

Die Vielstimmigkeit von Inklusion: Empirische Analysen von Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrkräften in Gastvorträgen der universitären Lehrer:innenbildung

Maren Oldenburg & Marian Laubner

Zusammenfassung

In unserem Beitrag nehmen wir die Frage in den Blick, wie in Interaktionen zwischen Lehramtsstudierenden und in der Schulpraxis tätigen Lehrkräften in Gastvorträgen in der universitären Lehrer:innenbildung welches Wissen über Inklusion wie hervorgebracht wird und welche Positionierungen dabei entstehen. Jene Daten stellen in der Lehrer:innenbildungs- und Studierendenforschung zu Inklusion eine Seltenheit dar und ermöglichen somit vertiefte Erkenntnisse zum Forschungsfeld Inklusion. In den dadurch konturierten Kontexten des Nicht-/Sagbaren können Umsetzungs- und Gestaltungsweisen inklusiven Unterrichts entworfen, verhandelt und zurückgewiesen werden. Anhand unserer explorativen Ergebnisse verdeutlichen wir die Unterschiedlichkeit des Sprechens über und des Aushandelns von Inklusion. Vor dem Hintergrund, wie in welchen Kontexten über Inklusion gesprochen wird, diskutieren wir eine mögliche Umsetzung des Konzepts der Meta-Reflexivität, das sich weniger auf unterschiedliche theoretische oder methodologische Zugriffe bezieht, sondern konkret Inklusion in seiner ambivalenten Thematisierungsweise zum Gegenstand von Lehrer:innenbildung werden lässt.

Schlagworte

Inklusion, Lehrer:innenbildung, Studierendenforschung, Hochschulforschung, Professionalisierung

Title

Multiple Perspectives on inclusion: Empirical analyses of student-teacher interactions in guest lectures in higher teacher education

Abstract

Based on interactions between teacher trainees and teachers in guest lectures in university teacher education seminars, we look at the question of how knowledge about inclusion is generated in these interactions and which subject positionings emerge in the process. Such data is a rarity of teacher education and teacher trainees research on inclusion and thus enables deeper insights into the research field of inclusion. In thus contoured contexts of the un/sayable, ways of implementing and shaping inclusive teaching can be produced, negotiated and rejected. Based on our explorative results, we illustrate the diversity of talking about and negotiating inclusion. Considering how the topic of inclusion is discussed, we explore a possible implementation of the concept of meta-reflexivity, which refers less to different theoretical or methodological approaches, but rather allows inclusion in its ambivalent way of thematization to become the subject of teacher education.

Keywords

Inclusion, higher teacher education, research on teacher trainees, professionalization, higher education research

Inhaltsverzeichnis

1. Empirische Wissensproduktion zu Inklusion
2. Interaktionen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften – methodologische Justierungen und methodisches Vorgehen der Analyse
 - 2.1. Methodologische Anschlüsse und empirische Analysefragen
 - 2.2. Methodisches Vorgehen
3. Ergebnisse
 - 3.1. Die Positionierung *als offen für Inklusion* durch die Herstellung von Nähe zwischen Lehrkraft und Studierenden
 - 3.2. Wider die Kritik – *die eine Umsetzung von Inklusion* als Erzählung der Ermöglichung inklusiver Schule
 - 3.3. Kontrastierung
4. Die Vielstimmigkeit von Inklusion ins Gespräch bringen. Professionalisierungs- und bildungstheoretische Überlegungen

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Empirische Wissensproduktion zu Inklusion

In den letzten Jahren ist eine steigende Anzahl qualitativer sowie quantitativer Studien zu Inklusion zu beobachten, die sich u. a. im Rahmen von Förderrichtlinien auch auf das Lehramtsstudium und die Lehrer:innenbildung ausweiteten. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Voraussetzungen der Datenproduktion und -herstellung in Relation der zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie Forschungsabhängigkeiten und Feldzugänglichkeiten werden also Erkenntnisse zu ‚Inklusion‘, deren Umsetzung und konstatierten Herausforderungen inzwischen vielfältig hergestellt. Im Folgenden skizzieren wir fünf Forschungszusammenhänge, in denen Inklusion in bestimmter Weise zum Forschungsgegenstand wird. Der Fokus liegt darauf, welche Erkenntnisse (nicht) möglich werden und leitet schließlich über zur Fragestellung unserer Studie, in der wir auf Grundlage audiographierter Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrkräften Gastvorträge von Lehrkräften in universitären Seminaren analysieren. [1]

In der *Fragebogenforschung* werden Akteur:innen, wie Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, Eltern und Schüler:innen sowie Schulleitungen, Schulbegleitungen u. a. mithilfe unterschiedlicher Fragebogeninstrumente zu Inklusion befragt. Im Mittelpunkt stehen Einstellungen, Beliefs, Selbstwirksamkeitserwartungen, pädagogisch-fachliches Wissen und andere pädagogisch-psychologische Konstrukte (Ruberg & Porsch, 2017). Inklusion wird zu einem Gegenstand, der sich aus verschiedenen Konstrukten ‚zusammensetzt‘, die mithilfe standardisierter Methoden erhoben werden können. Prä-Post-Designs und in den Instrumenten eingelassene normative Annahmen, wie z. B., dass sich die Einstellung zu Inklusion über Einschätzungen oder Haltungen zu spezifischen Gruppen von Kindern messen lasse, zielen auf die Veränderbarkeit von Personen bzw. Persönlichkeitsmerkmalen – zumeist von (angehenden) Lehrkräften – ab. Im Ergebnis zeigen sich z. B. für die Gruppe der (angehenden) Lehrkräfte eine in der Tendenz positive Einstellung zu Inklusion (Ruberg & Porsch, 2017) sowie Zusammenhänge unterschiedlicher Faktoren für diese Einstellungen, z. T. mit sich widersprechenden Ergebnissen. Aussagen zu Einstellungen und anderen psychologischen Konstrukten sowie mögliche Zusammenhänge zielen auf Eindeutigkeiten ab oder zeigen Einflüsse von Variablen auf, wohingegen Uneindeutigkeiten und diskursive Kämpfe nicht erfasst werden können. [2]

Eine weitere wesentliche Datensorte, die sich in den letzten Jahren – u. a. auch im Zuge der Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – herauskristallisiert hat, sind *qualitative Befragungsdaten*, die in Interviews oder Gruppendiskussionen erhoben werden (z. B. Gercke, 2021; Gottuck, 2025; Viermann, 2022). Bezieht man die Spezifität des Erhebungssettings mit ein, dann sind Befragte in Interviews dazu aufgefordert, sich zu offenen oder gezielten (Nach-)Fragen in ein Verhältnis zu setzen und Positionen zu beziehen oder ggf. auch zurückzuweisen. Dahingegen wird in Gruppendiskussionen der Fokus zumeist – methodologisch unterschiedlich akzentuiert – auf Orientierungen oder Erfahrungswissen von v. a. Lehrkräften und Lehramtsstudierenden gelegt, die oder das unter den Teilnehmenden ausgehandelt wird. Bisher kaum analysiert werden Äußerungen von Dozierenden und Hochschullehrenden (Shure, 2021¹). Im Ergebnis werden Studierende zumeist ‚gruppiert‘ hinsichtlich ähnlicher Orientierungen (Viermann, 2022), die z. T. auch in ihrer Heterogenität beschrieben werden (Gercke, 2021) und Erkenntnisse über unterschiedliche Modi der Umgangsweisen mit widersprüchlichen und spannungsreichen Anforderungen der Inklusionsreform zulassen (Oldenburg, 2021). Alternativ hierzu finden sich bei Laubner (2023) Beschreibungen diskursiver Figuren mit der Perspektive des ‚doing discourse‘ sowie bei Gottuck (2025) artikulations- und diskurstheoretisch Bezüge. So zeigen diskurstheoretisch informierte Analysen u. a., wie zum einen Positionierungen ‚für‘ oder ‚gegen‘ Inklusion unterschiedlich legitimiert werden und wie bestimmte Positionierungen auch über Sprecher:innenwechsel in Gruppendiskussionen hinweg nicht stehengelassen werden können, sondern verschoben werden ‚müssen‘ (Gottuck, Laubner, Rabenstein & Tervooren, 2023). Gleichwohl die Erkenntnisse über Aushandlungen innerhalb der Gruppe von Lehramtsstudierenden ertragreich für Professionalisierungskonzeptionen sind, sind bisher keine empirischen Aussagen über Aushandlungen von Wissen zu Inklusion zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrkräften möglich, auch wenn diese Aushandlungen von als relevant angenommenem schulisch-unterrichtlichem Wissen für Professionalisierungsprozesse aufschlussreich sein könnten. [3]

Noch wenig beforscht, aber – so wäre zu vermuten – für diskursive Aushandlungen über Inklusion nicht unbedeutend und ‚wirksam‘, sind *Diskurse der Printmedien* (Wiebigke, 2022). Althoff (2021) fragt u. a., wie sich die Diskussionen um Inklusion in verschiedenen Tages- und Wochenzeitungen aufspannen. Er ruft explizit dazu auf, „dass mehr Lehrkräfte aus der Praxis Beispiele gelingender Inklusion publik machen“ (Melzer & Althoff, 2018, S. 579), damit die Berichterstattung über Inklusion positiver und differenzierter verlaufen könne – bei letzterem fordert er Wissenschaftler:innen zur Publikation ihrer Ergebnisse in Tages- und Wochenzeitungen auf. Die Studie von Althoff (2021) zeigt, dass Berichterstattungen von Lehrkräften scheinbar wenig in den medialen Diskursen zu Inklusion repräsentiert sind und es hier auch explizit an Erfahrungsberichten mangelt. Deutlich wird für diese Datensorte also die Frage nach der Repräsentanz von Äußerungen für die Darstellung spezifischer Konstruktionen über Inklusion. Mit der Frage hängen womöglich auch Deutungskämpfe über Inklusionserfahrungen im Zusammenhang mit Inklusionsverständnissen zusammen, die zugleich auf alltägliche Äußerungen über Inklusion als Wissensordnungen ‚einwirken‘ können. [4]

(Geforderte) Reformen der Lehrer:innenbildung im Zuge der Veränderung von Lehrer:innen-(aus)bildungsgesetzen schlagen sich zunächst in veränderten *Modulbeschreibungen und Curricula* nieder; sie können als „*normative[] Setzungen*“ und als „*autorisierende Grundlagen des Sozialen und damit auch der Fundamente der Lehrer*innenbildung*“ verstanden werden, die schließlich als „*ethisch-moralische Orientierungen und Matritzen der Subjektivierung* aufgefasst werden“ (Gottuck, Ivanova-Chessex, Shure & Steinbach, 2022, S. 163, Herv. i. O.). Solche Daten sind letztlich ein Konzentrat von Aushandlungen; die Analysen ermöglichen Erkenntnisse über gewordene Setzungen, weniger jedoch über Aushandlungen in-situ. Für inklusionspädagogisches Wissen stehen Analysen in dieser Perspektive – mit wenigen Ausnahmen (Goldfriedrich, Bilz & Fischer, 2020) – noch aus. [5]

Zudem sind bisher nur wenige Studien vorhanden, in denen z. B. *Seminarinteraktionen* zu inklusionsbezogenen Inhalten in-situ untersucht wurden. So liegen Studien vor, in denen eine Fragestellung verfolgt wurde, die zwar nicht explizit inklusionsbezogen ist, mit der aber Inklusion

zum Gegenstand wird, z. B. wenn kasuistische Lehrformate, in denen Inklusion zum Fall kasuistischer Protokolle wird, einer Analyse unterzogen werden (Damm, Moldenhauer & Steinwand, 2019; Hackbarth & Akbaba, 2020). König und Wenzl (2020) analysieren, wie in einem inklusionsbezogenen Seminar die „Überzeugung von Inklusionsskeptikern“ (S. 87) vollzogen wird und wie „*stabile[] Diskursrollen*“ (S. 88, Herv. i. O.) ausagiert werden. Dabei diskutieren sie, inwiefern in normativen Diskussionen diese Diskursrollen der Disziplin in gewisser Weise eingeschrieben sind. Interaktionslogisch wird der Modus deutlich, diese Rollen eher zu behaupten, zu behalten und weniger, sie zu verändern. Die Diskursrollen werden selten zur Diskussion gestellt, sondern vielmehr wird wissenschaftliches Wissen als Legitimation normativer Positionen aufgerufen. Deutlich wird hier also die Aushandlung zwischen zwei Gruppen: den Studierenden und der Dozentin. Die Relationierungen dieses Wissens zwischen Studierenden als angehenden Lehrkräften und bereits tätigen Lehrkräften, wie sie in Interaktionen im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Gastvorträgen empirisch beobachtbar werden, könnten andere Erkenntnisse über Aushandlungen von Inklusion(sverständnissen) ermöglichen. Dieses besondere Seminarsetting schließt somit an vorliegende Interaktionsanalysen an, erweitert diese jedoch mit dem Blick auf Aushandlungsprozesse der beteiligten Gruppen. [6]

Diese unterschiedlichen Datensorten präfigurieren je nach theoretisch-methodologischer Justierung, wie Inklusion in den Blick kommt. Damit zusammen hängt auch, welches empirisches Erkenntniswissen über Inklusion produziert werden kann. Die von uns kurz skizzierten Settings der Datenerhebung sowie die Analyse der vorliegenden Daten verweisen jedoch resümierend darauf, dass empirisches Wissen zu Inklusion jeweils innerhalb eines Datenerhebungszusammenhangs oder bezogen auf eine Akteur:innengruppe analysiert wird. Bisher wurde kaum die diskursive Aushandlung darüber hinaus zum Gegenstand der Diskussion; ebenso wenig wurden diese Daten relationiert². Die Vielstimmigkeit, also empirisches Wissen unterschiedlicher Akteur:innen über Inklusion in unterschiedlichen Kontexten i. S. von Bezugnahmen auf z. B. unterschiedliches Wissen, gerät demnach nicht in den Blick. [7]

Wir fragen daher in unserer Studie, wie Inklusion als Gegenstand und schulisch-praktisches Wissen zwischen unterschiedlichen Akteur:innen (Lehrkräfte und Studierende) diskutiert und verhandelt wird. Die Analyse der Audiographien von Gastvorträgen von Lehrkräften in Seminaren der universitären Lehrer:innenbildung, die unserer Studie zugrunde liegen, ermöglichen Erkenntnisse darüber, wie der Gegenstand Inklusion zwischen Studierenden und Lehrkräften hergestellt und wie sich zu diesem positioniert wird bzw. wie diese Gegenstandskonstruktion und die Positionierungen zusammenspielen. [8]

Im Folgenden erläutern wir die methodologischen Justierungen und das methodische Vorgehen in unserer Studie und stellen die empirischen Fragen heraus (2.). Kernstück unseres Beitrags bilden zwei kontrastierend ausgewählte Sequenzen, in denen wir mittels der Positionierungsanalyse (Wrana, 2015) aufzeigen, wie Inklusion in dem Format ‚Gastvortrag‘ hervorgebracht und verhandelt wird (3.). Es folgt eine professionstheoretische Einordnung der Ergebnisse, in der deutlich wird, wie die Studierenden zur Relationierung unterschiedlichster, sich zum Teil widersprechender Wissensbestände aufgefordert werden und inwiefern Gastvorträge diesbezüglich über Potentiale und Herausforderungen des Sprechens über Inklusion verfügen (4.). [9]

2. Interaktionen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften – methodologische Justierungen und methodisches Vorgehen der Analyse

Die empirischen Daten basieren auf Transkriptionen von Gastvorträgen, die Lehrkräfte in Seminaren der universitären Lehrer:innenbildung gehalten haben. Im Mittelpunkt der Vorträge stand das Thema Inklusion. In die Universität, die für sich eine wissenschaftliche Auseinandersetzung beansprucht, werden Lehrkräfte eingeladen, die Einblicke in schulisch-unterrichtliches Handeln und damit verbundene Aufgaben geben sollen. Sie werden somit bereits über die Einladung als Gastreferent:innen adressiert als jene, über schulische Praxiszusammenhänge und -realitäten (kompetent) Auskunft geben zu können. Geht es um schulische Reformprojekte oder Schulentwicklungsvorhaben – wie es bei Inklusion der Fall ist – ist es zudem vorstellbar, dass die Refe-

rent:innen im Sinne eines ‚best practice‘ von ihren Praxiserfahrungen berichten (sollen). Mit der Einladung von Lehrkräften als externe Referent:innen oder Expert:innen ist zumeist das Ziel verbunden, andere Perspektiven, die über die bisherige Seminardiskussion hinausgehen und/oder diese ergänzen, im Seminar zu ermöglichen. [10]

Im Folgenden stellen wir zunächst unsere methodologischen Anschlüsse und empirischen Analysefragen (2.1) sowie unser methodisches Vorgehen (2.2) dar. [11]

2.1. Methodologische Anschlüsse und empirische Analysefragen

Die empirischen Daten – die Gastvorträge und vor allem der Fokus auf Sequenzen mit hoher Interaktionsdichte – verstehen wir als Äußerungen, die wir als diskursive Praxis (Wrana, 2012) analysieren. Eingenommen ist damit eine praxistheoretische und diskursanalytische Perspektive, die das „doing discourse“ (Wrana, 2012, S. 197) empirisch analysierbar macht. Der ‚Diskurs‘ wird dabei nicht als feste, stabile, vorgängige Einheit des Sprechens, sondern als in Äußerungen – hier der Studierenden und der Lehrkräfte – hergestellt verstanden. Ausgangspunkt dieses Verständnisses ist die Annahme, dass in Äußerungen vorherige Kontexte zitiert werden, diese Zitationen aber nie identisch, sondern immer wieder neu sind. Kontexte, so Reh (2003, S. 45) mit Bezug auf Butler, sind „die für eine soziale Praxis bedeutenden Umstände eines Sprechaktes“, die allerdings – der eingenommenen theoretischen Justierung folgend – selbst nicht abgeschlossen sind und wiederum einer Kontextualisierung bedürfen. Die als Iterabilität bezeichnete Annahme der nicht identischen Wiederholung stellt ein Gegengewicht zum Verständnis der ständigen Reproduktion von Praktiken und Diskursen dar. In der Konsequenz sind Äußerungen nicht vorherzusehen und zu kontrollieren, sondern müssen in ihrer Einzigartigkeit analysiert werden, wobei damit nicht ausgeschlossen wird, dass diese nicht auch in einer ständigen Wiederaufführung erscheinen können. Die Unkontrollier- und Unvorhersehbarkeit ruft zudem die Überdeterminiertheit (auch Überbestimmbarkeit) von Äußerungen auf, wonach eine einzelne Äußerung nicht auf einen einzelnen Kontext zurückzuführen ist, sondern immer durch mehrere beeinflusst wird. Diese Kontexte können sich gegenseitig bedingen, aber auch widersprechen. Die Überdeterminiertheit³ begründet wiederum auch die nicht-identische Wiederholung und Zitation. In den Äußerungen werden die Kontexte zunächst als wahr und gültig postuliert und somit performativ hervorgebracht sowie die Subjekte konstituiert. In einer Interaktion werden die postulierten Kontexte und Subjekte durch ein Gegenüber potentiell anerkannt oder zurückgewiesen (Wrana, 2012, S. 200). In dem Zitieren werden „Gegenstände, Bedeutungen, Subjektivitäten und Materialitäten“ (Wrana, 2014, S. 174) in ihrer Relation aufgerufen und potentiell neu geordnet. Dass eine Äußerung dabei performativ ist, impliziert keine unbedingte Wirkung, sondern umfasst zunächst ein Wirkungspotential. Die performative Wirkung ist im Wesentlichen abhängig von der Position des sprechenden Subjekts sowie des Gegenübers. [12]

Diese methodologischen Anschlüsse einer Analyse diskursiver Praxis können im Sinne eines positionierungsanalytischen Vorgehens (Wrana, 2015) auf den Forschungsgegenstand konkretisiert werden: Bezogen auf unsere Materialsorte – Studierenden-Lehrkraft-Interaktionen in Gastvorträgen – könnten sich z. B. Verhandlungen von Inklusionsverständnissen und deren (seminaröffentliche) Durchsetzungen zeigen. Mit dieser methodologischen Perspektive wird es möglich, die Interaktionen und Relationen der Äußerungen der Studierenden und Lehrkräfte auf die Hervorbringungslogiken von ‚Inklusion‘ als Gegenstand hin zu analysieren sowie damit möglicherweise zusammenhängende Positionierungen in den Blick zu nehmen. [13]

Wir fragen also *erstens* danach, wie in den jeweiligen Sequenzen der Gegenstand Inklusion auf welche Art und Weise konstruiert und relevant gesetzt und welche damit einhergehenden Wissensfelder und Ordnungen wie aufgerufen, legitimiert und ggf. auch verworfen werden. *Zweitens* gehen wir der Frage nach der Positionierung nach, indem wir analysieren, wie zu Inklusion Position bezogen und was in diesem Prozess als il-/legitim markiert wird. Dazu gehört auch die Untersuchung, wie die Position aufgerufen, aktualisiert und ggf. verschoben wird sowie als wer das Subjekt hervorgebracht wird bzw. sich hervorbringt. [14]

Dabei greifen wir die Reflexionen unserer gemeinsamen Interpretationen im Sinne einer reflexiven Forschungshaltung und eines involvierten Forschens auf (Knoblauch, Baur, Traue & Akremi, 2018; Messerschmidt, 2011). Unsere Interpretationen waren geprägt von (scheinbar) unmittelbaren Reaktionen des Erkennens und Verwunders über in Bezug auf Inklusion produzierte und zur Artikulation gebrachte Konstruktionen von Schule und Unterricht. Mit Blick auf unsere langjährige Tätigkeit als im universitären Feld praktizierende Wissenschaftler:innen sind diese Reaktionen aber gerade nicht zufällig, sondern geprägt durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten, Gesprächen mit Studierenden und empirischen Daten unserer bisherigen Forschungen. Wir entscheiden uns bewusst dazu, diesen Aspekt des Erkennens und Verwunders bezüglich der produzierten Bilder von Inklusion als Mittel der Erkenntnisgewinnung mit einzubeziehen und weben die Frage, welche dieser Bilder sich in diesem Format (nicht) brechen mit über Inklusion vertrauten Wissensbeständen, in unsere Analysen mit ein – und betrachten dieses gewissermaßen als ein forschersches Experimentieren unsererseits. [15]

2.2. Methodisches Vorgehen

Unser Sampling besteht aus fünf Gastvorträgen aus den Jahren 2017-2019 in schulpädagogischen Seminaren von Bachelor- und Masterstudiengängen des gymnasialen Lehramts, wobei jeweils ein bis zwei Lehrkräfte von Dozierenden eingeladen wurden, von der Umsetzung von Inklusion an ihrer Schule zu berichten. Die Lehrkräfte unterrichten an unterschiedlichen Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule, Oberschule, z. T. Förderschule) und gehören unterschiedlichen Professionen an (Gymnasial- Förderschul- und Realschullehrkräfte). Der Auftrag des Erzählens aus der (inklusive) Schulpraxis wurde von den Gastreferent:innen unterschiedlich umgesetzt: So finden sich zu Beginn der Seminarsitzung klassische Vorträge, in denen die Schule und die Arbeitsweise sowie die ‚Organisation‘ von Inklusion an der Schule berichtet wird; darauf folgt zumeist ein Teil, in dem die Lehramtsstudierenden Nachfragen stellen. In zwei der fünf Gastvorträge wurde der Auftrag insofern anders umgesetzt, als nach einer kurzen Vorstellung gleich dazu aufgefordert wurde, Fragen zu stellen oder sogar ein kurzer Austausch zwischen den Studierenden durch die Gastreferent:innen initiiert wurde, worauf dann eine Diskussion entstehen sollte. Die Gastvorträge wurden zunächst thematisch kodiert (Flick, 2002), um einen Überblick über in den Vorträgen vorkommende und vorherrschende Themen zu erhalten. Für eine sequenzielle Analyse der o. g. heuristischen Fragen wurden dann die Sequenzen fokussiert, in denen zwischen den Lehrkräften und Studierenden eine hohe Interaktionsdichte entstand, da Inklusion in diesen als Gegenstand potentiell (neu) verhandelt wurde. [16]

3. Ergebnisse

Die Auswahl der folgenden beiden Sequenzen bzw. deren Analysen erfolgte anhand eines komparativen Vorgehens; wir wählten Gastvorträge aus, die sich in ihrer Interaktionsdynamik erheblich voneinander unterscheiden. So entwickelte sich im ersten Fall (3.1) unmittelbar ein Gespräch zwischen den Gastreferenten (Alex und Leon) und den Studierenden; im zweiten Fall hielt die Gastreferentin Sabine zunächst einen längeren Vortrag über die Umsetzung von Inklusion an ihrer Schule (3.2). Im Vergleich zeigen sich unterschiedliche Interaktionsdynamiken im Zusammenhang mit der Konstruktion von Inklusion sowie damit zusammenhängenden Positionierungen der Gastreferent:innen und Studierenden. [17]

Die Darstellung unserer Analysen wechselt zwischen eher sequenziellen Analysen und zusammenfassenden Nachzeichnungen des Gesprächs-/Interaktionsverlaufs, da einzelne Wortbeiträge in der Interaktion zu lang sind, um deren sequenzielle Analyse darstellen zu können. [18]

3.1. Die Positionierung als offen für Inklusion durch die Herstellung von Nähe zwischen Lehrkraft und Studierenden

Bei der analysierten Sequenz handelt es sich um einen Einstieg in die Seminarsitzung, diese weicht insofern vom ‚typischen‘ Setting ‚Gastvortrag‘ ab, als sich unmittelbar eine hohe Interaktion zwischen den beiden Gastreferenten und den Studierenden aufspannt. Die Interaktion konstituiert sich gleich von Beginn an durch die Herstellung von Nähe. Dadurch wird ein bestimmtes Sprechen über Inklusion ermöglicht, was sich direkt an der Eingangserzählung von Alex, einem

der beiden Gastreferenten, zeigt, in der er von seiner ersten Begegnung mit Inklusion im Bewerbungsgespräch erzählt. In diesem wurde er gefragt, ob er zusammen mit einer anderen Lehrperson die Klassenleitung einer Inklusionsklasse übernehmen würde. Er beschreibt, dies sei sein „erster Berührungspunkt“ mit Inklusion gewesen. Alex stimmt diesem Vorschlag ohne zu zögern sofort bereitwillig zu – und zwar ohne um die Bedeutung dieser Aufgabe zu wissen, wie er betont – woraufhin die Studierenden lachen und so ein durch Nähe und Leichtigkeit geprägter Einstieg in den folgenden zweistündigen Gastvortrag eröffnet wird. [19]

Inklusion wird hier als ein Gegenstand konstruiert, auf den sich trotz Nicht-Wissens eingelassen werden kann und der damit zu einer Offenheit diesem gegenüber aufruft. Hier sei allerdings auch mit Blick auf das Setting ‚Vorstellungsgespräch‘ verwiesen, in dem die Bewerber:innen bedingt durch die Situation dazu aufgefordert werden, sich als wissende, kompetente und engagierte Subjekte, die zu nahezu allen geforderten Bedingungen bereit sind, zu inszenieren. Auffällig ist die einerseits uneingeschränkte Zustimmung von Alex gepaart mit einer ebenfalls uneingeschränkten Ahnungslosigkeit. Es finden keine zuvor informierten Abwägungen statt, anstelle dessen erfolgt ebendiese uneingeschränkte Zustimmung, die mit einer Leichtigkeit und Spontanität erzählend wiedergegeben wird und mit dem universitären informierten Modus des analytischen und kritischen Abwägens bricht. Der Gastreferent (Alex) zeigt sich als offene Lehrperson, die spontan einer gemeinsamen Klassenleitung einer inklusiven Klasse zustimmt. Hier ist mit Bezug zum universitären Raum sowie zum Diskursfeld Inklusion ein eher unüblicher Entwurf der Positionierung (als eigentlich wissender Experte) zu erkennen: Weder wird sich vor der Zustimmung einer gemeinsamen Klassenleitung kritisch vorab informiert, noch wird das ‚Sich-Sorgen‘ in Puncto Inklusion reproduziert. Führt man sich vor Augen, dass hier eine (erfahrene) Lehrkraft vor Studierenden als angehende Lehrkräfte spricht, könnte diese Positionierung (sich vorher nicht (theoretisch) mit Inklusion auseinanderzusetzen) jedoch auch als potentiell aner kennenswert vermutet werden. Das Lachen der Studierenden zeigt, dass die von dem Gastreferenten eingebrachte Leichtigkeit bestätigt wird, das Spiel mit einer gewissen Naivität erfährt Anerkennung. Die Nähe zu den Studierenden wird durch die Positionierung des Gastreferenten als Nicht-Wissende („erster Berührungspunkt“) hergestellt.⁴ [20]

Die Erzählung verläuft chronologisch: Alex berichtet, dass dieser erste Berührungspunkt mit Inklusion jetzt vier Jahre her sei. Der Gastreferent positioniert sich als Unwissender in der Vergangenheit, der aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt erfahren und legitimiert ist, aus der Praxis zu berichten. Sich als unerfahren mit Inklusion zu zeigen, knüpft an die Position der Studierenden an und ebnet den Weg zu einem Gespräch, in dem sich diese potentiell ebenfalls trauen, sich zu ihrem Nicht-Wissen zu bekennen. Der Verweis auf die Chronologie (vor vier Jahren) betont die Positionierung und das Herstellen von Nähe zu den Studierenden. Ferner zeigt er sich als Lehrperson, die mit dieser beschriebenen Vorgehensweise die richtige Entscheidung getroffen hat, also als erfolgreiche Lehrperson – die Entscheidung wird rückwirkend als eine, über die er „froh“ ist, gerahmt. Die Bewertung geht mit einem impliziten appellativen Charakter an die Studierenden einher, ggf. ebenfalls ähnliche Entscheidungen auf diese Art und Weise zu treffen. An dieser Stelle ist mit Blick auf das Setting Gastvortrag anzumerken, dass dieses geradezu dazu auffordert, Positives bzw. Erfolgsgeschichten zu erzählen. [21]

Die Positionierung von Alex als Erfahrenden und legitim über Inklusion Auskunft Gebenden zeigt sich auch an der folgenden Passage: [22]

Clara: ähm wir sind ja jetzt alle noch nicht im ref () äh-hättet ihr irgendwie () n tipp (?) ähm was man irgendwie idealerweise unbedingt tun sollte () vielleicht bevor man () so dann richtung schule wirklich geht () sagt ihr irgendwie () macht einfach so viele praktika wie nur geht (?) oder () weiß ich nicht () redet ganz viel () über inklusion mit () allen möglichen menschen (?) oder gibts irgendwas () was ihr so sagen würdet () was man uns aufn weg mitgeben kann () um sich n bisschen besser vorzubereiten (?) [23]

Alex wird als Experte von Clara adressiert, der legitimiert ist, über konkrete Tipps zur Vorbereitung auf Inklusion Auskunft zu geben. Diese Anfrage spiegelt den Wunsch nach Handlungsanleitungen bezüglich Inklusion wider und reiht sich in den bekannten studentischen Wunsch nach

(mehr) Praxis ein. Deutlich wird ein quantitatives Verständnis einer qualitativen Aneignung inklusionsspezifischer Vorbereitungen: „so vielen Praktika wie nur geht“ und „ganz viel über Inklusion“ reden (in der damit verbundenen Hoffnung, dann werde es ‚besonders gut‘). Beides verweist auf die Option, möglichst viele Einblicke in inklusive Praxen zu erhalten. Erkennbar wird der studentische Wunsch nach dem Entwurf eines Ideals der Vorbereitung auf Inklusion, dem sich – und dies ist im Hinblick auf das Setting Gastvortrag interessant – verweigert wird: [24]

Alex: also () ich hätte gern zu beginn des studiums gewusst () zu beginn des studiums gewusst () was was für themen ich eigentlich so unterrichte werde () dann hätte ich meine seminare und vorlesungen deutlich anders gewählt () grade () äh in der geschichte () da hab ich ganz viel außereuropäisch gemacht () und () das is alles irrelevant jetzt () das war interessant und man schult natürlich seine kompetenzen () die einem helfen () aso () grad () man man macht sich nochmal bewusst wenn man jetzt mit schülern arbeitet auch () wie schnell man eigentlich dinge begreift () und texte versteht und so () aber das wär () das man viel zielgerichteter in der sachanalyse () auf der sachebene quasi () studiert () und sonst () für () so das professionelle lehrerhandeln (?) (2) sind praktika sicherlich nich so verkehrt () ich-aber son () ob ich jetzt n konkreten tipp () müsste ich jetzt nochmal nachdenken () vielleicht (?) [25]

Obleich der Verweigerung des ‚Tipp-Gebens‘ wird dennoch an die dem ‚Tipp-Geben‘ inhärente Logik angeschlossen, indem die Idee einer Verwertungspraxis fortgeführt wird. Das Studium wird als Ausbildung imaginiert, in dem das vermittelte Wissen mit Bezug auf unterrichtliche Praxis als nicht-/verwertbar eingeteilt wird, auf das man sich – mit Blick in die Zukunft der in der Schule zu unterrichtenden thematischen Felder – gerne anders im Studium vorbereitet hätte. Gleichzeitig findet aber eine Reflexion der erlangten Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit den als „irrelevant“ eingestuften Themen statt. Dabei wird auf übergeordnete Meta-Kompetenzen wie ein Bewusstsein über die Aneignung von Wissen verwiesen. [26]

Auch in diesem Absatz wird die durch Leichtigkeit geprägte Art und Weise des Sprechens über Inklusion illustriert, die mit einem Nicht-Wissen geradezu spielt: Praktika seien sicherlich nicht so verkehrt – es erfolgt keine unmittelbare Zustimmung, kein ernsthaftes Hinwenden zu dem von Clara eingebrachten Vorschlag der (zumeist in den Diskussionen um Inklusion hoch gelobten) Erfahrungen durch Praktika. Auch hier bricht sich somit eine ansonsten eher erwartete Reaktion des Gastreferenten. Die Frage nach dem professionellen Lehrer:innenhandeln bleibt am Ende des Sprechaktes offen – mit dem Verweis, darüber müsse vielleicht noch einmal nachgedacht werden – was aufzeigt, dass professionelles Handeln gerade nicht durch das Geben und Befolgen von Tipps optimierbar sei.⁵ [27]

3.2. Wider die Kritik – die eine Umsetzung von Inklusion als Erzählung der Ermöglichung inklusiver Schule

Anders als die erste Sequenz beginnt die folgende erst nach einem 42-minütigen Input der Gastreferentin Sabine, in der sie von der Umsetzung von Inklusion an ihrer Schule berichtet. Die Dozentin bedankt sich, es wird geklopft und es wird die Möglichkeit eröffnet, Fragen zu stellen. [28]

Paula stellt zuerst konkrete Nachfragen zum Input (*ja ich hab ne frage und zwar wie is das jetzt*). Diese Nachfragen haben hier – so unsere Lesart – zunächst die Funktion, das Verständnis abzusichern und das Gehörte zu systematisieren, um die Umsetzung von Inklusion an dieser bestimmten Schule verstehen und nachvollziehen zu können. Konkret geht es um die Einrichtung von Inklusionsklassen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Klassen eines Jahrgangs und der vier- bis fünfzügigen Schule. Anschließend werden die Erkenntnisse zusammengefasst und schließlich wird eine erste aufkommende Kritik deutlich: [29]

Paula: ok () das heißt dass in der inklusionsklasse () nur () kinder mit inklusionsbedarf sitzen (?) (L: nee) oder () immer noch (uv) man kann sich das sozusagen aussuchen () ob man jetzt mit den kindern zusammen kommen möchte oder nich () [30]

Trotz vieler vorheriger Nachfragen wird hier – aus der Perspektive der Gastreferentin – eine falsche („nee“) Schlussfolgerung gezogen. Diesem falschen Verständnis zum Trotz wird nun der Weg zu einer Kritik geebnet, nämlich die provokante Frage nach einer Wahlfreiheit des gemeinsamen Lernens, wobei zunächst unklar bleibt, ob sich das „man“ auf Lehrkräfte oder Schüler:innen oder Eltern bezieht. Darauf reagiert Sabine, indem sie die konkrete Umsetzung (erneut) erläutert⁶: [31]

Sabine: (...) also in der in der jetzigen achten klasse sitzen () sind zwölf gymnasial-schüler und (1) ähm sechs förderschüler (...) und ähm in der siebten klasse sind () siebzehn oder achtzehn gymnasialschüler und () ähm (2) sieben () sechs oder sieben förderschüler () mit förderschwerpunkt lernen () ähm und dadurch haben wir diese bündelung () der stunden () ne (?) das wir also sozusagen eine förderschullehrkraft dann da () fast komplett reingeben können (...) was wir nicht machen () is dass wir zielgleiche und zieldifferente inklusion () in eine klasse () in einer klasse haben () ähm das is äh () das is noch noch schwieriger () also wir haben ähm zwei schüler () nee () drei schüler mit dem förderschwerpunkt hören () die aber eben in in anderen klassen dann sind () da müssen wir dann eben diese räume umgestalten () beziehungsweise der schulträger muss die dann schall dämmen () ähm und dann brauch man so ne anlage () und ähm das () ähm da haben wir aber wirklich gesagt () das machen wir nich [32]

Sabine holt nun zu einer ausführlicheren Antwort aus, ohne auf die aufkommende Kritik an der Umsetzung einzugehen. In ihren Ausführungen setzt sie das Zahlenspiel⁷ fort und erklärt erneut die Zusammensetzung der Klassen anhand sonderpädagogischer Förderbedarfe, die auch auf die Lehrkräfte übertragen („Förderschullehrkraft reingeben können“) wird. Sabine distanziert sich („das machen wir nicht“) von der zielgleichen Beschulung von Schüler:innen mit dem Förderbedarf Hören. Beschrieben werden notwendige bauliche Veränderungen, die in anderen Klassen durchgeführt wurden. Die unterschiedlichen Umsetzungsweisen von Inklusion (zielgleich, zieldifferent) stellt sie als nicht durchführbar in einer Klasse dar. Diese Vielfältigkeit an Erfahrungseinblicken ermöglicht ein Vorstellbarwerden von Inklusion an dieser Schule, immunisiert sich aber zugleich vor Kritik. In der Darstellung der Umsetzung von Inklusion an ihrer Schule positioniert sich die Gastreferentin Sabine selbst als Expertin für Inklusion und als legitim Sprechende. Die Grenzen von Inklusion werden durch die Erzählungen über bauliche Veränderungen mit Vehemenz hervorgebracht, von denen – neben erfolgreicher Inklusion – notwendigerweise berichtet werden muss. Die Lehramtsstudierenden als angehende Lehrkräfte werden hier potentiell adressiert im Sinne einer Verdeutlichung, nicht alles ‚mitmachen‘ zu müssen. [33]

Paula lässt sich jedoch durch zahlreiche Einblicke nicht beeindrucken und hakt nach: [34]

Paula: aber ich mein das is ja jetzt eigentlich () wirklich nich das konzept der normalen inklusion () die normale inklusion is ja () wir lernen alle zusammen mit (L: genau) (...) also es is ja so ne () dass das ja nich sofort bedeutet () wenn man förderschwerpunkt sagen wir mal () irgendwie (uv) soziale () emotionale () irgendwas in dem sinne hat () das bedeutet ja dann nich () dass man (...) nur n hauptschulabschluss macht [35]

Paula konkretisiert in dieser Aussage ihre Kritik. Anschlussnehmend an die Ausführungen von Sabine werden diese als nicht „normale Inklusion“ bewertet, wohingegen die „normale Inklusion“ das gemeinsame Lernen aller sei, Grenzziehungen somit nicht legitim sind. Dabei imaginiert sich Paula als Teil des „wirs“ und bringt sich entweder als Teil dieser Gruppe oder als Teil der Schüler:innen hervor, zeigt sich jedoch zugleich im universitären Kontext auch als kritisch-reflektierte Studentin, die im Seminar scheinbar etwas gelernt hat. Auch wenn die theoretische Bezugnahme hier sprachlich nicht expliziert wird, so kann dennoch davon ausgegangen werden, dass an ‚gültige‘ Definitionen und Verständnisse von Inklusion und Kategorisierungen im Zusammenhang schulischer Leistungserwartungen angeschlossen wird. Damit wird – im metaphorischen Sinne – das eigene Gewicht an diese gültigen definitiven Ordnungen gehängt (Wrana, 2015) und diese somit anerkannt. So bringt sich Paula als ein anerkanntes Subjekt hervor. Dies weist aber – in der Formulierung von Kritik – gerade auf eine prekäre Anerkennung

im Studierenden-Lehrkräfte-Verhältnis hin, da eine solche Anerkennung im schulisch-praxisorientierten Kontexten unter Umständen nicht hergestellt werden würde. [36]

3.3. Kontrastierung

Zusammenfassend zeichnen sich die beiden analysierten Sequenzen vor allem durch eine unterschiedliche Ausgestaltung der Interaktionen aus, die mit der diskursiven Aushandlung von Inklusion zu korrespondieren scheinen. Die Interaktion in der ersten Sequenz deutet auf die Herstellung von Nähe hin, die es ermöglicht, sich als Lehrkraft zu zeigen, die unerfahren bzw. konkret nicht-wissend in Bezug auf Inklusion (konkret: inklusiven Unterricht) ist, sich jedoch gerade in diesem Ausgangspunkt offen für Inklusion positionieren kann – und in dieser Offenheit auch nicht die zugeschriebene Position als Tippgeber aufnimmt. In der zweiten Sequenz hingegen wird eine bestimmte Umsetzungsweise inklusiver Schule (Inklusionsklassen) zunächst vorgestellt. In der Darstellung dieser konkreten Umsetzung wird wenig Spielraum für Diskussionen eröffnet, da die Umsetzung unmittelbar an die Schule – in persona an die Gastreferentin – geknüpft ist. So ist die Darstellung eher vereindeutigend, ruft aber dennoch oder gerade deswegen Kritik hervor. Die Studentin Paula bringt sich als Kritikerin hervor – die Kritik wird jedoch nicht aufgegriffen, sondern eher abgewehrt, ohne dass konkrete Begründungen aufgerufen werden. Bezogen auf den universitären Diskursraum wird deutlich, wie hier die Gastreferentin Sabine und die Studentin Paula um spezifische Inklusionsverständnisse und Umsetzungsweisen ringen, dabei vor allem aber auf ihren Positionierungen beharren und wenig diskursiver Raum zur Aushandlung eröffnet wird. Dabei beziehen sich die an den Interaktionen beteiligten Personen auf ganz unterschiedliche Kontexte, die auf Wissen und Erfahrungen mit Inklusion hinweisen. Die Vielstimmigkeit von Inklusion – die definitorische Ebene und die Fragen der Umsetzung betreffend – werden so zwar deutlich, führen aber nicht zu einer Erweiterung und/oder Integration in die jeweiligen Vorstellungen der Interaktionspartnerinnen, da es an einem Austausch fehlt. [37]

Beide Sequenzen übergreifend wird somit das diskursive Zusammenspiel von Interaktionsdynamiken, Positionierungen (Expert:innen im Kontext von Schule) sowie der Ermöglichung, über Inklusion (nicht) ins Gespräch zu kommen, deutlich. [38]

4. Die Vielstimmigkeit von Inklusion ins Gespräch bringen. Professionalisierungs- und bildungstheoretische Überlegungen

In unseren explorativ zu verstehenden Analysen haben wir gezeigt, wie Inklusion zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Zusammenspiel der Herstellung der Interaktionsdynamik und den Positionierungen als Nicht-/Wissende verhandelt wird und die Vielstimmigkeit von Inklusion – konkret: unterschiedlicher Inklusionsverständnisse – zum Tragen kommt. Da in den Gastvorträgen Lehramtsstudierende und Lehrkräfte miteinander in einen Austausch treten, wird deutlich, wie sich auf unterschiedliche oder auch ähnliche Kontexte bezogen wird, wie (widerstreitende) Wissensordnungen ausgehandelt werden und um Positionierungen gerungen wird. [39]

Dieser Analyse schließen wir Überlegungen über Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden als angehende Lehrkräfte in ihrer Auseinandersetzung mit Inklusion an. Vor dem Hintergrund professionstheoretischer Annahmen geht es uns nicht darum, z. B. Krisen als konstitutiv zu thematisieren, Haltungen zu verändern oder Berufsbiographien zu reflektieren; stattdessen fokussieren wir die Hervorbringung von Inklusion als Gegenstand der Aushandlung und Positionierungen dazu, interessieren uns in der empirischen Beobachtung für Involvierungsprozesse in (widerstreitende) schulisch-relevante Wissensordnungen und fragen nach vielstimmigen Perspektiven auf den Gegenstand Inklusion. Professionalisierung wird somit als ein Eintreten in diese Wissensordnungen verstanden. Diese, im Lehramtsstudium ausgesprochen vielfältigen Wissensordnungen (z. B. unterschiedlicher Fachkulturen) müssen von den Lehramtsstudierenden relationiert werden und können schließlich zu unterschiedlichen Positionierungen und ihrer Legitimierung führen (Wrana, 2012, 2013). [40]

Anschlussnehmend an dieses Verständnis von Professionalisierung als Involvierungsprozesse in (widerstreitende) Wissensordnungen, die sich anhand unseres Datenmaterials als Aushandlungen zwischen schulisch-unterrichtlichen Inklusionsverständnissen und universitären Auslegungen der Positionierung für Inklusion bewegen, gerät dieser Widerstreit und diese Annahme des kontinuierlichen In-Bewegung-Seins in den Fokus von Professionalisierung. Damit einher geht die Frage, wie Studierende in diese Wissensfelder (wieder⁸) eintreten. Das, was Wrana (2013, S. 63) der Wissenschaft als Aufgabe zuschreibt, kann auch der Lehrer:innenbildung zugesprochen werden: Demnach gilt es [41]

das komplexe Verhältnis einer etablierten Unterrichtspraxis, der gesellschaftlichen Entwicklungen und Erwartungen und des gesteigerten wissenschaftlichen Wissens über Lernprozesse, Unterricht, Schule und Bildungssysteme in den Blick zu nehmen. Sie hat die Aufgabe, diesen Zusammenhang zu problematisieren und so verständlich zu machen, dass eine Gesellschaft und ihre Schule damit handeln können, aber nicht die, die normative Frage stellvertretend für das System in scheinbarer Objektivität schon zu beantworten. [42]

In dieser Perspektive eröffnen sich zwei in Bezug auf unsere empirischen Ergebnisse zu diskutierende Anschlüsse, wobei sich einer auf Professionalisierungsprozesse bezieht und sich somit in die Logik von Lehrer:innenbildungsforschung zu Inklusion einreicht, nämlich stets Vorschläge zur Professionalisierung von Studierenden anzustellen. Ein weiterer Anschluss verschiebt den Fokus jedoch auf lehrer:innenbildende Institutionen als Orte formaler Bildung. [43]

Professionalisierung

Studierende treten in ein Wissensfeld ein, „das nicht einfach aus der gelungenen Praxis, sondern gerade aus der Spannung von praktischen Notwendigkeiten, visionären Entwürfen einer >anderen Schule<, kritischen Problematisierungen und empirischen Ergebnissen der Unterrichtsforschung besteht“ (Wrana 2013, S. 69). Für das Feld der inklusiven Bildung als Reformbestrebung, also auf Veränderungen abzielende Entwicklungen, wird eine Instabilität in theoretischer Perspektive geradezu als konstitutiv angenommen. Der Erfahrungsbericht der Gastreferentin in der zweiten Sequenz hingegen basiert eher auf der Darstellung von Eindeutigkeiten in der Umsetzung (z. B. Unterscheidung in zielgleich/-different als unumstößlich). Für die reflexive Auseinandersetzung mit Wissensordnungen, z. B. mit bestimmten Annahmen über die Umsetzung von Inklusion, ließe sich überlegen, wie pädagogische Ordnungen in universitärer Lehre so durcheinandergebracht werden können (Hoffarth, Klingler & Plößer, 2013), dass sich Reflexionsbewegungen zwischen Studierenden und Dozierenden gestalten lassen, die neue Denk- und Handlungsräume zulassen – sodass die mit Inklusion einhergehende Instabilität nicht zu einer vereindeutigen Tendenz führt, sondern Analysen und Denkräume im Sinne einer Vielstimmigkeit erweitert⁹. [44]

Das Format der Gastvorträge kann dies in spezifischer Weise eröffnen. Eine Besonderheit des Lehramtsstudiums besteht darin, dass Studierende unterschiedlicher Unterrichtsfächer (und in manchen Veranstaltungen sogar unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge) aufeinandertreffen – und dadurch die Studierenden mit verschiedenen Perspektiven, Wissensformen, Disziplinen und (Fach-)didaktischen Anforderungen konfrontiert sind. Somit ist Professionalisierung nicht ein „linearer Erwerb individueller Eigenschaften, sondern vielmehr ein Eintreten in ein Wissensfeld“ (Wrana, 2013, S. 63), das in sich widersprüchig und instabil ist und von den Studierenden zunächst einmal geordnet werden muss. Damit gehen auch verschiedene Blickwinkel auf professionelles Handeln einher. „Aus Sicht Studierender ergeben sich divergierende und auch konkurrierende Perspektiven auf den Beruf. Sie sind mit der Aufgabe bislang weitestgehend auf sich allein gestellt, diese unterschiedlichen Zugänge in ein stimmiges Gesamtbild zu überführen“ (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019, S. 401). Cramer et al. (2019) verweisen daher auf den Ansatz der Meta-Reflexivität, der Ungewissheit¹⁰ als das Gemeinsame verschiedener Ansätze von Professionalität herausstellt und „Professionalität als einen Zustand [versteht], in dem die Lehrperson besser in der Lage ist, mit Ungewissheit umzugehen“ (Cramer et al., 2019, S. 402). Die Einnahme einer meta-reflexiven Perspektive bedeute dann, verschie-

dene Sichtweisen einzunehmen, diese zu relationieren und unter Rückgriff auf theoretisches und professionsspezifisches Wissen das jeweilige Problem entsprechend zu beleuchten und zu deuten. Dies erscheint uns als sehr anspruchsvoll für Studierende, daher schlagen wir vor, den Ansatz der Meta-Reflexivität gegenstandsbezogen zu denken und anhand der Auseinandersetzung mit Umgangsweisen von Inklusion und inklusivem Wissen zu diskutieren. In Bezug auf Inklusion liegen zahlreiche, sich z. T. widersprechende Begriffsbestimmungen vor, die Studierenden im Laufe ihres Studiums begegnen. Studierende stehen also vor der Herausforderung, unterschiedliche Verständnisse von Inklusion miteinander ins Verhältnis zu setzen und sich zu dieser Vielstimmigkeit zu positionieren. Dabei treffen diverse Wissens- und Erfahrungsformate aufeinander wie das Wissen aus der eigenen Schulzeit, die Erfahrungen und das erworbene Wissen aus Praktika, Wissensbestände aus medialen Debatten zu Inklusion sowie das wissenschaftlich-universitäre Wissen. [45]

Die Einnahme einer meta-reflexiven Perspektive würde dann bedeuten, diese vielstimmigen, unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Wissens- und Erfahrungsbestände miteinander ins Gespräch zu bringen – und dabei handlungsfähig zu bleiben und nicht angesichts der damit einhergehenden Unsicherheiten, welche Bestimmung von Inklusion denn jetzt ‚die richtige‘ sei, zu ‚kapitulieren‘ – ein Phänomen, was – so unser Eindruck – in Seminaren zu Inklusion von studentischer Seite zuzunehmen scheint. Der Einsatz von verschiedenen Gastvorträgen in der Lehre zu Inklusion könnte es ermöglichen, die zum Teil widersprüchlichen Umsetzungsweisen von Inklusion vor dem Hintergrund wissenschaftlicher, aber auch berufsbiographischer Auseinandersetzungen in einen Dialog zu bringen. Zum Gegenstand der Diskussion könnte dann werden, wie Inklusion verstanden wird, wie die teilweise sich widersprechenden Anforderungen im schulischen Alltag bewältigt werden und was wie als selbstverständlich und unumgänglich erzählt wird. Die Vielstimmigkeit wird also nicht in Eindeutigkeiten versucht aufzulösen, sondern in ihrer Komplexität und Spannung thematisiert: „Reflexive Positionierung als normatives Professionsverständnis und Anforderung an professionelles Handeln würde dann heißen, sich in diesen differenten Angeboten zu positionieren und Entscheidungen reflexiv vor dem Hintergrund, dass es auch andere Antworten auf die gestellte Frage gibt, zu treffen“ (Wrana, 2013, S. 69). Gastvorträge sind dann nicht eine Repräsentation von Lösungen, sondern können dazu dienen, unterschiedliche Lösungen ins Gespräch zu bringen. [46]

Universität als Ort formaler Bildung – das Verhältnis von Nicht-Wissen

In der Analyse der ersten Sequenz wurde die Positionierung des Gastreferenten als Nicht-Wissender bzw. als Nicht-Allumfassend-Wissender in Bezug auf inklusive Bildung – korrespondierend mit dem Herstellen von Nähe – deutlich. Ein Potential, das eine solche Positionierung mit sich bringen kann, ist das Zulassen eines gewissen „Unbehagen[s]“ (Arens et al., 2013, S. 20) in den Diskussionen um Umgangsweisen mit einer heterogenen Schüler:innenschaft an inklusiven Schulen. Dies kann z. B. durch die „Verweigerung von Handlungsempfehlungen“ (Arens et al., 2013, S. 20) ausgelöst werden, wie es Arens et al. (2013) in ihren Überlegungen zum Umgang mit Differenzverhältnissen in universitärer Lehre vorschlagen. [47]

Gerade die Distanzierung einer nicht abschließenden Festlegung kann dann Freiräume für die Diskussion verschiedenster Handlungsoptionen und des Sich-Einlassens auf die jeweilige konkrete Situation – und somit auf die Vielstimmigkeit im Feld von Inklusion – eröffnen. Eine solche Art und Weise des Sprechens über Inklusion in dem Setting ‚Gastvortrag‘ erfolgte vor allem aus dem Grund, dass die Gastreferent:innen eine nahbare Beziehung zu den Studierenden aufbauten. Dies geschieht, indem sie sich als (noch) Nicht-Wissende und als Nicht-Allumfassend-Wissende positionieren. Die zentrale Aufgabe von Universitäten ist nun aber gerade eng mit dem Wissen verbunden (und nicht mit dem Nicht-Wissen): Die Universitäten zeichnen sich durch Bewahrung, Vermittlung und Generieren sowie kritischem Prüfen von Wissensbeständen aus. Wissen ist die zentrale Währung der Universität. Dozierende verkörpern dieses Wissen, sind Teil der Institution Universität und damit in ihrer Lehre gewissermaßen dazu verpflichtet, sich dieser Aufgabe der Wissensvermittlung anzunehmen. Gleichzeitig zeichnet sich ein Umgang mit Wissen an der Universität dadurch aus, dass dieser nicht bei der Vermittlung und

Rezeption abgeklärter und geprüfter Wissensbestände verharrt – universitäres Wissen soll darüber hinausgehen (Simon, 2021; Wimmer, 2010). Dazu gehört auch, eine Vielstimmigkeit von Perspektiven zunächst zuzulassen und kritisch zu beleuchten – wissenschaftliches Wissen zeichnet sich auch dadurch aus, nicht die eine Wahrheit, die eine Definition von einem Gegenstand als gültig zu definieren. Ein solches Infragestellen des Wissens durch die Auslotung von Potentialen der Positionierung als Nicht-Wissende erscheint somit provokativ – und bricht sich in besonderer Art und Weise mit den Mechanismen der (zunehmenden) Ökonomisierung von Universitäten. Aber gerade durch diesen Bruch, der mit Debatten über Autorität(en) von Lehrenden an der Universität einhergeht, kann Bestimmtes über Inklusion sag- und fragbar werden, was unter anderen Umständen nicht ans Licht gerückt worden wäre. Dieses erfährt in der Lehre zu Inklusion und Differenzverhältnissen besondere Brisanz: [48]

Da ein Nachdenken über Differenzverhältnisse häufig in dekonstruktivistischer Manier erfolgt und eben diese dazu führen soll, etwa hegemoniale Logiken in Frage zu stellen, ist ein häufiges und [...] durchaus plausibles Resultat einer solchen (Denk-)Praxis Versunsicherung, sowohl hinsichtlich der Frage *Was bzw. wie soll ich denn dann denken/urteilen?* als auch hinsichtlich der Frage *Wie soll ich denn dann handeln?* (Simon, 2021, S. 225, Herv. i. O.). [49]

Der Austausch über die Gestaltung inklusiver Schulen, der sich durch Lachen, Nachfragen, dem Erbitten von Tipps von studentischer und dem sich diesem Wunsch entziehender von Seiten des Gastreferenten sowie durch ein gegenseitiges Streben nach Nähe auszeichnet, lässt vor allem in seinem Bekennen zum (noch) Nicht-Wissen spielerische und von Leichtigkeit geprägte Diskussionen über Inklusion zu – und bricht damit an so manchen Stellen den ansonsten eher sorgvollen und problematisierenden Diskurs. Gerade in der Brechung dieser Art und Weise, Wissen über Inklusion zu thematisieren am Ort der Universität als einen Ort formaler Bildung – der mit bestimmten für die Universität üblichen Modi der Kommunikation und Beziehungsgestaltung einhergeht – liegt auch ein Potential: die Möglichkeit, dass anders über Inklusion gesprochen werden kann und somit auch anderes Wissen über Inklusion ausgetauscht und möglich werden kann. [50]

Abschließend ist zu diskutieren, wie – denkt man die Professionalisierungsperspektive und die Universität als Ort formaler Bildung zusammen – ein Bekenntnis zu Nicht-Wissen nicht auch Voraussetzung und Ergebnis einer meta-reflexiven Haltung zu Inklusion sein und werden kann. [51]

¹ Shure (2021) thematisiert in ihrer Studie kaum, dass es sich bei den Befragten (auch) um Hochschullehrende handelt, da – methodologisch akzentuiert – dieser Umstand für die Analyse weniger bedeutsam angenommen wird.

² Sicherlich ließe sich an der Stelle diskutieren, inwiefern der Kontext überhaupt derart entscheidend ist, oder ob nicht aufgrund der Annahme hegemonialer Ordnungen bestimmte Konstruktionen in unterschiedlichen Kontexten ebenfalls analysiert werden können – sprich: macht es eigentlich einen Unterschied Daten im Kontext des Lehramtsstudiums oder im Kontext von z. B. Schule und Unterricht zu erheben? Das wäre jedoch eine empirische Frage, die je nach theoretisch-methodologischer Justierung sicherlich auch zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen könnte.

³ Für den Gegenstand Inklusion lässt sich diese Annahme insofern plausibilisieren, als zahlreiche Inklusionsverständnisse vorliegen und miteinander konkurrieren, gleichzeitig aber auch spezifische Verständnisse in unterschiedlichen bzw. den meisten Diskursfeldern – bei allen Versuchen der Irritation dieses Verständnisses – dominieren.

⁴ Das von Alex uneingeschränkte Zustimmung der Übernahme einer Inklusionsklasse, das mit einer nahezu uneingeschränkten Ahnungslosigkeit einhergeht, steht exemplarisch für eine derjenigen Passagen, über die wir uns intensiv vor dem Hintergrund unserer bisherigen Erfahrungen als Inklusionsforschende austauschten: Vertraut waren uns (insbesondere studentische) Reaktionen auf Inklusion, die von Sorge und einer skeptischen Haltung geprägt waren, z. T. einhergehend mit gleichzeitiger Betonung der positiven Bedeutung von Inklusion. Die an dieser Stelle sich anbahnende Leichtigkeit in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion (die sich im weiteren Verlauf verfestigt) verwunderte uns als Forschende, veran-

lasste uns somit immer wieder dazu, unsere Blicke wiederholt auf ebendiesen Part der Sequenz zu richten.

- ⁵ Die mit diesem Interaktionsverlauf sich entfaltenden Bilder von ‚Rezeptbedürftigkeit pädagogischer Handlungen‘, ‚quantitativer Steigerung zur Aneignung qualitativer inklusionsspezifischer Vorbereitung‘ sowie ein ‚Primat der Praxis‘ (hier ist die Schulpraxis und nicht die universitäre Praxis gemeint) führte zu einem Austausch zwischen uns, der exemplarisch das aufzuzeigen vermag, was Messerschmidt mit dem Konzept der „relativierenden Empirie“ (Messerschmidt, 2011, S. 87) bezeichnet – Forschung erfolgt in Beziehung: zwischen den Forschenden, den Bedingungen des Feldes, den Materialitäten im Forschungsprozess. Die Frage danach, wie diese Forschungsbeziehungen – die ohnehin vorhanden sind – artikuliert werden, wirkt sich auf die Erkenntnis- und Ergebnisproduktion und -darstellung aus. Wenn wir an den Sequenzen von ‚sich mit Inklusion brechenden‘ und ‚an Inklusion anschließende Bilder‘ sprechen, passiert eben diese Relationierung von Forschungsbeziehungen und -ergebnissen: Um etwas als ‚sich brechend‘ oder ‚an etwas anschließend‘ einzuordnen, bedarf es einer Orientierung im Forschungsfeld, Erfahrungen und der kommunikativen Validierung mit anderen Forschenden. Deutlich wurden dabei auch die Emotionen, die bei uns als Forschende in diesem Prozess aufkamen: Langeweile und gewisse Frustration, da ja ‚nichts Neues‘ zu entdecken war, aufkommende Neugierde, als ebendiese Suche nach dem Neuen mit Blick auf unseren Forschungsgegenstand Inklusion, der uns plötzlich fragwürdig vorkam, selbst zum Gegenstand unserer Diskussion wurde, Verwunderung über das Entdecken von Leichtigkeit im Umgang mit inklusiver Schulpraxis.
- ⁶ Die nächste Äußerung wurde gekürzt. „(...)“ verweist auf Auslassungen, in denen weitere Erklärung eingebaut wurden, die jedoch für den Gesamtzusammenhang weniger relevant sind.
- ⁷ Mit Blick auf das für Inklusion bekannte „Zahlenspiel“ deutet sich hier ein Unterschied an, der für Professionalisierungsfragen interessant ist: So berichtet die Gastreferentin hier – trotz kleiner Korrekturen – als sicher wissend von Schüler:innenzahlen der Klassenzusammensetzung (Verhältnis der Anzahl von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf). In Interviews mit Lehramtsstudierenden hingegen fiel auf, dass es ihnen weitaus schwieriger fällt, (An-)Zahlen von Schüler:innen mit spezifischen Diagnosen zu nennen (Laubner, 2021).
- ⁸ Durch eigene Schulerfahrungen sind sie – metaphorisch – aus diesem Wissensfeld ausgetreten, stehen aber kontinuierlich immer wieder in Kontakt zu diesen.
- ⁹ Eine interessante Parallelität zeigt sich in studentischen Präsentationen und Hausarbeiten im Themenfeld Inklusion: Auffällig ist, dass diese zumeist mit dem Hinweis der definitorischen Schwierigkeit von Inklusion beginnen: Was genau Inklusion (nicht) ist, ist von theoretischen Konzeptualisierungen, sprachlichen Übersetzungen und zeitlichen Entwicklungen nicht unbeeindruckt. Man kann diese Instabilität versuchen festzuzurren und mittels Ausschlussverfahren zu minimieren, man kann sie aber auch als solche konstitutiv für ihr Feld einordnen, verstehen lernen und die Vielstimmigkeit der Perspektiven auf Inklusion als Gegenstand aufzeigen, um im Weiteren diese ggf. – möchte man in der Logik von Implikationen bleiben – auf ihr Potential hin zu befragen.
- ¹⁰ In der von uns eingenommenen theoretisch-methodologischen Justierung kann Ungewissheit als ein ständiges In-Bewegung-Sein von Wissensordnungen, die unser Handeln (vor-)strukturieren, gedeutet werden.

Literatur

- Althoff, F. (2021). *Inklusion in den Printmedien. Eine kritische Diskursanalyse zur Inklusion in überregionalen deutschen Tages- und Wochenzeitungen*. Dissertation. Universität zu Köln, Köln. Verfügbar unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/53639/2/2021-10-12%20Dissertation-%20Althoff.pdf>
- Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Mecheril, P. et al. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold et al. (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–27). Wiesbaden: VS Springer.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahnann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. doi: [10.25656/01:23949](https://doi.org/10.25656/01:23949)
- Damm, A., Moldenhauer, A. & Steinwand, J. (2019). Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre. *ZISU - Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 40–53. doi: [10.3224/zisu.v8i1.03](https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.03)

- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Auflage). Reinbeck bei Hamburg: Rowolth-Taschenbuch-Verlag.
- Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Goldfriedrich, M., Bilz, L. & Fischer, S. M. (2020). Inklusionspädagogische Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Modulhandbüchern ausgewählter deutscher Studiengänge mit inklusionspädagogischem Profil. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(3). doi: [10.25656/01:21253](https://doi.org/10.25656/01:21253)
- Gottuck, S. (2025). *Differenzen (be)deuten – Macht sehen. Einsätze kultur- und machtkritischer Perspektiven in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen. Verfügbar unter: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MC-RFileNodeServlet/duepublico_derivate_00082260/Diss_Gottuck.pdf
- Gottuck, S., Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (2022). (Un-)Erschütterbare Fundamente? Normativitätstheoretische Überlegungen zu Schule und Lehrer*innenbildung. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-) Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 154–167). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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.
- 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* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 217–230). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoffarth, B., Klingler, B. & Plößer, M. (2013). Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold et al. (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 51–70). Wiesbaden: VS Springer.
- Knoblauch, H., Baur, N., Traue, B. & Akremi, L. (2018). Was heißt "interpretativ forschen"? In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbruch Interpretativ forschen* (9–37). Weinheim: Beltz Juventa.
- König, H. & Wenzl, T. (2020). Streit um Inklusion oder Über Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Überzeugungsarbeit in der (inklusionen) Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik - Lehrer*innenbildung - Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 76–90). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Laubner, M. (2021). Zum Gebrauch von Kategorisierungen in studentischen Äußerungen. Ein Beitrag zur qualitativen Differenzforschung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(2). doi: [10.25656/01:25444](https://doi.org/10.25656/01:25444)
- Laubner, M. (2023). *Differenzierungen, Normalität und Positionierungen. Analysen studentischer Äußerungen über Inklusion und Schüler*innen*. Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen. Verfügbar unter: <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/14814>
- Melzer, C. & Althoff, F. (2018). „Was wir über unsere Gesellschaft wissen, wissen wir aus den Massenmedien“: Analyse der Diskussion zur inklusiven Bildung in überregionalen Zeitungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(12), 569–581.
- Messerschmidt, A. (2011). Involviertes Forschen. Reflexion von Selbst- und Fremdbildern. In M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 81–95). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oldenburg, M. (2021). *Schüler:innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer:innenbildung?* (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5908](https://doi.org/10.35468/5908)
- Reh, S. (2003). *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als "Bekenntnisse". Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Bad Heilbrunn: Julius 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.
- Shure, S. (2021). *De Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Simon, N. (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik* (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-32674-6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32674-6)
- Viermann, M. (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5968](https://doi.org/10.35468/5968)
- Wiebigke, J. (2022). Inklusion in der Arena der Massenmedien – Zur Analyse des öffentlichen Ringens um Inklusion und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 16(3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/672>
- Wimmer, M. (2010). Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 13–37). Bielefeld: transcript.
- 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* (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Bd. 3, S. 195–214). Opladen: Barbara Budrich. doi: [10.3224/86649486](https://doi.org/10.3224/86649486)
- Wrana, D. (2013). „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* (Arts & Culture & Education, Bd. 9, S. 53–74). Wien: Löcker.
- 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 Wissenschaft.
- 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* (Interdisziplinäre Diskursforschung, S. 123–141). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-18738-9_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6)

Kontakt

Maren Oldenburg, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung (ILS), Innrain 52a, A-6020 Innsbruck
E-Mail: maren.oldenburg@uibk.ac.at

Zitation

Oldenburg, M. & Laubner, M. (2025). Die Vielstimmigkeit von Inklusion: Empirische Analysen von Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrkräften in Gastvorträgen der universitären Lehrer:innenbildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 7(1), doi: [10.21248/Qfl.178](https://doi.org/10.21248/Qfl.178)

Eingereicht: 17. Oktober 2024

Veröffentlicht: 14. Juli 2025



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.