

Petra Deger & Veronika Schmid

„Carina ist nur ein Kind in der Klasse“ – (Inklusives) Handeln angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen¹

Abstract

Im Folgenden werden Ergebnisse einer qualitativen Studie unter Bezugnahme auf Ideen des Neoinstitutionalismus und der Educational Governance-Forschung präsentiert. Es wurden Lehramtsstudierende gebeten zu beschreiben, wie sie mit einer dilemmatischen Situation in der Schule umgehen würden ($N = 109$): Eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf stört regelmäßig den Unterricht. Die Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass selbst exkludierende Handlungsstrategien mit der Inklusionsidee gerechtfertigt werden.

In the following we present and interpret results of a qualitative study by referring to theoretical ideas of new institutionalism and educational governance. In the study, student teachers were asked to describe and to write down how they would cope with a dilemmatic situation at school ($N = 109$): A student with special needs regularly disrupts class. The results were analysed by means of qualitative content analysis. Surprisingly, even the most excluding coping-strategies were justified by using the principle of inclusion.

Schlagwörter

Inklusion, Exklusion, Educational Governance, Neoinstitutionalismus, Lehrer*innenbildung, Dilemma-Vignette
Inclusion, exclusion, educational governance, neoinstitutionalism, preservice teacher training, dilemma vignette

1. Einleitung

Im Jahr 2009 hat die Bundesrepublik Deutschland die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen ratifiziert und sich damit zu Inklusion als einem Leitprinzip der Bildungsorganisation bekannt. Auf das Potential dieser internationalen Vereinbarung zur grundlegenden Umgestaltung des deutschen Bildungssystems wurde früh hingewiesen (vgl. Degener, 2009). Eine Dimension der Überprüfung der Umsetzung der BRK-Konvention richtete sich auf den Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an sogenannten Regelschulen und damit auf die datenförmige Messung der Umsetzung der Richtlinie (vgl. Piezunka, Gresch & Wrase, 2018). Damit ist sowohl die Frage der

¹ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1817B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.



Parallelisierung von Regelsystem und Sondersystem adressiert als auch die Frage der Diagnostik mit dem systemisch unerwünschten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (vgl. Neumann & Lütje-Klose, 2020). Schließlich gerieten auch die Dimensionen Unterricht und Unterrichtsorganisation wie auch die Lehrpersonen als zentrale Akteur*innen früh in den Blick (vgl. Gorges, Lütje-Klose & Zurbriggen, 2019). Allerdings zeigt sich damit auch, dass die Frage der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems, wie es die UN-BRK fordert, sehr viele unterschiedliche Dimensionen und Facetten besitzt, die selten miteinander in Verbindung gebracht werden.

2. Inklusion – ideelle Verortung und schulische Umsetzung

Drei Fragen lassen sich in dem Diskurs ausmachen: 1. Was versteht man unter Inklusion? 2. Welche Folgen hat die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen für die Struktur des deutschen Bildungssystems? 3. Welche Akteur*innen sind in der Verantwortung, Inklusion umzusetzen?

Schon die Frage, *was man unter Inklusion versteht*, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Sowohl die UN-Konvention als auch einige prominente Autor*innen heben das Menschenrecht auf Bildung und die teilhabeorientierte Vorstellung von Inklusion hervor. Besonders einflussreich war in diesem Zusammenhang die „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel (2019). Prengel betont den normativen Anspruch einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit unterschiedlichen Merkmalen, verbunden mit dem Anspruch einer Wertschätzung von Unterschiedlichkeit. Diese Lesart, die v. a. moralisch-normativ begründet wird, findet viel Zustimmung (vgl. Lütje-Klose, 2018). Zudem wird differenziert zwischen einem weiten (alle Differenzmerkmale, die das Potential der Benachteiligung haben) und einem engen Inklusionsbegriff (Behinderung, vgl. Sturm, 2015).

Welche Folgen hat das Erfordernis von Inklusion nun für das Bildungssystem? So facettenreich die Frage ist, was Inklusion sei, so breit ist auch das Meinungsspektrum hinsichtlich der Folgen der Konvention für das deutsche Bildungssystem. Die vergangenen 50 Jahre der Entwicklung des deutschen Bildungssystems sind im Bereich der Sonderpädagogik durch eine Ausdifferenzierung von Angeboten für bestimmte Merkmalsausprägungen gekennzeichnet, zuletzt ‘Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung – LSE’. Eine zunehmende Differenzierung bestimmt im selben Zeitraum auch die Entwicklung des Regelschulsystems – allerdings mit der expliziten Zielsetzung, verschiedene Wege zu hohen Bildungsabschlüssen zu etablieren und so zu einer generellen Höherqualifizierung der Bevölkerung beizutragen.

So beobachten wir einerseits eine Diversifizierung des Sondersystems bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der stabilen Teilung von Regel- und Sondersystem (vgl. Powell, 2017; Weisser, 2017), wobei das Sondersystem explizit zur „Entlastung“ des Regelsystems aufgebaut wurde.

Fragt man nach *Akteur*innen, die zuständig sind für Inklusion*, so werden meist Schulleitungen und Lehrpersonen genannt (vgl. Brodesser, Frohn, Welskop, Liebsch, Mo-

ser & Pech, 2020: S. 8). Im Zuge der Professionsentwicklung liegt ein besonderes Augenmerk auf der Art der Zusammenarbeit von Sonderpädagog*innen und sogenannten Regelschullehrkräften (vgl. Arndt, 2022; Lindacher & Dederling, 2018; Moser & Lütje-Klose, 2016; Quante & Urbanek, 2021).

Auf die Frage, welche Voraussetzungen für die Umsetzung von Inklusion diese Akteur*innen benötigen, werden vor allem zwei Sachverhalte prominent diskutiert. Dies ist zum einen die Frage, welchen Beitrag die universitäre Lehrer*innenbildung im Professionalisierungsprozess leisten kann. Diese Frage hat auch durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Aufmerksamkeit gewonnen, da einer von sieben Programmschwerpunkten das Thema Inklusion ist. Von den in der ersten Ausschreibungsrunde (2014) geförderten Projekten haben sich rund zwei Drittel mit Inklusion befasst. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass in den letzten Jahren sowohl einige Qualifikationsarbeiten entstanden als auch verschiedene Lehrveranstaltungen und Zusatzqualifikationen entwickelt wurden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018).² Damit verbunden war die Hoffnung, dass über die Ausbildung künftiger Lehrpersonen systemrelevante Veränderungen implementiert werden könnten.

Fragt man nach den Voraussetzungen, die Akteur*innen für eine inklusive Schulgestaltung mitbringen müssen, so wird häufig auf positive Einstellungen zu Inklusion verwiesen (vgl. Hellmich & Görel, 2014; Langner, 2015; Schwab & Seifert, 2015; Seifried, 2015). Noch vor einigen Jahren wurde die Einstellungsseite als eine Art Königsweg zur inklusiven Schulentwicklung betrachtet. Einstellungen werden verstanden als „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter & Pohlmann, 2009: S. 267 zit. nach Lorenz, Peperkorn & Schäffer, 2020: S. 36). In den letzten Jahren ist etwas Ernüchterung eingetreten, etwa durch Verweise auf das Auseinanderklaffen von positiven Einstellungen zu Inklusion und deren praktischer Umsetzung (vgl. Syring, Tillmann, Weiß & Kiel, 2018). Betrachtet man den Forschungsstand zu Einstellungen zu Inklusion, so zeigen Ruberg & Porsch (2017) in einem Review von 33 deutschen Forschungsarbeiten aus den Jahren 2008 bis 2016, dass es noch sehr viele Unschärfen gibt. So ließen die Instrumente häufig keine klare Trennung zwischen Einstellungen und Überzeugungen zu; es werden außerdem sehr unterschiedliche Instrumente genutzt und auch die Ergebnisse zeigten ein uneinheitliches Bild. Demgegenüber ergibt sich bei der Frage nach der Bedeutung von inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen das relativ eindeutige Bild, dass diese einer positiven Einstellung zu Inklusion zuträglich sind: „[J]e höher die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den an der Studie beteiligten Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägt sind, desto positiver sind ihre Einstellungen zur Inklusion [...] entwickelt“ (Hellmich & Görel, 2014: S. 238). Gleichzeitig wurde aber auch gezeigt, dass positive Einstellungen zu Inklusion kaum Folgen für das Unterrichtshandeln haben, wenn die

² So hatte beispielsweise an der TU Dortmund (DoProfiL – Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung) und an der Humboldt-Universität Berlin (FDQI – Fachdidaktische Qualifizierung angehender Lehrkräfte) Inklusion einen hohen Stellenwert.

Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Inklusion eher gering eingeschätzt wird (vgl. Gebhardt, Schwab, Hessels & Nusser, 2015).

Trotz der Breite der Diskussion und der Vielzahl an inklusionsbezogener Forschungsarbeiten zeigt sich eine Lücke bei der konzeptionellen Verbindung zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einerseits und der Praxis des inklusive Unterrichtshandelns andererseits. Ausgespart bleiben oft konkrete schulische Handlungs- und Interaktionskonstellationen. Einen Ansatz hierzu liefert die gegenwärtig verstärkt im Rahmen der Lehrer*innenbildung eingesetzte Kasuistik. Mittels dichter Fallbeschreibungen sollen hier – etwa im Fall einer rekonstruktiven Kasuistik (vgl. Schmidt & Wittek, 2020) – durch die Auseinandersetzung mit einem konkreten Fall Theorie und Praxis aufeinander bezogen und durch den theoretisch informierten, forschenden Nachvollzug der Praxis ein reflexiver Habitus angebahnt werden (vgl. Wittek, Rabe & Ritter, 2021).

3. Steuerung durch Ideen – bildungssoziologische Perspektiven auf das Bildungssystem

Nimmt man die Interaktionspraxis zwischen unterschiedlichen Akteur*innen im Bildungssystem in den Blick, sind im Bereich der Bildungssoziologie vor allem zwei Ansätze anzuführen, welche (wie im Fall der Kasuistik) die konkrete Interaktionspraxis und gleichzeitig die wirkmächtigen Leitideen sichtbar und analysierbar machen: die Educational Governance-Forschung (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2016; Heinrich & Kohlstock, 2016; Langer & Brüsemeister, 2018) und der Neoinstitutionalismus (vgl. Hasse & Krüger, 2020; Senge & Hellmann, 2006). Mit beiden Ansätzen kann die Verbindung der Wirkmacht von Ideen, etwa des normativen Anspruchs von Inklusion einerseits und strukturell durch institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen determinierte oder geöffnete Handlungsoptionen in konkreten Settings andererseits betrachtet werden.

Mithilfe des Educational Governance-Ansatzes³ ist es etwa möglich, die strukturelle Umsetzung großer Reformvorhaben zu beschreiben, beispielsweise die Qualitätsentwicklung in der Lehrer*innenbildung durch die Qualitätsoffensive oder auch die Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention in die föderalen Schulgesetze. Ein Vorteil des Ansatzes liegt in der Messbarkeit von Bildungsauscomes, wie sie u. a. im „Chancenspiegel“ (Bertelsmann-Stiftung, 2017) zum Ausdruck kommt. Allerdings muss im Vorfeld definiert werden, was wünschenswerte messbare Zustände sind. Am Beispiel des „Chancenspiegels“ ist dies im Kontext von Inklusion der Anteil von Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen. Wie bildungspolitische Ziele jenseits der Oberflächenstruktur von Regeln und Ressourcen im Handlungs-

³ Educational Governance ist ein außerordentlich vielfältiges Programm. Allein die Theorieperspektiven wurden kürzlich in einem knapp 800seitigen Sammelband zusammengetragen (Langer & Brüsemeister, 2018). Zum Überblick vgl. Heinrich & Kohlstock (2016) sowie klassisch Altrichter & Maag Merki (2016).

vollzug wirken, lässt sich allerdings kaum steuern. Zwar ist es möglich, Unterricht als Koordinationsleistung im Mehrebenensystem zu betrachten (vgl. Altrichter & Heinrich, 2007), allerdings wird auf theoretischer Ebene von weitgehender Widerspruchsfreiheit der Anforderungen an die Akteur*innen ausgegangen.

Demgegenüber kann der Neoinstitutionalismus die Gleichzeitigkeit und Überlagerung von Handlungsanforderungen besser integrieren. Bereits Meyer und Rowan (1977) haben auf ritualisierte Handlungsmuster in Organisationen hingewiesen und auf Widersprüche zwischen Leitideen und Handlungsmustern. Diese Widersprüche entstehen durch den starken Bezug auf Umweltbedingungen bzw. die in dieser Umwelt dominierenden Ideen. Wenn es also eine dominante Vorstellung der Funktion von Bildung als relativ dauerhaftes gesellschaftliches Glaubenssystem gibt (vgl. Scott, 1986), so orientieren sich die Akteur*innen daran. Finden sich verschiedene inkompatible Glaubenssysteme, so wird sich diese Widersprüchlichkeit auch auf der Ebene der Akteur*innen widerspiegeln. Noch deutlicher hat Zucker (1977) herausgearbeitet, dass normative Anforderungen in Organisationen kulturell übersetzt würden und diese Übersetzung durchaus zu (weit verbreiteten) Handlungsmustern führen könne, die im Widerspruch zur Leitidee stünden. Für Schulen bedeutet dies, dass sie diejenigen Formen annehmen, die durch die Werte und Normen einer Gesellschaft legitimiert sind.

Ein weiterer Ausgangspunkt des Neoinstitutionalismus ist die Alltagsorientierung der Akteur*innen. Im Alltagsverständnis meint Inklusion zunächst die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Lehrpersonen (und Lehramtsstudierende) sind so gegenwärtig einerseits mit der Gleichzeitigkeit von Anforderungen konfrontiert, die die Steuerung des Bildungssystems mit sich bringt und müssen andererseits gleichzeitig dem normativ begründeten Umbau des Bildungssystems im Sinne von Inklusion gerecht werden. Diese Gleichzeitigkeit wird weder in der Forschung noch in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Umsetzungshinweisen von inklusivem Unterricht (z. B. Braksiek, Golus, Gröben, Heinrich, Schildhauer & Streblov, 2022; Barsch, Degner, Kühberger & Lücke, 2020; Sasse & Schulzick, 2021) ausreichend adressiert.

Wie gehen Lehramtsstudierende damit um? Ziel der vorliegenden qualitativen Vignettenstudie war es, eine realistische Dilemmasituation aus der Schulpraxis zu konstruieren, in der verschiedene Strukturen und konkurrierende Leitideen gleichzeitig abgebildet werden (bzw. als Anforderungen auftreten). Diese Dilemmasituation wurde Lehramtsstudierenden vorgelegt, die daraufhin darlegen sollten, wie sie sich angesichts der widersprüchlichen Handlungssituation als Lehrperson verhalten würden. So sollte a) betrachtet werden, welche vorherrschenden bildungstheoretischen Leitideen sich in den Begründungen von Handlungen finden lassen (etwa Kompetenzsteigerung als Ausdruck der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems einerseits versus inklusive Gestaltung von Schule andererseits) und wie b) die Befragten mit deren Unvereinbarkeit umgehen.

4. Methode, Aufbau und Struktur der Dilemma-Vignetten

Vignetten sind kurze Geschichten über hypothetische Charaktere in bestimmten Situationen oder Szenenbeschreibungen (vgl. Finch, 1987), die besonders bei Fragestellungen eingesetzt werden, bei denen ein sozial erwünschtes Antwortverhalten erwartet wird (vgl. Barter & Renold, 1999). Steiner & Atzmüller (2006) haben so etwa zeigen können, dass mittels Vignetten insbesondere normative Überzeugungen und Wertorientierungen untersucht werden können.

Oftmals werden von Forschenden im Themenfeld Inklusion Vignetten im Sinne von kontrollierten Fallbeschreibungen eingesetzt. So haben beispielsweise Schwab und Seifert (2015) die Attitudes Towards Inclusion Scale (ATIS) entwickelt. In den Vignetten wird die Art der Beeinträchtigung der jeweils dargestellten Schüler*innen manipuliert; durch die genaue Fallbeschreibung soll vor allem sichergestellt werden, dass sich alle Befragte auch die gleiche Situation und den*die gleiche*n Schüler*in vorstellen. Gleichzeitig ist es so auch möglich zu analysieren, ob eine Differenzspezifik vorliegt und z. B. Lehrpersonen Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung als eher positiv/negativ einschätzen.

Im vorliegenden Fall wurde ein anderer Einsatz von Vignetten gewählt. Ziel der Studie war es zu analysieren, wie und in welchem Maß die Leitidee ‚Inklusion‘ in konkreten Handlungssituationen in Handlungsmuster umgesetzt wird. Um entsprechend unterschiedliche (inkludierende oder exkludierende) Handlungsmuster und deren Häufigkeit offenlegen und analysieren zu können, wurde in der vorliegenden Studie eine Vignette entwickelt, bei der die Befragten zu einer möglichst uneindeutigen – „dilemmatischen“ – aber realistischen Entscheidungssituationen im schulischen Feld Stellung beziehen sollten. Es handelt sich bei der eingesetzten Vignette um eine Dilemma-Vignette, bei der seitens der Befragten verschiedene Grundsätze, Einstellungen und Handlungsentwürfe zur Anwendung kommen können. Das professionelle Handeln von Lehrpersonen ist schließlich gleichermaßen durch eine Vielzahl struktureller Antinomien (etwa Förderung versus Selektion, Selbst- und Fremdbestimmung, Nähe versus Distanz usw.) gekennzeichnet (vgl. Helsper, 2002, 2004), die konstitutiv für pädagogisches Handeln im schulischen Kontext sind und sich im Schulalltag oft in Form von Dilemmasituationen zeigen (vgl. Helsper, 2016).

Die Vignette lautet wie folgt:

Frau Pleines weiß nicht, wie sie sich verhalten soll. Die neunjährige Carina kann sich immer nur für kurze Zeit konzentrieren. Wenn sie einen schlechten Tag hat und die Unterrichtsinhalte nicht sofort versteht, fängt sie an, den Unterricht massiv zu stören. Weil Carina eine Schülerin mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ist und im Unterricht besondere Aufmerksamkeit braucht, ist häufig auch eine Sonderpädagogin in der Klasse, die Carina beim Lernen unterstützt. Beim Elternabend haben sich jetzt aber viele Eltern beschwert. Ihre Kinder könnten oft nicht ungestört dem Unterricht folgen und ihrerseits die Lernziele erreichen, weil das allgemeine Unterrichtstempo wegen Carina viel zu langsam sei und diese die anderen immer störe. Frau Pleines ist unsicher, wie sie sich den Eltern gegenüber verhalten soll.

In Anschluss wird die Frage gestellt: „Was meinen Sie: Wie würden Sie sich an der Stelle von Frau Pleines verhalten – und warum?“ Im Unterschied zu Vignetten, die etwa in der Professionsforschung⁴ verwendet werden, bildet die vorliegende Vignette die komplexen Anforderungen von Inklusion durch die Sichtbarkeit unterschiedlicher Ansprüche, Erwartungen und Handlungsanforderungen der verschiedenen Akteur*innen an Lehrpersonen ab. Die Vignette ist so angelegt, dass unterschiedliche Akteur*innen auftreten (Lehrkraft, Schülerin mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, Mitschüler*innen, Eltern, Sonderpädagogin) und so von den Befragten auch die Handlungsperspektiven verschiedener Akteur*innen in den Blick genommen werden können. Zudem zeichnet sich die Vignette dadurch aus, dass die Handlungsorientierungen und -ziele anderer Akteur*innen (z. B. Mitschüler*innen, Sonderpädagogin) nicht einheitlich und auch nicht bekannt sind (doppelte Kontingenz). Eine per se richtige Bearbeitung der Dilemma-Vignetten gibt es nicht. Ziel war es vielmehr zu analysieren, welche Handlungsempfehlungen welchen Akteur*innen gegeben werden und ob und in welcher Weise dabei das Inklusionsprinzip in Anspruch genommen wird oder ob ggf. andere Leitideen des Bildungssystems dominieren.

Die Vignette wurde im Vorfeld verschiedenen Expert*innen vorgelegt und einem kognitiven Pretest (vgl. Prüfer & Rexroth, 2005) mit in der Lehrer*innenbildung tätigen Dozierenden unterzogen. So wurde u. a. auch geklärt, ob eine realistische Alltagssituation abgebildet wird, ob alle relevanten Informationen zur Diskussion des Dilemmas vorliegen und ob das Dilemma auch dazu geeignet ist, kontrovers diskutiert zu werden.

4.1 Stichprobe und Durchführung

Die eher exploratorisch angelegte qualitative Vignettenstudie wurde zu Beginn des Semesters im Rahmen einer einführenden Veranstaltung zum Themenfeld „Inklusion und Bildungsgerechtigkeit“ durchgeführt. Bei der Veranstaltung handelte es sich um eine synchrone Online-Veranstaltung. Die Teilnehmer*innen bearbeiteten die Vignette schriftlich über einen mittels SociSurvey angelegten Online-Fragebogen während der Veranstaltung. Die Teilnahme war freiwillig und anonym.

An der Studie haben insgesamt 123 Lehramtsstudierende (Primarstufe: 42 Befragte, Sekundarstufe I: 21 Befragte, Sonderpädagogik: 60 Befragte) mit einem Durchschnittsalter von 20,84 Jahren teilgenommen. Die Studierenden (weiblich circa 80%, männlich 15 %, keine Angabe circa 5%) standen alle am Anfang ihres Studiums (erstes und zweites Semester). Die Studie wurde in einer Veranstaltung durchgeführt, die laut Studienplan die erste Veranstaltung zum Thema Inklusion darstellt; das Vorwissen zu Inklusion sollte sich also nicht grundlegend zwischen den Befragten unterscheiden. Im Rahmen der Auswertung mussten 14 Personen ausgeschlossen werden, weil die Vignette nur sehr verkürzt

⁴ Zum Potenzial von Fallvignetten zur Erfassung von Lehrerprofessionalität vgl. Paseka & Hinzke (2014a); zu Erfassung adaptiver Handlungskompetenzen vgl. Franz, Heyl, Wacker & Dörfler (2019).

und stichpunktartig bearbeitet wurde. Es werden 109 Vignetten bei der Auswertung berücksichtigt.⁵

4.2 Auswertungsstrategie

In der Vignette wird die Lehrkraft mit dem Vorwurf konfrontiert, dass das Unterrichtstempo für die gesamte Klasse wegen einer Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf viel zu langsam sei, so dass sich die Eltern der anderen Kinder bei der Klassenlehrerin beschwerten. Über die Häufigkeiten der jeweils vorgeschlagenen (inkludierenden bzw. exkludierenden) Handlungen und Handlungsbegründungen lässt sich indirekt darauf schließen, welche inklusionsbezogenen Vorstellungen und welche weiteren Leitideen der Bildungspolitik in der Gruppe der Studienanfänger*innen bereits etabliert sind.

Die Stellungnahmen der Studierenden wurden in Form einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2000) mit MAXQDA ausgewertet. Durch ein abwechselnd induktiv-deduktives Verfahren wurde ein Kategoriensystem generiert. Die Kategorien wurden dabei zunächst im Prozess des offenen Kodierens induktiv aus dem Datenmaterial erarbeitet und anschließend weiterentwickelt. Die Kategorien beziehen sich jeweils auf die Aussageebene. Für die Kategorienbildung wurden die Aussagen zunächst einzeln paraphrasiert und in einem zweiten Analyseschritt anschließend unter einer komprimierenden Überschrift zusammengefasst. Bei mehrdeutigen Aussagen wurde der Kontext berücksichtigt, in dem sie geäußert wurden. Für jede Kategorie wurde eine Kodierregel aufgestellt und aus dem Material ein Ankerbeispiel ausgewählt, das die Kategorie besonders pointiert zum Ausdruck bringt (s. Tabelle 1 und 2). Es wurden sowohl Kategorien für die Handlungsempfehlungen als auch für die Handlungsbegründungen entwickelt. Die Vignetten wurden nach einer Probekodierung von zwei unabhängigen Kodierer*innen separat ausgewertet. Unstimmigkeiten bei der Kodierung wurden diskutiert und kommunikativ validiert. Die Kodierübereinstimmung wurde anschließend anhand von Cohens K^6 ermittelt und liegt bei .61. Ein solcher Wert kann als substantiell bezeichnet werden (vgl. Landis & Koch, 1977); Altman (1991) spricht ab einem Wert von .60 bereits von einer guten Übereinstimmung.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die von den Studierenden genannten Handlungsempfehlungen näher beschrieben (Abschnitt 5.1). Anschließend wird dargestellt, wie diese begründet und wie dabei teilweise explizit das Inklusionsprinzip in Anspruch genommen wird (Abschnitt 5.2). Oft werden von den Studierenden mehrere mehr oder minder inklu-

⁵ Da der Ausschluss der Befragten im Zuge des ersten (offenen) Kodierens vorgenommen wurde, reichen die nachfolgend angeführten Nummerierungen der Befragten von Person 1 bis Person 123.

⁶ Cohens K gibt die Höhe der Interkodiererreliabilität an. Dabei werden nicht einfach die Übereinstimmungen von zwei Kodierer*innen ausgezählt, sondern auch die Anzahl zufällig zu erwartender Übereinstimmungen berücksichtigt.

dierende/exkludierende Handlungsvorschläge und unterschiedliche, z. T. sich widersprechende Handlungsbegründungen genannt. Exkludierende Handlungsvorschläge werden z. B. zusammen mit der Bejahung des Inklusionsgebots angeführt. Derartige widersprüchliche Antwortmuster werden abschließend betrachtet (Abschnitt 5.3).

5.1 Handlungsempfehlungen

Zunächst wurden pro Vignette die Handlungsempfehlungen der Befragten kodiert. Insgesamt können über alle 109 bearbeiteten Vignetten hinweg sechs verschiedene Arten von Handlungsempfehlungen unterschieden werden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Kategorien samt Kodierregeln und Ankerbeispielen. In der Regel haben die Studierenden durchschnittlich etwa zwei (und z. T. widersprüchliche) Handlungsvorschläge entwickelt.

Betrachtet man die Häufigkeiten der vergebenen Kategorien, ist erstaunlich, dass die insgesamt am häufigsten vergebene Kategorie „Aufklären“ ist (66 Nennungen). Der Inklusionsgedanke, so die Argumentation, müsse den Eltern von Carinas Mitschüler*innen besser „erklärt“ werden. Die Eltern hätten „die Schule damals ohne oder nur mit sehr wenig Inklusion“ (Person 17) erlebt. Eine Lösung des Konflikts wird entsprechend darin gesehen, dass die Lehrkraft die Eltern von Carinas Mitschüler*innen „beruhigen“ (Person 1) solle; es sei wichtig, „ihnen das Konzept sowie die Wichtigkeit von Inklusion darzulegen, sodass auch die Eltern Verständnis haben“ (Person 51). Vereinzelt sollen auch Carinas Mitschüler*innen über Inklusion besser aufgeklärt werden (7 kodierte Stellen), etwa dann, wenn es heißt, dass man als Lehrkraft „gezielt mit den Kindern über Carinas Förderbedarf sprechen“ (Person 112) müsse.

Oft wird auch empfohlen, dass Carina noch gezielter von speziellem Fachpersonal betreut werden müsste („Delegieren“: 41 Nennungen). In diesem Fall wird das Problem an dafür speziell ausgebildete ‚Professionelle‘ – die Sonderpädagogin – delegiert: „[die Sonderpädagogin] darum bitten, dass sie die Situation etwas besser unter Kontrolle hat, sodass Carina nicht mehr so oft stören kann“ (Person 41). Es wird darauf vertraut, dass die Sonderpädagogin eine nachhaltige Lösung für den Umgang mit Carina finden wird.

Dass Inklusion auch Aufgabe der (Regelschul-)Lehrkraft ist, wird dagegen deutlich seltener artikuliert („Unterricht verändern“: 30 Nennungen). In der Regel beschränken sich die Angaben hierzu auch darauf, dass die Lehrkraft mit Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und einem unterschiedlichen Tempo arbeiten soll („Lernziele, spezifische Lernsituationen und Lernarrangements müssen geschaffen werden. Carina sollte möglichst gut gefördert werden, und es muss ein für sie zugänglicher Weg zu den Aufgaben und Anforderungen geschaffen werden, sodass es gar nicht erst zu der Situation kommt, dass sie den Unterricht stört.“, Person 3).

Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel	Häufigkeit
Aufklären	Das in der Vignette geschilderte Dilemma wird als ein Problem mangelnder Vermittlung betrachtet: Den sich über Carina beschwerenden Eltern muss die Idee der Inklusion vor allem besser erklärt werden.	„Ich würde den Eltern erklären, dass heutzutage eine der Aufgaben von Schule [darin] besteht, Kinder in ein bestehendes System zu integrieren, v.a. eben Kinder mit einer körperlichen / geistigen Beeinträchtigung. Ich würde erklären, was es mit dem Thema "Inklusion" auf sich hat, und warum es so wichtig ist, dass die Institution Schule dieser nachkommt.“	66
Delegieren	Für den Umgang mit Carina ist nicht die (Regelschul-) Lehrkraft verantwortlich, sondern speziell ausgebildetes Fachpersonal. Diese Professionellen sind dafür verantwortlich, ‚Lösungen‘ im Umgang mit Carina zu entwickeln.	„Sonderpädagogin sollte vermehrt im Unterricht mit Carina zusammenarbeiten, um den Unterricht möglichst ohne Störung gestalten zu können.“	41
Partiell exkludieren	Es wird ein vorübergehender Teilausschuss von Carina gefordert – etwa, wenn Hauptfächer unterrichtet werden oder wenn Carina wiederholt stört. In diesen Fällen soll Carina (mit der Sonderpädagogin) den Raum verlassen.	„Wenn es (...) nicht mehr geht, sollte sie den Raum verlassen, um die anderen nicht zu stören.“	31
Exkludieren	Es wird der Wechsel auf eine (für Carina geeignetere) Förderschule empfohlen.	„mit Carina darüber reden, ob eine Förderschule sie nicht doch besser unterrichten könnte.“	17

Unterricht verändern	Inklusion ist auch Aufgabe der Regelschullehrkraft (z. B. Notwendigkeit: binnendifferenzierter Unterricht).	„Hierbei würde ich wahrscheinlich mit differenzierten Lehrmitteln arbeiten, da dann der Rest der Klasse ein für sie angemesseneres Anforderungsniveau erhält und Carina ein für sie passendes, welches sie nicht überfordert, wodurch Störungen vermieden werden können.“	30
Ignorieren/Abwarten	Es wird kein besonderer Handlungsbedarf gesehen. Unterstützungsmaßnahmen für Carina oder die Mitschüler*innen werden nicht angeboten. Das ‚Problem‘ wird sich nach einer gewissen Zeit von allein lösen.	„Mit der Zeit wird sich die Situation einspielen.“	11

Tab. 1: Kategoriensystem: Handlungsempfehlungen

Auffallend ist die Häufigkeit, mit der z. T. auch klar exkludierende Handlungsstrategien empfohlen werden. Darunter fällt einerseits, Carina teilweise aus dem Unterricht zu nehmen („Partiell exkludieren“: 31 Nennungen) oder andererseits institutionalisierte Abschiebemechanismen, wie etwa ihren Eltern zu empfehlen, Carina auf eine für sie geeignetere Schule zu schicken („Exkludieren“: 17 Nennungen). Im Fall einer partiellen Exklusion sollen z. B. Hauptfächer ohne Carina unterrichtet werden: „Man könnte somit evtl. überlegen, ob es möglich ist, Carina in manchen Fächern mit anderen Kindern, welche auch eine Konzentrationsstörung haben, zu unterrichten und in den Fächern (z. B. Sachunterricht) wieder in der anderen Klasse zu unterrichten“ (Person 111). Carina solle zudem, wenn sie den Unterricht stört, mit der Sonderpädagogin den Raum verlassen, von dieser in einem separaten Raum unterrichtet werden, sich auf dem Schulhof oder dem Gang austoben können oder eine „separate Lernzeit und Lernförderung außerhalb der Klasse“ (Person 8) erhalten. Vereinzelt wird schließlich auch darauf vertraut, dass die Lehrperson nicht handeln muss und sich das Problem mit der Zeit von allein löst („Ignorieren/Abwarten“: 11 Nennungen).

Zusammenfassend betrachtet wird eine Lösung des in der Vignette dargestellten Dilemmas darin gesehen, dass entweder verstärkt für das Inklusionsprinzip geworben werden muss, die Handlungsnotwendigkeit an speziell ausgebildetes Fachpersonal (die Sonderpädagogin) delegiert wird oder exkludierende bzw. teilweise exkludierende Handlungen empfohlen werden. Betrachtet man zudem die Häufigkeit der Kategorien „Delegieren“, „Partiell exkludieren“ und „Exkludieren“, wird deutlich, dass in den Antworten insgesamt eine primär defizitorientierte Sicht auf die Schülerin dominiert, die nicht

der Norm und den damit verbundenen Anforderungen entsprechen. Nur etwa 15% der Handlungsempfehlungen setzen dagegen an einem veränderten „inklusive“ Unterricht an und sehen die Regelschullehrkraft in der Pflicht. Die Art, wie Schule gegenwärtig organisiert ist, wird dagegen selten als problematisch wahrgenommen oder hinterfragt.

5.2 Handlungsbegründungen

Betrachtet man anschließend die Begründungen der Studierenden, lassen sich insgesamt drei verschiedene Arten unterscheiden, wie Inklusion als Legitimationsfigur explizit eingesetzt wird: eine legalistische Verwendungsweise, eine instrumentelle Verwendungsweise (Inklusion als Mittel der Persönlichkeitsentwicklung) und eine normative Verwendungsweise (siehe Tabelle 2).

Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiele	Häufigkeit
Legalistisch	Gegenüber den sich beschwerenden Eltern wird auf das rechtlich verbindliche Prinzip der Inklusion verwiesen, das man (mehr oder minder gezwungenermaßen) umsetzen muss.	„den Eltern vermitteln, dass inklusiver Unterricht in Deutschland mittlerweile im Gesetz steht und man somit nicht drumherum kommt.“	9
instrumentell	Es wird der Nutzen betont, den inklusiver Unterricht für die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen hat, die keine Beeinträchtigung haben.	„Den Eltern könnte sie erklären, was Inklusion bedeutet und sie auch darauf hinweisen, welche Vorteile inklusiver Unterricht für ihre Kinder hat (z. B. Toleranz lernen, mehr Vielfältigkeit).“	16
normativ	Inklusion wird als Gerechtigkeitsidee/ Menschenrecht betrachtet. Carina hat demnach das Recht, auf eine Regelschule zu gehen. Aufgabe der Lehrperson ist es, für Carinas Recht auf Inklusion einzustehen.	„Als Menschenrecht ist [Inklusion] festgeschrieben. Darüber gibt es eigentlich keinen Diskussionsbedarf.“	36

Tab. 2: Kategoriensystem: Inklusion als Handlungsbegründung

Bei einer legalistischen Verwendung des Inklusionsprinzips verweisen die Befragten auf den Rechtsanspruch auf Inklusion: „Da es jedoch das Recht auf Inklusion gibt, kann und darf sie als Lehrerin nichts aktiv unternehmen, sie darf nur Ratschläge geben und aufklären über bestehende Probleme“ (Person 68). In einer solchen legalistischen Verwendung der Inklusionsidee kann der Versuch gesehen werden, im Schulalltag Widersprüche zu

glätten, die auf der Ebene der politischen Steuerung zwischen unterschiedlichen bildungspolitisch implementierten Leitideen bestehen: Das Desiderat, schulische Leistungen und die Kompetenzen möglichst vieler zu erhöhen, kann etwa mit der Inklusionsidee kollidieren, bei der es gilt, bei den Bedürfnissen einzelner Schüler*innen anzusetzen. Für die Lehrkräfte kann eine legalistische Verwendungsweise in ihrem Alltag konkret den Vorteil haben, dass man sich auf das Gesetz zurückzieht und so für die konfligierenden bildungspolitischen Widersprüche nicht weiter verantwortlich gemacht werden kann: Die Inklusionsidee wird so affirmiert, indem aber die sich beschwerenden Eltern auf die gesetzliche Regelung verwiesen werden, wird dadurch die Verantwortlichkeit der Lehrkraft für Inklusion zurückgenommen. Demnach ist inklusiver Unterricht in Deutschland rechtlich verbürgt, so dass man auch als Lehrkraft trotz aller daraus resultierenden Schwierigkeiten „nicht drumherum kommt“ (Person 26).

Bei einer instrumentellen Verwendung des Inklusionsprinzips wird das strukturelle Dilemma (partikulare Bedürfnisse einzelner Akteur*innen versus Orientierung an allgemein verbindlichen Prinzipien) insofern salomonisch gelöst, als betont wird, dass auch die anderen Kinder durch den Umgang mit Carina profitieren – wenn nicht auf einer leistungsbezogenen Ebene, so doch auf einer sozial-emotionalen Ebene: „Die anderen Kinder der Klasse können durch ihre [...] Rücksichtnahme auf Carina durchaus auch wichtige Persönlichkeitsmerkmale weiterentwickeln“ (Person 65). Da hier vor dem Hintergrund einer ‚normalen‘ Mehrheit argumentiert wird, stellen normabweichende Personen eine besondere Herausforderung dar, an der ‚normale‘ Schüler*innen wachsen können.

Bei einer normativen Verwendung des Inklusionsprinzips wird Inklusion dagegen als fundamentales Gerechtigkeitsprinzip und Menschenrecht affirmiert, auf das Schule verpflichtet sei (35 Nennungen). Es wird betont, wie wichtig es sei, dass Carina „die Chance bekommt, am Unterricht in einer ‚normalen‘ Klasse teilnehmen zu können“ (Person 111). Allerdings wird von den Befragten fast gleich oft die einem normativen Verständnis entgegengesetzte Position zum Ausdruck gebracht, bei der dezidiert die „Perspektive der Mehrheit“ (36 Kodierungen) eingenommen wird (Ankerbeispiel: „Carina sollte zwar nicht außer Acht gelassen werden, jedoch ist sie nur ein Kind in der Klasse.“, Person 106). Schüler*innen, die nicht der Norm entsprechen, stellen demnach eine besondere Herausforderung an und spezielle Belastung für Lehrkräfte (und Mitschüler*innen) dar. Die Befragten sehen sich entsprechend eher als Vertreter*in der Mehrheit und argumentieren utilitaristisch. Wegen einer Schülerin mit einer Lern- und Aufmerksamkeitsschwäche dürften der Mehrheit keine Nachteile erwachsen: Falls „die Mehrheit der Klasse und dieser Lernsituation einen massiven Nachteil erlebt, steht dies nicht im Verhältnis zu dem Vorteil einer sehr kleinen Minderheit“ (Person 52).

5.3 Widersprüchliche Antwortmuster

Die Antworten der Studierenden oszillieren oft zwischen gegensätzlichen Polen: Zum einen wird beispielsweise auf den Inklusionsgedanken als Aufgabe von Schule verwiesen, zum anderen werden gleichzeitig aber auch explizit exkludierende Lösungsansätze wie

ein Schulwechsel empfohlen. Beispielhaft hierfür sind etwa die folgenden Aussagen von Studierenden:

Beispiel 1: „Wichtig ist meiner Meinung nach, dass Carina nicht aus der Klasse/Schule ausgeschlossen wird, nur weil sie einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat. (...) Möglicherweise wird Carina aber bereits dadurch ausgeschlossen, dass die anderen SuS dieses Problem mitbekommen und sich von ihr beeinträchtigt fühlen. Wenn die Probleme auch mit einer Lernbegleiterin nicht besser werden, würde ich als LK eher dazu tendieren, Carina in eine andere Klasse/ Schule einzuteilen.“ (Person 76)

Beispiel 2: „Meiner Meinung nach ist es wichtig, den Eltern erst einmal vor Augen zu halten, dass die beschriebene Schule eine Inklusionsschule ist und das Lernen in einer Gemeinschaft auch mit "besonderen" Kindern schön und möglich ist. (...) Falls Carina jedoch überhaupt nicht mitkommt und der Rest der Klasse dauerhaft unterfordert ist, sollte abgeklärt werden, ob nicht doch eine andere Schule in Frage kommt.“ (Person 37)

An Beispiel 2 wird das Dilemma des Inklusionsdiskurses sichtbar. Während der Inklusionsgedanke von der befragten Person hier zunächst als wertvoll („schön und möglich“) und verbindlich dargestellt wird, wird wenig später klar, dass die Inklusionsidee in der schulischen Praxis an ihre Grenzen stößt – notfalls muss doch geklärt werden, ob nicht eine andere Schule in Frage kommt. Diese Widersprüchlichkeit wird aber als solche nicht näher thematisiert.

Nicht alle Aussagen sind auf einer manifesten Ebene derart widersprüchlich. Dennoch durchziehen das gesamte Material derartige Brüche und widersprüchliche Antworten. Oft wird z. B. auch aus einer Perspektive der Mehrheit dafür plädiert, dass sich das Fachpersonal/die Sonderpädagogin darum zu bemühen habe, dass der Unterricht mit Carina störungsfrei ablaufe: „Es ist wichtig, dass die Sonderpädagogin auch weiterhin kommt und Carina hilft, da die Lehrerin Carina nicht zu jeder Zeit ihre volle Aufmerksamkeit schenken kann. Klappen diese Maßnahmen nicht und Carina stört weiterhin massiv den Unterricht, ist sie, meiner Meinung nach, für Inklusion nicht geeignet“ (Person 7). In diesem Verständnis stellt Inklusion keinen menschenrechtlich verbürgten Anspruch dar, sondern ist – wie auch im weiter oben angeführten Beispiel 1 – an die Bedingungen geknüpft, mit Hilfe der Sonderpädagogin im Regelschulbetrieb nicht weiter aufzufallen. Inklusion kann zurückgenommen werden, wenn diese Normalisierung nicht glückt und dadurch die Mehrheit beeinträchtigt wird: „Ich allerdings würde mit den Verantwortlichen von Carina sprechen, was man zusammen verbessern könnte, denn auch Carina hat das Recht auf eine Regelschule zu gehen. Im Zweifelsfall zählt hier für mich das Wohl der Mehreren“ (Person 7).

Exklusion wird außerdem z. T. sprachlich inklusiv („im Interesse Carinas“ oder als „als gut gemeinte Hilfe für Carina“, Person 32) gerahmt: „Falls Carines Störanfälle noch häufiger vorkommen, sollte ein Wechsel an eine Schule mit sonderpädagogischer Förderung in Betracht gezogen werden. So kann sich auch Carina besser entfalten, da hier die Klassen insgesamt kleiner sind und sich jeder Schüler individuell entwickeln kann“ (Person 116).

6. Diskussion

Mittels der Vignette wurde versucht, die Komplexität der Situation abzubilden. Ziel war, bei der Gruppe von Studierenden aufzuklären, welches Gewicht bei angenommenen Handlungsentscheidungen und Handlungsbegründungen verschiedene Zielperspektiven oder Funktionen haben, z. B.: inklusive Settings ermöglichen, einzelne Kinder versus die gesamte Klasse fördern, individueller Lernfortschritt versus soziales Miteinander stärken u. a.. Zudem wurde versucht, verschiedene im Schulkontext tatsächlich Auftretende (und auch im alltäglichen schulischen Handlungsvollzug abwesende Akteur*innen wie die Eltern) miteinzubeziehen.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich, dass unter dem Druck der Situation, als Lehrkraft *handeln zu müssen*, die strukturellen Widersprüche oft entweder delegiert (Sonderpädagogin) oder als außerschulischer Konflikt (Eltern beschwichtigen) externalisiert werden. Ob Carina teilweise oder dauerhaft die Klasse/Schule verlassen muss (partielle Exklusion, Exklusion), fast immer wird dabei das Inklusionsprinzip bemüht – wenn auch auf unterschiedliche Weise (legalistisch, instrumentell, normativ). Generell wird die Vignette weniger in ihrer dilemmatischen Struktur erfasst, sondern als (häufig von der anwesenden Sonderpädagogin) prinzipiell lösbares Problem betrachtet. Das Vorhandensein eines strukturellen Zielkonflikts – das Spannungsfeld zwischen den normativen Ansprüchen eines gleichzeitig inklusiven, aber an vergleichender Leistungsmessung orientierten Schulsystems – wird kaum thematisiert. Stattdessen werden sogar exkludierende Handlungsvorschläge wie der Wechsel auf eine Förderschule mit Verweis auf das Inklusionsprinzip begründet.

Wie lassen sich diese widersprüchlichen Antwortmuster erklären? Natürlich könnte vermutet werden, dass die Studierenden in ihren Antworten nur probeweise handeln und gedankenexperimentell unterschiedliche und somit auch widersprüchliche Handlungen und (unüberlegte) Argumentationen anstellen. Betrachtet man jedoch die Befunde vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Überlegungen aus dem Bereich der Educational Governance-Forschung und des Neoinstitutionalismus, ergeben sich noch andere Deutungen:

Wenn man die Antworten der Studierenden insgesamt in den Blick nimmt, wird Inklusion in großen Teilen als unumstößliches, verbindliches Prinzip und als pädagogisch handhabbares Phänomen verstanden, dem man – etwas zugespitzt dargestellt – in der schulischen Praxis durch ein paar pädagogische Kniffe (Unterricht etwas differenziert gestalten, stärkere Einbindung der Sonderpädagogin) gerecht werden kann. Mögliche dilemmatische Aspekte bleiben in den vorliegenden Antworten der Studierenden oft unberücksichtigt. Allerdings ist den Studierenden hier auch kein Vorwurf zu machen. Inklusion ist im Bereich der Lehrer*innenbildung momentan nahezu omnipräsent. Die Studierenden sind also im Grunde im Inklusionsdiskurs angekommen. Betrachtet man die diskursive Reichweite und institutionalisierte Verankerung des Inklusionsdiskurses aus einer Educational Governance-Perspektive, müsste die strukturelle Umsetzung des von der UN-Konventionen angestoßenen, großen Reformvorhabens ‚Inklusion‘ durchaus als Erfolg

gewertet werden. Schließlich beziehen sich selbst Studienanfänger*innen bei der Beantwortung der Vignette auf die Inklusionsidee, wenn auch auf unterschiedliche, zum Teil gegensätzliche Weise. Auch die bereits eingangs dargestellte Unbestimmtheit des Inklusionsbegriffs trägt vermutlich paradoxerweise mit dazu bei, dass Inklusion immer mehr als unhintergehbare Leitidee wahrgenommen wird: Der Diskurs über Inklusion ist so unübersichtlich und der Begriff nach wie vor so unbestimmt, dass sich mit ihm (zu) viel rechtfertigen lässt: Bei einer instrumentellen Verwendung des Inklusionsbegriffs wird beispielsweise die soziale und emotionale Persönlichkeitsbildung der ‚normalen‘ Kinder fokussiert, dies steht wiederum im Kontrast zu einem normativen Verständnis von Inklusion als Menschenrecht oder einem legalistischen Verständnis von Inklusion als Gesetz, das man zu befolgen hat. Offensichtlich hat sich die Inklusionsidee mittlerweile bei den verschiedenen für die Steuerung des Bildungssystems relevanten Akteur*innen bis zur Ebene der Studienanfänger*innen/Noviz*innen durchgesetzt. Durch diese erfolgreiche Institutionalisierung droht dem Inklusionsbegriff jedoch paradoxerweise eine inhaltliche Entwertung zu widerfahren: Dann nämlich, wenn – wie im Fall der von uns vorgestellten Vignette – exkludierende Handlungen (Wechsel auf eine Förderschule) noch argumentativ als inklusiv gerahmt werden, weil Inklusion eben gefordert wird.

Hier zeigen sich die Vorteile einer neoinstitutionalistischen Perspektive auf Inklusion, die danach fragt, wie Akteur*innen in ihrem Alltag mit inkompatiblen Leitideen und konfligierenden Handlungsanforderungen umgehen (Zucker, 1977). So spricht Schaefers (2009) etwa in Hinblick auf den Siegeszug des Konzepts der Schulautonomie davon, dass eine Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur (Meyer & Rowan, 1977) vorliegen könne. Demnach wird von Seiten der Institution nach außen der Reformwille und die Bereitschaft unterstrichen, neue Ideen in die Organisationsstruktur aufzunehmen, ohne dass sich aber die etablierten Handlungsroutinen (Aktivitätsstruktur) ändern würden. Stattdessen werden die neu zu implementierenden Ideen lediglich symbolisch kommuniziert. In Anschluss an Brunsson & Olsen (1993) könne hier, so Schaefers, auch von einer Entkopplung von „action“- und „talk“-Ebene gesprochen werden:

Während sich die Organisationsmitglieder veränderungsbereit und reformwillig präsentieren und durch ihren „talk“ signalisieren, dass sie die angestrebten Veränderungen der Organisation und deren Zielsetzung kennen und mittragen, dominiert auf der „action“-Ebene „business as usual“, da Routinen und hergebrachte Verhaltens- und Deutungsmuster weiter gültig sind. (Schaefers, 2008: S. 228)

Die hier präsentierten Befunde deuten ebenfalls auf eine solche Entkopplung von „action“- und „talk“-Ebene hin. Schließlich werden selbst exkludierende Handlungen (Schulwechsel) als inklusiv gerahmt. Es zeigt sich in diesem Zusammenhang auch, dass sich die Inklusionsidee möglicherweise ein Stück weit verselbstständigt hat; sie wird nach Bedarf passend zu den Handlungsanforderungen einer antizipierten Praxis adaptiert. Die Widersprüchlichkeit unterschiedlicher bildungspolitischer Leitideen wird dadurch aufgelöst, dass Inklusion etwa instrumentell im Sinne eines Nutzens für die Mehrheit der ‚normalen‘ Schüler*innen umgedeutet wird (Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung) oder man die bestehenden Widersprüche (Leistungs- versus Inklusionsorientierung) und dar-

aus resultierende Probleme mit Verweis auf die Gesetzeslage fatalistisch hinnimmt (legalistische Inklusion). Dem politisch geforderten Umsteuern hin zu einem inklusiven Bildungssystem steht somit – neoinstitutionalistisch betrachtet – die Widerständigkeit bzw. die widerständige Aneignung des Inklusionsbegriffs der Akteur*innen in ihrem Schulalltag entgegen, die auch exkludierend sein kann. Nutzt man eine neoinstitutionalistische Perspektive, so zeigt sich, dass zwar die Wirkmacht von Ideen groß ist, diese aber kaum grundlegenden strukturellen Wandel ermöglichen, solange nicht veränderte Steuerungsstrukturen auf den Plan treten – eine Erkenntnis der Educational Governance-Forschung (Langer, 2018).

Zweifelsohne ist die Studie dadurch limitiert, dass Lehramtsstudierende und nicht Lehrpersonen in der dritten Phase befragt wurden. Im Noviz*innen-Expert*innen-Kontinuum befindet sich die vorliegende Studie unbestreitbar vollständig auf der Noviz*innenseite. Pädagogisches und fachdidaktisches Wissen ist bei den Befragten noch nicht weit ausgebildet. Genau das ist aber vor dem Hintergrund der hier vorgestellten bildungssoziologischen Perspektiven ein durchaus interessanter Befund. Denn offenbar ist Inklusion als Leitidee im Bildungsdiskurs bereits derartig als normativer ‚Glaube‘ ritualisiert und sakrosankt, dass die Idee bereits Noviz*innen vertraut ist. Auch die in den Handlungsvorschlägen der Studierenden oft geäußerten (quasi missionarischen) Aussagen, man müsse die Eltern als fach-/diskursfremde Laien stärker über Inklusion aufklären, deuten auf den Grad der bereits erreichten Institutionalisierung/Ritualisierung des Inklusionsdiskurses hin.

Eine weitere Limitation der Studie besteht darin, dass ausgehend von den skizzierten Handlungsmöglichkeiten natürlich nicht auf reales Handeln der Befragten geschlossen werden kann. Aber die Art des Sprechens über diese imaginierten Handlungen und deren Begründungen lassen dennoch Rückschlüsse auf die weit verbreitete Akzeptanz der Inklusionsidee zu. Die gewählte Auswertungsmethode einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse bietet eher einen sortierenden Überblick über verschiedene Handlungsmuster. Mittels rekonstruktionslogischer Auswertungsverfahren wie etwa der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Paseka & Hinzke, 2014b), wäre es darüber hinaus möglich, die implizite Tiefenstruktur der pädagogischen Ordnungsvorstellungen zu rekonstruieren, die den Handlungsvorschlägen zugrunde liegt. Zur weiteren Aufklärung der Befunde stellt dies eine wichtige Anschlussfragestellung dar.

7. Fazit – Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Im Rahmen eines programmatisch ‚weiten‘ Verständnisses von Inklusion wird in der Lehrer*innenbildung gegenwärtig gefordert, bereits Lehramtsstudierenden ein Verständnis von Diversität/Heterogenität als Normalfall zu vermitteln. Häcker und Walm (2015) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einem „Programm einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, Budde und Hummrich (2013) von „reflexiver Inklusion“. Als relevant wird insbesondere das Vermögen betrachtet, eigene Praktiken in Hinblick auf mögliche

diskriminierende Wirkungsweisen zu hinterfragen und angehende Lehrer*innen zu befähigen, ihre eigenen Überzeugungen und Werte, ihre Vorurteile, stereotype Weltansichten und Normalitätserwartungen zu hinterfragen. Damit rückt eine selbst-kritische Reflexion der eigenen sozialen Privilegierung und der eigenen Involviertheit mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen in den Mittelpunkt einer diversitätssensiblen und soziologisch informierten Lehrer*innenaus- und -fortbildung (Steinbach, 2016).

Problematisch ist dabei allerdings, dass Inklusion oft als pädagogisch lösbare Herausforderung gerahmt wird, der Lehrkräfte mit der richtigen Einstellung, den entsprechenden Methoden und der Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion begegnen können. Die Chancen, die eine neoinstitutionalistische Betrachtung des Themenfelds Inklusion für die Lehrer*innenbildung bieten könnte, werden dagegen noch nicht ausgeschöpft. Die in der vorliegenden Studie dargestellten Handlungsentwürfe offenbaren viele Ambivalenzen und strukturelle Widersprüchlichkeiten zwischen konkurrierenden Leitideen, die von Lehrkräften per se nicht aufgelöst werden können und stattdessen von diesen teils eigenständig uminterpretiert werden. Der Inklusionsgedanke ist so zwar offenbar als feste Leitidee bereits bei Lehramtsstudierenden verankert, er erfährt gleichzeitig aber auch eine inhaltliche Entwertung. Wichtig für die Lehrer*innenbildung wäre es daher, noch stärker das Thema Inklusion als dilemmatisch und als ein eben nicht einfach durch ein „gutes“ oder vermeintlich „professionelles“ Handeln einer Lehrkraft lösbaren Konflikt einzuführen. Die Entkopplung von „action“- und „talk“-Ebene könnte etwa direkt adressiert und zum Thema gemacht werden. Hier ließe sich etwa gut an kasuistische Formate (vgl. Haberstroh, Jahr, Szalai & Klektau, 2018) anschließen. Denkbar wäre es z. B., mit der hier vorgestellten Vignette zu arbeiten und gemeinsam mit den Studierenden die Zielkonflikte und Handlungsempfehlungen zu analysieren, die sie zuvor formuliert haben. Eine solche soziologisch orientierte, neoinstitutionalistische (Meta-)Reflexion löst zwar nicht die (strukturellen) Widersprüche konkurrierender Leitideen, aber sie macht sie zumindest als Widersprüche sichtbar und dadurch problematisierbar.

8. Bibliografische Angaben

Altman, Douglas G. (1991). *Practical Statistics for Medical Research*. London, Chapman & Hall.

Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas & Wissinger, Jochen (Hg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

___ & Heinrich, Martin (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas & Wissinger, Jochen (Hg.). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–103.

___ & Maag Merki, Katharina (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4>

- Arndt, Ann-Kathrin (2022). *Situierte Aushandlung und Differenzkonstruktion – Zuwendung zur Komplexität unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in inklusiven Schulen*. Hannover: Institutionelles Repository der Leibniz Universität Hannover. <https://doi.org/10.15488/12524>
- Barsch, Sebastian; Degner, Bettina; Kühberger, Christoph & Lücke, Martin (2020). *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht - Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag.
- Barter, Christine & Renold, Emma (1999). The Use of Vignettes in Vignettes in Qualitative Research. In *Social Research Update* 25(9), S. 1-6. <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html> (zuletzt aufgerufen am 25.03.2023)
- Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund, Institut Für Erziehungswissenschaft Jena (Hg.). (2017). *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-32. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92213-7>
- Braksiek, Michael; Golus, Kinga; Gröben, Bernd; Heinrich, Martin; Schildhauer, Peter & Streblow, Lilian (Hg) (2022). *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7>
- Brodesser, Ellen; Frohn, Julia; Welskop, Nena; Liebsch, Ann-Catherine; Moser, Vera & Pech, Detlef (2020). *Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brunsson, Nils & Olsen Johan P. (1993). *The Reforming Organization*. London, New York: Routledge.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013). Reflexive Inklusion. In *Zeitschrift für Inklusion* 8 (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (zuletzt aufgerufen am 07.07.2023)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Berlin.
- Degener, Theresia (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 57(2), S. 200-219.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik Sozialer Unterscheidungen in Pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Finch, Janet (1987). The Vignette Technique in Survey Research. In *Sociology* 21(1), S. 105-114. <https://doi.org/10.1177/0038038587021001008>

- Förster, Magdalena; Opalinski, Saskia & Thonagel, Tim (Hg.) (2017). *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Franz, Eva-Kristina; Heyl, Vera; Wacker, Albrecht & Dörfler, Tobias (2019). Konstruktvalidierung eines Tests zur Erfassung von adaptiver Handlungskompetenz in heterogenen Gruppen. In *Journal for educational research online* 2(11), S. 116-146 <https://doi.org/10.25656/01:18029>
- Fritzsche, Bettina; Köpfer, Andreas; Wagner-Willi, Monika; Böhmer, Anselm; Nitschmann, Hannah; Lietzmann, Charlotte & Weitkämper, Florian (Hg.) (2021). *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)).
- Gebhardt, Markus; Schwab, Susanne; Hessels, Marco & Nusser, Lena (2015). *Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS)*. Advance online publication. <https://doi.org/10.5283/epub.43732>
- Gorges, Julia; Lütje-Klose, Birgit & Zurbriggen, Carmen (2019). Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule. In *Herausforderung Lehrer* innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2(3), S. i-iv. <https://doi.org/10.4119/hlz-2693>
- Haberstroh, Max; Jahr, David; Szalai, Rahel & Klektau, Claudia (2018). Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In BMBF (Hg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Berlin, S. 54-60.
- Häcker, Thomas & Walm, Maik (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. In *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 81-89.
- Hasse, Raimund & Krüger, Anne K. (2020). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Heinrich, Martin & Kohlstock, Barbara (Hg.) (2016). *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur "Neuen Steuerung" im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS
- Hellmich, Frank, & Görel, Gamze (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. In *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4(3), S. 227-240.
- Helsper, Werner (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In Kraul, Magret; Marotzki, Winfried & Schweppe, Cornelia (Hg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- ___ (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhan-

- deln. In Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich & Wildt, Johannes (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- ___ (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In Dick, Michael; Marotzki, Winfried & Mieg, Harald, A. (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50-61.
- Landis, J. Richard & Koch, Gary G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In *Biometrics* 33(1). <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Langer, Roman (2018). Skizzen zur governanceanalytischen Theoretisierung von Bildungsungleichheit, Bildungssystem und Gesellschaft. In Langer, Roman & Brüsemeister, Thomas (Hg.), *Handbuch Educational Governance. Theorien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 71-97.
- Langer, Roman & Brüsemeister, Thomas (2018). *Handbuch Educational Governance. Theorien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Langner, Anke (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht: Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindacher, Tanja & Dederling, Kathrin (2018). Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen. Überblick zum Forschungsstand. In *Die Deutsche Schule*. 110(3), S. 263–274. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.07>
- Lorenz, Jennifer; Peperkorn, Milena & Schäffer, Mark (2020). Forschungsstand - Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion im deutschsprachigen Raum. In Rabenstein, Kerstin; Stubbe, Tobias C. & Horn, Klaus-Peter (Hg.), *Inklusion und Gymnasium*. Göttingen: Göttingen University Press, S. 35–52.
- Lütje-Klose, Birgit (2018). Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion – Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In Walm, Maik; Häcker, thomas; Radisch, Falk & Krüger, Anna (Hg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-50.
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In *American Journal of Sociology* 83(2), S. 340–363.
- Moser, Vera & Lütje-Klose, Birgit (Hg.) (2016). *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft) 62*. Weinheim, Basel, Grünwald: Beltz Juventa.
- Neumann, Phillip & Lütje-Klose, Birgit (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In Gresch, Cornelia; Kuhl, Poldi; Grosche, Michael; Sälzer, Christine & Stanat, Petra (Hg.), *Schüler* innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in*

- Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen*. Wiesbaden: VS Springer, S. 3-28. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014a). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In *ZISU* 3, S. 14-28.
- ___ (2014b). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 1(7), S. 46-63.
- Piezunka, Anne; Gresch, Cornelia & Wrase, Michael (2018). Artikel 24 der UN-Behinderertenrechtskonvention – Möglichkeiten und Grenzen empirischer Studien für das Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene. In *Zeitschrift für Inklusion* 1, S. 1-25. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/369> (zuletzt aufgerufen am 10.07.2023)
- Powell, Justin (2017): Räumliche Vielfalt der inklusiven Bildung und sonderpädagogische Fördersysteme im Vergleich. In Förster, Magdalena; Opalinski, Saskia & Thonagel, Tim (Hg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–38.
- Prenzel, Annedore (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97315-3>
- Prüfer, Peter & Rexroth, Margit (2005). Kognitive Interviews. In *ZUMA-How-to-Reihe 15*, Mannheim: ZUMA, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-201470> (zuletzt aufgerufen am 25.03.2023)
- Quante, Alina & Urbanek, Claudia (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. In *Qfi - Qualifizierung Für Inklusion. Online-Zeitschrift Zur Forschung Über Aus-, Fort- Und Weiterbildung Pädagogischer Fachkräfte* 3(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.61>
- Rabenstein, Kerstin; Stubbe, Tobias C. & Horn, Klaus-Peter (Hg.) (2020). *Inklusion und Gymnasium*. Göttingen: Göttingen University Press.
- Ruberg, Christiane & Porsch, Raphaela (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In *Zeitschrift für Pädagogik* 63(4), S. 393-. <https://doi.org/10.25656/01:18583>
- Sasse, Ada & Schulzeck, Ursula (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schaefers, Christine (2008). Steigerungsemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektiven auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-243. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2>

- ___ (2009). Schule und Organisationstheorie – Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In Koch, Sascha & Schemmann, Michael (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 308-325. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1>
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. In *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion* 3(2), S. 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Schwab, Susanne & Seifert, Susanne (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5(1), S. 73-87. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>
- Scott, W. Richard (1986). *Grundlagen der Organisationstheorie*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Seifried, Stefanie (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Heidelberg.
- Senge, Konstanze & Hellmann, Kai-Uwe (Hg.) (2006). *Einführung in den Neo-Institutionalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Steinbach, Anja (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 279-300. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>
- Steiner, Peter M. & Atzmüller, Christiane (2006). Experimentelle Vignettendesigns in faktoriellen surveys. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(1), S. 117-146. <https://doi.org/10.1007/s11575-006-0006-9>
- Sturm, Tanja (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In *EZW* 26(2), S. 25–32.
- Syring, Marcus; Tillmann, Teresa; Weiß, Sabine & Kiel, Ewald (2018). Empirische Arbeit: Positive Einstellung zur Inklusion – ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule. Analyse des Widerspruchs durch Überprüfung eines aus der Heterogenitätsforschung adaptierten Messinstruments für die Inklusion an Lehramtsstudierenden. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 65(3), 206-220. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art12d>
- Walm, Maik; Häcker, Thomas H.; Radisch, Falk & Krüger, Anja (Hg.) (2018). *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Weisser, Jan (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim: Beltz Juventa

- Wittek, Doris; Rabe, Thorid & Ritter, Michael (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>
- Zucker, Lynne G. (1977). The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. In *American Sociological Review*, 42(5), S. 726–743. <https://doi.org/10.2307/2094862>

Über die Autorinnen

Petra Deger ist seit 2010 Professorin für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Sie studierte Soziologie, Politikwissenschaft und Volkswirtschaftslehre. Bevor sie nach Heidelberg kam war sie an der Universität Regensburg, an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg sowie an der Universität Gießen beschäftigt. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Bildungssoziologie und der strukturell produzierten Ungleichheiten im Bildungssystem. Sie ist Mitglied im Ausschuss für Soziologie in Schule und Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und Geschäftsführende Direktorin der Heidelberg School of Education (HSE). In dieser Funktion leitet sie u.a. die Projekte heiEDUCATION/heiEDUCATION 2.1 (Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2015 bis 2023) und MINT_ProNeD (2023-2025).

Dr. Veronika Schmid ist Mitarbeiterin am Department für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Nach dem Magisterstudium (Soziologie und Anglistik) an der Goethe-Universität Frankfurt promovierte sie an der Philipps-Universität Marburg (Thema der Dissertation: „Die unerträgliche Freiheit der Anderen: Studien zum überwertigen Realismus“). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Inklusion im Kontext Schule/Lehrer*innenbildung
Korrespondenzadresse: veronika.schmid@ph-heidelberg.de