

## 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 vor<sup>1</sup>, 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)<sup>2</sup>. 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)<sup>3</sup> 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 gerungen<sup>4</sup>. 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 erhoben<sup>5</sup>. 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]

<b>Diskursive Figuren</b>	<b>Gruppendiskussion EW2</b>	<b>Gruppendiskussion PP1</b>	<b>Gruppendiskussion EW1</b>
<b>Diskursive Praktiken</b>			
<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
<b>Diskursiver Bearbeitungsmodus der Gruppendiskussion</b>	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*<sup>6</sup> (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 Berivan<sup>7</sup> 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 2017<sup>9</sup> 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 obw 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 den normativen Forderungen der Bildungsreform an, die sich im Material an unterschiedlichen Gegenstandsfeldern wiederfinden. Die Studierenden positionieren sich als Skeptiker\*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 werden<sup>10</sup>. [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 Bearbeitungsmodi<sup>11</sup>: [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]

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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](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](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](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](mailto: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.