PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung
Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung

Leistungszuschreibungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst im Vergleich

Mia Viermann[1,*] & Rebecca Henkel[2]

[1] Universität Hamburg
[2] Leibniz Universität Hannover
[*] Kontakt: Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
mia.viermann@uni-hamburg.de

Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de

Zusammenfassung: Im Zuge der Etablierung eines inklusiven Schulsystems ist es Aufgabe der Lehrkräftebildung, Lehramtsstudierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf die Anforderungen des Unterrichtens einer heterogenen Schüler*innenschaft vorzubereiten und bei der Realisierung schulischer Inklusion zu begleiten. Anforderungen an schulische Akteur*innen im Kontext inklusiven Unterrichts können mitunter sehr komplex sein und gehen zumeist mit gesellschaftlichen sowie organisationsinternen normativen Erwartungen an das Lehrkräftehandeln einher. Wesentlich für die Umsetzung von Inklusion im Unterricht ist beispielsweise ein reflektierter und diversitätsbewusster Umgang mit Differenz, da Lehrkräfte durch ihr eigenes Handeln in Schule und Unterricht soziale Differenzzuschreibungen (re-)produzieren, die auch in außerschulische Handlungsfelder weitergetragen werden. Differenz wird dabei oftmals als stabiles, personenbezogenes Merkmal der Schüler*innen konstruiert und ist eng verbunden mit einer Diskriminierung der Betroffenen. Darauf reagierend sollte die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung bestehende Ausbildungsstrukturen und -inhalte entsprechend reflektieren und adaptieren. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und zeigt am Beispiel von Leistungszuschreibungen unter Rückgriff auf zwei Studien der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung auf, über welches konjunktive Erfahrungswissen Lehramtsstudierende (Viermann, 2022) und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (Henkel, 2023) hinsichtlich schulischer Inklusion verfügen. Dazu werden insbesondere Leistungszuschreibungen sowie damit verbundene Differenzpraktiken der benannten Akteur*innengruppen unter Anwendung der Dokumentarischen Methode rekonstruiert. Die beiden vorgestellten Forschungsprojekte nehmen jeweils das Lehramt an Gymnasien und das Lehramt für Sonderpädagogik in den Blick. Abschließend werden auf den gewonnenen Erkenntnissen aufbauend Schlussfolgerungen für die Gestaltung der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung abgeleitet.

Schlagwörter: inklusionsorientierte Lehrkräftebildung; Differenzpraktik; Leistungszuschreibung; Erfahrungswissen; dokumentarische Methode

1 Einleitung

Inklusion als bildungspolitisches Leitprinzip stellt die schulische Handlungspraxis – neben der Bewältigung anderer gesellschaftlicher Aufgaben wie Digitalisierung – vor Umsetzungsherausforderungen (vgl. Tenorth, 2013, S. 17). Die Lehrkräftebildung ist mit der Aufgabe konfrontiert, Lehramtsstu-

dierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiVD) sowie bereits berufstätige Lehrkräfte bei der Realisierung schulischer Inklusion zu begleiten bzw. sie darauf vorzubereiten und vorhandene Ausbildungsstrukturen und -inhalte entsprechend zu adaptieren (vgl. Viermann, 2022, S. 3). Je nach Ausbildungsphase und -standort bestehen sowohl organisatorische, pädagogische als auch fachdidaktische Reformbedarfe. Eine inklusionsbezogene Qualifikation von (angehenden) Lehrkräften ist insofern relevant, als dass Lehrpersonen in der inklusiven Praxis komplexe, teils sehr unterschiedlich gelagerte Anforderungen bearbeiten müssen. Diese gehen meist mit gesellschaftlichen oder organisationsinternen normativen Erwartungen einher (s. dazu auch Viermann, 2022, S. 51–52). Hierzu zählt auch ein reflektierter und diversitätsbewusster Umgang mit Differenz im Unterricht (vgl. Lindmeier, 2019, S. 82–97; Rabenstein, Horn et al., 2020, S. 19–22). Grund dafür ist unter anderem, dass Differenzsetzungen zwei Mechanismen von Diskriminierung inhärent sind. Zum einen gehen Differenzsetzungen mit der Konstruktion sozialer Merkmale von Gruppen im Sinne von Attribuierungen einher, wie die Zuschreibung (un-)genügender Fähigkeiten (s. dazu Merl, 2019). Zum anderen sind Differenzsetzungen Statuszuschreibungen inhärent. Beide Formen der Diskriminierung stehen in einer Wechselbeziehung zueinander (vgl. Becker-Schmidt, 2007, S. 61ff.).

Aktuelle Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung zeigen jedoch eindrücklich, dass Lehrkräfte in Schule und Unterricht gesellschaftliche Differenzpraktiken weitertragen und hervorbringen (vgl. Herzmann & Rabenstein, 2022, o.S.; Rabenstein, Laubner et al., 2020, S. 187ff.). Differenzen werden dabei „primär den individuellen Schülerinnen und Schülern als personenbezogene und stabile Merkmale zugerechnet“ (Budde & Blasse, 2017, S. 241). Bedeutsam ist dies nicht nur aufgrund der damit einhergehenden Diskriminierungen, sondern auch vor dem Hintergrund, dass Handlungspraktiken der Lehrpersonen die Differenzpraktiken ihrer Schüler*innen prägen, welche wiederum von diesen in außer- sowie nachschulischen Handlungsfeldern reproduziert werden (vgl. Powell, 2016, S. 681; Viermann, 2022, S. 11). Aufgabe der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung ist es, hier gegenzusteuern und (angehende) Lehrkräfte zu einem reflektierten und diversitätsbewussten Umgang mit Differenz zu befähigen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich dieser Herausforderung. Unter Bezugnahme auf zwei Forschungsprojekte, die in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung ansetzen, wird herausgearbeitet, über welches konjunktive Erfahrungswissen Lehramtsstudierende sowie LiVD zu schulischer Inklusion verfügen. In diesem Kontext wird mit Blick auf die Aufgabe von Lehrkräften,

reflektiert und diversitätsbewusst mit Differenz im inklusiven Unterricht umzugehen, auch rekonstruiert, welche Leistungszuschreibungen und damit verbundene Differenzpraktiken Lehramtsstudierende sowie LiVD vornehmen.

Leistungszuschreibungen wird in diesem Beitrag eine besondere Bedeutung im Umgang mit Differenz zugesprochen, da Bourdieu zufolge die Schüler*innen, „die im Leistungsuniversalismus [des Unterrichts] und seinen Selektionsmechanismen unterliegen“ (Budde & Hummrich, 2013, o.S.), innerhalb des Systems Schule exkludiert werden. Eine Rekonstruktion der Leistungszuschreibungen und damit verbundener Differenzpraktiken von Lehramtsstudierenden und LiVD gibt zudem Aufschluss darüber, über welches konjunktive Erfahrungswissen die schulischen Akteur*innen „hinsichtlich des Spannungsverhältnisses von Gleichheit und Differenz und der Grenzen pädagogischen Handelns insgesamt“ (Budde & Hummrich, 2013, o.S.) im Kontext der Realisierung schulischer Inklusion verfügen. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass Leistungspraktiken den verschiedensten unterrichtsbezogenen Praktiken inhärent und nicht nur in klassischen Unterrichtsszenarien zu identifizieren sind (vgl. Dietrich, 2019, S. 198ff.). Im Anschluss an Ricken verstehen wir Leistung „nicht als etwas Gegebenes bzw. bloß verdeckt Vorhandenes, das nur entdeckt und angemessen – d.h. unverzerrt – erfasst und bewertet werden muss, sondern als etwas […], was systematisch und situativ in Praktiken eigens als Leistung allererst hervorgebracht wird und insofern immer wieder neu hergestellt werden muss“ (Ricken, 2018, S. 52). Arbeiten von Dietrich (2019) oder Sturm (2018, 2015) zeigen, dass „Lehrkräfte […] über ein konjunktives Erfahrungswissen zu schulischen Leistungspraktiken [verfügen], das wiederum ihre Leistungspraktiken strukturiert und so hierarchisierende Differenzierungspraktiken hervorbringt (vgl. Dietrich 2019, S. 200; Sturm, 2018b, S. 258f.; Sturm, 2015, S. 25)“ (Viermann, 2022, S. 38). Folglich strukturieren leistungsbezogene Differenzordnungen Unterricht (vgl. Rabenstein et al., 2013, S. 672) und sind insbesondere für die Realisierung eines inklusiven Unterrichts bedeutend, in dem mit Differenz reflektiert und diversitätsbewusst umgegangen wird.

Im Rahmen dieses Beitrages werden das rekonstruierte konjunktive Erfahrungswissen der Lehramtsstudierenden und der LiVD sowie die herausgearbeiteten Leistungszuschreibungen miteinander verglichen. Ziel ist es, etwaige Veränderungen und Kontinuitäten im Professionalisierungsprozess zu identifizieren. Darauf aufbauend werden anschließend Schlussfolgerungen für die Gestaltung einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung abgeleitet. Vorab erfolgen zunächst eine Konturierung der diesem Artikel zugrunde liegenden theoretischen Bezüge und eine Einführung in das Forschungsdesign.

2 Konjunktives Erfahrungswissen schulischer Akteur*innen und dessen Bedeutung für den Professionalisierungsprozess

Das Konzept des konjunktiven Erfahrungswissens entstammt der praxeologischen Wissenssoziologie und wurde maßgeblich durch Arbeiten Bohnsacks (z.B. 2017) geprägt. Der Einbezug des Konzepts in die inklusionsorientierte Lehrkräftebildungsforschung erlaubt Rückschlüsse darauf, über welches kommunikative, d.h. über welches explizit zugängliche Wissen sowie über welches habitualisierte, d.h. über welches implizite Wissen Subjekte zu einem bestimmten Begriff, wie dem Inklusionsbegriff, verfügen. Zudem ermöglicht es Erkenntnisse dazu, welche Spannungsverhältnisse sich aus den beiden Wissensformen für die Subjekte in der Handlungspraxis ergeben (vgl. Bohnsack, 2020, S. 20ff.; 2017, S. 35ff.). Im schulischen Kontext kann zum Beispiel eine Diskrepanz zwischen organisationaler Norm und interaktiver Schul- bzw. Unterrichtspraxis entstehen. Die Unterscheidung zwischen habitualisierten und kommunikativen Wissensformen ist in diesem Zusammenhang als methodische bzw. methodologische Heuristik zu verstehen, da sie vielschichtig miteinander verwoben sind (vgl. Sotzek et al., 2017, S. 316). Im Kontext der praxeologischen Wissenssoziologie wird eine Norm beispielsweise „stets als eine von den Akteur*innen wahrgenommene und damit auch bereits im Medium des Habitus interpretierte Norm konzeptualisiert“ (Sotzek et al., 2017, S. 319).

Das konjunktive Erfahrungswissen ist in seiner Gesamtheit als habitualisiert zu bezeichnen, da es an die Handelnden selbst, ihren Habitus und ihre sozialen Erfahrungen gebunden ist. Zum Beispiel werden das methodische oder das didaktische konjunktive Erfahrungswissen einer Lehrperson Bohnsack (2020, S. 24) zufolge

> „in der Weise mit der eigenen Person verbunden, dass sie (aufgrund ihrer Habitualisierung) zum Bestandteil des beruflichen Habitus […] werden und dass dieses Handeln erst in dem Maße […] als überzeugend oder authentisch wahrgenommen wird“.

Abbildung 1 auf der folgenden Seite verdeutlicht die Beziehung der verschiedenen Wissensformen zueinander.

Abbildung 1: Darstellung der verwendeten Wissensbegriffe in Anlehnung an die Darstellung des Handlungsmodells der praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017, S. 103)

Mit Blick auf den Lehrkräfteberuf erfährt das bestehende Spannungsverhältnis zwischen kommunikativem und habitualisiertem Wissen eine Verschärfung, da die Akteur*innen einerseits mit gesellschaftlichen und organisationsinternen Normen sowie Erwartungen und andererseits mit Anforderungen theoretischen Expert*innenwissens und der Vermittlungspraxis konfrontiert sind. Im Kontext der Aufgabe, reflektiert und diversitätsbewusst mit Differenz im Unterricht umzugehen, steigert sich die bereits bestehende Komplexität der Anforderung schon allein durch den rechtsnormativen Anspruch der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, alle Menschen „ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948, Artikel 2; BMZ, 2025) zu begegnen. Lehramtsstudierende sehen sich wie auch Lehrkräfte gesellschafts- oder personenspezifischen Erwartungen und organisationsinternen Normvorstellungen gegenübergestellt. Zugleich müssen sie jedoch mit Anforderungen der Universität bzw. des wissenschaftlichen Diskurses umgehen und verfügen über noch vergleichsweise aktuelles schüler*innenspezifisches Erfahrungswissen (vgl. Viermann, 2022, S. 84). LiVD sind weniger mit universitären Normvorstellungen konfrontiert,

erleben jedoch den Druck, Anforderungen der zweiten Phase der Lehramtsausbildung zu erfüllen (vgl. Bremerich-Vos, 2021, S. 112; Košinár, 2014, S. 110).

Das Erfahren des beschriebenen Spannungsverhältnisses gleicht dem Erleben einer krisenhaften Diskontinuitätserfahrung der bisherigen Praxis (vgl. Hinzke, 2018, S. 68). Der Umgang mit der wahrgenommenen Krise, d.h. die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses, ist von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung des konjunktiven Erfahrungswissens. Gleichzeitig strukturiert das bestehende konjunktive Erfahrungswissen jedoch auch den Umgang mit dem Spannungsverhältnis (vgl. Bohnsack, 2017, S. 107). Das heißt: Das konjunktive Erfahrungswissen konstituiert sich einerseits in der Schulpraxis und reproduziert sich dort andererseits. Die Unterrichtspraxis ist vor diesem Hintergrund

> „als eine Praxis interaktiv-routinisiert zu praktizierender ‚Entscheidungen' im Zuge der Bewältigung der Diskrepanz zwischen den skizzierten komplexen normativen Anforderungen der Organisation und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel" (Bohnsack, 2020, S. 31)

zu verstehen.

Bohnsack zufolge umfasst das konjunktive Erfahrungswissen das gesamte handlungsleitende Wissen der Handelnden in der sowie um die pädagogische(n) Praxis und bestimmt damit maßgeblich die den schulischen Praktiken der Akteur*innen zugrunde liegenden Handlungsspielräume. Im schulischen Kontext bildet das konjunktive Erfahrungswissen daher den Kern pädagogischer Professionalität (vgl. Bohnsack, 2020, S. 19ff.). Das Erleben krisenhafter Diskontinuitätserfahrungen bzw. des Spannungsverhältnisses ist somit auch Kern professionellen Handelns und seiner Weiterentwicklung, d.h. wesentliches Element von Professionalisierung (vgl. Bohnsack, 2020, S. 61).

Im Kontext der inklusionsorientierten Lehrkräftebildungsforschung erlaubt der Einbezug des konjunktiven Erfahrungswissens eine Auseinandersetzung mit Fragen danach, „wie Lehrpersonen das Verhältnis von Handlungspraxis, Norm, Regeln und Erwartungen und sozialen Identitäten bearbeiten" (Martens & Wittek, 2019, S. 288). Aus dieser Perspektive scheint es zunächst fraglich, das inklusionsbezogene konjunktive Erfahrungswissen von Lehramtsstudierenden sowie LiVD insbesondere mit Blick auf ihre Leistungszuschreibungen und damit einhergehende Differenzsetzungen als bereits habitualisierte Differenzpraktiken zu rekonstruieren. In Anlehnung an Bourdieu (vgl.

2015, S. 101–102) gehen wir jedoch davon aus, dass das konjunktive Erfahrungswissen aufgrund seiner Habitualisierung für die handelnden Akteur*innen eine Art leitendes Orientierungssystem für Handlungen in der interaktiven Unterrichtspraxis darstellt, „das eine Struktur bildet und seinerseits wiederum eine strukturierende Wirkung auf den Umgang mit neuen Erfahrungen hat“ (Lücke, 2021, S. 173). Auch mag der Einwand berechtigt sein, dass Lehramtsstudierende noch keine und LiVD nur wenig Erfahrungen eigener „interaktiv-routinisiert zu praktizierender ‚Entscheidungen‘“ in der Bewältigung des Spannungsverhältnisses zwischen normativen Anforderungen und der „Konstitution einer gemeinsamen Praxis“ (Bohnsack, 2020, S. 31) haben. Wir gehen jedoch davon aus, dass beide Akteur*innengruppen einerseits als Schüler*innen und Praktikant*innen Erfahrungen der schulischen Praxis und andererseits als Mitglieder der Gesellschaft Alltags- bzw. Handlungserfahrungen mit Inklusion bzw. Exklusion besitzen (vgl. Viermann, 2022, S. 119). Sie verfügen damit zwar nicht direkt über Erfahrungen der interaktiv-routinierten Bewältigung des Spannungsverhältnisses, haben jedoch so viel Erfahrungswissen in ihrer Biografie gesammelt, dass Diskontinuitätserfahrungen erahnt und bereits antizipatorisch bearbeitet werden. Gercke (2021), Laubner (2020) oder Junge (2020) zeigen in ihren jeweiligen Studien beispielsweise, dass bereits Lehramtsstudierende die Umsetzung schulischer Inklusion als Belastung für das Handlungsfeld Schule wahrnehmen und auf Normabweichungen mit Ausschlusstendenzen reagieren. Ein entstehendes Wissen um die Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Norm und Habitus ist für die Lehrkräftebildungsforschung also insofern von Bedeutung, als dass es, wie oben beschrieben, eine Art leitendes Orientierungssystem für zukünftige Handlungspraktiken darstellen kann. Die Möglichkeit zu Adaptions- oder Transformationsprozessen darf dabei im Kontext der Lehrkräftebildung nicht unbeachtet bleiben.

3 Rekonstruktion von Leistungszuschreibungen schulischer Akteur*innen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung

Die Frage nach dem konjunktiven Erfahrungswissen von Lehramtsstudierenden und LiVD zu Inklusion bzw. nach deren Leistungszuschreibungen und damit verbundenen Differenzpraktiken im Kontext inklusiven Unterrichts wird in diesem Beitrag auf der Grundlage von zwei Forschungsprojekten der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung analysiert. Es handelt sich dabei um eine Studie zur Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungswissens Lehr-

amtsstudierender zu Inklusion (Viermann, 2022) sowie um ein Forschungsprojekt zur Untersuchung der berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (Henkel, 2023).

Beide Forschungsprojekte fokussieren sowohl das Lehramt für Sonderpädagogik als auch das Lehramt an Gymnasien. Grund dafür ist, dass Vertreter*innen der zwei Lehramtsdisziplinen zwar auf den ersten Blick mit aus-einandergehenden Anforderungen konfrontiert sind und aus unterschiedlichen Theorietraditionen hervorgehen (s. dazu für die Sonderpädagogik u.a. Hänsel, 2005, und für das Gymnasium Rabenstein, Horn et al., 2020), hinsichtlich der Umsetzung schulischer Inklusion jedoch beide vor die Aufgabe gestellt werden, mögliche Diskrepanzen zwischen ihrer disziplinspezifischen Sozialisation sowie den Anforderungen schulischer Inklusion in der Handlungspraxis zu bewältigen (s. dazu auch Viermann, 2022, S. 110–111).

In beiden Studien wird ein rekonstruktiver Forschungszugang gewählt, indem Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden bzw. LiVD geführt und mittels der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014) ausgewertet werden.

Bei der dokumentarischen Methode handelt es sich um eine Methode und zugleich Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung, die auf Arbeiten von Mannheim zurückzuführen sind, jedoch maßgeblich Weiterentwicklung durch Bohnsack erfuhren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 277). Die dokumentarische Methode zielt auf die Rekonstruktion strukturidentischer Erfahrungen und versucht, das Verhältnis des „Was“ (kommunikative Ebene) und des „Wie“ (habitualisierte Ebene) der sozialen Realität zu klären (vgl. Bohnsack, 2017, S. 63; 2014, S. 22ff., S. 33ff.; Bohnsack et al., 2013, S. 12; Kühn & Koschel, 2018, S. 264). Nachfolgend wird ein Einblick in die zugrunde liegenden Forschungsprojekte gegeben, indem ausgewählte Ausschnitte verschiedener Fallbeschreibungen beider Studien exemplarisch dargestellt und anschließend verglichen werden. Alle hier zu findenden personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

3.1 Das konjunktive Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion

Nachfolgend werden Forschungsergebnisse aus einer Studie zur Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungswissens Studierender des Lehramts für Sonderpädagogik und des Lehramts an Gymnasien zu Inklusion vorgestellt (s.

dazu Viermann, 2022). Dazu werden hinsichtlich der Fragestellung des vorliegenden Beitrags insbesondere Leistungszuschreibungen und mit diesen verbundene Differenzpraktiken der teilnehmenden Lehramtsstudierenden im Kontext inklusiven Unterrichts analysiert. Im Rahmen der Studie wurden Gruppendiskussionen mit Studierenden mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik und mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien zu zwei Erhebungszeitpunkten – zu Beginn und gegen Ende des Studiums – geführt. Die Gruppen setzten sich in der Regel aus drei bis fünf Studierenden einer der beiden Lehramtsdisziplinen zusammen, die im Zeitraum zwischen den Erhebungszeitpunkten ihre Bachelorarbeit anfertigten und in den zugehörigen Masterstudiengang wechselten. Das studierte Unterrichtsfach war bei der Zusammenstellung der Gruppen nicht relevant. Nur bei einer der vier in die Studie einbezogenen Gruppen handelt es sich um eine Realgruppe; alle anderen Gruppen wurden zum Zweck der Forschung gebildet. Über den Erhebungszeitraum blieb die Gruppenzusammensetzung konstant. Ziel war es, auf diese Weise sowohl etwaige Unterschiede zwischen den Studierendengruppen als auch mögliche Veränderungen im Verlauf des Studiums rekonstruieren zu können. Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden die Diskussionen studiengangübergreifend mit einer Frage nach der persönlichen Bedeutung von Inklusion für die Studierenden eingeleitet. Im Diskursverlauf wurde der Gesprächsimpuls jeweils durch gesprächsinitiierende Reizimpulse ergänzt, die so formuliert wurden, dass sie die inhaltliche Diskussion möglichst wenig beeinflussen und einen selbstläufigen Diskurs anregen (s. dazu Viermann, 2022).

Eine generalisierende Interpretation der Studienergebnisse zeigt, dass alle Gruppen die Umsetzung schulischer Inklusion unabhängig vom Studiengang über beide Erhebungszeitpunkte hinweg als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger Handlungspraxis verhandeln. Die Bearbeitung dieser Herausforderung wird studiengangsübergreifend größtenteils als krisenhaft und überfordernd antizipiert. Von den Studierenden erlebte Ansprüche an eine inklusive Schule korrelieren nicht mit eigenen Erfahrungen schulischer Praxis. Die erlebte Diskontinuitätserfahrung des konjunktiven Erfahrungswissens wird von den Studierenden – unabhängig vom studierten Lehramtstyp – größtenteils weder kommuniziert noch als konstitutiver Teil pädagogischer Praxis oder als Entwicklungsmoment im Professionalisierungsprozess akzeptiert, obwohl der Moment wesentlich für den Professionalisierungsprozess ist. Vielmehr erkennen die Studierenden studiengangsübergreifend die Gefahr des eigenen Scheiterns, weshalb sie die Diskontinuitätserfahrung als Krise erleben und versuchen, die drohende Krise abzuwenden. Dies erfolgt bei den Studierenden unabhängig vom Lehramtsstudiengang resümierend vor allem durch drei Handlungspraktiken: durch Ablehnung theoretischen Wissens und

bekannter universitärer Ausbildungsstrukturen der Lehrkräftebildung, durch Eingrenzung antizipierter Handlungsspielräume zur Umsetzung schulischer Inklusion, wie die Verantwortungsabgabe an andere nicht zu beeinflussende Akteur*innen oder das Benennen vermeintlicher „Problemfälle“ der Realisierung schulischer Inklusion, sowie durch Distanzierung von einer Bedeutung von Inklusion bzw. Exklusion für die eigene Person. Je näher der Abschluss des Studiums zeitlich heranrückt, desto ausgeprägter lassen sich diese Handlungspraktiken herausarbeiten (vgl. Viermann, 2022, S. 307–311).

Leistungszuschreibungen der Studierenden und darin inhärente Differenzpraktiken können, wie an nachfolgenden Transkriptausschnitten verdeutlicht wird, als Eingrenzung antizipierter Handlungsmöglichkeiten verstanden werden. Es wurde sich zur Veranschaulichung dieser Handlungspraktik für beispielhaft ausgewählte Sequenzen aus einer Gruppe jedes Studiengangs entschieden, um etwaige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppen der Studierenden mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien hervorzuheben. Ein exemplarisches Herausgreifen zweier Gruppen ist möglich, da zwischen allen Gruppen deutliche Parallelen hinsichtlich der Diskussion von Leistung und Differenz rekonstruiert werden konnten, auch wenn teils Unterschiede dahingehend herausgearbeitet werden konnten, wie univok und in welcher Form Differenzzuschreibungen vorgenommen wurden (s. dazu auch Viermann, 2022). Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten zwischen den ausgewählten Gruppen können bei der folgenden Interpretation erst einmal vernachlässigt werden, da der soziogenetische Fallvergleich hinsichtlich Veränderungen im Verlauf des Studiengangs zeigte, dass gruppenübergreifend sich in der ersten Diskussion andeutende Orientierungen auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt identifiziert werden konnten und sich tendenziell eher verstärkten (vgl. Viermann, 2022, S. 301–306).

Gruppe A: Studierende des Masterstudiengangs Lehramt für Sonderpädagogik

Der nachstehende Abschnitt stammt aus einer Diskussion mit vier Studierenden mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Es sprechen jedoch nur die Studierenden Lukas (L) und Nina (N). Inhaltlich eingebettet ist die Passage in ein Oberthema, in dem die Umsetzung schulischer Inklusion als schwierig diskutiert wird (s. dazu Viermann, 2022, S. 219–224).

L: *└(...) im Kindergarten ist es so dass alle zusammen spielen und da erst mal so keine keine Unterschiede gemacht werden und ich glaube das liegt einfach daran, dass in der Schule da hast du ja immer vor allem warum die Lehrer auch immer so genervt davon sind da hast du ja immer dein dein Klassenziel und*

N: *└Mhh*

L: *und deine Noten und da da wird immer so ne Gleichmacherei also so eine Homogenisierung wird da ja betrieben.*

N: *└Mh*

L: *└Und wenn dann noch ähm Kinder dazukommen; Menschen mit Behinderung, die dem vielleicht nicht standhalten; ähm das erweitert dieses Sprek- äh Spektrum von von unterschiedlicher Leistungsbandbreite w- äh äh vergrößert das ja nochmal total; und die werden dann halt ganz einfach anders behandelt wie genau die kriegen dann irgendwie nen anderen oder nen eigenen Lehrplan und die anderen nicht und dadurch wird das eher so also festgezurrt dass äh dass die als behindert und die als in Anführungszeichen normal dargestellt werden; ich glaube das liegt einfach auch am Schulsystem du kannst es einfach von der Institution Schule kannst du es so wie es bisher ist noch gar nicht ändern.*

Lukas führt den Kindergarten als idealen Ort für Inklusion in die Diskussion ein, da hier *„keine Unterschiede gemacht werden“*. Etwaige Differenzreproduktionen oder exkludierende Strukturen in Kindertageseinrichtungen bleiben von ihm unberücksichtigt. Im schulischen Kontext sei eine Umsetzung von Inklusion aufgrund von Differenzzuschreibungen und bestehenden Strukturen nicht möglich. Inhaltlich liegt der Fokus bei der Betrachtung von Schule auf unterrichtsbezogenen Kontexten, wie der Verweis auf ein zu erreichendes Klassenziel oder Schulnoten zeigt. Schulische Leistung ist aus Sicht des Studierenden durch das Erreichen von Klassenzielen oder die Vergabe von Schulnoten messbar. Damit einhergehende Ansprüche scheinen jedoch für ihn so hoch, dass sie die Realisierung schulischer Inklusion verunmöglichen und einen Gegensatz zu Praktiken in Kindertageseinrichtungen darstellen. Zugleich dokumentieren die Ausführungen des Studierenden, dass aus den schulischen Leistungsansprüchen auch ein Handlungsdruck für Lehrkräfte entsteht. Dieser legitimiert für Lukas auch ein Genervt-Sein der Lehrkräfte von Inklusion und eine hier inhärente Ablehnung schulischer Inklusion. Lehrkräfte werden dabei nicht als Konstrukteur*innen von Unterricht und

schulischen Leistungsanforderungen verstanden, sondern aus der Verantwortung für die Umsetzung schulischer Inklusion genommen. Hingegen wird die Verantwortung auf die schulischen Leistungsansprüche verlagert, welche beispielsweise auch eine in Schule stattfindende Homogenisierung der Schüler*innen begründet. Eine in Schule bzw. Unterricht bestehende Leistungsheterogenität der Schüler*innenschaft erweitere sich in inklusiven Kontexten *„nochmal total“*; durch die Beschulung be-hinderter[1] Schüler*innen, die Lukas hier jedoch nicht als Schüler*innen bezeichnet, sondern als *„Kinder […] Menschen mit Behinderung, die dem vielleicht nicht standhalten“*. Mit dieser Aussage spricht Lukas be-hinderten Kindern nicht nur die Schüler*innenrolle ab, sondern adressiert sie auch als leistungsunfähig und nicht belastbar. Behinderte Schüler*innen stellen aus seiner Sicht eine zusätzliche Erschwernis leistungsorientierten Unterrichtens dar. Es wird an dieser Sprechbewegung insgesamt deutlich, dass be-hinderte Schüler*innen aus der Perspektive von Lukas schulischen Leistungsnormen nicht entsprechen. Dies führt sowohl zu einer erneuten Absprache der Schüler*innenrolle als auch zur Zuschreibung des Bedarfs spezifischer Behandlung mit einem gesonderten Lehrplan. Allerdings dokumentiert sich in dieser Sprechbewegung auch der hohe Anspruch des Studierenden an die Gestaltung inklusiven Unterrichts, wonach eine Lernzieldifferenzierung sowie eine individuelle Förderung der einzelnen Schüler*innen nicht als inklusiv gewertet wird. Beides führe hingegen zu einer Verfestigung der Unterscheidung zwischen be-hinderten und *„in Anführungszeichen normal dargestellt[en]“* Schüler*innen. Durch das verbale In-Anführungszeichen-Setzen der Normalisierung nicht be-hinderter Schüler*innen zeigt sich Lukas zwar bemüht, einen persönlichen Abstand zu dieser Form des Othering zu gewinnen, doch wird sie durch eine Unterscheidung in die be-hinderten Schüler*innen und die *„anderen“* weitergetragen. An der Formulierung *„normal dargestellt“* lässt sich jedoch ein Wissen des Studierenden über Zuschreibungsprozesse sozialer Kategorien erkennen, auch wenn das Ersetzen von Bezeichnungen für die be-hinderten Schüler*innen durch Pronomen, wie *„wie genau die kriegen dann […]“*, noch Schwierigkeiten, Differenz in normativ angemessener Form zu thematisieren, zeigt.

Lukas beendet seine Ausführungen mit einer weiteren Verantwortungsabgabe, in diesem Fall an das System Schule, da dieses in seiner aktuellen Form

[1] Wir verwenden in diesem Beitrag die Schreibweise „be-hindert“ bzw. „Be-hinderung“, da wir Be-hinderung als ein soziales Konstrukt lesen. Die gewählte Formulierung betont den Prozess der Zuschreibung von Behinderung und soll zu einem kritischen Nachdenken über binäre sowie starre Zuordnungen im Kontext von Differenzzuschreibungen anregen.

keine Veränderungen des schulischen Leistungsprinzips oder des Umgangs mit Be-hinderung zulasse. Ein Handlungsspielraum von Lehrkräften wird weiterhin nicht antizipiert.

Gruppe B: Bachelorstudierende mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien

Der folgende Ausschnitt ist aus einer Diskussion mit vier Studierenden mit dem Lehramt an Gymnasien zum ersten Erhebungszeitpunkt entnommen. Mit dem Sprecherwechsel wird ein Oberthema um die Bedeutung von Leistung für die Umsetzung von Inklusion in Schule und Arbeitswelt eröffnet. Es sprechen lediglich die Gruppenmitglieder Ole (O) und Markus (M). In der nachfolgenden Interpretation wird sich auf die Aussage Oles beschränkt, da Markus' Aussage im Wesentlichen einen informativen Charakter darüber hat, dass er das von Ole eingebrachte Beispiel kennt.

O: Also ich finde es halt schwierig, das kenne ich noch aus meiner Schulzeit äh wir hatten da am Gymnasium wirklich äh (.) ich glaube das war ja dann auch noch ein zweiter, aber auf jeden Fall eine Schülerin äh die halt

M: └Sie war quasi eine der ersten

O: die halt richtig arm dran war, weil die Trisomerie richtig hart zugeschlagen hat. die konnte einfach kaum, die konnte nicht mal sprechen. Und äh da weiß ich dann halt einfach nicht, wa- ob es wirklich ich mein sie kann auch nicht artikulieren ob es ihr da auf dem Gymnasium gefällt oder nicht oder jedenfalls auf jeden Fall ausgeprägter kann sie es nicht artikulieren, und äh sie hat letztendlich auch keine Chance auf nen Schulabschluss, weil sie hätte sozusagen eigentlich nicht mal die Chance die Grundschule vernünftig zu bestehen und da weiß ich dann nicht ob das wirklich äh ne sinnvolle Sache ist. (.)

In dem ausgewählten Ausschnitt exemplifiziert Ole ein Beispiel für aus seiner Sicht nicht funktionierende Inklusion aus seiner eigenen Schulzeit. Wesentlicher Grund für das Scheitern von Inklusion im eingebrachten Beispiel ist für den Studierenden der Schweregrad der Be-hinderung der beschriebenen Schülerin, da *„die Trisomerie richtig hart zugeschlagen hat"*. Die Diagnose Trisomie 21 wird von Ole als schwerer Schicksalsschlag empfunden und über den gesamten Redebeitrag defizitorientiert betrachtet. Besonders bedeutsam ist für den Diskussionsteilnehmenden, dass die Schülerin weder artikulieren könne, ob es ihr auf der Schule gefalle, noch dass sie die Möglichkeit habe, einen Schulabschluss zu erreichen. Neben „Wohlfühlen" wird hier mit dem

Erreichen eines Schulabschlusses das Erfüllen eines hohen Leistungsanspruchs als Anforderung an die Umsetzung von Inklusion deutlich. Der beschriebenen Schülerin wird jedoch das Potenzial dazu abgesprochen, da sie aus Oles Sicht *„eigentlich nicht mal die Chance [habe] die Grundschule vernünftig zu bestehen und da weiß ich dann nicht ob das wirklich äh ne sinnvolle Sache ist“*. Es dokumentiert sich eine Verkürzung des schulischen Bildungsauftrages auf das Hinführen zum Schulabschluss. Das Bestehen der Inhalte der Primarstufe ist für Ole die normgerechte Bildungsvoraussetzung für den Besuch des Gymnasiums und im Zusammenhang der Diskussion auch für Inklusion. Beides wird be-hinderten Schüler*innen, hier exemplarisch der genannten Schülerin, abgesprochen.

Zwischenresümée der Gruppen A und B

Ein Vergleich der vorausgehenden Sequenzausschnitte erlaubt im Kontext der Studie drei übergreifende Feststellungen. Erstens zeigt sich in beiden Sequenzen, dass die Studierenden Inklusion als Antagonismus zu Leistung bzw. schulischen Leistungserwartungen verstehen. Zweitens ist in den Gruppen ein auf Schulleistung verengtes Verständnis von Bildung zu rekonstruieren, nach dem Bildung entweder durch das Erreichen eines Klassenziels oder eines Schulabschlusses zu charakterisieren ist. Schule wird, insbesondere von Ole (Gruppe B), weniger als Lernort begriffen, an dem die Schüler*innen angeregt werden, sich mit Selbst- und Fremdverhältnissen auseinanderzusetzen und sich zu diesen zu verhalten (vgl. Koller, 2016, S. 174). Vielmehr dokumentiert sich ein Verständnis von Schule als Leistungsbetrieb mit dem Ziel, zertifizierbare Leistungsvorgaben (Schulabschluss, Lernziele) zu erreichen. Bildung und Leistung werden so als quantifizierbar charakterisiert.

Drittens ist in den Sequenzabschnitten zu rekonstruieren, dass der Be-hinderungsbegriff beider Gruppen durch Pauschalisierungen und reduzierende Zuschreibungen geprägt ist, was unter anderem zu der ableistischen Wahrnehmung von Be-hinderung als Leistungsunfähigkeit führt. In Verbindung mit dem unter zweitens herausgearbeiteten ökonomisierten Bildungsbegriff wird be-hinderten Schüler*innen nicht nur eine Leistungsfähigkeit, sondern auch die Fähigkeit zur Teilhabe an allgemeinen Bildungsprozessen abgesprochen. Die Sicherung des Wohlbefindens, wie im Kontext des Nicht-Wohlfühlens auf dem Gymnasium, dient hier als Legitimationsfigur für Exklusion.

Insgesamt scheinen sowohl die schulischen Leistungsvorgaben als auch die den be-hinderten Schüler*innen zugeschriebene Leistungsunfähigkeit aus Sicht der Studierenden unveränderbar, so dass eigene Handlungsspielräume

zur Realisierung inklusiven Unterrichts bzw. zur Bearbeitung des Antagonismus von Inklusion und schulischen Leistungserwartungen nicht thematisiert werden. Im Kontext der Studie kann darüber hinaus herausgearbeitet werden, dass die Studierenden studiengangsübergreifend durch die rekonstruierten Unfähigkeitszuschreibungen die für sie von Inklusion ausgehende krisenhafte Diskontinuitätserfahrung abwehren, da sie sich durch die Eingrenzung antizipierter Handlungsspielräume der eigenen Handlungsverantwortung entziehen. Allerdings zeigt sich in anderen Sequenzen der Studie ergänzend dazu, dass die Studierenden der Sonderpädagogik die beschriebenen Differenzpraktiken auch nutzen, um eigene (sonder-)pädagogische Kompetenzen abzusichern, eine Zuständigkeit für spezifische Schüler*innen herauszustellen und die Bedeutung ihrer Berufsgruppe für Schule hervorzuheben (vgl. Viermann, 2022, S. 296–300). Anders als die Studierenden des gymnasialen Lehramts reagieren sie auf die für sie von Inklusion ausgehende Verunsicherung des eigenen Kompetenzerlebens nicht nur mit der Delegation von Problemen, sondern auch mit der Betonung einer sonderpädagogischen Fürsorgepflicht gegenüber be-hinderten Schüler*innen.

3.2 Orientierungen von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst zur inklusiven schulischen Praxis

Im Weiteren sollen erste Ergebnisse aus einem noch nicht abgeschlossenen Projekt zu berufsbezogenen Orientierungen von LiVD vorgestellt werden. In diesem wurden mit Anwärter*innen des gymnasialen sowie des sonderpädagogischen Lehramtes in je zwei Gruppen und zu zwei Erhebungszeitpunkten Gruppendiskussionen durchgeführt. Die erste Erhebung fand zu Beginn des Vorbereitungsdienstes nach einer ersten Eingewöhnungsphase statt. Für die zweite Erhebung wurde ein Zeitpunkt nach den Abschlussprüfungen der LiVD, also etwa ein Jahr später, gewählt. Ziel dieses Forschungsdesigns ist es, die zu Beginn des Vorbereitungsdienstes vorliegenden berufsbezogenen Orientierungen der LiVD zu rekonstruieren und über eine weitere spätere Erhebung etwaige Veränderungen dieser zu identifizieren. Ebenso wird in den Blick genommen, inwiefern sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Orientierungen der Anwärter*innen der verschiedenen Lehramtstypen zeigen. Zusätzlich zu den beiden ausgewählten Lehrämtern wird im Projekt der Fokus auf Lehrkräfte mit dem Unterrichtsfach Mathematik gelegt. Diese zusätzliche Eingrenzung ergibt sich daraus, dass insbesondere die Umsetzung inklusiven Unterrichts im Unterrichtsfach Mathematik von (angehenden) Lehrkräften als besondere Herausforderung wahrgenommen wird (vgl. Hirsch & Buchholtz, 2023, S. 1), obwohl vielfältige Begleitmaterialien für

den inklusiven Mathematikunterricht – meist mit Schwerpunkt Primarstufe – vorliegen. Court et al. (2021) rekonstruieren beispielsweise, dass Lehramtsstudierende über ein sehr leistungsorientiertes Verständnis von dem Fach Mathematik verfügen, das sie nur schwer mit ihrem Bild inklusiven, an unterschiedlichen Lernerfahrungen der Schüler*innen anknüpfenden Mathematikunterrichts zusammenführen können. Zudem verweisen verschiedene Veröffentlichungen darauf, dass Lehrkräften oftmals auch Jahre nach der Implementierung der inklusiven Schule die Planung und Umsetzung inklusiven (Fach-)Unterrichts noch schwerfällt (vgl. u.a. Herkenhoff, 2020; Korff, 2015; Oechsle, 2020). Für das Projekt ist in diesem Zusammenhang von Interesse, wie LiVD neben der schulischen Praxis im Allgemeinen den inklusiven Mathematikunterricht im Speziellen erleben und welche berufsbezogenen Orientierungen sich hierbei rekonstruieren lassen.

Der Vorbereitungsdienst stellt als zweite Phase der Lehrkräftebildung und einer damit verbundenen oftmals ersten längeren eigenständigen Tätigkeit in der schulischen Praxis eine wichtige Phase der Professionalisierung dar. Die LiVD haben bis hierhin bereits berufsbezogene Orientierungen erworben, wobei davon auszugehen ist, dass sich diese zu Beginn des Vorbereitungsdienstes größtenteils noch auf theoretisch erworbenes Wissen aus dem Studium sowie erste eigene persönliche praktische Erfahrungen durch Praktika oder Ähnliches stützen. Dennoch ist anzunehmen, dass sich die bestehenden Vorerfahrungen aufgrund der Habitualisierung konjunktiven Erfahrungswissens auf ihr pädagogisches Handeln im Vorbereitungsdienst auswirken (vgl. Helsper, 2018a, S. 125–126).

Aus den berufsbezogenen Orientierungen, die in diesem Projekt im Fokus der Betrachtung stehen, lassen sich konjunktive Wissensbestände der beteiligten LiVD rekonstruieren. Für den vorliegenden Beitrag wurden daher Teile des Materials der Gruppendiskussionen im Hinblick auf konjunktives Erfahrungswissen zu Leistungszuschreibungen ausgewertet.

Gruppe 1: Lehramtsanwärter*innen an Gymnasien

Die Erkenntnisse der Analysen hinsichtlich des konjunktiven Erfahrungswissens zu Leistungszuschreibungen zeigen, dass insbesondere für Gymnasiallehrkräfte im Vorbereitungsdienst Leistung eine Kategorie darzustellen scheint, anhand derer Heterogenität und Differenzen zwischen den Schüler*innen in den Lerngruppen ausgemacht werden, wie der folgende Ausschnitt aus einer Diskussion mit drei LiVD an Gymnasien zeigt. Die Lehrkräfte befanden sich zum Zeitpunkt dieser ersten Erhebung seit elf Wochen

im Vorbereitungsdienst. Der Ausschnitt folgt auf eine Sequenz, in der es um die Umsetzung inklusiven Unterrichts in verschiedenen Unterrichtsfächern geht. Es spricht hier hauptsächlich Franka (F) – die Sprechbewegung von Ellen (E) kann an dieser Stelle als Bestätigung des Verständnisses interpretiert werden.

F: (...) ich hab aber auch gesehen dass dann viel einfach aus dem Raum geschickt wird so, und am Gymnasium hab ichs noch ga:r nicht gesehen. ich glaube da würde meine Schulleiterin wenn ich fra:gen würde, auch sagen ja sie haben ja n Schulcurriculum, und sie haben hier Ziele, und sie sollen sie zum Abitur bringen, und da differenzieren wir jetzt nicht großartig nach unten. also (2) in nem bestimmten Rahmen schon, um noch Leute quasi abzuholen? aber nicht dauerhaft; auf nem anderen Niveau; und (.) das ist halt das Problem mit dem Gymnasium, das weil das dann da irgendwie fehl am Platz ist weil so w- sagt meine Schulleiterin das, und so wirds ja auch nach außen irgendwie getragen, das Ziel ist das Abi; also keiner is=geht ans Gymnasium um n Zehnerabschluss zu machen; so; und das kann man machen, aber dafür da also als die Aufgabe sieht die Schule nicht; und wenn man dann eben n- auch wüsste jemand in ner sechsten Klasse der der soll nur bis dahin kommen so, und ich lass den jetzt auf seinem Niveau irgendwie mitlaufen und differenziere oder so, das würde man am Gymnasium niemals machen.

E: └Hm

F: ob das jetzt gut ist oder schlecht aber dann wär man halt eher wieder in ner Gesamtschule ne, (.) von daher (2) gerade wenns jetzt Schwerpunkt Lernen ist, also sozio emotional ist ja vielleicht noch die eine Sache, das geht ja bestimmt auch, aber ähm gerade Schwerpunkt Lernen und das ist das was ich primär gesehen hab, äh das funktioniert am Gymnasium meistens gar nicht, das ist da gar nicht, (.) so weil dann irgendwann die Defizite schon aus der Grundschule viel zu (.) groß sind als dass die Person überhaupt ans Gymnasium rankommen würde.

Franka stellt hier dar, wie an einem Gymnasium damit umgegangen würde, wenn es Schüler*innen gäbe, die aufgrund ihrer Leistung auf einem *„anderen Niveau“* unterrichtet werden müssten. Dies vermittelt, dass es auf dem Gymnasium ein wahrgenommenes Leistungsniveau zu geben scheint, welches von den Schüler*innen erreicht werden muss. Andernfalls sei eine Differenzierung *„nach unten“* zwar in einem bestimmten Rahmen umsetzbar, dies allerdings weder umfassend noch über einen längeren Zeitraum hinweg. Dieses Niveau wird dabei maßgeblich durch das Schulcurriculum sowie die Lernziele mitbestimmt. Franka selbst habe Inklusion am Gymnasium *„noch ga:r nicht“* erlebt, weshalb sie sich lediglich darauf beziehen könne, was ihre

Schulleitung im Hinblick auf den inklusiven Unterricht am Gymnasium vermutlich entgegnen würde. Mit dem Verweis auf die hypothetischen Aussagen anderer schulischer Akteur*innen zeigt Franka auf, dass Inklusion in Opposition zu den Handlungspraktiken des Gymnasiums und ihren eigenen Erfahrungen steht. Dass sie dies als *„Problem mit dem Gymnasium“* darstellt, kann dabei darauf hindeuten, dass Franka Inklusion dennoch als sozial erwünscht erkennt. Mit dem Verweis auf organisationsinterne Hierarchien und durch ihre diskursive Reproduktion, Inklusion sei an Gymnasien *„fehl am Platz“*, sichert Franka hier jedoch zunächst ihre eigene Position, die sich vermutlich nicht vollumfänglich von der dargestellten Perspektive der Schulleitung unterscheidet, gegenüber den anderen Diskussionsteilnehmenden ab.

Differenzierung für Schüler*innen auf einem anderen Leistungsniveau als dem angenommenen „Normniveau“ sei am Gymnasium *„fehl am Platz“*, da die Schüler*innen orientiert am Schulcurriculum und einzig mit dem Ziel, später einmal das Abitur zu erreichen, unterrichtet werden. Hierbei negiert Franka die pädagogische Verantwortung von Lehrkräften an Gymnasien, die Schüler*innen durch differenziertes Unterrichten auf ihrem individuellen Kompetenzstand zu fördern, und überträgt diese im Verlauf ihrer Sprechbewegung auf die Gesamtschulen. Dies impliziert, dass Schüler*innen, die das Leistungsniveau eines Gymnasiums nicht erreichen, auf einer Gesamtschule angemessener beschult werden können. Dabei wird das Gymnasium als eine Institution dargestellt, deren einzig anzustrebende Aufgabe es ist, die Schüler*innen zum Abitur, nicht aber zu einem anderen möglichen Schulabschluss oder Bildung im Allgemeinen zu befähigen. Die Möglichkeit, dass Schüler*innen das Gymnasium nach der zehnten Klasse mit einem Sekundarabschluss verlassen, wird als Option zwar erwähnt, jedoch wird betont, dass dies *„keiner“* machen und dies auch nicht als Aufgabe des Gymnasiums erkannt würde. Eine Teilnahme am Unterricht auf dem individuellen Leistungsniveau der Schüler*innen, welche durch Differenzierung möglich würde, wird hier erneut aus dem Verantwortungsbereich des Gymnasiums und der dort agierenden Lehrkräfte hin zur Gesamtschule verschoben.

Darüber hinaus verweist Franka in ihrer Sprechbewegung auf zwei Förderschwerpunkte: Während Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung unter Umständen auch am Gymnasium beschult werden könnten – wobei diese Bedingungen nicht weiter ausgeführt werden –, scheint Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen das Gymnasium aufgrund von zu großen Leistungsrückständen verwehrt zu bleiben. Franka geht hier sogar so weit, zu sagen, dass es am Gymnasium

keine Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gebe, und trifft damit eine ziemlich drastische Aussage, da zudem in Frage gestellt wird, dass der Unterricht von Schüler*innen dieses Förderschwerpunktes am Gymnasium überhaupt „funktionieren" könne. Dabei stellt sich die Frage, worüber genau Franka an dieser Stelle spricht, da es widersprüchlich erscheint, dass sie zum einen angibt, *„primär"* Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gesehen zu haben, aber zum anderen betont, dass *„das"* am Gymnasium nicht funktioniere und dass *„das […] da gar nicht"* sei. Möglicherweise handelt es sich hier auch um eine Darstellung der von Franka erlebten Konsequenzen des „Nicht-Funktionierens", da Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen aufgrund dessen, dass eine Differenzierung orientiert an anderen Kompetenzständen als dem „Normniveau" am Gymnasium nicht umsetzbar scheint, an andere Schulformen verwiesen werden und daher nicht am Gymnasium beschult würden.[2]

Jedoch wird auch in diesem Teil der Sprechbewegung deutlich, dass Franka die Leistung der Schüler*innen als entscheidend sowohl für den Zugang zum Gymnasium als auch für das dortige „Funktionieren" erkennt.

Auffällig im für die Studie bislang ausgewerteten Material der LiVD an Gymnasien sind nicht nur die getätigten Sprechbewegungen, sondern vielmehr auch die Leerstellen, da einige Aspekte von den Teilnehmenden trotz ihrer praktischen Relevanz unberücksichtigt bleiben. Beispielsweise wird ausschließlich den Schüler*innen die Verantwortung zugeschrieben, das Leistungsniveau für das Gymnasium zu erreichen. Dabei findet eine Ausblendung der pädagogischen Verantwortung der Lehrkräfte statt. Es wird kein Bezug darauf genommen, dass auch Lehrkräfte durch die Gestaltung guten Unterrichts eine Leistungsentwicklung auf Seiten der Lernenden anregen können, sondern lediglich darauf verwiesen, dass eine umfassende Differenzierung als nicht umsetzbar erachtet wird.

Ebenso finden sich mehr oder weniger typische Aussagen und Hinweise auf einen statischen Leistungs- und Begabungsbegriff, wie sie auch im Material von Lehramtsstudierenden, bspw. im Material von Laubner (2020, S. 131ff.),

[2] Hier lässt sich jedoch mit Verweis auf die Zahlen sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen an allgemeinen Schulen im Schuljahr 2021/22 für Niedersachsen hervorheben, dass auch am Gymnasium Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen beschult werden – wenngleich es deutlich weniger sind als beispielsweise an Gesamtschulen (vgl. KMK, 2022, S. 25).

im Hinblick auf eine „Normal-Vorstellung von Unterricht“ oder eine „Abschlussorientierung“ am Gymnasium zu finden sind. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Anwärter*innen zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes und damit trotz nahezu vollständigem Eintritt in die schulische Praxis ähnliches konjunktives Erfahrungswissen zu haben scheinen wie Lehramtsstudierende. Die bisherigen Ergebnisse beziehen sich zudem überwiegend auf die Lehrkräfte an Gymnasien und deren konjunktive Wissensbestände zur Leistung der Schüler*innenschaft.

Gruppe 2: Lehramtsanwärter*innen für Sonderpädagogik

Mit Blick in das Material der LiVD für Sonderpädagogik wird von der Anwärterin Nadine (N), die zum Zeitpunkt der Erhebung seit etwa fünfzehn Wochen im Vorbereitungsdienst an einer inklusiven Grundschule tätig ist, davon berichtet, dass mitunter leistungsschwächere Schüler*innen auch als unwillig beschrieben werden. Dies zeigt sich im folgenden Transkriptausschnitt.

> *N: u:nd ä:hm man hält (.) zumindestens was ich jetzt so in den allgemeinen Gesprächen mitbekomme schon an diesem Bildungsbürgerlichen (.) fest? und möchte das gerne aufrechterhalten, merkt aber gerade dass unsere Schule die (.) ähm laut einer neueren Statistik jetzt fast fünfzig Prozent Kinder mit Migrationshintergrund hat, irgendwie so mit diesem System nicht weiterkommt und irgendwie regelmäßig scheitert, diesen Bildungsanspruch aufrechterhalten zu wollen, weil die Kinder das gar nicht leisten können, ähm (2) aber d:a eigentlich gar nicht weiter drauf eingegangen wird, sondern dann irgendwie solche Sachen von Kollegen kommen, wie die Kinder wollen es ja nicht lernen; ich hab das jetzt schon zehnmal gemacht und sie wollen=es einfach immer noch nicht verstehen; und dann kann ichs ja auch lassen.*

Die abgebildete Sequenz soll nicht umfassend interpretiert werden, jedoch soll darauf verwiesen werden, dass sich auch hier eine Tendenz dahingehend zeigt, dass die pädagogische Verantwortung der Lehrkräfte ausgeklammert wird und das Erbringen von Leistung lediglich durch die Schüler*innen beeinflusst wird. Die scheinbar fehlende Passung der Leistungsansprüche der Lehrkräfte bzw. der Schule und des Leistungsvermögens der Schüler*innen wird an dieser Stelle mit mangelnder Leistung der Lernenden begründet, die hier wiederum mit dem Unwillen, etwas zu lernen, gleichgesetzt wird. Woraus sich die Leistungsrückstände ergeben, wird nicht weiter hinterfragt. Es muss jedoch verdeutlicht werden, dass es sich hier um Beschreibungen tätiger Kolleg*innen handelt und nicht um das eigene konjunktive Erfahrungswissen der LiVD Nadine, die im weiteren Verlauf der Diskussion gemeinsam mit

den anderen Beteiligten die Bedeutung von Differenzierung im Unterricht und des Ansetzens an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden bearbeitet.

Zwischenresümee der Gruppen 1 und 2

Zusammenfassend lässt sich für die bisherigen Auswertungsergebnisse festhalten, dass die Leistung von Schüler*innen eine Kategorie darzustellen scheint, die die Denk- und Handlungsweisen der Lehramtsanwärter*innen in vielerlei Hinsicht beeinflusst. So wird beispielsweise durch die Annahme einer Leistungsnorm am Gymnasium und das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen ebendieser über den Verbleib der Schüler*innen am Gymnasium bzw. einen möglichen Schulformwechsel entschieden. Lehrkräfte befinden sich dadurch in einer machtvollen Position, da die Leistungsbewertung mit ihren möglichen Folgen in ihrer Verantwortung liegt. Dies scheint insbesondere dahingehend problematisch, dass angenommen wird, lediglich die Schüler*innen seien für das Erreichen des Leistungsniveaus verantwortlich, und dass die Relevanz des Lehrkräftehandelns, der pädagogischen Gestaltung des Unterrichts sowie einer möglichen Förderung vollumfänglich ausgeklammert werden. Für die LiVD scheint lediglich bedeutend, welche Vorgaben es von Seiten der Schule (Curriculum und Lernziele) gibt und dass die Schüler*innen das Gymnasium mit dem Abitur abschließen.

Mit Blick auf die ausstehenden Auswertungen erscheint hier daher insbesondere interessant, inwiefern sich die rekonstruierten konjunktiven Wissensbestände mit dem Absolvieren des Vorbereitungsdienstes verändern oder ob sie sich als zeitlich überdauernd und stabil erweisen.

3.3 Vergleich der Ergebnisse aus den vorgestellten Studien der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung

Werden die Ergebnisse aus den oben aufgeführten Studien verglichen, lassen sich Parallelen zwischen dem rekonstruierten konjunktiven Erfahrungswissen von Lehramtsstudierenden und LiVD finden, auch wenn die LiVD stärker als die Studierenden bereits aus ihrer Handlungspraxis als Lehrende heraus diskutieren. Insbesondere drei Aspekte sind auffällig. Erstens schreiben sowohl die beforschten Lehramtsstudierenden als auch die LiVD Schüler*innen, die von vermeintlich bekannten Normen abweichen, in unterschiedlichem Maß Differenzen zu. Dabei verbleiben sie in Teilen oberflächlich, indem sie auf diverse sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe verweisen, beziehen sich jedoch an anderer Stelle konkret auf Be-hinderungen. In allen Fällen wird

ebenjenen Schüler*innen eine verminderte Leistungsfähigkeit attestiert. Ihnen wird die Fähigkeit zur Teilnahme am allgemeinen Unterricht abgesprochen, da die Schüler*innen aus Sicht der Studierenden bzw. der LiVD allgemeine, für alle Schüler*innen geltende Qualifikationsziele, wie ein Klassenziel oder Schulabschlüsse, nicht erreichen. Zugrunde liegende Normen sind dabei (eigene) Erfahrungen des schulischen, insbesondere des gymnasialen Leistungsprinzips. Schüler*innen, denen Differenzen wie Be-hinderungen zugeschrieben werden, genügen diesen Normen aus Sicht der Studierenden bzw. der LiVD nicht. Beide Gruppen scheinen Leistung bzw. Leistungsfähigkeit statisch zu betrachten. Weder Räume der Leistungsentwicklung über die Schullaufbahn hinweg noch unterschiedliche Vorstellungen von Leistung werden von den Akteur*innengruppen diskutiert. Leistung wird dabei naturalistisch betrachtet und nicht als sozial konstruiert wahrgenommen. Schüler*innen, die aufgrund zugeschriebener Differenzen dem schulischen Leistungsprinzip nicht entsprechen, werden von den Lehramtsstudierenden pauschal als leistungsunfähig homogenisiert und in den Ausführungen der Anwärter*innen zudem als lernunwillig charakterisiert. Individuelle Betrachtungen der Schüler*innen erfolgen nur in Form persönlicher Beispiele, wie vom Studierenden Ole, dienen jedoch vor allem als Beleg für die vorgenommenen pauschalen Leistungszuschreibungen. Konkrete Beispiele aus der eigenen schulischen (Lehr-)Erfahrung werden eher selten diskutiert. Vielmehr werden eigene Argumentationen durch Verweise auf bestehende schulische Strukturen oder Vorgesetzte, wie die Schulleitung der LiVD Franka, untermauert. Die Konsequenz aus den pauschalen Zuschreibungen von Leistungsunfähigkeit oder -unwilligkeit ist bei beiden schulischen Akteur*innengruppen vermehrt die Legitimation schulischer Exklusion, wie der Verweis von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vom Gymnasium oder zumindest das Anzweifeln der Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion an der eigenen Schulform.

In diesem Zusammenhang dokumentiert sich die zweite Parallele zwischen den Lehramtsstudierenden und den LiVD der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studien. Mit der Legitimation schulischer Exklusion bzw. des Verweises der betroffenen Schüler*innen von der eigenen Schulform und damit dem persönlichen Zuständigkeitsbereich aufgrund der zugeschriebenen Leistungsunfähigkeit wird der eigene Handlungsspielraum bzw. die eigene Verantwortung als (angehende) Lehrkraft zur Realisierung von Inklusion reduziert. Im hier exemplarisch ausgewählten Material erfolgt dies beispielsweise im Fall der Studierenden der Sonderpädagogik durch das Betonen der Inklusivität von Kindergärten oder im Fall der LiVD an Gymnasien durch die Be-

schreibung der Gesamtschule als geeigneter für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Zwar verweist Lukas, der Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik, auf Möglichkeiten verschiedener Erwartungshorizonte für Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an Regelschulen, doch wird dessen Potenzial aufgrund von Sorgen vor Stigmatisierung stark eingeschränkt, da diese zu Exklusion führte und Inklusion nicht gelinge.

Drittens zeichnet sich in beiden hier herangezogenen Studien ab, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch LiVD einen Handlungsdruck bezüglich der Umsetzung von Inklusion wahrnehmen. Sie scheinen in diesem Zusammenhang auch mit einer sozialen Erwartungshaltung konfrontiert zu sein, Inklusion unterstützen oder zumindest befürworten zu müssen. Inklusion wird beispielsweise nicht offen abgelehnt. Vielmehr scheint ihre Umsetzung eine nur schwer erfüllbare Herausforderung darzustellen, deren Bewältigungspotenzial jedoch durch die vorausgehend rekonstruierten Leistungszuschreibungen eingegrenzt wird.

Aufgrund der stärkeren Eingebundenheit der LiVD in die Schulpraxis und das Studienseminar sind auch Unterschiede im konjunktiven Erfahrungswissen zwischen den Anwärter*innen und den Lehramtsstudierenden zu identifizieren. Diese entstehen unter anderem aus dem Grund, dass die LiVD anders als die Lehramtsstudierenden zusätzlich mit Anforderungen des Studienseminars bzw. des Vorbereitungsdienstes konfrontiert werden. Für die LiVD ergibt sich hier ein besonderer Handlungsdruck, da im Rahmen der Unterrichtsbesuche von Seiten der Studienseminare die Anforderung gestellt wird, inklusiven Unterricht zu zeigen, auch wenn dies für die LiVD aufgrund der wahrgenommenen Leistungsheterogenität mitunter schwer umzusetzen scheint. So berichtet eine LiVD im Lehramt für Sonderpädagogik an anderer Stelle von der Bearbeitung der Zahlenräume im Mathematikunterricht. Der Leistungsheterogenität begegnet sie im alltäglichen Unterricht durch eine differenzierte Wochenplanarbeit, bei der die Schüler*innen unterschiedliche Zahlenräume bearbeiten. Diese Form des Unterrichts könne im Unterrichtsbesuch jedoch nicht gezeigt werden, da die Seminarleitungen *„ja auch was Tolles sehen“* wollen. Zusätzlich zum Anspruch, den Unterricht inklusiv und mit allen Schüler*innen zu gestalten, wird hier ein wahrgenommener Handlungsdruck deutlich, dass in den Unterrichtsbesuchen immer etwas Besonderes präsentiert werden müsse und kein „Standard-Unterricht“ gezeigt werden könne. Dies stellt für LiVD eine zusätzliche Belastung dar, mit der konfrontiert sie sich zu Beginn des Vorbereitungsdienstes noch unsicher und mitunter handlungsunfähig erleben.

4 Schlussfolgerungen

In Kapitel 3 wird deutlich, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch LiVD zwar einen sozialen Handlungsdruck zur Realisierung schulischer Inklusion wahrnehmen, diesbezügliches Handlungspotenzial jedoch durch ableistische Leistungszuschreibungen gegenüber be-hinderten Schüler*innen eingrenzen. Pädagogisches Handeln scheint nur möglich, wenn die Schüler*innen den Leistungsansprüchen der Studierenden bzw. der LiVD entsprechen. Diese Leistungsansprüche basieren auf eigenen Erfahrungen der Leistungserbringung, d.h. die von den Studierenden und LiVD selbst erfüllten Leistungsanforderungen werden zur angelegten Leistungsnorm.

Die hier erkennbaren Parallelen des konjunktiven Erfahrungswissens Lehramtsstudierender und LiVD lassen ein Überdauern vorhandener Wissensbestände über die beiden Phasen der Lehrkräftebildung hinweg vermuten. Zwar ist dies unter Berücksichtigung der Persistenz des Habitus (vgl. Bourdieu, 2015, S. 113) nicht besonders verwunderlich, doch werden zumindest bisherige Ausbildungsinhalte und -formate vorsichtig hinterfragt und ein Handlungsbedarf über die verschiedenen Phasen hinweg aufgezeigt. Beispielsweise könnten zukünftig Normalitätsvorstellungen und Wissensbestände der schulischen Akteur*innen in der Lehrkräftebildung stärker Berücksichtigung finden und der Reflexion zugänglich gemacht werden. Interessant dafür ist nicht nur, welchen Personengruppen Leistung zugeschrieben bzw. nicht zugeschrieben wird, sondern auch, in welchen Kontexten diese Zuschreibungspraktiken erfolgen (s. dazu Sassi et al., 2024). Ergänzend dazu ist auch die Auseinandersetzung mit eigenen (Handlungs-)Erfahrungen der schulischen Praxis, mit Unterrichtsvignetten oder aus Interviews und Gruppendiskussionen rekonstruierbaren sozialen Zuschreibungsprozessen für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte bedeutsam. Zielsetzung entsprechender Ausbildungsinhalte sollte sein, (angehende) Lehrkräfte zu einem „reflexiven Umgan[g] mit Differenz, Heterogenität und dem Fremden [zu befähigen], was nur möglich ist, wenn es eine Auseinandersetzung mit dem ‚fremden Eigenen' gibt" (Helsper, 2018b, S. 36–37).

Ferner könnte durch Literaturarbeit sowie durch Auseinandersetzung mit Unterrichtsbeispielen thematisiert werden, dass der Umgang mit herausfordernden Situationen, deren Bearbeitung keine einfachen Lösungen zulässt, konstitutiver Teil pädagogischer Praxis ist. Weniger ist hier eine potenzielle Gefahr des Scheiterns zu betonen, was zu einer Abwehr durch die schulischen Akteur*innen führen kann. Vielmehr sollten Potenziale für den Professionalisierungsprozess der schulischen Akteur*innen betont werden. Zudem sind

an diese aus Wissenschaft, Schulpraxis und privatem Umfeld herangetragenen Normen und Erwartungshaltungen zu reflektieren, um die Einnahme einer „reflexive[n] Distanz zu normativen Setzungen mit Verpflichtungscharakter“ (Dederich, 2020, S. 535) zu fördern. Möglicherweise kann so der von den Lehramtsstudierenden und LiVD wahrgenommene Handlungsdruck entlastet werden, damit infolgedessen ableistische Zuschreibungen reduziert werden (vgl. Viermann, 2022, S. 311).

Bei den aufgeführten Beispielen handelt es sich nur um erste Implikationen für die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung, die jedoch zum einen durch weitere Vorschläge ergänzt werden sollten und zum anderen einer praktischen Erprobung sowie empirischer Evaluation bedürfen. Wesentlich für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung ist es dabei, die in diesem Beitrag rekonstruierten Zuschreibungen gegenüber be-hinderten Schüler*innen bei aller Problematik nicht nur zu kritisieren, sondern als Ausbildungsinstitutionen Verantwortung für diese zu übernehmen und die angehenden Lehrkräfte bei der Entwicklung einer Reflexionsfähigkeit, insbesondere mit Blick auf Differenzpraktiken, zu unterstützen (vgl. Viermann & Lindmeier, 2025, S. 200–201).

Literatur und Internetquellen

Becker-Schmidt, R. (2007). „Class“, „gender“, „ethnicity“, „race“: Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In C. Klinger, G.-A. Knapp & B. Sauer (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit* (S. 56–84). Campus.

BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2025). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* (1948). BMZ. https://www.bmz.de/de/service/lexikon/allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-60138

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Barbara Budrich utb. https://doi.org/10.36198/9783838585543

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich utb. https://doi.org/10.36198/9783838587080

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838553559

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I.

Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktual. Aufl.) (S. 9–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1

Bourdieu, P. (2015). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Aufl.). Suhrkamp.

Bremerich-Vos, A. (2021). *Lehrerprofessionalität. Ansätze und Erkenntnisse für die Fächer Deutsch und Mathematik*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-035646-7

Budde, J. & Blasse, N. (2017). Forschung zu inklusivem Unterricht. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 239–252). Waxmann. https://www.researchgate.net/publication/317011789

Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion, 7* (4). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193

Court, L., Dohmen, T., Baumanns, L., Rott, B. & Herzmann, P. (2021). Das Bedürfnis nach Gewissheit und Konkretion. Rekonstruktionen der Orientierungen von Mathematikstudent*innen im Hinblick auf die Reformerwartung Inklusion. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, 5* (1), 38–54. https://doi.org/10.3224/zehf.v5i1.04

Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 527–536). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_45

Dietrich, F. (2019). Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität, Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 195–205). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:18061

Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Beltz Juventa.

Hänsel, D. (2005). Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik, 51* (1), 101–115. https://doi.org/10.25656/01:4743

Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5

Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierun*g (S. 17–40). Klinkhardt.

Henkel, R. (2023). Berufsbezogene Orientierungen angehender Mathematiklehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Beiträge zum Mathematikunterricht 2022: 56. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik* (S. 1427). WTM. https://doi.org/10.37626/GA9783959872089.0

Herkenhoff, J. (2020). *Inklusiver Mathematikunterricht. Entwicklung eines Instruments zur Planung von Mathematikunterricht in einem inklusiven Setting*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29902-6

Herzmann, P. & Rabenstein, K. (2022). Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. Erziehungswissenschaftliche Fokussierungen. In A.V. Biele Mefebue, A.D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 367–380). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26292-1_37

Hinzke, J.-H. (2018). Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag. In R. Bohnsack, N.F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 68–82). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.5

Hirsch, C.L. & Buchholtz, N. (2023). Zum Zusammenhang von Einstellungen zum inklusiven Mathematikunterricht mit selbstberichteten Praktiken von Lehrkräften. *Mathematica didactica,* (46), 1–18. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/mathematica_didactica/article/view/1934

Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*innen werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5840

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen)*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf

Koller, H.-C. (2016). Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 62,* 172–184. https://doi.org/10.25656/01:16750

Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Schneider Hohengehren.

Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8

Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (2. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2

Laubner, M. (2020). Das Gymnasium in Inklusionsdiskursen. Eine diskursanalytische Skizze zu Normalitätskonstruktionen Studierender des gymnasialen Lehramts. In K. Rabenstein, T.C. Stubbe, & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden* (Erziehungswissenschaftliche Studien, Bd. 5) (S. 107–159). Universitätsverlag Göttingen. https://doi.org/10.17875/gup20 20-1340

Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-036083-9

Lücke, M. (2021). Differenzpraktiken als Hegemoniepraktiken Lehramtsstudierender und deren Bedeutung für inklusionsbezogene Orientierungen. *Sonderpädagogische Förderung heute, 66* (2), 171–181. https://doi.org/10.3262/sz2102171

Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberuf*s (S. 285–306). Klinkhardt.

Merl, T. (2019). Was man können muss. Empirische Rekonstruktionen zum Ableismus eines vermeintlich inklusiven Unterrichts. *Sonderpädagogische Förderung heute, 64* (3), 265–276. https://doi.org/10.3262/sz1903265

Oechsle, U. (2020). *Mathematikunterricht im Kontext von Inklusion. Fallstudien zu gemeinsamen Lernsituationen*. Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28448-0

Powell, J.J.W. (2016). Neo-Institutionalismus. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 680–684). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838588049

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). Oldenbourg. http://lehre.martinvoss.de/wp-content/uploads/2020/05/Mod-2-Przyborski-Wohlrab-Sahr-2014-Qualitative-Sozialforschung.-Ein-Arbeitsbuch.pdf

Rabenstein, K., Horn, K.-P., Keßler, C.I. & Stubbe, T.C. (2020). Inklusion als Herausforderung für das Gymnasium. Zur Einleitung in das Thema und in den Band. In K. Rabenstein, T.C. Stubbe & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden* (Erziehungswissenschaftliche Studien, Bd. 5) (S. 7–33). Universitätsverlag Göttingen. https://doi.org/10.17875/gup2020-1340

Rabenstein, K., Laubner, M. & Schäffer, M. (2020). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für die diskursanalytische Ethnographie. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität* (S. 187–208). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21982-6_8

Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik, 59* (5), 668–690. https://doi.org/10.25656/01:11987

Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung'. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9

Sassi, Y., Viermann, M. & Henkel, R. (2024). Rassismus und Ableism als Systeme gesellschaftlicher Differenzierungs- und Exklusionspraxis – Überlegungen für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung. In A. Goldbach, A. Langner, K. Mannewitz, S. Schuppener & N. Leonhardt (Hrsg.), *Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion* (S. 276–287). Klinkhardt.

Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18* (2), 315–333. https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.09

Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft, 26* (2), 25–32. https://doi.org/10.25656/01:11568

Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–265). Barbara Budrich utb. https://doi.org/10.36198/9783838549590

Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik?! Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 17–29). Athena. https://doi.org/10.3278/6006310w

Viermann, M. (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5968

Viermann, M. & Lindmeier, B. (2025). Orientierungen Lehramtsstudierender verschiedener Studiengänge bezüglich der Leistungs- und Bildungsfähigkeit behinderter Schülerinnen und Schüler. In J. Labede, B. Lindmeier & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Forschung im und zum Lehramtsstudium* (S. 187–203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46307-6_12

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:
Viermann, M. & Henkel, R. (2025). Leistungszuschreibungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst im Vergleich. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 7* (1), 148–178. https://doi.org/10.11576/pflb-8254

Online verfügbar: 29.08.2025

ISSN: 2629–5628

Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de