Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung



Maren Oldenburg

Schüler*innen – Studierende – Inklusion

Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

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

Schüler*innen – Studierende – Inklusion

Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung? Die Open-Access-Veröffentlichung wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Leibniz Universität Hannover.

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

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

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

Tag der Disputation: 22.4.2021.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2021.kg. © by Julius Klinkhardt. Satz: Kay Fretwurst, Spreeau. Bildnachweis Umschlagseite 1: Maren Oldenburg, Hannover.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing. Printed in Germany 2021. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5908-0 Digital

doi.org/10.35468/5908

ISBN 978-3-7815-2472-9 Print

Zusammenfassung

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

Inhalt

	Vorwort	9
1	Universitäten als privilegierte Bildungsorte: einführende Betrachtungen	11
2	 Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung 2.1 Annäherungen an den Inklusionsbegriff – Möglichkeiten der Systematisierung 2.2 Herausforderungen und Prämissen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung unter besonderer Beleuchtung der Schüler*innenperspektiven 	19 21 25
	Modelle inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung	36 39
	2.5 Eine mehrdimensionale, praxeologische Perspektive auf Inklusion	45
3	Professionsansätze in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung – zur Relevanz der Dimensionen 'Orientierung' und 'Berücksichtigung von	
	Schüler*innenperspektiven'	49
	3.1 Kompetenztheoretischer Ansatz	49
	3.2 Strukturtheoretischer Ansatz	53
	3.3 Berufsbiographischer Ansatz3.4 Eine praxeologische, berufsbiographische Perspektive auf	61
	Lehrer*innenprofessionalität	65
4	Differenzsensibilität als Zielperspektive inklusionsorientierter	
	Lehrer*innenbildung	67 68
	eine Differenzkategorie 4.3 Doing/Undoing Difference als praxeologische Denkfigur –	70
	ein Forschungsansatz für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung?	74
5	Hochschuldidaktische Implikationen – Eine Seminarkonzeption im Kontext	
	inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung	77
6	Handlungsleitende Fragestellungen	89
7	Methodische und methodologische Annäherungen	93
	7.1 Bedeutung und Standards qualitativer Forschung	93
	7.2 Die Dokumentarische Methode	98
	7.2.1 Wissenssoziologische Grundlagen	98
	7.2.2 Methodische und forschungspraktische Umsetzung	108
	7.3 Metaschleifen des Denkens	111
	7.3.1 Interpretation der Eingangsimpulse	111
	7.3.2 Reflexion des Erkenntnisinteresses und der Vorannahmen	113
	Gegenstand	114

8 Inhalt

	7.3.4 Reflexion der Analysefigur des Doing/Undoing Difference7.3.5 Reflexion der eigenen Positioniertheit im Forschungsprozess	117 118
	7.4 Sample	123
	7.5 Das Gruppendiskussionsverfahren	125
	/.) Das Gruppendiskussionsverfallien	12)
8	Ergebnisdarstellung	129
	8.1 Analyseebene I: Fallbeschreibungen der Gruppen	129
	8.1.1 Die Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen: ,Inklusion	
	bringt die Lehrer*innen an ihre Grenzen' vs. ,Und dann gehst du in	
	die Klasse und machst den Unterricht anders'	130
	8.1.2 Die Platzzuweiser*innen: ,Beim Teamteaching musst du jemanden	
	haben, der das Kommando hat'	160
	8.1.3 Die Delegierenden: "Man braucht so ein Methodenbuch"	188
	8.1.4 Die Aufklärer*innen von Differenzen: 'In unserer Klasse sind nicht	
	alle gleich, wo seht ihr denn die Unterschiede?'	219
	8.2 Analyseebene II: Orientierungen – Orientierungsrahmen –	
	Vergleichsdimensionen: eine theoretische Analyse	258
	8.2.1 Die Systembegleiter*innen und Systembestreiter*innen: zwischen	
	normiertem und individuellem, normierendem Systemhandeln	258
	8.2.2 Die Platzzuweiser*innen: Verhandlungen zukünftiger Positionierungen	
	zwischen Macht und Symmetrie in Schule	265
	8.2.3 Die Delegierenden: Orientierung an Dritten	272
	8.2.4 Die Aufklärer*innen von Differenzen: Kategorisierungen und	
	die eigene Position vs. Homogenitätsillusion von Schule	278
	8.3 Analyseebene III: Diskussion der rekonstruierten thematischen Anker im	
	Kontext inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung	294
	8.3.1 Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht	294
	8.3.2 Bezug zur eigenen Schulzeit	296
	8.3.3 Bezug zu den Schüler*innenperspektiven zur Verhandlung eigener	
	(angehender) Positionen	298
	8.3.4 Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen	301
	8.4 Reflexion der Ergebnisse	307
_	**	
9	Herausforderungen an inklusionsorientierte Forschung und Lehre:	200
	zusammenführende und abschließende Betrachtungen	309
	9.1 Thematische Anforderungsbereiche im Kontext	200
	inklusionsorientierter, differenzsensibler Lehrer*innenbildung	309
	9.2 Implikationen für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung:	212
	Fragen an die Hochschullehre	313
	9.3 Implikationen für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung: Fragen	215
	an die Forschung	317
Ver	zeichnisse	319
, 01	Literaturverzeichnis	319
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	332
	C .	
An	nang	333

Vorwort

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

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

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

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

10 Vorwort

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

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

Hannover, im Juli 2021

Claudia Schomaker

1 Universitäten als privilegierte Bildungsorte: einführende Betrachtungen

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

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

Diese Fragen, die auf eine Charakterisierung der Universitäten abzielen, die Relation dieser Institutionen zu den jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen hervorheben und gewissermaßen die Konturierung eines Ideals der Universität anvisieren, scheinen in der aktuellen Zeit pluraler Lebensweisen präsenter denn je. "Veränderungen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft tangieren das universitäre Leben in einem beträchtlichen Maße. Die Heterogenisierung und ihre Konsequenzen sind auf sozialen Wandel zurückzuführen, der in den universitären Raum hinein wirkt" (Pfaff-Czarnecka 2017, 12). Ein daraus resultierender bildungspolitischer Anspruch, zu dem Universitäten aufgerufen sind sich zu positionieren und mit dem sie unmittelbar in Kontakt kommen, ist das Postulat der Inklusion. Damit einher geht eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Verhältnisbestimmung von Inklusion und Exklusion sowie dadurch entstehende Grenzverschiebungen und Grenzziehungen. Sie "können die Kreativität beflügeln, aber ebenso Unsicherheiten hervorrufen und Widerstand generieren" (ebd., 13). Diese Überlegungen rücken erneut die Frage nach der Bestimmung des Ortes Universität in den Vordergrund. Inwiefern sind Universitäten Orte der Inklusion, inwiefern der Exklusion? Nach Pfaff-Czernecka sind Universitäten "Kreuzwege [,in denen] höchst unterschiedliche Quellen des Gedankenguts und Modalitäten der Wissensentfaltung zusammen [fließen]" (ebd.). Sowohl die (Weiter-)Vermittlung und Infragestellung dieser an den Universitäten kumulierten und diversen Wissensbestände als auch die Generierung neuer Erkenntnisse bilden die zentrale Dimension von Universitäten. Als machtvolle Institutionen markieren sie bestimmtes Wissen als relevant und bringen spezifische Modi der Kommunikation hervor, die sich ihre Mitglieder aneignen und die durch diese reproduziert, dekonstruiert und potentiell erweitert werden. "Die Universität ist ein Ort, an dem Begriffe und Einsichten beständig neu zu denken sind und neu gedacht werden können, in diesem Sinne ist sie ein privilegierter Ort" (Mecheril/Klingler 2010, 84, Herv. i.O.). Die an ihr beteiligten Subjekte sind dazu aufgefordert – temporär unabhängig von unmittelbarem Handlungsdruck – Wissen zu diskutieren und infrage zu stellen. Ein kritischer Umgang mit Wissen stellt die Basis jeglicher Lern- und Bildungsprozesse der an der Universität beteiligten Mitglieder dar. Diese (zunächst vordergründig subjektiv bedeutsamen) Bildungsprozesse einzelner Subjekte stehen wiederum in Relation zu der Entfaltung neuer und innovativer Wissensbestände und sind somit konstitutiv für die Universität als Institution. Wie sich die Beziehung zwischen den Lern- und Bildungsprozessen der Universitätsmitglieder und der Entstehung von neuem wissenschaftlichem Wissen bzw. der Kritik an bestehenden Wissensfigurationen gestaltet, ist im Wesentlichen eine Frage von Macht und Privilegien. Die Komposition dieses Verhältnisses ist vor allem davon abhängig, wer aus welcher Position heraus bestimmtes Wissen für (nicht) bedeutsam und (nicht) kongruent mit den jeweiligen Intentionen und Selbstverständnissen der Institution erachtet. Universitäten fungieren somit nicht nur als privilegierte Orte, sondern als privilegierte Bildungsorte. Bildung findet dann "fragend [...] statt, und somit, mittels Befragung und Infragestellung, werden Voraussetzungen für Bildungsprozesse geschaffen" (ebd., 85). Das Befragen und Infragestellen von Phänomenen als Prämisse für Bildungsprozesse bildet eine soziale Praktik¹, die zumeist implizit verläuft. Gleichzeitig ist diese Praktik voraussetzungsvoll, da sie bestimmter Fähigkeiten bedarf (vgl. Reckwitz 2003). Nicht nur die Universität selbst, sondern auch die in ihr eingelagerten Praktiken können also als privilegiert betrachtet werden. Wenn das Evozieren und Begleiten von Lern- und Bildungsprozessen eine zentrale Aufgabe von Universitäten verkörpert und das Befragen und Infragestellen als soziale Praktik eine dafür notwendige Voraussetzung darstellt, ist demnach zu diskutieren, wie universitäre Lehre dazu beitragen kann, dass Studierende diese Praktik erlernen, anwenden, weiterentwickeln und ggf. modifizieren können. Diese spezifische Art und Weise der Verhandlung von Wissen bildet eine "Lebensform der Universität [und] [u]niversitäre Lehr- und Studienprozesse können somit als eine Art Einführung und sodann Einübung in diese Lebensform verstanden werden" (Mecheril/ Klingler 2010, 87). Die universitäre Lebensform fordert die Studierenden durch Praktiken des Infragestellens und Befragens zu eigenen Positionierungen heraus – in erster Linie im Hinblick auf die verhandelten universitären Wissensbestände.

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

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

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

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

Studentische Orientierungen als Ausgangspunkt empirischer Analysen

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

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

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

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

² Die Begriffe ,Doing/Undoing Difference' werden in Kapitel vier erläutert.

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

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

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

⁴ Der Begriff, praxeologisch' wird im Zuge der methodischen und methodolgischen Annäherungen erläutert (Kapitel 7).

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

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

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

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

Zum Aufbau der Studie

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

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

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

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

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

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

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

forschung

Die Umsetzung inklusiver schulischer Bildung wirft Fragen zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen auf - dabei wird vor allem die Bedeutung der jeweils eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen betont. Gleichzeitig ist es in den Diskussionen um Inklusion auffällig, dass die Schüler*innen selbst nur wenig zu Wort kommen. Die Studie greift diese Befunde auf, indem sie sowohl den Adressat*innenkreis der Schüler*innen als auch den der Studierenden in den Mittelpunkt rückt und danach fragt, inwiefern sich die Studierenden in ihrem Verständnis von Inklusion auf die Sichtweisen von Schüler*innen beziehen. Die dokumentarische Analyse der studentischen Orientierungen zeigt, dass die Studierenden die Stimmen der Schüler*innen kaum als eigenständige Positionen wahrnehmen, sondern sie vielmehr als Ausgangspunkt für die Gestaltung der eigenen angehenden Position in der Schule nutzen. Die Ergebnisse werden unter einer praxeologischen Perspektive auf Lehrer*innenprofessionalität beleuchtet und geben Auskunft darüber, welche differenzbezogenen Normen wirksam werden und von welchen sich die Studierenden abgrenzen. Sie machen ferner auf Fragen und Anforderungen inklusionsorientierter Lehre und Forschung aufmerksam.

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung



Die Autorin

Maren Oldenburg, Dr.in phil., Jg. 1988, studierte Erziehungswissenschaften an den Universitäten in Münster und Bielefeld und promovierte im Projekt "Leibniz-Prinzip" der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" der Leibniz Universität Hannover. Seit 2019 ist sie dort wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik.

978-3-7815-2472-9

