

DIFFERENZEN (BE)DEUTEN – MACHT SEHEN.

Einsätze

kultur- und machtkritischer Perspektiven
in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Susanne Gottuck

Differenzen (be)deuten – Macht sehen.
Einsätze kultur- und machtkritischer Perspektiven in
inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Dissertationsschrift

zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.
der Fakultät für Bildungswissenschaften
an der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von
Susanne Gottuck
geboren in Gießen-Lahn

Essen, 2024

Erstgutachterin: Prof.in Dr. Anja Tervooren, Universität Duisburg-Essen

Zweitgutachterin: Prof.in Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität
Göttingen

Einreichung: 8. März 2024

Disputation: 12. Juli 2024

Zusammenfassung

Der Professionalisierung angehender Lehrkräfte wird im gegenwärtigen bildungspolitischen Reformprozess ‚Inklusion‘ eine zentrale Bedeutung zugeschrieben.

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, welches Potenzial kultur- und machtkritische Perspektiven für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung haben. In der Verbindung von diskurs- und hegemonietheoretischen Perspektiven im Anschluss an Ernesto Laclau, Chantal Mouffe sowie Stuart Hall mit Rassismus- und Ableismusforschung entfaltet sie eine Perspektive, die als Gegenstandsbereich pädagogischer Professionalisierung und gleichzeitig als Forschungsperspektive auf eine gegenwärtige inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung befragt wird.

In dieser doppelten Perspektivierung auf Lehrer*innenbildung werden in der Studie zentrale *Zugänge eines Macht-Sehens* entwickelt, die als bedeutsame diskursive Einsätze im Feld der Lehrer*innenbildungs- und Professionalisierungsforschung vorgeschlagen werden. Jene Einsätze eines Macht-Sehens werden auf drei Ebenen entfaltet: erstens als theoretisch-analytisches Erkenntniswerkzeug auf eine Machtförmigkeit sozialer Wirklichkeit und damit auf Prozesse der diskursiven Bedeutungs- und Subjektproduktionen in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen (1). Zweitens wird die hier entstandene artikulationstheoretische Perspektive auf hegemonial umkämpfte Ordnungsbildungen zu den Differenzlinien ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ als ein Professionalisierungsangebot für die Lehrer*innenbildung untersucht. Machtvolle professionelle Bedeutungen zu ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ werden in ihrer Vermitteltheit in gesellschaftliche, disziplinäre und institutionelle Wissensproduktionen zum Gegenstand der Reflexion und das Feld gegenwärtiger Professionalisierungstheorie wird in seinen *Leerstellen der Gesellschaftlichkeit* befragt (2). Kultur- und machtkritische Perspektiven – so wird aufgezeigt – sind nicht nur Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung. Sie eröffnen auch spezifische Analyseperspektiven auf Praktiken und Strukturen der Lehrer*innenbildung selbst. Vor dem Hintergrund der sozialtheoretischen Grundlegungen wird daher drittens ein methodologisch-empirischer Zugang des Macht-Sehens entwickelt, um Äußerungen von Lehramtsstudierenden in Gruppendiskussionen als machtvolle Wissensproduktionen im Feld der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung zu erforschen (3).

In den hier entfalteteten Zugängen des Macht-Sehens wird *das Politische* und damit ein Ringen um die (Nicht-)Veränderbarkeit machtvoller Ordnungen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit aktueller Lehrer*innenbildungs- und Professionalisierungsforschung gerückt. Gesellschaftliche Transformationsprozesse – so wird herausgearbeitet – können dabei nicht allein an die Lehrer*innenbildung delegiert werden. Die vorliegenden Zugänge eines Macht-Sehens und die Fokussierung des Politischen als Beiträge zu einer gegenwärtigen diskurstheoretischen Hochschul- und Professionalisierungsforschung verdeutlichen vielmehr eine Notwendigkeit, die Möglichkeitsräume und Grenzen von Lehrer*innenbildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen als Kämpfe um machtvolle Bedeutungen weitergehend zu befragen.

Verzeichnis der vorgelegten Kumulus-Beiträge

- I. **Gottuck, S. (2019).** Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril, & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95-125). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_5
- II. **Gottuck, S., & Pfaff, N. (2020).** ‚Behinderung‘ im Spannungsfeld von pädagogischer Praxis, Institutionenbildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung – Differenzkritische Perspektiven. In D. Münk, & G. Scheiermann (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen: Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung* (S. 11-33). Detmold: EUSL Verlag.
- III. **Gottuck, S., Pfaff, N., & Tervooren, A. (2021).** Questioning Cultural and Power Relations and Debates on Disability and Migration. Conceptual Ideas for Contemporary Inclusive Teacher Education. In L. Heidrich, P. Mecheril, Y. Karakaşoğlu, & S. Shure (Hrsg.), *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations* (S. 387-405). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1>
- IV. **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. Rott Fournier & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (DGfE, S. 261-273). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742434>
- V. **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. <https://doi.org/10.3262/ZP2303271> (Peer Reviewed)
- VI. **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. 191-205). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- VII. **Gottuck, S. (2023).** Die Fraglichkeit der Transformation. Diskursive Kämpfe im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(2), o. S. <https://doi.org/10.21248/qfi.106> (Peer Reviewed)

Inhalt

| | |
|---|-----|
| 1. Einsätze des Macht-Sehens in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung – Einführendes | 6 |
| 2. Theoretische Zugänge eines Macht-Sehens: Einführung in eine kultur- und machtkritische Perspektive | 15 |
| 2.1 Blickrichtungen einer kultur- und machtkritischen Perspektive | 16 |
| 2.1.1 Grundlegungen eines Machtbegriffs nach Foucault | 16 |
| 2.1.2 Sehen der Machtverhältnisse mit Laclau und Mouffe | 18 |
| 2.1.3 Artikulationstheoretische Zuspitzungen: Umkämpfte Bedeutungsproduktionen..... | 22 |
| 2.2 Kultur- und machtkritische Perspektiven auf <i>dis_ability</i> /Behinderung und <i>race</i> / Migration als Angebote des Macht-Sehens | 28 |
| 2.2.1 Rassismustheoretische Perspektiven: Migrationsgesellschaftliche Differenz in rassistischen Ordnungen als macht- und gewaltvolle Schließung des Sozialen | 28 |
| 2.2.2 Ableismustheoretische Perspektiven: ‚Behinderung‘ in ableistischen Ordnungen als macht- und gewaltvolle Schließung des Sozialen | 35 |
| 2.2.3 Zwischenfazit und Vertiefung: ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ in rassistischen und ableistischen Ordnungen als (auch intersektionale) umkämpfte gesellschaftliche Bedeutungsproduktionen..... | 46 |
| 3. Kultur- und machtkritische Forschungsperspektiven auf Lehrer*innenbildung und als Gegenstandsbereich der Professionalisierung | 52 |
| 3.1 Kultur- und machtkritische Perspektiven als Gegenstandsbereich der Professionalisierung. <i>Zur Leerstelle der Gesellschaftlichkeit</i> | 52 |
| 3.1.1 Kultur- und machtkritische Perspektiven auf kompetenztheoretische Zugänge..... | 54 |
| 3.1.2 Kultur- und machtkritische Erweiterungen strukturtheoretischer Professionalisierungszugänge | 57 |
| 3.1.3 Kultur- und machtkritische Erweiterungen diskurstheoretischer Professionalisierungszugänge | 65 |
| 3.1.4 Kultur- und machtkritische Erweiterungen biographietheoretischer Zugänge | 66 |
| 3.1.5 Zusammenfassung: Erweiterungen der bisherigen <i>Leerstelle der Gesellschaftlichkeit</i> | 70 |
| 3.2 KUMULUS BEITRÄGE TEILSTUDIEN I-III: Zugänge eines Macht-Sehens als Gegenstandsbereich in Lehrer*innenbildung | 73 |
| Kumulus-Beitrag I: Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten | 78 |
| Kumulus-Beitrag II: ‚Behinderung‘ im Spannungsfeld von pädagogischer Praxis, Institutionenbildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung | 110 |
| Kumulus-Beitrag III: Questioning Cultural and Power Relations and Debates on Disability and Migration | 133 |
| 3.3 Forschungsperspektiven auf die Hervorbringung von ableistischen und migrationsgesellschaftlichen Ordnungen als strukturierende Momente von Lehrer*innenbildung..... | 146 |

| | |
|---|------------|
| 3.3.1 Der Topos ‚Behinderung und ableistische Ordnungen‘ als strukturierendes Moment von Lehrer*innenbildung | 146 |
| 3.3.2 Der Topos ‚Migrationsgesellschaftliche Ordnungen‘ als strukturierendes Moment von Lehrer*innenbildung | 148 |
| 4. Methodologische und empirische Zugänge des Macht-Sehens im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung | 156 |
| 4.1 Erkenntnisinteresse im Forschungsfeld inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung | 156 |
| 4.2 Sprachliche Äußerungen von Lehramtsstudierenden in Gruppendiskussionen als artikulatorische Bedeutungsproduktion | 161 |
| 4.2.1 Sprachliche Äußerungen als diskursive Praxis in Gruppendiskussionen | 162 |
| 4.2.2 Artikulationstheoretische Vertiefungen | 164 |
| 4.3 Methodisches Vorgehen | 168 |
| 4.3.1 Datenerhebung und Auswertung | 168 |
| 4.3.2 Methodische Konkretisierung der Datenauswertung | 172 |
| 4.4 KUMULUS-BEITRÄGE TEILSTUDIEN IV-VII: Empirische und methodologische Zugänge eines Macht-Sehens | 173 |
| Kumulus-Beitrag IV: Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive | 177 |
| Kumulus-Beitrag V: Umstrittene Inklusion | 191 |
| Kumulus Beitrag VI: Cultural Studies und die Analyse von Artikulationen | 212 |
| Kumulus Beitrag VII: Die Fraglichkeit der Transformation | 227 |
| 5. Erträge und Fazit: Einsätze des Macht-Sehens und das Politische in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung | 246 |
| 5.1 Erträge eines theoretischen Macht-Sehens | 247 |
| 5.2 Macht-Sehen als Professionalisierungsangebot | 248 |
| 5.3 Methodologische und empirische Erträge: Sprechen über Transformation | 253 |
| 5.4 Ausblick: Macht-Sehen und das <i>Politische</i> in Lehrer*innenbildung | 259 |
| 6. Literaturverzeichnis | 264 |
| Danksagung | 283 |
| Anhang | 285 |
| I. Eidesstattliche Erklärungen | 285 |

1. Einsätze des Macht-Sehens in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung – Einführendes

Angesichts einer historisch gewachsenen segregierten Beschulung und Bildungsungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland erfordert die normative bildungspolitische Zielsetzung der UN-BRK, *allen* Schüler*innen eine gleichberechtigte Teilhabe und Zugang zu Grundschulen und weiterführenden Schulen zu eröffnen, eine grundlegende Transformation des deutschen Schulsystems. So wird in bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschungen in Bezug auf die bildungspolitische Zielsetzung immer wieder einvernehmlich die gegenwärtige „Nichtpassung der Idee der Inklusion zu den Strukturen und Handlungsroutinen der Regelschule“ (Bender & Dietrich, 2019, S. 28) konstatiert und damit die Beteiligung des Bildungssystems an gegenwärtigen Prozessen der Differenzproduktion in gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen offengelegt¹. Dieser Kritik folgend unterstreichen auch Hormel und Scherr (2016) den gegenwärtigen „Beitrag des Bildungssystems für die Hervorbringung und Verfestigung sozialer Ungleichheitsstrukturen“ (S. 306). Neben einer notwendigen Beschäftigung mit Organisationsstrukturen und Selektionsschwellen der Schule verweisen sie auf die Bedeutung einer machtvollen „Zuschreibungspraxis“ (ebd., S. 306) seitens der Lehrkräfte und deren diskriminierenden Effekte im Zusammenspiel mit den „Gelegenheitsstrukturen des mehrgliedrigen Bildungssystems“ (ebd. S, 306). So zeigen Gomolla und Radtke bereits Anfang der 2000er Jahre in ihrer Studie zu Mechanismen der institutionellen Diskriminierung an bundesdeutschen Schulen auf, wie Lehrkräfte in ihren professionellen Deutungen schulische Selektionsmechanismen unterschiedlich auf Schüler*innen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund anwenden und dass das Risiko der Überweisung auf die Förderschule für diese Schüler*innen deutlich erhöht ist (Gomolla & Radtke, 2002; mit Blick auf weitere Differenzlinien ebenso Kottmann, 2006).

Jene Einsichten führen seit einiger Zeit zu u. a. bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Überlegungen, welchen Beitrag Lehrer*innenbildung leisten kann, um Prozessen einer Hervorbringung und Stärkung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse entgegenzuwirken und somit zu einer zukünftigen inklusiven Beschulung beizutragen. So wurde im Kontext der gegenwärtigen Bildungsreform in rechtlichen Ergänzungen der länderspezifischen Lehrer*innenausbildungsgesetze

¹ Dass in schulischem Lehren und Lernen Prozesse der Differenzproduktionen in gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen stattfinden, ist keine neue Einsicht erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In „ihren Teil- und Subdisziplinen“ (Diehm, Kuhn, & Machold, 2017, S. 1) zeigt sich in der Erziehungswissenschaft „ein anhaltendes, wengleich in Konjunkturen verlaufen(d)es Interesse an Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen“ (ebd.). Mecheril und Plöber (2009) beschreiben diese Entwicklung u.a. als einen „Verdienst von solchen intellektuellen Traditionen, die in einem engen Zusammenhang zu sozialen Bewegungen stehen, Differenzverhältnisse grundlegend mit Bezug auf Macht und Ungleichheit zur Geltung gebracht und untersucht zu haben. Die anderen, die in diesen (z. B. feministischen oder anti-rassistischen) Diskursen zum Thema werden, werden immer als andere zur Geltung gebracht, die in Macht- und Dominanzverhältnissen konstituiert sind“ (ebd., S. 195).

Inklusion als gegenwärtiges Professionalisierungsziel gesetzlich verankert (vgl. z. B. LABG NRW, 2016). Eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung wird seither programmatisch ausgebaut. Die vom BMBF geförderte Qualitätsoffensive Lehrerbildung von 2016 bis 2023, über die auch die vorliegende Studie ermöglicht wurde², hat in der Förderung zahlreicher Forschungs- und Lehrentwicklungsprojekte deutschlandweit einen „Umgang mit Heterogenität und Inklusion“ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung BMBF, o. J., o. S.) als ein zentrales Thema und eines der Förderziele deklariert. Der Professionalisierung angehender Fachkräfte wird im Reformprozess Inklusion also eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Lehramtsstudierende werden als angehende Lehrkräfte einer gemeinsamen Beschulung adressiert, die die inklusive Schule von morgen gestalten sollen (Budde et al., 2019; Laubner, 2023).

Den Fragen folgend, was angehende Lehrkräfte für ein zukünftiges inklusives Handeln wissen und können sollen und welchen Beitrag Lehrer*innenbildung also leisten kann, um zu einer inklusiven Beschulung beizutragen, sind in den letzten Jahren unterschiedliche disziplinäre Thematisierungsweisen von Inklusion (vgl. Köpfer, 2020; Rabenstein, Bührmann, Biele Mefebue, & Laubner, 2017) zu einer grundlegenden Perspektive des Lehramtsstudiums aller Schulformen an deutschen Universitäten geworden.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird aktuell etwa gefordert, Inklusion im Rahmen eines Kerncurriculums der Erziehungswissenschaft als „unverzichtbare[n] Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ (Budde, Hackbarth, & Tervooren, 2023, S. 105) zu integrieren. Die Autor*innen schlagen hierfür eine Analyseperspektive auf relationale Prozesse der Inklusion und Exklusion vor, „die pädagogisches Handeln als eingebunden in gesellschaftliche Strukturen, Institutionen, Diskurse und Praktiken betrachtet“ (Budde et al., 2023, S. 106). Die Perspektive eröffne erstens „den Raum für normative und empirische Analysen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen“ (ebd.). Zweitens biete sie eine für Professionalisierungsprozesse bedeutsame „theoretische Klammer für differenzbezogene Reflexionen pädagogischer Handlungsfelder“ (ebd.), die eine curriculare Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Lehrer*innenbildung fundieren kann (vgl. hierzu auch Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner, 2018). Mit einer besonderen Fokussierung der Differenzlinie ‚Behinderung‘ wird dabei Inklusion im Anschluss an Tervooren (2017) als „das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem“ (S. 16) bestimmt, in der „[d]as Allgemeine (...) nicht ohne Besonderes denkbar und beide (...) auf das Engste miteinander verschränkt [sind]“ (ebd.). Die Analyse von Inklusion fokussiert dann, wie institutionelle Segregationsprozesse, disziplinäre und professionstheoretische Theoriebildung als unterschiedliche

² Die Datenerhebung und Analyse dieser Forschungsarbeit wurden im Projekt „Querschnittsaufgabe inklusive Lehrer*innenbildung“ (2016-2019) seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Kontext von „ProViel“ (Professionalisierung für Vielfalt) an der Universität Duisburg-Essen gefördert.

Diskurse und Praktiken der Abtrennung entstehen, in denen die Differenz ‚Behinderung‘ als Besonderes und Vorstellungen von ‚Normalität‘ als Allgemeines hervorgebracht werden. Jene Abtrennungen lassen sich mit Tervooren (2017) u. a. im Hinblick auf ihr historisches Gewordensein in disziplinären und institutionellen Diskursen als „diachrone“ (S. 18) sowie im Blick auf eine gegenwärtige institutionelle pädagogische Handlungspraxis in „[s]ynchrone[r] Perspektive“ (ebd., S. 22) untersuchen.

Die von Tervooren vorgeschlagene analytische Perspektive auf Praktiken der Abtrennungen und Ordnungsbildungen des Allgemeinen und Besonderen lässt sich in analoger Weise auf die Differenzlinie ‚Migration‘ übertragen. So verdeutlichen historisch-rekonstruktive Blicke auf einen disziplinären, pädagogisch-professionellen und institutionellen Umgang mit ‚Migration‘ im deutschen Bildungssystem auffällige Analogien zu der Thematisierung von ‚Behinderung‘. Ordnungsbildungen zu ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ können dabei in ihrer jeweiligen Spezifik und Verwobenheit herausgearbeitet werden (vgl. Gottuck, Pfaff, & Tervooren, 2021)³. Beide sind durch eine diskursive und institutionelle Sonderbehandlung gekennzeichnet (Auernheimer, 2006; Krüger-Potratz, 2005; Mecheril, 2004; Tervooren, 2017). Disziplinär können jene „Sonderbehandlungen“ als „Differenzpädagogiken“ (Krüger-Potratz, 2005, S. 176, vgl. auch Emmerich & Hormel, 2013) beschrieben werden. Die Verknüpfung disziplinären Wissens, schulischer Differenzierung und der Differenzierung professionellen Wissens als Sonderwissen im Blick auf beide Differenzlinien gehen mit Problem- und Defizitkonstruktionen einher. Sie begründen zielgruppenspezifische pädagogische Blicke, Verfahren und Expertisen und legen ebensolche Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenbildung nahe. Vermittlungen eines spezifischen Kulturwissens in Konzepten interkultureller Kompetenz, der einseitige Ausbau von Sprachfördermaßnahmen sowie sonderpädagogischer Diagnosen und spezieller Förderkonzepte für einen pädagogischen Umgang mit bestimmten Schüler*innen sind Kontexte machtvoller professioneller Wissensproduktion, die Besonderung und Ausschluss aus dem Allgemeinen legitimieren (vgl. Khakpour, 2023; Kuhn, 2014; Mecheril, 2002; Schuppener, 2023). Kuhn (2014) verdeutlicht, wie sich an der Differenzlinie ‚Migration‘ die disziplinären Abtrennungen widerspiegeln:

„Migrationsspezifische Professionalisierungsstrategien tendieren ... dazu, das Allgemeine des Pädagogischen als differenzfrei und das als different angenommene und von der vermeintlichen Normalität Abweichende als das Besondere des Pädagogischen zu konstruieren. Angesichts dieses konzeptuellen Selbstverständnisses, Fachkräfte speziell für das

³ In der Kritik an einem verengten Inklusionsverständnis, das „primär auf die gemeinsame Unterrichtung von Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf abhebt“ (Budde et al. 2019) finden sich mittlerweile vermehrt Veröffentlichungen, die ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ sowohl in ihrer jeweiligen Spezifik (vgl. Akbaba & Buchner, 2019; Konz & Schröter, 2022; Wansing & Westpfahl, 2014 etc.) als auch in der Verwobenheit ihrer Differenz- und Ungleichheitsproduktionen in Bildungsinstitutionen beforschen (vgl. Akbaba & Buchner, 2023, Gilborn 2015, Schulz 2022 etc.) und sie als Gegenstand von Lehrer*innenbildung diskutieren (vgl. Shure & Steinbach 2020 & 2021)

vermeintlich Besondere zu qualifizieren, erstaunt es wenig, dass sich migrationspezifische Professionalisierungsstrategien durch ein Rezeptionsdefizit der in der Erziehungswissenschaft breit geführten allgemein-professionstheoretischen Debatten auszeichnen“ (Kuhn, 2014, S. 133).

Jene arbeitsteiligen disziplinären Wissensproduktionen lassen sich in analoger Weise zu ‚Behinderung‘ finden (vgl. Tervooren, 2017).

Dass zielgruppen- und „wissensaffirmative Professionalisierungsstrategien“ (Kuhn, 2014, S. 138) weiterhin als legitimes Wissen gelten, lässt sich im gegenwärtigen Ausbau inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung konstatieren. Hier stellen Budde et al. (2023) eine gewisse „Beharrungstendenz“ einer Zielgruppenorientierung fest, indem „Inklusion ... vor allem als sonderpädagogische adressiert [wird], was sich zumeist als Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestehende Regelsysteme konkretisiert“ (Budde et al., 2023, S. 109). Weiterhin belegen Curriculums-Analysen einer Thematisierung migrationsgesellschaftlichen Wissens in der Lehrer*innenbildung eine fortwährende Zielgruppenorientierung, in der spezifische Problem- und Defizitkonstruktionen verknüpft werden (Doğmuş, Karakaşoğlu, Mecheril & Shure, 2018). Diese diskursiven Bearbeitungen können als ein fortdauernder und wirkmächtiger Verweisungskontext pädagogischen Handelns und Deutens beschrieben werden. So werden auch im gegenwärtigen „Kontext von Inklusion in der Schule allzu oft in erster Linie Schüler*innen mit Behinderung, Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf, Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen als Zielgruppen angeführt“ (Shure & Steinbach, 2021, S. 46). Diese Besonderungen gilt es im Kontext von inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung kritisch zu befragen gilt. Statt ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ als Zielgruppenspezifika zu thematisieren verschiebt die mit Tervooren entfaltete Analyseperspektive auf Abtrennungen des Allgemeinen und Besonderen den Blick auf die gegenwärtigen machtvollen normativen Ordnungsbildungen des Allgemeinen (vgl. Tervooren, 2017). In dieser Perspektive kann also befragt werden, wer implizit als normale*r Schüler*in, als normale Lehrkraft ‚ohne Migrationshintergrund‘ und als ‚nicht-behindert‘ gilt und welches professionstheoretische Professionswissen als allgemeines oder besonderes Wissen relevant gesetzt wird sowie welche professionellen (Nicht-)Zuständigkeiten hiermit einhergehen können.

In der vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Dissertation wird an diese Überlegungen angeschlossen. Vor dem Hintergrund des zuvor skizzierten Forschungsfelds wird der Frage nachgegangen, welches Potenzial kultur- und machtkritische Perspektiven für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung bieten. Hierfür wird eine gesellschaftstheoretisch fundierte kultur- und machtkritische Perspektive auf diskursive Ordnungsbildungen des Allgemeinen und Besonderen entwickelt, die sowohl als Forschungsperspektive als auch als Gegenstandsbereich für Professionalisierung fruchtbar gemacht wird. Das Allgemeine wird dabei aus diskurs- und hegemonietheoretischer Perspektive als prekäre und spezifisch macht-vermittelte umkämpfte

hegemoniale Bedeutungsproduktion dargelegt, das auf der Basis eines antagonistischen Ausschlusses eines Besonderen entsteht, welches zugleich Teil der Ordnung bleibt und die Ordnung in Frage stellen kann. Eine Verbindung diskurs- und hegemonietheoretischer mit rassismus- und ableismustheoretischen Perspektiven eröffnet den Blick auf diskursive Wissensproduktionen zu den Differenzlinien ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘⁴ als konstituierende Momente gesellschaftlicher Ordnungsbildungen und dabei entstehender Differenzverhältnisse⁵. Eine solche kultur- und machtkritische Perspektivierung wird als Gegenstandsbereich von Professionalisierung und als Forschungsperspektive auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung vorgeschlagen.

In der Arbeit wird diese Perspektive also auf zweierlei Ebenen angewendet:

1) In Abgrenzung zu kompetenztheoretischen und zielgruppenorientierten Professionalisierungsangeboten, die als Praktiken der Entpolitisierung (Shure, 2021) beschrieben werden können, wird eine diskurs- und hegemonietheoretische Perspektive auf eine Machtförmigkeit sozialer Wirklichkeit und Differenzverhältnisse entworfen, die erstens als Gegenstandsbereich einer inklusionsorientierten Professionalisierung diskutiert wird. Ausgangsthese ist hierbei, dass die Ausbildung eines professionellen Wahrnehmungs- und Deutungsvermögens es nicht nur erfordert, sich pädagogischen Alltagssituationen in einer neuen, auch machttheoretisch informierten Weise zuzuwenden. Professionalisierungsprozesse bedürfen auch kritischer Auseinandersetzungen mit der eigenen Wahrnehmungs- und Deutungspraxis von Differenz. Kultur- und machtkritische Perspektiven auf Be-Deutungen⁶ von ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘, die machtvolle sedimentierte Bedeutungsproduktionen und Besonderungen in Schule und Lehrer*innenbildung offenlegen und dabei den relationalen Charakter der Hervorbringung und Sicherung eines machtvollen gesellschaftlichen ‚Wirs‘ verdeutlichen, werden dabei in drei theoretischen Teilprojekten (Beitrag I-III) in ihrem Potenzial für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung befragt. Professionelle Deutungen werden vor dem Hintergrund diskriminierender Strukturen, Praktiken und Diskurse sowie

⁴ ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ in Anführungsstrichen zu schreiben dient in erster Linie einer Distanzierung. Die Konstrukte ‚Behinderung und ‚Migration‘ werden als machtvolle und zugleich kontingente Bezeichnungspraxis begriffen, die Menschen aufgrund bestimmter Merkmalszuschreibungen homogenisieren und die in dieser Arbeit als kontingente hegemoniale Bedeutungsproduktion theoretisiert werden.

⁵ Den Begriffen Differenzlinien und Differenzverhältnisse liegen folgende Annahmen zugrunde. Diese werden in dieser Arbeit weitergehend artikulationstheoretisch fundiert: „Differenzen als Ergebnisse sozialer Unterscheidungspraktiken sind nicht an sich gegeben, ‚natürlicherweise‘ vorhanden oder haben unveränderbaren Bestand ...Wenn ungeachtet der Besonderheit einzelner Differenzlinien [wie Geschlecht, Sexualität, Klasse, Alter oder wie in dieser Arbeit ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘, SG] danach gefragt wird, was gesellschaftliche Differenzlinien allgemein kennzeichnet, dann können wir festhalten, dass sie Unterscheidungen einführen, die das gesellschaftliche Geschehen für die Mitglieder dieser gesellschaftlichen Verhältnisse begreifbar machen“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 40-41).

⁶ Das Wortspiel ‚be-deuten‘ stellt hier den aktiven Akt des Deutens und Herstellens von Bedeutung in den Vordergrund, der in dieser Arbeit artikulationstheoretisch begründet wird. Eine ähnliche Verwendung des Wortspiels ‚be-deuten‘ findet sich bei Machold (2015) für eine poststrukturalistische Kindheitsforschung.

das Eingebunden-Sein in diese Strukturen als Praktiken des Be-Deutens von Differenz zum Gegenstand der Reflexion. Im Feld der Professionalisierung wird gefragt, welches Potenzial diese kultur- und machtkritischen Perspektiven als Gegenstandsbereich für eine inklusionsorientierte⁷ Lehrer*innenbildung und Professionalisierung bieten, um Prozesse schulischer Differenzproduktion in Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu befragen. Die Arbeit verortet sich damit in kultur- und machtkritischen Ansätzen, die Professionalisierung und Gesellschaftlichkeit auf der Ebene der machtvollen Wissens- und Subjektproduktion in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen diskutieren (siehe Kap. 3.1) und versteht sich als Beitrag zu einem „differenz- und wissenskritische[n] Professionalisierungsverständnis“ (Kuhn, 2014, S. 131) im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Die systematische Diskussion gegenwärtiger kultur- und machtkritischer Professionalisierungsangebote eröffnet dabei den Blick darauf, wie im disziplinären Feld der Professionalisierung um Ordnungsbildungen des Allgemeinen und Besonderen in bestehenden Macht- und Differenzordnungen sowie um Fragen ihrer Veränderbarkeit gerungen wird.

2) Zweitens wird gefragt, wie diskursive Wissensproduktionen in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung selbst an Prozessen der Differenzproduktion und an der Hervorbringung normativer Ordnungen in gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen involviert sind, und damit verbunden, wie eine Hervorbringung und Verschiebungen machtvoller Ordnungsbildungen in Lehrer*innenbildung erforscht werden kann. Im Zuge der programmatischen Forderungen und der Umsetzung der Bildungsreform Inklusion ist eine Vielzahl empirischer Studien zu Lehramtsstudierenden als Gegenstand einer inklusionsorientierten Professionalisierungsforschung entstanden, die Lehramtsstudierende als potenzielle ‚change agents‘ der Bildungsreform adressieren (vgl. Laubner, 2023). In Abgrenzung hierzu wird vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten sozialtheoretischen Annahmen ein diskurs- und hegemonietheoretischer Zugang entwickelt, um

⁷ In der Entwicklung dieser Arbeit wurden unterschiedliche Beschreibungen genutzt, um das Forschungsfeld zu beschreiben. So beschreibt eine ‚inklusionsbezogene Lehrer*innenbildung‘ vor allem eine inhaltliche Ebene der Beschäftigung mit dem Themenfeld Inklusion (Gottuck & Pfaff, 2020). Die Beschreibung ‚inklusive Lehrer*innenbildung‘ beschreibt weiterhin nicht allein die Inhalte der Seminare, sondern auch die pädagogische Qualität, die das Ziel ihrer Vermittlung als inklusiv beschreiben würde. Die Beschreibung ‚inklusionsorientiert‘ erscheint mir aus dreierlei Gründen treffend und wird daher in der vorliegenden Rahmenschrift genutzt: Erstens beschreibt sie eine inhaltliche Dimension der Beschäftigung mit dem Themenfeld Inklusion. Zweitens beschreibt sie eine normative Zielorientierung im Hinblick auf das, was in Zukunft werden soll: Schule inklusiver gestalten, als sie es derzeit ist. Drittens ist die Beschreibung das Ergebnis einer theoretischen Beschäftigung mit den postfundamentaltheoretischen Zugängen von Laclau und Mouffe (2000; 1990; siehe Kapitel 2), mit denen das Soziale immer nur in der Negativität und auf der Basis bestimmter Ausschlüsse existiert und somit eine Inklusion nie als objektiver Zustand erreicht werden kann. Ein pädagogisches Handeln in Schule, das an Inklusion orientiert ist, dient dann eher als Moment der Orientierung. Es kann hegemonial werden und muss sich zugleich mit seinen hegemonialen Effekten im Sinne der damit einhergehenden Ausschlüsse beschäftigen. In einer migrationspädagogischen Formulierung beschreibt Rangger (2024, S. 205) diese Spannung einer notwendigen symbolischen Orientierung, die zugleich immer unerreichbar bleibt als „Migrationspädagogische Bildung im Kommen“.

Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden als machtvolle Wissensproduktionen in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung zu untersuchen. Wie sich Lehramtsstudierende zu den normativen bildungspolitischen Transformationsforderungen im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung positionieren, wird in der vorliegenden Forschung aus diskurstheoretischer Perspektive als Ergebnis diskursiver Kämpfe um Bedeutungen erforscht. Die empirische Studie, die dieser Arbeit zugrunde liegt, verfolgte die Ausgangsfrage, wie Lehramtsstudierende Inklusion in Gruppendiskussionen ‚be-deuten‘, wie sie dabei machtvolle Wissensordnungen und Bedeutungen (zu Differenz, schulischen und gesellschaftlichen Ordnungen sowie professionellem Handeln) im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung aufrufen, erzeugen und verschieben und sich dabei zu den bildungspolitischen normativen Forderungen positionieren. Die in den drei Teilstudien – als übersituativer hegemonialer Kontext des Sprechens – zugrunde gelegte Prämisse war hierbei, dass Lehramtsstudierende in bildungspolitischen Diskursen als Agent*innen der Inklusion adressiert bzw. verantwortlich gemacht werden und die Studierenden in ihren diskursiven Wissensproduktionen hierauf antworten. So wurden für die Beiträge sowohl Figuren normativer Anforderungen als auch eine Verhandlung und Erzeugung normativer Be-Gründungen und normativer Wissensordnungen fokussiert, die die Gegenstandsbereiche der Analyse konturierten. Lehrer*innenbildung kann dabei als Feld machtvoller diskursiver Setzungen untersucht werden, in dem um die Frage gerungen wird, was als gültiges Wissen zu Inklusion gilt.

Angesichts einer konstitutiven Grundlosigkeit und einer fehlenden Letztbegründung pädagogischen Handelns einerseits und einer Vermitteltheit in sedimentierte hegemoniale Projekte wie bspw. meritokratische leistungsgesellschaftliche Ordnungen andererseits, bleibt auch im Sprechen der Lehramtsstudierenden das hegemoniale Projekt ‚Inklusion‘ in seinen pädagogischen Umsetzungen und normativen Orientierungen fortwährend legitimationsbedürftig und umkämpft. Die artikulationstheoretische Analyse arbeitet ein Sprechen über Transformation heraus und zeigt, wie die Lehramtsstudierenden mit normativen Ordnungen ringen und dabei in hegemoniale diskursive Deutungskämpfe zu Inklusion involviert sind. Ein Sprechen über Gegenwart und Zukunft im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, in dem bestehende (hoch-)schulische Ordnungen als (nicht-)veränderbar und als gesetzte, (un-)hinterfragbare Ordnung erzeugt werden, wird dabei mit Laclau (1990) als Moment der Politisierung und Entpolitisierung sozialer Ordnungen in der Lehrer*innenbildung verstanden. Das Politische und damit eine Veränderbarkeit machtvoller Ordnungen werden in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit aktueller Lehrer*innenbildungs- und Professionalisierungsforschung gestellt. Jene Perspektive verdeutlicht dabei nicht zuletzt die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit Möglichkeitsräumen und Grenzen von Lehrer*innenbildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen.

In diskurstheoretischer Perspektive wird die Gesamtstudie als diskursiver Einsatz eines *Macht-Sehens* im Feld der Lehrer*innenbildungs- und Professionalisierungsforschung verstanden. Sehen wird hierbei in metaphorischer Weise als Wahrnehmen und Deuten gefasst. Es kann zwar an visuelle Zugänge zu Welt geknüpft werden⁸. Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit entwickelten kultur- und machtkritischen Erkenntniswerkzeuge wird aber in der hiesigen Verwendung in besonderem Maße eine Praxis des Be-Deutens und die Bedeutungen, die verliehen werden, in den Vordergrund gestellt. Ein solches Macht-Sehen wird dann auf dreierlei Ebenen entfaltet: erstens als theoretisch-analytisches Erkenntniswerkzeug auf eine Machtförmigkeit sozialer Wirklichkeit und Differenzverhältnisse, zweitens als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innenbildung, um machtvoll professionelle Deutungsprozesse und das Feld der Professionalisierung selbst zu befragen, sowie drittens als methodologisch-empirischer Zugang, um machtvoll Wissensproduktionen im Feld der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung zu erforschen.

Die vorliegende Arbeit ist dabei als kumulative Dissertation angelegt und wird von der vorliegenden Schrift gerahmt. Die Dissertation gliedert sich in sieben Beiträge, die im Zeitraum von 2019 bis 2023 in Sammelbänden und peer-reviewten Zeitschriften publiziert wurden. Die Rahmenschrift kontextualisiert und vertieft die in den Beiträgen erarbeiteten Zugänge und Ergebnisse.⁹ In drei Hauptkapiteln eröffnet sie eine grundlegende theoretische und methodologische Rahmung, die als ‚Einsätze eines Macht-Sehens‘ auf theoretischer (Kap. 2), professionalisierungstheoretischer (Kap. 3) sowie auf methodologisch-empirischer Ebene (Kap. 4) vorgeschlagen werden.

Mit einem Interesse an Prozessen der Bedeutungsproduktion in Macht- und Herrschaftsverhältnissen werden als theoretischer Zugang des Macht-Sehens zuerst machttheoretische Grundlegungen nach Foucault eingeführt und anschließend der Schwerpunkt auf die Diskurstheorien des Sozialen von Laclau und Mouffe (2000) und Laclau (1990) gelegt. Mit ihrer Perspektivierung des Politischen und des

⁸ In einer wissenschaftlichen Arbeit, die sich u.a. mit ableismuskritischen Perspektiven beschäftigt, erscheint die Verwendung des Begriffs des Sehens vielleicht auf den ersten Blick überraschend. In seiner metaphorischen Verwendung als Erkenntniswerkzeug scheint er einen Okularzentrismus tendenziell zu reproduzieren. Ich halte trotzdem an dem Begriff fest, weil mit ihm auf doppelte Weise die Unverfügbarkeit einer unmittelbaren Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit herausgearbeitet werden kann. Sowohl ein visuelles Sehen als auch Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse im metaphorischen Sinne sind an Konstruktionsprozesse, Sichtbarkeitsregime (vgl. Schaffer, 2008) und interpretative Leistungen als Praxis des Be-Deutens geknüpft. Sehen fasse ich dabei als soziale Praxis. Sie ist immer interpretativ, in sozialen Ordnungen hervorgerichtet und in diesen sozialen Ordnungen produktiv. Professionelle wie wissenschaftliche Deutungen bedürfen daher einer reflexiven Distanz gegenüber dieser Produktivität (vgl. auch Gottuck, Grünheid, Mecheril, & Wolter, 2019; Gottuck, 2019).

⁹ **Lesehinweis:** Die Kumulus-Beiträge können als Etappenziele und Ergebnisdarstellung dieser Dissertation im Sinne von Exkursen der Rahmenschrift gelesen werden. Die Rahmenschrift verbindet die Beiträge, die an anderer Stelle erstveröffentlicht wurden. Sechs von sieben Beiträgen werden in der Form ihrer ursprünglichen Veröffentlichung abgebildet. Die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung sind daher maßgeblich für die Zitation der Kumulus Beiträge. Allein der Beitrag Gottuck (2021) hat keine Seitenzahlen. Er darf nach Zustimmung des Verlags in der letzten Druckfahne wiederveröffentlicht werden. Auch für diesen Beitrag sind die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung maßgeblich für die Zitation, die über die DOI Angabe abgerufen werden können.

Sozialen wird ein Theorierahmen eingeführt, der sich mit der Be-Gründung, Sedimentierung und der Veränderbarkeit sozialer Ordnungen beschäftigt. In der Darstellung dieses Ansatzes liegt der Fokus besonders auf ihrem Verständnis diskursiver Bedeutungsproduktion im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Um aufzuzeigen, wie Bedeutungsbeziehungen in Mikropraktiken hegemonial werden und wie Prozesse der Bedeutungsproduktion durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse vermittelt sind, diese verfestigen und zugleich transformieren können, wird in einem zweiten Schritt Artikulation als analytisches Werkzeug eingeführt (2.1). Diskursive Bedeutungsproduktionen in Macht- und Herrschaftsverhältnissen werden exemplarisch anhand rassistischer- und ableismustheoretischer Perspektiven auf die Differenzlinien ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ konkretisiert (2.2) und dabei aus artikulationstheoretischer Perspektive als kulturelle, gesellschaftliche und subjektivierende Verhältnisse entfaltet, die auch in ihrer intersektionalen Verwobenheit befragt werden.

Kapitel 3 gibt zunächst Einblick in den aktuellen Forschungsstand zu kultur- und machtkritischen Perspektiven als Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung und diskutiert diese als Erweiterung gegenwärtig etablierter professionalisierungstheoretischer Ansätze (3.1), um anschließend die Kumulus-Beiträge I-III als curriculare Einsätze des ‚Macht-Sehens‘ vorzustellen und zu kontextualisieren (3.2). In der Frage danach, wie Rassismus und Ableismus Lehrer*innenbildung strukturieren, werden drittens Forschungsperspektiven skizziert (3.3), die gegenwärtige Wissensproduktionen zu migrationsgesellschaftlichen und ableistischen Ordnungen in Lehrer*innenbildung untersuchen. Das Kapitel endet mit der Frage, welche Forschungsperspektiven mit diesen Theorieperspektiven auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung entstehen, und der Zusammenfassung einer diskurstheoretischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung, die in Kapitel 4 schließlich konkretisiert wird.

So wird vor dem Hintergrund bisheriger theoretischer und methodologischer Ausführungen in Kapitel 4 der artikulationstheoretische Zugang zur Erforschung von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion erläutert. Das Kapitel führt kurz in den Kontext gegenwärtiger Studierendenforschung zu Inklusion ein, um das Erkenntnisinteresse der vorliegenden empirischen Forschung herauszustellen und zu kontextualisieren (4.1). Nachdem die methodologischen Grundlegungen als spezifische Werkzeuge eines empirischen Macht-Sehens (4.2) und das methodische Vorgehen ausgeführt wurden (4.3), werden die Beiträge im Kumulus als Ergebnisse der Studie vorgestellt. In diesem Kapitel werden drei Beiträge als empirische Teilstudien (Beitrag IV, V, VII) sowie ein methodologischer Beitrag (VI) im Rahmen der vorliegenden kumulativen Dissertation vorgestellt (siehe 4.4). Diese methodologischen und empirischen Beiträge des Kumulus werden als dritter Einsatz eines Macht-Sehens vorgeschlagen.

2. Theoretische Zugänge eines Macht-Sehens: Einführung in eine kultur- und machtkritische Perspektive

Im Folgenden werden grundlegende Aspekte einer kultur- und machtkritischen Perspektive als Erkenntniswerkzeuge auf soziale Wirklichkeit und gesellschaftliche Differenzverhältnisse skizziert. Kapitel 2 nimmt im Sinne des Kumulus-Mantels eine theoretische Rahmung vor, in der unterschiedliche Schwerpunkte der Artikel vereint werden. Diese Blickrichtungen einer kultur- und machtkritischen Perspektive haben Fragen meiner Dissertation inspiriert, sind zum Teil in zirkulärer Auseinandersetzung mit den einzelnen Teilprojekten entstanden und haben hierin Schärfung erhalten. Der aktuelle Stand des Theoriekapitels bildet daher den Endpunkt einer aktuellen theoretischen Beschäftigung ab, der in seiner Bedeutung für die vorherigen Teilprojekte und folgende Arbeiten diskutiert werden kann. In der Bestimmung dieser Blickrichtungen beziehe ich mich eingangs auf machtanalytische Zugänge Foucaults (2008; 2022/1981) (2.1.1) als Ausgangspunkt der diskurs- und hegemonietheoretischen Arbeiten von Laclau (1990) und Laclau und Mouffe (1990; 2000) sowie Hall (2000a; 2004). Mit dem in diesen Arbeiten dargelegten sozialtheoretischen Ansatz von Laclau und Mouffe wird ein Theorierahmen geschaffen, der sich mit der Be-Gründung¹⁰ und der Veränderbarkeit sozialer Ordnungen beschäftigt (2.1.2). Bei der Darstellung dieses Ansatzes liegt der Fokus auf ihrem Verständnis diskursiver Bedeutungsproduktion im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Dazu werden erstens zentrale Grundlegungen einer Diskurstheorie des Sozialen nach Laclau und Mouffe (1990; 2000) bzw. Laclau (1990) und zweitens ihr Verständnis von artikulatorischer Bedeutungsproduktion ausgeführt. Halls (2000a; 2004) Lesarten und Weiterentwicklungen des Artikulationsbegriff und hieran anschließende Rezeptionen sind für mich ein zentrales Moment der Zuspitzung und Ergänzung meiner Verwendung des Artikulationsbegriffs. Diskursive Bedeutungsproduktionen in Macht- und Herrschaftsverhältnissen werden exemplarisch anhand rassistischer- und ableismustheoretischer Perspektiven auf die Differenzlinien ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ konkretisiert (2.2). Jene Unterscheidungen zu *race* und *dis_ability*¹¹ werden dabei aus

¹⁰ Die Schreibweise Be-Gründung oder be-gründen wird genutzt, um das doppelte Moment von diskursiven Legitimationen anzudeuten. Diskursive Legitimationen als Wissensproduktionen begründen soziale Ordnungen. In der hier angelegten diskurstheoretischen Perspektive einer Grundlosigkeit des Sozialen wie sie folgend ausgeführt wird, können Begründungen sozialer Ordnung auch immer als Momente ihrer performativen Gründung gefasst werden.

¹¹ Die besonderen Schreibweisen *race* und *dis_ability* basiert auf zentralen theoretischen Voraussetzungen, die in dieser Arbeit entwickelt werden: *race* und *dis_ability* beschreiben soziale Differenzkategorien. Sie werden in dieser Arbeit als Differenzordnungen eingeführt (vgl. auch Dirim & Mecheril, 2018). Die kursive Schreibweise markiert dabei ähnlich, wie in der späteren Schreibweise des Begriffs *queer* oder *racial state* nicht nur, dass hier Begriffe in der englischen Sprache genutzt werden, sondern unterstreicht den Konstruktionscharakter von bspw. *race* als Unterscheidungspraxis (vgl. Kap. 2.2.1). Die Kursiv-Setzung zeigt an, dass sich hinter dem Begriff eine spezifische Theoriedebatte verbirgt, die auch Gegenstand dieser Arbeit sein wird. Der Unterstrich in dem Kunstbegriff *dis_ability* beschreibt eine Kluft, mit der die binäre Trennung zwischen ‚behindert und nicht behindert‘ in Frage gestellt wird und zum Ausdruck kommen soll, dass „Behinderung [immer, SG] in einem

artikulationstheoretischer Perspektive als kulturelle, gesellschaftliche und subjektivierende Verhältnisse dargelegt, die auch in ihrer intersektionalen Verwobenheit befragt werden

2. 1 Blickrichtungen einer kultur- und machtkritischen Perspektive

Das Erkenntnisinteresse der im Folgenden zu entfaltender macht- und herrschaftskritischer Perspektive gilt dem scheinbar Selbstverständlichen im Feld des Kulturellen. Das Kulturelle wird dabei als eine auf vielfältige Weise gelebte gesellschaftliche Praxis verstanden, in der Bedeutungen, d. h., wie Anwesende ihrem Alltagshandeln sowie ihrer sozialer Wirklichkeit Sinn verleihen, immer wieder ausgehandelt oder auch erkämpft werden müssen (Hall, 1999): In diskurstheoretischer Perspektive stehen damit soziale Praktiken der Bedeutungsproduktion im Vordergrund der Analyse, die „Ausdruck und Mittel“ (Shure, 2021, S. 66) der Herstellung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sind.¹²

2.1.1 Grundlegungen eines Machtbegriffs nach Foucault

Soziale Wirklichkeit ist im Anschluss an Michel Foucault grundlegend machtvormittelt. Macht ist immer gegenwärtig. Sie ist keine „Regierungsmacht“ (Foucault, 2008, S. 1097), keine „Unterwerfungsart, die im Gegensatz zur Gewalt als Form der Regel auftritt“ (ebd.) und ebenso wenig ist sie „ein allgemeines Herrschaftssystem, das von einem Element, von einer Gruppe gegen die anderen aufrechterhalten wird“ (ebd., S. 1097-1098). Macht ist nach Foucault „überall“ (ebd., S. 1098). Als produktive Kraft wird sie als Voraussetzung der Entstehung symbolischer Praxis sowie der Subjekte selbst verstanden. Sie ist eine „Konstitutionsbedingung des Sozialen“ (Mecheril, 2006). Da Macht nicht von Subjekten ausgeht oder an feste Standpunkte gebunden werden kann, spricht Foucault (2008) von relationalen Beziehungen der Macht- und Kräfteverhältnisse. So versteht er Macht als

„die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, [...] und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern“ (Foucault 2008, S. 1098).

Grundsätzlich sind alle Subjekte in Macht eingebunden. Ihr Vermögen auf die Gestaltung eines Raumes Einfluss zu nehmen, ist mitbestimmt durch die Strukturen, in denen sie leben. Sie werden in einem

Kontinuum zu Nichtbehinderung“ (Hirschberg & Köbsel, 2016, S. 555) gefasst wird. Finden sich weiterhin Kursivsetzungen in dieser Arbeit, dann um zentrale Ergebnisse der Arbeit hervorzuheben.

¹² Hall verdeutlicht diese diskurstheoretische Perspektive auf Differenz- bzw. Bedeutungsproduktion wie folgt: „Wenn wir mit der Frage anfangen, was es heißt, kulturelle Differenz in diskursiven Termini neu zu denken, dann sollten wir Diskurs als dasjenige begreifen, was menschlichen Praktiken und Institutionen Bedeutung verleiht, was uns dazu fähig macht, die Welt zu verstehen, und folglich als das, was menschliche Praktiken zu bedeutungsvollen Praktiken macht, die genau deshalb geschichtlicher Natur sind, weil sie auf jene Weise signifizieren, auf die sie auch menschliche Differenzen markieren“ (Hall, 2018, S. 55).

vorgängigen Kontext durch die Positionen bemächtigt, die sie in diesem einnehmen¹³. Macht betrifft also alle Subjekte und ist kontinuierlich in Verhandlung und Bewegung. Zugleich statten Machtverhältnisse die anwesenden Akteure mit ungleichen Möglichkeiten aus, einen Raum zu gestalten bzw. sich anzueignen. Im Anliegen, eine kultur- und machtkritische Perspektive auf die Machtvermitteltheit von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen zu schärfen, wende ich mich folgend der Vertiefung des Verständnisses von Machtverhältnissen und diskursiver Bedeutungsproduktion zu.

Für die vorliegende Arbeit, die sich weitergehend mit diskurstheoretischen Zugängen von Laclau und Mouffe (1990; 2000) beschäftigt wird, ist Foucaults Machtbegriff, der bereits vorgestellt worden ist, zentral, denn Foucault erarbeitet, wie Macht und diskursive Wissensproduktion als Produktion von Bedeutung eng miteinander verwoben sind:

“Es handelt sich um ein komplexes wechselhaftes Spiel, in dem der Diskurs gleichzeitig Machtinstrument und -effekt sein kann, aber auch Hindernis, Gegenlager, Widerstandspunkt und Ausgangspunkt für eine entgegengesetzte Strategie. Der Diskurs befördert und produziert Macht; er verstärkt sie, aber er unterminiert sie auch, er setzt sie aufs Spiel, macht sie zerbrechlich und aufhaltsam“ (Foucault 2008, S. 1104).

Das Diskursive wird mit Foucault (2002/1981) als „Bündel von Beziehungen“ (ebd., S. 70) und als „Aussagesystem“ (ebd.) verstanden, welches – in seiner Struktur veränderbar – in seiner Wiederholung Wissen und Bedeutungen produziert. In ihrer Verbindung produzieren Macht und Wissen Wahrheitseffekte, die Foucault als „regime of truths“ (Foucault, 1980, S. 131, zitiert nach Hall, 2013, S. 34), also als „Wahrheitsregime“¹⁴ beschreibt, die Wissensordnungen be-gründen¹⁵. Die diskursive Macht wirkt dabei subjektkonstituierend. Sie entfaltet Deutungsmacht. Sie erzeugt die Subjekte, über die etwas gewusst wird, und ermöglicht bzw. begrenzt ihr Handeln. Foucaults Analyse der Macht ist „keine Analyse der symbolischen Repräsentationsformen der Macht, sondern eine Analyse ihres tatsächlichen Funktionierens“, so Bublitz (2003, S. 64). Sie fokussiert das Wirken der Macht, wie sie Subjekte und sozialen Beziehungen durchdringt, sie bemächtigt und sich ihrer bemächtigt und wie in Praktiken Machtverhältnisse verhandelt, gefestigt und verschoben werden. Sie „öffnet sich der Analyse kultureller Praktiken, den tatsächlichen Prozeduren, den Operationen, Strategien und Apparaturen der Macht (...)“ (ebd.). Mit Laclaus und Mouffes Perspektive auf diskursive Bedeutungsproduktionen, die im Folgenden vorgestellt werden soll, kann dieses Funktionieren der

¹³ „Moderne Macht ist nicht gleichbedeutend mit Gewalt von Menschen über Menschen, sie bezeichnet überhaupt kein Gewaltverhältnis; sie ist auch kein struktureller Imperativ im Sinne der Eigengesetzlichkeit ökonomischer (Macht-)Prozesse in der Marx’schen Theorie. Macht wird nicht einem System oder einer Struktur zugeordnet, sie zirkuliert als mikrophysische Kraft und funktioniert als Kräfteverhältnis, das in der Unterwerfung die Subjekte und die Körper materiell konstituiert“ (Bublitz, 2003, S. 68).

¹⁴ Vgl. auch Nigro (2015).

¹⁵ In der methodologischen Grundlegung der empirischen Analyse werde diese Wahrheitsregime als sedimentierte Wissensordnungen gefasst (vgl. Kap. 4.2.1).

Foucaultschen Macht verdeutlicht werden. In der Weiterentwicklung von Foucaults Zugängen konkretisieren sie einen Blick darauf, wie diskursive Bedeutungsproduktion als hegemoniale Schließungen an der Hervorbringung, Aufrechterhaltung oder Infragestellung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen beteiligt sind.

2.1.2 Sehen der Machtverhältnisse mit Laclau und Mouffe

Mit einem Interesse an jenen Prozessen der Bedeutungsproduktion in Macht- und Herrschaftsverhältnissen wird mit Laclaus und Mouffes sozialtheoretischem Ansatz (1990; 2000, Laclau, 1990) ein Theorierahmen eingeführt, der sich mit der Be-Gründung und der Veränderbarkeit sozialer Ordnungen beschäftigt¹⁶. Ausgangspunkt dieser Diskurstheorie des Sozialen ist, dass gesellschaftliche Beziehungen immer als Ergebnis machtvoller gesellschaftlicher Aushandlungen verstanden werden. Soziale Ordnungen werden dabei als grundlos begriffen. Demnach gibt keine wesenhaften Fundamente, mit denen sich soziale Ordnungen begründen bzw. gründen lassen (vgl. Laclau & Mouffe, 2000; Marchart, 2010). Das Symbolische des Alltäglichen, von Sprache, Kultur, Ideologie wird in seiner materiellen Bedeutung für das Leben der Menschen nicht als durch ökonomische Prozesse determiniert gefasst. Vielmehr wird es in Bezug auf Identität oder konkrete Praktiken als produktive vorübergehende Schließung konzipiert:

„Die Gesellschaft und die sozialen Agenten haben kein Wesen, und ihre Regelmäßigkeiten bestehen lediglich aus den relativen und prekären Formen der Fixierung, die die Errichtung einer bestimmten Ordnung mit sich bringt“ (Laclau & Mouffe, 2000, S. 133).¹⁷

Das Gewordensein sozialer Ordnungen wird als Ergebnis diskursiver Bedeutungsproduktion gefasst (Marchart, 2010). Zentrale Grundlegung meiner kultur- und gesellschaftstheoretischen Perspektive auf jene Prozesse der Fixierung von Bedeutungen sind die Begriffe des *Politischen* und des *Sozialen* bei Laclau und Mouffe. *Das Soziale* konstituiert sich dabei „als symbolische Ordnung“ (Laclau & Mouffe, 2000, S. 133). Es „kennzeichnet die verstetigten und zu diesem historischen Zeitpunkt nicht mehr hinterfragten und somit verfestigten Beziehungen einer Gesellschaft“ (Wullweber, 2012, S. 35). Werden soziale Ordnungen als grundlos begriffen, so verweist diese konstitutive Grundlosigkeit des Sozialen zugleich auf seine Machtvermitteltheit. Setzen sich spezifische Bedeutungen und soziale Ordnungen trotz dieser Offenheit des Sozialen durch, können sie als Versuch machtvoller Prozesse der

¹⁶ Ziel jener diskurs- und hegemonietheoretischen Perspektiven ist die Entwicklung eines begrifflichen Werkzeugs, um „Konstellationen kultureller Dominanz und der historisch unvermeidlichen Unterminierung von Dominanz in ihrer widersprüchlichen diskursiven Logik von Schließung und Öffnung sichtbar zu machen“ (Reckwitz, 2006, S. 339). Sie eröffnen damit eine Perspektive, die „Gesellschaft als Effekt konkurrierender hegemonialer Projekte lesbar macht und Möglichkeiten der Infragestellung sozialer Verhältnisse auslotet“ (Hildebrand, 2017, S.79).

¹⁷ Laclaus und Mouffes postmarxistische kulturtheoretische Überlegungen, die in dieser Arbeit besonders wegen ihres Zugangs zu Bedeutungsproduktionen von Interesse sind, schließen an Gramsci an und wenden sich gegen einen „orthodoxen, doktrinären, ökonomistischen und eurozentristischen Marxismus“ (Langemeyer, 2009, S. 51), der Bedeutungsproduktionen als durch ökonomische Verhältnisse determiniert versteht.

hegemonialen Schließung verstanden werden: „The sedimented forms of ‚objectivity‘ make up the field of what we will call the ‚social‘ (Laclau, 1990, S. 35). ‚Objektivitäten‘ sind dann immer Ergebnis machtvoller Kämpfe, in denen andere Optionen ausgeschlossen wurden und in denen sich die gegenwärtige Ordnung als scheinbar alternativlos instituieren kann:

„Insofar as an act of institution has been succes, a ‚forgetting of the origins‘ tends to occur; the system of possible alternatives tends to vanish and the traces of the original contingency to fade. In this way, the instituted tends to assume the form of a mere objective presence. This is the moment of sedimentation“ (Laclau, 1990 S. 34).

Gesellschaftliche Beziehungen, institutionelle Ordnungen und Wissensbestände können also in unterschiedlicher Weise als sedimentiert gelten. Sedimentierte Schließungen sind dann solche, in denen das Soziale in seinem Gewordensein verschleiert wird. Ein gesellschaftlicher Konsens ist daher immer grundlegend konfliktiv und Ergebnis machtvoller Schließungen. Je selbstverständlicher und fragloser Be-Gründungen einer sozialen Ordnung gesetzt werden, desto sedimentierter bzw. machtvormittelter sind diese Schließungen. Wissensbestände über das ‚Natürliche‘ und ‚Wesenhafte‘ wie sie später anhand Ausführung der symbolischen Ordnungspraxis Rassismus und Ableismus (vgl. 2.2.2 & 2.2.3) aufgezeigt werden, können folgend als „Ausdruck und Mittel“ (Shure, 2021, S. 66) besonders machtvoller Schließungen verstanden werden.

Mit dem Begriff des *Sozialen* können unterschiedliche Grade der Verfestigungen sozialer Ordnungen als Herrschaftsbeziehungen beschrieben werden. Da in der hier gegebenen Grundlosigkeit das Soziale aber nur in seiner Negativität auf der Basis eines antagonistischen Ausschlusses existieren kann, der das Soziale ermöglicht, kann der Ausschluss dieses zugleich in Frage stellen: „The moment of antagonism where the undecidable nature of alternatives and their resolution through power relations becomes fully visible constitutes the field of the ‚political‘“ (Laclau, 1990, S. 35.). Aus dieser Perspektive des *Politischen* können soziale Ordnungen in ihrer Machtvermitteltheit offengelegt werden:

„Im Unterschied zum Sozialen als dem Feld sedimentierter Formen von Objektivität (wobei die Sedimentierung seine ursprüngliche Institutierung durch Machtverhältnisse verbirgt) ist das Politische das Moment der Reaktivierung, das „Wiederentdecken“ der kontingenten Natur dieser Objektivität“ (Laclau & Mouffe, 2000, S. 19-20).

Das *Politische* bzw. die Logik des Politischen¹⁸ legt Verfestigungen sozialer Ordnungen in ihrer Grundlosigkeit in dekonstruktiver Weise offen und befragt die Spuren ihrer Machtvermitteltheit: „If objectivity is based on exclusion, the traces of that exclusion will always be present“ (Laclau, 1990, S. 34).

Werden soziale Ordnungen unter dieser Perspektive also als konstitutiv umkämpft und brüchig verstanden, so eröffnet die Konzeption des Sozialen und des Politischen eine spezifische

¹⁸ „Die Logik des Politischen ist grundlegender als die konkrete politische Praxis und steht für den rastlosen Prozess der Verstetigung – im Sinne einer Veralltäglicung – von gesellschaftlichen Beziehungen auf der einen Seite und der Repolitisierung dieser Beziehungen auf der anderen Seite“ (Wullweber, 2012, S.35).

Perspektivierung auf die Verstetigung bzw. Transformation gegenwärtiger sozialer Ordnungen (vgl. auch Kap. 4.4 & 5).

In dieser Konsequenz einer Offenheit des Sozialen einerseits und unterschiedlichen Graden der Schließung andererseits konzipieren Laclau und Mouffe (2000) Bedeutungsbeziehungen und materielle Welt und damit alle Aspekte gesellschaftlichen Lebens als diskursiv vermittelt. Eine Unterscheidung zwischen symbolischer und materieller Ordnung findet bei ihnen nicht statt, da die Entstehung sozialer Ordnungen und ihrer Materialisierungen fortwährend als in Prozessen symbolischer Bedeutungsproduktion vermittelt gefasst werden (vgl. auch Marchart, 2010). Einer Grundlosigkeit entsprechend gibt es keine wesenhaften Bedeutungen, die den Dingen inne liegen oder die durch bestimmte Verhältnisse determiniert sind. Grundlegung dieses auch an Foucault anlehenden diskurstheoretischen Zugangs ist, dass jenseits sprachlicher Praktiken auch ökonomische Verhältnisse¹⁹, institutionelle Abläufe wie schulische Ordnungen, bildungspolitische Dokumente, aber auch Objekte wie Körper oder architektonische Ordnungen als diskursiv vermittelt bzw. als Ausdruck hegemonialer Schließung analysiert werden können. Unterscheidet Foucault noch in strategischer Weise zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken (vgl. Wrana & Langer, 2007), geben Laclau und Mouffe (2000) diese Unterscheidung auf:

„Unsere Analyse verwirft die Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praxen und behauptet, daß zum einen sich jedes Objekt insofern als Objekt eines Diskurses konstituiert, als kein Objekt außerhalb jeglicher diskursiver Bedingungen des Auftauchens gegeben ist ...“ (ebd., S. 143).

Dies bedeutet nicht, dass jene Objekte nicht existent wären, sie stehen nur nicht jenseits einer Bedeutungsproduktion. Das Diskursive des Materiellen zu fokussieren heißt

„to emphasize the fact that every social configuration is *meaningful*. If I kick a spherical object in the street or if I kick a ball in a football match, the *physical* act is the same, but its meaning is different. The object is a football only to the extent that it establishes a system of relations with other objects, and these relations are not given by the mere referential materiality of the object, but are, rather socially constructed. This systematic set of relation is what we call discourse (...) the discursive character of an object does not, by any means imply putting its existence into question“ (Laclau & Mouffe, 1990, S. 100, Herv. i. O.).

In ihrer Lesart des Diskursiven gehen sie davon aus, dass das Materielle in der sozialen Welt nicht jenseits einer diskursiven Bedeutungsproduktion steht (Laclau & Mouffe, 2000, S. 144f)²⁰. Objekte

¹⁹ Eine Vermitteltheit und Kontingenz der Bedeutungsbeziehungen als zentrale postmarxistische Weiterentwicklung heißt nun davon auszugehen, dass Bedeutungsproduktionen zwar auch immer in ihrer Vermittlung zu ökonomischen Verhältnisse zu denken sind, sie sind aber nicht dadurch determiniert. Es handelt sich hierbei um eine radikal kontextuelle Vermitteltheit der Artikulation und darin spezifische Allianzen (siehe auch Kap. 2.1.3 und 2.2).

²⁰Laclau und Mouffe (2000) verdeutlichen dies wie folgt: „Ein Erdbeben oder der Fall eines Ziegelsteins sind Ereignisse, die zweifellos in dem Sinne existieren, daß sie hier und jetzt unabhängig von meinem Willen stattfinden. Ob aber ihre gegenständliche Spezifik in der Form von ‚natürlichen Phänomenen‘ oder als ‚Zornesäußerung Gottes‘ konstruiert wird, hängt von der Strukturierung des diskursiven Feldes ab. Nicht die Existenz von Gegenständen außerhalb unseres Denkens wird bestritten, sondern die ganze andere Behauptung,

werden zu Gegenständen des Wissens, deren Bedeutung immer nur im Vollzug der spezifisch kontextualisierten diskursiven Praxis analysiert werden können, denn „every identity or discursive object is constituted in the context of an action“ (ebd., S. 102). Das Materielle ist durch Bedeutungen vermittelt und vermittelt zugleich Bedeutungen. Zur Veranschaulichung dieser Vermitteltheit zieht Rangger (2024) in migrationsgesellschaftlichen Theoriebildungen nach Laclau und Mouffe das Beispiel der „Errichtung meterhoher, mit Stacheldraht versehener Zäune“ (ebd., S. 65) heran. Aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive erhält die Materialität dieser Zäune im Kontext staatlicher Grenzregime ihre besondere Bedeutung. Als Grenzzäune sind sie durch Bedeutungen im Sinne staatlicher Grenzregime vermittelt, zugleich vermitteln sie auch staatliche Grenzregime. Damit sind Grenzzäune ‚Ausdruck und Mittel‘ einer sedimentierten hegemonialen Bedeutungsproduktion, in der um legitime Grenzen des Innen und Außens des Nationalstaats gerungen wird. Der Grenzzaun ist zugleich produktives Ergebnis sowie Moment einer Herstellung gewaltvoller Ausschlüsse. Ebenso wie materielle Grenzzäune Ausdruck und diskursive Praxis eines nationalstaatlichen Grenzregimes sind, werden Subjekte in der diskursiven Praxis unterschiedlich positioniert und bemächtigt:

„For the same reason it is the discourse which constitutes the subject position of the social agent, and not, therefore the social agent which is the origin of the discourse – the same system of rules that makes that spherical object into a football makes me a player“ (Laclau & Mouffe, 1990, S. 101).

Übertragen auf Ranggers Beispiel des Grenzzauns konstituieren nationalstaatliche Zugehörigkeitsordnungen (2.2.1) und umkämpfte Diskurse zu Grenzregimen Subjekte als inner- und außerhalb der sozialen Ordnung: als schützenswerte sich frei bewegende Inländer*innen, als Schleuser*innen oder als weniger schützenswerte Subjekte und potentielle Bedrohung, die die Grenze überwinden wollen.

Foucaults Hinweis auf „die großen Linien und Kristallisierungen“ (Foucault, 2008, S. 1097) als „gesellschaftliche Hegemonien“ kann mit Laclau und Mouffe (1990; 2000) als ein Sehen der Hervorbringung hegemonialer Machtverhältnisse konkretisiert werden, die, wie hier schon angedeutet ist und später ausgeführt wird, Menschen unterschiedlich positionieren (2.2). Sedimentierungen der Diskursmacht finden in (materialisierten) Wahrheitsregimen ihren Ausdruck, die eine gewisse Alternativlosigkeit suggerieren. Wie am Beispiel des Grenzzauns verdeutlicht ist das Materielle nicht nur durch Bedeutungen vermittelt. Es vermittelt auch Bedeutungen und bringt Subjektpositionen mit hervor. Zugleich sind diese Sedimentierungen der Diskursmacht Gegenstand

dass sie sich außerhalb jeder diskursiven Bedingung des Auftauchens als Gegenstände konstituieren können“ (ebd., S. 144-145).

diskursiver Kämpfe um Bedeutungen²¹. In dieser Arbeit stehen jene Prozesse der umkämpften Prozesse der Bedeutungsproduktion im Vordergrund.

2.1.3 Artikulationstheoretische Zuspitzungen: Umkämpfte Bedeutungsproduktionen

Das zuvor angekündigte Erkenntnisinteresse eines Foucaultschen „Funktionierens“ (Bublitz, 2003, S. 64) der Macht und der Machtverhältnisse und wie diskursive Bedeutungsproduktion in „kulturellen Praktiken“ (ebd.) an der Aufrechterhaltung oder Infragestellung dieser Verhältnisse beteiligt sind, wird in dieser Arbeit nach Laclau und Mouffe (1990; 2000) sowie nach Hall (2000a; 2004) artikulationstheoretisch ausgeführt. Der artikulationstheoretische Zugang dient hierbei als theoretisch-analytisches Werkzeug, um die umkämpfte Herstellung von Bedeutungen in Machtverhältnissen zu konkretisieren und eröffnet zugleich die Möglichkeit einer methodologischen Wendung in Kapitel 3. Vor dem Hintergrund bisheriger Ausführungen kann aufgezeigt werden, wie Bedeutungen hegemonial werden, wie Prozesse der Bedeutungsproduktion durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse vermittelt sind, diese verfestigen und zugleich transformieren können. Bedeutungsproduktionen werden dabei einerseits in ihrer relativen Kontingenz und andererseits in ihren „Pfadabhängigkeiten“ (Hildebrand, 2017, S. 90) hegemonialer Schließungen als Kämpfe um Bedeutung in gesellschaftlichen Bedingungen und Ordnungen analysierbar. Der Artikulationsbegriff bildet den Ausgangspunkt einer Analyseperspektive, die die theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen des vorliegenden Kumulus inspiriert und angeleitet hat. Die kontingente Herstellung von Bedeutungsbeziehungen, die zuvor mit Foucault als Wahrheitsregime beschrieben wurden, die Deutungsmacht entfalten, kann artikulationstheoretisch als Ausdruck und zugleich spezifisches Mittel der diskursiven Herstellung und Verschiebung hegemonialer Ordnungen ausgeführt werden.

In einer Beschreibung des Artikulationskonzepts führt Hall (2000a, S. 65) die mehrfache Bedeutung von Artikulation im Englischen aus. *To articulate* bedeute einerseits zu sprechen, sich zu artikulieren und im weitesten Sinne einen Ausdruck zu finden und zugleich bedeute es, eine Verbindung herzustellen. In seiner Metaphorik eines Anhängers, der an einen LKW *gekoppelt* wird, werden Bedeutungsbeziehungen dabei als Hergestellte und *nicht notwendige* Verbindung sichtbar. Das bedeutet, dass es zwar historisch entstandene Verbindungen und Verknüpfungen gibt, die eine Verknüpfung von einem Phänomen mit einer Wissensordnung (bzw. einer Bedeutung) nahelegen. So kann z. B. ‚Frau sein‘ bedeuten, spezifische Erfahrungen zu haben, weil sedimentierte machtvolle

²¹ Jene Machtverhältnisse bleiben ein konstitutives Moment umkämpfter gesellschaftlicher Verhältnisse, denn so Laclau (1990, S. 33): „Even in the most radical and democratic projects, social transformation thus means building a new power, not radically eliminating it. Destroying the hierarchies on which sexual or racial discrimination is based will, at some point, always require the construction of other exclusions for collective identities to be able to emerge“.

Diskurse gegenwärtig sind, die das ‚Frau sein‘ auf eine spezifische Art beeinflussen. Zentral ist aber die Annahme, dass diese Verknüpfungen „nicht unvermeidbar seien“ (Grossberg, 1999, S. 64). Die Betonung einer *nicht notwendigen* Beziehung verweist auf die im Anschluss an Laclau und Mouffe (1990; 2000) ausgeführte Grundlosigkeit des Sozialen, mit der Hall die gesellschaftlich-machtvolle Vermitteltheit der spezifischen Verknüpfung zum Ausdruck bringt. Das Soziale, soziale Ordnungen oder Konzepte eines gesellschaftlichen ‚Wirs‘ existieren immer nur auf der Basis eines Ausschlusses, der zugleich Teil der Ordnung bleibt und die Ordnung in Frage stellt. Wird also von einer Grundlosigkeit des Sozialen ausgegangen, so verweist das, was in spezifischen Kontexten artikuliert wird, auf die Machtvermitteltheit des spezifischen Kontexts.

In einer Fokussierung auf den Prozess der Bedeutungsproduktion wird Artikulation als Be-Deutungs- und Subjektkonstitution innerhalb des Diskurses gefasst. Zentral ist für diese Arbeit ein Verständnis von Artikulation als Praxis, in der Bedeutungsbeziehungen hergestellt werden, durch die der Diskurs für eine kurze Zeit eine Schließung erfährt und Subjekte handlungsfähig werden. Ausgangspunkt jener Praxis ist bei Laclau und Mouffe (2000) eine Überdeterminiertheit des Diskursiven. Das „Feld des Diskursiven“ (vgl. ebd., S. 141) ist prinzipiell unbegrenzt. Die Praxis der Artikulation verbindet bisher nicht artikuliert Differenzen als „Elemente“ kurzfristig zu „*Momente[n]*“ (ebd., Herv. i. O.) des Diskurses und erzeugt hierbei Differenzbeziehungen:

„Die Praxis der Artikulation besteht deshalb in der Konstruktion von Knotenpunkten, die Bedeutung teilweise fixieren. Der partielle Charakter dieser Fixierung geht aus der Offenheit des Sozialen hervor, die ihrerseits wieder ein Resultat der beständigen Überflutung eines jeden Diskurses (...) ist.“ (ebd., S. 151, Herv. i. O.).

Diskurse werden als kurzfristig fixierte Elemente von Differenzen gefasst, in der artikulatorische Praktiken Verknüpfungen von Bedeutungen herstellen, die die Identität der Bedeutungen verändern:

„Im Kontext dieser Diskussion bezeichnen wir als Artikulation jede Praxis, die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, daß ihre Identität als Resultat einer artikulatorischen Praxis modifiziert wird. Die aus der artikulatorischen Praxis hervorgehende strukturierte Totalität nennen wir Diskurs“ (ebd., S.141).

Die „Einheit des Diskurses“ (Hall, 2000, S. 65) entsteht also durch die „Artikulation verschiedener, unterschiedlicher Elemente“, die „keine notwendige ‚Zugehörigkeit‘ haben“ (ebd.). Damit in Zusammenhang steht für Hall die Konzeption eines Subjekts. So lässt die Theorie der Artikulation laut Hall die Frage zu, „wie die Ideologie Menschen handlungsfähig macht und es ihnen ermöglicht, auf einsichtsvolle Weise ihre historische Situation zu begreifen, ohne diese Formen der Einsicht auf ihre sozioökonomische, Klassen- oder soziale Position zu reduzieren“ (ebd., S. 66).

Bedeutungsproduktionen sind also grundsätzlich überdeterminiert und kontingent. Kontingenz wird dabei als analytisches Werkzeug verstanden, das sowohl die historische Situiertheit einer Artikulation als auch die Möglichkeit ihrer Alternativen in Rechnung stellt:

„Wenn wir davon ausgehen, daß jede Verbindung von diskursiven Momenten kontingent ist, dann muß sie auch austauschbar sein [...]. Gerade die Tatsache, daß eine bestimmte Bedeutung zu einem spezifischen Zeitpunkt auftaucht, wird hier als machtgestützte Stabilisierung einer Bedeutung verstanden. [...] Die abstrakte These der Kontingenz des Sozialen besagt nur, daß sich kein Machtverhältnis auf eine Instanz außerhalb dieses Verhältnisses, wie z.B. das Naturrecht, stützen kann“ (Stäheli, 2006, S. 266).

Zugleich ist die Praxis der Artikulation Werkzeug hegemonialer Schließungen und spezifische Bedeutungen setzen sich durch. Welche Signifikanten eine besondere Bedeutung erhalten, wie über diese Signifikanten Differenzbeziehungen, Differenzpositionen und soziale Ordnungen erzeugt werden und wie sie zugleich umkämpft bleiben, erscheint aus macht- und herrschaftstheoretischer Perspektive von besonderem Interesse. Daher werden hier zwei Modi der Stabilisierung ausgeführt.

Erstens erlangt die Bedeutungsbeziehung Stabilität in der Artikulation von Äquivalenzbeziehungen und der Entstehung leerer Signifikanten. Artikulationen verknüpfen in Äquivalenzketten unterschiedliche Differenzen zu einer Bedeutungsbeziehung, die gegenüber einem konstitutiven Außen homogenisiert und universal werden: Wenn sich die Differenzen innerhalb einer Bedeutungskette zugunsten einer partikularen Differenz universalisieren – ihre Differenzen zugunsten eines gemeinsamen Interesses hintenangestellt werden – stabilisiert sich ein *Wir*. Die Bildung dieser Äquivalenzkette entsteht durch einen leeren Signifikanten: „Das allgemeine Äquivalent, das eine ungestörte Äquivalenzkette vereinheitlicht, habe ich den leeren Signifikanten genannt“ (Laclau, 2013, S. 378). Der leere Signifikant ist diffus und zuschreibungsoffen genug und kann unterschiedliche Differenzen zugunsten eines gemeinen Interesses und in der Abgrenzung zu einem Außen vereinen (vgl. auch Laclau, 2002).

Begriffe wie ‚Freiheit‘, im Rahmen der empirischen Forschung ‚schulische Inklusion‘ (3.1) oder wie später ausgeführt wird ‚Deutsch-Sein‘ (2.2.1), sind Begriffe, die unterschiedliche Differenzen vereinen können. Der leere Signifikant nach Laclau nutzt in der Lesart Ranggers (2024) „gesellschaftlich positiv konnotierte Repräsentant*innen (Demokratie, Bildung etc.)“, um eine „artikulierende Zusammenführung unterschiedlicher politischer Projekte, Begehren und Forderungen zu einer Äquivalenzkette“ (S. 100) zu realisieren. In diesen Bedeutungsbeziehungen werden bestimmte artikulierende Praktiken der Verknüpfung hegemonial. In ihnen wird die Zirkulation der Bedeutungen still gestellt, die Bedeutungsbeziehung wird als konsensfähig hergestellt und entfaltet Deutungsmacht.

Zentrales Moment dieser Herstellung hegemonialer Bedeutungen ist bei Laclau und Mouffe (2000) das für alle soziale Ordnungen konstitutive Moment eines konflikthaften sozialen Antagonismus, der zugleich die Kontingenz der sozialen Ordnung begründet. So entsteht das ‚Wir‘ nur in der Negativität auf Kosten eines radikalen Ausschlusses, der zugleich Teil des ‚Wirs‘ bleibt und damit die etablierte soziale Ordnung in fortlaufenden Artikulationen destabilisieren kann. Bedeutungen sind dabei immer nur vorläufig fixiert, weil sie ihre Identität allein in der Abgrenzung zum Negativen gewinnen und bleiben vorläufig. Bei Laclau und Mouffe (2000) ist „Gesellschaft‘ nur ein Effekt hegemonialer

Artikulation“ (ebd., S. 18, Herv. i. O.). Antagonismen „konstituieren die Grenzen der Gesellschaft und deren Unmöglichkeit, sich vollständig zu konstituieren“ (ebd., S. 165). Die Praxis der Artikulation von Äquivalenzketten stabilisiert demnach und ist zugleich Störung und Intervention in dieser Bedeutungsbeziehung. Das Soziale bzw. Konzepte eines gesellschaftlichen ‚Wirs‘ existieren immer nur auf der Basis eines antagonistischen Ausschlusses, der zugleich Teil der Ordnung bleibt und die Ordnung in Frage stellt. Bedeutungsbeziehungen können daher nicht jenseits der umkämpften Praxis gedacht werden.

Der zweite Modus der Produktion sozialer Ordnungen ist der „gleitende Signifikant“ (Laclau, 2013, S. 387). Gleitende Signifikanten können besonders in solchen Momenten analysiert werden, „in denen das symbolische System einer radikalen Umformung bedarf“ (Laclau, 2005, S. 166) und dabei sedimentierte Wissensordnungen in Frage gestellt werden. Während sich der leere Signifikant durch „die Konstruktion einer populären Identität vor dem Hintergrund einer bereits fest etablierten Grenze“ auszeichnet, eröffnet der gleitende bzw. flottierende Signifikant „die Logik der Verschiebungen dieser Grenzen begrifflich zu erfassen“ (ebd., S. 167), in denen Kämpfe um Äquivalenzketten und Deutungshoheiten in den Blick kommen. Der Begriff des gleitenden Signifikanten ist nicht klar vom leeren Signifikanten zu unterscheiden, denn, so Laclau (2005, S. 167): „Es handelt sich in beiden Fällen um hegemoniale Operationen, und was am wichtigsten ist, ihre Referenten decken sich zum großen Teil“ (ebd.). Nach Rangger beziehen sich gleitende Signifikanten jedoch eher

„...auf diejenigen gesellschaftlich bedeutsamen Repräsentant*innen, die nicht unbedingt Äquivalenz artikulieren, aber doch in bedeutsamer Weise von unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Projekten in Anspruch genommen werden. Gleitende Signifikanten treten dabei insbesondere in Zeiten einer organischen Krise auf und markieren vorrangig die Verschiebung vorherrschender gesellschaftlicher Grenzen“ (Rangger, 2024, S. 100).

In der Übertragung auf die vorliegende Arbeit werden Signifikanten wie *race* (2.2.1) oder ‚Behinderung‘ (2.2.2) als gleitende Signifikanten verstanden, die in unterschiedlichen Kämpfen unterschiedliche Bedeutungen, Differenzpositionen und Ausschließungen markieren. Welche Bedeutung diesen Signifikanten in bestimmten Auseinandersetzungen zukommen und wie diese in Kämpfe um soziale Ordnungen produktiv sind, wird in Kapitel 2.2 am Beispiel des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ und des Begriffs ‚Behinderung‘ ausgeführt. Mit dem gleitenden Signifikanten und seinen Bedeutungsbeziehungen, die sich um ihn artikulieren, kann eine Bearbeitung der Krise der hegemonialen (bspw. nationalstaatlichen oder meritokratischen) Ordnung und mögliche Verschiebungen angezeigt werden.

Im Hinblick auf das folgende Ziel einer Übertragung der bisherigen artikulationstheoretischen Perspektiven auf Rassismus und Ableismus in Kapitel 2.2 kann angesichts der bisherigen Ausführungen die Frage gestellt werden, wie das sedimentierte Soziale, z. B. Differenzordnungen oder ökonomische Verhältnisse, in die situierte artikulatorische Praxis hineinwirken und als Vermittlungsverhältnis

konkretisiert werden können: Wie kann das gleichzeitige Moment der Offenheit des Sozialen und der Machtvermitteltheit der Artikulation gefasst werden, ohne Bedeutungsproduktion entweder „als das Ergebnis einer selbstgenügsamen strukturalistischen Maschine“ (Hall, 2004, S. 40) oder jenseits von Machtverhältnissen als ‚anything goes‘ zu verstehen? Wie bereits ausgeführt folgt Hall (2000a) einerseits Laclaus und Mouffes (2000) Lesart der Artikulation als nicht notwendige Bedeutungsbeziehung²², indem er das Potenzial der Reartikulation und Veränderbarkeit in der Stiftung von Bedeutungsbeziehungen betont. Zugleich konkretisiert Hall eine kontextualisierte Machtvermitteltheit als potentielle Begrenzung der artikulatorischen Praxis. In Auseinandersetzung mit der diskurstheoretischen Position Laclaus bezweifelt Hall, dass „alles potenziell mit allem artikulierbar“ (Hall, 2000a, S. 71) sei. In seinem Konzept der „doppelte[n] Artikulation“ (Hall, 2004, S. 40) konkretisiert er den Zusammenhang zwischen situiertem, gelebtem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen:

„Mit ›doppelter Artikulation‹ meine ich, dass die Struktur – die gegebenen Existenzbedingungen, die Struktur der Determinierung in jeder Situation –, von einem anderen Gesichtspunkt aus, ebenfalls schlichtweg als das Resultat früherer Praxen verstanden werden kann. Wir können sagen, dass eine Struktur das ist, was frühere strukturierte Praxen als Resultat produziert haben. Diese stellen dann die ›gegebenen Bedingungen‹ dar, den notwendigen Ausgangspunkt für neue Praxen“ (ebd.).

Wurde Artikulation zuvor als kontingente Ordnungspraxis eingeführt, die das Soziale als Schließung herstellt und dabei die etablierte Ordnung in Unordnung bringen kann, sind diese Schließungen zugleich auch immer schon eingebunden in sedimentierte vorgängige Praxen der Artikulation. Denn, so Hall: „Wir machen die Geschichte, aber auf der Grundlage vorgegebener Bedingungen, die nicht von uns gemacht sind“ (ebd.). Rassismus und Ableismus werden folgend als hegemoniale Schließungen und machtvolle gesellschaftliche Bedeutungsproduktion konzeptionalisiert (2.2). Differenzordnungen wie Rassismus und Ableismus verdeutlichen, dass Artikulationen immer als *doppelte Artikulationen* nicht allein dem freien Spiel der Differenzen folgen. Artikulationen sind also nicht unbegrenzt möglich. Die artikulatorische Praxis ist mit Blick auf ihre historische Situiertheit in hegemonialen Schließungen nicht beliebig, sondern immer auch auf vorgängige, historisch gewachsene Felder ihrer Ermöglichung bezogen. Differenzordnungen sind Ausdruck von Machtverhältnissen, die als prekäre hegemoniale Schließungen zu Kontexten der Ermöglichung der Praxis werden. Sie statten die anwesenden Akteure mit ungleichen Möglichkeiten aus, einen Raum zu gestalten bzw. sich anzueignen und schaffen somit ‚domantere‘ und ‚unterlegenere Positionen‘ in diesem Raum²³. Diese Bedeutungen sind nicht ein für

²² Laclau und Mouffe (2000) betonen über die Formulierungen eines konstitutiven Antagonismus, dass hegemoniale Artikulationen auf der Grundlage eines antagonistischen Ausschlusses kontingent bleiben müssen, und verdeutlichen damit das konflikthafte Verhältnis zwischen Praxis und symbolischer Ordnung.

²³ Mit den britischen Cultural Studies des CCCS kann an die vielfach zitierte Frage angeschlossen werden, „wie Macht in die Möglichkeiten der Menschen, ihr Leben auf würdige und sichere Art zu verbringen, eindringt, sie beschneidet und sich ihrer bemächtigt“ (Grossberg, 1999, S. 62).

alle Mal festgelegt, sondern werden durch „aktive Praxen“ (Hall, 1999, S. 99) immer wieder „erzeugt“ (ebd.). Im Sinne der Kontingenz liegt in ihrer Wiederholung auch immer der Moment der Verschiebung und Veränderung inne.

Die Produktivität des Artikulationskonzepts im Hinblick auf ihre Festigung und Infragestellung von Machtverhältnissen lässt sich abschließend folgendermaßen zuspitzen: „Artikulationen dienen der sinnhaften Erklärung der bestehenden Verhältnisse und der je individuellen Positionierung in diesen. Sie sind aber auch Einsätze in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Kämpfen um den Erhalt oder die Veränderung gegebener Verhältnisse“ (Mecheril & Rangger, 2022, S. 75). Als „sinnhafte[] Erklärung“ (ebd.) können Artikulationen als Bedeutungsbeziehungen beschrieben werden, die gesellschaftlichen Verhältnissen Be-Deutung verleihen. Jene Be-Deutungen werden nicht einem intentionalen Subjekt zugeschrieben. Sie sind vielmehr Ausdruck einer diskursiven Deutungspraxis, in der die Machtvermitteltheit des spezifischen Kontexts aufgegriffen, bearbeitet und verschoben werden kann. Als „Einsätze in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Kämpfen“ (ebd.) kommen sie zugleich als spezifische Praxis der Be-Deutungs- und Subjektproduktion in gesellschaftlichen Verhältnissen in den Blick, die an der Installierung der hegemonialen Ordnungen sowie an ihrer Verschiebung beteiligt sind. Artikulation als Praxis ist also Modus der Erzeugung von Bedeutungen. Zugleich ist sie auch Ergebnis derselben Praxis als (hegemoniale) Bedeutungsbeziehung. Als situierte Praxis des Be-Deutens sind Bedeutungsbeziehungen Ausdruck eines spezifischen Kontexts und seiner Machtvermitteltheit, der diese Praxis der Artikulation ermöglicht, zugleich sind sie Medium, das den Kontext reproduziert und verändern kann.

Für die Erforschung der Gruppendiskussionen zu Inklusion (Kapitel 4), die sich in der Analyse als ein ‚Sprechen über Transformation‘ konturierte, kann der Zugang der Artikulation sowie das Politische eine anregende theoretische und methodologische Grundlegung bieten, um Praktiken des Sprechens im Hinblick auf ihre Produktivität an der Fortschreibung bzw. Infragestellung symbolischer Ordnungen zu befragen.

„Im Fokus der Analyse stehen dann „Allianzen, als ein Beziehungsgeflecht zwischen Praktiken“ (ebd.). Dieses Rekonstruieren von Bedeutungsbeziehungen und „Bahnungen“ (ebd.) der Macht kann als ein Aufspüren von historisch, sozial gewachsenen Verknüpfungen oder als ein Rekonstruieren von machtvollen „Artikulationslinien“ (ebd., S. 63) verstanden werden, die als kontextuell wirkmächtig und zugleich als kontingent gedacht werden. Die Annahme einer „radikale[n] Kontextualität“ (ebd., S. 58) von kulturellen Bedeutungen „beeinflusst die fundamentalsten Konzepte ..., die weder außerhalb des bestimmten Kontexts oder Untersuchungsfeldes noch der Auseinandersetzung bestimmt werden können. Das betrifft Konzeptionen von Kultur und Gesellschaft, kulturelle Texte und Praktiken, Konzepte der Macht und der Dimensionen, denen sie folgt – *race*, *dis_ability*, Geschlecht, Klasse, Ethnizität, Generation etc. – und auch die Beziehungen zwischen Kultur und Macht“ (ebd., S. 60)“ (Gottuck, 2019, S. 102).

2. 2 Kultur- und machtkritische Perspektiven auf *dis_ability*/Behinderung und *race*/Migration als Angebote des Macht-Sehens

Rassismus und Ableismus sind aus artikulationstheoretischer Perspektive machttheoretische Analysezugänge, die offen legen, wie Differenzen und antagonistische Andere in hegemonialen Schließungen erzeugt werden, die wiederum gesellschaftliche Ordnungen und Subjektpositionen produzieren.

Die mit ihnen entfaltete kultur- und machtkritischen Perspektiven auf ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Erforschung von Differenz als Gegenstand der Pädagogik auch Gegenwartsanalysen der Kontingenz von Macht und Ungleichheitsverhältnissen verfolgen. Mit den Zugängen verbindet sich ein zentraler Paradigmenwechsel, der auch in anderen differenztheoretischen Forschungen, wie bspw. in Studien der Geschlechterforschung²⁴, vollzogen wurde. Nicht die als ‚behindert‘ Markierten oder „Migrationsanderen“²⁵ (Mecheril, 2004, S. 23-24) im Sinne einer Zielgruppenforschung werden zum Gegenstand der Forschung, sondern „ihr Gegenteil“ (Tervooren & Pfaff, 2018, S. 34)²⁶. Im Fokus steht also die Hervorbringung der Mehrheitsgesellschaft. Jener Perspektivwechsel auf die spezifischen sozialen Ordnungen werden anhand der Analysezugänge des Rassismus und Ableismus konkretisiert. Rassismus und Ableismus werden folgend aus artikulationstheoretischer Perspektive als bedeutungsproduzierende normative Ordnungspraxis gefasst, die entlang der diskursiven Konstruktionen zu ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ gesellschaftliche und subjektivierende Verhältnisse erzeugen.

2.2.1 Rassismustheoretische Perspektiven: Migrationsgesellschaftliche Differenz in rassistischen Ordnungen als macht- und gewaltvolle Schließung des Sozialen

Rassismus stellt Differenzbeziehungen her, die Differenzordnungen als soziale Ordnungen des Ein- und Ausschlusses be-gründen und legitimieren; er ist eine machtvolle artikulatorische Praxis, die Verhältnisse von ‚Wir und Anderen‘ als soziale Ordnungen erzeugt und diese fortschreibt. Phänotypische Merkmale oder die Zuschreibung einer kulturellen Andersheit werden dabei zu „Bedeutungsträger[n], als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz“ (Hall, 2000b, S. 7). Als

²⁴ Vgl. etwa Butler (2001; 2011)

²⁵ Der Begriff „Migrationsandere“ muss nach Mecheril (2004) immer als ein relationales Verhältnis zu „Nicht-Migrationsanderen“ (ebd. S. 24) verstanden werden. Die Kunstbegriffe sollen den Konstruktionscharakter der machtvollen Unterscheidungspraxis verdeutlichen, in der Menschen anhand einer symbolischen Zugehörigkeitsordnung unterschiedlich positioniert werden.

²⁶ Die hier getroffene Auswahl der Forschungsperspektiven auf spezifische Unterscheidungspraktiken halte ich für erkenntnisproduktiv, weil sie die Ausarbeitung eines exemplarischen Blicks auf eine allgemeine gesellschaftliche Unterscheidungs- und Ordnungspraxis in Schule und Lehrer*innenbildung eröffnet, die auch anhand anderer Differenzlinien in ihrer jeweiligen Spezifik aufgezeigt werden könnte. Eine Fokussierung von Unterscheidungspraktiken zu ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung wurde in der Einleitung ausführlicher be-gründet.

„historisch gewachsene und sedimentierte sozial geteilte Praxis der Differenzherstellung“ (Füllekruss et al., 2022, S.16) be-gründete sich die symbolische Unterscheidungspraxis in wissenschaftlichen Erfindungen der Kategorie der ‚Rasse‘ im Kolonialrassismus, so Rommelspacher (zuerst 1995, S. 40). Bedeutungsbeziehungen entstanden auf der Basis einer phänotypischen Merkmalsbeschreibung, die Menschen

„als „primitiv“ und „unzivilisiert“ deklariert, um ihre Ausbeutung und Versklavung zu rechtfertigen. Eine solche Legitimation war vor allem deshalb geboten, weil die Zeit der kolonialen Eroberungen auch die Zeit der bürgerlichen Revolutionen und der Deklaration der Menschenrechte war“ (2011, S. 25-26, Herv. i. O.).

Wissenschaftlich begründete Rassekonstruktionen differenzieren, hierarchisieren und naturalisieren Körpermerkmale als artikulatorische Bedeutungsproduktionen und schaffen Wahrheitsregime, die Ungleichbehandlungen und einen gewaltvollen Ausschluss legitimieren (vgl. auch Mecheril & Melter, 2011). Wie Rommelspacher herausstellt, werden Rassekonstruktionen im beginnenden Zeitalter der aufgeklärten Moderne notwendig, um die machtvolle Ordnung des Kolonialismus mit rationalen Begründungen weiterzuführen. Der kolonisierte ‚Anderer‘ wird zum antagonistischen Anderen, dem das Recht auf Menschsein aberkannt wird, um die bestehende Ordnung zu sichern. Jene Prozesse können auch als Praktiken der VerÄnderung²⁷ bzw. des *Otherings* beschrieben werden. Wenn Menschen wie im Kolonialismus als anders klassifiziert werden und wenn das, was über diese Menschen gewusst wird, dazu dient, sie auszuschließen, „wenn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen“ (Hall, 2000b, S. 7). Der rassistische Diskurs wird dabei zur wirkmächtigen Ideologie. Er „produziert Wissen, das Wahrnehmungen und Praktiken formt“ (Hall, 2012, S. 179). Über ihre dualistische Aufspaltung, die das jeweils eigene homogenisieren und idealisieren und das Andere abwerten, stellen rassistische Klassifikationen Vorstellungen von ‚Wir und Anderen‘ als spezifische Differenzpositionen her, um das ‚Eigene‘ abzugrenzen und aufzuwerten.

Obleich es mittlerweile als wissenschaftlicher Konsens gilt, dass „Rasse eine kulturelle und historische und keine biologische Tatsache darstellt – dass Rasse also ein diskursives Konstrukt, ein gleitender Signifikant ist“ (Hall, 2018, S. 56) „... müssen [wir] immer noch erklären, warum diese rassistischen

²⁷ Das Konzept VerÄnderung bzw. des *Otherings* wurde insbesondere innerhalb postkolonialer Studien erarbeitet (vgl. bspw. Said, 1978; 1999; besonders Spivak, 1999; Castro Varela & Dhawan, 2020; Reuter, 2002). Das Kunstwort der VerÄnderung markiert dabei den machtvollen Akt des ‚Zum-anderen-gemacht-Werdens‘. Damit sind gesellschaftlich vermittelte Zuschreibungs- und Subjektwerdungsprozesse gemeint, in denen Menschen auf der Basis machtvoller diskursiver Wissens- und Bedeutungsproduktionen im Sinne eines „Differenzmachen[s]“ (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 174, in Anlehnung an Spivak, 1999) zum spezifisch ‚Anderen‘ gemacht werden. In diesen VerÄnderungen werden gesellschaftliche Macht- und Differenzverhältnisse produziert und legitimiert. Rassismus und Ableismus werden in dieser Arbeit als hegemoniale Schließungen verstanden, die als symbolische Ordnungspraxen solche Praktiken der VerÄnderung produzieren.

Klassifikationssysteme fortleben“ (ebd., S. 66). So verdeutlicht Hall, dass „*Rassismen* ... immer historisch spezifisch [sind] und in ihren Auswirkungen, die sie unter den verschiedenen Umständen zeitigen, in denen sie auftreten, immer unterschiedlich“ (Hall, 2018, S. 166, Herv. i. O.). Hall verweist auf gegenwärtige Formen eines kulturellen Rassismus, in dem „Fragen der kulturellen Zugehörigkeit an die Stelle genetischer Reinheit getreten sind und in diesem Zuge als eine codierte Sprache fungieren“ (ebd.). Dabei würden auch im kulturellen Rassismus „die gröberen körperlichen Unterschiede der Hautfarbe, des Haarwuchses und des Körperbaus“ (ebd., S. 157, Herv. i. O.) weiterhin als Bedeutungsträger fungieren, um die „Bedeutungen kultureller Differenzen jenseits der Kontingenzen von Geschichte und Kultur zu fixieren“ (ebd.).²⁸ Rassismus kann also als eine fortwährende „flexible symbolische Ressource“ (Scherschel, 2006, S. 13) beschrieben werden, die artikulatorische Unterscheidungen zu Kultur, Sprache oder Religion mit Bedeutung ausstattet, ein „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar, 1991, S. 23), der Ungleichbehandlungen legitimiert. Rassistische Artikulationen schreiben den Träger*innen eines spezifischen Merkmals eine wesenhafte kulturelle und körperliche Andersheit zu und naturalisieren diese:

„Die Unterscheidung von Menschen und ihre Einteilung in materiell und symbolisch hierarchisch geordnete Gruppen sind dabei verbunden mit Bildern über diese sozialen Gruppen und der Zuschreibung von Eigenschaften und Wesensmerkmalen, welche als quasi natürlich vorgestellt werden. (Mecheril & Melter, 2011, S. 16)

Naturalisierungen dieser wesenhaften kulturellen und körperlichen Andersheit können mit Laclau und Mouffes ausgeführter Perspektive auf Bedeutungsproduktionen als Versuche der hegemonialen Schließung verstanden werden. So bringen die in der artikulatorischen Praxis erzeugten Bedeutungsbeziehungen wirkmächtige Unterscheidungen hervor, die Ordnungen begründen. Mit Gilroy (1990) findet sich eine

„Form des kulturellen Rassismus, die die nötige Distanz zu den platten Vorstellungen von biologischer Unterlegenheit eingenommen hat, uns heute eine imaginäre Definition als einer einheitlichen *kulturellen* Gemeinschaft antragen möchte. Sie konstruiert und verteidigt ein Bild einer nationalen Kultur, die in ihrem Weißsein homogen und dennoch prekär ... ist“ (ebd., S. 196²⁹, Übersetzung in Hall, 2018, S. 167).

Rassekonstruktionen phänotypischer oder kultureller Art können als zentrales Moment der Herstellung und Aufrechterhaltung moderner nationalstaatlicher Zugehörigkeitsordnungen gelten, die im Sinne Laclaus (1990) als sedimentierte soziale Ordnungen in ihrem historisch kontingenten Gewordensein verschleiert werden und dabei eine gewisse Alternativlosigkeit suggerieren. Gleichzeitig befinden sie sich angesichts weltweiter Migrationsbewegungen und sich verändernder

²⁸Balibar (1990, S. 23) spricht deshalb von einem „Neo-Rassismus“ als einem Rassismus ohne Rassen.

²⁹ Original: „We increasingly face a racism which avoids being recognised as such because it is able to link 'race' with nationhood, patriotism and nationalism. A racism which has taken a necessary distance from crude ideas of biological inferiority and superiority and now seeks to present an imaginary definition of the nation as a unified cultural community. It constructs and defends an image of national culture-homogeneous in its whiteness yet precarious and perpetually vulnerable to attack from enemies within and without“ (Gilroy, 1990, S. 196).

Staatsbürgerrechte in einer kontinuierlichen Legitimitätskrise (vgl. Mecheril, 2018). Unterschiedlich artikulierte Rassismen können daher als prekäre hegemoniale Praxis gefasst werden, die an der Aufrechterhaltung der prekären nationalstaatlichen Ordnung mitarbeiten und diese be-gründen.

Soziale Ordnungen, die in deutschsprachigen rassismustheoretischen Forschungen als Bedeutungsbeziehungen untersucht werden, sind Prozesse der Herstellung von Differenz bzw. der VerÄnderung in migrationsgesellschaftlichen Ordnungen. Diese kontingenten, aber dennoch machtvollen sedimentierten Unterscheidungen in ‚Wir‘/‚Anderer‘ können mit Mecherils Konzept der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2004, S. 20) genauer gefasst werden. Dies eröffnet, Bedeutungsproduktionen und die Hervorbringung spezifischer Subjektpositionen in migrationsgesellschaftlichen (Zugehörigkeits-)Ordnungen zu hinterfragen. Es beschreibt, wie Menschen auf der Basis einer sich verknüpfenden Vorstellung von Staatsbürgerschaft, körperlichem Aussehen und (zugeschriebener) kultureller Herkunft die Zugehörigkeit zu einem ‚Wir‘ zu- oder aberkannt wird und welche symbolischen und materiellen Privilegien oder Ausschlüsse hiermit einhergehen (Mecheril, 2003; 2004; Mecheril, Castro Valera, Dirim, Kalpaka & Melter 2010). Die gesellschaftstheoretische Perspektive der Migrationsgesellschaft (ebd., S. 11) kann im Sinne von Laclau und Mouffe als Politisierung und Kritik an nationalstaatlichen Grenzziehungen und einer sich darin begründende Praxis verstanden werden, die Menschen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen unterscheidet und (de-)privilegiert.

„Unter der rassismustheoretischen Perspektive wird es möglich, Unterscheidungen als Distinktionen zu untersuchen, in denen ein natio-ethno-kulturelles Wir von einem Nicht-Wir dergestalt getrennt wird, dass an hierarchisierende soziale Ordnungstraditionen anknüpfend Unterschiede gemacht werden, die Unterschiede machen“ (Mecheril & Melter, 2011, S.17).

In einer Verknüpfung der drei leeren Signifikanten Nation, Ethnizität und Kultur verdeutlicht Mecheril die Komplexität einer Differenzkette, die einerseits sehr diffus ist und dabei kontextuell anschiessam bleibt, die aber in ihrer spezifischen Verknüpfung andererseits bestimmte Imaginationen einer legitimen oder „prekäre[n] Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2003) zum ‚Deutsch-Sein‘ beschreiben lässt. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen artikulieren in ihrer Verknüpfung Imaginationen des wesenhaften Deutsch-Seins, die u. a. durch Rassekonstruktionen vermittelt sind (vgl. hierzu auch die Ausführungen zum *racial state* in Steinbach, Shure & Mecheril, 2020).

Die Äquivalenzkette der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2004, S. 20) artikuliert im leeren Signifikanten des ‚Deutsch-Seins‘ Bedeutungsbeziehungen eines wahrhaftigen ‚Deutsch-Seins‘, das in Abgrenzung zum ‚Anderen‘ hervorgebracht wird. Wie sich dieses ‚Deutsch-Sein‘ in einer Äquivalenzkette universalisiert, homogenisiert und Differenzen innerhalb der Äquivalenz negiert werden, die Bedeutung jedoch nie abschließend fixiert werden kann, wird mit einem älteren Zitat von Mecheril und Teo (1994) verdeutlicht:

„Im Grunde sind alle Deutsche andere Deutsche: rothaarige deutsche, sozial-liberale Deutsche, Deutsche italienischer Abstammung, Deutsche rumänischer Herkunft, Deutsche an der Wolga, in Australien, in Tansania und Chile, Deutsche, die stolz sind deutsch zu sein, Deutsche, die sich dessen schämen. Deutsche mit und ohne deutschen Pass, deutsche Juden, homo- und heterosexuelle Deutsche, intellektuelle Deutsche und erzkonservative, nationalistische und transnationalistische. Mit anderen Worten: ethnische, nationale kulturelle Identitäten sind Konstruktionen, die von einem fiktiven Idealtyp genährt werden Die Deutsche und noch vielmehr der Deutsche ... sind Annäherungen an einen Idealtyp“ (ebd., S. 9).

Mit Laclau und Mouffes Ausführungen zur Bedeutungsproduktion entsteht diese soziale Ordnung allein im Ausschluss des Anderen: „So wie wir die Konstruktion von Deutschen kennen, so kennen wir die des Nicht-Deutschen“ (Mecheril & Teo, 1994, S. 9). Die Diffusität der leeren Signifikanten ermöglicht die zeitlich kontextuelle Anpassung der jeweiligen Ordnungsvorstellung, in denen unterschiedliche bspw. kulturelle Rassismen produktiv werden. Anhand der Bedeutungsbeziehung ‚Muttersprachlichkeit Deutsch als naturalisierte Vorstellung eines be-gründeten ‚Deutsch-Seins‘ kann aus neo-linguistischer Perspektive (vgl. Dirim, 2010; Dirim & Mecheril, 2010) bspw. eine Differenzbeziehung markiert werden, die Menschen trotz deutschem Pass im Status der kulturell ‚Anderen‘ der nationalen Ordnung markieren und damit Ausschluss legitimieren. Religiöse Zugehörigkeiten, wie der muslimische Glaube, werden im antimuslimischen Rassismus (vgl. Attia, 2009; Shooman, 2014) zum Bedeutungsträger, indem aufgrund der (Annahme einer) religiösen Zugehörigkeit eine wesenhafte kulturelle Andersheit und Minderwertigkeit zugeschrieben wird.

Differenz- und Äquivalenzbeziehungen produzieren Differenzpositionen, die für ihre Merkmalsträger folgenreich sind. Bedeutungsproduktionen über die ‚Anderen‘ spiegeln in bipolarer Weise Konstruktionen und (Selbst-)Verständnisse über das Eigene und Konstruktionen normativer Ordnungen wider³⁰. Sie sind prekär, weil das Eigene nur in der Negativität entsteht und kontinuierlich in Verschiebung ist, aber sie sind dennoch produktiv. Wie das Beispiel moderner nationalstaatlicher Zugehörigkeitsordnungen zeigt, verhandeln und sichern die Bedeutungsproduktionen die Positionierung der „Nicht-Migrationsanderen“ (Mecheril, 2004, S. 24) in diesem machtvollen Verhältnis. Hall verdeutlicht dabei die intersubjektive und gesellschaftliche Macht, die dieser artikulatorischen Bedeutungsproduktion zukommt. Demnach ist Rassismus als diskursives zirkulierendes Wissen an der Konstitution von Subjekten beteiligt. Die Diskursmacht des Rassismus erzeugt die Subjekte, über die etwas gewusst wird, und ermöglicht und begrenzt ihr Handeln. In ihrer Wiederholung positioniert die artikulatorische Praxis Subjekte in spezifischen symbolischen Ordnungen und materialisiert diese Positionierungen in Gesetzgebung oder institutionellen Ordnungen (vgl. Hall, 2012). Das im Anschluss an Rangger (2024) entfaltete Beispiel des Grenzzauns

³⁰ Hall (1999b) illustriert die Notwendigkeit des antagonistischen ‚Anderen‘ zur Hervorbringung des Eigenen folgendermaßen: „Die Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind“ (ebd., S. 93)

kann verdeutlichen, wie migrierende Menschen an europäischen Außengrenzen in der Verhandlung von Bedeutungsbeziehungen von (nicht-)lebenswerten Leben bzw. (nicht-) betrauerbaren Leben in ein antagonistisches Außen verschoben werden und wie die europäische Ordnung auf dem gewaltvollen antagonistischen Ausschluss der Anderen basiert.

Dass diese migrationsgesellschaftlichen Ordnungen und deren Wahrheitsregime fortwährend in der Krise sind und der Signifikant ‚Deutsch-Sein‘ auch als gleitender Signifikant kontinuierliche Umdeutungen erfährt, spiegelt sich nicht nur in gesetzlichen Regelungen zum Staatsbürgerschaftsrecht (Änderungen *ius sanguini/ soli*) wider, sondern auch in institutionellen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen.

Am Begriff des ‚Migrationshintergrunds‘ kann in exemplarischer Weise kurz aufgezeigt werden, wie Differenzordnungen umkämpft sind, wie um den gleitenden Signifikanten ‚Migrationshintergrund‘ Kämpfe geführt werden und sich dabei Ordnungen verschieben und zugleich re-aktualisieren (vgl. auch Akbaba, 2017, Rangger, 2024). So kann die Entstehung der Differenzposition ‚Migrationshintergrund‘ zuerst als Ausdruck der Anerkennung einer migrationsgesellschaftlichen Realität im deutschsprachigen Raum gedeutet werden. Der Begriff, so Knappik und Mecheril (2018), wird zum ersten Mal im deutschen Kinder- und Jugendbericht 1998

„in kritischer Absicht eingeführt, da das Begriffspaar ‚Staatsbürger*in‘ bzw. ‚Ausländer*in‘ (womit in Deutschland lebende Personen ohne Staatsbürgerschaft gemeint sind) im Deutschland der 1990er Jahre immer weniger geeignet war, um die migrationsgesellschaftliche Realität zu beschreiben und auf die Bedarfe von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen zu reagieren“ (ebd., S. 169, Herv. i. Org.).

Einerseits kann seine Entstehung aufzeigen, wie die Differenz in das Innere der sozialen Ordnung aufgenommen wird und ihm das Potenzial innewohnt, die gegebene soziale Ordnung und damit einhergehende Ausschlüsse in unterschiedlichen Feldern gesellschaftlichen Lebens potentiell in Frage zu stellen. So eröffnet er die Möglichkeit, ungleiche Bildungschancen von als migrationsgesellschaftlich deprivilegiert positionierten Schüler*innen statistisch zu erfassen und zum Gegenstand der Kritik zu machen (vgl. Supik, 2014; 2022). Der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ wird dabei zu einem zentralen gleitenden Signifikanten in bundesdeutschen migrationsgesellschaftlichen Auseinandersetzungen:

„Die Deklaration „Menschen mit Migrationshintergrund“ ist fraglos zu einer prominenten Chiffre für die Erfindung unterschiedlicher Eigenschaften einer spezifischen Gruppe geworden, die auf verschiedene Weise (auf Menschen) angewendet, produziert und reproduziert wird“ (Shure, 2021, S. 217).

In seiner Diffusität im Sinne eines gleitenden Signifikanten kann er von unterschiedlichen Positionen gedeutet und genutzt werden. Er produziert Differenzpositionen jener ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘, auf deren „(Abgrenzungs-)Grundlage ... verschiedene Diskurse in der bundesdeutschen Gesellschaft gerahmt oder auch ermöglicht [werden]“ (ebd.). So dient der Begriff andererseits im schulischen Feld als Identifizierungsmerkmal, um schlechtere Leistungen mit den

Migrationshintergründen als „Problem“ ihrer Merkmalsträger zu erklären und sie „für ihr mögliches Scheitern in den Bildungsinstitutionen selbst verantwortlich zu machen“ (Knappik & Mecheril, 2018, S. 175). Es lassen sich unzählige weitere Bedeutungsbeziehungen mit Bezug auf den gleitenden Signifikanten des ‚Migrationshintergrunds‘ aufzählen, in denen die Differenzposition ‚mit Migrationshintergrund‘ in das Innere der Differenzkette geholt wird, insofern sie der sozialen Ordnung dienlich und genauso wieder ins Außen verschoben werden kann: Fragen der humankapitalistischen Verwertbarkeit der Subjekte als ‚Fachkräfte‘ und damit ‚nützliche Migrant*innen‘ bestimmen über einen legitimen Ein- oder Ausschluss dieser Menschen (vgl. Knappik & Mecheril, 2018; Kourabas, 2021; 2023). Die Thematisierung des Migrationshintergrunds in Verknüpfung mit Konstruktionen einer spezifisch gewaltvollen Sexualität (vgl. Mecheril & van der Haagen-Wulff, 2016) wie bspw. im Kontext der Ereignisse der Kölner Silvesternacht 2015/2016 können als „Dämonisierung der Anderen“ (Castro Varela & Mecheril, 2016) beschrieben werden, indem die Differenzposition aus dem Innen wieder in das antagonistische Außen verschoben wird. Obgleich also der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ in einem bestimmten zeitlichen Kontext eingeführt wurde, um migrationsgesellschaftlich deprivilegierte Positionen sichtbar zu machen und potentiell zu ermächtigen, setzt die Differenzbeziehung jedoch dominante Ordnungsvorstellungen fort:

„Aus hegemoniethoretischer Perspektive bietet die Kategorie Migrationshintergrund in diesem Sinne eine Möglichkeit der Selbst- und Fremddeutung in Zeiten des Scheiterns einer ehemaligen sozialen Ordnung, ohne dass die zugrunde liegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse grundlegend verändert werden müssen. Denn die Identifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund ermöglicht es, trotz rechtlicher Gleichstellung, den migrantischen Status zu essenzialisieren und damit auch die „prekäre Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2003) zum politischen Vergesellschaftungskontext Deutschland fortzuschreiben“ (Rangger, 2024, S. 102-103).

Dass und wie jene Bedeutungsproduktionen und damit einhergehende „durch Migrationsphänomene bestätigte[] und hervorgebrachte[] *Zugehörigkeitsordnungen* ... in bildungsinstitutionellen Kontexten wiederholt, produziert und verschoben werden“ (Mecheril, 2004, S. 19, Herv. i. O.), ist für die vorliegende erziehungswissenschaftliche Forschung zur Lehrer*innenbildung von besonderer Relevanz.

Die sich im Rahmen der Migrationspädagogik (Mecheril, 2004; Mecheril et al., 2010, Messerschmidt, 2009) etablierende Perspektive der Rassismuskritik fragt danach, „in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismus vermittelt sind und Rassismen stärken“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 172). Für den Kontext Schule arbeiten Steinbach et al. (2020) in Auseinandersetzung mit Goldbergs Konzept des „*racial states*“ (2002) einen kultur- und machtkritischen Blick auf die *racial school* heraus. Sie verdeutlichen, wie Unterscheidungen der Schüler*innen nach mit/ohne Migrationshintergrund historische Wissensordnungen reproduzieren, in

denen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten als Imaginationen eines (Nicht-)Deutsch-Seins sedimentierte Bedeutungsbeziehungen von *race* aktualisieren. Die Autor*innen zeigen mit Verweis auf die historisch entstandene Verwobenheit von Nationalstaatlichkeit und Schule, wie die Legitimität des Nationalen in der modernen demokratischen Gesellschaft umkämpft ist und zugleich verfestigt wird. In den Strukturen und Praktiken der Schule wird der „Faden der Nation“ (Steinbach et al., 2020, S. 27) gesponnen und Subjekte als (nicht-)zugehörig positioniert: „Schüler*innen lernen die Logik und Gültigkeit von an Rassekonstruktionen anschließenden und/oder diese bestätigenden natio-ethno-kulturell kodierten Unterscheidungsformen kennen und werden zweitens entsprechend dieser Logik behandelt, das heißt vor allem: adressiert und platziert“ (ebd., S. 39). Dies kann bspw. an der Durchsetzung der deutsch-monolingualen Konzeption in schulischen Regelungen und Interaktionen aufgezeigt werden. Khakpour (2023) arbeitet hierzu anhand des gleitenden Signifikanten „Deutsch-Können“ ein „schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen“ heraus. Nicht zuletzt Studien zu Diskriminierungen und Diskriminierungserfahrungen in Bildungseinrichtungen (vgl. bspw. Gomolla & Radtke, 2002; Kristen, 2006; Jennessen, Kastirke & Kotthaus, 2013; und repräsentative Erhebungen der ADS, 2016; ADS, 2019; FRA, 2017) können als Verweis auf die Wirksamkeit dieser artikulatorischen Unterscheidungspraxis gelesen werden.

Rassismus wurde in diesem Kapitel aus artikulationstheoretischer Perspektive als normative Ordnungspraxis beschrieben, die hegemoniale Schließungen des Sozialen im Sinne gewaltvoller gesellschaftliche Ordnungen und Subjektpositionen entlang der Differenz ‚Migration‘/race produziert. Diese artikulationstheoretische Perspektive wird nun auf die normative Ordnungspraxis des Ableismus übertragen.

2.2.2 Ableismustheoretische Perspektiven: ‚Behinderung‘ in ableistischen Ordnungen als macht- und gewaltvolle Schließung des Sozialen

Während also im vorherigen Kapitel erläutert wurde, wie artikulatorische Bedeutungsbeziehungen im Rassismus migrationsgesellschaftliche Differenz und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen als hegemoniale Schließungen produzieren, kann diese theoretische Figur auch auf die Differenz ‚Behinderung‘ übertragen werden. So können analog zu Bedeutungsproduktionen im Rassismus im Ableismus Zuschreibungen von ‚Behinderung‘ an körperliche, geistige oder psychische Zustände als artikulatorische Praxis gefasst werden, die über Prozesse ableistischer Veränderung an gesellschaftlichen Fähigkeitsordnungen mitarbeiten und folgenreiche Subjektpositionen hervorbringen.

Im Anliegen, eine artikulationstheoretische Perspektive auf das Phänomen ‚Behinderung‘ zu entwerfen, werden in diesem Kapitel Theorie- und Forschungsperspektiven aus den Disability Studies herangezogen, die in einer spezifischen diskurs- und gesellschaftstheoretischen Perspektive

„Behinderung“ als Ergebnis ableistischer Zuschreibungsprozesse fassen. Die Einführung dieser Theoretisierungen zu „Behinderung“ werden genutzt, um zentrale Momente einer artikulationstheoretischen Perspektive auf „Behinderung“ als macht- und gewaltvolle Schließung des Sozialen zu reformulieren.

Um sich der Spezifik dieser Perspektive auf „Behinderung“ zu nähern, erscheint eine Unterscheidung Maskos' (2022) zwischen dem Phänomen der Zuschreibung einer „Behinderung“ und zuvor erläuterten *race*-Konstruktionen aufschlussreich:

„Ist Behinderung vor allem Diskurs und Konstrukt? Oder sind diese Konzepte unpassend für eine soziale Kategorie, die – anders als beispielsweise „*race*“ – nicht willkürlich gesetzt erscheint, sondern auch mit ganz realen, körperlichen und geistigen Nachteilen und Schmerzen zu tun hat? ... Behinderung ist immer auch etwas sozial Hergestelltes, geht nicht allein auf in Beeinträchtigung. Diese wird erst zur Behinderung durch ihre Verknüpfung mit physischen Barrieren, mit politischen und ökonomischen Nachteilen, mit kulturellen Zuschreibungen und gesellschaftlichem Ausschluss“ (ebd., S. 91).

Während *race* Konstruktionen von Maskos als willkürliche Setzung und Zuschreibung an Körper markiert werden, hebt sie eine Unterscheidung hervor, in der sie eine körperliche Erfahrungsebene im Kontext von „Behinderung“ beansprucht, die nicht nur diskursiv und damit, so könnte weiter formuliert werden, nicht zu dekonstruieren sei.

In der hier verfolgten artikulationstheoretischen Perspektive geht es nicht darum, den Körper in seiner Existenz und subjektiven Erfahrungen zu verleugnen, der, wie Maskos (2022), hervorhebt „mit ganz realen, körperlichen und geistigen Nachteilen und Schmerzen“ (ebd., S. 91) befasst sein kann. Zentral für den Zugang ist, dass jene Zustände und Erfahrungen jedoch, so Maskos selbst, „erst zur Behinderung durch ihre Verknüpfung mit physischen Barrieren, mit politischen und ökonomischen Nachteilen, mit kulturellen Zuschreibungen und gesellschaftlichem Ausschluss“ (ebd.) werden.

An Stuart Halls Metapher des LKW-Anhängers anschließend können aus artikulationstheoretischer Perspektive Verknüpfungen von Bedeutungen mit dem Phänomen „Behinderung“ als machtvormittelte nicht-notwendige Be-Deutungspraxis gefasst werden. Körperliche oder geistige Merkmale, denen eine „Behinderung“ zugeschrieben wird, sind wie im Rassismus „Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz“ (Hall, 2000b, S. 7), auf deren Basis folgenreiche Ausschlüsse begründet werden. Das Phänomen Behinderung ist dabei „(...) ein Verhältnis von beeinträchtigtem Körper und Geist zu gesellschaftlichen Praxen und Diskursen“ (Maskos 2022, S. 91). Es ist „eingebettet in konkrete soziale, politische und ökonomische Praxen, die mit spezifischen Diskursen verknüpft sind“ (ebd.). Die Zuschreibung einer „Behinderung“ kann zur Folge haben, spezifische Erfahrungen zu machen, weil sedimentierte machtvoll Diskurse gegenwärtig sind, die die Zuschreibung an jeweilige körperliche oder geistige Merkmale auf eine spezifische Art beeinflussen. Maskos verdeutlicht die Nicht-Notwendigkeit dieser Bedeutungszuschreibungen an Behinderung: „Behinderung ist als Kategorie

instabil, historisch gewachsen und jeweils von klassifikatorischen und kulturellen Kontexten abhängig“ (Maskos 2022, S. 92). Was als körperliche, geistige oder psychische ‚Beeinträchtigung‘ gilt und was als ‚Behinderung‘ markiert wird, welche Konsequenzen mit diesen Markierungen für die konkreten Subjekten einhergehen, d.h. welche Ausschlüsse und VerÄnderungen sie erfahren, sowie die Frage, welche technischen, medizinischen oder pädagogischen Sonderbehandlungen ihnen nahegelegt werden, um die ‚Behinderung‘ auszugleichen, ist historisch kontingent (vgl. Maskos 2022) und zugleich Ausdruck gegenwärtiger hegemonialer Schließungen.

‚Behinderung‘ als artikulatorische Bedeutungsproduktion zu beschreiben, heißt in der Zusammenfassung dieser Ausführungen also erstens, ‚Behinderung‘ als nicht notwendige, aber machtvormittelte und wirkmächtige Be-Deutungspraxis in spezifischen Kontexten zu begreifen, die durch bestimmte Wissens- und Wahrheitsregime vermittelt sind.

Kultur- und machtkritische Perspektiven auf das Phänomen ‚Behinderung‘ sind dabei keine Neuheit. Differenzkritische Zugänge der Disability Studies entstehen u. a. im Kontext kritischer Sozialwissenschaften, kulturanalytischer Zugänge und poststrukturalistischer Differenzdebatten³¹. Zahlreichen Arbeiten dieser Ausrichtung (zur Übersicht über den gegenwärtigen Stand der deutschsprachigen Diskussion vgl. Waldschmidt, 2022) und erkenntnispolitischen Zugänge (vgl. bspw. Dannenbeck, 2007; Klein, 2022) können als zentrales Moment der Re-Politisierung einer hegemonialen Be-Deutungspraxis zu medizinischen und rehabilitationswissenschaftlichen Zugängen und damit als denaturalisierender Zugriffe auf Behinderung (Garland-Thomson, 2002³²) verstanden werden. So haben wissenschaftlich-medizinische, aber auch pädagogische Wissensproduktion zu wirkmächtigen Wahrheitsregimen beigetragen, die Behinderung als medizinischen und pädagogischen Sachverhalt und als naturähnlichen Zustand der Unterscheidung von *gesund/krank* bzw. *normal/abweichend*³³ erzeugten. Disability Studies leisten eine Kritik am vorherrschenden Rehabilitationsparadigma, das Behinderung aus medizinisch-naturwissenschaftlicher Perspektive als individuelle Einschränkung versteht und eröffnen dabei eine für die vorliegende Arbeit bedeutsame Fokusverschiebung hin zur Herstellung von ‚Behinderung‘ als sozialem Ordnungsverhältnis³⁴. Jene Forschungsperspektiven der

³¹ Die Behindertenbewegungen als soziale bzw. Bürgerrechtsbewegungen ist dabei ein zentrales historisches Moment ihrer Entstehung. Mit dem Ziel, durch Forschung in Wissensproduktionen über Behinderung zu intervenieren, gestalten sich Disability Studies als emanzipatorisches und erkenntnispolitisches Projekt. Die Erfahrung „der Unterdrückung, Marginalisierung und Ausgrenzung ... führte nicht nur zu vielfältigen emanzipationsorientierten Projekten, sondern in der Folge auch zu einer kritischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit historischen, sozialen, kulturellen, medizingeschichtlichen und institutionellen Hintergründen und Ursachen dieser Erfahrungen“ (Dederich, 2010, S. 170).

³² Garland-Thomsons 2002 Arbeit steht dabei für Ansätze von Feminist Disability Studies, die in einer feministischen Kritik Zugänge der Disability Studies erweitern.

³³ Vgl. die Ausführungen zur Entwicklung eines machtvollen ‚klinisch-medizinischen Blicks‘ bei Foucault (1973).

³⁴ Entgegen einer „Fixierung auf eine am Individuum ansetzende Heilung, Therapie und Rehabilitation“ (Dederich, 2010, S. 171) lenkte die englischsprachige Debatte der Disability Studies mit dem sog. ‚Sozialen Modell von Behinderung‘ den Blick auf Behinderung als gesellschaftlich hergestellte Einschränkung und Mittel sozialer

Disability Studies haben einen zentralen Paradigmenwechsel in der Perspektive auf ‚Behinderung‘ herbeigeführt, in dem sich das wissenschaftliche Interesse von einer Zielgruppenspezifität der als behindert Markierten u. a. im Anschluss an normalisierungstheoretische Ansätze von Foucault, hin zu der Frage wendet, wie in machtvollen Konstruktionen von ‚Behinderung‘ die Mehrheitsgesellschaft als ‚normal‘ bzw. ‚nicht-behindert‘ konstituiert wird. In wissenschaftlichen Theoretisierungen zum Ableismus wird dieser Paradigmenwechsel vertieft (vgl. Campbell, 2009; Goodley, 2014; Maskos, 2022).

Anhand der symbolischen Ordnungspraxis des Ableismus soll zweitens aus artikulierungstheoretischer Perspektive herausgestellt werden, wie Bedeutungsproduktionen zu ‚Behinderung‘ an sozialen Ordnungen mitweben und durch diese vermittelt sind.

In Abgrenzung zu Wissensproduktionen zu ‚Behinderung‘, die soziale Phänomene der Veränderung potentiell verstärken, fordert Campbell „... to shift the gaze of contemporary scholarship away from the spotlight on disability to a more nuanced exploration of epistemologies and ontologies of ableism“ (Campbell, 2009, S. 3). Ableismus wird dabei als symbolische normative Ordnungspraxis der gegenwärtigen Gesamtgesellschaft verstehbar, in der die Differenz der unerwünschten ‚Behinderung‘ erst in der Behauptung eines wünschenswerten Allgemeinen als grundlegende Trennung („constitutional [ableist] divide“, ebd., S. 6) konstituiert wird. ‚Behinderung‘ kann also nur in ihrer Relationalität zum Ableismus verstanden werden, in dem normative gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen zum Fähig-Sein als „regimes of ableism“ (Campbell, 2009, S. 6) binäre

Unterdrückung (vgl. Oliver, 1990; 1996; für eine Systematisierung vgl. Waldschmidt, 2005). Im Zentrum stehen hier die institutionellen, infrastrukturellen, handlungspraktischen Barrieren und sozioökonomischen Bedingungen, die Menschen in ihrer sozialen Teilhabe beeinträchtigen. Vertreter*innen des sog. ‚kulturellen Modells‘ kritisieren an diesem sozialen Modell die Fortführung der Annahme eines beeinträchtigten Körpers, der in gesellschaftlichen Bedingungen erst behindert wird (vgl. Waldschmidt, 2005). Das ‚kulturelle Modell der Behinderung‘ ist vor dem Hintergrund kulturwissenschaftlicher Analysen in den US-amerikanischen Disability Studies entstanden (vgl. Mitchell & Snyder, 1997). Jene Perspektivierungen auf ‚Behinderung‘ bahnen einen zentralen Paradigmenwechsel an: Nicht Behinderung ist Ausgangspunkt der Analyse, sondern, wie sich die unmarkierte, nicht-behinderte Mehrheitsgesellschaft in symbolischen Ordnungen konstituiert. Jene Zugänge rücken die diskursive Bedeutungsproduktion über den behinderten Körper als machtvolle Normalisierungspraktiken in den Vordergrund: „Heute wird nicht mehr nur Behinderung allein beschrieben, sondern die nach Kontext wechselnde Konstitution der als normal oder als abweichend begriffenen Körper und mentalen Zustände. Disability Studies rücken nun Relationen zwischen Behinderung und ihrem vermeintlichen Gegenteil in den Mittelpunkt. Das Ziel ist dabei nicht nur, die jeweiligen Mechanismen zu beschreiben, die kulturelle Kategorien produzieren: aufgezeigt werden sollen auch die Strategien der Macht, welche die Norm als Zentrum und die Abweichung als deren Peripherie oder Außen einsetzen“ (Tervooren, 2003, S. 417). Aus kulturanalytischer Perspektive kommt hierbei die kulturelle Hervorbringung ‚normaler Körper‘, die Vorstellung ‚normaler‘ Subjekte und damit die Herstellung von Befähigung und Behinderung in den Blick: „Nicht behinderte Menschen als Randgruppe, sondern die Mehrheitsgesellschaft wird zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand. Wie entsteht ‚Normalität‘ als positiv bewertete Kontrastfolie zu Behinderung?“ (Waldschmidt, 2010, S. 19, Herv. i. O.).

Unterscheidungen und hierarchische Verhältnisse artikulieren (vgl. ebd., S. 6). Ableismus konstituiert sich nach Campell durch ein

“... network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then is cast as a diminished state of being human“ (Campbell, 2009, S. 44).

Campbell verdeutlicht, wie Ableismus als normativer Referenzrahmen einerseits ein kulturelles und gesellschaftliches Deutungswissen, diskursive Praktiken und sedimentierte Routinen einer gesellschaftlichen Ordnungspraxis hervorbringt und wie hierbei andererseits ein bestimmtes Ideal eines vollkommenen Mensch-Seins artikuliert wird, dem Behinderung als „verminderter Standard des Menschseins“ (Übersetzung nach Maskos, 2015, o. S.) in gewaltvoll ausschließender Weise entgegengestellt wird. Auf der Ebene der Differenzbeziehung, so spitzt Maskos zu, ist Ableismus

„die Beurteilung von Körper und Geist danach, was jemand ‚kann‘ oder ‚nicht kann‘ – ein biologistischer, essentialisierender Bewertungsmaßstab, der anhand einer erwünschten körperlichen oder geistigen Norm Menschen be-, auf- und abwertet (vgl. Maskos, 2011, S. 4). Die Person wird auf ihre körperliche und geistige Verfassung reduziert und steht als Stellvertreter*in für eine ganze Gruppe so Beurteilter ...“ (Maskos, 2015, o. S.).

Ableismus wird dabei zu einer wirkmächtigen Ideologie, in der Bedeutungszuschreibungen machtvolle Wirkung erzeugen.

Dass Menschen aufgrund körperlicher oder geistiger Merkmale in naturalisierender Weise spezifische Fähigkeiten zugeschrieben bzw. ihnen Fähigkeiten abgesprochen werden, ist aus differenztheoretischer Perspektive bereits bekannt. Forschungen zu *gender* und *race*³⁵ verweisen schon lange darauf, wie zugeschriebene Fähigkeitskonstruktionen mit ihren Essentialisierungen und Naturalisierungen auch in Überschneidungen zu anderen Differenzlinien (vgl. Kap. 2.2.3) als legitimes Mittel gelten, um Menschen aus unterschiedlichen Bereichen gesellschaftlichen Lebens auszuschließen. Fähigkeitskonstruktionen als zentrales Moment einer Bedeutungsproduktion zu ‚Behinderung‘ zu fassen, kann vor dem Hintergrund gegenwärtiger hegemonialer Unterscheidungspraktiken besonders plausibel gemacht werden.

Analytisch verschiebt sich „der Fokus von der Abweichung (Behinderung) auf die Problematisierung der Basisannahme (Fähigkeit)“ (Buchner, Pfahl & Traue, 2015, o. S.). Die im Ableismus entstehende Differenzbeziehung ‚behindert/nicht-behindert‘ bzw. *dis_ability*³⁶ verknüpft Bedeutungen der Unterscheidung ‚fähig/nicht-fähig‘ in hierarchisierender Weise: „Aufgrund der Zentralstellung der

³⁵ Zu *race* und Fähigkeitskonstruktionen vgl. bspw. Diskurse zu Intelligenzforschung und Rassismus, hierzu kritisch Knebel und Marquardt (2012). Zu Geschlecht vgl. Connell (2013).

³⁶ Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt markiert der Unterstrich in dem Kunstbegriff *dis_ability* dabei eine Kluft, mit der die binäre Trennung zwischen ‚behindert und nicht behindert‘ in Frage gestellt wird und zum Ausdruck kommen soll, dass „Behinderung [immer, SG] in einem Kontinuum zu Nichtbehinderung“ (Hirschberg & Köbsel, 2016, S. 555) gefasst werden soll.

„ability‘ als zentralem Differenzmerkmal wird analog zu den Begriffen Rassismus und Sexismus (*rassism* und *sexism*) in den Disability Studies von *ableism* gesprochen“ (Dederich, 2010, S. 175, Herv. i. O.).

„Behinderung‘ beschreibt dann ein „zwischenmenschliches und gesellschaftliches Verhältnis, das in der Bestimmung von Fähigkeiten seinen Ausdruck findet. Behinderung wird dabei auf ihr Verhältnis zur Fähigkeit als grundlegender gesellschaftlicher Anforderung bezogen“ (Buchner et al., 2015, o. S.).

Die Spezifik dieses gesellschaftlichen Verhältnisses und der soziale Sinn der Unterscheidung ‚fähig/nicht-fähig‘ als Behinderungskonstruktion kann erst vor dem Hintergrund hegemonial umkämpfter Ordnungen der Gegenwartsgesellschaft verstanden werden. So verdeutlicht Maskos, dass das Ideal des Fähig-Seins als normativer „Körper/Geist/Psyche-Standard“ (Maskos, 2015, o. S.) auch im Kontext der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer kapitalistischen Ordnungspraxis analysiert werden muss, in der die Herstellung, Erhaltung und Verwertung von Arbeitskraft – der die ‚individuelle Fähigkeit‘ als Währung zugrunde gelegt wird – ein zentrales gesellschaftliches Motiv sei, dem sich jedes Individuum gegenüber verantworten müsse:

„Bezogen auf Behinderung bedeutet dies beispielsweise, dass ein Diskurs, der beeinträchtigten Menschen Defizit, Schwäche und Passivität zuschreibt, nicht einfach nur eine falsche Einstellung oder eine mangelnde Sensibilität gegenüber behinderten Menschen darstellt, sondern mit realen, praktischen Anforderungen an Subjekte in dieser Gesellschaft verknüpft ist, in der Arbeits- und Leistungsfähigkeit Standardanforderungen und Unverletzbarkeit ein wirkmächtiges Ideal bilden.“ (Maskos, 2022, S. 91)

Dem gleichen Argument folgend kritisieren Buchner et al. (2015), dass die symbolische Ordnung von einem leistungsgesellschaftlichen „Fähigkeitsimperativ“ (ebd., o. S.) getragen sei, der mit einem Zwang zum Fähig-Sein für alle Menschen verbunden sei³⁷.

Das hier beschriebene „regime of ableism“ (Campbell, 2009, S. 6) und das darin wirkmächtige „Fähigkeitsimperativ“ (Buchner et al., 2015, o. S.) kann artikulationstheoretisch als umkämpfte Hervorbringung von Fähigkeitsordnungen beschrieben werden. Die Differenzbeziehung Behinderung/Nicht-Behinderung lässt sich dabei als Äquivalenzbeziehung und antagonistischer Ausschluss beschreiben, der in spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen produktiv ist. Der leere Signifikant des Fähig-Seins/der Fähigkeit verbindet Bedeutungen des Autonom-Seins, des Unabhängig-Seins, des Gestaltend- und Leistungsfähig-Seins. Jene Differenzposition des Fähig-Seins entsteht auf der Basis eines antagonistischen Ausschlusses. Behinderung wird zur „Repräsentation von Natur, Schwäche, Abhängigkeit und Kontrollverlust“ (Maskos 2022, S. 110), während sich das ‚fähige Subjekt‘ als „produktiver, fügsamer, leistungsfähiger Körper“ (ebd., S. 111) und als autonomes leistungsfähiges Subjekt imaginieren kann. Artikulatorische Bedeutungsbeziehungen zu ‚Behinderung‘ sind also ein

³⁷ Maskos (2015) verweist in der Kontextualisierung dieser Bedeutungsbeziehungen auf die Hervorbringung eines spezifischen Subjektideals: „Bürgerliche Subjekte, das heißt Subjekte in ihrer kapitalistischen Zurichtungsform, sollen sich also auf allen Ebenen ihres Daseins autonom verwerten, darstellen, konkurrieren und sich bewähren können“ (ebd., o. S.).

zentrales Moment der Aufrechterhaltung gegenwärtiger leistungsgesellschaftlicher Fähigkeitsordnungen. In ihnen werden hegemonialen Schließungen produziert, antagonistische Andere hergestellt und kurzfristig vereindeutigt.

Die Beharrungskraft des Ausschlusses kann dabei angesichts einer grundlegenden „Verletzlichkeit des Körpers“ (Tervooren, 2000, S. 31)³⁸ mit besonderen Risiken in leistungsgesellschaftlichen „Fähigkeitsordnungen“ weitergehend plausibilisiert werden. Die grundlegende „Verletzlichkeit des Körpers“ (ebd.) verdeutlicht jenes Kontinuum einer Dis_Abledness, in dem sich jeder Mensch Zeit seines Lebens bewegt und das jene Idealkonstruktionen gefährdet. Dieser kontinuierlichen Gefahr begegnend, die mit Campbell (2009) eingangs als Risiko der Zuweisung eines „diminished state of being human“ (ebd., S. 44) beschrieben wurde, bedarf es kontinuierlicher Praktiken der Abgrenzung. Behinderung wird in leistungsgesellschaftlichen Fähigkeitsordnungen zu einer besonderen Form der (bedrohenden) Verletzlichkeit, die aus der symbolischen Ordnung des Allgemeinen ausgeschlossen werden muss. Sie wird zu einem „constitutive outside“ (Campbell, 2009, S. 13), in dem sich das fähige Subjekt in der symbolischen Ordnung des Ableismus fortwährend konstituiert: „For the ongoing stability of ableism, a diffuse network of thought depends upon the capacity of that network to ‘shut away’, to exteriorise, and unthink disability and its resemblance to the essential (ableist) human self“ (ebd.). Die binäre Unterscheidung in Behinderung/Nicht-Behinderung ist also „funktional“, so fasst Maskos (2022, S. 93) mit Bezug auf Siebers (2008) zusammen: Sie verschiebt das Verletzlich-Sein an einen „Ort außerhalb des Sozialen“ (ebd., S. 91) der zugleich eine „natürliche Unfähigkeit“ (Maskos 2022, S. 93) zugeschrieben werden kann. Ableismus als gesellschaftlich normative Ordnungspraxis und hegemoniale Bedeutungsbeziehung des idealen unabhängigen handlungsfähigen Subjekts und idealer Körpernormen bringt also sowohl die Imagination eines fähigen ‚Wir‘ als auch das antagonistische Andere der ‚Behinderung‘ hervor, das die Imagination des ‚Wir‘ gefährdet. Analog zum Rassismus kann Ableismus demzufolge als eine machtvolle artikulatorische Praxis verstanden werden, der soziale Ordnungen von ‚Wir und Anderen‘ erzeugt und diese fortschreibt.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen soll nun drittens der artikulationstheoretische Blick auf die Kämpfe um Bedeutungsproduktionen zu ‚Behinderung‘ weiter herausgearbeitet werden. Beleuchtet die Perspektive auf artikulatorische Bedeutungsproduktionen, wie die als ‚behindert‘ Markierten in die soziale Ordnung einbezogen oder zu Anderen antagonisiert werden, kann anhand des gleitenden Signifikanten ‚Behinderung‘ verdeutlicht werden, wie diese artikulatorische Praxis und

³⁸ Tervooren (2000) kritisiert in ihrem Zugang die vorherrschende binäre Unterscheidung von behindert und nicht behindert, die mit dieser Bestimmung einer grundlegenden anthropologischen Verletzlichkeit dekonstruiert werden kann. Auch wenn Tervooren aus einer anderen Theorieperspektive den Körper diskutiert, so kann ihr Einsatz als Antwort auf ein Feld normativer Bedeutungsproduktionen zu einem Körper verstanden werden, der im Ableismus als unverletzlich hervorgebracht werden muss.

ihre sozialen Ordnungen fortwährend umkämpft sind³⁹. Der gleitende Signifikant ‚Behinderung‘ bleibt dabei möglichst vage und ist somit für verschiedene politische Projekte anschlussfähig. So merkt Dederich an, dass die sprachliche Vereindeutigung jener, die je nach kontextueller Fähigkeitserwartung Menschen als ‚behindert‘ markiert, homogenisiert und essentialisiert und sie damit

„aus der Gruppe der Nichtbehinderten ausschließt ... auf höchst unterschiedliche Aspekte des Menschen bezogen werden kann: die körperliche Struktur und Funktion, den Bewegungs- und Stützapparat, die Sinnesorgane bzw. die Sinnesmodalitäten, die Sprache, das ganze Feld der sozialen Interaktion, die Beherrschung von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Rechnen, die Wahrnehmungen und das Erleben, das soziale Verhalten, Prozesse des Lernens, Verarbeitens, Erinnerns oder des Reproduzierens von Information“ (Dederich, 2010, S. 176).

Daran anschließende diagnostische Zuschreibungen „beispielsweise zu Spastikern oder Tetraplegikern, zu Blinden oder Gehörlosen, zu Stotterern, Mutisten oder Autisten, zu Kindern mit Dyslexie oder Dyskalkulie, zu Psychotikern, Dissozialen oder mental Retardierten“ (ebd.) verweisen immer auch auf kontextuell bedeutsam werdende hegemoniale Fähigkeitserwartungen, die von den betroffenen Menschen nicht erfüllt werden können, und legitimieren dabei Prozesse einer VerÄnderung (vgl. ebd.).

Als vereindeutigende medizinische Diagnosen können solche Zuschreibungen dabei in ihrem doppelten Moment des Ein- und Ausschlusses gelesen werden. Einerseits ermöglichen sie Formen der Anerkennung bzw. Repräsentation sowie des Einbezugs über Angebote medizinischer und pädagogischer Intervention. Eine historische Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Behinderungskonstruktion zeigt Konjunkturen von ‚Behinderung‘, die stets auch mit Momenten der Selbstermächtigung einhergehen. Der massive Anstieg gegenwärtiger Diagnosen von Autismus (vgl. Shenouda, 2023)⁴⁰ eröffnet Möglichkeiten ihrer öffentlichen Repräsentation und Erweiterungen eines sozialen Einbezugs der damit Diagnostizierten. Andererseits schließen solche Forderungen des Einbezugs an ableistische Artikulationen an, in der die Arbeitsfähigkeit der als behindert diagnostizierten und ihre Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt auch immer wieder in den Vordergrund gestellt werden müssen, um den prekären Einschluss zu legitimieren (vgl. Akbaba & Buchner, 2023). So finden sich Forderungen des Verbands ‚Autismus Deutschland‘, wie bspw. im Rahmen des Weltautismustags 2019, die „Potentiale vieler Autisten zu erkennen. ‚Korrektheit, Pünktlichkeit und Ehrlichkeit‘ [seien] Tugenden, auch für den ersten Arbeitsmarkt, jenseits der Behindertenwerkstätten“ (tageschau 02.04.2019).

Diese Diagnosen bzw. Diskurse um Diagnosen, in denen, wie eben ausgeführt wurde, auch um soziale Ordnungen gerungen wird, sind eingebettet in gegenwärtige Inklusionsreformen. Angesichts

³⁹ Die Behinderungsbewegungen sowie Wissensproduktionen der Disability Studies haben seit Beginn an der Umdeutung hegemonialer Bilder gegenüber als ‚behindert‘ markierten Menschen und für andere Formen der Repräsentation gekämpft (vgl. Dederich, 2010).

⁴⁰ vgl. auch den Beitrag „Trenddiagnose Autismus“, [Tagesschau](#) vom 23.02.2023.

gegenwärtiger hegemonialer Inklusionsforderungen, die eine Teilhabe *aller* Menschen in unterschiedlichen Sphären gesellschaftlichen Lebens wie Schule, Arbeits- und Wohnungsmarkt beanspruchen, können unterschiedliche Normativitäten als hegemoniale Kämpfe um den gleitenden Signifikanten ‚Behinderung‘ beobachtet werden. Diese zum Teil widersprüchlichen Orientierungspunkte ordnen das Soziale und dienen als Legitimierungen eines gegenwärtigen und zukünftigen Ausschlusses. Sie gewinnen und verlieren ihre hegemoniale Deutungsmacht in der kontextuellen artikulatorischen Praxis. Diese Kämpfe um Ein- oder Ausschlüsse lassen sich im gegenwärtigen schulischen Inklusionsdiskurs in besonderer Weise beobachten. Diagnosen eines ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘, die mit ihrer Bezeichnungspraxis den Signifikanten der ‚Behinderung‘ vermeiden, eröffnen bisher segregiert beschulten Schüler*innen einen Einbezug in Regelschulen. Angesichts der Markierung individueller Defizite als Voraussetzung für ihre Teilnahme⁴¹ lässt sich trotz eines neuen Einbezugs dieser Schüler*innen analog zum gleitenden Signifikanten ‚Migrationshintergrund‘ eine tendenzielle Fortschreibung der bestehenden ableistischen Ordnung in ‚fähige‘ und ‚unfähige‘ Schüler*innen konstatieren (vgl. Merl, 2019). Praktiken der Differenzierung unterschiedlicher Behinderungsformen markieren soziale Einbezüge und antagonistische Ausschlüsse. So zeigen sich in der Analyse Laubners (2020) im Sprechen von Lehramtsstudierenden Differenzbeziehungen der Zuschreibung ‚körperliche Behinderungen‘, die trotz der Markierung einer ‚Behinderung‘ als in die schulische Ordnung inkludierbar gelten und normalisiert werden. Zugleich werden bestimmte Andere antagonisiert und als Grenze des Inkludierbaren verhandelt. In der hier vorliegenden empirischen Forschung (Beitrag VII: Gottuck 2023) wird aufgezeigt, wie Lehramtsstudierende den Einbezug von Schüler*innen mit sog. ‚geistigen Behinderungen‘ in der gegebenen schulischen Ordnungen als nicht denk- und sagbar und als Grenze des Sozialen artikulieren (ebd., vgl. auch Kap. 3.4).

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, wie der gleitende Signifikant ‚Behinderung‘ in unterschiedlicher Weise artikuliert wird und soziale Ordnungen be-gründen kann. Als Praxis der Vereindeutigung, so fasst auch Maskos (2022) zusammen, ist er in unterschiedliche Kämpfe eingebunden. Er markiert unterschiedliche Bedeutungen, Differenzpositionen und Ausschließungen.

Nach Maskos

„nutzen Alltagssprache, medizinische Klassifikationen, gesetzliche Regelungen aber auch identitätspolitische Behindertenpolitik die Kategorie Behinderung alltäglich als Mittel der Vereindeutigung und Abgrenzung (Davis, 2002, S. 9 ff.). Die Vereindeutigungen sind meist auch existentiell notwendig, z.B. wenn es um den gesellschaftlichen Kampf um Nachteilsausgleich, um Hilfsmittel und Sozialleistungen geht“ (Maskos, 2022, S. 93).

⁴¹ Dieser Widerspruch wird auch häufig als ‚Ettikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ (vgl. Wocken, 1996) diskutiert.

Zugleich führt die vereindeutigende Markierung der ‚Behinderung‘ ableistische Ordnungen und damit die Bedeutungsbeziehung einer „vermeintlich unumstößlichen Binarität von ‚behindert‘ und ‚nichtbehindert‘“ (ebd., Herv. i. O.) fort, die, so Maskos im Anschluss an Siebers (2008), „einen Diskurs von nichtbehinderter Unverletzbarkeit“ (Maskos 2022, S. 93) reproduziere.

Ob und wie sich anhand des analytischen Werkzeugs des gleitenden Signifikanten ‚Behinderung‘ im gegenwärtigen Inklusionsdiskurs eine Krise der hegemonialen Ordnung und mögliche Verschiebungen aufzeigen lassen, bleibt also eine empirisch zu beforschende Frage, die in dieser Arbeit nicht abschließend beantwortet werden kann. Dessen Potenzial der Befragung sollte hier jedoch aufgezeigt werden.

Im Anliegen, eine artikulationstheoretische Perspektive auf das Phänomen ‚Behinderung‘ zu entwerfen, kann an dieser Stelle Folgendes zusammengefasst werden: ‚Behinderung‘ als artikulatorische Bedeutungsproduktion wurde in diesem Kapitel als nicht-notwendige, aber machtvermittelte und wirkmächtige Be-Deutungspraxis in spezifischen Kontexten ausgeführt, die durch bestimmte Wissens- und Wahrheitsregime vermittelt sind. Die Unterscheidungspraxis körperlicher, geistiger oder psychischer Zustände und damit einhergehende machtvermittelte Fixierungen bzw. sedimentierte Materialisierungen wie institutionelle Abläufe, Architekturen, medizinische, pädagogische Wissensproduktionen und Interventionen oder subjektive Erfahrungen werden als Ausdruck gesellschaftlicher Bedeutungsproduktion konzipiert, die an der Fortschreibung, aber auch Verschiebung gegenwärtiger gesellschaftlicher Kontexte und normativer Ordnungen beteiligt sind und spezifische Subjektpositionen mit hervorbringen. In der Ausführung des Ableismus konnte herausgestellt werden, wie Bedeutungsproduktionen zu ‚Behinderung‘ an spezifischen gewaltvollen sozialen Ordnungen mitweben und durch diese vermittelt sind. In diesen Bedeutungsproduktionen werden über den leeren Signifikanten ‚Fähigkeit‘ Äquivalenzketten und antagonistische Andere produziert. Diese Bedeutungsproduktionen zu ‚Behinderung‘ sind als zentrales Moment an der Aufrechterhaltung gegenwärtiger leistungsgesellschaftlicher Fähigkeitsordnungen beteiligt. ‚Behinderung‘ konnte dabei als gleitender Signifikant in seiner umkämpften Bedeutungsproduktion herausgestellt werden.

Welcher Blick entsteht nun mit dieser Perspektive auf Bildungsinstitutionen? Fähigkeitskonstruktionen als Bedeutungsbeziehungen und Unterscheidungspraxis erscheinen in einer modernen, sich als meritokratisch verstehenden Gesellschaft – die Menschen nicht nach sozialen Merkmalen wie Geschlecht, *race* oder Klasse, sondern nach ihren Leistungen differenzieren will – besonders

naheliegend und legitim⁴². Mit dieser Orientierung auf individuelle Fähigkeiten und Leistungen ist im deutschsprachigen Raum ein nach Leistung segregierendes Schulsystem entstanden, in dem sich normative Fähigkeitserwartungen institutionalisiert haben und in welchem Schüler*innen lernen, sich als (nicht-)fähige Schüler*innen zu begreifen (vgl. Buchner, 2018).

Forschungen zu Ableismus eröffnen im Blick auf Bildungsinstitutionen eine Perspektive darauf, wie Schule unter spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen Normalitätskonzepte, Fähigkeitsnormen und damit den/die ‚normale*n Schüler*in‘ hervorbringt und welche Subjektivierungen hiermit einhergehen (vgl. ebd.). Die Idee des unabhängigen handlungsfähigen Subjekts (Goodley, 2014) erzeugt dabei Fähigkeits- und Leistungserwartungen an Schüler*innen, die wiederum Strukturen und Praktiken des Ausschlusses legitimieren, die diesen Standards nicht entsprechen (vgl. Buchner, 2018; Merl, 2019; Pfahl & Powell, 2001). Die Produktivität dieser ableistischen Ordnungspraxis kann dabei nicht jenseits ihrer Vermitteltheit in segregierende schulorganisatorische Abläufe verstanden werden, die im Sinne der hier in Kap. 2 ausgeführten Perspektive nach Laclau und Mouffe sowohl als Ausdruck als auch als Mittel der Fortschreibung einer sedimentierten hegemonialen Bedeutungsproduktion zu verstehen sind. Trotz anhaltender Kritik der UN an der Umsetzung der Inklusionsreform in der BRD kann eine Fortsetzung dieser beharrlichen segregierenden Praxis konstatiert werden. Quantitative Studien zeigen, dass entgegen eines langsam fortschreitenden Ausbaus inklusiver Beschulungsformen seit 2015 eine Beschulung von Schüler*innen, denen eine ‚Behinderung‘ zugeschrieben wird, an segregierenden Förderschulen steigt und damit deren faktischer Ausschluss aus einer Regelbeschulung fortschreitet (Rackles, 2021, S. 78)⁴³.

Vor dem Hintergrund der hier ausgeführten artikulatorischen Vermitteltheit der Bedeutungsproduktionen zu ‚Behinderung‘ mit sozialen Ordnungen wie Ableismus erfordert eine Erforschung in Schule und Lehrer*innenbildung die „massiven symbolischen *und* materiellen Institutionalisierungen von Körpernormen und Idealen kognitiver Leistungsfähigkeit in Bildung, Allokation und Arbeitsteilung etc.“ (Buchner et al. 2015, Herv. i. O.) als machtvormittelte sedimentierte hegemoniale Schließungen in den Blick zu nehmen. Zugleich eröffnet die Perspektive die Möglichkeit, die umkämpften Bedeutungsbeziehungen in ihrer politischen Dimension der Machtvermitteltheit herauszustellen.

⁴² Konstruktionen von Fähigkeiten können als grundlegender Zugang des modernen Menschen zur Welt verstanden werden,- die Konstruktion der individuellen Handlungsfähigkeit legitimierte seine Befreiung aus feudaler und religiöser Unfreiheit (Buchner et al., 2015, o.S.).

⁴³ Vgl. hierzu auch die jüngste Kritik der UN an der mangelnden Umsetzung der Inklusionsforderung: Vereinte Nationen (2023).

2.2.3 Zwischenfazit und Vertiefung: ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ in rassistischen und ableistischen Ordnungen als (auch intersektionale) umkämpfte gesellschaftliche Bedeutungsproduktionen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Erkenntniswerkzeuge auf soziale Wirklichkeit entworfen, die diese immer schon als machtförmig versteht. Ein Anliegen war hierbei, das Geworden-Sein von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen und damit die Machtvermitteltheit von Differenzen offenzulegen. Kultur- und machtkritische Perspektiven auf ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ eröffnen als „Wissens- und Erkenntnispraxis“ (Mecheril & Thoma, 2018, S. 96) einen analytischen Blick auf Differenzdeutungen als eingebunden in eine kulturell machtvolle Ordnungspraxis der Gesamtgesellschaft, die im spezifischen gesellschaftlichen Kontext Machtverhältnisse eines ‚Wir und die Anderen‘ und Ordnungen der Mehrheitsgesellschaft stabilisiert. Der Perspektivwechsel auf leistungsgesellschaftliche Fähigkeitsordnungen und migrationsgesellschaftliche bzw. natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen verschiebt den Fokus weg von ‚migrantisierten Anderen‘ oder als ‚behindert‘ markierten Subjekten hin zu einer allgemeinen Perspektive, in der alle in diesen Ordnungen in relationaler Weise positioniert werden.

Kultur- und machtkritische Perspektiven verdeutlichen spezifische Machtförmigkeiten. Mit dem sozialtheoretischen Ansatz von Laclau und Mouffe (2000) und Laclau (1990) wurde herausgestellt, wie sich diskursive Bedeutungsproduktionen und die damit entstehende soziale Ordnung immer nur über einen machtvollen Ausschluss konstituieren können. Der artikulationstheoretische Zugang konnte zeigen, dass die Schließung fortwährend umkämpft und prekär bleibt. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen und Fähigkeitsordnungen wurden hier als kontingente Wahrheitsregime und als gewaltvolle, sedimentierte Versuche dieser hegemonialen Schließungen herausgestellt, die in der Produktion von Differenzpositionen folgenreich sind. Rassismus und Ableismus wurden dabei als normative Ordnungspraxen beschrieben, die ordnend auf das Soziale wirken und unter bestimmten Bedingungen spezifische Bedeutungsbeziehungen als hegemoniale Schließungen erzeugen, aber auch ihre hegemoniale Position verlieren können.

Unterscheidungen zu ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ sind also eine sedimentierte artikulatorische Praxis, entlang derer Menschen markierbar und institutionell folgenreich unterschieden werden und in denen sie sich beschreiben lernen. Dirim und Mecheril (2018) sprechen in diesem Zusammenhang von „*gesellschaftlichen Differenzordnungen*“ (ebd., S. 39, Herv. i. O) als „gesellschaftlich konstruierte und gesellschaftlich folgenreiche Unterscheidungsweisen“ (ebd.), die „über hegemoniale kulturelle Regeln“ vermitteln, „was als legitim und illegitim gilt“ (ebd., S. 40). Sie

„strukturieren und konstituieren Erfahrungen, sie normieren und subjektivieren, rufen, historisch aufklärbar, Individuen als Subjekte an. Was wir in sozialen Zusammenhängen für uns und andere sind, sind wir jeweils auch mit Bezug auf unsere in kontextspezifischen Praktiken, Imaginationen und Erfahrungen bestätigten Positionen(en) in Differenzordnungen. Solche

Differenzordnungen können als Hintergrunderwartung verstanden werden, die auch dann bedeutsam sind und strukturierend wirken, wenn sie nicht explizites Thema sozialer Situationen sind“ (ebd., S. 42).

Übertragen auf die nach Laclau und Mouffes (1990, 2000 bzw. Laclau, 1990) entfaltete artikulationstheoretische Perspektive auf Bedeutungsproduktionen können Differenzordnungen als ein vorläufiges Ergebnis antagonistischer Kämpfe um hegemoniale Schließungen beschrieben werden, die in ihrer Institutionalisierung als Naturalisierung von Differenz eine gewisse ‚Alternativlosigkeit‘ suggerieren und zugleich immer wieder hergestellt werden müssen. Mit Hall (2004) werden Differenzordnungen in ihrem historischen Gewordensein, ihrer gegenwärtigen machtvermittelte Performanz in Strategien der Hegemonialisierung wie Essentialisierung und Naturalisierung sowie ihrer gleichzeitigen Grundlosigkeit beschreibbar.

Als prekäre hegemoniale Schließungen können Differenzordnungen in ihrer Hervorbringung und in ihren unterschiedlichen Sedimentierungen befragt werden⁴⁴. Eine artikulationstheoretische Analyse der Bedeutungsbeziehungen von Differenzordnungen fokussiert dann eine Vermitteltheit der situierten Praxis in konkreten sozialen Ordnungen, die Verschiebungen der Praxis sowie die Produktivität ihrer Verknüpfung als (zukünftigen) Möglichkeitsraum. Wie jene Wissens- und Bedeutungsproduktionen von Differenzordnungen Lehrer*innenbildung strukturieren, wird in Kapitel 3.2 ausgeführt.

Im Blick auf die Fokussierungen der Bedeutungsproduktionen zu ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ erscheint es in diesem Zwischenfazit darüber hinaus zentral, jene Bedeutungsbeziehungen in ihren Analogien sowie ihrer intersektionalen Verwobenheit vertiefend zu kommentieren. Bislang wurde in der vorliegenden Arbeit in der systematischen Fokussierung zweier Differenzordnungen eine künstliche Trennung vorgenommen, um zu verdeutlichen, wie sich diese sozialen Ordnungen und ein ‚hegemoniales Wir‘ als bspw. *weiß*, mehrheitsgesellschaftlich deutsch, als leistungsfähig und ohne körperliche und mentale Einschränkung entlang unterschiedlicher Merkmale als machtvolle Bedeutungsbeziehungen artikulieren können. Die Trennung muss aus mehrfachen Gründen als künstliche markiert werden.

Erstens können im Rückblick auf die Bedeutungsproduktionen machtvolle Parallelen identifiziert werden. ‚Migrationsandere‘, die als ‚Nützliche Andere‘ in der Verwertbarkeit als Arbeitskraft⁴⁵ (vgl. Kourabas, 2021) in die hegemoniale Ordnung aufgenommen werden, besitzen einen ähnlich prekären Zugehörigkeitsstatus, wie als ‚behindert‘ markierte Menschen, die aufgrund spezifischer

⁴⁴ So betonen Laclau und Mouffe (2000): „Das Politische wirkt nur durch das permanente Aufbrechen sedimentierter Praxen.“ (ebd., S. 20).

⁴⁵ Vgl. hierzu auch gegenwärtige migrationspolitische Entwicklungen, in denen das humanitäre Recht auf Asyl mit meritokratischen Leistungserbringungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt verknüpft wird.

arbeitsmarktauglicher Fähigkeiten partiell in die hegemoniale Ordnung einbezogen werden. Vor dem Hintergrund ableistischer und rassistischer Ordnungspraxen sind beide Differenzpositionen fortwährend dem Risiko ausgesetzt, in den Status der antagonistischen Anderen verschoben zu werden, denen die Aberkennung des ‚Menschseins‘ droht. Wahrheitsregime zu Nützlichkeiten spezifischer Anderer, finden sich darüber hinaus in Bedeutungsbeziehungen zur Unterscheidung von (nicht-)lebenswerten Leben, wie es über Pränataldiagnostiken potentiell angestoßen wird (vgl. Achtelik, 2018)⁴⁶ und ‚(nicht-)betrauerbare‘ Leben, wie sie eingangs anhand der Grenzregime an europäischen Außengrenzen ausgeführt wurden. Auf analoge „Strukturmerkmale und (...) Mechanismen der Wir-Gruppenkonstruktion und Privilegiensysteme“ (Akbaba & Buchner, 2019, S. 240) der beiden Differenzordnungen verweisen auch Akbaba und Buchner. Die zuvor ausgeführten Parallelen verweisen aber auch auf gemeinsame legitime diskursive Strategien des potentiellen Ausschlusses, die zusammenfassend auf eine Verwobenheit migrationsgesellschaftlicher und ableistischer Artikulationen in leistungsgesellschaftlichen „Fähigkeitsregime[n]“ (Campbell 2009, S. 6) hindeuten, die sich in Bezug auf die Differenzlinien jedoch unterschiedlich artikulieren. Eine systematische Diskussion dieser Verwobenheit rassistischer und ableistischer Ordnungen arbeiten auch Akbaba und Buchner (2023) heraus, in dem sie in ihrer „Analyse das fluide und perfide Zusammenspiel der Ordnungen mit ihren kompensatorischen Verlockungen und Imperativen beleuchte[n]“ (ebd., o. S.).

Im Anschluss an diese Verwobenheit kann zweitens von einer künstlichen Trennung gesprochen werden, weil Menschen immer entlang mehrfacher Differenzordnungen positioniert werden und von einer Verschränkung dieser Unterdrückungsverhältnisse betroffen sind bzw. von den jeweiligen Privilegienstrukturen profitieren. So verweisen Forschungen immer wieder auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung einer intersektionalen Verwobenheit unterschiedlicher Differenzordnungen als Unterdrückungsverhältnisse, die spezifische Barrieren hervorbringen und die Erfahrungen der Subjekte prägen. In der Kritik an einer fehlenden Repräsentation im *weißen* Mittelschichtsfeminismus der USA arbeitet die Crenshaw (1989) mit ihrer im Kontext des Schwarzen Feminismus entstandenen Intersektionalitätstheorie heraus, dass Schwarze Frauen nicht nur von Rassismus und von Sexismus, sondern auch durch die Verschränkung dieser Unterdrückungsverhältnisse von Diskriminierung betroffen seien. So kann auf eine Vielzahl neuer Forschungen verwiesen werden, die Verschränkungen von Rassismus mit Ableismus mit anderen machtvollen Differenzordnungen wie Geschlechter- oder Klassenverhältnissen herausarbeiten (vgl. Jacob, Köbsell & Wollrad, 2010). Zur Intersektion von Behinderung, Geschlecht und Migration arbeiten bspw. Köbsell und Pfahl (2015). Auch Hutson (2010)

⁴⁶ Auch dies ist ein diskursives Feld, in dem unterschiedliche normative Legitimationen umkämpft sind. Achtelik (2018) beleuchtet dieses umkämpfte Diskursfeld und befragt pränatale Diagnostik unter der Perspektive ‚Diskriminierung‘.

diskutiert die Verwobenheit von Sexismus und Ableismus zusammen mit rassismustheoretischen Perspektiven. In der Analyse biographischer Interviews mit muslimischen Eltern ‚behinderter‘ Kindern zu Barrieren im deutschen Hilfesystem arbeitet Amipur (2016) die Verwobenheit der Strukturkategorien ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ heraus und verdeutlicht in ihren Ergebnissen zugleich die Bedeutung sozioökonomischer Lagen und Geschlechterverhältnisse. Auf Basis *queer*-theoretischer empirischer Studien im Feld von ‚Behinderung‘ werden bspw. die Verschränkung von Behinderung, Geschlecht und heteronormativer Sexualität herausgearbeitet (Raab, 2007; Jacob et al., 2010).

Im Blick auf schulische Ordnungspraxen verdeutlichen Studien die intersektionale Dimension in der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarf, der in seinen Diagnosen mit anderen Differenzverhältnissen in auffälliger Weise verknüpft wird. Differenzverhältnisse wie familiäre Armut und ein niedriger sozio-ökonomischer Status erhöhen das Risiko der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. schon Probst, 1973; aktueller z. B. Wocken, 2000; 2007; Cloerkes, Felkendorff & Markowetz, 2007; sowie in historisierender Perspektive Hänsel, 2003). Sowohl die Einleitung von sonderpädagogischen Diagnoseverfahren als auch die Überweisung auf Förderschulen steht in einem Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Zuschreibungen (z. B. Haeberlin, 2009, S. 240; Geissler, 2005). Im Hinblick auf eine intersektionale Verknüpfung der Differenzlinien ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ erscheint die ungleiche Repräsentation von Lernenden entlang der Zuschreibung migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeit von besonderer Bedeutung (z. B. Weisshaupt & Kemper, 2009; Dietze, 2011; Powell & Wagner, 2014). Radtke und Gomolla zeigen bereits Anfang der 2000er Jahre in ihrer Studie zu Mechanismen der institutionellen Diskriminierung an bundesdeutschen Schulen auf, dass schulische Selektionsmechanismen unterschiedlich auf als ‚Migrationsandere‘ entworfene Kinder und Jugendliche angewandt werden und dass das Risiko der Überweisung auf eine Förderschule für diese Schüler*innen deutlich erhöht ist (vgl. Gomolla & Radtke, 2002). Neuere Ansätze aus dem angloamerikanischen Raum, die sich unter der Überschrift ‚DisCrit‘ (Dis_ability Critical Race Studies, vgl. Annamma, Connor & Ferri, 2013) zusammenfassen lassen, verbinden in ihren empirischen Analysen⁴⁷ in expliziter Weise kritische Rassismusforschung der *Critical Race Theory* und den *Disability Studies*: „We believe that DisCrit is less about disability and race being included in a list of oppressed identities and more about understanding how the interdependence of racism and ableism affect all people“ (Annamma et al., 2018, S. 63). In dieser Tradition stehende Forschungen aus den USA (vgl. bspw. Beratan, 2008; 2012; Moore & Slee, 2020) und England (Gilbourn, 2015) arbeiten einen institutionellen Rassismus in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen heraus, der in Behinderungskonstruktionen bedeutsam wird. So zeigt etwa Gilbourn (2015), wie *race* und

⁴⁷ für eine Übersicht siehe Annamma, Ferri & Connor (2018).

Fähigkeitskonstruktionen, in der Zuschreibung einer Lernbehinderung eng verknüpft werden. Auch im deutschsprachigen Bereich finden sich neuere Arbeiten in dieser theoretischen Tradition, die die intersektionale Dimension sonderpädagogischer Diagnosen in der Verschränkung migrationsgesellschaftlicher und ableistischer Ordnungen verdeutlichen. Am Beispiel des Falls „Nenad Mihailovic, der in Nordrhein-Westfalen in den 2000er Jahren gegen seinen Willen an einer Förderschule für Kinder mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung beschult wurde und im Jahr 2018 mit einer Schadensersatzklage gegen das Land erfolgreich war“ (Schulz, 2022, S. 111-112) entfaltet Schulz eine macht- und kulturkritische Perspektive auf „Prozesse[] der Normalisierung und Ver-Anderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens“ (ebd., S. 111). Er zeigt, wie die Verschränkung der Dispositive zu (Un-)Fähigkeit und ‚Migrationshintergrund‘ in ihren spezifischen Bedeutungsproduktionen in schulischer Ordnungspraxis in ergänzender Weise wirksam wird und den Ausschluss aus der Regelschule legitimiert:

„Ein schulisches Dispositiv, das sich dem binären Operationsmodus der (Un-)Fähigkeit bedient, führt über spezifische Markierungspraktiken von Dis/ability zur Exklusion aus dem Regelschulsystem. Dabei wird Migration als (zugeschriebene) Differenzkategorie über eine – für die gefragte Testbearbeitung – nicht ausreichende Bildungssprache als medizinisches Differenzproblem reformuliert und zur Ver-Anderung instrumentalisiert, sodass dem Schüler eine kognitive Beeinträchtigung attestiert wird, die zur schulischen Behinderung führt“ (Schulz, 2022, S. 112).

Nenad Mihailovics Fall gewährt in seiner minutiösen gerichtlichen Aufarbeitung in besonderer Weise Einblick in Legitimationsstrategien eines intersektionalen begründeten Ausschlusses, der – so zeigen statistische Daten – keinen Sonderfall markiert.

Thielen (2007) zeigt die Fortschreibung jener intersektionalen Ordnungspraxis und institutionellen Segregation am Beispiel des beruflichen Übergangssystems. In seiner ethnographischen Studie zu beruflichen Übergängen kritisiert Thielen eine „Gefahr der Sonderpädagogisierung“ (2014, S. 206) von Jugendlichen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Diese werde durch die Konstruktion einer ‚Ausbildungsunreife‘ der Jugendlichen legitimiert, die zuweilen ungeachtet schulischer Leistungen Anwendung finde (Thielen, 2007, S. 301). Abay (2023) forscht aus einer postkolonialen und intersektionalen Perspektive zu Diskriminierungserfahrungen und Teilhabechancen von *Black, Indigenous, People of Color* (BIPOC)⁴⁸ mit Behinderungserfahrungen im Zugang zu Erwerbsarbeit.

Bezogen auf die intersektionalen Zugänge kann zusammenfassend gesagt werden, dass die hier ausgeführten intersektionale Zugänge zu ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ auf die Verwobenheit und Komplexität der Bedeutungsproduktionen verweisen und verdeutlichen, wie diese als spezifische

⁴⁸ BIPOC wird als Abkürzung für Black, Indigenous, People of Color genutzt und nicht übersetzt, da es sich hierbei um politische und widerständige Selbstbezeichnungen handelt, die auf die Marginalisierung der Personengruppen hinweisen soll.

Ordnungspraktiken in Bildungsinstitutionen und auf dem Arbeitsmarkt wirksam werden. ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ wurden in diesem Kapitel als Ergebnis machtvoller Bedeutungsproduktionen entfaltet, die soziale Ordnungen (mit-)begründen. Vor dem Hintergrund der ausgeführten machtvollen Bedeutungsproduktionen und empirischen Einblicke, aber auch mit Verweis auf gegenwärtige Bildungs- und erziehungssoziologische Studien (vgl. Scherr & Hormel, 2016, S. 306) wird Schule als Ort professionellen Handelns sichtbar, der in seinen organisationalen Abläufen, Routinen und Differenzierungen in grundlegender Weise an der Hervorbringung und Stärkung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse beteiligt ist⁴⁹.

Jene Einsicht führt seit einiger Zeit zu erziehungswissenschaftlichen, politischen und bildungspolitischen Überlegungen, welchen Beitrag Lehrer*innenbildung leisten kann, um Prozessen einer Hervorbringung und Stärkung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse entgegenzuwirken. Lehrer*innenbildung gerät dabei in einer doppelten Weise in den Fokus. Erstens wird hinterfragt, wie und ob Lehrer*innenbildung im Kontext von Professionalisierungsprozessen einen Beitrag dazu leisten kann, um jene schulischen Prozesse der Diskriminierung und Schlechterstellung entgegenzuwirken und zweitens, wie Lehrer*innenbildung selbst an der Hervorbringung von, im hiesigen Fall, ableistischen und migrationsgesellschaftlichen Wissensordnungen beteiligt ist und damit verbunden, wie die Hervorbringung und Verschiebung jener Wissensordnungen in Lehrer*innenbildung erforscht werden kann.

Wie migrationsgesellschaftliche Ordnungen und ‚Behinderung‘ als ableistische Ordnung im Kontext der Lehrer*innenbildung in aktuellen Studien als Gegenstandsbereich und Forschungsperspektive auf Lehrer*innenbildung erforscht werden, wird daher im folgenden Kapitel systematisierend ausgeführt.

⁴⁹ Hormel und Scherr (2016) verdeutlichen hierbei das Zusammenspiel einer professionellen Deutungspraxis und organisationalen Bedingungen für solche Differenz- und Ungleichheitsproduktionen: „Bildungs- und erziehungssoziologische Studien, die der Frage nach dem Beitrag des Bildungssystems für die Hervorbringung und Verfestigung sozialer Ungleichheitsstrukturen nachgehen, zeigen auf, dass das Bildungssystem einen wesentlichen Beitrag zur Verschleierung der gesellschaftlichen Ursachen sozialer Ungleichheiten leistet. Erfolge und Misserfolge schulischen Lernens werden der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zugerechnet, wobei ausgeblendet wird, was die sozialen Ursachen jeweiliger Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sind. ... Annahmen von PädagogInnen über typisch männliche und typisch weiblich Eigenschaften tragen unter Umständen dazu bei, dass Jungen und Mädchen auf geschlechterstereotype Fächerpräferenzen oder Berufswahlen festgelegt werden. Wird davon ausgegangen, dass Eltern mit Migrationshintergrund kaum in der Lage sind, ihre Kinder beim schulischen Lernen zu unterstützen und dass dies ein Scheitern an gymnasialen Anforderungen wahrscheinlich macht, kann diese Zuschreibungspraxis dazu führen, dass Kindern mit Migrationshintergrund von einer Gymnasialaufbahn abgeraten wird und ihnen damit Bildungschancen verstellt werden. Auf solche, durch die Gelegenheitsstrukturen des mehrgliedrigen Bildungssystems beförderte, in ihrem Effekt diskriminierende Zusammenhänge, deuten Studien der erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Forschung hin (vgl. Gomolla & Radtke, 2009)“ (Hormel & Scherr, 2016, S. 306).

3. Kultur- und machtkritische Forschungsperspektiven auf Lehrer*innenbildung und als Gegenstandsbereich der Professionalisierung

Das Forschungsfeld ‚Kultur- und machtkritische Perspektiven auf migrationsgesellschaftliche Ordnungen und ableistische Ordnungen zu ‚Behinderung‘ im Kontext der Lehrer*innenbildung‘ lässt sich in grober Weise folgendermaßen zusammenfassen: Erstens finden sich Forschungsbeiträge, die ableistische und migrationsgesellschaftliche Ordnungen, aber auch andere Ordnungen wie Heteronormativität als Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung als notwendige professionstheoretische Vertiefungen diskutieren. Zweitens finden sich Forschungen, die ableistische und migrationsgesellschaftliche Ordnungen in Curricula oder anhand empirischer Interviewforschung oder Gruppendiskussionen als strukturierende Momente von Lehrer*innenbildung erforschen. Angesichts einer der vorliegenden Forschung angemessenen Fokussierung auf zuvor genannte Felder, werden jene Zugänge, die drittens eine Beschäftigung mit Differenzordnungen im Kontext spezifischer Hochschulsettings und Seminare erforschen, nur kurz erwähnt.

Kapitel 3 gibt zuerst Einblick in den aktuellen Forschungsstand zu kultur- und machtkritischen Perspektiven als Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung und diskutiert diese als Erweiterung gegenwärtig etablierter professionalisierungstheoretischer Ansätze (3.1), um anschließend die Kumulus-Beiträge I-III als curriculare Einsätze des ‚Macht-Sehens‘ vorzustellen und zu kontextualisieren (3.2). In der Frage danach, wie Rassismus und Ableismus Lehrer*innenbildung strukturieren, werden drittens Forschungsperspektiven skizziert (3.3), die gegenwärtige Wissensproduktionen zu migrationsgesellschaftlichen und ableistischen Ordnungen in Lehrer*innenbildung untersuchen. Das Kapitel endet mit der Frage, welche Forschungsperspektiven mit diesen Theorieperspektiven auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung entstehen, und der Zusammenfassung einer diskurstheoretischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung, die in Kapitel 4 schließlich konkretisiert wird.

3.1 Kultur- und machtkritische Perspektiven als Gegenstandsbereich der Professionalisierung. *Zur Leerstelle der Gesellschaftlichkeit*

Das Forschungsfeld macht- und kulturkritischer Professionalisierungsangebote eint die Ausgangskritik an der gesellschaftlichen Machtvermitteltheit pädagogischen Handelns in Bildungsinstitutionen: „Bildungsinstitutionen wie die Schule sind Teil einer von politischen, kulturellen und symbolischen Machtverhältnissen durchzogenen Gesellschaft“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 154). Mecheril und Shure (2018) verweisen dabei auf eine interaktive Hervorbringung dieser Ordnungsverhältnisse, indem sie Schule als einen „institutionell und interaktiv hervorgebrachten Raum“ fassen, „der einerseits ...

von Differenzverhältnissen- und -ordnungen vermittelt ist und andererseits an der Stärkung und Re-Produktion von Differenzordnungen beteiligt ist“ (Mecheril & Shure, 2018, S. 64). Schule als Ort pädagogischen Handelns wird in den folgenden Ansätzen als Ort der Re-Produktion und Infragestellung ableistischer (vgl. Buchner, 2018), migrationsgesellschaftlicher (vgl. Mecheril, Castro Valera, Dirim, Kalpaka & Melter 2010; Akbaba, 2017) oder heteronormativer Ordnungen (vgl. Kleiner, 2015; Klenk, 2023⁵⁰) verstanden. Zentrale Annahme ist hierbei, dass Schüler*innen in schulischen Abläufen und Routinen sowie pädagogisch professionellem Handeln in Differenzordnungen unterschiedlich folgenreich positioniert werden. Eine damit einhergehende „Platzierung von Kindern und Jugendlichen – sowohl in den unterschiedlichen Schulformen als auch im gesellschaftlichen Gesamtgefüge (bspw. durch entsprechende Schulabschlüsse bedingt) – ist keinesfalls gleichmäßig verteilt, sondern ‚ergibt sich‘ entlang von Differenzlinien, wie soziale Klasse, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Geschlecht“, so Steinbach (2016, S. 279-280). Buchner (2022a) verdeutlicht diese Positionierungen aus subjektivierungstheoretischer Perspektive am Beispiel ableistischer Fähigkeitsordnungen, die in Schule reproduziert werden. Schule könne „als bedeutender, institutionalisierter Produktionsort ‚fähiger‘ Subjekte erachtet werden“ (ebd., S. 207), in dem „Schüler*innen mit spezifischen fähigkeitsbezogenen Imperativen und Normen konfrontiert und gezwungen werden, sich zu diesen in Relation zu setzen“ (ebd.). Schule sei ein „zentraler Ort der Herstellung fähigkeitsorientierter Differenzen und Ungleichheit“ (ebd.). Ebenso sind migrationspädagogische Professionalisierungsangebote von der Annahme getragen, dass die deutsche Migrationsgesellschaft durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturiert und damit auch als strukturierendes Moment schulischer und hochschulischer Bildung zu verstehen ist (vgl. Doğmuş, Karakaşoğlu, & Mecheril, 2016).

Jene Machtvermitteltheit ist also Ausgangspunkt der Kritik macht- und kulturkritischer Ansätze und wird zum Gegenstand der Professionalisierung. Für den Kontext der Lehrer*innenbildung bedarf es demnach Perspektiven, die „die Herrschaftsförmigkeit des Lernortes und Lebensraums Schule ... thematisieren und auf systematische Ein- und Ausschlüsse hin ... analysieren“ sowie ein „Professionsverständnis, welches Kritik sowohl an der Institution als auch an der eigenen Wirkmacht als Lehrkraft mit einschließt“ (Balzter, Klenk, Winkler & Zitzelsberger, 2017, S. 227-228).

Diese inhaltlichen Forderungen stehen im Kontext einer grundlegenden Kritik an als gegenwärtig prominent zu bezeichnenden Professionalisierungstheorie der Lehrer*innenbildung. So wird in der folgenden Darstellung der kultur- und machtkritischen Professionalisierungsansätze eine *Gesellschaftlichkeit als Leerstelle* etablierter Professionalisierungstheorien herausgearbeitet: Kompetenztheoretische, berufsbiographische, strukturtheoretische, aber auch diskursanalytische

⁵⁰ Aufgrund ihrer inhaltlichen und argumentativen Nähe fanden neben migrationsgesellschaftlichen und ableismuskritischen auch queer-theoretische Ansätze Berücksichtigung.

Professionalisierungsansätze berücksichtigen in ihren Entwürfen professionellen Handelns sowie in ihren Entwürfen von Professionalisierungsprozessen Macht- und Differenzordnungen in Schule und Lehrer*innenbildung demzufolge bisher nicht ausreichend. Sie reproduzieren dabei das eingangs erwähnte disziplinäre Verhältnis einer machtvollen Hervorbringung des Allgemeinen und des Besonderen und tragen implizit zu einer Re-Produktion dieser Macht- und Differenzverhältnisse in disziplinärer Wissensproduktion, aber auch in schulischem Handeln und im Kontext von Professionalisierung bei (vgl. Ohm, Karakaşoğlu & Mecheril, 2022; Akbaba, 2022).

Ausgehend von einer kurzen Einführung in die Blickrichtungen etablierter Professionalisierungstheorien werden folgend ausgewählte kultur- und machtkritische Zugänge als Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung vorgestellt und es wird kommentiert, wie diese die bisherigen Zugänge erweitern. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 eingeführten theoretischen Interesses an Macht-, Bedeutungs- und Differenzproduktionen und damit einhergehenden Begründungen sozialer Ordnungen in Bildungsinstitutionen werden vor allem jene kultur- und machtkritischen Zugänge fokussiert, die Professionalisierung und Gesellschaftlichkeit auf der Ebene der machtvollen Wissens- und Subjektproduktion in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen diskutieren. Aufgrund ihrer inhaltlichen und argumentativen Nähe finden neben migrationsgesellschaftlichen und ableismuskritischen auch *queer*-theoretische Ansätze Berücksichtigung, um die zentralen Kritikpunkte an bestehenden Professionalisierungstheorien zu verdeutlichen und grundlegende Weiterentwicklungen aus macht- und differenzkritischer Perspektive herauszuarbeiten. Die Auswahl der im Folgenden diskutierten kultur- und machtkritischen Zugänge und die Systematik ihrer Diskussion sind dabei schon als Ergebnis dieser Forschung zu verstehen, die den ergänzenden Beitrag dieser Arbeit als ein spezifisches Macht-Sehen begründen. Im Anschluss an die Skizze des Forschungsfelds werden daher die Kumulus-Artikel I-III als Beiträge und Ergänzungen dieser Debatte und curricularer Einsätze eines Macht-Sehens vorgestellt.

3.1.1 Kultur- und machtkritische Perspektiven auf kompetenztheoretische Zugänge

Die Kritik einer unzureichenden Berücksichtigung gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse aus kultur- und machtkritischer Perspektive wendet sich in besonderer Weise an kompetenztheoretische Ansätze in der Lehrer*innenbildung.

Kompetenztheoretische Ansätze formulieren das Entwicklungsziel einer „professionellen Handlungskompetenz“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 505), die sich besonders auf Vermittlungsprozesse im Kontext von Unterricht bezieht und sich als individueller Kompetenzerwerb messen und erforschen lasse (Baumert & Kunter, 2006). Eine „Konzeptualisierung von Wissen, Überzeugungen und Merkmalen der psychologischen Funktionsfähigkeit im Rahmen eines Modells der professionellen Handlungskompetenz“ (ebd., S. 505) erlaube es, ein Expertise-Wissen auf unterschiedlichen

Kompetenzebenen zu unterscheiden und damit auch „individuelle Kompetenzunterschiede“ (ebd.) und Erwerbsphasen dieser Kompetenzen zu bestimmen. Dabei ist anzumerken, dass kompetenztheoretische Ansätze im gegenwärtigen Feld der Lehrer*innenbildung einen hegemonial bedeutsamen Professionalisierungszugang darstellen, entlang dessen bildungspolitische Qualitätsstandards der gegenwärtigen Lehrer*innenbildung (vgl. KMK, 2004; KMK, 2019) formuliert werden.

Konzeptionen einer „Interkulturellen Handlungskompetenz“ (Göbel & Buchwald, 2017), Genderkompetenztrainings (Grünewald-Huber, 2014) oder allgemeiner Diversity Trainings (Krings & Kaufmann, 2020) schließen an diese Versprechen von „Kompetenzen und Standards“ (Göbel & Buchwald, 2017, S. 5) an, um angehenden Lehrkräften Wissen und Können zu vermitteln, damit sie „ihre berufliche Praxis erfolgreich (...) bewältigen“ können (ebd.).

Migrationspädagogische Zugänge kritisieren an diesen kompetenztheoretischen Ansätzen bereits seit über 20 Jahren die Vermittlung eines Zielgruppenwissens als Handlungsversprechen für einen Umgang mit den ‚Anderen‘ und damit einhergehende Machteffekte. In ihrer machtvollen differenzpädagogischen Wissensproduktion bringen sie Schüler*innen als ‚Migrationsandere‘ und damit migrationsgesellschaftliche Ordnungen mit hervor (vgl. Mecheril, 2002; Mecheril, 2004; Ohm et al., 2022) und dethematisieren eine Involviertheit pädagogischen Handelns und Lehrer*innenbildung in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnissen (vgl. Messerschmidt, 2016). Diese Kritik an Konzepten interkultureller Kompetenz pointiert Doğmuş (2022b) folgendermaßen:

„Migrationsverhältnisse werden empirisch nicht als Gesellschaft strukturierende Bedingung für das pädagogische Handeln betrachtet, sondern auf die Analysekategorie ‚Kultur‘ und (inter-)kulturelle Differenz begrenzt. In der Konsequenz verbleibt die Analyse auf einer individualisierten Bewertungsebene als interkulturell kompetent versus interkulturell inkompetent (Kalpaka 1998, S. 28), mit der zugleich die Konstruktion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund affirmativ vorausgesetzt wird“ (Doğmuş, 2022b, S. 3).

Darüber hinaus richtet sich die Kritik migrationspädagogischer Zugänge gegen professionelle Handlungsversprechen, die mit ihrer „technologische[n] Suggestionskraft“ (Mecheril, 2002, S. 23) eine strukturelle Unbestimmtheit pädagogischen Handelns ignorieren.

Mit der „Perspektive der Queer Theory als eine[r] Analyseperspektive“ (Kleiner & Klenk, 2017, S. 100), mit der „Mechanismen der Normalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit sichtbar gemacht werden können“ (ebd.), schließen Kleiner und Klenk an zentrale migrationspädagogische Kritiken an und befragen aktuelle Genderkompetenz-Konzepte in der Lehrer*innenbildung im Hinblick auf ihre normativen Implikationen und ausschließenden Effekte. Anhand ihrer Ausführungen können schlaglichtartig zentrale Kritikpunkte an kompetenztheoretischen Zugängen und Weiterentwicklung verdeutlicht werden. So kritisieren Kleiner und Klenk an Genderkompetenz-Zugängen eine

Reproduktion zweigeschlechtlicher Ordnungen, eine fehlende Infragestellung heteronormativer Begehrensweisen und, dass eine intersektionale Vermitteltheit mit anderen Differenzverhältnissen gänzlich fehle und damit „heteronormative wie auch eurozentrische Privilegien in der Konsequenz unangetastet bleiben oder verstärkt werden“ (Kleiner & Klenk, 2017, S. 5). In ihrem Plädoyer, Gender nicht „losgelöst von anderen Differenzdimensionen zu verstehen“ (ebd., S. 114), fordern sie deshalb eine mehrdimensionale Betrachtung der Verwobenheit mit anderen Unterdrückungsverhältnissen wie „natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnung, Ableism und sozialer Herkunft“ (ebd.). In Folge dieser Kritik soll eine Berücksichtigung der Verwobenheit unterschiedlicher Macht- und Differenzverhältnisse und eine Reflexion der eigenen Verstrickung in diese unterschiedlichen normativen Ordnungspraxen zum Gegenstand der Lehrer*innenbildung werden.

Analog zu Konzepten interkultureller Kompetenz fungieren Konzepte von Genderkompetenz zweitens als „Versprechen einer individuell erhöhten Handlungsfähigkeit/-sicherheit – für und im Hinblick auf bestimmte Menschen“ (Kleiner & Klenk, 2017, S. 112), das zur „Annahme verleiten kann, dass sich Genderkompetenz rezeptartig herstellen, in der Bildungspraxis ungebrochen anwenden und schließlich überprüfen ließe“ (ebd.). Der Kompetenzdiskurs sei dabei an „neoliberale Verwertungslogiken“ (ebd.) besonders anschlussfähig und produktiv, werde aber nicht auf diese Eingebundenheit hin reflektiert. In seiner individualisierenden Anrufung delegiert er eine einseitige Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme an die (angehende) Lehrkraft⁵¹. Kleiner und Klenk (2017) unterstreichen daher eine zentrale „Grenze pädagogischer Professionalität“ (ebd., S. 113) als „Grenzen des Wissens, Wollens und Könnens bzw. des Handelns“ (S. 115). Macht- und Herrschaftsverhältnisse wie Heteronormativität, aber auch andere diskursive Ordnungen ließen sich nicht allein durch kompetentes Handeln der individuellen Lehrkraft beheben⁵².

Das „Professionsverständnis“ in kompetenztheoretischen Ansätzen, so kann mit Messerschmidt (2016) resümiert werden, sei

„in den pädagogischen Handlungsfeldern immer noch von einem dominierenden Souveränitätskonzept umfassender Handlungsfähigkeit geprägt. Kompetenzkonzepte personalisieren zudem die gesellschaftliche Kategorie der Autonomie und vermitteln die Vorstellung, durch das Einüben modularisierter Kompetenzen eine professionelle Unangreifbarkeit erreichen zu können“ (ebd., S. 61).

⁵¹ Diese Kritik formulieren auch schon Baltzer, Klenk, Winkel und Zitzelsberger (2016): „Auf der Ebene pädagogischer Institutionen werden insbesondere professionell Tätige durch themen- und bereichsspezifische Kompetenzanrufungen kontinuierlich adressiert, gesellschaftliche Probleme, die unhinterfragt in pädagogische überführt werden, eigenständig auf Basis erlernter Fertigkeiten zu lösen“ (Baltzer et al., 2016, S. 215).

⁵² „Genderkompetenz stellt zwar eine nicht unwichtige Gelenkstelle in Bezug auf die Kritik an ökonomischen und sozialen Ungleichheiten dar, im Zuge der (gender-)pädagogischen Kompetenzorientierung sollte jedoch nicht vergessen werden, dass sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht allein durch das (gender-)kompetente Handeln der Individuen auflösen lassen“ (Kleiner & Klenk, 2017, S. 113).

Dabei bietet gerade eine Beschäftigung mit der eigenen Involviertheit in Machtverhältnisse ein zentrales Moment einer von ihr vorgeschlagenen „kritischen Professionalisierung“ (ebd.): „Der Blick auf eigene Abhängigkeiten und auf Verhältnisse, die dem eigenen Bildungsanspruch widersprechen, verunsichert und ist zugleich der Ausgangspunkt für eine kritische Professionalisierung“ (ebd.).

Zielgruppenspezifische Handlungsversprechen eines ‚Umgangs mit den Anderen‘ als individualisierende Adressierung und Delegation gesellschaftlicher Probleme an die pädagogisch Professionellen werden in dieser Arbeit im Kumulus-Beitrag II & III als differenzpädagogische Wissensordnungen beschrieben. Mit Shure (2021) können diese kompetenztheoretischen Handlungsversprechen als diskursive Praktiken der „Entpolitisierung von Orten der Lehrer*innenbildung“ (ebd., S. 288) verstanden werden. In der Dethematisierung einer Eingebundenheit pädagogischen Handelns in gesellschaftliche Bedingungen arbeiten sie einem Fortbestehen gegenwärtiger Differenzordnungen zu.

3.1.2 Kultur- und machtkritische Erweiterungen strukturtheoretischer Professionalisierungszugänge

Ansätze, die Strukturbedingungen pädagogischen Handelns grundsätzlich einbeziehen und dabei eine Reflexion der Unbestimmtheit pädagogischen Handelns sowie der Grenzen des handlungsanleitenden Wissens und Nicht-Wissens eröffnen, finden sich in strukturtheoretischen Professionalisierungszugängen (vgl. Oevermann, 1996; Helsper, 2020).

Aus strukturtheoretischer Perspektive ist ein pädagogisches Handeln im schulischen Feld von zum Teil widerstreitenden und grundsätzlich unaufhebbaren Handlungsanforderungen geprägt (vgl. Helsper, 2004)⁵³. „Im Mittelpunkt stehen die Ungewissheit und notwendige Flexibilität im professionellen Handeln von Lehrer*innen, die etwa als Modernisierungsantinomien des Lehrer*innenhandelns gebündelt werden“ (Doğmuş, 2022a, S. 260). Die Herstellung von Arbeitsbündnissen zwischen Schüler*in und Lehrkraft sowie das Bearbeiten von Entwicklungskrisen (vgl. Oevermann, 1996) erfordere angesichts der Kontingenz pädagogischen Handelns eine reflexive Bearbeitung. Eine fallbezogene Rekonstruktion und Reflexion der widersprüchlichen Handlungsanforderungen im handlungsentlasteten Raum der ersten Phase der Lehrer*innenbildung hält Helsper daher für ein grundlegendes Moment von Professionalisierungsprozessen (vgl. Helsper, 2020, S. 182). Ziel einer universitären Professionalisierung sei die Entwicklung eines „wissenschaftlich-forschenden Habitus“ (ebd., S. 182), der neben dem reflexiven Ausbalancieren von Widerspruchsverhältnissen auf einer

⁵³ Helsper (2004) diskutiert diese Widerspruchsverhältnisse der Moderne u.a. als Spannungsverhältnisse pädagogischen Handelns zwischen „Freiheit und Zwang ... , Organisation und Interaktion ... , pädagogischen Einheitsentwürfen und kultureller Vielfalt ... , Nähe und Distanz ... , Allgemeinbildung und ‚sozialer Brauchbarkeit‘ sowie der ‚freien‘ Entwicklung, der ‚kindlichen Natur‘ und kultureller Disziplinierung“ (Helsper, 2004, S. 15, Herv. i. O.)

„Irritation des alltäglichen Wissens von Lehrern (sic) und vor allem der impliziten Wissensbestände von Studierenden des Lehramts“ (Helsper, 2002, S. 78, Herv. i. O.) basiere.

Gefragt werden kann nun, wie gesellschaftliche Differenzordnungen in strukturtheoretischen Ansätzen diskutiert werden.

Migrationspädagogische Zugänge, die Rassismus und migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen als Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung diskutieren, können unter dem von Doğmuş, Karakaşoğlu und Mecheril (2016) formulierten Ziel eines „Pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft“ zusammengefasst werden. Zentrales Anliegen eines pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft, sei es

„der gegebenen Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen und (Bildungs-)Biographien differenzsensibel Rechnung zu tragen und dabei gleichzeitig diskriminierungskritisch die Wirksamkeit stereotyper und stigmatisierender Fest- und Zuschreibungen durch machtvolle Akteur/innen der Bildungsinstitutionen zu minimieren“ (ebd., S. 4).

Im Gegensatz zu zuvor kritisierten kompetenztheoretischen Ansätzen schließen gegenwärtige migrationspädagogische Professionalisierungsangebote zum Teil explizit an strukturtheoretische Professionalisierungstheorien an (vgl. Akbaba, 2022; Doğmuş, Karakaşoğlu, Mecheril, 2016; Doğmuş, 2022a; Ohm et al. 2022; Steinbach, 2018; Ivanova-Chessex, Steinbach, & Wolter, 2020) und verfolgen in ihrer Kritik an bestehenden strukturtheoretischen Ansätzen eine grundlegende Weiterentwicklung aus macht- und differenzkritischer Perspektive. Als Ausgangspunkt kritisieren Ohm et al. (2022, S. 286) mit Bezug auf Doğmuş, Karakaşoğlu, Mecheril und Shure (2018), dass Migration in Professionalisierungstheorie nur dann thematisch werde, wenn es als Problem verhandelt werde. Sie fordern stattdessen Perspektiven einer Professionalisierungstheorie, die eine Migrationsgesellschaftlichkeit als allgemeinpädagogische Perspektive anerkennt und als „gesellschaftstheoretisch gerahmt“ (Ohm et al., 2022, S. 286) berücksichtigt.

Professionelles Handeln findet nach Ohm et al (2022) und Doğmuş et al. (2016) immer in einem Feld struktureller Widersprüche statt. Diese Widersprüchlichkeit verstärke sich unter den gegebenen Bedingungen von Macht- und Differenzverhältnissen, welches einer besonderen „reflexiven Professionalität“ (Doğmuş et al., 2016, S. 7) erfordere. Die schulische Reflexion antinomischer Spannungen wie bspw. „Lern- und Bildungsprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., S. 6) auf der einen Seite und „Selektionsentscheidung[en]“ (ebd.) auf der anderen Seite, bedürften immer auch eines spezifischen pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft. Dieses Können beinhaltet, eine

„theoretische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Diskriminierungsroutinen und Rassismen – auch damit, was es heißt, etwa als Lehrer/in, dem/r kein Migrationsstatus zugeschrieben wird, und was es heißt als Lehrer/in, dem/r ein Migrationsstatus zugeschrieben wird, – zu ermöglichen, [die ein] bedeutsamer Bestandteil

einer Lehrer/innenbildung [ist], die einen Beitrag zur Ausbildung eines reflexiven Habitus leistet“ (ebd. S. 8).

Doğmuş et al. (2016) verweisen in dieser Bestimmung eines pädagogischen Könnens also auf die Notwendigkeit, unterschiedliche migrationsgesellschaftliche Positionierungen von (angehenden) Lehrkräften als bedeutsames Moment der Professionalisierung zu berücksichtigen. Auch Ohm et al. (2022) unterstreichen diese Notwendigkeit eines Wissens um unterschiedliche Positionierungen in migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse und verdeutlichen diese Notwendigkeit auf unterschiedlichen Ebenen:

„Dies ist bedeutsam sowohl für die Interaktionen der schulischen, migrationsgesellschaftlich unterschiedlich positionierten Akteur*innen, für (Subjekt-)Bildungsprozesse der Schüler*innen, wie auch auf der Ebene von Rahmenbedingungen der Professionalisierung für die migrationsgesellschaftlich unterschiedlich positionierten, beispielsweise rassistisch belangbaren und weniger belangbaren (zukünftigen) Pädagog*innen“ (Ohm et al., 2022, S. 287).

Diese migrationsgesellschaftliche Forderung einer Berücksichtigung unterschiedlicher Positionierungen soll an dieser Stelle als allgemeines Moment von Professionalisierungsprozessen in Macht- und Differenzverhältnissen markiert werden, das aus der Perspektive kultur- und machtkritischer Ansätze für bedeutsam gehalten wird. Denn (angehende) Lehrkräfte, die als solche mit Migrationshintergrund (vgl. Akbaba, 2017), als *queer* (vgl. Klenk, 2023) bzw. als ‚behindert‘ (vgl. Hirschberg, 2015) oder in intersektionaler Weise in diesen Unterdrückungsverhältnissen als marginal positioniert gedeutet werden, erfahren im Raum Schule und Lehrer*innenbildung Adressierungen einer VerÄnderung, die ebenfalls im Rahmen von Professionalisierungsprozessen systematisch berücksichtigt werden müssen.

So kritisieren Ohm et al. (2022) an bestehenden strukturtheoretischen Zugängen die gegenwärtige Begrenzung, dass „[e]ine Reflexion der eigenen Positionierung und des Handelns ... maßgeblich mit Bezug zum Raum der Schule“ (ebd., S. 286) stattfinde. Schule werde zwar von Helsper als ein von gesellschaftlichen Widersprüchen geprägter Raum gefasst, die im Rahmen pädagogischen Handelns übersetzt werden müssten. Sie nennen hier als Beispiel das Helspersche Widerspruchsverhältnis der „Entwicklung und Wahrung der Individualität der Einzelnen“ im Gegensatz zur „Ausbildung ihrer gesellschaftlichen Brauchbarkeit“ (Helsper, 2004., S. 29-30).

Den strukturtheoretischen Ansatz weiterentwickelnd fordern sie jedoch eine Spezifizierung des Gesellschaftlichen ein, nämlich

„gesellschaftliche Widersprüche und ihre pädagogische Ausformung konkreter mit Bezug auf jene gesellschaftlichen Verhältnisse zu bestimmen, die unseres Erachtens inhaltlich grundlegend sind, wie nicht zuletzt kapitalistische Verwertungsverhältnisse, Geschlechterverhältnisse, Behinderungsverhältnisse und migrationsgesellschaftliche Verhältnisse“ (Ohm et al., 2022, S. 286f).

Die pädagogische Ausgestaltung von antinomischen Widerspruchsverhältnissen wie bspw. ‚Nähe und Distanz‘ seien immer auch durch „sexuelle Begehrens- und Geschlechterordnungen, ableistische Ordnungen, aber auch zuweilen von *race*-Kategorien getragene migrationsgesellschaftliche Unterscheidungsformen“ (Ohm et al., 2022, S. 287, Herv. i. O.) mit vermittelt und bedürften einer besonderen Reflexion. Die Notwendigkeit dieser Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse verdeutlichen sie in einer potentiellen Verschleierung und Reproduktion gewaltvoller Verhältnisse. Denn werden „Spannungen, Antinomien, Widersprüche lediglich abstrakt-formal benannt jedoch nicht in ihrer (migrations)gesellschaftlichen Vermitteltheit ausgelotet“, bestünde die Gefahr, dass „Bedingungen und Formen etwa von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in der Schule dethematisiert“ (ebd.) werden. Um also die unterschiedlichen Positionierungen von Schüler*innen und angehenden Lehrkräften angemessen zu berücksichtigen und potentielle Diskriminierungen nicht zu verschleiern, bedürfen strukturtheoretische professionalisierungstheoretische Grundlegungen einer Fundierung um gesellschaftliche Macht- und Differenzverhältnisse.

Eine solche migrationsgesellschaftliche Konkretisierung strukturtheoretischer Professionalisierung in Bezug auf pädagogische Widerspruchsverhältnisse sowie eine Erweiterung der aus strukturtheoretischer Perspektive formulierten ‚Krise als Professionalisierungsmoment‘ in Bezug auf migrationsgesellschaftliche Ordnungen leisten Akbaba (2022) und Doğmuş (2022a). Auf der Basis ihrer empirischen Forschungen zu Lehrkräften mit zugeschriebenem Migrationshintergrund (Akbaba, 2017) und migrationsgesellschaftlich unterschiedlich positionierten Referendar*innen in der Lehrer*innenbildung (Doğmuş, 2022b) entwickeln sie vertiefende Perspektiven auf unterschiedliche migrationsgesellschaftliche Positionierungen von (angehenden) Lehrkräften sowie auf eine allgemeine Bedeutung migrationsgesellschaftlicher Machtverhältnisse für Professionalisierungsprozesse. Beide Beiträge werden hier ausführlicher dargestellt, weil sie eine systematische Erweiterung strukturtheoretischer Zugänge leisten, die auch entlang anderer Differenzordnungen reformuliert werden kann.

***Double-binding ethnicity* und das Dispositiv des Migrationshintergrunds als strukturelle Erweiterung der Widerspruchsverhältnisse**

Auf der Basis ihrer empirischen Forschungsergebnisse der Studie „Lehrer*in mit Migrationshintergrund“ (2017) schlägt Akbaba (2022) eine „migrationsdispositive Erweiterung strukturtheoretischer Professionalisierungsansätze“ (ebd., S. 242) vor. Den Migrationshintergrund fasst sie dabei nicht als eine Beschreibung von Menschen und deren Migrationsgeschichte. Das Migrationsdispositiv fasst sie im Anschluss an Foucault (1978) vielmehr als ein „Macht-Wissen-Komplex“ (Akbaba, 2022, S. 247), der Wahrnehmungsweisen, Praktiken und Subjektwerdungen

gegenüber als ‚migrationsandere‘⁵⁴ wahrgenommene Personen hervorbringe. Ausgangspunkt ihres Professionalisierungsangebots ist ihre grundlegende Kritik, dass etablierte Professionstheorien ‚migrationsandere‘ Lehrer*innen bisher entweder nicht thematisieren oder diese fortwährend epistemisch als Andere hervorbringen, in dem ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ unter einem „verwertungsorientierten Blick“ (ebd., S. 244) als „change agents“ (ebd., Herv. i. O.) für ‚migrationsandere‘ Schüler*innen fungieren sollen. Akbaba analysiert diese Bedeutungsproduktion und Adressierung zwischen Verwertung und VerÄnderung in Professionsforschung und Lehrer*innenbildung als Dispositiv, das die (angehende) Lehrkraft im Einschluss zugleich wieder ausschlieÙe, weil sie auf ihren Migrationshintergrund reduziert würde: „Das Fremde“, so Akbaba, „wird eingeschlossen und behält dennoch einen festen Platz mit Ausschlusscharakter“ (ebd., S. 255). Diese symbolische Ordnung resümiert Akbaba (2022) daher wie folgt: „Professionstheorien wie auch Schulpädagogik im Allgemeinen sind Mitproduzentinnen eines *weiÙen* Blicks auf Schule“ (ebd., S. 256, Herv. i. O.).

Das Wissen um das Migrationsdispositiv eröffnet nach Akaba (2022) eine „strukturelle Perspektive auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse“ (ebd., S. 243), die als Kontext pädagogischen Handelns jener Lehrkräfte reflektiert werden müsse. In ihrer ethnographischen Studie zu ‚migrationsanderen‘ Lehrkräften in schulischer Praxis zeigt sie die Wirksamkeit dieses Migrationsdispositivs. Sie arbeitet „paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer*innen, Migrationshintergrund zu verwerten und gleichzeitig auf die Gefahren seiner ausgrenzenden Wirkung hin seine Sichtbarkeit verbergen und kontrollieren zu müssen“ (ebd., S. 242-243) heraus. Sie nennt diese Spannung zwischen Verwertung und Verbergen *Double-bind ethnicity*, das bestehende Paradoxien wie ‚Nähe und Distanz‘ oder ‚Gleichheit und Differenz‘ in grundlegender Weise verstärken:

„Verschärft werden die Antinomien insofern, als dass Lehrer*innen nicht nur ein unauflösbares Spannungsfeld zwischen zwei gegensätzlichen Polen auszutarieren haben. Zusätzlich wird ein und derselbe Pol, etwa Nähe, für sie zu einer Doppelbindung, weil sie als imaginierte Vertraute instrumentell für die Lösung individualisierter Probleme herhalten sollen, ihnen aber zugleich das Handeln aus Betroffenheit, das Handeln vor dem Hintergrund nicht reflektierter Differenzenerfahrungen und diffus-distanzloser Impulshaftigkeit, also als nicht professionelles Handeln ausgelegt werden kann. Der Migrationshintergrund wird zum Interpretationshintergrund. Dieser droht Lehrer*innen Professionalität strukturell jederzeit aberkennen zu können oder gleich unmögliche Professionalität zu unterstellen“ (Akaba, 2022, S. 251).

Statt wie häufig in schulpädagogischen Thematisierungen die Frage nach einem ‚professionellem Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt‘ zu stellen, schlägt Akbaba (2022) einen Perspektivwechsel auf die Frage vor, „wie es für Lehrer*innen handhabbar gemacht werden kann, unter Bedingungen

⁵⁴ Die Bezeichnung „migrationsandere“, die auf Paul Mecheril (2004) zurückgeht, wählt Akbaba, um die Fremdpositionierung und zugleich den Konstruktionscharakter der VerÄnderung zu markieren, der, wie sie herausarbeitet, eine spezifische Wirkmächtigkeit erzeugt.

machtvoller Subjektivierungen pädagogisch professionell zu handeln“ (ebd., S. 256). Ein Wissen um *Double-binding ethnicity* und das Dispositiv des Migrationshintergrunds wird folglich als strukturelle Erweiterung professionstheoretischer Zugänge vorgeschlagen. Jene Konstellationen um *Double-binding ethnicity* und das Dispositiv des Migrationshintergrunds als rassistische Bedeutungsproduktionen seien besonders herausfordernd in schulischen Kontexten, die einen „Diskursort des Nationalen“ (ebd., S. 255) und damit einhergehende „nationale Homogenitätsfiktion“ (ebd., S. 256) reproduzierten.

Für die Lehrer*innenbildung fordert Akbaba (2022) daher „ein Grundwissen über rassistische Strukturen“ (ebd., S. 255), denn „für (angehende) Lehrer*innen muss ermöglicht werden, eigene Positioniertheiten und Verstrickungen im Dispositiv des Migrationshintergrunds zu reflektieren“ (ebd.). Ihr Verweis auf Imaginationen und Routinen einer nationalen Verfasstheit von Schule als Strukturmoment pädagogischen Handelns unterstreicht, dass Professionalisierung in konkrete migrationsgesellschaftliche Handlungskontexte eingebunden ist. Eine migrationsgesellschaftliche Professionalisierung bedarf daher nicht allein der Entwicklung einer individuellen Reflexionsfähigkeit der angehenden Professionellen, sondern der systematischen Infragestellung gesellschaftlicher und institutioneller Ordnungen und deren Selbstverständlichkeiten, die nicht allein an die angehenden Professionellen delegiert werden kann.

Krise rassistischer Strukturen in der Lehrer*innenbildung

Auch Doğmuş' (2022a) Zugang erweitert den Blick auf die gesellschaftliche Strukturiertheit des Raums, in dem ein ‚professionelles Werden‘ stattfindet. Auf der Basis ihrer empirischen Forschung zu migrationsgesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Referendariat schlägt Doğmuş (2022a) eine Erweiterung Oevermanns (1996) strukturtheoretischen Moments der Krisenbearbeitung als Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse vor.

Aus strukturtheoretischer Perspektive wird mit Oevermann „Professionalisierung als kriseninduzierte Habitualisierung“ (Doğmuş, 2022a, S. 260), als ein in die ‚Krise geraten‘ von habitualisierten „Deutungs- und Handlungsroutinen“ (ebd., S. 264) gefasst. Diese Krise kann nach Oevermann (1996) im Kontext von Professionalisierungsprozessen im Lehramt bearbeitet werden und soll dabei in einen „erziehungswissenschaftlichen Habitus des Forschens“ (Oevermann, 2002, S. 28) münden.

Zentraler Ausgangspunkt von Doğmuş' Erweiterung strukturtheoretischer Professionalisierungstheorien ist ihre Forderung und Grundlegung, dass „migrationsgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowohl Bedingungen als auch Gegenstand der Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung darstellen, die im Modus der Reflexivität professionalisierungswirksam bearbeitet werden sollen“ (Doğmuş, 2022a, S. 261). Hieran anschließend

kritisiert sie an Oevermanns Zugang seinen Begriff des Sozialen. In seiner Konzeption der „Routine“ (Doğmuş, 2022a, S. 264) als „habituelle Selbstverständlichkeiten“ (ebd.) berücksichtige Oevermann die Entstehungsbedingungen dieser Selbstverständlichkeiten in ihrer Machtvermitteltheit im Rahmen seiner Professionalisierungstheorie nicht angemessen. Obwohl Oevermann den „allgemeinpädagogischen Anspruch“ (Doğmuş, 2022a, S. 260) verfolge, einen Zugang für Professionalisierung vorzuschlagen, seien in seiner „Beschreibung der Sozialität ... soziale Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht explizit mit einbezogen, die auch in ihren Strukturierungsbedingungen sozialer Felder, wie etwa das Ausbildungsfeld des Referendariats, berücksichtigt werden müssten“ (ebd., S.265).

In bisherigen habitustheoretischen Studien zu Professionalisierung (bspw. Hericks, 2006; Koşınar, 2014⁵⁵) würde zwar einer „Sozialität Rechnung getragen“ (vgl. Doğmuş, 2022a, S. 265), schlussendlich würden Professionalisierungsprozesse aber individualisiert. Jene Individualisierung zeige sich darin, dass „Subjekten eine aktive, autonome und reflexive Gestaltungsfähigkeit zugesprochen werden soll“ (ebd.). Eine Bearbeitung von migrationsgesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen werde dabei an die (angehenden) Lehrkräfte individuell überantwortet. Doğmuş (2022a) plädiert stattdessen dafür, den Habitus in seiner Vermitteltheit durch migrationsgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse wie Rassismus – „und damit auch den Prozess der Professionalisierung in der Vermittlung zwischen (ausbildungsspezifischer) Struktur und Praxis“ (ebd., S. 265) zu fassen. Sie stellt dabei das Potenzial des Habitusbegriffs heraus, „die theoretisch-methodologische Möglichkeit Macht- und Herrschaftsverhältnisse [wie Rassismus, SG] einzubeziehen“ (ebd.)⁵⁶. Professionalisierungsprozesse werden von ihr folglich als „soziale Praxis“ (ebd., S. 266) gefasst, d.h. genauer „die Professionalisierung der Noviz*innen [als] involviert in den Strukturen des Ausbildungsfeldes zu konzeptualisieren und ihre habituellen Deutungs- und Handlungsschemata relational zu den ermöglichenden und begrenzenden Strukturen des Feldes wahrzunehmen“ (ebd.).

Rassismus als habitualisiertes Denk- und Wahrnehmungsmuster im Kontext von Professionalisierungsprozessen zu erforschen, bedeutet in der Konsequenz der von Doğmuş vorgeschlagenen Habitustheorie, eine rassistische Deutungspraxis auch immer in Passung zu Räumen und Strukturen zu fassen, in der diese hinterfragt oder als legitimes Unterscheidungskwissen gilt. Eine Reproduktion von Rassismus wird dabei im Kontext von Professionalisierungsprozessen als

⁵⁵ Vergleiche hierzu den Kommentar von Doğmuş zum Vortrag von Kosinár zu „Professionalisierung von Lehrpersonen aus berufsbiografischer und habitustheoretischer Perspektive“ in der Vorlesungsreihe „Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft. Ansätze aus Professionalisierungs- und Migrationsforschung im Gespräch“ am 14.01.2021 an der Universität Bielefeld (www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag10/veranstaltungen.html).

⁵⁶ Rassismus fasst sie dabei im Anschluss an Scherschel (2006) „als eine habitualisierte Wahrnehmungsoption ..., die als flexible symbolische Ressource strategisch zum Einsatz kommen kann“ (Doğmuş, 2022a, S. 266).

„habituelle[s] Passungsverhältnis“ (ebd.) erforschbar. Rassismus wird dann in der Lehrer*innenbildung reproduziert, wenn es im Rahmen von Professionalisierung nicht als legitimes Deutungs- und Handlungsmuster in Frage gestellt und nicht in die Krise gerät.

In einer Konkretisierung einer Machtvermitteltheit von Lehrer*innenbildung und Professionalisierungsprozessen ist Doğmuş' Zugang für diese Arbeit aus mehrfachen Gründen relevant: Erstens fordert sie als Professionalisierungsziel „den aufgezeigten Reflexionsmodus der Begründungs- und Erklärungspraxis und die damit einhergehende kategoriale Wissens(re-)produktion reflexiv zugänglich zu machen.“ (ebd., S. 274). Zweitens entwirft sie einen forschungsmethodologischen Rahmen, um Rassismus als Strukturbedingung von Lehrer*innenbildung als Moment von Professionalisierungsprozessen zu beforschen (zu den empirischen Ergebnissen ihrer Forschung siehe Kapitel 3.2). Drittens und für dieses Kapitel zentral, leistet sie vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnissen eine systematische Erweiterung der strukturtheoretischen Perspektive auf Professionalisierung, mit der auch habituelle migrationsgesellschaftliche Strukturen und Routinen der Lehrer*innenbildung befragbar werden können. Wie auch Akbaba (2022) verdeutlicht ihr Zugang viertens, dass die Bearbeitung eines habitualisierten Rassismus nicht allein an die individuellen Lehrkräfte delegiert werden kann. Rassismus in der Lehrer*innenbildung ‚in die Krise zu führen‘, erfordert in der von ihr ausgeführten Perspektive dann auch die Notwendigkeit, migrationsgesellschaftliche Strukturen und Routinen der Lehrer*innenbildung grundlegend in ‚die Krise zu führen‘.

Doğmuş (2022a) und Akbaba (2022) antworten auf der Basis ihrer empirischen Forschungen zu Schule und Lehrer*innenbildung in überzeugender Weise auf das zuvor formulierte Desiderat, aktuelle Professionstheorien um migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse zu fundieren, und erlauben anhand ihrer theoretischen Vorschläge auch verallgemeinernde Rückschlüsse für die Reformulierung kultur- und machtkritischer Professionalisierungstheorien. Wenn auch mit einem spezifischen Fokus auf migrationsgesellschaftliche Ordnungen entwerfen sie eine Perspektive, die auch auf andere Machtverhältnisse übertragen werden kann. So leistet bspw. Klenk (2023) in seiner Forschung zu als *queer* positionierten Lehrkräfte eine solche Reformulierung und kommentiert auch die Parallele seiner Forschungen zu Akbabas (2022) Ergebnissen: „[S]o verweisen beide Studien auf differenzspezifische Varianten einer *Double-Binding Diversity*, die es aus einer intersektionalen Perspektive heraus in ihren heteronormativen wie auch rassistischen Unterschieden sowie Gemeinsamkeiten in weiteren Studien genauer zu betrachten gilt“ (Klenk, 2023, S. 444).

Neben diesen Ansätzen, die eine systematische Weiterentwicklung strukturtheoretischer Professionalisierungsansätze formulieren und damit auch beanspruchen, eine Machtvermitteltheit und Gesellschaftlichkeit von Professionalisierungsprozessen in Professionalisierungstheorie zu übersetzen,

finden sich weitere Ansätze, die an strukturtheoretische Theorietraditionen anschließen und auf der Basis migrationsgesellschaftlicher Zugänge ein spezifisches Reflexionswissen formulieren: Aus einer differenz-, subjektivierungs- und machttheoretischen Perspektive analysiert Steinbach themenzentrierte Interviews zu migrationsgesellschaftlichen Unterscheidungspraktiken in Schule und Unterricht von Lehrer*innen und arbeitet daran anschließend eine Weiterentwicklung der ersten Phase der Lehrer*innenbildung heraus (etwa Steinbach, 2016; Steinbach, 2017; Ivanova-Chessex & Steinbach, 2017). Sie schlägt vor, Helpers strukturtheoretische Zugänge aus einer diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektive um migrationsgesellschaftliche Wissensbestände zu ergänzen (vgl. Steinbach, 2018). Zusammen mit Ivanova-Chessex und Wolter (2021) arbeitet sie in Auseinandersetzung mit den zwei theoretischen Ansätzen der Subjektivierungstheorie und der Postkolonialen Theorie eine spezifische Idee von kritischer Reflexivität heraus (vgl. Ivanova-Chessex, Steinbach & Wolter al., 2021). Die Autor*innen diskutieren, inwieweit diese Ansätze und die damit verbundenen Perspektiven auf Lehrer*innenbildung zu einer Professionalisierung von Lehrer*innen in und für die Migrationsgesellschaft beitragen können, ohne Professionalität auf den kompetenten Umgang mit 'den Anderen' zu reduzieren (vgl. ebd.).

3.1.3 Kultur- und machtkritische Erweiterungen diskurstheoretischer Professionalisierungszugänge

In diskurstheoretischer Perspektive können Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium mit Wrana (2014a) als ein „Eintreten in das Wissensfeld professionellen Handelns“ (ebd., S. 195) gefasst werden. Lehrer*innenbildung wird dabei als „Konstellation konkurrierender und widerstreitender Wissensordnungen“ gefasst (ebd.), in welche Studierende im Laufe ihres Studiums ‚involviert‘ werden (Wrana, 2012b, S. 204) und sich zu diesen positionieren (müssen) (vgl. auch Kapitel 4).

Ausgangspunkt für eine Erweiterung des diskurstheoretischen Zugangs ist, dass Wranas Vorschlag einer reflexiven Positionierung zwar den analytischen Blick auf Machtverhältnisse als grundlegendes Moment von Professionalisierungsprozessen eröffnet: „Bezogen auf ein Wissensfeld können ... verschiedene Ordnungen in einen Widerstreit treten und oft sind in einem Wissensfeld bestimmte Ordnungen hegemonial und andere minoritär“ (2014a, S. 182). Wrana bezieht sich dabei in seinen Forschungen zu Positionierungen im Lehramtsstudium besonders auf disziplinäre Wissensfelder und Ordnungen, die gegenwärtig als hegemonial gelten. Perspektiven auf eine Re-Produktion gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse und damit einhergehende unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen von angehenden Lehrkräften im Kontext von Professionalisierungsprozessen bleiben jedoch unberücksichtigt⁵⁷.

⁵⁷ Dieser Kritik könnte entgegnet werden, dass gesellschaftliche Macht- und Differenzverhältnisse nicht der Gegenstand von Wranas Forschungen sind. Aus der hier angelegten kultur- und machtkritischen Perspektive

Daran anschließend kann die Frage gestellt werden, wie sich kultur- und machtkritische Professionalisierungsangebote bisher auf diesen diskurstheoretischen Zugang beziehen. Der eingangs erwähnte heteronormativitätskritische Zugang nach Kleiner und Klenk (2017) plädiert als *queer*-theoretisches dekonstruktives Professionalisierungsangebot dafür, „einen Erkenntnisprozess [zu] unterstützen, in dem sich zeigt, wie die eigenen Normalitätsvorstellungen von Geschlecht und Sexualität Interpretationen und Handlungen beeinflussen und welche widersprüchlichen Effekte diese zeitigen“ (ebd., S. 113). Pädagogische Professionalisierung zielt darauf, „Ungleichheitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten, Denken, Sprechen und Handeln so weit wie möglich zum Gegenstand der Reflexion zu machen und Pädagog*innen für die Beobachtung und Wahrnehmung der widersprüchlichen Effekte ihrer eigenen pädagogischen Praxis zu sensibilisieren“ (ebd., S. 115). Ihr *queer*-theoretisches Professionalisierungsangebot lässt sich daher einerseits als Ergänzung von Helpers strukturtheoretischen Zugänge lesen. Zugleich schließen sie explizit an den Professionalisierungszugang von Wrana an: „Versteht man den normativen Anspruch von Professionalisierung im Anschluss an Daniel Wrana (2013) als *reflexive Positionierung(en) in einem Wissensfeld*, impliziert dies, ‚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‘ (ebd., S. 64)“ (Kleiner & Klenk, 2017, S. 113f.). In der Ausführung einer heteronormativitätskritischen Reflexivität als Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung, die unterschiedliche Positionierungen in gesellschaftlichen Differenzordnungen berücksichtigt, kann Kleiners und Klenks Zugang daher auch als eine mögliche Erweiterung von Wranas reflexivem Positionierungsgeschehen in gesellschaftlichen Differenzordnungen verstanden werden. Eine systematische Berücksichtigung und Diskussion einer Erweiterung Wranas positionierungsanalytischen Verständnis von Professionalisierung unter der Bedingung von Macht- und Differenzordnungen – wie sie zuvor eingefordert wurde – steht jedoch aus.

3.1.4 Kultur- und machtkritische Erweiterungen biographietheoretischer Zugänge

Ansätze, die Ableismus als Professionalisierungsgegenstand von Lehrer*innenbildung vorschlagen, sind bisher noch selten. Eine allgemeine Beschäftigung mit Ableismus wird bspw. von Hirschberg und Köbsel (2018) als bedeutsames Moment der Professionalisierung im Kontext von Inklusion gesehen.⁵⁸ Sie schlagen für die Lehrer*innenbildung vor, u.a. „Ableism in seinen zahlreichen Facetten“ (ebd., 560) und bestehende „Normalitätskonzepte“ (ebd.) zum Gegenstand der Beschäftigung zu machen. Dabei plädieren sie für eine kritische Reflexion der „eigenen Privilegien als nichtbehinderte Akteur/in im

kann jedoch gerade eine Nicht-Beachtung von Macht- und Differenzordnungen und der gleichzeitige Anspruch eine ‚allgemeine‘, hier machtkritische diskurstheoretische Perspektive auf Professionalisierung zu formulieren, als Moment einer Dethematisierung dieser Ordnungen gedeutet werden.

⁵⁸ Sie diskutieren dies jenseits einer Anbindung an konkrete professionalisierungstheoretische Zugänge.

Bildungssystem“ (ebd.) sowie der Reflexion einer Verstrickung von institutionalisierter sonderpädagogischer Bildung in gesellschaftliche Machtverhältnisse (vgl. ebd., 561).

Ein Ansatz, der Ableismus im Kontext biographietheoretischer Professionalisierungszugänge expliziert, ist jener von Buchner (2022a), der folgend als mögliche Erweiterung bisheriger biographietheoretischer Ansätze ausgeführt werden kann.

Biographietheoretische Ansätze, so kann vorangestellt werden, fokussieren Prozesse einer individuellen Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter dem Aspekt einer biographischen Entwicklung. Wittek und Jacob (2020) unterscheiden hierbei diejenigen Ansätze, die „Biografien von Lehrpersonen in ihrer gesamten Verfasstheit bzw. Lern- und Bildungsprozesse von Lehrpersonen über deren gesamte Lebensspanne“ als „biografischen Transformationsprozess[] innerhalb der *Lebensbiografie* von Lehrpersonen“⁵⁹ fokussieren (Wittek & Jacob, 2020, S. 196, Herv. i. O.) gegenüber jenen Ansätzen, die den „Fokus spezifisch auf die berufliche Tätigkeit der Lehrpersonen legt. ... Diese Studien richten den Blick auf den gesamten Berufsverlauf bzw. einzelne Phasen der beruflichen Entwicklung, eine Verknüpfung zum allgemeinen Lebenslauf ist dabei eher nachrangig“ (ebd., S. 196-197). Grundlegender Ausgangspunkt beider Ansätze sei das Verständnis, die „beruflichen Anteile der Biografie in ihrem Entwicklungsprozess [zu] betrachten“ (ebd.).

Aus der Perspektive von kultur- und machtkritischen Perspektiven stellt Akbaba (2022) heraus, dass die entscheidende Frage an biographietheoretische Professionalisierungsforschung sei, welcher Gesellschaftsbegriff in diesen Zugängen bedeutsam gemacht würde: „Für die Beurteilung darüber, ob berufsbiografische Ansätze symbolische Ausschlüsse ... produzieren, spielt weniger der Ansatz selbst die entscheidende Rolle, als vielmehr, welchen Begriff von Gesellschaft die Analysen zugrunde legen, innerhalb deren Verhältnissetzungen die Individuen als Subjekte positioniert sind“ (Akbaba, 2022, S. 245).

Ansatzpunkte für ein biographietheoretisches Professionalisierungsangebot, das Subjektwerdungsprozesse in ableistischen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen in Professionalisierungsprozessen berücksichtigt, bieten Buchners Beiträge (2022a; 2022b), die als Weiterarbeit auf den Erkenntnissen seiner empirischen Studie zu Subjektivierungsprozessen im Kontext von Schule und Behinderung (2018) basieren. Buchner fordert eine biographietheoretische Beschäftigung mit gesellschaftlichen Fähigkeitsordnungen und Ableismus als grundlegende Voraussetzung einer „Befähigung zum Praktizieren einer inklusiven Pädagogik“ (Buchner, 2022a, S. 104). Ableismus beschreibt er dabei als zentrale „Gegenspielerin einer inklusiven Pädagogik“ (ebd.).

⁵⁹ Auch die zuvor erwähnte Forschung von Doğmuş (2022b) kann als strukturtheoretische und biographietheoretische Analyse in spezifisch habitustheoretischer Ausrichtung gefasst werden. Im Beitrag Doğmuş (2022a) diskutiert die Autorin besonders eine strukturtheoretische Erweiterung.

Ableistische Verletzungen und Kämpfe um Positionierungen seien ein zentrales Moment von Subjektwerdung. Eine Professionalisierung für Inklusion erfordere daher „ein (biographisches) Verlernen verinnerlichter Fähigkeitserwartungen und ableistischer Selbstverständlichkeiten“ (ebd.). Damit einhergehende „Denk- und Handlungsmuster“ (ebd., S. 212) gelte es, im Kontext von Professionalisierungsprozessen zu reflektieren. Theoretisch schließt er dabei an Dausiens ‚Biographisches Lernen‘ (2011) sowie an Spivaks Begriff des ‚Verlernens‘ (1996) als Moment von Professionalisierung an. Dies erfordere eine „persistente, intensive Arbeit an den gewaltvollen in Subjekte eingeschriebenen selbstverständlichen Wissensbeständen über sich die Welt und Andere“ (Buchner, 2022a, S. 214)⁶⁰. Ziel sei hierbei, die Wirkmächtigkeit ableistischer Ordnungen im Einfluss auf Denken und Handeln reflektieren zu können und dabei „neue Denkweisen zu Befähigung und Fähigkeit zu entwickeln“ (ebd., S. 12).

Buchners biographie- und subjektivierungstheoretisches Angebot verweist auf mehrfache Herausforderungen professionalisierungstheoretischer Zugänge, die gesellschaftliche Macht- und Differenzordnungen berücksichtigen, von denen zwei kurz erwähnt werden sollen.

Angesichts einer Studierendenschaft, die sich in ihrer bisherigen Bildungskarriere im Bildungssystem erfolgreich in Fähigkeitsordnungen durchsetzen konnte, diskutiert er erstens eine implizite Adressierung seines Zugangs an als ‚fähig positionierte Subjekte‘ und dabei entstehende Ausschlüsse. Im Blick auf unterschiedliche Positionierungen fordert er daher, hochschuldidaktisch Räume zu schaffen, in denen unterschiedliche Verletzungen und De-Privilegierungen reflektiert werden können. Zugleich bedürfe es einer besonderen Reflexion seiner eigenen Positionierungen und seines Gewordenseins als ‚fähige*r Akademiker*in‘ und Lehrkraft in diesem Professionalisierungsangebot.

Neben der Frage nach Positionierungen und impliziten Adressat*innen des Lehrangebots diskutiert er zweitens ein spezifisches Problem von kultur- und machtkritischen Professionalisierungsangeboten, die eine „Transformation des Bestehenden unter den Bedingungen des Bestehenden“ (Buchner, 2022a, S. 212) verfolgen. Eine gegenwärtige Beharrlichkeit unveränderbarer meritokratischer und leistungsgesellschaftlicher Strukturen erzeuge in seinem Professionalisierungsangebot eine auflösbare Spannung: „*Studierende sollen Ableism reflektieren und verlernen – in einem System, das Ableism lehrt*“ (ebd., S. 221, Herv. i. Org.). Denn die geforderte „Auseinandersetzung mit Ableism findet ..., wie auch andere Re-Subjektivierungsprojekte, stets innerhalb der Linien von Macht, innerhalb der *Begrenzungen eines ableistisch strukturierten Bildungssystems statt*“ (ebd., Herv. i. O.). Dieses unauflösbare Widerspruchsverhältnis zwischen einer im Professionalisierungsangebot angeregten (Selbst-)Transformation und gegenwärtiger meritokratischer und leistungsgesellschaftlicher

⁶⁰ Zum Begriff des Verlernens im Anschluss an Spivak (1996) als Perspektive für Professionalisierungsprozesse siehe auch Gottuck, Grünheid, Mecheril & Wolter (2019).

Verfasstheit der Bildungseinrichtung gelte es mit den Studierenden zu diskutieren⁶¹. Dabei werde deutlich, dass sich das Professionalisierungsangebot „nur als nachhaltig erweisen kann, wenn mit der Transformation der Selbstverhältnisse der Studierenden und Lehrenden auch eine Transformation des Bildungssystems einhergeht“ (ebd., S. 224). Buchner (2022a) adressiert dabei ein grundlegendes Spannungsverhältnis, dem sich kultur- und machtkritische Zugänge stellen müssen, wenn sie im Plädoyer für ein kultur- und machtkritisches Reflexionswissen nicht in einer individualtheoretischen Delegation an die angehenden Professionellen enden wollen.

Auch das fachdidaktische Professionalisierungsangebot von Baltzer, Klenk, Winkler & Zitzelsberger (2017) verbindet biographie- und subjektivierungstheoretische Zugänge mit einer Auseinandersetzung mit dem historischen Gewordensein hegemonialer Wissensordnungen im Kontext institutioneller Bildung. Im Rahmen ihres Projekts ‚Queering MINT‘ beschäftigen sie sich mit *queer*-theoretischen Zugängen für eine fachdidaktische Lehrer*innenbildung ebenfalls aus subjektivierungstheoretischer Perspektive. In kritischer Auseinandersetzung mit kompetenztheoretischen „individualisierenden pädagogische[n] Interventionen“ (ebd., S. 214) in den MINT Fächern, die spezifische Fachkulturen und sich darin vermittelnde gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ausblenden, schlagen sie im Anschluss an Butler eine subjektivierungstheoretische Perspektive als Gegenstand der Professionalisierung vor „welche die gesellschaftliche Bedingtheit geschlechtlicher Subjekte in den Blick nimmt und zum Gegenstand pädagogischer Reflexion macht“ (Baltzer et al., S. 213). Eine Professionalisierung als Entwicklung einer kritisch-dekonstruktiven Haltung fokussiert dann u. a. die Involviertheit der Pädagogik in heteronormative gesellschaftliche Strukturen sowie das eigene Gewordensein in diesen Verhältnissen.

Ähnlich wie bei Buchner (2022a) wird ein biographietheoretischer Zugang zu Subjektivierungsprozessen im Kontext heteronormativer Ordnungen als Zugang zu Professionalisierungsprozessen diskutiert. Dieser verfolge das Ziel einer „biographischen Reflexion, um der sedimentierten Geschichte der eigenen Existenzweise und den darin aufgehobenen geschlechtlichen Normalitätsvorstellungen gewahr zu werden“ und um die „Verstrickung des eigenen Gewordenseins mit heteronormativen Diskursen zu erkennen“ (Baltzer et al., 2017, S. 225)

Zweitens schlagen Baltzer et al. (2017) eine Beschäftigung mit dem historischen Gewordensein institutioneller Bildung und den damit entstandenen „hegemonial gewordene[n] Wahrheitsregime[n] über Geschlechtlichkeit und Sexualität“ vor (ebd., S. 223). Über diese Aufarbeitung könnten „Aspekte der Involviertheit gesellschaftlicher – also auch wissenschaftlicher sowie pädagogischer – Prozesse in

⁶¹ An anderer Stelle verweist auch Buchner auf den strukturtheoretischen Ansatz, dass die hier sichtbar werdenden widersprüchlichen Spannungsverhältnisse, im Anschluss an Helsper als Strukturmomente pädagogischen Handelns in der Lehrer*innenbildung zu reflektieren seien (vgl. Buchner, 2022b).

die Hervorbringung und Stabilisierung heteronormativer Gesellschaftsstrukturen einsehbar“ (ebd.) werden. Diese Auseinandersetzung eröffne eine Professionalisierung, in der Studierende „in Distanz zu gewohnten geschlechtlichen Wahrnehmungen treten ... können und sie dabei unterstütz[t würden], quasi-wissenschaftliche Vorstellungen, wie etwa eine biologistisch begründete Unveränderlichkeit geschlechtlicher Lebensweisen, zu hinterfragen. Der Ansatz fordert somit zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem geschlechter- und gesellschaftskritischen (politischen) Gehalt der eigenen Profession heraus“, so Balzter et al. (2017, S. 224). Über eine Reflexion der eigenen Verstrickung in die Re-Produktion hegemonial gewordener Macht- und Herrschaftsverhältnisse soll eine Kritik an und Dekonstruktion von subjektivierenden Machteffekten in der Schule geübt werden.

3.1.5 Zusammenfassung: Erweiterungen der bisherigen *Leerstelle der Gesellschaftlichkeit*

Die Auswahl der Professionalisierungsangebote und die Systematik ihrer Diskussion wurde vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit angelegten kultur- und machtkritischen Perspektive vorgenommen und ist somit Ergebnis und Ausdruck dieser Arbeit. Kultur- und machtkritische Perspektiven – so wird hier aufgezeigt – sind nicht nur Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung. Sie eröffnen auch spezifische Analyseperspektiven auf das Feld der Lehrer*innenbildung selbst. In der Vorstellung und Diskussion der unterschiedlichen Professionalisierungsangebote kann festgestellt werden, dass Konzeptionen von Professionalisierung als *ein* Feld in der Lehrer*innenbildung beforscht werden kann, in dem gesellschaftliche Macht- und Differenzordnungen hervorgebracht werden bzw. darum gerungen wird.

An dieser Stelle kann die Frage gestellt werden, welche Kritikpunkte einer *Leerstelle der Gesellschaftlichkeit* im vorherigen Kapitel herausgearbeitet wurden.

Die vorliegende Skizze des Forschungsfelds kultur- und machtkritischer Perspektiven als Gegenstand der Lehrer*innenbildung hat migrationsgesellschaftliche, ableismuskritische und heteronormativitätskritische Zugänge entlang unterschiedlicher professionstheoretischer Zugänge vorgestellt. Eine Vermitteltheit von schulisch pädagogischem Handeln und von Professionalisierungsprozessen in gesellschaftliche Macht- und Differenzverhältnisse ist dabei Ausgangspunkt der Kritik und wird zum Gegenstand der Professionalisierung.

Diese inhaltlichen Forderungen begründen sich in einem Desiderat an gegenwärtig prominent zu bezeichnende Professionalisierungstheorien in der Lehrer*innenbildung. So wurde im vorliegenden Kapitel entlang der Kritiken unterschiedlicher kultur- und machtkritischer Professionalisierungsansätze eine *Gesellschaftlichkeit als Leerstelle* etablierter Professionalisierungstheorien herausgearbeitet: Kompetenztheoretische, berufsbiographische, strukturtheoretische, aber auch diskursanalytische Professionalisierungsansätze berücksichtigen in ihren Entwürfen professionellen Handelns sowie in

ihren Entwürfen von Professionalisierungsprozessen Macht- und Differenzverhältnisse in Schule und Lehrer*innenbildung der Kritik zufolge bisher nicht ausreichend.

Die Kritik einer unzureichenden Berücksichtigung gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse wendet sich dabei in besonderer Weise gegen aktuell als hegemonial beschriebene kompetenztheoretische Ansätze in der Lehrer*innenbildung, die in der Vermittlung eines Zielgruppenwissens und in ihren technologischen Handlungsversprechen nicht nur Differenz- und Machtverhältnisse reproduzieren, sondern auch eine Lösung gesellschaftlicher Probleme an pädagogisches Handeln delegieren. Mit Shure (2021) wurden diese kompetenztheoretischen Handlungsversprechen als diskursive Praktiken der Entpolitisierung von Lehrer*innenbildung beschrieben, die einem Fortbestehen gegenwärtiger Differenzordnungen zuarbeiten. Aber auch bisherige struktur-, diskurs- und biographietheoretische Ansätze berücksichtigen der Kritik zufolge eine gesellschaftliche Vermitteltheit und Strukturierung pädagogischen Handelns und Professionalisierungsprozessen in Differenzordnungen und damit einhergehende unterschiedliche Positionierungen nicht systematisch. In dieser Dethematisierung aktualisieren sie auf der Ebene der Wissens- und Subjektproduktion das Verhältnis einer machtvollen Hervorbringung des Allgemeinen und des Besonderen und tragen dabei implizit zu Veränderungsprozessen sowohl in disziplinärer Wissensproduktion, aber auch im schulischen Handeln sowie in Professionalisierungsprozessen bei. Professionalisierungstheoretische Grundlegungen bedürfen also einer Fundierung um gesellschaftliche Macht- und Differenzverhältnisse.

Die vorgestellten kultur- und machtkritischen Professionalisierungsangebote schlagen daher für struktur-, diskurs- und biographietheoretische Ansätze eine Berücksichtigung der Effekte und Wirkungen dieser Machtvermitteltheit vor und formulieren je nach professionalisierungstheoretischem Zugang und Differenzordnung vor dem Hintergrund empirischer Forschungsergebnisse folgende systematische Erweiterungen:

Alle Zugänge verdeutlichen, dass in Lehrer*innenbildung machtvolle Wissens- und Subjektproduktionen stattfinden. Macht- und Differenzordnungen sind konstitutive strukturierende Momente von Lehrer*innenbildung und müssen als solche in kultur- und machtkritischen Professionalisierungsprozessen bearbeitet werden. Die Zugänge fordern daher eine systematische Berücksichtigung unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen von Schüler*innen und (angehenden) Lehrkräften im pädagogischen Handeln und im Professionalisierungsprozess.

So fordern Ohm et al. (2022) für strukturtheoretische Ansätze eine Reformulierung von Widerspruchsverhältnissen und ihre „pädagogische Ausformung“ (ebd., S. 286-287) vor dem Hintergrund unterschiedlicher Differenzordnungen. Akbaba (2022) kritisiert anhand ihrer Forschungsergebnisse eine bisherige Nichtbeachtung des Migrationsdispositiv und dem *double*

binding ethnicity (2017) als machtvolle Wissens- und Subjektproduktion im Professionalisierungsprozess, die als Fundierung pädagogischer Widerspruchsverhältnisse zukünftig berücksichtigt werden müsse. Diese systematischen Fundierungen der Widerspruchsverhältnisse können, so verdeutlicht Klenk (2023), auch auf andere Differenzordnungen übertragen werden. Doğmuş (2022a) kritisiert eine nicht ausreichende Berücksichtigung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus in habituellen Strukturen und Praktiken der unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung. In ihrer forschungsbasierten rassismustheoretischen Erweiterung der Oevermannschen Krisenbearbeitung als Professionalisierungsprozesse eröffnet sie Perspektiven, denen sich strukturtheoretische Professionalisierungstheorie in Macht- und Differenzverhältnissen stellen muss. So wird mit ihrem Beitrag die Frage eröffnet, wer oder was im Kontext von Professionalisierungstheorie eigentlich ‚in die Krise gerät‘ bzw. aus rassismuskritischer Perspektive in ‚die Krise geraten sollte‘.⁶² Nicht nur die individuellen Lehramtsstudierenden, sondern besonders die habituellen Strukturbedingungen und Praktiken wie rassismusrelevante Wahrnehmungs- und Deutungsmuster gilt es dabei als strukturell vermittelte habituelle Selbstverständlichkeiten kritisch zu befragen. Kleiner und Klenk (2017) eröffnen in ihrem heteronormativitätskritischen Ansatz eine mögliche Erweiterung von diskursanalytischen Professionalisierungszugängen zu Positionierung in Wissensordnungen, die im Kontext von Macht- und Differenzordnungen einer vertiefenden Diskussion bedarf. Buchner (2022a; 2022b) und Balzter et al. (2017) erweitern biographietheoretische Zugänge um eine Reflexion machtvoller Subjektwerdungsprozesse in ableistischen und heteronormativen Ordnungen und Bildungsinstitutionen. Balzter et al. (2017) ergänzen diese biographie- und subjektivierungstheoretische Reflexion um eine Auseinandersetzung mit dem historischen Gewordensein hegemonialer heteronormativer Wissensordnungen im Kontext institutioneller Bildung.

Alle vorgestellten Professionalisierungsangebote unterstreichen einerseits die notwendige Berücksichtigung einer Spezifik der Differenzordnungen in der Reformulierung des jeweiligen Zugangs. Zugleich können ihre systematischen Erweiterungen auch auf andere Differenzordnungen übertragen werden. Gerade die neueren Ansätze verweisen jedoch auf die notwendige Berücksichtigung weiterer Differenzlinien und eine intersektionale Verwobenheit dieser Differenzordnungen in pädagogischem Handeln und Professionalisierung (Doğmuş, 2022a; 2022b; Kleiner & Klenk, 2017; Ohm et al., 2022).

⁶² Vgl. hierzu nochmals den Kommentar von Doğmuş zum Vortrag von Kosinár zu „Professionalisierung von Lehrpersonen aus berufsbiografischer und habitustheoretischer Perspektive“ in der Vorlesungsreihe „Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft. Ansätze aus Professionalisierungs- und Migrationsforschung im Gespräch“ am 14.01.2021 an der Universität Bielefeld (www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag10/veranstaltungen.html).

Als konstitutives Moment von Professionalisierung plädieren alle Ansätze im Blick auf die jeweilige Differenzordnung für eine besondere Reflexivität als Reflexionswissen. Je nach professionalisierungstheoretischem Zugang impliziert dies die Reflexion des eigenen Nicht-Wissens und der Machteffekte des eigenen Wissens, eigener Positionierungen und Verstrickungen in machtvolle Wissensordnungen, eine kritische Reflexion gegenüber habituellen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster oder eine Reflexion gegenüber eigenen Subjektwerdungsprozessen in machtvollen Differenzordnungen. Zugleich wurde jedoch herausgearbeitet, dass eine Professionalisierung, die auf die individuelle Reflexionsfähigkeit von angehenden Professionellen abzielt, zu kurz greift und, so wurde in der Kritik kompetenztheoretischer Zugänge deutlich, eine Lösung gesellschaftlicher und institutioneller Problemlagen an die individuellen Lehrkräfte einseitig delegiert und entpolitisiert. Denn das, was als Gegenstand der Reflexion in Lehrer*innenbildung immer mit verhandelt wird, ist die Frage nach einer (Nicht-)Veränderbarkeit bzw. Verschiebung schulischer, aber auch gesellschaftlicher Ordnungen wie Heteronormativität, ableistische Fähigkeitsordnungen oder migrationsgesellschaftliche Ungleichheitsordnungen, die in den Ansätzen unterschiedlich bearbeitet wird. Buchner (2022a) diskutiert dieses spezifische Problem als eine an Lehrer*innenbildung adressierte Forderung einer „Transformation des Bestehenden unter den Bedingungen des Bestehenden“ (ebd., S. 212). Mit seiner Kritik an einer gegenwärtigen Beharrlichkeit unveränderbarer meritokratischer, ableistischer und leistungsgesellschaftlicher Strukturen wurde auf eine grundlegende Herausforderung kultur- und machtkritischer Zugänge hingewiesen, im Plädoyer für ein kultur- und machtkritisches Reflexionswissen eine individualtheoretische Delegation an die angehenden Professionellen nicht zu wiederholen. Auch Akbabas (2022) und Doğmuş' (2022a) Professionalisierungsangebote haben verdeutlicht, dass angesichts hegemonialer Schließungen wie einer vorherrschenden „nationale[n] Homogenitätsfiktion“ (Akbaba, 2022, S. 256) in Schule und habitueller rassismusrelevanter Strukturen und Praktiken in unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung (vgl. Doğmuş 2022a; 2022b) eine systematische Infragestellung gesellschaftlicher und institutioneller Ordnungen und deren Selbstverständlichkeiten nicht allein an die angehenden Professionellen delegiert werden kann. Wie nun der Kumulus der vorliegenden Arbeit an diese Ausführungen anschließt, wird in 3.2 ausgeführt.

3.2 KUMULUS BEITRÄGE TEILSTUDIEN I-III: Zugänge eines Macht-Sehens als Gegenstandsbereich in Lehrer*innenbildung

Vor dem Hintergrund der eingeführten professionalisierungstheoretischen Zugänge und ihrer Erweiterungen könnte nun die Erwartung erzeugt worden sein, dass die Kumulus Beiträge darauf abzielen, sich *einer* der zuvor eingeführten Professionalisierungsansätze zuzuordnen und diesen zu erweitern. Dies ist jedoch nicht das Ziel. In dieser Forschung sind drei Beiträge entstanden, die als Ergänzung der aktuellen Debatte verstanden können. Sie schließen nicht explizit an zuvor diskutierte

als etabliert geltende Professionalisierungstheorien an. Dennoch können sie als Weiterarbeit inhaltlicher Begründungen für eine kultur- und machtkritische Perspektive gelten.

Die in Kapitel 2 eingeführte kultur- und machtkritische Perspektive auf machtvoll und umkämpfte artikulierende Praxen, die an der Entstehung, Fortschreibung und Verschiebung von Differenzordnungen mitarbeiten, trägt zur Schärfung einer Idee von Gesellschaftlichkeit bei, die unterschiedliche professionalisierungstheoretische Zugänge der Lehrer*innenbildung fundieren kann. Als Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung eröffnet sie eine Theoretisierung, mit der Wissensordnungen und Deutungspraxen zu Differenz in pädagogischem Handeln sowie in Lehrer*innenbildung als machtvoll Bedeutungsproduktion befragt werden kann.

Welchen Beitrag also die zuvor formulierte kultur- und machtkritischen Perspektiven auf ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ als Gegenstandsbereich von Lehrer*innenbildung bieten können, wurde in drei theoretischen Teilprojekten (Beitrag I, II, III) erarbeitet. Die theoretischen Beiträge des Kumulus werden in dieser Arbeit als Einsatz eines Macht-Sehens bestimmt, der die Vermitteltheit pädagogischen Deutens als umkämpfte Bedeutungsproduktion in historisch sedimentierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen und Wissensordnungen schärft und zum Gegenstand von Professionalisierung macht.

Leseanleitung zur Choreographie der Beiträge

Im Sinne einer ‚Anleitung zum Lesen‘ werden die Beiträge folgend anhand kurzer Abstracts eingeführt, um ihre Erkenntnisinteressen und Gegenstandsbereiche zu skizzieren und dabei ihre Leistung und ihren Ertrag im Gesamtwerk herauszustellen. Die Beiträge verfolgen ihre jeweils eigene Schwerpunktsetzung und bauen in ihrer chronologischen Entstehung zugleich aufeinander auf. Sie diskutieren das Potenzial kultur- und machtkritischer Perspektiven für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung und fokussieren dabei zwei Differenzlinien, die im gegenwärtigen Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung von besonderer Relevanz sind.

Beitrag I diskutiert dezidiert die in Kapitel 2 eingeführte kultur- und machtkritische Perspektive in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln und Professionalisierung mit Bezug auf rassismustheoretische Überlegungen. In der Ausarbeitung einer historischen Verwobenheit disziplinärer, institutioneller und professionstheoretischer Wissensproduktionen zu ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ eröffnen Beitrag II und III den Blick auf die Entstehung von pädagogischen Wissens- und Wahrheitsproduktionen zu beiden Differenzlinien die in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung als sedimentierte Deutungsangebote weiterhin bedeutsam sind. In diesen Beiträgen werden zielgruppenspezifische Handlungsversprechen eines ‚Umgangs mit den Anderen‘ als individualisierende Adressierung und Delegation gesellschaftlicher Probleme an die pädagogisch Professionellen als differenzpädagogische

Wissensordnungen entfaltet und diesen ableismustheoretische und rassismustheoretische Zugänge als Professionalisierungsangebot gegenübergestellt. Die Erträge dieser Zugänge werden in Kapitel 5 weitergehend diskutiert.

Die Beiträge werden in der Form ihrer ursprünglichen Erstveröffentlichung abgebildet. Die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung sind daher maßgeblich für die Zitation.

Beitrag I

Gottuck, S. (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril, & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95-125). Wiesbaden: Springer VS.

Im Beitrag I wird in besonderer Weise die der Arbeit zugrunde gelegte kultur- und machtkritische Perspektive auf pädagogisches Handeln übertragen und dabei das Potenzial der Perspektive eines Macht-Sehens für Lehrer*innenbildung und Professionalisierung diskutiert. So wird die Berücksichtigung einer kultur- und machtanalytischen Perspektive der Cultural Studies britischer Provenienz für ein pädagogisches Sehen und Deuten im Kontext der Lehrer*innenbildung vorgeschlagen, das gegenüber gesellschaftlichen Differenzverhältnissen sensibilisiert ist. Pädagogisches Deuten wird als machtvolle Bedeutungsproduktion in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen konzipiert. Am Beispiel rassismustheoretischer Überlegungen werden drei Dimensionen des Sehens für eine gesellschaftliche Differenzverhältnisse reflektierende Lehrer*innenbildung konkretisiert und entfaltet: erstens ein Sehen gesellschaftlicher Macht(-verhältnisse); zweitens ein reflexives Sehen des Sehens in (etwa von rassistischen Routinen vermittelten) Machtverhältnissen, welches eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen epistemischen Gewissheiten anleitet sowie drittens die Rekonstruktion eines pädagogischen Sehens als machtvolle Be-Deutungspraxis, die die soziale Position und die Bedingungen des Handelns der Deutenden stabilisiert. Abschließend stellt der Beitrag Überlegungen für eine Konzeption aktueller Lehrer*innenbildung vor.

Beitrag II

Gottuck, S. & Pfaff, N. (2020). ‚Behinderung‘ im Spannungsfeld von pädagogischer Praxis, Institutionenbildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung – Differenzkritische Perspektiven. In D. Münk, & G. Scheiermann (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen: Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung* (S. 11-33). Verlag: EUSL.

Im Beitrag II wird ein Macht-Sehen auf die Differenzlinie ‚Behinderung‘ erweitert. Der Beitrag nimmt erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Differenzlinie ‚Behinderung‘ in den Blick und fragt

hiervon ausgehend nach dem Umgang mit als ‚behindert‘ markierten Menschen im bundesdeutschen Schulsystem. Institutionelle, disziplinäre und pädagogisch-professionelle Entwicklungen verdeutlichen wie eine historische und diskursive Wissensproduktion zur Differenzlinie ‚Behinderung‘ eine Besonderung hervorbringt und Ungleichbehandlung legitimiert. In dieser Auseinandersetzung wird der Fokus auf drei theoretische Perspektiven auf ‚Behinderung‘ gerichtet, die derzeit in der inklusionsbezogenen Lehrer*innenbildung rezipiert werden: Entlang der in unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven verankerten Modellierungen von ‚Behinderung‘ wird verdeutlicht, wie im Kontext von Sonderpädagogik, in Studien zu Bildungsungleichheit und in den Disability Studies ‚Behinderung‘ jeweils entworfen wird und welches Professionswissen aus diesen Perspektiven entwickelt werden kann. In dieser einführenden Systematisierung eröffnet der Beitrag die Möglichkeit einer erziehungswissenschaftlichen Kontextualisierung der Thematisierungsweisen von ‚Behinderung‘ und pädagogischen Umgangsweisen mit ‚Behinderung‘. Anhand einer differenzpädagogischen Perspektive als erziehungswissenschaftliche, institutionelle und professionstheoretische Hervorbringung von ‚Behinderung‘, die aus ungleichheits-, kultur- und machtanalytischer Perspektive kritisierbar wird, werden historisch entstandene und weiterhin machtvolle diskursive und materialisierte Wissensordnungen verdeutlicht. Diese Wissensordnungen können von den Studierenden in inklusionsorientierter Lehre als legitime Deutungspraxis aufgerufen werden. So waren sie im Rahmen dieser Arbeit weitergehend auch sensibilisierend für eine Analyse der im Projekt erhobenen Gruppendiskussionen in Kapitel 4. Der Beitrag formuliert abschließend Konsequenzen für die Bedeutung dieser unterschiedlichen Thematisierungsweisen in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung.

Beitrag III

Gottuck, S., Pfaff, N., & Tervooren, A. (2021). Questioning Cultural and Power Relations and Debates on Disability and Migration. Conceptual Ideas for Contemporary Inclusive Teacher Education. In L. Heidrich, P. Mecheril, Y. Karakaşoğlu, & S. Shure (Hrsg.), *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations* (S. 387- 405). Springer VS.

Im englischsprachigen Beitrag III werden die bisher im Kumulus getrennt fokussierten Wissens- und Wahrheitsproduktionen zu den Differenzlinien ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ relationiert und das besondere Potenzial einer Berücksichtigung mehrfacher Differenzordnungen als Gegenstand der Lehrer*innenbildung herausgestellt. Der Beitrag analysiert erziehungswissenschaftliche Diskurse, welche die Differenzlinien ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ zur Grundlage haben und konfrontiert sie mit kultur- und machtkritischen Perspektiven aus Rassismustheorie und Disability Studies. Dabei wird die historische Entwicklung des Schulsystems im Umgang mit ‚Behinderung‘ und mit

migrationsgesellschaftlicher Differenz in ein Verhältnis zur erziehungswissenschaftlichen Disziplinentwicklung gesetzt. Es wird herausgestellt, dass die Verknüpfung disziplinären Wissens, schulischer Differenzierung und der Differenzierung professionellen Wissens als Sonderwissen im Blick auf beide Differenzlinien mit Problem- und Defizitkonstruktionen einhergehen. Aufgezeigt wird, dass jeweils eine Figur der VerÄnderung, die in aktueller Lehrer*innenbildung beharrlich eine Rolle spielt, zur Grundlage gemacht wird. Im Hinblick auf diskursive Wissensproduktionen können diese Figuren der VerÄnderung als ein fortdauernder und wirkmächtiger diskursiver Verweisungskontext in aktueller inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung beschrieben werden. In Abgrenzung dazu wird dafür plädiert, den Blick umzudrehen und Konstruktionen von Differenz als eingebunden in eine gesamtgesellschaftliche Ordnungspraxis kritisch zu befragen. Abschließend werden Vorschläge für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung entwickelt.

Kumulus-Beitrag I: Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten

Gottuck, S. (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril, & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95-125). Wiesbaden: Springer VS.⁶³
https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_5

⁶³ Der Beitrag wird in seiner ursprünglichen Veröffentlichung abgebildet. Die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung sind daher maßgeblich für die Zitation der Kumulus Beiträge.



Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten

Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung

Susanne Gottuck

Zusammenfassung

Der Beitrag erläutert im Anschluss an kultur- und machtanalytische Perspektiven der Cultural Studies britischer Provenienz (Stuart Hall u. a.) drei Dimensionen des Sehens für eine gegenüber gesellschaftlichen Differenzverhältnissen sensibilisierende Lehrer*innenbildung: Erstens ein Sehen gesellschaftlicher Macht(-verhältnisse); zweitens ein reflexives Sehen des Sehens in (etwa von rassistischen Routinen vermittelten) Machtverhältnissen, welches eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen epistemischen Gewissheiten anleitet sowie drittens die Rekonstruktion eines pädagogischen Sehens als machtvolle, die soziale Position und die Bedingungen des Handelns der Deutenden stabilisierende Be-Deutungspraxis. Abschließend stellt der Beitrag Überlegungen für eine Konzeption und gesellschaftstheoretische Fundierung aktueller Lehrer*innenbildung vor.

Schlüsselbegriffe

Cultural Studies, Stuart Hall, Machtanalyse, Pädagogisches Sehen und Deuten, pädagogische Professionalisierung, gesellschaftstheoretisch fundierte differenzsensible Lehrer*innenbildung

1 Einleitung

Was sieht die Lehrer*in in pädagogischen Alltagssituationen und was sieht sie nicht? Wie nimmt sie das Gesehene wahr? Welche Konsequenzen hat diese Wahrnehmung für ihr Handeln und für die von ihrem Handeln betroffenen Subjekte? Und: Wie ist dieses Sehen und Deuten womöglich eingebunden in „Machtapparate“ (Grossberg 1999, S. 66) der Wahrnehmung?

Der vorliegende Beitrag schlägt eine Berücksichtigung kultur- und machtanalytischer Perspektiven der Cultural Studies britischer Provenienz für ein gegenüber gesellschaftlichen Differenzverhältnissen sensibilisiertes pädagogisches Sehen und Deuten im Kontext der Lehrer*innenbildung vor. Ausgangsthese ist hierbei, dass die Ausbildung eines professionellen Wahrnehmungs- und Deutungsvermögens, eines spezifischen Sehens, es nicht nur erfordert, sich pädagogischen Alltagssituationen in einer neuen, auch machttheoretisch informierten Weise zuzuwenden. Professionalisierungsprozesse bedürfen auch kritischer Auseinandersetzungen mit dem eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsvermögen. Soziale Unterschiede in Bezug auf ihre Schüler*innen, die die Lehrer*in im Blick auf ihre Klasse deutet sowie die Bedeutungen, die diesen Unterschieden beigemessen werden, sind keine wesenhaften, den Schüler*innen inne liegenden Eigenschaften. Sie spiegeln kulturelle und sich damit auch wandelnde Unterscheidungen wider. Ein Verständnis dessen, was ein*e Schüler*in/Lehrer*in, bspw. ein ‚förderbedürftiges‘/‚leistungsstarkes‘ Kind, ein ‚mehrsprachiges‘ Kind ‚mit Migrationshintergrund‘ oder ein Kind ‚aus einem bestimmten Viertel‘ auszeichnet, ist – so wird es im Rahmen dieses Artikels verdeutlicht – eine kulturelle Konstruktion. Diese Deutungen werden als Unterscheidungspraxen verstanden. Mit ihnen gehen Problemkonstruktionen und pädagogische Handlungsaufforderungen einher, die ein umkämpftes alltagskulturelles, pädagogisches und institutionelles Wissen hervorbringen und reproduzieren, das nicht außerhalb von gesellschaftlichen Machtverhältnissen steht und im Rahmen pädagogischer Professionalisierung reflexiv zugänglich gemacht werden muss.

Cultural Studies, wie sie in der Tradition des britischen ‚Center for Contemporary Cultural Studies‘ (CCCS) nach Stuart Hall (vgl. Ausgewählte Schriften 2000a-2012b) und im Anschluss von Lawrence Grossberg (1999, 2010) rezipiert werden, können einen anregenden Beitrag zu diesem Verständnis von Professionalisierung leisten. Im folgenden Beitrag wird deshalb erstens in ein Verständnis von Sehen und Deuten als Teil pädagogischer Beziehungen eingeführt. Zweitens werden vor dem Hintergrund der hier folgend skizzierten Cultural Studies¹ drei

1 Wenn im Folgenden von ‚den Cultural Studies‘ die Rede ist, dann wohl wissend, dass es nicht ‚die Cultural Studies‘ gibt, sondern dass es sich hierbei mittlerweile, um ein

analytische Dimensionen des Sehens mit Blick auf die Entstehung und Reflexion von Differenzkategorien vorgeschlagen.

Erstens ein *Sehen der Macht(-verhältnisse)*: Hier wird in der Tradition der Cultural Studies eine analytische Forschungsperspektive entfaltet, mit der Lehrer*innen die Bedeutung von Differenzen in sozialen Ordnungen kontextbezogen in ihrer machtanalytischen Dimension in den Blick nehmen können. Zweitens ein *Sehen in Machtverhältnissen*: Vor dem Hintergrund der zuvor entwickelten Perspektive auf Machtverhältnisse wird mit Bezug auf Cultural Studies am Beispiel rassismustheoretischer Ausführungen verdeutlicht, dass auch das eigene Sehen und Deuten der Lehrer*in durch diese Verhältnisse hervorgebracht oder präformiert ist. Drittens wird ein *Sehen als machtvolle Be-Deutungspraxis* entfaltet: Hier wird das eigene Sehen selbst als kulturelle machtvolle Deutungspraxis expliziert. Anhand der erweiterten Interpretation eines Interviewausschnitts von Martina Weber (2008) wird beispielhaft die Deutungspraxis einer Lehrkraft zum Gegenstand der Reflexion gemacht. Im Fazit wird die Bedeutung dieser Perspektive für pädagogische Professionalisierungsprozesse abschließend diskutiert.

2 Sehen und Deuten als Teil pädagogischer Beziehungen

Alltagsweltlich wird der Begriff des *Sehens* unterschiedlich verwendet: Wir sprechen von einem Sehen als eine sinnliche, an körperliche Organe geknüpfte Fähigkeit der visuellen Wahrnehmung und der Verarbeitung visueller Reize. Sehen wird zugleich in einem metaphorischen Sinne genutzt: Als Wahrnehmen, als Erkennen, als Deuten und Interpretieren. Sehen als Chiffre für Verstehen und Deuten von Welt, findet sich in vielfacher Weise im Sprachgebrauch wieder (‘etwas ist augenscheinlich’, ‘offensichtlich’ etc.).² Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive können beide Zugänge, ein visuelles Sehen sowie ein metaphorisch gewendetes Sehen als Deuten, als

globales Theorieprojekt in seinen jeweiligen Kontextualisierungen und Übersetzungen handelt. Im Rahmen dieses Beitrags werden Lesarten der Cultural Studies britischer Provenienz rezipiert, wie ich sie im Anschluss an Stuart Hall und in der Rezeption von Lawrence Grossberg für die Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Sehens für erkenntnisproduktiv halte.

- 2 Jene gar omnipotente Auslegung der visuellen Tätigkeit so verdeutlichen wir es auch in der Einleitung dieses Bandes steht im kulturellen Kontext eines Okularzentrismus, die dem visuellen Sehen eine Priorität im Zugang zur Welt gewährt, das objektives Wissen und Erkenntnis verspricht (vgl. Daston & Galison 2007; Schulz 2016a; Schulz 2016b).

kontingente Praxis, hinterfragt werden. Kultur- und praxistheoretische Ansätze der visual studies/visual culture, die sich mit Sehen beschäftigen, verdeutlichen, dass ein visuelles, sinnliches Sehen immer schon, als in bestimmten Blickordnungen (vgl. den Beitrag von Prinz in diesem Band) oder Blickregimen (Lacan 1987, Silverman 1997, Schaffer 2008), also als in kulturellen Ordnungen hervorgebrachtes Sehen, verstanden werden müssen. Sich im Rahmen von Lehrer*innenbildung mit kulturell hervorgebrachten Ordnungen des Sehens, bzw. visuellen *Blickregimen* zu beschäftigen, erscheint angesichts des Topos des *Sehens* interessant (für kunstdidaktische Perspektiven vgl. Heil 2017). In dem vorliegenden Beitrag wird Sehen vor allem im metaphorischen Sinne, als Deutungsprozess expliziert. Mit dem Begriff des Sehens wird der Fokus des Ausrichtens sowie des Ausgerichtet-werdens der eigenen Wahrnehmung, als sowohl sinnliche wie auch kognitive Ausrichtung gefasst, das in spezifischer Weise informiert und dem Gesehenen Deutungen verleiht. Wenn Norbert Ricken (2016) in der Erörterung eines pädagogischen Blicks im Anschluss an Mersch (2010) zwischen „etwas wahrnehmen“ und „etwas als etwas wahrnehmen“ (Ricken 2016, S. 51, Hervorheb. im Orig.) unterscheidet, dann steht in diesem Beitrag der zweite Moment, das spezifisch informierte Wahrnehmen, das Erkennen oder das Einordnen in womöglich Bekanntes im Vordergrund. *Sehen*, hier in synonyme Weise als *Wahrnehmen*³ und *Deuten* zu verstehen, kann zwar an visuelle Zugänge zu Welt geknüpft werden, in der hiesigen Verwendung wird aber in besonderem Maße die *Praxis des Be-Deutens*⁴ und die Bedeutungen, die verliehen werden, in den Vordergrund gestellt.

Jenes Sehen ist Gegenstand pädagogischen Handelns. „Sehen“, als „Beobachten, Wahrnehmen und Beurteilen, Reflektieren“, so erläutert Frank Olaf Radtke (2000, S. 2) mit Bezug auf Lehrer*innenbildung und die Bedeutung einer akademischen Ausbildung, sei ein unterscheidendes theorievolles Tun, mit dem im Kontext professionellen pädagogischen Handelns auf eine Erziehungswirklichkeit geschaut

-
- 3 Auch Wahrnehmung wird in dieser Perspektive als in erlernten Deutungsprozessen vorstrukturiertes Tun verstanden. Denn: Nicht alles, was z. B. visuelle Reize erzeugt wird auch wahrgenommen. Der Filter der Wahrnehmung bestimmt folglich was be-deutet werden kann. Insofern ist für das Wahrnehmen als vorgeschalteter Prozess ausschlaggebend, was gelernt worden ist, wahrgenommen zu werden was aus der Komplexität der Reize in den Fokus der Aufmerksamkeit tritt. Daher erscheint es sinnvoll, den Prozess des Wahrnehmens und Deutens bereits als zusammenhängenden Prozess zu verstehen, der bereit kulturell vorgeprägt und erlernt ist. Wird im Folgenden von Deutungsprozessen gesprochen, wird Wahrnehmen in dieses Deuten eingefasst.
 - 4 Das Wortspiel be-deuten stellt hier den aktiven Akt des Deutens und Herstellens von Bedeutung in den Vordergrund. Eine ähnliche Verwendung des Wortspiels ‚be-deuten‘ findet sich bei Machold (2015) für eine poststrukturalistische Kindheitsforschung.

wird (vgl. ebd.). Lehrkräfte bezeichnen jene Wirklichkeit mit Begriffen und nehmen hierbei Unterscheidungen und bedeutungsvolle Entscheidungen vor. Sie haben in der Schule strukturell bedingt Deutungsmacht. Ihr Sehen und ihr Deuten, ‚was da vor sich geht‘, bzw. die Bewertung und Prüfung von schulischen Aneignungsprozessen haben einen zentralen Einfluss auf Lern- und Bildungsprozesse von Schüler*innen. Pädagogisches Handeln nimmt „stellvertretende Deutung[en]“ (ebd.) – im Kontext Schule für seine Schüler*innen – vor und ist qua professionellen Auftrag legitimiert, in die „Integrität“ und „Schicksale“ (ebd.) von Menschen einzugreifen, so Radtke. Dies sei insbesondere im Hinblick auf schulische Selektionsprozesse relevant, bspw. wenn Grundschullehrer*innen Empfehlungen für Schüler*innen auf weiterführende Schulen geben und hier an der Entwicklung von „Bildungskarrieren“ (ebd., S. 1) in entscheidendem Maße beteiligt sind (vgl. Gomolla und Radtke 2002). Auch Norbert Ricken (2016) beschreibt „pädagogische Beobachtung als ein Unterscheidungs- und operationales Differenzgeschehen“ (ebd., S. 46), das an Normierungsprozesse geknüpft sei. Im Bewerten und Vergleichen von Lernprozessen ginge es im Pädagogischen schlussendlich immer darum „jemanden als jemanden zu sehen, der er schon ist, und zugleich als jemanden, der er noch nicht ist, und daraus Handlungserfordernisse und -möglichkeiten abzuleiten“ (ebd.). Im Rahmen schulischer Lernprozesse, so führt Ricken mit Bezug auf Luhmann aus, münde die Unterscheidung von „Wissen und Können“ bzw. „die evaluative Differenz von ‚gelernt/nicht gelernt‘“ (ebd., S. 45, Hervorheb. im Orig.) aus systemtheoretischer Perspektive schlussendlich immer in folgenreichen Selektionsentscheidungen im Bildungssystem.

Schließt man an Radtke (2000) an, der „eine[] besondere berufsethische[] Verantwortlichkeit“ (ebd., S. 2) pädagogischen Handelns von Lehrkräften akzentuiert, dann ist unter einer professionalitätstheoretischen Perspektive die Frage zentral, was als Handlungsproblem und Handlungsanlass gedeutet wird: Was sieht die Lehrperson und was sieht sie nicht, wie nimmt sie das Gesehene wahr und, welche Konsequenzen hat diese Wahrnehmung für ihr Handeln und für die von ihrem Handeln betroffenen Subjekte? Professionelles Handeln – das hier als situatives und fallbezogenes Handeln beschrieben wird und spezifischer interpretativer Fähigkeiten bedarf – ist in besonderer Weise mit der Frage nach seinen epistemischen Grundlagen verknüpft: *Was sehe und deute ich? Wie komme ich zu diesem Sehen, zu diesen Deutungen, welche Theoriebezüge mache ich? Welche Möglichkeiten und Grenzen bestehen in diesen Theoriebezügen? Wie sind diese Bezüge, diese Erkenntnisse eingebunden in „Machtapparate“⁵ (Grossberg 1999, S. 66) des Erkennens? Was sind*

5 Der Begriff der Machtapparate wird im Kapitel 3 erläutert.

die Implikationen dieser Erkenntnisse? Was erscheint als angemessenes Handeln und was sind die Konsequenzen hiervon?

Radtke (2000) plädiert deshalb dafür, dass in der Lehrer*innenbildung über die Verbindung von Forschung und Lehre eine „Auseinandersetzung mit Theorien, auch mit Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien“, aber auch „methodologische Reflexionen“ über „Prämissen und bestimmte Reichweite und Grenzen“ (ebd., S. 3) der theoretischen Annahmen ermöglicht werden soll.

In ihrem Anliegen ein erkenntnispolitisches Theorieprojekt zu verfolgen, das in der Machtanalyse von Alltagskultur immer auch die eigene wissenschaftliche Wissensproduktion im Kontext von Machtverhältnissen zum Gegenstand der Reflexion macht, bieten die folgend skizzierten Cultural Studies mit ihren theoretischen und methodologischen Perspektiven ein anregendes Repertoire für pädagogische Professionalisierungsprozesse. Dieses wird im Folgenden für ein gegenüber gesellschaftlichen Differenzverhältnissen sensibilisiertes pädagogisches Sehen und Deuten im Kontext der Lehrer*innenbildung befragt.

3 Cultural Studies als Machtanalyse

Die Einsicht, dass schulisches Lehren und Lernen von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen berührt wird, ist nicht neu. So verdeutlichen Lutz und Wenning (2001), dass die Vorstellung des ‚normalen‘ Kindes, Schülers“ (ebd., S. 20, Hervorheb. im Orig.) im „Laufe der Bildungsreformdebatte vielfältig dekonstruiert worden“ (ebd.) sei. In einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem „Normalitätskonstrukt“ (ebd.) schlagen Lutz und Wenning 13 Differenzlinien anhand der Kategorien „Geschlecht, Sexualität, ‚Rasse‘/Hautfarbe, Ethnizität, Nation/Staat, Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit/Herkunft, Besitz, Nord-Süd/Ost-West und gesellschaftlicher Entwicklungsstand“⁶ vor, anhand derer Individuen sich verorten lassen bzw. sie sich selbst verorten (ebd., Hervorheb. im Orig.). Damit gehen normierende Vorstellungen dessen einher, was im spezifischen gesellschaftlichen Kontext als ‚normal‘ erachtet wird und was als ‚nicht-normal‘ oder ‚abweichend‘ gilt. Im Kontext Schule werden diese und weitere Differenzlinien relevant: Empirische Daten belegen die Bedeutung jener Kategorisierungen als ungleichheitsrelevant in Hinblick auf schulische Bildungskarrieren (vgl. Auernheimer 2006; Baumert und

6 Die Liste der binären Unterscheidungen wird hier beispielhaft herangezogen und soll nicht abschließend bestimmt werden.

Schümer 2001; Becker und Biedinger 2006; Gomolla und Radtke 2002; Jennessen et al. 2013; Schwippert et al. 2004; Weber 2003, 2008).

3.1 Ein Sehen der Macht(-verhältnisse) mit den Cultural Studies

Cultural Studies sind in besonderer Weise daran interessiert, Differenzierungs- und Kategorisierungsprozesse in ihrem kontingenten und kontextuellen Verwobensein in Machtverhältnissen zu untersuchen. Werden Menschen in kulturellen Alltagspraxen anhand spezifischer Differenzmerkmale wie ‚weiß/schwarz‘, ‚Wir/Nicht-Wir‘, ‚männlich/weiblich‘, ‚nicht-behindert/behindert‘, ‚jung/alt‘, ‚heterosexuell/homosexuell‘ in binären Gegensatzpaaren unterschieden, dann handelt es sich unter der hier entwickelten Perspektive „immer um machtvolle Differenzpraxen [...], die mit ungleichen, praktisch wirksam werdenden symbolischen Zuteilungen von Ressourcen, Anerkennung und Positionen verknüpft“ (Mecheril und Witsch 2006, S. 14) sind. Ein zentraler Theoretiker, dessen Machtbegriff in den Cultural Studies von Stuart Hall befragt wird (vgl. Hall 2012c), ist Michel Foucault: Dieser versteht Macht als

„die Vielfaltigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, [...] und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern“ (Foucault 2008, S. 1097).

Macht ist in einem foucaultschen Sinne also immer gegenwärtig und kann in erster Linie als grundlegende Gestaltungsmacht des Sozialen verstanden werden. Zugleich werden Verhältnisse der Macht „nicht notwendigerweise als Form von Herrschaft verstanden, sondern immer als ungleiches Verhältnis von Kräften im Interesse bestimmter Fraktionen der Bevölkerung“ (Grossberg 1999, S. 48). Sie statten die anwesenden Akteure mit unterschiedlichen Möglichkeiten aus, einen Raum zu gestalten bzw. sich anzueignen und schaffen somit ‚domantere‘ und ‚unterlegene Positionen‘ in diesem Raum. Jene Differenzierungsprozesse sind nicht nur situativ rekonstruierbar. Sie sind nicht „freie‘ singuläre Vorkommnisse, sondern [...] solche, die in historische und politische, (welt)gesellschaftliche etc. Strukturen, Kontexte und Prozesse eingebunden sind“ (Mecheril & Witsch 2006 S. 14, Hervorheb. im Orig.) und müssen insofern auch in Bezug auf ihre übersituative Eingebundenheit

in gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse befragt werden (Diehm et al. 2013; Gottuck & Mecheril 2014).

Cultural Studies verfolgen eine Machtanalyse. Als erkenntnispolitisches Projekt gilt ihr Interesse dem scheinbar Selbstverständlichen im Feld des Kulturellen aus macht- und herrschaftskritischer Perspektive (vgl. Marchart 2008). Sie „sind immer daran interessiert, nachzuspüren, wie Macht in die Möglichkeiten der Menschen, ihr Leben auf würdige und sichere Art zu verbringen, eindringt, sie beschneidet und sich ihrer bemächtigt“ (Grossberg 1999, S. 62). Dabei werden Kultur und kulturelle Praxen als Medium der Verschränkung von Macht und Subjekten verstanden. „Nicht ein autonomes Subjekt ist Zentrum und Ausgangspunkt des eigenen Handelns, vielmehr konstituiert sich praktische Wirksamkeit in einem vorgängigen Kontext, zu dessen Reproduktion das Handeln strukturell beitragen muss“ (Mecheril 2006, S. 128). So wird Macht als Voraussetzung der Entstehung der Subjekte und kultureller Praxis verstanden, sie ist eine „Konstitutionsbedingung des Sozialen“ (ebd., S. 131) überhaupt. Kultur wird in den Cultural Studies als eine auf vielfältige Weise gelebte gesellschaftliche Praxis verstanden, in der kulturelle Bedeutungen, d. h. wie Anwesende ihrem Handeln sowie ihrer sozialer Wirklichkeit Sinn verleihen immer wieder ausgehandelt oder auch erkämpft werden müssen (Hall 1999a). Sinn und Bedeutung kultureller Praxis entstehen nicht aus den Individuen heraus. Bedeutungen müssen in ihrem Vermittlungsverhältnis zu den spezifischen Kontexten und deren historisch entstandenen, diskursiven, institutionellen und situativen Machtverhältnissen verstanden werden, in denen sie entstehen: „der Kontext [ist] nicht nur ein bloßer Hintergrund, sondern die Bedingung dafür, dass etwas möglich wird“ (Grossberg 1999, S. 59). Grossberg fordert deshalb die „kontextuellen Kräfte“ (ebd.) die auf die Praxis wirken, kurz: die Bedingungen ihres Entstehens zu rekonstruieren. Im Fokus stehen „Allianzen, als ein Beziehungsgeflecht zwischen Praktiken“ (ebd., S. 62). Dieses Rekonstruieren von Bedeutungs-Beziehungen und „Bahnungen“ (ebd.) der Macht kann als ein Aufspüren von historisch, sozial gewachsenen Verknüpfungen oder weiter an Grossberg anschließend, als ein Rekonstruieren von machtvollen „Artikulationslinien“⁷ (ebd., S. 63) verstanden werden, die als kontextuell wirkmächtig und zugleich als kontingent gedacht werden müssen.⁸ Die Annahme einer „radikale[n] Kontextualität“ (ebd., S. 58) von kulturellen Bedeutungen

7 Artikulation, als eine Praxis der Verknüpfung, stellt hier die Frage nach umkämpften Bedeutungs-Beziehungen im sozialen Kontext zwischen Praktiken und Diskursen und subjektiver Erfahrung (vgl. Hall 2000b).

8 Als Beispiel für eine solche kontextualisierende Forschung, die sich der Erforschung rassistischer Alltagspraxis in Kinderkulturen widmet, möchte ich auf die Studie von

„beeinflusst die fundamentalsten Konzepte [...] die weder außerhalb des bestimmten Kontexts oder Untersuchungsfeldes noch der Auseinandersetzung bestimmt werden können. Das betrifft Konzeptionen von Kultur und Gesellschaft, kulturelle Texte und Praktiken, Konzepte der Macht und der Dimensionen, denen sie folgt – Rasse, Geschlecht, Klasse, Ethnizität, Generation etc. – und auch die Beziehungen zwischen Kultur und Macht“ (ebd., S. 60).

Diese Bedeutungen seien nicht ein für alle Mal festgelegt, sondern werden durch „aktive Praxen“ (Hall 1999a, S. 99) immer wieder „erzeugt“ (ebd.). In ihrer Wiederholung liegt auch immer der Moment der Verschiebung und Veränderung inne:

„In den Cultural Studies wird ‚Kultur‘ als *relativ* autonome Sphäre gedacht, die zwar von ökonomischen und sozialstrukturellen Verhältnissen vermittelt und beeinflusst ist, der jedoch ein eigenes Potential der Bestätigung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen, aber auch das Potential ihrer Verschiebung und Verflüssigung zugesprochen wird“ (Mecheril und Witsch 2006, S. 8; Herv. im Original).

Kulturelle Praktiken in diesem gleichzeitigen Potenzial der Verfestigung und Veränderung der Verhältnisse zu konzipieren, machen sie für das erkenntnispolitische Anliegen der Cultural Studies, einer Wissensproduktion zur Veränderung von Machtverhältnissen, interessant. Auch erziehungswissenschaftliche Überlegungen zur Bedeutung dieser doppelten Figur der Verhinderung und Ermöglichung von z. B. Bildungsmöglichkeiten durch kulturelle Differenzpraxen finden hier wichtige Ansatzpunkte, um über Konsequenzen dieser Perspektive für pädagogisches Handeln nachzudenken (vgl. Mecheril & Witsch 2006). Die Forderung nach „radikale[r] Kontextualität“ (Grossberg 1999, S. 58) verdeutlicht die Notwendigkeit einer absoluten Offenheit im Blick auf Differenzierungsprozesse sowie in der Anwendung von soziologischen Begrifflichkeiten und kategorialen Bezeichnungen. Wenn also in einem ersten Schritt gefragt wird, was die Lehrer*in durch die analytische und zugleich flexible Herangehensweise der Cultural Studies sieht, dann lässt sich ant-

Phil Cohen ‚Verbotene Spiele‘ (1994) verweisen. Zur Kontextualisierung rassistischer Alltagspraxis schlägt Cohen vor, erstens die „unmittelbaren sozialen Bedingungen“, in denen rassistische Äußerungen stattfinden, zweitens die „allgemeineren politischen Konstellationen“, der Region, das Gemeinwesen vor Ort und die soziale Situation, in die die Subjekte eingebunden sind, drittens die „tiefergehenden strukturellen Faktoren, die die heimlichen oder unbewussten Voraussetzungen dieser rassistischen Diskurse bilden“ und viertens die Perspektive der historischen Genese der „verschiedenen Versionen von Ethnizität und Gemeinschaft“ sowie „komplexe Verknüpfungen mit den herrschenden Ideologien der ‚Rasse‘, der Nation und des Imperiums“ (ebd., S. 34 ff.) zu befragen und diese in die kontextspezifische Rekonstruktion rassistischer Praxen mit einzubeziehen (ebd.).

worten, dass erstens Differenzen wie ‚Frau oder Mann‘, ‚mit oder ohne Migrationshintergrund‘, ‚homosexuell oder heterosexuell‘, ‚behindert- oder nicht-behindert‘, ‚mit oder ohne Förderbedarf‘ kulturell hergestellte Differenzen sind und, dass die Bedeutungen, die ihnen beigemessen werden, nie außerhalb von (wandelbaren) Machtbeziehungen (ent-)stehen. Jene Machtbeziehung entfaltet Wirkung auf diejenigen, die unterschieden werden. Denn: „Davon auszugehen, dass Kinder einfach alle unterschiedlich sind, verdeckt hegemoniale Differenzverhältnisse und die darin wirksam werdenden Inklusions- und Exklusionsmechanismen“ (Steinbach 2017, S. 407). Zweitens, müssen die Bedeutungen, die diesen Machtbeziehungen inne liegen, immer wieder aufs Neue erfasst werden. Beschäftigt sich dieser Beitrag mit professionellen Deutungsprozessen aus einer macht- und kulturalanalytischen Perspektive, dann gilt es in einem zweiten Schritt danach zu fragen, wie das Deuten der Lehrer*in in Kategorisierungs- und Differenzierungsprozesse eingebunden ist. Sehen und Deuten von Differenzen wird folgend einer Machtanalyse unterzogen.

3.2 Sehen und Deuten in Macht(-verhältnissen) mit Cultural Studies

Sehen ist eine interpretative Praxis: Das, was wir sehen oder meinen zu sehen, was also gedeutet wird, ist nicht einfach da, sondern wird aus konstruktivistischer Perspektive mit spezifischen Bedeutungen verknüpft. Ebenso sind professionelle pädagogische Deutungen sozialer Wirklichkeit als interpretativ vermittelt zu verstehen. Pädagogische Wirklichkeit ist nicht unmittelbar zugänglich, sondern bedarf der Beschreibung und Interpretation dessen, ‚was da eigentlich vor sich geht‘, im Wissen darum, dass in diesem ‚eigentlich‘ im Anschluss an Wimmer (1996) ein für pädagogisches Handeln konstitutives Moment des „Nicht-Wissens“ (ebd., S. 433) bestehen bleibt. Eingangs habe ich deshalb gefordert, dass sich professionelles Handeln in einer besonderen Weise mit *interpretativen Fähigkeiten* und der Frage nach epistemischen Grundlagen sowie den Folgen dieser Voraus-Setzungen beschäftigen muss.

Welches spezifische Sehen kann nun mit Bezug auf die hier gewählte Perspektive der Cultural Studies ausgewiesen werden? Zur Beantwortung dieser Frage kann ein Zitat von Lawrence Grossberg (1999) Aufschluss geben:

„Die grundlegendsten Erfahrungen die man macht, die Dinge, an die man am festesten glaubt, weil sie am offensichtlichsten sind, sind genau jene, die von Macht und Ideologie geschaffen wurden. Wir sehen Schwarz und Weiß. Wir sehen männlich und weiblich. Wir sehen, dass Geschlecht und Ethnizität eine Rolle spielen, dass es Unterschiede gibt. Das ist es, was man uns zu sehen gelehrt hat. Wenn wir aber

diese Wahrnehmungsstrukturen in Frage stellen und ändern könnten, indem wir die Machtapparate, die diese Dualitäten geschaffen haben, verstehen, würden wir nicht auf eine ursprüngliche, unverfälschte Wahrheit stoßen, denn die gibt es nicht. Es gibt keine Erfahrung, auf die wir uns als eine Art ursprünglicher Berechtigung für die politische Vision, die wir haben, berufen können. Wir können uns nur bemühen, unter verschiedenen Artikulationen der Realität eine zu finden, die für (alle) Menschen humaner ist“ (ebd., S. 66).

Grossbergs „Wir sehen Schwarz und Weiß. Wir sehen männlich und weiblich“ (ebd.) verdeutlicht eine fraglos erscheinende Selbstverständlichkeit, in der diese Unterscheidungen wahrgenommen werden. Die Wahrnehmungen dieser binären Unterschiede seien ideologisch hervorgebracht, die machtvollen Diskurse, in die wir als Subjekte eingebunden sind, haben uns diese Unterscheidungen zu sehen gelehrt. Mit Hall (2000c, 2004, 2012c) kann die Selbstverständlichkeit jener Wahrnehmungen durch das Eingebundensein in diskursiv machtvolle Bedeutungen verdeutlicht werden. Stuart Halls rassismustheoretische Arbeiten im Rahmen der Cultural Studies tragen in besonderer Weise zu einem theoretischen Verständnis von spezifischen Differenzkonstruktionen bei, die in diesem Beitrag am Beispiel von Rassismus als kulturellem, gesellschaftlichem und subjektivierendem Verhältnis ausgeführt werden. Rassismus wird als Gesellschaft strukturierende, kulturelle Konstruktion und machtvolles Deutungswissen sichtbar. Aus rassismustheoretischer Perspektive können z. B. Hautfarbe oder kulturelle Zugehörigkeit mit abwertenden Bedeutungen verknüpft werden. Rassismus wird hierbei im Anschluss an Hall als machtvolle soziale Praxis verstanden, die Verhältnisse von ‚Wir und Anderen‘ herstellt. Körperliche Merkmale wie Hautfarbe oder die Zuschreibung einer *kulturellen Andersheit* werden zu „Bedeutungsträger[n], als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz“ (2000c, S. 7). „Diskurse“ bzw. eine „diskursive Formation“ (2012c, S. 150, Hervorheb. im Orig.) werden von Hall, er nimmt hier Bezug auf Foucault (1981), als ein machtvolles strategisches Bündel von Aussagen beschrieben (ebd.), die es erst ermöglichen, über etwas zu sprechen. Der Diskurs „produziert Wissen, das Wahrnehmungen und Praktiken formt“ (ebd., S. 179). Rassistische Klassifikationen schreiben ihren Träger*innen eine wesenhafte kulturelle und körperliche Andersheit zu und naturalisieren diese. Über ihre dualistische Aufspaltung, die das jeweils eigene homogenisieren und idealisieren oder das Andere abwerten, stellen sie Vorstellungen von ‚Wir- und anders sein‘ her, um das ‚Eigene‘ abzugrenzen und aufzuwerten. Den relationalen Charakter und die besondere Relevanz dieser Unterscheidung für die Hervorbringung und Selbstvergewisserung eines abgegrenzten *Wir* verdeutlicht Hall mit Blick auf den englischen Rassismus seiner Zeit: „Die Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind“ (Hall 1999b, S. 93). Das

Wissen über die Anderen spiegelt in bipolarer Weise Konstruktionen und (Selbst-) Verständnisse über das Eigene wieder und ist produktiv: Es sichert die eigene Positionierung in diesem machtvollen Verhältnis.⁹ Hall verdeutlicht die intersubjektive und gesellschaftliche Macht, die diesem Deutungswissen zukommt: Rassismus, als diskursives zirkulierendes Wissen, ist an der Konstitution von Subjekten beteiligt. In seiner Wiederholung positioniert der Diskurs Subjekte in spezifischen sozialen und symbolischen Ordnungen und materialisiert diese Positionierungen in Gesetzgebung oder institutionellen Ordnungen (vgl. Hall 2012c). Wenn Menschen als anders klassifiziert werden und wenn das, was über diese Menschen gewusst wird, dazu dient, sie auszuschließen, „wenn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen“ (Hall 2000c, S. 7). Diese Bedeutungszuweisungen sind nicht zufällig, sondern müssen mit Blick auf ihre situative aber auch jeweilige Gesellschaft ordnende Funktion im Anschluss an Birgit Rommelspacher (2009) auf ihre „Entstehungsbedingungen, Erscheinungsformen und Funktionen der Ausgrenzung“ (ebd., S. 27) befragt werden.¹⁰ Rassismustheoretische Unterscheidungen verdeutlichen, wie Deutungsprozesse in ein gesellschaftliches Unterscheidungswissen eingebunden sind und hierauf Bezug nehmen können. Die im Sehen vorgenommenen Unterscheidungen werden als kulturell machtvolle Ordnungspraxis sichtbar, die im spezifischen gesellschaftlichen Kontext Machtverhältnisse des Wir/Andere im funktionalen Sinne stabilisieren. Welche Rolle solche abwertenden Zuschreibungen, eingebettet in diskursive, institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen im Rahmen schulischer Kontexte haben können, wird in Punkt 3.3 als ‚Pädagogisches Sehen als machtvolles Be-Deuten‘ ausgeführt. Mit Grossbergs Zitat kann an dieser Stelle

9 Edward Saids Studie zum Orientalismus (1978) verdeutlicht den relationalen und funktionalen Charakter dieser Selbst- und Fremdkonstruktionen. Den ‚Orient‘ gibt es im Anschluss an Said nicht. In den Fremdbeschreibungen des sog. ‚Orient‘ als „unzivilisiert, irrational, primitiv und minderwertig“ (Attia 2009, S. 11) erfahren wir mehr über das Selbstverständnis des ‚Westens‘ und seiner als zivilisiert und rational begründeten Überlegenheit, mit der „die eigenen wirtschaftlichen und politischen Interessen im Zusammenhang mit der Kolonisierung und dem Imperialismus als berechtigt legitimiert werden“ (ebd.).

10 Rommelspacher (2009) verdeutlicht dies an der Entstehung der Rassekonstruktion, die zeitgleich mit Kolonialismus und bürgerlicher Revolution entstand. Erst die Erfindung einer als „primitiv‘ und ‚unzivilisiert‘“ beschriebenen (ebd., S. 25 Hervorheb. im Orig.) ‚Rasse‘, deren Entfaltung auch im Kontext wissenschaftlicher Wissensproduktion verstanden werden muss, legitimierte die „Ausbeutung und Versklavung“ (ebd.) Schwarzer Menschen in Zeiten, in denen die Deklaration der Menschenrechte einen so großen Anklang fand.

das im vorliegenden Beitrag favorisierte *Verständnis von Sehen* weiter verdeutlicht werden: Die visuelle Wahrnehmung von körperlichen Unterschieden, von *Schwarz und Weiß*¹¹, gewinnt erst vor dem Hintergrund kultureller Unterscheidungen ihre Bedeutung. Es sind Unterscheidungen, die sich im Rahmen von Deutungsprozessen nicht künstlich als das Visuelle und das Kulturelle der Wahrnehmung voneinander getrennt beschreiben lassen. Sehen verstehe ich folglich als Prozess, der Be-Deutung verleiht. Aus wahrnehmungs- und kognitionspsychologischer Sicht, können Unterscheidungs- und Kategorisierungsprozesse sowie die Hervorhebung spezifischer Merkmale in der Beschreibung von Individuen als notwendige Mittel der Orientierung beschrieben werden (vergleiche den Beitrag von Kiper in diesem Band), um die Komplexität des Sozialen zu strukturieren. Mit der hier entwickelten macht- und kulturanalytischen Perspektive wird hingegen herausgestellt, dass diese Merkmalsbestimmungen in ein überindividuelles machtvolleres Deutungswissen als ermöglichendem Kontext eingebunden sind. Dieses kontextgebundene machtvolle Wissen ermöglicht es den Deutenden erst, die Be-Deutungspraxis mit Sinn zu verknüpfen, das Gesehene im *Bekanntten einzuordnen, es zu erkennen* oder zu *identifizieren*. Jenes gesellschaftliche Deutungswissen – so wird es mit Halls Bezug auf die identitäre Bedeutung¹² von z. B. rassistischen Unterscheidungen deutlich – hat einen relationalen Charakter, der produktiv ist. In seiner bipolaren Struktur ist er in Hinblick auf eine Grenzziehung und die Konstitution eines legitimen ‚Wir‘ funktional. Sehen ist in dieser machtanalytischen Perspektive also immer schon in machtvollen Deutungsangeboten, in machtvollen Diskursen eingebunden und wird durch diese hervorgebracht. Im Wissen darum, dass es kein Außerhalb dieser Machtverhältnisse gibt, legt Grossberg nahe, sich im Sinne des interventionistischen Anliegens der Cultural Studies mit diesen „Machtapparaten“ (ebd., S. 66) der Wahrnehmung zu beschäftigen und ihre Entstehungsweisen zu verstehen. Deshalb wurde im ersten Teil dieses Beitrags die Perspektive der Kontextualisierung von machtvollen Artikulationslinien für ein solches *Sehen der Macht* vorgeschlagen. Im Folgenden möchte ich die These ausführen, dass mit den Cultural Studies die interpretative Praxis, das Wahrnehmen, Erkennen und Deuten, das Aufgreifen von Unterscheidungen selbst, als machtvolle Be-Deutungspraxis beschrieben werden kann. Dies ist insbesondere im Kontext pädagogischen Handelns von Bedeutung.

11 siehe Grossbergs Zitat

12 siehe ‚der Rassismus der Engländer‘ in diesem Beitrag.

3.3 Sehen als machtvolle Be-Deutungspraxis

Sehen als Praxis

Sehen ist selektiv und produktiv. Es erfasst soziale Wirklichkeit als perspektivischen Ausschnitt von Welt und versieht diesen Ausschnitt mit Be-Deutung: Es rückt etwas in den Fokus, etwas wird gesehen, gedeutet und als Gesehenes sozial und kommunikativ bedeutsam gemacht. Im Anschluss an eine Bestimmung des Sehens als Praxis der sozialen und kulturellen Konstruktion, das zwar an visuelle Zugänge zur Welt gebunden sein kann, im Rahmen des Textes vor allem im ‚Be-Deutung‘ verleihendem Sinn verstanden wird, beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit der Frage nach der konstituierenden Kraft und Wirkung von Sehen als Deutungspraxis. Was in den Fokus genommen wird und was übersehen wird, soll in diesem Teil des Artikels als machtvolle Deutungspraxis entfaltet werden, in der spezifische Macht-Wissens-Verhältnisse und deren institutionelle und gesellschaftliche Einbettung bedeutsam werden. Sehen als kulturelle bedeutungsproduzierende Praxis des Be-Deutens zu verstehen, meint hier die *Praxis des Be-Deutungen-machens* in den Vordergrund zu stellen. Mit Cultural Studies wird der produktive Moment der Praxis hervorgehoben. Einerseits ist die Praxis durch kontextuelle Bedingungen hervorgebracht, andererseits ist das Bedeutungen-machen an der Hervorbringung des Kontexts beteiligt. Die Be-Deutungspraxis lässt sich am Beispiel der Frage ‚Woher kommst du?‘ im migrationsgesellschaftlichen Kontext auf einfache Weise verdeutlichen. Wenn aufgrund einer Hautfarbe Rückschlüsse auf etwa eine Herkunft außerhalb Deutschlands gezogen werden, dann ist dieses Sehen in mehrfacher Weise produktiv: Es verknüpft eine Hautfarbe mit Bedeutungen, indem es an ein, im Kontext für die Akteur*innen verstehbares, machtvolles gesellschaftliches Wissen anschließt, das auf der Basis körperlich identifizierter Merkmale, Menschen als natio-ethno-kulturell (nicht) zugehörig zum ‚Wir‘ bestimmt (Mecheril 2003, Mecheril et al. 2010). Jenes Wissen kann als ein Wissen über Differenzordnungen bezeichnet werden:

„Differenzordnungen sind in besonderer Weise wirkungs- und machtvoll, weil sie, wie etwa die Unterscheidung zwischen ‚Migranten‘ und ‚Nicht-Migranten‘, zwischen ‚Heterosexuellen‘ und ‚Nicht-Heterosexuellen‘, zwischen ‚Behinderten‘ und ‚Nicht-Behinderten‘ viele, wenn nicht alle Menschen eines zeit-räumlichen, historisch kulturellen Kontextes betreffen, und weil sie den positiven oder negativen Rahmen darstellen, in dem sich Selbstverständnisse der Menschen bilden. Differenzordnungen führen Unterscheidungen ein, die das gesellschaftliche Geschehen symbolisch und materiell, diskursiv und außer-diskursiv für Mitglieder von Gesellschaften begreifbar machen“ (Gottuck und Mecheril 2014, S. 99 f.; Herv. im Original).

Zugleich ist die Frage ‚Woher kommst du?‘ an der Herstellung des Kontexts beteiligt, indem die Unterscheidung von ‚Wir/Andere‘ nach spezifischen Merkmalen vorgenommen wird und das Wissen um Differenzordnungen aktualisiert und die Anwesenden in diesen gesellschaftlichen Differenzordnungen positioniert werden. Im Anschluss an Hall (vgl. 2000b, 2012a) ruft die Frage das Gegenüber als *Anderen* in diesen Differenzordnungen an, der_ die hierzu in ein Antwortverhältnis treten muss. Aus der Perspektive der Cultural Studies, ist jene subjektivierungstheoretische Dimension, die als produktiver Moment der Deutungspraxis beschrieben werden kann, insbesondere in Hinblick auf das pädagogische Geschehen von besonderer Relevanz. Jene subjektivierende Dimension kann im Rahmen dieses Beitrags aber nicht weitergehend ausgeführt werden (vgl. hierzu Kleiner 2015; Mecheril 2006; Rose 2014; Mecheril und Rose 2014; Ricken 2016; Steinbach 2017).

Pädagogisches Sehen als machtvolleres Be-Deuten

Pädagogische Deutungen schulischer Bildungsprozesse, so wurde mit Ricken (2016) eingangs (Punkt 2) dargelegt, zeichnen sich durch ein Vergleichen, Bewerten und Prüfen von Lernständen oder Aneignungsprozessen aus, die schlussendlich in Selektionsprozesse münden. Sie sind folgenreich für schulische Karrieren und Bildungsverläufe von Schüler*innen und können somit im konkreten Verhältnis zwischen Lehrer*in und Schüler*in als machtvolle Deutungspraxis beschrieben werden, die in ihrer Konsequenz Wirkung erzeugt. Von besonderem Interesse, im Sinne der Cultural Studies, können Deutungspraxen dann sein, wenn Selektionsentscheidungen auf der Basis eines machtvollen Wissens geschehen, wie es eingangs am Beispiel von Rassismus erläutert wurde.

Welche Einblicke wir mit der analytischen Perspektive der Cultural Studies im Blick auf ein *pädagogisches Sehen als machtvolleres Praxis des Be-Deutens* gewinnen, wird nun in der erweiterten Interpretation eines empirischen Beispiels konkretisiert, das einer Studie von Martina Weber entliehen ist. Martina Weber (2003) beforcht in ihrer qualitativen Studie *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede* die Sichtweisen von Lehrer*innen der gymnasialen Oberstufe. Webers Ausgangsfrage war, „in welcher Weise die Kategorien Ethnizität und Geschlecht in der Konstruktion des ‚türkischen Mädchens‘ diskursiv verknüpft werden“ (Weber 2008, S. 48, Hervorheb. im Orig.) sowie die Frage nach „dem Beitrag solcher Zuschreibungen zu sozialen Positionierungen von Schülerinnen als Bedingung von Bildungserfolg bzw. misserfolg“ (ebd.). Das Zitat eines Mathematiklehrers, das Martina Weber in einem späteren Artikel (2008) zur Verdeutlichung von intersektionalen Unterscheidungen im Schulalltag heranzieht, wird im Folgenden aus der Perspektive des Sehens als Praxis des Be-Deutens interpretiert. Hierfür wird zuerst, die durch den Lehrer vorgenommene Hervorhebung

des visuellen Merkmals *Kopftuch* in Hinblick auf die entstehende soziale und symbolische Ordnung gedeutet. Hierbei soll erstens verdeutlicht werden, welche folgenreichen sozialen Ordnungen über die spezifische Deutung eines Stofftuchs für spezifische Schüler*innen entstehen, zweitens wird jenes Sehen und Deuten in seiner Vermitteltheit zu gesellschaftlichen Diskursen befragt und drittens im erweiternden Sinne mit Cultural Studies, die Produktivität dieser machtvollen Be-Deutungspraxis herausgestellt.¹³

- 1 G: „Ja, wir haben hier also einige Kopftuchträgerinnen, das sind also Schülerinnen, die also
- 2 überhaupt nicht kommunikativ sind, also die haben dann nur einen sehr stark eingeschränkten Perso-
- 3 nenkreis, mit dem sie sich überhaupt unterhalten, und alles andere läuft an
- 4 ihnen vorbei, also absolut ist das. Also auch mit den Schülerinnen gibt es im Prinzip auch
- 5 keine echten Gespräche, die lassen sich im Prinzip/ also, ja gut, jedes Privatgespräch ist bei
- 6 denen auch irgendwo scheint es tabu. Das heißt nicht, dass sie in Mathe schlecht sein
- 7 müssen, das ist etwas vollkommen anderes. Sie sitzen da und arbeiten halt einfach und sind
- 8 auch, nehme ich einmal an, durch ihr Kopftuch auch schon reichlich gehemmt, ja? Ziehen
- 9 also möglichst wenig Aufmerksamkeit auf sich, so dass man manchmal auch gar nicht weiß,
- 10 was man mit ihnen machen soll so in der Mitarbeit. Sie machen zwar alles, aber im Grunde
- 11 genommen kommt nichts von ihnen [Aufbaugymnasium, Herr Grote]“ (Weber 2008, S. 51).

Im Interviewmaterial von Weber (2008) beschreibt der Gymnasiallehrer eine Schüler*innengruppe mit Bezug auf das Kleidungsstück *Kopftuch*. Die Formulierung „Wir haben hier also einige Kopftuchträgerinnen“ (Z. 1) und die Hervorhebung jenes

-
- 13 Empirisches Material einer fremden Arbeit zur Verdeutlichung eigener Perspektiven heranzuziehen, bedarf einer Erläuterung, wie das Material verwendet wird: In der vorgenommenen Interpretation des Materials von Weber (2008) ist es nicht mein Anliegen, Webers Analysen als unvollständig zu markieren. Auch Weber interpretiert den Interviewausschnitt in ihrem Beitrag von 2008, wenn auch weitaus kürzer (ausführlicher: Weber 2003, S. 176188), aus einer Perspektive, die nach Zuschreibungen und diskursiven Machtverhältnissen fragt und hier besonders auf mögliche Konsequenzen dieser Zuschreibungen für den Bildungserfolg der Schüler*innen hinweist. Der Interviewausschnitt bietet sich besonders an, um die Produktivität der Be-Deutungspraxis aus rassismustheoretischer Perspektive aufzuzeigen. Im Beitrag bin ich deshalb so vorgegangen, dass die Sequenz in einem ersten Schritt aus der hier entwickelten Perspektive der Praxis des Be-Deutens interpretiert wird: Sie wird erstens im Hinblick auf die entstehende soziale Ordnung befragt und zweitens in spezifischen Diskursen zum antimuslimischen Rassismus kontextualisiert, um die Leser*in an die hier präferierte Perspektive heranzuführen. Martina Webers Interpretation sollen an dieser Stelle nicht unsichtbar gemacht werden. Sie werden im Text jeweils explizit angekündigt und genutzt. Erst am Schluss wird drittens mit dem Blick der Cultural Studies die besondere Produktivität dieser Praxis des Be-Deutens herausgestellt.

visuell sichtbaren *Kopftuchs* markiert eine Besonderung dieser Gruppe, die Hinweise auf die Normalität des Klassenraums gewährt, in dem die weiteren Schüler*innen kein Kopftuch tragen. In seiner homogenisierenden Beschreibung reduziert er die Schüler*innen auf ihr ‚gemeinsames‘ Kopftuchtragen. Der Lehrer verknüpft diese Wahrnehmung mit einer besonderen Gesprächsverweigerung, die „absolut“ (Z. 4) sei und nicht den sozialen Erwartungen des Unterrichts zu entsprechen scheint. Seine Vermutung, dass „jedes Privatgespräch [...] tabu“ (Z. 5 f.) zu sein „scheint“ (Z. 6), verstärkt die Deutung einer homogenen Gruppe, die von einem kollektiven Gebot der Kontaktvermeidung geprägt sei. Das Kopftuch deutet der Lehrer nicht als ästhetisches, religiöses oder politisches Accessoire der Schüler*innen, welches sie freiwillig tragen, stattdessen geht er davon aus, dass die Schüler*innen durch das Kopftuch „reichlich gehemmt“ (Z. 8) seien. Er konstruiert damit das Bild von passiven Schüler*innen, die nicht aus freien Stücken ihre Kleidung wählen können, und legt damit implizit die Vermutung nahe, dass die Schüler*innen das Kopftuch seitens einer Autorität auferlegt bekommen haben müssen. Ihr Kopftuch-tragen verknüpft der Lehrer, so interpretiert es auch Weber, mit einem besonderen „sozialen Rückzug“ (ebd., S. 51 f.), der massive „Auswirkungen auf den Unterricht“ (ebd.) habe. Weber verdeutlicht in ihrer Analyse, dass in dieser Betonung der „Mädchen mit Kopftuch“ als „nicht kommunikativ“ (ebd., S. 52), die Normalitätserwartung der gymnasialen Oberstufe angesprochen sei, in der die mündliche Teilnahme eine wesentliche Rolle für den Schulerfolg der Schüler*innen bedeute (vgl. Weber, ebd.).

Der Lehrer, so wird deutlich, ringt in seinen Deutungen mit einer gewissen Handlungsunfähigkeit gegenüber der von ihm wahrgenommenen Gruppe, die sich den üblichen Modi des sozialen Miteinanders im Klassenraum und seinen Bewertungskriterien zu entziehen scheint. Die institutionellen Ordnungen der Leistungsbewertungen – so erscheint es – können nicht reflexiv infrage gestellt werden. Sein Satz „Sie machen zwar alles, aber im Grunde genommen kommt nichts von ihnen“ (Z. 10 f.), verdeutlicht die Ambivalenz seiner Leistungsdeutung. Mit der in diesem Beitrag entwickelten Perspektive, die in einem ersten Schritt nach entstehenden sozialen und symbolischen Ordnungen fragt, wird Folgendes hervorgehoben: Die symbolische Grenzziehung, die der Lehrer in seiner Deutung vorgenommen hat und die damit entstandene Distanz sind produktiv. Vor ihm sitzen Schüler*innen, die in „Mathe nicht schlecht“ (Z. 6) seien, die sogar „alles“ (Z. 10) machen und dennoch wertet er das Ergebnis ihrer Bemühungen als: „im Grunde genommen kommt nichts von ihnen“ (Z. 10 f.). Mit seiner Gruppenkonstruktion der passiven, sozial nicht zugänglichen (unfreiwillig tragenden) „Kopftuchträgerinnen“ (Z. 1), so verdeutlicht es auch Weber (2008 S. 52), gehen mangelnde Leistungserwartungen einher, die sich womöglich auch in weiteren Selektionsentscheidungen widerspiegeln werden. An dieser Stelle verdeutlicht Weber (2008) eindringlich,

„dass die Wahrnehmung konkreter und individueller Schülerinnen durch den Blick auf das Kopftuch verstellt ist. Die Beurteilung wird auf dieses Merkmal reduziert, und sie wird dominiert durch die stereotype Konstruktion einer passiven, unmündigen und abhängigen Weiblichkeit. Daraus wird eine verminderte schulische Leistungsfähigkeit abgeleitet, die aus einem ‚falschen‘ Geschlechterkonzept im Kontext ethnisch-kultureller bzw. religiöser Orientierung resultiere“¹⁴ (ebd., S. 53; Herv. im Original).

In einem zweiten Schritt kann das Zitat des Lehrers als Diskursfragment behandelt werden, das vor dem Hintergrund eines übersituativen gesellschaftlichen Deutungswissens gelesen werden kann. Die Deutung des Kopftuchs, die von dem Lehrer vorgenommen wurde, kann womöglich erst vor dem Hintergrund dieses Kontextwissens sinnhaft erschlossen werden. Florian Kreutzer (2015) verdeutlicht in seiner qualitativen Studie *Stigma Kopftuch*, „wie die stereotype Stigmatisierung des Kopftuchs zu einer rassistischen Produktion von Andersheit führt“ (ebd., S. 12). Das Kopftuch, bzw. der Schleier sei ein „umkämpftes“ (ebd., S. 13) religiöses und politisches Symbol, ein „Signifikant von widersprüchlichen Bedeutungen, die miteinander im Konflikt stehen“ (ebd.). Es sei in den „Geschlechter und Wissensordnungen des Islams und des Christentums, des Westens und des Ostens durchaus unterschiedlich verwendet und interpretiert“ (ebd.) worden. So verdeutlicht Kreutzer (2015) weiter: „Während der Westen das Kopftuch zu einem Symbol für die Rückständigkeit der islamischen Gesellschaften machte, wurde es für jene zum Symbol für den Widerstand gegen die Kolonialmächte“ (ebd., S. 14). Reyhan Şahin (2014) verdeutlicht in ihrer qualitativen Studie zum Bedeutungsgehalt von muslimischen Kopfbedeckungen in Deutschland, die Vielfältigkeit der Bedeutungen für das Tragen eines Schleiers, das sowohl als Modeaccessoire, als religiöses Zeichen oder als Zeichen der Emanzipation je nach Kontext als jeweils Sinn stiftend interpretiert werden kann.¹⁵ Die Konstruktion der ‚Kopftuchträgerinnen‘, als einheitliche Gruppe, die durch das unfreiwillige Tragen des Kopftuches ‚gehemmt‘

14 ausführlicher: Weber 2003, S. 176 ff.

15 „Interessant wird es bei der Bedeutung des Kopftuchs als Emanzipationszeichen. Hier ist in erster Linie die neomuslimische Bedeutung hervorzuheben: Die Mehrheit der Frauen entfernt sich mit zunehmendem Alter von traditionell muslimischen Auffassungen des Islams ihrer Eltern und legt diesen nach eigener Selbstreflexion neu für sich aus. Hierbei ist das Tragen eines Kopftuchs vor allem durch die Entscheidungsfreiheit der Trägerin geprägt. Als muslimisch-feministisches Rebellionszeichen das vor allem bei auffällig modisch (und/oder sexy) gekleideten Kopftuchträgerinnen in Frage kommt fungiert das Kopftuch zusammen mit modischer und attraktiver Bekleidung als Zeichen einer muslimisch-weiblichen Revolte: Diese Frauen bestehen darauf, dass sie als gut integrierte Bürgerinnen Deutschlands das Recht haben, ihre muslimische Religion auszuleben“ (Şahin 2013, S. 9).

werden, sind anschlussfähig an Diskurse eines antimuslimischen Rassismus (Attia 2009; Shooman 2014), in denen Kopftuch tragende Frauen als unterdrückt gedeutet werden. Die Beschreibung der *Kommunikationslosigkeit* verstärkt das Bild von fast *gesichtslosen* Personen, die nicht für sich eintreten, nicht für sich sprechen und eigene Interessen markieren können. Die Bemerkung, dass sie „alles“ (Z. 10) im Unterricht machen, kann unter dieser Perspektive gar als ihr Nachteil ausgelegt werden, die ihre Anpassungsbereitschaft an vorgegebene Autoritäten unterstreicht. Die Produktivität solcher kulturellen Konstruktionen in Hinblick Selbstverständnisse und Normalitätsvorstellungen verdeutlicht Schooman (2014) folgendermaßen: „Die Frage, welche Eigenschaften einer anderen Gruppe zugeschrieben werden, gibt in rassistischen Diskursen zumindest implizit immer auch Auskunft darüber, wie die Eigengruppe gesehen wird“ (ebd., S. 26).

Aus der zuvor entwickelten rassismustheoretischen Perspektive kann in der Gruppenkonstruktion der passiven, unterdrückten Schüler*in, die nicht für sich selbst spricht, die bipolare Struktur des Rassismus sichtbar werden, in der implizit, das Eigene, Normale, Emanzipierte, hier als *kommunikativ aktiv*, sich in der Oberstufe mündlich beteiligend, für sich eintretend, konstruiert wird. So ordnet auch Weber (2008) die Deutungen der Lehrperson einem Diskurs zu, der

„eine kulturelle Überlegenheit des ‚Westens‘ [behauptet], indem herkunftskulturelle Eigenheiten Zugewanderter ‚aus dem Süden‘ als vormodern und dysfunktional in individualisierten kapitalistischen Gesellschaften herausgestellt werden. Massenmedial verbreitete Skandalisierungen von speziell muslimisch markierter Frauenunterdrückung schüren moralische Empörung und legitimieren die Alternative der Assimilation oder andernfalls der Verweigerung sozialer Partizipation“ (ebd., S. 54; Herv. im Original).

Zugleich würden die Geschlechterverhältnisse in der eigenen Gruppe „als egalitäre idealisiert“ (ebd.). In der vorangegangenen Interpretation des Materials von Weber (2008) geht es nicht darum, der Deutungspraxis des Gymnasiallehrers Rassismus vorzuwerfen. Das vorliegende Material sowie ein fehlendes Kontextwissen lässt eine umfassende Kontextualisierung der machtvollen Artikulationsbeziehungen im Sinne der Cultural Studies (vgl. das Vorgehen von Cohen 1994, Punkt 3.1) nicht zu. Mit der vorgenommenen Relektüre kann dennoch im exemplifizierenden Sinne dargelegt werden, inwiefern in Gruppenkonstruktionen, in Fremdbeschreibungen und Selbstverständnissen gesellschaftlich machtvolle Diskurse aufscheinen, die in das schulische Sehen und Deuten des Lehrers hineinwirken und für die Bewer-

tungspraxis des Lehrers relevant werden können¹⁶ und welche Produktivität diese Deutungspraxis entfaltet. Mit der hier vorgeschlagenen Perspektive der Cultural Studies kann gefragt werden, inwiefern Kontexte, die durch rassistische Diskurse strukturiert sind, eine spezifische Praxis des Sehens präformieren und damit als sinnstiftendes Deutungsangebot, anschlussfähig sind: Machtvolle Diskurse über die ‚muslimisch Anderen‘ ermöglichen dem Lehrer den eigenen Wahrnehmungen einen Sinn zu verleihen und eine Handlungsmächtigkeit gegenüber einer ambivalenten Situation (zurück) zu gewinnen. Seine Deutung, eingebettet in spezifische Diskurse, sowie eingebettet in seine soziale Position und institutionelle Macht ermöglichen ihm, sich selbst als übergeordnetes, *normales Subjekt* zu positionieren und herzustellen und sich der eigenen schulischen und gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen zu vergewissern. Gleichzeitig ist die Praxis des Be-Deutens produktiv, indem die Deutung die kopftuchtragenden Schüler*innen als passive und unterworfenen Subjekte entwirft und vorherrschende Differenzordnungen reproduziert. Der Interviewausschnitt bietet sich in besonderer Weise an, um die Produktivität der Be-Deutungspraxis aus rassismustheoretischer Perspektive aufzuzeigen. Ein sichtbares, als Kleidung getragenes Stofftuch wird aus einer deutungsmächtigen Position mit Bedeutungen verknüpft, die für ihre Träger*innen folgenreich sind, aber auch die soziale Position des Deutenden stabilisieren.

Praxis des machtvollen Über-Sehens

Eine Unsichtbarmachung oder Marginalisierung von Diskriminierungen und Diskriminierungserfahrungen kann als *Praxis des Über-Sehens* beschrieben werden. In der De-Thematisierung von bspw. rassistischem Unterscheidungswissen, bzw. in der Anwendung von Kulturalisierungen, wie es am empirischen Beispiel ‚Muslimisches Kopftuch = weniger Leistungserwartung‘ als legitimes Deutungswissen sichtbar wurde, werden rassistische Praxen und Ausschlusswissen als gesellschaftliche Normalität reproduziert. Gründe für schulische Passung werden von Lehrer*innen mit der Andersartigkeit der Schüler*innen erklärt (vgl. Steinbach 2015, 2017; Weber 2003, 2008), während potentiell ungleichheitsproduzierende Diskriminierungserfahrungen gleichzeitig als ‚nicht relevant‘ gerahmt werden. Was in den Fokus genommen wird und was übersehen wird, kann als machtvolle Deutungspraxis beschrieben werden, in der spezifische Macht-Wissen-Verhältnisse

16 Wie und ob jene Be-Deutungspraxis nicht nur symbolische, sondern auch materielle Ausschlüsse im Sinne von Selektionsentscheidungen produziert, und welche Antwortverhältnisse, die als ‚Kopftuchträgerinnen‘ beschriebenen Schüler*innen zu den Zuschreibungen im Klassenraum entwickeln, kann mit dem vorliegenden Material nicht beantwortet werden.

und deren institutionelle und gesellschaftliche Einbettung bedeutsam werden. Die Praxis des Über-Sehens soll anhand eines Zitats des einflussreichen nationalen Bildungsberichts (2016) verdeutlicht werden:

„Weitere Aspekte von Migration, wie der kulturelle Hintergrund oder Fragen der Diskriminierung aufgrund von anderen – z. B. äußerlich sichtbaren – Merkmalen, können in diesem Bericht nur am Rande betrachtet werden. [...] Die Frage nach Diskriminierungsmechanismen kann im Bildungsbericht nicht bearbeitet werden, da hier kaum repräsentative Daten vorliegen“ (ebd., S. 163).

Der hier zitierte, gemeinsam von Bund und Ländern in Auftrag gegebene „Bericht zur Bildung in Deutschland 2016“, beansprucht „eine umfassende empirische Bestandsaufnahme für das Bildungswesen“ (ebd., S. 5). In seiner Schwerpunktsetzung auf Bildung und Migration beschäftigt er sich nur „am Rande“ (ebd., S. 163) mit Fragen von Diskriminierung und begründet die Nicht-Thematisierung von Diskriminierungsmechanismen mit fehlenden Daten. Eine fehlende Datenlage könnte nun nahelegen, dass rassistische Diskriminierung kaum stattfindet und deshalb empirisch nicht erforscht sei. Zugleich werden mit dieser Nicht-Thematisierung rassistische Diskriminierungen implizit, als nicht relevant für Bildungserfolg gedeutet. Dem von Bund und Ländern in Auftrag gegebene Papier, das von renommierten Wissenschaftler*innen verfasst wurde, kann eine gewisse Deutungsmacht zugesprochen werden. Es schafft eine Aufmerksamkeit für Problemlagen, die auch im Kontext der Lehrer*innenbildung aufgegriffen und als Deutungswissen zur Verfügung stehen. Diskriminierungen und Diskriminierungserfahrungen in Bildungseinrichtungen (vgl. bspw. Gomolla und Radtke 2002; Kristen 2006; Jennessen et al. 2013; und neuere repräsentative Erhebungen der ADS 2016; ADS 2018; FRA 2017) werden auf diese Weise im Diskurs über das deutsche Bildungswesen unsichtbar gemacht. Für den Kontext der Lehrer*innenbildung ist dies von besonderer Relevanz: Wissen um Diskriminierungen wird nicht als relevantes professionelles Deutungswissen gegenüber Gründen für schulischen (Miss-)Erfolg betrachtet, es erfährt gar eine Delegitimierung. Mit jener Unsichtbarmachung geht eine implizite Platzanweisung in Differenzordnungen einher, die über Praxen des Über-Sehens in der Lehrer*innenbildung gefördert wird. Steinbach (2017) hinterfragt diese Platzanweisung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive folgendermaßen:

„Wenn Kinder (auch) durch pädagogisches Handeln in der Institution Schule an ihre (zukünftige) Position in dieser Gesellschaft ‚gewöhnnt‘ werden, werden Lehrer*innen dann im Lehramtsstudium und im Referendariat darauf vorbereitet bzw. ‚daran gewöhnt‘, diese Aufgabe in ihrem späteren beruflichen Handeln zu übernehmen?“ (ebd., S. 406; Herv. im Original).

Ob etwas sozial existent wird oder nicht, so soll abschließend zu diesen Ausführungen der pädagogischen Praxis des Sehens als Be-Deuten, bzw. der Praxis des Über-Sehens formuliert werden, hat auch mit der Möglichkeit zu tun, sozial anerkannt sprechen und handeln zu können. Jene Möglichkeiten sind unterschiedlich verteilt: Wer hat die Deutungsmacht in dem jeweiligen Raum? Am Beispiel des Verhältnisses Lehrer*in – Schüler*in wurde deutlich, dass Lehrer*innen einerseits qua ihrer hierarchischen Position Deutungsmacht im Klassenraum erhalten. Jene *Praxis des Sehens als Be-Deuten* der Lehrer*in gewinnt zweitens darüber hinaus Deutungsmacht, in dem es an gesellschaftliche Diskursformationen anschließt. Drittens ist jenes Sehen als Be-Deuten in institutionelle Handlungsabläufe und Normalitäten – hier der Bewertungspraxis mündlicher Beiträge – eingebunden, in denen sich diese Diskurse in Handlungsaufläufen materialisiert finden. Sehen und Deuten, so kann hier formuliert werden, ist verknüpft mit dem Privileg, etwas sehen zu können oder aber mit dem Privileg etwas nicht sehen zu müssen. Sehen und Deuten ist immer eingebunden in machtvolle Politiken der Wahrnehmung. María do Mar Castro Varela (2010) definiert dieses Privileg des ‚Nicht-wahrnehmen-müssens‘ in Anlehnung an die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Spivak als „belohnende Ignoranz“, ein „Nicht-Wissen“¹⁷, welches nicht blamiert, sondern die eigene Position der Macht stabilisiert“ (ebd., S. 125). Nicht jede ‚Normalität‘ besitzt die gleiche Möglichkeit und Legitimität, Wirklichkeit zu benennen. Sie stehen vielmehr, abhängig von einer „Skala der kulturellen Macht“ in einem Konkurrenzverhältnis, in „Herrschafts- und Unterordnungsbeziehungen“ (Clarke et al. 1981, S. 42) zueinander:

„Die Definition der Welt, die ‚Landkarten der Bedeutungen‘, welche die Lebenssituation jener Gruppen, die das Machtmonopol in der Gesellschaft innehaben, zum Ausdruck bringen, besitzen das größte Gewicht und den meisten Einfluß [sic!], sie erzeugen die stärkste Legitimität. Die Welt erscheint mit den Begriffen und durch die Strukturen klassifiziert und geordnet, welche am unmittelbarsten die Macht, die Position, die Hegemonie des Machtinteresses in dieser Gesellschaft ausdrücken“ (ebd.; Herv. im Original).

17 Im Gegensatz zu Wimmers Begriff des „Nicht-Wissens“ (1996, S. 433), als konstitutives Moment des Pädagogischen, welches es aufrecht zu erhalten gilt, bezeichnet Spivaks Begriff des „Nicht-Wissen“ als „sanctioned ignorance“ (1988, S. 291) ein grundlegend anderes Moment: Es adressiert ein (sozial) anerkanntes Wissen, das einer Praxis des Über-Sehens der eigenen Privilegien inhärent ist und die Über-Sehenden in der Festigung ihrer sozialen Position belohnt. Jenes „Nicht-Wissen“ wird diesem Beitrag in den Fokus der Lehrer*innenbildung gerückt.

4 Fazit: Anschlüsse für die Lehrer*innenbildung

Wie können Lehrer*innen der Heterogenität ihrer Schüler*innenschaft gerecht werden und im Rahmen ihrer Möglichkeiten, schulischen Exklusionsprozessen entgegenwirken? Was kennzeichnet Fähigkeiten und Wissensbestände professionellen Handelns angesichts eines pädagogischen Handelns in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen?

Pädagogisch professionelles Handeln, so wurde mit Radtke (2000) und Ricken (2016) ausgeführt, steht in einer besonderen berufsethischen Verantwortung, da es stellvertretend für seine Schüler*innen Deutungen vornimmt und berechtigt ist, zentrale Entscheidungen für deren Lernprozesse und Bildungskarrieren vorzunehmen:

„Professionelle müssen die Folgen ihrer Handlungen/Eingriffe abschätzen und sie zu verantworten wissen. Dazu bedarf es neben ethischer Selbstbindungen und institutionell gestützter Handlungssicherheit in erster Linie eines besonderen Beobachtungs- und Wahrnehmungsvermögens, aber auch eines systematisierten Reflexionswissens, das die eigenen Entscheidungen zu begründen und zu legitimieren, zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren vermag“ (Radtke 2000, S. 2).

Zur Entwicklung eines solchen Reflexionswissens hat der vorliegende Beitrag im Anschluss an kultur- und machtanalytische Perspektiven der Cultural Studies britischer Provenienz *drei analytische Dimensionen des Sehens* für ein gegenüber gesellschaftlichen Differenzverhältnissen sensibilisiertes pädagogisches Sehen und Deuten im Kontext der Lehrer*innenbildung entfaltet. In der Ausführung der sozialtheoretischen Annahmen der hier skizzierten Tradition der Cultural Studies wurde *ein gesellschaftstheoretisch informiertes Sehen der Macht(-verhältnisse) als analytisches Deutungswissen (1)* dargelegt. Lehrer*innen und schulisches Handeln sind in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse auf produktive Weise eingebunden. Die Wendung der sozialtheoretischen Annahmen auf die Deutungsprozesse der Lehrer*in leitete deshalb ein *reflexives Sehen des ‚eigenen‘ Sehens sowie des Handelns der Lehrer*in in Machtverhältnissen an und ermöglichte eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsvermögen (2)*. Pädagogisches Sehen als ein Deuten und Reproduzieren von machtvollen Unterscheidungen sowie das Über-Sehen von Diskriminierungserfahrungen wurde als eine *folgenreiche Praxis des Be-Deutens entfaltet, wenn sie mit entsprechender Deutungsmacht ausgestattet ist (3)*. Jene machtvolle Praxis des Be-Deutens, so wurde es am Bsp. rassismustheoretischer Ausführungen ausgeführt, ist auch deshalb produktiv, weil sie die soziale Position und die Bedingungen des Handelns der Deutenden stabilisiert (vgl. „Nicht-Wissen“ nach Spivak 1988) und muss in Hinblick auf ihren sozialen Sinn hin befragt werden.

Was bedeutet nun dieses Reflexions- und Deutungswissen für Professionalisierungsprozesse angehender Lehrer*innen und wie können diese im Rahmen der Lehrer*innenbildung vermittelt werden?

Studien zu Diskriminierungen und Diskriminierungserfahrungen in Bildungseinrichtungen verdeutlichen die Notwendigkeit, die im Beitrag entwickelten Perspektiven in der Lehrer*innenbildung zu platzieren. Eine Beschäftigung mit kulturellen und sozialen Herstellungsprozessen von Differenz ermöglicht eine gesellschaftstheoretische Fundierung aktueller Lehrer*innenbildung, die die gesellschaftliche Entstehung und Kontingenz von Ausschließungsprozessen thematisiert und kritisiert. In der Reflexion dieser Herstellungsprozesse können epistemische Gewissheiten in der Verwendung von kategorialen Beschreibungen irritiert werden:

„Gegenstand pädagogischer Reflexivität sind [...] in erster Linie nicht die individuellen Positionen und Positionierungen der Pädagog/innen, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten aufscheinende und wirksam werdende erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen; ein Wissen, welches möglicherweise als unhinterfragte Selbstverständlichkeit auftritt und kaum bewusst das Deuten und Handeln anleitet“ (Doğmuş et al. 2016, S. 7).

Auch Helsepers (2002) Forderung nach einer Reflexion und Infragestellung der eigenen Handlungsrouninen und des Handlungswissens erscheint hier anschlussfähig. Er unterstreicht die Bedeutung der Lehrer*innenbildung in diesem Professionalisierungsprozess und argumentiert, dass eine

„[...] Irritation des alltäglichen Wissens von Lehrern und vor allem der impliziten Wissensbestände von Studierenden des Lehramts, im Rahmen der handlungsentlastenden Studienphase, eine der zentralen Herausforderungen für die Lehrerbildung [sei, S. G.], durch die erst ein reflexiver Umgang mit den eigenen Routinen und Scripts, dem eigenen ‚impliziten Regelwissen‘, den Umgang mit Schülern, die Gestaltung des Unterrichts etc. möglich wird. Also eine Explikation und Rekonstruktion der Handlungsrouninen und schulischen Scripts mit einem exzentrischen Außenblick, mittels dessen das implizite Wissen explizit zu machen ist“ (ebd., S. 78; Herv. im Original).

Doğmuş, Karakaşoğlu und Mecheril (2016) fordern deshalb Gelegenheiten universitären Lernens, die eine systematische „Ausbildung eines reflexiven Habitus“ (ebd., S. 7) in der universitären Lehrer*innenbildung ermöglichen. Ansätze forschenden Lernens (vgl. den Beitrag von Tervooren in diesem Band) und kasuistische, fallrekonstruktive Zugänge (vgl. Helseper 2002; Geier 2016; Hummrich 2016) können hierzu einen Beitrag leisten. Steinbach (2017) schlägt u. a. die Beschäftigung mit Zugängen der kritischen Diskursanalyse im Anschluss an Foucault (2005) und Jäger (2015) für Professionalisierungsprozesse vor, die es Lehramtsstudierenden ermöglichen, die

Herstellung „(selbstverständliche[n]) Wissen[s]“ (ebd., S. 409, Hervorheb. im Orig.) analytisch in den Blick zu nehmen sowie die eigenen „dominanten Bilder“ (ebd.) zu reflektieren. Die Beschäftigung mit theoretischen machtanalytischen Perspektiven einerseits und andererseits eine fallbezogene Kontextualisierung, Reflexion und Befragung der eigenen Deutungsprozesse im Blick auf empirische Beispiele aus der pädagogischen Praxis kann hier ein fruchtbarer didaktischer Zugang sein. Neben diesen Zugängen, die sich an Ansätzen der qualitativen Forschung orientieren, kann aber auch die Seminarlektüre und Diskussion von Studien zu Herstellung von Differenz und Diskriminierung (vgl. Fritzsche 2017, Weber 2003 etc.) in Bildungseinrichtungen oder von kulturwissenschaftlichen Bildungsforschungen (vgl. Thompson et al. 2014)¹⁸ ein möglicher Zugang sein, um das hier präferierte Sehen aus machtanalytischer Perspektive einzuüben. Zugleich gilt es in der Konzeption von Lehrveranstaltungen zu erkennen, dass das Anliegen sich in theoretischer, empirischer, vor allem auch selbstreflexiver Weise mit macht- und differenzkritischen Perspektiven zu beschäftigen, auf feldspezifische Handlungsanforderungen und Widerstände stößt. Wird in diesem Beitrag pädagogische Professionalisierung als die Infragestellung und Irritation eigener Deutungsmacht, Deutungssicherheiten und Handlungsroutrinen verstanden, so verdeutlicht Messerschmidt (2016), dass das Ansinnen, sich im Rahmen der Lehrer*innenbildung mit der eigenen „Involviert[heit, S. G.] in Machtverhältnisse“ (ebd., S. 59) zu beschäftigen, auf Widerstände stößt, die durch spezifische Erwartungen an Lehrer*innenprofessionalität bedingt seien: „Die Anpassung an die mit dem gesellschaftlich dominierenden Lehrer*innenbild verbundene Erwartung, stets souverän aufzutreten und eine überlegene Position einzunehmen, verhindert Selbstreflexion“ (ebd., S. 63). Und Messerschmidt weiter: „die Angst vor Souveränitätsverlust“ sei bei „den Anwärt*innen bereits früh verinnerlicht“ (ebd.). Die Entwicklung zukünftiger hochschuldidaktischer Konzepte der Lehrer*innenbildung muss diese Widerstände und Professionalitätsverständnisse berücksichtigen. Es bedarf inhaltlicher und didaktischer Zugänge, die die bisherige Praxis des Be-Deutens der Studierenden nicht moralisieren. Die Vermittlung des hier vorgeschlagenen Sehens, stellt nicht die individuellen Vorurteile der Lehrer*in in den Vordergrund der Professionalisierung, die im individualtheoretischen Sinne allein auf der Einstellungsebene bearbeitet werden könnten¹⁹. Aus der hier entfalteten kultur- und machtanalytischen Perspektive

18 Die Studien ermöglichen eine „Aufmerksamkeit für operative Logiken und Unterscheidungspraxen, ein Bewusstsein für Kontingenz bzw. Nicht-Identität wie die reflexive Haltung und Verflüssigung leitender Kategorien und Konzepte“ (Thompson et al. 2014, S. 10).

19 Vgl. hierzu auch die Kritik von Rabenstein et al. (2017).

gilt es stattdessen, Deutungsprozesse vor dem Hintergrund diskriminierender Strukturen, Praktiken und Diskurse sowie das Eingebunden-Sein in diese Strukturen als gesellschaftliche Verhältnisse zu reflektieren. So können bspw. historisch entstandene Vorstellungen von Normalität und Abweichung, wie sie die bisherige Segregation des Schulsystems in *sog. Regelschule und Förderschule* widerspiegelt, als auch die Veränderbarkeit mittelbarer und unmittelbarer Bedingungen des Lehrer*innenhandelns – wie z. B. ausschließende Praktiken im Schulalltag – fraglich werden (vgl. auch Tervooren et al. 2018). Jene Fraglichkeit wird zum Gegenstand pädagogischer Professionalisierung gemacht. Ausblickend kann gefragt werden, wie Lehrer*innenbildung vor dem Hintergrund einer gesellschaftstheoretischen und machtkritischen Fundierung ihre Gegenstandsbereiche (wie z. B. Schulentwicklung, Bildungspolitik, Professionalitätsverständnisse etc.) reformulieren bzw. erweitern kann. Angehende Lehrer*innen können hiernach Ungleichheitsverhältnisse nicht alleine verändern, aber sie können für das Spannungsverhältnis als professionell handelnde „Transformationsakteur[*inn]en“ oder [bzw., SG] als „Reproduktionsagent[*inn]en“ (Kramer 2015, S. 353, Hervorheb. im Orig.) sensibilisiert werden.

Pädagogisches Sehen als bedeutungsreproduzierende Praxis zu verstehen, „der ein eigenes Potential der Bestätigung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen, aber auch das Potential ihrer Verschiebung und Verflüssigung zugesprochen“ (Mecheril und Witsch 2006, S. 8) wird, fordert – so kann hier abschließend resümiert werden – die Orientierung an der Maxime „unter verschiedenen Artikulationen der Realität eine zu finden, die für (alle) Menschen humaner ist“ (Grossberg 1999, S. 66).

Literatur

- Attia, I. (2009). *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: Transcript.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2016). *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung und einer Betroffenenbefragung*. Berlin. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handout_Umfrage_Diskriminierung_in_Dtschl_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=4. Zugegriffen: 28. März 2018.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. Niestetal: Silber Druck oHG. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/Literatur_Bildung/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4. Zugegriffen: 28. März 2018.

- Auernheimer, G. (2006). *Schiefagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen und Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich* (S. 323–310). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 4, S. 660–684.
- Castro Varela, M. d. M. (2010). Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In L. Darowska, T. Lüttenberg, C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 117–130). Bielefeld: Transcript.
- Cohen, P., & Rätzsch, N. (1994). *Verbotene Spiele: Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung* (Vol. 214). Hamburg: Argument.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T., & Roberts, B. (1981). Subkulturen, Kulturen und Klasse. In J. Clarke & H. Berger, *Jugendkultur als Widerstand: Milieus, Rituale, Provokationen* (S. 39–131). Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Daston, L., & Galison, P. (2007). *Objektivität*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Neue Perspektiven auf Heterogenität* (S. 29–51). Wiesbaden: VS Verlag.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2016). Einführung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 1–12). Wiesbaden: VS Verlag.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2017). *Fundamental rights report*. Luxembourg: Publications Office.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2008). Der Wille zum Wissen. In M. Foucault, A. Honneth & M. Saar. *Die Hauptwerke*. (S. 1012–1150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- FRA: Europäische Agentur für Grundrechte (2017). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey*. Luxemburg.
- <http://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/data-and-maps/survey-data-explorer-second-eu-minorities-discrimination-survey?mdq1=dataset>. Zugegriffen: 25.04.2018.
- Fritzsche, B. (2017). “Doing equality” als “doing inclusion”. Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *„Doing Inequality“ – Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung* (S. 61–82). Wiesbaden: VS Verlag.
- Geier, T. (2016). Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrer*innen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. (S. 179–200). Wiesbaden: VS Verlag.

- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gottuck, S., & Mecheril, P. (2014). Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In A. Geimer & F. von Rosenberg (Hrsg.), *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 87–108). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grossberg, L. (1999). Was sind Cultural Studies? In K. H. Hörning & R. Winter (Hrsg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung* (S. 43–83). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grossberg, L. (2010). *Cultural Studies in the Future Tense*. Durham: Duke University Press Books.
- Hall, S. (1999a). Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In J. Engelmann (Hrsg.), *Die kleinen Unterschiede* (S. 99–122). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hall, S. (1999b). Ethnizität: Identität und Differenz. In J. Engelmann (Hrsg.), *Die kleinen Unterschiede: der Cultural Studies-Reader* (S. 83–98). Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Hall, S. (2000a). *Cultural Studies: ein politisches Theorieprojekt* (Serie: Ausgewählte Schriften 3). Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2000b). *Postmoderne und Artikulation*. In S. Hall, *Cultural Studies: ein politisches Theorieprojekt* (Serie: Ausgewählte Schriften 3; S. 52–77). Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2000c). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 7–16). Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, S. (2004). *Ideologie, Identität, Repräsentation* (Serie: Ausgewählte Schriften 4). Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2012a [1994]). *Rassismus und kulturelle Identität* (Serie: Ausgewählte Schriften 2). Hamburg: Argument
- Hall, S. (2012b [1989]). *Ideologie, Kultur, Rassismus* (Serie: Ausgewählte Schriften 1). Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2012c [1994]). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In S. Hall, *Rassismus und kulturelle Identität* (Serie: Ausgewählte Schriften 2; S. 137–179). Hamburg: Argument.
- Heil, C. (2017). Inklusion und aktuelle Kunst. Das Blickregime befremden und Normalität dekonstruieren. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 209–216). Hannover: fabrico.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Köters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft: eine Streitschrift* (S. 67–86). Opladen: Leske + Budrich.
- Hummrich, M., & Meier, M. (2016). Den Umgang mit Differenz lehren. Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 201–220). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse – Eine Einführung* (Bd. 7). Münster: UNRAST
- Jennessen, S., Kastirke, N., & Kade, J. (2005). Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. <http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/>

- Experten/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 25. April. 2018.
- Kleiner, B. (2015). *subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und trans*geschlechtlicher Jugendlicher* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur). Opladen: Barbara Budrich.
- 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.
- Kreutzer, F. (2015). *Stigma »Kopffuch«*. Zur rassistischen Produktion von Andersheit (unter Mitarbeit von Sümeyye Demir). Bielefeld: Transcript.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. In WZB discussion paper SP IV 2006–601. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH.
- Lacan, J. (1987 [1973]). *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse* (Serie: Das Seminar, Buch 4). Weinheim: Quadriga.
- Lutz, H., & Wenning, N. (2001). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Machold, C. (2015). *Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung 9). Wiesbaden: VS Verlag.
- Marchart, O. (2008). *Cultural studies*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Mecheril, P., & Witsch, M. (2006). Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In P. Mecheril & M. Witsch (Hrsg.), *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen* (S. 7–18). Bielefeld: Transcript.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2006). Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnistheoretische Brille der Cultural Studies. In H. Keupp & J. Hohl (Hrsg.), *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne* (S. 119–141). Bielefeld: Transcript.
- Mecheril P., Castro Valera, M. d. M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik. Bachelor I Master*. Weinheim und Basel: Beltz
- Mecheril, P., & Rose, N. (2014). Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In C. Thomposon, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 130–152). Weilerswist: Velbrück.
- Mersch, D. (2010). *Posthermeneutik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rabenstein, K., Bührmann, A., Biele Mefebue A., & Laubner, M. (2017). Lehrer*innenbildung, Diversitätsforschung und Diversitätsmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*. (H. 2), 7–13.
- Radtke, F.-O. (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 8. <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/radtke.pdf>. Zugegriffen am 28. März 2018.
- Ricken, N. (2016). Die Macht des pädagogischen Blicks: Erkundungen im Register des Visuellen. In F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 40–53). Weinheim: Beltz.

- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und forschung* (S. 25–38). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Rose, N. (2014). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: Transcript.
- Şahin, R. (2013). *Die Bedeutung des muslimischen Kopftuchs in Deutschland. Wettbewerbsbeitrag zur Teilnahme am Deutschen Studienpreis 2013*. Körberstiftung. https://www.koerberstiftung.de/fileadmin/user_upload/koerberstiftung/redaktion/deutscher-studienpreis/preistraeger/2013/zweite-preise/pdf/wettbewerbsbeitraege/sahin.pdf. Zugegriffen am 25. April 2018.
- Şahin, R. (2014). *Die Bedeutung des muslimischen Kopftuchs: Eine kleidungssemiotische Untersuchung Kopftuch tragender Musliminnen in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin u. a.: Lit Verlag.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism: Western representations of the Orient*. New York: Pantheon
- Schaffer, J. (2008). *Ambivalenzen der Sichtbarkeit: über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: Transcript.
- Schwippert, K., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2004). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 165–90). Münster u. a. Waxmann.
- Shooman, Y. (2014). „...weil ihre Kultur so ist“: *Narrative des antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: Transcript.
- Schulz, M. (2016a). Die Pädagogizität des genauen Beobachtens. Aufmerksame Körper, pädagogische Optiken und „Lernkindheit“. In F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 72- 88). Weinheim u. a.: Beltz.
- Schulz, M. (2016b). Im Erkenntnisstil des Visuellen. Das Verhältnis von Forschung und pädagogischen Institutionen als Feldbeobachtende. Vortrag während der Tagung „*Ethnographie der Praxis. Praxis der Ethnographie*“, Hildesheim 22.-24. Februar 2016 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Silverman, K. (1997). Dem Blickregime begegnen. In: C. Kravagna (Hrsg.), *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur* (S. 41–64). Berlin: Edition ID-Archiv.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271-313). Illinois: University of Illinois Press.
- Steinbach, A. (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen 'Nicht-Passung' von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 335–367). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Steinbach, A. (2017). „Je unterschiedlicher die Schüler sind, desto unterschiedlicher sind natürlich auch die Probleme, die sie mit sich bringen.“ – Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen: diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel. In T. Albers, D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch inklusive Kindheit* (S. 400–420). Opladen: 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 (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11–21). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Thompson, C., Jergus, K., & Breidenstein, G. (2014). Interferenzen. *Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, M. (2008). Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In M. Seemann (Hrsg.), *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 41–59). Oldenburg: Bis-Verlag.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 404–447). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kumulus-Beitrag II: ‚Behinderung‘ im Spannungsfeld von pädagogischer Praxis, Institutionenbildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung

Gottuck, S., & Pfaff, N. (2020). ‚Behinderung‘ im Spannungsfeld von pädagogischer Praxis, Institutionenbildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung – Differenzkritische Perspektiven. In D. Münk, & G. Scheiermann (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen: Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung* (S. 11-33). Detmold: EUSL Verlag.⁶⁴

⁶⁴ Der Beitrag wird in seiner ursprünglichen Veröffentlichung abgebildet. Die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung sind daher maßgeblich für die Zitation der Kumulus Beiträge.

„Behinderung“ im Spannungsfeld von pädagogischer Praxis, Institutionenbildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung – Differenzkritische Perspektiven

SUSANNE GOTTUCK (Universität Duisburg-Essen)

NICOLLE PFAFF (Universität Duisburg-Essen)

Mit der Ratifizierung der UN BRK durch die Bundesrepublik im Jahr 2009 entsteht eine neue Dynamik in der umkämpften Auseinandersetzung um die soziale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. In der Forderung nach der Inklusion aller Schüler*innen in einem allgemeinbildenden gemeinsamen Bildungssystem gerät die bestehende Praxis der fähigkeitsbezogenen Segregation des Schulsystems besonders in den Fokus. Gerade im Blick auf das bundesdeutsche Schulsystem kann ein Umgang mit Behinderung als eine Geschichte der Exklusion dieser Schüler*innen sichtbar gemacht werden.

Der vorliegende Beitrag nimmt deshalb erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Kategorie „Behinderung“¹ in den Blick und fragt hiervon ausgehend nach dem Umgang mit als „behindert“ markierten Menschen im bundesdeutschen Schulsystem. Dabei wird die Entwicklung der Sonderpädagogik als einer spezifischen Pädagogik als übereinstimmender, übergreifender Diskursmodus und Handlungszusammenhang sowohl im Bildungssystem als auch in der Erziehungswissenschaft beschrieben. Sonderpädagogik wird dabei in Analogie zu anderen auf spezifische soziale Gruppen hin orientierten pädagogischen Ansätze als ‚differenzpädagogisches Narrativ‘ (EMMERICH/HORMEL 2013) verstanden. Als solches hat es zur Sicherung von begrenzten Teilhabeansprüchen beigetragen und Perspektiven der pädagogischen Professionalisierung ermöglicht.

Die Sonderpädagogik steht aber seit langem auch durch soziale Bewegungen und wissenschaftliche Debatten in der Kritik. Diese betonen die Bedeutung sonderpädagogischer Institutionen für Prozesse des sozialen Ausschlusses und der Begrenzung von Teilhabe. Kritische Auseinandersetzungen mit sonderpädagogischen Perspektiven und separierenden Beschulungspraktiken haben dabei in jüngerer Zeit zugenommen. Dazu haben Studien beigetragen, die soziale Exklusionsprozesse aufzeigen. Aber auch der Bedeutungsgewinn macht- und normalismuskritischer Studien aus dem Feld der Disability Studies stellen sonderpädagogische Gewissheiten und Verantwortungen infrage. Nicht zuletzt entfaltet die Veränderung von Rechtsnormen durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention den Anspruch allgemeiner Teilhabe.

Dieser Entwicklung geht der vorliegende Artikel nach, indem er in einem ersten Schritt die Entwicklung der Sonderpädagogik mit ihren Forschungen zu Förderbedarfen, Konstrukten von Bildsamkeit und Behinderung, die damit zusammenhängende Entstehung institutioneller

¹ Wir nutzen den Begriff der Behinderung in diesem Beitrag einerseits, indem wir ihn als Bezeichnungspraxis in seinen unterschiedlichen historischen, empirischen und theoretischen Kontexten rekonstruieren. In der Favorisierung einer differenz- und kulturkritischen Perspektive wird Behinderung andererseits immer als sozial hergestellte kontingente und kontextualisierte Unterscheidungspraxis vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Normalitätsordnung verstanden.

sonderpädagogischer Beschulung sowie eines spezifischen Professionswissens nachvollzieht. In einem zweiten Schritt stehen gesellschaftliche Auseinandersetzungen und wissenschaftliche Befunde im Zentrum, die darauf hinweisen, dass die so entstandene Differenzpädagogik entlang der Kategorie Behinderung eine prekäre gesellschaftliche Teilhabe und soziale Segregation nach sich zieht. Im dritten Schritt beziehen wir uns vor diesem Hintergrund auf differenz- und kulturkritische Theorieperspektiven in der Tradition der macht- und normalismuskritischen Disability Studies, die fragen, wie die Konstruktion von Behinderung gleichsam in die Hervorbringung von Nicht-Behinderung und die Herstellung von gesellschaftlichen Normalitätsordnungen verstrickt ist. In dieser Auseinandersetzung wird der Blick auf drei theoretische Perspektiven gerichtet, die derzeit in der inklusionsbezogenen Lehrer*innenbildung rezipiert werden: Entlang der in unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven verankerten Modellierungen von Behinderung verdeutlicht der Artikel, wie im Kontext von Sonderpädagogik, in Studien zu Bildungsungleichheit und in den Disability Studies Behinderung jeweils entworfen wird und welches Professionswissen aus diesen Perspektiven entwickelt werden kann. In dieser einführenden Systematisierung eröffnet der vorliegende Artikel die Möglichkeit einer erziehungswissenschaftlichen Kontextualisierung der Thematisierungsweisen von und pädagogischen Umgangsweisen mit Behinderung sowie darauf bezogener Kritiken. Der Beitrag formuliert abschließend Konsequenzen für die Bedeutung dieser Thematisierungsweisen für eine Lehrer*innenbildung im Anspruch von Inklusion.

1. Institutionalisation von Besonderung: Sonderpädagogik als Differenzpädagogik

„Der Rückgriff auf das Thema der Differenz als Begründung für die Institutionalisierung einer bestimmten Pädagogik befindet sich stets in einem Dilemma: jenes Konzept kann sowohl der Unterordnung bestimmter Gruppen der Bevölkerung, als auch zur Weiterentwicklung der Handlungsspielräume der Mitglieder dieser Gruppen dienen.“ (TERVOOREN 2001, 204)

Die Thematisierung von ‚Behinderung‘ in der deutschsprachigen Pädagogik und Erziehungswissenschaft kann als Geschichte der Be-Sonderung (vgl. PFAHL 2011), gleichsam als Gegenstand einer „besondere[n] Pädagogik“ (TERVOOREN 2001, 202) oder als ‚differenzpädagogisches Narrativ‘ (EMMERICH/HORMEL 2013) gelesen werden. Der Begriff der „Differenzpädagogiken“ (KRÜGER-POTRATZ 2005, 176) verweist hier auf disziplinsystematische Auseinandersetzungen, welche die Konzentration erziehungswissenschaftlicher Forschungen und pädagogischer Konzeptionen bis hin zu Formen der Institutionalisierung des Bildungswesens in ihrer Ausrichtung auf und Zuständigkeit für spezifische soziale Gruppen problematisieren. So kritisieren KRÜGER-POTRATZ (1999, 2005) und MECHERIL (2004) in identischer Weise im Kontext Migration eine Hervorbringung, Etikettierung und Essentialisierung von Menschen, denen ein ‚Migrationshintergrund‘ durch interkulturelle Pädagogik zugeschrieben wird. EMMERICH und HORMEL (2013) verwenden den Begriff der Differenzpädagogiken breiter in einer vergleichenden Rekonstruktion erziehungswissenschaftlicher Diskurse zu Klassen- und Geschlechter- sowie migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen.

Sonderpädagogik soll im Folgenden analog zu diesen Beschreibungen als Differenzpädagogik verstanden werden, um zu verdeutlichen, dass hierin eine spezifische Pädagogik für junge Menschen entworfen wurde, die entlang der Differenzlinie Behinderung markiert werden. Die Entstehung dieser Pädagogik ist eng verbunden mit der Geschichte der separaten Beschulung von Kindern und Jugendlichen, denen entlang von Kriterien der Befähigung sonderpädagogische Förderbedarfe zugeschrieben werden (vgl. PFAHL/POWELL 2012).

Sonderpädagogik ist also Ausdruck und Produzentin einer Differenzierung von pädagogischen Institutionen und Konzepten, erziehungswissenschaftlichem Denken und pädagogischer Profession(en), für welche die Be-Sonderung der im Zentrum stehenden Menschen konstitutiv ist. Sie „ist eine Kontingenzformel von Pädagogik. Sie bildet die semantische Struktur für jenen Ausgliederungsvorgang der Erziehung behinderter Menschen aus dem allgemeinen Erziehungssystem [...]“ (BLEIDICK 1997, 141). Den historischen Startpunkt der Entstehung der Sonderpädagogik in Mitteleuropa, so ihre dominante Geschichtsschreibung (z.B. ELLGER-RÜTTGARDT 2008; MÖCKEL 2005), markiert dabei das Bemühen um die bildungsbezogene Teilhabe von jungen Menschen, die bis weit in das 19. Jahrhundert hinein von Bildung ausgeschlossen wurden. Unabhängig von den konkreten Teilhabechancen wird damit bezogen auf die als behindert markierten Menschen „ein Prozess der Stigmatisierung in Gang gesetzt [...], der gleichzeitig Bedingung für die Bereitstellung zusätzlicher pädagogischer Hilfe und Unterstützung ist.“ (OPP/FINGERLE/PUHR 2001, 161).

Diese Ambivalenz prägt auch die neuere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung über die Sonderpädagogik und ihre Institutionen. Sonderpädagogik kann demnach einerseits als Historie der Etablierung von Hilfs- und Förderangeboten, andererseits aber auch als Geschichte der Durchsetzung von Exklusionsmechanismen beschrieben werden (z.B. HÄNSEL 2005; POWELL 2007; MOSER 2013). In der hierauf bezogenen Kontroverse wird die Bedeutung sozialer Konstruktionen von ‚Behinderung‘ für die Entstehung separierender Strukturen im Bildungssystem ebenso betont wie für die Entwicklung sonderpädagogischer Theoriebildung und Wissensproduktion (vgl. MOSER/HORSTER 2011; PFAHL 2011).

Dies kann exemplarisch bereits an frühen Konzepten von ‚Bildsamkeit‘ oder ‚Bildungsfähigkeit‘ nachvollzogen werden, die „als solche keine verobjektivierbaren zeitlosen Tatbestände sind, sondern soziale Konstrukte, die im Verlauf der Geschichte tiefgreifenden Wandlungen unterworfen waren und sind“ (ROHRMANN 2017, 155). Der von Herbart als pädagogischer Grundbegriff entfaltete Topos der ‚Bildsamkeit‘ als „eine Art Vermögen“ oder „wesenhaft gedachte Beschaffenheit des einzelnen Individuums“ (RICKEN 2012, 335) verortet den anthropologischen Begründungszusammenhang pädagogischer Arbeit im Subjekt. Als wesensförmige Eigenschaft von Kindern und Jugendlichen gedacht, bilden Vorstellungen von Bildungsunfähigkeit bis Anfang des 19. Jahrhunderts die Grundlage für den Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen aus dem Bildungssystem (z.B. MÖCKEL 2005; ELLGER-RÜTTGARDT 2008). Die damit verbundene Ordnung von Kindern und Jugendlichen entlang ihrer individuellen Bildungsfähigkeit ist zugleich in hohem Maße anschlussfähig an bis Anfang des 19. Jahrhunderts bestehende Konzepte der standesgemäßen sozialen ‚Bestimmung‘ von Bildung (vgl. TITZE 1996; TENORTH 2006). Entlang der damaligen sozialstrukturellen Ordnung von durch Geburt gegebenen Ständen wurden verschiedene

statusbezogene Bildungsformen unterschieden. Behinderung wird zeitgleich analog zu Ständen als Ausdruck der Sozialstruktur u.a. als soziale Frage, als gesellschaftliche Verantwortung, als Strafe Gottes oder als Moralproblem entworfen (vgl. MOSER/HORSTER 2011, 13). Pädagogische Auseinandersetzungen verbleiben vor diesem Hintergrund in einem ethischen Begründungszusammenhang der christlichen Nächstenliebe einerseits oder des Erhalts gesellschaftlicher Ordnung andererseits (ebd.).

Die schulstrukturelle Separierung in Form der Hilfsschule kann damit als eine konsequente Fortsetzung einer frühen deutschen Schul- und Sozialpolitik verstanden werden (vgl. MOSER 2013, 94; WENNING 2016): Vor dem Hintergrund einer Orientierung an Homogenität der Schüler*innenschaft – zunächst ausgehend von naturalisierten, begabungsorientierten Deutungen von Stand und Klasse – war die frühe Schulpädagogik im dominant deutschsprachigen Raum zunächst primär auf Formen vertikaler Differenzierung bezogen (vgl. z.B. TENORTH 2006; WENNING 2016; POWELL 2007, 325). In einer für Arbeiter*innenschaft- und Bauernstände in erster Linie auf die Vermittlung von Arbeitstugenden wie auf die Herstellung von Loyalität gegenüber dem Nationalstaat und seiner Herrschaftsordnung gerichteten Volksschule kann die Hilfsschule aus historischer Sicht auch als Mittel sozialer Disziplinierung interpretiert werden. Hier wurden insbesondere diejenigen Kinder und Jugendlichen beschult, denen verhaltensbezogene Abweichung zugeschrieben wurde (vgl. MOSER 2013).

Gleichzeitig wurde die generelle Zurückweisung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in frühen Versuchen der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit spezifischen Sinnesbeeinträchtigungen bereits im 17. und frühen 18. Jahrhundert infrage gestellt, für die früh einzelne Schulen eingerichtet wurden (zusammenfassend z.B. ROHMANN 2015). Erst mit der Entstehung medizinischer Klassifikationssysteme wurden naturalisierende Konzeptionen von Behinderung als mangelnde Begabung oder körperliche Abweichung zum Gegenstand diagnostischer Verfahren (vgl. POWELL 2007; MECHERIL/THOMA 2018) und damit offen für graduelle Abstufungen und Hierarchien der Bildungsfähigkeit, wie sie sich bis Mitte des 20. Jahrhunderts durchsetzen und bis heute als dominant gelten können (z.B. ROHRMANN 2017).

Für die historische Durchsetzung der Hilfsschule im ausgehenden 19. Jahrhundert wird dabei ein dreifacher Begründungszusammenhang beschrieben (z.B. MOSER 2010): Erstens entlastete sie die Regelschule um als nur eingeschränkt bildungsfähig beschriebene Kinder. Zweitens habe sie für diese Schüler*innen eine besondere Schutzfunktion, die vor allem über eine spezifische Förderung begründet wird. Drittens schließlich wird diese Förderung dominant vor allem über den potentiellen gesellschaftlichen und ökonomischen Nutzen der so beschulten und gebildeten jungen Menschen als Arbeitskräfte begründet (z.B. HÄNSEL 2005).

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts setzte sich die Hilfsschule in ausdifferenzierter Form von auf einzelne Beeinträchtigungen spezialisierten Schulen als eigenständiges Segment des Schulsystems durch. Die Differenzierung der Sonderschulen wie auch professioneller pädagogischer Zuständigkeiten waren dabei eng an die Fortsetzung medizinischer, psychologischer und pädagogischer Auseinandersetzungen über Formen von Bildungsfähigkeit gekoppelt. MOSER und HORSTER (2011) stellen fest, dass in dieser Ausdifferenzierung der Sonderschule der BRD zunächst Auseinandersetzungen über die Hervorbringung der Kategorie Behinderung und damit einhergehende Stigmatisierungsprozesse keine Rolle spielten, sondern vielmehr ein weiter

verstärkter „Paternalismus“ zum Ausdruck kam: „der besondere Schutz für Personen mit Behinderung sollte durch weitere Sonderbehandlung in exkludierenden Strukturen gewährleistet werden.“ (ebd., 16). Dass kategoriale Differenz außerdem auch in der Erziehungswissenschaft weiter fortgeschrieben wurde, zeigt Birgit PAPKE (2017) an der Entstehung des Konzepts der ‚praktischen Bildsamkeit‘ Ende der 1960er Jahre, das „die vermeintliche Unfähigkeit [bezeichnete, d.A.], abstrakte Gegenstände zu erfassen und [...] gleichsam zum definitiven Merkmal ihrer Adressat*innen erhoben [wurde, d. A.]“ (PAPKE 2017, 123). Bisher vorwiegend medizinisch begründete Klassifikationen und die auf ihnen beruhenden Institutionalisierungsformen wurden nun bildungstheoretisch begründet. Sie geronnen zu einem pädagogischen Selbstverständnis, das Besonderung und eingeschränkte Förderung nicht mehr infrage stellt, sondern in Abgrenzung zur Euthanasie im Nationalsozialismus als humanitären Akt rahmt.

Erst Mitte der 1990er Jahre erfolgt in den meisten Bundesländern ein Wechsel des begrifflichen Referenzrahmens von der ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ hin zum bis heute genutzten Terminus des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ (z.B. WIDMER-WOLF 2008; PREUSS-LAUSITZ 2018). Begründet wird dieser damit, eine ausschließlich auf das Individuum bezogene defizitorientierte Sichtweise aufgeben und eine systemisch orientierte, die Bedingungen pädagogischer Settings einbeziehende Perspektive etablieren zu wollen. Gleichsam bleiben sowohl Förderdiagnosen als auch auf Förderung orientierte Ressourcen bislang zentral an die Person gebunden und dienen als solche in der Mehrzahl weiterhin separierenden Strukturen (ebd.).

Die Lesart der Geschichte der Sonderpädagogik als Teilhabe sichernde schulische Institutionalisierungsform wird im Verlauf der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts parallel zu ihrer Ausdifferenzierung zunehmend infrage gestellt. Dies geschieht einerseits vor dem Hintergrund der Behindertenrechtsbewegung und der mit ihr eng verbundenen Bemühungen um integrative pädagogische Ansätze sowie zunehmend auch durch Forschungsperspektiven, die strukturelle Benachteiligungen offenlegen. Andererseits eröffnen macht- und kulturanalytische Ansätze kategorienkritische Perspektiven, indem sie den Blick auf die sozialen Prozesse der Herstellung von Klassifikationssystemen sowie bestehende Normalitätskonzepte richten.

2. Kritik an Benachteiligungsstrukturen und die Forderung nach Teilhabe

Die Entstehung der Integrationspädagogik kann in diesem Sinne als Paradigmenwechsel auf institutioneller und disziplinärer Ebene gelesen werden, der auch eine Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe stark machte. Zuvor beschriebene segregierte Formen der Beschulung entlang der Differenzlinie ‚Behinderung‘ erfahren in den 1970er Jahren eine Irritation, als durch die Initiative von Elternbewegungen im Rahmen von Modellprojekten erste integrative Bildungsinstitutionen entwickelt werden (vgl. HAEBERLIN u.a. 1990; SCHNELL 2003).

Entsprechende, als ‚integrationspädagogische Konzepte‘ bezeichnete Ansätze (vgl. FEUSER 1998) entstehen, bildungspolitische Umsetzungen sind jedoch, so führen STURM und WAGNER-WILLI (2018) mit Verweis auf die KMK (1972) aus, weiterhin „entlang der Begriffe ‚Behinderung‘ und ‚Sonderschulbedarf‘“ (2018, 7) organisiert und präferieren eine „personenbezogene Form der Zuschreibung“ gegenüber systemischen Zuschreibungen (ebd.). Mit

der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die BRD im Jahr 2009 und der damit einhergehenden bildungspolitischen Forderung der vollen und gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen am deutschen Bildungssystem werden Barrieren der Teilhabe zunehmend auch zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Strukturen und Praktiken, die Teilhabe an allgemeinen Bildungseinrichtungen entlang der Kategorie Behinderung, aber auch entlang von Geschlecht, sozialer Herkunft oder migrationsgesellschaftlicher Unterscheidungen verhindern, werden zum Gegenstand der Kritik (vgl. STURM/WAGNER-WILLI 2018).

So stellen bildungsstatistische Forschungen zu Bildungsungleichheit die zuvor beschriebene Erfolgsgeschichte der Sonderpädagogik grundsätzlich in Frage. Schon ab Ende der 1960er Jahre wurde sichtbar, dass die separate Beschulung parallel oder im Gegensatz zu ihrer Bedeutung als Instanz der Sicherung sozialer Teilhabe zugleich als ein Instrument der Produktion und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit gelesen werden kann (z.B. KLAUER 1963; KRUMM 1971; MARQUARDT 1977).

Systematisch geraten die Bildungsverläufe von Lernenden an Förderschulen jedoch erst seit Anfang der 2000er Jahre empirisch in den Blick (vgl. BOS/MÜLLER/STUBBE 2010; PREUSS-LAUSITZ 2018, 246). Entsprechende Studien untersuchen im Schwerpunkt einerseits die sozialstrukturelle Zusammensetzung der diagnostizierten Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und befragen andererseits die Orte ihrer Förderung auf damit verbundene Qualifikationschancen. Ganz grundlegend wird zunächst darauf hingewiesen, dass sich die Förderquoten – analog zur Situation in verschiedenen nationalen Bildungssystemen – auch im Vergleich der Bundesländer deutlich unterscheiden (z.B. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). Als relevante Faktoren für diese Unterschiede in der Förderquote gelten etwa differente Diagnoseformen und rechtliche Codierungen des Förderbedarfs, die Existenz von Förderschulen in der regionalen und lokalen Schullandschaft sowie sozialräumliche und sozialstrukturelle Bedingungen (vgl. BOS/MÜLLER/STUBBE 2010, 387). Der Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterliegt außerdem historischen Schwankungen (insbesondere in Bezug auf einzelne Förderschwerpunkte), wobei sich für die BRD seit den 1960er Jahren ein kontinuierlicher Anstieg nachzeichnen lässt (z.B. PREUSS-LAUSITZ 2018). Auch bezogen auf den Ort der sonderpädagogischen Förderung bestehen deutliche regionale Unterschiede (z.B. KMK 2016).

Dies gilt auch für die verschiedenen Bildungsräume in pädagogischen Institutionen über die Lebensspanne: Während im Jahr 2017 in der BRD in der Kita über zwei Drittel der Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv betreut wurden (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, 75), lernten 60% der betreffenden Schüler*innen an Förderschulen (ebd. 104). Dabei gelten vor allem die Grundschule, Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen als zentrale Orte der inklusiven Beschulung, während Realschulen und Gymnasien kaum inklusiv arbeiten (ebd.). Der Anteil der inklusiv beschulten Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt außerdem im Verlauf der Schulkarriere ab (GRESCH u.a. 2016). Zur institutionellen Einbindung von Jugendlichen mit Förderbedarf nach Verlauf der Pflichtschulzeit liegen bislang nur wenige gesicherte Befunde vor (z.B. EULER/SEVERING 2014; AUTORENGRUPPE

BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, 182). Die Mehrheit der Absolvent*innen von Förderschulen wechselt nach der Schule in spezifische sonderpädagogisch gerahmte Ausbildungszusammenhänge (z.B. berufsvorbereitende Rehabilitationsmaßnahmen, Berufsausbildung in Sonderberufen oder Werkstätten). Nur wenige Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen absolvieren betriebliche oder außerbetriebliche Berufsausbildungen in anerkannten Ausbildungsberufen (ebd.). Damit setzt sich für einen erheblichen Teil der jungen Menschen die Bildungsbiographie nach der Schule weiter in segregierten institutionellen Settings fort.

Gleichzeitig machen entsprechende Studien deutlich, dass sich der Anteil der sonderpädagogischen Diagnosen in verschiedenen sozialen Gruppen stark unterscheidet. PREUSS-LAUSITZ (2018, 250) spricht hier von „quantitativen Entwicklungen der sonderpädagogischen Förderung als Gerechtigkeitsproblem“. Verschiedene Analysen weisen darauf hin, dass familiäre Armut und ein niedriger sozio-ökonomischer Status das Risiko der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs massiv erhöhen (vgl. schon PROBST 1973; aktueller z.B. WOCKEN 2000, 2007; CLOERKES et al. 2007; sowie in historisierender Perspektive HÄNSEL 2003). Sowohl die Einleitung von sonderpädagogischen Diagnoseverfahren als auch die Überweisung auf Förderschulen wird darüber hinaus als geschlechtsspezifische Praxis beschrieben (z.B. HAEBERLIN 2009, 240; GEISSLER 2005). Lange Zeit gar nicht zur Kenntnis genommen wurde die ungleiche Repräsentation von Lernenden entlang der Zuschreibung migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeit (z.B. WEISSHAUPT/KEMPER 2009; DIETZE 2011; POWELL/WAGNER 2014). Dabei zeigten RADTKE und GOMOLLA bereits Anfang der 2000er Jahre in ihrer Studie zu Mechanismen der institutionellen Diskriminierung an bundesdeutschen Schulen auf, dass schulische Selektionsmechanismen unterschiedlich auf als ‚Migrationsandere‘ (vgl. MECHERIL 2004) entworfene Kinder und Jugendliche angewandt werden und dass das Risiko der Überweisung auf die Förderschule für diese Schüler*innen deutlich erhöht ist (GOMOLLA/RADTKE 2002). THIELEN (2007) verdeutlicht jene institutionelle Segregation und Diskriminierung am Beispiel des beruflichen Übergangssystems:

„Infolge ihrer [der Jugendlichen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund, d. A.] geringeren Chancen bei der Lehrstellensuche finden sie sich auffallend häufig in berufsvorbereitenden Maßnahmen wieder, in denen die gesellschaftlichen und sozialen Problemzusammenhänge in einen sonderpädagogischen Sachverhalt umdefiniert werden.“ (ebd., 297)

In einer ethnographischen Studie zu beruflichen Übergängen und der Bedeutungszuschreibung ‚Migrationshintergrund‘ spricht THIELEN hierbei gar von einer „Gefahr der Sonderpädagogisierung“ von Jugendlichen mit sog. Migrationshintergrund (2014, 206), die durch die Konstruktion einer ‚Ausbildungsunreife‘ der Jugendlichen legitimiert wird, die zuweilen ungeachtet schulischer Leistungen Anwendung findet:

„Der hohe Migrantanteil in berufsvorbereitenden Maßnahmen lässt sich (..) zugleich als Resultat und Ursache einer negativ konnotierten Sicht auf Migranten verstehen: Die Maßnahmen reagieren zunächst auf das Fehlen von Lehrstellen, müssen ihr Handeln jedoch (sonder-)pädagogisch legitimieren, sollen sie nicht als ‚Parkplätze‘ für

unversorgte Jugendliche wahrgenommen werden. Die hierzu konstruierten individuumbezogenen Begründungen lassen Migranten infolge ihrer Überrepräsentanz als ‚ausbildungsunreif‘ erscheinen.“ (THIELEN 2007, 301)

Insgesamt verstärken die vorliegenden Studien zu sozialstrukturellen Bedingungsfaktoren der sonderpädagogischen Markierung und Förderung die bereits historisch zu entfaltende Interpretation, bei der Sonderschule handele es sich um eine Form der sozialstrukturellen Auslese und Segregation. Diese Interpretation wird weiter durch Ergebnisse gefestigt, die darauf hinweisen, dass Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus sozial besser gestellten Familien häufiger an allgemeinbildenden Schulen inklusiv unterrichtet werden als solche aus sozio-ökonomisch schlechter gestellten Familien (vgl. GRESCH u.a. 2016, 296).

Zur Bedeutung der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Bildungsbiographie liegen inzwischen eine ganze Reihe von Studien vor. Hieraus ist bekannt, dass nach wie vor ein Großteil der Schüler*innen mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen ihre Schulkarriere ohne qualifizierten Schulabschluss beenden (z.B. KMK 2016; vgl. auch GRESCH u.a. 2016). Dabei erreichen inklusiv beschulte Lernende häufiger qualifizierte Schulabschlüsse als solche an Förderschulen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, 123). Analog zur Qualifizierung verläuft auch die Kompetenzentwicklung in den Kernfächern bei Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf an inklusiven Schulen erfolgreicher als an Förderschulen (vgl. zusammenfassend z.B. KOCAJ u.a. 2014; PREUSS-LAUSITZ 2018).

Hierbei verweisen insbesondere die Befunde der bildungsstatistischen Analysen auf massive Benachteiligungen von Lernenden mit diagnostizierten Förderbedarfen im Bildungssystem. Vor dem Hintergrund eines normativen Anspruchs auf Inklusion bestehen diese vor allem in anhaltender schulischer Segregation, mit der schlechtere Lern- und Qualifizierungschancen verbunden sind. Die Institutionalisierung von Sonderpädagogik als Segment des Bildungssystems sichert also, anders als in der sonderpädagogischen Historiographie entfaltet, nur begrenzte soziale Teilhabe: Sie bleibt verbunden mit der institutionellen Markierung der Person und der Naturalisierung von Differenz (vgl. MECHERIL/THOMA 2018). Entsprechende Studien und auch die Rekonstruktion der Geschichte der Sonderpädagogik selbst verweisen darauf, dass dabei nicht, wie aus pädagogischer Perspektive legitimiert, Leistungsdifferenzen zur Grundlage der sonderpädagogischen Etikettierung werden, sondern dass hierbei auch in erheblichem Maße sozialstrukturelle Verhältnisse und Konstruktionen von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen (vgl. MECHERIL 2004) wirksam werden.

In den bisher aufgezeigten Perspektiven zeigt sich ein Behinderungsmodell, das Behinderung als unabänderliches Merkmal einer Person versteht. In sonderpädagogischer Perspektive wird hierbei von individuellen Defiziten in Form ‚mangelhafter‘ oder ‚ungenügender‘ Leistungsfähigkeit des Individuums als zentrale Barriere für soziale Teilhabe ausgegangen. Dass diese Form der Kategorisierung auch in den referierten bildungsstatistischen Studien nicht grundsätzlich hinterfragt wird, verwundert angesichts ihrer Befunde einerseits zur Bedeutung sozialstruktureller Dimensionen sowie andererseits zu den Effekten segregierender Beschulungspraxis. In der Bildungsungleichheitsforschung wird die stattfindende sonderpädagogische Selektion

kritisiert, die Kategorie Behinderung wird dabei jedoch nicht infrage gestellt. Dies gilt analog für die Sonderpädagogik als professionellen Zusammenhang:

„Die Tatsache, dass die Segregation die Schülerinnen und Schüler in ihren Bildungs- und Lebenschancen im Vergleich zu Gleichaltrigen benachteiligt, wird von den Experten zwar erkannt – grundlegend in Frage gestellt wurde die Praxis schulischer Aussonderung durch den Berufsverband der Sonderpädagogik deshalb aber noch nicht.“ (PFAHL 2010, 12).

Beide nachgezeichneten Perspektiven auf die Sonderpädagogik und ihre Institutionen bleiben der Annahme einer grundlegenden Differenz verhaftet. Sonderpädagogische Differenzierung und Professionalisierung werden auf ihre Bedeutung für die soziale Teilhabe von als ‚behindert‘ konstruierten Kindern und Jugendlichen hin untersucht. Prozesse der Konstruktion von ‚Behinderung‘ als soziale Kategorie bis hin zu individuellen Diagnosen bleiben hier jedoch weitgehend ausgeblendet.

3. Machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Behinderung

Theorieperspektiven in der Tradition der Disability Studies bilden eine Grundlage für den zuvor beschriebenen Paradigmenwechsel in der Thematisierung von Behinderung und der Forderung nach Teilhabe. Ihre macht- und kulturkritischen Forschungen verdeutlichen, wie Konstruktionen von Behinderung gleichsam in die Herstellung von gesellschaftlichen Normalitätsordnungen und damit einhergehenden gesellschaftlichen Ungleichheiten verstrickt sind. Sie sind dabei wesentlicher Motor des von STURM und WAGNER-WILLI (2018) aufgezeigten Paradigmenwechsels im Kontext der deutschsprachigen sonder- und integrationspädagogischen Forschung. Auf Individuen zugeschriebene Defizitzuschreibungen werden hier zunehmend zum Gegenstand der Kritik und „ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Behinderung als in sozialen Prozessen interaktiv hervorgebrachtes soziales Phänomen bzw. Konstrukt“ (STURM/WAGNER-WILLI 2018, 8) wird zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht.

Die Anfänge der Disability Studies als interdisziplinärer Forschungszusammenhang aus Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften lassen sich im angloamerikanischen und britischen Bereich (vgl. OLIVER 1990/1996; DAVIS 1997; MITCHELL/SNYDER 1997; ZOLA etc. 1972) verorten. Disability Studies sind einerseits in wissenschaftskritische und aktivistische Zusammenhänge der Behindertenrechtsbewegung eingebettet, die einem identitätspolitischen und repräsentationskritischen Anliegen folgen. Ihre Akteur*innen wollen nicht länger Gegenstand wissenschaftlicher Beschreibung und pädagogischer Adressierung z.B. im Rahmen medizinischer oder differenzpädagogischer Forschung sein, sondern eigene Gestaltungsperspektiven entfalten (vgl. KÖBSELL 2012). Im Kontext kritischer Sozialwissenschaften, kulturalanalytischer Zugänge und poststrukturalistischer Differenzdebatten machen diskurs- und machtanalytische Forschungen, Körper, Fähigkeiten und Subjektkonstitutionen als kontingente „kulturell geformte Phänomene“ (WALDSCHMIDT 2005, 10) sichtbar. TERVOOREN (2003) beschreibt den Fokus der Disability Studies folgendermaßen:

„Heute wird nicht mehr nur Behinderung allein beschrieben, sondern die nach Kontext wechselnde Konstitution der als normal oder als abweichend begriffenen Körper und mentalen Zustände. Disability Studies rücken nun Relationen zwischen Behinderung und ihrem vermeintlichen Gegenteil in den Mittelpunkt. Das Ziel ist dabei nicht nur, die jeweiligen Mechanismen zu beschreiben, die kulturelle Kategorien produzieren: aufgezeigt werden sollen auch die Strategien der Macht, welche die Norm als Zentrum und die Abweichung als deren Peripherie oder Außen einsetzen.“ (ebd. 417).

Disability Studies leisten hierbei zunächst eine Kritik am vorherrschenden Rehabilitationsparadigma, das Behinderung aus medizinisch-naturwissenschaftlicher Perspektive als individuelle Einschränkung versteht, die es am Individuum zu bearbeiten gelte. Demgegenüber lenkt die britische Debatte der Disability Studies mit dem sog. ‚sozialen Modell von Behinderung‘ (OLIVER 1990) den Blick auf Behinderung als gesellschaftlich hergestellten Prozess. Grundlegend hierfür ist die Differenzierung zwischen ‚impairment‘ und ‚disability‘ (UPIAS 1975), als eine Unterscheidung zwischen (körperlicher) Beeinträchtigung und einem gesellschaftlichen Umgang der Abwertung oder einer Ungleichbehandlung, die folglich behindernd wirkt. Im Zentrum stehen dabei institutionelle, infrastrukturelle und handlungspraktische Barrieren, die Menschen in ihrer sozialen Teilhabe beeinträchtigen. Dem Anliegen folgend, gesellschaftliche Ungleichbehandlungen zu kritisieren, wird in dieser Perspektive, wie auch in zuvor ausgeführten Studien zur Bildungsungleichheit, die Kategorie der Behinderung beibehalten.

In Forschungen im Kontext des sogenannten ‚kulturellen Modells von Behinderung‘ werden jedoch Dichotomisierungen und Reifizierungen von Körper und Behinderung, die in der Unterscheidung von Beeinträchtigung und Behinderung weiter stabilisiert werden, in Frage gestellt. Kulturanalytische Forschungen zielen auf eine Rekonstruktion symbolischer Ordnungen, in denen, Körper, Fähigkeiten und Behinderung als sozial und kulturell konstruiert verstanden werden. Jene kulturwissenschaftliche Perspektive macht „soziokulturelle Prozesse und Wissensordnungen“ (BUCHNER 2018, 49) zum Gegenstand der Analyse und kritisiert „Wissensproduktionen zu Behinderung, (...) in den Disziplinen der Medizin, der Psychologie und der Sonderpädagogik“ (ebd.). Die kulturelle Hervorbringung ‚normaler Körper‘, die Vorstellung ‚normaler‘ Subjekte und damit die Herstellung von Befähigung und Behinderung als Ordnungsmuster der Gesamtgesellschaft kommt in den Blick:

„Nicht behinderte Menschen als Randgruppe, sondern die Mehrheitsgesellschaft wird zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand. Wie entsteht ›Normalität‹ als positiv bewertete Kontrastfolie zu ›Behinderung‹?“ (WALDSCHMIDT 2010, 19).

Hieraus entwickelt sich eine gesellschaftstheoretische Perspektive: Dan GOODLEY (2014) verdeutlicht, dass die Kategorie *Disability* nicht ohne *Ability* gedacht werden kann. *Abilism* als gesamtgesellschaftlich normativer Referenzrahmen und Narrativ des idealen unabhängigen handlungsfähigen Subjekts und idealer Körpernormen bringt das Gegenteil der Behinderung mit hervor.

Die Verletzlichkeit des Körpers als anthropologische Grundkonstante (TERVOOREN 2000) verdeutlicht ein Kontinuum dieser *Dis_Abledness*, in dem sich der Mensch Zeit seines Lebens bewegt und jene Idealkonstruktionen gefährdet. In der deutschsprachigen Debatte fordern

BUCHNER, PFAHL und TRAUE (2015), Behinderung im Kontext von Abilismus-Analysen „als intersubjektives und gesellschaftliches Verhältnis“ zu verstehen. Fähigkeiten werden dabei als grundlegender Zugang zu Welt beschrieben: „Das Erleben des Könnens bildet eine grundlegende Erfahrung menschlicher Weltverhältnisse“ (ebd., o. S.). Es geht ihnen nicht darum, jegliche Fähigkeitskonstruktionen abzuschaffen, sie kritisieren stattdessen einen „Fähigkeitsimperativ“ (ebd., o. S.), der mit einem Zwang zum Fähig-Sein verbunden ist. So stellen historische Konstruktionen der Bildsamkeit und Bildungsfähigkeit aus abilismuskritischer Perspektive gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen dar. Zuschreibungen von Bildungsunfähigkeit bzw. später Hilfs- oder Sonderschulbedürftigkeit oder wie die von THIELEN (2007) ausgeführte ‚Ausbildungsunreife‘ stellen den Status der so Konstruierten als anerkanntes Subjekt infrage und setzen sie Abwertungsprozessen aus.

Neuere empirische Forschungen, die im Folgenden exemplarisch ausgeführt werden, zeigen auf, wie Schule über die Voraussetzung und Messung körperlicher und schulischer Fähigkeitsstandards den/die ‚normalen Schüler*in‘ hervorbringt und wie sie die Etikettierung oder den Ausschluss jener legitimiert, die diesen Standards nicht entsprechen. Mit diesen kulturanalytischen Forschungen wird eine performative Herstellung von Behinderung sowie damit einhergehender Räume der Subjektivierung erarbeitet.

So analysiert beispielsweise MERL (2019) in seiner praxistheoretisch und poststrukturalistisch informierten ethnographischen Studie im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe unterrichtliche Unterscheidungen von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen, die den Leistungserwartungen des Unterrichts nicht entsprechen. Hierbei kann er den Zusammenhang der Herstellung schulischer Behinderung im Zusammenspiel mit Konstruktionen sozialer Herkunft und dabei entstehende Bildungsungleichheiten analysieren, indem er aufzeigt, wie „auch im ‚inkluisiven Unterricht‘ universelle Fähigkeitserwartungen bestehen und diese die Ursache der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten sind“ (ebd., 5).

Während MERLS Forschung die performative Herstellung von Behinderung in Interaktionsordnungen der Regelschule herausarbeitet, wird mit PFAHL (2011) und BUCHNER (2018) die Bedeutung sonderpädagogischer Diskurse und damit einhergehende Stigmatisierungserfahrungen und Exklusionsprozesse (vgl. PFAHL/POWELL 2016) aus der Perspektive der stigmatisierten Subjekte deutlich. PFAHL verfolgt die Frage „Wie (..) das Selbstverhältnis von Kindern und Jugendlichen von der Subjektivierungsinstanz Sonderschule geformt [wird, d. A.] und welche Dynamiken der Subjektivierung und Ausbildung von Handlungsfähigkeit (...) beim Übergang von der Schule in das Erwerbsleben ein[setzen, d. A.]“ (ebd., 26). PFAHL rekonstruiert biographische Interviews mit ehemaligen ‚Sonderschüler*innen‘ in Hinblick auf die Fragen, wie wissenschaftliche und pädagogische Diskurse der Lernbehinderung auf Selbstbeschreibungen von Subjekten wirken und welche Bedeutung diese Prozesse für ihren Übergang ins Berufsleben haben. Hierbei verfolgt sie das Ziel, "anhand der Analyse der Klassifikation und Segregation der Sonderschülerschaft sowie der sonderpädagogischen Bezeichnungspraktiken zu zeigen, wie soziale Ungleichheiten legitimiert und reproduziert werden" (ebd., 26). Auch BUCHNER (2018) untersucht Subjektivierungsverhältnisse von Schüler*innen mit der Zuschreibungserfahrung der ‚Behinderung‘. Er fokussiert dabei allerdings ehemalige Schüler*innen von Regelschulen, die dem Anspruch folgten, integrativ zu arbeiten. Biographische

Erzählungen zeigen auf, wie Schüler*innensubjekte und die Entwicklung von Selbstverständnissen von Schüler*innen in Auseinandersetzung mit ableistischen Körper- und Leistungsnormen und Zuschreibungserfahrungen als ‚behinderte Schüler*innen‘ in der Regelschule hervorgebracht werden. Sie bewegen sich zwischen "Praktiken der Ermöglichung von Teilhabe" (BUCHNER 2018, 274) und einer Unterwerfung unter ableistische Normalisierungspraktiken. Jene empirischen Forschungen verdeutlichen einerseits die Bedeutung sonderpädagogischer Diskurse und damit einhergehende Stigmatisierungserfahrungen und Exklusionsprozesse. Zugleich eröffnen ihre gesellschaftstheoretischen Konzeptionen von Körper, Behinderung und Fähigkeitsregimen ein Verständnis dessen, warum sich – angesichts eines normativen Anspruchs der schulischen Inklusion – Legitimierungen von Ungleichheit ‚trotz aller guter Absicht‘ in der Regelschule fortsetzen.

4. Perspektiven für die Professionalisierung von Lehrkräften im Anspruch von Inklusion

Welche Folgerungen ergeben sich aus dem Spannungsfeld und Widerstreit der hier skizzierten Perspektiven auf Behinderung und den pädagogischen Umgang mit als ‚behindert‘ markierten Menschen? Welche Bedeutung kommt ihnen mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Anspruch von Inklusion zu?

In enger Verwobenheit von Fähigkeitskonstruktionen, separierenden Schulen und Sonderpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft hat sich historisch ein differenzpädagogischer Begründungszusammenhang durchgesetzt, der von einer selektiven Zuständigkeit sonderpädagogischer Fachkräfte für solche junge Menschen ausgeht, die als ‚besonders förderbedürftig‘ gelten. Damit gehen zugleich ein Professionalisierungsversprechen wie auch eine Verantwortungsdelegation einher: sonderpädagogisches Fachwissen als handlungsbezogenes Spezialwissen gilt zugleich als Befähigung wie als Verpflichtung zum Umgang mit individuellen Abweichungen von der gesellschaftlichen Norm eines angemessenen Schüler*innenverhaltens und Lernens.

Die normative Programmatik der Inklusion delegitimiert die in diesem Zusammenhang bestehenden schulischen Praktiken der Segregation und Separation, ebenso wie selektive differenzpädagogisch begründete Alleinzuständigkeiten und damit verbundene Gewissheiten sonderpädagogischen Handelns. Damit verbunden ist die Frage nach der Sinnhaftigkeit der weithin bestehenden Trennung allgemein- und sonderpädagogischer Qualifizierung (z.B. HINZ 2009; BADSTIEBER/AMRHEIN 2016).

Vor diesem Hintergrund rückt der mit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, aber auch mit gleichstellungsbezogenen Gesetzen rechtlich verbindlich gemachte Anspruch der Diskriminierungsfreiheit ins Zentrum. Die in diesem Beitrag nachvollzogenen Studien zur bildungsbezogenen Teilhabe und zur Qualifizierung junger Menschen an Förderschulen weisen auf strukturelle Barrieren und folgenreiche Diskriminierungen hin, die mit den Selektionsmechanismen und der grundlegenden Organisation des Schulsystems verbunden sind. Sie verdeutlichen zugleich, dass mit der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verbundene Benachteiligungen eng an gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse gebunden bleiben.

Historische wie aktuelle Analysen betonen die selektive Anwendungspraxis von Förderdiagnostiken und Überweisungen auf Förderschulen, womit spezifische Diskriminierungspraktiken und Erfahrungen schulischer Exklusion verbunden sind. Die wissenschaftliche, wie auch bildungspolitische und pädagogische Auseinandersetzung mit Ausschlüssen entlang der Differenzlinie Behinderung (und in Überschneidung mit weiteren Differenzverhältnissen) muss also einen zentralen Bestandteil des Bemühens um ein inklusives Bildungssystem darstellen (z.B. BOBAN u.a. 2014; KRONAUER 2015; PREUSS-LAUSITZ 2018).

Neben der Beschäftigung mit Organisationsstrukturen und Selektionsschwellen der Schule sowie darauf bezogenen institutionellen Verfahrensabläufen werden hierbei auch machtvolle Normalitätskonstruktionen und deren soziale Relevanz zum Gegenstand der Kritik. So fragen Studien im Kontext der Disability Studies nach der Entstehung und Wirkungskraft von leistungsbezogenen Normen für das Feld der Schule. Sie weisen auf den Konstruktionscharakter und die Machtförmigkeit vermeintlich natürlicher Kategorisierungen hin, indem sie aufzeigen, wie über die Kategorie ‚Behinderung‘ Normierungsprozesse ebenso wie Abweichungen von der Norm sozial hervorgebracht und festgeschrieben werden. Inklusive Pädagogik fordert vor diesem Hintergrund dazu auf, „[w]ahrzunehmen, dass die, die integriert werden sollen, bereits ein integraler Bestandteil des Ganzen sind“ (TERVOOREN 2001, 209, Hervorh. im Orig.).

TERVOOREN & PFAFF (2017) verweisen hier auf einen „Perspektivwechsel, nicht nur Behinderung, sondern auch ihr Gegenteil zu untersuchen“ (2018, 34), der auch in anderen differenztheoretischen Forschungen, wie der Geschlechterforschung sowie postkolonial orientierten bzw. rassismuskritischen Studien zu sozialer Benachteiligung vollzogen wurde. Jene Zugänge können im Kontext einer differenztheoretisch informierten allgemeinen Erziehungswissenschaft verortet werden, in der die Forschung zu Differenz als Gegenstand der Pädagogik auch Gegenwartsanalysen der Kontingenz von Macht und Ungleichheitsverhältnissen beinhaltet.

In der Auseinandersetzung mit „(menschenrechts-)politische[n] Anliegen sozialer Bewegungen“ (MECHERIL/VORRINK 2018, 29) einerseits sowie in der Rezeption poststrukturalistischer und gesellschaftskritischer Theorieperspektiven (vgl. TERVOOREN et al. 2001) andererseits werden u.a. im Anschluss an disability studies (vgl. TERVOOREN 2001), gender studies (vgl. PLÖSSER 2005) sowie cultural und postcolonial studies (vgl. MECHERIL 2004; GOTTUCK 2019) dekonstruktive Perspektiven auf Differenz entworfen. Sie verdeutlichen ein historisches Gewordensein und die Veränderbarkeit von kategorialen Wissen sowie gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und machen sie für Konzepte pädagogischer Professionalität anschlussfähig.

Lehrer*innenbildung für ein inklusives Schulsystem stellt vor diesem Hintergrund eine aktuelle Gestaltungsaufgabe für Hochschulen und Fortbildungsinstitutionen dar. Dabei werden auch die hier skizzierten Analyseperspektiven auf schulische Verhältnisse zum Gegenstand der Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Neben der Formulierung konkreter Kompetenzprofile (z.B. HEINRICH u.a. 2013, 83; HILLENBRAND/MELZER/HAGEN, 2013), die sonderpädagogisches Wissen als einen Bestandteil neben anderen fassen, wird im Rahmen dieses Artikels die Bedeutung eines spezifischen Verständnisses von Reflexivität als pädagogische Grundhaltung betont. Unsere

Ausführungen schließen damit an aktuelle erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen um eine Professionalisierung im Anspruch von Inklusion an (z.B. BUDDE/HUMMRICH 2013; HÄCKER/WALM 2015):

„Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und die Sichtbarmachung von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht.“ (BUDDE/HUMMRICH 2013, Abschn. 4)

Diese in der Erziehungswissenschaft in jüngerer Zeit immer wieder formulierte Forderung nach Reflexivität als zentralen Aspekt pädagogischer Professionalisierung im Lehramt (vgl. z.B. auch HELSPER 2002; REH 2005; DOĞMUS/KARAKAŞOĞLU/MECHERIL 2016) steht im Zusammenhang einer Kritik an schulischen Praktiken der Homogenisierung und an Mechanismen der Exklusion im Bildungssystem. Reflexivität wird dabei zunächst als ein Aspekt von Professionalisierung diskutiert. Die in diesem Beitrag skizzierten Perspektiven der Forschung zu strukturellen Barrieren sozialer Teilhabe, zu institutionellen Selektionsmechanismen und damit verbundenen Diskriminierungen sowie zu ihnen zugrundeliegenden sozialen Ordnungen und Normalitätsvorstellungen können hierfür wichtige Ansätze bereitstellen. Auf ihrer Grundlage können Benachteiligungen und Ausschlüsse aufgezeigt und naturalisierte Deutungen von Körper, Fähigkeiten und Behinderung als spezifische „Erkenntnis- und Wissenspraxis“ (MECHERIL/THOMA 2018, 18) benannt werden, die gesellschaftliche Ordnungen und Subjektpositionen mit hervorbringen und stabilisieren.

Mit Blick auf die pädagogische Professionalisierung werfen die Perspektiven der Disability Studies also Fragen auf, die soziale Barrieren zur Teilhabe in Schule ebenso betreffen wie die kulturelle Hervorbringung von Normalitätskonstruktionen, Fähigkeitsnormen und Subjektwerdungen durch Schule und pädagogisches Handeln. Deutungswissen zu Behinderung, Selbstverständnisse zu professionellen Zuständigkeiten und Handlungssicherheiten sowie historische Selbstverständnisse von Schule als ‚Regelschule‘ und bisherige Trennungen werden als umkämpfte (materialisierte) Wissensordnungen sichtbar. Zugleich kann mit ihnen die Frage eröffnet werden, wie zukünftig inklusive schulische Räume gestaltet werden können, die weniger an einer „Unterwerfung unter ableistische Imperative und Körperdiskurse – sowie die damit verbundene Form von Selbstnormalisierung“ (BUCHNER 2018, 332) orientiert sind.

Für die Lehrer*innenbildung schlagen HIRSCHBERG und KÖBSELL (2018) im Anschluss an Debatten in den Disability Studies in Education vor, u.a. „Ablism in seinen zahlreichen Facetten“ (ebd., 560) und bestehende „Normalitätskonzepte“ (ebd.) zum Gegenstand der Beschäftigung zu machen. Darüber hinaus plädieren sie für eine kritische Reflektion der „eigenen Privilegien als nichtbehinderte Akteur/in im Bildungssystem“ (ebd.) sowie der Reflektion einer Verstrickung von institutionalisierter sonderpädagogischer Bildung in gesellschaftliche Machtverhältnisse (vgl. ebd. 561). In dieser Beschäftigung kann auch sichtbar gemacht werden, wie im Kontext von Differenzpädagogiken und ihrer Curricula mehrheitsgesellschaftliche nicht als behindert markierte Lehramtsstudierende als normale Lehrkräfte adressiert werden und damit

anders positionierte Studierende als ‚normal konstruierte Lehrkräfte‘ potentiell ausgeschlossen werden. Für eine erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexion von Lehrer*innenbildung sind die vorgeschlagenen Perspektiven deshalb von besonderer Relevanz.

Sie verweisen aber auch darauf, dass „kritische Reflexivität“ (HEINEMANN/MECHERIL 2018, 265) als „Strukturprinzip des Handelns“ (ebd.) nicht in einem individualtheoretischen Sinne ausschließlich den Professionellen aufgebürdet werden kann. Sie braucht stattdessen strukturelle Räume, bzw. die Etablierung einer „reflexiven Schulkultur“, die mit einer Verantwortung einhergeht, die „eigenen Praktiken und Routinen daraufhin zu überprüfen, wo und wie durch Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung der Schüler*innen Lern- und Bildungsmöglichkeiten verschlossen werden und wie solche Möglichkeiten erschlossen werden können“ (ebd.).

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014): Bildungsbericht 2014. Bielefeld.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018): Bildungsbericht 2018. Bielefeld.

BADSTIEBER, B./ AMRHEIN, B. (2016): Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In: MOSER, V./ LÜTJE-KLOSE, B. (Hrsg.): Schulische Inklusion. Weinheim; Basel, 175-189.

BLEIDICK, U. (1997): Nachdenken über die Heilpädagogik – Ein Plädoyer für Kontingenz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 66, H. 2, 140-162.

BOBAN, I./ HINZ, A./ PLATE, E./ TIEDEKEN, P. (2014): Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In: SCHUPPENER, S./ BERNHARDT, N./ HAUSER, M./ POPPE, F. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik, Bad Heilbrunn, 19-24.

BOS, W./ MÜLLER, S./ STUBBE, T. C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, 375-397.

BRILL, W. (2011): Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn.

BUCHNER, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn.

- BUCHNER, T./ PFAHL, L./ TRAUE, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2, Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273> (15-06-2019).
- BUDDE, J./ HUMMRICH, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 4, Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> (15-06-2019).
- CLOERKES, G./ FELKENDORFF, K./ MARKOWETZ, R. (2007): Soziologie der Behinder-ten: Eine Einführung. Heidelberg.
- DAVIS, L. (1997): The Disability Studies Reader. New York/London.
- DOGMUS, A./ KARAKASOGLU, Y./ MECHERIL, P. (2016): Einführung. In: dies. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, 1-11.
- DIETZE, T. (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: Zeitschrift Für Inklusion, H. 2, Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88> (15-06-2019).
- ELLGER-RUTTIGARDT, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München.
- EMMERICH, M./ HORMEL, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- ERDSIEK-RAVE, U. (2015): Inklusion in der beruflichen Ausbildung. Berlin.
- EULER, D./ SEVERING, E. (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Gütersloh.
- FEUSER, G. (1998): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28, H. 1, 4-48.
- GEISSLER, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: BERGER, P. A./ KAHLERT, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, 71-100.
- GOMOLLA, M./ RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- GOODLEY, D. (2014): Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism. Routledge.
- GOTTUCK, S. (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: GOTTUCK, S./ GRUENHEID, I./ MECHERIL, P./ WOLTER, J. (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden, 95-125.

- GRESCH, C./ RJOSK, C./ KOCAJ, A./ STANAT, P. (2016): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland. In: STANAT, P./ SCHIPOLOWSKI, S./ RJOSK, C./ WEIRICH, S./ HAAG, N. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. München, 277-316.
- HÄCKER, T./ WALM, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. In: Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 81-89.
- HAEBERLIN, U./ BLESS, G./ MOSER, U./ KLAGHOFER, R. (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Bern.
- HAEBERLIN, U. (2009): Förderschulen – wohin geht der Trend? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 78, H. 3, 236-243.
- HÄNSEL, D. (2003): Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 4, 591-609.
- HÄNSEL, D. (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 1, 101-115.
- HEINEMANN A. M. B./ MECHERIL, P. (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: MECHERIL, P./ DIRIM, I. (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn, 247-270.
- HEINRICH, M./ URBAN, M./ WERNING, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: DOBERT, H./ WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, 69-134.
- HELSPER, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: BREIDENSTEIN, G./ HELSPER, W./ KÖTTERS-KÖNIG, C. (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft: eine Streitschrift. Opladen, 67-86.
- HILLENBRAND, C./ MELZER, C./ HAGEN, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildung. In: DOBERT, H./ WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, 33-68.
- HINZ, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende. Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, H. 5, 171-179.
- HIRSCHBERG, M./ KÖBSELL, S. (2016): Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 555-568.

- KLAUER, K. J. (1963) (Hrsg.): Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Hilfsschulkinder. Berlin.
- KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_So-Pae_2014.pdf (15-06-2019).
- KÖBSELL, S. (2012): Wegweiser Behindertenbewegung: neues (Selbst-) Verständnis von Behinderung. Neu-Ulm.
- KOCAJ, A./ KUHL, P./ KROTH, A. J./ PANT, H. A./ STANAT, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66, H. 2, 165-191.
- KRONAUER, M. (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. Jahrbuch für Pädagogik, 2015(1), 147-158.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1999): Stichwort Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, H. 2, 149-165.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster.
- KRUMM, V. (1971): Behinderte Jugendliche und die Arbeitswelt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 22, H. 10, 644-663.
- MARQUARDT, R. (1977): Sonderschule – und was dann? Zur Situation von Sonderschülern auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf. Frankfurt am Main.
- MECHERIL, P./ THOMA, N. (2018): Behinderung oder die Naturalisierung von Normalitätskonstruktionen. In: MECHERIL, P./ DIRIM, I. (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn, 95-112.
- MECHERIL, P./ SHURE, S. (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: MECHERIL, P./ DIRIM, I. (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn, 63-89.
- MECHERIL, P./ VORRINK, A. J. (2018): Heterogenität als wirksamer Diskurs. In: MECHERIL, P./ DIRIM, I. (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn, 26-39.
- MECHERIL, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim.
- MERL, T. (2019): un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn.
- MITCHELL, D. T./ SNYDER, S. L. (Hrsg.) (1997): The Body and Physical Difference. Discourses of Disability, Ann Arbor.
- MÖCKEL, A. (2005): Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. München.

- MOSER, V. (2010): Perfektibilität – Verbesonderung – Förderung – Teilhabe/Inklusion. Eine Paradigmengeschichte der Behindertenpädagogik. In: NÓBIK, A./PUKÁNSZKY, B. (Hrsg.): Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne. Frankfurt, 75-86.
- MOSER, V. (2013): Kontroversen behindertenpädagogischer Geschichtsschreibung. In: MUSENBERG, O. (Hrsg.): Kultur – Geschichte – Behinderung. Oberhausen, 83-99.
- MOSER, V./ HORSTER, D. (2011): Einleitung: Ethische Argumentationen der Behindertenpädagogik – eine Bestandsaufnahme. In: dies. (Hrsg.): Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Grundlegung einer Ethik der Behindertenpädagogik. Stuttgart, 13-22.
- OLIVER, M. (1990): The Politics of Disablement. A Sociological Approach. New York.
- OLIVER, M. (1996): Understanding Disability. From Theory to practice. Basingstoke London.
- OPP, G./ FINGERLE, M./ PUHR, K. (2001): Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik. In: WENNING, N./ LUTZ, H. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Wiesbaden, 161-176.
- PAPKE, B. (2017): Bildung in Separation und Inklusion – Vorschläge zur Reflexion und Revision von Bildungsvorstellungen für eine inklusive Pädagogik. In: AMIRPUR, D./ PLATTE, A. (Hrsg.): Handbuch inklusive Kindheiten. Opladen Toronto, 115-130.
- PLÖSSER, M. (2005): Dekonstruktion - Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein im Ts.
- PFAHL, L. (2010): Organisierte Armut: soziale Ausgrenzung im gegliederten Schulsystem. In: WZB-Mitteilungen, 128, 11-13, Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-308846> (15-06-2019).
- PFAHL, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld.
- PFAHL, L. (2012): Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologisch-diskursanalytische Perspektive zur Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In: BECKER, R./ SOLGA, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 52, H. 12, 415-436.
- PFAHL, L./ POWELL, J. W. (2016): „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62, 58-74.
- PFAHL, L. (2013): Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsforschung 2020. Berlin, 272-284.
- POWELL, J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der "schulischen Behinderung". In: WALDSCHMIDT, A./ SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld, 321-343.

- POWELL, J. W./ PFAHL, L. (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: BAUER, U./ BITTLINGMAYER, U. H./ SCHERR, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 721-740.
- POWELL, J. W./ Wagner, S. J. (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. In: WANSING, G./ WESTPHAL, M. (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden, 177-199.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2018): Separation oder Inklusion – Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In: MULLER, F. J. (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Gießen, 245-269.
- PROBST, H. (1973): Die scheinbare und die wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: ABÉ, I./ GRAF, S./ PROBST, H. (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik. Gießen Lollar, 107-183.
- REH, S. (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. Zeitschrift für Pädagogik, 51(2), 259-265.
- RICKEN, N. (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: RICKEN, N./ BALZER, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 329-352.
- ROHRMANN, E. (2015): Historische Vorläufer der Idee der Inklusion. Der Wandel pädagogischer, sozialpolitischer und theologischer Leitbegriffe. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 67, H. 3, 205-217.
- ROHRMANN, E. (2017): Pädagogische Konstruktionen von Behinderung in Geschichte und Gegenwart. In: GROSS, D./ SÖDERFELDT, Y. (Hrsg.): "Disability Studies" meets "History of Science". Körperliche Differenz und soziokulturelle Konstruktion von Behinderung aus der Perspektive der Medizin-, Technik- und Wissenschaftsgeschichte. Kassel, 155-170.
- SCHNELL, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim München.
- SEITZ, S./ HAAS, B. (2014): Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84, H. 1, 9-20.
- SNYDER, S. L./ BRUGGEMANN, B. J./ GARLAND-THOMPSSON, R. (Hrsg.) (2002): Disability Studies: Enabling the Humanities. New York.
- STURM, T./ WAGNER-WILLI, M. (Hrsg.) (2018): Handbuch schulische Inklusion. Opladen Toronto.
- TENORTH, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: RAPHAEL, L./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München, 497-520.

- TERVOOREN, A./ HARTMANN, J./ FRITZSCHE, B./ SCHMIDT, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Wiesbaden.
- TERVOOREN, A. (2000): Der "verletzliche" Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: LEMMERMÖHLE, D./ FISCHER, D./ KLIKA, D./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, 245-255.
- TERVOOREN, A. (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? In: TERVOOREN, A./ HARTMANN, J./ FRITZSCHE, B./ SCHMIDT, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Wiesbaden, 201-216.
- TERVOOREN, A. (2003): Einleitung. In: LUTZ, P./ MACHO, T./ STAUPE, G./ ZIRDEN, H. (Hrsg.): Der [im-]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln, 416-317.
- TERVOOREN, A./ PFAFF, N./ TERVOOREN, A./ PFAFF, N. (2018): Inklusion und Differenz. In: STURM, T./ WAGNER-WILLI, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto, 31-44.
- THIELEN, M. (2007): Ausbildungsunreif und integrationsunwillig? – Zur Sonderpädagogisierung von Migrantenjugendlichen am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 58, H. 8, 297-303.
- THIELEN, M. (2014): Behinderte Übergänge in die Arbeitswelt. In: WANSING, G./ WESTPHAL, M. (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden, 203-220.
- TITZE, H. (1996): Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780-1980. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42, H. 3, 389-405.
- UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION (UPIAS) (1975): Fundamental Principles of Disability. Online: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf> (14-06-2019).
- WALDSCHMIDT, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 29, H. 1, 9-31.
- WALDSCHMIDT, A. (2010): Warum und wozu brauchen die Disability Studies die Disability History? Programmatische Überlegungen. In: BÖSL, E./ KLEIN, A./ WALDSCHMIDT, A. (Hrsg.): Disability History: Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld, 13-27.
- WEISSER, J. (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld.
- WEISHAUPT, H./ KEMPER, T. (2009): Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förder-schulbesuchs. In: SYLVESTER, I./ SIEH, I./ MENZ, M./ FUCHS, H.-G./ BEHRENDT, J.

- (Hrsg.): Bildung, Recht, Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Münster, 97-111.
- WENNING, N. (2016): Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 22, H. 1, 10-38.
- WIDMER-WOLF, P. (2008): „Besonderer Förderbedarf“ aus methodologischer Sicht. In: SCHLEY, W. (Hrsg.): *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und kritisch reflexive Perspektiven*. Bern, 59-94.
- WOCKEN, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51, H. 12, 492-503.
- WOCKEN, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Online: <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> (15-06-2019).
- WOCKEN, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: DEMMER-DIECKMANN, I./ TEXTOR, A. (Hrsg.): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn, 35-59.
- WOCKEN, H. (2015): *Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte – Botschaften – Widerworte*. Hamburg.
- WOCKEN, H./ GROHLICH, C. (2009): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In: BOS, W./ BONSEN, M./ GRÖHLICH, C. (Hrsg.) (2009): *KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Münster, 133-142.
- ZOLA, I. K. (1972): Medicine as an institution of social control. In: *The sociological review*, 20, H. 4, 487-504.

Autorinnen

Susanne Gottuck

Susanne Gottuck ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Macht- und Kulturanalyse von Migration und Behinderung im Anschluss an Cultural Studies und Disability Studies und ihre Bedeutung für pädagogische Professionalisierungsprozesse, diskurstheoretische Perspektiven, Pädagogisches Deuten, differenzkritische Professionalisierung von Lehrer*innen, interpretative qualitative Methoden.

Kontakt:

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Universitätsstr. 2
45141 Essen

susanne.gottuck@uni-due.de

<https://www.uni-due.de/biwi/kindheitsforschung/>

Prof. Dr. Nicole Pfaff

Prof. Dr. Nicole Pfaff leitet die AG Migrations- und Ungleichheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Lehr- und Forschungsgebiete sind bildungsbezogene Ungleichheit, Jugendforschung, Bildung in der Migrationsgesellschaft, Jugendkultur und Politik, Schule und Segregation sowie Qualitative Forschungsmethoden und Methodentriangulation.

Kontakt:

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
AG Migrations- und Ungleichheitsforschung
Institut für Pädagogik
Universitätsstr. 2
45141 Essen

nicolle.pfaff@uni-due.de

<https://www.uni-due.de/biwi/migrations-ungleichheitsforschung/>

Kumulus-Beitrag III: Questioning Cultural and Power Relations and Debates on Disability and Migration

Gottuck, S., Pfaff, N., & Tervooren, A. (2021). Questioning Cultural and Power Relations and Debates on Disability and Migration. Conceptual Ideas for Contemporary Inclusive Teacher Education. In L. Heidrich, P. Mecheril, Y. Karakaşoğlu, & S. Shure (Hg.), *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations* (S. 387-405). Wiesbaden: Springer VS.⁶⁵ <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1>

⁶⁵ Der Beitrag wird in seiner ursprünglichen Veröffentlichung abgebildet. Die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung sind daher maßgeblich für die Zitation der Kumulus Beiträge.

Susanne Gottuck, Nicolle Pfaff, and Anja Tervooren

Questioning cultural and power relations as well as debates on disability and migration: Concepts for contemporary inclusive teacher education

Abstract

This chapter explores discourses in German education sciences that focus on the social categories of migration and disability, and confronts them with critical perspectives from disability and critical race studies. It weighs the historical development of Germany's education system and its attitudes towards disability and differences related to migration society against the development of pedagogy as a discipline. The authors highlight that, in each case, processes of 'othering' dominate educational practice and pedagogy, which also persistently shape debates in teacher education. In contrast to this, the article proposes that focus ought to be redirected and constructions of 'difference' should be critically questioned and incorporated within the context of an analysis of social ordering. This chapter concludes by elaborating concepts for teacher education that aim for an inclusive education system.

1 Introduction

As an item on the agenda of educational reform, 'inclusion' challenges teachers and teacher training education methods in Germany to focus more strongly than ever on discriminatory practices and structures of educational institutions and their roles in producing and reproducing social inequality (Budde & Hummrich, 2013; Tervooren & Pfaff, 2018). Therefore, training teachers is in need of concepts and perspectives to enable students of all teaching professions to reflect on and consider heterogeneity and inclusion.

Many students are required to understand and promote inclusion as a reform agenda in its educational, social, and pedagogical dimensions, though they themselves went through an educational system in which excluding learners with special pedagogical needs from 'regular school' was the prevailing norm. This is questioned fundamentally through the framework of the supranational UN Disability Rights Convention, which is binding under international law, and its implementations in national law. Students in German teacher education programmes are therefore challenged to search for new perspectives, as reflected by the words of a teacher education student after taking a course on inclusive education at a German university:

So, it's not so oppressive that one believes it's somehow [...] you're [...] um, forced to speak about topics like disabilities or special needs, but, um, [...] makes it really clear, there are those people, we know them, and we just have to learn how to deal with them and to try [...] somehow to integrate these people too or truly be aware of them and include them in, in our everyday teaching routines.¹

¹ The quote (trans. by authors) comes from a group discussion with Bachelor's students of various teacher education programmes. The data were collected in the project 'Inclusive teacher education as a cross-sectoral task' (promoted by the Federal Ministry of Education and Research within the project ProViel at University Essen-Duisburg as part of the quality initiative 'Teacher Education 2016-2019').

This student is referring to a seminar he attended, in which the lecturer conveyed basic knowledge of special education in a way that this student perceived as positive. In speaking about it, he refers to disability as a category, the 'otherness' being ontologically justified. Children and adolescents who are construed as 'disabled' appear as the 'new others' of the inclusive school,² and the student's statements suggest that dealing pedagogically with the described group requires specific expertise.

For the German educational system with its exclusionary structures relating to different groups of pupils, it is in no way a new phenomenon that special pedagogical knowledge and skills, which promise certainty in professional action (as called for in the student's words) are connected to the social construction of specific groups. It is true that the social category of 'disability' is currently at the centre of attention in German teacher education programmes. At the same time, numerous conceptual and content-related similarities with the forms of addressing the topic of 'migration' have been evident since at least the 1980s, whereby individual groups were associated with specific problems that found their way into the educational system through enrolment in exclusive classes or schools but remained widely excluded from more highly qualified educational pathways. As this topic has been explored within education sciences, however, separate discourses were developed for these processes (of othering) within the discipline.

In the following, we will explore discourses in education sciences in Germany that focus on 'migration' and 'disability' and confront these with critical perspectives from disability studies and research into Critical Race Theory that interrogate contemporary culture and power structures. As a first step, therefore, we will weigh the historical development of the German education system and its attitudes toward disability and differences relating to migration society³ against the development of pedagogy as a discipline. We refer to parallels in the two discourses that both are based on processes of 'othering', and to the persistence of such interpretative approaches in current teacher education (1). In demonstrating those parallels, we propose that focus should be redirected, and constructions of 'difference' ought to be questioned and incorporated, within the context of an analysis of social ordering (2). On this basis we discuss conceptual ideas for teacher education aiming at an inclusive education system (3).

2 Special pedagogies legitimating 'othering' and discrimination in school: on the history of pedagogies of difference

Special education and 'integration pedagogy'⁴, on the one hand, and education for foreigners and early intercultural pedagogy on the other hand, both begin with single social categories. Both approaches explore how success can be achieved by pedagogically addressing a counterpart construed as 'other', or a group explicitly identified as 'special'. In their analysis of the historical treatment of heterogeneity in German-speaking education sciences, research and teaching, Marcus Emmerich

² The concept of the regular school highlights the rigid distinction within the German school system between primary and secondary schools on the one hand and special schools on the other, thus reproducing a division of pupils into special and regular pupils. Inclusive schools claim to abolish this division.

³ We use this term to highlight that debates on the social category 'migration' in Germany go far beyond 'ethnic diversity' but include constructions of otherness relating to language, religion, nationality, physical appearance or feelings of cultural belonging. The term thus tries to avoid addressing differences that are inherent in people but rather to understand them as socially constructed differences and bound up with national(ist) discourses and power structures in contemporary society. Mecheril (2003, 2018) has termed this "natio-racial-culturally coded orders of belonging" (Mecheril, 2018, p. 121) which will be introduced later in this article to describe these practices of differentiation.

⁴ In Germany the term 'integration' rather than 'inclusion' lay at the core of the debate. UNESCO's Salamanca declaration (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994), in which 'inclusive education' was claimed, has been translated as Integrationspädagogik (integration pedagogy). This concept starts from the idea of two different groups that are to be brought together again.

and Ulrike Hormel (2013) use the term 'pedagogies of difference' to observe that the conceptual range used to define difference in the discourse of 'difference pedagogy' encompasses variety, diversity, heterogeneity, and inequality. Regardless of the number of terms used, it is invariably assumed that the social belonging of individuals makes the decisive difference for pedagogy (Emmerich & Hormel, 2013, p. 19). From this viewpoint, pedagogical perspectives on migration and disability are marked as contexts of knowledge production that justify *specialising* forms of pedagogy and, in the 20th century, legitimise exclusion from general educational institutions through integration in specific ones (Krüger-Potratz, 2005; Mecheril, 2004).⁵

For example, for children and adolescents for whom a general learning ability was denied, so-called *Hilfsschulen* (schools for children with learning difficulties) that reduced performance expectations and introduced specific pedagogical concepts and practices were established at the end of the 19th century, against a background of educational and pedagogical considerations (Weisser, 2005; Pfahl & Powell, 2011).⁶ Newly immigrated adolescents, on the other hand, remained excluded from formal education until the 1920s due to language differences and because they were viewed as foreign, or were schooled separately with the explicit goal of maintaining homogeneity in classrooms (Krüger-Potratz, 2005, p. 67).

Beginning in the late 1960s, school rights and obligations for groups that had been excluded until then were systematically enforced. Schools for special education set themselves apart, and up to nine different types of schools were developed along medical classification models of impairments, according to the federal province. The professionalisation of special education followed: first as a further professional qualification for teachers and then, starting in the 1960s, increasingly as a fundamental course of study which distinguished between more and more disciplines within special education (Wittstock, 2002).

Beginning in the late 1960s, 'foreign' or 'national' classes in the Federal Republic of Germany made it possible for the children of migrant workers to participate. However, this merely established the separation of newly immigrated children and adolescents in the school system (although this has been oriented to integration into mainstream classes since the mid-1980s), in the form of 'international', 'lateral entry', and 'welcoming classes' (Reich, 2016). This was accompanied by the establishment of pedagogical research for 'educating foreigners', which primarily conceived pedagogy as a compensation for deficits in students conceptualised as migrants: the main focus was on language use and socialisation in the families of 'guest workers', who came to work for German companies based on bilateral agreements with countries mainly in southern and eastern Europe (Nohl, 2010). Examinations of migration in teacher education prevailed slowly but systematically, beginning with the turn towards intercultural pedagogy in the 1980s (Reich, 1994). The development of homogenising and segregating types of schooling is strongly connected to the differentiation between pedagogical approaches to teaching 'different' students, to being a subdiscipline of educational science, and as such influences teacher education. Accordingly, categorisation and 'pedagogical othering' are not only features of schools that segregate, but at the same time constitutive for 'pedagogies of differences' referring to specific categories.

To that end, discussions of 'pedagogies of difference', in the schools as in the sciences, establish target-group-oriented pedagogical views, procedures and expertise. Likewise,

⁵ The concept of 'pedagogies of difference' is not new, and refers to systematic discussions in the discipline that critically examine the concentration of education research and pedagogical concepts and forms of institutionalisation embraced by the education system in its orientation to and responsibility for specific social groups, and that have developed this in a special way using the example of intercultural pedagogy (Krüger-Potratz, 2005, p. 176; Mecheril, 2004, p. 214).

⁶ Though the history of separate schooling for children and adolescents with sensory disabilities or physical impairments in the European region begins much earlier, and is subject to a different dynamic (see for example Söderfeldt, 2013, pp. 104-116).

they suggest target-group-oriented professionalisation in teacher education leading to a body of experts responsible for teaching certain students. The differentiated study of special education disciplines with qualifications specific to the type of school requires selective competence and responsibility for a group described as special. This grouping of students is carried out through the use of diagnostic procedures that legitimise certain pedagogical approaches (for example Wittstock, 2002). Similarly, early intercultural pedagogy, with its orientation toward specific groups of migrants and the conveying of culturally relevant knowledge related to those groups (for example regarding types of greetings, lifestyles or social relations), can be understood as target-group-oriented until well into the 1990s (for criticism of this, see Reich, 1994; Krüger-Potratz, 2005).

Since the late 1990s, interdependencies between various categories have been shown and references made to the impossibility of comprehensively describing any individual person (for example, Hinz, 1993; Merz-Atalik, 2001; Prengel, 1995). Nevertheless, the specification of target groups, with its promise of professional self-assurance that can be only hinted at through the opening quote from a student in a teacher education programme, who refers to the need to “learn how to deal with them and to try [...] to somehow integrate these people”, has persisted all the way to current teacher education. The accumulation of knowledge of specific student groups, so the assumption goes, enables teachers to act adequately, supports them in their decisions, and demonstrates reasonable and promising pedagogical approaches. The fact that this pedagogical knowledge based on ‘difference’ persists as legitimate knowledge in current teacher education, and is compatible for students in their interpretative practice, can be shown using the results of discourse analysis regarding the way scholastic heterogeneity is examined in pedagogical publications (Budde, 2012). It is also evidenced by current curriculum analyses of how teacher education programmes examine knowledge about migration society (Doğmus, Karakaşoğlu, Mecheril, & Shure, 2018).

‘Pedagogies of difference’ thus began by establishing an ‘othering’ perspective on young people construed as ‘disabled’ or ‘migrant’. From this viewpoint, difference is always related to the learning individual and ontologically anchored in the person as an essential expression or characteristic. School appears as an institution that must merely deal with difference. The participation of key educational players in generating difference remains widely unconsidered. However, since the end of the 1990s, the significance of schools as institutions for the construction of difference has become a research topic (for example Gomolla & Radtke, 2002; Opp, Fingerle, & Pühr, 2001): practices of homogenisation in the school system (regarding disability see for example Feuser, 1995; regarding language see for example Gogolin, 1994) were indicated, conditions and constructions of differentiation when selecting schools examined (for example Gomolla & Radtke, 2002; Kottmann, 2006) or demonstrated that children and adolescents construed as ‘migrants’ are taught in schools for special education (Kronig, Haeblerlin, & Eckhart, 2000). This research (which criticised institutions) supported by perspectives regarding constructions of difference (which criticised power) introduced a change of perspective: the subject matter of the analyses is no longer the recipients of education, but the structures and organisations of the educational system.

3 Perspectives on migration and disability in pedagogical research that criticise culture and power relations

Perspectives on migration and disability that criticise culture and power have several things in common when it comes to the characteristics that they work out regarding the underlying social category. Based on an analytic research interest in processes for creating difference in social relations, it is asked how people are included or excluded from social orders of normality and which differentiation practices and constructions of difference are used. Moreover, the question is raised of which symbolic and material privileges or exclusions are associated with this.

In the German-speaking regions, migration pedagogy (Mecheril, 2004, 2018; Messerschmidt, 2009) has established a pedagogical field of research that pursues racism-critical analyses of the emergence of orders of social belonging within educational institutions shaped by migration processes. “Migration pedagogy”, as worded by Mecheril (2018), “focuses on the effects of natio-racial-culturally coded orders on people and their learning processes, on processes of becoming a subject as well as on educational practices that reaffirm, yet also shift and sometimes transform these orders” (p. 131). In so doing, migration pedagogy refers to the *critical race studies in education* that have emerged in an Anglo-American context (for example Gillborn, Ladson-Billings, & Taylor, 2016), and to the British Cultural Studies project (Hall, 2000, 1994/2012), that mark racism as circulating knowledge that participates in the constitution of subjects. In light of questions about the inclusive and exclusive effect of notions about citizenship, physical appearance and (the allocation of) cultural orientation, as well as the privileges and exclusions related to these ideas, which Mecheril (2003, 2018) describes as “natio-racial-culturally coded orders of belonging” (Mecheril, 2018, p. 121), racism is understood as a cultural construction and powerful tool of interpretation that structures society.

Subjects are positioned in specific social and symbolic orders via repetitive citations of that discursive knowledge, and those positions materialise in legislation or institutional directives (Hall, 1994/2012). The central educational institutions during childhood and adolescence – schools – are therefore recognisable as agents for maintaining regimes of belonging or ‘dispositifs of integration’, as Shure (2016) coins it, and as a place to secure the national homogenising order (Karakaşoğlu & Mecheril, 2019). At the same time, by analysing racism, the positioning of teachers and students as those affected by experiences of racism or as privileged individuals becomes the object of reflection.

Disability studies as international and interdisciplinary discourse also base their analyses on perspectives that criticise power relations (Goodley, Lawthom, Liddiard, & Runswick-Cole, 2019; Meekosha & Shuttleworth, 2009). Meekosha and Shuttleworth (2009) show that disability studies that were established in the Anglo-American sphere by or before the 1990s were associated with concepts of criticism from the beginning. These draw upon the work of the Frankfurt School, but they differentiated in various ways, so meanwhile they are framed as ‘critical disability studies’ in an international context. Besides this central feature, both authors name three others: the development of a complex concept of disability; the influence of poststructural ideas of the subject, such as those worked out in American cultural studies; and a distancing from debates that “have co-opted disability studies for simply normalising ends” (Meekosha & Shuttleworth, 2009, p. 51).

The development of disability studies in the German-speaking countries has displayed a powerful dynamic since 2000, drawing on a delineation from the auxiliary disciplines of medicine, pedagogy and psychology. In the centre of earlier German-language disability studies, theory building resulted from interdisciplinary discourses and from engaging in further debates regarding difference, such as gender, queer, or postcolonial studies. In so doing, interdependencies with other social categories and the historicity of the separate, presumed category were considered (Tervooren, 2000, 2003a; Waldschmidt, 2003). As such, they also currently mark reconstructive inclusion research (for example Budde, Dlugosch, & Sturm, 2017).

Disability studies criticise the long-prevailing rehabilitation paradigm that disability from a medicinal and diagnostic perspective is understood as an individual restriction that must be dealt with in the subject.⁷ Strategies of power that constitute the norm as the centre and its opposite as the periphery thus become the actual object of analysis. As Tervooren (2003b) points out, even abled bodies require explanation if disability and its opposite can be understood as historical and time-bound sociocultural concepts and *not* as 'biological facts'. Dealing with the topic of disability then equally relates to people with and without disabilities (Tervooren, 2003b, p. 283). Mechanisms of ableism (Beratan, 2006; Campbell, 2009) – a concept taken from English-language debates that is based on a 'phantasm of (in)vulnerability' as Tervooren (2003b) calls it – refer to the cultural and social production of an assumed normality. This works with the narrative of an autonomous and rational, able-bodied human subject that negates the experience of living with a disability that almost all people will have during their lives. In the German-language debate, Buchner, Pfahl and Traue (2015) assert that disability in the context of ableism can be understood as an intersubjective and social relationship. They criticise an 'imperative of ability' within an achievement-oriented society that is connected with a compulsion to be a capable subject. Against this backdrop, it can be understood how school embedded in social orders produces concepts of normality and standards of ability thus producing 'normal students' on the one hand, and legitimises a labelling or even exclusion of those who do not meet those standards on the other hand (Buchner, 2018; Merl, 2019).

Perspectives of critical disability studies and the criticism of racism analyse processes of the social construction of belonging and capability in their respective social conditions of national orders of belonging and social constructions of normality. In doing so, they trace constructions of norms and of difference in their emergence and in their continuance. When regarding the approaches subsequently, interdependencies as well as parallels between the lines of difference of disability and migration come into view (Amirpur, 2015; Amrhein & Heinemann, 2019; Attia, 2013; Powell & Wagner, 2014; Wansing & Westphal, 2014).⁸

Theoretical approaches that have constructions of ability as well as race as their object illustrate how interpretations of difference take up and reproduce an overall social knowledge of differentiation. Interpretations regarding disability and migration have a productive relational character. The distinctions made are visible as a culturally systematic practice of ordering knowledge in a modern, capitalist society (Attia, 2013) that stabilises power structures in a social context. It can thus be worked out why categorisation processes in the everyday world, but also scientific and scholastic ones, so persistently prevail, continue and differentiate across the institution's organisational logic. On their

⁷ With the terms 'social model of disability' (Oliver, 1996) and 'cultural model of disability' (Snyder & Mitchell, 2006), reference is made to various research traditions within disability studies that focus on social barriers to participation in society, on the one hand, and symbolic arrangements and the generation of normality and deviation on the other.

⁸ New developments (for example Ferri, Connor, & Annamma, 2016; Taylor, Gillborn, & Ladson-Billings, 2015) lead to an interdependency of the perspectives of critical race studies and critical disability studies. Annamma, Ferri, and Connor (2018) have coined the term 'Disability Critical Race Theory' in this context.

basis, claims of categorising and professional self-confidence relating to target groups can be fundamentally questioned.⁹ Although, however, systematic reflections and initial proposals for consequences for teacher education have already been presented in German-speaking countries (Dirim & Mecheril, 2018; Dođmuş, Karakaşođlu & Mecheril, 2016; Karakaşođlu & Mecheril, 2019; Shure, 2019; Steinbach, 2017), a systematic exploration of the category of disability through the lens of a critique of the associated constructions of difference in teacher education has yet to be carried out.

4 Perspectives on disability and migration that criticise contemporary culture and power relations: Spaces for reflection in teacher education?

These statements have referred to far-reaching parallels in the reference made by education sciences and pedagogy to the categories of migration and disability. Even for the approaches to racism research and critical disability studies that criticise power and have those relationships as their object, structural similarities can be traced. Which perspectives will now be opened by dialogue with those analogies in teacher education, to incite students to critically engage with cultural and social processes for creating difference?

Comparing pedagogical and theoretical approaches to dealing with differences can lead to a paradigm shift in teacher education: when examining disability and migration from the theoretical perspectives of the critique of culture and power, difference is no longer assumed as an objective fact in an ontological sense. Constructions of difference, their emergence, significance, and operating principles (in school practices of differentiation, for example), are instead analysed regarding their embeddedness in social power structures. To understand the generalities of scholastic organisational processes, of pedagogical practice, and of disciplinary as well as everyday knowledge in the world, students are invited to practice analysing various attributions of difference and pedagogical categorisations from theoretical perspectives critically engaging with culture and power. The meaning of this kind of analysis for the emergence of human subjects in an overall social, powerful practice of differentiation and order will be shown against this background.

A comparative observation of relationships of differences should not lose sight of the specific social conditions that bring them about. At the same time, they should not neglect the special discriminations and associated experiences to which they lead. The very cross-category examination of how pedagogy treats relationships of difference can open our eyes to the special features of their social conditions, and to specific experiences and positions of key players. At the same time, they can contribute to an understanding of historical continuity and clarify why pedagogies of difference continue to prevail so persistently in institutions, in pedagogical practices, and as legitimate knowledge as part of teacher education, although they have been criticised since the 1990s.

When demonstrating structural similarities in the examination and institutional handling of various social orders as course content in teacher education programmes, a historical formation and the alterability of those social relations become visible. In doing so, according to the thesis propounded here, basic assumptions and epistemic certainties of students can be fundamentally questioned. When it comes to its target groups, teacher education can not only focus on student teachers as members of

⁹ A more in-depth criticism of this certainty of action in current pedagogical discourses on inclusion can be found in Shure (2017).

majority society, unlabelled, white, or non-disabled teachers, and therefore indirectly exclude students who are positioned differently. Instead, it must provide ways of critically observing one's own practice of signifying (Gottuck, 2019, p. 95), in which what is general in society is updated, and ways of questioning promises of professional sovereignty (Messerschmidt, 2016), in our case, made by pedagogies of difference.

By examining relationships of difference, students are deprived of a social order that previously seemed obvious – they experience a loss of language if they abandon the use of categories against the background of the criticism outlined. Hoffarth, Klingler, and Plöber (2013) explain that loss of language as a constitutive moment in teaching about relationships of difference. According to Hoffarth and colleagues, irritation is to be understood as a pedagogical potential. Irritation consists first of all in a moment of not knowing, more precisely of a moment of not being able to verbalise. This loss of certainties can lead to questioning valid norms and the prevailing social order. Irritation can thus also make clear the contingency of one's own view of the world (Hoffarth, Klingler, & Plöber, 2013, pp. 61-62). Potentials of comparative research of constructions of difference also lie in analysing the production of otherness in speaking, for example in pedagogical diagnoses and in selection processes.

However, if teacher education is questioning students' knowledge, practices and experience, those examinations can generate opposition and defensive reactions. Calls for critical reflection can be experienced by students as a questioning of a future pedagogical and professional ability to act (Arens et al., 2013; Messerschmidt, 2016). Examinations of power-related differentiations and scholastic differentiation processes can lead from knowledge that stabilises action to knowledge that relieves action if they lead not to moralising criticism and work on individual prejudices on the part of teachers, but open up perspectives of social and institutional criticism. Furthermore, as is the case for exercising new practices of designation that explicate the constructive character and make transparent the conditions for its production, the comparative examination of relationships of difference and social orders makes space for achieving that end.

So that students can concern themselves with their own interpretative practice regarding natio-racial-culturally coded orders of belonging and ability constructions and reflect on the meaning of their own positioning within those orders, room for reflection that relieves one of the burden to act must be set up. At the same time, offers must be formulated in which they may distance themselves from the numerous conflicting demands placed on them, or appeals made to them as future 'good teachers', and 'alienate' them, so to speak. This will open up leeway to expand the view of their future field of action with regard to the theoretical foundations of society.

According to Karakaşoğlu and Mecheril (2019, p. 19), a professionalisation that takes inclusion into account therefore is oriented towards a 'sensitivity for difference' and 'criticism of discrimination' that connects with perspectives of social and institutional criticism. At the same time, it opens up room for reflection in which, with a view to the future field of action, a reflective practice on the contradictions of a future action can be exercised without addressing the students as solely responsible 'change agents'. For a long time, concepts have been discussed in teacher education that give student teachers opportunities to reflect. To that end, research-oriented or case-related and casuistic settings (Geier, 2016; see various chapters in Gottuck, Grünheid, Mecheril, & Wolter, 2019; Mecheril & Rose, 2012; Steinbach, 2017) have so far been discussed as possible teaching formats. In those settings, the theoretical and methodological and methodical potential that qualitative, interpretative research can have for pedagogical

professionalisation processes that are sensitive to differences becomes clear. A systematic design that combines perspectives of category and power criticism with concepts of research-based learning has yet to be developed.

Bibliography

- Amirpur, D. (2015). Othering-Prozesse an der Schnittstelle von Migration und Behinderung – „Die muslimische Familie“ im Fokus. [Othering processes where migration meets disability – ‘The Muslim Family’ in focus.] *Zeitschrift Für Inklusion*, (3). Retrieved September 20, 2019, from
- Amrhein, B., & Heinemann, A. M. B. (2019). Borderlands – Zwischen Inklusions- und Migrationspädagogik oder warum Rassismus nicht ent-nannt werden darf. [Borderlands – Between inclusion and migration pedagogy or ‘Why racism should not be un-named’.] In A. M. B. Heinemann & N. Khakpour (Eds.), *Pädagogik sprechen* (pp. 169-188). Wiesbaden: Springer VS.
- Annamma, S. A., Ferri, B. A., & Connor, D. J. (2018). Disability Critical Race Theory: Exploring the Intersectional Lineage, Emergence, and Potential Futures of DisCrit in Education. *Review of Research in Education*, 42(1), 46-71. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759041>
- Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, M., Mecheril, P., ... Rose, N. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. [When difference is made a topic in university teaching. Introduction into reflecting on patterns of action.] In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, M. Machold, M. Menz, M. Plößler, & N. Rose (Eds.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz* (pp. 7-27). Wiesbaden: Springer VS.
- Attia, I. (2013, November 11). *Rassismusforschung trifft auf Disability Studies. Zur Konstruktion und Marginalisierung von »Fremdheit« und »Behinderung« als Andere* [Racism research meets disability studies. On constructing and marginalising ‘foreignness’ and ‘disability’ as ‘other’] (Lecture). Hamburg: Universität Hamburg. Retrieved September 20, 2019, from http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/attia_rassismusforschung_ds.pdf
- Beratan, G. D. (2006). Institutionalizing Inequity. Ableism, Racism and IDEA 2004. *Disability Studies Quarterly*, 26(2). Retrieved June 16, 2020, from <https://dsq-sds.org/article/view/682/859>
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung* [The subjects of integration. School, biography, and disability]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen [On the criticism of abilities: Ableism as a new research perspective of disability studies and its partners]. *Zeitschrift Für Inklusion*, (2). Retrieved September 20, 2019, from
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [Discussion about heterogeneity in school pedagogy. Perspectives of discourse analysis]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-13.2.1761>
- Budde, J., Dlugosch, A., & Sturm, T. (Eds.). (2017). *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* [(Re-)constructive inclusion research: Lines of difference – fields of action – empirical approaches]. Opladen: Budrich.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion [Reflective inclusion]. *Zeitschrift Für Inklusion*, (4). Retrieved September 20, 2019, from <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism. The production of disability and abledness*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (Eds.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* [Heterogeneity, language(s), education: The school of the migration society]. Stuttgart: UTB.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (Eds.). (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* [Pedagogical proficiency in the migration society]. Wiesbaden: Springer VS.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P., & Shure, S. (2018). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse [Teacher training of the migration society reflected in module descriptions. A qualitative-interpretative analysis]. In T. Leonhard, J. Kosinár, & C. Reintjes (Eds.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (pp. 120-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz* [Heterogeneity – diversity – intersectionality: On the logic of social distinctions in pedagogical semantics regarding difference]. Wiesbaden: Springer VS.
- Ferri, B. A., Connor, D. J., & Annamma, S. A. (Eds.). (2016). *DisCrit. Disability studies and critical race theory in education*. New York: Teachers College Press.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung* [Disabled children and adolescents. Between integration and singling out]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Geier, T. (2016). Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft [Reflectivity and casework. Outlines on the pedagogical professionalism of teachers in the migration society]. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Eds.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (pp. 179-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Gillborn, D., Ladson-Billings, G., & Taylor, E. (2016). *Foundations of critical race theory in education* (2nd ed.). New York City & Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* [The monolingual habitus of multilingual schools]. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* [Institutional discrimination. The manufacture of ethnic difference in schools]. Opladen: Leske + Budrich.
- Goodley, D., Lawthom, R., Liddiard, K., & Runswick-Cole, K. (2019). Provocations for Critical Disability Studies. *Disability & Society*, 34(6), 972-997. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1566889>
- Gottuck, S. (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung [Power – vision – signify (or construe) differences. Cultural studies as an analysis perspective in the context of pedagogical professionalisation]. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril, & J. Wolter (Eds.), *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (pp. 95-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Gottuck, S., Grünheid, I., Mecheril, P., & Wolter, J. (Eds.). (2019). *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* [Learning and unlearning to see. Perspectives of pedagogical perspectives]. Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs [Racism as an ideological discourse]. In N. Rätzsch (Ed.), *Theorien über Rassismus* (pp. 7-16). Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, S. (2012). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht [The west and the rest: Discourse and power]. In S. Hall, *Rassismus und kulturelle Identität, Ausgewählte Schriften* (Vol. 2, pp. 137-179). Hamburg: Argument Verlag. (Original work published 1994)
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation* [Heterogeneity in schools. Integration – intercultural upbringing – coeducation]. Hamburg: Curio.
- Hoffarth, B., Klingler, B., & Plöber, M. (2013). Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen [Irritating events. Irritation as a disturbance and a postponement of order.] In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, M. Machold, M. Menz, M. Plöber, & R. Rose (Eds.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz* (pp. 51-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2019). Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft [Pedagogical proficiency. General considerations about teacher training in the immigrant society]. In D. Cerny & M. Oberlechner (Eds.), *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive* (pp. 17-32). Opladen: Budrich
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule: das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung* [Selection in the special education school: The procedure for determining the need for special education as an object of empirical research]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kronig, W., Haeblerlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren* [Immigrant children and school selection: Pedagogical visions, theoretical explanations and empirical studies on the effect of integrating and separating types of schools in the primary years]. Bern, Stuttgart, & Vienna: Haupt Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung* [Intercultural education. An introduction]. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit* [Precarious relationships: On (multiple) natio-racial-culturally affiliations]. Münster: Waxmann.

- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik* [Introduction to migration pedagogy]. Weinheim & Basel: Beltz Studium.
- Mecheril, P. (2018). Orders of Belonging and Education: Migration Pedagogy as Criticism. In D. Bachmann-Medick & J. Kugele (Eds.), *Migration. Changing Concepts, Critical Approaches* (pp. 121-138). Berlin: De Gruyter.
- Mecheril, P., & Rose, N. (2012). Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik [Qualitative migration research – location determination between politics, reflection, and (self) criticism]. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold, & M. Schrödter (Eds.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (pp. 115-134). Wiesbaden: Springer VS.
- Meekosha, H., Shuttleworth, R. (2009). What's so 'critical' about critical disability studies? *Australian Journal of Human Rights*, 15(1), 47-75. <https://doi.org/10.1080/1323238X.2009.11910861>
- Merl, T. (2019): *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen* [Capable vs. incapable: On the creation of difference when teaching in inclusive classrooms]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merz-Atalik, K. (2001). *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen* [Intercultural pedagogy in integration classes. Subjective theories of teaching in the joint instruction of children with and without disabilities]. Opladen: Leske + Budrich.
- Messerschmidt, A. (2009). *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte* [World image and self-image. Educational processes when dealing with globalisation, migration, and contemporary history]. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. [Involved in power structures.] In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Eds.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (pp. 59-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A. M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung* [Concepts of intercultural pedagogy: a systematic introduction]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability. From Theory to practice*. London: Basingstoke.
- Opp, G., Fingerle, M., & Pühr, K. (2001). Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik [Difference as a constitution problem of special education pedagogy]. In H. Lutz & N. Wenning (Eds.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (pp. 161-176). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfahl, L., & Powell, J. J. (2011). Legitimizing school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany. *Disability & Society*, 26(4), 449-462. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.567796>
- Powell, J. J., & Wagner, S. J. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt [Disadvantaged where ethnicity meets disability]. In G. Wansing & M. Westphal (Eds.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (pp. 177-199). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* [Pedagogy of diversity]. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, H. H. (1994). Interkulturelle Pädagogik. Eine Zwischenbilanz [Intercultural pedagogy. An interim result]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(1), 9-27.
- Reich, H.H. (2016). Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem [The history of teaching lateral entrants in the German educational system]. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Eds.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (pp. 77-94). Münster & New York: Waxmann.
- Shure, S. (2016). Die Schule als Agens eines Integrationsdispositivs? Anmerkungen aus der Perspektive einer kritischen (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung [School as an agent of an integration dispositif? Comments from the perspective of critical (pedagogical) migration research]. *SEMINAR*, 4(22).
- Shure, S. (2017). Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassistuskritischer Kommentar [What do pedagogical 'inclusion perspectives' focus on (and what do they not)? A commentary criticising racism]. In K. Fereidooni & M. El (Eds.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (pp. 643-656). Wiesbaden: Springer VS.
- Shure, S. (in press). *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion* [The examination of the systems of a migrant society. The teacher training programme as a place for producing meaning]. (Unpublished doctoral dissertation). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Snyder, S. L., & Mitchell, D. T. (2006). *Cultural Locations of Disability*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Söderfeldt, Y. (2013). *From Pathology to Public Sphere. The German Deaf Movement 1848-1914*. Bielefeld: transcript.
- Steinbach, A. (2017). „Je unterschiedlicher die Schüler sind, desto unterschiedlicher sind natürlich auch die Probleme, die sie mit sich bringen“ – Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen: diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel [‘The more different the students are, the more varied the problems will naturally be that they bring with them.’ – Pedagogical professionalisation in the relationships of

- differences in migration society: discourse-analytical, self-reflexive, and sensitive to invocation]. In T. Albers, D. Amirpur, & A. Platte (Eds.), *Handbuch inklusive Kindheit* (pp. 400-420). Opladen: Budrich.
- Taylor, E., Gillborn, D., & Ladson-Billings, G. (Eds.). (2015). *Foundation of critical race theory in education*. New York: Routledge.
- Tervooren, A. (2000). Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung [Seeing differences differently: Disability studies]. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 69(3), 316-319.
- Tervooren, A. (2003a). Disability Studies. Einleitung [Disability Studies. Introduction]. In P. Lutz, T. Macho, G. Staube, & H. Zirten (Eds.), *Der [Im-]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung* (pp. 416-417). Köln & Weimar: Böhlau.
- Tervooren, A. (2003b). Phantasmen der (Un-)Verletzlichkeit. Körper und Behinderung [Phantasms of (in)vulnerability. Disability and the body]. In P. Lutz, T. Macho, G. Staube, & Zirten (Eds.), *Der [Im-]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung* (pp. 280-293). Köln & Weimar: Böhlau.
- Tervooren, A., & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz [Inclusion and difference]. In T. Sturm, M. Wagner-Willi (Eds.), *Handbuch schulische Inklusion* (pp. 31-44). Opladen & Toronto: UTB.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality from 07-10 June, 1994*. Paris. Retrieved May 7, 2020, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Waldschmidt, A. (Ed.). (2003). *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation* [Cultural and scientific perspectives of disability studies. Conference Documentation]. Kassel: Bifos.
- Wansing, G., & Westphal, M. (Eds.). (2014). *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* [Disability and migration. Inclusion, diversity, intersectionality]. Wiesbaden: Springer VS.
- Weisser, J. (2005). Der Strukturwandel der Hilfsschule und das Problem einer Geschichte der Behinderung [The structural change of the 'school for backward children' and the problem of a history of disability]. *Heilpädagogische Forschung*, 4, 204-213.
- Wittstock, M. (2002). Das Lehramt für Sonderpädagogik [The teaching profession for special education pedagogy]. In H. U. Otto, T. Rauschenbach, & P. Vogel (Eds.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (pp. 57-70). Opladen: Leske + Budrich.

3.3 Forschungsperspektiven auf die Hervorbringung von ableistischen und migrationsgesellschaftlichen Ordnungen als strukturierende Momente von Lehrer*innenbildung

Kultur- und machtkritische Perspektiven als Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung wurden zuvor als notwendige professionstheoretische Vertiefungen diskutiert. Die Darstellung und Diskussion der Ansätze hat verdeutlicht, dass auch Lehrer*innenbildung selbst durch gesellschaftliche Machtverhältnisse vermittelt ist. So kann auch Lehrer*innenbildung als in gesellschaftliche Differenzverhältnisse eingebunden verstanden werden, in der gesellschaftliche Differenzordnungen aufgegriffen, (re-)produziert oder in Frage gestellt werden (vgl. Doğmuş et al., 2018; Shure, 2021; 2022).

Der Frage folgend, wie ableistische und migrationsgesellschaftliche Ordnungen in der Lehrer*innenbildung derzeit beforscht werden, werden folgend ausgewählte qualitative Studien vorgestellt, um zentrale Forschungsperspektiven zu skizzieren. Die Unterkapitel beginnen mit einer Skizze des aktuellen Forschungsfelds zu ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ und nehmen dann eine Einführung jener Forschungen vor, die diskursive Wissensordnungen erforschen. Das Kapitel endet mit der Frage, welche Forschungsperspektiven mit diesen Theorieperspektiven auf (inklusionsorientierte) Lehrer*innenbildung entstehen und der Zusammenfassung einer diskurstheoretischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung, die in Kapitel 4 konkretisiert wird.

3.3.1 Der Topos ‚Behinderung und ableistische Ordnungen‘ als strukturierendes Moment von Lehrer*innenbildung

Buchner (2022a; 2022b) betont in seinem Professionalisierungsangebot zu Ableismus als Gegenstandsbereich einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung zwar, dass Lehrer*innenbildung „grundlegend ableistisch verfasst [sei], wie sich alleine an den fähigkeitsbezogenen Zugangsbeschränkungen ..., aber auch in den Modi der Bewertungen der Lernleistungen bzw. der Aneignung akademischer Fähigkeiten [zeigt]“ (Buchner, 2022a, S. 220f). Dennoch lässt sich vorab kommentieren, dass empirische Forschungen, die explizit eine Reproduktion ableistischer Fähigkeitsordnungen in Lehrer*innenbildung erforschen derweil nicht vorhanden sind. Forschungen zu Lehrer*innenbildung, in denen explizit auf kultur- und machttheoretische Perspektiven der Disability Studies Bezug genommen wird, sind (im deutschsprachigen Raum) bisher selten und können als Desiderat beschrieben werden. Dennoch finden sich im Kontext einer wachsenden inklusionsorientierten Studierendenforschung einige Studien, in denen explizit Ableismus zur Anwendung kommt, um bspw. Äußerungen von Lehramtsstudierenden zu Behinderung zu

theoretisieren (vgl. exemp. Viermann, 2022; Junge, 2020; Schröter-Brickwedde, 2019. etc.)⁶⁶ sowie Forschungen, in denen Äußerungen von Studierenden zu ‚Behinderung‘ mit machttheoretischen Zugängen u.a. der Disability Studies als diskursive Wissensproduktion analysiert werden (vgl. Laubner, 2023). So rekonstruiert bspw. Viermann (2022) mit der dokumentarischen Methode Gruppendiskussionen mit Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik und des Lehramts an Gymnasien unter der Fragestellung, über welches „inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge im Verlauf des Studiums verfügen“ (ebd., S. 5). Die Rekonstruktionsergebnisse geben Einblick, „wie die teilnehmenden Lehramtsstudierenden Inklusion als Herausforderung der schulischen Handlungspraxis antizipieren sowie bewältigen“ (ebd.). In ihrer soziogenetischen Analyse interpretiert sie studiengangübergreifend Inklusion als Herausforderung bzw. als Verunsicherung eines habitualisierten Wissens, die zu einer potentiellen Krise im Professionalisierungsprozess führt. Ableistische Differenzkonstruktionen, „mit denen vulnerable Gruppen, insbesondere behinderte und von Rassismus bedrohte Menschen, als von einer aufgestellten Norm abweichend konstruiert werden“ (ebd., S. 306), werden dabei als individuelle Distanzierungsstrategien der Studierenden gedeutet, um die eigene „hegemoniale Stellung“ (ebd.) zu sichern.

Angesichts der Umbrüche im Berufsfeld angehender sonderpädagogischer Lehrkräfte untersucht Junge (2020) in ihrer rekonstruktiven Interviewforschung im Feld der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung die Veränderung der Deutungsmuster von Sonderpädagogikstudierenden zu ‚Behinderung‘ und Leistungszuschreibungen als transformatorischen Bildungsprozess und „Entwicklung einer professionellen Haltung“ (Junge, 2020, S. 15). Sie führt Interviews mit Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik vor und nach dem Besuch eines ‚inkluisiven‘ Seminars durch und wertet diese objektiv-hermeneutisch aus. In ihren Befunden resümiert sie, dass eine auf Inklusion bezogene professionelle Haltung durch einen „großen Anteil normativer Überzeugungen charakterisiert ist“ (ebd., S. 255). In den Rekonstruktionen zeigten sich aber im Hinblick auf Leistungserwartung und Bildungsziele kontinuierlich ableistische Defizitkonstruktionen der als behindert markierten Schüler*innen, die ihr zukünftiges Handeln vielfach an der Fortsetzung eines „Schonraums“ (ebd., S. 256) orientierten. Dabei bleibe ein gleichwertiger Anspruch auf Bildung und Entwicklung versagt (ebd., S. 254).

In beiden Studien (Viermann, 2022; Junge, 2020) werden ableistische Differenzkonstruktionen als individuelle Deutungen zu zukünftigen Schüler*innengruppen als Ausdruck habitualisierter Orientierungen und Deutungsmuster analysiert. Diese können zwar als produktive Momente einer

⁶⁶ Es handelt sich hierbei um eine exemplarische Auswahl jener Arbeiten, die explizit Ableismus benennen. Eine weitere Diskussion inklusionsorientierter Lehrer*innenbildungsforschungen siehe Kapitel 4.1.

Fortführung bestehender schulischer Ordnungen gedeutet werden, eine gesellschaftlich-machtvolle Vermitteltheit der studentischen Orientierungen und Deutungsmuster, wie sie Doğmuş (2022b) aus macht- und herrschaftskritischer Forschung aufzeigt, bleibt in diesen Studien allerdings unterbelichtet. Zudem bleibt die Erhebungssituation als gesellschaftlich vermittelter Raum, der (Un-)Sagbarkeiten mit hervorbringt, bzw. in der das Sprechen der Studierenden auch als Positionierungsgeschehen in widerstreitenden Wissensordnungen verstanden werden muss, weitgehend unreflektiert (vgl. hierzu Gottuck, Laubner, Rabenstein, Tervooren 2023).

Ein diskurstheoretischer Zugang, der eine Diskursivität und Machtvermitteltheit der Wissensproduktion zu ‚Behinderung‘ in studentischen Äußerungen und Gruppendiskussionen zu Inklusion berücksichtigt und damit für die vorliegende Arbeit anschlussfähig, ist die kumulative Arbeit von Laubner (2023). In seiner Rahmenschrift arbeitet Laubner (2023) gegenwärtige bildungspolitische programmatische Forderungen heraus, die Lehramtsstudierende als ‚change agents‘ der Bildungsreform ‚Inklusion‘ adressieren. Er verdeutlicht, dass diese normativen Forderungen in gegenwärtigen Forschungen zu Inklusion als Adressierungsgeschehen in der Erhebungssituation berücksichtigt werden müssten, und plädiert daher für ein diskurstheoretisches Vorgehen. In seinen Teilstudien untersucht er studentische Äußerungen zu Inklusion in Bezug auf Differenzierungs- und Kategorisierungsprozesse und damit einhergehende Zuschreibungen an bestimmte Schüler*innen als diskursive Praxis und befragt diese auf ihre Herstellungsprozesse und diskursiven Legitimationen von Normalitätsordnungen (etwa Laubner, 2020; Laubner, 2021). In einer poststrukturalistisch-praxistheoretischen Perspektive fokussiert er dabei besonders Prozesse der Hervorbringungen von Differenzierungen und Normalität als Positionierungen im praktischen Vollzug. Die Äußerungen theoretisiert er vor dem Hintergrund einer differenz- und normalismustheoretischen Heuristik (vgl. Rabenstein, Laubner & Schäffer 2020), die den Ansatz einer Humandifferenzierung (vgl. Hirschauer, 2014) mit normalismustheoretischen Überlegungen (vgl. Link, 1997; Waldschmidt, z. B. 1998) verbindet. Darüber hinaus zieht Laubner (2023) kulturalanalytische Perspektiven der Disability Studies auf ‚Behinderung‘ heran, um die Frage nach Herstellungsprozessen von Normalität in studentischen Äußerungen zu theoretisieren. In seinen Ergebnissen arbeitet er diskursive Legitimationsstrategien zu Behinderung und Normalität heraus und verdeutlicht Kontingenzen und Uneindeutigkeiten in (kategorialen) Zuschreibungsprozessen von ‚Behinderung‘.

3.3.2 Der Topos ‚Migrationsgesellschaftliche Ordnungen‘ als strukturierendes Moment von Lehrer*innenbildung

In der Beforschung des Topos ‚Migrationsgesellschaftliche Ordnungen in der Lehrer*innenbildung‘ kann im Hinblick auf differenzkritische Perspektiven eine breitere Entwicklung beschrieben werden: In Abgrenzung zu einer erziehungswissenschaftlichen Forschung die bis vor wenigen Jahren einer

differenzpädagogischen Zielgruppenorientierung folgend „migrantisierte Zielgruppen“ (Shure, 2021, S. 35) und deren „formale Bildungserfolge“ (ebd.) erforschte, und einer gegenwärtigen Lehrer*innenbildungsforschung, die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als „Mittler*innen zwischen Bildungsinstitutionen und migrierten Familien sowie als Protagonist*innen interkultureller Öffnung und Organisationsentwicklung“ (Schwendowius, 2015, S. 14) versteht, markiert Shure (2021, S. 35) einen (wenn auch umkämpften) Paradigmenwechsel im Feld der Lehrer*innenbildungsforschung. Sie identifiziert Zugänge kritischer erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung, die seit einiger Zeit das Erkenntnisinteresse einer „Analyse migrationsgesellschaftlicher Ordnungen“ verfolgen (ebd.). In diesen werden „Phänomene wie Rassismus, Rassismuserfahrungen, Barrieren rassistischer Diskriminierung in Schule und Lehrer*innenbildung, migrationsgesellschaftliche Macht- und Differenzverhältnisse, migrationsgesellschaftliche Wissensproduktionen oder auch Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft“ (ebd., S. 36) zum Gegenstand der Lehrer*innenbildungsforschung gemacht.

So finden sich erstens Forschungsbeiträge, die auf der Basis qualitativ empirischen Datenmaterials eine Reproduktion von Rassismus bei seiner Thematisierung in Lehrveranstaltungen analysieren und dabei auch die besonderen Herausforderungen einer Thematisierung von Macht- und Differenzverhältnissen im Kontext der Lehrer*innenbildung diskutieren (vgl. Mecheril, Arens, Fegter, Hoffarth, Klingler, Machold, ... & Rose, 2013; Akbaba & Wagner, 2022; Cureck & Freieck, 2017; Steinbach, 2016; Boger & Simon, 2016; allg. herrschaftskritisch zur Reproduktion von Differenz vgl. Boger & Simon, 2022).

Zweitens finden sich (berufs-)biographietheoretische Forschungen zu Rassismus- und Differenzenerfahrungen von Lehramtsstudierenden und Referendar*innen, die im Kontext der Lehrer*innenbildung als ‚Migrationsandere‘ positioniert werden. In der Rekonstruktion migrationsgesellschaftlicher Positionierungen, Zugehörigkeits- und VerÄnderungsprozesse geraten dabei die Universität sowie Praxisphasen als Räume der migrationsgesellschaftlichen Subjektwerdung in den Blick.

Schwendowius (2015) rekonstruiert bspw. biographische Zugehörigkeitserfahrungen von „Studierenden ‚mit Migrationsgeschichte‘“ (ebd., S. 13, Herv. i. O.) im Lehramts- und Pädagogikstudium im Kontext migrationsgesellschaftlicher Macht und Differenzverhältnisse. Hierfür arbeitet sie bildungs- und integrationspolitische Diskurse über Studierende und Professionelle ‚mit Migrationsgeschichte‘ heraus, in denen diese „als Repräsentant*innen ‚erfolgreicher‘ Bildungskarrieren und ‚gelingender Integration‘“ (ebd.) bzw. als zukünftige als Vorbilder und ‚change agents‘ adressiert werden und berücksichtigt diese Adressierungen auch als Theoretisierung ihrer Interviews. Die Besonderheit ihrer Arbeit liegt in der Fokussierung der Hochschule als Erfahrungsraum der Studierenden: „Analysiert wird, wie sich die Subjekte zur Universität und zum (pädagogischen)

Studium ins Verhältnis setzen, wie biographische Vorerfahrungen und Sinnressourcen im Studium anschlussfähig werden und wie sich Teilhabe und Zugehörigkeit sowie Marginalisierungserfahrungen im Studium konstituieren“ (ebd., S.15).

In einer biographietheoretischen Studie zu „[e]rkämpfte[n] Hochschulzugängen in der Migrationsgesellschaft“ entwickelt Wojciechowicz (2018) rassismuskritische Perspektiven auf Biographien von Lehramts- und Jurastudentinnen und arbeitet dabei den Zusammenhang von migrationsgesellschaftlichen Differenzenerfahrungen in der Hochschuleingangsphase sowie während des Studiums heraus. Anhand der Analyse ihres Interviewmaterials kann sie zeigen, wie ‚migrationsandere‘ Studierende Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen „als biografische Arbeit in Professionalisierungsprozessen der schulpraktischen Phasen im Lehramtsstudium“ (Wojciechowicz, 2016, S. 83) leisten müssen.

Die bereits in 3.1 erwähnte praxeologische Forschung von Doğmuş (2022b) verbindet in theoretisch anspruchsvoller Weise rassismuskritische Theoriebildung und gegenwärtige empirische habitustheoretische Professionalisierungsforschung. In einer dokumentarischen Analyse von narrativ episodischen Interviews mit migrationsgesellschaftlich unterschiedlich positionierten Referendar*innen und Experteninterviews mit Fach- und Seminarleiter*innen der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung folgt sie den Fragen, „(1) Wie ... Migrationsverhältnisse im Kontext der pädagogischen Handlungspraxis gedeutet [werden] und (2) wie ... sie in rassifizierenden Positionszuweisungen von Referendar*innen (re-)produziert [werden]“ (ebd., S. 6). In der Fokussierung handlungsleitender Orientierungen, Diskursformationen und symbolischen Repräsentationen eröffnet sie eine spezifische Perspektive auf den Aus-Bildungsraum Referendariat als „migrationsgesellschaftlich relevante[n] und potentiell rassifizierende[n] Professionalisierungsrahmen“ (ebd.), der in „migrationsgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingelassen“ ist (ebd.), in dem rassismusrelevante Positionierungen reproduziert werden.

Das Referendariat wird dabei „empirisch als Kampf- und Kraftfeld (...)“ zu einem „strukturelle[n] Möglichkeitsraum der Professionalisierung entfaltet“ (ebd., S. 403-404). Professionalisierung kann hierin als „habituelle Involviertheit von Noviz*innen sowohl in den Ausbildungsstrukturen als auch in migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen und ihren feldspezifischen Übersetzungen im Ausbildungsfeld“ (ebd., S. 403) erforscht werden. Doğmuş (2022b) arbeitet „symbolische (Deutungs-)Kämpfe in expliziten und impliziten Aushandlungen zu Rassismus im Ausbildungsfeld“ als „Verdrängung von Rassismus bei möglichen Rassismusahnungen und Rassismushinweisen als auch Subversionen“ (ebd., S. 402) heraus. Im Ergebnis zeigt sie „migrationsrelevante Positionszuweisungen und Möglichkeiten der Positionierung als autorisierte und nichtautorisierte Sprecher*innen ..., die sich

in Ordnungen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten und rassistischer Differenz generieren“, die sie als unterschiedliche „Spielarten des Rassismus in der Migrationswirklichkeit des Ausbildungsfeldes und ihre (Re-)Produktion“ (ebd., S. 401) systematisiert.

Im Gegensatz zur zuvor ausgeführten Kritik an in der Inklusionsforschung angeführten Forschungen zu Lehrer*innenbildung, die in der Erforschung von studentischen Orientierungen und Bildungsprozessen differenztheoretische Perspektiven und damit die strukturelle Eingebundenheit des professionellen Werdens nicht systematisch berücksichtigen, arbeitet Doğmuş (2022b) das gesellschaftskritische Potenzial der Dokumentarischen Methode heraus. In ihrer Verbindung habitustheoretischer Professionalisierungsforschung und kritischer Migrationsforschung verdeutlicht sie die gesellschaftliche Vermitteltheit von Orientierungen in Macht- und Herrschaftsstrukturen, die auch über Lehrer*innenbildung selbst reproduziert werden.

Migrationsgesellschaftlich fundierte biographie- und habitustheoretische Forschungen in Bezug auf Lebensläufe und Orientierungen, so sollte bis hierher deutlich geworden sein, eröffnen subjekttheoretische Perspektiven auf die Vermitteltheit von Lehrer*innenbildung in migrationsgesellschaftliche Ordnungen. Sie zeigen, wie diese in unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung für (Lehramts)studierende bedeutsam für Bildungs- und Professionalisierungswege werden.

Für den Kontext der vorliegenden Arbeit sind vor dem Hintergrund der sozialtheoretischen Grundlegungen in Kapitel 2 besonders diskurstheoretische Zugänge von Interesse. Diskurstheoretische Forschungen schauen auf das gleiche Feld, aber auf einen anderen Gegenstand. Einem Erkenntnisinteresse folgend, machtvolle diskursive Wissens- und Bedeutungsproduktionen in Lehrer*innenbildung erforschen zu wollen, werden nun zwei diskurstheoretische Arbeiten vorgestellt, die eine Hervorbringung migrationsgesellschaftlicher diskursiver Wissensordnungen in Lehrer*innenbildung zum Gegenstand haben. Anschließend an die zuvor ausgeführte diskurs- und artikulationstheoretische Perspektive kann mit diesen Arbeiten eine methodologische Anwendung aufgezeigt werden, die die Entwicklung der hiesigen Forschungsperspektive auf Lehrer*innenbildung (s. Kapitel 4) geschärft hat. Sie werden daher etwas ausführlicher dargestellt.

Die diskurstheoretische, qualitativ-interpretative Studie „Grundlagen der Lehrer/innenbildung in der Migrationsgesellschaft unter der Lupe – Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft“ (Karaçoğlu Mecheril Wojciechowiczs, Shure, 2017; Doğmuş et al. 2018) folgt der Frage, wie migrationsgesellschaftliches Wissen in verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung an unterschiedlichen Standorten deutschlandweit aufgerufen, verhandelt und hergestellt wird. Im Projekt wurden hierzu grundlegende Dokumente der Lehrer*innenbildung wie Curricula, Modulbeschreibungen, KMK-Empfehlungen und Rahmenvorgaben etc. als „wichtige orientierende

präskriptive und legitimatorische Grundlage für Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrkräften“ (Doğmuş et al. 2018, S. 122) und als „Erzeugung relevanten Wissens in der Lehrer*innenbildung“ (ebd.) untersucht. Anregend für die vorliegende Arbeit ist die methodologische Ausrichtung auf „Thematisierungspraktiken“ (ebd., S. 124). Modulbeschreibungen als in umkämpften Prozessen entstandene Texte werden von den Autor*innen als solche „Thematisierungspraktiken“ (ebd.) untersucht, die sie im Anschluss an Laclau und Mouffe (2000) als machtvolle Fixierung von Wissen und Bedeutungen verstehen. Sie seien „Ausdruck, Einsatz und Medium im Hinblick auf Wissen in der universitären Lehrerinnenbildung, das heute als relevant betrachtet wird“ (ebd., S. 123). In einem Interesse daran, Wissensordnungen in der Migrationsgesellschaft in ihrer Herstellung zu erforschen, sind Modulbeschreibungen als Thematisierungspraktiken gleichzeitig Einsatz und Ausdruck gegenwärtiger gesellschaftlicher Wissensbestände, die stets in Verhandlung begriffen werden. Denn diese Thematisierungspraktiken seien „Einsätze im Kampf um Bedeutung ..., als Praxis der Herstellung von als gültig erachtetem Wissen, mit dem sich auch die Herstellung einer bestimmten sozialen Ordnung verbindet. Thematisierung verweist in diesem Sinne nicht einfach nur auf das Ansprechen eines Sachverhaltes, sondern bezeichnet eine kontextrelationale Praxis der Artikulation von Wissen, das mit dem Anspruch, gültig zu sein, gewissermaßen aufgeführt wird“ (ebd., S. 124).

In ihren Ergebnissen markieren die Autor*innen fünf zentrale „Figuren migrationsgesellschaftlicher Thematisierungspraktiken“ (ebd., 127), in denen Regelmäßigkeiten vorzufinden sind, die auf „übergeordnete diskursive Wissensbestände verweisen“ (ebd.).

In der ersten Figur „*Problematisierung und Kriseninszenierung*“ (ebd., S. 128, Herv. i. O.) wird Migration fortwährend als Problem und Krisenphänomen verhandelt und dabei der Normalfall einer homogenen Schüler*innengruppe konstruiert. In der zweiten Figur wird migrationsgesellschaftliche Differenz als Beschreibung bzw. „*Vielfalt als persönliche Eigenschaft der Schüler/innen*“ (ebd., Herv. i. O.) beschrieben, in denen Schüler*innen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, als defizitäre und förderbedürftige „*‘Mängelwesen’*“ (ebd., Herv. i. O.) adressiert würden. Drittens finde eine „*(implizite) Adressierung der Lehrer/innen als Weiße Mehrheitsangehörige*“ (ebd.) statt, in der angehende Lehrkräfte als ‚ohne Migrationshintergrund‘ angesprochen würden, die auf einen zukünftigen Umgang mit den Anderen erlernen sollen. Die vierte Figur schließt auch an die in Kapitel 3.1 entfaltete kompetenztheoretischen Kritik einer „*Mechanisierung von pädagogischem Handeln*“ (ebd., S. 129, Herv. i. O.) an, die ein professionelles Handeln gegenüber zuvor einer identifizierten Gruppe auf technologische Handlungs Ideen im Sinne von methodischem Wissen reduziert. Die fünfte Figur „*Das Gymnasium ist nahezu ‚migrationsgesellschaftsfrei’*“ (ebd., S. 129, Herv. i. O.) bezieht sich auf eine in Modulbeschreibungen imaginierte zukünftige Schüler*innenschaft, mit der auch professionelle Zuständigkeiten und Ausschlüsse legitimiert würden.

Die Autor*innen kritisieren in ihrem Resümee, dass die Modulbeschreibungen einer migrationsgesellschaftlichen Realität nicht entsprechen und vielmehr an einer Reproduktion und Fortführung migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen beteiligt sind. Nichtsdestotrotz identifizieren sie auch Thematisierungsweisen, in denen Macht- und Diskriminierungsverhältnisse angesprochen werden. Sie deuten dies als Hinweis, dass auch andere Wissensbestände mittlerweile Gegenstand der Verhandlung seien (ebd., S. 135).

Die theoretische und methodologische Fundierung dieser „Thematisierungspraktiken“ migrationsgesellschaftlichen Wissens basieren auf den Vorarbeiten von Shure, die sie in ihren Forschungsarbeiten (2021; 2022) grundlegend ausführt und weiterentwickelt. Shures Forschung hat in einer besonderen Weise zu einer diskurstheoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit beigetragen. Einer macht- und diskurstheoretischen Perspektive folgend geht Shure (2021) der Frage nach, wie in der ersten Phase des Lehramtstudiums „welches migrationsgesellschaftliche Wissen an Orten der Lehrer/innenbildung in welcher Weise aufgerufen, ausgedrückt, wiederholt und hergestellt wird“ (ebd., S. 9) und wie dabei „migrationsgesellschaftliche Ordnungen (unter anderem als Ordnungen der Differenz) aufgegriffen, hergestellt, reproduziert oder auch irritiert und verändert werden“ (ebd.).

In der interpretativen Analyse ethnographischer Interviews mit Dozierenden des Lehramts entwickelt Shure (2021) eine methodologische Perspektive auf sprachliche Äußerungen, die für eine methodologische Entwicklung der vorliegenden Arbeit anschlussfähig ist. „Auskünfte“, in Interviews vermittelt über „Transkriptionstexte“ (ebd., S. 84), werden als „Praktiken der De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen“ (ebd., S. 9) untersucht, die sie in Auseinandersetzung mit Laclau und Mouffe als diskursive Praktiken der machtvollen Bedeutungsproduktion fasst. In der „Modellierung“ (ebd., S. 12) von „Praktiken der De_Thematisierung“ (ebd.) erarbeitet sie ein analytisches Werkzeug, in dem sie das Sprechen über das Lehramtsstudium als vermittelt über gesellschaftliche Ordnungen theoretisiert, das zugleich an der Erzeugung migrationsgesellschaftlicher Wissensordnungen beteiligt sei:

„De_Thematisierung kann als ein begrifflicher und konzeptioneller Ort der Auseinandersetzung mit Differenz- und Machtverhältnissen und dem diese Verhältnisse re-produzierenden Wissen beziehungsweise den die Verhältnisse aufrechterhaltenden Ignoranzen verstanden werden“ (Shure, 2021, S. 119).

In diesen „Praktiken der De_Thematisierung“ werden nach Shure also migrationsgesellschaftliche Ordnungen als gesellschaftliche Wissensbestände aufgegriffen, wiederholt und reproduziert, aber auch verschoben. Ihre Weiterentwicklung der Analyse von Thematisierungspraktiken fokussiert dann neben dem, was gesagt wird, auch das, was nicht zum Thema gemacht wird oder werden kann, als „diskursive Schließung des Sozialen“ (ebd.), die fortwährend umkämpft bleiben. Denn, so Shure (2021),

„[d]ie Perspektive auf Praktiken der De_Thematisierung als Praktiken der Bedeutungsproduktion erlaubt unter anderem einen Blick auf Ignoranzen und Auslassungen, auf Verdeckungen und Verschiebungen sowie auf Ermöglichung und Verhinderung bestimmter Reflexions- und Veränderungsprozesse im Hinblick auf migrationsgesellschaftliche Ordnungen“ (ebd., S. 286).

Die Besonderheit ihrer Arbeit liegt in ihrer Konzeption einer diskurstheoretischen und praxeologischen Perspektive, die sie auf Lehrer*innenbildung entfaltet, in dem sie das „Lehramt als Ort der Bedeutungsproduktion“ (ebd., S. 85) entwirft. Das Lehramtsstudium als solches gibt es nach Shure nicht.

„Das Lehramtsstudium als Ort ist ... nicht einfach gegeben, sondern durch Strukturen und Praktiken sowie durch institutionelle und strukturelle Bedingungen kontinuierlich erzeugt und in diesem Sinne auch veränderbar. Die Erzeugungsprozesse und damit auch das, was für das Lehramtsstudium in der Migrationsgesellschaft als relevant gesetzt wird, analysiere ich in meiner Untersuchung anhand des Sprechens über diesen Ort“ (Shure, 2021, S. 50).

Aus diskurstheoretischer Perspektive kann also der ‚Ort des Lehramtsstudiums‘ immer nur als in Praktiken und Strukturen⁶⁷ in seiner gegenwärtigen Hervorbringung als spezifisch migrationsgesellschaftlicher „Ort“ (ebd.) analysiert werden. Jene Praktiken und Strukturen fasst sie als Ergebnis und Einsatz dessen, was im Lehramtsstudium als Wissen und Können relevant gesetzt wird.

Das Lehramtsstudium als spezifisch migrationsgesellschaftlicher Ort der Bildung wird dabei als durch gesellschaftliche Ordnungen vermittelt gefasst, das in seinen Praktiken und Strukturen auch zugleich auch Migrationsgesellschaft herstellend sei:

„An Orten der Lehrer/innenbildung wird eine (migrationsgesellschaftliche) Wirklichkeit erzeugt und wirksam und die Orte der Lehrer/innenbildung sind in die Hervorbringung dieser Wirklichkeit insofern involviert, als über ihre Strukturen und Praktiken bestimmte Ideen davon (re-)produziert werden, was Lehrer/innen in der Migrationsgesellschaft wissen oder können sollten beziehungsweise müssen. ... Gleichsam müssen sie in ihrer engen Verwobenheit mit den gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet werden, in denen die Dinge umkämpft sind, um die auch die Verhältnisse betreffend gerungen wird. Orte der Lehrer/innenbildung sind in dieser Perspektive Arenen der Kämpfe um Ordnungen“ (ebd., S. 49).

In ihren umfangreichen Analysen erarbeitet sie drei zentrale Figuren von Praktiken der De_Thematisierung als „Rationalisierung, Identifizierung sowie Lachen und Ironie“ (ebd., S. 208). Diese Figuren der De_Thematisierungen zeigen ein „heterogenes und teilweise sogar widersprüchliches Gebilde“ (ebd.), in denen migrationsgesellschaftliche Wissensordnungen im Feld der Lehrer*innenbildung zwischen Öffnung und Schließungen erzeugt werden. Zugleich setzten sich spezifische Thematisierungen durch: So kann sie bspw. entlang der Figur der Rationalisierung zeigen, wie Rassekonstruktionen in der Beschreibung von Schüler*innen und Lehrkräften herangezogen werden, um „etablierte Organisationslogiken und die an diese anschließenden Verfahrensweisen rationalisiert werden und wie darüber das Lehramtsstudium als ein Ort zum Ausdruck kommt, dessen

⁶⁷ „Für die vorliegende Untersuchung bedeutet diese Perspektive, dass ich, wenn ich in dieser Arbeit von dem Lehramtsstudium spreche, dieses als über (institutionelle, strukturelle, administrative, politische, pädagogische, interaktionale) diskursive Praktiken vermittelt verstehe“ (Shure, 2021, S. 49).

eigene Herrschaftsförmigkeit de_thematisiert wird“ (ebd., S. 294). Werde Migrationsgesellschaftlichkeit vor allem als Defizit- und Problemkonstruktion hervorgebracht, die es pädagogisch zu bearbeiten gelte, entspreche dies einer

„spezifischen Idee von Handlungsfähigkeit der (angehenden) Lehrer/innen in ihrer späteren beruflichen Praxis und einer darin zum Ausdruck kommenden Dominanz der Perspektive auf ein Wissen und Können, das es ihnen ermöglichen soll, innerhalb des Bestehenden professionell handeln zu können“ (ebd., S. 288).

Shure (2021) kommentiert diese Orientierung als „Entpolitisierung von Orten der Lehrer*innenbildung“ (ebd., S. 288), in der eine Involviertheit und Produktivität dieser Praxis in bestehenden migrationsgesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen de_thematisiert wird.

Jene Perspektivierungen sind ein fruchtbarer Ausgangspunkt für die nun folgende diskurstheoretische Untersuchung von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion.

Der Frage folgend, wie ableistische und migrationsgesellschaftliche Ordnungen in der Lehrer*innenbildung derzeit beforscht werden, hat das Kapitel 3.3 ausgewählte qualitative Studien vorgestellt, um zentrale Forschungsperspektiven zu skizzieren. Für die Konturierung einer Forschungsperspektive auf Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden waren besonders diskurstheoretische Zugänge von Interesse, die machtvolle diskursive Wissens- und Bedeutungsproduktionen im Feld der Lehrer*innenbildung verfolgen. Die hier vorgestellten Studien eröffnen für die folgende empirische Forschung zu Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion eine macht- und diskurstheoretische Perspektivierung auf Lehrer*innenbildung, die diskursive Öffnungen und Schließungen als machtvolle gesellschaftliche Wissensproduktion im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung erforschbar macht. Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung wird dabei anschließend an Shure (2021) als „diskursiv vermittelte[r] Ort“ (ebd., S. 48) gefasst, „der über Strukturen und Praktiken hervorgebracht wird und selbst wieder spezifische Praktiken hervorbringt“ (ebd.). Bildungspolitische Papiere wie die HRK- und KMK-Empfehlungen, Forschungsförderungen, Modulbeschreibungen oder Seminarinhalte, aber auch Äußerungen von Dozierenden oder Studierenden in Gruppendiskussionen können in dieser diskurstheoretischen Perspektive als „Ausdruck, Einsatz und Medium im Hinblick auf Wissen in der universitären Lehrerinnenbildung“ (Doğmuş et al., 2018, S. 123) verstanden werden, in denen darum gerungen wird, was gegenwärtig als gültiges Wissen zu Inklusion gilt.

In einer solchen Perspektive können Äußerungen in Gruppendiskussionen als diskursive Praktiken der machtvollen Setzung⁶⁸ von Wissen und Bedeutung erforscht werden. Diese Annahme wird im folgenden Kapitel 4 weiter entfaltet.

⁶⁸ Zum Begriff der diskursiven Praktiken der machtvollen Setzung siehe auch Gottuck, Ivanova-Chessex, Shure. & Steinbach (2023).

4. Methodologische und empirische Zugänge des Macht-Sehens im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung kann aktuell als ein Feld beforscht werden, in dem der Topos eines ‚pädagogisch professionellen Umgangs mit Differenz bzw. Heterogenität‘ in besonderer Weise thematisch wird und dabei aus der hier angelegten sozialtheoretischen Perspektive gegenwärtige gesellschaftliche Macht- und Differenzverhältnisse konstitutiv mit verhandelt werden. Vor dem Hintergrund bisheriger theoretischer und methodologischer Ausführungen wurde daher ein kultur- und machtkritischer Zugang zur Erforschung von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion entwickelt. In dieser Forschung sind drei Beiträge als empirische Teilstudien (Beitrag IV, V, VII) sowie ein methodologischer Beitrag (VI) im Rahmen der vorliegenden kumulativen Dissertation entstanden (siehe 4.4). Diese methodologischen und empirischen Beiträge des Kumulus werden als dritter Zugang eines Macht-Sehens vorgeschlagen.

Das folgende Kapitel führt kurz in den Kontext gegenwärtiger Studierendenforschung zu Inklusion ein, um das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschung herauszustellen und zu kontextualisieren (4.1). Nachdem die methodologischen Grundlegungen als spezifische Werkzeuge eines empirischen Macht-Sehens (4.2) und das methodische Vorgehen ausgeführt wurden (4.3), werden nach einer ‚Leseanleitung‘ i. S. einer Kontextualisierung die Beiträge im Kumulus als Ergebnisse der Studie vorgestellt (4.4).

4.1 Erkenntnisinteresse im Forschungsfeld inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Wie zuvor angekündigt hat sich ‚Inklusion‘ in gegenwärtigen bildungspolitischen, schulischen und schulpädagogischen Debatten und damit auch im Kontext Lehrer*innenbildung zum zentralen Signifikanten einer pädagogischen Bearbeitung des Topos schulischer Differenzverhältnisse entwickelt. Mit der in Kapitel 2.1.3 ausgeführten analytischen Perspektive auf Kämpfe um hegemoniale Bedeutungsproduktionen wird der Begriff der ‚Inklusion‘ dabei als leerer Signifikant beschreibbar (vgl. auch Peter & Waldschmidt, 2017; Geldner, 2020), der als „hegemoniales Projekt“ (Nonhoff, 2005) unterschiedliche disziplinäre, schulische und professionalisierungstheoretische diskursive Bearbeitungen und zum Teil widerstreitende Wissensordnungen artikulieren kann. Möglich wird dies, weil ‚Inklusion‘ in der normativen Forderung einer rechtlichen Gleichstellung ‚aller Menschen‘⁶⁹ grundlegende demokratische Ordnungsvorstellungen und ein normativ unhintergebares Ideal der Moderne (vgl. Drieschner, 2014) instituiert. Das Projekt ‚Inklusion‘ ist damit für unterschiedliche Differenzpositionen anschlussfähig. Die normative Forderung der Inklusion entsteht vor dem

⁶⁹ Der Status des Menschseins, so wurde mit den kultur- und machtkritischen Perspektiven herausgestellt, kann in hegemonialen Differenzordnungen prekär werden.

Hintergrund politischer Auseinandersetzungen, die durch soziale Bewegungen angestoßen wurden (vgl. Degener & Begg, 2019). Sie bündelt unterschiedliche politische Kräfte und Interessen als Äquivalenzketten, die in der Ratifizierung der internationalen UN-Behindertenrechtskonvention und in den daran anschließenden unterschiedlichen sozialpolitischen, rechtlichen und institutionellen Übersetzungen wie bspw. in neuen Curricula der Lehrer*innenbildung eine gewisse Sedimentierung erfahren. Dabei sind die diskursiven Be-Deutungen von Inklusion, die in diesen Anschlüssen artikuliert werden, höchst unterschiedlich. Bezogen auf Übersetzungen und Anschlüsse im Feld erziehungswissenschaftlicher Fachdiskurse und an Orten pädagogischen Handelns spricht Köpfer (2020) daher in diskurstheoretischer Perspektive von „Artikulationen der Inklusion“ (ebd., S. 301).

Angesichts einer konstitutiven Grundlosigkeit und einer fehlenden Letztbegründung pädagogischen Handelns einerseits und einer Vermitteltheit in sedimentierte hegemoniale Projekte wie bspw. meritokratische leistungsgesellschaftliche Ordnungen andererseits, bleibt das hegemoniale Projekt ‚Inklusion‘ in seinen pädagogischen Umsetzungen und normativen Orientierungen fortwährend legitimationsbedürftig und umkämpft.

Schule und Lehrer*innenbildung können dabei als ein bedeutsamer Ort dieser Kämpfe erforscht werden: Denn angesichts einer historisch gewachsenen segregierten Beschulung und Bildungsungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland und der Involviertheit pädagogischen Handelns in zuvor ausgeführten kontingenten Macht- und Herrschaftsverhältnisse, erfordert die Zielsetzung der UN-BRK, *allen* Schüler*innen eine gleichberechtigte Teilhabe und Zugang zu Grundschulen und weiterführenden Schulen zu eröffnen, eine grundlegende Transformation des deutschen Schulsystems (vgl. Amrhein, 2016; Rackles, 2021).

Der Professionalisierung angehender Fachkräfte wird in diesem Reformprozess eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. In rechtlichen Ergänzungen der länderspezifischen Lehrer*innenausbildungsgesetze wird Inklusion als gegenwärtiges Professionalisierungsziel gesetzlich verankert (vgl. z. B. LABG NRW, 2016). Auch die vom BMBF geförderte Qualitätsoffensive Lehrerbildung von 2016 bis 2023, über die auch die vorliegende Studie zum Teil ermöglicht wurde, hat in der Förderung zahlreicher Forschungs- und Lehrentwicklungsprojekte deutschlandweit einen „Umgang mit Heterogenität und Inklusion“ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung BMBF, o. J., o. S.) als ein zentrales Thema und eines der Förderziele deklariert:

„Heterogenität und Inklusion sind Alltag in unserer Gesellschaft und damit auch an unseren Schulen. Schulen kommt der Auftrag zu, Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Lebenslagen und mit ihren individuellen Voraussetzungen das gleiche Recht auf Bildung und Teilhabe zu ermöglichen. Damit die Schulen das erfolgreich umsetzen, müssen Lehrerinnen und Lehrer bereits im Studium die notwendigen Fachkenntnisse erwerben“ (ebd.).

Inklusion und normative Programmatiken dieser Reformagenda werden somit zu einer grundlegenden Perspektive des Lehramtsstudiums aller Schulformen an deutschen Universitäten. Unterschiedliche disziplinäre Thematisierungsweisen von Inklusion (vgl. Köpfer, 2020) gehen dabei mit verschiedenen Anrufungen an die zukünftigen Lehrer*innen einher. So werden Lehrkräfte und Lehrer*innenbildung etwa herausgefordert, diskriminierende Praktiken und Strukturen der Institution Schule und ihre Beiträge zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit stärker als bisher zu thematisieren (vgl. Tervooren & Pfaff, 2018). Lehramtsstudierende werden hierbei als angehende Lehrkräfte einer gemeinsamen Beschulung adressiert, die die inklusive Schule von morgen gestalten sollen (Budde, Blasse, Rißler & Wesemann, 2019; Buchner, 2022a; Laubner, 2023). Im Feld der Lehrer*innenbildung treffen die bildungspolitischen und disziplinären Forderungen auf historisch sedimentierte, disziplinäre Strukturen, professionelle Selbstverständnisse und Praktiken des Thematisierens von Schule, Differenz, Bildung und professionellem Handeln und auf darin umkämpfte normative Ordnungen.

Wie Lehramtsstudierende in diese diskursiven Kämpfe um Inklusion eingebunden sind, ist Gegenstand der empirischen Studie, die in diesem Kapitel in ihrer methodologischen Grundlegung skizziert wird.

Im Zuge der zuvor erläuterten programmatischen Forderungen und der Umsetzung der Bildungsreform ist eine Vielzahl empirischer Studien zu Lehramtsstudierenden als Gegenstand einer inklusionsorientierten Professionalisierungsforschung entstanden. So finden sich pädagogisch-psychologische Studien, die Einstellungen von Lehramtsstudierenden als Befürwortungen oder Ablehnungen von Inklusion als zentrales Moment von Professionalisierungsprozessen für eine inklusive Schule erforschen. Diese quantitativen Einstellungsforschungen zu Werthaltungen und Bereitschaft von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Inklusion knüpfen das Gelingen von schulischer Inklusion an Variablen wie Wissen und Erfahrungstand der Lehrkräfte (exempl. Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Hecht & Weber, 2020; zsf. Ruberg & Porsch, 2017). In professionalisierungstheoretischer Hinsicht stellen sie damit individuelle Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften im Umgang mit Zielgruppen in den Mittelpunkt von Professionalisierungsprozessen (vgl. Gasterstädt & Urban, 2016). Im Bereich qualitativer Forschung finden sich darüber hinaus empirische Studien, die mit der objektiven Hermeneutik die Veränderung von Deutungsmustern als transformative Bildungsprozesse (vgl. Junge, 2020) sowie Habitustransformationen (vgl. Gehde, Köhler & Heinrich, 2016) oder mit der Dokumentarischen Methode kollektive Orientierungen der Lehramtsstudierenden zu Inklusion (vgl. Gercke, 2021; Viermann, 2022; Oldenburg, 2021; Ziehbrunner, 2021) als Gegenstände einer inklusionsorientierten Professionalisierungsforschung fokussieren. Die Ergebnisdiskussion dieser Forschungen münden nicht selten in einer Kontextualisierung der Deutungsmuster und kollektiven Orientierungen in einer Steigerung struktureller schulischer Widerspruchsverhältnisse (vgl. Hackbarth & Akbaba, 2020;

Viermann, 2022, S. 310). Damit geht die Aufforderung einher, jene Widersprüche schulischen Handelns im Kontext von Professionalisierungsprozessen zu reflektieren.

Zuvor ausgeführte professionalisierungstheoretische Forschungen fassen also empirische Aussagen zu Inklusion vor dem Hintergrund (hochschul-)biographischer Erfahrungen und Prägungen der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte als Ausdruck individueller Einstellungen, kollektiver Orientierungen oder habitueller Deutungsmuster. An diesen Forschungen kann mit Laubner (2023) die Kritik formuliert werden, dass normative Forderungen der Bildungsreform als „individualisierte Verantwortungszuschreibung“ (ebd., S. 18) in den Forschungszugängen „durch in der Tendenz individuumsorientierte Ansätze“ (ebd.) aktualisiert werden. Die „in Fragebögen und Forschungssettings wie Interviews und Gruppendiskussionen“ stattfindenden Adressierungen an Lehramtsstudierende „als jene, die für Inklusion zuständig seien“ (ebd., S. 10), werden bisher nicht ausreichend als produktives Moment des Sprechens reflektiert. Stattdessen fordert er, „studentische Äußerungen als ‚Antworten‘“ (ebd., S. 21) auf jene normativen bildungspolitischen und auch forschungspraktisch erzeugten Adressierungen zu analysieren. Die vorliegende Studie schließt an diese Annahme an. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 ausgeführten sozialtheoretischen Grundlegungen nimmt die vorliegende diskurs- und hegemonietheoretisch fundierte Studie daher eine bedeutsame Fokusverschiebung im Vergleich zu bisherigen Forschungen vor.

Dem Ausgangsinteresse folgend, wie machtvolle Wissensordnungen und Bedeutungen (zu Differenz und professionellem Handeln) im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung aufgerufen, erzeugt und verschoben werden, verfolgt die Studie die Frage, wie Lehramtsstudierende Inklusion in Gruppendiskussionen ‚be-deuten‘ und wie sie sich dabei zu den bildungspolitischen normativen Forderungen positionieren:

Wie bringen Lehramtsstudierende im situierten Sprechen ‚Inklusion‘ als Gegenstand gültigen und sagbaren und umkämpften Wissens hervor? Was wird wie als normative Anforderung der Bildungsreform verhandelt? Wie werden in diesem Sprechen diskursive Konstruktionen von Schule, Differenz und professionellem Handeln verhandelt und dabei machtvolle normative Wissensordnungen aufgerufen, erzeugt und verschoben? Und wie positionieren sich die Lehramtsstudierenden zu diesen normativen (An-)Forderungen der Inklusion?

Untersucht wurden sprachliche Äußerungen aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion, die 2017, also während der Implementation des Themas ‚Inklusion‘ in Curricula der Lehrer*innenbildung, erhoben wurden.

Aus diskurstheoretischer Perspektive wurden diese Äußerungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion als situierte diskursive machtvolle Bedeutungsproduktionen und relationale In-Verhältnissetzungen der Studierenden erforscht. Der methodische Zugang einer Erforschung von

Äußerungen in Gruppendiskussionen versprach dabei den Blick auf die soziale und interaktive Dimension der Erzeugung von Bedeutungsbeziehungen und Sagbarkeiten zu lenken (vgl. Geipel, 2019). Methodologisch lag das Forschungsinteresse erstens auf der Hervorbringung von machtvollen Bedeutungsbeziehungen als situierte Praxis der Verknüpfung von Bedeutungen im Sprechen über Inklusion. Zweitens sollte untersucht werden, wie im Aufrufen und Verhandeln von Wissensordnungen diese Bedeutungsbeziehungen und darin zugrunde gelegte normative Ordnungen als fraglose Ordnungen begründet, erzeugt oder verschoben werden, in denen die Erzeugung der Sprecher*in als Akteur*in der Inklusion immer inhärent ist, und drittens, wie in der Gruppendiskussion diskursive Räume des Denk- und Sagbaren erzeugt werden.

Mit der Analyse sprachlicher Äußerungen stellt die Studie eine situierte Hervorbringung und Veränderung machtvollen diskursiven Wissens und Bedeutungen in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung in den Vordergrund der Analyse.

In einer solchen Perspektive können Äußerungen in Gruppendiskussionen als diskursive Praktiken der machtvollen Setzung von Wissen und Bedeutung erforscht werden. Für eine Erforschung von Äußerungen von Lehramtsstudierenden in Gruppendiskussionen als ‚diskursive Einsätze‘ galt es daher aus materialtheoretischer Perspektive, die spezifischen Produktionsbedingungen in den Blick zu nehmen und entsprechende methodologische Werkzeuge zu ihrer Erforschung zu entwickeln.⁷⁰ Denn diskursanalytische Zugänge sind, so unterstreichen Fegter, Kessl, Langer, Ott, Rothe & Wrana (2015), keine standardisierbare Methode, sondern müssen als „gegenstands- und fragestellungsbezogene

⁷⁰ Das hier gewählte Vorgehen schließt an Zugängen im Feld einer diskurstheoretischen Professionalisierungsforschung an, die auch für die methodologischen Grundlegungen dieser Arbeit in besonderer Weise anregend waren. Das sind einerseits die Forschungen von Daniel Wrana zu Subjektivierungsprozessen in Lerntagebüchern der Fort- und Weiterbildung, anhand derer er zentrale methodologische Entwicklungen einer Erforschung sprachlicher Äußerungen als diskursive Praxis vorangetrieben hat (vgl. Wrana, 2006), zweitens Forschungsarbeiten von Susann Fegter und Kolleg*innen, die diskursive Herstellungsweisen von vergeschlechtlichter Professionalität und professionellem Handeln anhand von Äußerungen in Gruppendiskussionen von pädagogischen Fachkräfte der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit als reproduzierendes und verschiebendes Moment historischer Wissensordnungen erforschen (vgl. Fegter, Hontschik, Kadar & Saborowski, 2019; Fegter & Sabla, 2020; Fegter & Sabla-Dimitrov, 2021; Fegter & Saborowski, 2021). Für das Feld der Lehrer*innenbildung waren zudem Daniel Wranas Arbeiten zu Lernberatungsgesprächen zwischen Lehramtsdozierenden und -studierenden zentral (vgl. Scharl & Wrana, 2014), die einen Zugang zu Professionalisierung von Lehramtsstudierenden als Positionierung in widerstreitenden Wissensordnungen in Lehrer*innenbildung eröffnen (Wrana, 2013a; 2013b; 2014a; 2015). Fegter, Geipel und Damm (2023) fokussieren anhand sprachlicher Äußerungen von Lehramtsstudierenden in Gruppendiskussionen eine situierte Wiederholung und Neu-Ordnung historischer Wissensordnungen als Subjektivierungsprozesse im Lehramt. Mit Hilfe eines kulturanalytischen Zugangs erforschen sie Studienwahlprozesse im technischen Berufsschullehramtes als „Prozesse der Subjektivierung im Kontext historisch situierter, mit Differenzordnungen verwobener Professionskulturen“ (ebd., S. 97). Auch die zuvor angeführten Arbeiten von Marian Laubner (2023) zu inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung sowie die diskurstheoretischen Arbeiten von Doğmuş et al. (2018) und Shure (2021; 2022) können einer solchen diskursanalytischen Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung zugeordnet werden, in das sich auch die vorliegende Forschung einordnet bzw. die diese erweitert.

flexible Forschung“ (ebd., S. 12) verstanden werden, die ihre Verfahren und analytischen Instrumentarien immer wieder je nach Erkenntnisinteresse und Gegenstand anpassen. Die methodologischen Werkzeuge dieser Arbeit wurden daher in zirkulären Prozessen der empirischen Analyse in den Teilprojekten (siehe Beitrag IV-VII) entwickelt.⁷¹ Wie der methodologische Zugang eines Macht-Sehens im Verlauf der Studie entwickelte wurde, mit dem sprachliche Äußerungen in Gruppendiskussionen sowohl als situierte Bedeutungsproduktion als auch bezogen auf ihre Vermitteltheit und Produktivität in machtvollen Wissensordnungen beforscht werden können, wird im Folgenden näher ausgeführt.

4.2 Sprachliche Äußerungen von Lehramtsstudierenden in Gruppendiskussionen als artikulatorische Bedeutungsproduktion

Die Frage, wie einerseits das empirische Datum ‚sprachliche Äußerungen in Gruppendiskussionen‘ in seiner Hervorbringung und Fortschreibung oder Verschiebung bestehender Ordnungen gedeutet werden kann und wie andererseits zugleich der Ereignishaftigkeit der Äußerungen als situiertes Handeln und damit einer „*Kontingenz des Sozialen*“ (Jergus, 2014, S. 54, Herv. i. O.) Rechnung getragen kann, schärfte die zur Anwendung kommenden methodologischen Werkzeuge. Wie Lehramtsstudierende Inklusion in Äußerungen in Gruppendiskussionen verhandeln, wurde daher mithilfe eines poststrukturalistisch-praxeologischen und hegemonietheoretischen Zugangs (vgl. Wrana, 2012a; 2012b; Geipel, 2019; Gottuck & Hoffarth, 2022; Shure, 2021) erforscht. Im Hinblick auf die Materialsorte schließe ich dabei an jüngste Forschungszugänge in erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung an, die Äußerungen in Gruppendiskussionen als „methodisch erzeugt“ (Geipel, 2019, Absatz 9) aus diskurs- und subjektivierungstheoretischer Perspektive fokussieren und methodologisch fundieren (vgl. Fegter et al, 2019; Fegter et al., 2020; Fegter & Sabla, 2020; Fegter & Sabla-Dimitrov, 2021; Fegter & Saborowski, 2021; Geipel, 2019).⁷² Materialtheoretisch berücksichtigen diese Zugänge erstens die forschungspraktische Erzeugung der empirischen Daten, zweitens verschiebt sich der Fokus weg von einem Interesse an diskursiven Formationen hin zu einer Diskursivität von Mikropraktiken. Statt regelgeleitete, übergeordnete diskursive Ordnungen zu erforschen, werden sprachliche

⁷¹ Die in Kapitel 2 ausgeführte diskurstheoretischen und artikulationstheoretischen Zugänge im Anschluss an Foucault, Laclau und Mouffe und Hall wurden in zirkulären Prozessen in Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisinteresse, dem Material sowie mit bestehenden Vorarbeiten in methodologische Werkzeuge überführt, die sich im Verlauf der Datenanalyse gegenstandsbezogen weiter entwickelte und in den jeweiligen Beiträgen (Gottuck, 2021; Gottuck, Laubner, Rabenstein & Tervooren, 2023; Gottuck, 2023, siehe Kapitel 4.4) nachvollzogen werden kann.

⁷² Während in der erziehungswissenschaftlichen Forschung seit langem Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 1997) „kollektive Orientierungsmuster“ (ebd., S. 495) erforschen, fokussiert die empirische Analyse diskurstheoretische Ansätze (vgl. 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; vgl. auch Fegter & Sabla-Dimitrov, 2021).

Äußerungen in ihrer Ereignishaftigkeit und situierten diskursiven Produktion „soziale[r] Ordnungen, kulturelle[r] Hegemonien und Macht-Wissens-Systeme“ (Fegter, Kessl, Langer, Ott, Rothe & Wrana, 2015, S. 14) fokussiert.

Während Foucault (2022/1981) den Diskurs sowohl als diskursive Formation als auch als diskursive Praxis fasst (vgl. ebd., S. 108-109), präferiert der vorliegende Zugriff – so wurde es auch in Kapitel 2 deutlich – Foucaults praxeologisches Verständnis, das nahelegt, Diskurse nicht „als Gesamtheiten von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen) sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault, 2022/ 1981, S. 74). Die hier zugrunde gelegte, spezifische diskurstheoretische Perspektive gewährt also der diskursiven Praxis als performativen Handlungspraxis und damit der Herstellung des Diskursiven den Vorrang und verschiebt ihren Fokus auf die Alltäglichkeit diskursiver Operationen. In methodologischer Hinsicht beschreibt Wrana (2006) dieses Vorgehen als eine „‘Analyse diskursiver Praktiken‘“ (ebd., S. 107, Herv. i. O.) bzw. als „‘diskursanalytische Ethnografie‘“ (ebd., Herv. i. O.), in der die Mikropraktiken (hier: Äußerungen von Lehramtsstudierenden in Gruppendiskussionen) als Moment eines „doing discourse“ (Wrana, 2015, S. 127) zum Gegenstand der Analyse werden. Damit geht auch eine Verschiebung des Gegenstands einher, mit dem „die Vorstellung eines einheitlichen diskursiven Raums ... zugunsten einer Heterogenität diskursiver Praxis in den Hintergrund [tritt]“ (Wrana, 2012a, S. 192) und damit Brüche und Kämpfe um Bedeutungsproduktionen deutlicher zutage treten können.

4.2.1 Sprachliche Äußerungen als diskursive Praxis in Gruppendiskussionen

In einem ersten Schritt wurden daher sprachliche Äußerungen in der Verbindung praxistheoretischer und diskurstheoretischer Überlegungen im Anschluss an Wrana (2012b) als Sprechhandlungen und situierte diskursive Praxis im Vollzug gefasst, in der „Wahrheit“ (ebd., S. 196) und Gegenstände eines gültigen Wissens zu Inklusion in der „Relationierung von Bedeutungsfeldern, Wissensobjekten und Subjektivitäten“ (ebd.) erzeugt werden. Äußerungen wurden dabei in ihrer Gegenstandskonstruktion von schulischer Inklusion als situative „Ordnungspraxis“ (Wrana, 2013b, S. 57) untersucht. In der wiederholenden Zitation vorgängiger Wissensordnungen werden Gegenstände des Wissens wie Inklusion, Lehrer*innenbildung, Schule, Schüler*innen und professionelles Handeln im Sprechen in einer spezifischen Weise verknüpft und als wahrheitsfähige Ordnung hervorgebracht. Nach Wrana (2006) zieht „der Akt des Sprechens seine Performanz nicht aus seiner Singularität ..., sondern aus der Tatsache, wiederholbar und wiederholt zu sein, also aus seiner Iterabilität“ (2006, S. 126). Im Vollziehen dieser Bedeutungsbeziehungen – die Wrana im Sinne Derridas als iterative und verschiebende Praxis fasst – werden Gegenstände geordnet und ein gültiges Wissen sowie die Subjekte selbst performativ hervorgebracht. Diese Deutungen werden also nicht einem intentionalen Subjekt

zugeschrieben. Nicht die Studierenden mit ihren Einstellungen oder etwa vorgängige Habitualisierungen gelten als Ort der Sinngene. Die Äußerungspraxis eröffnet in einer situierten Bezugnahme auf gesellschaftlich legitime Ordnungen und Bedeutungen dem Subjekt einen Ort des Sprechens und produziert in der Äußerung einen Sinn (vgl. Geipel, 2019; Wrana, 2015). Diskursanalytische Perspektiven im Anschluss an Foucault beanspruchen nach Wrana den Ort der Sinngene als

„einen diskursiven Raum, der semantische, gegenstandsbezogene und materielle Strukturierungen aufweist. Erst diese Strukturierungen machen Äußerungen sagbar und halten zudem Subjektpositionen vor, die Stellungen in einem diskursiven Raum bilden und die von Subjekten eingenommen werden können und müssen, um diskursive Akte zu vollziehen“ (Wrana, 2015, S. 125).

Jene Strukturierungen des Sprechens sind als dynamisch zu verstehen, die auch im Aufrufen gesellschaftlich legitimer Wissensordnungen und Bedeutungen mit erzeugt werden.

Wissensordnungen werden dabei als hegemoniale Schließungen und Ordnungsversuche des Sozialen⁷³ gefasst, die in ihren unterschiedlichen Sedimentierungen (vgl. Wullweber, 2012) als legitimatorische Praxis in der Verbindung von Macht und Wissen Wahrheitseffekte und Räume des „Denk- und Sagbaren“ (Geipel, 2019, Absatz 48) erzeugen. Der Begriff der Wissensordnungen wurde hierbei gewählt, weil er den Akt des Ordnen von Wissensfeldern (vgl. auch Wrana, 2012b), der unter anderem in situierten Praktiken des Sprechens beobachtbar wird, in den Vordergrund stellt. Der im Kapitel 2 eingeführte Begriff des Wahrheitsregimes (Foucault, 1980 nach Hall, 2013) beschreibt dann die besondere normative Wirk- und Deutungsmacht, die diese Wissensordnungen im Rahmen von hegemonialen Schließungen und Sedimentierungsprozessen erhalten können.

Im Sprechen der Studierenden werden unterschiedliche Wissensordnungen zum Kontext des Sprechens (vgl. Reh, 2003). In der für sprachliche Äußerungen typischen bruchstückhafte Zitationen dieser Ordnungen, wurden in der vorliegenden Studie diskursive Praktiken in ihrer Überdeterminiertheit herausgestellt und hiermit ein Sprechen in umkämpften Ordnungen sichtbar, das ein fortwährendes Ringen der Lehramtsstudierenden erzeugte (Siehe Beitrag V: Gottuck, Laubner, Rabenstein & Tervooren, 2023). Dies kann beispielhaft an der empirischen Basis meiner Studien verdeutlicht werden: Bezogen auf den Erhebungskontext, in dem Lehramtsstudierende aus verschiedenen Seminaren für die Gruppendiskussion angeworben wurden (siehe Kapitel 4.3), wurden die zuvor besuchten Seminare und darin verhandelte disziplinäre Wissensordnungen in der Analyse nicht als determinierende Kontexte des Sprechens gefasst. Stattdessen eröffnen sie in der

⁷³ Im Feld der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung bedeutet dies u.a. disziplinäre Wissensordnungen, bildungspolitische Wissensordnungen, das Wissen der Praxis, materialisierte Wissensordnungen zur Unterscheidung von Regelschule und Sonderschule, Wissensordnungen über Behinderung und diagnostisches Wissen etc.

Gruppendiskussion bestimmte diskursive Kontexte des Sprechens über Inklusion, die aufgerufen werden und in den Äußerungen mit anderen Wissensordnungen wie bildungspolitische Diskurse oder Wissensordnungen einer gegenwärtigen schulischen Praxis konstelliert werden. Diese zum Teil widersprüchlichen Orientierungspunkte ordnen das Soziale und dienen als Legitimierungen eines gegenwärtigen und zukünftigen Ein- oder Ausschlusses. Sie gewinnen und verlieren ihre hegemoniale Deutungsmacht in der situierten, kontextuellen diskursiven Praxis. Gruppendiskussionen zeichnen sich dabei durch das besondere interaktive Moment aus, dass mehrere Sprecher*innen an der performativen Gegenstandskonstruktion als „Bedeutungsproduktion“ beteiligt sind (Geipel, 2019, Absatz 48) und dabei intersubjektiv Räume der (Un-)Sagbarkeit verhandelt und erzeugt werden: „Denn damit kann in den Blick kommen, wie Bedeutungen im Vollzug anschließender Äußerungsakte bestätigend wiederholt sowie weitergeführt werden und sich zu geltenden Ordnungen verdichten, aber auch, wie Ordnungen durch differenzierende Positionierungen infrage gestellt und zurückgewiesen werden“ (ebd.). Diese Grundlegung wurde im Verlauf der Studie aus artikulationstheoretischer Perspektive weiter geschärft (vgl. 3.2.2).

Der bisher entfaltete Zugang, der besonders in Beitrag IV und V zur Anwendung kam (siehe 3.4), fokussiert die Prozesshaftigkeit und Relationalität der Äußerungen und die Frage, wie in den Äußerungen im Aufrufen und Erzeugen von Wissensordnungen spezifische Räume der Sagbarkeit eröffnet und geschlossen werden. Er eröffnet den Blick auf diskursive Gegenstands- und Subjektproduktionen und kann dabei Brüche und Bedeutungsverschiebungen im Sprechen der Studierenden aufzeigen, die ein kontinuierliches Ringen mit Be-Gründungen und Positionierungen offenlegen.

Der Frage folgend, *was* sich im Sprechen *wie* durchsetzt, führte in der Weiterentwicklung dazu, sprachliche Äußerungen der Lehramtsstudierenden noch mehr als in den vorangegangenen Teilstudien in ihrer Eingebundenheit und Produktivität in spezifische Macht- und Kräfteverhältnisse zu befragen.

4.2.2 Artikulationstheoretische Vertiefungen

In einem zweiten Schritt wurden daher im Verlauf der Studie sprachliche Äußerungen zu Inklusion aus einer hegemonietheoretischen Perspektive als bedeutungsproduzierende artikulatorische Praxis vertieft (siehe Beitrag VI: Gottuck & Hoffarth, 2022; Beitrag VII: Gottuck, 2023). Es handelt sich hierbei nicht um eine Neufundierung von Wranas Zugang, sondern um eine graduelle Verschiebung des Fokusses, denn auch Wrana schließt in seinen Theoretisierungen diskursiver Praxis an Laclaus und Mouffes artikulationstheoretische Grundlegungen (vgl. etwa Wrana, 2014a) an. In seinen Analysen gibt Wrana (2006) allerdings den „diskursiven Praktiken als Handlungsweisen“ einen Vorrang gegenüber den „intersubjektiven Wissensordnungen, die von ihnen produziert werden“ (ebd., S. 140).

Im vorliegenden artikulationstheoretischen Zugang wurde daher ein Modus der Bedeutungsproduktion entfaltet, in dem sowohl die Vermitteltheit als auch die situierte Produktivität von Mikropraktiken des Sprechens in hegemonialen diskursiven Schließungen und Öffnungen noch deutlicher herausgestellt werden sollen.

Ausgehend von einer mit Laclau und Mouffe zugrunde gelegten Gleichzeitigkeit einer Kontingenz und Machtvermitteltheit des Sozialen fokussiert der diskurstheoretische Zugang, wie sich im Sprechen der Lehramtsstudent*innen spezifische Wissens- und Wahrheitsproduktionen durchsetzen, sich verschieben und zugleich umkämpft bleiben. Für die Erforschung der Gruppendiskussionen zu Inklusion, in denen sich im Verlauf der Analyse der Gegenstand eines ‚Sprechens über Transformation‘ (siehe Beitrag VII: Gottuck, 2023) konturierte, bot der Zugang der Artikulation sowie der des Politischen und des Sozialen eine anregende theoretische und methodologische Grundlegung, um Praktiken des Sprechens im Hinblick auf ihre Produktivität der Fortschreibung bzw. Infragestellung symbolischer Ordnungen zu analysieren (ebd.). Dies wird im Folgenden weiter konkretisiert. Wurde Artikulation in Kapitel 2.1.3 als spezifische Praxis der Be-Deutungs- und Subjektproduktion in gesellschaftlichen Verhältnissen ausgeführt, die an der Installierung der hegemonialen Ordnungen sowie an ihrer Verschiebung beteiligt sind, werden diese Annahmen nun methodologisch übersetzt. Diese Praxis des Be-Deutens wird im Folgenden am Beispiel von Sprechpraktiken konkretisiert. Analog zu dem Begriff der „Thematisierungspraktiken“ (Doğmuş et al., 2018) sind artikulatorische Sprechpraktiken „Einsätze im Kampf um Bedeutung ..., als Praxis der Herstellung von als gültig erachtetem Wissen, mit dem sich auch die Herstellung einer bestimmten sozialen Ordnung verbindet“ (ebd., S. 124). Artikulation als Praxis ist Modus der Erzeugung von Bedeutungen. Zugleich ist sie auch Ergebnis derselben Praxis als (hegemoniale) Bedeutungsbeziehung. Als situierte Praxis des Be-Deutens ist die Artikulation „Ausdruck“ eines spezifischen Kontexts und seiner Machtvermitteltheit (Shure, 2021, S. 66), der diese Praxis der Artikulation ermöglicht. Zugleich ist die Artikulation in ihrer Verknüpfung ein „Mittel“ (ebd.), das den Kontext reproduzieren und verändern kann. Der Kontext des Sprechens – in diesem Fall Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung – wird dabei als spezifischer Ermöglichungsraum der diskursiven Praxis sichtbar, der erstens durch den situativen Kontext der Einladung zur Gruppendiskussion auf spezifische Weise sozial vermittelt ist. Zweitens ist der Kontext des Sprechens durch machtvolle Ordnungen vermittelt und wird in einer iterativen Praxis und in Deutungskämpfen um Öffnungen und Schließungen zugleich erzeugt und verschoben. Diskursive sedimentierte Wissensordnungen, die als normative Begründungen zitiert werden, sind in der diskursiven Praxis kontingent und zugleich machtmittelter Ausdruck dessen, wie Lehramtsstudierende als angehende Professionelle im spezifischen Raum über Inklusion sprechen können. Das Wechselverhältnis der Wirkmächtigkeit des diskursiven Raums als situierter ‚Kontext‘ und seiner performativen (auch verschiebenden) Erzeugung in diskursiver Praxis

wird zum Gegenstand der Analyse. Eine Vertiefung diskursiver Praxis um das Moment der doppelten Artikulation (siehe Kapitel 2.1.3) eröffnet nicht zuletzt auch eine differenztheoretische Informiertheit der sprachlichen Äußerungen als diskursive Praxis, in der sprachlichen Äußerungen in ihrer Bedeutungsproduktion als eingebunden und produktiv in bspw. gesellschaftlich sedimentierten Differenzordnungen beforscht werden können (vgl. Gottuck & Hoffarth, 2022; auch Shure, 2021).

Aufbauend auf diesen grundlegenden Überlegungen soll im Folgenden die Frage verfolgt werden, wie im Sprechen in Gruppendiskussionen hegemoniale Schließungen, Öffnungsergebnisse und Kontingenz als Gegenstand der untersuchten Praxis analysiert bzw. als Facette des Forschungsprozesses reflektiert worden sind.

Dazu habe ich Geipels Fokussierung auf Vollzüge von Äußerungen in Gruppendiskussionen, in denen sich „legitime Ordnungen des Denk- und Sagbaren verdichten“ (Geipel, 2019, Absatz 46), in der Weiterentwicklung artikulationstheoretisch reformuliert. Demnach erzeugen artikulatorische Praktiken im Sprechen in Gruppendiskussionen kurzfristige Schließungsmomente als kontingente machtvormittelte Verknüpfungen von Bedeutungen. In hegemonialen Schließungen werden jene Bedeutungen still gestellt. Fraglose Setzungen bestimmter Wissensordnungen werden also der Aushandlung entzogen und eröffnen die Frage nach ihrer Sedimentierung des Sozialen (vgl. Laclau, 1990). Jene Fokussierungen auf diskursive Strategien der vorübergehenden Schließung und möglicher Öffnungen schärften die Analyse des in Beitrag VII fokussierten Gegenstands eines ‚Sprechens über Transformation‘, das sich u. a. durch ein Sprechen über eine (Nicht-)Veränderbarkeit unterschiedlicher Gegenstände des Wissens (wie Regelschule, Lehrer*innenbildung, professionelles Handeln) und über Verhandlungen einer (Nicht-)Veränderbarkeit normativer Wissensordnungen konturierte.

Diskursive Schließungen und Öffnungen wurden dabei auf mehrfacher Ebene analysierbar. Erstens wurden hegemoniale Schließungen und Öffnungsergebnisse auf der Ebene untersucht, wie im Sprechen an welche machtvollen normativen Wissensordnungen angeschlossen wird, wie diese als fraglos erzeugt, fortgeführt und oder als Gegenstand der Aushandlung verschoben werden. Zweitens wurde gefragt, über welche diskursiven Strategien diese Fraglosigkeiten erzeugt und dabei im Anschluss an Geipel (2019) situierte „Räume des Denk- und Sagbaren“ (ebd., Absatz 48) geschlossen oder eröffnet werden. Dabei sind Prozesse der Schließung und Vereindeutigung grundlegend konfliktiv zu verstehen. Sie präsentieren sich als konsensuell und basieren zugleich auf antagonistischen Ausschlüssen, die in diskursiver Praxis fortwährend reproduziert werden müssen, um Geltung zu erlangen. Äußerungen können daher mit Shure (2021) als Ausdruck dieser „diskursiven Schließungen und damit der Festsetzungen von Wissen sowie zugleich als Mittel der performativen Herstellung dieser Schließungen“ (ebd., S. 127) analysiert werden. In der Materialanalyse konnten diskursive Strategien der Antagonisierung, der Naturalisierung, der Rationalisierung identifiziert werden, die in

ihrer interaktiven Fortführung von Bedeutungsbeziehungen als Momente solcher Still-Stellungen und Schließungen eine gewisse Fraglosigkeit erzeugen. Öffnungen können wiederum auf beiden Ebenen als Brüche mit diesen Schließungen beschrieben werden, indem in Anschlüssen vorherige Bedeutungsbeziehungen verworfen werden und dabei neue Sagbarkeiten erzeugt werden. Eine Analyse der situierten diskursiven Strategien und Legitimierungen dieser Setzungen von Wissensordnungen können als Praktiken der Hegemonialisierung untersucht werden, die einer Sedimentierung des Sozialen zuarbeiten. Der Zugang fokussiert also situative Prozesse der Aushandlung als Raum der Sedimentierung bzw. Infragestellung von Wissensordnungen.⁷⁴ Mit einer Fokussierung auf situierte Akte des Sprechens wird die Spezifik der Kämpfe artikulatorischer Praxis deutlich. So wird die Mehrdeutigkeit des Sozialen durch die Stiftung von Bedeutungsbeziehungen als hegemonialen Einsatz geschlossen und gezeigt, wie ein bestimmtes Sprechen sinnhaft wird und sich durchzusetzen kann. Zugleich bleibt das Sprechen in der Unvorhersehbarkeit der artikulatorischen Praxis mehrdeutig. Die Gleichzeitigkeit von Schließung und Kontingenz werden als Möglichkeitsraum der Entstehung neuer Ordnungen und Deutungshoheiten gefasst.

Jene artikulationstheoretischen Weiterentwicklungen eröffnen einen spezifischen Blick auf das Sprechen Lehramtsstudierender in Gruppendiskussionen: Über welche diskursiven Strategien und Legitimierungen in der Diskussion Zustimmung erzeugt, Konsens gefunden, Positionen bestärkt oder entkräftet werden, eröffnet den Blick darauf, wie Kämpfe um Bedeutungen bearbeitet oder still gestellt werden. Situative Prozesse der Aushandlung können als Raum der Sedimentierung bzw. Infragestellung bzw. als Deutungskämpfe um Wissensordnungen herausgestellt werden, in denen das Sprechen produktiv ist (vgl. Gottuck, 2023).

Im Vordergrund dieser Studien stand also einerseits die Ereignishaftigkeit einer diskursiven Praxis in ihrer Performativität und situierten Erzeugung von normativen Bedeutungen sowie andererseits ihr hegemonialer Einsatz der Schließung, der immer als machtvormittelt zu verstehen ist und in Hinblick auf seine Mitarbeit an der Fortschreibung oder Verschiebung hegemonialer Wissensordnungen befragt werden kann. Hier sollten auch Momente identifiziert werden, „welche die normativen Zonen des Denk- und Sagbaren destabilisieren, erweitern, veruneindeutigen und transformieren“ (Geipel, 2019, Absatz 46), um damit zugleich *das Politische* der diskursiven Praxis freizulegen. Eine artikulationstheoretische Analyse der Bedeutungsbeziehungen, wie sie in den vorliegenden Studien angewendet wird, fokussiert also eine Vermitteltheit der situierten Praxis in konkreten sozialen

⁷⁴ Aus materialtheoretischer Perspektive können Rückschlüsse auf (sedimentierte) Wissensordnungen nur insofern analysiert und theoretisiert werden, insofern sie erstens in der Diskussion aufgerufen und relevant gemacht werden. Dabei können zweitens auch Dethematisierungen zugrunde gelegter Ordnungen als diskursive Strategien herausgearbeitet werden, die ein Fortbestehen diskursiver Wissensordnungen sedimentieren (vgl. auch Shure, 2021)

Ordnungen, ihre Verschiebungen sowie die Produktivität ihrer Verknüpfung als (zukünftigen) Möglichkeitsraum.

4.3 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Studie beschrieben. Neben der Datenerhebung in Gruppendiskussion, der Begründung der Methodenwahl und einer methodologischen Reflexion der Erzeugung dieser Daten im spezifischen Feld inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung wird das interpretative Forschungsverständnis und das Analyseverfahren genauer beschrieben. Die Darstellung des methodisch-methodologischen Vorgehens bezieht sich dabei auf das Gesamtvorhaben; die Konkretisierung des Verhältnisses von Theorie, Methodologie, Methode und Gegenstand wurde in den einzelnen Beiträgen vollzogen.

4.3.1 Datenerhebung und Auswertung

Zur Datenerhebung der Studie: Die insgesamt fünf Gruppendiskussionen mit jeweils vier bis fünf Studierenden wurden an einer deutschen Universität erhoben. Zielgruppe waren Studierende des BA Studiengangs Bildungswissenschaft für alle Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen, die in einem Modul zu ‚Heterogenität, Differenzierung, Integration‘ im 5. und 6. Semester lehramtsübergreifend Veranstaltungen der Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie zum Thema Inklusion besucht haben. Die Seminare, aus denen die Studierenden angeworben wurden, können in ihren inhaltlichen Ausrichtungen eines pädagogischen Umgangs mit Vielfalt und Heterogenität (siehe Gruppendiskussion EW1), als Diskriminierungskritik (siehe Gruppendiskussion EW 2) und sonderpädagogischem diagnostischem Wissen (siehe Gruppendiskussion PP1) als ein Ausschnitt gegenwärtig etablierter disziplinärer Thematisierungsweisen im „sozialwissenschaftlichen Fachdiskurs um inklusive Bildung im Bereich Schule“ (Köpfer, 2020, S. 301) und damit auch in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung gelten. Diese Seminare, die die Studierenden, die an den Gruppendiskussionen teilnahmen, zuvor besucht hatten, und darin verhandelte disziplinäre Wissensordnungen wurden in der anschließenden Analyse der Diskussionen nicht als determinierende Kontexte des Sprechens gefasst. Vor dem Hintergrund der Anwerbung der Studierenden aus den konkreten Seminaren können die Seminare aber als bedeutsame diskursive und legitimatorische Kontexte der situierten Anwesenheit gelten. Sie eröffnen in der Gruppendiskussion bestimmte (auch autorisierende) diskursive Kontexte des Sprechens über Inklusion (siehe 4.2).

Der Diskussionsimpuls in den Gruppendiskussion bezog sich auf die Erfahrungen der Studierenden mit inklusionsbezogener Lehre an der Universität im Allgemeinen, das besuchte Seminar sowie ihre bisherigen Praxiserfahrungen mit Inklusion. Gruppendiskussionen, wie sie in der Dokumentarischen Methode methodologisch fundiert sind (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2004), zeichnen sich in ihrer methodischen Strukturierung durch die Annahme einer besonderen „Selbstläufigkeit der Diskussion“

(ebd., S. 92) aus, in denen Studierenden eigene Schwerpunktsetzungen des Sprechens vornehmen und der/die Forschende möglichst wenig in den Verlauf der Gruppendiskussion interveniert (vgl. ebd.). Jene Selbstläufigkeit bedeutet hier nicht von „‘natürliche[m] Material‘“ (Wrana, 2014b, S. 635, Herv. i. O.) auszugehen. Obgleich Interviews und Gruppendiskussionen eine gängige Form der Datengewinnung im Kontext qualitativer Sozialforschung darstellen, werden sie in diskurstheoretischer Forschung eher selten genutzt, so Wrana (2014b), weil „aufgrund des diskurstheoretischen Problembewusstseins nicht davon ausgegangen werden kann, dass so produzierte Aussagen eine ‚Meinung‘ oder ‚Einstellung‘ oder eine ‚biographische Erfahrung‘ abzubilden in der Lage sind“ (ebd.). Vor dem Hintergrund des diskurstheoretischen Interesses einer Analyse diskursiver Räume, die das Sprechen bedingen und im Sprechen erzeugt werden, ist die Wahl solcher methodischen Zugänge zur Datenerhebung aber dann naheliegend, „wenn die Reflexion ihrer Erhebungssituation dazu führt, sie als Rechtfertigungen oder »Bekanntnisse« angesichts einer von InterviewerInnen repräsentierten normativen Forderung zu verstehen“ (Wrana, 2014b, S. 635, mit Bezug auf Reh 2003, Herv. i. O.). Vor dem Hintergrund der zuvor ausgeführten normativen Forderungen der Inklusionsreform versprach der gewählte Zugang also einen besonderen Erkenntnisgewinn.

Das vorliegende Datenmaterial in Gruppendiskussionen in seiner „*spezifischen Weise methodischer Erzeugung*“ (Fegter & Sabla-Dimitrov, 2021, S. 21, Herv. i. O.) in den Blick zu nehmen, heißt, die methodische und diskursive Erzeugung des Sprechens in der Spezifik einer machtvollen Wissensproduktion im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung sowohl methodologisch als auch im Hinblick auf die Ergebnisproduktion zu reflektieren (vgl. auch Fegter & Saborowski, 2021). Vor dem Hintergrund der angelegten methodologischen Grundlegung mit Shure, dass es „*Das Lehramtsstudium*“ (Shure, 2021, S. 48, Herv. SG.) nicht gäbe, sondern, davon ausgegangen wird, dass Lehrer*innenbildung materialtheoretisch immer nur in der situierten Hervorbringung spezifischer diskursiver Praktiken (vgl. ebd.) und damit einhergehende Strukturierungen erforscht werden kann, ist die Gruppendiskussion ein solcher diskursiver „Ort“ (ebd.) der Hervorbringung, der in seiner Spezifik, dass die Forscherin mit Lehramtsstudierenden über inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung spricht, als diskursive Praxis reflektiert werden muss (vgl. auch Fegter & Saborowski, 2021).

Dies bedeutete sowohl die im Frageimpuls angelegte, machtvolle, diskursive Gegenstandskonstruktion als auch darin vorbehaltene Angebote der Subjektpositionierungen als präformierende Momente bzw. Bedingungen der diskursiven Praxis zu befragen: Wie reproduziert die Gruppendiskussion eine diskursive Praxis und hegemoniale Subjektpositionierungen, in denen die Lehramtsstudierenden als zukünftig verantwortlich adressiert werden, indem die Einladung zur Gruppendiskussion diese als relevante Gesprächspartner*innen anspricht? Die über die Gruppendiskussion erzeugten, situativen

Adressierungen zitieren übersituative Adressierungen (z. B. Lehramtsstudierende als ‚change agents‘ der Bildungsreform, vgl. Laubner, 2023), die auch über die Gruppendiskussion wiederholt werden. Die vorliegende Forschung zu Lehramtsstudierenden zu Inklusion, die auch im Rahmen der Qualitätsoffensive gefördert wurde, steht nicht jenseits dieser machtvollen diskursiven Verhältnisse, sondern wird durch diese ermöglicht. Im Forschungsprozess bedeutet dies, die normativen Adressierungen sowohl an die empirische Forschung selbst als auch an die Forschungssubjekte reflexiv einzuholen. Die den Teilstudien – als übersituativer hegemonialer Kontext des Sprechens – zugrunde gelegte Prämisse war daher, dass Lehramtsstudierende in bildungspolitischen Diskursen als Agent*innen der Inklusion adressiert bzw. verantwortlich gemacht werden, dass in Forschungen eine solche Adressierung potentiell reproduziert wird und, dass insofern auch die Gruppendiskussion diese Adressierung potentiell aufgreift und die Studierenden in ihren diskursiven Wissensproduktionen hierauf antworten. Jene normativen Implikationen des Forschungsfelds schärften das Erkenntnisinteresse der Teilstudien insofern, als sie den Blick auf die spezifischen, als kontingent verstandenen diskursiven Hervorbringungsprozesse von Normativität im Kontext der Inklusionsforderung wendeten. So fokussierten die Beiträge sowohl Figuren normativer Anforderungen als auch eine Verhandlung und Erzeugung normativer Be-Gründungen und normativer Wissensordnungen (siehe Kap. 4.4), die die Gegenstandsbereiche der Analyse konturierten.

Für eine methodisch-methodologische Übersetzung dieser Prämissen wurde an Überlegungen von Wrana (2015) angeschlossen, die, wie schon dargestellt, in hohem Maße anschlussfähig sind. So diente der positionierungsanalytische Zugang von Wrana (2015) dazu, gegenstandsbezogen die Produktivität der studentischen Äußerungsakte in der In-Verhältnissetzung zur Bildungsreform methodologisch einzufangen: „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“ (ebd., S. 128).

Wie Lehramtsstudierende diskursive Gegenstandskonstruktionen, normative Wissensordnungen und Subjektpositionierungen vor dem Hintergrund bildungspolitischer Forderungen verhandeln, in denen Ordnungen und damit auch Subjektpositionierungen anerkannt und zurückgewiesen werden, wurde vor dem Hintergrund des positionierungsanalytischen Zugangs in folgende Ausgangsfragen übersetzt, die als Heuristik dienen, um das Material in der interpretativen Analyse aufzuschließen:

- a. Wie und als was wird ‚Inklusion‘ als Gegenstand gültigen und sagbaren Wissens im Sprechen der Lehramtsstudierenden erzeugt? Welche Differenzierungen und Antagonisierungen werden hierbei vorgenommen?

- b. Welche (sedimentierten) Wissensordnungen werden in diesen Bedeutungsketten als legitime Bedeutungskontexte aufgerufen, instituiert oder verschoben?
- c. Welche Subjektpositionen werden dabei verhandelt und bezogen?

Aus diesen drei Fragen geht folgende Frage hervor:

→ Welche konkreten Bedeutungsketten und Be-Gründungen sozialer Ordnungen werden also wie erzeugt und inwiefern werden diese produktiv, wie eröffnen sie bestimmte Handlungs- und Definitionsräume? (vgl. auch Gottuck & Hoffarth, 2022)

Gegenstandsinteressen, Erkenntnisprozesse und methodologische Vertiefungen entwickelten sich dabei in einem zirkulären Prozess der Auseinandersetzung mit der Analyse des Materials in den Teilprojekten der Beiträge IV-VII (siehe 4.4).

Wie bisher an der Reflexion der Erzeugung der Daten deutlich geworden ist, kann der vorliegende Zugang als interpretatives Vorgehen beschrieben werden. Die Forschungspraxis versteht sich dabei als Konstruktion zweiten Grades (vgl. Schütz, 1971), also als Interpretation von Interpretationen, die einer besonderen Reflexion ihrer interpretativen Voraussetzungen bedürfen (vgl. Keller, 2012). Werden sprachliche Äußerungen als artikulatorische Praxis zu verstanden, die im Sprechen über Inklusion als „Ordnungspraxis“ (Wrana, 2013, S. 57) Gegenstände des Wissens erzeugen, die in der Fortschreibung oder Verschiebung von Ordnungen produktiv sind, so muss auch das Analyseverfahren selbst im weitesten Sinne als artikulatorische Praxis (Gottuck & Mecheril, 2014) und diskursiver Einsatz reflektiert werden, indem Ordnungen erzeugt und Sinn und Bedeutung zugeschrieben werden. Die methodische Herausforderung liegt dabei in der Berücksichtigung der Gleichzeitigkeit von Schließungsversuchen und Kontingenz (vgl. auch Gottuck & Hoffarth, 2022, S. 198). Die Artikulation eröffnet einen Deutungshorizont, in dem die situierte Praxis als produktives Moment vor dem Hintergrund hegemonialer Schließungen plausibilisiert werden kann, zugleich führt ihr strukturelles Moment der Kontingenz dazu, dass alles immer auch anders gedeutet werden könnte und dass letztgültige Interpretationen der Daten ausbleiben müssen (ebd.). Das Analyseverfahren versteht sich daher als diskursiv eingebettete sowie perspektivierte Konstruktionsleistung, die keine Wirklichkeit abbildet, sondern „Übersetzungen“ (Mecheril, 2003, S. 41) des empirischen Materials erzeugt. In einer gegenstandsbezogenen Entwicklung von Verfahren und analytischen Instrumentarien, in Anlehnung an etablierte diskurstheoretische Vorgehensweisen, produziert sie Analyseergebnisse, die als „sozialwissenschaftliche Geschichte“ (Mecheril, 2003, S. 42) über das Material in seinem Verhältnis zur Theorie und Methodologie für die Leser*in plausibel und nachvollziehbar erscheinen müssen. Damit wurden bis hierher methodologische Grundlegungen ausgeführt, konkrete Schritte der Auswertung werden nun abschließend skizziert.

4.3.2 Methodische Konkretisierung der Datenauswertung

Das methodische Vorgehen verfolgte erstens das Verfassen thematischer Verläufe aller fünf Gruppendiskussionen, in denen ich thematisch-inhaltliche Bearbeitungen der Studierenden als situierte Bezugnahmen auf die Frageimpulse sowie inhaltliche Fortführungen oder Neuanschlüsse in ihrer Interaktivität nachvollzog. Vor dem Hintergrund der heuristischen Fragen (s. o.) erfolgte nach der Transkription der gesamten Gruppendiskussionen und Anonymisierung des Materials zweitens eine detaillierte sequenzielle Analyse besonders von drei Gruppendiskussionen, die unterschiedliche Ausschnitte gegenwärtig etablierter, disziplinärer Thematisierungsweisen in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung auf spezifische Weise bearbeiten. Anhand dieser Gruppendiskussionen konnten im Verlauf der Studie distinkte, diskursive Bearbeitungsweisen eines ‚Sprechens über Inklusion als Transformationsprozess‘ herausgearbeitet werden. Im Anschluss an Geipel (2019) eröffnen sequenzielle Verfahren in Gruppendiskussionen die Möglichkeit

„feinanalytisch schrittweise den Praktiken der Produktion von Bedeutungen sowie damit einhergehenden Subjektivierungen in den Vollzügen von Äußerungen und Anschlussäußerungen mehrerer Sprecher*innen nachzugehen und das Zusammenspiel der Äußerungsakte in seiner produktiven, machtvollen Funktion zu untersuchen und entsprechend so auch (Dis-)Kontinuierungen und Verschiebungen im Vollzug aneinander anschließenden Äußerungsakte sichtbar zu machen“ (ebd., Absatz 48).

Um die entwickelten Gegenstandsinteressen und Lesarten des Materials zu schärfen, wurde die interpretative Arbeit am Material in regelmäßigen Abständen in Forschungswerkstätten, Workshops und Kolloquien durchgeführt und dabei Lesarten verdichtet. Das methodologische Interesse richtete sich dabei auf die Frage, wie in der situativen Konstellierung des Gegenstandes als spezifische Figur einer diskursiven Praxis Bedeutungen geordnet werden und wie diskursive Ordnungen im Kontext des Sprechens legitimiert und wahrheitsfähig werden.

Wranas (2006) Bestimmung des Verhältnisses von diskursiven Figuren und diskursiver Praxis war für die Modellierung dieser Ergebnisse hilfreich, da es das Verhältnis zwischen diskursiver Figur und Praxis zwischen singulärem Erscheinen und Wiederholbarkeit konkretisiert. Nach Wrana (2006) ist die „sequenzielle Entfaltung diskursiver Figuren in Texten nachzuzeichnen ... ein erster Schritt, um diskursive Praktiken herauszuarbeiten“ (ebd., S. 142), denn die Analyse diskursiver Figuren bringt die Analyse auf die „produzierte Spur“ (ebd., S. 140) der diskursiven Praxis:

„Als diskursive Figur lässt sich ... eine im Text lokalisierbare Figuration von Elementen bezeichnen. Diese Figuration ist das Produkt eines Äußerungsaktes. Wenn der Äußerungsakt als wiederholbarer und wiederholter Akt eine diskursive Praktik darstellt, also ein wiederholtes Konstellieren einer Reihe von Elementen auf eine bestimmte Weise, dann ist die diskursive Figur die Konstellation, die aus diesem Akt resultiert. Die Figuren verhalten sich zu den diskursiven Praktiken wie das opus operatum zum modus operandi“ (ebd.).

In der sequenziellen Feinanalyse wurden daher ausgewählte Sequenzen fokussiert, in denen Gegenstandskonstruktionen in ihren Differenzierungen und Antagonisierungen sowie das Aufrufen und Erzeugen von Wissensordnungen und Subjektpositionierungen als spezifische Figuren in ihrer

Entwicklung, ihren Brüchen und diskursiven Strategien der Öffnung und Schließung herausgearbeitet wurden. In der sequenziellen Analyse diskursiver Figuren konnten diskursive Praktiken sowohl gruppenbezogen als auch gruppenübergreifend herausgearbeitet werden. Anhand des Vergleichs dieser diskursiven Praktiken entlang der drei Gruppendiskussionen wurden schließlich gruppenspezifische diskursive Figuren analysiert: Das sequenzielle Vorgehen eröffnete einen Blick auf gruppenspezifische diskursive Bearbeitungen, in denen Bedeutungsbeziehungen erzeugt und verworfen werden. Die beschriebenen diskursiven Praktiken eröffneten dabei gerade in ihrem Zusammenwirken den Blick auf sehr unterschiedliche gruppenspezifische diskursive Strategien und Legitimationspraktiken als diskursive Bearbeitungsmodi (vgl. Gottuck, 2023). Die artikulationstheoretische Analyse des Materials der Gruppendiskussionen eröffnete einen besonderen Blick darauf, wie sich bestimmte Gegenstandskonstruktionen als prekäre Schließungen im Sprechen der Studierenden durchsetzen (ebd.).

4.4 KUMULUS-BEITRÄGE TEILSTUDIEN IV-VII: Empirische und methodologische Zugänge eines Macht-Sehens

Wie Lehramtsstudierende in Mikropraktiken des Sprechens die Bildungsreform Inklusion be-deuten und dabei in eine situierte Hervorbringung und Veränderung machtvollen diskursiven Wissens und Bedeutungen in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung eingebunden sind, wurde in drei empirischen Teilprojekten (siehe Beitrag IV, V & VII) und einem methodologischen Beitrag (VI) erarbeitet. Die einzelnen Beiträge entstanden teilweise parallel und bauen zugleich aufeinander auf. In empirischen Teilprojekten erste Ergebnisse und Desiderate zu formulieren, die im nächsten Teilprojekt weiterverfolgt werden, kann hier als Spezifikum und Gewinn eines kumulativen Forschungsvorgehens beschrieben werden.

Leseanleitung zur Choreographie der Beiträge

Im Sinne einer ‚Anleitung zum Lesen‘ werden die empirischen und methodologischen Beiträge folgend wieder anhand kurzer Abstracts eingeführt, um ihre Erkenntnisinteressen und Gegenstandsbereiche zu skizzieren und dabei ihre Leistung und ihren Ertrag im Gesamtwerk herauszustellen. Die Beiträge haben jeweils eine eigene Schwerpunktsetzung. Alle drei empirischen Beiträge (siehe Beiträge IV, V & VII) geben Einblick in Sequenzanalysen, anhand derer gegenstandsbezogen diskursive Praktiken und gruppenspezifische Figuren der Bearbeitung herausgearbeitet werden. Die Darstellung der vier Beiträge kann dabei auch als methodologische (Weiter-)Entwicklung der Analyse gelesen werden. Die spezifischen Figuren und Ergebnisse der Teilprojekte werden in den Artikeln präsentiert. Beitrag VII hat dabei die Funktion einer Pointierung und Bündelung der Gesamtergebnisse.

Die Beiträge werden wie zuvor in der Form ihrer ursprünglichen Erstveröffentlichung abgebildet. Die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung sind daher maßgeblich für die Zitation.

Empirisch- methodologischer Beitrag IV

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. Rott Fournier, & F. Weitkämper (Hrsg.): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 261-273). Ort: Barbara Budrich.

Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen, normativen Forderungen und der Annahme, dass Lehrer*innenbildung selbst als umkämpftes Feld normativer Ordnungen erforscht werden kann, fokussiert der **Beitrag IV (Gottuck, 2021)** diskursive Herstellungsprozesse von Normativität und normativen Ordnungen im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. So wird gefragt, wie Lehramtsstudierende im Sprechen über Inklusion Normativität hervorbringen und wie sie sich zu dieser in ein Verhältnis setzen. In einem ersten Schritt wird analysiert, wie Lehramtsstudierende in einer situierten Be-Deutung und Gegenstandskonstruktion schulischer Inklusion Schüler*innen, Schule und Konstruktionen eines (zukünftigen) professionellen Handelns als Verweisungszusammenhang ordnen. Daran anschließend wird zweitens analysiert, wie in dieser Be-Deutung von Inklusion Konstruktionen eines ‚Sollens, Müssens und Wollens‘ als Figuren normativer Anforderungen artikuliert werden, wie hierbei normative Ordnungen verhandelt werden und wie sich die Lehramtsstudierenden zu diesen positionieren.

Empirischer Beitrag V

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.

Normativität als Be-Gründung eines zukünftigen, (un-)möglichen professionellen Handelns und damit einhergehende Positionierungen zu Inklusion ist auch Gegenstand des **Beitrags V (Gottuck et al., 2023)**. Vor dem Hintergrund der normativen Forderung der Bildungsreform Inklusion zeigt der Beitrag, wie Lehramtsstudierende in einen Streit um normative Be-Gründungen zu Inklusion eingebunden sind. In einem positionierungsanalytischen Zugang fokussiert er die Prozesshaftigkeit und Relationalität der Äußerungen und, wie in den Äußerungen im Aufrufen und Erzeugen von Wissensordnungen spezifische Räume der Sagbarkeit eröffnet und geschlossen werden. Dabei können in methodologischer Hinsicht besonders die Brüche und Bedeutungsverschiebungen im Sprechen der Studierenden herausgearbeitet werden⁷⁵. Die Analysen leisten dabei einen spezifischen Beitrag zur gegenwärtigen professionalisierungstheoretischen Forschung. In Abgrenzung zur pädagogisch-

⁷⁵ Die Analyse der Äußerungen 2 sowie Anschlussäußerung 3 im Beitrag beziehen sich auf Material der vorliegenden Forschungsarbeit der Gruppendiskussion (EW1).

psychologischen und strukturtheoretischen inklusionsorientierten Professionalisierungsforschung wird im Beitrag ein bisher wenig beachtetes Ringen im Sprechen der Lehramtsstudierenden herausgearbeitet, sich zu Inklusion zu positionieren. Eine Veränderbarkeit geltender, gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Ordnungen von Lehren und Lernen bildet ein bedeutsames kontextualisierendes und legitimierendes Moment in den Positionierungen der Lehramtsstudierenden zu Inklusion und schärft einen für diese Arbeit zentralen Forschungsgegenstand eines ‚Sprechens über Transformation‘, wie er in Beitrag VII weiter spezifiziert wird. Der Beitrag verdeutlicht nicht zuletzt, dass sprachliche Äußerungen der Lehramtsstudierenden als situierte Signifikationspraktiken noch mehr als bisher sowohl in ihrem Ereignischarakter als auch in ihrer Eingebundenheit und Produktivität in spezifische Macht- und Kräfteverhältnisse analysiert werden müssen.

Methodologischer Beitrag VI (Gottuck & Hoffarth):

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. 191-205). Ort: Beltz Juventa.

Anschließend an das zuvor formulierte Desiderat spezifiziert und schärft der **Beitrag VI (Gottuck & Hoffarth, 2022)** den methodologischen Zugang einer Analyse der Produktivität von Mikropraktiken des Sprechens in hegemonialen diskursiven Schließungen und Öffnungen. Ausgehend von der Frage, wie Mikropraktiken als Ausdruck und produktives Moment von Kämpfen um Bedeutung in gesellschaftlichen (Makro-)Strukturen theoretisch erklärbar und methodologisch analysierbar werden, werden in dem Artikel die artikulationstheoretischen Perspektiven in Anschluss an Hall (2000a; 2004) und (Laclau & Mouffe, 2000) in ein empirisch-analytisches Verhältnis zu Sprechpraktiken gesetzt. In der Ausarbeitung des artikulationstheoretischen Zugangs werden die Gleichzeitigkeit von instituierten, sedimentierten sozialen Formen auf der einen Seite sowie dynamischen Einsätzen, Verschiebungsbewegungen und konstitutive Unbestimmtheit auf der anderen Seite als situative Produktivität und Umkämpftheit der Bedeutungen herausgestellt. Das Ziel dieses methodologischen Vorschlags ist dabei, die Verbindung des Politischen alltäglicher Praktiken mit hegemonialen Ordnungen empirisch und theoretisch erfassbar zu machen. Statt eines rekonstruktiven Vorgehens wird damit ein Zugang eröffnet, der die Produktivität der Äußerungen in Hinsicht auf eine in ihnen angesprochene mögliche Zukunft und einen Möglichkeitsraum problematisieren kann.

Empirisch-methodologischer Beitrag VII:

Gottuck, S. (2023). Die Fraglichkeit der Transformation. Diskursive Kämpfe im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5 (2), o. S.

Im **Beitrag VII (Gottuck, 2023)** werden zentrale theoretische, methodologische und empirische Perspektiven zusammengeführt. In der Anwendung des artikulationstheoretischen Zugangs zur Analyse der Gruppendiskussionen kann erstens der besondere Beitrag dieses Zugangs auf Bedeutungsproduktionen in Gruppendiskussionen aufgezeigt werden. Der in den vorherigen Beiträgen inhärente Gegenstand eines ‚Sprechens über Transformation‘ wird dabei inhaltlich in den Vordergrund gestellt und systematisch geschärft. Situative Prozesse der Aushandlung werden als Raum der Sedimentierung bzw. Infragestellung bzw. als Deutungskämpfe um Wissensordnungen herausgestellt, in denen das Sprechen produktiv ist. Zweitens werden im Vergleich zweier diskursiver Praktiken anhand aller drei Gruppendiskussionen (EW 1, PP1, EW2) spezifische diskursive Bearbeitungen der Transformationsforderungen analysiert. Anhand derer können sehr unterschiedliche gruppenspezifische diskursive Strategien und Legitimationspraktiken als diskursive Bearbeitungsmodi herausgearbeitet werden. Die Analyse eröffnet dabei einen besonderen Blick darauf, wie sich bestimmte Gegenstandskonstruktionen als prekäre Schließungen im Sprechen der Studierenden durchsetzen, und legt ein Ringen um Schließungen und Öffnungen machtvoller Ordnungen in Lehrer*innenbildung offen.

Kumulus-Beitrag IV: Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive

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. Rott Fournier & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (DGfE, S. 261-273). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742434> (Letzte Druckfahne)⁷⁶

⁷⁶ Der Beitrag Gottuck (2021) hat keine Seitenzahlen. Er darf nach Zustimmung des Verlags in der letzten Druckfahne wiederveröffentlicht werden. Auch für diesen Beitrag sind die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung maßgeblich für die Zitation, die über die DOI Angabe abgerufen werden können.

„Homogenität wird dann direkt immer kritisiert und gesagt, ‚nein wir müssen aber Inklusion machen‘.“
Inklusion und Normativität in Äußerungen von
Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer
Perspektive

Susanne Gottuck

Normativität als Begründung und Legitimation pädagogischen Handelns kann als ein konstituierendes Moment von Schule und Lehrer*innenbildung beschrieben werden. Mit der bildungspolitischen Reformagenda Inklusion werden etwa folgende normative Ziele für angehende Lehrer*innen und Lehrer*innenbildung expliziert: „Die Gestaltung von Schulen, in denen Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt wird, ist eine Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen“ (HRK 2015: 2). Inklusion und normative Programmatiken dieser Reformagenda werden somit zu einer grundlegenden Perspektive des Lehramtsstudiums aller Schulformen an deutschen Universitäten. Unterschiedliche disziplinäre Thematisierungsweisen von Inklusion gehen dabei mit verschiedenen Anrufungen an die zukünftigen Lehrer*innen einher. So werden Lehrer*innen und Lehrer*innenbildung etwa herausgefordert, diskriminierende Praktiken und Strukturen der Institution Schule und ihre Beiträge zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit stärker als bisher zu thematisieren (Tervooren und Pfaff 2018).

Im Feld der Lehrer*innenbildung treffen die beschriebenen bildungspolitischen und disziplinären Forderungen auf historisch gewachsene disziplinäre Strukturen, Selbstverständnisse und Praktiken des Thematisierens von Schule und professionellem Handeln und auf ihre Normativitäten. Lehrer*innenbildung kann dabei als ein Feld der Professionalisierung verstanden werden, in dem unterschiedlich legitime Normativitäten als Ordnungsvorstellungen in Verhandlung gebracht werden.

Wie Lehramtsstudierende im Sprechen über Inklusion Normativität hervorbringen und wie sie sich dabei zu diesen unterschiedlichen Normativitäten in ein Verhältnis setzen, wird in dem vorliegenden Artikel aus diskurstheoretischer Perspektive analysiert. Auf der Basis von Gruppendiskussionen wird der Fragestellung nachgegangen, wie Normativität in Figuren normativer Anforderungen in einer spezifischen Thematisierung schulischer Inklusion als

Konstruktionen eines ‚*Sollens*, ‚*Müssens* oder ‚*Wollens*‘¹ von Lehramtsstudierenden aufgerufen und verhandelt wird. Es wird gefragt, wie hierbei normative Ordnungsvorstellungen von Schule, Schüler*innen und dabei Konstruktionen eines *zukünftigen* professionellen Handelns diskursiv hervorgebracht werden. Lehrer*innenbildung zu Inklusion wird dabei als ein diskursiv vermittelter und umkämpfter „Ort der Bedeutungsproduktion“ (Shure 2021, i. E.) theoretisiert, in dem „Ordnungen der Macht“ (Meseth et al. 2019: 7) und ein gültiges und legitimes Wissen über Inklusion erzeugt werden. Der Artikel beginnt mit einem theoretisch-methodologischen Vorschlag, wie Normativität in Figuren normativer Anforderungen in diskursiver Praxis erforscht werden kann (1). Anschließend werden Äußerungen von Lehramtsstudierenden analysiert (2) und abschließend die Bedeutung dieser Analyseergebnisse vertiefend diskutiert (3).

1 Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskursanalytischer Perspektive

Erstens kann Normativität als Bezugspunkt expliziter Ordnungsvorstellungen rekonstruiert werden, mit der in präskriptiver Weise Richtiges und Falsches, z.B. pädagogisches Handeln, ethische Verpflichtungen, Gesetze oder Ziele eines idealen sozialen Miteinanders beschreibbar werden. Explizit findet sich eine solche präskriptive Normativität beispielsweise in pädagogischen Programmen und darin eingelagerten Bildungszielen oder im Kontext bildungspolitischer Erklärungen zur Lehrer*innenbildung und Inklusion wieder (HRK 2015). Normativität kann zweitens in ihrer performativen Dimension und als konstituierendes Moment des Sozialen beschrieben werden: „Die Praxis der Normenerzeugung ist (...) allgegenwärtig, Normen umgeben uns in jedem Kontext, sie stehen uns nicht gegenüber, sondern wir bringen sie hervor und reproduzieren sie Sprechakt für Sprechakt. Wir sind von Normen umgeben und werden in unserem Denken, Handeln und Fühlen von ihnen orientiert“ (Meseth et al. 2019: 6). Diese praxeologisch gefasste Normativität geht von einem ständigen Vorhandensein und einer Wirkmacht des Normativen aus, welche in sozialer Praxis kontinuierlich wiederholt werden muss.

1 Das im Titel gewählte Zitat kündigt ein ‚Sollen und Müssen‘ an, das die Lehramtsstudierende einer Gruppendiskussion mit dem Gegenstand ‚Inklusion‘ verbindet. Das Zitat entstammt einer Gruppendiskussion (GD EW1) mit Bachelorstudierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge, die im Projekt „Querschnittsaufgabe Lehrer*innenbildung“ (gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2016-2019) erhoben wurde.

Jene präskriptiven und performativen Dimensionen des Normativen können mit Judith Butler (2009) auch als implizites Moment sozialer Ordnungen lesbar werden, als „Ziele und Bestrebungen, die uns leiten, die Prinzipien, nach denen wir gezwungen sind, zu handeln oder miteinander zu sprechen, die gemeinsam geteilten Vorannahmen, von denen wir Orientierung erhalten und die unseren Handlungen die Richtung weisen“ (S. 327). So kann das explizite normative Ziel schulischer Inklusion als ‚Teilhabe aller‘ mit impliziten normativen Fähigkeits- und Leistungserwartungen an Schüler*innen in schulischer Praxis kollidieren. Hierin werden widersprüchliche, umkämpfte Normativitäten als relevante Bezüge für angehende Lehrer*innen sichtbar. Wolfgang Meuthen et al. (2019) verdeutlichen dabei eine Begründungsbedürftigkeit von Normativität, die für das Pädagogische von Relevanz ist: „Normen und Normativität sind (...) Ordnungen der Macht, die – und das ist entscheidend – nicht willkürlich erscheinen dürfen. Sie müssen sich rechtfertigen, weil und insofern dem Diskurs der Moderne der Schutz der Freiheit des autonomen, emphatischen Subjekts als unverhandelbare, letztlich aber auch wieder kontingente normative Prämisse eingeschrieben ist“ (S. 7). Angesichts dieser Eingebundenheit in „Ordnungen der Macht“ (ebd.) steht auch professionelles pädagogisches Handeln sowie pädagogische Professionalisierung grundlegend vor der Herausforderung, ihre kontingenten Normativitäten und produktiven Effekte zu begründen.

Normativität, die bisher in ihrer präskriptiven und in ihrer performativen Dimension beschrieben wurde, wird in der folgenden Analyse des Sprechens der Studierenden über Inklusion als vorgängig und in ihrer Praxis der Herstellung als umkämpfte und spannungsvolle Bewegung zwischen einem Sein und Sollen erfasst. Normativität wird diesem Verständnis folgend als ein bedeutsames Moment in der Hervorbringung, Aufrechterhaltung und Verschiebungen sozialer und symbolischer Ordnungen analysierbar und im Folgenden aus diskurstheoretischer Perspektive konkretisiert.

Wie die Studierenden in ihren Äußerungen Normativität im Sprechen über schulische Inklusion hervorbringen, wird mit Hilfe eines poststrukturalistisch-praxeologischen Zugangs (Wrana 2015, Geipel 2019) untersucht. Diskurse werden hierbei als diskursive Praxis im Vollzug verstanden und das Interesse gilt der kontinuierlichen Hervorbringung und Verschiebung von machtvollen Bedeutungsbeziehungen. Normative Bezugspunkte als Referenzen auf gesellschaftliche (Wissens-)Ordnungen sind jenen Bedeutungsbeziehungen immanent. Sie müssen fortwährend in diskursiver Praxis aktualisiert werden, um Geltung zu erlangen. Die sprachliche Äußerungspraxis der Studierenden wird mit Daniel Wrana (2012) im Anschluss an Michel Foucault als diskursive Praxis gefasst, in der „Bedeutungsfelder“ und „Wissenobjekte“ (S. 196) in spezifischer Weise zu Subjektpositionen in Beziehung gesetzt werden. Im Vollziehen dieser Bedeutungsbeziehungen werden Gegenstände eines gültigen Wissens sowie die Subjekte selbst, performativ hervorgebracht. Dabei gilt

nicht die Sprecher*in mit ihren Einstellungen oder etwa vorgängige Habitualisierungen als Ort der Sinnogenese. Die Äußerungspraxis selbst eröffnet in einer situierten Bezugnahme auf gesellschaftlich legitime Ordnungen und Bedeutungen dem Subjekt einen Ort des Sprechens und produziert in der Äußerung einen Sinn (Geipel 2019, Wrana 2014, 2015). Gegenstände des Wissens wie ‚Inklusion und professionelles Handeln‘ werden dabei in einer spezifischen Verknüpfung situativ und im Zitieren vorgängiger Bedeutungskontexte mit Be-Deutung² versehen und dabei als legitimes und sagbares Wissen produziert. Ziel der Analyse ist es, anhand der Beschreibung diskursiver Figuren zu rekonstruieren, wie „Sinn konstellierte, Subjektpositionen gesetzt und Gegenstandsfelder“ (vgl. Wrana 2014: 185) als spezifische Ordnung in der situierten Äußerungspraxis hervorgebracht, verfestigt und zugleich verschoben werden. Äußerungen in Gruppendiskussionen aus diskursanalytischer Perspektive zeichnen sich dabei durch die Besonderheit aus, so Karen Geipel (2019), dass mehrere Sprecher*innen an der performativen Gegenstandskonstruktion als „Bedeutungsproduktion“ (ebd.: Abschnitt 48) beteiligt sind: „Denn damit kann in den Blick kommen, wie Bedeutungen im Vollzug anschließender Äußerungsakte bestätigend wiederholt sowie weitergeführt werden und sich zu geltenden Ordnungen verdichten, aber auch, wie Ordnungen durch differenzierende Positionierungen infrage gestellt und zurückgewiesen werden“ (ebd.).

In der folgenden Analyse werden Äußerungen in ihrer Gegenstandskonstruktion von schulischer Inklusion als situative „Ordnungspraxis“ (Wrana 2013: 57) untersucht, in der die Begriffe Inklusion, Schule, Schüler*innen, Bildung und professionelles Handeln in einer spezifischen Weise als Ordnung³ erzeugt werden. Die Ordnungspraxis schließt dabei an machtvolle Kontexte diskursiver Praxis an und bringt diese zugleich im Kontext des Sprechens als plausibel und wahrheitsfähig hervor. In dieser Ordnung entstehen normative Bezugspunkte als Ziele und Anforderungen eines professionellen Handelns im Kontext von Inklusion. Mit Fegter, Hontschik, Kadar, Sabla und Saborowski (2019) kann jener Zusammenhang normativer Anforderungen und Konstruktionen professionellen Handelns spezifiziert werden als „diskursive Konstruktion konstitutiver Herausforderungen, praktischer Handlungsprobleme und legitimer Strategien des Umgangs (...), die unter spezifischen Bedingungen von Äußerungen erzeugt werden“ (S. 136). Für die folgende Analyse ist es dabei bedeutsam, dass jene Konstruktionen nicht von Professionellen im schulischen

2 Die Zergliederung in Be-Deutung stellt hier den performativen Akt des Deutens und Herstellens von Bedeutungen in den Vordergrund. Für die weitergehende Bestimmung in Anschluss an Stuart Hall und den Cultural Studies vergleiche Gottuck (2019).

3 Der Begriff einer ‚pädagogischen Ordnung‘ scheint für eine Spezifizierung dieser Ordnungspraxis anschlussfähig. Sie ist „eine Weise, in der Lerngegenstände, Lehrende, Subjektivitäten, Veränderungserwartungen etc. angeordnet sind und daher in ‚Beziehung‘ stehen“ (ebd.).

Feld, sondern von Lehramtsstudierenden produziert werden, die sich gegenwärtig im Kontext universitärer Professionalisierung befinden.

Wie Normativität in konkreten sprachlichen Äußerungen der Gruppendiskussionen erfasst werden kann verdeutlichen Meseth et al. (2019): „Normative Sätze sind Sätze, die ein *Sollen* oder ein *Wollen* formulieren. Sie treffen Aussagen darüber, was man tun darf und was nicht, sie formulieren, was erlaubt oder verboten ist, aber auch, was man selbst will und für richtig hält“ (ebd.: 6, Hervorh. SG).

Vor dem Hintergrund des zuvor entwickelten Gegenstands wird im Folgenden erstens die Frage verfolgt, wie im Sprechen der Studierenden Inklusion als diskursiver Gegenstand und hierbei Schüler*innen, Schule und professionelles Handeln als spezifischer Verweisungszusammenhang geordnet werden. In der Perspektivierung an Konstruktionen „konstitutiver Herausforderungen, praktischer Handlungsprobleme und legitimer Strategien des Umgangs“ (Fegter et al. 2019: 136) richtet sich die zweite Frage darauf, wie in den jeweiligen Problematisierungen von Inklusion Konstruktionen eines ‚Sollens, Müssens oder Wollens‘ als Ausdruck normativer Anforderungen hervorgebracht werden und wie hierbei normative Ordnung(svorstellungen) über Inklusion, Schule, Schüler*innen und professionelles Handeln in Verhandlung gebracht werden. Hierbei können sowohl explizite Äußerungen als „normative Sätze“ (Meseth et al. 2019: 6) wie auch sprachliche Umschreibungen eines ‚Müssens, Sollens und Wollens‘ an ein professionelles Handeln analysiert werden, zu dem das Subjekt in ein Verhältnis gesetzt wird.

2 Inklusion und Normativität in Figuren normativer Anforderungen

Die Analyse fokussiert eine Äußerungspraxis von Studierenden im Rahmen einer Gruppendiskussion im Anschluss an ein Seminar, in dem sonderpädagogische Diagnoseverfahren erprobt wurden. Die Gruppendiskussion (GD PP1) ist eine von insgesamt fünf Gruppendiskussionen mit jeweils vier bis fünf Studierenden, die in laufenden Seminaren des BA Studiengangs Bildungswissenschaften erhoben wurden. Der Diskussionsimpuls bezog sich auf ihre Erfahrungen mit inklusionsbezogener Lehre an der Universität im Allgemeinen, das besuchte Seminare sowie ihre bisherigen Praxiserfahrungen mit Inklusion.⁴

4 Die Erhebung fand zwischen Juli und Dezember 2017 statt. Zielgruppe waren Studierende des BA Studiengangs Bildungswissenschaft für alle Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen, die in einem Modul zu ‚Heterogenität, Differenzierung, Integration‘ im 5. und 6. Semester, Veranstaltungen der Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie zum Thema Inklusion besucht haben.

Bei den folgenden Äußerungen handelt es sich um direkt aufeinander folgende Aussagen von Studierenden, in denen in kondensierter Form eine spezifische Figur der Problematisierung von Inklusion und der Hervorbringung normativer Anforderungen aufgezeigt werden kann. In den Bezugnahmen der Studierenden aufeinander wird dabei die Bedeutungsproduktion in Gruppendiskussionen als situative Hervorbringung von normativen Anforderungen verfolgt. Im Vorlauf dieser Äußerungen betonen die Studierenden mehrfach das Privileg, an dem Seminar, in dem sonderpädagogisches Diagnose- und Förderwissen vermittelt wurde, teilnehmen zu können. Sie diskutieren über die Notwendigkeit, sonderpädagogisches Wissen als verpflichtendes Wissen im Lehramtsstudium zu verankern, um als zukünftige Lehrkräfte für eine neue Schüler*innenschaft vorbereitet zu sein. Zugleich grenzen sie sich von Kommilitonen und „älteren“ Lehrkräften ab, die sich dieser „Verantwortung“ entziehen.

Cw: Das war halt dieses im Workshop was dann auch die Dozentin gesagt hat (.) Inklusion ist da (.) sie kommt? und (.) wer das nicht will der kann gehen also man muss sich schon dafür öffnen und auch wenn man da n Gegner von ist muss man trotzdem gucken dass man das irgendwie akzeptiert und (.) damit zurecht kommt weil man sich davor eben einfach nicht drücken kann das wird immer mehr das entwickelt sich immer weiter und irgendwann läuft es dann auch besser und (.) ((ja)) deswegen (.) kann (.) gut jetzt kannst du noch drum herum mogeln ((mhmh)) aber ich sach mal in fünf Jahren sieht das dann wieder ((ja)) anders aus (.) #00:13:05-2# (PP1)

Die Studentin berichtet aus einem zeitlich früher besuchten Workshop. Sie zitiert dabei die Aussage einer Dozierenden, in der Inklusion als unaufhaltbare gesellschaftliche Entwicklung konstruiert wird, die für die Studierende als folgenreich anerkannt wird. Die Aussage der Dozierenden erhält als normative diskursive Ordnung Deutungsmacht, indem sie von der Studierenden als legitime Setzung aufgegriffen wird. Sie autorisiert das Sprechen der Studierenden über Inklusion und entfaltet damit für den Gesprächsverlauf argumentativ eine zentrale thematische Figur.

Inklusion ist in ihrer Perspektivierung keine Frage der Verhandlung oder Gestaltung, sondern wird als neue Realität übernommen, der sich die Sprecher*in als Lehramtsstudierende und als zukünftige Lehrer*in zu stellen hat und sich nicht entziehen kann. Die doppelte Ankündigung („ist da, sie kommt“) schwankt zwischen aktueller Wirklichkeitsbeschreibung und zukünftiger Entwicklung. Ihre Betonung erzeugt im Zitat der Studierenden einen Moment der Bedrohung des Fortgangs dieser Entwicklung, der zugleich als Apell nach Außen fungiert, die Ankündigung ernst zu nehmen. Die Studierende kündigt eine neue Ordnung an, die für sie und alle angehenden Lehrer*innen von Konsequenz ist: „Wer das nicht will, der kann gehen“. Die Ordnung fordert eine Zustimmung ein und bei Nichtzustimmung wird die eigene Legitimität als zukünftige Professionelle in Frage gestellt. Sie wird als massive Veränderung

letzte Druckfahne

zur alten Ordnung angekündigt, zugleich erscheint die neue Ordnung in der Situation nicht begründungsbedürftig.

Der konstruierten Unausweichlichkeit der Entwicklung folgt eine Positionierung, die einen Zwang formuliert, sich zur neuen Ordnung zu bekennen. Die Lehramtsstudierenden müssten sich aus Perspektive der Studierenden der Entwicklung unterwerfen. In ihrer Formulierung werden Stimmen eines möglichen Widerstands adressiert: Inklusion ist umkämpft. Jener Deutungskampf erinnert an gesellschaftliche Diskurse zu ‚Klimawandel‘, ‚Digitalisierung‘ oder ‚Migrationsgesellschaft‘. Hier aufgerufene Deutungskämpfe um Inklusion sind allerdings schon zugunsten der kommenden Entwicklung entschieden. Es sei möglich, mit der neuen Ordnung nicht einverstanden zu sein, eine Gegnerschaft und Widerspruch ist sagbar, jedoch ist die Entwicklung nicht verhandelbar, sondern müsse „irgendwie akzeptiert werden“. Damit wird einerseits der Zwang zur neuen Ordnung oder zur neuen Realität bestimmt, zugleich wird die Schwierigkeit der Anpassung thematisiert, die nicht selbstverständlich sei. Die Konstruktion der unausweichlichen Inklusion kann als eine Referenz auf menschenrechtliche Legitimierungen und beschlossene Gesetzestexte gelesen werden, die als Handlungsauftrag für Studierende für das Lehramt an Regelschulen auf formaler Ebene festgelegt sind. Dies wird aber nicht expliziert.

Über die Thematisierung der aktuell noch bestehenden Möglichkeit, sich durch eine listige ‚Mogelei‘ der Aufgabe zu entziehen, grenzt sich die Studierende in der Positionierung vom Widerstand anderer Studierender und professioneller Lehrkräfte ab. Sie bringt sich damit als einsichtige Sprecher*in hervor, die von der neuen Ordnung betroffen ist und diese als neue unhintergehbare Realität ihres zukünftigen professionellen Tuns akzeptiert hat. Inklusion wird in dieser Äußerung als Bekenntniszwang zu einer neuen Ordnung konstruiert. Der Gegenstand der Inklusion und der damit verbundene Handlungsauftrag bleiben an dieser Stelle allerdings diffus. Normative Anforderungen an ein zukünftiges professionelles Handeln werden vielmehr als ein Ausführen und Bearbeiten der an sie gestellten Aufträge konstruiert.

In der darauffolgenden Äußerung greift ein Student die Positionierung der neuen unausweichlichen Ordnung auf. In der Ankündigung eines beispielhaften Ereignisses unterstreicht er, dass er ein Exempel statuieren kann, das er als besonders passend oder als besonders eindrucksvoll befindet, um die Ausführungen seiner Vorsprecher*in zu verdeutlichen. Blieb zuvor der Gegenstand Inklusion diffus, wird nun eine normative Ordnung schulischer Inklusion entworfen, in der Inklusion, Schule, Schüler*innen und Anforderungen an ein professionelles Handeln spezifiziert werden.

Am: N cooles Paradebeispiel an meiner Schule war da ne ((geflüstert: jetzt kommst)) junge (.) äh nee ((lachen)) das ist wirklich heftig gewesen weil ne junge Referendarin ((mhmh, klingt ironisch)) hatte ne Klasse mit nem Schüler ähm der hatte ähm (.) ähm emotionale und äh (.) soziale (2) ja Schwächen sach ich mal und der hat sich einmal irgendwie versprochen gehabt oder hat sich

nicht so richtig artikulieren können und ist dann so in Tränen ausgebrochen dass sie [die Referendarin, SG] selber mit der Situation so überfordert war (.) hat sich dann erstmal komplett aus der Klasse äh entfemmt musste erstmal selber klarkommen weil er wirklich (.) überhaupt nicht mit dem Gefühl klar gekommen ist jetzt gerade versagt zu haben irgendwie beim Vorlesen oder so ((mhmh)) also was wirklich (.) total (.) äh Profanes und (.) ja da hab ich so wirklich (.) gemerkt wow selbst (.) Referendare die eigentlich schon so viel weiter sind als ich und so viel mehr Erfahrung als ich eigentlich haben müssten mit dem Thema (.) kommen halt mit solchen Situationen überhaupt nicht klar und sie hat auch nicht gewusst dass das grade dieser Schüler war und (.) das war so n sehr (.) imponantes Beispiel für Inklusion hautnah dass man wirklich gemerkt hat (.) du es (.) ist da; und es ist auch keine ((Zustimmung)) Inklusionsschule gewesen sondern es einfach nur Schüler der (.) äh schon in einer Regelschule integriert wurde mit nem I-Helfer (.) aber dann ist das einfach so aus dem Ruder gelaufen und (.) dann steht man dann einfach auf dem Schlauch und denkt so scheiße, was mach ich jetzt, oder (.) äh muss ich darauf reagieren (3) das war schon (.) ähm (.) ja sehr eindrucksvoll (.) also jetzt nicht auf dem Seiten des Schülers sondern auf der Reaktion der Lehrerin sie hat (.) überhaupt nicht damit gerechnet wie der jetzt plötzlich ähm (.) reagiert äh (2)
#00:14:31-7#

Anhand des Erfahrungsberichts aus einem Praktikum rekonstruiert der Studierende ein Erlebnis einer Referendarin, das als Beweisführung einer neuen Realität entfaltet wird. In seiner Beschreibung des Schülers mit ‚emotional-sozialen Schwächen‘ konstruiert er ein Ereignis als ein für ihn eindrückliches Beispiel, in dem die Abweichung eines erwartbaren Verhaltens als eine typische Herausforderung für ein zukünftiges Handeln in schulischer Inklusion hervorgebracht wird. Die Besonderung des Schülers wird dabei in der Betonung seiner emotionalen Reaktion gegenüber einer Leistungsanforderung erzeugt, der der Schüler situativ nicht entsprechen kann. Während die Leistungsanforderung und die Möglichkeit eines potentiellen Versagens als Moment einer zu erwartenden schulischen Ordnung hervorgebracht wird, scheint die emotionale Reaktion des Schülers als besondere Verletzlichkeit gegenüber der Leistungsanforderung die schulische und unterrichtliche Ordnung sowie die Lehrkraft zu irritieren. In der Ausführung des Vorlesens, das als Profanität und minimale Leistungsanforderung (de-)klassifiziert wird, wird die Besonderheit der Situation verdeutlicht. Die Sequenz kann dabei als die Erzählung eines doppelten Scheiterns interpretiert werden, das Schüler und Referendarin in der neuen Realität der Inklusion in der Regelschule widerfährt: Der Schüler scheitert an den Anforderungen der Regelschule und die Referendarin scheitert an der Reaktion des Schülers. Schüler und Referendarin werden hier als von Emotionen überwältigt, handlungsunfähig hervorgebracht, wobei allein das Scheitern der Lehrkraft für die Erzählung von Bedeutung ist.

letzte Druckfahne

Der Studierende verknüpft mit der Beschreibung dieses Ereignisses eine neue Anforderung an die Lehrkraft, die die Referendarin wider vorangeschrittener Ausbildung nicht erwartet hätte. Die Konfrontation mit dieser Situation wird als besonders problematisch und „aus dem Ruder gelaufen“ für die Referendarin beschrieben, die, trotz vermeintlichem Erfahrungsvorsprung, angesichts der Reaktion des ‚besonderen Schülers‘ für den Moment ihre Handlungssicherheit verliert. Der Studierende entwirft sich in der Perspektive der professionellen Lehrperson und beschreibt eine empfundene Handlungsnot, die in der direkten Rede eine besondere Dringlichkeit erhält. Seine Überraschung über das ‚Nicht Klarkommen‘ der Referendarin unterstreicht die Herausforderung und die Notwendigkeit, sich der neuen Realität zu stellen. Im Vorlauf der Äußerung wurde hierfür u. a. eine verpflichtende Beschäftigung mit sonderpädagogischem Wissen gefordert. Zugleich wird die Möglichkeit, unter den neuen Bedingungen von Inklusion überhaupt vorbereitet sein zu können, in Frage gestellt. Die Wortwahl „Inklusion hautnah“ erzeugt eine unmittelbare Nähe der neuen Anforderungen sowie ein davon Betroffen-Sein. Zugleich verdeutlicht sie eine bisherige Distanz und Befremdung zu diesen. Der Wechsel in die direkte Ansprache als Beweisführung „du es ist da“ betont dabei die Unmittelbarkeit und einen bedrohlichen Charakter der Anforderungen für die Praxis, denen er in gewisser Weise ausgeliefert ist. In seiner vertraulichen Ansprache adressiert er sich selbst und mögliche Vertraute als angehende Regelschullehrer*innen und unterstreicht die besondere Notwendigkeit, sich der neuen Herausforderung zu stellen. Das Sprechen über Praxiserfahrung untermauert dabei den Wahrheitsanspruch der Aussage der Vorsprecher*innen und überführt qua Beispiel die zuvor beschriebene Entwicklung in den Status einer neuen Realität.

Die zweite Äußerung schließt an die zuvor konstruierte Ordnung an, Inklusion als neue Realität zu akzeptieren, der sich die angehenden Lehramtsstudierenden stellen *müssen*. blieb Inklusion in der Äußerung der Vorsprecher*in zuvor diffus, folgt in der Äußerung des Studierenden nun eine inhaltliche Bestimmung, in der zugleich eine spezifische pädagogische Ordnung hervorgebracht wird: Die neue Realität wird als die Erwartbarkeit der Anwesenheit von neuen ‚besonderen Schüler*innen‘ an der Regelschule eingeführt, die schulischen Ordnungsvorstellungen von Leistungsfähigkeit und emotionaler Selbstkontrolle nicht entsprechen. Ein Scheitern und eine Fehleranfälligkeit professionellen Handelns werden dabei nicht als allgemeines Merkmal pädagogischen Handelns konstruiert, sondern zu einer Besonderheit von Inklusion, der es sich in besonderer Weise zu stellen gilt.

3 Fazit: Inklusion als Bekenntniszwang zu einer ‚neuen Un-Ordnung‘

Lehramtsstudierende sind gefordert, sich zur Reformagenda Inklusion zu positionieren. In der Analyse der Gruppendiskussionen des gesamten Samples sowie in der hier vorgestellten Gruppendiskussion, finden sich unterschiedliche Konstruktionen von Inklusion und In-Verhältnissetzungen zu normativen Anforderungen. Gemeinsam ist den Gruppendiskussionen, dass sich im kontextrelativen Sprechen über Inklusion ein Appell rekonstruieren lässt, auf den die Studierenden antworten. Als zukünftige Lehrkräfte werden sie in der Lehrer*innenbildung für die Umsetzung der Bildungsreform in spezifischer Weise potentiell verantwortlich gemacht – eine Anforderung, die auch über die Einladung zur Gruppendiskussion wiederholt wird – und zu der sich die Studierenden positionieren. Diese Anforderungen werden in unterschiedlichen Figuren eines affirmativen und bejahenden oder eines infrage stellenden Verhältnisses zu Inklusion beantwortet und in unterschiedliche diskursive Konstruktionen eines zukünftigen professionellen Handelns übersetzt. So zeigen sich zum Beispiel Figuren, in denen Studierende sich einerseits als Verantwortliche für die Umsetzung der Bildungsreform konstruieren und deren Positionierung als Widerspruch zwischen einem Verantwortlich-Sein *Sollen* und einer Konstruktion von Inklusion als einer nicht realisierbaren, individualisierten Zumutung changiert: Professionelles Handeln wird hier in dramatisierender Weise als potentiell krankmachend angekündigt, weil politische Forderungen gestellt werden, die, unter einer gegebenen und als nicht veränderbar denkbaren schulischen Ordnung, nicht realisierbar scheinen. Jene Positionierung als Verantwortliche wird in einer anderen Figur affirmativ mit dem Selbstentwurf von visionären professionellen Praxisentwickler*innen beantwortet, die auch gegen Widerstände den gerechtigkeits-theoretischen Gehalt der Bildungsreform umsetzen *wollen*.

In der hier dargestellten Analyse kann eine affirmative In-Verhältnissetzung zu Inklusion beschrieben werden. In der Differenzierung zu anderen Figuren wird Inklusion dabei als unumgängliche neue soziale Ordnung entworfen, der sich die Lehramtsstudierenden als zukünftige Professionelle beugen müssen. Sie konstruieren hierbei eine Unterwerfung unter Entscheidungen, die von außen auferlegt werden, in der sie keinerlei eigene Handlungsmacht zur Gestaltung haben. In der hier entworfenen Ordnung wird Inklusion als die Anwesenheit ‚besonderer‘ Schüler*innen konstruiert, die neue Handlungsanforderungen mit sich bringen.

Damit einher geht der Entwurf einer neuen (Un-)Ordnung: Während ein pädagogisches Handeln vor der Reformagenda Inklusion als potentiell kontrollierbar entworfen wird, werden mit Inklusion schulische Ordnungsvorstellungen zu Unterricht, Regelschüler*in und pädagogischem Handeln verunsichert.

Die entworfene Ordnung der ‚neuen‘ Schüler*innenschaft und die damit einhergehende Handlungsnot, in der die Veränderbarkeit schulischer Strukturen de-thematisiert bleibt, kann als individualisierender Effekt einer Besonderung gelesen werden. Er reproduziert in der spezifischen Anordnung von Schule, Schüler*innen und professionellem Handeln die Kontinuität einer differenzpädagogischen Besonderung (Gottuck und Pfaff 2020) und legitimiert zugleich die Notwendigkeit eines bestimmten Wissens in der ‚neuen Realität‘. Jene Besonderung und damit einhergehende Differenzkonstruktion bleibt im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion nicht unwidersprochen, wird aber auch nicht grundlegend in Frage gestellt. In der Differenzierung zu anderen Figuren kann in der vorliegenden Analyse die Figur einer Affirmation sichtbar werden, die sich weniger auf Inklusion in einer inhaltlich begründeten Ausrichtung, sondern als eine Affirmation zum Lehrer*innensein und seinen Aufträgen beschrieben werden kann, die sich nach den ‚Zeichen der Zeit‘ richtet. In der Figur der Verordnung von Inklusion findet keine Infragestellung zugrundeliegender Normativitäten statt. Auseinandersetzungen mit gesellschaftspolitischen Dimensionen des eigenen Handlungsfelds und der Reformagenda bleiben de-thematisiert. Es kann daher abschließend die Frage gestellt werden, inwiefern hier eine unhinterfragbare und nicht begründungsbedürftige legitime normative Aufträger*innenschaft an die Lehramtsstudierenden erzeugt wird, die gegebene gesellschaftliche Differenz- und Ordnungsvorstellungen qua Lehramt potentiell reproduziert.

In der zuvor dargestellten Analyse wurde eine Perspektive darauf eröffnet, wie schulische Inklusion und normative Ordnungen in Figuren normativer Anforderungen an ein *zukünftiges* professionelles Handeln als Gegenstand eines gültigen, sagbaren und zugleich umkämpften Wissens von den Lehramtsstudierenden *in actu* hervorgebracht werden und welche Positionierungen als In-Verhältnis-Setzungen zu diesem Gegenstand eingenommen werden können (Wrana 2015: 128). Die Gruppendiskussionen bieten dabei auch eine Perspektive auf ein ‚professionelles Werden‘ der Lehramtsstudierenden. Ihre Auseinandersetzungen können als ein situatives Einnehmen von Diskurspositionen zu machtvollen normativen Wissensordnungen professionellen Handelns (Wrana 2014, Fegter et al. 2019) gedeutet werden. Im Sprechen und Anerkennen postulierter Ordnungen aus der Position einer zukünftigen Lehrkraft werden die Studierenden zugleich zu anerkenbaren Subjekten in der Gegenwart der Gruppendiskussion. Welche Bedeutung diese Zukunftsentwürfe normativer Anforderungen und Konstruktionen professionellen Handelns für universitäre Professionalisierungsprozesse haben, die zugleich Möglichkeitsräume eines zukünftigen schulischen Lehrens und Lernens im Kontext von Inklusion eröffnen und verschließen, wird zu ergründen sein.

Literatur

- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fegter, Susann/Hontschik, Anne/Kadar, Eszter/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In: Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (Vol.15). Opladen u.a.: Barbara Budrich, S.135-152.
- Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 20(2), Art. 20, 54 Absätze.
- Gottuck, Susanne/Pfaff, Nicolle (2020): ‚Behinderung‘ im Spannungsfeld von pädagogischer Praxis, Institutionenbildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung – Differenzkritische Perspektiven. In: Münk, Dieter/Scheiermann, Gero (Hrsg.): Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen: Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Detmold: Eusl Verlag, S.11-33.
- Gottuck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-125.
- 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 Zugriff: 26.02.2020
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jürgen (2019): Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 1-20.
- Shure, Saphira. (2021, i. E.): De-Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. ‚Lehramtsstudium‘ als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim: Beltz-Juventa Verlag.
- Tervooren, Anja/Pfaff, Nicolle (2018): Inklusion und Differenz. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 31-44.
- Wrana, Daniel (2012): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Ma-

- rion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen wissenschaftlicher Ethnographie). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 185-200.
- Wrana, Daniel (2013): Die pädagogische Ordnung reifizieren. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christine (Hrsg.): Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche 2012. Halle-Wittenberg, S. 55-68.
- Wrana, Daniel (2014): Die Analyse diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In: Thompson, Christine/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen – Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswirst: Velbrück, S. 175-198.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-141.

Kumulus-Beitrag V: Umstrittene 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), 271-290.⁷⁷ <https://doi.org/10.3262/ZP2303271>
(Peer Reviewed)

⁷⁷ Der Beitrag wird in seiner ursprünglichen Veröffentlichung abgebildet. Die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung sind daher maßgeblich für die Zitation der Kumulus Beiträge.

Beiträge zur Bildungsforschung und pädagogischen Theorie

*Susanne Gottuck/Marian Laubner/Kerstin Rabenstein/
Anja Tervooren*

Umstrittene Inklusion

*Positionierungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion
aus diskurstheoretischer Perspektive*

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.

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

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, Casale, Tervooren & Zirfas, 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 paradigmenerübergreifende 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, Peperkorn & Schäffer, 2020; Ruberg & Porsch, 2017), versteht unter Einstellungen „verbale Äußerungen in Form von Befürwortung oder Ablehnung“ (Greiner, Taskini & Kracke, 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 Helsepers 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 Datentypen, 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 belie-

big, 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 Äußerungen¹ werden in Hinblick auf die Gegenstandskonstruktionen von Inklusion, die Legitimierungen unterschiedlicher Positionierungen und die Sprecher*innenpositionen untersucht. Positionierungen werden dabei 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 Zustimmen, 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

1 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).

Lehrkräfte für Inklusion noch wenig beachtetes Ringen im Sprechen, sich zu Inklusion zu positionieren und diese Positionierungen angesichts der Begründungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns zu legitimieren.² In den analysierten Figuren werden die Studierenden zudem in der Situation der Gruppendiskussion als anerkenbare angehende Lehrkräfte sichtbar, indem sie sich differenziert und abwägend mit der Inklusionsreform auseinandersetzen.

3.1 *Zustimmen zu Inklusion als Ermöglichung kritischer Einwände*

Innerhalb einer Äußerung können Positionierungen zwischen Zustimmung und Widerspruch³ 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 sprechen können ob sie nicht hören können (.) das ist ja alles dann in

-
- 2 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.
 - 3 Mit der Bezeichnung ‚Widersprechen‘ sind Figuren des Entgegensetzens, des Dagegenhaltens und des Kontrabehens gemeint – es wird also etwas zur Diskussion gestellt; dies umfasst auch, dass wir in unseren Analysen kaum ein offenes Ablehnen von Inklusion analysieren konnten.

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 kann.⁴

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 Ende⁵ 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.

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

4 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.

5 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.

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. In der Ausführlichkeit ihrer Begründungen mündet die Äußerung in einem eindeutigen Widersprechen zur Inklusionsreform. 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 profes-

sionellen 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.⁶ 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

6 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.

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 irgend 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 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 Inklusions skepsis 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 dass alle Kinder quasi (.) dass kein Kind halt alleine gelassen wird dass 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 überforderten 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 zu-

gleich 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 dass alle Kinder quasi (.) dass kein Kind halt alleine gelassen wird dass 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 machtvolleres 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 den Zuweisungen zu Förderschulen, Forderungen nach ‚egalitärer Differenz‘ (Prenzel, 2001) 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 anerkennenswert 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 zu-

sammenhängenden diskursiven 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. Frieberthäuser & A. Prengel (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, K.-P. (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), Art. 20 (54 Abschnitte). ssoar-fqs-2019-2-geipel-Diskurs- und Subjektivierungstheorie_meets_Gruppendiskussionen.pdf [11.02.2023].
- 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.
- 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>.
- 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& [11.02.2023].
- Laubner, M. (2021). Zum Gebrauch von Kategorisierungen in studentischen Äußerungen. Ein Beitrag zur qualitativen Differenzforschung. *Qualifizierung für Inklusion*, 3(2). <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/71> [11.02.2023].
- 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& [11.02.2023].
- 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.
- Prengel, 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 [11.02.2023].
- 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. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Wiesbaden: Springer VS.

Abstract: 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 this article, in order to understand how student teachers are involved in this dispute, 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.

Keywords: Inclusion, Student Teachers, Positioning, Teacher Education, Normativity

Anschrift der AutorInnen

Susanne Gottuck, Universität Duisburg-Essen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 2, 45141 Essen, Deutschland
E-Mail: susanne.gottuck@uni-due.de

Marian Laubner, Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: marian.laubner@stud.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Anja Tervooren, Universität Duisburg-Essen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 2, 45141 Essen, Deutschland
E-Mail: anja.tervooren@uni-due.de

Kumulus Beitrag VI: Cultural Studies und die Analyse von Artikulationen

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. 191-205). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.⁷⁸

⁷⁸ Der Beitrag wird in seiner ursprünglichen Veröffentlichung abgebildet. Die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung sind daher maßgeblich für die Zitation der Kumulus Beiträge.

Cultural Studies und die Analyse von Artikulationen

Susanne Gottuck und Britta Hoffarth

Cultural Studies, so charakterisiert Grossberg, stellen eine mittlerweile „weltumspannende [...] intellektuelle Praxis“ (1999, S. 47) dar, sie „sind immer daran interessiert, nachzuspüren, wie Macht in die Möglichkeiten der Menschen, ihr Leben auf würdige und sichere Art zu verbringen, eindringt, sie beschneidet und sich ihrer bemächtigt“ (ebd., S. 62).

Mit diesem Einsatz, den Paul Mecheril als erkenntnispolitische Orientierung und spezifische Haltung der Kritik wesentlich in die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche kritische Migrationsforschung eingebracht hat (vgl. Mecheril 2006; Mecheril/Witsch 2006; Mecheril et al. 2016; Hoffarth/Mecheril i. E.), wird zu Beginn des vorliegenden Beitrags das Anliegen einer Forschungspraxis skizziert: Ihren Feldern, Gegenständen, Forschungsfragen und methodischen Zugängen jeweils kontextuell angemessen, widmen sich die folgend eingeführten Cultural Studies¹ der Erforschung des Verhältnisses von Wissen, kulturellen Praxen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Ein zentraler Fokus dieser Kulturanalysen liegt dabei auf dem Subjekt und seinem Eingebunden-Sein in machtvollere Verhältnisse. „Im Mittelpunkt“, so bestimmt Paul Mecheril zusammen mit Monika Witsch die Herangehensweise der Cultu-

1 „Die Cultural Studies‘ gibt es nicht. Der Versuch sie zu systematisieren, sie auf ein Forschungsprogramm, einen Gegenstand, eine Methode oder eine disziplinäre Herkunft ‚festzuschreiben‘, würde ihrem Anliegen grundsätzlich widersprechen und dies kann in einer Stilisierung nach Lawrence Grossberg (1999) schon als „Schlüssel“ (S. 43) zu ihrem Verständnis gesehen werden. Dieser Schlüssel liegt in ihrem besonderen Anspruch an eine Flexibilität, sich ihrem jeweiligen Gegenstand immer wieder neu (empirisch) anpassen zu können, um die komplizierten „Bahnungen“ (ebd., S. 63) der Macht immer wieder neu erfassen zu können und auch nicht selbst von diesen vereinnahmt zu werden. So kann mit Mecheril und Witsch (2006) angekündigt werden: „Inwiefern die skizzierte Auffassung [von Cultural Studies] [...] als angemessen bezeichnet werden kann, ist – methodologisch gesprochen – in erster Linie eine Frage ihres operativ-praktischen Nutzens und ihres kommunikativen Anregungsgehaltes und nur nachgeordnet eine Frage der ‚korrekten Repräsentation‘“ (Mecheril/Witsch 2006, S. 8, Herv. i. O.). In unseren theoretischen Bezügen referieren wir hierzu kultur- und machtanalytische Perspektiven der Cultural Studies britischer Provenienz (Stuart Hall u. a.) und Rezeptionen hiervon (vgl. Grossberg 1999; Marchart 2008 etc.).

ral Studies, „steht eine analytische Haltung, die die enge Verbindung von Subjektivität und Macht zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Interesses macht“ (Mecheril/Witsch 2006, S. 9). In der Auseinandersetzung mit Fragen der Macht sowie einer möglichen Selbstermächtigung (vgl. Winter 2006) der Subjekte findet in den Cultural Studies seit ihrer Entstehung eine rege Diskussion und kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Ideen statt, die Stuart Hall als „Ringens [...] mit den Engeln“ (2000a, S. 39) bezeichnet. Unter diesen Vorzeichen beschäftigen sich Cultural Studies mit strukturalistischen, poststrukturalistischen sowie marxistischen Perspektiven auf hegemoniale und Machtverhältnisse und deren Bedeutung für die Erfahrungen der Menschen, ohne aber den jeweiligen theoretischen Strängen einen Vorzug zu gewähren.

Kultur als zentraler und in gewisser Weise disziplinpolitischer Gegenstandsbereich wird in den Cultural Studies als

„Sphäre gedacht, die zwar von ökonomischen und sozialstrukturellen Verhältnissen vermittelt und beeinflusst ist, der jedoch ein eigenes Potenzial der Bestätigung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen, aber auch das Potenzial ihrer Verschiebung und Verflüssigung zugesprochen wird. [...] ‚Kultur‘ ist eine Perspektive, die von den Cultural Studies eingebracht wird, um die polyphonen, stets umstrittenen und umkämpften, komplexen Prozesse der Konstruktion von sozialen Differenzen und Identitäten zu beschreiben und zu untersuchen“ (Mecheril/Witsch 2006, S. 8 f.).

Das sich aus diesem Kulturverständnis ergebende analytische und empirische Erkenntnisinteresse der Cultural Studies an Alltagspraktiken zielt auf die Frage, in welcher Weise alltägliche, „kuriose“ (Hirschauer/Amann 1997, S. 9, Herv. i. O.) Mikropraktiken in gesellschaftliche Kämpfe um Bedeutungen eingebunden sind: „Die macht- und konflikttheoretische Perspektive der Cultural Studies, die, zumindest in ihrer britischen Version von der Unhintergebarkeit gesellschaftlicher Kämpfe ausgeht“ (Marchart 2008, S. 24) beschreibt „Kultur als ein Feld von Machtbeziehungen“ (ebd., S. 16), in dem ein ständiger Kampf um Bedeutungen stattfindet.

Vor dem Hintergrund dieses Interesses bearbeiten wir im vorliegenden Beitrag die Frage, wie Mikropraktiken als Ausdruck und produktives Moment von Kämpfen um Bedeutung in gesellschaftlichen (Makro-)Strukturen theoretisch erklärbar und methodologisch analysierbar werden. Anschließend an die zuvor skizzierten Erkenntnisinteressen der Cultural Studies wollen wir in unserem Beitrag besonders zwei Momente aufgreifen, die für uns zentrale Aspekte ihres methodologischen Vorgehens darstellen und in gewisser Weise über die eigenen methodologischen Kriterien der Cultural Studies hinausgehen: Wir werden einerseits an die Aufforderung eines ‚Ringens mit den Engeln‘ anschlie-

ßen, indem wir uns unter vertiefter Perspektive mit Ernesto Laclau und Chantal Mouffes Begriff der Artikulation befassen. Auch Stuart Hall greift das Konzept auf, verzichtet jedoch auf einige Facetten, die Laclau und Mouffe herausgearbeitet haben und die wir für eine methodologische Cultural Studies-Perspektive produktiv finden. Mit diesem Vorschlag sei zum einen einer Würdigung des sowohl gesellschaftskritischen als auch die situierte Praxis der Akteur*innen anerkennenden Anspruchs der Cultural Studies Ausdruck verliehen und zum anderen gleichsam ein kritischer Impuls aufgenommen, welcher das Ziel verfolgt, die Verbindungen des Politischen der kleinen Dinge und alltäglichen Praktiken mit den Hegemonien, Ordnungen oder „Makroachsen“ (Marchart 2008, S. 246) empirisch und theoretisch erfassbar zu machen. Dieser Kritik Marcharts stellen wir eine zweite Problematisierung zur Seite: Während die Cultural Studies bereits auf empirische Alltagspraktiken fokussieren, bleibt dieses Interesse jedoch stets auf die Frage der Handlungsfähigkeit der in Machtverhältnissen situierten Subjekte bezogen. Mit dem Vorschlag eines Theoriedialogs zwischen Cultural Studies und politischer Philosophie wollen wir im Folgenden den analytischen Schwerpunkt zentral auf die Praktiken, also konkrete Akte des Sprechens/Handelns, legen.²

Wir gehen im Folgenden zunächst auf unsere theoretische Perspektive ein, indem wir den Begriff der Artikulation unter Berücksichtigung Stuart Halls und anschließend mit Blick auf Ernesto Laclau und Chantal Mouffe entwickeln. Während die theoretischen Auseinandersetzungen bereits an verschiedenen Stellen der Sozialwissenschaft relevant gemacht wurden, interessiert uns im vorliegenden Beitrag vor allem die Frage, wie sie sich für qualitativ-empirische Untersuchungen fruchtbar machen lassen. Wir verstehen den Auftrag der Cultural Studies, ‚der Macht nachzuspüren‘, auch als analytische Aufgabe und Aufforderung, die Verknüpfung situierter Praktiken und Diskurse methodisch zu berücksichtigen. Daher entfalten wir in einem nächsten Schritt den methodologischen Vorschlag einer Artikulationsanalyse. Abschließend führen wir unsere Überlegungen zusammen, um einen Vorschlag einer artikulationsanalytischen Ergänzung der Erkenntnispolitik der Cultural Studies zu formulieren, welche auf eine Priorisierung der Praxis und auf die Analyse der Stiftung von Bedeutungsbeziehungen zur Herstellung von Handlungsfähigkeit abzielt.

2 Die methodologischen Zugänge basieren auf den Entwicklungen des Dissertationsvorhabens von Susanne Gottuck, in dem sie in Auseinandersetzung u. a. mit kultur- und machtanalytischen Perspektiven (vgl. u. a. Gottuck/Mecheril 2014; Gottuck 2019; Gottuck 2021) derzeit an artikulations- und hegemonietheoretischen Zugängen zu sprachlichen Äußerungen von Lehramtsstudierenden als umkämpfte Deutungspraxis arbeitet. Britta Hoffarth entwickelt den Artikulationsbegriff als praxeologisches Konzept zur Untersuchung von Körperpraktiken in intersektionalen Ordnungen (vgl. Hoffarth 2015; Hoffarth 2018; Hoffarth 2021).

1 Artikulation. Ein theoretischer Einsatz

Mit dem „magischen Dreieck der Cultural Studies“, welches die drei Momente Kultur, Macht und Identität miteinander verbindet und ihre Gleichursprünglichkeit signifizieren soll, beschreibt Oliver Marchart (2008, S. 34) einen Kern der theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen der Cultural Studies. Die im Dreieck visualisierte Verbindung der drei Momente³ markiert nun den Raum, in welchem soziale Praxis stattfindet. Praxis als *fragloses Tun* geht aus und in diesem Raum hervor, generiert Sinn lediglich innerhalb seiner Grenzen, (re-)instituiert ihn dabei zugleich. Exakt diese Figur interessiert uns: Mit einer analytischen Engführung auf die Untersuchung von Artikulationen befragen wir die Zirkulation von Zeichen, Bedeutungen und die Bedingungen ihrer Produktion und sozialen Teilung und Plausibilisierung. Die begriffliche Zuspitzung auf dieses Phänomen nehmen wir mit dem Begriff der Artikulation vor.

Mit diesem Begriff, der im Kontext der Cultural Studies insbesondere von Stuart Hall und in der diskurs- und hegemonietheoretischen Perspektive von Laclau und Mouffe zum Einsatz gebracht wird, steht ein theoretisches Denkwerkzeug zur Verfügung, das einerseits darauf abzielt, die Beziehungen sozialer Formationen und ihre komplexen Entstehungsbedingungen in den Blick zu nehmen und andererseits die Verbindung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, kultureller Praxis und Subjektwerdung als Modus der Bedeutungsproduktion theoretisch zu fassen.

Hall bezieht sich bereits in seinen Überlegungen zum Artikulationsbegriff auf Laclaus und Mouffes Kultur- und Gesellschaftsanalyse.⁴ Ausgehend von der Doppelbedeutung von Sprechen und etwas verkoppeln, eine Verbindung herstellen, die das Verb *articulate* im Englischen besitzt, versteht Hall Artikulation als „Verknüpfungsform, die unter bestimmten Umständen aus zwei verschiedenen Elementen eine Einheit herstellen kann“ (Hall 2000b, S. 65). Eine Gramscianische Hegemonietheorie, auch zentraler Ausgangspunkt der kulturtheoretischen Überlegungen von Laclau und Mouffe, ermöglichte in der Entstehung der britischen Cultural Studies einen erkenntnistheoretischen Einsatz,

3 Wir können an dieser Stelle nur die zentrale Bedeutung dieser Momente für die Cultural Studies festhalten, ohne eine konkrete Bestimmung vorzunehmen (vgl. dazu bspw. Grossberg 1999; Hall 1999; Marchart 2008).

4 Ziel dieser diskurs- und hegemonietheoretischen Perspektive ist die Entwicklung eines begrifflichen Werkzeugs, um „Konstellationen kultureller Dominanz und der historisch unvermeidlichen Unterminierung von Dominanz in ihrer widersprüchlichen diskursiven Logik von Schließung und Öffnung sichtbar zu machen“ (Reckwitz 2006, S. 339). Damit eröffnet sich unseres Erachtens eine Perspektive, die „Gesellschaft als Effekt konkurrierender hegemonialer Projekte lesbar macht und Möglichkeiten der Infragestellung sozialer Verhältnisse auslotet“ (Hildebrand 2017, S. 79).

um einem „orthodoxen, doktrinären, ökonomistischen und eurozentristischen Marxismus zu entkommen“ (Langemeyer 2009, S. 51): das Symbolische des Alltäglichen, von Sprache, Kultur, Ideologie wird in seiner materiellen Bedeutung für das Leben der Leute nicht durch ökonomische Prozesse determiniert, sondern lässt sich als in verschiedener Hinsicht (etwa in Bezug auf Identität oder konkrete Praktiken) produktiv konzipieren.

Die Artikulation als Praxis der Verbindung stellt für Hall ein Moment hegemonialer Praxis⁵ dar. Die „Einheit des Diskurses“ (Hall 2000b, S. 65) entsteht durch die „Artikulation verschiedener, unterschiedlicher Elemente“, die „keine notwendige ‚Zugehörigkeit‘ haben“ (ebd.). Damit in Zusammenhang steht für Hall die Konzeption eines Subjekts: Die Theorie der Artikulation lässt laut Hall die Frage zu, „wie die Ideologie Menschen handlungsfähig macht und es ihnen ermöglicht, auf einsichtsvolle Weise ihre historische Situation zu begreifen, ohne diese Formen der Einsicht auf ihre sozioökonomische, Klassen- oder soziale Position zu reduzieren“ (ebd., S. 66).

Artikulationen sind somit mit Hall als gestiftete machtvollere Bedeutungsbeziehungen zu verstehen. Die Analyse dieser Beziehungen kann mit Grossberg als ein Auffinden von historisch, sozial gewachsenen wirkmächtigen und zugleich kontingenten Verbindungen beschrieben werden: „Das bedeutet, daß es Beziehungen in der Geschichte gibt, diese aber nicht unvermeidlich sind. Sie hätten nicht so sein müssen, aber da sie nun so sind, sind sie real und haben reale Auswirkungen“ (Grossberg 1999, S. 65). Somit spielt für den Begriff der Artikulation, wie er in den Cultural Studies Bedeutung erlangt hat, zwar die nicht-deterministische Verbindung zwischen situiertem, gelebtem Handeln und makrogesellschaftlichen Strukturen eine Rolle und wird als grundlegendes Moment von Veränderung denkbar. In Auseinandersetzung mit der diskurs-theoretischen Position Laclaus bezweifelt Hall jedoch, dass „alles potenziell mit allem artikulierbar“ sei (Hall 2000b, S. 71). In Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzordnungen wie Rassismus wird in dieser theoretischen Konzeption artikulatorischer Praxis also besonders die Historizität und Kontinuität machtvoller Bedeutungsbeziehungen als „doppelte Artikulation“ (Hall 2004, S. 40) und damit als vorgängiges ermöglichendes Feld der Praxis in Rech-

5 Hegemonie lässt sich verstehen als „ein komplexer Zustand sozialer Autorität [...], den ein ‚historischer Block‘ durch eine Verbindung von Zwang und Zustimmung über eine gesamte Gesellschaftsformation erringt“ (Hepp 2004, S. 52). Unter hegemonialen Bedingungen Herrschaft auszuüben heißt, „Zustimmung zu gewinnen, untergeordnete Interessen einzu-beziehen, populär zu werden“ (Hall 1989, S. 74, zit. nach Hepp 2004, S. 52). Hegemonie bezeichnet damit nicht einen Zustand des „Verschwinden[s] kultureller Differenzen, vielmehr ist es der Moment der Konstruktion eines kollektiven Willens gerade über die Differenzen hinweg. Hegemonie ist, wie Hall feststellt, „die harmonisierende Artikulation von Differenzen, die nicht verschwinden (Hall 1994, S. 85)“ (Hepp 2004, S. 52).

nung gestellt. Allerdings scheint in dieser theoretischen Fassung der Verbindung von situierter Praxis und hegemonialen Strukturen, die zwar zentral von Laclau und Mouffe theoretisch informiert ist, die Möglichkeit der Unbestimmtheit als ein bedeutsames Moment des Sozialen, bei Hall und Grossberg noch zu wenig genutzt.

Mit Laclau und Mouffe wird ein „post-strukturalistisch informierter“ (Marchart 2013) politikphilosophischer Ansatz mit den Cultural Studies vertiefend in einen Dialog gebracht, um das ‚Funktionieren des alltäglichen Politischen‘ und damit die Frage nach dem konkreten Funktionieren des Stiftens von Bedeutungsbeziehungen in den Blick zu bekommen. Ähnlich wie bei Stuart Hall, jedoch noch entschiedener, gelangt die Gleichzeitigkeit von einerseits instituierten, sedimentierten sozialen Formen auf der einen Seite und dynamischen Einsätzen, Verschiebungsbewegungen und konstitutiver Unbestimmtheit auf der anderen Seite in den Fokus.

Mit dem Konzept der Artikulation lässt sich verdeutlichen, in welcher Weise der Akt des Be-Deutens einerseits mit der Macht des Diskurses verbunden und andererseits jedoch nicht durch den Diskurs zu determinieren ist, so dass herausgearbeitet werden kann, in welchem konfliktiven Verhältnis Praxis und symbolische Ordnung zueinanderstehen (vgl. Laclau 2013, S. 98 f.). Laclau und Mouffe arbeiten in ihrem Konzept Momente des Diskurses heraus, die verhindern, dass er determinierende Wirkung auf situierte Handlungen/Akte des Sprechens entwickelt. Dabei spielt ihr Verständnis des Sozialen eine zentrale Rolle, das für sie grundsätzlich konfliktiv verfasst ist. Ein bedeutsamer Faktor dieser Konzeption des Sozialen, der zur Überdeterminiertheit des Diskurses beiträgt, ist der Antagonismus, der als die diskurseigene Strategie verstanden werden kann, so etwas wie eine Konsistenz des eigenen Innen zu schaffen. Der Begriff des Antagonismus beschreibt die Notwendigkeit des Diskurses, ein radikal Anderes zu konstruieren, womit er die Möglichkeit seiner Schließung behauptet und zugleich zu ihrer Unmöglichkeit beiträgt, da die Präsenz des von ihm geschaffenen Anderen ihn daran hindert, eine Identität auszubilden (vgl. Laclau/Mouffe 2012, S. 164). Damit gebietet er dem Spiel der Differenzen Einhalt, indem der Raum eines intelligiblen Innens und eines negierten Außens entsteht. Auf Gesellschaft bezogen heißt dies: Antagonismen „konstituieren die Grenzen der Gesellschaft und deren Unmöglichkeit, sich vollständig zu konstituieren“ (ebd., S. 165).

Diese Schließung ist somit stabil und zugleich instabil, weil die durch sie geschaffene Bedeutung und Identität von der Negation eines Außen abhängig ist, welches zugleich das Innen konstituiert (vgl. Reckwitz 2006). Gesellschaftliche Differenzordnungen wie *race*, *class*, *gender*, *dis/ability* etc. (vgl. Dirim/Mecheril 2018, S. 39 f.) können somit im Sinne Laclaus und Mouffes als Ergebnis antagonistischer Kämpfe um hegemoniale Schließungen gefasst werden. Jene auf antagonistische Setzungen und damit hegemoniale Schließungen zielende Arti-

kulationen suggerieren (auch in ihren Materialisierungen) eine gewisse Alternativlosigkeit und müssen dennoch immer wieder in konkreten Situationen aktualisiert werden, um Ordnungen sichtbar und wirksam zu machen.

Mit der Annahme der Konstitutivität des Antagonismus für das Soziale verstehen Laclau und Mouffe letzteres als ungenähten und letztlich unverwundbaren, nicht-fixierbaren Raum (vgl. Laclau/Mouffe 2012, S. 166). Mit dem Begriff der Hegemonie beschreiben sie das (unabschließbare) Projekt seiner diskursiven Stabilisierung. Die zuvor beschriebene Diskursordnung operiert als hegemonial, wenn sie in der Lage ist, Signifikanten zu möglichst langen Äquivalenzketten zu verschalten, welche den Diskurs stabilisieren.

Dabei stellt die Artikulation zugleich ein zentrales Moment der grundsätzlichen Unruhe und Beunruhigung des Diskurses dar. Mit der Artikulation wird also die Verkettung von Momenten des Diskurses vorgenommen, um Bedeutung und Stabilität zu erzeugen, die gleichzeitig ausbleiben muss. Die Autor*innen konzipieren Artikulation somit nicht nur als stabilisierendes Moment, sondern darüber hinaus als Eingriff in den Diskurs. Diesen konzipieren sie in mehrfacher Hinsicht als Strukturierung von Möglichkeitsbedingungen, deren grundsätzliche Facette nicht in Stabilität, sondern vielmehr in Fragilität besteht: „Bei Laclau/Mouffe sind es die artikulatorischen Praxen, die Beziehungen zwischen Elementen etablieren und damit ihre Bedeutungen modifizieren [...]. Der Diskurs resultiert als prekäre, immer nur vorläufig strukturierte Totalität aus diesen Praxen“ (Ganz 2014, S. 140). In der Artikulation ereignen sich Bedeutungen in einem für den Diskurs wie auch für das sprechende Subjekt unverfügbar bleibenden Spiel, das sich einer direkten Kontrolle entzieht (vgl. genauer Hoffarth 2021). Die Dynamik einer unabgeschlossenen Totalität sowie die sie in ihren Schließungsversuchen stets unterbrechende Intervention der Praxis macht es notwendig, das Verhältnis von Ordnung, Subjekt und Artikulation als unterbrochen und in stetigen, sich nicht vollendenden Übergängen begriffen zu denken (vgl. ebd., S. 129). „Der Begriff der Artikulation meint, daß eine Beziehung zwischen zwei diskursiven Momenten nie vorgegeben ist, sondern eine letztlich *kontingente* Verbindung darstellt“ (Stäheli 2006, S. 264, Herv. i. O.).

Den Begriff der Kontingenz verstehen wir in diesem Zusammenhang als analytisches Werkzeug, welches sowohl die historische Situiertheit einer Artikulation als auch die Möglichkeit ihrer Alternativen in Rechnung stellt:

„Wenn wir davon ausgehen, daß jede Verbindung von diskursiven Momenten kontingent ist, dann muß sie auch austauschbar sein [...]. Gerade die Tatsache, daß eine bestimmte Bedeutung zu einem spezifischen Zeitpunkt auftaucht, wird hier als machtgestützte Stabilisierung einer Bedeutung verstanden. [...] Die abstrakte These der Kontingenz des Sozialen besagt nur, daß sich kein Machtverhältnis auf

eine Instanz außerhalb dieses Verhältnisses, wie z. B. das Naturrecht, stützen kann“ (ebd., S. 266).

Kontingenz, die nicht-Notwendigkeit der Verknüpfung, ist somit ebenso wie der Antagonismus ein strukturell-kontextuelles Moment der Artikulation. Die Artikulation steht in widersprüchlichem Verhältnis zu einem Diskurs, der stets um seine Schließung, die ‚Hegemonialisierung‘ seiner Begriffe bemüht ist, und sich des Antagonismus in bestimmten Artikulationen bedient, um Kontingenz einzuhegen. Die Frage, wie zum einen das Scheitern dieses Einhegens und zum anderen die Kontingenz der Be-Deutung methodologisch relevant werden, möchten wir im Folgenden vertiefen.

2 Sprachliche Äußerungen als artikulatorische Praktiken

Die Figur der Artikulation bringt eine methodologische Dynamisierung mit sich, da die Praxis der Bedeutung, welche sie erzeugt, Differenzen hervorbringt, indem sie Signifikanten in ein Verhältnis und damit zwangsläufig als different zueinander setzt. Zugleich besondert sie diese Differenzen in spezifischer, nämlich Identitäten verschiebender Weise im Diskurs. Auf der Basis dieser theoretischen Überlegungen versuchen wir im Folgenden methodologische Vorschläge zu formulieren, die die Mikrobewegungen singulärer und doch kontextueller Praxis für die Untersuchung berücksichtigen.

Die methodische Herausforderung in der Auseinandersetzung mit dem entfalteten Artikulationsbegriff sehen wir insbesondere in der Berücksichtigung der Gleichzeitigkeit von Schließungsversuchen und Kontingenz. Eröffnet die Artikulation einerseits einen Deutungshorizont, in dem die situierte Praxis als produktives Moment vor dem Hintergrund hegemonialer Schließungen plausibilisiert werden kann, führt ihr strukturelles Moment der Kontingenz dazu, verstanden als Idee, dass alles immer auch anders gedeutet werden könnte und dass letztgültige Interpretationen der Daten ausbleiben müssen.

Artikulationen – so sollte es in unseren bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein – ereignen sich also nicht lediglich sprachlich. Auch materielle Gegenstände wie Kleidung, bauliche Maßnahmen und gar Naturereignisse können als Artikulationen untersucht werden, insofern sie mit Laclau und Mouffe nicht jenseits einer sozialen Bedeutungsproduktion stehen. Nichtsdestotrotz widmen wir uns im Folgenden sprachlichen Äußerungen, um die bisherige Idee beispielhaft zu konkretisieren. Wir folgen damit in gewisser Weise Halls doppelter Bestimmung von Artikulation, insofern die Performanz der sprachlichen Artikulationen zugleich als artikulatorische Praxis des Verknüpfens und spezifischer Modus der Bedeutungsproduktion untersucht werden kann. Wir schließen hierzu an methodologische Konzeptionen sprachlicher

Äußerungen als diskursive Praxis an, wie sie bisher im Kontext poststrukturalistisch-praxeologischer Forschung bereits vorliegt (vgl. u. a. Jergus 2014; Wrana 2012). Sprachliche Äußerungen können mit Daniel Wrana (2012) im Anschluss an Michel Foucault als diskursive Praxis gefasst werden, in der „Bedeutungsfelder[.]“ und „Wissensobjekte[.]“ (S. 196) in spezifischer Weise in Beziehung zu Subjektpositionen und Diskursformationen gesetzt werden und hierbei Gegenstände eines gültigen Wissens performativ erzeugen. In dieser spezifischen Verbindung diskurstheoretischer und praxistheoretischer Theoriebezüge richtet sich das Erkenntnisinteresse nicht auf eine Analyse diskursiver Formationen, sondern auf die Frage, wie diskursive Praktiken an der Reproduktion und Verschiebung von übersituativen Ordnungen beteiligt sind. Die Vertiefung um das Moment der artikulationstheoretischen Überlegungen eröffnet dabei auch eine in den bisherigen Ansätzen nur wenig ausformulierte differenztheoretische Informiertheit der sprachlichen Äußerungen als diskursive Praxis, in der die Bedeutungsproduktion als eingebunden und produktiv in gesellschaftlich sedimentierten Differenzordnungen untersucht werden kann (vgl. hierzu auch Shure 2021).

Mit dieser entfalteten artikulationstheoretischen Fokussierung unseres Blicks auf situierte Akte des Sprechens wird sichtbar, wie ein bestimmtes Sprechen sinnhaft wird, sich durchzusetzen sucht und zugleich mehrdeutig bleiben muss. Die Durchsetzungskraft der Praxis liegt jeweils in der Leistung der Artikulation, diese Mehrdeutigkeit (zumindest vorläufig) zu verdrängen. Äußerungen werden in diesem Sinne als artikulatorische, also Verbindungen stiftende Praktiken im bedeutungsproduzierenden Sinne verstanden, in der spezifische Setzungen vor dem Hintergrund machtvoller Wissensordnungen vorgenommen werden, die analytisch in ihrer situativen Produktivität und Umkämpftheit sichtbar werden.⁶

Zur Konkretisierung unserer methodologischen Ausführungen werden wir an dieser Stelle abschließend methodische Vorschläge machen, um sich empirischen Daten unter der vorgeschlagenen Theorieperspektive zu nähern. So ließen sich die genannten analytischen Aspekte der Artikulation (mit Schwerpunkt auf der Konstitution von antagonistischen Anderen, Schließungsbewegungen und Kontingenz) etwa in folgenden Fragen an das Material operationalisieren:

6 Jene Überlegungen sind Teil der sich im Abschluss befindlichen Dissertation von Susanne Gottuck (Arbeitstitel: Differenzen (be-)deuten – Macht sehen. ‚Schulische Inklusion‘ als Gegenstand umkämpften Wissens im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung).

- Wie werden im Ausschluss eines radikal Anderen soziale Ordnungen im Sprechen etabliert? Welche Konstruktionen von antagonistischen Anderen (ein negiertes Anderes, das immer da sein muss, um die Bedeutungskette aufrechtzuerhalten) werden konstruiert?
- Welche sedimentierten Wissensordnungen werden in diesen Bedeutungsketten als legitime Bedeutungskontexte instituiert oder verschoben?
- Welche konkreten Bedeutungsketten werden erzeugt und inwiefern werden diese produktiv, wie eröffnen sie bestimmte Handlungs- und Definitionsräume?
- Auf einer übergeordneten Ebene ließe sich ergänzen: Wie können Öffnungsergebnisse, Unbestimmtheit und Kontingenz als Gegenstand der untersuchten Praxis analysiert bzw. als Facette des Forschungsprozesses reflektiert werden?

Diese Fragen nutzen die zuvor entwickelten analytischen Annahmen des Artikulationskonzepts und heben auf eine Befragung konkreter empirischer Daten ab. Ziel der Befragung ist nicht nur, den im Material aufgehobenen Bewegungen der widersprüchlichen Schließungen und Öffnungen auf die Spur zu kommen, sondern auch, die vorgeschlagene Frageheuristik sowohl gegenstands- als auch erkenntnissensibel um weitere Fragesystematiken zu ergänzen, da sich Aspekte von Unbestimmtheit/Kontingenz und Schließung je nach diskursiven Bezügen (also je nachdem, auf welche Ordnungsprobleme des Sozialen je verwiesen wird) verschieben. Damit soll ein methodologischer Zugang ermöglicht werden, der die Brüchigkeit des forschenden Zugangs selbst thematisiert: Zur Frage stehen nämlich auch die normativen Bezüge der Forschenden, der gewählten Fragehaltung und des begrifflichen Werkzeugs. Die besondere Herausforderung liegt dann im Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, bestimmte Deutungen des Materials entwickeln zu müssen und in angemessener Weise zu plausibilisieren, diese jedoch immer vor dem Hintergrund einer doppelten Kontingenz (des im Material ‚erzählten‘ Ereignisses sowie der Deutung selbst) zu reflektieren.

3 Was sehen wir mit dem Konzept der Artikulation?

In zwei Schritten haben wir uns vorangehend der Frage gewidmet, in welcher Weise die spezifische Perspektive der Cultural Studies mit einer artikulations-theoretischen Herangehensweise in ein empirisch-analytisch produktives Verhältnis gesetzt werden kann. Dabei haben wir zunächst den Begriff der Artikulation mit Stuart Hall, Ernesto Laclau und Chantal Mouffe entfaltet, um daran anschließend im zweiten Schritt methodologische Vorschläge zu formulieren. Das produktive Moment im Zusammendenken des Artikulationsbegriffs mit

den skizzierten Prinzipien der Cultural Studies scheint für uns nun in der Möglichkeit zu liegen, die situierte Praxis, die Äußerung, den Akt zugleich als in einem Spannungsfeld um hegemoniale Schließungen ringender Artikulationsketten kontextualisiert zu befragen. Diesen Gedanken sowie offenbleibende Fragen wollen wir abschließend konkretisieren.

Der Begriff der Artikulation (im Singular) markiert die zuvor mit Laclau und Mouffe entfaltete analytische Perspektive: Artikulation wird verstanden als Modus sowohl der Bedeutungsproduktion innerhalb des Diskurses als auch der Intervention, welche der Diskurs nicht zu determinieren in der Lage ist. Im Plural beschreibt der Begriff (der Artikulationen) konkrete, empirisch zu untersuchende Praktiken der Bedeutungsproduktion als Herstellen von Beziehungen zwischen Elementen des Diskurses, Grenzziehung zwischen diskursivem Innen und Außen sowie performative Erzeugung eines *Mehr als das*. Eine Analyse der Artikulation, so die hier vorgeschlagene Operationalisierung, fragt nun nach dem Charakter und der Art und Weise der Beziehungsherstellung, der Schließungen und zugleich Öffnungen, die sich den Ordnungsversuchen der Bedeutungserzeugung entziehen.

Die Entwicklung dieser methodologischen Perspektive kann dabei vor dem Hintergrund eines doppelten Unbehagens reflektiert werden: ein Unbehagen einerseits mit den o. g. ‚Problemen‘ der Cultural Studies-Perspektive (der Fokus auf einer Handlungsfähigkeit der in Machtverhältnissen situierten Subjekte und der Betonung der Empowerment-Perspektive), andererseits mit der Überbetonung der Perspektive der Unentscheidbarkeit und Kontingenz durch die Politische Philosophie, welche Gefahr zu laufen scheint, in der Abstraktion des Denkstils, aber auch in der Betonung der Subversivität der Artikulationen konkretes Leben und Vulnerabilität auszublenden, politische Positionierungen in ihrer Problematizität überzubetonen und damit Kritik und Widerständigkeit zu erschweren.

In diesem Problemhorizont verstehen wir Cultural Studies als einen Denksammenhang, in dem das Verhältnis zwischen den beiden genannten Unbehagens-Positionen in gewisser Weise schon thematisch wird: Cultural Studies ‚verkörpern‘ ein Ringen um poststrukturalistisch diagnostizierbare Unentschiedenheit und empirische Erlebbarkeit – auf der Ebene der Theorie aber auch auf der Ebene des ‚politischen Projekts‘. Darin zeigt sich – wie bei Laclau und Mouffe – ebenfalls ein Ringen um die Un/Möglichkeit von Normativität. Es wird deutlich, dass bestimmte normative Schlüsse notwendig werden, sich diese allerdings nicht universalistisch begründen und legitimieren lassen. Mit den Cultural Studies formiert sich unser ‚theoriepolitisches‘ Erkenntnisinteresse und damit auch der Anspruch an eine sozialwissenschaftliche Methodologie, die sich als politisch versteht, nicht nur in der Frage: Woher kommen die Unentschiedenheiten der Praxis (und die Möglichkeit der Widerständigkeit intentionaler Subjekte)? Vielmehr schließen wir daran an und fragen weiter: Welche

Effekte zeitigen die konkreten Praktiken? Damit verstehen wir unser empirisches Vorgehen nicht als rekonstruktiv, sondern zielen darauf, die Produktivität der Äußerungen in Hinsicht auf eine in ihnen angesprochene mögliche Zukunft und einen Möglichkeitsraum zu problematisieren.

Sprechen, konkrete sprachliche Äußerungen, so eine der Grundannahmen einer Analyse von Artikulationen, stellt eine produktive, die „soziale Position und die Bedingungen des Handelns der Deutenden stabilisierende Be-Deutungspraxis“ (Gottuck 2019, S. 95) dar, welche auf die Hervorbringung legitimer Handlungskontexte, Subjektpositionen und Handlungsbegründungen ausgerichtet ist, die nicht jenseits gesellschaftlicher Machtverhältnisse stehen.

Daran knüpft sich nun die hier nicht mehr zu beantwortende Frage, wie eine Analyse artikulatorischer Praxis zu einer produktiven Kritik sozialer Ordnungen im gesellschaftspolitischen Feld wie auch als Diskursintervention im Feld wissenschaftlicher Wissensproduktion führen kann, welche die beschränkende Kraft machtvoller Schließungen problematisiert, aber nicht absolut setzt. Eine solche Kritik läuft letztlich darauf hinaus, die Möglichkeiten der Öffnung in Artikulationen als alternative Lesarten zu stärken und damit die Zitierfähigkeit dominanter Ordnungen zu unterlaufen.

Literatur

- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ganz, Kathrin (2014): Die Artikulation von Differenz. In: Dzudzek, Iris/Kunze, Caren/Wullweber, Joscha (Hrsg.): Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 127–150.
- Gottuck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–125.
- Gottuck, Susanne (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: Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hanna/Lietzmann, Charlotte/Weitkämper, Florian (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 261–273.
- Gottuck, Susanne/Mecheril, Paul (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: Geimer, Alexander/von Rosenberg, Florian (Hrsg.): Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–108.

- Grossberg, Lawrence (1999): Was sind Cultural Studies? In: Hörning, Karl. H./Winter, Rainer (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 43–83.
- Hall, Stuart (1999): Cultural Studies. Zwei Paradigmen. In: Bromley, Roger/Göttlich, Udo/Winter, Carsten (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg: zu Klampen, S. 113–138.
- Hall, Stuart (2000a): Das theoretische Vermächtnis der Cultural Studies. In: Hall, Stuart: Cultural Studies – Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument, S. 34–51.
- Hall, Stuart (2000b): Postmoderne und Artikulation. In: Hall, Stuart: Cultural Studies – Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument, S. 52–77.
- Hall, Stuart (2004): Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die poststrukturalistischen Debatten. In: Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument, S. 34–65.
- Hepp, Andreas (2004): Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildebrand, Marius (2017): Rechtspopulismus und Hegemonie: Der Aufstieg der SVP und die diskursive Transformation der politischen Schweiz. Bielefeld: transcript.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoffarth, Britta (2015): Zur Mehrdeutigkeit der Körper. Perspektiven für die Soziale Arbeit. In: Soziale Passagen 7, H. 2, S. 235–249.
- Hoffarth, Britta (2018): Zur Produktivität von Techniken des Körpers. Eine Diskussion gouvernementalitätstheoretischer und intersektionaler Zugänge. www.opengenderjournal.de/article/view/4/3 (Abfrage: 16.04.2021).
- Hoffarth, Britta (2021): Profane Praktiken. Frankfurt am Main: Campus.
- Hoffarth, Britta/Mecheril, Paul (i. E.): Cultural Studies: Kultursoziologie der Migrationsgesellschaft. In: Göttlich, Udo/Adolf, Marian Thomas (Hrsg.): Handbuch der Kultursoziologie. Baden-Baden: Nomos.
- Jergus, Kerstin (2014): Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wiss., S. 51–70.
- Laclau, Ernesto (2013): Identität und Hegemonie: Die Rolle der Universalität in der Konstitution von politischen Logiken. In: Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (Hrsg.): Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken. Wien: Turia + Kant, S. 57–111.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Langemeyer, Ines (2009): Antonio Gramsci: Hegemonie, Politik des Kulturellen, geschichtlicher Block. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 72–82.
- Marchart, Oliver (2008): Cultural Studies. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Mecheril, Paul (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Keupp, Heiner/Hohl, Joachim (Hrsg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: transcript, S. 119–141.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2016): Migrationsforschung als (Herrschafts-) Kritik! In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–41.
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (2006): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript, S. 7–20.
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramm. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Shure, Saphira (2021): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stäheli, Urs (2006): Die politische Theorie der Hegemonie. In: Brodocz, André/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Politische Theorien der Gegenwart. Eine Einführung. 2. Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 253–284.
- Winter, Rainer (2006): Kultur, Reflexivität und das Projekt einer kritischen Pädagogik. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript, S. 21–50.
- Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 195–214.

Kumulus Beitrag VII: Die Fraglichkeit der Transformation

Gottuck, S. (2023). Die Fraglichkeit der Transformation. Diskursive Kämpfe im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(2), o. S..⁷⁹ <https://doi.org/10.21248/qfi.106> (Peer Reviewed)

⁷⁹ Der Beitrag wird in seiner ursprünglichen Veröffentlichung abgebildet. Die Seitenzahlen der Erstveröffentlichung sind daher maßgeblich für die Zitation der Kumulus Beiträge.

Die Fraglichkeit der Transformation. Diskursive Kämpfe im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Susanne Gottuck

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer Studie vor, die ein Sprechen über Transformation in Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion aus diskurstheoretischer Perspektive erforscht. Es wird analysiert, wie das Sprechen über *Inklusion als Transformationsprozess* in hegemoniale Deutungskämpfe eingebunden ist und wie die Studierenden mit unterschiedlichen diskursiven Kräften ringen. Entlang der diskursiven Bearbeitungsmodi einer *umkämpften, unentrinnbaren oder skeptischen Transformation* kann aufgezeigt werden, wie unterschiedlich sich die Studierenden zu der Bildungsreform positionieren und welche Möglichkeitsräume eines zukünftigen inklusiven schulischen Lehrens und Lernens dabei eröffnet oder begrenzt werden.

Schlagworte

Inklusion, Lehramtsstudierende, Diskursive Praktiken, Zukunftsentwürfe

Title

The Questionability of Transformation. Discursive struggles in the context of inclusive teacher education

Abstract

The article presents the results of a study that explores speaking about transformation in group discussions with student teachers on inclusion from a discourse-theoretical perspective. It analyses how speaking about inclusion as a transformation process is integrated into hegemonic discursive contestations and how students struggle with different discursive forces. Along the discursive modes of a *contested, inescapable or sceptical transformation*, it can be shown how differently the students position themselves to the educational reform and which spaces of possibility of a future inclusive school teaching and learning are opened or limited in the process.

Keywords

Inclusion, Student Teachers, Discursive Practices, Future Concepts

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Transformation als Gegenstand inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung
3. Sprechen über Transformation als artikulatorische Bedeutungsproduktion
4. Diskursive Bearbeitungen der Transformation im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung
 - 4.1. Diskursiver Bearbeitungsmodus einer umkämpften Transformation
 - 4.1.1. Zeitlichkeit: Zukunftsentwürfe als Strategie der Immunisierung gegenüber machtvollen Widerständen
 - 4.1.2. Neue Schüler*innen: Notwendigkeit, die ‚Nicht-Behinderten‘ für Inklusion zu gewinnen
 - 4.2. Diskursiver Bearbeitungsmodus einer unentrinnbaren Transformation
 - 4.2.1. Neue Schüler*innen: Anwesenheit jenseits einer Begründungsnotwendigkeit
 - 4.2.2. Zeitlichkeit: Delegitimierung von Widerständen durch Zukunftsentwürfe
 - 4.3. Diskursiver Bearbeitungsmodus einer Skepsis gegenüber Transformation
 - 4.3.1. Neue Schüler*innen: Behinderungskategorien als Grenze einer legitimen Anwesenheit
 - 4.3.2. Zeitlichkeit: Zukunftsentwürfe einer nicht transformierbaren Regelschule
 - 4.4. Zusammenfassung der Ergebnisse
5. Fazit: Die Fraglichkeit der Transformation

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Einleitung

Angesichts einer historisch gewachsenen segregierten Beschulung und Bildungsungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland erfordert die normative bildungspolitische Zielsetzung der UN-BRK, *allen* Schüler*innen eine gleichberechtigte Teilhabe und Zugang zu Grundschulen und weiterführenden Schulen zu eröffnen, eine grundlegende Transformation des deutschen Schulsystems: „Zweifelloos stellt die Umsetzung der UN-BRK eine der bedeutendsten Bildungsinnovationen der letzten Jahre dar. Das Schulsystem ist auf allen Ebenen gefordert, seine Strukturen und Praktiken an die Erfordernisse der Konvention anzupassen“ (Amrhein, 2016, S. 26). In erziehungswissenschaftlichen Forschungen wird in Bezug auf diese Anforderungen immer wieder einvernehmlich die gegenwärtige „Nichtpassung der Idee der Inklusion zu den Strukturen und Handlungsroutinen der Regelschule“ (Bender & Dietrich, 2019, S. 28) beanstandet. [1]

Im Anspruch, Bildungsbarrieren abzubauen, sind Schulen gegenwärtig also in besonderer Weise gefordert, ihre Strukturen und Praktiken im Hinblick auf ungleichheitsproduzierende und diskriminierende Effekte zu hinterfragen. Ob und wie in der zukünftigen Umsetzung der Inklusionsreform das transformatorische Potential der bildungspolitischen Agenda genutzt wird, um Teilhabe zu ermöglichen, oder ob die normative Forderung in bestehende segregierte Strukturen und Praktiken implementiert wird, ist folglich eine bedeutsame Frage (Badstieber, 2021, S. 12). [2]

Der Professionalisierung angehender Fachkräfte wird in diesem Reformprozess eine zentrale Bedeutung zugeschrieben: Lehramtsstudierende werden als angehende Lehrkräfte einer gemeinsamen Beschulung adressiert, die die inklusive Schule von morgen gestalten sollen (Budde, Blasse, Reißler & Wesemann, 2019; Shure, 2022). Wie sich Lehramtsstudierende zu

diesen normativen bildungspolitischen Transformationsforderungen im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung positionieren, wird im vorliegenden Beitrag aus diskurs-theoretischer Perspektive als Ergebnis diskursiver Kämpfe um Bedeutungen untersucht. Dazu stellt der Beitrag die Ergebnisse einer Studie vor¹, die ein Sprechen über Transformation in Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion erforscht: Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Forderungen wird gefragt, wie Studierende Inklusion als Transformationsprozess verhandeln und wie sie hierbei machtvolle Wissensordnungen als bedeutsame diskursive Kräfte aufrufen bzw. erzeugen und bearbeiten. Die Erforschung sprachlicher Äußerungen als diskursive Praktiken stellt dabei die Aushandlungsprozesse der Studierenden als diskursive Bedeutungen im Kontext machtvoller gesellschaftlicher Wissensproduktion in den Vordergrund der Analyse. Im Ergebnis zeigt der Beitrag auf, wie das Sprechen über Transformation in hegemoniale Deutungskämpfe eingebunden ist, wie die Studierenden mit unterschiedlichen diskursiven Kräften ringen und wie sie sich hierbei zu der Bildungsreform positionieren. Damit leistet die Studie einen Beitrag zu der Frage, wie diskursive Wissensordnungen im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung im Sprechen über Inklusion bearbeitet und erzeugt werden und welche Möglichkeitsräume eines inklusiven schulischen Lehrens und Lernens dabei eröffnet oder begrenzt werden. [3]

In einem ersten Schritt wird beleuchtet, wie der Gegenstand Transformation in diesem Beitrag gefasst und im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung bisher erforscht wird (2.). Es folgt die Darlegung des theoretisch-methodologischen Vorgehens, wie ein Sprechen von Lehramtsstudierenden über die Bildungsreform Inklusion als Gegenstand der Transformation im Sinne diskursiver Praxis erforscht werden kann (3.). In der vergleichenden Analyse von drei Gruppendiskussionen werden drittens zwei jeweils für das Feld spezifische diskursive Praktiken eines Sprechens über Transformation herausgearbeitet (4.). Abschließend werden die Ergebnisse in ihrer Bedeutung für das Feld der Lehrer*innenbildung diskutiert (5.). [4]

2. Transformation als Gegenstand inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Während der Begriff der *Reform* in diesem Beitrag die bildungspolitisch legitimierte Agenda der Bildungsreform Inklusion und ihre daraus folgenden normativen Forderungen an die Bildungsinstitutionen Schule und Lehrer*innenbildung in den Vordergrund stellt, adressiert der Begriff der *Transformation* den Prozess ihrer Umsetzung. So beschreibt letzterer eine normative Dimension grundlegender gesellschaftlicher Umgestaltungen, die auf eine politische Reform potentiell folgen können: „Transformation [...] zielt auf einen sehr grundlegenden Strukturwandel“ (Schäffter, 2009, S. 20). Hierbei „verweist sie auf diskontinuierliche, oft krisenhaft erfahrene Übergänge zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen »Formationen« und Lebensformen oder zwischen bislang als selbstverständlich erlebten Bedeutungshorizonten“ (Schäffter, 2009, S. 20, Herv. i.O.). [5]

Die hier vorgestellte Studie konzipiert Transformation als Umsetzung der bildungspolitischen Forderungen in Strukturen und Praktiken sozialen Handelns performativitätstheoretisch, als kontingenten Übersetzungsprozess und Ergebnis diskursiver Kämpfe um Bedeutungen. Dabei werden die spezifischen gesellschaftlichen Aushandlungen und diskursiven Bedingungen des Handelns besonders in den Blick genommen: Köpfer (2020) verweist auf eine „Diskursförmigkeit von Inklusion innerhalb von Bildungsorganisationen“ (Köpfer, 2020, S. 299) in der die „Thematisierungen und Dethematisierungen Inklusiver Bildung im Kontext Schule [...] nicht unabhängig von hegemonialen gesellschaftlichen Strukturen und Kulturen betrachtet werden [können]“ (Köpfer, 2020, S. 304). Im Fokus des Beitrags steht daher eine Praxis des Sprechens von Lehramtsstudierenden im Feld inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, die in ihrer Eingebundenheit und Produktivität in Prozesse machtvoller diskursiver Wissensproduktion untersucht wird. [6]

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung findet sich der Begriff der Transformation bisher besonders in bildungs- und subjekttheoretischen Arbeiten als kriseninduzierte, grundle-

gende Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen (Koller, 2012). Angesichts der Umbrüche im Berufsfeld angehender sonderpädagogischer Lehrkräfte untersucht bspw. Junge (2020) in ihrer rekonstruktiven Interviewforschung im Feld der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung die Veränderung der Deutungsmuster von Sonderpädagogikstudierenden zu Behinderung und Leistungszuschreibungen als transformatorischen Bildungsprozess und „Entwicklung einer professionellen Haltung“ (Junge, 2020, S. 15). In ihren Befunden resümiert sie, dass eine auf Inklusion bezogene professionelle Haltung durch einen „großen Anteil normativer Überzeugungen charakterisiert ist“ (Junge, 2020, S. 255). In den Rekonstruktionen zeigten sich aber im Hinblick auf Leistungserwartung und Bildungsziele kontinuierlich Defizitkonstruktionen der als behindert markierten Schüler*innen, die das zukünftige Handeln vielfach an der Fortsetzung eines „Schonraums“ (Junge, 2020, S. 256), orientieren. Dabei bleibe ein gleichwertiger Anspruch auf Bildung und Entwicklung versagt (Junge, 2020, S. 254). [7]

Gehde, Köhler und Heinrich (2016) erforschen den Bildungshabitus von Gymnasiallehrkräften im Kontext einer inklusiven schulischen Praxis. In der Analyse eines „Transformationsdrucks, der sich aus Inklusion ergeben kann“ (Gehde et al., 2016, S. 197), diskutieren sie vor dem Hintergrund der untersuchten Fälle professionalisierungstheoretische Ansatzpunkte einer Habitustransformation. Gercke (2021) wiederum untersucht mit struktur- und wissenssoziologischen Zugängen lehramtsspezifische „berufs- und inklusionsbezogene Orientierungsmuster“ von Lehramtsstudierenden in Gruppendiskussionen. In der studentischen Bearbeitung inklusionsbezogener Transformationsanforderungen – als eine (Un-)Veränderbarkeit schulischer Ordnungen – arbeitet sie „lehramtstypunabhängig[e]“ (Gercke, 2021, S. 355, Herv. i. O.) Orientierungen heraus, die sie im Anschluss an Vesters Milieuspezifik als „tiefgreifende, gleichsam habitualisierte Bildungsorientierungen“ (Gercke, 2021, S. 355) analysiert.[8]

Während bisher vorgestellte professionalisierungstheoretische Forschungen Transformation als Veränderungsprozess vor dem Hintergrund biographischer Erfahrungen und Prägungen der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte fassen, betrachtet die hier vorgestellte Studie Transformation als diskursiv erzeugten Gegenstand. Sie fokussiert also weder tatsächliche Wandlungen schulischer und hochschulischer Ordnungen des Lehrens und Lernens noch transformative Bildungsprozesse, kollektive Orientierungen oder Habitustransformationen einzelner Lehramtsstudierender, sondern stellt die situierte Hervorbringung und Veränderung von Wissensordnungen in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung in den Vordergrund der Analyse. Die Forschung schließt dabei an diskurs- und machttheoretische Vorarbeiten zu Lehrer*innenbildung an, in denen das Lehramtsstudium selbst als „Ort der Bedeutungsproduktion“ (Shure, 2021, S. 48) im Kontext machtvoller gesellschaftlicher Wissensproduktion erforscht wird. [9]

3. Sprechen über Transformation als artikulatorische Bedeutungsproduktion

Wie die Studierenden in Gruppendiskussionen Inklusion als Transformation verhandeln, wird mithilfe eines poststrukturalistisch-praxeologischen und hegemonietheoretischen Zugangs (Geipel, 2019; Gottuck & Hoffarth, 2022; Shure, 2021; Wrana, 2012) erforscht. [10]

Zum einen werden sprachliche Äußerungen in der Verbindung praxistheoretischer und diskurstheoretischer Überlegungen im Anschluss an Wrana als Sprechhandlungen und situierte diskursive Praxis im Vollzug gefasst: Im Äußerungsakt werden „Bedeutungsfelder“ und „Wissensobjekte“ (Wrana, 2012, S. 196) in spezifischer Weise zu Subjektpositionen in Beziehung gesetzt. Dabei werden im Sprechen sowohl Gegenstände eines gültigen Wissens zu Inklusion als auch die Subjekte performativ erzeugt. Indem der situierte Äußerungsakt Bezug auf gesellschaftlich legitime Wissensordnungen und Bedeutungen nimmt, produziert er einen Sinn und eröffnet dem Subjekt einen Ort des Sprechens (Geipel, 2019; Wrana, 2013). [11]

Zum anderen vertieft die Studie die Analyse sprachlicher Äußerungen zu Inklusion aus einer hegemonietheoretischen Perspektive mit dem Konzept der Artikulation. Köpfer (2020) schlägt eine diskurstheoretische Perspektivierung auf „Artikulationen Inklusiver Bildung“ (Köpfer, 2020, S. 296) als Frage nach der „Verbindung sozialer Formationen und [...] Bedingungen, innerhalb derer diese Verbindungen entstehen und weiter existieren können“ (Köpfer, 2020, S. 300) vor.

Während Köpfer in der Anwendung der theoretischen Konzeption der Artikulation besonders die Beziehungen sozialer Formationen und ihre komplexen Entstehungsbedingungen in der Fachwissenschaft verdeutlicht, wird Artikulation im vorliegenden Beitrag genutzt, um die Vermittlung kultureller Praxis mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen als spezifischen Modus der Bedeutungsproduktion in Mikropraktiken des Sprechens von Lehramtsstudierenden theoretisch zu fassen (vgl. Gottuck & Hoffarth, 2022)². Äußerungen werden als artikulatorische Praxis im bedeutungsproduzierenden Sinne konzipiert: Artikulationen sind Bedeutungsbeziehungen, die als kurzfristige Schließungsmomente im Sprechen als kontingente Verknüpfungen von Bedeutungen erzeugt werden. In hegemonialen Schließungen werden jene Bedeutungen still gestellt. Fraglose Setzungen bestimmter Wissensordnungen werden der Aushandlung entzogen und können Laclau (1990)³ folgend auf Prozesse der Sedimentierung hinweisen. Jene Prozesse der Schließung und Vereindeutigung basieren auf antagonistischen Ausschlüssen und müssen fortwährend in diskursiver Praxis reproduziert werden, um Geltung zu erlangen. So schlägt Shure vor, Äußerungen als Ausdruck dieser „diskursiven Schließungen und damit der Festsetzungen von Wissen sowie zugleich als Mittel der performativen Herstellung dieser Schließungen“ (Shure, 2021, S. 127) zu analysieren. Bedeutungsbeziehungen können immer wieder angefochten werden. Sie bleiben in ihrer situativen Produktivität mehrdeutig und umkämpft (vgl. Gottuck & Hoffarth, 2022; Shure, 2021). Vor dem Hintergrund dieser Öffnungen und Schließungen lassen sich im Sprechen der Studierenden Räume des Sagbaren analysieren, in denen bestimmte Bedeutungen im Aufrufen sedimentierter Wissensordnungen fraglos gesetzt werden, während andere zum Gegenstand widerstreitender Aushandlung werden. [12]

Das methodologische Interesse richtet sich dabei auf die Frage, wie in der situativen Konstellierung des Gegenstandes als spezifische Figur einer diskursiven Praxis Bedeutungen geordnet werden und wie diskursive Ordnungen im Kontext des Sprechens legitimiert und wahrheitsfähig werden: In der Spezifik eines Sprechens über die Bildungsreform als Transformationsprozess werden neue Ordnungen und ihre Legitimationen gesetzt und alte in Frage gestellt, zugleich wird mit weiterhin bedeutsamen Wissensordnungen gerungen⁴. Situative Prozesse der Aushandlung werden als Raum der Sedimentierung bzw. Infragestellung von Wissensordnungen fokussiert. Um jene Deutungskämpfe aufzuzeigen, bietet eine artikulationstheoretische Analyse von Äußerungen in Gruppendiskussionen ein besonders Potential: Wie in der Diskussion Zustimmung erzeugt, Konsens gefunden, Positionen bestärkt oder entkräftet werden, eröffnet den Blick darauf, wie Kämpfe um Bedeutungen bearbeitet oder still gestellt werden. Die Analyse zeigt, wie sich bestimmte Gegenstandskonstruktionen der Transformation als prekäre Schließungen im Sprechen der Studierenden durchsetzen, und legt dabei ein Ringen um Schließungen und Öffnungen machtvoller Ordnungen in Lehrer*innenbildung offen. [13]

Damit zielt der Beitrag auf den zentralen analytischen Gegenstand einer Praxis des Sprechens über Transformation im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung als diskursive Operation: Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Forderungen wird erstens gefragt, wie die Studierenden in der situierten Gegenstandskonstruktion von Inklusion, Transformationsanforderungen formulieren. Zweitens wird gefragt, wie sie die (Nicht-)Veränderbarkeit bestimmter Felder als Gegenstände des Wissens im Kontext schulischer Inklusion diskursiv verhandeln und wie dabei machtvolle Wissensordnungen als bedeutsame diskursive Kräfte aufgerufen bzw. erzeugt und bearbeitet werden; und drittens, wie sich die Lehramtsstudierenden dabei als Akteur*innen der Inklusion hervorbringen. [14]

4. Diskursive Bearbeitungen der Transformation im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Die folgende Analyse fokussiert die Äußerungen von Studierenden in drei Gruppendiskussionen, anhand derer ein fallbezogenes Sprechen über Transformation im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung aufgezeigt werden kann. Die Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion wurden 2017 während der Implementierung des Themas Inklusion in Curricula der Lehrer*innenbildung erhoben⁵. Das methodische Vorgehen verfolgt eine detaillierte sequentielle Analyse der drei Gruppendiskussionen, in denen diskursive

Praktiken sowohl gruppenbezogen als auch gruppenübergreifend herausgearbeitet werden konnten. Wie die folgende Tabelle zusammenführt, kann das Sprechen in den drei Gruppendiskussionen anhand zweier zentraler diskursiver Praktiken verglichen werden, die für den Gegenstand ‚Sprechen über Transformation‘ stehen: zum einem anhand einer *(Il-) Legitimität der Anwesenheit neuer Schüler*innen in der Regelschule* und damit einhergehende Transformationsanforderungen an Professionalisierung, an ein (zukünftiges) professionelles Handeln sowie an Lehr- und Lernbedingungen im Allgemeinen. Zum anderen wird anhand eines *Sprechens über Zeitlichkeit* die (Un-)Möglichkeit einer Transformation als zeitliches Phänomen bearbeitet. Anhand ausgewählter Sequenzen und des Vergleichs dieser *diskursiven Praktiken* werden im Beitrag *gruppenspezifische diskursive Figuren* herausgearbeitet. Im Zusammenspiel dieser gruppenspezifischen Figuren wird so ein für die jeweilige Gruppendiskussion spezifischer *diskursiver Bearbeitungsmodus der Transformation* aufgezeigt (Tabelle 1). [15]

| Diskursive Figuren | Gruppendiskussion EW2 | Gruppendiskussion PP1 | Gruppendiskussion EW1 |
|--|---|---|--|
| Diskursive Praktiken | | | |
| <i>(Il-)Legitimität der Anwesenheit neuer Schüler*innen in der Regelschule</i> | Notwendigkeit, die ‚Nicht-Behinderten‘ für Inklusion zu gewinnen | Anwesenheit neuer Schüler*innen jenseits einer Begründungsnotwendigkeit | Behinderungskategorien als legitime Grenzen einer inklusiven Beschulung |
| <i>Sprechen über Zeitlichkeit</i> | Zukunftsentwürfe als Strategie der Immunisierung gegenüber machtvollen Widerständen | Delegitimierung von Widerständen durch Zukunftsentwürfe | Widerstand aus eigener Reihe: Zukunftsentwürfe einer nicht transformierbaren Regelschule |
| Diskursiver Bearbeitungsmodus der Gruppendiskussion | Umkämpfte Transformation | Unentrinnbare Transformation | Skepsis gegenüber Transformation |

Tabelle 1: Zusammenfassung der unterschiedlichen Figuren als spezifische diskursive Bearbeitungsmodi der Gruppendiskussion

4.1. Diskursiver Bearbeitungsmodus einer umkämpften Transformation

Die Inklusionsreform in der Gruppendiskussion EW2 wird als umkämpfter Transformationsprozess herausgearbeitet. Die Analyse der gruppenspezifischen Figuren stellt im Sprechen der Studierenden diskursive Strategien heraus, mit denen die als ‚erstrebenswert‘ konstruierte Bildungsreform gegenüber gegenwärtigen Bedingungen professionellen Handelns und gegenüber unterschiedlichen diskursiven Kräften legitimiert werden muss. [16]

Anhand der folgenden Äußerung wird nach einer kurzen Zusammenfassung zuerst die gruppenspezifische diskursive Figur der Praktik *Sprechen über Zeitlichkeit*⁶ (4.1.1) herausgearbeitet und anschließend die gruppenspezifische Figur der Praktik *(Il-)Legitimität der Anwesenheit neuer Schüler*innen in der Regelschule* (4.1.2). Die Äußerung findet zu Beginn der Gruppendiskussion statt. Zuvor wurde von der Studierenden Berivan⁷ Inklusion als eine von außen gesetzte Forderung beschrieben, die in ihrer Umsetzung als Unsicherheit auslösendes „riesengroßes Chaos“ erscheint. Angesichts eines Mangels an empirischen Daten, die eine akademische und praxisorientierte Professionalisierung orientieren könnten, verortet Berivan die Teilnahme an der Gruppendiskussion als einen zentralen Beitrag zu dieser Wissensproduktion,

den sie trotz persönlicher Zeitnot erfüllen will. Daniela greift diese Thematisierung auf: [17]

Daniela: Ja (.) es ist einfach wichtig dass das=äh: dass wenn es sich jetzt ähm äh=man kann viel über Dinge reden aber es müssen einfach Schritte nach vorne (.) irgendwo in den Institutionen passiern, und wenn man in der in der Ausbildung äh müssen ja diese Schritte quasi schon gegangen werden, damit die nachher in den Institutionen auch stattfinden, und ähm deshalb hatten wir eben weil wir das bei uns mit der Zeit ham wir gesagt ne wir müssen dahin, weil das ist einfach äh ja das ist so die Zukunft die (.) gedacht werden [muss?]und das ist eben nicht dass man eben nicht anfängt wieder ähm wie im Wahlkampf eben zwanzig Schritte zurückzugehen und (.) von da: wo wir eigentlich schon vor zehn Jahren waren da fangen wir jetzt wieder an zu reden und da wolln wir wieder hin, (.) das ist ja genau das Falsche (.) wir wollen ja nach vorne, irgendwie und dass sich das äh verbessert und dass es einfach äh (.) selbstverständlicher wird #00:12:26#8 [18]

Daniela markiert in Abgrenzung zu Berivans Unsicherheit eine ungeduldige Bestimmtheit: Angesichts der formalen Forderung und dem zuvor konstatierten „Chaos“ müssen „Schritte“ der Umsetzung folgen, in denen die politischen Regelungen in konkreten Taten in der Realität der pädagogischen Einrichtungen vorangetrieben werden. Die Betonung ihrer Teilnahme an der Gruppendiskussion *trotz* Zeitnot unterstreicht die Dringlichkeit des Anliegens, dem sie sich verpflichtet fühlt und zeigt sie als verantwortliche Mitgestalter*innen der Umsetzung der Reform. Interessant in Bezug auf ein Sprechen über Transformation erscheint hier Danielas Stoßrichtung „Schritte nach vorne“, mit der eine noch unbestimmte normative Zielrichtung einer Entwicklung aufgerufen wird, die in den Kontext einer Fortschrittssemantik gestellt wird. Inklusion wird dabei als erstrebenswerte neue Realität in der Zukunft angekündigt, die erreichbar ist, aber vorangetrieben werden muss. Im Hinblick auf die Frage nach Gegenstandsfeldern der Bearbeitung der Inklusion als Transformationsprozess werden Lehrer*innenbildung und Professionalisierung zu zentralen Instanzen, die eine Inklusion vorbereiten und Voraussetzung dafür sind, dass pädagogische Institutionen in Zukunft verändert werden können. Die Studierenden selbst positionieren sich damit als wichtige Akteur*innen der Inklusion, die die Umwandlung einer zukünftigen schulischen Praxis auch gegen Widerstände verfolgen. [19]

4.1.1. Zeitlichkeit: Zukunftsentwürfe als Strategie der Immunisierung gegenüber machtvollen Widerständen

Die diskursive Praktik eines *Sprechens über Zeitlichkeit* kann folgend anhand des oben stehenden Zitats als ein *Sprechen über Zukunftsentwürfe als Strategie der Immunisierung gegenüber machtvollen Widerständen* herausgestellt werden: Die Gegenstandskonstruktion *Inklusion als erstrebenswertes Zukunftsprojekt* wird von Daniela in dichotomer, fast antagonistischer Weise zu einer nicht zu wiederholenden Vergangenheit erzeugt, die als alte, überholte Diskursposition von „vor 10 Jahren“ konstruiert wird. Danielas Abgrenzung richtet sich gegen öffentliche Debatten, die ihr im Kontext der Landtagswahl NRW 2017⁹ begegnet sind. Die im Wahlkampf formulierte Kritik an Inklusion und mögliche damit einhergehende politische Entscheidungen delegitimiert Daniela als rückschrittliche Entwicklung. In der Position der zukünftigen Professionellen ist die Sprecher*in jedoch von diesen machtvollen politischen Entscheidungen abhängig. Das Plädoyer für die Entwicklung einer erstrebenswerten Zukunft, die in ihrer konkreten Gestaltung noch ungewiss ist, erscheint dabei in der Gegenwart als diskursive Strategie, um sich gegen potentielle Rückschläge und Gegenargumente zu immunisieren. Mit dieser diskursiven Strategie wird eine Unsicherheit und Ungewissheit gegenüber Gegenwart und Zukunft in eine Sicherheit überführt: In der diskursiven Konstellierung einer unübersichtlichen Gegenwart, einer zu gestaltenden erstrebenswerten Zukunft sowie einer delegitimierten Vergangenheit, die eigentlich überwunden erscheint, positioniert sich die Studierende Daniela als Akteur*in der Inklusionsreform, die dazu beiträgt, die Vision einer inklusiven Schule auch gegen Widerstände zu realisieren. [20]

Jene Strategie findet sich auch in anderen Varianten in derselben Gruppendiskussion: [21]

Christin: Also man muss sich einfach (.) angucken wo gibt's noch Probleme? wo hakt's und wo kann man ansetzen, ich glaube so ne Vision als solches vor Augen zu haben ist immer (.) immer super, und ich glaub auch nicht dass das (.) was mit Naivität zu tun hat? oder so, sondern einfach (.) mit nem Zustand der noch nicht da ist #00:20:57# [22]

Angesichts eines unübersichtlichen schulischen Felds, das in der Gegenwart von konkreten Handlungsproblemen gekennzeichnet ist, dient das Sprechen Christins über Visionen als Brücke: Sie ermöglichen ihr an normativen Zielen der Inklusionsreform festzuhalten und positive Zukunftsentwürfe zu antizipieren, die von den Studierenden gestaltet werden können. Dass Visionen als „Naivität“ und als Realitätsferne gedeutet werden könnten, kann dabei als Antwort auf zuvor antizipierte Widerstände im aktuellen schulischen Feld und als weitere Strategie der Immunisierung gegenüber den von Daniela zuvor erwähnten aktuellen politischen Debatten gelesen werden. [23]

4.1.2. Neue Schüler*innen: Notwendigkeit, die ‚Nicht-Behinderten‘ für Inklusion zu gewinnen

Mit Blick auf die eingangs von Daniela vehement vertretene positive Positionierung zur Inklusionsreform wird zweitens ihre Legitimationspraktik, der Anwesenheit der neuen Schüler*innen' herausgestellt. Sie deutet diskursive Kräfte an, mit denen die Studierenden ringen, die in der spezifischen Figur der *Notwendigkeit, die ‚Nicht-Behinderten‘ für Inklusion zu gewinnen* als Überzeugungsarbeit der Studierenden gefasst werden können. Daniela begründet ihre Eingangspositionierung direkt anschließend wie folgt: [24]

Daniela: weil (.) ich finde zum Beispiel das hat so viele positive (.) Effekte für alle (.) die Inklusion (.) also ich hab festgestellt an den kleineren Kindern die ich halt jetzt betreue (.) dass die äh: d- dass die=die anderen Kinder die jetzt keine Behinderung haben dass die wahnsinnig davon profitieren dass da eben auch mal an- n anderer Blickwinkel ist; auch für sie bedeutet das einen Perspektivenwechsel (...) und das (.) dieser ew- Effekt, dass da da auch die anderen auch ich (.) als Betreuerin hab total davon profitiert dass da jetzt einfach der andere Blickwinkel kommt, (.) und ich einfach da anders gezwungen wurde anders zu denken; und das ist einfach und deshalb (.) mh finde ich das wichtig dass die Inklusion dass man da einfach auch da (.) dran festhält und einfach auch vielleicht das ein Stück weit (2) durch (.) kämpft indem man eben sagt ja (.) wir wollen da einfach äh uns (.) m- besser informieren und (.) besser vorbereiten (2) genau #00:13:45# [25]

In der Referenz auf Praxiserfahrungen wird Inklusion als eine Entwicklung beschrieben, die besondere Nutzen für alle birgt, von der „alle [...] profitieren“. Die Anwesenheit ‚*neuer Schüler*innen*,– die als eine neue Perspektive und damit als neue Anforderung an professionelles Handeln konstruiert wird – wird dabei vor allem als besonders wertvoller Bildungsanlass und persönlicher Gewinn für die als nicht-behindert markierten Schüler*innen angekündigt, die „wahnsinnig davon profitieren“. In dieser Unterscheidung werden die neuen Schüler*innen als ‚behindert‘ markiert und zu einem Objekt und Lernanlass der als ‚nicht-behindert‘ Markierten. Die Anwesenheit der *Neuen* als Gewinn zu legitimieren, bezieht sich auch auf die Professionellen, die durch die Besonderheit des „andere[n] Blickwinkel[s]“, der „kommt“, zu neuen Einsichten „gezwungen“ werden (müssen). Zeigen sich in der Ankündigung eines „Perspektivenwechsel[s]“ einerseits Öffnungen, mit dem bisherige schulische Ordnungen befragt werden könnten, wird in der Bedeutungskonstruktion eines persönlichen Nutzens oder Gewinns der Inklusionsreform für Professionelle und für „Kinder die jetzt keine Behinderung haben“ andererseits die Notwendigkeit deutlich, jene Gruppen von Inklusion zu überzeugen. [26]

Zusammenfassend weist der Einsatz dieser Legitimationspraktiken auf spezifische Widerstände seitens Professioneller und auf weitere bedeutsame diskursive Kräfte hin, in denen mangelnde Ressourcen und gesellschaftliche Rahmungen als strukturierendes Moment schulischen Handelns verhandelt werden: dass aufgrund einer Knappheit von Ressourcen die neue Anwesenheit der als behindert markierten Schüler*innen sich zum Nachteil für ein pädagogisch-professionelles Handeln und für die als ‚nicht-behindert‘ markierten Schüler*innen auswirken könnte. Die Notwendigkeit einer solchen Überzeugungsarbeit wird im Verlauf der Gruppendiskussion mehrfach aus der Position von Eltern nicht-behinderter Schüler*innen begründet, die einer inklusiven Beschulung in leistungsgesellschaftlichen Fähigkeitsordnungen kritisch gegenüberstehen. Die Äußerung von Christin fasst diese Figur folgendermaßen zusammen: [27]

Christin: Genau. Und auch ne Möglichkeit wo solche Fragen wie du sie jetzt genannt hast die man ja irgendwie doch zögerlich stellt; was passiert mit meinem eigenen Kind wird das äh wird das benachteiligt, wenn plötzlich äh wenn plötzlich ne inklusive Beschulung stattfindet; (.) dass dass es nen Raum gibt wo man die auch stellen darf #00:45:15# [28]

In der Perspektiveinnahme bisher im Regelschulsystem privilegierter Eltern formuliert Christin einen Widerstand gegenüber einer inklusiven Beschulung, der besonders in seiner beschränkten Sagbarkeit problematisiert wird. Der Widerstand wird in der Befürchtung begründet, ob die ‚eigenen Kinder‘ durch eine inklusive Beschulung nicht „benachteiligt“ werden könnten. Der Begriff der Benachteiligung wird dabei zugunsten sedimentierter hegemonialer Kräfte umgedeutet: Eine inklusive Beschulung, die auf die Aufhebung benachteiligender Strukturen für als behindert markierte Schüler*innen zielt, wird angesichts begrenzter Ressourcen als Gefahr einer potentiellen Benachteiligung der als ‚Nicht-Behinderten‘ verhandelt. Indem der Widerstand der Eltern als legitime Befürchtung formuliert wird, kann nicht nur einer inklusiven Beschulung widersprochen werden, sondern auch eine privilegierte Position zur Opferposition umgedeutet werden, der zugleich eine bedeutsame Stimme im Transformationsprozess verliehen wird. In dieser Äußerung sowie im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion setzt sich eine Figur durch, in der die offene Thematisierung dieser Befürchtungen als zentraler Ansatzpunkt und Voraussetzung entworfen wird, um die Inklusionsreform auch gegen Widerstände dieser Elternposition weiter voranzutreiben. [29]

Angesichts der Analysen beider diskursiver Praktiken kann resümiert werden: Die Studierenden der Gruppe EW2 positionieren sich als Kämpfer*innen und zukünftige Gestalter*innen der Inklusionsreform. Lehrer*innenbildung wird in der Gegenwart als Motor dafür entworfen, pädagogische Institutionen in Zukunft zu verändern. Zeitlichkeit wird hier genutzt, um Widerstände gegen die Transformation abzuwehren. Die Figuren *Zukunftsentwürfe des Fortschritts als Immunisierung gegen Kritik* sowie eine *Notwendigkeit, die ‚Nicht-Behinderten‘ für Inklusion zu gewinnen* verweisen auf einen diskursiven Bearbeitungsmodus der *Umkämpftheit der Transformation* in spezifischen hegemonialen Schließungen: Die Studierenden antizipieren machtvolle diskursive Kräfte als Widerstände gegen die Inklusionsreform und schlagen zugleich Bearbeitungen dieser Widerstände vor, die jedoch nicht jenseits einer Reproduktion derselben diskursiven Kräfte entworfen werden können. [30]

Nach dieser ausführlichen Darstellung der diskursiven Figuren in Gruppe EW2 erfolgt nun ein Vergleich mit den Gruppen PP1 und EW1, um die Unterschiede in den Legitimationspraktiken der diskursiven Bearbeitung der Transformation aufzuzeigen. [31]

4.2. Diskursiver Bearbeitungsmodus einer unentrinnbaren Transformation

In der Fokussierung der Figuren einer *Anwesenheit neuer Schüler*innen jenseits einer Begründungsnotwendigkeit* und einer *Delegitimierung von Widerständen durch Zukunftsentwürfe* wird im Folgenden der Bearbeitungsmodus der Gruppe PP1 einer *unentrinnbaren Transformation* herausgestellt. Vor dieser Sequenz bedauert die Studierende Bettina, dass es sich bei dem besuchten Seminar nur um die Vermittlung sonderpädagogischer Grundkenntnisse handle.

Sie wünsche sich eine Vertiefung der Förderschwerpunkte, um gegenüber der neuen Schüler*innenschaft „wirklich auch was zu erreichen“. [32]

Anton: Obwohl ich ja fast schon glaube dass das schon reicht eigentlich um son Crashkurs zu machen weil wir werden ja eben nicht als Sonderpädagogen wirklich ausgebildet sondern es reicht ja im Grunde genommen dieser Crashkurs? (.) egal ob man sich jetzt dafür interessiert oder nicht, es ist halt n Fakt dass wir mit Kindern so konfrontiert werden und (.) es (.) o- obliegt praktisch unserer Verantwortung ob wir uns dieser dieser Hürde stellen wollen im (.) im (Zuge) dieses Seminars ob wir uns diesem (.) ähm (.) ja diesem diesem Angebot öffnen, oder sagen ja das ist halt so aber wir müssen jetzt unbedingt jetzt nicht da rein weil wir das jetzt nicht (.) ja so wahrnehmen (.) das ist dann jedem selbst überlassen deswegen finde ich das schon? so ok dass man da so die=die=die Wahl b- bleibt=a- also die die Wahl behält und sagen kann ja, (.) ähm (.) wir nehmen diesen Kurs wahr; und wir nehmen den auch so wie er ist und (.) nehmen den so als Crashkurs wirklich (.) zur Kenntnis (.) [33]

Claudia: Aber wenn man jetzt zukünftig guckt man kann (.) der Inklusion kann man ja nicht entfliehen, ((ja)) also egal [wo du hingehst] [34]

Anton: [Ja eben] [35]

Claudia: Es kommt auf jeden Fall, also klar jetzt kannst du noch sagen ok ich wähl den Crashkurs nicht, aber später in der Schule stehst, du dann halt da (.) [36]

Anton: Aber dann hättest du dich ja dafür [entscheiden können ja nee] [37]

Claudia: [und wirst damit konfrontiert das ist ja] [38]

Anton: [dein] Verschulden [39]

((Mehrere fangen an zu reden)) [40]

Bettina: [Aber deswegen ist es eigentlich] (.) also deswegen finde ich es eben nicht gut dass wir die Option nur haben sondern es müsste vi:el mehr eben im Studium verankert sein und es müsste m-mindestens ein Pflichtkurs geben in dem eben das was wir jetzt in diesem freiwilligen Kurs (.) machen halt (.) ja erarbeitet wird. [41]

Claudia: Ja das sehe ich auch so #00:09:49# [42]

Die Studierenden verhandeln, wie viel sonderpädagogisches Wissen für sie bedeutsam ist, um als Lehrkraft an einer Regelschule zu unterrichten und ob dieses Wissen im Regelschullehramt verpflichtend für alle Studierenden gelten sollte. Inklusion wird dabei durch die Anwesenheit einer neuen Schüler*innengruppe als „Hürde“ professionellen Handelns beschrieben, für die es ein für das Regelschullehramt neues Wissen brauche, um vorbereitet zu sein. Während die Studierende Bettina ein solch vertieftes Wissen einfordert, um zukünftig professionell handlungsfähig zu sein, weist der Studierende Anton die Forderung nach einer Verpflichtung zurück und begründet in Abgrenzung zum Lehramt für Sonderpädagogik eine Wahlfreiheit der Beschäftigung mit sonderpädagogischem Wissen. Als Regelschullehramtsstudierender obliege es seiner individuellen Verantwortung sich „diesem Angebot [zu] öffnen“ und sich auf die neue Aufgabe vorzubereiten. Claudia weist die von Anton geforderte Wahlfreiheit vehement zurück. Im Aufrufen einer beruflichen Zukunft prophezeit sie ein zukünftiges berufliches Scheitern jener Studierenden, die sich dieser Professionalisierungsaufgabe im *Hier und Jetzt* nicht stellen. Anton bestätigt den Zukunftsentwurf von Claudia und die damit einhergehende neue Aufgabe, betont jedoch, dass ein zukünftiges Scheitern eine Frage der individuellen Verantwortung sei und weist dabei weiterhin eine Verpflichtung zurück. Bettina und Claudia widersprechen und schreiben der Lehrer*innenbildung eine Verantwortung in der curricularen Verpflichtung zu, um für das zukünftige Handlungsfeld vorbereitet zu sein. [43]

Im Sprechen über inhaltliche und strukturelle Neuausrichtungen des Lehramtsstudiums ringen die Studierenden mit grundlegenden Fragen einer Zuständigkeit für bestimmte Wissensbereiche und Tätigkeitsfelder einer zukünftigen Lehrkraft bzw. mit einem neuen Selbstverständnis der Lehramtsstudierenden des Regelschullehramts. In der Aushandlung der Gruppe setzt sich dabei eine spezifische Bearbeitung der Transformation durch: Die Umsetzung der Inklusionsreform wird als unentrinnbare Entwicklung beschrieben, auf die sich Lehramtsstudierende im *Hier und Jetzt* vorbereiten müssen und der es sich als zukünftige Lehrkräfte anzupassen gilt. Widerstände gegen diese Anpassung werden als Moment eines zukünftigen Scheiterns delegitimiert. Interessant erscheint hierbei, wie diese Schließung im Sprechen über Transformation erzeugt wird: Die zwei diskursiven Praktiken des *Sprechens über Zeitlichkeit* und eine *(Il-)Legitimität der Anwesenheit neuer Schüler*innen* entfalten gerade in ihrer gemeinsamen diskursiven Operation eine besondere Durchsetzungskraft. [44]

4.2.1. Neue Schüler*innen: Anwesenheit jenseits einer Begründungsnotwendigkeit

So wird die Anwesenheit von Schüler*innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird, als zentrale neue Anforderung an professionelles Handeln im Regelschullehramt als nicht hinterfragbare zukünftige Realität gesetzt. Erschien die Legitimität der Anwesenheit dieser Schüler*innen in Gruppe EW2 als besonders legitimationsbedürftig, ist in Gruppe PP1 auffällig, dass diese Setzung in der Figur der *Anwesenheit neuer Schüler*innen jenseits einer Begründungsnotwendigkeit* stattfinden kann. Die Anwesenheit wird als alternativlos und nicht hinterfragbar hervorgebracht und dabei zum Handlungsanlass der zukünftigen professionellen Praxis: „egal ob man sich jetzt dafür interessiert oder nicht, es ist halt n Fakt dass wir mit Kindern so konfrontiert werden“. Die Fraglosigkeit der Anwesenheit der neuen Schüler*innen wird weiterhin über einen Zukunftsentwurf als unentrinnbare, für das Bildungssystem flächendeckende Entwicklung erzeugt, der sich nicht entzogen werden kann: „Aber wenn man jetzt zukünftig guckt man kann (.) der Inklusion kann man ja nicht entfliehen, ((ja)) also egal wo du hingehst“. Während sich in Gruppe EW2 ein Bearbeitungsmodus zeigt, in dem die Umsetzung der Inklusionsreform erarbeitet und gegen Widerstände erkämpft werden muss, wird in PP1 der Zukunftsentwurf einer *Unentrinnbarkeit der Transformation* im Modus einer natürlichen Entwicklung entworfen, der sich die Studierenden unterordnen. [45]

4.2.2. Zeitlichkeit: Delegitimierung von Widerständen durch Zukunftsentwürfe

In der Konstruktion der Inklusion als unaufhaltsame Entwicklung und der Prophezeiung eines selbst zu verantworteten, individuellen beruflichen Scheiterns, findet sich eine Figur der *Delegitimierung von Widerständen durch Zukunftsentwürfe*. Eine Verweigerung der Inklusionsreform wird als nicht zukunftsfähiges professionelles Handeln entworfen: „Es kommt auf jeden Fall, also klar jetzt kannst du noch sagen ok ich wähl den Crashkurs nicht, aber später in der Schule stehst du dann halt da“. Wenn sich die Studierenden nicht der aktuellen Professionalisierungsaufgabe im *Hier und Jetzt* stellen, werden sie *zukünftig* scheitern. Wurde es in Gruppe EW2 als eine Notwendigkeit erachtet, die Anwesenheit der neuen Schüler*innen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Rahmungen gegenüber Widerständen zu legitimieren und bspw. Sorgen der Eltern einen Raum zu geben, werden diese Rahmungen und Widerstände hier über Zukunftsentwürfe eines generationalen Wandels der Professionellen weitgehend externalisiert und delegitimiert. So finden sich in späteren Sequenzen mehrfach Figuren, in denen Widerstände seitens aktueller Lehrkräfte und Studierender als Problem eines Generationenwandels beschrieben werden, die sich natürlicherweise verwachsen: [46]

Anton: Wenn jemand da halt so wirklich gar keine Lust drauf hat und es gibt ja auch Lehrer die sich da total gegen wehren, dann (.) äh gibt es natürlich auch Studierende die sich da irgendwie gegen wehren und (.) die gehn dann einfach drum herum und ignorieren des und (2) ja (.) da muss man dann halt schauen wies später im Beruf letztendlich läuft (2) [47]

Claudia: Also mit dem Drumherum (.) auch die Lehrer die jetzt schon Lehrer sind das sind aber meistens auch die älteren Lehrer ((ja)) und die sind irgendwann weg und [48]

Bettina: Hab ich auch so wahrgenommen #00:12:25# [49]

Der Widerstand der Studierenden wird einem Zwang zu einer neuen Ordnung untergeordnet. Widerstände seitens der Lehrkräfte werden zu einer Frage des Generationenwechsels. Transformation wird in diesen Figuren als Unterwerfung unter eine unentrinnbare Entwicklung und neue Realität jenseits einer studentischen Gestaltungsmacht entworfen, in der Widerstände mit dem Risiko eines individuellen Scheiterns verknüpft werden. In der Konklusion der Gruppendiskussion münden jene begrenzten Angebote der Handlungsmacht jedoch schließlich in die Positionierungen einer neuen Generation, die sich dieser Herausforderung stellt und die inklusive Schule von morgen gestalten will: [50]

Anton: Und dass man dann noch mehr Initiative zeigen kann aber da muss es dann erstmal quasi diesen diesen Generationswechsel geben dass die Alten alle mal verschwinden ((mehrere lachen)) und die Neuen mal kommen und das es mal son son neuen Wind gibt #00:49:12# [51]

Die diskursive Bearbeitung der *unentrinnbaren Transformation* kann als eine Referenz auf menschenrechtliche Legitimierungen und beschlossene Gesetzestexte gelesen werden, die Handlungsaufträge für Studierende für das Lehramt an Regelschulen auf formaler Ebene festlegen. Dies wird aber nicht expliziert. In Bezug auf die Frage, wie machtvolle Wissensordnungen als bedeutsame diskursive Kräfte bearbeitet werden, erscheint vielmehr interessant, ob und wie unterschiedlich die normative Verpflichtung zur Inklusion in den Gruppendiskussionen als hegemonial bedeutsame Schließung bearbeitet und aktualisiert wird. Die vorangegangene Analyse eröffnet dabei einen Blick darauf, wie in der Gruppendiskussion PP1 über den Entwurf einer natürlichen und alternativlosen Entwicklung aus artikulations-theoretischer Perspektive eine Schließung produziert wird und diskursive Kämpfe still gestellt werden. [52]

4.3. Diskursiver Bearbeitungsmodus einer Skepsis gegenüber Transformation

Als dritter Modus wird eine für die Gruppe EW1 spezifische Bearbeitung einer Skepsis gegenüber der Umsetzung der Bildungsreform aufgezeigt. Die Figuren *Sprechen über Behinderungskategorien als legitime Grenzen einer Regelbeschulung* und *eine in der Zukunft nicht transformierbare Regelschule* verdeutlichen, wie eine Legitimität der Anwesenheit neuer Schüler*innen an der Regelschule vor dem Hintergrund einer Unveränderbarkeit schulischer Ordnungen im Sprechen über Zeitlichkeit in Frage gestellt werden kann. [53]

Im Vorfeld der folgenden Sequenz wurde der bildungspolitische Anspruch der Inklusion verhandelt, alle Schüler*innen an einer Regelbeschulung teilhaben zu lassen und welche Anforderungen sich hierdurch an professionelles Handeln stelle. Die Studierende Britta positioniert sich kritisch zu dieser von außen verordneten Zuständigkeit. Im Aufrufen unterschiedlicher medizinischer Behinderungskategorien eröffnet sie eine Thematisierung nach offiziell legitimierten Begrenzungen einer Teilhabe für bestimmte Schüler*innen nach Differenzmerkmalen: „wer sagt dass die jetzt auf eine ganz normale Schule gehen und wer sagt dass die nicht in die normale Schule gehen also da muss da müssen doch irgendwelche Grenzen sein oder?“ Eine sog. geistige Behinderung wird dabei als Grenze einer Beschulung an einer „normalen Schule“ angedeutet. Edita schließt an diese Thematisierung an, indem sie Begründungen einer solchen Selektionspraxis anbietet: [54]

Edita: Ähm bei einigen Förderungsschwerpunkten ähm (2) ist es vielleicht auch besser wenn die Schüler an eine Förderschule gehen, weil es (.) sehr schwer ist die zu inkludieren also ich war an einer Schule für geistige Entwicklung (.) u:nd ähm (.) und wenn man eine Regelschule besucht und dann quasi (.) den Unterschied dazu in (.) ner Förderschule sieht, dann (.) haben die Kinder dort eine Betreuung wie sie die an der Regelschule nie haben werden also (.) da waren in einer Klasse maximal dreizehn Kinder, und es waren immer (.) mindestens zwei Lehrer im Raum (.) und ä:hm dann noch FSJ-Kräfte (1) und dadurch haben die Kinder ne Eins zu Drei teilweise auch ne Eins zu Vier Betreuung (.) u:nd ähm (.) solche Bedingungen wird es an einer

Regelschule wahrscheinlich nie geben (.) und ähm (1) aus diesem Grund (.) ähm (.)
kann es vielleicht auch sinnvoll sein dass man parallel noch weiterhin Förderschulen (.)
offenlässt #00:17:14# [55]

4.3.1. Neue Schüler*innen: Behinderungskategorien als Grenze einer legitimen Anwesenheit

Vor dem Hintergrund einer Praxiserfahrung an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ setzt Edita ein Sprechen über Grenzen einer inklusiven Beschulung fort. Sie kündigt an, dass Schüler*innen mit spezifischen „Förderungsschwerpunkten“ in einer „Regelschule“ nicht angemessen beschult werden könnten und betont die besondere Passung dieser Schüler*innen zu bisherigen Förderschulangeboten. Die Differenzkonstruktion der Schüler*innen mit ‚geistiger Behinderung‘ wird hierbei als Grenze einer inklusiven Beschulung markiert. Edita begründet diese Positionierung mit einem Vergleich der „Förderschule“- und der „Regelschule“, indem Lehr- und Lernbedingungen der Förderschule als besonders betreuungsintensiv beschrieben und den Bedürfnissen geistiger Behinderung entsprechend entworfen werden: „eine Betreuung wie sie die an der Regelschule nie haben werden“. [56]

4.3.2. Zeitlichkeit: Zukunftsentwürfe einer nicht transformierbaren Regelschule

Schulische Ordnungen einer „Regelschule“ werden hierbei in negativer Abgrenzung zur „Förderschule“ entworfen, die den Bedarfen dieser Schüler*innen auch in der Zukunft nicht entsprechen könnten. Edita wiederholt ihre Skepsis gegenüber der Veränderbarkeit der Rahmenbedingungen einer Regelschule in der Zukunft: „solche Bedingungen wird es an einer Regelschule wahrscheinlich nie geben“. Sie stellt die Entwicklungsmöglichkeiten der Regelschule in Frage und begründet folgend eine Aufrechterhaltung der segregierenden Strukturen in der Zukunft. Der Besuch einer Förderschule als segregierende Maßnahme kann dabei vor dem Hintergrund einer unveränderbaren Regelschule zum Wohl der Schüler*innen legitimiert werden. [57]

Fanden sich im Vergleich in Gruppe EW2 Legitimationspraktiken, in der die Anwesenheit von Schüler*innen mit zugeschriebener Behinderung gegenüber machtvollen Widerständen begründet werden musste und in Gruppe PP1 eine Setzung ihrer Anwesenheit jenseits einer Begründungsnotwendigkeit, in der Widerstände delegitimiert werden, so wird in EW1 die Anwesenheit bestimmter Schüler*innen aufgrund nicht veränderbarer Bedingungen des Lehrens und Lernens in Schule in Frage gestellt. Eine illegitime Anwesenheit von Schüler*innen bzw. ihr legitimer Ausschluss aus einer „Regelschule“ wird in dieser Sequenz von Edita in einer Verknüpfung spezifischer Differenzkonstruktionen als professionelle Anforderung mit der Figur *einer in der Zukunft nicht transformierbaren Regelschule* erzeugt. Angesichts unveränderbarer schulischer Strukturen können hierbei Grenzen einer zukünftigen professionellen Zuständigkeit formuliert werden. Die Unterscheidung von „Regelschule“ und „Förderschule“ wird dabei als sinnvolle segregierende Struktur aktualisiert, die die Abwesenheit der Schüler*innen mit sog. geistiger Behinderung in der „Regelschule“ legitimiert. Die normative Forderung der Teilhabe aller Schüler*innen kann zum Wohle der als ‚geistig behindert‘ markierten Schüler*innen als Sonderfall zurückgewiesen werden. Deutet die Formulierung „Förderschule offen lassen“ einerseits an, dass die Realisierbarkeit einer inklusiven Beschulung nicht per se in Frage gestellt wird, sondern in der spezifischen Sequenz an Differenzmerkmale geknüpft werden muss, so schließt die Figur des Sprechens über *Behinderungskategorien als legitime Grenzen einer inklusiven Beschulung* jedoch an eine fallspezifische diskursive Bearbeitungsweise einer Skepsis gegenüber der normativen Forderungen der Bildungsreform an, die sich im Material an unterschiedlichen Gegenstandsfeldern wiederfinden. Die Studierenden positionieren sich als Sceptiker*innen gegenüber den Bedingungen einer Umsetzung der Bildungsreform im *Hier und Jetzt* und stellen zugleich eine Veränderbarkeit aktueller Lehr- und Lernbedingungen *in der Zukunft* in Frage. [58]

4.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Der vorliegende Beitrag hat eine Praxis des Sprechens über Transformation im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung als diskursive Artikulationen der bildungspolitischen

Forderungen untersucht. Gegenstand der Analyse war, wie Lehramtsstudierende eine (Nicht-) Veränderbarkeit bestimmter Felder als Gegenstände des Wissens diskursiv verhandeln, wie sie machtvolle Wissensordnungen als bedeutsame diskursive Kräfte aufrufen und bearbeiten und wie sie sich dabei als Akteur*innen der Inklusion hervorbringen. Sprachliche Äußerungen in Gruppendiskussionen wurden dabei als diskursive Praxis performativer Gegenstands- und Subjektkonstruktion gefasst und in Hinblick auf ihre Eingebundenheit und Produktivität in hegemoniale Schließungen und Öffnungen untersucht. Die diskursive Bearbeitung strukturierender Momente schulischen Handelns wie politische und schulische Vorgaben oder gesellschaftliche Bedingungen wie Ressourcenknappheit und leistungsgesellschaftliche Fähigkeitsordnungen wurden auf der Ebene der Wissensproduktion analysiert, insofern sie als bedeutsame Kontexte der Begründung aufgerufen werden. Hierbei zeigt der Korpus, wie unterschiedlich sich die Studierenden zu denselben Strukturen und Vorgaben positionieren bzw. wie unterschiedlich diese in den Gruppendiskussionen als hegemonial bedeutsame Schließungen bearbeitet werden¹⁰. [59]

Das Sprechen über Transformation wurde anhand zweier diskursiver Praktiken verglichen: [60]

a) (II-)Legitimität der Anwesenheit neuer Schüler*innen in der Regelschule

Transformationsanforderungen artikulieren sich in allen drei Gruppen als Anwesenheit ‚neuer Schüler*innen‘ in der Regelschule, die neue imaginierte Anforderungen an Lehrer*innenbildung, professionelles Handeln und schulische Ordnungen stellen. Die diskursive Praktik bearbeitet dabei sedimentierte Wissensordnungen über bisher in Förder- und Regelschule segregiert beschulte Schüler*innengruppen. Die in der Praktik aufgerufene Fokussierung und Reduzierung der bildungspolitischen Reform auf förderbedürftige Schüler*innen wird in der erziehungswissenschaftlichen Debatte bereits als hegemoniale Thematisierung von Behinderung im Inklusionsdiskurs kritisiert (Dannenbeck, 2015). Sie ist also für das Sprechen der Lehramtsstudierenden kein überraschender Befund, dennoch finden sich in den jeweiligen Gruppendiskussionen höchst unterschiedliche *gruppenspezifische Figuren* einer Legitimität dieser Anwesenheit. [61]

b) Sprechen über Zeitlichkeit

Zeitlichkeit als relationale Konstruktion von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kann als konstitutives Bestimmungsmoment von Transformation beschrieben werden, weil mit ihr „[i]n temporaler Deutung [...] Prognose[n] zukünftiger Strukturentwicklung“ (Schäffter, 2009, S. 20) eröffnet und verschlossen werden können. In der Praktik eines Sprechens über Zeitlichkeit, als situierte Konstellierung von Vergangenheit und Zukunft konnte gezeigt werden, wie Lehrer*innenbildung, zukünftiges professionelles Handeln und schulische Bedingungen des Lehrens und Lernens im Hier und Jetzt oder zukünftig als (nicht-)veränderbar thematisiert werden und wie hierbei das Sprechen über Zeitlichkeit als diskursive Legitimationsstrategie dieser Positionierungen herangezogen wird. [62]

Die zwei beschriebenen diskursiven Praktiken eröffnen gerade in ihrem Zusammenwirken den Blick auf sehr unterschiedliche gruppenspezifische diskursive Strategien und Legitimationspraktiken als diskursive Bearbeitungsmodi¹¹: [63]

Die Studierenden der Gruppe EW2 positionieren sich als Kämpfer*innen und zukünftige Gestalter*innen der Inklusionsreform. Zeitlichkeit wird hier genutzt, um Widerstände gegen die Transformation abzuwehren. Die Figuren *Zukunftsentwürfe des Fortschritts als Immunisierung gegen Kritik* sowie eine *Notwendigkeit, die Nicht-Behinderten für Inklusion zu gewinnen* verweisen auf einen diskursiven Bearbeitungsmodus der *Umkämpftheit der Transformation*: Die Studierenden antizipieren machtvolle diskursive Kräfte als Widerstände gegen die Inklusionsreform und schlagen zugleich Bearbeitungen dieser Widerstände vor, die jedoch nicht jenseits einer Reproduktion derselben diskursiven Kräfte entworfen werden können. [64]

Die Gruppe PP1 ringt mit einer neuen Zuständigkeit für sonderpädagogische Wissensbereiche und Tätigkeitsfelder als zukünftige Lehrkräfte. Die Umsetzung der Inklusionsreform wird als unentrinnbare und alternativlose Entwicklung durch die Anwesenheit neuer Schüler*innen in der zukünftigen Schule beschrieben, der es sich als Lehramtsstudierende anzupassen gilt. Erschien die Anwesenheit der als ‚behindert‘ markierten Schüler*innen in Gruppe EW2 als besonders umkämpft und legitimationsbedürftig, wird sie hier *jenseits einer Begründungsnotwendigkeit* hervorgebracht. In der diskursiven Bearbeitung der Inklusion als unentrinnbare Entwicklung und der Prophezeiung eines selbst zu verantwortenden zukünftigen beruflichen Scheiterns, findet eine *Delegitimierung von Widerständen durch Zukunftsentwürfe* statt. Kämpfe um die neue Ordnung werden stillgestellt und die Studierenden unterwerfen sich dieser *unentrinnbaren Transformation*. [65]

Die diskursive Bearbeitung der dritten Gruppe EW 1 kann als *Skepsis gegenüber der Transformation* herausgestellt werden, in der aus der Position der Studierenden Widerstände gegenüber der Inklusionsreform formuliert werden. Anhand der Figuren *Behinderungskategorien als legitime Grenzen einer Regelbeschulung* und einer in der *Zukunft nicht transformierbaren Regelschule* konnte herausgearbeitet werden, wie im Sprechen über Zeitlichkeit eine bestehende schulische Ordnung als unveränderbar erzeugt wird und wie dabei die Legitimität der Anwesenheit neuer Schüler*innen an der Regelschule in Frage gestellt wird. [66]

5. Fazit: Die Fraglichkeit der Transformation

Die Inklusionsreform wurde eingangs als grundlegende Transformationsforderung an das deutsche Schulsystem angekündigt. Lehramtsstudierende werden dabei als angehende Lehrkräfte einer gemeinsamen Beschulung adressiert, die die inklusive Schule von morgen gestalten sollen. Jene Adressierung wird auch über die Einladung zur Gruppendiskussion potentiell wiederholt und im Sprechen der Studierenden produktiv. Das Sprechen über die *(Il-)Legitimität der Anwesenheit neuer Schüler*innen* und ein *Sprechen über Zeitlichkeit* eröffnet den Lehramtsstudierenden in den Gruppendiskussionen einen Raum, sich gegenüber den normativen Inklusionsforderungen zu positionieren. Die drei herausgearbeiteten diskursiven Bearbeitungsmodi der Transformation *als umkämpfte, unentrinnbare und Skepsis gegenüber der Transformation* können als ein Ringen mit sedimentierten Wissensordnungen und als produktives Ergebnis hegemonialer Schließungen und Öffnungen im Sprechen über Inklusion gedeutet werden: Die Gruppe EW2 bearbeitet besonders die Spannungen der umkämpften Transformation zwischen visionärer Zukunftsentwicklung und gegenwärtigen beharrlichen Ordnungen, die Gruppe PP1 erzeugt Zustimmung und Zwang zur Transformation im Modus der Naturalisierung und Alternativlosigkeit, die Gruppe EW 1 eine Aufrechterhaltung des Bestehenden mit rationalen Begründungen. Als Übersetzungen und Artikulationen der bildungspolitischen Forderungen skizzieren diese Bearbeitungsmodi die Felder der Sagbarkeit im situierten Sprechen über Inklusion im Feld der Lehrer*innenbildung. [67]

Die Ergebnisse können schließlich als ein Sprechen über die *Fraglichkeit der Transformation* zusammengefasst werden: Der Topos der Realisierbarkeit der Inklusion wird in den Gruppendiskussionen mit der (Nicht-)Veränderbarkeit von Lehrer*innenbildung, professionellem Handeln und schulischen Bedingungen des Lehrens und Lernens verknüpft. Die (Nicht-)Veränderbarkeit dieser diskursiven Felder steht jedoch nicht jenseits institutioneller und gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse. Wie die Studierenden im Sprechen über konkrete Gegenstandsfelder mit Öffnungen und Schließungen machtvoller Wissensordnungen ringen und sich in diesen als Akteur*innen der Inklusion positionieren, verweist letztlich auf eine konstitutive Ungewissheit und Fraglichkeit der Transformation zukünftiger sozialer Ordnungen. [68]

Was bedeuten diese Ausführungen abschließend für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung? Die Studierenden sprechen über ein zukünftiges Handlungsfeld, das es bisher nicht gibt. Die Entwürfe sind also immer Entwürfe eines Möglichen. Zugleich sind ihre Entwürfe an gegebenen Ordnungen orientiert. Mit Geipel (2022) kann ein „zukunftsbezogenes Sprechen... als spezifische Form von Zukunftspraktiken“ (Geipel, 2022, S. 80) verstanden werden, in der

sich die „Sprechenden mit denk- und sagbaren Subjektpositionen und Seinsordnungen auseinandersetzen, die für ein zukünftiges Selbst zur Verfügung stehen und den Horizont möglicher Zukünfte markieren“ (Geipel, 2022, S. 81). Hieran anschließend zeigt der Beitrag, wie Zukunftsentwürfe eines professionellen Handelns Möglichkeitsräume eines zukünftigen schulischen Lehrens und Lernens im Kontext von Inklusion eröffnen und begrenzen. Der Beitrag eröffnet nicht zuletzt ein Nachdenken darüber, wie diese Entwürfe Professionalisierungsprozesse in der Gegenwart strukturieren können. Ein Sprechen über Gegenwart und Zukunft im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, in dem bestehende (hoch-)schulische Ordnungen als (nicht-)veränderbar und als gesetzte, (un-) hinterfragbare Ordnung erzeugt werden, kann dabei Laclau (1990) folgend als Moment der Politisierung und Entpolitisierung sozialer Ordnungen in der Lehrer*innenbildung verstanden werden. Der Zugang fordert gewissermaßen dazu auf, das Politische und damit eine Veränderbarkeit machtvoller Ordnungen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen. [69]

Schulische Inklusion als Transformationsprozess im Rahmen von Lehrer*innenbildung zu thematisieren, in der sowohl die (Un-)Veränderbarkeit von konkreten Gegenstandsfeldern als auch die Eingebundenheit dieser in machtvolle Wissensordnungen zum Gegenstand der Reflexion wird, bedeutet dann zweierlei: Es eröffnet erstens einen Raum, in dem Studierende die eigene Eingebundenheit in machtvolle Ordnungen und damit einhergehende Anrufungen reflektieren können. Die Thematisierung der eigenen Eingebundenheit in hegemoniale Wissensproduktionen verdeutlicht zweitens auch, dass eine Gestaltung der inklusionsorientierten Schule von morgen nicht allein an die Studierenden delegiert werden kann. Sie können aber für das Spannungsverhältnis als professionell handelnde „Transformationsakteur[*inn]en“ oder als ‚Reproduktionsagent[*inn]en‘“ (Kramer, 2015, S. 353, Herv. i.O.) sensibilisiert werden. [70]

¹ Die Ergebnisse basieren auf der Studie der sich im Abschluss befindlichen Dissertation von Susanne Gottuck „Differenzen (be-)deuten – Macht sehen. ‚Schulische Inklusion‘ als Gegenstand umkämpften Wissens im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung“ (Arbeitstitel) an der Universität Duisburg-Essen. Datenerhebung und Analyse wurden u.a. im Projekt Querschnittsaufgabe inklusive Lehrer*innenbildung (2016-2019) seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Kontext von ProViel (Professionalisierung für Vielfalt) an der Universität Duisburg-Essen gefördert.

² Mit diesem Zugang wird nicht aufgezeigt, wie Hegemonie hergestellt wird, sondern es geht um den Blick auf einen bestimmten Modus der Bedeutungsproduktion, in dem die Produktivität von Mikropraktiken des Sprechens in hegemonialen diskursiven Schließungen und Öffnungen herausgestellt wird. Situative Prozesse der Aushandlung werden als Raum der Sedimentierung bzw. Infragestellung von Wissensordnungen fokussiert.

³ Mit den diskurstheoretischen Annahmen von Laclau und Mouffe (2000) kann ein sozialtheoretischer Theorierahmen zugrunde gelegt, der das Gewordensein sozialer Ordnungen vor dem Hintergrund von Prozessen der Bedeutungsproduktion fokussiert. Ihre Konzeption des Sozialen und des Politischen eröffnet dabei eine spezifische Perspektivierung auf eine Transformation bzw. (Nicht-)Veränderbarkeit sozialer Ordnungen. Damit stellt sich die Frage, wie eine Verhandlung von Wissensordnungen im Kontext von Inklusion von den Studierenden verhandelt wird bzw. wie ein solches Erkenntnisinteresse im Rahmen von Gruppendiskussionen begründet und erforscht werden kann.

⁴ Im Material wird dabei im Vollzug des Sprechens zuweilen nur bruchstückhaft auf Wissensordnungen Bezug genommen. In für mündliches Sprechen typischen fragmentarischen Andeutungen werden sie in spezifischer Weise miteinander verwoben.

⁵ Die insgesamt fünf Gruppendiskussionen mit jeweils vier bis fünf Studierenden wurden zwischen Juni und Juli 2017 an einer deutschen Universität erhoben. Zielgruppe waren Studierende des BA Studiengangs Bildungswissenschaft für alle Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen, die in einem Modul zu ‚Heterogenität, Differenzierung, Integration‘ im 5. und 6. Semester lehramtsübergreifend Veranstaltungen der Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie zum Thema Inklusion besucht haben. Der Diskussionsimpuls bezog sich auf ihre Erfahrungen mit inklusionsbezogener Lehre an der Universität im Allgemeinen, das besuchte Seminar sowie ihre bisherigen Praxiserfahrungen mit Inklusion.

⁶ Da in dieser Sequenz ein Sprechen über Zeitlichkeit zuerst bearbeitet wird, unterscheidet sich die dramaturgische Reihenfolge der Darstellung der diskursiven Figuren zu den Kapiteln 4.2 und 4.3.

- 7 Die Anonymisierung der Sprecher*innen erfolgte in alphabetischer Reihenfolge auf der Basis ihrer Sprecher*innenfolge in der jeweiligen Gruppendiskussion (Sprecher*in B = Berivan etc.). Sozialstrukturelle Informationen zu Geschlecht und zugeschriebenem Migrationshintergrund wurden hierbei gesetzt und im Interpretationsprozess wurde die (Ir-)Relevanz bzw. Produktivität dieser Pseudonymisierung im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse reflektiert.
- 8 Die Transkription ist am Transkriptionssystem TiQ orientiert: (.) = 1 Sekunde Pause; (2) = 2 Sekunden Pause; unterstrichen = betont; - = Abbruch eines Wortes (ni-nicht); : = Dehnung des Wortes; ; = schwach sinkende Intonation; , = schwach steigende Intonation; °Wort° = sehr leise.
- 9 Die Gruppendiskussion findet Anfang Juli 2017 statt, die NRW Landtagswahl hat im Frühjahr zuvor stattgefunden. Die Studierende zitiert hier ein Wahlkampfthema, in dem die Umsetzung der Inklusionsreform in NRW als gescheitert und zur Kritik an der vorgängigen Regierung genutzt und somit eine Realisierbarkeit von Inklusion in Frage gestellt wurde.
- 10 Die Studie fokussiert situative Prozesse der Aushandlung als Raum der Sedimentierung bzw. Infragestellung von Wissensordnungen. Aus materialtheoretischer Perspektive können Rückschlüsse auf Rahmenbedingungen nur insofern analysiert und theoretisiert werden, als sie in der Diskussion aufgerufen und relevant gemacht werden.
- 11 Für eine vergleichende Übersicht siehe Tabelle 1, Kapitel 4.

Literatur

- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation. Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 17–39). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Badstieber, B. (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bender, S. & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, (60), 28–50. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21117-/pdf/PaedKorr_2019_60_Bender_Dietrich_Unterricht_und_inklusive.pdf
- Budde, J., Blasse, N., Reißler, G. & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391>
- Dannenbeck, C. (2015). Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 235–248). Leverkusen: Barba Budrich.
- Gehde, H., Köhler, S. M. & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. (Pädagogik im Widerspruch, Bd. 15). Münster: Verlagshaus Monsenstein & Vannerdat OHG.
- Geipel, K. (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen: methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, (2). Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3195/4411>
- Geipel, K. (2022). *Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-37731-1
- Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- 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 et al. (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftlichkeit. Rassismus. Bildung* (S. 191–204). Weinheim: Beltz Juventa.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Köpfer, A. (2020). Artikulationen Inklusiver Bildung zwischen Strukturkritik und funktionaler Integration: Erkundungen mit Stuart Hall. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (96), 296–310.
- 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.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London/New York: Verso Books.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2000). *Hegemonie und radikale Demokratie: zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen-Verlag.
- Schäffter, O. (2009). Stichwort Transformation. *DIE Magazin Forum*, (4), 20–21. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/schaeffter0901.pdf>
- Shure, S. (2021). De-Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. *Lehramtstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim: 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). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: [10.1007/978-3-658-29043-6_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_3)
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. M. Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen* (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Bd. 3, S. 195–214). Opladen: Barba Budrich. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8528/pdf/Wrana_MaierReinhard_2012_Professionalisierung_in_Lernberatungsgespraechen_.pdf
- Wrana, D. (2013). Die pädagogische Ordnung reifizieren. In S. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche 2012*. (S. 55–68). Halle-Wittenberg. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722/pdf/Schaefer_Thompson_2013_Paedagogisierung.pdf

Kontakt

Susanne Gottuck, Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 2, 45141 Essen
E-Mail: susanne.gottuck@uni-due.de

Zitation

Gottuck, S. (2023). Die Fraglichkeit der Transformation. Diskursive Kämpfe im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2), doi: [10.21248/qfi.106](https://doi.org/10.21248/qfi.106)

Eingereicht: 23. September 2022

Veröffentlicht: 10.10.2023



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.

5. Erträge und Fazit: Einsätze des Macht-Sehens und das Politische in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Der Professionalisierung angehender Lehrkräfte wird im Reformprozess Inklusion eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Den Fragen folgend, was angehende Lehrkräfte für eine zukünftiges inklusives Handeln wissen und können sollen und welchen Beitrag Lehrer*innenbildung leisten kann, um zu einer inklusiven Beschulung beizutragen, sind in den letzten Jahren unterschiedliche disziplinäre Thematisierungsweisen von Inklusion zu einer grundlegenden Perspektive des Lehramtsstudiums aller Schulformen an deutschen Universitäten geworden. Im Zuge der programmatischen Forderungen und der Umsetzung der Bildungsreform ist darüber hinaus eine Vielzahl empirischer Studien zu Lehramtsstudierenden als Gegenstand einer inklusionsorientierten Professionalisierungsforschung entstanden.

Vor dem Hintergrund dieses Forschungsfelds ging die vorliegende Dissertation der Frage nach, welches Potenzial kultur- und machtkritische Perspektiven für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung bieten. Die gesellschaftstheoretisch fundierte kultur- und machtkritische Perspektive auf eine Machtförmigkeit von Ordnungsbildungen als diskursive Bedeutungsproduktionen wurde sowohl als Forschungsperspektive auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung als auch als Gegenstandsbereich für Professionalisierung entworfen.

In dieser doppelten Perspektivierung auf Lehrer*innenbildung hat die Arbeit zentrale *Zugänge eines Macht-Sehens* entwickelt, die als bedeutsame diskursive Einsätze im Feld der Lehrer*innenbildungs- und Professionalisierungsforschung vorgeschlagen werden. Der Begriff des Sehens wurde hierbei in metaphorischer Weise als Wahrnehmen und Deuten gefasst. Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit entwickelten kultur- und machtkritischen Erkenntniswerkzeuge beschreibt Sehen in besonderem Maße eine soziale Praxis des Be-Deutens, die Bedeutungen verleiht. Ein solches Macht-Sehen wurde auf dreierlei Ebenen entfaltet: erstens als theoretisch-analytisches Erkenntniswerkzeug auf eine Machtförmigkeit sozialer Wirklichkeit und damit auf Bedeutungs- und Subjektproduktionen in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen, zweitens als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innenbildung, um machtvoll professionelle Deutungsprozesse und das Feld der Professionalisierung selbst zu befragen, sowie drittens als methodologisch-empirischer Zugang, um machtvoll Wissensproduktionen im Feld der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung zu erforschen. Im Folgenden werden diese Einsätze des Macht-Sehens in ihren zentralen Blickrichtungen und Erkenntnissen zusammengefasst und pointiert. In einem abschließenden Fazit verweise ich auf Möglichkeiten und Grenzen der Perspektiven der Arbeit sowie auf notwendige weiterführende Forschungsfragen.

5.1 Erträge eines theoretischen Macht-Sehens

Der erste Einsatz bildete die Entwicklung eines theoretisch-analytischen Zugangs eines Sehens der Macht. Im Anliegen, eine kultur- und machtkritische Perspektive auf die Machtvermitteltheit von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen zu schärfen, verband die Arbeit diskurs- und hegemonietheoretische Grundlegungen mit subdisziplinären Diskursen aus Rassismustheorie und Ableismusforschung. Sie entwickelte damit eine grundagentheoretische Perspektive auf soziale Ordnungsbildungen und die Wirkmächtigkeit und Kontingenz gesellschaftlicher Differenzverhältnisse, die als gesellschaftliche Bedeutungsproduktion in drei Schritten entfaltet wurde:

Mit einem Interesse an Prozessen der Bedeutungsproduktion in Macht- und Herrschaftsverhältnissen wurde erstens mit der Diskurstheorien des Sozialen von Laclau und Mouffe (2000) und Laclau (1990) ein Theorierahmen eingeführt, der sich mit der Be-Gründung und der Veränderbarkeit sozialer Ordnungen beschäftigt. Ausgehend von einer Offenheit des Sozialen wurde ‚Gesellschaft‘ als Ergebnis einer diskursiven Bedeutungsproduktion und hegemonialer Schließungen gefasst. Soziale Ordnungsbildungen sind ohne Fundament und zugleich machtvormittelt. Mit dem diskurs- und hegemonietheoretischen Ansatz wurde herausgestellt, wie sich diskursive Bedeutungsproduktionen und die damit entstehende soziale Ordnung immer nur über einen machtvollen Ausschluss konstituieren können. Das Allgemeine wurde dabei als Ergebnis hegemonialer Bedeutungsfixierungen, das Besondere als Ergebnis antagonistischer Ausschlüsse gefasst, das brüchig und umkämpft bleibt. Mit der Logik des Politischen und des Sozialen wurde eine spezifische Perspektivierung auf die Verstetigung bzw. Transformation gegenwärtiger sozialer Ordnungen eröffnet, mit der Macht- und Herrschaftsverhältnisse als hegemoniale Schließungen und Öffnungen in unterschiedlichen Sedimentierungen sichtbar und befragt werden können.

Um die Modi dieser Bedeutungsproduktion zu verdeutlichen, wurde in einem zweiten Schritt Artikulation als analytisches Werkzeug eingeführt. Der artikulationstheoretische Zugang diente hierbei nicht nur als theoretisch-analytisches Werkzeug, um die umkämpfte Herstellung von Bedeutungen in Machtverhältnissen zu konkretisieren, sondern lieferte auch die Grundlegungen für einen methodologischen und empirischen Zugang des Macht-Sehens im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung (vgl. Kap. 4). Artikulation wurde mit Laclau und Mouffe (2000) und Hall (2000a; 2004) als nicht-notwendige Verknüpfung von Bedeutungen sowohl als Bedeutungsbeziehung als auch spezifischer Modus der Bedeutungs- und Subjektproduktion eingeführt. So konnte aufgezeigt werden, wie in Mikropraktiken Bedeutungen hegemonial werden, wie Prozesse der Bedeutungsproduktion durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse vermittelt sind, diese verfestigen und zugleich transformieren können. Der artikulationstheoretische Zugang konnte zeigen, dass die Schließung fortwährend umkämpft und prekär bleibt. Als machtvormittelte und zugleich kontingente

artikulatorische Praxis des Be-Deutens eröffnen Artikulationen den Blick auf die Kämpfe einer Fortschreibung und Verschiebung von Bedeutungen in Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

Mit dem Ziel, eine Perspektive auf Kämpfe um Bedeutungen als Hervorbringung eines Besonderen und eines hegemonialen Allgemeinen zu konkretisieren, wurden in einem dritten Schritt diese artikulationstheoretischen Perspektiven auf zwei Differenzlinien als Angebote des Macht-Sehens übertragen, die im gegenwärtigen Inklusionsdiskurs von Bedeutung sind: Unterscheidungen zu *dis_ability*/‘Behinderung‘ und *race*/‘Migration‘ wurden aus rassismus- und ableismustheoretischer Perspektive als hegemoniale Wissens- und Bedeutungsproduktionen entfaltet, die soziale Ordnungen wie Fähigkeitsordnungen oder natio-ethno-kulturelle Differenzordnungen (mit-)begründen und legitimieren. Die artikulationstheoretische Perspektive eröffnete den Blick auf die Differenzlinien ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ als Ergebnis umkämpfter gesellschaftlicher Ordnungspraxis und als historisch sedimentierte gewaltvolle Schließung des Sozialen, die in der Produktion von Differenzpositionen folgenreich ist. Diese Be-Deutungspraktiken zu ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘, die als relationale Hervorbringung und Sicherung eines machtvollen leistungsfähigen und natio-ethnokulturellen ‚Wirs‘ verdeutlicht wurde, konnten sowohl in ihrer jeweiligen Spezifik, in ihren Analogien, aber auch in ihrer intersektionalen Dimension als gesellschaftliche und subjektivierende Ordnungspraxis herausgearbeitet werden.

Die hier entwickelte kultur- und machtkritische Perspektive verdeutlichte spezifische Machtförmigkeiten. Vor dem Hintergrund der ausgeführten machtvollen Bedeutungsproduktionen und empirischen Einblicke, aber auch mit Verweis auf gegenwärtige Bildungs- und erziehungssoziologische Studien (vgl. Scherr & Hormel, 2016, S. 306) wurde Schule als Ort professionellen Handelns sichtbar, der in seinen Bedeutungsproduktionen in grundlegender Weise an der Hervorbringung und Stärkung von gesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsproduktionen beteiligt ist.

Die Frage, welchen Beitrag Lehrer*innenbildung leisten kann, um Prozessen einer Hervorbringung und Stärkung gesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsproduktionen entgegenzuwirken, wurde daher zum Ausgangspunkt für den folgende Einsatz eines Macht-Sehens in Lehrer*innenbildung.

5.2 Macht-Sehen als Professionalisierungsangebot

Der zweite Einsatz eines Macht-Sehens einer kultur- und machtkritischen Perspektive bezog sich auf das Feld der Lehrer*innenbildung und Professionalisierung.

Ausgehend von der Frage, welchen Beitrag Lehrer*innenbildung zu einem Abbau von Macht- und Differenzordnungen im Feld der Schule leisten kann, wurden die zuvor entwickelten kultur- und

machtkritischen Perspektiven auf ableistische und rassistische Ordnungsbildungen als Gegenstandsbereich der Professionalisierung untersucht.

Das Potenzial kultur- und machtkritischer Perspektiven als Gegenstandsbereich von Lehrer*innenbildung und Professionalisierung wurde auf zweierlei Ebene herausgearbeitet:

1) Erstens wurde ein Forschungsfeld skizziert, das kultur- und machtkritische Perspektiven als Gegenstand der Professionalisierung bearbeitet. Migrationsgesellschaftliche, ableismuskritische und heteronormativitätskritische Zugänge⁸⁰ wurden entlang unterschiedlicher professionstheoretischer Zugänge vorgestellt und diese als Erweiterung gegenwärtig etablierter professionalisierungstheoretischer Ansätze diskutiert. Entlang der Kritiken unterschiedlicher kultur- und machtkritischer Professionalisierungsangebote hat die Arbeit eine *Gesellschaftlichkeit als Leerstelle* in gegenwärtig in Lehrer*innenbildung prominenten Professionalisierungstheorien herausgearbeitet: Kompetenztheoretische, berufsbiographische, strukturtheoretische, aber auch diskursanalytische Professionalisierungsansätze berücksichtigen in ihren Entwürfen professionellen Handelns sowie in ihren Entwürfen von Professionalisierungsprozessen Macht- und Differenzverhältnisse in Schule und Lehrer*innenbildung der Kritik zufolge bisher nicht ausreichend. In besonderer Weise wendete sich diese Kritik einer unzureichenden Berücksichtigung gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse dabei gegen aktuell als hegemonial beschriebene kompetenztheoretische Ansätze in der Lehrer*innenbildung, die in der Vermittlung eines Zielgruppenwissens und in ihren technologischen Handlungsversprechen nicht nur Differenz- und Machtverhältnisse reproduzieren, sondern auch eine Lösung gesellschaftlicher Probleme an pädagogisches Handeln delegieren. In dieser Dethematisierung aktualisieren sie auf der Ebene der Wissens- und Subjektproduktion das Verhältnis einer machtvollen Hervorbringung des Allgemeinen und des Besonderen und tragen dabei implizit zu Veränderungsprozessen sowohl in disziplinärer Wissensproduktion, aber auch im schulischen Handeln sowie in Professionalisierungsprozessen bei.

Ausgehend von den vorgestellten kultur- und machtkritischen Professionalisierungsangeboten wurde daher für struktur-, diskurs- und biographietheoretische Ansätze eine Berücksichtigung der Effekte und Wirkungen dieser Macht-Vermitteltheit vorgeschlagen und es wurden je nach professionalisierungstheoretischem Zugang und Differenzordnung vor dem Hintergrund empirischer Forschungsergebnisse systematische Erweiterungen formuliert. Macht- und Differenzordnungen wurden als konstitutive strukturierende Momente von Lehrer*innenbildung herausgearbeitet, die in ihrem Geworden-Sein als gesellschaftliche, disziplinäre und institutionelle hegemoniale Wissensproduktion in kultur- und machtkritischen Professionalisierungsprozessen bearbeitet werden

⁸⁰ Aufgrund ihrer inhaltlichen und argumentativen Nähe fanden neben migrationsgesellschaftlichen und ableismuskritischen auch queer-theoretische Ansätze Berücksichtigung.

müssten. Statt eines zielgruppenspezifischen Wissens für ‚besondere‘ Schüler*innen fokussieren die Professionalisierungsangebote Strukturen und Praktiken in schulischem Handeln und in Lehrer*innenbildung. Eine (Nicht-)Veränderbarkeit bzw. Verschiebung (hoch-)schulischer Ordnungen, aber auch gesellschaftlicher Ordnungen wie ableistische Fähigkeitsordnungen, migrationsgesellschaftliche Ungleichheitsordnungen, aber z. B. auch Heteronormativität werden also zu einem zentralen Gegenstand von Lehrer*innenbildung und hierbei die Frage, wie diese im Rahmen von Professionalisierungsprozessen jenseits einer individualtheoretischen Delegation an Lehrkräfte bearbeitet werden kann. Die Darstellung und Diskussion der Ansätze hat verdeutlicht, dass auch Lehrer*innenbildung selbst durch gesellschaftliche Machtverhältnisse vermittelt ist. Damit wurde der Blick darauf eröffnet, wie im disziplinären Feld der Professionalisierung um Ordnungsbildungen des Allgemeinen und Besonderen in bestehenden Macht- und Differenzordnungen sowie um Fragen ihrer Veränderbarkeit gerungen wird.

2) In Abgrenzung zu kompetenztheoretischen und zielgruppenorientierten Professionalisierungsangeboten wurden zweitens in den Kumulus-Beiträgen die in dieser Arbeit entwickelten kultur- und machtkritischen Perspektiven als Professionalisierungsangebot einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung und als Fundierung eines Macht-Sehens konkretisiert.

Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Professionalisierungsangebot leistet dabei erstens eine theoretische Fundierung inhaltlicher Begründungen einer kultur- und machtkritischen Perspektive als Gegenstandsbereich von Lehrer*innenbildung. Die in Kapitel 2 eingeführte kultur- und machtkritische Perspektive auf machtvolle und umkämpfte artikulatorische Praxen, die an der Entstehung, Fortschreibung und Verschiebung von Differenzordnungen mitarbeiten, trägt zur Schärfung einer Idee von Gesellschaftlichkeit bei, die unterschiedliche professionalisierungstheoretische Zugänge der Lehrer*innenbildung fundieren kann. In der Konkretisierung kultur- und machtkritischer Perspektiven auf pädagogische Wissens- und Wahrheitsproduktionen zu den Differenzlinien ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ und damit einhergehende Be-Gründungen von Fähigkeits- und Natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen, leistet das Professionalisierungsangebot zweitens einen Beitrag zu der im Forschungsstand konstatierten notwendigen Berücksichtigung unterschiedlicher, gegenwärtig wirkmächtiger Differenzordnungen in pädagogischem Handeln und Professionalisierung.⁸¹

Kultur- und machtkritische Perspektiven auf Be-Deutungen von ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘, die machtvolle sedimentierte Bedeutungsproduktionen zu VerÄnderungsprozessen in Schule und Lehrer*innenbildung offenlegen und dabei besonders den relationalen Charakter der Hervorbringung und Sicherung eines machtvollen gesellschaftlichen ‚Wirs‘ verdeutlichten, wurden dabei in drei

⁸¹ Das Potenzial einer Beschäftigung mit Rassismus und Ableismus als differenz und diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung diskutieren auch Shure & Steinbach (2020; 2021)

theoretischen Teilprojekten (Beitrag I-III) in ihrem Potenzial für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung befragt.

In der Anwendung der kultur- und machtkritischen Perspektiven auf disziplinäre, institutionelle Wissensproduktionen zu den Differenzlinien ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ konnte einerseits die Spezifik, andererseits die Analogien dieser Differenzproduktion als gesellschaftliche und subjektivierende Ordnungspraxis in pädagogisch institutioneller Handlungspraxis herausgestellt werden. In normativ-professionalisierungstheoretischer Absicht können die Beiträge I-III in dieser Arbeit als Einsatz eines Macht-Sehens bestimmt werden, der die Vermitteltheit pädagogischer Be-Deutungspraxis zu Differenz als umkämpfte Bedeutungsproduktion in historisch sedimentierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen und Wissensordnungen schärft und als Reflexionswissen zum Gegenstand von Professionalisierung macht. Macht-Sehen impliziert hier sowohl die Vermittlung von machttheoretisch informierten Erkenntniswerkzeugen auf soziale Wirklichkeit und gesellschaftliche Differenzverhältnisse und darin vorhandene Differenzpositionen als auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gewordensein der jeweils eigenen Wahrnehmungs- und Deutungspraxis sowie der Produktivität eines pädagogischen Sehens als machtvolleres Be-Deuten im pädagogischen Handeln in institutioneller Bildung.

Der Einsatz, kultur- und machtkritische Perspektiven auf ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ zum Gegenstand von Professionalisierungsprozessen im Kontext von Inklusion zu machen wurde zu Beginn dieser Arbeit mit der Kontinuität einer hegemonialen Thematisierung dieser Differenzlinien in gegenwärtiger inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung be-gründet. Das Aufrufen der Differenzlinien in Lehrer*innenbildung mit dem Ziel das Allgemeine einer machtvollen gesellschaftlichen Praxis offen zu legen, birgt angesichts ihrer sedimentierten hegemonialen Thematisierung auch immer das Risiko einer Reifizierung und Differenzproduktion im Feld. Zugleich schließt sie andere Differenzlinien aus bzw. stellt diese in den Hintergrund der Beschäftigung. In Kapitel drei wurde in der Diskussion der kultur- und machtkritischen Professionalisierungsangebote als Erweiterung gegenwärtiger Professionalisierungsansätze jedoch die Dringlichkeit verdeutlicht, das Spezifische der jeweiligen Unterscheidungspraktiken in Schule und Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen. In der Beschäftigung mit spezifischen und analogen Thematisierungsweisen dieser Differenzen und ihrer intersektionalen Verwobenheit kann vielmehr aufgezeigt werden, wie Fähigkeits- und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen auf disziplinärer, institutioneller und pädagogisch-professioneller Ebene be-gründet, reproduziert und hinterfragt werden können. Eine Beschäftigung mit einem historischen Gewordensein als gesellschaftliche, disziplinäre und institutionelle hegemoniale Wissensproduktion zu Differenzlinien kann dabei im Sinne von Laclau (1990) als Politisierung von Lehrer*innenbildung beschrieben werden, mit der hegemoniale

Fundierungen offengelegt und fraglich werden. In der Reflexion hegemonialer Praktiken können epistemische Gewissheiten in der Verwendung von kategorialen Beschreibungen irritiert werden. Werden dabei professionelle Deutungsprozesse als eingebunden in machtvolle Politiken der Wahrnehmung verstanden, kann Professionalisierung mit Gayatri Spivak als „unlearning of one’s privilege as one’s loss“ (1996, S. 4) daher weitergehend als ein „Verlernen der eigenen (Wahrnehmungs-)Privilegien“ (Gottuck et al., 2019, S. 14) vertieft werden. Jener Zusammenhang, der spezifisch machtvolle soziale Positionierungen von Lehrkräften impliziert und darüber hinaus nicht allein an die individuellen Lehrkräfte delegiert werden kann, bedarf im Professionalisierungsangebot einer weiteren Differenzierung und Reflexion.

Die Arbeit verortet sich damit in kultur- und machtkritischen Ansätzen, die Professionalisierung und Gesellschaftlichkeit auf der Ebene der machtvollen Wissens- und Subjektproduktion in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen diskutieren (vgl. 3.1) und versteht sich als Beitrag zu einem „differenz- und wissenskritische[n] Professionalisierungsverständnis“ (Kuhn, 2014, S. 131) im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung:

„Dabei meint die Rede von einer wissenskritischen Fundierung einer Professionalisierung keinesfalls, dass diese wissensfrei ausgerichtet sein sollte. Vielmehr wird hier eine ambitioniertere Professionalisierungsstrategie vorgeschlagen, die auf einer anderen epistemologischen Ebene angesiedelt ist und nicht auf die Vermittlung von Gegenstandswissen, sondern auf die Auseinandersetzung mit Theoriewissen zielt“ (Kuhn, 2014, S. 139).

Kuhn plädiert hier für eine produktive Verbindung von Wimmers Zugang der Reflexion eines konstitutiven „Nicht-Wissen-Könnens“ (Wimmer, 1999, S. 425) und einer prinzipiellen „Unverfügbarkeit“ (ebd., S. 431) des ‚Anderen‘ als grundlegende Momente pädagogischen Handelns einerseits mit der Vermittlung eines differenzkritischen Wissens als Kontextualisierung des pädagogischen Handelns im Gesellschaftlichen andererseits, das in dem Fall dieser Arbeit die hier entwickelte kultur- und machtkritische Perspektive bietet. Das Potenzial dieser Perspektive für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung verdeutlicht bspw. Schuppener (2023), die die in dieser Arbeit entwickelte kultur-machtkritische dreifache Heuristik des Sehens der Machtverhältnisse (Beitrag I) auf machtvolle Klassifikationen und Selektionen einer sonderpädagogischen Diagnostik in ihrer Bedeutung für Subjektivierungs- und Diskriminierungsprozesse im schulischen Kontext spezifiziert und die Perspektive ebenso für ein machtkritisches professionelles Handeln im Kontext von Inklusion vorschlägt.

Der hier formulierte Einsatz eines Macht-Sehens schließt nicht explizit an zuvor diskutierte und als etabliert geltende Professionalisierungstheorien an. Dennoch kann er in seiner Schärfung einer Idee von Gesellschaftlichkeit die unterschiedlichen professionalisierungstheoretischen Zugänge der Lehrer*innenbildung fundieren. Die mit dieser Perspektive sichtbar werdenden machtvollen

Bedeutungsproduktionen können nicht nur ein Nachdenken über in strukturtheoretischen Ansätzen verhandelte pädagogische Widerspruchsverhältnisse erweitern, in denen auch Kämpfe um Bedeutungen stattfinden. In diskurstheoretischer Perspektive legt der Zugang nahe, professionalisierungstheoretische Überlegungen zu Positionierungen in Wissensordnung um die Bedeutung dieser Positionierungen von Lehrkräften und Schüler*innen in Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu befragen. In einer Reflexion des Gewordensein der jeweils eigenen Wahrnehmungs- und Deutungspraxis wird die Perspektive auch für eine biographietheoretische Reflexionen in Professionalisierungsprozessen anschlussfähig, wie es bereits im Anschluss an Buchner (2022a) diskutiert wurde.

5.3 Methodologische und empirische Erträge: Sprechen über Transformation

Kultur- und machtkritische Perspektiven – so wurde zuvor aufgezeigt – sind nicht nur Gegenstandsbereich der Lehrer*innenbildung. Sie eröffnen auch spezifische Analyseperspektiven auf Praktiken und Strukturen der Lehrer*innenbildung selbst.

In dieser Arbeit wurde daher auch ein methodologischer und empirischer Zugang eines Macht-Sehens erarbeitet, um Lehrer*innenbildung zu beforschen. Die Fragen, wie diskursive Wissensproduktionen in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung selbst an Prozessen der Differenzproduktion und an der Hervorbringung normativer Ordnungen in gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen involviert sind und damit verbunden, wie eine Hervorbringung und Verschiebungen machtvoller Ordnungsbildungen in Lehrer*innenbildung erforscht werden kann, wurde in einer Analyse von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion verfolgt. In Abgrenzung zu empirischen Studien zu Lehramtsstudierenden als Gegenstand einer inklusionsorientierten Professionalisierungsforschung, die Lehramtsstudierende als potentielle ‚change agents‘ der Bildungsreform adressieren, wurde vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 zugrunde gelegten sozialtheoretischen Annahmen ein diskurs- und hegemonietheoretischer Zugang entwickelt, um Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden als machtvolle Wissensproduktionen in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung zu untersuchen:

Wie bringen Lehramtsstudierende im situierten Sprechen ‚Inklusion‘ als Gegenstand gültigen und sagbaren und umkämpften Wissens hervor? Was wird wie als normative Anforderung der Bildungsreform verhandelt? Wie werden in diesem Sprechen diskursive Konstruktionen von Schule, Differenz und professionellem Handeln verhandelt und dabei machtvolle normative Wissensordnungen aufgerufen, erzeugt und verschoben? Und wie positionieren sich die Lehramtsstudierenden zu diesen normativen (An-)Forderungen der Inklusion?

Mit den diskurstheoretischen Annahmen von Laclau und Mouffe (2000) wurde ein sozialtheoretischer Theorierahmen zugrunde gelegt, der das Gewordensein sozialer Ordnungen vor dem Hintergrund von Prozessen der Bedeutungsproduktion fokussiert. Ihre Konzeption des Sozialen und des Politischen eröffnet dabei eine spezifische Perspektivierung auf eine Transformation bzw. (Nicht-)Veränderbarkeit sozialer Ordnungen. Damit stellt sich die Frage, wie Wissensordnungen im Kontext von Inklusion von den Studierenden verhandelt werden bzw. wie ein solches Erkenntnisinteresse im Rahmen von Gruppendiskussionen be-gründet und erforscht werden kann.

Methodologischer Zugang eines Macht-Sehens

Um diese Fragen zu verfolgen, wurde in den empirischen Teilprojekten (Beitrag IV, V, VII) erstens ein methodologischer Zugang des Macht-Sehens zur Analyse von Äußerungen in Gruppendiskussionen entwickelt, der hier zusammengefasst wird. In Auseinandersetzung mit Forschungen, die gegenwärtige Wissensproduktionen zu migrationsgesellschaftlichen und ableistischen Ordnungen als strukturierende Momente in Lehrer*innenbildung untersuchen, wurden für die Konturierung einer Forschungsperspektive auf Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden besonders diskurstheoretische Zugänge hervorgehoben, die machtvolle diskursive Wissens- und Bedeutungsproduktionen im Feld der Lehrer*innenbildung verfolgen. Die hier vorgestellten Studien eröffneten für die empirische Forschung zu Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion eine macht- und diskurstheoretische Perspektivierung auf Lehrer*innenbildung, die diskursive Öffnungen und Schließungen als machtvolle gesellschaftliche Wissensproduktion im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung erforschbar macht. Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung wird dabei anschließend an Shure (2021, S. 48) als „diskursiv vermittelte[r] Ort“ gefasst, „der über Strukturen und Praktiken hervorgebracht wird und selbst wieder spezifische Praktiken hervorbringt“ (ebd.).

Wie sprachliche Äußerungen in Gruppendiskussionen in ihrer Hervorbringung und Fortschreibung oder Verschiebung bestehender symbolischer Ordnungen gedeutet werden können und wie andererseits zugleich der Ereignishaftigkeit der Äußerungen als situiertes Handeln Rechnung getragen werden kann, schärfte die zur Anwendung kommenden methodologischen Werkzeuge des Macht-Sehens. Zum einen wurden sprachliche Äußerungen in der Verbindung praxistheoretischer und diskurstheoretischer Überlegungen im Anschluss an Wrana als diskursive Praxis situiertes und performativer Gegenstands- und Subjektkonstruktion gefasst. Mit diesem positionierungsanalytischen Zugang wurde es möglich, besonders die Prozesshaftigkeit und Relationalität der Äußerungen und die Frage, wie in den Äußerungen im Aufrufen und Erzeugen von Wissensordnungen spezifische Räume der Sagbarkeit eröffnet und geschlossen werden, zu fokussieren. Zum anderen vertiefte die Studie die Analyse sprachlicher Äußerungen zu Inklusion aus einer hegemonietheoretischen Perspektive mit dem Konzept

der Artikulation. Im vorliegenden artikulationstheoretischen Zugang wurde ein Modus der Bedeutungsproduktion entfaltet, in dem sowohl die Vermitteltheit als auch die situierte Produktivität von Mikropraktiken des Sprechens in Gruppendiskussionen in hegemonialen diskursiven Schließungen und Öffnungen als diskursive Deutungskämpfe herausgestellt wurden. Die diskursive Bearbeitung strukturierender Momente schulischen Handelns wie politische und schulische Vorgaben oder gesellschaftliche Bedingungen (bspw. Ressourcenknappheit, leistungsgesellschaftliche Fähigkeitsordnungen etc.) wurden auf der Ebene der Wissensproduktion analysiert, d. h. insofern sie als bedeutsame Kontexte der Begründung aufgerufen werden.⁸²

Ausgehend von einer mit Laclau und Mouffe (2000) zugrunde gelegten Gleichzeitigkeit einer Kontingenz und Machtvermitteltheit des Sozialen fokussierte der diskurstheoretische Zugang, wie sich im Sprechen der Lehramtsstudent*innen spezifische Wissens- und Wahrheitsproduktionen durchsetzen, sich verschieben und zugleich umkämpft bleiben. Die artikulationstheoretischen Perspektive leistete in ihren Weiterentwicklungen einen spezifischen Blick auf das Sprechen Lehramtsstudierender in Gruppendiskussionen: Über welche diskursiven Strategien und Legitimierungen Zustimmung erzeugt, Konsens gefunden, Positionen bestärkt oder entkräftet werden, eröffnete den Blick darauf, wie Kämpfe um Bedeutungen in der interaktiven Situation der Gruppendiskussion bearbeitet oder still gestellt werden. In dieser Perspektive konnten situative Prozesse der Aushandlung als Raum der Sedimentierung bzw. Infragestellung bzw. als Deutungskämpfe um Wissensordnungen in Lehrer*innenbildung herausgestellt werden, in denen das Sprechen produktiv ist. Eine artikulationstheoretische Analyse der Bedeutungsbeziehungen fokussiert also eine Vermitteltheit der situierten Praxis in konkreten sozialen Ordnungen, ihre Verschiebungen sowie die Produktivität ihrer Verknüpfung als (zukünftigen) Möglichkeitsraum.

Empirische Zugänge des Macht-Sehens: Sprechen über Transformation

In dieser Forschung sind drei Beiträge als empirische Teilstudien (Beitrag IV, V, VII) sowie ein methodologischer Beitrag (VI) im Rahmen der vorliegenden kumulativen Dissertation entstanden, in denen die Forschungsgegenstände ausdifferenziert und der methodologische Zugang (weiter-

⁸² Die Studie fokussierte situative Prozess der Aushandlung als Raum der Sedimentierung bzw. Infragestellung von Wissensordnungen. Aus materialtheoretischer Perspektive können Rückschlüsse auf Rahmenbedingungen nur insofern analysiert und theoretisiert werden, insofern sie in der Diskussion aufgerufen und relevant gemacht werden. Hierbei zeigt der Korpus wie unterschiedlich sich die Studierenden zu denselben Strukturen und Vorgaben positionieren, bzw. wie unterschiedlich diese in den Gruppendiskussionen als hegemonial bedeutsame Schließungen bearbeitet werden. In einer zukünftigen Studie könnten weitere Materialsorten wie bspw. Modul- oder Seminarbeschreibungen, Beobachtungen in Seminaren, bildungspolitische Vorgaben oder massenmediale Diskurse als kontextualisierende diskursive Praktiken in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung untersucht werden, die die vorliegende Forschung ergänzen. Neben der methodologisch herausfordernden Frage, wie diese Materialsorten jeweils in ein Verhältnis zur bisherigen Forschung gesetzt werden, könnte hier die Frage verfolgt werden, wie in den unterschiedlichen diskursiven Praktiken Lehramtsstudierende als Agent*innen gesellschaftlicher Transformationen adressiert werden.

entwickelt wurde. Detaillierte Ergebnisse und Erträge zu in den Teilstudien ausgearbeiteten diskursiven Praktiken und Figuren finden sich in den Beiträgen selbst sowie teilweise in den Ankündigungen dieser Rahmenschrift (siehe Kap. 4.4). Im Folgenden werden die Ergebnisse unter einem spezifischen Schwerpunkt zusammengefasst. Denn auch wenn sich die jeweiligen Forschungsfragen und damit einhergehende Fokusse unterschieden, konturierte sich in den Teilstudien der zentrale Forschungsgegenstand als ein *Sprechen über Transformation*. Jener Forschungsgegenstand eines *Sprechens über Transformation* wird folgend vor dem Hintergrund dreierlei Rahmungen begründet und anschließend die Erträge der einzelnen Beiträge kommentiert:

1) Der Forschungsgegenstand schärfte sich erstens durch die zuvor ausgeführte normativ-programmatische Forderung im Forschungsfeld selbst. Die in den drei Teilstudien – als übersituativer hegemonialer Kontext des Sprechens – zugrunde gelegte Prämisse war hierbei, dass Lehramtsstudierende in bildungspolitischen Diskursen als *Agent*innen der Inklusion* adressiert bzw. verantwortlich gemacht werden und die Studierenden in ihren diskursiven Wissensproduktionen hierauf antworten. So fokussierten die Beiträge sowohl Figuren normativer Anforderungen als auch eine Verhandlung und Erzeugung normativer Begründungen und normativer Wissensordnungen, die die Gegenstandsbereiche der Teilstudien konturierten.

2) Zweitens konturierte sich der Gegenstand des Sprechens über Transformation über den methodologischen Zugang: Für die Erforschung der Gruppendiskussionen zu Inklusion bot der Zugang der Artikulation sowie der des Politischen und des Sozialen eine anregende theoretische und methodologische Grundlegung, um Praktiken des Sprechens im Hinblick auf ihre Produktivität der Fortschreibung bzw. Infragestellung und mögliche Transformation machtvoller Wissensordnungen zu analysieren. In der Materialanalyse konnten diskursive Strategien der Antagonisierung, der Naturalisierung, der Rationalisierung, aber auch diskursive Brüche dieser Strategien identifiziert werden, die in ihrer interaktiven Fortführung von Bedeutungsbeziehungen eine gewisse Fraglosigkeit erzeugen oder diese verschieben. In einer solchen Perspektive wurden Äußerungen in Gruppendiskussionen als diskursive Praktiken der machtvollen Setzung von Wissen und Bedeutung erforscht, die in der Analyse diskursiver Strategien der Hegemonialisierung und Öffnung *das Politische* der diskursiven Praxis freilegen.

3) Drittens konturierte sich der Gegenstand in der Analyse des Materials als ein Sprechen über *Inklusion als Transformationsprozess*. Fokussierungen auf diskursive Gegenstand- und Subjektkonstruktionen sowie Strategien der vorübergehenden Schließung und möglicher Öffnungen schärfen die Analyse eines Sprechens über Transformation wie folgt: So wurde herausgearbeitet, wie Lehramtsstudierende eine (Nicht-)Veränderbarkeit bestimmter Felder als *Gegenstände des Wissens* (Regelschule, Lehrer*innenbildung, professionelles Handeln, gesellschaftliche Bedingungen von

Lehren und Lernen) im Kontext schulischer Inklusion diskursiv verhandeln, wie dabei *machtvolle Wissensordnungen* als bedeutsame diskursive Kräfte aufgerufen bzw. erzeugt und als (nicht-)veränderbar bearbeitet werden, und wie sich die Lehramtsstudierenden dabei als *Akteur*innen der Inklusion* hervorbringen.⁸³

Welche Ergebnisse können nun unter der Perspektive eines Sprechens über Transformation pointiert werden? Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen, normativen Forderungen und der Annahme, dass Lehrer*innenbildung selbst als umkämpftes Feld normativer Ordnungen erforscht werden kann, arbeiten alle drei Beiträge heraus, wie Lehramtsstudierende in Gruppendiskussionen die Transformationsanforderungen diskursiv bearbeiten und sich zu diesen positionieren. **Beitrag IV** analysiert, wie in der Be-Deutung von Inklusion Konstruktionen eines ‚Sollens, Müssens und Wollens‘ als Figuren normativer Anforderungen (an ein zukünftiges professionelles Handeln) artikuliert werden, wie hierbei normative Wissensordnungen verhandelt werden und wie sich die Lehramtsstudierenden zu diesen positionieren. Diese Anforderungen werden in den Gruppendiskussionen in unterschiedlichen Figuren eines affirmativen und bejahenden oder eines infrage stellenden Verhältnisses zu Inklusion beantwortet und in unterschiedliche diskursive Konstruktionen eines zukünftigen professionellen Handelns übersetzt. In der Analyse wird hierbei die Figur *Inklusion als Bekenntniszwang zu einer ‚neuen Un-Ordnung‘* herausgearbeitet. In der Differenzierung zu anderen Figuren wird Inklusion dabei als unumgängliche neue soziale Ordnung entworfen, der sich die Lehramtsstudierenden als zukünftige Professionelle beugen müssen. Mit seinen analytischen Instrumentarien eröffnet der Beitrag Einblick in eine diskursive Bearbeitung der bildungspolitischen, normativen Forderungen und zeigt dabei, wie über Antagonisierungen und Naturalisierungen Deutungskämpfe kurzfristig still gestellt werden können. Die Feinjustierung des Forschungsgegenstands aus der Perspektive der diskurstheoretischen Professionsforschung eröffnet die Analyseperspektive auf ein Sprechen über (imaginierte) Anforderungen eines zukünftigen professionellen Handelns, das als ein antizipierendes Entwerfen von zukünftigen Ordnungen aus der Position der angehenden Lehrkraft analysiert werden kann.

⁸³ Die vorliegende Studie fokussierte besonders Wissens- und Bedeutungsproduktionen im Feld der Lehrer*innenbildung. Aus machtkritischer Perspektive blieb in der Analyse bisher die Dimension der sozialen Positionierung der Studierenden unberücksichtigt. Es erscheint dennoch auffällig, dass sich die Studierenden aus der Position der zukünftigen Lehrkraft als Auftragnehmer*innen eines ihnen äußerlichen Inklusionsauftrags positionieren, in der die eigene Involviertheit und Positionierung in machtvolle Differenzordnungen dethematisiert bleibt. Wie üben sich Lehrkräfte in eine solche ‚neutrale‘ Positionierung als zukünftige Lehrkraft ein bzw. wie wird eine solche Positionierung im Feld der Lehrer*innen nahegelegt? So hinterfragt Steinbach (2017) aus subjektivierungstheoretischer Perspektive mögliche Platzanweisung, die mit diesen Positionierungen einhergehen: „Wenn Kinder (auch) durch pädagogisches Handeln in der Institution Schule an ihre (zukünftige) Position in dieser Gesellschaft ‚gewöhnnt‘ werden, werden Lehrer*innen dann im Lehramtsstudium und im Referendariat darauf vorbereitet bzw. ‚daran gewöhnt‘, diese Aufgabe in ihrem späteren beruflichen Handeln zu übernehmen?“ (Steinbach 2017, S. 406, Hervorheb. Im Orig.). In einer Folgestudie könnte inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung als Raum der Subjektivierung erforscht werden.

Vor dem Hintergrund der normativen Forderung der Bildungsreform Inklusion fokussierte auch **Beitrag V** wie sich Lehramtsstudierende zur Inklusionsreform positionieren und dabei in einen Streit um normative Be-Gründungen zu Inklusion eingebunden werden. In einem positionierungsanalytischen Zugang wurden diskursive Strategien und machtvolle Be-Gründungen für und gegen die Inklusionsforderungen herausgearbeitet. Auf methodologischer Ebene wurde einerseits die Prozesshaftigkeit und Relationalität der Äußerungen analysiert und, wie in den Äußerungen im Aufrufen und Erzeugen von Wissensordnungen spezifische Räume der Sagbarkeit eröffnet und geschlossen werden. Die Analyse arbeitet in den Positionierungen einen Streit zwischen einem Verantwortlich-Sein-Sollen und -Wollen und eine Figur von *Inklusion als einem nicht realisierbaren, individualisierten Auftrag und Zumutung* heraus. Professionelles Handeln wird hier in dramatisierender Weise als potentiell krankmachend angekündigt, weil politische Forderungen gestellt werden, die, unter einer gegebenen und als nicht veränderbar denkbaren schulischen Ordnung, nicht realisierbar scheinen. Eine (Nicht-)Veränderbarkeit geltender, gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Ordnungen von Lehren und Lernen wurde als ein bedeutsames legitimierendes Moment in den Positionierungen der Lehramtsstudierenden zu Inklusion herausgearbeitet, das den Forschungsgegenstand eines ‚Sprechens über Transformation‘ schärfte. In jenen Thematisierungen einer (Nicht-)Veränderbarkeit wurden Deutungskämpfe um normative Be-Gründungen, damit einhergehende diskursive Schließungen, Öffnungen und Bedeutungsverschiebungen im Sprechen der Studierenden aufgezeigt, die ein kontinuierliches Ringen mit Be-Gründungen und Positionierungen offenlegen.

Im **Beitrag VII** wurde der in den vorherigen Beiträgen inhärente Gegenstand eines ‚Sprechens über Transformation‘ inhaltlich in der Analyse dreier Gruppendiskussionen in den Vordergrund gestellt und auf theoretischer methodologischer und empirischer Ebene systematisch geschärft. Es wurde aufgezeigt, wie das Sprechen über *Inklusion als Transformationsprozess* in hegemoniale Deutungskämpfe eingebunden ist, wie die Studierenden mit unterschiedlichen diskursiven Kräften ringen und sich bestimmte Bedeutungsbeziehungen durchsetzen. So wurden in allen drei Gruppendiskussionen die diskursiven Praktiken eines Sprechens über die *(Il-)Legitimität der Anwesenheit neuer Schüler*innen* und ein *Sprechen über Zeitlichkeit* als spezifische Praktiken eines Sprechens über Transformation herausgearbeitet, die den Lehramtsstudierenden in den Gruppendiskussionen einen Raum eröffnen, sich gegenüber den normativen Forderungen zu positionieren. Der Beitrag arbeitet drei unterschiedliche Strategien der diskursiven Bearbeitungsmodi einer *umkämpften, unentrinnbaren oder skeptischen Transformation* heraus. An diesen kann aufgezeigt werden, wie unterschiedlich sich die Studierenden zu der Bildungsreform positionieren und welche diskursiven Möglichkeitsräume eines zukünftigen inklusiven schulischen Lehrens und Lernens dabei eröffnet oder begrenzt werden. Eine Gruppe bearbeitet als Kämpfer*innen für Inklusion

besonders die Spannungen der umkämpften Transformation zwischen visionärer Zukunftsentwicklung und äußeren beharrlichen Kräften, eine andere Gruppe erzeugt Zustimmung und Zwang zur Transformation im Modus der Naturalisierung und Alternativlosigkeit, die dritte Gruppe erzeugt als Skeptiker*innen der Inklusionsreform eine Aufrechterhaltung des Bestehenden mit rationalen Begründungen. Die drei diskursiven Bearbeitungsmodi können als ein Ringen mit sedimentierten Wissensordnungen und als produktives Ergebnis hegemonialer Schließungen und Öffnungen im Sprechen über Inklusion gedeutet werden. Als Übersetzungen und Artikulationen der bildungspolitischen Forderungen skizzieren diese Bearbeitungsmodi die Felder der Sagbarkeit im situierten Sprechen über Inklusion. Die Analyse zeigt, wie sich bestimmte Gegenstandskonstruktionen der Transformation als prekäre Schließungen im Sprechen der Studierenden durchsetzen und legt dabei ein Ringen um Schließungen und Öffnungen machtvoller Ordnungen in Lehrer*innenbildung offen.

5.4 Ausblick: Macht-Sehen und das *Politische* in Lehrer*innenbildung

Mit einer kultur- und machtkritischen Perspektive wurden in dieser Arbeit wie oben aufgeführt drei Zugänge eines Macht-Sehens ausgeführt, die als Erkenntniswerkzeug, als Professionalisierungsangebot sowie als methodologisch-empirischer Zugang als diskursive Einsätze in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung vorgeschlagen werden. Vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlegungen in Kapitel 2 kann der Begriff des Sehens dabei unterschiedliche Gegenstände der Forschung fokussieren, die abschließend auf zwei Ordnungsebenen spezifiziert werden:

So beschreibt der Begriff des Sehens erster Ordnung eine interpretative Praxis der (angehenden) Professionellen, die Be-Deutung verleiht und die in spezifischen Wissensordnungen produktiv ist. Ein Macht-Sehen dieser artikulatorischen Praxis des Be-Deutens wird als Reflexionsangebot zweiter Ordnung zum normativen Professionalisierungsangebot. In der empirischen Forschung fokussiert das Macht-Sehen in methodologischer Hinsicht den Gegenstand einer artikulatorischen Praxis des Be-Deutens, der bspw. in sprachlichen Äußerungen erforscht werden kann. Zugleich kann auch die Forschungspraxis eines Macht-Sehens als eine Praxis des Be-Deutens zweiter Ordnung beschrieben werden, die sich vor dem Hintergrund methodologischer Begründungen und in der Analyse am empirischen Material selbst bewähren musste.

Die hier entwickelte kultur- und machtkritische Perspektive eröffnet also die Möglichkeit, unterschiedliche Gegenstände in Lehrer*innenbildungs- und Professionalisierungsforschung zu fokussieren. Jene Zugänge eines Macht-Sehens lassen sich sowohl auf unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder als auch auf unterschiedliche Forschungsfelder und Materialsarten übertragen.

Abschließend soll nun auf Möglichkeiten und Grenzen der hier entwickelten Perspektiven verwiesen werden sowie auf mögliche weiterführende Forschungsfragen. Als Potenzial kultur- und machtkritischer Perspektiven auf ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ als Gegenstand von Professionalisierungsprozessen wurde ein spezifisches Reflexionswissen für Studierende vorgeschlagen. In der Diskussion dieser Ansätze wurde deutlich, dass in der Beschäftigung mit kultur- und machtkritischen Perspektiven, Fragen eine (Nicht-)Veränderbarkeit bzw. Verschiebung (hoch-)schulischer, aber auch gesellschaftlich machtvoller symbolischer Ordnungen zu einem zentralen Gegenstand von Lehrer*innenbildung werden. Professionalisierungsangebote ringen mit der von Buchner treffend beschriebenen Herausforderung einer „Transformation des Bestehenden unter den Bedingungen des Bestehenden“ (Buchner, 2022a, S. 212). Unter kultur- und machtkritischer Perspektive wird dabei Professionalisierung als *ein* zentrales Feld in der Lehrer*innenbildung sichtbar, in dem um gesellschaftliche Macht- und Differenzordnungen gerungen wird. Daran anschließend gilt es weitergehend die Frage zu beforschen, wie jene Fragen einer (Nicht-)Veränderbarkeit bzw. Verschiebung (hoch-)schulischer, aber auch gesellschaftlich machtvoller symbolischer Ordnungen im Rahmen von Professionalisierungsprozessen jenseits einer individualtheoretischen Delegation an (angehende) Lehrkräfte bearbeitet werden kann.

In Bezug auf die Empirie hat die diskurs- und hegemoniethoretische Analyse der Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Inklusion gezeigt, wie Lehramtsstudierende als angehende Lehrkräfte vor dem Hintergrund der Transformationsforderungen mit normativen Ordnungen ringen und dabei in hegemoniale diskursive Deutungskämpfe zu Inklusion involviert werden. In den Ergebnissen wurde ein Sprechen über (imaginierte) Anforderungen eines zukünftigen professionellen Handelns hervorgehoben, das als ein antizipierendes Entwerfen von Ordnungen aus der Position der angehenden Lehrkraft analysiert werden kann. Auf der Ebene von Professionalisierung scheint die Frage gewichtig, welche Bedeutung diese Zukunftsentwürfe normativer Anforderungen und Konstruktionen professionellen Handelns für universitäre Professionalisierungsprozesse haben und ob diese zugleich diskursive Möglichkeitsräume eines zukünftigen schulischen Lehrens und Lernens im Kontext von Inklusion eröffnen und verschließen. Die Studierenden sprechen über ein zukünftiges Handlungsfeld. Die Entwürfe sind also immer Entwürfe eines Möglichen. Zugleich sind ihre Entwürfe an gegebenen Ordnungen orientiert. Mit Geipel (2022) wurde dieses „zukunftsbezogene[] Sprechen ... als spezifische Form von Zukunftspraktiken“ (S. 80) verstanden, in der sich die „Sprechenden mit denk- und sagbaren Subjektpositionen und Seinsordnungen auseinandersetzen, die für ein zukünftiges Selbst zur Verfügung stehen und den Horizont möglicher Zukünfte markieren“ (S. 81). So kann aus professionalisierungstheoretischer Perspektive erforscht werden, wie Zukunftsentwürfe eines professionellen Handelns eigentlich Professionalisierungsbedarfe in der Gegenwart strukturieren.

Die artikulationstheoretische Analyse eines Sprechens über Zeitlichkeit und die diskursiven Bearbeitungsmodi einer umkämpften, unentrinnbaren und skeptischen Transformation schärften hierbei den Blick auf eine Vermitteltheit der situierten Praxis in konkreten sozialen Ordnungen und deren Begrenzungen, ihre Verschiebungen sowie die Produktivität ihrer Verknüpfungen als (zukünftigen) Möglichkeitsraum. Lehrer*innenbildung wird dabei einerseits als Möglichkeitsraum sichtbar, in dem ein zukünftiges inklusives Handeln von morgen entworfen werden kann und in dem andererseits die begrenzte Handlungsfähigkeit der Studierenden in spezifischen Kontexten thematisch wird. So wurde der Topos der Realisierbarkeit der Inklusion in den Gruppendiskussionen mit der (Nicht-)Veränderbarkeit von Lehrer*innenbildung, professionellem Handeln und schulischen Bedingungen des Lehrens und Lernens verknüpft. Diese stehen jedoch nicht jenseits institutioneller und gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse. Wie die Studierenden im Sprechen über konkrete Gegenstandsfelder mit Öffnungen und Schließungen machtvoller Wissensordnungen ringen und sich in diesen als Akteur*innen der Inklusion positionieren, verweist letztlich auf eine konstitutive Ungewissheit und Fraglichkeit der Transformation zukünftiger sozialer Ordnungen (vgl. Beitrag VII Gottuck, 2023).

An dieser Stelle kann also zusammengefasst werden, dass sowohl das Professionalisierungsangebot als auch die Forschungsperspektive das *Politische* der Lehrer*innenbildung in den Vordergrund der Aufmerksamkeit rücken.

„Aufgrund der Abgründigkeit des Sozialen ist keine soziale Ordnung (etwa eine nationalstaatliche Weltordnung) wesentlich, sondern immer Produkt machtvoller Entscheidungen – so auch die Ordnung der Lehrer*innenbildung. Im Rahmen der Hegemonietheorie stellt demnach das Politische den Moment der Auflösung und Einsetzung einer sozialen Ordnung dar, während das Soziale die sedimentierten Objektivierungen machtvoller Entscheidungen bezeichnet (Laclau 1990)“ (Rangger, 2022, S. 76-77).

Mit der Perspektive auf das Politische und das Soziale wurde in dieser Arbeit eine Analyseperspektive eingeführt, die auf die Grundlosigkeit und Machtvermitteltheit dieser Ordnungen verweist. Ein Sprechen über Gegenwart und Zukunft im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, in dem bestehende (hoch-)schulische Ordnungen als (nicht-)veränderbar und als gesetzte, (un-)hinterfragbare Ordnung erzeugt werden, wird dabei mit Laclau (1990) als Moment der Politisierung und Entpolitisierung sozialer Ordnungen in der Lehrer*innenbildung verstanden. Das Politische und damit eine Veränderbarkeit gegenwärtiger und zukünftiger macht- und gewaltvoller Ordnungen in Schule und Lehrer*innenbildung werden damit in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit aktueller Lehrer*innenbildungs- und Professionalisierungsforschung gestellt. Eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung orientiert sich dann nicht nur „an dem was *ist*, sondern vielmehr an dem, was *sein könnte*“ (Ivanova-Chessex, Shure & Steinbach, 2022, S. 10, Herv. i. O.) und fokussiert diese „Frage

vor dem Hintergrund einer spezifischen gesellschaftlichen und historisch gerahmten Kontextualisierung“ (ebd.).

Ausgehend von diesen Ergebnissen können zwei weitere Anschlussfragen in zukünftigen Studien formuliert werden, die einerseits methodologische Fragen betreffen, und andererseits den Blick auf subjektivierende Momente von Lehrer*innenbildung erweitern. So fokussiert die vorliegende Studie erstens situative Prozesse der Aushandlung als Raum der Sedimentierung bzw. Infragestellung von Wissensordnungen. Aus materialtheoretischer Perspektive können Rückschlüsse auf Rahmenbedingungen nur insofern analysiert und theoretisiert werden, als sie in der Diskussion aufgerufen und relevant gemacht werden. Hierbei konnte im Korpus gezeigt werden, wie unterschiedlich sich die Studierenden zu denselben Strukturen und Vorgaben positionieren bzw. wie unterschiedlich diese in den Gruppendiskussionen als hegemonial bedeutsame Schließungen bearbeitet werden. In einer zukünftigen Studie könnten weitere Materialsorten wie bspw. Modul- oder Seminarbeschreibungen, Beobachtungen in Seminaren, Äußerungen von Dozierenden, bildungspolitische Vorgaben oder massenmediale Diskurse als diskursive Praktiken in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung untersucht werden, die die vorliegende Forschung kontextualisieren. Hierbei gilt es dann die methodologisch herausfordernde Frage zu verfolgen, wie diese Materialsorten jeweils in ein Verhältnis zur bisherigen Forschung gesetzt werden können. Auf inhaltlicher Ebene könnte auch die Frage verfolgt werden, wie in den unterschiedlichen diskursiven Praktiken Lehramtsstudierende als Agent*innen gesellschaftlicher Transformationen adressiert werden. Dies leitet zu einer zweiten Forschungsfrage über: In dieser Studie wurden neben dem zentralen Fokus einer Wissens- und Bedeutungsproduktion im Feld der Lehrer*innenbildung die Frage verfolgt, wie sich die Studierenden als Akteur*innen der Inklusion positionieren. Auch wenn die Analysen unterschiedliche Subjektpositionierungen als Kämpfer*innen, Unterworfenen oder Skeptiker*innen herausgearbeitet haben, blieb aus kultur- und machtkritischer Perspektive bisher die Dimension der sozialen Positionierung der Studierenden unberücksichtigt. Es erscheint dennoch auffällig, dass sich die Studierenden aus der Position der zukünftigen Lehrkraft als Auftragnehmer*innen eines ihnen äußerlichen Inklusionsauftrags positionieren, in der die eigene Involviertheit und Positionierung in machtvollen Differenzordnungen dethematisiert bleibt. Wie üben sich Lehrkräfte in eine solche ‚neutrale‘ Positionierung als zukünftige Lehrkraft ein bzw. wie wird eine solche Positionierung im Feld der Lehrer*innen nahegelegt? Mit welchen Konsequenzen für wen sowie für das Feld als Raum der Professionalisierung geht diese Dethematisierung der eigenen Involviertheit einher? So hinterfragt Steinbach (2017) aus subjektivierungstheoretischer Perspektive mögliche Platzanweisungen, die mit diesen Positionierungen einhergehen:

„Wenn Kinder (auch) durch pädagogisches Handeln in der Institution Schule an ihre (zukünftige) Position in dieser Gesellschaft ‚gewöhnt‘ werden, werden Lehrer*innen dann im Lehramtsstudium und im

Referendariat darauf vorbereitet bzw. ‚daran gewöhnt‘, diese Aufgabe in ihrem späteren beruflichen Handeln zu übernehmen?“ (Steinbach, 2017, S. 406, Herv. i. O.).

In dieser Perspektivierung könnte in einer Folgestudie inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung als Raum der Subjektivierung erforscht werden.

Ausblickend muss gefragt werden, wie Lehrer*innenbildungsforschung vor dem Hintergrund einer kultur- und machtkritischen Fundierung ihre Gegenstandsbereiche (wie z. B. Schulentwicklung, Bildungspolitik, Professionalitätsverständnisse etc.) reformulieren bzw. erweitern kann. Gesellschaftliche Transformationsprozesse können dabei nicht allein an Lehrer*innenbildung delegiert werden. Die vorliegenden Zugänge eines Macht-Sehens und die Fokussierung des Politischen in Lehrer*innenbildung verdeutlichen vielmehr eine Notwendigkeit die Möglichkeitsräume und Grenzen von Lehrer*innenbildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen als Kämpfe um machtvollere Bedeutungen weitergehend zu befragen.

6. Literaturverzeichnis

- Achtelik, K. (2018). Ist pränatale Diagnostik diskriminierend?. *Journal für Psychologie*, 26(2), 75–94. <https://doi.org/10.30820/8248.05>
- Afeworki Abay, R. (2023). *Dekolonialisierung des Wissens. Eine partizipative Studie zu Diskriminierung und Teilhabe an Erwerbsarbeit von BIPOC mit Behinderungserfahrungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Akbaba, Y. (2022). Double-binding ethnicity. Eine migrationsdispositive Erweiterung von Professionstheorien. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure, & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 242-260). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- 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/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Akbaba, Y., & Buchner, T. (2019). Dis_ability und Migrationshintergrund. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64, 240-253.
- Akbaba, Y., & Buchner, T. (2023). Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. *Zeitschrift für Inklusion-online* (1). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>
- Akbaba Y., & Wagner, C. (2022). Rassismuskritische Lehre in der Universität. In L. Fuhrmann, & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule zwischen Wandel und Stagnation* (S. 453-455). Wiesbaden: Springer VS.
- Akbaba, Y., & Wagner, C. (2022). Teaching Racism within Institutional Whiteness in Germany. In Y. Porsché, R. Scholz, & J. N. Singh (Hrsg.), *Institutional Practices and the Making of Political Concerns: Empirical Analyses of Discursivity and Materiality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Amirpur, D. (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 17-39). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Annamma, S. A., Connor, D. J., & Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race, Ethnicity and Education*, 16(1), 1-31.
- Annamma, S. A., Ferri, B. A., & Connor, D. J. (2018). Disability Critical Race Theory: Exploring the Intersectional Lineage, Emergence, and Potential Futures of DisCrit in Education. *Review of Research in Education*, 42(1), 46–71. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759041>
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2016). *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung und einer Betroffenenbefragung*. Berlin. Abgerufen von http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handout_Umfrage_Diskriminierung_in_Dtschl_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. Niestetal: Silber Druck oHG. Abgerufen von

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Attia, I. (2009). *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: transcript Verlag.

Auernheimer, G. (2006). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Balibar, É. (1990). Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In É. Balibar, & I. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten* (S. 23-38). Hamburg: Argument.

Balzter, N., Klenk, F. C., Winkler, C. & Zitzelsberger, O. (2017). Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer_innen. In N. Balzter, F. C. Klenk, & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung* (S. 213-232). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(4), 469-521.

Beratan, G. D. (2008). The song remains the same: Transposition and disproportionate representation of minority students in special education. *Race, Ethnicity and Education*, 11(4), 337-354.

Beratan, G. D. (2012). *Institutional ableism and the politics of education. An ethnographic study of an inclusive high school* (Nicht veröffentlichte Dissertation). University of London, Institute of Education, England. Abgerufen von <https://core.ac.uk/download/pdf/33678486.pdf>

BMBF (o. J.). *Heterogenität und Inklusion*. Abgerufen von https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/heterogenitaet-und-inklusion/heterogenitaet-und-inklusion_node.html

Boger, M.-A., & Simon, N. (2016). Zusammen – Getrennt – Gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz. *movements – Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft*, 2(1), 163-175.

Bohnsack, R. (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In B. Friebertshäuser, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 492-501). Weinheim: Beltz Juventa.

Bublitz, H. (2003). *Diskurs*. Bielefeld: transcript Verlag.

Buchner T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Buchner, T. (2022a). Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, D. Pokitsch, & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen* (S. 203-277). Wiesbaden: Springer VS.

- Buchner, T. (2022b). Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusiver Bildung. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 65-76). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Buchner, T., & Akbaba, Y. (2023). Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Abgerufen von <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Budde, J., Blasse, N., Reißler, G., & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512>
- Budde, J., Hackbarth, A. & Tervooren, A. (2023). Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung. In *Erziehungswissenschaft Mitteilungen der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 66 (34/2023), 105-114.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2011). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Campbell, F. K. (2001). Inciting legal fictions: Disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10, 42-62.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism. The production of disability and abledness*. Houndmills/Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cloerkes, G., Felkendorff, K., & Markowetz, R. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Connell R. (2013). *Gender, Geschlecht und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.
- Curic, I., & Freieck, L. (2017). Von Stolperfallen und Umwegen – (Un-)Möglichkeiten der Vermittlung einer rassismuskritischen Perspektive in der Lehramtsausbildung. In N. Balzter, F. C. Klenk, & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung* (S. 233-246). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Dannenbeck, C. (2007). Paradigmenwechsel Disability Studies? Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick auf die soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In A. Waldschmidt, & S. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 103-125). Bielefeld: transcript Verlag.
- Dederich, M. (2010). Behinderung, Norm, Differenz–Die Perspektive der Disability Studies. In F. Kessl, & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 170-184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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.

Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2015). Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden. Springer VS.

Dietze, T. (2011). Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. *Zeitschrift für Inklusion-online*, (2), Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88>

Dirim, İ. (2010). dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-) Linguizismus in den Diskursen über die Sprache (n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91- 114). Münster: Waxmann.

Dirim, İ., & Mecheril P. (2010). Die Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. D. Castro Varela, İ Dirim, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. (S. 99-120) Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Dirim İ., & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. D. Castro Varela, İ. Dirim & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121- 137). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Doğmuş, A. (2022a): Verunmöglichte Krisen im Referendariat – Migrationsgesellschaftliche Routinen und die rassistusrelevante Introspektion als Gegenstand der Reflexivität. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure, & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 260-277). Weinheim: Beltz Juventa.

Doğmuş, A. (2022b): *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen – Eine rassistuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen*. Wiesbaden: Springer VS.

Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2016). Einleitung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 1-9). Wiesbaden: Springer VS.

Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P., & Shure, S. (2018). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In T. Leonhard, J. Kosinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 120-138). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

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.

Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.

- 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.
- Fegter, S., Geipel, K., & Damm, N. (2023). „Ich würde jetzt trotzdem nicht sagen: Ich mache jetzt Berufsschullehramt“ – ein kulturanalytischer 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). Opladen/Berlin/Toronto: 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). Abgerufen von <https://www.budrich-journals.de/index.php/fgfe/article/view/33135>
- 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). Opladen/Berlin/Toronto: 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). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Fereidooni, K., & Massumi, M. (2015). Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65(40/2015), 38-45. Abgerufen von <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-ausbildung-von-lehrerinnen-und-lehrern/?p=all>
- Foucault, M. (1973). *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. München: Hanser (Erstveröffentlichung 1963).
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2008). Der Wille zum Wissen. In M. Foucault, A. Honneth, & M. Saar. *Die Hauptwerke*. (S. 1012-1150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1987).
- Foucault, M. (2022). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1981).

FRA: Europäische Agentur für Grundrechte (2017). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey*. Luxemburg. Abgerufen von: <http://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/data-and-maps/survey-data-explorer-second-eu-minorities-discrimination-survey?mdq1=dataset>

Füllekruss, D., Kourabas, V., Krenz-Dewe, D., Natarajan, R., Ohm V, Rangger, M., Schitow, Shure, S., & Streicher N. (2022). Migrationspädagogik als solidarisches Projekt. Einleitung in die Festschrift. In D. Füllekruss, V. Kourabas, D. Krenz-Dewe, R. Natarajan, V. Ohm, M. Rangger, K. Schitow, S. Shure & N. Streicher (Hrsg.), *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung* (S. 9-35). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Garland-Thomson, R. (2002). Integrating disability, transforming feminist theory. *INWSA Journal*, 14(3), 1-32.

Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(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). Abgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/3195/4410>

Geissler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger, & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71-100). Weinheim: Beltz Juventa.

Geldner, J. (2020). *Inklusion, das Politische und die Gesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.

Gehde, H., Köhler, S. M., & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: MV-Verlag.

Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability education. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 277–287.

Gilroy, P. (1990). The end of anti racism. In W. Ball, & J. Solomos (Hrsg.), *Race and Local Politics* (S. 191-209). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Göbel, K., & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung*. Stuttgart/Paderborn: UTB/Ferdinand Schöningh.

Goldberg, D. T. (2002). *The Racial State*. Oxford: Blackwell Publishing.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.

Gottuck, S. (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril, & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95-125). Wiesbaden: Springer VS.

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. Rott Fournier, & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 261-273). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

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. Rott Fournier & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (DGfE, S. 261-273). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Gottuck, S. (2023). Die Fraglichkeit der Transformation. Diskursive Kämpfe im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(2), o. S. (Peer Reviewed) Abgerufen von <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/106>

Gottuck, S., Gründheid, I., Mecheril, P., & Wolter, J. (2019). *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.

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. 191-205). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Gottuck, S., Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (2023). Lehrer*innenbildung als Ort der Be- und Entgrenzungen. Normativitätstheoretische Überlegungen. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, Reihe: DGfE.

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.

Gottuck, S., & Mecheril, P. (2014). Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In A. Geimer, & F. von Rosenberg (Hrsg.), *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 87-108). Wiesbaden: Springer VS.

Gottuck, S., & Pfaff, N. (2020). ‚Behinderung‘ im Spannungsfeld von pädagogischer Praxis, Institutionenbildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung – Differenzkritische Perspektiven. In D. Münk, & G. Scheiermann (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen: Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung* (S. 11-33). Detmold: EUSL Verlag.

Gottuck, S., Pfaff, N., & Tervooren, A. (2021). Questioning Cultural and Power Relations and Debates on Disability and Migration. Conceptual Ideas for Contemporary Inclusive Teacher Education. In L. Heidrich, P. Mecheril, Y. Karakaşoğlu, & S. Shure (Hrsg.), *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations* (S. 387- 405). Wiesbaden: Springer VS.

Grossberg, L. (1999). Was sind Cultural Studies? In K. H. Hörning, & R. Winter (Hrsg.). *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung* (S. 43-83). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Grünewald-Huber, E. (2014). Ressource Genderkompetenz. Mit Professionalisierung von Lehrpersonen im Genderbereich zu mehr Bildungsqualität. In V. Eisenbraun, & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung* (S. 191-205). Münster/New York: Waxmann.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haeberlin, U. (2009). Förderschulen – wohin geht der Trend? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78(3), 236-243.
- Hall, S. (1999). Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In J. Engelmann (Hrsg.), *Die kleinen Unterschiede* (S. 99-122). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hall, S. (2000a). *Postmoderne und Artikulation*. In S. Hall (Hrsg.), *Cultural Studies: ein politisches Theorieprojekt*. Ausgewählte Schriften 3 (S. 52-77). Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, S. (2000b). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzkel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 7-16). Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, S. (2004). Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. In S. Hall (Hrsg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Ausgewählte Schriften 4 (S. 34–65). Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, S. (2012/1994). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In S. Hall (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2 (S. 137-179). Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, S. (2013). *Representation: cultural representations and signifying practices* (2. rev. Aufl.). London: SAGE.
- Hall, S. (2018). *Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation*. Berlin: Suhrkamp.
- 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>
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und-studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 67-85.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper, & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift* (S. 67-86). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger, & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.

Hildebrand, M. (2017). *Rechtspopulismus und Hegemonie: Der Aufstieg der SVP und die diskursive Transformation der politischen Schweiz*. Bielefeld: transcript Verlag.

Hirschberg, M. (2015). Die überaus fähige Lehrkraft – Zur Wirkungsweise von Ableism in der Subjektkonstituierung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Inklusion online*, (2). Abgerufen von <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/274/257>

Hirschberg, M., & Köbsell, S. (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 555-568). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hormel U. & Scherr, A. (2016). Ungleichheiten und Diskriminierung. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S. 299-308). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7_33

Hutson, C. (2010). Mehrdimensional verletzbar. Eine Schwarze Perspektive auf Verwobenheiten zwischen Ableism und Sexismus. In J. Jacob, S. Köbsell, & E. Wollrad (Hrsg.), *Gendering Disability: Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 61–72). Bielefeld: transcript Verlag.

Ivanova-Chessex, O., & Steinbach, A. (2017). Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken – Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, (1), 55-69.

Ivanova-Chessex, O., Steinbach, A. & Wolter, J. (2020). Rassismuskritik in der Lehrer*innenbildung – Überlegungen zu und in einem Widerspruchsverhältnis. In P. Mecheril, B. Schmidt, N. Streicher, S. Bücken, R. P. Cadeau, & A. Velho (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse als Gegenstand und strukturierende Größe in Bildungssettings. Analysen. Reflexionen. Kritik*. Wiesbaden: Springer VS.

Ivanova-Chessex, O., Steinbach, A., & Wolter, J. (2021). Critical reflexivity – theoretical considerations on subjection and postcoloniality for teacher education. In Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril, L. Heidrich, & O. Shure (Hrsg.): *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Wiesbaden: Springer VS.

Jacob, J., Köbsell, S., & Wollrad, E. (Hrsg.). (2010). *Gendering disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld: transcript Verlag.

Jennessen, S., Kastirke, N., & Kotthaus, J. (2013). *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Abgerufen von https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf?__blob=publicationFile

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). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Karakaşoğlu, Y. Mecheril, P., Wojciechowicz, A., & Shure, S. (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Handreichung. Essen: Stiftung Mercator.

Khakpour, N. (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kleiner, B. (2015). *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Kleiner, B., & Klenk, F. C. (2017). Genderkompetenzlosigkeits-kompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt, & C. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 97-119). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:17338>

Klenk, F. C. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Knappik, M., & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İ. Dirim, & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung* (S. 159-178). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Knebel, L., & Marquardt, P. (2012). Vom Versuch, die Ungleichwertigkeit von Menschen zu beweisen. In M. Haller, & M. Niggeschmidt (Hrsg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz: Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik* (S. 87-126). Wiesbaden: Springer VS.

Košinar, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Köpfer, A. (2020). Artikulationen Inklusiver Bildung zwischen Strukturkritik und funktionaler Integration: Erkundungen mit Stuart Hall. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 96(2), 296-310.

Kourabas, V. (2021). *Die Anderen ge-brauchen: Eine rassismustheoretische Analyse von ›Gastarbeit‹ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland*. Bielefeld: transcript Verlag.

Kourabas, V. (2023). Un/Willkommene Andere – Rassismustheoretische Perspektiven auf ‚Gastarbeit‘ zwischen Ge-Brauch und Widerständigkeit. In U. Lingen, & C. Schriever (Hrsg.), *Intersektionale Perspektiven zu Flucht und Anerkennung* (S. 69-90). Baden-Baden: Nomos Verlag.

Krüger-Potratz, M. (1999). Stichwort Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, (2), 1999, 149-165.

Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.

Klein, A. (2022). Gesellschaftskritik: Wie kritisch können, sollen, müssen die Disability Studies sein? In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 471-484). Wiesbaden: Springer VS.

Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130-144). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Köbsell, S., & Pfahl, L. (2015). Behindert, weiblich, migriert. Aspekte Mehrdimensionaler Benachteiligung. *AEP Informationen*, 42(4), 10-14.

Konz, B., & Schröter, A. (2022). *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Verlag Julius Klinkhardt.

Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krings, F. & Kaufmann, M. C. (2020). Diversity Kompetenz trainieren. In P. Genkova, & Ringeisen, T. (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz: Perspektiven und Anwendungsfelder* (S. 1-10). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08003-7_33-1

Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. *WZB discussion paper SP IV 2006-601*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH.

LABG NRW (2016). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG) Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308)*. Abgerufen von [GV. NRW. Ausgabe 2016 Nr. 12 vom 6.5.2016 Seite 207 bis 228 | RECHT.NRW.DE](https://www.recht.nrw.de/GV_NRW/Ausgabe_2016_Nr_12_vom_6.5.2016_Seite_207_bis_228.html)

Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London/New York: Verso Books.

Laclau, E. (2002). *Emanzipation und Differenz*. Wien: Turia + Kant.

Laclau, E. (2013). Universalität konstruieren. In J. Butler, E. Laclau, & S. Žižek, S. (Hrsg.), *Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken*. Wien: Turia + Kant.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1990). Post-Marxism without Apologies. In E. Laclau (Hrsg.), *New Reflections on the Revolution of Our Time* (S. 97-134). London/New York: Verso Books.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2000). *Hegemonie und radikale Demokratie: zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen-Verlag.

Langemeyer, I. (2009). Antonio Gramsci: Hegemonie, Politik des Kulturellen, geschichtlicher Block. In: A. Hepp, F. Krotz, Friedrich, & T. Thomas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Cultural Studies* (S. 72-82). Wiesbaden: Springer VS.

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. 107-59). Göttingen: Universitätsverlag.

Laubner, M. (2021). Zum Gebrauch von Kategorien in studentischen Äußerungen über Inklusion. Ein empirischer Beitrag zur Differenzforschung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 3(2). <https://doi.org/10.25656/01:25444>

- Laubner, M. (2023). *Differenzierungen, Normalität und Positionierungen. Analysen studentischer Äußerungen über Inklusion und Schüler*innen*. (Doktorarbeit). Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland. Abgerufen von: <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/14814>
- Macgilchrist, F., Ott, M., & Langer, A. (2014). Der praktische Vollzug von »Bologna«. Eine ethnographische Diskursanalyse. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana, & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung* (S. 725-745). Bielefeld: transcript Verlag.
- Machold, C. (2014). *Kinder und Differenz: eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Marchart, O. (2010). *Die politische Differenz: zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Berlin: Suhrkamp.
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Abgerufen von www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277
- Maskos, R. (2022). *Rollstuhlvermeidung und Rollstuhlaneignung im Kontext von Ableismus. Eine qualitative Untersuchung*. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Bremen, Deutschland.
- Mecheril, P. (2002). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwandererbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15-35). Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, P. (2006). Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnistheoretische Brille der Cultural Studies. In H. Keupp & J. Hohl (Hrsg.), *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne* (S. 119-141). Bielefeld: Transcript
- Mecheril, P. (2018). Ordnung, Krise, Schließung. Anmerkungen zum Begriff Migrationsregime aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive. In A. Pott, C. Rass, & F. Wolff (Hrsg.), *Was ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime?* (S. 313-330). Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Menz, M., Plößer, M. & Rose, N. (2013). *Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. & Castro Varela, M. d. M. (2016). *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Mecheril P., Castro Valera, M. d. M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik. Bachelor Master*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, P., & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. D. Castro Varela, İ Dirim, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150-178). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194 –208). Weinheim: Beltz

- Mecheril, P., & Rangger, M. (2022). „...dass das Lernen der Kinder aus gutbürgerlichem Haushalt gefährdet ist“–Artikulationen von Rassismus in Organisationen. In P. Mecheril, & M. Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft: Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe* (S. 53-87). Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P., & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In İ. Dirim, & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 63-89). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mecheril, P., & Teo, T. (1994). *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz Verlag GmbH.
- Mecheril, P., & Thoma, N. (2018). Behinderung oder die Naturalisierung von Normalitätskonstruktionen. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung* (S. 95-112). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mecheril, P., & van der Haagen-Wulff, M. (2016). Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril & M. d. M. Castro Varela (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 119-141). Bielefeld: transcript Verlag.
- Melter, C., & Mecheril, P. (2011). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In C. Melter, & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 13-24). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Messerschmidt, A. (2009). *Weltbilder & Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Mitchell, D. T., & Snyder, S. L. (Hrsg.). (1997). *The Body and Physical Difference. Discourses of Disability in the Humanities*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Moore, M., & Slee, R. (2020). Disability studies, inclusive education and exclusion. In N. Watson, & S. Vehmas (Hrsg.), *Routledge handbook of disability studies* (2., vollständig rev. u. erw. Aufl., S. 265-280). London: Routledge.
- Nigro, R. (2015). *Wahrheitsregime*. Berlin: Diaphanes.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ohm, V. Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2022). Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft In O. Ivanova-Chessex, S. Shure, & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 260-277). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Oldenburg, M. (2021). *Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?* Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement: a sociological approach*. New York: St. Martin's Press.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: from theory to practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 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>
- Pfahl, L., & Powell, J. W. (2016). "Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.". Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In V. Moser, & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 58-74). Weinheim/Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:1717>
- Pieper, M. (2022). Disability Studies in der Migrationsgesellschaft. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 375-400). Wiesbaden: Springer VS.
- Powell, J. W., & Wagner, S. J. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 177-199). Wiesbaden: Springer VS.
- Probst, H. (1973). Die scheinbare und die wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In I. Abe, S. Graf, & H. Probst (Hrsg.), *Kritik der Sonderpädagogik* (S. 107-183). Gießen/Lollar: Verlag Andreas Achenbach.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Prinzipien der Durchführung von Gruppendiskussion. In A. Przyborski, & M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (S. 88-101). München: Oldenbourg Verlag.
- Raab, H. (2007). Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Disability, Heteronormativität und Gender. In A. Waldschmidt, & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 127-151). Bielefeld: transcript Verlag.
- Rabenstein, K., Bührmann, A., Biele Mefebue A. & Laubner, M. (2017). Lehrer*innenbildung, Diversitätsforschung und Diversitätsmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*. (H. 2), 7-13.
- Rackles, M. (2021). *Inklusive Bildung in Deutschland: Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse* (Vol. 6). Norderstedt: BoD–Books on Demand.
- Rangger, M. (2022). Sichtbar machen, was gewöhnlich unsichtbar ist. Konturen einer politischen Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 67-82).
- Rangger, M. (2024, i. E.). *Kontingenz und Bildung. Migrationspädagogische Überlegungen zu einem politischen Bildungsbegriff*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reckwitz, A. (2006). Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In S. Moebius, & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 339-350). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. (2003). *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“: Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter, & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung* (S. 25-38). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- 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.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism: Western representations of the Orient*. New York: Pantheon.
- Said, E. (1999). »Die Konstruktion des ›Anderen««. In C. Burgmer (Hrsg.), *Rassismus in der Diskussion* (S. 27-44). Berlin: Elefanten Press.
- Schaffer, J. (2008). *Ambivalenzen der Sichtbarkeit: über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: Transcript.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource: Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: transcript Verlag.
- 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. (2022). Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Anderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration. In B. Konz, & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 11-124). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24525>
- Schuppener S. (2023). Machtverhältnisse in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib, S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen* (S. 156-171). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Shooman, Y. (2014). „...weil ihre Kultur so ist“: *Narrative des antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Shure, S. (2021). *De-Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim/Basel: 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). Wiesbaden: Springer VS.
- Shure, S. & Steinbach (2020). Inklusion und Diskriminierungskritik – Machttheoretische Überlegungen zu gegenwärtigen (Thematisierungs-)Praktiken im schulischen Kontext. In S. Herzog & S. Wieckert (Hrsg.), *Inklusion – eine Chance, Bildung neu zu denken?!* (S. 150-171). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Shure, S. & Steinbach (2021). Plädoyer für ein diskriminierungskritisches Inklusionsverständnis: Ableismus und Rassismus als Analysebrillen. In A. Nikolenko, B. Schmidt & I. Grünheid (Hrsg.), *Bildung*

- für alle? Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V. (S. 42-50), Dresden.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A Critique of Postcolonial Reason. Towards a History of the Vanishing Present*. Calcutta/New Delhi: Seagull.

Stäheli, Urs (2006). Die politische Theorie der Hegemonie. In A. Brodocz, & G. S. Schaal, (Hrsg.), *Politische Theorien der Gegenwart. Eine Einführung*. (S. 253-284). Opladen/Berlin/ Toronto: Barbara Budrich.

Steinbach, A. (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 279-300). Wiesbaden: Springer VS.

Steinbach, A. (2017). Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen: Diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel. In D. Amirpur, & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch inklusive Kindheit* (S. 400-420). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Steinbach, A. (2018). *Praktische Gewissheiten? Deutungsmuster und Handlungen von Lehrer*innen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Differenzordnungen – Zum Einsatz eines subtilen ‚Identifizierungswissens‘ in der Grundschule und der Notwendigkeit eines Perspektivwechsels in der Lehrer*innenbildung*. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Deutschland.

Steinbach, A., Shure, S., & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von nation-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24-45). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Supik, L. (2014). *Statistik und Rassismus: Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität*. Campus Verlag.

Supik, L. (2022). Statistik und Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani, & A. C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 1-26). Wiesbaden: Springer VS.

tagesschau (2019). Weltautismustag 2019 "Die Potenziale von Autisten erkennen" (02.04.2019). Abgerufen von <https://www.tagesschau.de/inland/autismus-tag-101.html>

tagesschau (2023). Neue Studie aus den USA. Warum gibt es immer mehr Autismus-Diagnosen? (23.02.2023). Abgerufen von <https://www.tagesschau.de/wissen/gesundheit/autismus-neurologie-trend-101.html>

Tervooren, A. (2000). Der "verletzliche" Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In D. Lemmermöhle, D. Fischer, D. Klika, & A. Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 245-255). Opladen: Leske + Budrich.

Tervooren, A. (2003). Disability Studies. In P. Lutz, T. Macho, G. Staube, & H. Zirten (Hrsg.), *Der [Im-]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung* (S. 416-417). Köln/Weimar: Böhlau.

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. 11-24). 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/Berlin/Toronto: 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. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11-12). Berlin: BMBF.

Thielen, M. (2007). Ausbildungsunreif und integrationsunwillig? – Zur Sonderpädagogisierung von Migrantenjugendlichen am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(8), 297-303.

Vereinte Nationen (2023). Abgerufen von <https://unric.org/de/behinderung31082023/>

Viermann, M. (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25318/pdf/Viermann_2022_Konjunktives_Erfahrungswissen.pdf

Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9-31. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>

Waldschmidt, A. (2010). Warum und wozu brauchen die Disability Studies die Disability History? Programmatheoretische Überlegungen. In E. Bösl, A. Klein, & A. Waldschmidt (Hrsg.), *Disability History: Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung* (S. 13-27). Bielefeld: transcript Verlag.

Waldschmidt, A. (Hrsg.) (2022). *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer VS.

Wansing, G. & Westphal, M. (Eds.) (2014): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: VS-Springer.

Weishaupt, H., & Kemper, T. (2009). Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. In I. Sylvester, I. Sieh, M. Menz, H.-G. Fuchs, & J. Behrendt (Hrsg.), *Recht, Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung* (S. 97-111). Münster: Waxmann.

Wittek, D., & Jacob, C. (2020). Berufsbiografischer Ansatz in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wimmer, M. (1999). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 404–447). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51(12), 492–503.

- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In I. Demmer-Dieckmann, & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35-59). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung—Eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Abgerufen von 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). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara 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* (S. 195-214). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Wrana, D. (2013a). „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). Wien: Löcker.
- Wrana, D. (2013b). Die pädagogische Ordnung reifizieren. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S. 55-68). Halle: Martin-Luther-Universität. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722/pdf/Schaefer_Thompson_2013_Paedagogisierung.pdf
- 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). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wrana, D. (2014b). Zum Analysieren als diskursive Praxis. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisl, J. Wedl, D. Wrana, & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung* (S. 634-644). Bielefeld: transcript Verlag.
- 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.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). 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), Art. 20. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206>.
- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 26 (1), 34–38.
- Wojciechowicz, A. A. (2016). Stigmatisierung als biografische Arbeit in Professionalisierungsprozessen der schulpraktischen Phasen im Lehramtsstudium. *Seminar*, (4), 83–92.
- Wojciechowicz, A. A. (2018). *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden: Springer VS.

Wullweber, J. (2012). Konturen eines politischen Analyserahmens – Hegemonie, Diskurs und Antagonismus. In I. Dzudzek, C. Kunze, Caren, & J. Wullweber (Hrsg.). *Diskurs und Hegemonie: gesellschaftskritische Perspektiven, Sozialtheorie* (S. 29-58). Bielefeld: transcript Verlag.

Ziehbrunner, C. (2021). *Inklusionsbezogene Orientierungen von Lehramtsstudierenden*. (Doktorarbeit). Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland. Abgerufen von https://phfr.bszbw.de/frontdoor/deliver/index/docId/940/file/Ziehbrunner_Dissertation.pdf

Danksagung

Dass diese Arbeit ihre Form und ein Ende finden konnte, ist das Ergebnis einer langen Beschäftigung, die in ihrem Verlauf an unterschiedliche Stellen angebunden war und inspiriert wurde. Sie ist dabei auch das Ergebnis einer vielfachen Unterstützung, der Möglichkeit im Rahmen einer Stelle zu forschen, der inhaltlichen Diskussion und des Zuspruchs, dass die Ideen Sinn machen und wichtige neue Gedanken sind, die im Kontext der Lehrer*innenbildung gebraucht werden. Sie ist vor allem das Ergebnis vielfachen kollegialen und freundschaftlichen gemeinsamen Denkens und des familiären Zuspruchs, ohne die ich diese Arbeit nicht fertig geschrieben hätte.

Zu aller erst möchte ich meiner Erstbetreuer*in Anja Tervooren für die Chance danken, dass sie mir im Rahmen einer Stelle an der Uni Duisburg-Essen die Möglichkeit gegeben hat, in einem Forschungsprojekt meine Vorarbeiten weiterzuverfolgen und mich als Wissenschaftler*in entwickeln zu dürfen. Ich danke ihr für das Feedback, die Ermutigung und die Diskussion von Texten in unterschiedlichen Phasen dieser Arbeit sowie andere Formen der Unterstützung. Ohne diesen Rahmen und die Erinnerung daran, dass es notwendig und gut ist, Schließungen vorzunehmen, wäre diese Arbeit nicht entstanden. Ebenso möchte ich Nicolle Pfaff für die Möglichkeit der Projektarbeit an der Uni Duisburg-Essen danken, für gemeinsame Diskussionen, Interpretationen und Artikelproduktionen sowie für ihre engagierte und inspirierende Art, Wissenschaft und Familie zu leben.

Ich möchte Paul Mecheril danken, der mich in meinem Studium und danach dazu gebracht hat, wissenschaftliches Denken und Tun nicht als formalistische, distanzierte Praxis zu begreifen, sondern als eine, die erkenntnisproduktiv sich in die Welt einbringt, und dass jeder Akt des Schreibens ein Akt des Involvierens in Wissensproduktionen ist, in denen sich in Verhältnisse eingebracht wird, in denen ‚es um etwas geht‘, und dass das wichtig und spannend und verantwortungsvoll zugleich ist.

Kerstin Rabenstein möchte ich für intensive Diskussionen in der gemeinsamen Artikelproduktion danken, die meine eigenen Gedanken geschärft und mich ermutigt haben, das Eigene zu formulieren. Darüber hinaus danke ich ihr, dass sie sich dazu bereit erklärt hat, das Zweitgutachten dieser Arbeit zu übernehmen.

Ich danke den Lehramtsstudierenden meiner Gruppendiskussionen, die sich für die empirische Forschung zur Verfügung gestellt haben.

Delia Hülsmann danke ich für das umsichtige und kluge Lektorat dieser Arbeit.

Wissenschaftliches Denken entsteht bei mir im Dialog. Um den Gedanken Sinn zu verleihen, als nachvollziehbar und bedeutsam zu begreifen – besonders in der letzten Phase dieser Arbeit, die durch einen Rückzug aus strukturellen Orten des Austausches gekennzeichnet war –, war ein gemeinsames

Sprechen besonders wichtig. Auf der Suche nach einer Figur dieser Rahmenschrift, die als Prozess auch in Begriffen der Öffnungen und Schließungen beschrieben werden kann, gilt meine besondere Dankbarkeit Freund*innen, Kolleg*innen und Familie für den Austausch, das Festhalten und Anfeuern auf einem Weg, der von viel Frustration und zugleich neuen Denkwegen gekennzeichnet war.

Ich möchte Saphira Shure für Ihre Inspiration und die vielen gemeinsamen engagierten Diskussionen und Denkprozesse danken. Dafür, dass sie die ambitionierte Wissenschaftler*in in mir bestärkt hat und mich in den letzten zwei Jahren immer wieder freundschaftlich-kollegial angefeuert hat, dass diese Arbeit interessant ist und in der Lehrer*innenbildung gebraucht wird.

Marian Laubner danke ich für den kollegialen Austausch, die gemeinsame Interpretation von Texten, das Hineintauchen in Daniel Wranas Diskursanalyse. Ich danke ihm besonders für seine große Solidarität und freundschaftliche und ermutigende Korrekturlesungen zum Ende der Arbeit.

Sarah Henn danke ich für den gemeinsamen kollegialen und herzlichen Austausch und die Präzisierung der jeweiligen Vorhaben morgens um 7h, was im Rückzug einen gewissen Arbeitsalltag ermöglicht hat.

Ich danke meinen Kolleg*innen der Arbeitsgruppe und des Forschungskolloquiums von Anja Tervooren für die regelmäßige Diskussionen meiner Forschungsvorhaben und die Ermutigungen und neuen Anstöße. Ich danke den Forschungswerkstätten in Oldenburg, Bielefeld und Essen für die Interpretation meiner Gruppendiskussionen. Ich danke der Bielefelder Diskursgruppe DTG für die gemeinsame Diskussion der diskurstheoretischen Zugänge von Laclau und Mouffe, die Interpretationen meines Materials und die Ermutigung, beides zu verbinden. David Füllekruss und Irina Grünheid danke ich für konzentrierte und produktive Stunden auf einer Nordseeinsel. Irina danke ich besonders, weil ich mit ihr seit vielen Jahren eine kluge und gewissenhafte Mitstreiter*in an der Seite hatte, die ich zu unterschiedlichen Tageszeiten um Feedback bitten durfte und mit deren Begeisterung für mein Thema ich rechnen konnte.

Ich möchte meinen Freundinnen Astrid und Claudia für Ihre unhinterfragte Freundschaft, Präsenz und ermutigende Unterstützung in den unterschiedlichen Phasen dieser Arbeit danken und die Erinnerung daran, dass es nun höchste Zeit ist, „sich zu riskieren“.

Ich danke Janusz, dass er die Geduld aufgebracht hat, seit seiner Geburt mich mit dieser Arbeit zu teilen und dass er mir zugleich auch immer wieder vor Augen geführt hat, dass es anderes, wichtigeres gibt. Andreas danke ich für seine Geduld, unterschiedliche Weisen der Unterstützung und die gemeinsame Orientierung, sich bei den jeweiligen Zielen, Umwegen und Wachstumsschüben zu begleiten.

Anhang

I. Eidesstattliche Erklärungen

1. Hiermit erkläre ich, dass die eingereichte kumulative Dissertation in Teilen aus einem Projekt entstanden ist, an dem mehrere Personen mitgewirkt haben.

Ein in deutscher Sprache verfasster Bericht über den Ablauf der Zusammenarbeit ist der Einreichung beigelegt. Die Einverständniserklärung aller Projektgruppenmitglieder zur Verwendung der Arbeit im Promotionsverfahren ist ebenfalls beigelegt.

2. Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation zum Thema *„Differenzen (be)deuten – Macht sehen. Einsätze kultur- und machtkritischer Perspektiven in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung“* selbständig verfasst habe.

Hiermit erkläre ich, dass nur die genannten Personen (Projektleitung: Prof. Dr. Anja Tervooren und Prof. Nicolle Pfaff) an der Projektgruppenarbeit mitgewirkt haben. Die Erklärung zum Eigenanteil in den den Kumulus-Beiträgen in geteilter Autor*innschaft finden sich im Anhang der Einreichung

3. Hiermit erkläre ich, dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsversuche in diesem Fach oder in einem anderen Fach vorausgegangen sind.
4. Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe
5. Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation nur in diesem Promotionsverfahren eingereicht habe.

Essen, der 08.3.2024

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

DOI: 10.17185/duepublico/82767

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20250106-102230-9

Alle Rechte vorbehalten.