung zu Inklusion (vgl.

¹¹⁰ Für die flexibel-normalistische Diskursstrategie diskutiert Schmidt (2017) beispielsweise, dass es sich hierbei um einen „veränderte[n] Modus des Zugriffs auf Menschen“ handelt, da „Subjekte zusehends über Prognosen und Empfehlungen formiert [werden]“ (Schmidt, 2017, S. 736f.), also auch in Flexibilisierungen von Grenzen (neue/andere) Differenzierungen hervorgebracht werden (können). Dieses Beispiel verdeutlicht auch die Möglichkeit, nach der diskursiven Funktion, zum Beispiel von Normalitätskonstruktionen, für die De- und Re-/Stabilisierung von diskursiven Ordnungen zu fragen.

3.4) welche daran anschließenden changierenden Positionierungen als Relativierungen dieser Zustimmung beobachten lassen.

Abschließend soll noch einmal das Zusammenspiel der Normalitätskonstruktionen mit deren Legitimierungen sowie Positionierungen zu diesen hervorgehoben werden. Die Normalitätskonstruktionen von Unterricht und die Konstruktionen von Schülerinnen und Schülern, die sich vor allem als Konstruktionen von Abweichungen rekonstruieren lassen, restabilisieren gymnasial-unterrichtliche Ordnungen. Dies trifft auch für Konstruktionen von Gymnasialität als besondere Lernkultur zu, die in ihrer Funktion vor allem als Aufrechterhaltung der beschriebenen Ordnung zu verstehen sind. Das Erkenntnispotential diskursanalytischer Forschung (vgl. 2.2) für diese Fragen des Zusammenspiels erweist sich in der Rekonstruktion von Legitimierungen und Positionierungen, das heißt es kann analysiert werden, wie diesen Konstruktionen im Zuge aktueller Reformbestrebungen Geltung verliehen wird (vgl. Fegter et al., 2015, S. 15; Wrana, 2015, S. 129) und (machtvoll) Ein- und Ausschluss, zum Beispiel in die beziehungsweise von der Regelschule, produziert wird. Dass diese Entscheidungen umkämpft sind und sich auch an der Grenze des Un-/Sagbaren bewegen, zeigt sich in den Ergebnissen meiner Studie zum Beispiel dann, wenn darüber gesprochen wird, unter welchen Bedingungen (Vorstellungen von Unterricht als eine Parallelstruktur) welche Schülerinnen und Schüler als nicht-/teilnahmefähig hervorgebracht werden. Unter Berücksichtigung der Beobachtung, dass die rekonstruierten Normalitätskonstruktionen als eher ‚stabil‘ beschrieben werden können, würde der Fokus auf Brüche und Diskontinuitäten in der diskursanalytischen Auswertung es ermöglichen, Verschiebungen in Konstruktionen von Unterricht und Schüler*innenschaft – vor allem bei in Teilen transformierten aber auch dominant bleibenden Ordnungen – beobachtbar zu machen.

Literatur

Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anders, F. (2018). *Inklusionsklage einer Schulleiterin abgewiesen*. Zugriff am 02.05.2019 unter <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/inklusionsklage-einer-schulleiterin-abgewiesen/>

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baßmann, W. (2014). Geistig Behinderte am Gymnasium? Was Schulleiter/-innen zum Gelingen beitragen können. *Schulverwaltung. Niedersachsen*, 26(3), 68–72.
- Bock, J. & Prietzel, K. (2017). *Inklusion am Gymnasium – Klasse 5-10. Inklusions-Material*. Berlin: Cornelsen.
- Bosse, D. (2016). Herausforderungen des Gymnasiums zwischen Abitur und Inklusion. In C. Fischer (Hrsg.), *Eine für alles? Schule vor Herausforderungen durch demografischen Wandel* (S. 45–56). Münster: Waxmann.
- Bosse, D. (2019). Gemeinsam lernen in der gymnasialen Oberstufe. *Gemeinsam lernen*, 2, 38–43.
- 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*, 6(2). Zugriff am 10.10.2019 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Budde J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (Hrsg.). (2017). *(Re-)Konstruktive Bildungsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dederich, M. (2013). *Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit*. Zugriff am 26.04.2019 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-1-13-dederich-inklusion.html>
- Döbert, H. & Weißhaupt, H. (Hrsg.). (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Drope, T., Laubner, M., Petersen, I. & Rabenstein, K. (2020). ‚Nicht-/Machbarkeit von Inklusion‘ im Fokus. Eine explorative Interviewstudie zu studentischen Perspektiven auf einen Unterricht im Anspruch von Inklusion im Schulpraktikum. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 276–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dumiak, D. & Laubner, M. (2017). Normalität. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(2), 43–47.
- Erhardt, M. (2017). Das Gymnasium und die Inklusionsidee. *Pädagogische Rundschau*, 71(2), 187–196.
- Fegter, S., Hontschik, A., Kadar, E., Sabla, K.-P. & Saborowski, M. (2019). Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In R. Baar, M. Kampshoff & J. Hartmann (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität* (S. 135–152). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2002). Kodierung und Kategorisierung. In U. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (S. 257–286). Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66.

- Gehde, H. & Köhler, S.-M. (2016a). Gymnasialer Lehrerhabitus im Vergleich – Kontrastierung der beiden Fallbeispiele. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich, *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 183–186). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Gehde, H. & Köhler, S.-M. (2016b). Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck – die Rekonstruktionsergebnisse vor dem Hintergrund der Debatte zur inklusiven Beschulung. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich, *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 187–215). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Gehde, H., Köhler, S.-M. & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Geipel, K. (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(2). Zugriff am 10.10.2019 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3195>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017). *Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung*. Frankfurt a. M.
- Giaramita, N. (2019). *Inklusion demnächst fast ohne Gymnasien*. Zugriff am 18.04.2019 unter <https://www1.wdr.de/nachrichten/gymnasien-ausstieg-aus-inklusion-100.html>
- Groebe, A. v. d. (2013). Schulen auf dem Weg zur Inklusion. *Pädagogik*, 65(9), 6–9.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Dreier, L., Keßler, C. I., Kreuz, S. & Niemann, M. (2016). International orientierte höhere Schulen in Deutschland? Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 705–725.
- Herbig, C. (2017). Personalisierung von Lehr-Lern-Settings im gymnasialen Bildungsgang: Inklusive Bildung und Leistungsorientierung als zwei Seiten einer Medaille. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 77–87). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (1990). „Integrationsfähigkeit“ – Grenzen der Integration? *Behindertenpädagogik*, 29(2), 131–142. Zugriff am 10.10.2019 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-grenzen.html>
- 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.
- Kiene, A. & Lau, R. (2017). Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe. Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur Bildungsgerechtigkeit? In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 181–188). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 02.06.2019 unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Zugriff am 02.06.2019 unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf
- Klesmann, M. (2019). *Grenzfall. Wie die Inklusion eines lernbehinderten Mädchens am Gymnasium scheiterte*. Zugriff am 18.04.2019 unter <https://www.berliner-zeitung.de/berlin/grenzfall--wie-die-inklusion-eines-lernbehinderten-maedchens-am-gymnasium-scheiterte--31829008?originalReferrer=&originalReferrer=https://m.facebook.com/&fbclid=IwAR0zmC0YuosePr4L1dOFgrmgrRZAfjJ2Xp3Df7LnLbWqDAYvZ0Ur8iJ6HU>
- Köbsell, S. (2010). Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper. In J. Jacob, S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 17–34). Bielefeld: transcript.
- Krüger, H.-H., Keßler, C. I., Schippling, A. & Otto, A. (2015). Internationale Schulen in Deutschland. Schulprogrammatische Ansprüche und biographische Orientierungen von Jugendlichen. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 79–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2016). *Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016: Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2005 bis 2014*. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2018). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 02.06.2019 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf
- Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*.
- Landesrechnungshof Niedersachsen (Hrsg.). (2018). *Jahresbericht 2018 des Niedersächsischen Landesrechnungshofs zur Haushalts- und Wirtschaftsführung. Hildesheim*. Zugriff am 03.07.2019 unter <https://www.lrh.niedersachsen.de/download/131387>
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich*. Zugriff am 09.04.2019 unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13493.pdf>
- Langer, C. (2017). Das Albrecht-Ernst-Gymnasium Oettingen – eine offene und lernende Schule. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik: Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen* (S. 174–189). Weinheim: Beltz.
- Lau, R. & Lübeck, A. (2017). Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 247–254). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Laubner, M. & Lindmeier, C. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur ersten, universitären Phase. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver*

- Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 154–201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Link, J. (1996). *Versuch über den Normalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Link, J. (2004). „Irgendwo stößt auch die flexibelste Integration schließlich an eine Grenze“ – Behinderung zwischen Normativität und Normalität. In S. Graumann, K. Grübner, J. Nicklas-Faust, S. Schmidt, M. Wagner-Kern (Hrsg.), *Ethik und Behinderung. Ein Perspektivwechsel*. (S. 130–139). Frankfurt a. M.: campus.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Schwabe, F., Hartwig, S. J. & Iglar, J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 831–851.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, T. & Herzmann, P. (2019). Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 10(2). Zugriff am 29.10.2019 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531>
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.). (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.). (2016). *Schulische Inklusion*. (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz Juventa.
- Niessen, A. (2013). Inklusion als Herausforderung für die Schulentwicklung an einem Gymnasium. *Pädagogik*, 65(9), 15–17.
- Oelkers, J. (2014). Rückblick nach vorn: Lehrerbildung heute. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung d. Friedrich-Ebert-Stiftung: Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreform und Inklusion* (S. 26–35). Berlin. Zugriff am 09.04.2019 unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10646.pdf>
- Rabenstein, K. (2019). Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion. In E. v. Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band 1: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 21–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Gnauck, I. & Schäffer, M. (2019). Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 138–150.
- Rabenstein, K., Kolbe, F.-U., Steinwand, J. & Hartwich, K. (2009). Fehlende gymnasiale Arbeitshaltung der Schüler – Legitimationsfiguren an Gymnasien. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 135–148). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Laubner, M. & Schäffer, M. (2020). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 187–208). Wiesbaden: Springer VS.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.

- Schäpers, B. & Brautmeier, R. (2016). Inklusive Schulentwicklung am Comenius-Gymnasium in Datteln. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 32(2), 8–12.
- Schmidt, F. (2017). Normalisierungen. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissens. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 730–740). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Schnabel, U. (2014). *Geistig behindert aufs Gymnasium? Warum die Geschichte von Henri nicht typisch für die Inklusion ist*. Zugriff am 18.04.2019 unter <https://www.zeit.de/2014/22/downsyndrom-gymnasium-henri>
- Schneider, W. & Waldschmidt, A. (2012). Disability Studies. (Nicht-)Behinderung anders denken. In S. Moebius (Hrsg.), *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung*. (S. 128–150). Bielefeld: transcript.
- Schöler, J. (2009). „Geistig Behinderte“ am Gymnasium – Integration an der Schule für „Geistig Behinderte“. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmeler & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung* (S. 95–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, M. (2016). *Perspektiven auf schulische Integration und Inklusion. Untersuchungen zur Praxis der Unterrichtsentwicklung sowie den Einstellungen und Vorstellungen Lehramtsstudierender*. Zugriff am 02.05.2019 unter <https://d-nb.info/1122438346/34>
- Schröder, S. & Wrana, D. (2015). Normalisierungen – Eine Einleitung. In P. Bühler, E. Forster, S. Neumann, S. Schröder & D. Wrana (Hrsg.), *Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III* (S. 9–34). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Zugriff am 29.10.2019 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11330/pdf/Buehler_et_al_2015_Normalisierungen.pdf
- Siedenbiedel, C. (2016). Gute Bildung in der gymnasialen Oberstufenstufe und Inklusion – ein Widerspruch? – Einblicke in Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–20.
- Siedenbiedel, C. (2017). Inklusion am Gymnasium. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 236–246). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2018) *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderungen und Exklusionsdrohungen* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S. & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis* (S. 11–21). Berlin. Zugriff am 02.05.2019 unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf
- Trautmann, M. (2017). Lehrerbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 37–47). Münster: Waxmann.

- Wagner-Willi, M., Sturm, T., Wagener, B. & Elseberg, A. (2018). *SNF-Projekt: „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schul-formen“*. Zugriff am 02.05.2019 unter https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/27462/Abschlussbericht_snf_06-18_geku%cc%88rzt.pdf?sequence=1
- Waldschmidt, A. (1998). Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. *Soziale Probleme*, 9(1), 3–25.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9– 31.
- Waldschmidt, A. (2007). Die Macht der Normalität: Mit Foucault „(Nicht-) Behinderung“ neu denken. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 119–133). Wiesbaden: VS Springer.
- Waldschmidt, A. (2009). "Normalität" und "Behinderung" im Alltagswissen: Diskursanalyse eines Internetforums. *SWS-Rundschau*, 49(3), 314–336.
- Waldschmidt, A. (2014). Macht der Differenz. Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle*, 25(2), 173–193.
- Waldschmidt, A., Klein, A. & Tamayo Korte, M. (2007). *Theorie und Praxis der Diskursforschung: Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wertgen, A. & Hölzner, M. (2014). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – auch am Gymnasium. *Pädagogik*, 66(4), 40–43.
- Wittek, D. (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Opladen: Budrich.
- Wrana, D. (2014). Zum Analysieren als diskursive Praxis. In J. Angermüller, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Nonhoff, M. Reisinger, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Theorie, Methodologien und Kontroversen* (S. 634–644). Bielefeld: transcript.
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Interdisziplinäre Diskursforschung: Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, D. & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2). Zugriff am 29.10.2019 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/253/557>

4.2. Teilstudie 2

Bibliographische Angabe:

Laubner, M. (2021). Zum Gebrauch von Kategorisierungen in studentischen Äußerungen. Ein Beitrag zur qualitativen Differenzforschung. *Qualifizierung für Inklusion*, 2(3).
<https://doi.org/10.21248/qfi.71>

Zum Gebrauch von Kategorien in studentischen Äußerungen über Inklusion. Ein empirischer Beitrag zur Differenzforschung

Zusammenfassung

Kategorisierungen spielen im Schulalltag eine Rolle, der Einsatz und Gebrauch von Kategorien werden in der De-/Kategorisierungsdiskussion schon länger in Bezug auf ihre Effekte reflektiert. In der vorliegenden Studie wird auf Grundlage eines differenzierungstheoretischen Kategorienverständnisses gefragt, wie in studentischen Äußerungen nach einem Praktikum in als inklusiv bezeichneten Schulklassen welche Kategorien oder kategorialen – z. T. eigenwilligen – Bezeichnungen aktualisiert bzw. hervorgebracht werden und welche diskursive Funktion dieser Kategoriengebrauch übernimmt. Auf Grundlage diskursanalytisch ausgewerteter Interviews werden im Ergebnis drei Figuren herausgearbeitet, die Schwierigkeiten in den Zuordnungen von Schüler*innen zu kategorialen Bezeichnungen zeigen. Indem von der Lehrkraft zur Verfügung gestelltes Wissen und eigene Beobachtungen geschildert werden, wird versucht, diese Schwierigkeiten durch die Herstellung von Eindeutigkeiten in Zuordnungen zu bearbeiten. Die Ergebnisse werden schließlich produktiv für Anchlüsse zur Thematisierung unterrichtlicher und schulischer Kategorisierungen und Differenzierungen in der Lehrer*innenbildung gewendet.

Schlagnworte: Differenzforschung, Diskursanalyse, Interviewforschung, Lehrer*innenbildung, De-/Kategorisierung

On the use of categories in student utterances about inclusion. An empirical contribution to difference research.

Abstract

Categorisations play a role in everyday school life. But also the deployment and use of categories have long been reflected in the discussion on (de-)categorisation with regard to

their effects. In the present study, on the basis of a difference-theoretical understanding of categories, it is asked in student utterances, how which categories or categorical – partly idiosyncratic – designations are produced after an internship in school classes designated as inclusive. Another focus was also what discursive function this use of categories assumes. On the basis of discourse-analytically evaluated interviews, three discursive figures are elaborated in the results, which show difficulties in the assignments of pupils to categorical designations. By describing the knowledge provided by the teacher and the teacher's own observations, an attempt is made to work on these difficulties by creating unambiguities in classifications. Finally, the results are used productively for connections to the thematization of classroom and school categorisations and differentiations in teacher education.

Keywords: difference research, discourse analysis, interview research, teacher education, de-/categorisations

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Empirische Forschung zu Genese und Gebrauch von Kategorien
3. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur empirischen Analyse des Kategoriengebrauchs in differenzierungstheoretischer Perspektive
4. Empirische Ergebnisse: Zur Mehrdeutigkeit von Kategorien und dem Versuch der Herstellung von Eindeutigkeit
 - 4.1. Schwierigkeiten kategorialer Zuordnungen angesichts der Aufforderung, „nach den Kindern“ zu suchen
 - 4.2. Die Bedeutung des Wissens über Schüler*innen und die Bearbeitung der Kontingenz von Differenz und Normalität
 - 4.3. Bearbeitung der Mehrdeutigkeit kategorialer Bezeichnungen durch die versuchte Herstellung von Eindeutigkeit
 - 4.4. Zusammenfassung
5. Thematisierung (un-)ein- und mehrdeutiger Kategori(sierung)en in der Lehrer*innenbildung

1. Einleitung

Kategorisierungen im Zusammenhang mit sonderpädagogischen Förderbedarfen haben eine lange Tradition (Powell, 2003) und spielen auch vor dem Hintergrund ihrer Modifizierungen über die Zeit (Weisser, 2003; 2017) im Zuge eines inklusiv zu gestaltenden Bildungssystems weiterhin eine bedeutende Rolle. Kategorien sonderpädagogischer Förderbedarfe werden z. B. in der statistischen Bildungsberichtserstattung zur Darstellung von Inklusions-, Exklusions- und Förderquoten (Klemm, 2018) in Fragebogenitems zur Erforschung von Einstellungen zu Inklusion (Gasterstädt & Urban, 2016) und in Lehrbüchern zum Ausweis (sonder-)pädagogischer Fördermöglichkeiten (Grünke & Grosche, 2014) eingesetzt. In der Sonder- bzw. mittlerweile auch in der Inklusionspädagogik wird indes die Notwendigkeit einer De-/Kategorisierung diskutiert. Es geht dabei um die Frage, ob und wenn ja, wie und welche Kategorien in der (sonder-)pädagogischen Praxis (nicht) eingesetzt werden können oder sollen. Walgenbach (2017) fasst für diese Debatte zusammen, dass es nicht um einen generellen Verzicht auf Kategorien, sondern um eine „Neugestaltung des Modus der Organisation (sonder)pädagogischer Interventionen“ (Walgenbach, 2017, S. 11, kursiv i. O.) gehe. So übernehmen Kategorien u.a. die Funktion, eine Ressourcenverteilung zu sichern (Schulz, 2017) sowie Benachteiligungen sichtbar zu machen und sie würden eingesetzt, um – wie in der Behindertenbewegung (Schulz, 2020) – „gegen sie kämpfen zu können“ (Hirschberg & Köbsell, 2017, S. 97). Aufgrund ihrer Bedeutung einerseits und der Diskussionen über sie andererseits spricht also vieles dafür, ihren Gebrauch zu reflektieren (Dederich, 2015). [1]

In der qualitativen Differenzforschung wurde der Gebrauch von Kategorien durch Lehrkräfte und im Unterricht bereits vereinzelt empirisch untersucht (vgl. 2.). Wir wissen bisher jedoch wenig darüber, wie sich Lehramtsstudierende im Feld universitärer Lehrer*innenbildung mit Kategori(sier)ungen auseinandersetzen und wie welche Kategorien und damit verbunden welche Unterscheidungen eingesetzt und wie welche Zuordnungen von Schüler*innen im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln legitimiert werden. [2]

In diesem Beitrag wird angesichts dieses Desiderats aus einer differenzierungstheoretischen Perspektive anhand diskursanalytischer Auswertungen von Studierendeninterviews nach den Kategorisierungsprozessen und Verwendungszusammenhängen von Zuordnungen von Kategorien zu Schüler*innen und Bezeichnungspraktiken sowie Differenz- und Kategorienaktualisierungen gefragt. Die empirischen Daten hierfür stammen aus Interviews mit Lehramtsstudierenden, in denen auffiel, dass im Sprechen über Inklusion nach einem

Praktikum in einer als inklusiv bezeichneten Klasse zahlreiche (Bezüge zu) Kategorien und unterschiedliche Differenzierungen relevant gemacht werden. [3]

Dafür referiere ich zunächst die wenigen empirischen Studien, die sich für den Gebrauch von Kategorisierungen interessieren (2.). Danach stelle ich theoretische Justierungen und methodologische Weichenstellungen für die empirische Analyse des Kategoriengebrauchs dar (3.). Im empirischen Teil, dem Hauptteil des Beitrags, stelle ich als Ergebnis der Analysen drei Figuren der Kategorisierungen und Differenzierungen von Schüler*innen und der Schwierigkeit der eindeutigen Zuordnung dar (4.). Als Fazit (5.) zu meiner Untersuchung diskutiere ich die Relevanz, sich mit Sprache im Allgemeinen und mit der performativen Wirkung von (mehrdeutigen) Kategorien im Kontext der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften auseinanderzusetzen. [4]

2. Empirische Forschung zu Genese und Gebrauch von Kategorien

Ich stelle im Folgenden die wenigen Studien dar, die (den Gebrauch von) Kategorien und ihre Funktion in historischer Perspektive, mit ethnographischen Beobachtungen und Lehrkräfte-Interviews untersuchen. Ich zeige, welche Kategorien wie erforscht werden und wozu Kategorien relevant werden. Es wird in den Studien, die sowohl Kategorien in den Blick nehmen als auch Differenzierungsprozesse analysieren, insgesamt deutlich, wie Kategorien historisch entstehen, im Unterricht in Interaktionen erzeugt und diskursiv zur Legitimation pädagogischen Handelns eingesetzt werden. [5]

In der wissenssoziologisch fundierten und historisch angelegten Grounded Theory Studie fragt Bühler-Niederberger (1991) am Beispiel der Kategorie Legasthenie, wie diese über einen längeren Zeitraum entstanden ist und institutionell als wissenschaftlich Kategorie zuallererst formiert werden musste. So wurde die Kategorie Legasthenie im Prozess ihrer Entstehung und Konsolidierung, der einige Jahrzehnte dauerte, durch die Zuschreibung gemeinsamer Merkmale zu einer unhinterfragten Wirklichkeit gemacht. Als Nebeneffekt, so Bühler-Niederberger (2008), erscheinen ‚Rechtschreibschwierigkeiten‘ als neue Normalität; die mit ihnen verbundenen Schwierigkeiten sorgen kaum noch für Aufregung in der Schule. Die historische Kontingenz von Kategorien wird in dieser Studie ebenso deutlich wie in ähnlichen Untersuchungen zur Kategorie Lernbehinderung und Konstruktionen der Schüler*innen der Hilfsschule (Pfahl, 2011; Weisser, 2017). Über den Gebrauch der Kategorien im Schulalltag im

Zuge aktueller Schulreformen erfährt man in solchen historisierenden Studien jedoch nichts.
[6]

Inwiefern und welche wissenschaftlich-geformten Kategorien von (schulischen) Akteur*innen im praktischen Tun oder Sprechen aufgerufen und eingesetzt werden, wird aktuell in einigen wenigen empirischen Studien untersucht. In einer konventionssoziologischen Studie auf der Basis von Interviews (Horvath, 2018; 2019) und einer ethnographischen Studie zu Unterricht (Weitkämper, 2019) kann gezeigt werden, dass und wie Lehrkräfte sowohl wissenschaftlich geformte Kategorien als auch solche (mitunter eigenwillige) Kategorien (z. B. ‚Inklusionskind‘), die sich im schulischen Alltag eingebürgert haben, ohne auf eine wissenschaftliche Referenz verweisen zu können, aufrufen. In diesen Studien wird die Funktion von Kategorien, z. B. für die Legitimation pädagogischen Handelns, analysiert. So dienen Kategorien der Bewältigung komplexer Koordinationsleistungen i. S. einer Kontingenzbearbeitung und ermöglichen beispielsweise Charakterisierungen von Schüler*innen, um z. B. ihr Verhalten einordnen zu können. Sie dienen ebenso der Erklärung von Zusammenhängen von Leistungen, Verhalten und familiärer Herkunft der Schüler*innen und tauchen auch als Rechtfertigungen des eigenen Handelns auf. Durch den Bezug auf bestimmte Kategorien können sich Lehrkräfte, so die Ergebnisse beider Studien, als solche zeigen, die gerade bei ‚schwierigen‘ Schüler*innen erfolgreich pädagogisch gehandelt hätten (Horvath, 2018; 2019; Weitkämper, 2019). [7]

Während die bisher referierten Studien ihre Untersuchung auf bestimmte, vorab von den Forschenden ausgewählte Kategorien fokussierten (Legasthenie, Begabung, Inklusionskind), haben weitere Studien gezeigt, dass auch andere als von Forschenden angenommene Unterscheidungen im pädagogischen Alltag eine Rolle spielen. Dies wird anhand weiterer auf Gesprächsdaten und ethnographischen Beobachtungen basierenden Studien deutlich¹¹¹. So orientieren sich Lehrkräfte in ihrem alltäglichen Handeln z. B. weniger an der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs der emotionalen und sozialen Entwicklung, sondern an den „individuellen Problemlagen, die sich auf das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler auswirken“ (Gasterstädt & Urban, 2016, S, 61). Dass diese im Alltag genutzten Unterscheidungen komplexer als Unterscheidungen entlang sonderpädagogischer Förderbedarfe sind, wird auch in der ethnographischen Studie von Merl (2019) gezeigt: Er

¹¹¹ Es liegt insgesamt eine Vielzahl an Studien der qualitativen Differenzforschung vor, die mit Gesprächsdaten und ethnographischen Beobachtungen arbeiten (Budde, 2018; Herzmann & Rabenstein, 2020; Sturm, 2018). Ich konzentriere mich auf einige wenige Studien, in denen Kategorien zum Forschungsgegenstand werden und zeige an diesen exemplarisch Desiderate für Fragen von Kategorisierungsprozessen auf.

rekonstruiert, wie durch in situ vollzogene Unterscheidungen, die er als ‚nicht-/können‘ bzw. ‚un-/genügend fähig‘ benennt, die Ordnung eines störungsfreien Unterrichts aufrecht erhalten bleiben kann. In der Studie von Breidenstein et al. (2013) werden anhand ethnographischer Beobachtungen und Interviews zwar in Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionen hervorgebrachte Differenzen als pädagogisch legitim bzw. illegitim rekonstruiert, aber diese Differenzen werden von den Autor*innen nicht auf bestimmte Kategorien bezogen. Dabei erwies sich zwar für die Lehrkräfte die Unterscheidung hinsichtlich ihrer Nicht-/Veränderbarkeit und daraus ableitbaren didaktischen oder pädagogischen Konsequenzen für den Unterricht als zentral. Kategorien bzw. der Gebrauch unterschiedlicher Differenzierungen als bedeutsame Unterscheidung in Situationen, ihre diskursiven Funktionen und Verweise auf pädagogische Wissensordnungen wurden jedoch nicht näher analysiert. [8]

Nachdem bisher sowohl auf Potentiale als auch Kritikpunkte der Studien eingegangen wurde, werden nun daraus vier Desiderate qualitativer Differenzforschung herausgearbeitet: Erstens werden empirische Beobachtungen tendenziell subsumtiv bestimmten, als relevant angenommenen Kategorien zugeordnet, wie es für Konstruktionen von Begabungsunterscheidungen (Horvath, 2018) und dem Gebrauch der kategorialen Bezeichnungen „Inklusionskind“ oder „I-Kids“ im schulischen Feld (Weitkämper, 2019) nahe liegt. Die forschend induzierte Konstruktion von Kategorien gerät aus dem Blick und wird kaum reflektiert. Zweitens wird in den Studien zwar davon ausgegangen, dass Kategorien in sozialen Prozessen hergestellt werden, die Situativität ihres Aufrufens – also auch ihr mögliches (wieder) Vergessenmachen oder weniger Relevantwerden, wie es Fritzsche und Tervooren (2012) für die qualitative Differenzforschung produktiv halten würden – wird jedoch kaum berücksichtigt. Drittens liegen kaum Studien vor, die aus differenztheoretischer Perspektive auch den Gebrauch sozialer oder wissenschaftlich-geformter Kategorien und ihre potentielle Bedeutsamkeit für pädagogisches Handeln in den Blick nehmen. Viertens rücken bisher in der Analyse von Kategorien in den ausgeführten Studien andere, eigenwillige Bezeichnungspraktiken, deren Hervorbringung sowie die Frage nach Zuordnungen zu Schüler*innen und die Herstellung von Kategoriengrenzen nicht in den Blick. [9]

In dieser Studie wird die Frage nach Konstruktion und Einsatz unterschiedlicher Kategorien, nach ihrer diskursiven Funktion für (Nicht-)Zuordnungen von Schüler*innen und hierin entstehenden Positionierungen anhand von transkribierten Gesprächen von Studierenden

über Inklusion untersucht. Im Folgenden werden hierfür relevante theoretisch-methodologische Überlegungen angestellt. [10]

3. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur empirischen Analyse des Kategorienegebrauchs in differenzierungstheoretischer Perspektive

Mit dem Ziel, das für die Analysen zugrunde gelegte theoretische Verständnis des Gebrauchs von Kategorien zu verdeutlichen, stelle ich zunächst dar, wie Kategorien bisher in kategorialarbeitenden Forschungszusammenhängen eingesetzt werden und welche Probleme sich hieraus ergeben. Demgegenüber erläutere ich dann, wie Unterscheidungen als pädagogisches Aufmerksamwerden zu verstehen sind und im Zusammenhang mit kategorial verfassten Ordnungen stehen. Sodann werden die methodologischen und methodischen Weichenstellungen meiner Studie offengelegt und hierfür ein differenzierungstheoretisches Kategorienverständnis, wie es in diskurstheoretischer Perspektive eingesetzt wird, hergeleitet. Anschließend werden das Sampling und die Auswertungsmethode der Studie vorgestellt. [11]

Kategorien¹¹² werden in Studien, die im Kontext von Inklusion, Heterogenität, Diversität ihren Forschungsgegenstand kategorial bestimmen, zumeist in Form von Aufzählungen aufgerufen und als soziale, gesellschaftliche Strukturkategorien oder als Heterogenitäts- bzw. Diversitätsdimensionen bezeichnet. Ihr Einsatz in der Forschung dient dazu, Menschen, z. B. eines Geschlechts, als eindeutig unterscheidbar darzustellen. Das impliziert auch, dass die Kategorien selbst als trennscharf voneinander abgrenzbar behandelt werden. Diese vermeintliche Eindeutigkeit und Abgrenzbarkeit implizieren jedoch drei Leerstellen, aus denen heraus sich Schwierigkeiten in der empirischen Forschung und der theoretischen Begriffsbestimmung von Kategorien ergeben. Diese Leerstellen verdeutliche ich im Folgenden exemplarisch an der Kategorie ‚Behinderung‘: Erstens kann die Frage, welche Kategorien in diesen Aufzählungen (nicht) aufgeführt werden, als machtvoller Kampf um ein Nicht-/Vorkommen beschrieben werden. So weist Waldschmidt (2014) darauf hin, dass ‚Behinderung‘ in Forschungskontexten und konzeptionellen Überlegungen lange Zeit zumeist

¹¹² Wenn ‚Kategorien‘ in der Forschung relevant werden, wird oftmals auch der Begriff ‚Klassifikation‘ genannt, der sich jedoch nur schwer von dem Begriff Kategorie abgrenzen lässt. In der Forschung werden beide Begriffe oft uneinheitlich verwendet (Zifonun, 2018). Die Gemeinsamkeit beider Begriffe besteht darin, „dass mit Sprache die Welt erschaffen, begriffen, geordnet und eingeteilt wird“ (Zifonun, 2018, S. 80). Da in diesem Beitrag Anschluss an die De-/Kategorisierungsdebatte genommen wird, wird der Begriff Kategorie verwendet.

nicht bzw. unter „etc.“ aufgeführt wurde – also zu den Kategorien gehöre, „die eigentlich auch zu betrachten wären, jedoch in der Konkurrenz mit anderen Unterscheidungen eher unterliegen“ (Waldschmidt, 2014, S. 182). Zweitens liegen unterschiedliche Verständnisse der Kategorie ‚Behinderung‘ vor (Emmerich & Hormel, 2013; Lindmeier, 2019), wodurch die Schwierigkeit der theoretischen Bestimmung dieser Kategorie deutlich wird. Hiermit zusammen hängt auch die Frage, welche Fachdisziplin wie (nicht) zuständig für die theoretische Bearbeitung von ‚Behinderung‘ ist (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Tervooren, 2017). Die Frage der (Nicht-)Zuständigkeit steht somit in einem engen Verhältnis mit Kategoriengrenzen. Dass Kategorien unterschiedlich verstanden werden und damit auch mehrdeutig sind, lässt sich schließlich drittens auch daran beobachten, dass unterschiedliche (Erklärungs-)Modelle von Behinderung vorliegen (Waldschmidt, 2005). [12]

Diesen Schwierigkeiten kategorial-arbeitender Zugänge kann begegnet werden, indem nicht vorab gesetzt wird, welche Kategorien empirisch beobachtet werden und Kategorisierungsprozesse differenzierungstheoretisch zu bestimmen. Vorab ist jedoch zunächst festzuhalten, dass Kategorien als Teil eines diskursiven Wahrnehmungsprozesses des Aufmerksamwerdens auf etwas als etwas verstanden werden und diskursiv zur Verfügung stehen, d. h. sie können aufgerufen werden, müssen es aber nicht. Mit Dederich (2017, S. 53) kann argumentiert werden, dass in Beobachtungen pädagogischer (Handlungs-)Situationen auf Erfahrungs- und Fachwissen zurückgegriffen bzw. dieses aktualisiert wird. Dieses Wissen zeichnet sich durch eine begriffliche Verfasstheit aus, die „vor allem in professionellen Kontexten die Form kategorialer Differenzierungen annehmen [kann]“ (Dederich, 2017, S. 53). Oder anders ausgedrückt: „[...] das Erkennen sozialer Unterschiede [setzt] das Wiedererkennen kategorialer Unterscheidungen voraus“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 11, Herv. i. O.). Nur das, was auffällt oder sich der Aufmerksamkeit aufdrängt, kann überhaupt erst pädagogisch relevant (gemacht) werden (Dederich, 2015, S. 201ff.). Durch das Aufmerksamwerden kann etwas bezeichnet und somit auch unterschieden werden. Das Aufmerksamwerden ist dabei nicht zufällig, sondern unterliegt Selektionsentscheidungen (Breidenstein, 2012). Im Sprechen über das, worauf aufmerksam geworden ist bzw. über die aus dem Aufmerksamwerden resultierenden Beobachtungen, werden Bezeichnungen „von etwas als etwas“ hervorgebracht oder aufgerufen und damit aktualisiert, die „nie neutral oder harmlos [sind], diese soziale Praxis ist vielmehr ein Medium hegemonialer Kämpfe“ (Rieger-Ladich, 2017, S. 34, Herv. i. O.). In Bezeichnungen wird „um Definitionshoheit gerungen“

(Rieger-Ladich, 2017, S. 34) und „hierarchisch verfasste symbolische Welten und diskursive Ordnungen [werden] erzeugt“ (Rieger-Ladich, 2017, S. 34). Damit sind sie Teil der sozialen Welt, greifen in diese ein und sind zugleich Teil der Aushandlungen von neuen Ordnungen bzw. Verschiebungen alter Ordnungen (Rieger-Ladich, 2017, S. 38). [13]

Vor dem Hintergrund eines reflexiven machtkritischen Verständnisses von Kategorien und Kategorisierungen schließe ich in meiner Studie, wie bereits angekündigt, an einen kontingenzgegenwärtigen differenzierungstheoretischen Ansatz (Hirschauer, 2014) an, in dem Kategorien nicht zum Ausgangspunkt der Analysen gemacht werden. Sie können in diesem Ansatz verstanden werden als „Einordnungen mit Hilfe einer Unterscheidung, die im Rahmen einer Vergleichsperspektive gemacht wird, in der zwei Objekte, die in einer Hinsicht gleich gesetzt wurden (etwa als ‚Menschen‘) nach bestimmten Kriterien ‚gleich‘ oder ‚ungleich‘ erscheinen“ (Hirschauer, 2014, S. 173; Rabenstein, Laubner & Schäffer, 2020). In welcher Hinsicht dies vollzogen wird, ist dabei nicht zufällig, sondern unterliegt, wie bereits beschrieben, machtvoll-strukturierten Differenzordnungen. Das Unterscheiden und das damit verbundene Vergleichen sowie das hierarchisierende Einordnen als un-/gleich sind also wesentlich für Kategorisierungspraktiken. Das Ein- oder auch Zuordnen vollzieht sich subsumierend und wird mit Bezeichnungen verbunden (Hirschauer, 2014, S. 173). Mit diesen zumeist kategorialen Bezeichnungen wird eine (soziale) Sichtbarmachung (Emmerich & Hormel, 2013, S. 28) und eine Relevanz für Interaktionen erzeugt. Kategorien folgen einer „*Logik der Identität*, weil bestimmte Unterscheidungen selektiv auf Dauer gestellt werden“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 11, Herv. i. O.); es wird demnach eine zeitliche Stabilität angenommen, die zudem einem Entweder-Oder-Schema unterliegt (Emmerich & Hormel, 2013, S. 25). Wenn etwas kategorial bezeichnet wird, dann ist dies für gewöhnlich die markierte „anormale“ Seite, die als „die Ausnahme, als die Besonderung, als Aufmerksamkeit auf sich ziehend“ (Wrana, 2014, S. 84) erzeugt wird. Kategorien bzw. kategoriale Bezeichnungen und damit verbundene Differenzierungsprozesse verweisen somit auch auf Normalitätskonstruktionen. [14]

Zusammenfassend gehe ich für die folgenden Analysen davon aus, dass Kategorien einerseits diskursiv zur Verfügung stehen, sie können im Sprechen, in dem Differenzierungen vollzogen werden, eingesetzt und damit hervorgebracht und/oder re-aktualisiert werden; sie können jedoch auch nicht relevant oder wieder ‚vergessen‘ oder neutralisiert werden. Der Zusammenhang zwischen Kategorien und Differenzierungen zeigt sich darin, dass

Differenzierungen kategoriale Bezüge aufweisen können und über Kategorisierungen und kategoriale Bezeichnungen Differenzierungen vollzogen werden. Das Potential dieses Verständnisses von Kategorien und Kategorisierungsprozessen liegt darin, dass auch vermeintlich kategorial-uneindeutige und eigenwillige Bezeichnungen in den Fokus der Analyse rücken. Für die Forschung operational fruchtbar gemacht werden kann dieser Ansatz durch eine diskurstheoretisch informierte Perspektive, mit der nach der diskursiven Funktion des Aufrufens von (kategorialen) Differenzen, der Erzeugung von ‚Wirklichkeit‘ – d. h. z. B. die Kategorien als natürlich gegeben und eindeutig zu verstehen – der Legitimierung (kategorialer) Ein- und Zuordnungen gefragt wird. [15]

Analysiert werden diese Fragen im Folgenden anhand von zwölf leitfadengestützten Interviews mit Lehramtsstudierenden, die im Rahmen eines Zertifikatsprogramms zu ‚Inklusion‘ abschließend ein ‚inklusives‘ Praktikum an einer Gesamtschule absolviert haben. Die Interviews bestanden aus zwei Teilen. Im ersten Teil wurde mit offenen Erzählimpuls dazu aufgefordert, die Klasse, in der sie das Praktikum absolviert haben, zu beschreiben und über das Praktikum zu erzählen. Im zweiten Teil, der in dieser Auswertung nicht berücksichtigt wurde, wurden evaluative Fragen zu den von ihnen besuchten Seminarveranstaltungen und resümierende Nachfragen zum Stellenwert von Inklusion für die erwartete spätere Berufstätigkeit gestellt. Die Interviews wurden transkribiert und anschließend thematisch kodiert, um einen Überblick über häufig auftretende Themen zu gewinnen. Dabei fiel auf, dass sich die Studierenden vor allem zu Beginn des Interviews mit der Frage auseinandersetzten, über welche Schüler*innen – durch den (unausgesprochenen) Kontext des Interviews auf Inklusion – gesprochen werden soll oder darf. Davon wurden insgesamt elf Textstellen für die Feinanalyse ausgewählt, von denen die Analysen zu drei kontrastierenden Textstellen im Folgenden dargelegt werden. Gezeigt werden kann somit die in dem Sample zu beobachtende Varianz des Gebrauchs von Kategorien und anderen kategorialen Bezeichnungen. Die Interviews wurden auf Basis einer im Anschluss an Hirschauer (2014) entwickelten differenztheoretischen Heuristik sequenziell ausgewertet (Rabenstein et al., 2020). Der Fokus lag einerseits auf dem Verhältnis von Differenzierungen und Kategoriengebrauch und andererseits auf den diskursiven Funktionen ihres Gebrauchs. [16]

4. Empirische Ergebnisse: Zur Mehrdeutigkeit von Kategorien und dem Versuch der Herstellung von Eindeutigkeit

Die Analysen folgen in weiten Teilen dem sequenziellen Verlauf der Äußerungen. Die Ergebnisse sind dabei im Folgenden verdichtet dargestellt. Ich fokussiere insbesondere das Vorkommen und den Gebrauch kategorialer Bezeichnungen und das Hervorbringen von Differenzierungen. Dafür analysiere ich ihre diskursiven Funktionen und die mit ihrem Einsatz hervorgebrachten Positionierungen. Ich beginne jeweils mit einer Kontextualisierung der ausgewählten Textstelle. [17]

Mit der ersten Figur zeige ich, wie sich in einer Erzählung der Studentin zu der Aufforderung einer Lehrkraft, bestimmte Schüler*innen in der Klasse zu suchen, die Schwierigkeiten kategorialer Zuordnungen und deren diskursive Bearbeitung beobachten lassen. In der Analyse der zweiten Figur wird deutlich, wie im Sprechen über Schüler*innen einer Klasse einerseits Wissen über pädagogisch legitime Kategorisierungen eingesetzt wird, dann andererseits aber die Kontingenz von Differenz und Normalität bearbeitet wird. Mit der dritten Figur verdeutliche ich, wie mit den von einem Studenten geschilderten Beobachtungen versucht wird, Schüler*innen einer bestimmten Kategorie vereindeutigend zuzuordnen. [18]

4.1. Schwierigkeiten kategorialer Zuordnungen angesichts der Aufforderung, „nach den Kindern“ zu suchen

I1 wird zu Beginn des Interviews aufgefordert, die Klasse und den Unterricht zu beschreiben. Nachdem die Klassengröße und die ungefähre Geschlechterverteilung genannt werden, fährt I1 wie folgt fort¹¹³: [19]

I1: (...) zwei bis drei lernschwächekinder drei i kinder mit=mit=mit (.)ne (.) drei lerngenau drei mit lernschwäche und drei mit rechtschreibschwäche (...) ¹¹⁴ also man saß in der klasse und die sonderpädagogin war so schlau uns am anfang nach den kindern suchen zu lassen und nicht direkt zu sagen welche das sind (.) und wir sind nicht drauf gekommen [20]

In der Äußerung werden anfangs Bezeichnungen („lernschwächekinder“; „i kinder“, „drei mit lernschwäche“; „drei mit rechtschreibschwäche“) aufgerufen und numerisch und damit

¹¹³ Die Klammern mit drei Punkten kennzeichnen Auslassungen, die Klammern mit einem Punkt kurze Sprechpausen.

¹¹⁴ In der hier ausgelassenen Sequenz geht I1 kurz darauf ein, dass die Schüler*innen, von denen sie hier berichtet, temporär in Fördergruppen unterrichtet wurden.

individualisierend mit der Bezeichnung „Kindern“ – und nicht Schüler*innen – in Verbindung gebracht. In der Reihung wird eine Schwierigkeit in der Bezeichnung und ihrer Zuordnung zu bestimmten Schüler*innen ersichtlich, da letztlich die genaue Zahl der Schüler*innen offenbleibt. In den Bezeichnungen werden Differenzierungen aktualisiert, in denen sich nicht-erfüllte Fähigkeitserwartungen (Lernschwäche, Rechtschreibschwäche) schulischer Anforderungen zeigen und die sich auf pädagogisch-psychologische Wissensordnungen beziehen; durch sie werden über die Markierung der anormalen Seite (der „Schwäche“) Hierarchisierungen und Abgrenzungen zu nicht-bezeichneten Schüler*innen hervorgebracht und Normalitätserwartungen (Lernfähigkeit, Rechtschreibkompetenz) stabilisiert. Die Bezeichnung „i Kinder“, die, wie sich durch die Schwierigkeit der ‚Suche‘ noch zeigen wird, kategorial-uneindeutige Bezüge aufweist, und damit verbundene Positionierungen des*der Schülers*in werden als solche diskursiv erst im Kontext der Inklusionsreform hervorgebracht. Im Aufrufen dieser kategorisierenden Bezeichnungen von mit der Inklusionsreform im Zusammenhang stehenden Kindern kann sich die Interviewte nicht nur als Erwachsene gegenüber Kindern, sondern auch als Studierende zeigen, die mit den Terminologien des inklusionsbezogenen Diskurses zumindest ansatzweise vertraut ist, diese im Praktikum ‚(kennen)gelernt‘ hat und die darüber erzählen kann, welche Schüler*innen welchen Kategorien möglicherweise zuzuordnen seien – somit involviert sie sich in relevante Wissensordnungen schulpraktischer Zusammenhänge. [21]

Im Anschluss ruft die Interviewte eine Situation aus dem Unterricht auf, in der sie von der Sonderpädagogin aufgefordert wurde, „nach den Kindern [zu] suchen“, um so Wissen über die geltenden Zuordnungen zu erlangen und später zu zeigen. Mit der Formulierung „den Kindern“ wird von einer Eindeutigkeit einer damit aufgerufenen Gruppe von Kindern ausgegangen, als ob gar nicht weiter bezeichnet werden müsse, um welche Schüler*innen es sich genau handle. Die Aufforderung zur Suche seitens der Lehrkraft, die auch auf das Betreuungsverhältnis zwischen der Lehrkraft und den Praktikant*innen hinweist, kann somit einerseits als ein Eindeutigkeitsversprechen einer nicht weiter bezeichneten Kategorie verstanden werden und impliziert, bestimmte Kategorien seien ‚selbstverständlich‘ und damit fraglos im Gebrauch, d. h. auch die Zuordnungen von Schüler*innen zu ihnen gelten als natürlich gegeben. Weiterhin kann sie paradoxerweise zugleich andererseits interpretiert werden als Möglichkeit der Verdeutlichung der Schwierigkeit, bestimmte Schüler*innen ‚finden‘ zu können. Es zeigt sich in dieser Aufforderung somit auch die Norm inklusiven

Unterrichts, dass in diesem Unterricht Unterschiede – mindestens für Außenstehende – nicht sichtbar werden sollen, wenngleich die Fachkräfte das Wissen um diese Unterschiede für sich beanspruchen und in das Betreuungsverhältnis im Praktikum als bedeutsames Wissen einbringen. In der Darstellung der Interviewten wird nun diese Suchaufforderung i. S. eines erkenntnisreichen Lerneffekts bewertet, indem die Sonderpädagogin als „schlau“ markiert wird. Die Sonderpädagogin wird in der Erzählung konstruiert als Wissende, die legitimerweise die Zuschreibungs- und Informationsmacht innehat, mitzuteilen, welche Schüler*innen letztlich gesucht und gefunden werden sollen. Die Praktikantin bzw. die Interviewte hingegen positioniert sich als Lernende, die sich legitimer Weise mit der Frage auseinandergesetzt habe, welche Schüler*innen in einer inklusiven Klasse zu beobachten seien. [22]

Schauen wir nun nochmal auf die gesamte Textstelle, wird deutlich, dass die Erzählung über die Aufforderung zur Suche in der hier zitierten Interviewpassage zugleich als Legitimation der zu Beginn der Äußerung deutlich gewordenen Schwierigkeit kategorialer Zuordnungen zu verstehen ist. Dass es schwierig zu sein scheint, die gesuchten Schüler*innen zu finden oder zu erkennen, erzeugt zwar eine Irritation („nicht drauf gekommen“), es wird sich jedoch von dem Rätsel nicht distanziert, obwohl im Sprechen über diese Situation in der Interviewsituation selbst die Schwierigkeiten der Zuordnung deutlich wird. Das Rätsel zu lösen wird stattdessen als legitime Aufgabe angenommen. Die Möglichkeit und die Notwendigkeit kategorialer Zuordnungen von Schüler*innen werden in der Textstelle dadurch als relevantes professionell-pädagogischem Wissen konstruiert. Dadurch zeigt sich auch, dass in der Darstellung der Interviewten von den ‚gesuchten‘ Schüler*innen eigentlich angenommen wird, dass sie zu ‚sehen‘ bzw. visuell erkennbar seien. Das aber heißt auch: Diese Nicht-Eindeutigkeit der Kategorien, die durch die ‚Suche‘ in Geltung versetzt werden sollen, lässt sich für die Interviewte nicht mit den eigenen Beobachtungen und Vorstellungen bestimmter Schüler*innen übereinbringen. [23]

4.2. Die Bedeutung des Wissens über Schüler*innen und die Bearbeitung der Kontingenz von Differenz und Normalität

I2 berichtet zuvor von acht „Inklusionskindern“ in seiner Praktikumsklasse und zeigt sich somit als Student, der gut über kategoriale Unterscheidungen in der Klasse informiert ist. Die Interviewerin fragt daraufhin nach der Klassengröße: [24]

12: die klasse war insgesamt auf sechsundzwanzig kinder (.) also eine klasse die auch durchaus groß ist (.) wo halt auch nicht als inklusionskind diagnostizierte kinder fragestellungen haben (.) wo man dann hingehen kann (.) dem kind zur seite stehen muss und deren frag-probleme beantworten muss die teilweise die gleichen oder sogar schlimmere sind als bei den inklusionskindern also (.) man hat das ehrlich gesagt nicht gemerkt das das inklusionskinder sind hätte man es nicht gewusst (.) es gab kinder mit gewissen verhaltensauffälligkeiten (.) die man auch wiederholt aufgetreten sind wo man dann gemerkt hat ok ja (.) dieses kind könnte man als inklusionskind einstufen aber das ich glaube das diese einstufung als inklusionskind das ganze deutlich verschlimmert hat (.) weil man eben immer das blickfeld auf diesen kinder hatte [25]

Durch die Konstruktion der Klasse von 26 Schüler*innen als „groß“ wird es möglich, sodann mehrere Gruppen von Schüler*innen als problematisch zu konstruieren: Eingangs wird eine Gruppe von Schüler*innen als „nicht als inklusionskinder diagnostizierte kinder“ bezeichnet. Durch die Abgrenzung mit der eigenwilligen Kennzeichnung, es gehe nicht um die Schüler*innen, die mit der Inklusionsreform in einem Zusammenhang gesehen werden („Inklusionskinder“), kann eine weitere Gruppe, über die gesprochen wird, als gleichermaßen problematisch hervorgebracht werden. Durch die Adjektiv-Beschreibung („diagnostiziert“) wird ein Wissen über einen vorangegangenen Diagnoseprozess aufgerufen, in dem legitime Zuschreibungen ((nicht) diagnostiziert) hervorgebracht wurden. Auch wenn hier auf diese mit einer Diagnose abschließende Zuschreibung fokussiert wird, wird die Diagnose als Ergebnis mit der konkreten Kategorie „Inklusionskind“ und einer Gruppe von Schüler*innen verbunden und damit fixiert. Mit einer solchen Bezeichnung kann sich als Student*in gezeigt werden, der*die über Wissen über Diagnoseprozesse und Kategorien verfügt. [26]

Im Modus des Vergleichens werden dann Differenzierungen aktualisiert: Demnach haben diese „nicht als inklusionskind diagnostizierte[n] kinder“ ebenso „fragestellungen“, die ein pädagogisches Handeln erforderlich machen können („wo man dann äh hingehen kann“) oder müssen („deren frag-probleme beantworten muss“). Damit zusammen hängt auch, wann welches Verhalten wem (nicht) auffällt, wodurch pädagogische Normen hinsichtlich der Frage nach einem pädagogischen Aktiv-Werden aufgerufen werden. Die Differenzierungen („teilweise gleichen oder sogar schlimmere“ Fragestellungen) werden zum einen entlang von Normalitätserwartungen vollzogen, d. h. die Nicht-Bezeichneten entsprechen hier der Deutungsfolie für Erwartungen. Zum anderen werden jedoch auch die „Inklusionskinder“ als

Gruppe mit der Funktion weiterer Unterscheidungen herangezogen („teilweise gleichen oder sogar schlimmere“). Durch diese Vergleiche werden Differenzen von einigen Schüler*innen im Vergleich zu den anderen dramatisiert und – im gegenteiligen Sinne – Differenzen innerhalb der Gruppe der „als Inklusionskinder diagnostizierte[n] Kinder“ entdramatisiert bzw. durch diesen Vergleich abgeschwächt. [27]

Mit der Interpretation dieser Textpassage wird deutlich, dass die Bezeichnung („Inklusionskind“) und ihre kategorialen Bezüge an ihre Grenze kommen, da Erwartungen an schulisches Normalverhalten, die mit einer bestimmten Gruppe nicht verbunden wurden, auch für andere Schüler*innen nicht zuzutreffen scheinen und in der Konsequenz ebenso als pädagogisch zu bearbeitend konstruiert werden. Die als ‚normal‘ angenommene Gruppe der Nicht-Bezeichneten erweist sich ebenso als kontingent und als nicht homogene Gruppe, die unterschiedliche Einteilungen ermöglicht und entlang derer Abweichungen durch Beobachtungen entstehen. Die Kontingenz der Kategorie ‚Inklusionskind‘ und die unklare Kategoriengrenze präfiguriert erst die Schwierigkeit der Bestimmung der ‚normalen‘, nicht-bezeichneten Gruppe. Über die Gruppen hinweg wird jedoch ein Zusammenhang zwischen problematischen Schüler*innen und Inklusion erzeugt. [28]

Die Äußerung setzt sich nach dieser Unterscheidung fort und es wird ein Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit der Zuordnung der Kategorie („Inklusionskind“) und der Informiertheit über kategoriale Zuordnungen erzeugt („man hat das ehrlich gesagt nicht gemerkt das das Inklusionskinder sind hätte man es nicht gewusst“). Die Möglichkeit des ‚Erkennens‘ („merken“) der „Inklusionskinder“ wird hier diskursiv mit zur Verfügung gestellten Informationen verbunden. Damit kann zugleich die Vorstellung, dass die Zuordnung eigentlich als grundsätzlich möglich erwartet wurde und die Gruppe als Folge von Kategorisierungen ‚erkennbar‘, ‚offensichtlich‘ oder ‚eindeutig‘ sei, analysiert werden. Mit der Beschreibung, „das [...] nicht gemerkt“ zu haben, wird weniger ein bewusst-gezielter Prozess der Auseinandersetzung aufgerufen, sondern Bezug auf die eigene Wahrnehmung genommen. Die zuvor aktualisierten Differenzierungen werden, indem die Bedeutung des Kategorienwissens aufgerufen wird („dieses Kind (.) könnte man als Inklusionskind einstufen“), in der Tendenz neutralisiert, da sie rückblickend für die Zuordnung weniger relevant waren. Entscheidender scheint die Differenz „wiederholt aufgetreten[er]“, „gewisse[r] Verhaltensauffälligkeiten“, die als Kriterium einer möglichen („könnte man“) „Einstufung“ als „Inklusionskind“ dient. Die Zuordnung bleibt jedoch kontingent und der Versuch,

Eindeutigkeit herzustellen, erweist sich als schwierig, da das Kriterium nicht für alle Schüler*innen greift. Durch den Konjunktiv wird die Positionierung hervorgebracht, diese Einstufungen, die hier sprachlich den Zuschreibungsprozess hervorheben, auch infrage zu stellen. Die zugeschriebene Diagnose wird durch eine Bewertung („ich glaube“) als problematisch beschrieben („das ganze deutlich verschlimmert hat“) und durch die Einstufung würde sich „immer das blickfeld auf diese kinder“ ergeben. Pädagogische Beobachtungen werden demnach durch diese Differenzkonstruktionen, die wiederum mit kategorialen Wissen zusammenhängen, beeinflusst. [29]

Für diese Textstelle lässt sich resümieren, dass sich die Bewertungen von Differenzierungen an schulischen Ordnungen orientieren. Zugeschriebene Kategorien oder auch die Diagnosepraxis, auf die rekurriert wird, bzw. das Wissen über diese Prozesse, erweisen sich durch die Kontingenz der Kategorie und der kontingenten Normalität hierfür nicht als hilfreich, die Unterscheidung entlang „gewisse[r] Verhaltensauffälligkeiten“ hingegen schon. In den Relationierungen zweier konstruierter Gruppen und der dafür in Geltung gesetzten kategorialen Bezeichnungen lässt sich zusammenfassend eine stete Aushandlung von Normalität als In-Beziehungsetzung verschiedener Differenzierungen (als Abweichungen) analysieren. [30]

4.3. Bearbeitung der Mehrdeutigkeit kategorialer Bezeichnungen durch die versuchte Herstellung von Eindeutigkeit

I3 beschreibt zuvor die Klasse und bezeichnet dabei eine Gruppe von Schüler*innen als „inklusive Kinder“, die alle einen „Lernförderungsbedarf“ hätten. Die Interviewerin fragt dann nach konkreten Beobachtungen der „inklusive Kinder“. [31]

I3: es gab einige die sich sehr gut inte integriert haben vor allem nach der er ende während der zweiten der zweiten woche haben wir noch mit der=mit der mentorin geredet die habn wir erst erfahren dass es noch mehr weil wir dachten vielleicht drei vier das es eben noch mehr sind und das ist uns gar nicht aufgefallen einige sind wirklich haben sich (.) nur wenn man sich wirklich mit denen hinsetzt (.) und beim lernen zuguckt oder dabei hilft und dann merkt man erst okay sie brauchen vielleicht ein bisschen mehr zeit oder sie sind einfach langsamer oder (.) oder braucht jemanden der da sitzt und dann mal sagt so nun mach das mal aber ansonsten ist es nich wirklich aufgefallen [32]

Zu Beginn wird von „einige[n]“ gesprochen, sodass unabhängig von bestimmten Kategorien über unterschiedliche Schüler*innen gesprochen werden kann. Als bedeutende Unterscheidung wird die Beobachtung der Integrationsfähigkeit aufgerufen, welche „einige[n]“ Schüler*innen – später numerisch als „drei vier“ erfasst – zugeschrieben wird. Die Differenz „inklusive Kinder“, die in der Textpassage vorausgehenden Äußerung im Interview gebraucht wurde, wird im Sprechen von 13 zu „einigen“ Schüler*innen somit nicht mehr in Kraft gesetzt. Die genaue Zahl wird nicht genannt, es handle sich aber um mehr Schüler*innen als erwartet, wie sie von der Mentorin in der zweiten Woche des Praktikums erfahren hätten. Die erhaltene Information wird mit den eigenen Beobachtungen abgeglichen: Indem verwundert („das ist uns gar nicht aufgefallen“) erzählt wird, diese Schüler*innen seien nicht „aufgefallen“, wird einerseits die statische Konstruktion dieser Gruppe als eigentlich „auffällig“ und in ihrem ‚Auffallen‘ als eigentlich eindeutig sichtbar erzeugt. Die Schwierigkeit der numerischen Erfassung und der Zuordnung sowie die Hervorhebung des Nicht-Auffallens bringt andererseits eine Mehrdeutigkeit der nicht genauer bezeichneten Kategorie hervor. Im Fortlauf der Äußerung lassen sich verschiedene Differenzierungen beobachten, die der Gruppe zugeschrieben werden, die eigentlich nicht aufgefallen sei. Die Differenzierungen werden sowohl als fest („einfach“) als auch verflüssigend hervorgebracht und flexibilisieren die Kategorien („vielleicht“, „ein bisschen“, „mal“). Diese Schüler*innen seien zudem „langsamer“ und bräuchten jemanden, „der da sitzt“. Die Differenzierungen werden dabei entlang der Konstruktion eines*r ‚normalen‘ Schülers*in produziert und beziehen sich vor allem auf schulische Wissensordnung, die sich als ‚Lern- und Arbeitsverhalten‘ beschreiben lassen. Das ‚Erkennen‘ bestimmter Schüler*innen („denen“) wird erst möglich durch ein genaues Beobachten („zuguck[en]“), körperlicher Nähe i. S. eines Sich-Zuwendens und einem bewussten, gezielten Wollen, für das sich Zeit genommen werden muss. [33]

In der Äußerung zeigt sich zusammenfassend der Versuch eines Plausibilisierens kategorialer Zuordnungen von Schüler*innen, indem vermeintliches Wissen über die Schüler*innen, das sie durch Informationen der Mentorin erhielten und als ‚gültig‘ anerkannten, durch eigene Beobachtungen validiert und mit (pädagogischen) Maßnahmen (z. B. „brauchen vielleicht ein bisschen mehr zeit“) verknüpft wird. In der Äußerung werden keine fachlichen Terminologien aufgerufen, sondern Schüler*innen in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten beschrieben. Diese Beschreibungen wären in der Form bei vielen oder auch allen Schüler*innen – zumindest situativ – vorstellbar. Sie ermöglichen in Verbindung mit der Aufschichtung unterschiedlicher

Differenzierungen eine Homogenisierung und kategoriale Zuordnungen von Schüler*innen zu einer Gruppe, die nicht eindeutig bezeichnet wird („denen“). Somit wird hier eine im Zusammenhang mit dem Rekurs auf einige Schüler*innen entstehende Mehrdeutigkeit in eine beobachtbare Eindeutigkeit und dem Versuch einer eindeutigen Zuordnung als bestimmte Gruppe von Schüler*innen transformiert. Diese wird abschließend wieder entschärft oder flexibilisiert, indem durch eine Hervorhebung anderer Beobachtungen („ansonsten“) die eigene Erzählung relativiert wird („nich wirklich“). Nicht genau benannt wird, „was“ „ansonsten“ nicht aufgefallen ist. Diese abschließende Äußerung kann gelesen werden als Wiederherstellung einer Offenheit und als ein Vergessenmachen von Differenzen, wodurch die Norm des Nicht-Erkennen-Sollens und -Könnens aktualisiert wird. Dadurch kann sich als Student gezeigt werden, der zwar Schüler*innen beobachtet, gleichzeitig jedoch die Norm anerkennt, bestimmte Schüler*innen nicht als Bestimmte zu bezeichnen und zu kategorisieren. [34]

4.4. Zusammenfassung

Die Analyseergebnisse zusammenfassend lassen sich zunächst die im Sprechen der Lehramtsstudierenden gezeigten Schwierigkeiten der Zuordnungen der Schüler*innen zu kategorialen Bezeichnungen bzw. der mit deren Hilfe entworfenen Gruppen hervorheben. Diese Schwierigkeit wird bearbeitet, indem im Sprechen über Beobachtungen von Schüler*innen versucht wird, Eindeutigkeit in der Zuordnung von Schüler*innen zu mit bestimmten Kategorien bezeichneten Gruppen herzustellen. Dabei werden die betreuenden Lehrkräfte in zwei der drei Äußerungen als jene positioniert, die Informationen über Schüler*innen und Kategorisierungen der Praktikant*innen zur Verfügung stellen können. Der Umgang mit Kategorien wird damit möglicherweise auch zu einem Gegenstand von Professionalisierungserwartungen im Praktikum. Im Modus des Vergleichens und der In-Verhältnissetzung verschiedener Schüler*innenbeobachtungen zueinander werden in z. T. eigenwilligen Bezeichnungspraktiken („inklusionskind“) Differenzierungen hervorgebracht, durch die Abweichungen von der schulischen Normalität konstruiert werden. Dabei erweisen sich, so das Ergebnis der Analysen, jedoch die Kategorisierungen ebenso als kontingent wie die Konstruktion schulischer Normalität und die Zuordnungspraktiken. Dieses als kontingent zu verstehende Hervorbringen unterschiedlicher Differenzierungen ermöglicht zudem, Unterschiede als für den Unterricht bedeutsame Unterschiede thematisieren zu können. Diese Unterschiede verweisen auf pädagogische Ordnungen sogenannten schulischen Lern-

und Arbeitsverhaltens. Zugleich werden Differenzierungen und Kategorisierungen entdramatisiert, indem die Norm des Nicht-Erkennen-Sollens und -Könnens von bestimmten Schüler*innen anerkannt wird. Im Aufrufen von mit kategorialen Bezeichnungen und damit erzeugten Differenzen werden diese Differenzen mit der Notwendigkeit verknüpft, pädagogisch aktiv werden zu müssen oder zu können. Die erzählten eigenen Beobachtungen der Interviewten und die von Lehrkräften erhaltenen Informationen werden in den ausgewählten Textstellen zudem so miteinander in Beziehung gesetzt, dass sie sich in ihrer legitimen Geltung des Wissens über Unterschiede von Schüler*innen wechselseitig stabilisieren. In der Erzählung kann sich dabei paradoxerweise zugleich als Studierende gezeigt werden, die sich an der Norm orientiert, sich kritisch mit Kategorien auseinanderzusetzen, aber auch die Norm des Nicht-Erkennen-Sollens und -Könnens aufrechterhält. Diese Ergebnisse werden im Folgenden (5.) zuerst weitergehend theoretisiert und anschließend hinsichtlich ihrer Bedeutung für die universitäre Lehrer*innenbildung diskutiert. [35]

5. Thematisierung (un-)ein- und mehrdeutiger Kategori(sierung)en in der Lehrer*innenbildung

Mit den Ergebnissen konnte erstens gezeigt werden, dass Kategorien im Sprechen über Inklusion und Beobachtungen in der Schule wichtig zu sein scheinen und unterschiedliche diskursive Funktionen für Schüler*innen-Zuordnungen und Positionierungen übernehmen. Ein Verzicht auf Kategorien würde somit keinen Ausweg aus „begriffliche[n] und kategoriale[n] Festlegungen“ (Dederich, 2015, S. 200) darstellen. Stattdessen spricht einiges dafür, aufgrund der „nicht tilgbaren Differenz zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem“ (Dederich, 2015, S. 200) von einer Unbestimmtheit von Kategorien auszugehen und als konstitutiv anzunehmen. Hierdurch wird die Möglichkeit eröffnet, Kategorien mit diesem Wissen bewusst anzuwenden und „[d]urch die Kategorie über die Kategorie hinauszugehen“ (Dederich, 2015, S. 205). Die Verwendung von Kategorien ist also zweitens als eine kontingente Bezeichnungspraxis zu verstehen, die reflexiv immer wieder als eine solche zu verdeutlichen sei (Schulz, 2020). Somit sind drittens auch problematische Implikationen unterschiedlicher (auch alternativer) kategorialer Bezeichnungen – wie es am Beispiel der Bezeichnung ‚Inklusionskind‘ oder Hervorhebungen der anormalen Seite – deutlich wurde und die Frage, wem diese (nicht) zugeschrieben werden, kritisch zu diskutieren (Dederich, 2015; Weisser, 2005). Nimmt man einen engen Zusammenhang von Sprache, Macht und Anerkennungsordnungen an (Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017), dann sind Bezeichnungen – ihre Herkunft, ihre Verwendung

und ihre Modifizierung im Zusammenhang mit Fragen sozialer Ordnungsbildung – immer wieder in die Aufmerksamkeit des Sprachhandelns zu rücken. [36]

Ausgehend von der adressierenden, performativen und machtvollen Wirkung und Wirkmächtigkeit von Sprache für pädagogisches Handeln (Ricken et al., 2017; Rieger-Ladich, 2017) könnte in der Lehrer*innenbildung der Gebrauch von Kategorien verstärkt zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Drei Thematisierungsweisen von Kategorisierungen wären dabei miteinander zu verbinden: Erstens wäre zu fragen, wie welche (kategorialen) Bezeichnungen und Differenzierungen einerseits im Sprechen über Schüler*innen und andererseits in direkten Adressierungen von Schüler*innen aktualisiert und hervorgebracht werden, welche kategorialen Bezüge wie eingesetzt werden und welche damit einhergehenden Wertungen von Schüler*innenverhalten etc. diese mit sich führen. Hierdurch wird es auch möglich, die Normativität kategorialer Bezeichnungen und deren historische Kontingenz (Weisser, 2003) vor dem Hintergrund der Frage zu analysieren, wie diese in unterschiedlichen Kontexten mit Bedeutung ‚ausgestattet‘ werden (z.B. für die Kategorie Lernbehinderung: Pfahl, 2011). Aufzuzeigen wäre dann auch, wie welche Kategorisierungen mit (eigenen) Vorstellungen und der Zu-/Abschreibung von Lernfähigkeit zusammenhängen (können). [37]

Zweitens könnte gefragt werden, welche diskursiven Funktionen Kategorisierungen in den konkreten Kontexten des Sprechens erhalten. Kategorisierungen in Studierenden- und Lehrkräfteäußerungen, wie sie in diesem Beitrag analysiert wurden und die z. B. die ‚Suche‘ nach bestimmten Schüler*innen zum Thema machen, können als „Ordnungspraxis“ verstanden werden. In dieser wird das „Wissen über ‚Zielgruppen‘ und die ihnen damit zugeschriebene Homogenität in ihren Bedürfnissen, Voraussetzungen und Eigenschaften“ (Wrana, 2013, S. 55) geordnet. Zu diskutieren wäre, welche Anforderungen an Lehrkräfte wiederum diese Ordnungspraxis erforderlich und als legitim erscheinend machen. Dass sich im Sprechen – vermutlich nicht nur der Studierenden – jedoch auch Schwierigkeiten der Zuordnung beobachten lassen, kann zugleich als Anlass gelesen werden, ‚gültige‘ Bezeichnungen in universitären Lehrveranstaltungen ebenso zum Gegenstand der analytischen Auseinandersetzungen mit Kategorien zu machen, wie das (vorübergehende) Nicht-Aufrufen verschiedener Kategorien oder Differenzierungen. Zu fragen wäre dann, welche alternativen Bezeichnungen welche diskursiven Effekte zur Folge haben könnten und welche Unterschiede darin bestehen, wer welche Kategorisierungen vollzieht. [38]

Dabei wären unterschiedliche Kategorien als Bezeichnungen drittens auch dahingehend zu reflektieren, dass diese „den Angesprochenen ins Sein [...] bringen“ (Butler, 2001, S. 91). Hieran anschließend können Überlegungen angestellt werden, welche alternativen Möglichkeiten ihres Nicht-/Gebrauchs entworfen werden können und wie dieser mit bestehenden schulischen Ordnungen zusammenhängen kann. Dies würde zum einen bedeuten sich auch der eigenen Involviertheit und Positioniertheit als angehende Lehrkraft in kategorialen Zuschreibungsprozessen bewusst zu werden. Zum anderen können (kategoriale) Bezeichnungen hinsichtlich ihrer Funktion in schulischen Ordnungspraxen und ihrer diskursiven Effekte für gesellschaftliche Machtverhältnisse und Platzierungsfragen in der Schule und im Unterricht befragt werden. Unsicherheiten in sprachlichen Bezeichnungen bei Akteur*innen in Schule und Hochschule sind als sprachliche Suchbewegungen zu verstehen und nicht aufgrund bestimmter Vorgaben, z. B. in politischen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, auf deren vermeintliche Fehlerhaftigkeit hinzuweisen, sondern in ihrer Unterschiedlichkeit produktiv für Auseinandersetzungen in Seminaren zu nutzen. [39]

In zukünftigen Studien können die bisher vor allem erhobenen Gesprächsdaten ergänzt werden durch in situ Studien mit weiteren Datensorten, z. B. ethnographischen Protokollen, mit denen Involvierungsprozesse (Wrana, 2012) von Lehramtsstudierenden in schulische Praxiszusammenhänge mit Schüler*innen und begleitenden Lehrkräften beobachtet werden können. Die gesteigerten Erwartungen an Schulpraktika für Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte können in Bezug auf Fragen der Fortschreibung schulischer Ordnungen durch Kategorisierungen, z. B. durch betreuende Lehrkräfte in Praktikumssituationen, in den Blick genommen werden. [40]

Literatur

- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-18938-3
- Breidenstein, G., Menzel, C. & Rademacher, S. (2013). Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 153–167). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19039-6_7
- Budde, J. (2018). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - Beschreiben - Rekonstruieren* (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bühler-Niederberger, D. (1991). *Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-663-10635-7

- Bühler-Niederberger, D. (2008). Realität und Realisierung eines Krankheitsbildes. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S. 127-145). München: Juventa.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dederich, M. (2015). Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(3), 192-205. doi: 10.2378/vhn2015.art24d
- Dederich, M. (2017). Der personale Bezug pädagogischen Handelns: Eine nicht hintergehbare Grenze der Dekategorisierung. In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 51-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-94209-4
- 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 et al. (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Theorie* (S. 25-39). Opladen: Budrich.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus der Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66. doi: 10.25656/01:11854
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2. Aufl., S. 76-89). Göttingen: Hogrefe.
- Herzmann, P. & Rabenstein, K. (2020). Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. Erziehungswissenschaftliche Fokussierungen. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 1-14). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-26613-4_37-1
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191. doi: 10.1515/zfsoz-2014-0302
- Hirschberg, M. & Köbsell, S. (2017). Replik auf den Text von Katharina Walgenbach: Dekategorisierung - Verzicht auf Kategorien? In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 91-103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horvath, K. (2018). „Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.“ Pädagogische Begabungsunterscheidungen im Kontext sozialer Ungleichheiten. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 239-261). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-21761-7_11
- Horvath, K. (2019). Unterschiede, Ungleichheiten, Unterscheidungen. Pädagogisches Kategorisieren zwischen Engagement, Rechtfertigung und Kritik. In C. Imdorf, R. J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung* (S. 121-144). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-23301-3_4
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann->

- stiftung.de/fileadmin/files/BSt/ Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusiven-Schule_2018.pdf
- Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. doi: 10.25656/01:11565
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: 10.25656/01:16757
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript. doi: 10.14361/transcript.9783839415320
- Powell, J. J. W. (2003). Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 103-140). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Rabenstein, K., Laubner, M. & Schäffer, M. (2020). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 187-208). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-21982-6_8
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193–233. doi: 10.1163/25890581-093-02-90000002
- Rieger-Ladich, M. (2017). Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 27-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz, M. (2017). Intersektionalität im Widerstand. Mehrfachpositioniertheit am Beispiel des Zusammenspiels von sozialer Herkunft und Behinderung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 2(1), 22–34. doi: 10.3224/zdfm.v2i1.03
- Schulz, M. (2020). Kategorien in Bewegung(en). Intersektionalität im Kontext von Subversion und Disability Studies. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-26613-4_28-1
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 251-266). Opladen: Budrich.
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 11-27). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-13771-7_1
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 49(1), 9–31.
- Waldschmidt, A. (2014). Macht der Differenz. Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. *Soziale Probleme*, 25(2), 173–193.

- Walgenbach, K. (2017). Dekategorisierung - Verzicht auf Kategorien? In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 11-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weisser, J. (2003). „Behinderung“: Zur Politik des Begriffs. Eine funktionale Analyse. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9(10), 15–22.
- Weisser, J. (2005). Bedürfnis und Bedarf: Radikale Dekategorisierung. Die politische Arena der Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 50(2), 187–207.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-24483-5
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (S. 195-214). Opladen: Budrich.
- Wrana, D. (2013). Die pädagogische Ordnung reifizieren. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung* (Wittenberger Gespräche, Bd. 1, S. 55-68). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Wrana, D. (2014). Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 79-96). Bielefeld: transcript.
- Zifonun, D. (2018). Deuten und Handeln, Kategorie und Gruppe, Kategorisierung, Klassifikation und Typisierung. Zu einem (nicht nur) methodischen Problem (nicht nur) der Ethnographie der Migration und der Ethnizität. In N. Burzan & R. Hitzler (Hrsg.), *Typologische Konstruktionen. Prinzipien und Forschungspraxis* (S. 79-91). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-21011-3_5

4.3 Teilstudie 3

Bibliographische Angabe:

Gottuck, S., Laubner, M., Rabenstein, K., & Tervooren, A. (2023). Umstrittene Inklusion. Positionierungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion aus diskurstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 69(3), 271-209.

https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik/artikel/51451-erziehungswissenschaftliche-habilitationen-und-promotionen-2022.html

Umstrittene Inklusion. Positionierungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion aus diskurstheoretischer Perspektive

Schlagnorte: Inklusion, Lehramtsstudierende, Positionierungen, Lehrer*innenbildung, Normativität

Zusammenfassung:

Mit Beginn der Moderne entbehrt Normativität einer Letztbegründung und gerade Pädagogik ist damit zu einer fortwährenden Verhandlung ihrer Grenzen und Möglichkeiten sowie ihrer normativen Grundlagen aufgefordert. Auch normative Positionen in pädagogischen Reformprozessen wie der Inklusionsreform bleiben umstritten, wenngleich der universelle Anspruch von Inklusion diskursiv nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden kann. Der Streit um Inklusion wird jedoch in der Forschung zur Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften für die inklusive Schule noch kaum vor dem Hintergrund seiner kontingenten Normativität untersucht. Um zu verstehen, wie Lehramtsstudierende in diesen Streit eingebunden sind, werden in dem Beitrag Positionierungen von Lehramtsstudierenden in Gruppendiskussionen diskurstheoretisch ausgewertet und es wird gezeigt, wie sich diese zwischen Zustimmung und Widersprechen bewegen und hierbei Aushandlungen einer (Nicht-)Veränderbarkeit schulischer Ordnungen bedeutsam werden.

Contested Inclusion. Positionings of Student Teachers towards Inclusion from a Discourse-Theoretical Perspective

Keywords: inclusion, student teachers, positioning, teacher education, normativity

Summary:

Since the beginning of modernity, normativity has lacked an ultimate justification, and pedagogy in particular is thus called upon to negotiate its limits and possibilities as well as its

normative foundations on an ongoing basis. While normative positions in pedagogical reform processes such as inclusion reform remain controversial, the universal claim of inclusion cannot be fundamentally questioned. However, in research on professionalisation of (future) teachers for inclusive schools, the dispute about inclusion has hardly been examined against the background of its contingent normativity. In order to understand how student teachers are involved in this dispute., in this article we analysed the positioning of student teachers in group-discussions from a discourse-theoretical perspective. In our results we point out, how positions fluctuate between agreement and disagreement. Thereby, negotiations of the (non-) changeability of school orders become significant.

Pädagogik als praktische Aufgabe hat es konstitutiv mit der Frage ihrer normativen Ausrichtung zu tun. Spätestens seit der Moderne entbehrt Normativität allerdings einer Letztbegründung und gerade Pädagogik ist damit zu einer fortwährenden Verhandlung ihrer Grenzen und Möglichkeiten sowie ihrer normativen Grundlagen aufgefordert (Meseth et al., 2019). Angesichts kontingenter Normativität, die eine nicht still zu stellende Begründungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns mit sich bringt, werden stetig Legitimationen und Strategien ihrer Durchsetzung erzeugt, die jedoch stets ihren „Ereignischarakter“ (Schäfer, 2013, S. 540) im „strategischen Feld der Bemühungen um eine Signifizierung des Pädagogischen“ (Schäfer, 2013, S. 541) behalten. Die Debatten um die normative Ausrichtung pädagogischen Handelns sind somit notwendigerweise von Auseinandersetzungen um legitime Begründungen durchzogen. Auch in den Kontroversen um Professionalisierungsprozesse für die inklusive Schule spielen Verhandlungen um normative Begründungen pädagogischen Handelns eine zentrale Rolle (Fritzsche et al., 2021).

Die Forderung nach Inklusion baut auf politischen Auseinandersetzungen auf, die durch soziale Bewegungen auf den Weg gebracht wurden (Degener & Begg, 2019). Nachdem sie durch die internationale UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Ratifizierungen ins Recht gesetzt wurde, erfährt sie in den letzten Jahren eine Zuspitzung. Menschenrechtliche und ethische Forderungen der Teilhabe aller an Bildung (Weyers, 2019) fließen in die Debatten zur Gestaltung inklusiver pädagogischer Institutionen ein. Über diese (bildungs-)politische Legitimierung von Inklusion wird in pädagogischen Auseinandersetzungen ein menschenrechtlicher Bezugspunkt gestärkt. Pädagogischem Handeln wird dabei mehr denn je die Aufgabe zugewiesen, sich einer der grundlegenden Herausforderungen der Pädagogik,

wie Verschiedenes zugleich als gleich und als unterschiedlich behandelt werden kann, zu stellen.

Durch die vermehrte Thematisierung von Inklusion in der Lehrer*innenbildung sind auch Studierende aufgefordert, sich mit dieser Reform auseinander- und sich zu ihr ins Verhältnis zu setzen. Wird mit der (bildungs-)politischen Legitimierung ein „*universeller Inklusionsanspruch*“ (Drieschner, 2014, S. 222, Herv. i. O.) als grundlegende „funktionelle und legitimatorische Voraussetzung bzw. als normatives Prinzip der Moderne“ (Drieschner, 2014, S. 223) instituiert, kann gefragt werden, inwiefern diese normative Setzung im Kontext von Professionalisierung einen spezifischen Raum des Sagbaren konturiert. In diesem Kontext kann der Blick darauf gerichtet werden, *wie* im Gespräch die Umsetzung von Inklusion problematisiert werden kann, ohne ihren postulierten universellen Anspruch grundsätzlich in Frage zu stellen. Zu untersuchen ist dann angesichts der kontingenten Normativität pädagogischen Handelns, auf welche Weise es möglich und begründbar ist, Schule und Unterricht inklusiv zu gestalten. Zu verstehen, wie Lehramtsstudierende in diesen Streit um normative Begründungen eingebunden sind und wie sie unterschiedliche Räume des Sagbaren hervorbringen, ist Ziel dieses Beitrags.

Dafür fragen wir auf der Grundlage ausgewählter Äußerungen aus Gruppendiskussionen mit Studierenden der allgemeinbildenden Lehrämter, wie und welche Räume, sich zu Inklusion zu positionieren, im Sprechen eröffnet bzw. geschlossen werden. Den Einsatz dieses diskurstheoretischen Zugangs in der Professionsforschung begründen wir zunächst in Auseinandersetzung mit zwei anderen prominenten Forschungsansätzen (1.), um dann unsere diskurstheoretischen Grundlagen vorzustellen (2.). Im empirischen Teil werden zwei diskursive Figuren, in denen sich Lehramtsstudierende zu umstrittener Inklusion positionieren, herausgearbeitet (3.). Abschließend diskutieren wir, welche Konsequenzen aus diesen Positionierungen für das normativ aufgeladene und umkämpfte Feld der Lehrer*innenbildung gezogen werden können (4.).

1. Inklusion als Gegenstand der Professionsforschung

Angesichts der menschenrechtlichen und ethischen Forderung der Teilhabe aller an inklusiver Bildung lässt sich in Bezug auf die Möglichkeiten und Begründungen pädagogischen Handelns ein fortwährender Streit beobachten. Empirische Forschung rückt diesen Streit je nach methodologischer Fundierung als etwas anderes ins Zentrum. Angesichts dessen, dass

paradigmenübergreifende Auseinandersetzungen über die Potenziale und Leerstellen der unterschiedlichen Methodologien im Kontext der Professionsforschung zu Inklusion noch selten sind (z. B. Gasterstädt & Urban, 2016), begründen wir im Folgenden in Auseinandersetzung mit zwei prominenten Forschungsansätzen, der pädagogisch-psychologischen Einstellungsforschung und der strukturtheoretischen Fokussierung auf Widersprüche professionellen pädagogischen Handelns in der Schule, warum mit dem von uns gewählten diskurstheoretischen Ansatz der ‚Streit um Inklusion‘ in einer Forschung zu Sichtweisen von Studierenden auf Inklusion angemessen einbezogen werden kann.

Die Forschung, die Einstellungen zu Inklusion von (angehenden) Lehrkräften als wichtiges Moment von Professionalisierungsprozessen für eine inklusive Schule untersucht (Hecht & Weber, 2020; Lorenz et al., 2020; Ruberg & Porsch, 2017), versteht unter Einstellungen „verbale Äußerungen in Form von Befürwortung oder Ablehnung“ (Greiner et al., 2020, S. 275) und beforscht somit also solche, „die z.B. mit Fragebögen erfasst werden können“ (Greiner et al., 2020, S. 275). Das „Konstrukt der Einstellungen“ wird dem „Konstrukt der Überzeugungen“ deswegen vorgezogen, weil es „keine dominante kognitive Komponente beinhaltet, sondern affektiv geprägten Aspekten Raum bietet“ (Lorenz et al., 2020, S. 36). Durch die Aufforderung, sich in Fragebögen mit der Tätigkeit des Auswählens zu graduell abgestuften Möglichkeiten der Befürwortung bzw. der Ablehnung zu verhalten, sowie den statistischen Mittelwertberechnungen in der Auswertung der Fragebögen wird der Vorstellung gefolgt, Individuen verhielten sich – wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt – entweder befürwortend oder ablehnend zur inklusiven Schule und ihrer Entwicklung. Aktuelle Befunde weisen beispielsweise darauf hin, dass sich die Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu inklusiver Beschulung mittlerweile „zu einer eher befürwortenden Einstellung“ (Lorenz et al., 2020, S. 36) entwickelt hätten. Indem vorausgesetzt wird, dass sich Individuen zu Inklusion befürwortend oder ablehnend verhalten, wird jedoch eine Auseinandersetzung um die Legitimität der eingenommenen Haltungen ausgeblendet.

In Abgrenzung dazu geht die strukturtheoretische Professionsforschung *sensu* Helsper (1996) angesichts umfassender Transformationen im Schulsystem von gesteigerten antinomischen Spannungen pädagogischen Handelns im inklusiven Unterricht aus, die gesteigerte Reflexionsanforderung für (zukünftige) Lehrkräfte mit sich bringen (Hackbarth & Akbaba, 2020; Heinrich & Köhler, 2019; Helsper, 2016; Reiss-Semmler, 2019). Für die Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften interessiert dabei, wie die

„unauflösbare[n] Widersprüche“ (Akbaba & Bräu, 2019, S. 181) beispielsweise zwischen „Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip“ (Akbaba & Bräu, 2019, S. 165) fallspezifisch bearbeitet werden. Indem die als konstitutiv angesehene widersprüchliche Erwartungsstruktur von Unterricht in der Lesart Helpers strukturtheoretisch auf die „Gesellschaftlichkeit des Schulischen“ (Rademacher & Wernet, 2015, S. 110) zurückgeführt wird, muss allerdings der Streit um Inklusion als ein vorrangig gesellschaftlich auszutragender verstanden werden. Trifft also die Diagnose Rademachers und Wernets (2015) zu, dass in der strukturtheoretischen Perspektive durch den Fokus auf „Widersprüche der Gesellschaft (...) im Schulischen“ (Rademacher & Wernet, 2015, S. 110) die Eigenlogik des Pädagogischen ungenügend zur Geltung käme, kann auch in Bezug auf Inklusion nur in den Vordergrund gerückt werden, wie sich (gesteigerte) gesellschaftliche Widersprüche im Schulischen zeigen. Gegenüber der Frage nach einem professionellen Umgang mit diesen Widersprüchen kann dann der Streit um Legitimierungen und Begründungen inklusionspädagogischen Handelns hier nur eine nachgeordnete Rolle spielen.

Während also mit dem Begriff der Einstellung eine tendenziell als eindeutig verstandene Befürwortung oder Ablehnung von Inklusion durch Individuen untersucht werden kann, werden in strukturtheoretischer Perspektive gegebene gesteigerte Widersprüche der Gesellschaft, die Schule und Unterricht strukturieren, in den Vordergrund gerückt, auf die es professionell zu reagieren gilt. In beiden Fällen wird jedoch nicht auf den Streit um die normative Ausrichtung (inklusions-)pädagogischen Handelns selbst fokussiert und damit auf die Frage, welche Normativität mit Bezug auf welche Begründungszusammenhänge situativ Geltung erlangen kann oder nicht. In einer Perspektive, die von dem Fehlen von Letztbegründungen ausgeht, wie sie in Theorien, die unter dem Begriff ‚poststrukturalistisch‘ zusammengefasst werden, vertreten wird, wird demgegenüber der Streit um die Normativität pädagogischer Fragen in den Mittelpunkt gestellt. Professionalisierung wird als „Eintreten in das Wissensfeld professionellen Handelns“ (Wrana, 2014, S. 195) verstanden, das sich durch ein Ringen um die Normativität pädagogischen Handelns auszeichnet. „Was (...) als >>professionelle Lösung<< gelten soll, ist nicht eindeutig aus einer etablierten Praxis herleitbar, sondern umstritten“ (Wrana, 2014, S. 195, Herv. i. O.). Dieser Perspektive liegt keine normative Vorstellung von professionellem Handeln zugrunde und das Wissensfeld wird als „Konstellation konkurrierender und widerstreitender Wissensordnungen“ angesehen

(Wrana, 2014, S. 195). Auseinandersetzungen um Inklusion verstehen wir dabei stets als ein von Machtverhältnissen durchzogenes soziales Geschehen.

Erste Studien weiterführend, die diese diskurstheoretische Perspektive zur Analyse studentischer Äußerungen zu Inklusion aufnehmen (Gottuck, 2021; Laubner, 2021), fragen wir im Folgenden, wie ‚schulische Inklusion‘ als Gegenstand gültigen sagbaren und zugleich umstrittenen Wissens von Lehramtsstudierenden in Gruppendiskussionen hervorgebracht wird. Uns interessiert, welche Positionierungen zu diesem Gegenstand eingenommen, ausgehandelt oder relativiert werden und wie diese Positionierungen diskursiv legitimiert werden. Dafür stellen wir im nächsten Kapitel dar, wie Positionierungen als performative diskursive Praxis gefasst und wie der Ansatz methodisch operationalisiert werden kann.

2. Sprachliche Äußerungen von Lehramtsstudierenden als diskursive und überdeterminierte Praxis. Methodologische und methodische Überlegungen

Diskurse werden in poststrukturalistisch-praxeologischer Perspektive als diskursive Praxis im Vollzug verstanden. Das Interesse gilt der Hervorbringung von machtvollen Bedeutungsbeziehungen, die fortwährend in diskursiver Praxis aktualisiert werden (müssen), um Geltung zu erlangen. Wrana fasst sprachliche Äußerungen als produktive Praxis, in der „Bedeutungsfelder[], Wissensobjekte[] und Subjektivitäten“ in Beziehung gesetzt werden (Wrana, 2012, S. 196). In diesen Beziehungen werden Gegenstände als ‚wahres Wissen‘ im Vollzug des Sprechens hervorgebracht. Äußerungen werden nach Wrana als Sprechhandlungen verstanden, in denen vorgängige Bedeutungsbeziehungen als Wissensordnungen zitiert werden. Die z.B. in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung verhandelten curricular definierten Inhalte können als Moment solcher Wissensordnungen und Teil disziplinärer Wissensfelder innerhalb der Universität verstanden werden. Wissensordnungen sind auch Bestandteil politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen oder Teil von Thematisierungen in pädagogischen Institutionen, in denen normative Ordnungen schulischen Lehrens und Lernens verhandelt werden.

Im Zuge des jeweiligen Aufrufens werden diese Bedeutungen aktualisiert und zugleich verändert: „In jeder Zitation (...) ist im zitierenden Anschließen zugleich ein potenzieller Bruch mit dem Feld der vorausgehenden Äußerungen verbunden“ (Wrana, 2012, S. 197-198). Dieser Bruch ist auch dadurch bedingt, dass in Äußerungen Bedeutungen aus unterschiedlichen Kontexten als „Schichten diskursiver Praxis“ (Wrana, 2012, S. 199) jeweils zur gleichen Zeit

aufgerufen werden. Die Spezifik unseres Materials zeichnet sich dabei im Vergleich zu anderen in Diskursanalysen untersuchten Datensorten, wie bspw. publizierten Texten, dadurch aus, dass im Vollzug des Sprechens zuweilen nur bruchstückhaft auf Wissensordnungen Bezug genommen und diese in für mündlich bzw. spontanes Sprechen typischen fragmentarischen Andeutungen konstelliert und miteinander verwoben werden. So wird in der Analyse sprachlicher Äußerungen davon ausgegangen, „dass der Kontext eines Äußerungsaktes nicht aus einer einzigen diskursiven Praxis besteht, die ihn mehr oder weniger determinieren könnte, vielmehr ist der Äußerungsakt durch multiple Kontexte überdeterminiert, die in einen Widerstreit treten“ (Wrana, 2012, S. 199). Die Art und Weise, wie an einen Sprechakt und an vorherige Bedeutungsproduktionen angeschlossen wird oder nicht, ist also kontingent (vgl. Wrana, 2012, S. 199). Kontingenz kommt dadurch zum Tragen, dass „der auf die Adressierung folgende Akt der Anerkennung unbestimmt bleibt“ (Wrana, 2015, S. 128). Es bleibt somit stets offen und ungewiss, wie an etwas Gesagtes angeschlossen wird, so dass es durchaus möglich ist, dass auch in der „scheinbaren Anerkennung der Ordnung“ (Wrana, 2015, S. 128) eben diese Ordnung die vorausgehende „subversiv unterlaufen kann oder sie im scheinbaren Widerstreit reproduziert“ (Wrana, 2015, S. 128). Dieses bringe diskursive Kämpfe, Uneindeutigkeiten oder widersprüchliche und gar brüchige Argumentationsfiguren mit sich. Zugleich ist die diskursive Praxis mit Blick auf ihre historische Situiertheit in machtvollen Wissensordnungen nicht beliebig, sondern immer auf mehr oder weniger fragile vorgängige, historisch gewachsene Felder ihrer Ermöglichung bezogen. Wissensordnungen, die immer wieder aufgerufen werden, können als relativ stabil gedeutet werden: Sie sind häufig wiederkehrende Bedeutungsbeziehungen in stets als prekär zu verstehenden hegemonialen Schließungen (Gottuck & Hoffarth 2022).

Äußerungen lassen sich somit als umstrittene und brüchige „Ordnungspraxis“ (Wrana, 2013, S. 57) verstehen, in welcher Sprechende einen spezifischen Gegenstand des Wissens hervorbringen und sich hierbei zu unterschiedlichen Wissensordnungen in ein Verhältnis setzen beziehungsweise gesetzt werden. Unser Interesse bezieht sich daher auf die Frage der Konstellierung verschiedener Wissensordnungen – also das *Wie* ihrer Hervorbringung – zueinander. Analysiert wird dann, *wie* diese Wissensordnungen in fragmentarischer Weise in der spezifischen Äußerung miteinander verwoben und situativ wahrheitsfähig werden und darüber Positionierungen legitimieren.

Untersucht werden im Folgenden sprachliche Äußerungen aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion, die zwischen 2015 bis 2018, also während der Implementation des Themas ‚Inklusion‘ in Curricula der Lehrer*innenbildung, erhoben wurden. Entgegen der methodologischen Verankerung der Auswertung von Gruppendiskussionen in der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 1997), die auf „kollektive Orientierungsmuster“ (Bohnsack, 1997, S. 495) fokussiert, folgen wir für die empirische Analyse diskurstheoretischen Ansätzen (Fegter & Saborowski, 2021; Geipel, 2019), die Äußerungen in Gruppendiskussionen „als performative und iterative Praxis der Erzeugung von Gegenständen des Wissens und der Subjektivierung“ (Fegter & Saborowski, 2021, S. 90; Fegter & Sabla-Dimitrov 2021) verstehen. Äußerungen in Gruppendiskussionen zeichnen sich stets durch die Besonderheit aus, dass mehrere Sprecher*innen an der performativen Wissenskonstruktion als „Bedeutungsproduktion“ im Vollzug (Geipel, 2019, Abschnitt 48) beteiligt sind und sich hierzu positionieren: „(...) das Geschehen in Gruppendiskussionen [ist] durch die *Anwesenheit Anderer* und somit durch ein *Zusammenspiel von sprachlichen Äußerungen* mehrerer Sprechenden konstituiert“ (Geipel, 2019, Abschnitt 16, Herv. i. O.). In den Positionierungen erhalten Wissenskonstruktionen Gültigkeit, werden legitimiert und zugleich in Frage gestellt: „Damit wird eine Sprechsituation produziert, in der miteinander über Bedeutung verhandelt und sich zu einander ins Verhältnis gesetzt wird/werden muss“ (Geipel, 2019, Abschnitt 16).

In der folgenden Analyse wird gezeigt, wie sowohl innerhalb einer Äußerung als auch über einen Sprecher*innenwechsel hinweg Bedeutungsbeziehungen fortgeführt, in Frage gestellt, verschoben und transformiert werden. Diese Perspektive eröffnet einen Blick darauf, wie Räume des Denk- und Sagbaren eröffnet und eingeschränkt werden, indem Äußerungen Anerkennung erfahren oder ihnen widersprochen wird (vgl. Geipel, 2019). Um den ‚Streit um Inklusion‘ in den Äußerungen von Lehramtsstudierenden zu verstehen, interessieren uns dabei insbesondere die Positionierungen, die Wrana (2015) als Akt der In-Verhältnissetzung in sprachlichen Äußerungen so beschreibt: „Mit der Positionierung werden dann (1) die gerade entworfene Wissenskonstruktion behauptet oder verworfen, (2) die damit aufgerufene Wissensordnung als gültig, illegitim etc. postuliert und (3) die artikulierende Akteur_in in Relation zu diesen Wissensordnungen subjektiviert“ (Wrana, 2015, S. 128). Die

Äußerungen¹¹⁵ werden in Hinblick auf die Gegenstandskonstruktionen von Inklusion, die Legitimierungen unterschiedlicher Positionierungen und die Sprecher*innenpositionen untersucht. Positionierungen dabei werden auf ihre diskursive Funktion hin befragt. Auf diese Weise analysieren wir die dynamische Dimension der Äußerungsakte im Hinblick auf einen diskursiven Kampf um die Gültigkeit und Anerkennung diskursiver (Wissens-)Ordnungen im Themenfeld ‚Inklusion‘.

3. Vom Zustimmung, legitimen Widersprechen und dem Ermöglichen kritischer Einwände: Analyse sprachlicher Äußerungen aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden

Ausgangspunkt unserer Analysen ist, wie oben dargestellt, dass im Inklusionsdiskurs durch Menschenrechte legitimierte, dann justiziabel gemachte normative Forderungen nach Teilhabe aller auf kontingente normative Begründungen der Möglichkeiten und Grenzen ihrer Umsetzung in inklusiver Bildung in Schule und Unterricht treffen. Angesichts der Frage, wie inklusive Schule und inklusiver Unterricht möglich und begründbar sind, haben unsere Analysen gezeigt, dass die normative Idee der Inklusion nur unter bestimmten Bedingungen infrage gestellt werden kann, während sich kritische Stimmen vor allem auf die Umsetzung der Bildungsreform – also Fragen ihrer Realisierbarkeit – beziehen. Auf diese Phänomene stoßend, fokussieren wir in der Analyse im Folgenden erstens darauf, wie solche Schließungen in Äußerungen hervorgebracht werden und wie diese diskursiv bearbeitet werden, also auf die Logiken der Hervorbringung bestimmter Sagbarkeiten im Feld der Lehrer*innenbildung, und zweitens darauf, welche Legitimierungen in den Äußerungen zur Umsetzung aufgerufen werden und welche Positionierungen zu Inklusion hieraus entstehen.

In den im Folgenden analysierten Äußerungen aus unterschiedlichen Gruppendiskussionen zeigt sich dabei ein in der Diskussion um Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte für Inklusion noch wenig beachtetes Ringen im Sprechen, sich zu Inklusion zu positionieren und

¹¹⁵ Die insgesamt 17 Gruppendiskussionen, die an zwei unterschiedlichen universitären Standorten durchgeführt wurden, haben wir in der ersten Erhebung mit Impulsen zu rechtlichen Veränderungen der Schulgesetze im Kontext der Inklusionsreform und in der zweiten mit Impulsen zu Erfahrungen mit inklusionsbezogenen universitären Lehrveranstaltungen eröffnet. Obwohl die Gruppendiskussionen an verschiedenen Standorten und unter unterschiedlichen Interviewbedingungen durchgeführt wurden – die Gruppendiskussionen der ersten Analyse entstanden im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes, in dem Studierende andere Studierende befragten (Laubner, 2020), wohingegen die Gruppendiskussionen der zweiten und dritten Analyse im Rahmen eines Forschungsprojekts erhoben wurden (Gottuck, 2021) – zeigen sich ähnliche Thematisierungsweisen. Als ertragreich erwies sich hierbei die detaillierte sequentielle Analyse von 13 Textstellen aus den Gruppendiskussionen, von denen nachfolgend am Beispiel von drei Äußerungen zwei zentrale Figuren der Positionierung von Lehramtsstudierenden zu Inklusion herausgearbeitet wurden (vgl. zum methodischen Vorgehen im Detail: Gottuck, 2021; Laubner, 2020).

diese Positionierungen angesichts der Begründungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns zu legitimieren.¹¹⁶ In den analysierten Figuren werden die Studierenden zudem in der Situation der Gruppendiskussion als anerkennbare angehende Lehrkräfte sichtbar, indem sie sich differenziert und abwägend mit der Inklusionsreform auseinandersetzen.

3.1 Zustimmung zu Inklusion als Ermöglichung kritischer Einwände

Innerhalb einer Äußerung können Positionierungen zwischen Zustimmung und Widersprechen¹¹⁷ zu Inklusion entstehen. So wird es möglich, kritische Einwände zur Reform hervorzubringen. In der im Folgenden analysierten Äußerung bezieht sich die Sprechende Luca auf die vorangegangene Äußerung einer Kommilitonin, in der die Reform Inklusion als ambivalentes Unterfangen konstruiert und in skeptischer Weise als „zweischneidig“ bezeichnet wurde. „Jedem gerecht zu werden“ sei schwierig und darüber hinaus erhöhten „inklusive Schüler“ – so die gewählte Bezeichnung der vorherigen Sprecherin – die Anforderungen an Lehrkräfte zusätzlich. Luca schließt an diesen formulierten Anspruch des Nicht-Ausschließens von Schüler*innen an. Das Sprechen der Kommilitonin über Inklusion ermöglicht Luca eine Positionierung in Form von Werturteilen. Diese Bewertungen beziehen sich auf Fragen der konkreten Machbarkeit von Inklusion. Mit der Bewertung wird an die vorherige Konstruktion einer ‚Zweischneidigkeit‘ von Inklusion angeschlossen und dieser spannungsvolle Entwurf somit anerkannt sowie weiter ausdifferenziert.

Luca: Ä::hm (.) ich finds auch schwierig (.) also ich finds prinzipiell gut dass Kinder die Möglichkeit haben wenn sie möchten auf die Schulen zu gehen a:ber ich finde es gleichzeitig auch schwierig wenn jetzt alle Förderschulen abgeschafft werden (.) weil es gibt auch Eltern und Kinder die das zum Beispiel bevorzugen würden dass die Kinder in sehr kleinen Klassen an Schulen wo auch andere Kinder sind die Schwierigkeiten haben dann zusammen lernen (2) und ich denk auch für uns als Lehrkräfte wirds sehr schwierig in Zukunft weil wir in keinster Weise dazu ausgebildet werden (2) also den Schülern dann auch gerecht zu werden und das ist ja auch immer so abhängig davon für welch- was sie dann eigentlich noch extra brauchen das ist ja dann auch abhängig davon (.) ob die jetzt eher Lernschwierigkeiten haben ob sie nicht

¹¹⁶ In unseren Analysen sind wir auf zahlreiche Varianten der Thematisierung und Bearbeitung dieser Sagbarkeiten gestoßen. Mit den hier ausgewählten Sequenzen zeigen wir zwei zentrale Figuren der Positionierungen auf.

¹¹⁷ Mit der Bezeichnung *Widersprechen* sind Figuren des Entgegensetzens, des Dagegenhaltens und des Kontragebens gemeint – es wird also etwas zur Diskussion gestellt; dies umfasst auch, dass wir in unseren Analysen kaum ein offenes Ablehnen von Inklusion analysieren konnten.

sprechen können ob sie nicht hören können (.) das ist ja alles dann in dem Moment immer wieder eine neue Herausforderung (2) und ich find dafür sind wir halt ni-nicht ausgebildet und ich denk da müsste ziemlich viel an Fortbildungen noch implementiert werden (2) aber prinzipiell finde ich das nicht schlecht ich glaub nur dass so wie es momentan umgesetzt wird das eigentlich nur scheitern kann¹¹⁸

Luca greift zwar die in der vorherigen Äußerung hervorgebrachte Skepsis gegenüber Inklusion auf („ich finds auch schwierig“), schränkt diese jedoch durch die anschließende prinzipielle Zustimmung zu Inklusion als Option der Schulwahl zugleich ein. Inklusion wird sodann als eine Reform konstruiert, die Schwierigkeiten besonderer Art mit sich bringe. Durch das prinzipielle Zustimmung wird damit von Beginn an ein Sagbarkeitsraum eröffnet, der es ermöglicht, solche kritischen Einwände zu äußern.

Die sich hier andeutende Gleichzeitigkeit von Zustimmung und Widersprechen, um die vor allem zu Beginn und am Ende der Äußerung gerungen wird, wird durch den Ausdruck „aber ich finde es gleichzeitig auch schwierig“ sprachlich hervorgebracht. Am Ende¹¹⁹ der hier analysierten Äußerung wird die Positionierung vollzogen, Inklusion „prinzipiell (...) nicht schlecht“ zu finden. Diese wird aber mit einem Verweis auf eine gegenwärtige Umsetzung wieder relativiert.

Diese vollzogene Positionierung des prinzipiellen Zustimmens kann zudem als Unsagbarkeit gelesen werden, Inklusion nicht zuzustimmen. Sie kann somit die Norm, Inklusion zuzustimmen, stabilisieren. Als Effekt der sich in Bewegung befindlichen Positionierungen lässt sich beobachten, dass auch sich gegenseitig widersprechende Positionen in der gleichen Äußerung entstehen können. Verschiedene Legitimierungen, die sich auf zukünftige Anforderungen an Lehrkräfte hinsichtlich spezifischer Schüler*innenkonstruktionen beziehen, werden dabei aufgeschichtet, sodass – schließlich mit der Absicherung, Inklusion „prinzipiell (...) nicht schlecht“ zu finden – die Prognose eines „Scheitern[s]“ der Reform als plausible und legitime Äußerung erzeugt wird.

¹¹⁸ Wir orientieren uns an dem Transkriptionssystem *Talk in Qualitative Social Research*:

(.) = 1 Sekunde Pause; (2) = 2 Sekunden Pause; unterstrichen = betont; - = Abbruch eines Wortes (ni-nicht); : = Dehnung des Wortes; ; = schwach sinkende Intonation; °Wort° = sehr leise

¹¹⁹ Die Darstellung der Analyseergebnisse erfolgt hier nicht sequentiell, sondern fokussiert zuerst die sich in Bewegung befindlichen Positionierungen zwischen Zustimmung und Widersprechen und anschließend die damit zusammenhängenden spezifischen Konstruktionen und deren Legitimierungen.

Diese kritischen Einwände gegen das Reformprojekt Inklusion werden auch durch eine spezifische Konstruktion von Inklusion möglich, in der auf unterschiedliche Wissensordnungen Bezug genommen wird: Zum einen werden Konstruktionen der Regelschule aufgerufen, indem – in abgrenzender Weise – auch über die Förderschule und eine potentielle ‚inklusive Schule‘ als Momente schulischer Ordnungen des Lehrens und Lernens gesprochen wird. Die Regelschule wird als Normalität („auf die Schulen zu gehen“) konstruiert, an der eine homogene Schüler*innenschaft ohne „Schwierigkeiten“ erwartet werde und nicht mit „immer wieder neuen Herausforderungen“ zu rechnen sei. Damit sind zum anderen spezifische, essentialisierende Differenzkonstruktionen des ‚individuellen Nicht-Könnens‘ und damit Erwartungen eines grundsätzlichen vorausgesetzten ‚Könnens‘ verbunden. Sie werden mit der fehlenden Möglichkeit, Routinen zu bilden, weil eine kontinuierliche Aus- und Weiterbildung fehle, legitimiert. Es werden zudem normative Ansprüche an das Handeln der Lehrkräfte („den Schülern (...) gerecht zu werden“) mit den Bedürfnissen der „Kinder“ verknüpft. In dem vergemeinschaftenden Sprechen als Lehrkraft („uns“) – auch im Vergleich zu anderen Positionen („Kinder“ und der „Eltern und Kinder“) – wird es möglich, dieser Position besonders viel Gewicht zu verleihen. So kann der impliziten Aufforderung, sich zustimmend zu Inklusion zu positionieren, entsprochen und die Umsetzung der Reform zugleich als in „Zukunft“ „schwierig“ entworfen werden. In der dann folgenden, hier nicht analysierten Äußerung wird diese Positionierung bestätigt, da Inklusion aufgrund der mangelnden Ausbildung und der zu schnellen Umsetzung der Reform kritisiert wird.

Indem unterschiedliche Positionen bezogen werden, kann sich Luca als Lehramtsstudierende zeigen, die die Inklusionsreform aus verschiedenen Blickwinkeln differenziert einschätzen und auch bewerten kann. Aus dieser Positionierung heraus ruft sie einerseits differenziert und abwägend Argumente auf und zeigt sich andererseits auch als zukünftige Lehrkraft, die Teil des Reformprozesses ist („für uns als Lehrkräfte“), womit ihre Positionierung eine besondere Plausibilität erhält. Inklusion in ihrer Umsetzung widersprechen zu können, wird somit vor allem dadurch legitimiert, dass die Position der (zukünftigen) Lehrkraft bezogen wird.

In der Äußerung wird also durch den Anschluss an die vorher geäußerte Konstruktion von Inklusion als ‚zweischneidig‘ und das prinzipielle Zustimmung zu Inklusion ein Sagbarkeitsraum eröffnet, in dem kritische Positionierungen möglich werden. In der Analyse wird jedoch auch deutlich, dass Zustimmung und Widersprechen mit unterschiedlichem Nachdruck legitimiert

werden und ein Widersprechen überwiegt, sodass am Ende auch eine Prognose, dass die Reform scheitern wird, abgegeben werden kann.

3.2 Kritik an Inklusion und ihre Verschiebung zu einer Zustimmung

Ein weiterer Befund ist, dass Deutungskämpfe in der Hervorbringung legitimer Wissensordnungen zu Inklusion eine Kritik in eine Zustimmung verschieben können. Wird zuerst, wie nachfolgend gezeigt, eine eindeutige Positionierung erzeugt, in der normativen Anforderungen der Bildungsreform in legitimer Weise widersprochen werden kann, wird dieser Kritik in Verbindung mit einem Sprecher*innenwechsel anschließend widerrufen. Für die erste Äußerung wird eine spezifische Gegenstandskonstruktion von Inklusion und eine damit einhergehende ‚riskante‘ professionelle Subjektposition herausgearbeitet, die in der Ausführlichkeit ihrer Begründungen eines eindeutigen Widersprechens zur Inklusionsreform mündet. In der zweiten Äußerung wird analysiert, wie sich Skepsis hin zu Zustimmung verschiebt.

Inklusion als individualisierter Auftrag und als Zumutung

Auf einen in der Gruppendiskussion zuvor erzeugten deutlichen Appell, dass Inklusion realisierbar sei, wenn Lehrer*innenbildung die Lehramtsstudierenden auf einen professionellen Umgang mit Inklusion vorbereite, reagiert die Studierende Anna mit sehr starkem Widerspruch:

Anna: *Man muss sich aber auch fragen was möglich ist; also ich glaube dass das verkehrt ist zu sagen ja wir müssen jetzt nur die Ausbildung verändern das Studium verändern und dann wird das jeder Lehrer und jede Lehrerin schaffen, mit 25 Kindern di:e alle so unterschiedliche Bedürfnisse haben da (.) ähm sechs Stunden am Tag klar zu kommen; ich glaube das das nicht geht; ich glaube das das eine absolute Überforderung ist für (.) alle Lehrpersonen (.) und (.) wenn man das möchte (.) wenn man als ähm (.) Bundesland, ist es in diesem Fall; sagt (.), wir möchten ähm so viel Heterogenität wie nur irgends=möglich ist (.), in einer Klasse haben; dann muss man sagen, ok dann gibt es aber auch nur fünf Kinder pro Klasse ((leichtes Schnaufen im Hintergrund klingt wie leichtes Lachen)) denn ich kann als Lehrperson kann ich vielleicht mit 20 Kindern ähm (2) die (.) die alle einen ähnlichen Leistungsstand haben die alle eine ähnliche (.) Arbeitsbereitschaft zeigen (.) die alle einen ähnlichen Fleiß zeigen (.); ne so das damit das schafft man; man wird dann vielleicht 18 von den 20 Kindern auch sehr gut erreichen (.) zwei werden bestimmt auch (.) nicht von mir erreicht werden (2) mh aber das ist möglich aber wenn*

ich da 25 oder 20 Kinder habe die so unterschiedliche Bedürfnisse haben (.) da kann die Ausbildung noch so gut sein =ich werd das nicht schaffen; und ich glaube dass man da (.) wirklich realistisch bleiben muss un:d auf der einen Seite so einen normativen Ansatz verfolgen sollte, was ist gut für unsere Moralvorstellung wen ähm also wie schaffen wir es möglichst viele Menschen zu integrieren und (.) ähm nicht zu früh zu selektieren, nicht zu früh zu determinieren, (.) aber wie schaffen wir das auch persönlich=also wir sind später die Menschen die arbeiten (.) in diesem System (.) und wie schaffen wir das, dass wir nicht nach einem Monat äh alle krank sind (2) das ist glaub auch wichtig dass man darauf achtet; dass man sich nicht zu viel vornimmt dass man auch wenn das schön klingt 'alle Kinder mitzunehmen' und ähm möglichst vielfältige Klassen zu gestalten (.) dass es da auch Grenzen gibt (.) ganz menschliche; und dass °man° (.) ja das man die erkennen muss; früh genug°.

Als Herausforderung professionellen Handelns im Kontext von Inklusion wird in der Äußerung die Anforderung formuliert, fünfundzwanzig „unterschiedliche[n] Bedürfnisse[n]“ zu entsprechen.¹²⁰ Auf diese Weise wird eine Konstruktion von Heterogenität aufgerufen, die mit einer so als unmöglich markierten Anforderung an die Lehrperson einhergeht, weil – so der Entwurf des professionellen Handelns – diesen Bedürfnissen als Lehrperson in unbegrenzter Weise entsprochen werden müsse. Jene Anforderung wird als „absolute Überforderung“ und ein Verunmöglichen von Handeln beschrieben und leitet ein Widersprechen zu der Konstruktion einer realisierbaren Inklusion der vorangegangenen Sprecher*in ein.

Die Verknüpfung der Dramatisierung von Heterogenität als übersteigerte Anforderung mit der Konstruktion eines Verunmöglichens professionellen Handelns gewinnt in der spezifischen Gegenstandskonstruktion aus drei Gründen Legitimität: Die neue Anforderung („so viel Heterogenität wie nur irgends möglich (...) in einer Klasse haben“) wird erstens als künstlich erzeugte, politisch gewollte und fremdbestimmte Neuerung konstruiert, auf die die Sprechende als zukünftige Lehrkraft eine professionelle Antwort finden muss. Das Postulat der verordneten Heterogenität stabilisiert zweitens bestehende schulische Ordnungsvorstellungen. In der Positionierung einer praktisch handelnden Lehrkraft, die aus einer postulierten Normalität der Logik der Praxis spricht, wird eine Wissensordnung aufgerufen, die erfolgreiches professionelles Handeln in der Homogenität der

¹²⁰ Die Gruppendiskussion findet im Anschluss an ein Seminar zum Thema Inklusion statt. Der Sprecherin folgend wurde im Seminar ein Wissensfeld entfaltet, das Inklusion als eine Beschäftigung mit unterschiedlichen „Randgruppen“ entwirft.

Leistungsfähigkeit ihrer Schüler*innenschaft begründet. Als Bearbeitung der neuen Anforderung wird drittens die Positionierung eines schulorganisatorischen Vorgehens entworfen, in der die Anforderung ‚Heterogenität‘ numerisch bearbeitet werden kann. In der Überzeichnung einer organisatorischen Reduktion der Anforderung auf minimale Klassengrößen, die von anderen Studierenden mit einem Lachen kommentiert wird, wird dieser Vorschlag als nicht realisierbares Vorgehen bestätigt. Bestehende schulisch-unterrichtliche Ordnungen werden dabei in ihrer Ironisierung als unveränderbar hervorgebracht.

Die so entfaltete Problematisierung der neuen Anforderungen der Inklusionsreform, in der zugleich die bisherige strukturelle Organisation des Lehrens und Lernens als nicht veränderbar thematisiert wird, bringt eine spezifische Positionierung hervor. Die Problematisierung erzeugt eine Ordnung zwischen Lehrer*in und Schüler*in, in der entgegen der Sagbarkeit einer strukturellen Neuorganisation schulischen Lehrens und Lernens, eine Individualisierung des Handlungsauftrags, Inklusion umzusetzen, vollzogen wird: In der hier aufgerufenen Ordnung wird die (einzelne) Lehrkraft alleine für die Umsetzung von Inklusion verantwortlich gemacht. In der Aufforderung „ich glaube dass man da (.) wirklich realistisch bleiben muss“ kündigt Anna eine Positionierung an, in der sie eine übergeordnete Realität reklamiert, die die Notwendigkeit individueller Grenzziehungen zu den normativen Anforderungen dieser Bildungsreform legitimiert. Sie distanziert sich von der Machbarkeit der hier stattfindenden individualisierenden Anrufung, Inklusion umsetzen zu können, auf die auch keine Lehrer*innenbildung vorbereiten könne. In der Sequenz „was ist gut für unsere Moralvorstellungen“ wird dabei ein entscheidender Aushandlungsprozess um Wissensordnungen als Gewissensfrage sichtbar, dem sich ein Kollektiv zukünftiger Lehrkräfte zu stellen habe: Anna stellt hier Normen einer pädagogischen Wissensordnung zu schulischer Inklusion und den an sie gestellten Auftrag, in nicht veränderbaren schulischen Verhältnissen Inklusion umzusetzen, der zuvor erzeugten Subjektivität als allein verantwortliche (überforderte) Lehrkraft gegenüber und wägt diese ab. Pädagogische Normen werden dabei anschließend mit dem Verweis auf einen realen Handlungsspielraum – der Forderung nach einer Sorge um sich selbst – untergeordnet: „auch wenn das schön klingt 'alle Kinder mitzunehmen'“.

Die zuvor entworfene Anforderung, mit unterschiedlichen Bedürfnissen umgehen zu müssen, wird so als nicht realisierbare Zumutung konstruiert, die für die zukünftige Lehrperson in

dramatisierender Weise als folgenreich, sogar krankmachend angekündigt wird. In diesem Spannungsverhältnis werden Grenzen der Machbarkeit postuliert, weil politische Forderungen gestellt werden, die nicht realisierbar seien. So zeigt sich, wie in legitimer Weise der Anrufung widersprochen werden kann, als individuelle Lehrkraft Inklusion umsetzen zu können: Inklusion wird als individualisierter Auftrag und als Zumutung für angehende Lehrkräfte konstruiert, in der angesichts einer Thematisierung unveränderbarer schulischer Ordnungen ein professionelles Handeln an der Sorge um sich selbst, statt an normativen Forderungen der Inklusionsreform orientiert werden muss. In der folgenden Analyse der sich anschließenden Äußerung wird der Sprecher*innenwechsel zu dieser kritischen Positionierung fokussiert.

Von Inklusionsskepsis zur Bedeutsamkeit normativer Inklusionsforderungen

In ihrem Bericht über eine Seminarexkursion zitiert Cathrin in distanzierter Weise bildungspolitische normative Forderungen, die als programmatisches Ziel im Rahmen einer Veranstaltung diskutiert wurden:

Cathrin: *Wir waren äh:m (.) ich glaube im März mit Frau X und Frau Y auf den ähm Kinder und Jugendhilfetagen in Düsseldorf,(.) u::nd ähm das Thema war glaub ich, (.) 22 Mill:ionen junge Chancen schaffen=irgendwie so ähnlich u:nd es wurde hauptsächlich darüber geredet; (.) dass man alle Kinder? mitnehmen muss; dass kein Kind äh (.) zurück bleibt; und das ist halt das was du gesagt hast ne dass man mal gucken muss wirklich entweder (.) wir machen kleine Klassen (1) und haben dann weiß=ich=nicht zwei drei (.) bedürftige Kinder da drin; (.) oder, wir machen normale Klassen ham dann aber weiß=ich=nicht (.) mehrere Lehrkräfte oder (.) passen das halt (.) irgendwie halt so an (.) aber (.) dieses 'wir lassen kein kind zurück' ist halt (.) kann diskutiert werden,(.) find ich sollte es auch aber wenn mans als ganzes betrachtet; ist es ja eigentlich richtig so das alle Kinder quasi (.) dass kein Kind halt alleine gelassen wird das alle halt Kinder halt Unterstützung äh (.) ja (.) bekommen soll:ten.*

Die Hervorhebung der Zahl „22 Millionen Chancen schaffen“ und der Verweis auf die bildungspolitische Forderung des No-Child-Left-Behind Act, „dass man alle Kinder mitnehmen muss“, erzeugt im formulierten Imperativ einen Auftrag, der in seiner Bedeutsamkeit für eine zukünftige pädagogische Handlungspraxis befragt wird. Die Quantifizierung dieser Forderung und das formulierte „muss“ wiederholt zugleich eine potentielle Übersteigerung und Entgrenzung der neuen professionellen Anforderung, die von ihrer Vorrednerin als „schön

klingend“, aber nicht realisierbar entworfen wurde. Cathrin schließt damit an die Problem- und Differenzkonstruktion der überfordernden unterschiedlichen Bedürfnisse an. Sie folgt dann der Figur eines organisatorischen Umgangs, in der sie die Einführung kleinerer Klassen vorschlägt. Im Gegensatz zur Ironisierung von Anna wird diese Figur aber als legitime Option eines professionellen Umgangs mit der neuen Anforderung validiert. Sie eröffnet und verschiebt damit zugleich eine Sagbarkeit der Veränderbarkeit von schulischer Organisation, die als diffuse Suchbewegung konstruiert wird: „passen das halt (irgendwie halt) so an“. Dieser Suchbewegung wird die normative Forderung der Inklusion gegenübergestellt, in der sich ein Widersprechen zur Realisierbarkeit von Inklusion ankündigt: „aber(.) dieses 'wir lassen kein Kind zurück' ist halt (.) kann diskutiert werden find ich sollte es auch, aber wenn mans als ganzes betrachtet (.)“. Kündigt dieser Modus des Sprechens in seinen Formulierungen zuerst die Zweifel der Sprecherin an der praktischen Umsetzbarkeit der normativen Forderung an, die einen konsistenten Anschluss zur Positionierung von Anna erwarten lässt, wird im Abschluss von Cathrins Positionierung ein überraschender Bruch vollzogen: „ist es ja eigentlich richtig so das alle Kinder quasi (.) dass kein Kind halt alleine gelassen wird das alle halt Kinder Unterstützung äh (.) ja (.) bekommen sollten“. Während ihrer Rede wechselt ihr Modus der Argumentation von einer Infragestellung der normativen Forderungen hin zu einem Bekenntnis zur Bedeutsamkeit der normativen Inklusionsforderung und mündet in einer Positionierung, in der die bildungspolitischen Forderungen als an grundlegende pädagogische Normen anschließend anerkannt und somit als ebenso relevante Bezüge wie vorherige Legitimierungen aufgerufen und aktualisiert werden.

Schließt Cathrin also zuerst an die Problematisierung und zuvor entworfene Ordnung von Anna und deren inklusionsskeptische Positionierung an, so eröffnet sich im Zitieren bildungspolitischer Forderungen ein mehrdeutiger Raum. In diesem werden Spannungen und Deutungskämpfe ausgefochten, in denen Inklusion nicht in eindeutiger Weise widersprochen werden kann. Ein zukünftiges professionelles Handeln wird hierbei in der Gleichzeitigkeit der Anerkennung bildungspolitischer Normen in ihrem Wert für pädagogisches Handeln einerseits und der Herausforderung andererseits, diese praktisch, nur schwer erfüllen zu können hervorgebracht. So zeigt sich, wie im Sprecher*innenwechsel ein Widersprechen zu inklusiver Schule zuerst anerkannt und dann in Frage gestellt werden muss, wenn bildungspolitische Forderungen zu Inklusion als ebenso bedeutsam für pädagogisches Handeln aufgerufen und Bedingungen der Reformumsetzung als veränderbar hervorgebracht werden.

3.3 Positionierungen zwischen Zustimmung und Widersprechen

Die Analysen haben gezeigt, dass sich durch die ausgewählten Äußerungen zwei diskursive Figuren ziehen, zum einen eine *Schwierigkeit des (Nicht-)Zustimmens* und zum anderen Verhandlungen zur *(Nicht-)Veränderbarkeit schulischer Ordnungen*. Erst die Betrachtung der diskursiven Verbindung beider Figuren hat deutlich gemacht, wie sich bestimmte Positionierungen der (Nicht-)Zustimmung im Zusammenhang mit der Thematisierung einer (Nicht-)Veränderbarkeit durchsetzen (können). Die hier analysierten Positionierungen können also weder als Zustimmung noch als Widersprechen allein angemessen verstanden werden.

Durch ein prinzipielles Zustimmung kann ein Raum eröffnet werden, sich kritisch zu Inklusion zu positionieren und Einwände hervorzubringen. Somit wird der normativen Forderung von Inklusion zwar zugestimmt; diese Zustimmung deuten wir jedoch auch als eine Möglichkeit, eine Rejustierung einer Umsetzung von Inklusion im Kontext ‚alter‘ Ordnungen von Schule zu eröffnen. Dass diese zustimmenden Positionierungen zu Inklusion im Vergleich zu widersprechenden Positionierungen weniger oder kaum legitimiert werden (müssen), kann als ein machtvoll Moment des situativ Sagbaren und als diskursive Schließung gedeutet werden. Positionierungen zwischen Zustimmung zur prinzipiellen Bedeutsamkeit der Inklusionsforderung und einem Widersprechen gegenüber ihrer praktischen Umsetzung werden in unserer Analyse deshalb in ihrer diskursiven Funktion der Eröffnung eines Raums für Kritik gelesen.

Kritik zu normativen Forderungen von Inklusion zu äußern, kann, so wurde deutlich, nicht ohne weitere Legitimierungen geschehen, sondern wird möglich im Zusammenhang damit, dass Inklusion auch zugestimmt wird, oder indem im Aufrufen zustimmungsfähiger Wissensordnungen ausreichend legitime Begründungen einer Kritik angeführt werden. In unserem Datenmaterial sind dies z.B.: Kategorisierungen von Schüler*innen entsprechend der Zuweisungen zu Förderschulen, Forderungen nach ‚egalitärer Differenz‘ (Prenzel) sowie auch eine im Zusammenhang mit ‚Heterogenität als Belastung‘ notwendig werdende ‚Selbstsorge‘. Der Frage nach der Reproduktion bzw. nach Verschiebungen dieser und weiterer Wissensordnungen im Zusammenhang mit den Positionierungen der Studierenden müsste in weiteren Studien diskursanalytisch im Einzelnen nachgegangen werden.

Die Schwierigkeit, Inklusion eindeutig zu kritisieren, kann darüber hinaus jedoch nicht allein als Effekt einer Begrenzung des Sagbaren gedeutet werden, sondern auch als Ausdruck guter

Gründe *für* Inklusion. Der Sprecher*innenwechsel zeigt dabei ein Positionieren in umstrittenen Wissensordnungen, wie ein eindeutiges Widersprechen zur Umsetzung inklusiver Schule zuerst anerkannt und dann in Frage gestellt wird, wenn bildungspolitische Forderungen zu Inklusion in ihrer Bedeutung für pädagogische Wertvorstellungen als ebenso aner kennenswert hervorgebracht werden. Im Sprechen über Inklusion sind unseren Analysen zufolge Zustimmung und Widersprechen insgesamt also aufeinander verwiesen, weil sie je füreinander bestimmte Räume des Sagbaren eröffnen, zugleich wirkmächtige Ordnungen des Sprechens aber umstritten bleiben. Die normative Setzung des Inklusionsanspruchs wird in diesem Auf-einander-verwiesen-Sein diskursiv bearbeitet.

Welche Positionierungen sich im Sprechen situativ durchsetzen, steht zudem im Zusammenhang zu Fragen einer *(Nicht-)Veränderbarkeit schulischer Ordnungen*, die den Streit um die konkrete Umsetzung von Inklusion berühren. In allen drei Analysen wird der Topos einer Realisierbarkeit normativer Forderungen in Entwürfen eines zukünftigen professionellen Handelns thematisch, in denen Ordnungen schulischen Lehrens und Lernens eines ‚realen Heute‘ und eines ‚veränderbaren Zukünftigen‘ verhandelt werden. Hierbei kann in allen Äußerungen eine diskursive Strategie analysiert werden, in der die Lehramtsstudierenden aus der Position eines ‚Wirs‘ der (zukünftigen) Lehrkräfte sprechen und damit Glaubwürdigkeit erzeugen, um widersprechen zu können. Inwiefern geltende schulische Ordnungen von Lehren und Lernen als veränderbar thematisiert werden oder nicht, zeigt sich also als bedeutsames kontextualisierendes und legitimierendes Moment für Positionierungen der Studierenden, in denen Inklusion als erstrebenswerte pädagogische Vision zugestimmt oder zugleich als nicht-realisiertes Vorhaben und als Zumutung für die individuelle Lehrkraft widersprochen werden muss. Vor dem Hintergrund dieser Figuren gewinnen auch im Material beobachtbare Konstruktionen von Lehrer*innenbildung, die entweder als zentrales Moment einer möglichen Umsetzung von Inklusion aufgerufen oder als ideologisches Versprechen abgelehnt werden, eine besondere Plausibilität.

In der Diskussion dieser Ergebnisse gilt es nicht zuletzt, auch die Erhebungssituation und hier wirksam werdende Machtverhältnisse als *„spezifische[] Weise methodischer Erzeugung“* (Fegter & Sabla-Dimitrov, 2021, S. 21, Herv. i. O.) der Äußerungen in Gruppendiskussion zu berücksichtigen. So muss ein sich über die beiden unterschiedlichen Erhebungssettings hinweg zeigendes Ringen um die begrenzte Sagbarkeit einer Kritik an der Bildungsreform bzw. um die Veränderbarkeit schulischer Ordnung ebenso wie ein differenziertes Sprechen aus der

Position der zukünftigen Lehrkraft auch vor dem Hintergrund des symbolischen Raums des Sprechens in der Lehrer*innenbildung gedeutet werden. Beide Erhebungssettings aktualisieren damit einen Raum, in dem sie die Studierenden im Kontext der Bildungsreform als zukünftige Lehrkräfte in besonderer Weise verantwortlich – und somit auch als in besonderer Weise Sprechfähige – adressieren.

4. Ausblick: Lehrer*innenbildung als umkämpftes Feld machtvoller Wissensproduktion

Fragen umstrittener Inklusion werden in der Lehrer*innenbildung bislang noch kaum als Streit um normative Ausrichtungen pädagogischen Handelns und seiner Legitimierungen und Begründungen erforscht. Die pädagogisch-psychologische Forschung interessiert sich nicht für den Streit zwischen verschiedenen normativen Ausrichtungen inklusionspädagogischen Handelns, sondern fragt nach vereindeutigten positiven oder negativen Einstellungen von Individuen zu Inklusion. Strukturtheoretische Ansätze in der Professionsforschung gehen zwar von gesteigerten gesellschaftlichen Widersprüchen für inklusionspädagogisches Handeln aus, fragen jedoch nicht nach der Art und Weise umstrittener Begründungen bzw. Legitimierungen in der Signifizierung inklusionspädagogischen Handelns. Die von uns zugrunde gelegte diskurstheoretische Perspektive auf Gruppendiskussionen verschiebt im Gegensatz dazu den Blick auf den Ereignischarakter der Artikulationen und schärft ihn für deren Prozesshaftigkeit – etwa die Gleichzeitigkeit der *Schwierigkeit des (Nicht-)Zustimmens* und damit einhergehend die Bearbeitung einer *(Nicht-)Veränderbarkeit schulischer Ordnungen* –, welche die Verhandlungen zu Inklusion unter den Studierenden prägen.

Wissensfelder in der Lehrer*innenbildung zu Inklusion zeigen sich in dieser Perspektive umkämpft. Was als ‚wahr‘ und ‚gültig‘ von wem behauptet werden kann, ist stets umstritten. In der Analyse gilt es daher die jeweiligen Gegenstände eines Wissensfelds in Hinblick auf ihre unterschiedlichen Konstellierungen zueinander und damit zusammenhängende diskursive Operationen zu befragen. Studierende bringen sich in den diskursiven Praktiken beispielsweise als je andere Subjekte hervor. So nehmen sie im Sprechen häufig – so zeigt sich in den Gruppendiskussionen – die Perspektive zukünftiger Lehrkräfte ein und ringen vor allem um die Realisierbarkeit einer neuen inklusiven schulischen Ordnung zwischen Zukunftsvision und nicht annehmbarer Zumutung. In den Äußerungen der Gruppendiskussionen deuten sich – oft im Zusammenhang mit der Kontingenz von Normativität – dort wirksam werdende Machtverhältnisse an. In der nicht still zu stellenden Begründungsbedürftigkeit

pädagogischen Handelns werden dabei, wie in den Analysen gezeigt, verschiedene Legitimationen und Strategien ihrer Durchsetzung erzeugt.

Lehrer*innenbildung wird in diesem Beitrag für die erziehungswissenschaftliche Forschung als Feld mit konkurrierenden und widerstreitenden Auffassungen um (inklusions-)pädagogisches Handeln und als ein „Ort [] gesellschaftlicher Kämpfe um (pädagogische) Bedeutungen mit je spezifischen normativen Rahmungen“ (Gottuck, Ivanova-Chessex, Shure & Steinbach, 2022, S. 165) vorgeschlagen, in das Studierende eintreten. Dieses Eintreten, der Ereignischarakter ihrer Äußerungen und gleichzeitig das Eingebundensein in spezifische Machtverhältnisse könnten in Zukunft verstärkt untersucht werden. Damit verbunden wäre die machtkritisch fundierte Frage nach normativen Setzungen – und ihren Verschiebungen – in Begründungen pädagogischen Handelns, die zum Gegenstand pädagogischer Professionalisierung gemacht werden kann.

Literatur

- Akbaba, Y., & Bräu, K. (2019). Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 165-184). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 492-501). Weinheim: Beltz Juventa.
- Degener, T., & Begg, A. (2019). Disability Policy in the United Nations. The Road to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In T. Degener & M. von Miquel (Hrsg.), *Aufbrüche und Barrieren: Behindertenpolitik und Behindertenrecht in Deutschland und Europa seit den 1970er Jahren* (S. 43-78). Bielefeld: transcript.
- Drieschner, E. (2014). Herausforderungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine Analyse aus systemtheoretischer Perspektive. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive* (S. 217-239). Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, S. & Sabla-Dimitrov, Kim-Patrick (2021). Konstruktionen vergeschlechtlichter Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung, Schwerpunkt: Diskursanalyse*, (1), 3-29.
- Fegter, S., & Saborowski, M. (2021). Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr, & D. Wrana (Hrsg.), *'Theoretische Empirie' — Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 78-101) Wittenberger Gespräche VII, Martin Luther Universität, Halle-Wittenberg.

- Fritzsche, B., Köpfer, A., Wagner-Willi, M., Böhmer, A., Nitschmann, H., Lietzmann, C., & Weitkämper, F. (Hrsg.) (2021). *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus der Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54-66.
- Geipel, K. (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/3195/4410> [02.11.2020].
- Gottuck, S. (2021). „Homogenität wird dann direkt immer kritisiert und gesagt, ‚nein wir müssen aber Inklusion machen‘“. *Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive*. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann, & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 261-273). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Gottuck, S. & Hoffarth, B. (2022). Cultural Studies und die Analyse von Artikulationen. In D. Füllekruss, V. Kourabas, D. Krenz-Dewe, M. Rangger, K. Schitow, S. Shure, N. Streicher (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftlichkeit. Rassismus. Bildung* (S.191-204). Weinheim: Beltz-Juventa Verlag.
- Gottuck, S., Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (2022). (Un-)Erschütterbare Fundamente? Normativitätstheoretische Überlegungen zu Schule und Lehrer*innenbildung. In Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S.154-166). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Greiner, F., Taskini, P., & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 273-295.
- Hackbarth, A., & Akbaba, Y. (2020). „Ihn nicht so behandeln als wäre er nutzlos“. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 217-230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hecht, P., & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 23-41. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6> [31.03.2021].
- Heinrich, M., & Köhler, S.-M. (2019). Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus mit Blick auf Selektion und Inklusion. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Befunde zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 213-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein, & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform*.

- Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 217-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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). Universitätsverlag. https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-472-7/ES5_inklusion.pdf?sequence=1& [10.09.2021].
- Laubner, M. (2021). Zum Gebrauch von Kategorisierungen in studentischen Äußerungen. Ein Beitrag zur qualitativen Differenzforschung. *Qualifizierung für Inklusion*, 2(3). <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/71> [20.05.2022]
- 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.), *Gymnasium und Inklusion* (S. 35-52). Universitätsverlag. https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-472-7/ES5_inklusion.pdf?sequence=1& [10.09.2021].
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A., & Zirfas, J. (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1-17). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz, N. Wenning, (Hrsg.) *Unterschiedlich verschieden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_5.
- Rademacher, S., & Wernet, A. (2015). Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. (S. 95-116). Wiesbaden: Springer VS.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393-415.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), S. 536-550.
- Weyers, S. (2019). Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 71-93). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (Bd. 3, S. 195-214). Opladen: Barbara Budrich.
- Wrana, D. (2013). Die pädagogische Ordnung reifizieren. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S.55-68). Wittenberger Gespräche 2012. Halle-Wittenberg. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722/pdf/Schaefer_Thompson_2013_Paedagogisierung.pdf [20.05.2022]
- Wrana, D. (2014). Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 175-198). Weilerswist: Velbrück.

Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessler, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123-141). Wiesbaden: Springer VS.

5. Erträge einer diskursanalytischen Professionalisierungsforschung im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung

Zu Beginn der vorliegenden Rahmenschrift meiner kumulativen Dissertation habe ich Adressierungen von Lehramtsstudierenden in der aktuellen Debatte zur Gestaltung einer inklusiven Lehrer*innenbildung herausgearbeitet. Zentral dabei war die Beobachtung, dass in programmatischen Publikationen Lehramtsstudierende dafür verantwortlich gemacht werden, Inklusion zukünftig umzusetzen und sich mit einer zu erwartenden Schüler*innenschaft auseinanderzusetzen. Neben programmatischen Publikationen werden vor dem Hintergrund aktueller Forschungsbemühungen vor allem Lehramtsstudierende in qualitativen und quantitativen Studien befragt. In Bezug auf diese Publikationen wurden als Desiderate herausgearbeitet, dass in bisherigen Studien Kontextualisierungen zu wenig Berücksichtigung finden, indem z. B. einzelne Seminare in ihrer möglichen oder erhofften Einflussnahme besonders wichtig gemacht werden. Zudem wird in den Studien von bestimmten Normativitäten ausgegangen, z. B., dass (jetzige) Erfahrungen wichtig für (zukünftige) Lehrkräfte oder Differenzkategorien, wie z. B. der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf, bedeutsame Unterscheidungen seien. Davon ausgehend wurden die Teilstudien meiner kumulativen Dissertation in der sich entwickelnden diskursanalytischen Professionalisierungsforschung verortet, um im Sinne eines diskursanalytischen Professionalisierungsverständnisses Prozesse des Involviertseins und -werdens sowie des Eintretens in Wissensfelder zu analysieren.

Die Aufforderung, sich mit der erwarteten Schüler*innenschaft auseinanderzusetzen, und die Frage nach (damit zusammenhängenden) Positionierungen wurde mithilfe einer differenz- und normalismustheoretischen Heuristik analytisch zugänglich. Die Heuristik schließt an ein kontingenzgegenwärtiges Verständnis von Differenz und Differenzierung (vgl. Hirschauer, 2014), normalismustheoretische Arbeiten (vgl. Link, 1997; Waldschmidt, 1998, 2004; Waldschmidt et al., 2009) sowie eine positionierungsanalytische Methodologie (vgl. Wrana, 2015a) an. Analysiert werden diskursive Praktiken des Differenzierens, Normalisierens und des Positionierens bzw. Positioniertwerdens. Das Potential einer solchen heuristischen Analyse ergibt sich u.a. auch aus dem Zusammenspiel der fünf entwickelten heuristischen Dimensionen. Die Differenzproduktion und Normalitätsvorstellungen können in ihrem Entstehen untersucht und dabei nicht als selbstverständliche, unhinterfragte Unterscheidungen analysiert werden. Analytisch zu beschreiben sind damit auch

Modifikationen und Effekte von Differenzierungen für die Positionierungen einzelner Lehramtsstudierender, der Lehrkräfte und der Schüler*innen, z. B. für Platzierungsfragen und der Vorstellbarkeit von Nicht-/Beschulbarkeit. Mit der Frage nach Positionierungen kommen zudem potentielle Effekte von neuen Abweichungskonstruktionen und damit zusammenhängenden Fragen von Un-/Zuständigkeiten als Legitimierungen in den Blick.

Ich möchte die Rahmung meiner kumulativen Dissertation nun in drei Schritten abschließen: Erstens (1) beschreibe ich die Ergebnisse meiner Teilstudien bezüglich der Praktiken des Differenzierens, Normalisierens und des Positionierens bzw. Positioniertwerdens und diskutiere zweitens (2) deren Erträge für eine diskursanalytische Professionalisierungsforschung. Drittens (3) entwickle ich mit Bezugnahme auf bestehende Studien der diskursanalytischen Professionalisierungsforschung Desiderate, denen in weiteren Studien nachgegangen werden kann.

(1) Mit der Heuristik wurden in drei Teilstudien Differenzierungen, Normalität und Positionierungen zum Forschungsgegenstand gemacht. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden.

In allen drei Teilstudien¹²¹ lag der Fokus der Analyse auf Praktiken des Differenzierens. In der ersten Teilstudie konnte anhand studentischer Äußerungen über inklusiven Unterricht die Differenzierung herausgearbeitet werden, dass Schüler*innen eine Nicht-/Teilnahmefähigkeit zugeschrieben wird und sie entlang dieser Zuschreibung und der Frage, ob der Unterricht ‚normal‘ fortgeführt werden kann, unterschieden werden (vgl. Laubner, 2020, S. 134). Darüber hinaus wurden in studentischen Äußerungen Bezüge zu in schul- und inklusionspädagogischen Diskursen bekannten Wissensordnungen hergestellt, indem Schüler*innen differenziert werden nach Schweregraden, bekannten Diagnosen, Dichotomisierungen in körperliche und geistige Beeinträchtigungen sowie der zugeschriebenen Eignung für Unterrichtsfächer unter der Bedingung fachspezifischer Voraussetzungen (z. B. Mobilität für das Fach Sport) (vgl. Laubner, 2020, S. 134 f.). Vor dem Hintergrund des Samplings der ersten Teilstudie war für Fragen nach der Umsetzung und Gestaltung von Inklusion an Gymnasium noch eine weitere Differenzierung relevant. So wurde nach Schüler*innen unterschieden, denen die Fähigkeit zugeschrieben wurde, an für

¹²¹ Die Ergebnisse werden innerhalb der Differenzierungs- und anschließend der Normalisierungspraktiken mit der Ziel der besseren Nachvollziehbarkeit in der Reihenfolge der Teilstudien dargestellt. Die Positionierungspraktiken werden teilstudienübergreifend zusammengefasst.

Gymnasien relevanten (Abschluss-)Prüfungen teilzunehmen bzw. ihnen den erfolgreichen Abschluss zuzutrauen und solchen, denen dies nicht zugetraut wurde (vgl. Laubner, 2020, S. 137). Ein differenzierteres Bild darüber, wie Schüler*innen unterschieden werden und welche an Kategorien orientierten Differenzierungen ihnen zugeschrieben werden, ermöglicht die Aufforderung in der zweiten Teilstudie, sich über ein ‚inklusives‘ Praktikum und Schüler*innen zu äußern. Als bedeutsam zeigt sich hier, wie in Bezeichnungen Differenzierungen aktualisiert werden, z. B. wenn bestimmte ‚Schwächen‘, etwa beim Lesen und Schreiben, aufgerufen werden. Interessant ist dabei, dass in der Aufforderung einer sonderpädagogischen Lehrkraft, bestimmte Schüler*innen zu ‚suchen‘ deutlich wird, dass hier dieses Bestimmte nicht weiter bezeichnet wird und letztlich im Zuge der Schwierigkeiten, diesen gesuchten Schüler*innen eine bestimmte Kategorie zuzuschreiben, keine oder kaum noch Differenzierungen hervorgebracht werden (vgl. Laubner, 2021, Abs. 19-23). Wenn über konkrete Unterrichtssituationen gesprochen wird, wird entlang der Beobachtung eine Differenzierung vollzogen, ob ein*e Schüler*in im Vergleich zu anderen Schüler*innen, denen eigentlich keine spezifische Kategorie seitens der Lehrkraft zugeschrieben wurde, Fragen oder Probleme habe, die in der Form nicht zu erwarten gewesen seien. Demnach stellen Erwartungen an ein ‚normales‘ Verhalten das Kriterium zur Unterscheidung dar. Dies trifft ebenso für die Unterscheidung entlang bestimmter, nicht näher ausdifferenzierter Auffälligkeiten im Verhalten zu (vgl. Laubner, 2021, Abs. 24-30). In den Analysen erweisen sich jedoch sowohl Konstruktionen von Normalität als auch Zuschreibungen und Differenzierungen als kontingent¹²² (vgl. Laubner, 2021, Abs. 24-30). Auch wenn sich Erwartungen und hervorgebrachte Bezeichnungen für Unterscheidungen demnach als eher unspezifisch beschreiben lassen, zeigen sie vor allem Bezüge zu Wissensordnungen des schulischen Lern- und Arbeitsverhaltens. Zudem wird versucht, die Kontingenz zu bearbeiten, indem bestimmte Kategorien Schüler*innen in vereindeutigender Weise zugeordnet werden (vgl. Laubner, 2021, Abs. 18). In der dritten Teilstudie wurden vor dem Hintergrund der Figur der Schwierigkeit des Nicht-/Zustimmens die Differenzierungen eines zugeschriebenen Nicht-/Könnens vollzogen, also eine Zuschreibung, die sich auf eine zugetraute Lernfähigkeit bezieht. Zudem wird eine Differenzierung entlang der möglichen Zuschreibung vollzogen, ob (neue) Schüler*innen eine (neue) Herausforderung für die Lehrkraft darstellen könnten,

¹²² Auf diesen Punkt gehe ich in der Diskussion des Zusammenhangs der Ergebnisse näher ein.

inwiefern also Routinen entwickelt werden können oder diese ins Wanken geraten (vgl. Gottuck et al., 2023).

In den für die diskursiven Praktiken des Differenzierens beschriebenen Ergebnisse wurden bereits Verbindungen zum Zusammenspiel mit diskursiven Praktiken des Normalisierens angedeutet. Daher soll im Folgenden zunächst auf wesentliche Ergebnisse der Normalisierungspraktiken eingegangen werden. Die Differenzierung Nicht-/Teilnahmefähigkeit (s.o.) verweist auf eine ‚Normal‘-Vorstellung von Unterricht als „linearfortlaufend, störungsfrei, entsprechend der Planung durchführbar, statisch und unveränderbar“ (Laubner, 2020, S. 131), die vor allem in metaphorischen Formulierungen hervorgebracht wird. Inklusion wird vorstellbar in ihrer Umsetzung als Parallelstruktur zu diesem ‚normalen‘ Unterricht, wodurch dieser wiederum stabilisiert wird. Konstruktionen und Vorstellungen von Normalität in Äußerungen über Schüler*innen lassen sich somit vor allem beobachten, wenn Differenzierungen aktualisiert oder hervorgebracht werden. In Markierungen der anormalen Seiten, z. B. wenn über Schweregrade oder Diagnosen gesprochen wird (s.o.), werden Vorstellungen ‚normaler‘ Schüler*innen erkennbar, denen z. B. eine Teilnahmefähigkeit und keine Diagnosen zugeschrieben werden können. Zudem erfüllen sie fachspezifische Erwartungen, Voraussetzungen bestimmter Unterrichtsfächer und entsprechen der Vorstellung gymnasialer Schüler*innen (vgl. Laubner, 2020, S. 136 ff.). Ein Zusammenhang zur dritten Teilstudie zeigt sich darin, dass in dieser die Regelschule als Normalität angenommen wird (vgl. Gottuck et al., 2023), während das Gymnasium in der ersten Teilstudie vor allen in Abgrenzung zu anderen Schulen durch die Stabilisierung einer Gymnasialität und somit in ihrer Besonderheit erzeugt wird. Dass in den soeben beschriebenen Konstruktionen von Schüler*innen nicht von einer Stabilität auszugehen ist, wird in den Analysen der zweiten Teilstudie besonders deutlich. Vorstellungen von Normalität werden als Kriterium der Differenzierung aufgerufen, allerdings erweist sich diese Vorstellung als in höchstem Maße kontingent. Denn auch hier zeigt sich, dass über die Markierung der anormalen Seite letztlich auf Normalitätsvorstellungen verwiesen wird, die Zuordnung von Schüler*innen zu bestimmten angenommenen Kategorien ist aber in den studentischen Äußerungen immer wieder uneindeutig und flexibilisiert. Auffällig ist dabei, dass in Verweisen auf Normalität Schüler*innen als nicht näher bezeichnete hervorgebracht werden, also Erwartungen an ‚normales‘ Verhalten kaum näher beschrieben wird, gleichwohl es sehr bedeutsam für Unterscheidungen zu sein scheint. Trotz dieser Bedeutsamkeit wird aber in den

Äußerungen hervorgehoben, dass sich auch bei Schüler*innen, denen keine kategoriale Differenz zugeschrieben wird oder wurde, Auffälligkeiten beschreiben lassen. Diese sich als kontingent erwiesenen Zuschreibungspraktiken werden durch die Hervorhebung von Problemverhalten diskursiv mit Inklusion und ‚auffälligen‘ Schüler*innen verknüpft (vgl. Laubner, 2021).

Als drittes kann festgehalten werden, dass in diesen Praktiken des Differenzierens und der Hervorbringung von Normalität Positionierungen erzeugt werden – bzw. ermöglicht eine bestimmte Positionierung auch, in bestimmter Weise über Schüler*innen zu sprechen, sie also zu unterscheiden sowie Vorstellungen und Erwartungen an ‚normale‘ Schüler*innen zu konstruieren bzw. sich auf diese zu beziehen. In allen drei Teilstudien ist eine bedeutende Positionierung, als erfahrene (angehende) Lehrkraft zu sprechen, sodass auch spezifische Legitimierung eigener Äußerungen möglich werden. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass in der zweiten Teilstudie die Studierenden auch in besonderer Weise als ‚erfahren‘ adressiert wurden, da sie zu ihren Erfahrungen im Praktikum befragt wurden. Erfahrungen werden dabei differenziert nach unterschiedlicher „Intensität, Qualität und Quantität“ (Laubner, 2020, S. 143). Auch Erfahrungen anderer Personen, z. B. von Familienangehörigen, können legitimieren, sich zu Inklusion zu äußern. Daneben haben die Studien gezeigt, dass auch die Positionierung, keine Erfahrungen in inklusiven Kontexten zu haben und dies hervorzuheben, dazu legitimiert, eigene Meinungen oder Erzählungen aufzurufen (vgl. Laubner, 2020, S. 142 f.). In der ersten Teilstudie ist zudem vielfach die Positionierung relevant, sich für Inklusion und deren Umsetzung nicht-/zuständig zu erklären. Weiterhin konnte analysiert werden, wie man sich in der Auseinandersetzungen mit Prozessen des Diagnostizierens als Student*in zeigen kann, der*die sich kritisch mit solchen Diagnosen und Zuschreibungen befasst (vgl. Laubner, 2021, Abs. 35). Dies lässt sich auch in changierenden Positionierungsbewegungen beobachten, in denen unterschiedliche Positionen eingenommen werden, sodass man sich als jemand zeigen kann, der*die sich kritisch mit der Inklusionsreform auseinandersetzt (vgl. Gottuck et al., 2023). Versteht man die Interviewfragen an die teilnehmenden Studierenden als Adressierungen, so wird deutlich, dass die Fragen in anerkennender Weise beantwortet werden, z. B. zu Anforderungen im Praktikum, sodass sich die Studierenden in Praxiszusammenhänge involvieren. Studierende sind also in Praxiszusammenhänge eingebunden und erkennen Normen, z. B. des Nicht-Erkennen-Könnens und -Sollens bestimmter Schüler*innen (vgl. Laubner, 2021, Abs. 34-35)

und die Aufforderung bestimmte Schüler*innen zu ‚suchen‘ (vgl. Laubner, 2021 Abs. 19-23), an. Ähnlich verhält es sich bei der Anerkennung der Norm, Inklusion zuzustimmen (vgl. Laubner, 2020, S. 143). Die Positionierung, die mit einem solchen Zustimmung verbunden ist, ermöglicht es zugleich, kritische Positionierungen zu erzeugen, die sich in der Figur der Schwierigkeit des Nicht-/Zustimmens zeigt (vgl. Gottuck et al., 2023). Abschließend ist dazu hervorzuheben, dass die Positionierung, Inklusion zuzustimmen im Vergleich zu (eher) widersprechenden Positionierungen wesentlich weniger legitimiert werden muss.

Im Folgenden sollen nun die Zusammenhänge dieser Ergebnisse anhand von drei Aspekten dargelegt werden: Erstens ermöglicht die Analyse von Differenzierungen in einem kontingenzgegenwärtigen Verständnis i. S. der Annahme von Temporalisierung und Relativierung, dass vielfältige Differenzierungen aktualisiert und in unterschiedlichen, z. T. eigenwilligen Bezeichnungen, in denen auch Bezüge zu schulisch-pädagogischen Wissensordnungen erkennbar werden, hervorgebracht werden. Zweitens zeigt sich in den Analysen der Zusammenhang zwischen Differenzierungen und Normalität, indem Differenzierungen einerseits entlang von Normalitätserwartungen und -vorstellungen vollzogen werden und sich auf diese beziehen. Bestimmte Normalitätserwartungen hervorzubringen bewirkt andererseits eine Unterscheidung in jene, die diese Erwartungen erfüllen oder nicht erfüllen können bzw. diesen (nicht) entsprechen. In diesen auf Normalität bezogenen Differenzierungen werden auch situative Flexibilisierungen der Differenzierung a-/normal analysierbar. Vor allem Teilstudie 2 weist auf die Kontingenz und Situativität von Zuschreibungspraktiken hin. Drittens lässt sich analytisch ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen diskursiven Praktiken des Differenzierens und Normalisierens und Positionierungen beobachten. Sich in bestimmter Weise zu positionieren, z. B. als erfahrene Lehrkraft, ermöglicht es, Schüler*innen zu unterscheiden und sich dabei auf bekannte Vorstellungen ‚normalen‘ Verhaltens oder ‚normalen‘ Leistungserwartungen zu beziehen. Schüler*innen zu unterscheiden, z. B. hinsichtlich ihrer Nicht-/Teilnahmefähigkeit, erzeugt aber z. B. auch die Positionierung als nicht-/zuständige Lehrkraft. So kann man sich für die Umsetzung von Inklusion bestimmter Schüler*innen nicht-/zuständig erklären. Differenzierungen in Form ‚bekannter‘ Diagnosen einzusetzen, ermöglicht es zudem, die Kontingenz von Normalität zu bearbeiten und sich damit als Studierende zu positionieren, die in Praxiszusammenhänge involviert sind, Normen pädagogischer Praxis anerkennen und als pädagogisch relevant angenommenes Wissen stabilisieren. Analysen des Positioniertwerdens sind für Situationen

interessant, in denen Studierende in Interviews adressiert werden als jene, die dazu legitimiert werden, über ihr Praktikum oder ihre Erfahrungen mit Inklusion in der Praxis oder in universitären Seminaren zu sprechen. Abschließend können solche Positionierungen, die der Programmatik Inklusion widersprechen, auch gelesen werden als Antworten darauf, dass in Programmatiken Lehramtsstudierende als angehende Lehrkräfte i. S. v. ‚change agents‘ für Inklusion und deren zukünftige Umsetzung mehr oder weniger verpflichtend verantwortlich gemacht werden.

(2) Die Erträge meiner Teilstudien verdeutlichen demnach – mit Blick auf die obigen Zusammenfassungen – das Potential, in der empirischen Analyse unter Bezugnahme auf die eingenommene diskursanalytische Perspektive Re-/Stabilisierungen in den Blick zu nehmen und dabei zu berücksichtigen, wie es möglich wird, etwas wiederkehrend als stabil(isierend) oder vereindeutigend hervorzubringen. Gleichzeitig wird der analytische Blick dafür geöffnet, Momente der Destabilisierung, der Uneindeutigkeit und der der Flexibilisierung zu analysieren. Damit verbunden sind Fragen danach, welche Normen oder pädagogischen Wissensordnungen, z. B. Vorstellungen von Normalität, (immer wieder) in Äußerungen über ‚Inklusion‘ aufgerufen werden und was dadurch erkennbar wird darüber, was nicht oder kaum gesagt werden kann bzw. was in besonderer Weise legitimiert werden muss, z. B. Inklusion nicht zuzustimmen.

Die Erträge lassen sich des Weiteren auf die einleitend herausgearbeiteten Desiderate (vgl. Kap. 1.1) beziehen: In der Analyse können Positionierungen als in Bewegung befindlich gezeigt werden; sie können changieren, z. B. zwischen einem Zustimmung zur und Widersprechen der Inklusionsreform. Dabei wurden bestimmte Normativitäten, wie im Forschungsstand herausgearbeitet, in ihrem Konstruktionsprozess analysiert, z. B. welche Erfahrungen wie wozu als bedeutsam hervorgebracht werden. Zudem wurde gefragt, welche Differenzierungen in welchen Kontexten wie (situativ) in Kraft gesetzt werden. Hierbei wurde deutlich, dass andere Unterscheidungen in studentische Äußerungen wichtiger sind als z. B. in der quantitativ-psychologischen (Einstellungs-)Forschung angenommenen. Darüber hinaus können über die Analyse, welche Wissensordnungen überhaupt aufgerufen und potentiell verschoben werden, Kontextuierungen in den Blick genommen werden (vgl. Gottuck et al., 2023). Zudem ist immer auch die Frage relevant, wie bestimmte Konstruktionen und Positionierungen legitimiert werden. Dazu ist festzuhalten, dass die Notwendigkeit, etwas zu legitimieren, wächst, wenn von einer hohen Normativität und potentiell widersprüchlichen

oder widerstreitenden Wissensordnungen auszugehen ist. Die Norm, Inklusion umzusetzen, kann durch Zustimmung weiter anerkannt bleiben und werden, sodass aber letztlich das Widersprechen und ggf. Nicht-Zustimmen nur in bestimmter Weise sagbar und in besonderer Weise legitimierungsbedürftig wird. Hier zeigen sich die in Bewegung befindlichen Positionierungen besonders deutlich, denn meinen Ergebnissen zufolge kann von einer stabilen, eindeutigen ‚Einstellung‘ zu Inklusion nicht die Rede sein. Vielmehr verändert sich diese situativ, wechselt, changiert innerhalb einer einzelnen Äußerung und wird jeweils unterschiedlich und – metaphorisch gesprochen – mit unterschiedlichem Gewicht (vgl. Wrana, 2015a, S. 129) legitimiert. Diese Positionierungen und auch die je unterschiedlichen Konstruktionen von Differenzierungen und Normalität sind vor dem Hintergrund normativer Ansprüche an Inklusion, den Aufforderungen, sich für die Umsetzung von Inklusion (zukünftig) zu engagieren, sowie (kategorial-orientierten) Auseinandersetzungen mit Schüler*innen als ‚Antworten‘ auf Lehrer*innenbildung zu diskutieren.

(3) Die soeben herausgearbeiteten Erträge meiner Teilstudien und das Potential einer solcher Perspektive sollen abschließend mit bisherigen Studien diskursanalytischer Professionalisierungsforschung ins Verhältnis gesetzt werden. Ziel ist es, daraus vier mögliche weitere Anknüpfungspunkte für zukünftige Studien in dieser Perspektive zu entwickeln.

Erstens basieren die Ergebnisse meiner Teilstudien durchweg auf Analysen methodisch erzeugter Daten. Weiterführend könnten also andere, z. B. sog. ‚natürliche‘¹²³ Daten analysiert werden. Denkbar wäre, Gespräche zwischen Lehramtsdozierenden und -studierenden, z. B. nach Praktika, oder auch Seminarinteraktionen in unterschiedlichen Lehrformaten ((Praktikumsbegleit-)Seminare, Vorlesungen, kollegiale Beratungen) zu analysieren, so wie es Wrana in ähnlicher Weise in seiner Studie zu Lernberatungsgesprächen in zwischen Lehramtsdozierenden und -studierenden durchgeführt hat (vgl. Scharl & Wrana, 2014a; Wrana, 2013b, 2013a, 2014b, 2014a, 2015a). Für inklusionsbezogene Fragen könnte dafür im Mittelpunkt des Interesses stehen, wie ‚Inklusion‘ (als Herausforderung) konstruiert wird, welche Vorstellungen von Schüler*innenschaft damit in Verbindung gebracht werden, aber z. B. auch, welche Position schulische Mentor*innen für das Involviertwerden in schulische, potentiell kategorial-orientierten Praxiszusammenhänge – gerade im Zuge

¹²³ Die einfachen Anführungszeichen verweisen darauf, dass die Daten nicht methodisch erzeugt wurden und nur so lange ‚natürlich‘ sind, bis sie durch Transkriptionen und ergänzende verschriftlichte Beobachtungen der Analyse zugänglich gemacht werden.

gesteigerter Erwartungen an Praktika und Praxissemester – einnehmen können. Vorstellbar wären hier auch ethnographische Beobachtungen in schulischen Praktika. Relationiert werden könnten diese Analysen mit weiteren Datensorten, z. B. programmatischen Texten politischer Akteur*innen (Kultusministerkonferenz, Qualitätsoffensive Lehrerbildung¹²⁴) oder Universitäten und deren Profilierungen im Bereich der Lehrer*innenbildung.

Zweitens könnte in die Analyse von (Bezugnahmen auf) Wissensordnungen einbezogen werden, wie sich diese historisch entwickelt und ausdifferenziert haben und welche Wirkungsweisen sie auf aktuelle Debatten haben (können). Exemplarisch¹²⁵ lässt sich hier auf die Studie „ProFi“ verweisen, in der Gruppendiskussionen mit Studierenden diskursanalytisch ausgewertet werden, die aktuell ein Orientierungsstudium mit dem Ziel der Studien- und Berufswahl durchlaufen. Dabei interessieren die Passungskonstruktionen zwischen Selbst und Beruf, wie diese zueinander in Relation stehen und mit der Studien- und Berufswahl in Verbindung gebracht werden. Gefragt wird auch danach, wie solche Prozesse mit Geschlechter- und anderen Differenzordnungen in Verbindung stehen. Prozesse der Studien- und Berufswahl verstehen die Autor*innen dabei als „Prozesse der Subjektivierung im Kontext *historisch* situierter, mit Differenzordnungen verwobener Professionskulturen“ (Fegter et al., 2023, Herv. M.L.). In einer solchen Perspektive werden in diskursanalytischen Studien historische Entwicklungen, z. B. von Professionskulturen, ebenso analysiert oder unter Bezugnahme auf Ergebnisse bisheriger Studien mit Analysen sprachlicher Äußerungen in Beziehung gesetzt. Angenommen wird dafür, dass historische Professionskulturen zum Kontext von sprachlichen Äußerungen werden (können), sie also aufgerufen und (re-)produziert, aber auch potentiell verschoben werden und neu geordnet können. Eine solche Analyse öffnet den Blick auf „eine analytische Verschränkung von (diskursiver) Praxis in situ und ihrem Kontext“ (Fegter et al., 2023)¹²⁶. Fragen zu Unterscheidungen und Vorstellungen

¹²⁴ Shure (2022) beschreibt Projekte wie die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als „exemplarische Einsätze im Ringen [...]“ darum, „was im Rahmen von Lehrer*innenbildung in welcher Weise relevant gesetzt wird und wie migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit aufgerufen und zugleich hergestellt wird“ (Shure, 2022, S. 32). Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die Gestaltung von Professionalisierungsprozessen und auch hinsichtlich der Frage, wie die Gestaltungselemente legitimiert werden müssen. So können unterschiedliche Thematisierungspraktiken unterschiedliche performative Kräfte entfalten.

¹²⁵ Oben wurde außerdem schon auf zwei weitere Projekte verwiesen (NeO, ProDisG), in denen ein ähnlicher analytischer Ansatz verfolgt wird. In den beiden Projekten werden Gruppendiskussionen mit pädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften analysiert. Zum Kontext werden hier historische Geschlechterordnungen und Professionskulturen (vgl. Fegter, Hontschik, Kadar, et al., 2019; Fegter, Hontschik, Sabla, et al., 2019; Fegter & Sabla-Dimitrov, 2021; Fegter & Saborowski, 2021).

¹²⁶ Konkretisiert für die Analysearbeit fragen Fegter et al. (2023) im Anschluss an die Analyse von Äußerungen in Gruppendiskussionen: „Welche *Geschichte* haben die rekonstruierten Differenzierungen und Normen und wie

von Normalität im Zusammenhang mit einer möglichen Nicht-/Beschulbarkeit könnten also mit historischen, schon vorliegenden Analysen solcher Prozesse der Herstellung von A-/Normalität kontextualisiert werden (vgl. z. B. Deluigi, 2021; Moser & Garz, 2022).

Drittens könnten – wie schon angedeutet und unabhängig davon, ob es sich um ‚natürliche‘ oder methodisch erzeugte Daten handelt – weitere Akteur*innen in das Sampling einbezogen werden. Z. B. könnten Lehrende in der Lehrer*innenbildung zu Inklusion befragt werden – ähnlich zu Shures (2021) Vorhaben mit Blick auf die Themen Migration und Migrationsgesellschaft. Aber auch Äußerungen von Seminarleitungen, Fortbildner*innen – also von Lehrenden der zweiten und dritten Phase – sowie von Praktikumsmentor*innen wären zu analysieren hinsichtlich Fragen des Involviertwerdens von (angehenden) Lehrkräften in Praxiszusammenhänge, in denen Inklusion ‚umgesetzt‘ wird und Schüler*innen sortiert werden. Relationiert und kontextualisiert werden könnten die Ergebnisse solcher Analyse mit Äußerungen, die im Kontext größerer Reformen oder lehrer*innenbildenden Projekten von im Diskurs bedeutenden Wissenschaftler*innen vollzogen werden. Außerdem könnte analysiert und mit den soeben genannten Überlegungen verbunden werden, welches (universitäre) Wissen im Kontext von Inklusion in der Lehrer*innenbildung als relevant hervorgebracht wird. Dies umfasst die Frage, in welche Wissensfelder die Lehramtsstudierenden eigentlich eintreten (sollen).

Viertens könnte eine diskursanalytische Professionalisierungsforschung eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretisch-methodologischen Perspektiven in der Professionalisierungsforschung initiieren und die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion im Kontext von Lehrer*innenbildung (kritisch) in den Blick nehmen. Zu fragen wäre dann, welches Wissen über (angehende) Lehrkräfte mit welchen Ansätzen produziert wird, wie (angehende) Lehrkräfte in diesen als bestimmte adressiert werden und wie sie darin (implizit) wozu aufgefordert werden. Dies umfasst auch eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Eingebundenheit in die erziehungswissenschaftliche

stehen sie mit sozialen Differenzordnungen in Zusammenhang?“ (Fegter et al., 2023; Herv. M.L.). Im Fortgang ihrer Analysen werden dann die Ergebnisse der Analysen sprachlicher Äußerungen mit der historisch-analytischen Auseinandersetzungen in Beziehung gesetzt. In den Ergebnissen zeigt sich, dass „kulturelle Barrieren wirken, die bis heute ungleiche Passungsverhältnisse im Zugang zum gewerblich-technischen Lehramt erzeugen“ (ebd.), traditionelle Geschlechternormen aber *nicht per se* eine kulturelle Barriere für die Herstellung eines Passungsverhältnisses zum MINT-Bereich darstellen“ (Fegter et al., 2023; Herv. i. O.). Es deutet sich auch an, dass das gewerbliche Lehramt überraschenderweise als nicht technisch genug konstruiert wird „und somit keine symbolische Aufwertung des Selbst als Effekt einer Passungskonstruktion ermöglicht“ (Fegter et al., 2023).

Wissensproduktion und damit mit der Frage, welche Geschichte wie über Lehramtsstudierende und damit angehende Lehrkräfte konstruiert und erzählt wird.

6. Literatur

- Angermüller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisinger, M., Wedl, J., Wrana, D., & Ziem, A. (Hrsg.). (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch (2 Bände)*. transcript.
- BMBF. (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 10.07.2014*. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2014/07/951_bekanntmachung.html
- BMBF. (2016). *Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“*. Bundesanzeiger vom 29.03.2016. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2016/03/1163_bekanntmachung.html
- BMBF. (2019). *Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Projekten zum Thema „Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung“*. Bundesanzeiger vom 05.12.2019. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/12/2752_bekanntmachung
- Brekhus, W. (1998). A Sociology of the Unmarked: Redirecting Our Focus. *Sociology Theory*, 16(1), 34–51.
- Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. VS Springer.
- 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*, 9(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Budde, J. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender in heutigen Bildungsinstitutionen*. transcript.
- Budde, J. (2018a). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten—Beschreiben—Rekonstruieren*. (S. 137–152). Klinkhardt.
- Budde, J. (2018b). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 45–60). UTB.
- Budde, J., Blasse, N., Reißler, G., & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, 13(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391>
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 51(26), 33–41.
- Bührmann, A. D. (2020). *Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels*. Barbara Budrich.
- Castro Zambrano, R. (2016). Von Glaubenskämpfen und Himmelfahrtskommandos: Metaphorik im deutschen Mediendiskurs zur Inklusion. *Pandaemonium*, 29, 95–124. <https://doi.org/10.11606/1982-8837192995>
- Cornel, S. (2021). *Differenz und Normalität in der Grundschule. Subjektive Theorien von Studierenden im Praxissemester*. Klinkhardt.
- Court, L., Dohmen, T., Baumanns, L., Rott, B., & Herzmann, P. (2021). Das Bedürfnis nach

- Gewissheit und Konkretion. Rekonstruktionen der Orientierungen von Mathematikstudent*innen im Hinblick auf die Reformerwartung Inklusion. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 5(1), 38–54. <https://doi.org/10.3224/zehf.v5i1.04>
- Dederich, M. (2010). Behinderung, Norm, Differenz – die Perspektive der Disability Studies. In F. Kessl & M. Plöber (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit Anderen*. (S. 170–184). Springer VS.
- Deluigi, T. (2021). *Die Schule und ihre Problemkinder. (A)Normalität im 19. Und 20. Jahrhundert, eine historisch-systematische Analyse*. Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. (2007). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern: Eine Studie zur Wirksamkeit von Integrationsseminaren. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. (S. 259–262). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (2017). Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. (S. 1–26). Springer VS.
- Drope, T., & Rabenstein, K. (2019). Relationieren: Zum Umgang mit der Pluralität von Forschungszugängen in der Lehre. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(4), 16–27.
- Dumiak, G., & Laubner, M. (2017). Normalität. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(2), 43–47.
- Emmerich, M., & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (S. 76–84). Klinkhardt. <https://www.handbuch-lehrerbildung.net/download/8-inklusion-diversitaet-und-heterogenitaet-in-der-lehrerinnen-und-lehrerbildung/?wpdmdl=637&refresh=62a73fde0e0f21655128030>
- Euen, B., Vaskova, A., Walzebug, A., & Bos, W. (2015). Armutgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. (S. 101–128). Springer VS.
- Fegter, S., Geipel, K., & Damm, N. (2023). „Ich würde jetzt trotzdem nicht sagen: Ich mache jetzt Berufsschullehramt“ – ein kulturalistischer Zugang zur Wirkmächtigkeit historischer Differenzordnungen in Berufs- und Studienwahlprozessen. *Bildung und Erziehung*, 76(1), 96–120.
- Fegter, S., Geipel, K., Hontschik, A., Kleiner, B., Rothe, D., Sabla, K.-P., & Saborowski, M. (2020). Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. (S. 83–97). Barbara Budrich.
- Fegter, S., Hontschik, A., Kadar, E., Sabla, K.-P., & Saborowski, M. (2019). Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*, 15(1). <https://www.budrich-journals.de/index.php/fgfe/article/view/33135>
- Fegter, S., Hontschik, A., Sabla, K.-P., & Saborowski, M. (2018). Material aus Gruppendiskussionen in diskursanalytischer Perspektive—Überlegungen zu einem methodologischen Zugang zu Konstruktionen von Geschlecht und pädagogischer

- Professionalität. *Zeitschrift für Diskursforschung, Sonderheft*.
- Fegter, S., Hontschik, A., Sabla, K.-P., & Saborowski, M. (2019). (Neu-)Ordnungen von pädagogischer Professionalität und Geschlecht: Zur Vergeschlechtlichung von Professionalität im Kontext der Debatte um „mehr Männer“ in Erziehungs- und Bildungsberufen. *„Neue Praxis“*. *Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 25(3), 274–285.
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D., & Wrana, D. (Hrsg.). (2015a). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Springer VS.
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D., & Wrana, D. (2015b). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen*. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Springer VS.
- Fegter, S., & Rose, N. (2013). Herstellung von Legitimität. Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plößer, & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. (S. 71–86). VS Springer.
- Fegter, S., & Sabla, K.-P. (2020). Professionalität und Geschlecht als diskursive Konstruktion in Äußerungen (sozial)pädagogischer Fachkräfte—Theoretische und methodologische Überlegungen im Kontext rekonstruktiver Professionsforschung. In L. Rose & E. Schimpf (Hrsg.), *Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge*. (Bd. 19, S. 151–164). Barbara Budrich.
- Fegter, S., & Sabla-Dimitrov, K.-P. (2021). Konstruktionen vergeschlechtlichter Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*, 4(1), 29. <https://doi.org/10.18442/falki-4-1-4>
- Fegter, S., & Saborowski, M. (2021). Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In D. Fischer, K. Jergus, K. Pühr, & D. Wrana (Hrsg.), *THEORIE UND EMPIRIE. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. (S. 78–99). Martin-Luther-Universität.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C., & Hecht, P. (Hrsg.). (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. (S. 329–345). transcript.
- Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt, A., & Tervooren, Anja (Hrsg.). (2001). *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- 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 Theorie*. (S. 25–39).

Budrich.

- Gabriel, S., Kotzyba, K., Leinhos, P., Matthes, D., Meyer, K., & Völcker, M. (2021). Differenz und ihre (Re-)Produktion als soziale Handlung und forschungspraktische Herausforderung – Einleitendes zu sozialer Differenz und Reifizierung sowie den Beiträgen des Sammelbandes. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer, & M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. (S. 1–26). VS Springer.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus der Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66.
- Geipel, K. (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/3195/4410>
- 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. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. (S. 207–223). Klinkhardt.
- Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Beltz Juventa.
- Gerlach, J. M. (i. V.). *Positionierungen im Kontext von Inklusion. Eine diskursanalytische Interviewstudie zu Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf*.
- Görich, K., Kassis, W., Kunze, I., Hollen, M., & Ossowski, E. (2019). Inklusionsbezogene Lehrer*innenbildung im Tandemformat – Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. *Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/10/4>
- Gottuck, S. (2021). „Homogenität wird dann direkt immer kritisiert und gesagt, ‚nein wir müssen aber Inklusion machen‘“. *Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive*. (B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann, & F. Weitkämper, Hrsg.; S. 261–273). Barbara Budrich.
- Gottuck, S. (i. E.). Die Fraglichkeit der Transformation. Diskursive Kämpfe im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. *Qualifizierung für Inklusion*.
- Gottuck, S., Laubner, M., Rabenstein, K., & Tervooren, A. (2023). Umstrittene Inklusion. Positionierungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion aus diskurstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(3), 271–290.
- Greiner, F., Taskini, P., & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 273–295.
- Grünke, M., & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke, & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen*. (2., S. 76–89). Hogrefe.
- Haude, C., & Volk, S. (2017). Das Regelkind als Norm—Zur (historischen) Herstellung von Behinderung in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 12(1), 5–18.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische*

- Sonderpädagogik*, 8(1), 86–102.
- 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). Waxmann.
- Herzmann, P., & Rabenstein, K. (2020). Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. Erziehungswissenschaftliche Fokussierungen. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann, & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalität* (S. 1–14). Springer VS.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. (S. 33–68). Waxmann.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Hirschauer, S. (2017). Humandifferenzierung, Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. (S. 29–54). Velbrück.
- Hirschauer, S. (2020). Undoing Differences Revisited. Unterscheidungsnegation und Indifferenz in der Humandifferenzierung. *Zeitschrift für Soziologie*, 49(5–6), 318–334.
- Hirschauer, S., & Boll, T. (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. (S. 7–27). Velbrück.
- Hirschberg, M., & Köbsell, S. (2021). Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. (S. 127–146). Barbara Budrich.
- Hughes, B. (2005). What can a Foucauldian analysis contribute to disability theory? In S. Tremain (Hrsg.), *Foucault And The Government Of Disability*. (S. 78–92). The University of Michigan Press.
- Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2016). Lehrpersonen als ‚kreative Subjekte‘. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein, & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. (S. 278–295). Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz—Ungleichheit—Erziehungswissenschaft. Verhaltensbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. (S. 139–156). Springer VS.
- Imholz, S., & Lindmeier, C. (2018). ‚Un/Doing Differences‘ – ein analytischer Rahmen für die rekonstruktive Inklusionsforschung? In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder, & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*. (S. 157–161). Klinkhardt.
- Jergus, K. (2014). Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. (S. 51–70). Velbrück.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Klinkhardt.
- Junge, A., & Meyer, D. (2020). Gemeinsam lernen. Historisch-politische Bildung in

- inklusionsorientierten Seminaren für Studierende und Menschen mit Lernschwierigkeiten. In D. Meyer, W. Hilpert, & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 225–238). Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/318487/grundlagen-und-praxis-inklusive-politischer-bildung/>
- Karim, S., & Waldschmidt, A. (2019). Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability. *Österreichische Gesellschaft für Soziologie*, 44(3), 269–288.
- Kleiner, B. (2015). *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Barbara Budrich.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. BertelsmannStiftung. https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf
- Kohrt, P., Gresch, C., & Mahler, N. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1205–1229. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01031-6>
- Köpfer, A., & Lemmer, K. (2020). Die „perfekte“ Kooperationssituation. Rekonstruktionen ambivalenter Kooperationsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Kontext schulischer Inklusion entlang von Norm und Expertise. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3(1), 80–93. <https://doi.org/10.4119/hlz-2485>
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 344–359.
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- 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
- Langer, A., & Wrana, D. (2010). Diskursforschung und Diskursanalysen. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungs-methoden in der Erziehungswissenschaft*. (4. Auflage, S. 335–349). Juventa.
- 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*. (Bd. 5, S. 107–159). Universitätsverlag. https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-472-7/ES5_inklusion.pdf?sequence=1&
- Laubner, M. (2021). Zum Gebrauch von Kategorisierungen in studentischen Äußerungen. Ein Beitrag zur qualitativen Differenzforschung. *Qualifizierung für Inklusion*, 2(3). <https://doi.org/10.21248/qfi.71>
- Laubner, M., & Lindmeier, C. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur

- ersten, universitären Phase. In C. Lindmeiner & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung.: Bd. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 154–201). Beltz.
- Lemmer, K. (2018). Kooperationsvorstellungen und -erfahrungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf schulische Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/486>
- Lindmeier, B., & Junge, A. (2017). Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung im Kontext inklusionssensibler Lehrerbildung. *Zeitschrift für Inklusion*, 11(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/442/327>
- Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Kohlhammer.
- Lingenauber, S. (2003). *Integration, Normalität und Behinderung. Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970-2000) von Hans Eberwein und Georg Feuser*. Budrich.
- Link, J. (1997). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Link, J. (2006). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. (3., ergänzte, überarbeitete Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Link, J. (2008). Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklungen*. (S. 59–72). Beltz Juventa.
- Link, J. (2013). *Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart*. University Press.
- Link, J., Loer, T., & Neuendorff, H. (2003). Zur Einleitung: >Normalität< im Diskursnetz soziologischer Begriffe. In J. Link, T. Loer, & H. Neuendorff (Hrsg.), *>Normalität< im Diskursnetz soziologischer Begriffe*. (S. 7–20). SYNCHRON.
- Lorenz, J., Peperkorn, M., & Schäffer, M. (2020). Forschungsstand – Einstellungen von Lehrkräften und Lehramts- studierenden zu schulischer Inklusion im deutschsprachigen Raum. In K. Rabenstein, T. C. Stubbe, & K.-P. Horn (Hrsg.), *Gymnasium und Inklusion* (S. 35–52). Universitätsverlag. https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-472-7/ES5_inklusion.pdf?sequence=1&
- Lorenz, J., Stubbe, T. C., Krieg, M., & Renftel, 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*. (Bd. 5, S. 77–106). Universitätsverlag. https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-472-7/ES5_inklusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lücke, M. (2021). Differenzpraktiken als Hegemoniepraktiken Lehramtsstudierender und deren Bedeutung für inklusionsbezogene Orientierungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(2), 171–181.
- Lücke, M., & Lindmeier, B. (2019). Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow, & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität.: Bd. Band II: Lehren und Lernen* (S. 57–64). Klinkhardt.
- Menge, C., Euler, T., & Schaeper, H. (2021). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften:

- Der Einfluss von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1283–1308.
- Merl, T., & Herzmann, P. (2019). Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 10(2).
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531>
- Meyer, D. (2019). *Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen*. Klinkhardt.
- Moser, V., & Garz, J. T. (Hrsg.). (2022). *Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime*. Klinkhardt.
https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25665/pdf/Moser_Garz_2022_Das_ANormale_in.pdf
- Nassehi, A. (2017). Humandifferenzierung und gesellschaftliche Differenzierung. Eine Verhältnisbestimmung. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. (S. 55–78). Velbrück.
- Oldenburg, M. (2021). *Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?* Klinkhardt.
- Peter, T., & Waldschmidt, A. (2017). Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. *Sport und Gesellschaft*, 14(1), 29–52.
<https://doi.org/10.1515/sug-2017-0003>
- Pongratz, L. A., Wimmer, M., Nieke, W., & Masschelein, J. (Hrsg.). (2004). *Nach Foucault Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, K. (2019). Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion. In *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität.: Bd. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 21–31). Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Bührmann, A. D., Biele Mefebue, A., & Laubner, M. (2017). Lehrer*innenbildung, Diversitätsforschung und Diversitätsmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(2), 7–13.
- Rabenstein, K., Gnauck, I., & Schäffer, M. (2019). Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für interpretatische Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 122–138.
- Rabenstein, K., Laubner, M., & Schäffer, M. (2020). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. (S. 187–208). VS Springer.
- 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., & Steinwand, J. (2018). „Un/doing differences“ im Unterricht – Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2018(1+2), 113–129.
- Reh, S. (2003). *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“: Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Klinkhardt.
- Reh, S. (2019). Brauchen wir besondere qualitative Ansätze und Methoden für eine

- Inklusionsforschung? Kritische Bemerkungen zur Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm, & Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. (S. 189–198). Barbara Budrich.
- 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). transcript.
- Ricken, N., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2004). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2017). Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. (S. 27–42). Klinkhardt.
- Rottlaender, E.-M. (2018). *Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem*. [Universität zu Köln]. https://kups.ub.uni-koeln.de/8304/1/ueberwachen_und_strafen_im_deutschen_schulsystem_mai_2018.pdf
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Sarasin, P. (2020). *Michel Foucault zur Einführung*. (7., überarbeitete Auflage). Junius.
- Scharl, K., & Wrana, D. (2014a). Positionierungen als Entscheidung, Professionalität zu denken. In I. Miethe, J. Ecarius, & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf*. (S. 121–140). Barbara Budrich.
- Scharl, K., & Wrana, D. (2014b). Zur Rhetorik der Normalität. In P. Bühler, E. Forster, S. Neumann, S. Schröder, & D. Wrana (Hrsg.), *Normalisierungen*. (Bd. 3, S. 95–121). Martin-Luther-Universität. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11330/pdf/Buehler_et_al_2015_Normalisierungen.pdf
- Schaumburg, M., Walter, S., & Hashagen, U. (2019). Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.9>
- Schildmann, U. (1999). Was ist normal? Normalität – Behinderung – Geschlecht. In S. Groth & E. Rásky (Hrsg.), *Frauengesundheiten*. (S. 13–25). StudienVerlag.
- Schildmann, U. (Hrsg.). (2001). *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schildmann, U. (2017). Leistung in der Inklusiven Pädagogik – normalismustheoretisch reflektiert. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven*. (S. 83–90). Klinkhardt.
- Schildmann, U. (2019). Inklusiv Pädagogik zwischen flexibelnormalistischen und transnormalistischen (Diskurs-)Strategien. Normalismustheoretische Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen. 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. 40–47). Klinkhardt.
- Schmidt, F. (2015). Die Kategorie des Normalen. Historisch-anthropologische Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In E. Forster, S. Neumann, & D. Wrana (Hrsg.), *Normalisierungen*. (S. 153–163). Martin-Luther-Universität.

- https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11330/pdf/Buehler_et_al_2015_Normalisierungen.pdf
- Schmidt, F. (2017). Normalisierungen. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge, & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 730–740). Beltz Juventa.
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2019). Drei Ebenen von Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrerbildung. Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts KALEI. In C. Klektau, S. Schütz, & A. J. Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Fallarbeit und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. (S. 115–132). Martin-Luther-Universität, Zentrum für Lehrer*innenbildung. <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=52406&elem=3218506>
- Schröder, S., & Wrana, D. (2015). Normalisierungen – eine Einleitung. In P. Bühler, E. Forster, S. Neumann, S. Schröder, & D. Wrana (Hrsg.), *Normalisierungen*. (S. 9–33). Martin-Luther-Universität.
- https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11330/pdf/Buehler_et_al_2015_Normalisierungen.pdf
- Schröter-Brickwedde, A. S. (2019). *Macht, Norm und Normalitätskonstruktionen in Bildungszusammenhängen. Selbstverortung von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Differenzlinie Dis/Ability*. [TU Dortmund]. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-20432>
- Schulz, M. (2017). Intersektionalität im Widerstand. Mehrfachpositioniertheit am Beispiel des Zusammenspiels von sozialer Herkunft und Behinderung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 2(1), 22–34.
- Schulz, M. (2022). Mehr Reflexivität wagen?! Disability Studies und Diversitätsforschung im Dialog. *Zeitschrift für Disability Studies*, 2(1), 1–5.
- Shure, S. (2021). *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Beltz Juventa.
- Shure, S. (2022). Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In Y. Akbaba, B. Bello, & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. (S. 29–43). Springer VS.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2005). Inclusive education for exclusive pupils. A critical analysis of the government of the exceptional. In S. Tremain (Hrsg.), *Foucault and the government of disability*. (S. 208–228). The University of Michigan Press.
- Streese, B., Pieper, C., Sturm, T., Köpfer, A., & Wagener, B. (2016). Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur inklusiven Pädagogik. In *Bildungs- und Erziehungsorganisation im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. (S. 291–301). Klinkhardt. https://www.researchgate.net/profile/Bettina-Streese/publication/332935388_Einstellungen_und_Haltungen_von_Lehrkräften_und_Lehramtsstudierenden_zur_inklusive_Pädagogik/links/5f8c3e5892851c14bccf7ed3/Einstellungen-und-Haltungen-von-Lehrkräften-und-Lehramtsstudierenden-zur-inklusive-Pädagogik.pdf
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 251–266). Budrich.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 1, 64–78.
- Tervooren, A. (2003). Der „verletzliche“ Körper. Überlegungen zu einer Systematik der Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der*

- Disability Studies*. (S. 37–48). Bifos.
- Tervooren, A. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Juventa.
- Tervooren, A., & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In M. Wagner-Willi & T. Sturm (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 31–44). UTB.
- Tremain, S. (2001). On the Government of Disability. *Social Theory and Practice*, 27(4), 617–636.
- Tremain, S. (2005a). *Foucault And The Government Of Disability*. The University of Michigan Press. 10.3998/mpub.8265343
- Tremain, S. (2005b). Foucault, Governmentality, and Critical Disability Theory. An Introduction. In *Foucault and the Government of Disability*. (S. 1–24). The University of Michigan Press.
- Truschkat, I., & Bormann, I. (2013). Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1(1), 88–111.
- Viermann, M. (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Klinkhardt.
https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25318/pdf/Viermann_2022_Konjunktives_Erfahrungswissen.pdf
- von Stechow, E. (2004). *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. (Bd. 5). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Stechow, E. (2008). Zur Geschichte der Idee eines „normalen Verhaltens“. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder: Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. (S. 75–92). Juventa.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Springer VS.
- Waldschmidt, A. (1998). Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. *Soziale Passagen*, 9(1), 3–25.
- Waldschmidt, A. (2003). „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*. (S. 11–22). Bifos.
- Waldschmidt, A. (2004). Normalität—Ein Grundbegriff in der Soziologie der Behinderung. In R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene*. (S. 142–157). Klinkhardt.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 49(1), 9–31.
- Waldschmidt, A. (2006). Brauchen die Disability Studies ein „kulturelles Modell“ von Behinderung? In G. Hermes & E. Rohrmann (Hrsg.), *„Nichts über uns—Ohne uns!“: Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*. (S. 83–96). AG SPAK-Bücher.
- Waldschmidt, A. (2007a). Die Macht der Normalität: Mit Foucault „(Nicht-)Behinderung“ neu denken. In R. Anhorn, F. Bettinger, & J. Stehr (Hrsg.), *Michel Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. (S. 119–133). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldschmidt, A. (2007b). Macht—Wissen—Körper: Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. (S. 55–77). transcript.

- Waldschmidt, A. (2007c). Verkörperte Differenzen—Normierende Blicke: Foucault in den Disability Studies. In C. Kammler & R. Parr (Hrsg.), *Foucault in den Kulturwissenschaften—Eine Bestandsaufnahme*. (S. 177–198). synchron.
- Waldschmidt, A. (2008). „Wir Normalen“—„die Behinderten“? : Erving Goffman meets Michel Foucault. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. (S. 5799–5809). Campus. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-153778>
- Waldschmidt, A. (2011). Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu. *Österreichische Zeitung für Soziologie*, 36(4), 89–106.
- Waldschmidt, A. (2013). Eine andere Geschichte schreiben? Überlegungen zur Historiografie von „Behinderung“ im Anschluss an die Disability Studies. In O. Musenberg (Hrsg.), *Kultur—Geschichte—Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung*. (S. 101–120). Athena.
- Waldschmidt, A. (2020a). Disability Studies. In C. Kammler, R. Parr, & U. J. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben—Werk—Wirkung*. (S. 457–462). J. B. Metzler.
- Waldschmidt, A. (2020b). *Disability Studies zur Einführung*. Junius.
- Waldschmidt, A. (2020c). Jenseits der Modelle: Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell, & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. (S. 56–73). Beltz Juventa.
- Waldschmidt, A., Klein, A., & Tamayo, M. (2009). *Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet*. VS Springer.
- Wansing, G. (2014). Konstruktion, Anerkennung, Problematisierung. Ambivalenzen der Kategorie Behinderung im Kontext von Inklusion und Diversität. *Soziale Probleme*, 25(2), 209–230.
- Weinmann, U. (2003). *Normalität und Behindertenpädagogik Historisch und normalismustheoretisch rekonstruiert am Beispiel repräsentativer Werke von Jan Daniel Georgens, Heinrich Marianus Deinhardt, Heinrich Hanselmann, Linus Bopp und Karl Heinrichs*. Budrich.
- Weiß, A. (2001). Rassismus als symbolisch vermittelte Dimension sozialer Ungleichheit. In A. Weiß, C. Koppetsch, A. Scharenberg, & O. Schmidtke (Hrsg.), *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*. (S. 79–108). Westdeutscher Verlag.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. transcript.
- Weisser, J. (2018). Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion*. (S. 93–110). UTB.
- Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Springer VS.
- Westheuser, L. (2015). Männer, Frauen und Stefan Hirschauer: Undoing gender zwischen Praxeologie und rhetorischer Modernisierung. *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(3), 109–125.
- Wiebigke, J. (2022). Inklusion in der Arena der Massenmedien – Zur Analyse des öffentlichen Ringens um Inklusion und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/672/486>
- Willems, H. (2003). Normalität, Normalisierung. Normalismus. In J. Link, T. Loer, & H. Neuendorff (Hrsg.), *>Normalität< im Diskursnetz soziologischer Begriffe*. (S. 51–84). SYNCHRON.

- Willmann, M. (2008). Die Schule für Erziehungshilfe, Förderschule im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung: In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. (Bd. 3, S. 686–700). Hogrefe.
- Willmann, M. (2010). Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. In V. Moser (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online Fachgebiet: Behinderten- und Integrationspädagogik, Formen der Behinderung*. (S. 1–41). Juventa.
- Wilm, G. (2021). *Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht. Eine videobasierte Praxeographie*. transcript.
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung—Eine Diskursanalyse*. Schneider-Verlag Hohengehren.
https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11388/pdf/Wrana_2006_Das_Subjekt_schreiben.pdf
- Wrana, D. (2012a). Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. 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. 185–200). Budrich.
- Wrana, D. (2012b). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. (Bd. 3, S. 195–214). Barbara Budrich.
- Wrana, D. (2013a). Die pädagogische Ordnung reifizieren. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung*. (S. 55–68). Martin-Luther-Universität.
https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722/pdf/Schaefer_Thompson_2013_Paedagogisierung.pdf
- Wrana, D. (2013b). „Meinst du jetzt, ich solle lieber eine Mainstream-Auffassung annehmen?“ Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In J. Seyss-Inquart (Hrsg.), *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung*. (S. 53–74). Löcker.
- Wrana, D. (2014a). Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. (S. 175–198). Velbrück.
- Wrana, D. (2014b). Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. (S. 79–96). transcript.
- Wrana, D. (2014c). Zur Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen. In J. Angermüller, E. Herschinger, F. Macgilchrist, J. Wedl, D. Wrana, & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band I: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. (S. 617–627). transcript.
- Wrana, D. (2015a). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer VS.
- Wrana, D. (2015b). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel, & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis*. (S. 121–144). transcript.
- Wrana, D. (2018). Zur Rekonstellation von Methoden in Forschungsstrategien. In J. Ecarus &

- I. Mieth (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. (2., überarbeitete Auflage, S. 207–224). Budrich.
- Wrana, D., & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2).
- Wrana, D., Ott, M., Jergus, K., Langer, A., & Koch, S. (2014). Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisingl, J. Wedl, D. Wrana, & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen* (Bd. 1, S. 224–238). transcript.
- Zander, M. (2022). Ist Behinderung eine soziale Konstruktion? Zur Kritik sozialkonstruktivistischer Auffassungen in den (deutschsprachigen) Disability Studies. *ZEITSCHRIFT FÜR DISABILITY STUDIES*, 2(1), 1–18. https://doi.org/DOI.10.15203/ZDS_2022_1.04
- Zehbe, K., & Cloos, P. (2021). Normfokussierungen. Empirische Perspektiven auf Elterngespräche in inklusiven Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 15(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/609/459>
- Ziehbrunner, C. (2021). *Inklusionsbezogene Orientierungen von Lehramtsstudierenden*. [Pädagogische Hochschule Freiburg]. https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/940/file/Ziehbrunner_Dissertation.pdf
- Zifonun, D. (2018). Deuten und Handeln, Kategorie und Gruppe, Kategorisierung, Klassifikation und Typisierung. Zu einem (nicht nur) methodischen Problem (nicht nur) der Ethnographie der Migration und der Ethnizität. In N. Burzan & R. Hitzler (Hrsg.), *Typologische Konstruktionen. Prinzipien und Forschungspraxis*. (S. 79–91). Springer VS.
- Zirfas, J. (2014). Norm und Normalität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. (S. 675–685). Springer VS.

Danksagung

Während meines Promotionsprozesse durfte ich von vielen Kolleg*innen, Freund*innen und Wegleiter*innen Unterstützung erfahren. Dafür möchte ich ihnen danken.

Ohne die Bereitschaft der Lehramtsstudierenden, an Interviews und Gruppendiskussionen teilzunehmen, wären die Studien meiner kumulativen Dissertation nicht möglich gewesen. Sie haben sich Zeit genommen, über Inklusion und Schüler*innen zu diskutieren und (Nach-)Fragen zu beantworten. Dass solche Anfragen und Adressierungen durch Wissenschaft und Forschung nicht unproblematisch sind, ist Teil der reflexiven Auseinandersetzungen in meiner Dissertation. Daher danke ich ihnen umso mehr.

Kerstin Rabenstein danke ich für die Unterstützung und Begleitung über den langjährigen Prozess des Forschens und Schreibens. Danke, dass du mir neben vielfältigen Projektaufgaben immer Freiraum für die Arbeit an meiner Dissertation ermöglicht hast und bei Fragen immer da warst! Ich danke dir außerdem dafür, dass du mich neben kollegialen Zusammenhängen des gemeinsamen Publizierens immer wieder zu eigenständigem Forschen ermutigt und mir durch die Welt praxis- und diskurstheoretischen Denkens einen spezifischen Blick auf Schule, Unterricht und Lehrer*innenbildung sowie darüber hinaus eröffnet hast.

Anja Tervooren danke ich nicht nur für die Übernahme des Zweitgutachtens, sondern vor allem auch für die Begleitung durch kritische Nachfragen in Projektsitzungen und Kolloquien.

Astrid Biele Mefebue danke ich für die Übernahme der Aufgabe als Drittgutachterin in der Disputation. Ihr danke ich zudem für die vielen Gespräche über Schule, Unterricht und Lehrer*innenbildung und für die Unterstützung während meiner Tätigkeit am Institut für Diversitätsforschung.

Mein Dank gilt zudem den Kolleg*innen des Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen, mit denen ich gemeinsam Daten interpretiert und Teile der Dissertation diskutiert habe.

Vor allem Jennifer Gerlach und Mark Schäffer danke ich für die kollegial-freundschaftliche Zusammenarbeit, die vielen Gespräche und die Ermutigungen in Phasen des Zweifelns. Es ist schön, dass aus Kolleg*innen Freund*innen werden können.

Bei meinen beiden Kolleg*innen im Schlözer Programm Lehrer*innenbildung, Gesche Dumiak und Delia Hülsmann, bedanke ich mich für den fruchtbaren Austausch zu Inklusion,

Mehrsprachigkeit und Sprach(en)bildung sowie die unterhaltsame Zeit in Sitzungen, Zügen und auf Tagungen. Delia Hülsmann danke ich darüber hinaus für ihre kritisch-konstruktiven Korrekturarbeiten. Danke, dass du immer ansprechbar, da warst und ein offenes Ohr hattest.

Neben diesen kollegialen Zusammenhängen gilt mein Dank Susanne Gottuck für die vielen Interpretationstreffen an unterschiedlichen Orten, den Austausch, die gemeinsamen Schreibprozesse, das Durchhalten und das persönlich-freundschaftliche Kennenlernen.

Benjamin Wagener, Mirja Silkenbeumer und Miklas Schulz danke ich für anregende und konstruktive Gespräche über meine eigene Perspektive hinaus und damit verbundene Irritationen des eigenen Denkens und eigener Selbstverständlichkeiten hinsichtlich Differenz, Normalität und theoretisch-methodologischen Zugängen sowie der Praxis der Wissenschaft.

Elke Helma Rothämel danke ich für die Möglichkeit, universitäre Projekte durchzuführen und dass ich auch in Zeiten des Lehrkräftemangels von meiner Tätigkeit als Lehrer beurlaubt werden konnte. Zudem ermöglichte mir die schulpraktische Tätigkeit, meine forschende und theoretische Auseinandersetzung mit Differenz und Normalität zu reflektieren – und ebenso eigene Annahmen infrage zu stellen. Die Schüler*innen forderten dies in ihrer Unterschiedlichkeit und ihren Biografien täglich heraus und motivierten mich dadurch zugleich, weiter an meiner Dissertation zu arbeiten.

Großer Dank gilt meiner Familie. Durch sie bin ich nicht erst seit der forschenden Auseinandersetzung, sondern immer schon mit Themen von Differenz und Normalität in Verbindung gekommen. Ich danke euch für eure Sensibilität und die Unterstützung.

Danke, lieber Stefan, für die vielen Freiräume, die du mir ermöglicht hast, und für dein Verständnis für berufliche (Um-)Wege und Veränderungen.

Erklärung

Erklärung gemäß § 12 der Prüfungsordnung von 2013 (Sozialwissenschaftliche Fakultät)

1. Die Gelegenheit zum vorliegenden Promotionsvorhaben ist mir nicht kommerziell vermittelt worden. Insbesondere habe ich keine Organisation eingeschaltet, die gegen Entgelt Betreuerinnen und Betreuer für die Anfertigung von Dissertationen sucht oder die mir obliegenden Pflichten hinsichtlich der Prüfungsleistungen für mich ganz oder teilweise erledigt.
2. Ich versichere, dass ich die eingereichte Dissertation „**Differenzierungen, Normalität und Positionierungen. Analysen studentischer Äußerungen über Inklusion und Schüler*innen**“ selbstständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe; fremde Hilfe habe ich dazu weder unentgeltlich noch entgeltlich entgegengenommen und werde dies auch zukünftig so halten. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.
3. Die eingereichte Dissertation habe ich nicht bereits in einem anderen Prüfungsverfahren vorgelegt.
4. Des Weiteren ist mir bekannt, dass Unwahrhaftigkeiten hinsichtlich der vorstehenden Erklärung die Zulassung zur Promotion ausschließen bzw. später zum Verfahrensabbruch oder zur Rücknahme des erlangten Titels berechtigen.

Hannover, den 03. Januar 2023 (Dissertation eingereicht)

Marian Laubner