

**Das situativ-flexible Normalitätsspektrum
als Referenzrahmen für
überfachliche Kompetenzen
in inklusiven Schulen**

**Modellierung einer Grounded Theory
zu Inklusionskompetenz**

Dissertation

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

an der Universität Paderborn

vorgelegt von

Susanne Kohlmeyer

Paderborn, Juli 2017

1. Gutachterin: Prof. Dr. Heike M. Buhl
2. Gutachterin: Prof. Dr. Katrin B. Klingsieck

Tag der Disputation: 04.12.2017

Inhalt

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	4
TABELLENVERZEICHNIS	5
ZUSAMMENFASSUNG	6
1 EINLEITUNG	7
1.1 Einordnung des Forschungsvorhabens	9
1.2 Fragestellung des Forschungsvorhabens	14
1.3 Vorgehensweise im Forschungsprozess	14
2 AUSGANGSLAGE ALS THEORETISCHE RAHMUNG	16
2.1 Inklusion in Schulen	18
2.1.1 Vorläuferbefunde und -theorien von Inklusion	20
2.1.2 Entwicklungen von Differenzlinien	21
2.2 Überfachliche Kompetenzen	43
2.3 Konkretisierung der Forschungsfragen	50
3 METHODE	52
3.1 Grounded Theory Methodologie und forschungsmethodisches Design	57
3.2 Präkonzepte als apriorische Strukturen in der Erkenntnis	58
3.3 Zentrale Elemente des Forschungsprozesses	60
3.3.1 Theoretisches Kodieren	62
3.3.2 Methode des ständigen Vergleichens	64
3.4 Datenerhebung durch Interviews	65
3.4.1 Problemzentrierte Spezialisteninterviews	67
3.4.2 Theoretisches Sampling	71
3.5 Methodik der Datenauswertung	73
3.5.1 Aufbrechen der Daten durch offenes Kodieren	74
3.5.2 Axiales Kodieren	122
3.5.3 Selektives Kodieren	136
3.5.4 Gütekriterien	160
4 ERGEBNIS	165

5 SCHLUSSDISKUSSION.....	178
5.1 Kritische Elemente des Forschungsprozesses.....	178
5.2 Implikationen für Forschung, Praxis und Hochschule	180
5.2.1 Diagnose- und Weiterentwicklungsinstrumente	180
5.2.2 Implikationen für die Hochschulen	185
6 AUSBLICK.....	186
LITERATURVERZEICHNIS.....	188
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....	211

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit nach Zick et al. (2008, S. 378) 25	
Abbildung 2: Grafische Darstellung der Anzahl der Veröffentlichungen zu den dargestellten Themenverknüpfungen; grafische Gesamtübersicht des Systematic Review.....	29
Abbildung 3: Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion nach Klassifizierungen und Etikettierungen (eigene Darstellung, in Anlehnung an die Darstellung des Ibvs-sachsen [2017])	40
Abbildung 4: Auszug der von der KMK formulierten Kompetenzen für die Lehrerbildung (2014).....	46
Abbildung 5: Modell der überfachlichen Kompetenzen im Lehramtsstudium (Bohdick, 2015, S. 16, in Weiterentwicklung von Kunter et al., 2011, S. 59)	48
Abbildung 6: Grounded Theory als kreisförmiger Prozess (in Anlehnung an Krotz, 2005, S. 167)....	60
Abbildung 7: Kodierprozesse in systematischer Anordnung (nach Breuer, 2010, S. 76).....	61
Abbildung 8: Screenshot Benutzeroberfläche MAXQDA im Kodierprozess	73
Abbildung 9: Darstellung des Zusammenhangs von interkultureller Kompetenz und Inklusionskompetenz aus dem Gruppeninterview.....	76
Abbildung 10: Exemplarische Auszüge aus dem Forschungstagebuch zu Inklusionskompetenz	84
Abbildung 11: Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss und Corbin (2010 [1996]).....	123
Abbildung 12: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt des Phänomens	126
Abbildung 13: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt der Bedingungen/Ursachen	127
Abbildung 14: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt des Kontextes	129
Abbildung 15: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt der intervenierenden Bedingungen....	130
Abbildung 16: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt der Handlungs- und Interaktionsstrategien	131
Abbildung 17: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt der Konsequenzen.....	133
Abbildung 18: Modell der inklusiven Anforderungsstrukturen nach dem axialen Kodieren.....	134
Abbildung 19: Kategorie Normalität mit Dimensionalisierungen	140
Abbildung 20: Darstellung der Normalverteilungskurven in Anlehnung an Link (2013b)	141
Abbildung 21: Bedingungsmatrix nach Strauss und Corbin (2010 [1996], S. 136)	150
Abbildung 22: Modell zur Flexibilität der Normerweiterung.....	159
Abbildung 23: Ursache-Wirkungs-Verknüpfung, hier Dokument Nr. 5 aus insgesamt 13 vorhandenen Dokumenten	162
Abbildung 24: Modellstruktur nach der quantitativen Bedingungsanalyse	164
Abbildung 25: Modell des Situativ-flexiblen Normalitätsspektrums.....	167
Abbildung 26: Modell der überfachlichen Kompetenzen für inklusive Settings, auch im Lehramtsstudium (in Weiterentwicklung von Bohdick, 2015, S. 16 und Kunter et al., 2011, S. 59).....	168

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Veröffentlichungen zu den dargestellten Themenverknüpfungen; tabellarische Gesamtübersicht des Systematic Review	30
Tabelle 2 Komponenten der Kompetenzklassen, nach Frey & Jung, 2011b, S. 63	45
Tabelle 3: Theoretisches Sampling - Darstellung der Auswahl der InterviewpartnerInnen	72
Tabelle 4: Kodiertabelle Interview 3.1.....	85
Tabelle 5: Kodiertabelle Interview 3.2.....	86
Tabelle 6: Kodiertabelle Interview 3.3.....	87
Tabelle 7: Kodiertabelle Interview 3.4.....	88
Tabelle 8: Kodiertabelle Interview 4.1.....	90
Tabelle 9: Kodiertabelle Interview 5.1.....	94
Tabelle 10: Kodiertabelle Interview 6.1.....	97
Tabelle 11: Kodiertabelle Interview 6.2.....	99
Tabelle 12: Kodiertabelle Interview 6.3.....	101
Tabelle 13: Kodiertabelle Interview 6.4.....	102
Tabelle 14: Kodiertabelle Interview 7.1.....	104
Tabelle 15: Kodiertabelle Interview 7.2.....	105
Tabelle 16: Kodiertabelle Interview 8.1.....	107
Tabelle 17: Kodiertabelle Interview 8.2.....	108
Tabelle 18: Kodiertabelle Interview 8.3.....	108
Tabelle 19: Kodiertabelle Interview 8.4.....	109
Tabelle 20: Kodiertabelle Interview 9.1.....	110
Tabelle 21: Kodiertabelle Interview 10.1.....	113
Tabelle 22: Tabellarische Übersicht der Codes mit Codenotizen	118
Tabelle 23: Matrix der quantitativen Bedingungsanalyse in Anlehnung an Freese (2015)	163
Tabelle 24: Evaluationsergebnisse des Workshops zu Umgang mit Vielfalt	184

Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit überfachlichen Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte für inklusiven Unterricht. Bislang hierzu formulierte Standards und Empfehlungen (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2012; HRK & KMK, 2015) liefern Vorgaben, die für die Lehrerausbildung operationalisierbar zu machen sind. Um relevante Kompetenzen zielgerichtet ausbilden zu können, wurde der Frage nachgegangen, ob und wie die bislang für den schulischen Kontext als relevant formulierten überfachlichen Kompetenzen für inklusive Kontexte ergänzt werden müssen. Dafür wurde der Begriff Inklusion im Vergleich zu bestehenden Diskursen betrachtet. Mit der Methodologie der Grounded Theory wurden Spezialisteninterviews analysiert. Im Ergebnis wird als Kernkompetenz für qualitätsvolles Lernen in inklusiven Schulen die Aus- bzw. Weiterbildung eines situativ-flexiblen Normalitätsspektrums rekonstruiert. Dieses Spektrum bildet auf der Basis einer Theorie mittlerer Reichweite den Referenz- und Interpretationsrahmen für bereits formulierte Standards und Anforderungen. Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn bezieht sich auf die Erweiterung bzw. Modifikation bereits bestehender Modelle zu überfachlichen Kompetenzen um das situativ-flexible Normalitätsspektrum als Referenzrahmen für überfachliche Kompetenzen in inklusiven Schulen. Praktische Implikationen ergeben sich für die Professionalisierung dadurch, dass aufgrund und mit Hilfe der Operationalisierbarkeit der relevanten fachübergreifenden Kompetenzen die Studierenden bereits an der Hochschule für die Notwendigkeit eines solchen Interpretationsrahmen sensibilisiert und aus- bzw. weitergebildet werden können. Für die Weiterbildung bereits tätiger Lehrkräfte kann die Förderung der Spektrumserweiterung ein Ansatzpunkt sein, Vielfalt durch Inklusion als Chance wahrzunehmen und umzusetzen.

1 Einleitung

Schule und Veränderung – das gehört seit jeher zusammen. Veränderungen in Schulen entstehen dynamisch als Reaktionen auf gesellschaftliche Entwicklungen, regelmäßig erfolgt eine Anpassung des Bildungssystems an die Erfordernisse oder Gegebenheiten der es umgebenden Gesellschaft. Ob es dabei um gänzlich neue Schulformen geht, wie zum Beispiel zuletzt die Gesamtschulen oder die Sekundarschulen, ob um strukturelle Veränderungen wie die Verkürzung der Schulzeit an Gymnasien von neun auf acht Jahre („G8 statt G9“) oder um Reformen in der Lehrausbildung: Schulen sind in Bewegung. Für Hochschulen und Schulen als Institutionen sowie für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende¹ in hierin bereits oder zukünftig tätiger, gestaltender und arbeitender Profession bedeutet dies ebenfalls Bereitschaft zur Veränderung, also sich beständig und fortlaufend an den Entwicklungen zu orientieren und Weiterentwicklungsanforderungen aufgeschlossen gegenüberzustehen.

Derzeit verändern sich Schulen durch das globale Ziel der Inklusion; dies könnte aufgrund des grundlegenden Strukturwandels (Amrhein, 2015) die wesentlichste Veränderung der letzten 100 Jahre werden (Grosche, 2015). Bislang haben 167 Länder, darunter die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009, die für Inklusion zentrale UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2006) unterzeichnet und ratifiziert. Artikel 24 dieser UN-BRK definiert „inklusive Bildung als Menschenrecht, denn die Vertragsstaaten“ sichern „den Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ sowie „zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen“ (S. 1438).

In der Berliner Erklärung zur Lehrerbildung (Deutsche Telekom Stiftung, HRK & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2015) wird daraus schlussfolgernd gefordert, die

„Bildung von Lehrkräften, die konstruktiv und professionell mit der zunehmenden Heterogenität im Alltag aller Schulformen und Schulstufen umgehen sollen, [...] von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften gemeinsam und integriert zu gestalten. Ein Grundmodell allein reicht nicht aus, um die Studierenden auf die Heterogenität von Lerngruppen vorzubereiten. Sie benötigen neben allgemeinen inklusionspädagogischen Kompetenzen auch und vor allem die Fähigkeit,

¹In dieser Arbeit wird überwiegend eine gendergerechte Schreibweise verwendet. In Fällen, in denen dies zu wahrgenommenen Einschränkungen des gewohnten Leseflusses führen kann, wurde die dem männlichen Geschlecht zugeschriebene Form verwendet. Selbstverständlich sind auch dann alle Geschlechtsformen gemeint. Ausnahmen sind Beschreibungen der Interviewten und deren Äußerungen.

Fachunterricht inklusiv zu gestalten und in der Schule in multiprofessionellen Teams zusammenzuarbeiten“ (S. 10).

In der sich daran anschließenden Gemeinsamen Empfehlung von HRK und KMK zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (HRK & KMK, 2015) wird an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte professionelle Kompetenzen benötigen (S. 12), um auf unterschiedlichen Wegen das gemeinsame Ziel zu erreichen, die für inklusiven Unterricht und inklusive Schule erforderlichen Basiskompetenzen zu erwerben (S. 13). So soll gewährleistet sein, dass perspektivisch ein professioneller Umgang mit Inklusion eine allgemeine Anforderung an die Lehrerbildung (S. 14) darstellt. Insgesamt solle im Vordergrund stehen, Inklusion nicht als Belastung, sondern als Gewinn erfahrbar zu machen, damit darauf aufbauend Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und Bildungsbiografien in gemeinsamen Lernprozessen und Lernorten (S. 13) unterrichtet werden können.

Die Vorgabe des Gemeinsamen Lernens wird festgeschrieben im Gesetz zur Umsetzung der Vorgaben der UN-BRK in Nordrhein-Westfalen durch das Schulgesetz NRW in Verbindung mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz (SchulG-NRW, 2014), hier insbesondere durch § 2 Abs. 5:

„Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen.“

Mit den überfachlichen Kompetenzen als Teil professioneller Kompetenzen, die erforderlich sind, um den Anforderungen sowohl in der Ausbildung als auch in der Berufspraxis gerecht werden zu können (KMK, 2014), setzt sich diese Arbeit auseinander. Nach einer Einordnung des Forschungsvorhabens im ersten Kapitel wird die Ausgangslage als theoretische Rahmung dieser Studie in Kapitel 2 dargestellt. Das Ziel der Studie ist es, methodisch in Kapitel 3 dargestellt, diejenigen fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen für inklusive Bildung herauszukristallisieren und zu operationalisieren, die inklusive Settings und inklusives Lernen fördern. Dies geschieht zuvörderst durch die Ermöglichung von Eingliederung, Teilhabe und Lebensgestaltung, auch in einen guten und effektiven Unterricht (Berliner, 2005, S. 207; Kunter & Ewald, 2016, S. 12; Möller, 2016). Gut meint dabei den pädagogischen Wertvorstellungen und normativen Vorstellungen entsprechend, wobei die

Norm- und Werthaltungen selbstreflexiv zu überdenken sind (Amrhein, 2015). Effektiv bezeichnet die Gestaltung im Sinne einer Zielerreichung (Kunter & Ewald, 2016, S. 10f.), d.h. zielorientiert und motivierend (Kunter, 2014). Der sich aus den beiden Komponenten gut und effektiv ergebende qualitätsvolle (Kunter & Ewald, 2016, S. 12) inklusive Unterricht schließt neben den als relevant herauskristallisierten überfachlichen Kompetenzen auch z.B. die kollegiale Zusammenarbeit und Kooperation mit anderen Berufsfeldern und Institutionen ein (KMK, 2014, S. 4). Damit kommt den überfachlichen Kompetenzen im Zuge der Lehrerbildung für inklusive Schulen in den kommenden Jahren eine Schlüsselfunktion zu. Welche Kompetenzen hier relevant sind, ob es aufgrund der Entwicklungsdynamik der Gesellschaft und damit einhergehend des Bildungswesens neu zu erwerbende Kompetenzen sind (Amrhein, 2015) oder bereits vorhandene Kompetenzen ausdifferenziert werden müssen, wird im Ergebnisteil (Kapitel 4) vorgestellt. Die Schlussdiskussion in Kapitel 5 befasst sich damit, wie in den nächsten Jahren die Hochschulen ihrer Schlüsselfunktion im Rahmen der Lehrer(fort)bildung zur Gestaltung inklusiver Schulen und Schulentwicklungsprozesse gerecht werden können.

1.1 Einordnung des Forschungsvorhabens

„Haben Sie auch etwas für Inklusion? Weil, da weiß ich gar nicht, wie das geht...!“ Diese Frage einer Lehramtsstudierenden (2. Semester des Studiengangs B.Ed. an der Universität Paderborn in NRW, 2014) war Mitauslöser für die folgende Studie. Die Autorin arbeitete zu dem Zeitpunkt im Projekt „LehramtsNavi“ der Universität Paderborn. Ziel dieses Projekts ist die Anregung der selbstreflexiven Weiterentwicklung relevanter überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Student-Life-Cycle (Bohdick & Kohlmeyer, 2015).

Überfachliche Kompetenzen im Sinne von Weinert (2001c) spielten im Lehramtsstudium über längere Zeit eine eher untergeordnete Rolle (Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf & Schaarschmidt, 2007). Allerdings belegt die Forschung die Relevanz dieser fachübergreifenden Kompetenzen. In diesem Zusammenhang werden z.B. die Fähigkeit zur Bewältigung von Belastungen (Rothland, 2013), zur Reflexion der eigenen Arbeit und des eigenen Handelns (Combe & Kolbe, 2008), zur Selbstorganisation auch im Sinne der Vermeidung von Prokrastination (Steel & Klingsieck, 2016) sowie zu Kommunikation (Aich, 2006) und Kooperation (Gerich, Bruder, Hertel, Tittel & Schmitz, 2015) genannt. Zur Fundierung und Konzeptionierung des „LehramtsNavi“ als Projekt zur Weiterentwicklung relevanter überfachlicher Kompe-

tenzen wurden, aufbauend auf der Unterscheidung von Methoden-, Sozial-, Personal- und Fachkompetenzen (Frey & Jung, 2011b), in zwei Bedarfsstudien (Bohdick & Buhl, 2014; Bohdick, Kohlmeyer & Buhl, 2015) diejenigen überfachlichen Kompetenzen herauskristallisiert, die Studierenden bereits im Studium zu einer höheren Studierfähigkeit verhelfen, ihnen aber auch den Berufseinstieg erleichtern. Dazu gehören insbesondere Selbstorganisation als Methodenkompetenz, Kommunikation und Kooperation als Sozialkompetenzen und die Bewältigung von Belastungen als Personalkompetenz. Die genannten Kompetenzen sind nicht abschließend, sie vermitteln aber ein erstes Bild von dem umfangreichen Anforderungsprofil, dem sowohl bereits Lehramtsstudierende als auch später Lehrkräfte an Schulen gegenüberstehen.

In Bezug auf Inklusion in Schulen sind diese Anforderungen noch einmal besonders zu betrachten, geht es doch hier darum, u.a. unter dem Aspekt der Fähigkeit, den jeweiligen Fachunterricht inklusiv zu gestalten und grundsätzlich in der Schule in multiprofessionellen Teams zusammenzuarbeiten (Deutsche Telekom Stiftung, HRK & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2015, S. 10), folgende Frage zu stellen: *Inwieweit sind die bis dato fokussierten Kompetenzen hinreichend für die Anforderungen für qualitätsvolle Settings an Schulen mit inklusiver Bildung?* Die dahingehend modifizierten Empfehlungen der KMK und der HRK (2015) zeigen bereits auf, dass Inklusion mittlerweile explizit mitgedacht wird. Im Vergleich zu den in den Empfehlungen aufgeführten fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzanforderungen als Fachkompetenzen im Sinne von Frey (2014) an Lehrkräfte im Bereich Inklusion (s. zur Forschung in Bezug auf Anforderungen an fachliche und fachdidaktische Professionalisierung z.B. Benkmann, 2012; Bornbusch, Engmann & Schleske, 2014; Brokamp & Platte, 2010; Buchmann & Bylinski, 2013; Kracke, 2014; Opalinski & Benkmann, 2012; Seitz & Scheidt, 2011; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006; Ziemen, 2013) befindet sich die Forschung hinsichtlich der wissenschaftlichen Bearbeitung fachübergreifender Kompetenzanforderungen von Lehrkräften in diesem Bereich in den Anfängen. In Bezug auf die Forschungslage zu überfachlichen Kompetenzen im Allgemeinen und überfachlichen Kompetenzen für inklusive Schule im Besonderen gehört das Thema auf die Agenda der nächsten Jahre.

In diesem Zusammenhang kann mit einem Seitenblick auf die in Deutschland seit den 1980er und 1990er Jahren mittlerweile langjährige wissenschaftliche Begleitforschung zum Themenkomplex Integration konstatiert werden, dass zent-

rale Fragen wie: *Wie genau soll Integration, und in deren Folge nunmehr auch Inklusion, operationalisiert werden? Wer benötigt welche Kompetenzen bei welchem Aufgabenportfolio? Welche Kompetenzstrukturen lassen sich aus den Anforderungen in integrationsgeprägten Settings ableiten?* nach wie vor nicht umfassend beantwortet sind. Dennoch ist im Hinblick auf die vorliegenden Forschungsergebnisse, Erfahrungen und Expertise zum Themenkomplex Integration zu prüfen, ob sich hieraus Rückschlüsse für die Thematik Inklusion ableiten lassen. Notwendig hierfür sind Parallelen von interkulturellen und inklusiven Kompetenzen. Sind diese vorhanden, könnte die Inklusionsforschung auf diesem Gebiet von den Forschungsergebnissen der Integrations- und Interkulturalitätsforschung profitieren. Möglicherweise stehen die Themenfelder Interkulturalität, Integration und Inklusion aber auch unabhängig voneinander nebeneinander, so dass eine Synergie der Forschungsergebnisse aufgrund fehlender Anschlussfähigkeit nicht zielführend wäre. Dies gilt es, bezogen auf den Bereich der überfachlichen Kompetenzen, zu prüfen.

Im Bereich der Schaffung von Lernvoraussetzungen werden fachübergreifende Kompetenzen dann relevant, wenn sie zum einen unmittelbare Auswirkungen auf fachliche und fachdidaktische Kompetenzen und zum anderen Effekte auf Lehr- und Lernergebnisse haben. Daraus ergibt sich eine unmittelbare Relevanz überfachlicher Kompetenzen für alle - auch für inklusive - Settings. Hinzu kommt, dass überfachliche Kompetenzen als Voraussetzungen, die Lehramtsstudierende bereits in das Studium mitbringen, einen direkten sowie indirekten Einfluss auf professionelle Kompetenz haben (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; Bohndick, 2015), wobei dieser Einfluss unterschiedliche Auswirkungen auf verschiedene professionelle Kompetenzen hat (Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010). Im Anschluss an die Überlegungen eventueller Parallelen zwischen Integration, Interkulturalität und Inklusion ist es u.U. möglich, dass das Anforderungsprofil an fachübergreifende Schlüsselkompetenzen an den integrationspädagogischen Schwerpunkt, der auf der Förderung eines angemessenen sozialen Klimas liegt (so beispielsweise Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986), in Richtung Inklusion angepasst bzw. erweitert werden könnte (Moser, 2012). Dafür ist erforderlich, auf Zusammenhänge bzw. auf Unterschiede zwischen Integration, Interkulturalität und Inklusion näher einzugehen.

Zusammenhänge und Unterschiede spielen auch eine Rolle, wenn man einen Blick auf den hohen Grad an Interdisziplinarität wirft, den das Forschungsgebiet Inklusion derzeit aufweist und in dem die einzelnen Fachgebiete jeweils eigene Schwerpunkte setzen: Die Psychologie fokussiert Phänomene des Umgangs mit

Unterschieden auf der Ebene von Einstellungen, Wertorientierungen, Diagnostik und Kompetenzanforderungen. Dagegen beschäftigt sich die Soziologie mit dem gesellschaftlichen Kontext von Inklusion. Die Pädagogik wiederum rückt die Differenzierungserfordernisse in den Blickpunkt, in den Volkswissenschaften geht es um Fragen der volkswirtschaftlichen Amortisierung von Teilhabe sowie in den Wirtschaftswissenschaften um die betriebliche Umsetzbarkeit in Frage kommender Rahmenbedingungen. Hinzu kommen innerhalb der genannten Disziplinen verschiedene Traditionen hinsichtlich des Umganges mit Verschiedenheit, sei es beispielsweise bezüglich der Genderforschung, der Teilhabe sozioökonomisch schwächer gestellter Personen, der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund oder der von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen. Diese Interdisziplinarität zu durchbrechen und herauszukristallisieren, welche Erkenntnisse die unterschiedlichen Disziplinen und Traditionen in der Zusammenschau zum Umgang mit Inklusion beitragen können, sprengt den Rahmen dieser Arbeit. Allerdings ist der Hintergrund der vorhandenen Differenzierungen und des bisherigen Nebeneinanders dann besonders zu beachten, wenn sich einheitliche Muster hinter Differenzierungsmechanismen finden lassen, d.h. als manifestierte Grundmuster z.B. durch Kategorisierungen entlang von Differenzlinien. Diesem Aspekt wird in dieser Arbeit mit Hilfe einer Analyse in Anlehnung an das Format der Systematic Reviews nachgegangen (s. Kap. 2.1.2).

Mit Blick auf das Thema Inklusion ist zu konstatieren, dass inklusive Qualifizierungsanforderungen als Folge der durch die UN-BRK forcierten Teilhabeprozesse zu sehen sind und damit ein wachsendes Interesse an inklusiven Qualifizierungsangeboten begründen. Dazu hat sich die Inklusionsforschung in den letzten Jahren teils in Kooperation, teils aber auch in Abgrenzung zu anderen Bereichen, wie zum Bereich der sonderpädagogischen Förderung, etabliert. Für das Anwendungsfeld der Förderung von Inklusionskompetenzen bedeutet dies, dass die genannten unterschiedlichen fachspezifischen Ansätze, wie z.B. der Pädagogik, der Sonderpädagogik, der Psychologie, der Soziologie (Hirschauer, 2014), der Linguistik (Curran, 2003) etc., koordiniert werden müssen. Bislang erscheint das Nebeneinander der verschiedenen Disziplinen eher umgesetzt als die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu inklusiven Anforderungsprofilen und daraus abzuleitenden Kompetenzstrukturen. Daher liegt eine Zusammenschau von Inklusionskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, die den verschiedenen Forschungsperspektiven der Unterschiedlichkeit und Heterogenität Rechnung tragen, nahe. Möglicherweise sind zudem aus der Umgangsweise mit Heterogenität in der Vergangenheit und aus den

Teilhabeanforderungen von randständigen Gruppen Komponenten herzuleiten, die auf der einen Seite soziologische und auf der anderen Seite psychologische Anforderungen und Potentiale für Kompetenzerweiterungen befördern können.

Ein damit zusammenhängender Aspekt ist die Formulierung von Bildungsstandards. Insgesamt geschieht die Formulierung von Bildungsstandards vor dem Hintergrund der Erwartung, dass sie Lehr-Lern-Kontexte positiv beeinflussen. Tatsächlich können diese positiven Einflüsse nur dann greifen, wenn sie auf verschiedenen Ebenen des Lehrens und Lernens ansetzen: auf der Makroebene (Bronfenbrenner, 1976) als institutioneller Ebene durch das Setzen von realistischen und förderlichen Rahmenbedingungen, auf der Exoebene durch die Transparenz komplementärer Wechselwirkungen von institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Lehr-Lern-Settings und auf den Meso- und Mikroebenen durch konkrete Beschreibungen dessen, wie Lehrpersonen und Studierende konkret handeln können, um Kompetenzen für inklusive Schulen zu erwerben (vgl. zur Mikroebene Astleitner & Hascher, 2011).

Mit Blick auf die genannten unterschiedlichen Forschungsstränge orientiert sich im konkreten Bezug auf diese Arbeit die Auswahl bereits entwickelter relevanter repräsentativer Konzepte und Modelle an der deutschsprachigen Fachdiskussion, da die länderspezifischen Rahmenbedingungen für den schulischen Bereich in der föderalen Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland eine elementare Rolle spielen. Es empfiehlt sich daher grundsätzlich, Fragen der Lehrerbildungsforschung im Kontext nationaler oder gar regionaler Lehrerbildungssysteme zu interpretieren. Die Erkenntnisse aus internationaler Forschung können als Rahmen dienen, sind aber nicht unmittelbar und dekontextualisiert für das föderale deutsche Bildungssystem nutzbar zu machen (Cramer, 2012). Das würde eine Vergleichbarkeit verschiedener Länder und den hieraus resultierenden Konzepten voraussetzen. Diesbezüglich wird mit der cross-cultural psychology anerkannt, dass für einen Vergleich über verschiedene Länder hinweg das Problem, äquivalente Stichproben zu ziehen, das größte Hindernis in der Forschung darstellt. Dieses Hindernis ist bislang noch nicht überwunden, weshalb Forschungsresultate nur mit größter Vorsicht verglichen werden sollten (Lonner & Berry, 1986, S. 85).

1.2 Fragestellung des Forschungsvorhabens

Das Forschungsvorhaben zielt ab auf eine empirisch fundierte, praxisrelevante Aussage zu operationalisierbaren überfachlichen Kompetenzanforderungen für inklusive Schulen. Dieses Ergebnis wird angestrebt durch die Rekonstruktion von Mustern, die die Wahrnehmung seitens relevanter Akteure bezogen auf die Anforderungsstrukturen fachübergreifender Schlüsselkompetenzen in inklusiven Schulkontexten abbilden. Diese Muster werden theoretisch eingebettet und in ein rekonstruiertes Modell überführt. Eine solchermaßen eingebettete erkenntnistheoretische Rekonstruktion kann die Basis für Handlungsmodelle und -empfehlungen bilden.

Ziel ist damit die Rekonstruktion von Gelingensbedingungen, die dem Bereich der überfachlichen Kompetenzen zuzuordnen sind, in inklusiven Schulen. Fachliche und fachdidaktische Kompetenzen, die ebenfalls einen hohen Einfluss auf qualitätsvollen Unterricht haben (Choy & Oo, 2012; Hellermann, Gold & Holodynski, 2015), werden hier nicht thematisiert.

Zur Zielerreichung stellen sich daher die folgenden Forschungsfragen:

Forschungsfrage I: In welcher Weise bedürfen die u.a. in den kompetenztheoretisch definierten Standards für die Lehrerbildung (HRK & KMK, 2015; KMK, 2014) aufgeführten überfachlichen Kompetenzen im Hinblick auf inklusive Schulen einer Erweiterung bzw. einer Modifizierung bis hin zu einer Novellierung?

Forschungsfrage II: Welche dieser (erweiterten, modifizierten bzw. novellierten) überfachlichen Kompetenzen können bereits im Lehramtsstudium erkannt und weiterentwickelt werden?

Mit diesen Forschungsfragen setzt sich die vorliegende Arbeit auseinander; die Vorgehensweise im Forschungsprozess wird im Folgenden dargelegt.

1.3 Vorgehensweise im Forschungsprozess

Zur Identifizierung der Kerndimensionen fachübergreifender Schlüsselkompetenzen für inklusive schulische Settings ist die Vorgehensweise im Forschungsprozess geprägt von deduktiven und induktiven Strategien: Ausgehend von der deduktiven Analyse bereits bestehender Kompetenzkategorien und theoretischer Konzepte werden induktiv die Anforderungen in inklusiven Schulen ermittelt.

Die Vorgehensweise im induktiven Forschungsprozess orientiert sich an der Grounded-Theory-Methodologie (angelehnt an Glaser & Strauss, 1967). Aufgrund der Vorgehensweise der Methodologie weicht die Darstellung des Forschungsprozesses von der in hypothesenleiteten psychologischen Forschungsarbeiten üblichen Agenda in Teilen ab. Dies trifft z.B. auf die angestrebte Modellierung relevanter Kompetenzen im Sinne von Kernbefähigungen zu: Hier wurde in Analogie an die begrifflichen Differenzierungen zwischen induktiv-empirischen und deduktiv-empirischen Strategien (Schaper, 2009) die Methodik zur Beantwortung der Forschungsfragen dahingehend festgelegt, dass die Anforderungsstrukturen der Lehrkräfte, die bereits in qualitätsvollen inklusiven Lernsettings an Schulen tätig sind, induktiv rekonstruiert und herauskristallisiert wurden. Im weiteren Verlauf wurden diese Rekonstruktionen als Bedingungen durch einen Abgleich mit dem auch von Frey und Jung (2011b) vorgeschlagenen theoretisch-deduktiven Vorgehen in den Forschungskontext eingebettet und abgeglichen. Weitere Abweichungen von der in hypothesenleiteten psychologischen Forschungsarbeiten üblichen Agenda werden an den entsprechenden Stellen im Verlauf der Arbeit begründet.

Ziel dieser Arbeit ist als Antwort auf die Forschungsfrage I die Identifikation von Kerndimensionen und die daraus abgeleitete Rekonstruktion von Kompetenzstrukturen. Hier wird unterschieden zwischen grundlegenden Kategorien und deren Dimensionen von Inklusionskompetenz, den Letzteren werden wiederum Teilkomponenten bzw. Subkategorien zugeordnet. Hier sind die bereits erwähnten Ebenen im Mikro-, Meso-, Exo- und Makrobereich einzubeziehen. Die Verwendung der Ergebnisse auf der Mikroebene durch die konkrete Beschreibung dessen, wie Lehrerbildung angereichert werden kann, um Kompetenzerwerb zu ermöglichen, liegt im Fokus von Forschungsfrage II. Der Forschungsstil und die Vorgehensweise der Grounded Theory Methodologie (angelehnt an Glaser & Strauss, 1967) zur Rekonstruktion der subjektiven Sichtweise relevanter Akteure werden im methodischen Teil (Kapitel 3) erläutert. Im Ergebnisteil (Kapitel 4) wird die Modell- und Theorie-skizze zu den herauskristallisierten überfachlichen Kompetenzanforderungen in qualitätsvollen inklusiven Settings dargestellt. Die Schlussdiskussion (Kapitel 5) beschäftigt sich mit den Implikationen, die sich aus dem entwickelten Modell bzw. aus der Theorie-skizze für die verschiedenen Ebenen in institutioneller und individueller Hinsicht ergeben.

Die konkreten Verwendungszwecke der Forschungsergebnisse liegen darin, einen Referenzrahmen für die Lesart von Bildungsstandards im überfachlichen Bereich zu liefern. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Operationalisierbarkeit fachübergreifender Schlüsselkompetenzen für die praktische Ausgestaltung von Weiterentwicklungsinstrumenten an Hochschulen in der Lehrerbildung, z.B. durch realistische und förderliche Rahmenbedingungen. Die Diskussion der Ergebnisse auf der Exoebene, die wie bereits ausgeführt die Transparenz komplementärer Wechselwirkungen von institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Lehr-Lern-Settings beinhaltet, gibt Anregungen sowohl für querschnittliche- als auch additive Angebote für die Professionalisierung im Bereich überfachlicher Kompetenzen in inklusiven Schulen. Knauder (2008) folgend, sind neben günstigen Rahmenbedingungen die Neuorientierung des Bewusstseins, der Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen der Lehrerinnen und Lehrer entscheidend (S. 26). In diesem Zusammenhang werden praktische Konsequenzen für PraktikerInnen, also für bereits an Schulen tätige Lehrkräfte, skizziert.

Das handelnde Subjekt steht daher im Mittelpunkt des Forschungsprozesses. Daraus resultiert eine Abgrenzung z.B. zu anderen Komponentenmodellen (Bosse, 2011), die anders fokussieren und in denen weniger die konkrete Beschreibung dessen, wie fachübergreifende Kompetenzen in der Lehrerbildung im inklusiven Bereich operationalisierbar werden, im Vordergrund steht (Scheitza, 2007) und die mitunter konkretes Handeln nicht näher spezifizieren (Knapp, 2004).

2 Ausgangslage als theoretische Rahmung

Insoweit herrscht ein erheblicher Nachholbedarf sowohl in Bezug auf die Umsetzung von bereits bestehenden Konzepten als auch in Bezug auf die Entwicklung von Konzepten an sich, die sich damit auseinandersetzen (Amrhein, 2015), überfachliche Kompetenzen von angehenden Lehrkräften zu professionalisieren. Grundsätzlich ist für die Förderbarkeit überfachlicher Kompetenzen als Grundlage des relevanten konkreten Handelns in inklusiven Settings erforderlich, die bestehende Ausgangslage für diese Arbeit theoretisch basiert herauszuarbeiten, um die Forschungsfragen verdichten zu können. Dafür wird zunächst das dieser Studie zugrundeliegende Verständnis von Inklusion hergeleitet und dargestellt (Kap. 2.1). Anschließend an die Herleitung der Arbeitsdefinition des Inklusionsbegriffs werden nationale Diskurse von Differenzierungen zusammengefasst (Kap. 2.2.). Dies dient

dem Ziel, Inklusion insgesamt auf quantitativer Ebene in die bestehende Forschungslandschaft einzubetten, verbunden mit der Analyse, ob Inklusion als neues Paradigma bisher vorherrschende Paradigmen und Differenzlinien quantifizierbar ablöst oder ob sich der Strang des Forschungsfeldes Inklusion parallel zu den bislang existierenden Differenzlinien aufbaut. Die Darstellung der bisherigen Forschungslage zu Professionalisierung von Lehrkräften in Bezug auf überfachliche Kompetenzen wird in Kap. 2.3. umrissen, um daraus schlussfolgernd die Ergebnisse und Zusammenhänge in der Darstellung der Forschungsdesiderate und der Konkretisierung der Fragestellung zusammenzuführen (Kap. 2.4.).

Der Ausgangslage als theoretischer Rahmung kommt in dieser Studie als auf der Grounded-Theory basierender eine doppelte Funktion zu: Gleichzeitig zur Verdichtung der Forschungsfragen zu überfachlichen Anforderungsstrukturen an Lehrkräfte für qualitätsvolles Lernen in inklusiven Schulen unter Zugrundelegung der Arbeitsdefinition von Inklusion dienen die herangezogenen induktiv analysierten theoretischen und empirischen Befunde als sensibilisierende Konzepte (Glaser, 1978) im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie. Den sensibilisierenden Konzepten kommt eine wichtige Rolle am Anfang des Forschungsprozesses zu: Sie ebnen den Weg in das Forschungsfeld, zugleich zeigen sie aber auch genau die Grenzen im Prozess auf, an denen es sich lohnt, weiter oder auch ganz andere Wege zu gehen, um neue Zusammenhänge zu entdecken. In dieser gleichzeitigen Funktion liefern die sensibilisierenden Konzepte den Rahmen, sich nach einem Zurücktreten wieder mit Klarheit in das Forschungsfeld und zu dem herausgearbeiteten Desiderat zu begeben. Zugleich sensibilisieren die Konzepte als Resultat der Rahmung dafür, Kontraste und (unerwartete) Widersprüche im Forschungsprozess entdecken zu können, um nicht Gefahr zu laufen „to force the data in the wrong direction if one is too imbued with concepts from the literature“ (Glaser, 1978, S. 31). Die Sichtung des Forschungsfeldes und damit nach Glaser (1978) die theoretische Sensibilisierung für das Feld erfordern eine theoriegeleitete Erkenntnisgewinnung relevanter sozialer Phänomene (Kruse, 2015). Voraussetzung dafür sind erkenntnisleitende Vorstellungen im Sinne brauchbarer heuristischer Konzepte, um relevante Phänomene im Datenmaterial (Kelle, 1996) überhaupt erkennen zu können (Strübing, 2014). Diese brauchbaren heuristischen Konzepte liefern die sensibilisierenden Konzepte, sie generieren versuchsweise Fragen und Untersuchungsperspektiven und leiten nicht lediglich Hypothesen ab (Strübing, 2014, S. 29). Diese

als Entselbstverständlichung bezeichnete Anzweiflung des Gewohnten bzw. gewohnter Schemata, des Selbstverständlichen (Breuer, 2010, S. 28), ist ein zentrales Merkmal rekonstruktiver Forschung (Kelle, 1997).

Zusammenfassend kommt es erst durch die reflexive Sensibilisierung der eigenen Deutungsmuster und Selbstauslegungen sowie durch methodische Offenheit zu einem weitgehenden Verständnis von Sinnstrukturen und damit zu einem Erkenntnisprozess, der als rekonstruktive Forschung bezeichnet werden darf (vgl. dazu in negativer Abgrenzung insbesondere im Hinblick auf die Grounded Theory Suddaby, 2006). Mit dieser geforderten methodischen Offenheit im methodologischen Forschungsprozess theoriebasiert agieren zu können, das sind Funktion und Ziel der theoretischen Rahmung der Ausgangslage.

2.1 Inklusion in Schulen

Um fachübergreifende Kompetenzen für Inklusion als Teil der theoretischen Rahmung identifizieren zu können, ist es zunächst erforderlich, das grundlegende Verständnis und die Definition von Inklusion für diese Arbeit herauszuarbeiten.

Mit Grosche (2015) ist festzustellen, dass es bislang im Inklusionsdiskurs nicht nur wegen der bereits beschriebenen Interdisziplinarität und des weitgehenden Nebeneinanders der bisherigen Forschung keine einheitliche Definition von Inklusion gibt. Maßgebliche Basis für die hier erforderliche Arbeitsdefinition ist der bisherige Umgang mit Vielfalt an Schulen im deutschen Bildungsraum. Im Vorgriff auf die weiteren Ausführungen wird bereits an dieser Stelle darauf hinwiesen, dass der Inklusionsbegriff hier umfassend verstanden wird: Er trennt nicht dichotomisierend zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern betrachtet alle Schülerinnen und Schüler als Inklusionskinder und somit Inklusion als „Regelfall“ (Grosche, 2015, S. 24). Damit bezieht er Dimensionen wie Kompetenz, Alter, sozialen Hintergrund, Sprache, Kultur, Religion, Geschlecht und sexuelle Orientierung (Grosche, 2015, S. 24) ein.

Inklusion für den schulischen Kontext umfasst daher sämtliche Heterogenitätsdimensionen der am schulischen Kontext Beteiligten. Ein besonderes Augenmerk ist auf die Komponente der Reflexivität zu richten: Reflexivität ist ein elementarer Bestandteil des elaborierten Heterogenitätsbegriffs, es wird zwischen implizitem und explizitem, diskursivem und praktischem Wissen differenziert (vgl. dazu die

ausführlichen Überblicke von Baumgartner, 1993; Straub, 2007). Wissen um Heterogenität existiert zu einem großen Anteil implizit, als integraler Bestandteil von Praxis, und insofern praktisch im Sinne eines „*tacit modus*“ (Straub, 2007, S. 16). Damit gehört es als Wissen *der* Praxis und nicht als Wissen *über* die Praxis zu den komplexen Dispositionen (Ryle, 1969) bzw. zum Habitus einer Person (Bourdieu, 1984). Es manifestiert sich grundsätzlich über das Können und nicht auf der reflexiven Bewusstseinsebene. Eine bewusste partielle Veränderung verläuft jedoch genau auf der reflexiven Bewusstseinsebene, sie ist insofern auch nur über den Weg der Explikation auf der Bewusstseinsebene möglich (Straub, 2007). Dies geschieht über Enkulturation, die implizites Wissen durch Rekonstruktion zu Tage fördert und das nunmehr explizite Wissen den partiell möglichen Veränderungsmöglichkeiten zugänglich macht. Inklusion bedeutet daher nicht zu allererst, Heterogenitätsdimensionen z.B. zu dekategorisieren, um Teilhabe zu ermöglichen, sondern auf dem Weg dorthin zunächst zu enkulturieren, d.h. sich mit Wissen um Kategorisierungen auf reflexiver Ebene mit Kategorisierungsvorgängen auseinanderzusetzen. Dieser Ansatz wird aus anderer Perspektive gestützt durch die Erkenntnisse der Sozialpsychologie, nach der eine grundsätzlich dekategorisierende Denkweise nicht möglich ist (Aronson et al., 2011). Der Kategorisierungsansatz in Bezug auf die Bildungsforschung wird von Bromme (1992) aus einer anderen Blickrichtung, nämlich der Organisation von Lehrerwissen, verfolgt: Die Ereignisschemata, innerhalb derer Lehrpersonen wahrnehmen, sind kategorial in der Weise organisiert, dass Lehrpersonen nicht einzelne Ereignisse wahrnehmen, analysieren und deuten, sondern dass sie komplexe Situationen begrifflich erfassen. Dabei unterscheiden sich professionelle und laienhafte Erfassung voneinander. Im Laienverständnis basieren die Ereignisschemata auf persönlichen Erfahrungen und sind dem unmittelbaren Bewusstsein nicht zugänglich (Kocher & Wyss, 2008). Professionelles Wissen trägt demgegenüber dazu bei, komplexe Geschehenseinheiten perzeptiv und interpretativ reflexiv zu strukturieren (Bromme, 1992). Tatsächlich werden damit auch aus dieser Perspektive reflexive Prozesse erforderlich, um sich mit Kategorisierungsvorgängen auseinanderzusetzen und Schemata zu encodieren.

Um Enkulturation und Dekategorisierungen auf reflexiver Ebene in Bezug auf Inklusion zugänglich zu machen, rückt die empirische Befundlage dazu in das Blickfeld. Als sensibilisierende Konzepte haben die einschlägigen Forschungsbefunde gleichzeitig Relevanz für die angewandte Methodologie.

2.1.1 Vorläuferbefunde und -theorien von Inklusion

Grundlage für die derzeitige Befundlage bilden dabei nicht allein und ausschließlich Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Inklusionsforschung, sondern zugleich deren Vorläufer und parallelen Themenbereiche, die sich mit Heterogenität und Vielfalt beschäftigten und nach wie vor beschäftigen. Bereits seit den 1980er Jahren ist beispielsweise aufgrund der Beschulung der Kinder mit Migrationshintergrund in Regelschulen die Integrationspädagogik forschend tätig (Prengel, 2003).

Aufgrund der Historie von Integration als möglicher Vorläuferin von Inklusion und der Tatsache, dass integrative Teilhabe nach Grosche (2015) praktisch nach wie vor nicht umgesetzt ist, wären bereits *a priori* Desiderate festzustellen. Dazu kann - wie bereits eingangs formuliert - auf eine Vielzahl wissenschaftlicher Arbeiten zurückgegriffen werden, die sich auseinandersetzen mit Fragen von Behinderung, Benachteiligung, sozialer Ungleichheit, Diversity, Heterogenität, Ausschließung und Ungerechtigkeit (DGfE, 2017, S. 4), wobei insbesondere die integrationspädagogischen Diskussionen der letzten Jahre eine Vielzahl an Vorarbeiten vorhalten (DGfE, 2017, S. 5). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zu Integration entstanden neben den Ausführungen und Modellen zu interkultureller Kommunikation bzw. interkultureller Kompetenz von Auernheimer (1996; Auernheimer & Gstettner, 1996; 2008), Bender-Szymanski (2008), Lanfranchi (2001, 2002, 2006, 2007; Lanfranchi & Hagmann, 1998; Lanfranchi, Perregaux & Thommen, 2000), als - je nach Perspektive - Vorstufen oder Wegbereiterinnen von Inklusion, vier klassische integrationspädagogische Ansätze bzw. Theorien: der ökosystemische Ansatz von Sander (1990, 2004, 2009; Hildeschmidt & Sander, 1998), die Theorie des gemeinsamen Gegenstandes (Feuser, 1982, 1995; Feuser & Maschke, 2013; Schuer, 2013), die Theorie sozialer Desintegration (W. Heitmeyer & P. Imbusch, 2012) und die Theorie integrativer Prozesse (Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987). Letztere erscheint besonders geeignet, das integrative Geschehen in Kontexten mit Kindern zu beleuchten: Danach sind integrative Prozesse solche, bei denen Einigungen als Verzicht auf die Verfolgung des „Andersartigen“ (Klein et al., 1987, S. 38) und die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei gleichzeitiger Akzeptanz des Unterschiedlichen (Klein et al., 1987, S. 38) zustande kommen. Ziel der Integration ist demnach der Verzicht, das Unterscheidende, das Ungewohnte, das Andere zu diskriminieren und stattdessen das menschlich Unterscheidende ohne Aufstellen von Wertehierarchien anzuerkennen. Das Ziel ist damit die Suche nach dem, was gemeinsam möglich ist (Kron, 2006). Mit einem anderen Fokus beschäftigen sich Reinders et al. (2011) mit den Zielen von Interkulturalität, nämlich generell als Befähigung, eigene

und fremde Bedürfnisse und Interessen situationsabhängig aushandeln zu können (S.430). Dieser Ansatz sieht Interkulturalität unter dem Blickwinkel der Befähigungen, hier formuliert als Teil sozialer Kompetenzen (S. 431). Hierauf wird in Kap. 3 genauer eingegangen.

Insgesamt gehen die genannten Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Integration nach der Theorie integrativer Prozesse konform mit denen der Inklusion, daher kann diese Befundlage zu Integration als Vorläufer zu Inklusion sowohl mit in die Ausgangslage als auch in die Sensibilisierung einbezogen werden.

2.1.2 Entwicklungen von Differenzlinien

Damit stellt sich Frage nach dem Status quo von Differenzlinien, von Unterscheidungen und von Gemeinsamkeiten, von Wertehierarchien und von Gewohntem sowie Ungewohntem. Neben der Feststellung des Status quo ist im Zuge von Inklusion die themenübergreifende Frage, wie genau das Ziel aussehen soll, das mit Inklusion verbunden ist. Erschöpft sich Inklusion in dem Verzicht, das Unterscheidende, das Ungewohnte und das Andere zu diskriminieren, geht Inklusion darüber hinaus oder verfolgt Inklusion andere Ziele? Falls hierzu Analogien oder Fortschreibungen bisheriger Forschungsstränge vorliegen, könnten sich aus der Beschäftigung mit Heterogenität und Vielfalt in Schulen vor dem Hintergrund bereits bestehender Phänomene anschlussfähige Modelle für Inklusion herleiten oder fortschreiben lassen. Dann ist zu fragen, ob die Modellierung von inklusionsrelevanten überfachlichen Kompetenzen durch ein rekonstruktives Verfahren überhaupt notwendig ist. Denn aus der Analogie bzw. Fortschreibung heraus würde sich die Möglichkeit ergeben, ein Modell überfachlicher Kompetenzen für Inklusion herzuleiten. Anders sähe es aus, wenn Inklusion als „Add-on“ oder auch als Parallelstrang zu bisherigen Heterogenitäts- und Vielfaltsdiskursen zu betrachten ist; dann wären eigens entwickelte Modelle in Bezug auf Kompetenzprofile erforderlich.

Diesen Fragen widmen sich die folgenden Ausführungen im Hinblick auf möglicherweise zu bildende Analogien bzw. Fortschreibungen hinsichtlich der Übernahme relevanter Forschungsergebnisse aus der bisherigen Umgangsweise mit Vielfalt und Heterogenität und damit aus bereits bestehenden Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Hierfür ist es zunächst erforderlich, zum einen die verschiedenen bisherigen und aktuellen Qualitätsstufen des Umgangs mit Vielfalt an Schulen und zum anderen die Historie von Heterogenität und Vielfalt an Schulen

und den Kontext von Veränderungen darzustellen, um daraus den Hintergrund vorhandener Differenzierungen und des bisherigen interdisziplinären Nebeneinanders einordnen zu können. Weiterhin können aus der Historie möglicherweise Kategorisierungsmuster hergeleitet werden, die den Diskurs von Inklusion beeinflussen.

2.1.2.1 Differenzlinien und Qualitätsstufen

Ziel der Ausführungen zur Historie von Heterogenität und Vielfalt an Schulen und der damit verbundenen unterschiedlichen Qualität der Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität ist eine für diese Arbeit explizierte Definition von Inklusion. Dadurch kann der Grad der Vergleichbarkeit mit bzw. der Innovation des Konzepts Inklusion gegenüber vorherigen Konzepten bestimmt werden; daraus resultiert die grundsätzliche Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen. Auch wenn Umgang mit Heterogenität und aktuelle Benachteiligungen in Bereichen wie Bildung, Kultur und Gesellschaft thematisiert werden, müssen diese in den Kontext größerer kulturhistorischer und gesamtgesellschaftlicher Kontexte eingeordnet werden (Haeberlin, 2013, S. 12). Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die uneinheitliche Verwendung von Begrifflichkeiten (Prengel, 2006) den Vergleich und damit auch die Anschlussfähigkeit der Diskurse erschwert.

Auf der untersten Qualitätsstufe der Anerkennung und Integration von Vielfalt steht die Segregation oder Aussonderung, die in der Zeit von der Antike bis zur Aufklärung für Schwache, Behinderte und Entstellte als natürlich galt. Ungleichheiten zwischen Menschen gingen auf göttliches Wirken bzw. die natürliche Höher-/Minderwertigkeit von Menschen zurück (Haeberlin, 2013). Mit der Christianisierung Europas wurde diese gottgewollte Ungleichheit der Menschen weiterhin akzeptiert und respektiert. Die Stände mit segregierten Sondergruppen z.B. von Menschen jüdischen Glaubens oder Menschen mit Behinderungen als Gruppen ohne Bürgerrechte - und damit ohne Recht auf schulische Bildung - manifestierten weitgehend dieses Denken. Bourhis et al. (Bourhis, Moise, Perreault & Senécal, 1997) bezeichnen diese unterste Qualitätsstufe synonym als Separation bzw. Marginalisierung. In der Inklusionsdebatte, die ebenfalls zwischen verschiedenen Qualitätsstufen unterscheidet (Wocken, 2009), wird diese Stufe der Segregation oder Aussonderung als Extinktion definiert. Allerdings legt die Inklusionsdebatte die Qualitätsstufen nicht als historische Entwicklungsphasen oder als logische Abfolge an, sondern als Abbild der Hierarchie von Menschenrechten und Anerkennung. Nichtsdestotrotz können auch hier verschiedenen historischen Verläufen Qualitätsstufen zugeordnet

werden (Sander, 2004). Ähnlich argumentiert Esser (Esser, 2001) mit Blick auf die Eingliederung. Er schlägt in Bezug auf Qualitätsstufen von Eingliederung die Orientierungsmarken Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation vor. Kulturation meint dabei den Erwerb von Kompetenzen und Wissen im weitläufigen Sinne, während es bei der Platzierung bereits um die Besetzung bestimmter gesellschaftlicher Positionen in Abhängigkeit vom staatsbürgerschaftlichen Status sowie von Bildungserfolgen geht. Somit steht Kulturation in engem Zusammenhang mit (staatlichen) Regelungen für den Zugang zu Bildung.

Interaktion als Relationsbildung zwischen Individuen bildet eine weitere Markierung vor der Identifikation in verschiedenen Ausprägungen, wobei Esser (2004) unter Identifikation grundsätzlich die besondere Einstellung versteht, in welcher der einzelne Akteur sich mit dem Sozialgeilde als Einheit sieht. Außerhalb des gedachten Kontinuums von Platzierung bis Identifikation angesiedelt ist die Marginalität als Pendant zur Exklusion bzw. Extinktion im Inklusionsdiskurs.

Am vorläufigen Quasi-Endpunkt des Kontinuums nach der Identifikation lokalisiert sich die Assimilation als Prozess der weitgehenden Angleichung an das vorherrschende Sozialsystem unter Zurückstellung vorheriger Kulturationen (Barreto & Ellemers, 2009). Das Ausmaß der Assimilation gestaltet sich nach Esser (2001) abhängig von Personen- und Umgebungsvariablen, ist also Ergebnis der rationalen Entscheidungen eines Individuums in seiner umgebenden Umwelt mit deren spezifischen günstigen oder ungünstigen Charakteristika. Im Anschluss an Bourhis et al. (1997) sind im Rahmen von Assimilation und Integration die Handlungsoptionen auf die aufnehmende Gesellschaft bezogen, wobei im Rahmen von Integration zugleich Bezüge zur Herkunftskultur bzw. zur eigenen Ethnie kennzeichnend sind (Uslucan, 2010).

Die Qualitätsstufen im Umgang mit Vielfalt im Rahmen der sozialpsychologischen Theorienbildung können im Anschluss an diese Darstellung darauf reduziert werden, dass es vom Denken der Unterschiedlichkeit heraus Strukturen zu schaffen gilt, zuvor außenstehende Individuen zu motivieren, in anerkannten Gefügen ihren Platz zu finden und diese so anzulegen, dass sie die Individuen zukünftig in unterschiedlichen Ausprägungsgraden umfassen (auf den Unterricht bezogen s. Hofer, 2009). Unterschiedliche Erklärungsstränge (Auernheimer, 1996; Hinz, 2010b; Prengel, 2003; Reuter & Mecheril, 2015) synthetisierend ist danach integriert, wer in bzw. nach einer Ausschluss-Situation mindestens punktuell in einer system- oder akteursseitig angebotenen und strukturell anerkannten Gruppierung

eingeschlossen und dort als zugehörig lokalisiert wird, wobei dieser Umstand subjektiv repräsentiert ist. Damit ist auch die Theorie integrativer Prozesse (Klein et al., 1987) wieder repräsentiert, nach der das menschliche Unterscheidende, das Unge-wohnte unter Verzicht auf die Unterschiede nicht diskriminiert wird.

Auffällig ist, dass in den Diskursen Differenzlinien zu erkennen sind, die Ausschlüsse bzw. Barrieren auf unterschiedlichen Qualitätsstufen für Teilhabe generieren. In Anerkennung dieser Differenzlinien erfolgt qualitativ entweder ein konzeptionell begründeter und kriteriengeleiteter Einschluss im Sinne von Integration oder wie bei der Segregation ein bewusster Ausschluss. Gleichsam relativieren die Segregierten im Zuge der Interaktion nach Esser (2004) gegebenenfalls ihre Kriterien, die zur Differenzierung führen, und gleichen sich der Gruppe der Eingeschlossenen an. Mit Differenzlinien, die zu Differenzierung führen und die sich erkennbar als Basis für verschiedene Qualitätsstufen von Teilhabe herauskristallisieren, beschäftigt sich die folgende Analyse.

2.1.2.2 Differenzlinien und ihr Verlauf im Rückblick

Denn für die Kategorisierung von Vielfalt auch an Schulen gibt es unterschiedliche Ansätze und Linien, anhand derer eine Einordnung erfolgen kann und erfolgt (Dietze, Hornscheidt, Palm & Walgenbach, 2007). Zick et al. (Zick, Wolf, Küpper, Davidiv, Schmidt & Heitmeyer, 2008, s. Abbildung 1) beispielsweise greifen in ihrer Längsschnittstudie zu dem Phänomen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: Veränderungen sowohl in der Integrationsqualität als auch die Zusammenhänge, die zwischen den Elementen als Kategorien der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit seit 2002 (Heitmeyer, 2002, S. 20f) fortgeschrieben werden können, lassen sich stabil über dieses Phänomen erklären. Es umfasst nicht nur Personen fremder, sondern auch Menschen gleicher Herkunft, „deren Verhaltensweisen oder Lebensstile in der Bevölkerung als ‚abweichend‘ von einer als beruhigend empfundenen Normalität interpretiert werden“ (Heitmeyer, 2005, S. 15). Damit greifen sie ein Argument von Klein et al. (1987) auf, die das Ungewohnte in ihrer Theorie integrativer Prozesse als Differenzlinie ausmachen.

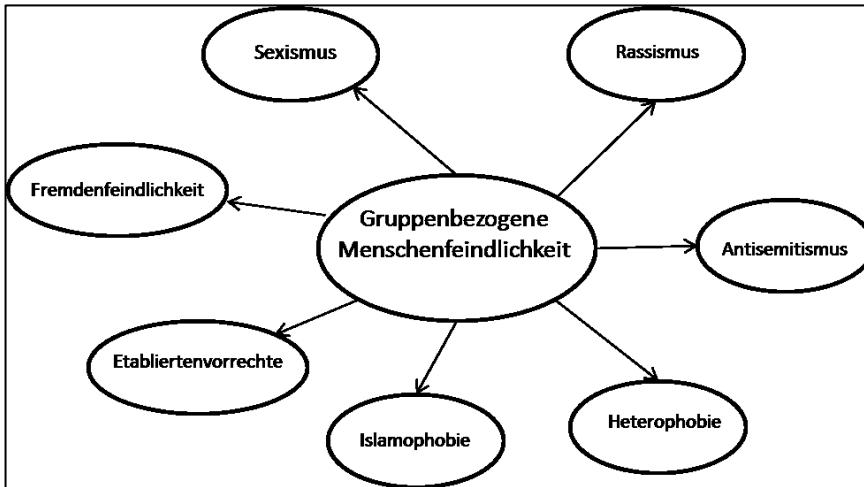


Abbildung 1: Modell der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit nach Zick et al. (2008, S. 378)

Heitmeyer (2008) argumentiert, dass dabei nicht individuelle Feindschaften Benachteiligungshandeln begründen, sondern Gruppen bzw. gewählte oder zugewiesene Gruppenzugehörigkeiten. Sobald diese Gruppen als ungleichwertig konstruiert werden, sind sie Teil eines komplexen Gesamtgefüges, das laut Heitmeyer (2006) der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (S. 13) ausgesetzt ist. Diese Konzeption der Menschenfeindlichkeit setzt sich zusammen aus mindestens sieben miteinander korrelierenden Elementen, nämlich (1) Rassismus, (2) Fremdenfeindlichkeit, (3) Antisemitismus, (4) Islamophobie, (5) Etabliertenvorrechte, (6) Sexismus und (7) Heterophobie, die Homophobie, die Abwertung von Obdachlosen und die Abwertung von Behinderten (Haeberlin, 2013, S. 13) umfasst (Heitmeyer & Mansel, 2008). Diese Elemente bilden insgesamt einen negativ konnotierten, zusammenhängenden Einstellungskomplex.

Aus den Ergebnissen von Zick et al. (2008) lassen sich drei übergeordnete, für den Schulkontext relevante Differenzlinien herleiten, nämlich Armut (repräsentiert durch Heterophobie bzw. Etabliertenvorrechte), Gender (repräsentiert durch Sexismus) und Migration (repräsentiert durch Fremdenfeindlichkeit). Die Differenzlinie Behinderung erscheint als Phänomen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit über die Kategorie Heterophobie als untergeordnet, spielt aber eine maßgebliche Rolle in der Hinsicht, „that prejudice towards disabled persons triggered negative intergroup emotions [“feel unsure”; “feel unpleasant/uneasy”], while the other measures were characterized by cognitive beliefs.“ (Zick et al., 2008, S. 373). Zudem ist im Kontext dieser Studie zu dem Themenbereich Inklusion festzuhalten,

dass sich Inklusion in vielen Studien und auch über viele Lehrerfortbildungen hinweg inhaltlich auf die Differenzlinie der Behinderung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs beschränkt (Amrhein, 2015, S. 146).

Diese Benachteiligungskategorien zusammenfassend konzentriert sich die Betrachtung der Differenzlinien hier exemplarisch auf die Konstruktionen des Geschlechts, der Armut, der Behinderung und der Migration, die in ihrer Relevanz in Bezug auf die Qualitätsstufen für Inklusion analysiert werden. Der Analyse liegen folgende Definitionen der den Differenzlinien hinterliegenden Konstrukte zugrunde:

Mit dem Begriff *Gender* wird unterstrichen, dass die Vorstellungen zum biologischen Geschlecht (*sex*) um Vorstellungen vom sozialen Geschlecht (*gender*) zu erweitern sind; damit wird Geschlecht zum konstruierten Ergebnis der Zuweisungen von Bedeutungen (Dietze, Hornscheidt et al., 2007) und von unterschiedlichen Dominanzverhältnissen, Machtpraktiken und Diskursen gespeist (Hornscheidt, 2007).

Der Begriff *Armut* wird in unserer Gesellschaft differenziert betrachtet: Neben der absoluten Armut (Einkommen \leq 1,25 US-\$ pro Tag) bezeichnet relative Armut den Anteil der Personen, deren Äquivalenzeinkommen weniger als 60 % des Medians der Äquivalenzeinkommen der Bevölkerung (in Privathaushalten) beträgt (Statistisches Bundesamt, 2016). Sozio-kulturelle Armut greift das subjektive Bewusstsein auf, sich aufgrund der allgemeinen gesellschaftlichen Ausgrenzung oder Diskriminierungserfahrungen als „arm“ zu betrachten, Angst vor einer sich verschlechternden wirtschaftlichen Lage zu haben oder in ständiger Angst vor relativer Armut zu leben (Brodtbeck, 2005). In den Untersuchungen des Zensus, des Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes sowie den einschlägigen Publikationen wird das Begriffsverständnis der relativen Armut angelegt.

Behinderung wird im psychologischen und medizinischen Verständnis als körperliche, psychische oder kognitive Devianz von konstruierten gesellschaftlichen Normen konzeptualisiert (Strobel & Warnke, 2007), daneben gibt es andere Paradigmen des Verständnisses (Benkmann, 2007; Koch, 2007; Nestle, 2007; Orthmann Bless, 2007; Werning, 2007), die hier nicht weiter verfolgt werden.

Menschen mit *Migrationshintergrund* definiert der Mikrozensus als „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland

geborenen Elternteil" (Statistisches Bundesamt, 2013). Die Geschichte der interkulturellen Pädagogik als jener erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin, die in Deutschland für das Themenfeld Migration und Bildung zuständig ist, beginnt mit zunächst einzelnen fachwissenschaftlichen Debatten Ende der 1960er Jahre. Diese „Stunde Null“ basiert jedoch auf der Ausblendung der historisch deutlich weiter zurückreichenden, generellen Geschichte des pädagogischen Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität. Auch die Verwandtschaft von pädagogischen Konzepten der Nachkriegszeit oder der Weimarer Republik mit Erziehungstheorien im Kontext von Kolonialismus und Nationalsozialismus wird selten empirisch und theoretisch erfasst. Es wird ersichtlich, dass nicht nur die Maßnahmen, die darauf zielen, Heterogenität an sich zu negieren, wiederkehrend Verwendung finden, sondern auch die Muster der Legitimation der Exklusion (Krüger-Potratz, 2005; Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner, 2013). Die Negierung wird deutlich, wenn Mecheril et al. (2013) feststellen, dass

„die systematische wissenschaftliche Thematisierung von Migration im amtlich deutschsprachigen Raum [...] eine eher junge Erscheinung dar[stellt]. Von der Ausdifferenzierung einer eigenständigen Migrationsforschung kann erst für den Zeitraum der letzten 25 Jahre gesprochen werden. Der Beginn der Migrationsforschung ist mit jener gesellschaftlichen Konstellation verknüpft, die aus der sogenannten Gastarbeiteranwerbung und der damit verbundenen Einwanderung entstand. Gegenüber dieser "neuen" Migration hat sich die deutsche Öffentlichkeit und Politik zunächst beharrlich ignorant verhalten, sodann überrascht gezeigt und in dieser Überraschung die Vorstellung von Migration als neues, besonderes und gewissermaßen dramatisches Phänomen (mit-)erzeugt“ (Mecheril et al., 2013, S. 12).

Auch diese Kategorie wird konstruktiv und nicht naturalistisch definiert. Dadurch findet die Realität aber auch nur noch über konstruierte Wirklichkeit Einzug in die Forschung, überdies werden Normalitätsmaßstäbe aufgrund der Konstrukte in der Weise hergeleitet, dass z.B. nicht-migrantische Lebens- und Gesellschaftsverhältnisse zum Normalfall stilisiert und implizit zum Maßstab erhoben werden, an dem Phänomene wie Migration konstruiert, wahrgenommen, eingeschätzt und beurteilt werden (Mecheril et al., 2013, S. 12).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die exemplarisch dargestellten Differenzlinien Gender, Armut, Behinderung und Migration im Wesentlich aus Maßstäben generieren, die nicht objektiv vorliegen, sondern sozial normiert und konstruiert sind. Sie kategorisieren anhand der Differenzlinien in Gewohntes und Ungewohntes und bilden Linien, an denen Inklusion nicht mehr nur entlanglaufen kann, sondern die Inklusion bewusst überschreiten muss, um das Unterscheidende, das Ungewohnte nicht zu diskriminieren.

Aus der Überlegung heraus, dass die Qualitätsstufe Inklusion definitorisch alle Heterogenitätsdimensionen abbildet bzw. abbilden soll (s. Kap. 2.1; Grosche, 2015), stellt sich die Frage, ob die dargestellten Differenzlinien im Zuge der Entwicklungen hin zu Inklusion an Eigenständigkeit verlieren und sukzessive unter dem Begriff Inklusion subsumiert werden. Wenn dies feststellbar ist, ist das ein Zeichen für die zunehmende Relevanz von Inklusion als ein die vorherigen Qualitätsstufen ablösendes Paradigma. Bei der Betrachtungsweise von Inklusion als Add-on bzw. als Parallelstrang würden die Differenzlinien nicht an Eigenständigkeit verlieren und damit nicht subsumierbar weiterhin existent sein.

Diese unterschiedlichen Entwicklungen lassen sich u.a. anhand einer quantitativen Analyse von wissenschaftlichen Publikationen ablesen. Hier wurde dies in einer Betrachtung, die sich an der Vorgehensweise systematischer Reviews (Petitcrew & Roberts, 2012) orientiert, untersucht. Der über die Einführung der Inklusionsdebatte vermutete Eigenständigkeitsverlust der Differenzlinien wurde definiert als quantitativ darstellbarer Rückgang von Publikationen zu den Differenzlinien bei gleichzeitigem, quantitativ darstellbarem Anstieg von Publikationen zu Inklusion. Es wurde der Frage nachgegangen, in welcher Anzahl und Häufigkeit im Zeitraum zwischen 01/1980 bis 06/2015 zu den als Differenzlinien herauskristallisierten Kategorien Armut, Behinderung, Gender und Migration im Zusammenhang mit Schule und schulischen Settings publiziert wurde. Zugleich wurde die Frage gestellt, in welcher Anzahl und Häufigkeit im Zeitraum zwischen 01/1980 bis 06/2015 zu Inklusion im Zusammenhang mit Schule und schulischen Settings veröffentlicht wurde.

In die Analyse wurden deutsch- und englischsprachige Publikationen eingeschlossen. Durchgeführt wurde eine umfangreiche Literaturrecherche ($N= 105.974$; Zeitraum der Recherche: 06/2015 bis 03/2016) in den für psychologische Publikationen verbreiteten und einschlägigen Datenbanken PsycARTICLES, PSYNDEXplus Literature and Audiovisual Media, PsyJournals, Psychology & Behavioral Sciences Collection, PubPsych, PsychSpider, Psycline, PsyDok und PsycNet. Mehrfach aufgeführte Publikationen in verschiedenen Suchmaschinen wurden herausgefiltert und nur einfach berücksichtigt. Die Suchkriterien wurden in den Suchoptionen eingeschränkt auf „peer-reviewed“, „alle Schlagwörter/find all my search terms“, „ähnliche Schlagwörter einbeziehen/apply related words“, „im Volltext suchen/also search within the full text“, „ähnliche Themen einbeziehen/apply equivalent subjects“ und „Jahr der Veröffentlichung/year of publication: 1980-2015“. In den Datenbanken wurden mit den genannten Schlagwörtern Titel und Abstract (title/abstract) sowie,

falls möglich, die Volltexte durchsucht. Die Suchworte umfassten Armut (poverty), Behinderung (disability/disabled), Gender (gender), Migration (migration) und Inklusion (inclusion) im Zusammenhang mit Schule und schulischen Settings (school/education).²

Zusammenfassend (s. Abbildung 2 als grafische Darstellung der in Tabelle 1 quantitativ aufgelisteten Publikationen) spiegeln sich die ausgewählten Differenzlinien in den Publikationen jeweils eindeutig, und zwar in Bezug auf alle Differenzlinien, mit steigender Tendenz wider.

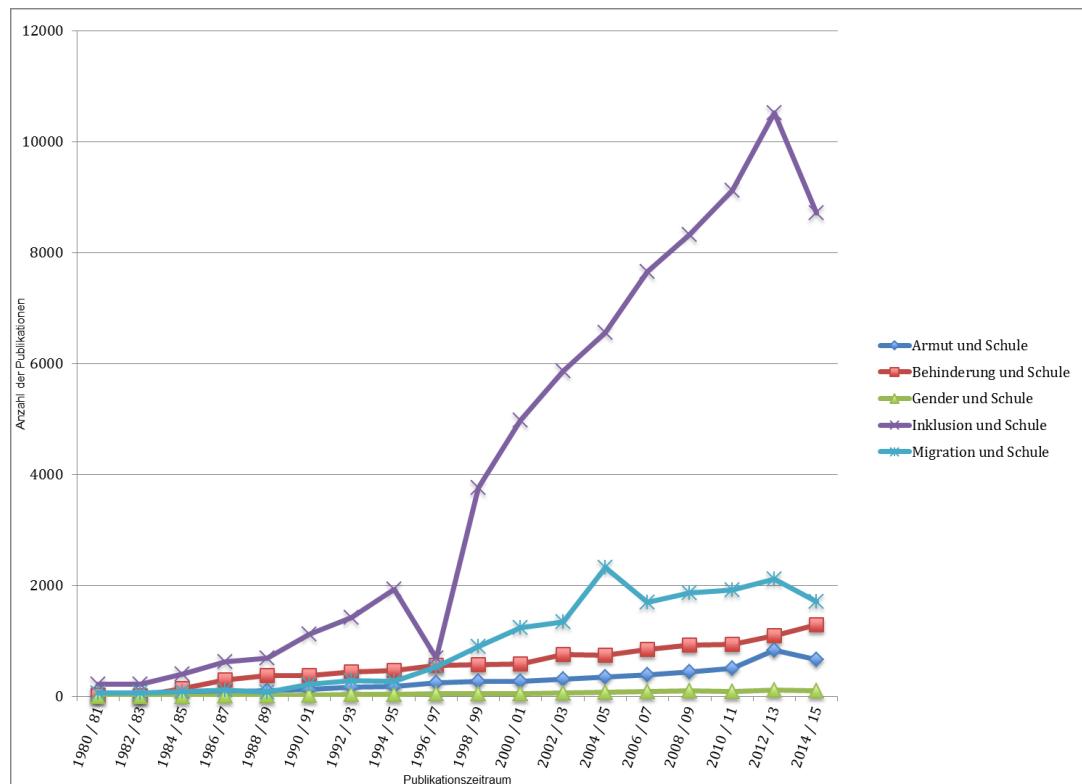


Abbildung 2: Grafische Darstellung der Anzahl der Veröffentlichungen zu den dargestellten Themenverknüpfungen; grafische Gesamtübersicht des Systematic Review

² Die ausführlichen Ergebnisse der Analyse können bei der Autorin angefragt werden.

Tabelle 1: Anzahl der Veröffentlichungen zu den dargestellten Themenverknüpfungen; tabellarische Gesamtübersicht des Systematic Review

Zeitraum	Anzahl der Publikationen nach Suchbegriffen pro Zeitraum					Summe
	Armut und Schule	Behinderung und Schule	Gender und Schule	Migration und Schule	Inklusion und Schule	
1980 – 1981	2	28	0	68	218	316
1982 – 1983	2	6	1	63	217	289
1984 – 1985	49	139	1	85	405	679
1986 – 1987	88	293	7	119	619	1126
1988 – 1989	102	372	6	79	689	1248
1990 – 1991	134	371	18	219	1118	1860
1992 – 1993	168	441	32	283	1416	2340
1994 – 1995	178	473	38	265	1935	2889
1996 – 1997	244	558	54	532	696	2084
1998 – 1999	277	571	45	905	3764	5562
2000 – 2001	275	591	54	1234	4981	7135
2002 – 2003	315	749	62	1346	5873	8345
2004 – 2005	355	740	79	2320	6556	10050
2006 – 2007	384	847	92	1692	7662	10677
2008 – 2009	438	921	104	1860	8330	11653
2010 – 2011	503	934	93	1922	9116	12568
2012 – 2013	828	1100	116	2110	10514	14668
2014 – 06/2015	669	1291	97	1709	8719	12485
1980 – 06/2015	5011	10425	899	16811	72828	105974

Die quantitative Auswertung der Publikationen mit den grafisch erkennbaren Steigerungen (s. Abbildung 2), kann unter Berücksichtigung historisch wichtiger Meilensteine, so z.B. der Integrationsdebatte und dem nach 2009 beginnenden Inklusionsdiskurs, interpretiert werden. Mit der Salamanca-Erklärung der UNESCO-Konferenz (UNESCO, 1994) erfolgte z.B. 1994 unter Nennung von Inklusion ein erster

Meilenstein, der als wichtigstes Ziel der internationalen Bildungspolitik gesehen wird. In ihrer Folge stand ein erster internationaler Rahmen für ihre Umsetzung:

„Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ (S. 4).

Im Hinblick auf die Analysefrage ist festzustellen, dass die Differenzlinien Armut, Gender, Migration und Behinderung zumindest bis 2013/14 nicht an Relevanz verlieren. Der Rückgang des letzten dargestellten Zeitabschnitts in den Bereichen Armut, Migration und Behinderung sowie deutlich im Inklusionsdiskurs lässt sich über den verkürzten Auswertungszeitraum erklären, der 2015 nur zur Hälfte bis einschließlich Juni einbezogen wurde; hier fehlt also ein halbes Jahr bzw. ein Viertel des Auswertungszeitraumes im Vergleich zu den vorangegangenen Zeitabschnitten. Umgekehrt verläuft trotz des verkürzten Betrachtungszeitraumes der Publikationsgraph im Bereich Behinderung und Schule, der einen Anstieg verdeutlicht.

Festgehalten werden kann, dass die exemplarisch ausgewählten Differenzlinien neben der Thematik Inklusion weiterhin Bestand haben, mindestens im Bereich Behinderung sogar mit nach wie vor steigender Tendenz. In Bezug auf die Quantifizierung der Publikationen zu Inklusion und Schule ist zu berücksichtigen, dass der Begriff „inclusive“ in der englischsprachigen Literatur durchgängig verwendet wird, während er in der deutschsprachigen bis ca. 1996/97 zunächst mit dem Begriff „Integration“ übersetzt wird. Daraus lässt sich der Anstieg ab 1996/97 in Bezug auf „Inklusion/Schule“ maßgeblich erklären. Ein weiterer Anstieg erfolgt ab 2002/03 als Reaktion auf den sogenannten „PISA-Schock“: Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse (2000) und die darauffolgenden Erklärungsansätze der unterdurchschnittlichen Leistungen deutscher SchülerInnen durch Homogenisierung von Heterogenität markieren ein diskursives Ereignis. Am 1. Januar 2005 trat mit dem Zuwanderungsgesetz eine umfassende Reform sämtlicher Bestimmungen der Migrations- und Integrationspolitik sowie des Aufenthaltsrechts von nicht-deutschen Staatsangehörigen in Kraft und diese Reform läutete ein größeres Forschungs- und Publikationsinteresse bezüglich des Umganges mit den Reformen ein. Eine weitere Zäsur ist die Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention (2009). Die Analyse der Publikationen zeigt einen deutlichen Sprung der thematisch hieran orientierten Literatur mit zahlreichen theoretisch-empirischen Veröffentlichungen.

In der Zusammenschau der Publikationen zeigt sich als Ergebnis der Analyse der Publikationen zu Aussonderung und Eingliederung in deutschen Schulen, dass sich zum einen die Differenzlinien Armut, Behinderung, Migration und Geschlecht in den Publikationen weiterhin als eigene und eigenständige Differenzstränge neben Inklusion behaupten, ein sukzessiver Rückgang der Publikationen zu diesen Differenzlinien ist nicht festzustellen. Zugleich beeinflusst umgekehrt der Anstieg im Bereich der Linie Inklusion die Fortführung der Differenzlinien nicht. Dies legt nahe, dass Inklusion in Veröffentlichungen und damit in Wissenschaft und Forschung als Parallelstrang oder als Add-on zu Differenzdiskursen in schulischen Kontexten geführt wird. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die wissenschaftlichen Themen der exemplarischen Differenzlinien nicht unter den Begriff Inklusion subsumiert werden. Ein breiter Inklusionsbegriff wie in Kap. 2.1 dargestellt umfasst zumindest in den wissenschaftlichen Publikationen die Differenzlinien nicht so, dass die Anzahl der Veröffentlichungen in den analysierten Differenzbereichen sinkt. Inklusion greift damit als intentional zu erreichende Qualitätsstufe im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität nicht in die bisherigen Differenzierungen und Abgrenzungsstränge ein. Die dargestellten Differenzlinien verlieren im Zuge der Entwicklungen hin zu Inklusion entgegen der Vermutung nicht an Eigenständigkeit, sie werden sukzessive nicht unter dem Begriff Inklusion subsumiert. Zwar ist in dem deutlichen Anstieg von Veröffentlichungen zum Themenbereich Inklusion ein Zeichen für die zunehmende Relevanz von Inklusion zu sehen, nicht aber als die vorherigen Qualitätsstufen und Differenzlinien ablösendes Paradigma, sondern vielmehr in Richtung eines sich daneben aufbauenden eigenständigen Forschungsstranges und als Parallelstruktur.

In der Folge ist das insofern bedeutsam, als dass die angestrebte Qualitätsstufe Inklusion - unter Aufgabe der bisherigen Qualitätsstufen mit ihren Differenzlinien - unter dem Gesichtspunkt der Betrachtung der quantifizierbaren Analyse wissenschaftlicher Publikationen nicht erreicht ist. Vielmehr bestehen die vormals existierenden Differenzlinien eigenständig mit steigender Relevanz weiter, sie gehen nicht in dem Diskurs Inklusion auf.

2.1.2.3 Differenzlinien und Intersektionalität

Möglicherweise kann der Aspekt der – entgegen dem geforderten Paradigmenwechsel - festgestellten Parallelität durch den Fortbestand von Differenzlinien und gleichzeitiger Inklusion über den Intersektionalitätsdiskurs erklärt werden. Die Anforderung der Intersektionalitätsanalyse bezieht sich aufgrund der Heterogenität

von Gruppen und von Individuen darauf, stets mehr als eine Differenzlinie zu betrachten (Leiprecht & Lutz, 2006). Als gesellschaftliche Regulative zur Analyse von Definitionen zum Umgang mit Heterogenität sind diese Differenzlinien vor dem Hintergrund der chronologischen Einordnung des Umgangs von Schule mit den verschiedenen Sektionen und der Analyse von historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zwischen den Entwicklungen in den einzelnen Sektionen zu bedenken. Nicht nur für soziale Gruppen ist der Heterogenitätsaspekt entscheidend, sondern auch für Individuen. Diese gehören nicht nur linear und im Laufe der Zeit, sondern auch parallel und gleichzeitig mehreren Sektionen oder Sektionsgruppen an. Sektionale Zugehörigkeiten sind immer vielfältig, die Annahme einer monosektionalen Zugehörigkeit ist nicht möglich. Im Hinblick auf gesellschaftlich verfügbare Sektionen ist die personale Identität also komplex strukturiert. Mehrfachzugehörigkeiten können dabei u. U. erhebliche psychosoziale Spannungen, Anforderungen und Herausforderungen sowie Konflikte mit sich bringen (Straub, 2007). Hinsichtlich der Entstehung der einzelnen Sektionen ist festzuhalten, dass es sich wie bereits bei den Differenzlinien beschrieben um kulturell normierte bzw. konstruierte und nicht um naturgegebene Unterschiede handelt. Sie bestehen aus Unterscheidungen, geprägt von historisch und geografisch spezifischen Kontexten (Hirschauer, 2014, S. 170) und greifen die Klassifikationen z.B. nach Bourdieu (1984) auf. Darüber schreiben sich Individuen aktiv Mitgliedschaften zu bzw. es werden ihnen Mitgliedschaften zugeschrieben, worüber diese sich dann in spezifischen kulturellen Kategorien subjektivieren bzw. subjektiviert werden. Diese unter soziologischen Gesichtspunkten als Mitgliedschaften zu behandelnden Eigenschaften bzw. Eigenschaftszuschreibungen werden mit anderen geteilt und machen Menschen zu „sozialen Gebilden“ (Hirschauer, 2014, S. 171). Damit geht einher, dass der Wahrnehmung der individuellen Eigenschaften Einzelner die sozialen Differenzierungen zwischen den verschiedenen Kategorien implizit sind.

Somit spielt Intersektionalität im Zusammenspiel mit dem Fortbestand von Differenzlinien und dem Paradigma Inklusion im Zuge der Erarbeitung einer Arbeitsdefinition von Inklusion dahingehend eine Rolle, dass Intersektionalität kategorial geprägte Zuschreibungen keinesfalls eindimensional operationalisiert, sondern dass Intersektionalität sozial und kulturell normierte und konstruierte Differenzlinien und Kategorisierungen mit konzipiert (Crenshaw, 1998). Unter dem Gesichtspunkt der Intersektionalitätsanalyse ist der gleichzeitige Einfluss von verschiedenen Kategorisierungen, wie z.B. Geschlecht oder Armut, und ihre Verflochtenheit miteinander einzubeziehen, um nicht falschen Homogenisierungen zu unterliegen (Uslucan,

2010). Hinsichtlich der Auswahl und Gewichtung der Kategorien greifen die Modelle, die die additive Perspektive (Becker-Schmidt, 1987) von Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen aus Gründen der bereits dargelegten Interdependenz der Kategorien negieren und stattdessen eine integrale Qualität sozialer Kategorien abzubilden versuchen. Diese Ansätze lassen sich bei Crenshaw (1997) mit ihrem Intersectionality-Ansatz ebenso wiederfinden wie bei Fenstermaker und West (2001) mit dem Doing-Difference-Ansatz und bei Klingers Modell der Achsen der Ungleichheit (2003).

Intersektionalität spielt daher bei der Interpretation der quantitativen Auswertungen der wissenschaftlichen Publikationen mit der dargestellten Schlussfolgerung eine Rolle: Sie sensibilisiert dafür, dass nicht nur eine Differenzlinie für Kategorisierungen eine Rolle spielt, sondern stets mehrere Differenzlinien zu beachten sind. Dies hat insoweit Auswirkungen auf die Entwicklung einer Arbeitsdefinition von Inklusion, als dass die Perspektive nicht nur auf die Differenzlinien an sich zu richten ist, sondern auch auf die Wechselwirkungen der Differenzlinien untereinander. Diesen Ansatz verfolgen Studien zu einzelnen Differenzlinien oftmals nicht explizit.

Somit ist unter Berücksichtigung des Intersektionalitätsgedankens der Anstieg von Publikationen zum Thema Inklusion und die mindestens gleichbleibende Anzahl der Publikationen zu den Differenzlinien nicht nur so zu interpretieren, dass die Diskurse parallel laufen, sondern ebenfalls so, dass sie unter dem Blickwinkel von Inklusion zwar jeweils neben Inklusion explizit einen Diskurs behandeln, den Gesamtzusammenhang aber ggf. intersektional unter Berücksichtigung des Paradigmas Inklusion betrachten. Daraus kann geschlossen werden, dass Differenzlinien weiterhin eine Rolle spielen können, allerdings abweichend von ihrer bisherigen Rolle: Nicht Kategorisierungen über eine Differenzlinie, sondern Kategorisierungen über die Interdependenz zwischen Differenzlinien und darüber hinaus mit dem Paradigma Inklusion sind möglich. Um hier tiefer in die Struktur der Interdependenz gehen zu können, wäre eine qualitative Analyse der Publikationen in Bezug auf die Intersektionalität der Differenzlinien erforderlich. Das allerdings ist ein eigenes Forschungsvorhaben, das im Rahmen dieser Arbeit nicht umgesetzt werden kann. Für diesen Zusammenhang ist das Ergebnis der Analyse ausreichend, dass die Differenzlinien quantitativ betrachtet weiterhin eine maßgebliche Rolle spielen und nicht durch das Paradigma Inklusion aufgezehrt werden.

2.1.2.4 Differenzlinien und Doing-Difference

Für die erforderliche Konzeptualisierung einer Arbeitsdefinition von Inklusion unter Berücksichtigung der quantitativ betrachtet weiterhin vorhandenen Existenz von Differenzlinien könnte der Doing-Difference-Ansatz (Fenstermaker & West, 2001) eine Rolle spielen. Er fokussiert die Herstellungsmodalitäten von Kategorien, um zu verdeutlichen, dass daraus entstehende Kategorien Resultate situiert sozialer Interaktionen bzw. sozialer Praktiken sind (Walgenbach, 2007, S. 50). Die Relevanz der simultan ablaufenden Ordnungsmuster im Sinne der jeweiligen Priorisierung variiert dynamisch je nach Kontext, denn Individuen erzeugen permanent unterschiedliche Differenzen durch ihre jeweiligen Umgebungen und Kontexte, in denen sie sich bewegen (Fenstermaker & West, 2001, S. 238).

Differenzlinien sind im Sinne dieses Ansatzes als Ergebnis einer jeweils situierten Hervorbringung zu verstehen und nicht statisch und unabhängig für sich existent. Hierbei ist zu beachten, dass situierte Kontexte als Ergebnis von Interaktionen, sozialen Praktiken, Institutionen und sozialen Kategorisierungen nicht willkürlich geschehen, sondern an normativen Erwartungen ausgerichtet konstruiert werden. Zudem verlaufen die konstruktiven Ansätze und Differenzlinien simultan und nicht additiv (Walgenbach, 2007, S. 51). Offen bleibt bei dem Ansatz die Beantwortung der Frage, ob bzw. in welcher Form es eine dialektische Beeinflussung von Strukturen und Interaktionen wie beim Intersektionalitätsansatz gibt.

Einen differenzierten Weg geht Walgenbach (2005), indem sie sich auf Grundmuster bzw. Achsen von Ungleichheit fokussiert. Sie ergänzt den Ansatz von Klinger (2003), die Kategorien aus welthistorischen Herrschaftsverhältnissen ableitet feststellt. Walgenbach leitet Kategorien inhaltlich her, verbindet die Herleitung mit Definitionen sozialer Kategorien und kommt zu dem Fazit, dass soziale Kategorien integral zusammenhängen anstatt voneinander getrennt, sich überkreuzend oder wechselseitig zu wirken. Mit dem Verweis auf die Konfigurationen von Machtverhältnissen nimmt Rodríguez (1996) beispielsweise Bezug auf die Differenzlinie Gender, in der innerhalb sozialer Strukturen eine Frau nicht einfach als Frau existiert, sondern jeweils differenziert kategorisiert als Arbeiterin, Bäuerin, Migrantin. Jedwede Geschlechtskonfiguration hat dabei eine eigene historische und soziale Spezifik (Rodríguez, 1996, S. 170). Hier deutet sich der weiterführende Gedanke

von Walgenbach (2007) an, dass Interdependenz nicht zwischen Kategorien hergestellt wird, sondern Kategorien bereits interdependent und damit heterogen konzipiert sind.

Im Ergebnis liefern die dargestellten Ansätze Begründungen für die quantitative Unabhängigkeit von Publikationen zum Paradigma Inklusion und den ausgewählten Differenzlinien. Eine tiefergehende Analyse intersektionaler Verschränkungen beispielsweise zwischen Inklusion und den Differenzlinien kann an dieser Stelle nicht erfolgen, hier liegen aber Ansatzpunkte für Anschlussforschungen, die sich mit dem Paradigma Inklusion und Differenzlinien auseinandersetzen. An dieser Stelle ist es für die weitere Untersuchung ausreichend festzustellen, dass das Paradigma Inklusion Differenzlinien nicht aufzehrt, sondern diese gleichbleibend weiter existieren. Auf den dargestellten Überlegungen aufbauend ist es weiterhin möglich, verschiedene Kategorienstränge als miteinander verknüpft zu konzipieren. Im Ergebnis heißt das, Kategorien zwar über den Kontext zu konstruieren, aber nicht mehr als sich durch Reproduktion verfestigend zu definieren. Vielmehr können durch Differenzlinien festgeschriebene Kategorien aufgebrochen werden und innerhalb ihrer Subkomponenten in ihren verschiedenen integralen Interdependenzen erkannt und definiert werden. Daher wirken sich Differenzlinien in Abhängigkeit vom sozialen Kontext unterschiedlich aus bzw. konstruieren sich in Abhängigkeit von den sozialen Interaktionen neu. Diese kontextabhängigen Konstruktionen sind relevant für den schulischen Kontext, wird dieser doch durch soziale Interaktionen individuell konstruiert. Inwieweit diese Konstruktionen Auswirkungen oder Einfluss haben auf die überfachlichen Kompetenzausprägungen, wird in Kap. 3 untersucht. Zunächst jedoch hat die Abhängigkeit und Parallelität von Inklusion und Differenzlinien Auswirkungen auf die für diese Untersuchung zugrundeliegende Arbeitsdefinition von Inklusion.

2.1.2.5 Arbeitsdefinition Inklusion

Für die Arbeitsdefinition Inklusion werden die Ergebnisse im Folgenden gebündelt, wobei die Betrachtungen von einer kulturellen Forschungsperspektive geprägt und daher in ihrer eurozentrischen Konstruktion wahrzunehmen und zu reflektieren sind. Unter Berücksichtigung der wort- und begriffsgeschichtlichen Entwicklung, die sich an wichtigen Stationen vor allem in der Moderne sowie an jüngsten Debatten, Entwicklungen und Wechselwirkungen orientiert (Straub, 2007), werden daraus zusam-

menführend Konturen einer Definition des Terminus Inklusion für diese Arbeit definiert. Die dafür herangezogenen Kriterien liegen allerdings wie bereits ausgeführt nicht objektiv vor; sie sind konstruiert, normativ gesetzt und als solche zu entschlüseln.

Für eine Arbeitsdefinition unerlässlich ist ein Blick auf die bisherige Entwicklung von Inklusion an Schulen. Wie bereits dargestellt gibt es nach einem Jahrzehnt des Diskurses seit der UN-BRK (2006) keine anerkannte und vor allem keine einheitliche Definition von Inklusion an Schulen, aus der Operationalisierungen abzuleiten wären. Weiterhin ist die Parallelität bzw. Abgrenzung der Konstrukte Integration und Inklusion nicht klar, beide Begriffe werden nicht trennscharf verwendet. Daraus ergeben sich u.a. auch hier Probleme bezüglich der Vergleichbarkeit von Studien. Die Vergleichbarkeit wird zusätzlich erschwert, weil der Terminus Inklusion international nicht anschlussfähig ist. In der Erklärung von Salamanca (UNESCO, 1994) zum Gemeinsamen Lernen als gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wurde der Begriff *inclusion* aus der Historie des Integrationsdiskurses in Deutschland nicht mit Inklusion, sondern mit Integration übersetzt. Zudem wird der Begriff Inklusion in unterschiedlichen Dimensionen und mit unterschiedlicher Reichweite verwendet (Hinz, 2013; Yi, 2010).

Ein Blick auf die UN-Behindertenrechtskonvention und die hier nicht abschließend aufgeführten einschlägigen Gesetze im Zusammenhang mit der inklusiven Beschulung und dem Konzept Inklusion verdeutlicht in den kursiv markierten Kernaussagen ebenfalls unterschiedliche Reichweiten und Verständnisgrundlagen von Inklusion:

- SGB IX, Neuntes Buch Sozialgesetzbuch – *Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen* – (Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Juni 2001, BGBl. I S. 1046, 1047), das durch Artikel 452 der Verordnung vom 31. August 2015 (BGBl. I S. 1474) geändert worden ist,
- BGG, *Behindertengleichstellungsgesetz* vom 27. April 2002 (BGBl. I S. 1467, 1468), das zuletzt durch Artikel 12 des Gesetzes vom 19. Dezember 2007 (BGBl. I S. 3024) geändert worden ist,
- AGG als Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897), das zuletzt durch Artikel 8 des Gesetzes vom 3. April 2013 (BGBl. I S. 610) geändert worden ist, das sich gegen *(un-)mittelbare Diskriminierungen von Menschen mit personenbezogenen Merkmalen wie ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexuelle Identität richtet*,
- Art. 3 GG – hier Abs. 2 Satz 1: *Männer und Frauen sind gleichberechtigt*, sowie Abs. 2 Satz 2: *Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der*

Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. - Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl. I S. 2438) geändert worden ist,

- UN-BRK, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) vom 13.12.2006. Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO, in Kraft getreten am 03.05.2008, in der Fassung des vom Bundestag ratifizierten Gesetzes zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. In der Präambel e) der Konvention ist z.B. folgende Festschreibung enthalten: „*Die Erkenntnis, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilnahme am gesellschaftlichen Leben hindern* (S. 1420)“.
- Zentrale Bedeutung ist ebenfalls Präambel p) der Konvention zuzuschreiben, verdeutlicht sie doch in ihrer Aufzählung von „*Diskriminierung aufgrund der [...] soziale Herkunft*“ (S. 1422) eine Differenzlinie, die z.B. im AGG nicht enthalten ist.

Somit kann schon mit Blick auf die Rechtslage das unterschiedliche Verständnis bzw. die unterschiedliche Reichweite von Teilhabe, Inklusion und Gleichberechtigung festgestellt werden, ebenso wie verschiedene Differenzlinien innerhalb des Inklusionsdiskurses vorherrschen (Ainscow, 2007; Göransson & Nilholm, 2014; Hinz, 2010b; Wocken, 2014a). Insofern kann Inklusion und damit einhergehend die Forschung für qualitätsvollen Unterricht nur begrenzt weiterentwickelt werden, solange das Bewusstsein über unterschiedliche Definitionen, integrale Differenzlinien und Konstrukte nicht expliziert und solange daraus abgeleitet Inklusion z.B. lediglich als die gemeinsame Platzierung im inklusiven Unterricht angelegt wird (Grosche, 2015, S. 19).

Im Rückblick auf die exemplarisch dargestellten Kategorisierungen, die Vielfalt in Schulen ausmachen, auf die rechtlichen Grundlagen und auf die Diskurse, die zu dem Paradigma Inklusion führen, wird für diese Arbeit Inklusion als multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt definiert. Ainscow, Booth und Dyson (2006, S. 25) folgend heißt das, dass Inklusion als Prozess der zunehmenden Teilhabe aller gesehen wird, einschließlich der Reduzierung von exkludierenden Mechanismen in Bezug auf Unterricht, Kultur und Gesellschaft. Inklusion bezeichnet

damit die Teilhabe der Lernenden, die derzeit ausgeschlossen sind oder von Ausgeschlossenheit bedroht sind. Anschließend an Biewer (2009), Feyerer (2012), Hinz (2010b) und Ouane (2008) betrifft Inklusion die Differenzlinien des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, der Klassen, der sozialen Bedingungen, der Gesundheit und der Menschenrechte und umfasst Einbeziehung, Barrierefreiheit, Teilhabe und Leistung für alle.

Zur Verdeutlichung der Reichweite und der Konsequenzen dieser Definition für den schulischen Kontext wird auf die Qualitätsstufen von Wocken (2009) verwiesen: Nach den ersten drei Stufen Extinktion, Exklusion und Separation erhalten die Menschen auf der vierten Stufe der Integration das Recht auf soziale Teilhabe. Dieses Recht beinhaltet zunächst eine institutionelle Zuordnung aller Lernenden zu einem gemeinsamen Schultypus und weniger die Lern- und Unterrichtsqualität. Unter Beibehaltung einer Zwei-Gruppen-Auffassung (diese Auffassung beinhaltet Kinder mit und Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) ist die Gruppe der Beschulten mit Förderbedarfen unter dem Vorbehalt von Ressourcen und Professionalisierung von Schule und Lehrkräften auf die Solidarität derjenigen Beschulten ohne Förderbedarf angewiesen. Es wird angenommen, dass „Etikettierungen und hierarchisierende Stigmatisierungen“ (Grosche, 2015, S. 24) die Anerkennung dieser SchülerInnen als vollwertige Mitglieder der Schulgemeinschaft erschweren bis unmöglich machen. Diese Differenzierung aufgrund von Diagnostik kategorialer Förderbedarfe wird auf Wockens (2009) fünfter Stufe nach Extinktion, Exklusion, Separation und Integration durch Inklusion überwunden. Der Fokus wird auf alle denkbaren Heterogenitätsdimensionen im oben genannten Sinne erweitert.

Obwohl sich praktisch alle Umsetzungskonzepte in der derzeitigen Schullandschaft auf der vierten Stufe des Modells von Wocken (2009) befinden, schreitet Inklusion als fünfte Stufe voran: In der Primarstufe wird in der Schuleingangsphase kein Verfahren zu Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes nach der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF)³ mehr eingeleitet. Dies ist ein wichtiger Schritt in die Richtung einer dekategorisierenden (Grosche, 2015) Sichtweise, die die Förderung aller SchülerInnen ohne die Zugrundelegung konstruierter Kategorisierungsmechanismen oder Differenzlinien zum Ziel hat.

³ Für Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Gemeinsamen Unterricht lernen, gelten je nach Förderschwerpunkt andere Vorgaben. Maßgeblich ist die Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke ([AO-SF](#)).

Im Hinblick auf Klassifizierungen und Etikettierungen, die im Zuge des Umgangs mit Heterogenität an Schulen bis heute eine Rolle spielen, sieht Biewer (2009) in Rahmen von Inklusion Theorien am Zuge, die

„Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang in den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um deren Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (S. 193).

Diese Definition rekurriert auf die Überwindung der sogenannten „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Grosche, 2015, S. 36), die nach dem theoretischen Verständnis von Integration die kategoriale und dichotome Unterscheidung in „integriert“ und „nicht-integriert“ überwindet und jedem und jeder die Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft von vornherein zuspricht. Wird dieses Kriterium der kategorialen und dichotomen Unterscheidung in den Mittelpunkt gestellt, reduziert sich die Unterscheidung zwischen Inklusion und Integration auf den Punkt, an dem diese Unterscheidung überwunden wird. Weitere Unterscheidungskriterien lassen sich dann von diesem Hauptkriterium ableiten (Hinz, 2010a; Prengel, 2016; Wocken, 2014b; Wräse, 2016).

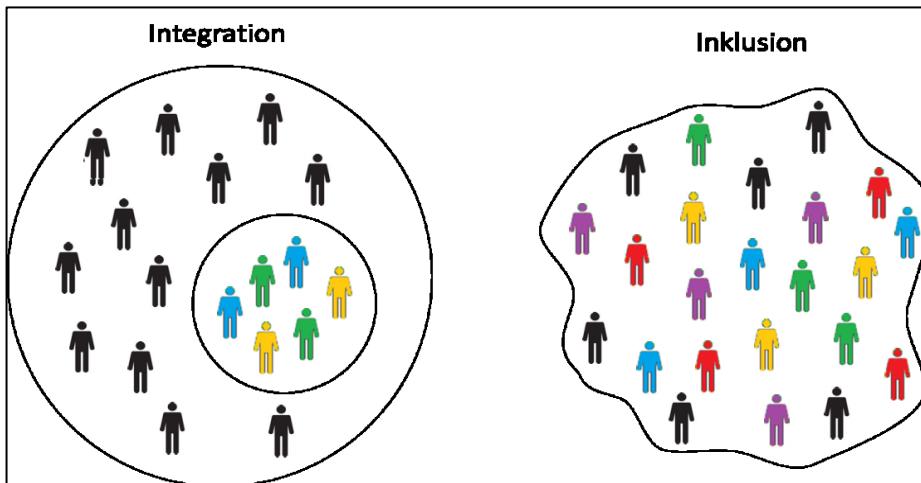


Abbildung 3: Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion nach Klassifizierungen und Etikettierungen (eigene Darstellung, in Anlehnung an die Darstellung des IbvS-sachsen [2017])

Die Arbeitsdefinition für diese Studie versteht daher unter Inklusion die Überwindung von sozial und kulturell normierten Differenzlinien, Kategorisierungen und Etikettierungen. Als Folge der Überwindung sind alle inkludiert. Unterscheidungen in Bezug auf herkömmliche Differenzlinien etc. finden nicht statt. Insofern stellen die verschiedenfarbigen Körperpiktogramme in Abbildung 3 nicht Personen als Ganzes dar, die entweder integriert sind oder außen vor sind (linke Darstellung in Abbildung

3), sondern Personen im Hinblick auf ihnen historisch bedingt und entwickelte zugeschriebene Kategorisierungen und Unterscheidungskriterien. Diese spielen aber im Zuge von Inklusion insofern keine Rolle mehr, als dass alle Merkmale und Kriterien von vornherein eingeschlossen, teilhabend und damit inkludiert sind (rechte Darstellung in Abbildung 3). Inklusionspädagogik engagiert sich für den bejahenden und gewollten Einbezug aller Menschen in Bildungs- und Lebensgemeinschaften, in denen jeder und jede bei aller Verschiedenheit als Partner geachtet ist. Sie versteht sich als neue und damit die Integrationspädagogik ablösende Phase in der Entwicklung von diffamierender Aussonderung hin zur Zugehörigkeit und Anerkennung aller. Teilhabe für alle gilt dabei als Voraussetzung für ein Fortschreiten auf dem Weg zur inklusiven Gesellschaft. Inklusionspädagogik⁴ ist somit anders aufgestellt und benötigt damit einhergehend ein anderes Grundverständnis als jenes, das gemeinhin mit Integrationspädagogik gemeint war (Haeberlin, 2008; Hofer, 2009).

Im Verhältnis von Integration, Intersektionalität und Inklusion gilt es, Inklusion interdependent zu betrachten (Dietze, Yekani & Michaelis, 2007). Damit wird bestehenden Formen der Exklusion entgegengesteuert, werden multiple Formen der Exklusion sichtbar gemacht oder aber multiple Formen der Exklusion nicht mehr gegeneinander abgewogen, sondern in ihrer Verschränkung und Interdependenz mit

berücksichtigt und dadurch Inklusion konzeptualisiert. Andererseits besteht die Möglichkeit der kategorisierenden Dekonstruktion von Inklusion (Thomas & Loxley, 2001). Derzeit weisen nach Budde (2012) die Diskurse auf eine spezifische Organisation hin, die seiner Auffassung nach durch Verunklarung, Handlungsaufforderungen und Normativität gekennzeichnet ist. Differenz würde auf diese Weise dehistorisiert, ontologisiert und als individuelle Vielfalt ins diskursive Feld eingesetzt. Kategorien, die gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse befördern, und Barrieren, die gesellschaftliche Partizipation behindern, sind daher als soziale und kulturelle Produkte und Deutungsmuster gefasst, die historisch, kontextuell, kulturell, politisch und sozial hergestellt werden und die als solche zu dekonstruieren sind (Dietze,

⁴ Inklusionspädagogik findet statt im Gemeinsamen Unterricht als Ziel der UN-BRK. Derzeitiger Stand ist, dass an einigen Schulen Schüler mit Behinderungen vereinzelt integriert werden, andere Schulen Gemeinsames Lernen im Schulprogramm festgeschrieben haben. Einige von ihnen unterrichten junge Menschen mit (fast) jeder Behinderung im gemeinsamen Unterricht, andere Schulen spezialisieren sich auf die Integration von Schülern mit einer besonderen Behinderung. Gemeinsamer Unterricht kann zielgleich oder zieldifferent sein: Beim zielgleichen Unterricht sollen alle Schüler/innen einer Klasse das gleiche Lernziel erreichen, ggf. durch einen Anspruch auf Nachteilsausgleich. Im zieldifferenten werden die Lernziele für jeden Schüler individuell festgelegt.

Yekani et al., 2007). Zudem sind diese Deutungsmuster dichotom angelegt, im Sinne einer Herstellung von Normalität und Abnormalität. Dadurch wird es erforderlich, durch Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesse nicht nur Abnormalität kritisch zu beleuchten, sondern parallel dazu Normalitätsvorstellungen als solche zu hinterfragen.

Festgehalten werden kann, dass für die Themenbereiche Inklusion - nach dem oben dargestellten Verständnis - und Schule seit über einem Jahrzehnt eine steigende Anzahl an wissenschaftlichen Publikationen vorgelegt wird. Die in dieser Arbeit interessierende Frage nach überfachlichen Kompetenzstrukturen, die Lehrkräfte für ein qualitätsvolles inklusives Setting in dem hier erarbeiteten Verständnis ausbilden müssen, ist jedoch in einer operationalisierbaren Form nach Sichtung der Forschung bislang weitgehend unbeantwortet. Die Forschung hat hier zwar bereits wertvolle Grundlagen für die Anschlussforschung gelegt, Querverweise sowie modifizierte Analogien zu anderen Forschungsfeldern, wie z. B. Interkulturalität, sind hilfreich und möglich. Diese Analogien sind jedoch jeweils vor dem Hintergrund des zugrundeliegenden Konzepts zu sehen und Forschungsergebnisse nicht 1:1 übertragbar. Dafür sind die theoretischen Fundierungen und die praktischen Ausgestaltungen der Qualitätsstufen der verschiedenen Teilhabekonstrukte zu unterschiedlich. In der Folge ist es dem Paradigmenwechsel hin zu Inklusion angemessen und entsprechend, für die Lehramtsausbildung, aber auch für die Weiterbildung von bereits im Beruf stehenden Lehrkräften eine Operationalisierbarkeit der Anforderungsstrukturen im Zuge von Inklusion herzustellen. Eine Fortführung bereits bestehender Anforderungsstrukturen beinhaltet das Risiko, den Paradigmenwechsel inhaltlich nicht abzubilden und damit die Qualitätsstufe Inklusion nicht voll umfänglich erreichen zu können. Die Anschlussfähigkeit bestehender Modelle und Konstrukte ist, auch in Bezug auf Integration, gegeben. Sie muss aber reflektiert und vor dem Hintergrund des breiten Verständnisses von Inklusion in dekategorisierender Hinsicht beachtet werden. Ansonsten besteht das Risiko, dass sich nach dem sich aus der quantitativen Analyse ergebenden Verständnis von Inklusion als Add-on bzw. als Parallelstruktur und aus dem derzeit überwiegenden engen Inklusionsverständnis, welches stark sonderpädagogisch geprägt und an Defiziten orientiert ist (Fischer, Rott & Weber, 2015), Anforderungsstrukturen herleiteten, die dem Paradigmenwechsel nicht gerecht werden und relevante Kompetenzstrukturen nicht aufgreifen.

2.2 Überfachliche Kompetenzen

Eine Kompetenzstruktur, die die Qualitätsstufe Inklusion in ihrer umfassenden Art widerspiegelt, ist allerdings Voraussetzung erstens für eine reflektierte Feststellung des eigenen Status quo in Form einer Stärken-Schwächen-Analyse in Bezug auf die für Inklusion relevanten fachübergreifenden Kompetenzen (Meier, 2015) und zweitens für eine an den individuellen Möglichkeiten orientierte Weiterentwicklung (vgl. allgemein zu persönlicher Weiterentwicklung in der Lehrerbildung Mayr & Neuweg, 2006; Mayr, 2011a).

Synonym als Schlüsselqualifikationen (Rychen, 2004), Schlüsselkompetenzen (Ufert, 2015) oder psychosoziale Basiskompetenzen (Bosse, 2012) bezeichnet, beinhalten die Konzepte fachübergreifender Kompetenzen unabhängig von thematischen Bezügen diejenigen Fähigkeiten, die für eine domänenunspezifische Anzahl von Tätigkeiten, Aufgaben und Anforderungen hilfreich und notwendig sind. Grundsätzlich sind Kompetenzen, unabhängig von der Diskussion der Professionalisierung im Lehrerberuf und im Lehramtsstudium, in Anlehnung an Weinert (2001c) „diejenigen bei Individuen verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27). Dabei bezieht sich mit Klieme und Leutner (2006) der Kompetenzbegriff dieser Arbeit darauf, in spezifischen Situationen Anforderungen bewältigen zu können (S. 879). Kompetenzen sind somit kontextabhängig in Bezug auf die Handlungsstrukturen für bestimmte Situationen, wie hier inklusive Settings an Schulen, zu sehen (Klieme et al., 2003, S. 15). Bedeutsam ist der Aspekt der Erlernbarkeit, denn damit ist die Voraussetzung erfüllt, dass diese Kompetenzen sowohl im Beruf als auch bereits im Studium überhaupt förderbar und weiterentwicklungsfähig sind, zumal sie bei entsprechender Ausprägung kognitive Entwicklungen in Studium und Beruf moderieren bzw. mediieren (Kyllonen, Lipnevich, Burrus & Roberts, 2014). Im Umkehrschluss bietet die Ausarbeitung von Konzepten und Modellen zu relevanten Kompetenzstrukturen Ansatzpunkte, die Lehrerausbildung im Sinne der Förderung der Weiterentwicklung von Studierenden in Richtung zukünftiger professioneller Handlungskompetenz zu verbessern.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass Begriffe wie *professionelles Handeln von Lehrkräften*, *Kompetenzen*, *pädagogische Professionalität* und *Expertise* nur einige Schlagwörter aus der Professionalisierungsdebatte sind mit dem Ziel, Spezifika ge-

lingenden Lehrerhandelns in Professionalisierungstheorien und -diskursen zu systematisieren, zu charakterisieren und der Empirie zugänglich zu machen. Die Bestimmung wesentlicher derartiger Spezifika für professionelles Handeln gestaltet sich dabei als schwierig (Baumert & Kunter, 2006), was an der Vielzahl von Überblicksmodellen und Zusammenstellungen relevanter Standards und Kompetenzen erkennbar ist (Kraus, 2015; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). Weiterhin wird in der Kompetenzdebatte zur Diskussion gestellt, ob für die Professionalisierung einer „guten Lehrkraft“ (Mayr, 2015; Moegling, 2014) Merkmale eine Rolle spielen, die nicht oder kaum veränderbar sind und daher in die Ausbildung qua Eignung mitgebracht werden sollten, oder ob es sich um solche Merkmale handelt, die veränderbar sind, so dass Entwicklung im Sinne von Qualifizierung grundsätzlich möglich ist (Kunter et al., 2011).

Um den Diskurs aufzugreifen, bereits bestehende Modelle und theoretische Konzepte zu überfachliche Kompetenzen als deduktiv hergeleitete Grundlage für diese Arbeit zu nutzen und von bereits bestehenden Kompetenzkategorien auszugehen, wurden im Hinblick auf die Anforderungsstrukturen an Lehrkräfte im fachübergreifenden Kompetenzbereich vorliegende Modelle gesichtet (Baumert & Kunter, 2011; Gehrmann, Hericks & Lüders, 2010; Kunter & Klusmann, 2015; Moser, Schäfer & Redlich, 2011; Oser, Curcio & Duggeli, 2007). Mit Frey und Jung (2011b) werden für diese Arbeit - im Einklang mit dem Verständnis nach Weinert (2001b), Klieme und Leutner (2006) und Klieme et al. (2003) - Kompetenzen nicht ausschließlich über das zugrundeliegende Wissen und bereits vorhandene Fertigkeiten (S. 6; s.a. Kraus, 2015) definiert. Vielmehr schließen sie die erfolgreiche Anwendung des Wissens und der Fertigkeiten ein. Die Anforderung an Wissen, die sich in 40 von 48 der von der KMK entwickelten Standards wiederfindet, wird in fünf Standards um die Fähigkeit des Reflektierens bzw. Beurteilens ergänzt (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008; Košinár, 2014). Insbesondere die Fähigkeit des Reflektierens, die dazu verhilft, zweck- und situationsangemessen zu agieren, erfährt eine besondere Aufmerksamkeit (Košinár, 2014). Der Bereich des Wissens wird dabei mit Baumert und Kunter (2011) in Laien- und Professionswissen differenziert sowie in praktisches und theoretisches bzw. formales Wissen. In eine Art Mischkategorie zwischen Theorie- und Praxiswissen fließt das „kasuistische, reflexive Fallwissen“ ein (Combe & Kolbe, 2008, S. 860). Fallwissen wird nach Keller-Schneider (2010) „intuitiv durch Nachahmung oder durch eigene Erfahrung“ (S. 58) erworben, muss al-

Ierdingen reflektiert werden, um produktiv für den weiteren Professionalisierungsverlauf zu sein (Bräuer, 2016). Somit ist auch unter diesem Aspekt der Reflexivität ein besonderer Stellenwert beizumessen.

Ausgangspunkt dieser Arbeit zur grundlegenden Identifikation relevanter Kernkompetenzen für qualitätsvolle schulische Settings ist die Zusammenstellung der Komponenten der Kompetenzklassen von Frey und Jung (2011b), in der sie die Kompetenzklassen Methoden-, Personal-, Sozial- sowie die hier nicht weiter thematisierte Fachkompetenz benennen (s. Tabelle 2). Die relevanten Kompetenzklassen beinhalten jeweils verschiedene Komponenten, die für den Lehrerberuf basale fachübergreifende Kompetenzen auffächern. Für die Personalkompetenz sind dies beispielsweise die bereits thematisierte Selbstreflexion und die Bewältigung beruflicher Belastungen, für die Sozialkompetenz Kommunikation und Kooperation sowie für die Methodenkompetenz Selbstorganisation und Ressourcenmanagement.

Tabelle 2 Komponenten der Kompetenzklassen, nach Frey & Jung, 2011b, S. 63

Fachkompetenz	Personalkompetenz	Sozialkompetenz	Methodenkompetenz
Fachwissen	Selbstreflexion / Selbstevaluation	Kommunikation	Selbstorganisation
Pädagogische und psychologische Grundlagen	Bewältigung beruflicher Belastungen	Kooperation	Ressourcenmanagement
(Fach-)Didaktik	Selbstbild/ eigene Werthaltungen	Interaktion	Effizienz
Unterrichtsmethoden	Eigene professionelle Weiterentwicklung	Empathie	Routine
Diagnostische Kompetenz		Wertschätzung	Automatisierung
Wissen über Lehrpläne/Curricula		Motivationsfähigkeit	Medieneinsatz / Informationstechnologien

Komponenten für den Umgang mit Vielfalt und Heterogenität werden in den Kompetenzklassen nicht explizit erwähnt. Dies wirft die Frage auf, ob die genannten überfachlichen Kompetenzen aus den Bereichen der Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz den Umgang mit Vielfalt bereits implizit umfassen oder ob im historischen Verlauf der Umgang mit Vielfalt noch keinen Eingang in die Kompetenzklassen und deren Komponenten fand. Anders als in den Kompetenzklassen stellen sich in dieser Hinsicht zeitlich nachfolgende die Empfehlungen der HRK und KMK (2015) bzw. die von der KMK (2014) formulierten Standards, aus denen sich die Bildungsziele für die Lehrerausbildung ableiten, auf. In Kompetenz 4: „LehrerInnen

kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für SchülerInnen und nehmen im Rahmen von Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ sowie weiter in Kompetenz 5: „LehrerInnen vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertgeschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SchülerInnen“ benennen sie die vorgenannten Komponenten Wissen, Fertigkeiten und deren Umsetzung in den Alltag unter Heterogenitätsbedingungen.

- **Kompetenz 3:** LehrerInnen fördern die Fähigkeiten der SchülerInnen zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten
- **Kompetenz 4:** LehrerInnen kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für SchülerInnen und nehmen im Rahmen von Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung
- **Kompetenz 5:** LehrerInnen vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertgeschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SchülerInnen
- **Kompetenz 6:** LehrerInnen finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht
- **Kompetenz 7:** LehrerInnen diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lemprozesse von SchülerInnen, sie fördern SchülerInnen gezielt und beraten Lernende und ihre Eltern
- **Kompetenz 9:** LehrerInnen sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufes bewusst. Sie verstehen ihr Amt als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung
- **Kompetenz 10:** LehrerInnen verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe

Abbildung 4: Auszug der von der KMK formulierten Kompetenzen für die Lehrerbildung (2014)

Explizit unternimmt die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung mit dem Projekt inklusionsorientierte Lehrerbildung (Watkins & Donnelly, 2014) den Versuch, Anregungen für die Ermittlung relevanter Inhalte zu geben und einen Leitfaden für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden anzubieten. Konkrete Vorgaben werden allerdings auch hier bewusst nicht gemacht: Die Zusammenschau des Ergebnisberichts nennt wünschenswerte Lernergebnisse und zeigt auf, welche Werte, Kompetenzbereiche und Schlüsselfaktoren entwickelt werden sollten. Nicht und damit nicht operationalisierbar aufgezeigt wird hingegen, wie diese Werte und Kompetenzbereiche umgesetzt werden sollen. Watkins und Donnelly (2014) definieren Kompetenzbereiche wie bereits Weinert (2001c) als sich aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zusammengesetzte Gefüge (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011; Schwab, 2015), wobei Einstellungen oder auch synonym Überzeugungen ein bestimmtes Wissen oder Verständnis und

schließlich Fähigkeiten, um dieses Wissen in einer konkreten Situation anzuwenden, erfordern. Die für diese Arbeit aufgrund der Weinert'schen Definition (2001c) relevanten Bereiche Wissen und Fähigkeiten sind dabei nicht abschließend aufgezählt; vielmehr erheben sie den Anspruch, einen Startpunkt für die Diskussion über kontextspezifische Bereiche auf unterschiedlichen Ebenen zu markieren (Watkins & Donnelly, 2014, S. 13). Kondensiert wurden vier zentrale Bereiche, nämlich 1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden, 2. Notwendigkeit der Unterstützung aller Lernenden, 3. mit anderen zusammenarbeiten und 4. kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung. Inhaltliche Parallelen zu den KMK-Standards sind offensichtlich, allerdings ebenfalls ohne ein operationalisierbares Handlungs- und damit Weiterentwicklungsportfolio anzubieten. Daraufhin wurden unter dem Gesichtspunkt der Operationalisierbarkeit die Kompetenzmodelle für die Lehrerbildung von Blömeke (2007), Bosse (2012), Frey und Jung (2011a, 2011b), Frey (2014), Horowitz, Darling-Hammond und Bransford (2012), Kunter et al. (2011), Kunter und Klusmann (2015), Oser (1997, 2002), Oser et al. (2007); Terhart und Allemand-Ghionda (2006) sowie Terhart (2014b) nochmals berücksichtigt, und zwar wiederum zugleich im Hinblick auf den Kompetenzdiskurs sowie auf die für die Grounded Theory erforderlichen sensibilisierenden Konzepte.

In Weiterentwicklung des COACTIV-Modells von Kunter et al. (2011) können nach Untersuchungen von Bohndick (2015) überfachliche Kompetenzen als persönliche Voraussetzungen in das Modell der Determinanten professioneller Kompetenz (COACTIV, Kunter et al., 2011) eingebunden werden (s. Abbildung 5). Sie gelten somit als förderbar in Abgrenzung zu stabilen Voraussetzungen für den Lehrerberuf und beeinflussen die Nutzung von Lerngelegenheiten sowie die professionelle Kompetenz und professionelles Verhalten. Damit haben überfachliche Kompetenzen unmittelbaren Einfluss auf den Unterricht bzw. auf das schulische Setting als den hier relevanten Kontext sowie einen mittelbaren Einfluss auf Lehr- und Lernergebnisse durch qualitätsvollen Unterricht im Sinne von Berliner (2005).

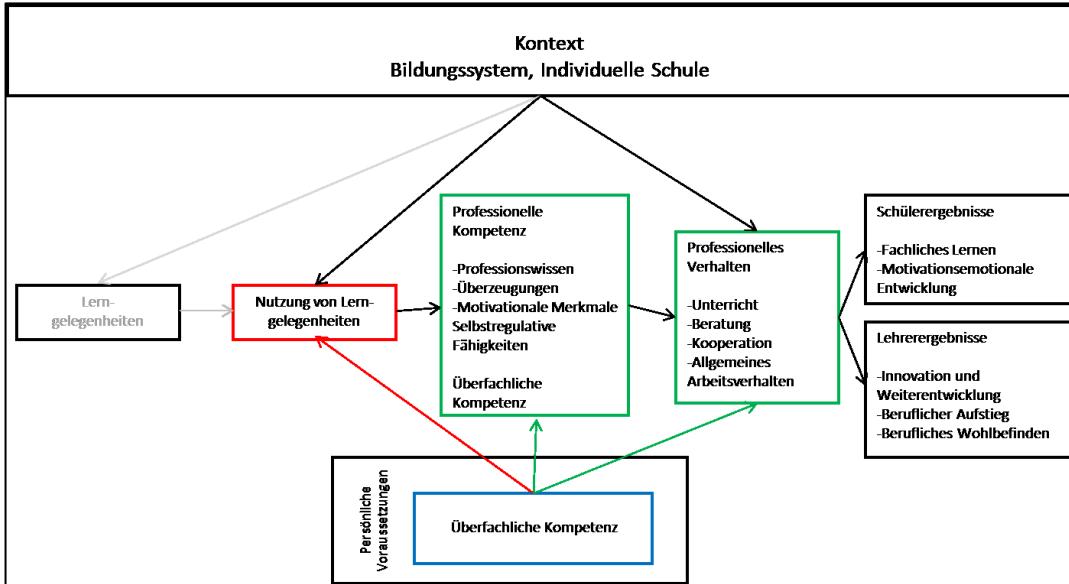


Abbildung 5: Modell der überfachlichen Kompetenzen im Lehramtsstudium (Bohdick, 2015, S. 16, in Weiterentwicklung von Kunter et al., 2011, S. 59)

Mit diesem „theoretischen Perspektivwechsel“ (Bohdick, 2015, S. 26) wird die Eignung für den Lehrerberuf (Oser, 1997; Oser, 2001; Oser et al., 2007; Oser, Heinzer & Salzmann, 2010) nicht mehr als Eingangs- bzw. Selektionskriterium gesehen, sondern vielmehr als Grundlage für „Akzeptanz, Kompensation und Modifikation“ (Bohdick, 2015, S. 26). Wegen dieses Blickes auf Eignung als Modifikationsfordernis und -option werden Ansätze, die sich mit stabilen Persönlichkeitsmerkmalen (Mayr, 2012; Mayr, 2015) auseinandersetzen, an dieser Stelle nicht mehr herangezogen.

In Bezug auf überfachliche Kompetenzen für das Bildungssystem und für lebenslanges Lernen nimmt die Professionalisierung in der Lehrerbildung eine Debatte auf, die durch die „Definition and selection of competencies“-Studie der OECD (2005) mit dem Ziel einer konzeptionellen Fundierung aufgegriffen wurde. In dieser Studie wurden drei wesentliche Bereiche für überfachliche Kompetenzen herauskristallisiert: Erstens die Fähigkeit, „verschiedene Medien, Hilfsmittel und Tools wirksam und interaktiv“ (OECD, 2005, S. 7) einzusetzen, zweitens autonom handlungsfähig zu sein und damit das „eigene Leben verantwortlich im größeren Kontext situieren“ (OECD, 2005, S. 7) zu können, und drittens, im Kontext dieser Arbeit wichtig, in einer zunehmend vernetzten Welt in der Lage zu sein, „innerhalb sozial heterogener Gruppen“ sowie „interkulturell“ zu interagieren (OECD, 2005, S. 7). Dabei stellt reflexives Denken und Handeln ein

„zentrales Element dieses konzeptuellen Referenzrahmens dar. Reflexivität beinhaltet nicht nur die Fähigkeit, im Umgang mit einer bestimmten Situation routinemäßig nach einer bestimmten Formel oder Methode zu verfahren, sondern auch mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln.“ (OECD, 2005, S. 7).

Damit konkretisiert sich die Forschungsfrage I dahingehend, welche überfachlichen Kompetenzbereiche bezogen auf Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen der Lehrkräfte erforderlich sind, um qualitätsvolle (Berliner, 2005) Settings in inklusiven Schulen zu gestalten. Die relevanten Kernbefähigungen als fachübergreifende Schlüsselkompetenzen sind so zu modellieren, dass sich aus ihnen konkrete operationalisierbare Anforderungsprofile im Hinblick auf Handlungsstrukturen, die für inklusive Situationen erforderlich sind, ableiten lassen. Denn wie Lehrkräfte für ihre Aufgaben an inklusiven Schulen vorbereitet werden oder vorbereitet werden sollten, basiert bislang auf einer noch recht begrenzten Forschungsgrundlage.

Eingefordert wird daher Forschung über pädagogische Inhalte, die sich mit der „Entwicklung von Kompetenzen für den Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen aller Lernenden“ beschäftigt“ (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 41). Diese Anforderungsprofile müssen dann im Zuge der Forschungsfrage II in institutionellen und individuellen Rahmenbedingungen fokussiert auf die Kernbereiche der Handlungs- und Problemlöseanforderungen in inklusiven Domänen zumindest grundsätzlich (Nolle, 2013) operationalisierbar und damit umsetzbar und förderbar sein.

Im Zusammenhang mit der Modifikationsanforderung wurde den reflexiven Erfordernissen an die eigene Perspektive und Kategorisierungsmechanismen als Schlüsselkompetenz im Lehrerberuf (Combe & Kolbe, 2008) besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Deswegen wurden u.a. die Überlegungen von Clara (2015), Dauber und Zwiebel (2006), Oevermann (2003), Hierdeis (2009), Dilger (2007) und Pachner (2013) einbezogen, die das Individuum als forschenden Lerner (Meyer & Obolenski, 2003; Obolenski & Meyer, 2006; Schön, 1983) sehen. Der Praxisbezug der Reflexion im Sinne einer Zielorientierung steht hier im Vordergrund, der Abgleich von Diskrepanz bzw. Passung zwischen Anforderungen der Realität und dem individuellen Kompetenzprofil in diesem Bereich erfolgt unter dem weiterentwicklungsorientierten Blickwinkel.

Es wurde deutlich, dass sich verschiedene Institutionen, Richtlinien und Empfehlungen mit Bildungszielen für inklusive Schulsettings beschäftigen und die Herausforderungen an einer sich daran orientierenden Lehrer(aus)bildung erkennen.

nen. Nichtsdestotrotz kann bislang noch nicht in hinreichendem Maße an operationalisierbare Handlungsempfehlungen, die Hochschulen an die Hand gegeben werden können, um die Ausbildung von Studierenden im Hinblick auf Inklusion voranzutreiben und zu modifizieren, angeknüpft werden. Diese Handlungsempfehlungen unter Bezug auf die von Frey und Jung (2011b) in ihren Kompetenzklassen gebündelten überfachlichen Kompetenzen theoretisch zu fundieren, Kerndimensionen zu identifizieren und diese in ein Modell mit begrenzter Reichweite für Inklusion an Schulen zu überführen, so wie es die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung mit dem Projekt Inklusionsorientierte Lehrerbildung (Watkins & Donnelly, 2014) mit dem festgestellten Bedarf an einer konsequenten, langfristigen Forschung zur Identifizierung von Kompetenzbereichen für inklusive Praxis fordert und empfiehlt, ist das Ziel dieser Arbeit.

2.3 Konkretisierung der Forschungsfragen

„Vielleicht nochmal ganz wichtig so, es gilt immer: [...]“

„Also das ist einfach: Inklusion bedeutet alles.“

(Zitat aus einem Interview, das für diese Studie geführt wurde;
Interview [B8], Zeitabschnitt 01:02:03-2)⁵

Unter Zugrundelegung der Arbeitsdefinition für Inklusion bedeutet Inklusion nicht wie im o.g. Interview-Zitat „alles“. Inklusion meint die Überwindung von Kategorisierungen und Differenzlinien mit dem Ziel, alle Menschen zu inkludieren. Unterscheidungen im Hinblick auf Teilhabemöglichkeiten werden nicht mehr vorgenommen, konstruierte Kategorien und historisch bedingte und entwickelte Kategorisierungen und Unterscheidungskriterien sind irrelevant, da alle Merkmale und Kriterien als von vornherein eingeschlossen damit inkludiert gelten. Vor diesem Hintergrund sind die entwickelten Forschungsfragen auf erforderliche Verdichtungen zu überprüfen. Die von Strübing (2014) geforderte Generierung von Fragen und Untersuchungsperspektiven aus der Sichtung der Ausgangslage führt zu folgender Bilanzierung in Bezug auf

Forschungsfrage I:

In welcher Weise bedürfen die u.a. in den kompetenztheoretisch definierten Standards für die Lehrerbildung (HRK, 2015; KMK, 2014) aufgeführten überfachlichen

⁵ Die Transkripte der Interviews sind aus Gründen der zugesagten Anonymisierung der Aussagen nicht abgedruckt. Informationen dazu können bei der Autorin erfragt werden.

Kompetenzen im Hinblick auf qualitätsvolles Lernen in inklusiven Schulen einer Erweiterung bzw. einer Modifizierung bis hin zu einer Novellierung?

und

Forschungsfrage II:

Welche dieser (erweiterten, modifizierten bzw. novellierten) überfachlichen Kompetenzen können bereits im Lehramtsstudium erkannt und weiterentwickelt werden?

Weiterhin ergeben sich aus der Sichtung der Forschungslage folgende Unterfragen zu den Forschungsfragen:

- (1) Spielt die erarbeitete Definition von Inklusion im Alltag der Lehrkräfte eine Rolle?
- (2) Spielt die erarbeitete dekategorisierende Denkweise im Praxisalltag bereits tätiger Lehrkräfte eine Rolle?
- (3) Kann sich über bereits vorhandene Heterogenitätserfahrungen, wie z.B. Migrationshintergrund, Inklusionskompetenz entwickeln?
- (4) Ist eine dekategorisierende Denkweise überhaupt möglich? Und wenn ja, wie?
- (5) Ist der Paradigmenwechsel, der sich durch Inklusion im Vergleich zu Integration ergibt, in der Praxis zu spüren und zu leisten unter dem Blickwinkel überfachlicher Kompetenzen?
- (6) Wie reflexiv gehen Lehrkräfte mit ihrer Denkweise in Bezug auf Inklusion um?
- (7) Differiert das Verständnis von Inklusion zwischen bereits gemeinsam unterrichtenden und (noch) nicht gemeinsam unterrichtenden Lehrkräften?
- (8) Ist eine Operationalisierung von Inklusionskompetenz an Schulen unter Berücksichtigung der erarbeiteten (Teil-)Aspekte dahingehend möglich, dass sich konkrete strukturelle und individuelle Implikationen ergeben können?

Die Forschungsfragen mit den Unterfragen wurden im Rahmen einer deduktiv-induktiv-empirischen Studie untersucht. Nach der deduktiven Auseinandersetzung mit der bestehenden Ausgangslage und den sensibilisierenden Konzepten lehnt sich die Studie mit ihrem induktiv-forschungsmethodologischen Designs an die Grounded Theory Methodologie an (Strauss & Corbin, 2010 [1996]).

Die sensibilisierenden Konzepte (Glaser, 1978) für diese Studie orientieren sich an den vorgestellten Befunden und Modellen, die für die verschiedenen Stufen der Teilhabe im schulischen Kontext entwickelt worden sind. Modelle zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität finden sich exemplarisch z.B. bei Faulstich-Wieland und Grunder (2011), Bebermeier und Nussbeck (2014) sowie bei Auernheimer

(2008). Im Themenbereich Inklusion und Schule liegt der inhaltliche Fokus wissenschaftlicher Publikationen seit 2001 zum Themenbereich auf fachlichen und fachdidaktischen Implikationen (Seitz & Scheidt, 2011; Ziemen, 2013). Ebenso wird seit Hinz (2002) untersucht, wie Schule sich im Spannungsfeld zwischen „Schule passt sich Inklusion an“ und „Inklusion passt sich Schule an“ (Grosche, 2015; Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015; Prengel, 2016) positioniert. Die nach Auffassung von Herz (2012) ausschließlich „unterrichtsbezogene Propagierung“ (S. 44) einer inklusiven Schule unter Vernachlässigung des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs sozialer Exklusionsmechanismen schränkt den Blickwinkel für die Komplexität ein mit der Folge, dass Theorien und Modelle auf Basis dieser Auffassung in dieser Arbeit nicht herangezogen werden, da sie den Blick nicht auf die relevante Dekategorisierung lenkt (Schnell, 2015). Dies spiegelt sich ebenfalls wider in den Inklusionsmodellen von Forlin et al. (2011), Kullmann et al. (2015), Kuhl und Walter (2008) und Sharma et al. (2012). In Bezug auf die überfachlichen Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte liegt der Fokus bisheriger Forschung auf den Einstellungen (Gebhardt et al., 2011, 2008; Schwab et al., 2013; Schwabe, McElvany, Trendtel, Gebauer & Bos, 2014) sowie auf dem kooperativen Umgang zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften (Ainscow et al., 2006; Gebhard et al., 2014; Kuhl et al., 2015).

3 Methode

Vor der Bearbeitung der Forschungsfragen (Kruse, 2015) ist grundlegend darauf hinzuweisen, dass objektive Antezedensbedingungen, nicht nur im Bereich überfachlicher Kompetenzen, allein aufgrund ihres Vorliegens nicht an sich zu sozialem Handeln führen. Vielmehr verursachen bestimmte objektive Situationsmerkmale erst dann eine Handlung, wenn sie von dem relevanten Akteur als solche wahrgenommen und als handlungsleitend *interpretiert* werden (Kelle, 1997). Diese Interpretation erfolgt aufgrund übergreifender Deutungsmuster, die den Zusammenhang zwischen Situation und adäquater Handlung bestimmen. Hier führt Kelle (1997) weiter aus:

„Wenn die Handelnden bei der Verwendung dieser Deutungsmuster im Alltag auf kulturell geteilte Wissensbestände zurückgreifen, die allen Gesellschaftsmitgliedern in gleicher Weise zur Verfügung stehen, und sich diese Deutungsmuster in eindeutiger Weise auf dieselbe Situation beziehen, ist dieser Umstand methodologisch weitgehend unproblematisch: hier entsteht der Eindruck einer feststehenden sozialen Ordnung (S. 16)“.

In einer schulischen Umgebung, in der durch Modernisierung und Paradigmenwechsel eindeutige Deutungsmuster entweder nur noch ungenügend oder mindestens nicht mehr hinreichend allen in gleicher Weise zur Verfügung stehen und daher nicht mehr zielführend und gelingend in eindeutiger Weise als Interpretationsgrundlage herangezogen werden können, liegt eine Herausforderung hinsichtlich des methodologischen Forschungshandelns. Denn die in Teilen vollzogenen Veränderungen erschweren die Rückschlüsse auf allgemein geteilte Interpretationen und können daher nicht als Basis dienen, deduktiv kausale Strukturmodelle zur Erklärung sozialen Handelns herzuleiten und zu formulieren. In derartigen Ausgangslagen wird auf Methodologien empirisch begründeter Theoriekonstruktionen, die durch qualitative und interpretative Methoden gekennzeichnet sind, zurückgegriffen (Kelle, 1997). Als Methode bieten sich empirisch-induktive Strategien an (Schaper, 2009). In dieser Arbeit wird zum einen aufgrund der bereits dargestellten Veränderungen in der Bildungslandschaft durch Inklusion über den Umweg reflexiver Prozesse auf fest implementierte Deutungsmuster und kausale Strukturmodelle zurückgegriffen. Zum anderen bieten sich induktive Strategien immer dann an, wenn daraus Anforderungen an Tätigkeiten abzuleiten sind, die sich der unmittelbaren Beobachtung entziehen. Der unmittelbaren Beobachtbarkeit entziehen sich fachübergreifende Kompetenzen qua definitionem als theoretische Konstrukte. Hier könnte in Anlehnung an traditionelle leistungsdiagnostische Ansätze die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz dahinführen, über Performanz als empirisch beobachtbares Verhalten auf die als theoretisches Konstrukt nicht direkt beobachtbare Kompetenz zu schließen (Walzik, 2012). Allerdings stehen Performanz und Kompetenz nicht in einem linearen Zusammenhang (Nieke, 2008), so dass über die reine Beobachtung performativer Handlungen nicht ohne weiteres kausal auf Kompetenz zu schließen ist. Daher wird in dieser Arbeit der Weg über reflexive Prozesse und nicht der über die Beobachtung zur Modellierung relevanter Kompetenzen für Inklusion gewählt.

Die Veränderung der Schullandschaft und die damit verbundene Nachjustierung bzw. Eliminierung etablierter Deutungsmuster erfordern somit, sich erneuernde bzw. sich auflösende Deutungsmuster durch Rekonstruktion der subjektiven Perspektive relevanter Akteure herauszuarbeiten. Die induktive Rekonstruktion von deren Perspektive liefert Erkenntnisse darüber, welche Erfahrungen mit bestimmten Handlungsanforderungen und -strukturen bereits im Gemeinsamen Lernen tätige Lehrpersonen gemacht haben und durch welche Prozesse sie eine modifizierte Professionalisierung in diesem Setting erreichen konnten und können, wie sich Akteure

auf Inklusion vorbereiten bzw. vorbereitet haben und in welchen Bereichen sie ihre Professionalisierung weiterentwickeln mussten und müssen, wollten und wollen.

In Bezug auf die Auswahl des Forschungsdesigns und der induktiven Methode stehen verschiedene methodische Ansätze zur Verfügung: Die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) kam hier als Auswertungsmethode nicht in Betracht. Zwar bietet sie eine regelgeleitete Auswertungsmöglichkeit an, nach der entweder deduktiv durch vorab festgelegte Kategorien das Datenmaterial strukturiert wird oder induktive Kategorien aus dem Datenmaterial gebildet werden. Allerdings wurden hier Kategorien gesucht, die Inklusionskompetenz operationalisierbar machen. Das wäre induktiv zwar möglich gewesen, jedoch wäre das Ergebnis eine Aneinanderreihung von Kategorien aus dem Datenmaterial heraus gewesen. Für möglicherweise aus der Rekonstruktion erwachsende Beziehungen, Hierarchisierungen und Dimensionalisierungen der Kategorien bietet die Qualitative Inhaltsanalyse keine Methodik an. Daher hätten die aus dem Material durch die Textanalyse der Qualitativen Inhaltsanalyse entwickelten Kategorien zwar ggf. zur Operationalisierung von Inklusionskompetenz dienen können; die verschiedenen Kategorien hätten in ihrer dimensionalen Relevanz darüberhinausgehend aber nicht in einen Wirkungszusammenhang gestellt werden können, wären vielmehr nur nebeneinander abbildbar gewesen.

Ein weiterer Aspekt ist in der Relevanz der Abduktion (Peirce, 1982) zu sehen: Mithilfe der Abduktion wird den Daten implizit inne Liegendes herausgearbeitet. Die Abduktion kommt zu einer Hypothese und formuliert nicht das explizit, sondern das implizit, nur mittelbar Sichtbare in den Daten Enthaltene (Reichertz, 2013). Diesen Prozess unterteilt Reichertz (2013) in drei Schritte. Die ersten beiden Teilprozesse laufen nach einer subbewussten, impliziten Logik ab und können plausibel, aber auch irrig ablaufen. Daher ist die subbewusste Ebene vom bewussten Prozess der Überprüfung zu trennen. Basis des dritten und letzten Schrittes ist die Kenntnis der Forschungslage durch den Forscher und eine Abwägung des Einbezugs empirischer Wahrscheinlichkeiten. Abduktionen sind zunächst aus der wahrscheinlichsten Lesart heraus abzuleiten (Kelle, 1997), müssen in ihrer Logik aber immer konkret an die Daten und nicht an die Lesart zurückgebunden werden (Reichertz, 2013), da ansonsten ein Zirkelschluss unter der eigenen Lesart erfolgt. Insofern können durch Abduktion zunächst unzureichende Theorienfragmente aufgebaut werden, die im weiteren Fortgang zwingend um weitere Prozeduren auf dem Weg zu einer Theorie ergänzt werden müssen, nämlich eine Überprüfung mit Hilfe

weiterer Forschungsarbeit im Sinne eines Entdeckungs- und eines Rechtfertigungsprozesses. Das abduktive Element im Forschungsprozess, das gerade im Bereich der Identifizierung relevanter Kerndimensionen für bestimmte Anforderungsstrukturen wie hier im Bereich der Inklusion von erkenntnisleitender Relevanz sein könnte, sieht die Methodik der Qualitativen Inhaltsanalyse nicht vor.

Um aber Veränderungen in der schulischen Landschaft durch Inklusion und damit Prozesse in der Dynamik überfachlicher Kompetenzanforderungen zu entdecken sowie Innovationen durch erforderliche Dekategorisierungen kenntlich machen zu können, wurde Abduktion als Instrument, nicht Sichtbares bzw. inne Liegendes sichtbar zu machen, relevant. Daher wurde auch aus diesem Grund eine Methodologie der Forschung gewählt, die diesen Schritt, unter Einbeziehung der anderen Erfordernisse wie Dimensionalisierung und In-Beziehung-Setzen der gefundenen Kategorien aus dem Datenmaterial, beinhaltet. Die Grounded Theory als Forschungsmethodologie bietet diese Möglichkeiten der methodologischen Einbindung des Prozesses an (Steinhausen, 2015) und bildet damit die methodologische Basis für den hier erforderlichen, explorativen Forschungsstil.

Mithilfe der Grounded Theory Methodologie rekonstruiert diese Untersuchung die subjektiven Deutungsmuster durch ein Sample mit $N= 16$ InterviewpartnerInnen in $n= 10$ Interviews, in denen inhaltliche und fachliche Tiefe angestrebt wurde. Herauskristallisiert wurden Prozesse, Dimensionen und Kausalitäten für überfachliche Kompetenzanforderungen in qualitätsvollen inklusiven Schulsettings. Diese Deutungsmuster wurden mittels der theoriegenerierenden Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 2010 [1996]) empirisch erhoben und ausgewertet. Die Grounded Theory Methodologie nutzt eine systematische Reihe von Auswertungsverfahren, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln (Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 2010 [1996]). Mit ihr wird durch eine iterative Vorgehensweise das Ziel verfolgt, die gewonnenen Daten bezüglich Erfahrungen, Prozessen und Zusammenhängen zu rekonstruierten und anschließend zu Codes und relevanten Konzepten zu aggregieren, die in definierten Beziehungen zueinanderstehen (Mey & Mruck, 2011). Aus diesen Beziehungen wird ein gegenstandsbezogenes Modell als Grundlage der Deutungsmuster von überfachlicher Inklusionskompetenz in inklusiven Schulen gebildet.

Zu beachten ist, dass mit dem Begriff Grounded Theory drei verschiedene Aspekte gemeint sind, die es zu differenzieren gilt: Der erste Aspekt ist die Methodologie als Forschungsstil, die die Möglichkeiten wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns verdeutlicht, der zweite die methodischen Anforderungen an die Auswertung des Materials, und der dritte Aspekt die gegenstandsverankerte Theorie als eine aus den Daten mit einem stark eingeschränkten Gegenstandsbereich gegründete (middle-range; Glaser & Strauss, 1967). Dabei schließt die mittlere Reichweite nicht aus, dass die gefundene Theorie relevante allgemeine Aussagen implizieren kann. Die Implikation von Verallgemeinerungen, die weitere Forschungs- und Abstraktionsprozesse erforderlich macht, meint die Weiterentwicklung der generierten materialen Theorie, die einen bestimmten, kontextspezifischen Bereich sozialen Lebens abdecken kann, in eine formale Theorie, die für konzeptuelle Zwecke in einem fachwissenschaftlichen Bereich nutzbar gemacht werden soll (Flick, 2011).

Übertragen auf das Forschungsvorhaben heißt dies, dass mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie als Forschungsstil zunächst über den von ihr vorbezeichneten methodischen Weg aus dem vorhandenen Datenmaterial eine Theorie mittlerer Reichweite entwickelt werden kann. Damit ist sie zunächst geeignet, die Forschungsfragen I und II von der Methodik her für die hier relevante Anforderungsstruktur beantworten zu können. Soll aus der so entwickelten Theorie eine weitreichende Theorie zu Inklusionskompetenz als Basis für ein komplexes Curriculum für den fachwissenschaftlichen Bereich der Bildungswissenschaften in der Lehrerausbildung generiert werden, sind weitere Forschungsschritte und Abstraktionsprozesse erforderlich. Für die Operationalisierbarkeit der Anforderungen, die Inklusionskompetenz für qualitätsvollen Unterricht im überfachlichen Bereich beinhaltet, ist die Theorie mittlerer Reichweite zunächst ausreichend. Sie liefert - aufgrund der Operationalisierbarkeit - die Basis für die Entwicklung von Instrumenten zur Förderung der Weiterentwicklung relevanter fachübergreifender Schlüsselkompetenzen für inklusive Schulen. Über die Validierung solcher aus dieser Studie heraus entwickelten Instrumente hinaus erfordert die Generierung von Standards oder komplexer Curricula für die Bildungswissenschaften in der Lehramtsausbildung demgegenüber eine weitreichende Theorie, deren Entwicklung den Rahmen einer Qualifikationsarbeit sprengen würde.

3.1 Grounded Theory Methodologie und forschungsmethodisches Design

Die Grounded Theory Methodologie als Forschungsstil definiert sich als eine Strategie, die es Forschenden möglich macht, sich von Vorannahmen zu lösen, die möglicherweise den Blick auf neue Phänomene verstellen oder beeinträchtigen (Deffner, 2004). Die Grounded Theory Methodologie bietet allerdings keine einheitliche Strategie der Entdeckung an, sondern eine Reihe unterschiedlicher, im Laufe der Zeit modifizierter und erweiterter Verfahren (Kelle, 1997). Bei der Vielfalt möglicher Analysemethoden und Zielrichtungen von Untersuchungen gibt es daher nicht *die einzige richtige Methode*; vielmehr ist die jeweils angewandte Analysemethode anhand des Materials individuell begründet zu konstruieren (Mayring, 2015, S. 65).

Die Grounded Theory zielt darauf ab, sichtbar werdende Phänomene methodologisch kontrolliert und unter Vorgabe von Systematiken (Mey & Mruck, 2011) für eine Theoriebildung zu nutzen. Ziel ist eine gegenstandsbezogene Theorie mittlerer Reichweite bzw. ein Modell eines bestimmten Handlungsfeldes, das aus den Daten emergiert (Strübing, 2014). Damit wird nochmals deutlich, dass im Rahmen dieser Arbeit keine Generalisierungen über Handlungsempfehlungen oder Operationalisierungen hinsichtlich relevanter überfachlicher Kompetenzen für inklusive Settings im Kontext von Schule getroffen werden, die über eine mittlere Reichweite hinausgehen.

Nach Kuckartz (2010, S. 74) setzt sich eine Grounded Theory aus Kategorien und ihren theoretisch bedeutsamen Merkmalen und Hypothesen zusammen. Die Entwicklungsschritte hin zu dieser Theorie bestehen aus der Kodierung bzw. der Kategorisierung der Daten. Damit sind die Vorgänge gemeint, an deren Abschluss eine Bezeichnung für ein Wort oder eine Wortkombination definiert wird, die ein Phänomen, ein Ereignis, ein Verhalten oder Ähnliches gegenstandsbezogen beschreibt. Die Bezeichnung kann als sogenannter In-vivo-Code bereits in den Daten vorkommen, kann aber auch z.B. durch einen fachspezifischen Begriff hergeleitet werden. Im Rahmen der Grounded Theory Methodologie erfolgt somit eine Orientierung einerseits an den „subjektiven Konzeptualisierungen der Akteure unter ihren ‚natürlich‘-lebensweltlichen Umständen“ (Breuer, 2010, S. 51) und den daraus kodierten Begriffsbildungen und Theoretisierungsleistungen. Andererseits nimmt sie auf dieser Basis eine Kategorien- und Modellbildung vor, die über das lebensweltliche (Selbst-)Verständnis sowie über die Denk-, Sortierungs- und Interpretationswelten und Deutungsmuster der Feldmitglieder generalisierend hinausgeht (Breuer, 2010).

3.2 Präkonzepte als apriorische Strukturen in der Erkenntnis

Im Zuge der Erhebungen und Codierungen kommt der Kenntnis bereits vorhandener Konzepte und Modelle die Rolle zu, expliziertes Wissen über Lebensbedingungen und Kontextwissen unter Theoriebezug zu haben (Alheit, 1999). Bevor es zur Anwendung des forschungsmethodischen Designs kommt, wird im Rahmen der Grounded Theory Methodologie auf deren besonderen Umgang mit Präkonzepten als apriorische Strukturen hingewiesen: Der Umgang mit dem eigenen Vorwissen sowie mit der Kenntnis vorhandener Theorien und Forschungsergebnisse zu dem einschlägigen Themengebiet als Begründung und Darstellung von Deutungsmustern wird im Rahmen der Anwendung der Grounded Theory Methodologie differenziert betrachtet und unterscheidet sich von der üblichen Standardmethodologie-Orientierung. Bei dieser erfolgt eine Aufarbeitung des Forschungsfeldes, wie hier eingangs in Kapitel 2, *a priori*, also vor Beginn der Empiriephase, um Hinweise auf Forschungsdesiderate, anschlussfähige Hypothesen und Leitideen für geeignete Items und Skalen zu erarbeiten. Demgegenüber erlaubt die Grounded Theory Methodologie zwar basal vorhandenes Hintergrundwissen aus der Fachliteratur für die konkrete Forschungssituation, erlaubt jedoch erst dann tiefer in die Forschungsliteratur hineinzugehen, wenn sich eine Kategorie im Zuge der Kodierprozesse und nicht durch *a priori* vorhandene Deutungsmuster als relevant erwiesen hat (Strauss & Corbin, 2010 [1996], S. 33). Die wissenschaftliche Recherche in der Anwendung der Grounded Theory Methodologie ist also keineswegs, wie mitunter missverständlich angenommen wird, strikt induktionistisch (Kelle, 1997, S. 284). Diesem (Miss-)Verständnis liegt die Forderung von Glaser und Strauss (1967) zugrunde, es gehe um „the discovery of theory from data“ (S. 1). Tatsächlich fungiert Vorwissen als theoretische Sensibilität anfänglich als brauchbares heuristisches Konzept zur Sensibilisierung für das Forschungsgebiet und den damit zusammenhängenden Fragen. Im Forschungsprozess selbst dient es als ergänzender Gültigkeitsnachweis im Zuge einer Konstruktvalidierung, d.h. es wird als Grundlage verwendet, um die Ergebnisse der eigenen Forschung in einen theoriegeleiteten Bezug zur bestehenden Forschungslage zu setzen.

Hinsichtlich des Vorwissens ist weiterhin zu bedenken, dass die ein Forschungsprojekt initierenden kognitiven, konativen und affektiven Strukturen in ihrer Funktion als Deutungsmuster regelmäßig bereits zur Selektion und Ordnung der Wahrnehmung führen. Dieses ist einerseits notwendig, um das Untersuchungsfeld sinnvoll ab- und einzugrenzen. Andererseits können die genannten Strukturen den

von der Grounded Theory Methodologie geforderten Umgang mit dem eigenen Vorwissen als Hintergrundwissen erschweren. Eine realitätsnahe und praktikable Umgehensweise spricht dem Vorwissen in der hermeneutischen Epistemologie zu, dass es als eigene Erkenntnisvoraussetzung des Forschenden vorhanden ist und als solche expliziert und reflektiert werden muss. Ziele dieser „reflektierten Offenheit“ (Breuer, 2010, S. 28) sind ein bewusstes Umgehen mit den jeweils individuellen Erkenntnisvoraussetzungen, Aufmerksamkeit hinsichtlich deren Auswirkungen auf die eigenen Erlebnisse und die Kenntnis der Schwelle, an der Präkonzepte im Untersuchungskontext aktiviert werden. In diesen Begründungszusammenhang passt die Relevanz theoretischer Sensibilisierung im Vorfeld des ersten Feldzugangs von Helfferich (2011), die die Perspektivenvielfalt durch die Kenntnis der theoretischen Konzepte als nützlich für die Relativierung des eigenen Normalitätshorizontes sieht (S. 132).

Um ein subsumtionslogisches Verfahren, in dem die erhobenen Daten einer Theorie untergeordnet und ausschließlich unter deren Blickwinkel interpretiert werden, zu vermeiden, wird folgendes Vorgehen präferiert: Damit die vorhandenen Präkonzepte bzw. Theorien dazu dienen, mit den Daten zu arbeiten (Hellmann, 2010), wird auf vorhandenes Wissen und, im Zuge der iterativen Konstruktvalidierung, explizit und reflektiert auf vorhandene Theorie- und Modellkorpora zurückgegriffen. Dem theoretisch sensibilisierten Forscher (Kruse, 2015) dienen Theorie- und Modellkorpora im empirischen Feld dazu, Phänomene zu entdecken, für die ihn Theorien und Modelle größerer Reichweite zuvor eben genau sensibilisiert haben (Kelle, 1996).

Zu den Theorien, Modellen und Ausführungen, die im Vorfeld und in den Kodierphasen der Sensibilisierung dienten, gehörten hier die oben bereits aufgeführten, insbesondere das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2006), das die Entwicklungen des Bildungswesens bezüglich Chancengleichheit in der Bundesrepublik Deutschland einbezieht, die Theorie integrativer Prozesse von Reiser et al. (1986), die Ausführungen von Hinz (2010b), Wocken (2014b) sowie von Lütje-Klose et al. (2011) zu den Herausforderungen von Inklusion. Zugleich wurden die Erkenntnisse der Modelle zum Professionswissen im Lehramtsberuf und zu den damit verbundenen Kompetenzen im Lehramtsberuf berücksichtigt (Frey & Jung, 2011b; Kunter et al., 2011; Oser et al., 2007).

3.3 Zentrale Elemente des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess nach der Grounded Theory Methodologie verläuft kreisförmig und setzt sich aus verschiedenen, jeweils mehrfach zu durchlaufenden Schritten zusammen (s. Abbildung 6).

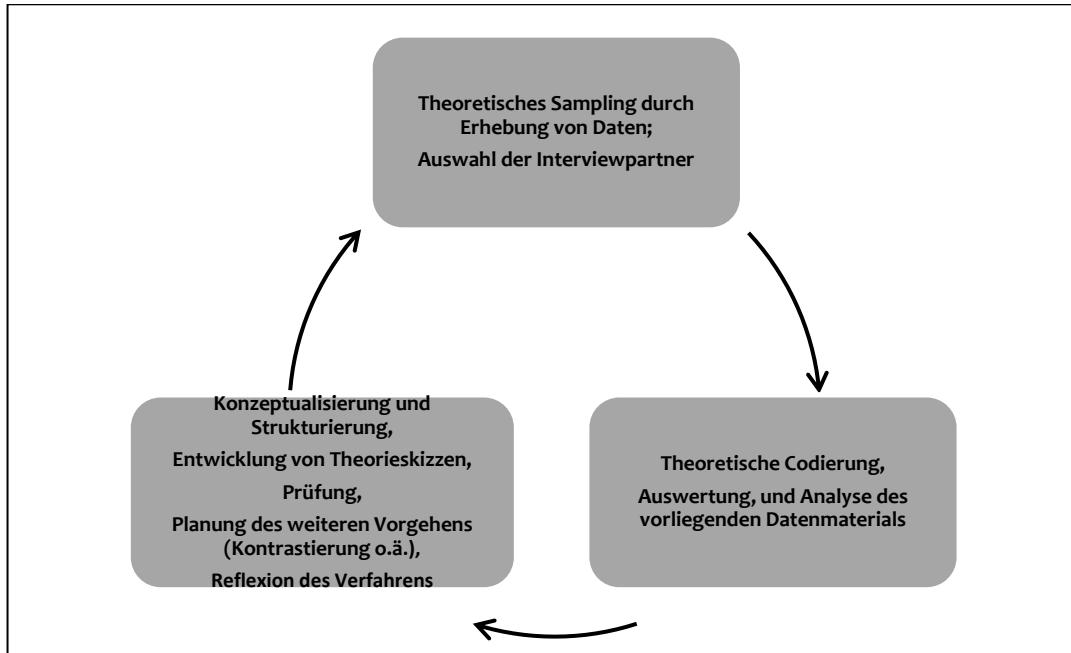


Abbildung 6: Grounded Theory als kreisförmiger Prozess (in Anlehnung an Krotz, 2005, S. 167)

Im theoretischen Sampling wird die Erhebung von Daten prozesshaft durch die forschungsleitende Annahme bzw. durch die Resultate des vorangegangenen Theorieentwicklungsprozesses angestoßen. Der mehrfache Durchlauf dieses Prozesses dient zum einen der Weiterentwicklung der Theoriebausteine, zum anderen der theoriegeleiteten Überprüfung des Analysematerials. Die einzelnen Schritte dieser systematischen Auswertung der Daten erfolgen nach einem dreistufigen Kodierverfahren (s. Abbildung 7).

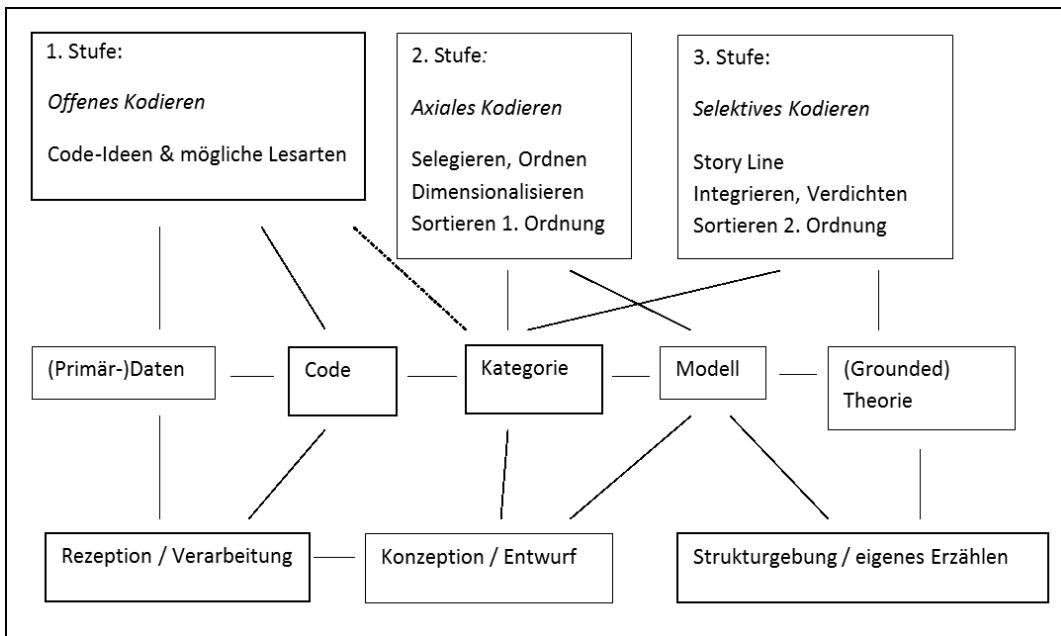


Abbildung 7: Kodierprozesse in systematischer Anordnung (nach Breuer, 2010, S. 76)

Aus Abbildung 7 wird ersichtlich, dass die möglichen Lesarten als Ausfluss des theoretischen Samplings nicht ausschließlich *a priori* erfolgen. Durch die Sensibilisierung anhand der Historie, der bereits vorhandenen Theorien und Modelle zum Umgang mit Heterogenität und Vielfalt und der Empfehlungen des TE4I (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2012) sowie der HRK und KMK (2015) wurde bereits der erste Feldzugang beeinflusst. Nach Blumer (1954) hilft die im Vorfeld erworbene Sensibilität dabei, die ersten Fälle probeweise auszuwählen und Daten als Erweiterung der Untersuchungsperspektiven zu generieren. Insofern erfolgten die nachfolgend erläuterten Prozesse der Grounded Theory Methodologie nicht linear, wie es der Darstellungsstrang suggeriert. Es wurden Auswahlentscheidungen für die weiteren Gänge ins Feld getroffen, die sich aus den zuvor erhobenen Daten und Kodierprozessen ergeben hatten. Diese weiteren Schritte der Datenerhebung wurden danach ausgewählt, welche Merkmale und Erfahrungen die entstehende Theorie mittlerer Reichweite entweder differenzieren oder kontrastieren können. Es geht dabei nicht um die Abbildung der denkbaren Grundgesamtheit aller Merkmale und Erfahrungen, sondern um die „konzeptuelle Repräsentativität“ (Strübing, 2014), nach der sämtliche Fälle bzw. Daten erhoben werden sollen, die für eine vollständige Analyse der Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen Grounded Theory relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind (S. 32).

Die theoretische Sättigung und damit die Beendigung des Datenerhebungsprozesses tritt dann ein, wenn sich keine Fälle mehr finden, durch die weitere neue

Erkenntnisse, Dimensionen und Kategorien mehr generiert werden. In Anbetracht der Tatsache, dass diese Entscheidung angesichts der Weite des Forschungsfeldes niemals als gesichert vorausgesetzt werden kann, gibt Breuer (2010) aus ökonomischer Forschungsperspektive einer hinreichenden theoretischen Sättigung den Vorzug. Die hinreichende Sättigung beendet den Prozess der „temporär-vergänglichen Reifikation aus dem theoretisierenden Prozess“ (Strübing, 2014, S. 5), die aus den Daten emergierte Theorie ist nicht mehr „Ausgangspunkt neuen Theoretisierens“ (Strübing, 2014, S. 5).

3.3.1 Theoretisches Kodieren

Ausgangspunkt und erster Schritt des iterativen Kodierprozesses nach der Datenerhebung im methodischen Prozess des theoretischen Kodierens ist das offene Kodieren der erhobenen Daten. Hier werden auf analytische Art und Weise Daten konzeptualisiert, d.h. sie werden auf eine abstraktere Ebene als Konzepte mit theoretischem Gehalt gehoben. Das offene Kodieren generiert dazu aus den erhobenen (Primär-)Daten natürliche und fachspezifische Codes, die zur Abstrahierung über die reine Klassifikation oder Deskription, wie etwa bei der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015), hinausgehen (Strauss, 1994). Natürliche Codes sind die so genannten In-Vivo-Codes, d.h. Phänomene, die direkt aus dem Material und damit aus der Alltagssprache stammen. Fachspezifische Codes sind bereits ein Resultat der theoretischen Sensibilisierung und interpretieren das Datenmaterial vor dem jeweiligen fachspezifischen Hintergrund (Strauss, 1994). Durch das Kodieren werden die Daten „aufgebrochen“, d.h. sie werden in einer Wort-für-Wort- bzw. Zeile-für-Zeile-Analyse zunächst in einzelne Elemente zerlegt und diese Elemente werden aus verschiedenen Blickrichtungen betrachtet.

Im Rahmen der zweiten Stufe nach dem offenen Kodieren, dem axialen Kodieren gemäß dem hier verwendeten Paradigmatischen Modell (Strauss & Corbin, 2010 [1996]), werden die durch das offene Kodieren entwickelten natürlichen und fachspezifischen Codes in einem komplexen Prozess induktiven und deduktiven Denkens geordnet und in Beziehung gesetzt (Strauss & Corbin, 2010 [1996]). Dabei modelliert das Kodierparadigma eine spezifische Perspektive auf die wissenschaftliche Problemlage bzw. auf deren Anforderungen (Walgenbach, 2012). Aus dem axialen Kodierprozess resultieren systematische, an der Empirie orientierte und modellhaft verknüpfte Kategorien.

Der dritte Kodierschritt, das selektive Kodieren, extrahiert durch Integration und Verdichtung schließlich die Kernkategorie als zentrales Phänomen des Forschungsergebnisses und sortiert auf einer Ebene 2. Ordnung alle Hauptkategorien zueinander. Zugleich setzt er diese in Beziehung zur Kernkategorie (Strauss & Corbin, 2010 [1996]). Das Ergebnis des mehrstufigen Kodierverfahrens ist damit ein Theoriemodell mit der Kernkategorie im Mittelpunkt. Um diese Kernkategorie gruppieren sich die verschiedenen rekonstruierten und dimensionalsierten Kategorien. Das Dimensionalisieren beinhaltet die Herausarbeitung der Ausprägungen eines extrahierten Phänomens, z.B. als stark oder schwach. Dieser Vorgang ermöglicht die Verknüpfung der verschiedenen dimensionierten Kategorien, denn über die verschiedenen Ausprägungsgrade der Kategorien ergeben sich möglicherweise andere Verknüpfungsoptionen. Der ständige Abgleich der herausgearbeiteten Kategorien, Dimensionalisierungen und Verknüpfungen mit dem Datenmaterial durch generative W-Fragen, also Was? Wer? Wie? Wann? Wie lange? Weswegen? Wozu? Womit? (Breuer, 2010; Mey & Mruck, 2011; Strübing, 2014), dient der Überprüfung der gebildeten Hypothesen über Verknüpfungen und Verdichtungen.

Der Theoriebegriff der Grounded Theory Methodologie hat zunächst Prozesscharakter, denn durch die iterativen Kodierschritte entstehen Theoriefragmente und ad-hoc-Hypothesen, die Ausgangspunkte für die erneute Überprüfung der Theorieannahme sind. Diese Überprüfung vollzieht sich am Datenmaterial, an den Konzepten der theoretischen Sensibilisierung und am aufgesuchten Untersuchungsfeld (Strübing, 2014).

Nach der Modellentwicklung als Antwort auf die Forschungsfrage bzw. auf die forschungsleitende Annahme schlagen Strauss und Corbin (2010 [1996]) Reflexions- und Prüfkriterien vor, um die Theorie in den Daten zu „grounden“, d.h. sie durch das Wechselspiel zwischen Empirie und Theorieentwicklung „gegenstands-zu-verankern“ (S. 50). Das Hauptkriterium der wissenschaftlichen Überprüfung ist festgelegt: Es beinhaltet die logische Überprüfung der rationalen Begründung im Hinblick auf Stimmigkeit bzw. Konsistenz. Die Grounded Theory Methodologie trägt dem Kriterium der wissenschaftlichen Überprüfung durch dieses Kontrollieren der Stimmigkeit bzw. Konsistenz der rationalen Begründung Rechnung und nicht, wie quantitative Untersuchungen, durch Verifizieren oder Falsifizieren von Aussagen. Die erhobenen Daten werden theoretisch belegt, weil gilt, dass „eine methodisch kontrollierte interpretative Analyse von Textdaten [...] auf Verfahren zur Sichtung und systematischen Ordnung des Datenmaterials nicht verzichten kann“ (Kelle &

Kluge, 2010, S. 59). Wichtig ist die bereits erwähnte Reflexion während der gesamten Kodierprozesse, weil bestimmte Annahmen, Perspektiven, Konnotationen und Schlussfolgerungen fachspezifisch – als Deutungsmuster – für selbstverständlich erachtet werden und mehr oder weniger zwangsläufig den zustande kommenden Rekonstruktionsprozessen und Objektmodellierungen zugrunde liegen (Breuer, 2010).

Der Forschungsprozess ist beendet, wenn eine hinreichende empirische, deskriptive und theoretische Sättigung erreicht ist. Dies ist dann der Fall, wenn sich am Stand der sich aus den Daten und der Untersuchung entwickelnden Theorie entscheidet, dass unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen die Einbeziehung weiterer Fälle nicht zu neuen Strukturgebungen führen wird. Um dies feststellen zu können, ist die Methode des ständigen Vergleichs zielführend.

3.3.2 Methode des ständigen Vergleichens

Eine Besonderheit der Grounded Theory Methodologie, auch in Abgrenzung zur Qualitativen Inhaltsanalyse, ist das ständige Vergleichen als Methode, die sich durch den gesamten iterativen Forschungsprozess zieht (Glaser, 1992). Das ständige Vergleichen besteht aus der Suche nach ähnlich gelagerten und nach kontrastierenden Phänomenen. Dadurch wird die Methodologie dem Anspruch gerecht, zumindest eine konzeptionelle Repräsentativität im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage zu erhalten. Kontrastierungen sind dabei besonders hilfreich, und zwar Kontrastierungen sowohl in Bezug auf die Erhebungspartner (Erfahrungen, Alter, Ausbildung, persönlicher Hintergrund etc.) als auch auf die Erhebungssituations (Ort der Erhebung, Gesamtsetting etc.).

Die theoretische Sättigung kann nach Alheit (1999) durch diese Methode des Vergleichens dann als hinreichend angesehen werden, wenn im Fortlauf der Kodierungsprozesse bekannte Phänomene auftauchen, die sich strukturell ähneln (S. 13).

3.4 Datenerhebung durch Interviews

Ziel dieser Studie ist die Rekonstruktion von kontextspezifischen Anforderungsstrukturen in Bezug auf fachübergreifende Schlüsselkompetenzen im qualitätsvollen inklusiven Unterricht. Des Weiteren soll untersucht werden, inwiefern diese Kompetenzen in schulischen Settings zu einem subjektiv rekonstruierten und selbsteingeschätzten gelingenden Umgang mit Inklusion und zu einem erweiterten Verständnis der Wahrnehmung vom Umgang mit Inklusion beitragen. Zu den Forschungsfragen

- I. In welcher Weise bedürfen die u.a. in den kompetenztheoretisch definierten Standards für die Lehrerbildung (HRK & KMK, 2015; KMK, 2014) aufgeführten überfachlichen Kompetenzen im Hinblick auf qualitätsvolles Lernen in inklusiven Schulen einer Erweiterung bzw. einer Modifizierung bis hin zu einer Novellierung? und
- II. Welche dieser (erweiterten, modifizierten bzw. novellierten) überfachlichen Kompetenzen können bereits im Lehramtsstudium erkannt und weiterentwickelt werden?

werden ein Modell sowie eine Theorie mittlerer Reichweite mittels der Grounded Theory Methodologie entwickelt. Diese Ergebnisse dienen dazu, über das Verstehen von Gelingensbedingungen für qualitätsvolle inklusive Settings im Kontext von Schule die bislang abstrakt und weitgehend ohne operationalisierbare Handlungsempfehlungen formulierten Standards, Kompetenzmodelle und Leitfäden für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte zu konkretisieren und geeignete Ansätze zur individuellen Einschätzung von Status quo und Weiterentwicklungsbedarfen zu entwerfen.

Leitendes Prinzip bei der Entscheidung für eine Erhebungsmethode ist die Gegenstandsangemessenheit (Helfferich, 2011). Zur Beantwortung der Forschungsfragen I und II wurde die Erhebungsmethode durch Interviews als gegenstandsangemessen gewählt, da durch diese die subjektiven Einschätzungen, Erfahrungswerte, das Erleben von inklusiven Schulsettings, mithin also subjektive Konzepte und Alltagswissen, rekonstruiert werden konnten.

Die methodologisch geleitete Rekonstruktion der relevanten überfachlichen Kompetenzen von Lehrkräften für eine inklusive Schule der Vielfalt erfolgte anhand

von Daten, die durch Einzelinterviews ($n= 9$) und durch $n= 1$ Gruppendiskussion gewonnen wurden. Die Konzipierung und Durchführung von Interviews im Zusammenhang mit der Grounded Theory Methodologie unterscheidet sich von anderen, in der methodischen Literatur entwickelten und kanonifizierten Formen von Forschungsinterviews maßgeblich (Flick, 2006). Diese Abgrenzung wird besonders deutlich im Hinblick auf die Konzeptionierung von Leitfadeninterviews oder strukturierten Interviews, die gekennzeichnet sind durch eigene Zurückhaltung und Distanziertheit (Breuer, 2010). Der demgegenüber flexible und offene Verlauf der Datenerhebung nach der Grounded Theory Methodologie wird oftmals mit dem Gesprächstyp des narrativen Interviews (Schütze, 1983) in Zusammenhang gebracht. Hier wird der Gesprächspartner animiert, eine zusammenhängende Geschichte darzustellen, zu der der Forschende lediglich Verständnisfragen stellt. Der Erhebungsansatz der Grounded Theory Methodologie geht darüber hinaus, weil er es dem Forschenden erlaubt, seine eigene Haltung zu der Thematik offenzulegen, was den Interviewpartner zu vertiefenden, gemeinsamen Überlegungen anregen soll. Vermeidungstendenzen in dieser Gesprächsführung, etwa um reaktive Ergebnisse zu verhindern, sieht die Grounded Theory Methodologie vom Grundsatz her nicht vor. Im Gegenteil geht es darum, den Diskurs gemeinsam zu rekonstruieren (Mishler, 1986), Deutungsmuster zu modifizieren und reflektiert mit möglicher Reaktanz des Interviewten umzugehen.

In Bezug auf möglicherweise normative Aussagen der Interviewpartner, die nicht originär ihrer subjektiven Auffassung entsprechen könnten, ist zu berücksichtigen, dass die in den Interviews rekonstruierten Handlungen immer in Institutionen eingebunden sind bzw. sich in einer institutionellen Praxis verdichtet haben (Fenstermaker & West, 2001; West & Fenstermaker, 1995). Normativität in diesem Zusammenhang meint, dass die Mitglieder dieser institutionellen Praxis ihr Verhalten regelmäßig an den Erwartungen dieser Praxis ausrichten, was mit dem Begriff Accountability umschrieben wird. Accountability wird durch Interaktionen und Institutionen erzeugt (Walgenbach, 2007). Aussagen, die auf Erwartungsentsprechungen und damit auf Normativität ausgerichtet sind, zu erkennen und diese Aussagen zu extrahieren, weil sie nicht die subjektiven Deutungsmuster, sondern die erwartungskonformen Deutungsmuster rekonstruieren würden, ist eine weitere Aufgabe in der Datenanalyse und Codierung. Hinweise auf Normativität können bspw. enthalten sein in Allgemeinplätzen und Hinweiswörtern mit Signalwirkung (*man müsste, sollte... man kann ja nicht... es wird ja erwartet...*). Diesbezüglich war an die Daten-

auswertung und Codierung ein besonders hoher Maßstab an die Reflexivität anzulegen, dem in dieser Arbeit durch stichprobenartig durchgeführte funktionsbestimmte Analysen von Mikrophänomenen Rechnung getragen wurde (Deppermann, 2008).

Eine besondere Herausforderung wird bei dieser Form der Interviewausgestaltung zur gemeinsamen Rekonstruktion des Diskurses in einer Überidentifikation des Forschenden mit der Situation im Sinne des going native gesehen (Kepper, 2000).

3.4.1 Problemzentrierte Spezialisteninterviews

In der Gruppendiskussion und in den Interviews, die die Datengrundlage für die Arbeit bildeten, wurde seitens der Forscherin als Interviewerin in Abgrenzung zu Breuer (2010) bewusst darauf verzichtet, die eigene Haltung zu Inklusion und überfachliche Kompetenzanforderungen offenzulegen. Die Gefahr von überproportionaler Reaktanz zum Thema Inklusion wurde als hoch eingestuft. Daraus folgend wäre das Datenmaterial, selbst unter Zugrundelegung hoher Reflexivität, nicht die subjektive Konstruktion der jeweiligen Interviewpartner, sondern die Konfundierung der Auffassungen beider Interviewbeteiligten. Dies wird aber der ursprünglichen Intention, nämlich einer Analyse und einer spezifischen Wissenskonfiguration der Interviewten als SpezialistInnen, nicht mehr gerecht.

Die Interviews wurden als Spezialisteninterviews und nicht als Experteninterviews geführt. Experteninterviews fokussieren unter Zurückstellung der Person die reine Informationslieferung des Experten- bzw. Sonderwissens (Lamnek, 2010). Gerade bei dem durch die UN-BRK angestrebten Paradigmenwechsel im Kontext Schule ist jedoch die Person mit ihren subjektiven Dimensionen und biografischen Hintergründen für ein tieferes Verständnis mit zu berücksichtigen. In Abgrenzung zum Experteninterview, das exklusive Sonderwissensbestände im Zusammenhang mit (letzt-)verantwortlichen Zuständigkeiten für Problemlösungen (Pfadenhauer, 2009) als Erkenntnisinteresse hat, fokussieren Interviews mit SpezialistInnen ausdifferenzierte, durch sekundäre Sozialisationsprozesse erworbene gesellschaftliche Sonderwissensbestände und kontextspezifische Handlungsstrukturen. Als SpezialistIn ist es im Unterschied zur ExpertIn nicht erforderlich, einen Überblick über das auf einem Gebiet insgesamt gewusste Wissen, gewissermaßen also einen Überblick über den Sonderwissensbereich, zu haben (Pfadenhauer, 2009). Da es sich

bei den InterviewpartnerInnen, unabhängig von ihrer Berufserfahrung und persönlichen Hintergründen, um PraktikerInnen handelt, die ihre Kenntnisse in sekundären Sozialisationsprozessen erwarben, ist die Zuschreibung des Spezialistenstatus durch das erworbene Sonderwissen in dem Bereich Umgang mit Vielfalt in inklusiven Bildungskontexten angemessen.

Die Wahrnehmung der Interviewerin seitens der InterviewpartnerInnen war als Co-Spezialistin angelegt, die aufgrund der Beherrschung von Fachterminologie, Fachwissen, institutionellem Background und akademischer Kenntnisse auf fachlichen Niveau in symmetrischen Interaktionen die stärkere Explikation von Begründungen und Orientierungen herausfordern konnte (Bogner & Menz, 2009). Die Interaktionsbeiträge der Interviewerin bestanden wie bereits dargelegt aus vertiefendem und aktivierendem Zuhören sowie Nachfragen bei Verständnisschwierigkeiten als Möglichkeit der direkten Klärung von möglichen Missverständnissen zur Rückkopplung und Verständnisabsicherung. Solche Rückkopplungen nutzen in den Kodierprozessen der reflexiven Erkenntnisgenerierung. Dabei geht es nicht nur um einfache kommunikative Validierungen (Flick, 2011), sondern um einen offenen, mehrperspektivischen, möglicherweise auch diskrepanten Benennungs- und Bewertungshorizont, über den die Beteiligten in einen Reflexionsprozess zu überfachlichen Kompetenzanforderungen in inklusiven Bildungssettings einsteigen (Remsperger & Weidmann, 2015). Die Interviewgestaltung lehnte sich an das Konstruktinterview nach König (2005) an, das mit dem Ziel des Erfassens von subjektiven Theorien ohne Zugrundelegung vorgefertigter Kategorien zu der Methodologie der Grounded Theory passt.

Zur Interviewgestaltung und -strukturierung wird dann ein Leitfaden erstellt, wenn in den „offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen“ (Helfferich, 2011, S. 179) werden soll. Zwar war es hier das Ziel, die subjektiven Konzepte der Akteure als SpezialistInnen zu den Forschungsfragen zu explorieren, dennoch hätte ein detaillierter Leitfaden, zu Anfang der Interviews erstellt, der Heterogenität und der unterschiedlichen Expertise der Interviewten nicht ausreichend Rechnung getragen. Methodisch war es das Ziel, durch die Interviewführung Narrationen herauszufordern, die Aufschluss über Aspekte des Handelns, Denkens und Wissens gaben, die den Interviewten selbst zunächst nicht oder nicht explizit bewusst waren, sondern ihnen erst im Laufe der Narration Schritt für Schritt bewusst wurden (Meuser & Nagel, 2009). Auch dadurch wurde Raum geschaffen, dass im Verlaufe der Schilde-

rungen Aspekte zur Sprache kommen konnten, die z.B. bei der Auswahl der Interviewpartner als Spezialisten keine Rolle gespielt, die subjektiven Konzepte und Erfahrungen der Spezialisten und damit die Rekonstruktion in der Auswertung der Daten aber maßgeblich beeinflusst hatten. Beispielhaft sei hierfür angeführt die Interviewpartnerin [B9], die ausgewählt wurde, um ihre Erfahrungen als Lehramtsstudentin (M.Ed.) im Praxissemester an einer Grundschule mit Gemeinsamem Lernen unter den Aspekten von bereits vorhandenen und noch fehlenden überfachlichen Kompetenzen einzubringen. Im Vorgespräch, noch vor Beginn der Aufzeichnung des Interviews, stellte sich heraus, dass sie eine eigene kurzzeitige Behinderungserfahrung in ihrer Schulzeit hatte, die ihren Umgang mit dem Thema Inklusion mehr beeinflusste als ihre Praxiszeit als Studierende in der Schule.

00:01:17-4 [B9]⁶: Also, als ich 17 war, hatte ich eine Hirnhautentzündung, also das hieß Chorea Minor und da war ich dann im Koma und deswegen musste ich alles neu lernen. Und ich/ als ich aufgewacht bin, wollte ich halt unbedingt wieder in die Schule gehen, weil ich ja geistig quasi fit war. Ich war ja nur körperlich behindert. Und dann mussten meine Eltern und ich mich richtig dafür einsetzen, weil das Gymnasium eben gar nicht so inklusionsoffen war und das gab es da auch noch nicht. Also wir hatten keinen Schüler irgendwie mit Behinderungen oder Autisten oder so etwas. Und das war ein bisschen schwierig, weil viele Lehrer sich dann so ein bisschen dagegen gesträubt haben.“

Für die Interviews wurde der Rahmen des problemzentrierten Interviews angelegt, um „societal problem with immediate relevance for individuals“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 5) zu erheben und rekonstruieren zu können. In der Zusammenschau stellt „the problem-centered interview [...] a suitable way of doing expert interviews“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 33) dar, „the personal experience of experts and the resulting specific opinions and aspirations are taken into account. [...] Also expert knowledge has a subjective and pragmatic dimension that can be reconstructed in addition to the substantive aspects“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 33).

Der infolgedessen nicht detailliert erstellte, aber als Grobkonzept vorhandene Leitfaden beschränkte sich als Impulsgeber darauf,

1. ein gemeinsames Verständnis zu den Begriffen Inklusion und überfachliche Kompetenzen herzustellen,
2. die Erzählung durch Fragen bzw. Impulse anzuregen: „Wie sind Ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen in Bezug auf diese Kompetenzen?

⁶ Für die Darstellung der Interviewausschnitte in dieser Arbeit gilt: Die Zeitangabe am Anfang [00:01:17-4] verweist auf die entsprechende Zeitangabe in den Transkriptionen der Interviews in der Anlage. Die Angabe [B1-10] kennzeichnet die Reihenfolge der Interviewten, d.h. B2 bezeichnet den zweiten Interviewpartner. In der Gruppendiskussion [B1] folgt noch die Zuordnung der einzelnen Diskutanten durch einen Zusatz nach dem Unterstrich, z.B. B1_1.

Würden Sie diese als ausreichend bezeichnen, um in inklusiven Kontexten zu agieren? Oder fehlt etwas?

Teilweise wurde bei weitläufigen Narrationen der Interviewten die zweite Frage wiederholt. Je nach dem Erfahrungsgrad der Interviewten in inklusiven Settings wurden die Impulse angepasst, von „*Welche Kompetenzen sind notwendig?*“ bis hin zu „*Was denken Sie, was wichtig sein könnte?*“. Am Ende der Interviews stand als dritte Frage „*Was wurde jetzt noch nicht gesagt, was wichtig sein könnte?*“. Im Rahmen dieses Grundgerüsts an Leitimpulsen regten die Nachfragen bezüglich geschilderter biografischer Ereignisse, Situationen oder auch Ängste als offene Erzählaufforderungen zu weiteren Gedankengängen an.

Zu Beginn der Interviews wurde den Interviewpartnern dargelegt, dass sie im Rahmen eines Forschungsprojekts interviewt werden. Das Interview diene dazu, überfachliche Kompetenzen von Lehrkräften herauszuarbeiten, die nach ihrer subjektiven Auffassung und vor ihrem Erfahrungshintergrund für Inklusion im schulischen Kontext erforderlich seien. Um zu Beginn des Interviews ein einvernehmliches Arbeitsverständnis zu überfachlichen Kompetenzen herzustellen, wurde den Interviewpartnern das bereits in Kap. 2.2. vorgestellte Modell der Kompetenzklassen nach Frey und Jung (2011b) (s. Tabelle 2) vorgelegt.

Diese Eingangssituation wurde mit der Frage verknüpft, wie die Interviewten aus ihrer praktischen Erfahrung heraus einschätzen, welche überfachlichen Kompetenzen ihrer Meinung nach für die qualitätsvolle Ausgestaltung von Bildungssettings relevant seien. Alle $n=10$ Interviews (Dauer der Interviews: $M=66,55$ min [$SD=11,58$ min]) mit $N=16$ Akteuren (4 männl., 12 weibl.; Alter: $M=37,85$ [$SD=14,68$]) aus inklusionsrelevanten Kontexten wurden von der Autorin geführt. Allen Akteuren wurde die Pseudonymisierung ihrer Angaben und Daten bei der Veröffentlichung der Arbeit zugesichert. Hierauf legten einige Interviewte besonderen Wert. Die Interviews wurden in einem störungsfreien Seminarraum der Universität Paderborn [B1], am jeweiligen Arbeitsplatz der Befragten in einem separaten und störungsfreien Raum [B2, B4, B10], auf Wunsch bei den Befragten zu Hause in einer störungsarmen Atmosphäre [B3, B5, B6] und in einem störungsfreien Besprechungsraum der Universität Paderborn am Arbeitsplatz der Interviewerin [B7, B8, B9] geführt.

3.4.2 Theoretisches Sampling

Weder die gesamte Auswahl noch daraus resultierend die Reihenfolge der Akteure standen gemäß der Logik der Grounded Theory Methodologie zu Beginn der Datenerhebung fest; beides ergab sich aus den jeweils vorangegangenen Auswertungsschritten und der daraus rekonstruierten Befundlage. Aus der Gesamtanlage der Grounded Theory Methodologie ergibt sich, dass eine Theorie mittlerer Reichweite aus den Daten hergeleitet werden kann, die für ein begrenztes Themenfeld einschlägig ist. Daher ist bereits an dieser Stelle wesentlich zu betonen, dass das theoretische Sampling nicht repräsentativ für die Gesamtpopulation ist und auch nicht sein kann; es setzt sich sukzessive zusammen aus den Erfordernissen der Kodierprozesse und dem Prozess des ständigen Kontrastierens und Vergleichens.

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen in der Gruppendiskussion [B1] resultierte aus den berufsbiografisch und theoretisch basierten Hypothesen der Autorin dieser Studie, die zunächst wie bereits in Kap. 2.1 dargestellt einen Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz (Bender-Szymanski, 2008; Dreyer & Hößler, 2011; Gehring, Stierstorfer & Volkmann, 2002; Rathje, 2013; Ringiesen, Buchwald & Schwarzer, 2008; Smith, 2013) und inklusiver Kompetenz vermutete. Die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion, die überwiegend Migrationshintergrund hatten, brachten jedoch ihre Zweifel daran so deutlich zum Ausdruck, dass die Verengung der Sichtweise aufgrund des vermuteten Zusammenhangs von interkultureller und inklusiver Kompetenz aufgegeben wurde. Die Forschungsfrage wurde offener, und damit erweiterte sich das theoretische Sampling der InterviewpartnerInnen auf Personen, die unabhängig von interkulturellen Erfahrungen oder eigenem Migrationshintergrund in inklusiven Kontexten tätig waren, sind oder sein werden.

Relevant für die Auswahl der Akteure waren neben der individuellen beruflichen Ausbildung und Erfahrung die Konzeptionen der jeweiligen Institution Gemeinsamen Lernens in Städten in Nordrhein-Westfalen mit Einwohnerzahlen zwischen 10.000 und 350.000, an der sie tätig waren. Die Konzeptionen der Institutionen, die nicht durchgängig Schulen waren, wurden differenziert nach *pull out* (äußere Differenzierung durch Fördergruppen, d.h. als additive Serviceleistung; zugewiesene SonderpädagogInnen kommen stundenweise in die Schule und fördern ausschließlich die SchülerInnen mit diagnostiziertem Förderbedarf durch ein AO-SF-Verfahren), *classroom-based intervention* (institutions- und systembezogene Serviceleis-

tung der zugewiesenen SonderpädagogInnen in Form klassenintegrierter Förderung) und *collaborative consulting* als kooperative sonderpädagogische Förderung und Beratung (vgl. hierzu weitergehend (Reiser et al., 1986; Lütje-Klose et al., 2011).

Das theoretische Sampling und die Reihenfolge der InterviewpartnerInnen sind in **Tabelle 3** dargestellt.

Tabelle 3: Theoretisches Sampling - Darstellung der Auswahl der InterviewpartnerInnen

1. **[B1]** Gruppendiskussion mit Studierenden aus einer Netzwerkgruppe mit Migrationshintergrund ($N= 7$ [davon $N= 5$ mit Migrationshintergrund]; 1 m., 6 w.; Alter: $M= 26,57$ [$SD= 7,39$; range: 20-35], Fachsemester: $M= 6,14$ [$SD= 1,95$; range: 4 - 9])
2. **[B2]** Sozialpädagoge an einer Förderschule Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) (m, 37 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 20⁷; Größe der Schülerzahl < 100)
3. **[B3]** Dozentin eines Studieninstituts als Berufsbildungsstätte für Beschäftige der Kommunalverwaltungen und zuständig für deren Berufsausbildung und berufliche Fortbildung (w., 56 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 100; Größe der Schülerzahl < 1000; Konzept: classroom-based)
4. **[B4]** Leiterin einer Gesamtschule mit Gemeinsamem Lernen (w., 55 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 50; Größe der Schülerzahl < 500; Konzept: collaborative consulting)
5. **[B5]** Leiterin einer Grundschule ohne Gemeinsames Lernen mit langjähriger Heterogenitätskonzeption (w., 63 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 20; Größe der Schülerzahl < 500)
6. **[B6]** Lehrerin an einem Gymnasium ohne Gemeinsames Lernen; Mitglied der Steuerungsgruppe „Inklusion“ (w., 48 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 100; Größe der Schülerzahl < 1500)
7. **[B7]** Lehrerin an einer Gesamtschule mit Gemeinsamem Lernen (w., 34 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 150; Größe der Schülerzahl < 1500; Konzept: classroom based)
8. **[B8]** Sozialpädagoge an einer Gesamtschule mit Gemeinsamem Lernen (m., 49 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 150; Größe der Schülerzahl < 1500; Konzept: collaborative consulting)
9. **[B9]** Studentin im Praxissemester an einer Grundschule mit Gemeinsamem Lernen; selbst als Schülerin kurzzeitig von körperlicher Behinderung betroffen (w., 23 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 20; Größe der Schülerzahl < 500; Konzept: classroom-based)
10. **[B10]** Schulleiter Förderschule Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE); Mitglied eines Kommunalen Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung (m., 55 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 20; Größe der Schülerzahl < 100)

⁷ Zur Pseudonymisierung der Schulen werden die Angaben zu Größe des Kollegiums und zur Größe der Schülerzahl in den Abständen < 20; < 100; < 150; < 500 und < 1.500 angegeben.

3.5 Methodik der Datenauswertung

Die Interviews wurden mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet und nach dem einfachen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2015) transkribiert, da der transportierte Inhalt im Vordergrund stand; linguistische Auswertungstechniken zum Beispiel der Stimmlagen waren nicht angezeigt. Sowohl die Audiodateien als auch die Transkripte im Rich Text-Format (für die Audiodateien siehe den Datenträger in Band 2, zu den Transkripten siehe Band 2, Kap. 2) wurden in die Software für qualitative Datenanalyse MAXQDA (Version 11.1.2) eingepflegt. Dieses Programm kann bis zu einem gewissen Analyseschritt dabei unterstützen, das Datenmaterial zu strukturieren und zu organisieren, übernimmt aber keine selbständigen qualitativen Auswertungsschritte. Die Benutzeroberfläche von MAXQDA ist exemplarisch in Abbildung 8 dargestellt: In der linken Spalte sind im oberen Fenster die InterviewpartnerInnen und verwendeten Dokumente sichtbar, im unteren Fenster die aus dem Dokument aktivierten Codes. Im mittleren Fenster sind die Codes, Konzepte und Forschungsnotizen an den entsprechenden Textstellen, die sich als Transkript im rechten Fenster befinden, kommentiert.

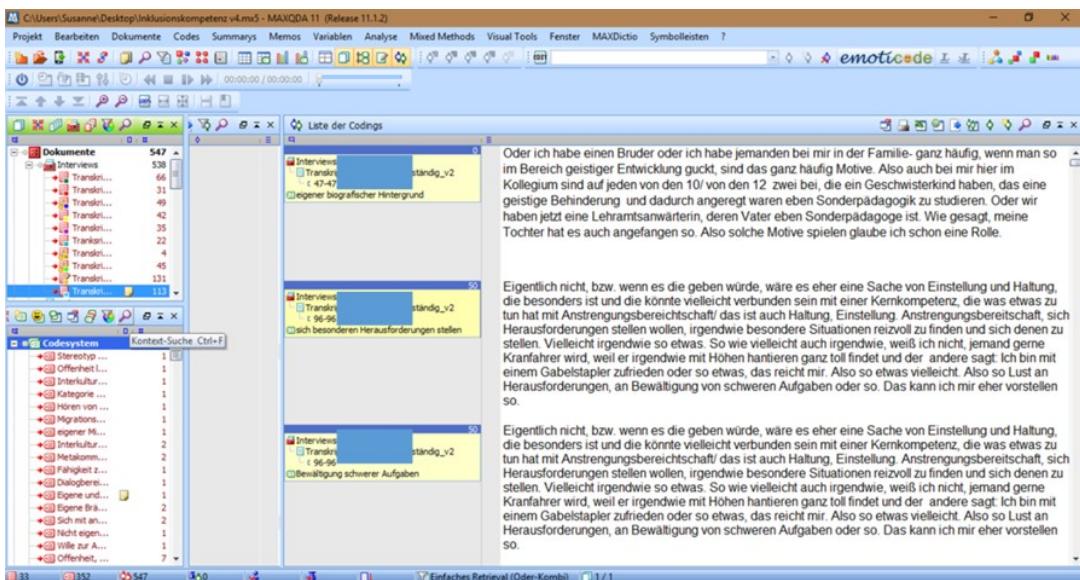


Abbildung 8: Screenshot Benutzeroberfläche MAXQDA im Kodierprozess

In dieser Studie wurde die Software zur Unterstützung der offenen Kodierung eingesetzt, die axialen und selektiven Kodierungsschritte wurden unter Zugrundelegung der Strukturierung der Codes aus dem ersten Kodierschritt in MAXQDA nicht mehr digital, sondern analog und händisch vorgenommen. Hinsichtlich der Darstellung des methodischen Vorgehens der Grounded Theory Methodologie gilt es, aufgrund des iterativen Forschungsvorgehens die Balance zwischen ausführlichen Fallanalysen zur Nachvollziehbarkeit der theoretischen Schlüsse und

der Lesefreundlichkeit herzustellen und zu wahren (Baran & Scott, 2010; Diaz-Bone & Wolf, 2003; Panetta, 2013; Steinhausen, 2015; Sutterlüty, 2002; Timlin-Scalera, Ponterotto, Blumberg & Jackson, 2003).

Angelehnt an die von Breuer (2010), Strauss (1994) sowie Strauss und Corbin (2010 [1996]) vorgeschlagenen Schritte im Forschungsprozess werden im Folgenden die wesentlichen Prozesse und Ergebnisse der dreiteiligen Kodievorgänge vorgestellt. Sie werden ergänzt um ständige Vergleiche, Antworten auf generative Fragen und die theoretischen Verknüpfungen und Einbettungen. Am Ende mündet der Prozess in eine zentrale Kategorie als Basis für ein Modell bzw. eine Theorie als Antwort auf die Forschungsfragen. Dieses Kapitel setzt sich somit zusammen aus exemplarischen Darstellungen wichtiger Kodierschritte und theoretischer Schlüsse, die während des Forschungsprozesses gezogen wurden. Dadurch wird Transparenz für den Forschungsprozess und für die Modifikationen der einzelnen Schritte hergestellt.

3.5.1 Aufbrechen der Daten durch offenes Kodieren

Der erste Schritt der Datenauswertung mit der Methodologie der Grounded Theory erfolgt durch das offene Kodieren der Daten. Unter Kodieren versteht die Grounded Theory Methodologie regelgeleitete Prozeduren, die aus qualitativen Daten theoretische Konzepte und Strukturen extrahieren und destillieren (Breuer, 2010, S. 69). Dabei ist die Prozedur des Kodierens eingebettet in den Gesamtvorgang der Methodologie, d.h. die Sammlung der Daten und ihre Kodierung folgen der konsekutiv-iterativ-rekursiv angelegten Strategie (Strauss & Corbin, 2010 [1996]), dem das sogenannte Konzept-Indikator-Modell zugrunde liegt. So entsteht eine datenbasierte Theorie als „hermeneutische[r] Zirkel“ (Breuer, 2010, S. 48). Nach dem Konzept-Indikator-Modell wird unter Indikatoren das allgemein Sichtbare in den Daten verstanden, Konzepte bezeichnen das hinter den Daten Liegende. Konzepte, in den Daten verborgen, werden durch methodische Forschung auf Basis theoretischer Sensibilität zutage gefördert. Die Begriffsverwendung von Code und Konzept ist bei verschiedenen Grounded Theory-Autoren unterschiedlich und wird mitunter auch synonym verwendet. Breuer (2010) folgend sind Codes in dieser Arbeit vorläufige Benennungsideen von Abstraktionen aus den Transkripten. Aus einer größeren Anzahl solcher Codes entstehen durch Selektions-, Zusammenfassungs- und Sortierungsprozesse Kategorien als theoretische Grundbegrifflichkeiten der zu entwickelnden Theorie. Diese fließen unterschiedlich dimensionaliert und gewichtet als Subkategorien, als Kategorien und als Kernkategorie in eine Modellstruktur ein. Für

die Bildung der datengegründeten Theorien ist entscheidend, dass sie aus Codes entwickelt werden, die nicht lediglich das in den Interviews Gesagte paraphrasieren. Im Gegenteil sollten die Codes wesentliche Aspekte auf einem theoretisch abstrahierenden Niveau abbilden. Der Begriff Konzept wird in dieser Arbeit nicht mit einer eigenen Bedeutung hinterlegt und synonym mit dem Begriff Code verwendet. Für den Daten inne Liegenden wird in einem gesonderten Schritt die Abduktion eingeführt. Die Abduktion als Methode ist geeignet, regelgeleitet das hinter den Daten Liegende zu erkennen, und wurde aus Gründen der Transparenz des Forschungsprozesses in dieser Arbeit präferiert. Der Begriff der Konzepte im Sinne der Grounded Theory Methodologie geht daher in dem der Codes auf, die insgesamt über die Kodierprozesse - auch der Abduktion - erstellt wurden.

3.5.1.1 Gruppendiskussion 1

Als Ausgangsdatenbasis für den offenen Kodierprozess wurde nach der theoretischen Sensibilisierung das erste Interview in Form einer Gruppendiskussion mit Studierenden ($n= 7$ [davon $n= 5$ mit Migrationshintergrund]; $n= 1$ m., $n= 6$ w.; Alter: $M= 26,57$ [$SD= 7,39$; range: 20-35], Fachsemester: $M= 6,14$ [$SD= 1,95$; range: 4-9]) einer universitären Netzwerkgruppe geführt. Die Studierenden, die in diesem Netzwerk zusammengeschlossen sind, beschäftigen sich vor ihrem eigenen Biografie- und Erfahrungshintergrund thematisch mit Vielfalt, schwerpunktmäßig mit kultureller Vielfalt.

Die Gruppendiskussion als Prozessgestaltung (Kühn & Koschel, 2011) ist als Datenbasis der Grounded Theory Methodologie ebenso fundiert und akzeptiert wie Interviews mit Einzelpersonen, daher kommt dem Ansatz der Gruppendiskussion mit eventuellen Besonderheiten in anderen Kontexten (Lamnek, 2010; Mey & Mruck, 2011) an dieser Stelle keine besondere Relevanz zu. Hintergrund des Ansatzes, eine Gruppe Studierender mit Migrationshintergrund und Vielfaltserfahrungen zu interviewen, war die Anfangsüberlegung, dass interkulturelle Kompetenz in einem Zusammenhang mit inklusiver Kompetenz steht. Hinweise dafür ergaben sich u.a. aus Reinders et al. (2011), die wie bereits in Kap. 2.1 beschrieben interkulturelle Kompetenz als Teilbereich sozialer Kompetenz sehen mit der Befähigung, eigene und fremde Bedürfnisse und Interessen situationsabhängig aushandeln zu können (S.431).

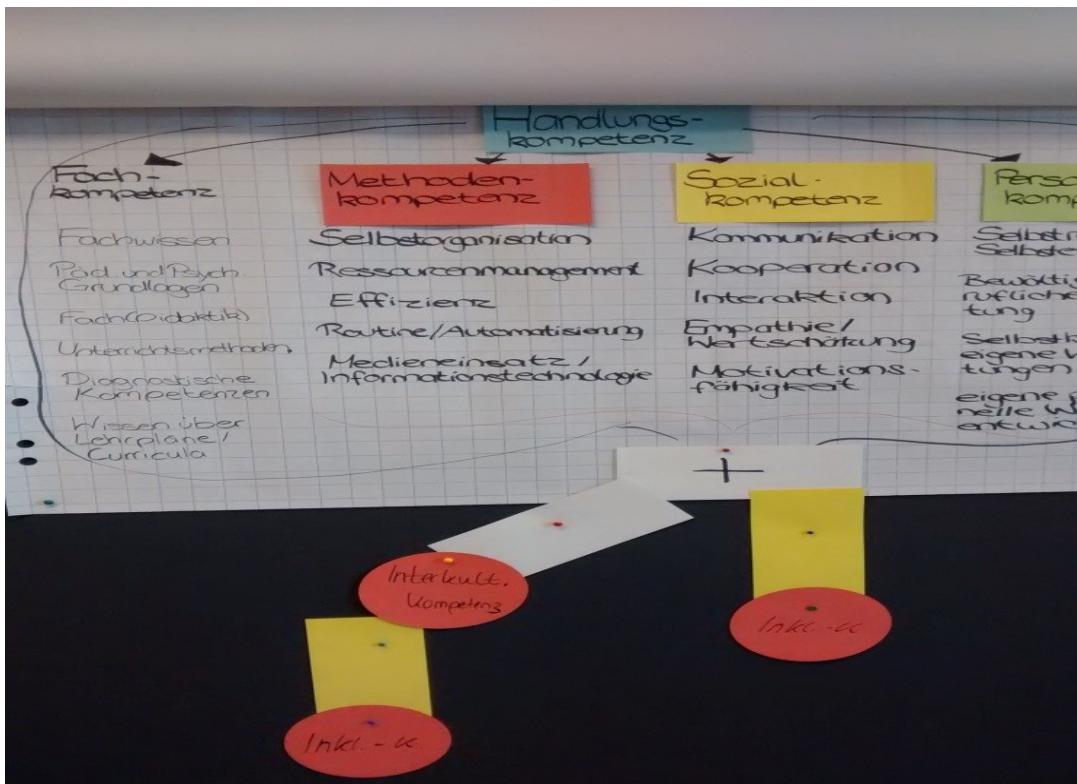


Abbildung 9: Darstellung des Zusammenhangs von interkultureller Kompetenz und Inklusionskompetenz aus dem Gruppeninterview

Die Rekonstruktionen der in der Gruppendiskussion entwickelten Codes maßen dem angeführten Aspekt der Befähigung, eigene und fremde Bedürfnisse und Interessen situationsabhängig aushandeln zu können, keine Bedeutung zu. Insgesamt wurde darüber hinaus kein direkter Zusammenhang von interkultureller Kompetenz und Inklusionskompetenz diskutiert (s. Abbildung 9): Nach einer Meinungsline, die in der Gruppe vertreten wurde, wirkt interkulturelle Kompetenz mediierend auf Inklusionskompetenz, nach anderer Auffassung in der Gruppe spielt interkulturelle Kompetenz keine eigenständige Rolle für Inklusionskompetenz.

00:11:27-2 [B1_4⁸]: Damit bin ich überhaupt nicht einverstanden. Also ob man Migrationshintergrund hat oder nicht, das muss nicht bedeuten, dass man interkulturell Kompetenz besitzt oder nicht. Also nur alleine Migrationshintergrund trägt dazu nicht bei, dass man interkulturell Kompetenz besitzt, das kann auch umgekehrt sein, das kann auch hochwärts viel sein, also, das müssen Kompetenz/ Komponente dazu kommen.

⁸ Die folgenden Zitate aus den Interviews bezeichnen jeweils die Fundstelle in der Transkription der Interviews nach dem Zeitablauf (hier z.B. 00:11:27-2] sowie die Interviews in ihrer zeitlich geführten Reihenfolge [B1-10] nach dem in Tabelle 3 dargestellten theoretischen Sampling. In der Gruppendiskussion [B1] folgt noch die Zuordnung der einzelnen Diskutanten durch einen Zusatz nach dem Unterstrich, z.B. B1_1 und in dem Gruppeninterview die einzelnen Teilnehmenden als _1ff (siehe auch Fußnote 2).

Das offene Kodieren erfolgte in allen Interviews im ersten Durchgang als Zeile-für-Zeile-Analyse, um wichtige Aussagen zu identifizieren und codieren zu können (Flick, 2011; Strübing, 2014). Exemplarisch werden im Folgenden Auszüge aus den transkribierten Interviews kleinschrittig offen kodiert und die Analyseschritte dargelegt, um eine transparente Orientierung zur Modell- und Theorieentwicklung zu geben.

00:55:53-5 [B1]: Ich glaub Inklusionskompetenz fordert noch mal viel stärker/ diese ganzen Sachen sind ja jetzt nur auf Kultur bezogen/ im Prinzip den ganzen Menschen zu sehen. Also wirklich die Fähigkeit zu haben, sich auf jemanden einzulassen. Ich glaub das ist noch mal viel schwieriger. Also, wirklich so tolerant zu sein gegenüber Unterschieden, dass man wirklich sich ganz auf einen Menschen einlassen kann.

00:59:47-1 [B1_1]: Also ich finde wenn man das, was wir jetzt auf die weißen Karten geschrieben haben und nehmen würden und sagen, wir beziehen das alles nicht auf eine nationale Kultur, sondern auf die individuelle Kultur, also jeder hat ja aus seiner Familie oder aus seinem unmittelbaren Umfeld eine eigene Kultur in dem Sinne, dann würde eigentlich das weiße auch schon zu Inklusionskompetenz führen, aber man müsste es eben ja wirklich auf jeden Einzelnen beziehen sozusagen und nicht nur auf die interkulturellen Sachen.

01:01:19-4 [B1_2]: Also, dass das/ ich finde das deswegen/ dass dieses/ dass die Inklusion, dass das schon unterm Plus sein muss, weil, wir haben das jetzt so als Kreis dargestellt und dass das dann quasi wieder das die Handlungskompetenz plus die Inklusion, dass das direkt untereinander steht und nicht unter der interkulturellen Kompetenz. So meinte ich das. Dieses Plus auch direkt darauf bezogen ist.

Die Beschreibungsform der Kodierung leitet sich folgendermaßen her: Aus den Interviewausschnitten wurden hinter den Spiegelpunkten in den kursiv dargestellten wörtlichen Zitationen Satzsequenzen herausgezogen, die für die Codierung relevant waren. Diese wörtlichen Aussagen wurden durch das Symbol „=>“ visuell abgetrennt auf ein höheres Abstraktionsniveau gehoben und in den nächsten Kodierprozess mitgenommen. Sofern sich bereits Codes ergaben, heben sich diese durch Fettdruck aus der abstrahierten Formulierung hervor.

- *Sachen sind ja jetzt nur auf Kultur bezogen/ noch mal viel schwieriger => über Kultur hinausgehende Faktoren wichtig*
- *Inklusionskompetenz fordert noch mal viel stärker / im Prinzip den ganzen Menschen zu sehen => Wahrnehmung ausweiten, deutet auf eine Relevanz von enger und weiter Wahrnehmung hin; Wahrnehmung enthält „wahr“ und führt zu der Frage, wessen Wahrheit wird wahrgenommen? die eigene oder die des Gegenübers? Inwieweit hat Wahrnehmung etwas mit „wahr“ zu tun?*
- *Fähigkeit zu haben, sich auf jemanden einzulassen / tolerant zu sein gegenüber Unterschieden, dass man wirklich sich ganz auf einen Menschen einlassen kann => Fähigkeit zur Toleranz weitreichender, niedrige oder wenig Toleranz nicht ausreichend oder auf jeden Fall in der Ausprägung relevant*

- nicht auf eine nationale Kultur, sondern auf die individuelle Kultur => nationale Kultur als **Kategorie** für Inklusion nicht verwendbar, nationale Kultur einengend, Zuschreibungen nicht immer auf die Person zutreffend

Parallel zur Herausarbeitung der Codes wurde eine erste Dimensionalisierung der einzelnen Codes und möglicher (Sub-)Kategorien aus dem Material herausgearbeitet, also z.B. *weite* ↔ *enge* Wahrnehmung, *hohe* ↔ *niedrige* Toleranz. Mit den jeweils entwickelten Codes und Dimensionalisierungen wurde in den weiteren Interviews eine Klärung bzw. Verifizierung oder Falsifizierung betrieben, um tiefer in die Zusammenhänge einzusteigen.

01:02:51-4 [B1_1]: Ja, also ich finde, das Einzige, was das eben unterscheidet, also wenn man das unterscheidet mit einer Gesamtkultur und der einzelnen Person, ist halt wirklich der Vorteil, dass man nicht wieder dazu neigt, sich Stereotypen zu bilden, weil ich finde, wenn man auf dem Weg zu interkultureller Kompetenz/ kommt man erst mal in die Situation, dass man irgendwie ganz viel liest über wie verschiedene Nationen ticken und irgendwann denkt: Jetzt hab ich ja noch viel mehr Vorstellungen, wie die Nation zu sein hat sozusagen und da kommt man zwar wieder drüber. Man versucht es zummindest, aber wenn man direkt von Inklusion ausgeht sozusagen, dann passiert einem das vielleicht weniger stark, weil man immer auf den Einzelnen bezogen ist und eben nicht sagt, dass jeder Italiener jetzt nur Witze erzählen kann (lacht) keine Ahnung, das ist jetzt ein blödes Beispiel, aber deshalb finde ich das eigentlich wichtiger die Sachen auf Inklusionskompetenz zu beziehen, weil man dann eben nicht diese Gefahr hat, direkt Stereotype zu bilden.

Die aus dieser Sequenz resultierenden, sehr eng am Text entwickelten Codes ($k= 131$) als Resultate des sehr kleinschrittigen Vorgehens der Analyse des Transkripts wurden zunächst mit in die weiteren Interviews genommen. Exemplarisch sind hier die Codes:

- „*man nicht wieder dazu neigt, sich Stereotypen zu bilden*“ (= **Sensibilität für Stereotype**),
- „*auf dem Weg zu interkultureller Kompetenz/ kommt man erst mal in die Situation, dass man irgendwie ganz viel liest über wie verschiedene Nationen ticken und irgendwann denkt: Jetzt hab ich ja noch viel mehr Vorstellungen, wie die Nation zu sein hat*“ = (**kulturelles Wissen individualisieren**).

Die Anzahl der Codes reduzierte sich in einem zweiten Durchlauf der Codierung, in der die entwickelten Codes durch die Vertrautheit mit dem Material nochmals abstrahiert wurden. Dieses Vorgehen wird in der Grounded Theory allgemein angewandt (Breuer, 2010; Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 2010 [1996]; Strübing, 2014). In der Durchführung ist durch Reflexivität kritisch zu hinterfragen, ob die Perspektive durch die bereits erarbeiteten Codes noch befremdet im Sinne von erweitert oder irritiert werden kann oder ob die Lesart der Transkripte bereits selektiv erfolgt und dadurch ggf. neue Aspekte nicht mehr wahrgenommen werden. Auch

deshalb schlagen Strauss und Corbin (2010 [1996]) vor, im iterativen Prozess immer wieder in die Originaldaten zurückzugehen und dadurch Selektivität auszuschließen.

Die bislang erarbeiteten Codes lassen die Rekonstruktion zu, dass sich über kategorisierte Informationen Stereotype bzw. Generalisierungen bilden, die den Blick auf die Individualität der Einzelperson beeinträchtigen. Die Einlassung: „*wichtiger die Sachen auf Inklusionskompetenz zu beziehen, weil man dann eben nicht diese Gefahr hat, direkt Stereotype zu bilden*“ deutet auf einen grundlegenden Unterschied von Interkulturalität und Inklusion hin, der in den Ausgangsüberlegungen zu relevanten Kompetenzen für Inklusion zunächst keine Rolle gespielt hatte. Bestärkt wurde diese Lesart durch „*man immer auf den Einzelnen bezogen ist*“, d.h. Inklusion fokussiert den Blick auf den Einzelnen, während Interkulturalität den Blick auf die kategorisierende Gesamtkultur lenkt und damit Generalisierung von Individualität beinhaltet. In diese Richtung argumentieren auch Herzog und Makarova (2007), Auernheimer und Gstettner (1996), Krüger-Potratz (2005), Leenen (2007) sowie Reinders et al. (2011) mit dem Ziel von Interkulturalität als Befähigung, eigene und fremde Bedürfnisse und Interessen situationsabhängig aushandeln zu können (S.430). Dabei leiten sich eigene und fremde Bedürfnisse und Interessen aus dem kulturellen Kontext her und sind auf dieser Basis auszuhandeln, weil die Interessen und Bedürfnisse als abweichend von den eigenen wahrgenommen werden. Dies impliziert die Handlungsaufforderung eines Aushandelns mit dem Ziel, einen Kompromiss oder Konsens zwischen kulturgeprägten und -konstruierten Unterschieden zu finden. Das Individuum wird daher vor dem Hintergrund individueller Kulturalität kategorisiert und tritt als Individuum in den Hintergrund.

3.5.1.2 Interview 2

Die Ergebnisse der Analyse des ersten Interviews als Gruppendiskussion brachten als einen Code dimensionalierte **Kategorisierungen** als Strategie, Handlungsleitlinie oder Ähnliches hervor. Dieser Code im Abgleich mit den Resultaten der an ein Systematic Review angelehnten quantifizierten Publikationsanalyse führte zu einer Interviewanfrage bei einem Schulsozialarbeiter an einer Förderschule für Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) (m, 37 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 20; Größe der Schülerzahl < 100), der mit SchülerInnen mit festgestelltem Förderbedarf im ESE-Bereich sowohl im Unterricht als auch in der Offenen Ganztagsbetreuung

arbeitet. Die SchülerInnen dieser Förderschule haben oftmals Migrationshintergrund, so dass die interkulturelle Komponente gegebenenfalls erarbeitet werden konnte. Von dem Interviewpartner wurde im Rahmen der ständigen Vergleichsprozesse, kontrastierend oder bestätigend, Expertise dazu erwartet, inwieweit sich die Annahme zu Generalisierung im Zuge von Interkulturalität und Individualisierungen im Zuge von Inklusion falsifizieren oder verifizieren ließ. So ließen sich wie von der Methodologie gefordert Phänomene differenzieren und zueinander in Beziehung setzen. Bezogen darauf, dass Interkulturalität und Inklusion nicht in einem Zusammenhang standen, sondern voneinander unabhängig waren, hätte das bedeutet, dass sich aus dem Konstrukt Interkulturalität und den dafür herausgearbeiteten relevanten Kompetenzen keine unmittelbaren Rückschlüsse auf Kompetenzen für den Inklusionsbereich ziehen ließen. Die sich durch die Ergebnisse der Publikationsanalyse ergebenden Manifestierungen der Differenzlinien parallel zu Inklusion und zudem die Generalisierungserfahrungen mit Kategorien wären dann geeignet, den Individualisierungsgedanken im Zuge von Inklusion zu kontrastieren.

00:00:45-2 [B2]: Das heißtt, da brauch ich Zeit für und dann muss ich mir vielleicht strukturell überlegen, wie schaffe ich einzelne Kinder entweder einzeln ins Gespräch zu holen und Kontakt und Zeit mit ihnen zu bringen, dass ich überhaupt eine Beziehung aufbauen kann. Dann kann ich nämlich Ressourcen auch entdecken. Wenn ich da keine Zeit für habe, [I: dann] oder mir die nicht nehme, weil ich nur einen klaren Tunnel hab, und da (...) wo rechts und links nichts sein darf, dann kann ich nicht über den Tellerrand schauen und gucken, was können die Kinder eigentlich neben dem, was fachlich gefordert ist.

00:02:18-4 [B2]: Ich glaube, dass die meisten Menschen im pädagogischen Bereich (...) das ist grundlegend das Herz am rechten Fleck haben. Das kann man nicht als Kompetenz bezeichnen. Aber die müssen ein offenes Ohr, Auge und Herz haben, zu gucken, was ist an diesem Kind besonders. Wenn ich das nicht entdecke, kann ich mit diesem Kind nicht arbeiten; mit dem Schwierigen vor allem nicht, wenn ich nur die Probleme, die Schwierigkeiten sehe und nur angefressen bin (...). Hab ich einen Haken hinterher innerlich. Dann such ich genau diese getrampelten Pfade: Jetzt ist er schon wieder so, schon wieder so und das geht auch immer weiter und dann geht es immer weiter bergab. Deswegen ist so eigentlich der Blick noch mal aufzumachen, was ist das Besondere. Also sich auch wirklich mal so ein Kind in der Gänze anzusehen. Nicht in einer Unterrichtssituation, sondern auch mal in Pausensituationen sich anzuschauen. Ja und zu gucken, wo ist denn da (...) was kann es denn eigentlich. Und da wirklich mal draufzugucken und das kann man (...) das kann man lernen. Fachlich zu gucken, was sind denn einzelne Bereiche. Was kann er denn und mal eine Viertelstunde nur darüber reden: Was kann das Kind.

Der Code, immer wieder auf den Einzelfall zu schauen und Kategorisierungen bewusst zu vermeiden, denn sonst „such ich genau diese getrampelten Pfade“ wurde nach der Constant Comparison Method (Glaser, 1965) mit den Codes des vorangegangenen Interviews in Beziehung gesetzt. Aus dem Vergleich zwischen

- „*Inklusionskompetenz fordert noch mal viel stärker / im Prinzip den ganzen Menschen zu sehen*“ folgt => Wahrnehmung ausweiten.
- „*Die Fähigkeit zu haben, sich auf jemanden einzulassen / tolerant zu sein gegenüber Unterschieden, dass man wirklich sich ganz auf einen Menschen einlassen kann*“ wird abstrahiert zu => Fähigkeit zur Toleranz weitreichender.
- Die Abstraktion aus der Äußerung „*Blick nicht auf eine nationale Kultur, sondern auf die individuelle Kultur*“ lenken wird => nationale Kultur als Kategorie für Inklusion nicht verwendbar und aus
- „*den Blick aufzumachen*“ und „*sich das Kind in Gänze anzuschauen*“ lässt sich eine Bestätigung des Konzepts der Entkategorisierungsanforderung im Zuge von Inklusion ableiten.

Diese Abstrahierungen enthielten Abgrenzungen und Abweichungen zu der Anfangshypothese, dass Interkulturalität und Inklusion im Hinblick auf die Kompetenzanforderungen verknüpft sind. Die Abstrahierungen lenkten den Blick auf die Differenzlinie Kultur in Abgrenzung zum Erfordernis der Inklusion, diese Differenzlinie Kultur nicht als Schablone vor bzw. an das Individuum zu legen, sondern das Individuum unabhängig von der Differenzlinie Kultur wahrzunehmen.

Im inhaltlichen Zusammenhang bezog sich die Äußerung, nicht auf Einzelfälle zu gucken, auf Impulse und Ratschläge bzw. Ideen, wie mit SchülerInnen mit Auffälligkeiten oder Abweichungen von erwarteten Verhaltensweisen umgegangen werden kann. Diese Ideen und Ratschläge werden nach Aussage des Interviewpartners oft von erfahrenen Sonderpädagogen aus dem Kontext Förderschule erwartet. Nach dieser Aussage war solch ein eingeforderter Rat unabhängig von der genauen Betrachtung des Einzelfalls nicht möglich. Auch spiegelte sich wider, dass von außen, ohne Kenntnis des systemischen Zusammenhangs, aber unter Zugrundelelung von Kategorien Impulse gegeben wurden, die dem einzelnen Kind vor dem Hintergrund seines persönlichen Hintergrundes und damit auch der Lehrkraft nicht halfen, da über die selektiven Beschreibungen im Sinne von „getrampelten Pfaden“ wahrnehmungshinderliche Kategorisierungsmechanismen aktiviert wurden.

Das weitere Analysevorgehen nach Mey und Mruck (2011) wird hier ausschnittsweise und exemplarisch anhand des dargestellten Interviewauszuges dargestellt. Alle Analyseergebnisse wurden in MAXQDA gesammelt, ohne die Option der Software zu nutzen, die einzelnen Codes zu gewichten.

- *brauch ich Zeit für => institutionelle Rahmenbedingungen* erforderlich, um Zeit zu haben, können vorhanden sein oder nicht, zu wenig; gibt es Erfahrungen, Schemata, die einen Maßstab liefern?
- *strukturell überlegen, wie schaffe ich => strategische und operative Selbstorganisation*, innerhalb der Strukturen Eigenverantwortung notwendig, hohe Selbstorganisation hilft, es zu schaffen; können fehlende, zu geringe Strukturen durch Selbstorganisation ausgeglichen werden?
- *einzelne Kinder entweder einzeln ins Gespräch zu holen und Kontakt und Zeit mit ihnen zu bringen, dass ich überhaupt eine Beziehung aufbauen kann => Beziehung aufbauen* (in-vivo), durch emotionale Kompetenz? Beziehung aufbauen in professioneller Hinsicht, nicht auf privater Ebene
- *Dann kann ich nämlich Ressourcen auch entdecken =>* Ressourcen zeigen sich nicht von selbst, sie müssen gefunden werden; wie ist hier ein Zusammenhang mit institutionellen Rahmenbedingungen (Zeit = Zeit um zu entdecken?)
- *Wenn ich da keine Zeit für habe, oder mir die nicht nehme =>* sind nur institutionelle Rahmenbedingungen ausschlaggebend für Zeit? Oder können fehlende Rahmenbedingungen für Zeit durch individuelle ausgeglichen werden, z.B. durch Selbstorganisation? Durch Priorisierung? Durch **operative Flexibilität**, Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig; Flexibilität als Fähigkeit, Handeln an Veränderungen anzupassen, sich auf wechselnde Bedingungen und auch auf Unvorhergesehenes einstellen zu können
- *weil ich nur einen klaren Tunnel hab => Sensibilität für kategoriale Zu-schreibungen*, Dimension hoch ↔ niedrig, Tunnel schränkt ein, lässt vieles im Dunkeln, schränkt den Blick auf das Kind, aber auch (auf) sich selbst ein, da ein Tunnel keine anderen Wege zulässt
- *und da (...) wo rechts und links nichts sein darf, dann kann ich nicht über den Tellerrand schauen und gucken =>* Wann darf rechts und links nicht sein? Ist das abhängig von den Rahmenbedingungen oder vom Individuum? Wer bestimmt rechts und links? Denken in eingefahrenen Strukturen? Was ist denn rechts und links? Wie hilft der Blick nach rechts und links weiter? **Wahrnehmung erweitern** auf das, was nicht ad hoc sichtbar ist
- *was können die Kinder eigentlich neben dem, was fachlich gefordert ist =>* Blick auf **überfachliche Kompetenzen** der SchülerInnen,
- *offenes Ohr, Auge und Herz haben, zu gucken, was ist an diesem Kind besonders =>* diese Aussage in Bezug zur vorherigen Aussage setzen (*einzelne Kinder entweder einzeln ins Gespräch zu holen, Kontakt aufbauen und pflegen, Zeit mit ihnen zu verbringen, dass überhaupt eine Beziehung aufgebaut werden kann => Beziehung aufbauen* (in-vivo), durch emotionale Kompetenz? **Offenheit, emotionale Kompetenz**, Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig)
- *Wenn ich das nicht entdecke, kann ich mit diesem Kind nicht arbeiten =>* Ressourcen entdecken als Basis der Arbeit, **eigene Rolle** wichtig im Prozess, denn nicht das Kind, sondern die Bezugsperson muss aktiv sein und die Beziehung aufbauen und Ressourcen finden

- *mit dem Schwierigen vor allem nicht, wenn ich nur die Probleme, die Schwierigkeiten sehe und nur angefressen bin. Hab ich einen Haken hinterher innerlich. Dann such ich genau diese getrampelten Pfade => Komplexitätsreduktion* auf einen zentralen Faktor, **Zentralreduktion**⁹, Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig
- *Jetzt ist er schon wieder so, schon wieder so und das geht auch immer weiter und dann geht es immer weiter bergab => Sensibilität für die eigene Rolle im sozialen Prozess*, denn der kategorisierende Blick auf das Kind befördert den Prozess des „bergab“
- *Deswegen ist so eigentlich der Blick noch mal aufzumachen, was ist das Besondere => Selbstreflexion*, sich eingestehen, dass der Blick eingeengt war und für ein produktives Vorankommen noch einmal geöffnet werden muss, Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig
- *Also sich auch wirklich mal so ein Kind in der Gänze anzusehen. Nicht in einer Unterrichtssituation, sondern auch mal in Pausensituationen sich anzuschauen => Entkategorisierung/Blick weiten* betrifft das Kind in den verschiedenen schulischen Kontexten; sind hierfür auch Rahmenbedingungen erforderlich, damit in den Pausen Zeit für Beobachtung ist? Ressourcen können also nicht nur im Unterricht gefunden werden, der ganzheitliche Blick auf das Kind erfordert auch die Beobachtung in verschiedenen Situationen
- *Ja und zu gucken, wo ist denn da (...) was kann es denn eigentlich. Und da wirklich mal draufzugucken und das kann man (...) das kann man lernen. Fachlich zu gucken, was sind denn einzelne Bereiche => eigene Weiterentwicklung*, Weiterentwicklungserfordernis professionalisieren, für sich selbst Notwendigkeit erkennen und umsetzen; die Betonung auf „kann man lernen“ impliziert, dass kein Muss dahintersteht
- *Was kann er denn und mal eine Viertelstunde nur darüber reden: Was kann das Kind => Rückmeldungen geben, nicht nur beobachten und für sich selbst Rückschlüsse ziehen, sondern mit Zeit darüber reden, was die Kinder können, Handlungsorientierung* der Offenheit, der Selbstreflexion, der Wahrnehmung

Die entwickelten Codes wurden unter Berücksichtigung der Dimensionalisierungen zusammengefasst, konsequent weiterentwickelt und abstrahiert, so dass sich sukzessive Kategorien als Konzepte bzw. Codes höherer Ordnung bildeten (Kuckartz, 2010). Aufgrund der verschiedenen Dimensionalisierungen und den hinter den Codes liegenden Eigenschaften und Fragen wurden die Kategorien miteinander verknüpft und in Beziehung gesetzt. Hierfür können Memos hilfreich sein (Strübing, 2014), die im Zuge der Forschung entstehen. Memos bezeichnen die Überlegungen zu der Weiterentwicklung der Kategorien und Ideen für das weitere

⁹ In diesem offenen Kodierschritt entwickelt sich der Code **Komplexitätsreduktion** auf der Grundlage der sensibilisierenden Konzepte weiter zu dem Code **Zentralreduktion**, der als Fachterminus mit theoretischen Konzepten hinterlegt ist: Zentralreduktion wird hier als Code theoretisch eingebettet als kognitive Strategie, bei der Probleme und Schwierigkeiten auf eine zentrale Ursache unter Ignoranz weiterer möglicher Ursachen zurückgeführt werden (Döring-Seipel & Lantermann, 2015).

methodische Vorgehen; sie wurden von der Autorin in einem extern geführten Forschungstagebuch festgehalten (Abbildung 10).

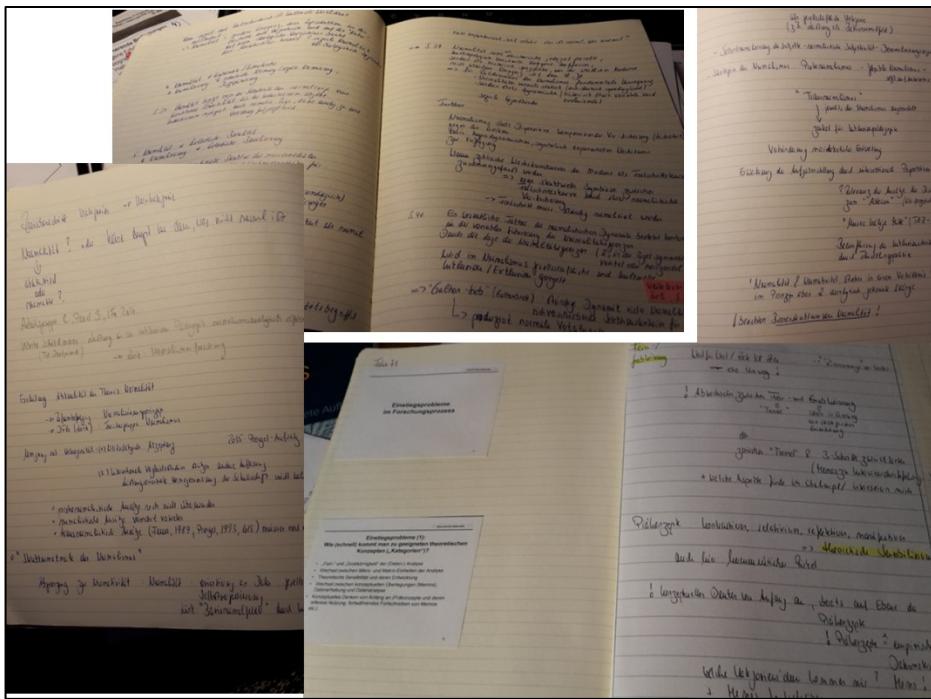


Abbildung 10: Exemplarische Auszüge aus dem Forschungstagebuch zu Inklusionskompetenz

3.5.1.3 Interview 3

Vor dem Hintergrund der im zweiten Interview entwickelten Codes ($k=113$) wurde der Kontext Schule im engeren Sinne bewusst für ein kontrastierendes Interview verlassen. Mit einem Studieninstitut als Ausbildungsort für Verwaltungskräfte wurde ein Setting aufgesucht, in dem bereits auf Grundlage des Sozialgesetzbuches Erstes Buch (SGB I) – Allgemeiner Teil – (Art. I des Gesetzes vom 11. Dezember 1975, BGBl. I S. 3015) seit 1976 Auszubildende, „die körperlich, geistig oder seelisch behindert sind oder denen eine Behinderung droht“ (§ 10 SGB I), für den Verwaltungssektor ausgebildet werden (§ 10 SGB I in Verbindung mit § 29 Nr. 2 und Nr. 5 SGB I in der Fassung vom 11. Dezember 1975). Als Interviewpartnerin stand hier eine Dozentin mit 30-jähriger Lehrerfahrung zu Verfügung, die aus der Praxis des Unterrichts von und mit Menschen mit Behinderungen berichtete.

00:07:48-7 [B3]: So (...) Ja, und dann kann es manchmal/ kann es, muss es aber nicht, herausfordernd sein, wenn ich Teilnehmer habe, die spezielle Handicaps haben und daraus für sich einen Anspruch für Sonderbehandlung ableiten. Also ich hab zum Bei... (lachen)/ Ja, das heißt ich hab so im Laufe meiner 30jährigen Tätigkeit da und da sind die Gruppen

gut. Also heute sind die vom ethnischen Hintergrund her ein bisschen bunter, aber öffentlicher Dienst. Die Pflicht, Schwerbeschädigte zu beschäftigen, Schwerbehinderte zu beschäftigen gibt es da schon immer, also tauchen die bei uns auf.

Dieses Interview diente dem Vergleich dahingehend, ob sich die Codes aus den Äußerungen der vorangegangenen Interviewpartner manifestierten, indem auch hier die Notwendigkeit des kategorienfreien Blickes auf die Schülerinnen und Schüler als grundlegend für inklusiven Unterricht expliziert wurde, oder ob sich andere, ggf. kontrastierende Aspekte ergaben. Die Codes deuteten darauf hin, dass sich auch in diesem Kontext Kategorisierungsmechanismen negativ auf Gruppenbildung und auf die Gelingensbedingungen von Unterricht auswirkten.

Für eine Balance zwischen Lesefreundlichkeit und Transparenz der Forschungsschritte werden im Folgenden die Codes nicht mehr kleinschrittig offen kodiert dargestellt, sondern direkt im Interviewausschnitt in der linken Spalte fett markiert, die Überlegungen dazu in der rechten Spalte zusammengefasst (s. Tabelle 4).

Tabelle 4: Kodiertabelle Interview 3.1

<p>00:03:39-4 [B3]: Nein, zu sagen, also wenn die so sind, wenn die als Gruppe funktionieren, von sich aus, dann brauche ich da nichts zusätzlich. Also außer allen überfachlichen Kompetenzen, die man braucht, um Unterricht zu geben – über die müssen wir ja jetzt nicht im Detail reden – brauch ich da nichts. [[I]: Ja.]</p>	<p>Keine zusätzlichen Kompetenzen für heterogene Settings erforderlich; Voraussetzung ist aber ein Funktionieren als Gruppe</p>
<p>So. Das wird in dem Moment wird das anders, wo diese Lerngruppe eben nicht wirklich als Gruppe sozialisiert ist. Weil sich einzelne nicht in die Gruppe einführen wollen, das gibt es häufiger. Also insbesondere bei/ Das sind Einzelfälle, das ich will das gar nicht kategorisieren. Das sind Einzelfälle, die können männlich oder weiblich sein. Ich weiß auch nicht wirklich, woran das liegt, dass die sich nicht in die Gruppe sozialisieren wollen. Das sind manchmal sehr/ Mal so ein sehr strenggläubiger Mennonit. Das kann aber auch so eine deutsche Zicke sein, die sich vom Schicksal verfolgt fühlt und von der Welt verraten und die hat einfach keinen Bock auf den Rest. Warum, weiß ich nicht. So, ne? Also, aus unterschiedlichen Gründen. Das geht von sich aus, sich selber ausgrenzen. Das ist so eine Möglichkeit. Dass die so/ Dann gibt es eine andere Möglichkeit: Dass sozusagen unterschiedliche Gruppen aufeinanderprallen. Das ist ja jetzt für ein Gruppenverhalten auch nicht ungewöhnlich, weil unsere Lehrgänge, die werden zusammengewürfelt, wie alles andere so im Rest der Welt auch. Also das ist jetzt- gut systemisch nicht- aber sonst schon Zufall wie die da so sind. Das sucht keiner passend zusammen. Und dann kommt es so ein bisschen auf die Zusammensetzung an. Also manchmal hab ich besonders so im Minderbereich so ganz viele strenggläubige Mennoniten drin. Dann kann es sein, dass diese Gruppe sich spaltet.</p>	<p>Gruppenprozesse für Lernsituation relevant</p>
	<p>nicht kategorisieren (In-vivo)</p>
	<p>Ausgrenzung kann von beiden Seiten ausgehen, vom Individuum und von der Gruppe</p> <p>Gruppenspaltung wird hier doch von Kategorie Glaube abhängig gemacht; Widerspruch zu oben?</p>

<p><i>Dann hab ich/ Also unterrichte ich nicht eine Gruppe, sondern dann unterrichte ich zwei Gruppen</i></p>	<p>Besonderer Fokus liegt hier auf der Gruppe bzw. auf den Gruppen</p>
--	---

„Gruppe“ als relevanter Faktor im Lehr-/Lernprozess wurde im Folgenden näher hinterfragt. In diesem Beispiel zeigte sich der Vorteil des Interviewleitfadens in Form eines Impulsgebers zur Anregung der Narration: Bereits im Interview an sich konnten aufgrund aktiven Zuhörens mögliche Missverständnisse und Verständnislücken aufgeklärt werden, ein Schritt, der in strukturierten Leitfadeninterviews am Ende der Auswertung durch eine kommunikative Validierung, abgekoppelt vom eigentlichen Interview, getätigter wird (s. als Beispiel die Studien von Lobinger, Hohmann & Nicklisch, 2010; Remsperger & Weidmann, 2015; Stelling, Kuhn, Riedel-Heller & Jungbauer, 2009).

Tabelle 5: Kodiertabelle Interview 3.2

<p><i>00:06:41-8 [B3]: Also mindestens mir ist das klar. Das ist so, am Anfang find ich das dann meistens noch irritierend, aber irgendwann find ich das dann raus. Gut dann hab ich eben zwei.</i></p> <p><i>Das hat manchmal besondere Herausforderungen, dann, muss ich mal so gucken, wie ich das so mache.</i></p> <p><i>Also insbesondere merke ich das immer daran, dass das nicht so funktioniert, wie es normalerweise funktionieren sollte.</i></p> <p><i>Also ich stelle das eigentlich immer an Schwierigkeiten fest, dass irgendwo Handlungsbedarf ist in irgend-einer Form.</i></p>	<p>Die Lernenden merken nichts davon, dass sich ihre Gruppe von anderen unterscheidet; ihnen fehlt der Vergleich</p> <p>Unterricht mit zwei Gruppen erfordert besondere Maßnahmen und Konzepte,</p> <p>Was heißt normal? Wenn es keine Schwierigkeiten gibt, wenn also die Erfahrung nicht mehr ausreicht, um mit der Gruppe umzugehen, Normalität Dimensionalisierung: hoch ↔ niedrig</p> <p>Handlungsorientierung im Rahmen operativer Flexibilität</p>
---	---

Der Vergleich der beiden Codes **Handlungsorientierung** aus den Interviews 2 und 3 zeigte Parallelitäten auf: Durch Beobachtung der Situation wurde ein Handlungsbedarf festgestellt, weil sich die eigene Erwartung an den Verlauf der Situation in der Realität nicht widerspiegelte. Dies konnte am Verhalten eines Einzelnen liegen, bei dem über Wahrnehmung, Zeit und Rückmeldungen der Grund für das Verhalten ergründet wurde, durch das sich im zweiten Fall die Gruppe aufspaltete. Dennoch unterschieden sich die Vorgehensweisen: Über Rückmeldungen

wurde im ersten Fall zu vermeiden versucht, unpassende Rückschlüsse zu ziehen, die sich nur auf Beobachtungen gründeten. Im zweiten Fall zog die Interviewpartnerin über Beobachtungen für sich Rückschlüsse, verglich mit anderen Gruppen und konzipierte eine Handlungsoption zum weiteren Unterrichtsverlauf.

In diesem Interview wurde erstmalig die Formulierung „normalerweise“, hier im Zusammenhang mit Funktionieren, verwendet. Dies deutete auf eine Erwartungshaltung hin, die sich durch das Unterrichten mit verschiedenen vorangegangenen Lerngruppen gebildet hatte, und diese Erwartungen wurden von manchen Lerngruppen nicht erfüllt. Diese Erwartungshaltung von „normal“ wurde in diesem Interview an weiteren Stellen expliziert. Anhand dieses Beispiels wird der iterative Prozess der Grounded Theory deutlich: Aufgrund des neuen Codes **Normalität** wurden die Daten der ersten beiden Interviews in einem späteren Schritt erneut gesichtet, diesmal mit besonderer Fokussierung auf die Begriffe normal / Normalität / normalerweise. Eine explizite Verwendung lag dort nicht vor. Bei einer Verfestigung des Konzepts Normalität im weiteren Verlauf der noch folgenden Interviews könnte über das Prinzip der Abduktion (Reichertz, 2013) in den ersten beiden Interviews analysiert werden, ob sich Normalität implizit, als hinter den Daten liegend, verbarg.

Tabelle 6: Kodiertabelle Interview 3.3

<p><i>00:16:37-8 [B3]: [...] Ich hab in einem relativ neuen Lehrgang mit Auszubildenden einen etwas fordernden, anstrengenden Rollstuhlfahrer. Netter, freundlicher, aber das ist/ stellt schon auch Ansprüche. So. Und, wenn ich jetzt so eine Person im Lehrgang habe und dann kenne ich die auch meistens nicht gut, dann hab ich die für viele Menschen peinliche Angewohnheit, wenn ich die dann so mal im vier Augengespräch erwische, die auch direkt auf ihr Handicap anzusprechen, mich zu erkundigen, ob sie das schon immer haben, woher das kommt, was das mit ihnen macht und so. Ich finde auch, ich muss das wissen und ich finde auch nicht, dass das ein Tabu-Thema ist. So. Und der hat mir dann berichtet, er fühlte sich von den anderen ausgegrenzt. So. Gut, hab ich jetzt dann erst mal zur Kenntnis genommen. Dann hatten wir was später mal einen ganzen Tag Unterricht. Da hatte sich was verschoben und ich musste die einen ganzen Tag amüsieren. Und nachdem ich das dann schon gehört hatte: So, die anderen grenzen mich aus, war ja/ wusste ich jetzt nicht. Aber stand als Behauptung im Raum. Hab ich gedacht: Oh, da mach ich mit denen doch mal so ein bisschen, so verdeckte gruppendynamische Übungen. An so einem ganzen Tag kann man das machen, auch wenn das nicht zum Spaß gehört. Und dann</i></p>	<p>Eigenes Verhalten im Vergleich zu dem Anderer wird selbst als peinlich bewertet, es scheint nicht üblich zu sein, Menschen auf ihr Handicap anzusprechen</p> <hr/> <p>Tabuthema Behinderung</p> <hr/> <p>Eine Problemlage wird nicht sofort bearbeitet, sondern dann, wenn Zeit dafür ist. Das widerspricht dem Konzept Zeit im zweiten Interview. Erfahrung, die signalisiert, wann direktes Handeln erforderlich ist und wann Handeln erfolgt, wenn das System Zeit gibt</p>
---	---

<p><i>hab ich die zum Beispiel sich schweigend sortieren lassen nach dem Lebensalter. Das ist was, das klappt in allen Gruppen wunderbar, egal ob die sich gut kennen oder nicht kennen. Wenn die sich nicht kennen klappt es ein bisschen besser. Und in der Gruppe klappte das nicht. Das dauerte ewig und dann war es falsch. So. Ich denk so: Oh, guck mal, das ist ja interessant. Dann haben wir das gleich nochmal gemacht. Dann hab ich die sich wieder sortieren lassen nach dem Geburtstag im Jahr. Es dauerte ewig; es war falsch. Dann haben wir eine dritte Runde gemacht, weil das hab ich in der Form noch nie erlebt. Ich weiß nicht, nach alphabetisch nach dem Vornamen der Mutter oder so. Also irgendwie so in der Geschichte. Es dauerte ewig und es war falsch. Und dann hab ich denen eine Rückmeldung gegeben dazu und dann hab ich gesagt, ich wäre vollständig irritiert, dass sie so als Gruppe so schlecht koordiniert wären. So und dann haben die mich mit großen Augen fassungslos angeguckt, was ich von ihnen wollte. Also sie kämen da zum Unterricht und dass/ sie wüssten auch gar nicht, warum sie da unbedingt mit den anderen was zu tun haben müssten und/. Also da sollten sie ja was lernen und was ich da so mit Gruppe hätte. Dann hab ich gesagt: Ja, also, dass es meine gesicherte Erkenntnis wäre, wenn man erfolgreich etwas lernen will, dann ist es notwendig, dass die Gruppe miteinander kommuniziert und das geht am besten, wenn die eben gut sozialisiert ist. Also, wenn die sich alle gegenseitig wahrnehmen und miteinander in Kontakt sind. So, und wir bereiten uns auf eine praktische Prüfung in Kommunikation vor, und da sähe ich doch erhebliche Probleme, wenn ich da, lauter so Einzelindividuen hätte, die nicht miteinander reden. Da ist/ also/ ja, wär ein Problem. Aber die Prüfung ist ja noch weit weg, könnten wir ja noch dran arbeiten. Ich wollt es Ihnen jetzt einfach mal nur so gesagt haben. Und dann treffe ich die nach ein paar Wochen wieder. Wir haben ja immer lange Abstände dazwischen. Komme schon in die in den Unterrichtsraum rein und dann sind die nicht mehr still. Die waren am Anfang immer total still, ganz untypisches Verhalten, für so eine Klasse, für so einen Lehrgang. Normalerweise muss man sich da Gehör verschaffen, wenn man da mit denen was arbeiten will.</i></p>	<p>Gruppe als Ausnahme von allen Gruppen; alle = normal?</p>
	<p>Zuschreibung einer schlechten Koordinierung und keine Suche nach Gründen über inhaltliche Rückmeldungen als Kontrast zu Interview 2</p>
	<p>Eigene Rolle in sozialen Prozessen wahrnehmen; Verantwortung für die Gruppe übernehmen</p>
	<p>Der Maßstab für normal rekurriert aus der Erfahrung mit anderen Gruppen</p>

Das Resümee der Dozentin fiel so aus, dass sich die Beschäftigung mit einer Klasse als Gruppe nicht anhand von **Normalitätsstandards** herleiten ließ. Darüber hinaus musste eine Sensibilität dafür entwickelt werden, wie die eigene Herangehensweise durch Kategorisierungen geprägt war.

Tabelle 7: Kodiertabelle Interview 3.4

<p><i>01:14:19-0 [B3]: Also, Menschen haben immer irgendwas Besonderes. Das kann ein Handicap sein, aber das ist ja nicht alles, was einen Menschen beschreibt. Und was einen Menschen ausmacht und es gibt auch, so ich sag jetzt mal so, so Standard-Teutonen,</i></p>	<p>Entkategorisierung/Blick weiten auf den ganzen Menschen</p>
--	---

<p>wenn man so unter diesem Aspekt von Inklusion draufguckt, das sind ganz ganz ganz besondere Menschen. Da gibt es welche dabei, die sind ganz besonders fies und bösartig und böswillig und erfordern eine Intervention in dieser Richtung. Und dann gibt es auch welche, die sind ganz besonders zugewandt und unterstützend oder besonders witzig oder/. Ja natürlich. Das ist jemanden, das predige ich ja meinen Teilnehmern immer, jemanden in seiner Besonderheit nicht wahrzunehmen, ist die zweitgrößte Kränkung, die man jemanden zufügen kann. Die größte ist, ihn überhaupt nicht wahrzunehmen. Und die zweitgrößte zu sagen: Du bist nichts Besonderes. Jeder ist was Besonderes. Muss man sich manchmal ein bisschen Mühe geben, das herauszufinden. Und meine Gruppen in Kommunikation lasse ich das üben. Da hab ich eine spezielle Übungseinheit, wie sie alle das Besondere an einem ihrer Sitznachbarn in fünf Sätzen würdigen müssen. Das finden die ganz schwierig im ersten Anlauf, das lernen die aber.</p>	<p>Wahrnehmung</p> <hr/> <p>Ignoranz</p> <hr/> <p>Zeit- und Energieressourcen aufwenden, um Ressourcen im Gegenüber zu erkennen</p> <hr/> <p>Kommunikation</p>
---	--

Auch hier ergaben sich nach der Methode des ständigen Vergleichs Parallelen zu Interview 2, insbesondere für den Code **Entkategorisierung/Blick weiten**. Dies betraf den Blick für das Kind in den verschiedenen schulischen Kontexten und für den Menschen in seiner Ganzheit, ohne ihn auf die Behinderungen zu reduzieren. Gleichzeitig konnten auch bezüglich des Codes **Ressourcen finden** Ähnlichkeiten festgestellt werden: Beiden Interviewten in den Interviews 2 und 3 war bewusst, dass es für die Entdeckung von Ressourcen Zeit und Mühe braucht, dass diese Zeit im strukturellen Rahmen aber nicht vorgesehen ist. Beide nahmen sich aber jeweils die Zeit auch unabhängig vom äußeren Rahmen, um den eigenen Blick nicht zu reduzieren auf das, was nicht funktioniert. Kontraste fanden sich in Bezug auf die Wahrnehmung der Gruppe als Faktor für Störungen: Während Interview 2 Äußerungen dahingehend enthielt, dass die Herausforderungen von einem Kind oder dem eigenen Umgang mit dem Kind ausgingen, war es in den Äußerungen in Interview 3 die Gruppe, die entweder nicht funktioniert und dadurch Störungen verursacht, oder sie funktionierte ohne Störungen und der Verlauf ließ dann Zeit, sich Ressourcen und Lernfortschritten zu widmen. Die Störungsursache variierte somit.

3.5.1.4 Interview 4

Für das vierte Interview wurde wieder das Umfeld Schule im engeren Sinn aufgesucht und eine Interviewpartnerin befragt, die zum Zeitpunkt des Interviews als Leiterin einer neu gegründeten Gesamtschule mit Gemeinsamem Lernen (w., 55 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 50; Größe der Schülerzahl < 500; Konzept: collaborative consulting) tätig war. Ihre vorherigen Berufsfelder waren direkt nach

der Lehramtsausbildung für 20 Jahre leitende Tätigkeiten in der freien Wirtschaft. Danach wandte sie sich der studierten Profession zu und unterrichtete an Gesamtschulen mit dem Konzept collaborative consulting. Mit der Auswahl dieser Interviewpartnerin war die Idee verbunden, ob sich auch im Bereich Schule die herausgearbeiteten Codes **Normalitätserwartungen** und **Kategorisierungen** finden lassen, und zwar hier von einer Lehrkraft, die beruflich nicht ausschließlich im Kontext Schule tätig war.

Im Interview fanden sich Äußerungen, aus denen deutlich wurde, dass sie den Normalitätsbegriff im Sprachgebrauch nicht selbstverständlich verwendete, sondern mit Kritik versah, z.B. durch das Setzen von verbalen Anführungszeichen bei der Verwendung des Begriffs „Normal“.

Tabelle 8: Kodiertabelle Interview 4.1

<p><i>00:06:23-2 [B4]: [...] Und ich glaube einfach, dass der "normale", in Anführungsstrichen, Lehramtsanwärter eine relativ straighte Sozialisation erfahren hat, die meisten jedenfalls.</i></p>	<p>Normalitätsbegriff wird kritisch reflektiert, im Gegensatz zu den vorherigen Interviews => Sensibilität für Normalitätszuschreibungen, Dimension hoch ↔ niedrig</p>
<p><i>Und ich glaube, dass das nicht ausreicht, um mit diesen Anderen, die ja abweichen von der sogenannten normalen Sozialisation, das klingt jetzt bescheuert, aber das ist tatsächlich so gedacht, dass das einfach nicht automatisch erworben werden kann. Ich denke das muss man trainieren.</i></p>	<p>s.o.</p>
<p><i>00:19:39-4 [B4]: [...] Ich muss ihnen eine unglaubliche Wertschätzung in ihrer Vielfältigkeit entgegenbringen. Das ist ihnen ganz wichtig, weil die Kinder spüren, wie jeder Mensch auch, ob jemand gewertschätzt wird, respektiert wird oder nicht. Ob ich so tue als ob, aber in Wirklichkeit denke: „Was willst du denn, du Würstchen“. Ja? Das merken die Kinder. Das ist also eine unglaubliche zugewandte schülerorientierte Art.</i></p>	<p>Umgang mit anderen muss gelernt werden => Weiterentwicklung</p>
<p><i>Ist die absolute Notwendigkeit, um überhaupt Bewegung in eine Gruppe zu bringen, also die Lerngruppe in diesem Fall, dass sie irgendwann, trotz aller Verschiedenheit zusammenkommt. Weil ich bin ja verbindender Faktor. Ich bin diejenige, die dann eventuell dafür sorgen kann, mithilfe von anderen natürlich auch, dass das als eine Gruppe zusammenwächst, was ich da so als Kreationen vor mir habe ganz zu Anfang und das ist unglaublich anstrengend.</i></p>	<p>Wertschätzung von Vielfalt wird in den Standards und im TE41 benannt und gehört zu den nicht spezifizierten Kompetenzanforderungen</p>
<p><i>00:30:05-3 [B4]: [...] Also es gibt immer so Peak-Situatonen, so würde ich das bezeichnen, wo auf einmal selbst die, die NORMALERweise unauffällig, unbeobachtet hier durch die Gegend laufen, durchdrehen. So wird es dann</i></p>	<p>Hier wird deutlich, wie Wertschätzung operationalisiert werden kann: über die zugewandte Haltung</p>

<p>bezeichnet. Das heißt, sie zeigen Verhalten, was sie normalerweise nicht zeigen würden und man muss dann versuchen auch mit dieser, dadurch unglaublich schnell entstehenden Unruhe, umzugehen. Weil wir sind ja alle so Gewohnheitstiere, egal mit was wir so kommen und jeder, der so ein bisschen von der Gewohnheit abweicht, sorgt dafür, dass jemand anders dann da auch automatisch andersdarauf reagiert und das ist dann wie so ein, also das ist wirklich manchmal wie so ein Dominoeffekt, dass auf einmal alle angetackert werden und dann geht es los.</p>	<p>Erwartungen von Normalität Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig</p>
	<p>Reflexion eigener Normalitätserwartungen Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig</p>
	<p>Abweichung von Normalität wirkt sich auf Verhalten anderer aus</p>
<p>00:34:36-8 [B4]: Ja die gibt es ja auch schon. Es gibt ja auch welche, die tatsächlich so hier herkommen, die alleine von ihrer Persönlichkeit glaube ich schon recht gute Voraussetzungen hatten, als sie begonnen haben.</p>	<p>Persönlichkeit im psychologischen Sinne, im Sinne der Ansätze in der Lehrerbildung? Vorsicht bei der Benutzung als in-vivo-Code</p>
<p>Und es gibt andere, die hatten es nicht. Ich glaube man benötigt eine unglaubliche Offenheit in Bezug/ also eine bewusste Offenheit in Bezug auf Teamwork, ganz wichtig. Also Kooperation, wie du es vorhin genannt hast, in Bezug auf Teamwork, Diagnosekompetenz und den Umgang, also Diagnose im weitesten Sinne jetzt, und den Umgang mit diesen Einzelnen. Und eine unglaubliche Bereitschaft sich der Heterogenität mit der entsprechenden Offenheit zu stellen. Und ich glaube, das ist vielen Lehramtsanwärtern nicht bewusst, was da so tatsächlich kommt und wie sie damit umgehen können. Heißt: Wenn ich jetzt an die Uni ginge und ich hätte die Möglichkeit, mir würde es helfen, tatsächlich auf der Fachebene über verschiedene Bilder zu erfahren, Behinderungsbilder sag ich jetzt mal, aber auch Schülerbilder, die sich so entwickelt haben, also Stereotypen zum Teil, die es ja gibt, was nicht schön ist, aber die gibt es ja, dass ich da auf der Sachebene schon mal Bescheid weiß: „Aha, es gibt dededededede“. Und dann müsste ich auf der überfachlichen Sach/ also auf der Metaebene nicht, das ist ja keine Metaebene, in die Lage versetzt werden, mit diesen Kategorien umgehen zu können ohne, dass ich mich verbiege. Und das ist schwer.</p>	<p>Offenheit für verschiedene Situationen und Konstellationen; aus dem Kontext wird ersichtlich, dass Offenheit nicht im Sinne der Big Five (Rammstedt, 2007) verwendet wird, sondern von Ungewissheitstoleranz</p>
<p>00:02:55-7 [B4]: Ich glaube der erste Punkt der wichtig ist, ist sich genau die Kinder anzuschauen, wissend, dass es diese unterschiedlichen, wie soll ich sagen, Kategorien, ich möchte jetzt nicht in Schubladen denken, in Kategorien einfach gibt.</p>	<p>Für den Umgang mit Vielfalt ist Fachwissen Voraussetzung, um adäquat handeln zu können => Sensibilität für kategoriale Zuschreibungen Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig</p>
<p>00:07:24-0 [B4]: Ich meine, es gibt ja auch Lehramtskandidaten mit interkulturellem Hintergrund, die aus dem Grunde, das so ein bisschen als Mission auch aufgreifen, und dann den Lehrberuf ergreifen,</p>	<p>Individuen Wahrnehmen</p>
	<p>Sensibilität für kategoriale Zuschreibungen</p>
	<p>Ausgangsüberlegung für diese Forschung wird explizit benannt; es wird bestätigt, dass es keinen Zusammenhang zwischen interkultureller und inklusiver Kompetenz gibt</p>

weil sie **Erfahrungen in ihrem eigenen Umfeld gemacht** haben, z.B. mit Diskriminierung, Benachteiligung oder ähnlichen Dingen, und sich dann vornehmen: Ich möchte diese Dinge in Schule ändern.

Aber auch **die sind einseitig an dieser Stelle geprägt**, weil sie eben die Erfahrung, ich sag jetzt einfach mal des **türkischen Hintergrunds** haben, und die Erlebnisse dieser Gruppe in Schule bereitet sie aber nicht auf die Lernbehinderungen vor, bereitet sie nicht vor auf ESE und bereitet sie nicht vor auf ähm, das Kind mit problematischen Sprachstand vom Bauernhof. Also jeder hat eine Richtung sicherlich persönlich erfahren, aber die anderen Richtungen, die anderen Gruppen, die es in der Klasse gibt nicht.

00:28:41-5 [B4]: Und der schöne Punkt ist an für sich, in jeder Lerngruppe gibt es einige Schüler oder Schülerinnen, die diese Kompetenzen haben. Die die Kompetenzen haben zu erkennen, wo jemand ein Problem hat. Die die Kompetenzen haben zu sagen: „So kann ich helfen“. Die auch den Mut und das Standing selber haben, zu sagen: „Ich möchte nicht, dass du das dem und dem anstust“. So in der Form. **In jeder Lerngruppe. Also da kann ich jedem Mut machen, die gibt es. Die muss man dann natürlich stärken und unterstützen dann nochmal.**

00:52:56-0 [B4]: Ich glaube **DIE Kompetenz gibt es nicht**. [[Ky]: Okay]. Die ausgesprochene Kompetenz, die anders ist als alle Kompetenzen in der Summe. Und ich glaube das ist der entscheidende Punkt. Es gibt nicht EINE, die stärker ausgeprägt sein muss, sondern die Kompetenzen müssen tatsächlich passend ausgebildet sein. ALLE! Um mit den Situationen umgehen zu können. Ich glaube **DIE Kompetenz**, wo ich jetzt sagen würde, da muss man besonders Wert drauf legen, eigentlich musste

Erfahrungen im eigenen Umfeld / Biografie

Erfahrungen mit Kategorisierungen allein helfen nicht im Umgang mit Vielfalt, es muss die Selbstreflexion hinzukommen, dass dieser Bereich einer von vielen ist, für die Lehrpersonen zuständig sind. **Handlungsorientierung des Wissens und der Erfahrungen** Dimensionalierung hoch ↔ niedrig

Hinweis, dass die Lehrkraft nicht selbst über alle denkbaren Hintergründe für Heterogenität, Vielfalt und Inklusion verfügen muss. In der Klassen- und Schülergemeinschaft erweist es sich als Vorteil, wenn die Lehrkraft von Kompetenzen und Erfahrungen der Schülergruppe profitieren kann. Dieser Profit erfordert wiederum die Offenheit und auch die Sensibilität, diese Erfahrungshintergründe zu erkennen und die Schülerinnen und Schüler so zu stärken, dass sie ihre eigenen Erfahrungen zum Gelingen der Klassengemeinschaft und des Unterrichts einbringen können und wollen.

Verständnis für die eigene Rolle in sozialen Prozessen im Sinne der Möglichkeit, als Teil der Gruppe zu partizipieren und nicht nur, wie in der vorherigen Konzepten dieser Benennung, Verantwortung zu übernehmen

Inklusionskompetenz ist kein einzelnes add-on zu den bestehenden Kompetenzen, sondern eine Weiterführung

<p><i>man das immer schon, egal, ob Inklusion oder nicht Inklusion. Ja? Es wurde nur immer im Lauf der/ man hat ja früher viel mehr gleichgemacht. Auch an vielen Stellen. Und jetzt inzwischen gehen wir ja davon aus, dass wir dazu angehalten sind, wirklich jedes Kind entsprechend seiner Möglichkeiten zu fördern, aber das ist ja seit Jahren. Das ist auch schon seit Jahren vor der Inklusion. Oder? Dass man aufgrund der Forschung festgestellt hat, es gibt unterschiedliche Lernzugänge, es gibt unterschiedliche Lerntypen, es gibt dies und jenes und so weiter, was man ja alles im Unterricht beachten soll. Oder?</i></p> <p><i>00:53:56-3 [Ky]: Das heißt, Inklusion ist jetzt nicht ein Schritt in eine völlig andere Richtung?</i></p> <p><i>00:54:00-5 [B4]: Nein, es ist eine Weiterführung der, ich würde mal sagen, des Fächers der Heterogenität in extremere Bereiche. Unbekanntere Bereiche. So möchte ich es mal bezeichnen.</i></p>	<p>bekannter Konzepte individueller Förderung</p>
---	---

Der ständige Vergleich und die Kontrastierung zeigten hier deutlich, dass sich der Code aus Interview 3 **Normalität/Normalitätserwartungen** fortsetzte und verfestigte. Der kritische Umgang mit dem Begriff zeigte auf, dass die Interviewte keinen selbstverständlichen Umgang mit dem Begriff pflegte. Rückschließend daraus konnte auf einen kritischen Blick auf Normalität insgesamt geschlossen werden.

Bevor der Begriff der Normalität theoretisch eingebettet wurde, wurden weitere Interviews geführt, um der Gefahr zu entgehen, sich vorzeitig selektiv und verengend auf den Normalitätsbegriff zu konzentrieren. Der ständige Abgleich mit den Originaldaten war dabei wie bereits dargestellt Voraussetzung und wurde im weiteren Verfahren auch ohne jeweils explizite Erwähnung getätigt. Eine Orientierung im Kodierprozess nur an den bereits entwickelten Codes barg das Risiko, die Lesart unangemessen einzuschränken bzw. in eine Richtung zu lenken.

3.5.1.5 Interview 5

Im Anschluss an dieses Interview stand zur weiteren Modifizierung der vorläufig entwickelten Codes und Kategorien zu fachübergreifenden Kompetenzanforderungen in inklusiven Schulen die Leiterin einer Grundschule ohne Gemeinsames Lernen, aber mit langjähriger Heterogenitätskonzeption (w., 63 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 20; Größe der Schülerzahl < 500) zur Verfügung, an deren Schule im Primarbereich mit über 85% eine vergleichsweise hohe Anzahl von Schülerinnen

und Schülern mit Migrationsanteil beschult wurden. Die Schulleiterin wehrte sich bewusst dagegen, seitens des Schulträgers ihre Schule als Schule Gemeinsamen Lernens firmieren zu lassen. Ihrer Auffassung nach zeigte sich seit langem im Innenleben an der Schule das qualitätsvolle Lernen und Leben von Heterogenität, ein besonderes Siegel nach außen sei hierfür nicht erforderlich. Fraglich und interessant für den weiteren Fortgang der Kategorienbildung und -modifikation war noch einmal, inwieweit sich durch die langjährige Erfahrung im Umgang mit Vielfalt durch Heterogenität Erfahrungen und Kompetenzen für Inklusion aufbauen. Dieses Interview konnte somit als Fortschreibung des ersten Interviews bzw. der ersten Gruppendiskussion mit der Studierendengruppe seitens einer langjährigen Praktikerin gesehen werden. Damit einher ging der Gedanke einer möglichen Modifikation der Aussage der Studierendengruppe [B1], die über die Interkulturalitätserfahrungen keine automatisierte Kompetenzbildung an sich, speziell auch nicht für inklusive Kontexte, vorhersagen wollte. Dieser erneute Schritt in Richtung Interkulturalität erklärte sich mit dem konsekutiv-iterativ-rekursiven Vorgehen der Grounded Theory Methodologie, vor einer Festlegung in eine Richtung einen Schritt zurückzugehen und aus den Daten heraus Anknüpfungspunkte für rekursive Prozesse zu analysieren. Die Auswahl der Interviewten war daher durch ihre langjährige Erfahrung mit interkultureller Heterogenität und der beginnenden gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderungen unter dem Siegel von Inklusion begründet. Hier bestand die Möglichkeit, Vergleiche zu ziehen, Parallelen zu entdecken, aber auch neue Herausforderungen durch Inklusion zu benennen, die sich durch die erworbenen interkulturellen Kompetenzen nicht bewältigen lassen.

Tabelle 9: Kodiertabelle Interview 5.1

<p>00:04:02-6 [B5]: Genau, dafür werde ich auch bezahlt. Das ist so. Und das setzt auch voraus, im Grunde genommen, dass ich professionell mit jedem Kind auch umgehen kann. Denn nicht jedes Kind liebt mich. Nicht jedes Kind mag mich. Es können ja schon so ganz einfache Sachen sein: ein Kind stinkt, dann ist es nicht unbedingt das Kind, was ich so unbedingt gerne mag. Oder es gibt andere Sachen, die mich vielleicht an andere Personen noch erinnern, die ich auch nicht mag. Aber sich dessen bewusst zu werden, dass ich da selber Probleme habe und durch dieses Bewusstwerden dann wieder auch professionell auf das Kind wieder anders zugehen kann. Also es gibt, glaube ich, nichts wichtigeres, als zu gucken, was ist in der Beziehung zwischen dem einzelnen Kind und mir. Wie kann ich da weiterkommen? Also das Kind auch immer sehen. Also das ist so sehr vielschichtig.</p> <p>00:30:26-8 [B5]: Und da ist ja/ genau. Im ersten, zweiten Schuljahr ist es ja offiziell so, dass man das ja nicht mehr</p>	<p>Selbstreflexion mit Handlungsbezug im Sinne einer Handlungsorientierung der Selbstreflexion</p>
--	--

so macht, sondern erst ab Klasse 3. Aber die Schulen, ist so meine Wahrnehmung, die Schulen sind von vorn herein immer daran interessiert, den Kindern einen Stempel aufzudrücken, weil es mehr Lehrerstunden gibt, es gibt mehr Geld für den offenen Ganztag. Jedes Inklusionskind zählt doppelt bei der Berechnung. Ja, das kann doch nicht sein. Also, wenn ich als Schule einen Profit davon habe, Inklusionskinder zu haben, also abgestempelte Kinder, ja, das ist alles Exklusion.

00:32:31-2 [B5]: [...] Für Inklusionskinder werden andere Lehrer zugewiesen. Das sind Lehrer, die eine Gehaltsstufe mehr bekommen.

00:47:58-6 [B5]: Ich brauche die Kompetenz „wahrzunehmen“, was jedes Kind kann. Ich muss jedes Kind im Blick haben

00:01:33-8 [B5]: Genau, man braucht keine spezielle Kompetenz, sondern die Kompetenzen vier und fünf von der KMK [(KMK, 2014); Anm. der Verf.] halte ich für sehr wichtig und richtig. Da sind Kompetenzen angesprochen, die für alle Kinder gelten. Und für mich ist wichtig, dass Kinder WAHRgenommen werden. Die WAHRnehmung muss geschult werden. Man steht nicht vor einer Gruppe als Einzelmensch als Lehrer, sondern man muss jedes Kind einzeln immer im Blick haben. Für Studenten ist es vielleicht zunächst einmal wichtig zu sehen: Wie heißt das Kind, wo kommt es her, was macht es, wie reagiert es auf die Mitschüler, wie reagiert es auf mich als Lehrerin, als übergeordnete Kompetenzen. Man kann dann sehen, was das Kind in den einzelnen Fächern kann. Aber man muss alle Kinder, und zwar jedes einzeln, immer im Blick haben und mit ihnen in Kontakt sein. Und das ist wichtig, denn Lernen geht ja auch nur über Beziehung. Aber das allerwichtigste ist zunächst einmal, die Kinder einzeln wahrzunehmen. Und das muss geschult sein. Und das kann nicht jeder.

Über **strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen** wird exkludiert; abgesehen von dieser grundätzlichen Kritik an den strukturellen Defiziten bei der Umsetzung von Inklusion wurde in dem Interview aber auch deutlich, dass die Wahrnehmung auch hier wieder nicht kategoriengeleitet erfolgen darf, sondern mit einem **offen Blick die Wahrnehmung** reflektiert werden muss

Wahrnehmung kann ge-
schult werden

Als Bestätigung der Rekonstruktion der ersten Gruppendiskussion und entgegen der ursprünglichen Annahme spielte interkulturelle Kompetenz für einen Zusammenhang mit Inklusionskompetenz auch hier keine Rolle, insofern wurde die ursprüngliche Ausgangshypothese an dieser Stelle endgültig nicht mehr weiterverfolgt. Vielmehr konnte sogar eine biografische Erfahrung für den Umgang mit Lerngruppen und den Umgang mit den Individuen einen negativen Effekt dahingehend haben, dass durch die eigene biografische Erfahrung die Wahrnehmung von anderen lediglich selektiv erfolgte (s. Interview 4). Diese Einschätzung deckte sich mit den Ergebnissen der empirischen Professionsforschung, nach der sich Biografie als Schlüsselkategorie erweist (Fabel & Tiefel, 2004). Die Biografie wird dabei entweder als Ressource oder als Barriere angesehen: Als Ressource kommt die eigene Biografie dann zum Einsatz, wenn in diesem Fall Lehrkräfte an ihre bestehenden iden-

titäts- und orientierungsstiftenden Sinnbezüge anschließen können und dabei kontrolliert und reflektiert ihr persönlich-biografisches Verstehens- und Deutungspotential zum Einsatz kommt (Fabel & Tiefel, 2004, S. 15). Damit knüpft die Biografie als Ressource an das Fallwissen an, das nach Keller-Schneider (2010) ebenfalls reflexiv verarbeitet werden muss, um produktiv für den weiteren Professionalisierungsverlauf zu sein. Im umgekehrten Fall wird die Biografie dann zur Barriere, wenn die Reflexion, die zur Ressource führt, nicht getätigt wird (Schütze, 1983). Insofern wurde an dieser Stelle die rekonstruierte vorläufige Kategorie **Biografie** in reflektiert und nicht-reflektiert dimensionalsiert.

3.5.1.6 Interview 6

Der weitere Fortgang der Datenerhebung erfolgte in einem kontrastierenden Setting durch ein Interview mit einer Lehrerin an einem Gymnasium ohne Gemeinsames Lernen, sie ist Mitglied der Steuerungsgruppe „Inklusion“ an ihrer Schule (w., 48 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 100; Größe der Schülerzahl < 1500).

An Gymnasien hat das Gemeinsame Lernen in NRW noch nicht in gleichem Ausmaß Einzug gehalten wie an anderen Schulformen. Vielfach sind zur Vorbereitung der Einführung des Gemeinsamen Lernens Steuergruppen initiiert worden, die sich mit konkreten Umsetzungsoptionen an den jeweiligen Gymnasien beschäftigen. Mitglieder dieser Steuergruppen sind Lehrkräfte, die sich Expertise von anderen Schulen u.a. durch Hospitationen und fachliche Austausche einholen, die durch spezielle Fortbildungen als Multiplikatoren ausgebildet werden und die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens konzipieren und einleiten.

Damit war auf der einen Seite gesichert, dass die Interviewte trotz fehlender Erfahrungen mit dem Konzept des Gemeinsamen Lernens an ihrer konkreten Schule mit der Thematik in ihrer Theorie-Praxis-Verzahnung tiefer vertraut war, sich auf der anderen Seite aber sehr nah an den Vorbehalten und Ängsten der Kollegien an Gymnasien bzw. Schulen befand, die Gemeinsames Lernen noch nicht umsetzen. Der inhaltliche Wert dieses kontrastierenden Interviews könnte sich daraus ergeben, dass hier Sorgen und Ängste formuliert wurden, die - zumindest in der Selbstzuschreibung - auf wahrgenommene Defizite und damit ggf. auf fehlende Ausbildungsinhalte hinwiesen. Diese Hinweise aufzunehmen, in die erhobenen Daten einzuordnen und das Modell dahingehend zu modifizieren, inwiefern sich in der

praktischen Arbeit aufzeigende Ausbildungsdefizite durch eine angepasste Ausbildung abgedeckt werden können, war die Intention der Auswahl dieser Interviewpartnerin. Das Interview wurde auf Wunsch der Interviewpartnerin bei ihr zu Hause geführt.

Tabelle 10: Kodiertabelle Interview 6.1

<p><i>00:01:37-1 [B6]: Fange ich mal mit Heterogenität an. Also ich glaube, verglichen mit anderen Schulen, sind wir nicht sehr heterogen, weil wir einen ländlichen Einzugsbereich haben und einen Migrationsanteil, der noch relativ gering ist im Verhältnis zu den Grundschulen. Wir haben Einzel-Inklusion. Im Moment haben wir drei Schüler und Schülerinnen, die hier in unserer Schule/. Die sind in der Sekundarstufe 1 zurzeit. Was die Aufnahme von diesen Kindern anbelangt, da sind wir ganz stark im Umbruch. Wir haben seit fünf Jahren/ sechs Jahren einen neuen Schulleiter und der guckt nochmal ganz anders. Hat mit seinen privaten Umständen glaube ich viel zu tun. Er ist selbst mit einer Sonderschullehrerin verheiratet/ oder liiert.</i></p>	<p>Heterogenität definiert über Kategorie Migration</p> <p>Widerspruch in sich, aber dieser Terminus hat sich in der Fachsprache der Schulen eingebürgert und bezeichnet die Aufnahme einzelner Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf. Hier spiegelt sich das enge Verständnis von Inklusion wider – die Reduktion auf die Kategorie zw. Differenzlinie Behinderung</p> <p>Biografischer Hintergrund der Schulleitung bedingt andere Perspektive auf Inklusion; Ist das tatsächlich so oder eine Zuschreibung durch die Interviewte?</p> <p>Weiterentwicklung funktioniert nur, wenn sich alle einig sind; die Heterogenität im Kollegium wird als hinderlich für die Weiterentwicklung in Sachen Heterogenität wahrgenommen = Homogenität als Voraussetzung für Umgang mit Heterogenität? Weiterentwicklung als Anforderung, aber in einer Linie</p>
<p><i>00:15:09-0 [B6]: [...] Da hatten wir mal eine Arbeitsgruppe im Rahmen vom pädagogischen Tag. Und dann haben wir zu viert diskutiert und dann haben wir festgestellt, wir vier haben schon unterschiedliche Ansätze. Wenn wir jetzt in das Großkollegium reingehen mit 90 Leuten, dann haben wir 90 unterschiedliche/ vielleicht wird einiges deckungsgleich sein, dann etwas weniger, aber dann/ da kommen wir nicht weiter. Das ist die Realität, dass die Werte so unterschiedlich sind.</i></p> <p><i>Und deswegen ist es nicht immer so einfach in einer Linie sich weiterzuentwickeln.</i></p>	<p>Kategorisierender Blick auf das Kollegium entscheidet über Teamzusammenstellung; im Zusammenspiel mit dem oberen Zitat = Zusammenstellung der Teams nach Sympathie und gleichen Werten?</p>

00:16:28-1 [B6]: [...] Wir haben zum Teil uns das ausgesucht, dass eine Wahl von Lehrpersonen war, in welche Gruppen möchte ich gerne rein, in welche Klassen möchte ich rein. Und dann guckt man auch immer so, wer möchte um wen herum wohl so, wenn das ein Klassenteam ist, mitarbeiten. **Und da weißt du bei bestimmten Lehrpersonen, die stehen für dieses oder für jenes.** Ich werde zum Beispiel als Sozialtante bei uns (lacht), sage ich jetzt mal so, benannt. So ein Kollege sagte mal: **so ein ganz typisches Bild einer Relilehrerin würde ich für ihn widerspiegeln.** Sagte er, nicht, dass du jetzt nicht eine gute Geschichtslehrerin bist, aber du bist immer diejenige, die für soziale Projekte da ist in der Schule. Dass du dich da reinhängst und da Spaß dran hast, mit Leib und Seele und so bist du ja einfach auch, sagt er. Das meine ich eben. Du bist so ganz Relilehrerin. Und so ist das bei den anderen auch. Ich habe ein **ganz klares Bild/**. Jetzt stehen die neuen Schuljahre, das neue Schuljahr steht vor der Tür **und ich kann da sagen, zu wem ich möchte und ich habe da für mich so klar, ich kann gut/ also ich habe keine Teams, wo ich gar nicht reingehen möchte. Sonder ich habe immer das Gefühl, da wo ich gerade bin, kann ich bestens mit zusammenarbeiten.** So, dass ich mich gut darauf einlassen kann. Ich habe da jetzt auch Fachlich, sage ich mal jetzt, nicht so bestimmte Herausforderungen.

Kategorisierung und Klarheit der Aussage, „ich weiß, zu wem ich möchte“, wird im Folgenden relativiert; weil der Ausschluss bestimmter KollegInnen nicht zum Image als „Sozialtante“ passt? Der Bruch im Satz „ich kann gut/also ich hab keine Teams“ leitet einen gegenteiligen Argumentationsstrang ein. Spielt Erwünschtheit eine Rolle? Da dies nicht auszuschließen ist, werden diese Konzepte im weiteren Verlauf der Datenauswertung **nicht verwertet**.

Bevor dieses Interview kleinschrittig weiter offen kodiert wurde, wurde aufgrund der Äußerung „*und ich kann da sagen, zu wem ich möchte und ich habe da für mich so klar, ich kann gut/ also ich habe keine Teams, wo ich gar nicht reingehen möchte*“ an die Datenauswertung und Codierung der bereits erwähnte besonders hohe Maßstab an die Reflexivität angelegt. Die stichprobenartig durchgeführte funktionsbestimmte Analyse von Mikrophänomenen, denen Rechnung getragen werden muss (Deppermann, 2008), konnte hier exemplarisch verdeutlicht werden.

Grundsätzlich werden für derartige Mikroanalysen Merkmale, wie hier der Bruch mitten im Satz, einzeln erfasst, wobei ihnen an sich noch keine abstrakte Bedeutung zukommt. Bedeutung erhalten die Merkmale erst im Verhältnis zueinander, z.B. wenn in ihrer Zusammenschau Differenzen auftreten. An dieser Stelle konnte zwar keine linguistische Tiefenanalyse derartiger Gesprächssequenzen erfolgen, zumal eine „bloße linguistische Katalogisierung von Äußerungen als soziologische oder psychologisch relevante Interpretation misszuverstehen“ (Deppermann, 2008) ist. Deshalb wurden in dieser Arbeit Gesprächssequenzen, die darauf hindeuteten, dass ihnen ein Bedeutungszusammenhang im Hinblick auf möglicherweise linguistisch interpretierbare Darstellungen von Machtverhältnissen oder Nor-

mativität zukommen könnte, von der Codierung ausgeschlossen. Um dies exemplarisch für das gesamte Datenmaterial zu demonstrieren, wurde die genannte Sequenz „*und ich kann da sagen, zu wem ich möchte und ich habe da für mich so klar, ich kann gut/ also ich habe keine Teams, wo ich gar nicht reingehen möchte*“ ausgewählt: Die Äußerung begann mit „*und ich kann da sagen, zu wem ich möchte und ich habe da für mich so klar, ich kann gut*“. Dies konnte so interpretiert werden, dass die Interviewte für sich ganz klare Vorstellungen hatte, mit wem sie ein Team bilden möchte. Der Bruch im Satz durch eine kurze Pause, und die Fortführung der Äußerung mit „*also ich habe keine Teams, wo ich gar nicht reingehen möchte*“ konnte in zwei Richtungen interpretiert werden: Einmal als Ergebnis der Überlegung, dass es tatsächlich niemandem im Kollegium gab, mit dem sie kein Team bilden könnte. Andererseits war es ebenfalls möglich zu interpretieren, dass die Klarheit der Vorstellung, „*zu wem ich möchte*“ impliziert, zu wem sie gegebenenfalls auch nicht in ein Team möchte. Dieser Ausschluss von Personen aus dem Kollegium könnte nicht mit dem Anspruch zusammenpassen, dem ihr zugeschriebenen „*ganz typischem Bild einer Relie Lehrerin*“ gerecht zu werden. An dieser Stelle hätte die soziale Erwünschtheit Vorrang gewonnen vor einer ohne den normativen Erwartungen entsprechenden Äußerung. Da dies nicht zweifelsfrei zuzuordnen war, wurde diese Sequenz von einer Codierung ausgenommen, um nicht Kategorien, Modelle und Theorien zu generieren, die sich aus Normativität begründeten und nicht auf den Rekonstruktionen der Akteure.

Im weiteren Verlauf des Interviews rückten die SchülerInnen in den Mittelpunkt ihrer Schilderungen. Dabei war eine Passage relevant, in der deutlich wurde, dass entgegen der Aussage am Anfang, die Schülerschaft sei eher homogen, sich in der Klasse Heterogenität zeigte. Dennoch wurde diese nicht als solche wahrgenommen, „*auffälliges Verhalten*“ wurde zwar als störend, aber nicht als heterogene Verhaltensweisen aufgefasst. Diese Einordnung erfolgte erst nach der Feststellung eines Förderbedarfes nach AO-SF im Bereich ESE bei einem Schüler.

Tabelle 11: Kodiertabelle Interview 6.2

<p><i>00:26:00-1 [B6]: Also, die Klasse, in der ich jetzt bin mit dem ESE-Kind, die ist neu zusammengesetzt worden, als es in die 7 ging, und dann kam eben auch dieses ESE-Kind da mit hinein. Das ist eine hochkompetente Klasse, was Sozialverhalten angeht. Da gibt es auch zwei, drei, die schwierig sind, die Verletzungen auch so machen, aber das hat was mit ihnen wiederum zu tun, dass es für sie auch schwierig ist von ihren Rahmenbedingungen her. Dieses Kind mit ESE hat enormes Glück in dieser Klasse zu sein. Ich stelle mir dieses Kind immer vor, als ich in einer Fünf mal war (lacht). Das war ganz</i></p>	<p>Kategorisierung durch festgestellten Förderbedarf; Reduktion auf Förderbedarf in der Zusammenschau mit den Kindern, die auch schwierig sind, aber dort wird die Erklärung bezüglich der schweren Rahmenbedingungen mitgeliefert.</p>
--	--

ganz schwierig. Da waren fünf auffällige Kinder, aber die hatten keinen Förderbedarf. Und die haben die ganze Klasse dermaßen in dem Griff gehabt, dass wir froh waren, dass wir nach der 6 neu zusammensetzen konnten.

Und da wäre dieses Kind völlig untergegangen. Also das wäre ganz schlecht für alle gewesen so, weil jedes Kind brauchte seine Aufmerksamkeit und wenn dann noch ein Kind kommt, was nochmal andere Aufmerksamkeit braucht, eins-zu-eins in manchen Situationen, dann hätten wir das gar nicht leisten können.

Das ist das Problem in der Schule, was Inklusion angeht.

Du machst dir ganz viele Gedanken, wie du eine Klasse zusammensetzt. Und dann ist die Klasse in einer Gruppe und dann entwickelt sich aber jeder weiter. Und manches kommt zutage, was vorher noch gar nicht so aktuell war. Und diese Eigendynamik, die sich dann vielleicht auch noch entwickelt und dann nicht unbedingt wieder neu formatieren zu können, das ist schwer. Dann baust du dir ein Helfersystem auf, aber das klappt vor einmal nicht mehr in bestimmten Klassen. Das haut einfach nicht mehr hin, weil die Struktur viel zu brüchig ist. Das ist/ da fehlt es an Sozialkompetenz über das Eigene hinauszugucken, sondern nur die eigene Befindlichkeit zu sehen. „Ich habe da keinen Bock zu“, oder was weiß ich was. **Das ist ein ganz schweres Arbeiten. Und jetzt haben wir natürlich noch einen Schulsozialarbeiter, der kommt auch viel mit in den Unterricht rein, aber alles kann auch nicht gelöst werden. Wir haben auch zum Glück eine friedvolle Elternschaft.** Also ich kenne Schulen, wo das eben nicht so ist. Wo die Eltern dann so sagen: **Das geht auf Kosten von meinem Sohn oder von meiner Tochter. Das ist also noch nicht mir zu Ohren gekommen, dass wir damit Probleme haben in unserer Stadt.**

Auffälligkeit ohne Förderbedarf macht keine Heterogenität aus; Heterogenität stark kategorisierend denken nach extern zugeschriebenen und bestätigten Kategorien?

Wahrnehmung des einzelnen Kindes in einheitlicher Form, abweichend davon brauchen Kinder mit festgestelltem Förderbedarf andere Aufmerksamkeit

Fokussierung darauf, dass eins-zu-eins-Aufmerksamkeit nicht geleistet werden kann

Gruppe als Lernvoraussetzung wird generiert durch Zusammensetzung an sich; soziale Prozesse werden als Störfaktor für die Gruppe wahrgenommen

Kooperation und Kommunikation können die Arbeit erleichtern; könnte das Problem gelöst werden, wenn mehrere Schulsozialarbeiter das wären? Würde das Problem dann kooperativ gelöst oder nach dem pull-out-Konzept?

Die Deutlichkeit, mit der hier geäußert wurde, was der festgestellte Förderbedarf als Kategorisierungsmechanismus im Denken des Kollegiums ausmachte und wie unterschiedlich die Reaktion auf Auffälligkeiten von Kindern ohne festgestellten Förderbedarf im Vergleich zu dem von Kindern mit festgestelltem Förderbedarf war, verdeutlichte die Problematik der Umsetzung qualitätsvollen Unterrichts in inklusiven Schulen: Die Zuschreibung von Homogenität wurde erst aufgebrochen, sobald von außen eine Abweichung von Experten diagnostiziert und attestiert wurde. Innenliegende Heterogenität, die sich durch unterschiedliche Verhaltensweisen auszeichnete, wurde demgegenüber nicht als Vielfalt wahrgenommen, die ggf. differenzierte Handlungsmuster oder eins-zu-eins-Settings erfordern könnte. D.h.

im Ergebnis, Settings und Verhaltensmuster waren so lange im zugeschriebenen homogenen Normbereich, bis von außen Abweichung und damit Heterogenität attestiert wurde. Inwiefern der vormals vorliegenden innenliegenden Heterogenität, hier geäußert als „schwieriges Verhalten einer Schülergruppe“, durch Gleichbehandlung zielorientiert begegnet werden konnte, wurde an dieser Stelle nicht weiter thematisiert. Als Lösung wurde im Rahmen institutioneller Interventionen die Neukonstellation von Gruppen als Klassen angeboten, nicht aber Interventionen, die sich auf die bestehende Gruppe und ihre Dynamik bezogen. Dadurch entstand ein Kontrast zu Interview 3 und den vorherigen Codes aus dem Kontext „**Gruppe**“: Hier sahen sich die Interviewten als Teile der Gruppe und als für die Gruppe in sozialen Prozessen handlungsorientiert verantwortlich. Der Kontrast manifestierte sich im folgenden Gesprächsausschnitt.

Tabelle 12: Kodiertabelle Interview 6.3

<p><i>00:29:43-0 [B6]: Viele Sorgen haben wir so was die Gruppenzusammensetzung angeht und werde ich dem Kind mit Inklusionsbedarf noch gerecht?! Das ist es auf jeden Fall. Dann dieser zeitliche Aufwand auch wieder. Das ist ganz viel an Gesprächen mit der Sonderschulpädagogin. Wir haben jetzt keine im Haus, aber die, die unser ESE-Kind betreut, kommt zum Teil einmal in der Woche, mal ins Team, zurzeit jetzt nicht mehr ins Team, weil die Klassenlehrerin es nicht schafft, öfters Teamsitzungen zu machen.</i></p> <p><i>Wir hatten mal 14-tägig angedacht. Das ist jetzt diese zeitliche Komponente.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Du kommst gestresst aus einer anderen Situation, kommst dann darein und schon wieder so ein Vorfall. Diese Herausforderung der Lehrerpersönlichkeit: emotional, zeitlich. Dir bleibt gar nichts mehr. Du hast noch nicht mal eine Toilettenpause morgens. So extrem ist das manchmal. Da denkst du: Ist das denn noch normal?</i></p>	<p>Institutionelle Voraussetzung für Inklusion liegen noch nicht vor, sie müssen in zeitlicher Hinsicht geschaffen werden und die Gruppenzusammensetzung muss sich nach Inklusion richten => Institutionelle Rahmenbedingungen</p>
<p>Die Sonderpädagogin wurde zuvor nicht erwähnt, wird also nicht als zugehörig zur Schule und zum Team wahrgenommen; hängen hier die Sonderpositionen des „ESE-Kindes“ und der Sonderpädagogin zusammen?</p>	<p>Erwartungen von Normalität</p>

Die Normalitätserwartungen, die enttäuscht wurden, und gewohnte schulische Abläufe, die nach der Feststellung eines Förderbedarfs von außen als nicht mehr funktionierend beschrieben wurden, spiegelten eine Skepsis gegenüber der Einführung von Inklusion an der Schule dieser Lehrkraft wider. Im weiteren Verlauf des Interviews gewann die Unterscheidung zwischen Normalität als dem, was den gewohnten Ablauf in Schule und Unterricht darstellte, weiter an Bedeutung. Es wurde deutlich, dass Inklusion als abweichend von der Normalität des Schulalltags beschrieben und bewertet wurde.

Tabelle 13: Kodiertabelle Interview 6.4

<p><i>00:29:43-0 [B6]: [...] Und man hört ja, 98%, oder was stand neulich in der Zeitung, der Lehrer sind eigentlich für Inklusion. Das ist aber die Theorie und in der Praxis sieht es dann so aus, das kann ich jetzt von einem Grundschullehrer sagen, der sagt, wir kennen uns noch, weil es eine alte Dorffreundschaft ist. Du, sagt er, ich bin ganz alleine im Unterricht. Ich habe es bis hier stehen. Also es geht gar nicht mehr, sagt er so.</i></p> <p><i>00:34:12-0 [I]: Er unterrichtet in einer Inklusionsklasse?</i></p> <p><i>00:34:13-0 [B6]: Nee, der unterrichtet ganz normal, aber er hat inklusive Kinder. Und er hat gar keine Unterstützung. Er hat keine Person mit drin.</i></p>	<p>Ggf. Signalwort für Normativität, daher Ausschluss dieser Sequenz aus der Codierung</p>
	<p>Inklusiver Unterricht nur durch Unterstützersystem gewährleistet; die bisherige Normalität des Unterrichts wird durch Inklusion durchbrochen; das Argument der strukturellen und finanziellen Ressourcen kommt deutlich zum Ausdruck. Inklusion an sich kann funktionieren, aber nur dann, wenn die Rahmenbedingungen stimmen, wenn also immer eine zweite Person mit in der Klasse ist</p>
<p><i>00:34:13-0 [B6]: [...] Die möchten dabei sein, aber sie möchten auch so angenommen sein, wie sie sind. Und das ist schwierig. Wenn ich dann zwar mit meinen unterschiedlichen Lernzielen arbeite, aber ich arbeite nicht mit unterschiedlichen Sozialkompetenzen. Das schaffe ich ja gar nicht alleine.</i></p>	<p>Sozialkompetenz wird als nicht ausreichend angesehen, um in inklusiven Settings zu agieren. Ausweg wird in einer Unterstützung gesehen</p>
<p><i>00:47:00-0 [B6]: [...] Dass/ erstmal so das Kind annehmen, wie es ist. Das ist immer so leicht gesagt, aber gucken: So, jetzt hat es da und da seine Schwierigkeiten, dass ich dann überlege, wenn es zum Beispiel in der Umsetzung ist. Da ist eine Textaufgabe, in das Verständnis zu kommen. Dass ich dann so eine Textaufgabe versuche noch einmal ganz anders zu formulieren oder so etwas.</i></p> <p>[...]</p>	<p>Wahrnehmung und Annahme schwierig (ggf. normativ geprägt?); Wahrnehmung und Annahme werden im Folgenden als Bruch der vormals angesprochenen Ebene der Sozialkompetenzen hier auf fachliche Inhalte und Umgehensweisen umgeleitet</p>
<p><i>Dass man flexibel mit dem immer umgeht, was dann so da ist. Zwischen der Sache, die ich vermitteln muss, zwischen dem Kind und dem Ziel, wo ich eigentlich hin möchte so. Und das kann man über Erfahrung dann so hinkriegen. So Autodidakt ist man dann glaube ich</i></p>	<p>Flexibilität in der Umgehensweise (in-vivo) Dimensionalisierung: erfahren ↔ nicht erfahren; ggf. aber normativ („man“)? Der Kode wird zunächst vorsichtig mitgenommen, denn im Nachsatz kommt der Bezug zum „ich“ und der persönlichen Umsetzungskompetenz, hier in fachlicher Hinsicht</p>

Die Interviewpartnerin kam schnell wieder zurück zu dem Schema der Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf und stellte ab auf die Anwesenheit der zweiten Person im Klassenraum als Voraussetzung, um mit der

Situation umgehen zu können. Besonders deutlich wurde das vorhandene Schema an der Stelle, an der nicht mehr nur zwischen Kindern mit festgestelltem und Kindern ohne festgestellten Förderbedarf differenziert wurde, sondern an der es offenbar innerhalb der Gruppe der Kinder mit festgestelltem Förderbedarf notwendige und mögliche Differenzierungen gab.

01:06:08-1 [B6]: Das ist es, wird auch so/ einerseits könnte ich das ja so auf meine Fahne schreiben: OH, wir haben ein ESE-Kind und das klappt wunderbar. Auf der anderen Seite würde ich sagen, das ist ein wirklich pflegeleichtes Kind. [II]: Okay]. Der hat nur ganz wenig Ausbrüche. Dass eine Referendarin auch gesagt hat: Ah, ich mache da meine Prüfung. Da habe ich gleich gute Lorbeeren. Schreibe ich rein, habe ein ESE-Kind drin und so. Wirkt total gut auf die Prüfungssituation und hat auch geklappt ihre Theorie. Da habe ich gedacht: Da ist er benutzt worden. Also, da ich eben auch ein anderes ESE-Kind vor Augen habe, weiß ich, dass es da eben auch Unterschiede gibt.

Interessant war hier, dass es offenbar keine Option war, das „pflegeleichte ESE-Kind“ in die Gruppe der Kinder ohne festgestellten Förderbedarf zu kategorisieren, da es keine merkbaren Abweichungen von der Gruppe von Schülerinnen und Schülern zeigte, denen Homogenität über fehlenden Förderbedarf zugeschrieben wurde.

Die aus diesem Interview entwickelten Codes zu Normalitätserwartungen und der Flexibilität von Umgangsweisen hauptsächlich in Abhängigkeit von Diagnosen und Zuschreibungen wurden in dem folgenden Interview abgeglichen und auf sich ergebende Kontraste, Parallelen oder Modifikationen überprüft. Im Zuge der Anforderungen der Grounded Theory Methodologie an einen breiten Zugang zum Feld, das sich durch unterschiedliche Erfahrungen und Hintergründe auszeichnet, wurde an dieser Stelle ein Interview mit einer Interviewpartnerin geführt, die im Setting des inklusiven Lernens unterrichtete. Hierdurch erfolgte eine Wiederannäherung an das Feld, in dem Expertise und Erfahrungen mit dem inklusiven Lernumfeld bereits vorhanden waren. Nach den Kontrastierungen und der Einholung von Expertise aus anderen Lehr-Lern-Settings wurde untersucht, ob die bislang gefundenen Ergebnisse in Form der Codes, erster vorläufiger Kategorien und Dimensionalisierungen praxisnah waren oder weiter ausgearbeitet werden mussten.

3.5.1.7 Interview 7

Das siebte Interview wurde geführt mit einer Lehrerin an einer Gesamtschule mit Gemeinsamem Unterricht (w., 34 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 150; Größe der

Schülerzahl < 1500; Konzept: classroom based). Bereits in der ersten Äußerung wurde deutlich, dass ihre Erfahrung und ihre Sichtweise deutlich zu dem kontrastierten, was die sechste Interviewpartnerin [B6] geäußert hatte:

00:01:35-0 [B7]: Weil wir schon immer Kinder mit, auch nicht mit festgestelltem Förderbedarf haben, aber wir haben eigentlich immer Kinder beschult, die in irgendeiner Weise, ob es jetzt im Bereich „emotionale Entwicklung“ oder auch „Lern-/ja Schwierigkeiten“ ist, haben wir eigentlich schon immer Kinder gehabt, die dort förderbedürftig waren und sind. Also, von daher kenne ich das gar nicht anders, und für mich hat sich jetzt erst mal auch nichts verändert, muss ich sagen.

Schnell wurde zudem deutlich, dass die Aufgabenzuweisung einer zweiten (Lehr-) Kraft in der Klasse sich nicht nur auf die Kinder mit festgestelltem Förderbedarf konzentrieren darf, sondern dieses Konstrukt der zwei Kräfte in der Klasse flexibel, situationsangepasst umgesetzt werden muss. Auch hierin lag ein deutlicher Kontrast zu den Ausführungen im sechsten Interview [B6].

Tabelle 14: Kodiertabelle Interview 7.1

<p>00:05:51-2 [B7]: Aber das/ da muss man halt finde ich flexibel reagieren, das kann man besser, oder überhaupt eigentlich erst, wenn man zu zweit ist. Sonst hat man immer ein Auge auf, dass das läuft [I: Ja], muss aber auch den/ also das finde ich sehr sehr schwierig das alleine zu stemmen.</p> <p>00:07:02-4 [I]: Also, Flexibilität.</p> <p>00:07:06-0 [B7]: Ja, auf jeden Fall. Und nicht nur im Hinblick auf die beiden Schüler, die dort festgestellten Förderbedarf haben, sondern eben auch in Bezug auf den Rest der Gruppe. Da gibt es ja auch Schüler, die Lernschwierigkeiten haben oder die einen schlechten Tag haben oder was auch immer. Das ist ja nicht/ sind ja nicht nur die beiden Schüler, die da auffallend sind, sondern auch Schüler mit anderen Schwierigkeiten, Nöten, was auch immer Lernschwierigkeiten oder so.</p>	<p>Flexibilität (in-vivo) nur möglich zu zweit; im Kontrast zu den bisherigen Konzepten wird hier die Kategorie Behinderung/Förderbedarf differenziert und um die Kinder erweitert, die Unterstützung benötigen</p>
<p>00:08:53-0 [B7]: Also, ich mach das persönlich immer so, dass/ wir haben ja die Grundschulzeugnisse auch vorliegen. Und ungefähr nach ein paar Wochen, wenn die Schüler bei uns an die Schule gekommen sind, Jahrgang 5, kommen wir auch mit den Grundschullehrern zusammen. Das nutzen auch viele Grundschullehrer gottseidank mittlerweile, aber ich mache es eigentlich grundsätzlich so, dass ich weder in die Akten gucke noch sonst irgendwas mache, bevor ich eine Klasse übernehme. Weil ich denke mir/ also ich möchte, dass das Kind neuen Start hat, egal was vorher war und das ist mir ganz wichtig, dass ich selber irgendwie gucke, wie kann ich am besten mit dem Kind umgehen, was hat das für was ist das für ein Charakter, wie lernt das am besten und, dass ich einfach versuche/ weil ich merke halt häufig, dass Kinder sich/ das Kinder noch einmal ganz anders durchatmen können nach der</p>	<p>Blick auf das Kind/ Entkategorisierung</p>

<p>Grundschule, [...] Nachher ist das nochmal ganz interessant zu hören, wie ist eigentlich die Lerngeschichte erstmal dieses Kindes, aber erstmal finde ich es wichtig selbst auch einen Blick auf das Kind zu werfen. Das mache ich auch, wenn ich das in Jahrgang 8 übernehme, das möchte ich gar nicht wissen. Ja.</p>	
--	--

Weiterführend bedeutete dies, dass auch Kinder mit festgestelltem Förderbedarf nicht in dieser Kategorie verhaftet bleiben, sondern gegebenenfalls eine Neukategorisierung erfolgen muss.

Tabelle 15: Kodiertabelle Interview 7.2

<p>00:25:20-1 [B7]: [...] Ist ja nicht so, dass einmal Förderbedarf immer Förderbedarf heißt, sondern es kann ja gut sein, dass sich ein Kind nach einem halben Jahr ganz engmaschiger Betreuung so gut entwickelt hat, dass man sagt: „Es ist gar nicht mehr nötig, so ein hohes/ so eine hohe Ressource dazuzutun“. Für das eine Kind vielleicht schon noch, aber das andere ist vielleicht schon so weit, dass es alleine auch in einem E-Kurs sein kann, ohne einen Helfer dazu zu haben oder jemanden, der nochmal gesondert guckt. Das ist ja nichts, was festgeschrieben ist, so ein Förderbedarf. Also da muss man sich glaube ich auch so ein bisschen irgendwie von verabschieden, dass das ja was ist/ eigentlich was sein sollte, was dem Kind hilft, sich zu entwickeln und ein punktuelles Problem zu beheben aber nicht sozusagen ihn verhaftet auf einen Punkt von dem man nicht mehr wegkommt. Also so war/ ist der Gedanke ja eigentlich nicht. [...]</p>	<p>Durchlässigkeit/ Entkategorisierung Dimensionalisierung: ermöglichen ↔ nicht ermöglichen; Kontrast zu vorheriger Entkategorisierung durch Möglichkeit, zwar in Kategorien zu denken, diese Kategorien aber zu wechseln, zu verlassen</p>
<p>00:29:16-9 [B7]: Ja, das ist absolut/ deshalb haben die Eltern auch verständlicherweise eine große Angst, diesen Förderbedarf anerkennen zu lassen, weil sie eben sehr wohl wissen, dass es ganz schwierig ist, wenn man einmal auf einer Förderschule ist, dann wieder den Weg zurückzufinden. Und das ist nach wie vor ein Manko denke ich, dass das nicht so flexibel gehandhabt wird, oder gesehen wird wie in anderen Ländern, wo das partiell der Fall ist, aber nicht eben über eine ganze Schulkarriere hinweg. Das ist ein Problem.</p>	<p>Flexibilität mit dem Kontrast zu den vorherigen Konzepten, eine Kategorienflexibilität zu ermöglichen; Dimensionalisierung durchlässig ↔ undurchlässig; Memo-Gedanke: Hängen Flexibilität nach diesem Verständnis und Normalität miteinander zusammen?</p>
<p>00:39:01-7 [B7]: aber ich glaube, es würde auch vielen Kollegen helfen, ja, das Gespräch mit Kollegen zu führen, die nicht irgendwie eine übergeordnete Funktion haben, sondern die einfach nur mal eine andere Rückmeldung geben können, sagen können: „Ja, wenn das/ das hat heute nicht gut geklappt, weil/ hast du dir das mal gut überlegt“ oder so, also das würde schon helfen glaube ich manchmal.</p>	<p>Selbstreflexion über kollegiale (Fall-)Beratung</p>
<p>[...]</p> <p>00:40:09-3 [B7]: Genau, aber das könnte ich mir gut vorstellen. Dass man das/ wenn es zu Störungen kommt, hat das ja immer zwei Seiten. Wir haben schon einen Trainingsraum, aber wir müssen auf der anderen</p>	<p>Verständnis für eigene Rolle in sozialen</p>

Seite auch gucken, der größte Störfaktor ist ja manchmal der Lehrer durch sein Verhalten, ist ja so, also/ von daher wäre schon/ wenn ein Kollege zum Beispiel häufig Probleme hat mit Schülern, wäre ja schon mal toll, wenn er ein Gespräch führen könnte mit einem anderen Kollegen, der sich vielleicht mal zu ihm in den Unterricht setzt oder umgekehrt. [...] Und umso wichtiger, wenn man so eine Aufgabe wie Inklusion vor sich hat. Könnte ich mir das vorstellen. Dass man da auch nochmal anderes/ eben nicht dieses Prinzip der geschlossenen Tür hat, sondern seinen Unterricht eben nicht nur personell zu öffnen, indem jemand neben dir steht, sondern auch den nochmal ganz anders reflektieren zu können mit anderen gemeinsam. Heißt natürlich auch man lässt sich in die Karten gucken. Aber ich denke dazu muss man kommen, also/. Ich denke schon, dass man sich auch so gegenseitig evaluieren sollte oder dass das schon nötig wäre den Beruf auch so weit zu öffnen.

00:45:31-1 [B7]: [...] Aber das ist natürlich ganz blöd, sich als ausgebildeter Lehrer bei einem Kollegen in den Unterricht zu setzen. Das kann man eigentlich nicht machen. Und dann hab ich immer gedacht: „**Warum kann man das denn eigentlich nicht? Die ist doch gut. Warum kann ich dann nicht von der lernen**“. So. Aber wie/ dass das nicht Normalität ist, dass man sich gegenseitig auch mal hospitiert und so. Das finde ich eigentlich schade, weil das würde ganz viel bringen für die Weiterentwicklung glaube ich, der eigenen Kompetenzen auch. Aber das ist halt nicht Usus

(Gruppen-)Prozessen; bisheriges Konzept hinter diesem Code ist der Grad der Verantwortungsübernahme für das Gelingen als Gruppe; hier kommt neu der Aspekt dazu, nicht von außen in die Gruppe einzugreifen, sondern selbst Teil der Gruppe zu sein, Dimensionalisierung extern ↔ intern

Diese Möglichkeit der Reflexion wird im Alltag der Schule nicht genutzt. Sie wird sogar, und hier kommt wieder der Begriff der Normalität ins Spiel, als nicht normal bewertet.

Normalität, Dimensionalisierung statisch ↔ nicht statisch

Das Normalitätskonzept tauchte auch im weiteren Interviewverlauf auf, in verschiedenen Kontexten, aber immer bezogen auf Vorstellungen, die an der Schule als umgesetzt geschildert wurden, wie z.B. im Zusammenhang mit Migration, Körper- oder Lernbehinderungen. Zusammenfassend konnten durch dieses Interview die vorläufigen Kategorien **Normalität, Selbstreflexion, Flexibilität** sowie **Kategoriensensibilität, Durchlässigkeit von Kategorien** bzw. **Entkategorisierung** und **Verständnis für die eigene Rolle in sozialen Prozessen** durch die Methode des ständigen Vergleichs entwickelt und dimensionaliert werden. Die bisher erarbeiteten Codes und vorläufigen Kategorisierungen erwiesen sich als tragfähig, der Kontrast der InterviewpartnerInnen bezogen auf deren Alter, Berufserfahrungen, Arbeitsplatzsituationen und biografischen Hintergründe erwies sich als hilfreich zur Dimensionalisierung und Verifizierung der vorläufigen Kategorien. Um die Kategorien weiter konsekutiv-iterativ-rekursiv abgleichen zu können, wurde im Folgenden der Kontext Schule beibehalten und nunmehr ausschließlich Personen mit Erfahrungen in inklusiven Schulen interviewt.

3.5.1.8 Interview 8

Dazu wurde ein Interview mit einem Sozialpädagogen an einer Gesamtschule mit Gemeinsamem Unterricht geführt (m., 49 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 150; Größe der Schülerzahl < 1500; Konzept: collaborative consulting). Aufgrund seiner Arbeit als Sozialpädagoge an einer Schule mit inklusivem Konzept war er, u.a. über die Initiierung von kollegialen Beratungsprozessen, nah an den Bedarfen und Belangen des Kollegiums und konnte über eine objektivierte Außensicht unter Umständen Erkenntnisse aus den vergangenen Interviews durch seine Aussagen bestätigen oder kontrastieren.

Tabelle 16: Kodiertabelle Interview 8.1

<p><i>00:05:37-8 [B8]: [...] Und das hat eine Sichtweise verändert und da wo die Lehrerinnen und Lehrer bereit waren, da an sich zu arbeiten, da hat das super funktioniert. Dass, was ich bis heute aber auch noch mitbekomme ist, dass wenn die Kolleginnen und Kollegen nicht weiter an sich gearbeitet haben, dann bedeutet das für das Kind und auch für die Klasse das Chaos, weil sie nicht auf die individuelle Förderung eingehen und das heißt, sie differenzieren/ machen auch keine Lerndifferenzierung im Unterricht, was ja auch maßgeblich wichtig ist.</i></p>	<p>Personelle Rahmenbedingungen im Kontrast zu institutionellen Rahmenbedingungen, die Chaos erzeugen; Weiterentwicklung als Prozess, Dimensionalisierung regelmäßig und fortlaufend ↔ gar nicht</p>
--	---

„An-sich-arbeiten“ bekam hier wieder einen hohen Stellenwert über die Außensicht, denn entscheidend waren nach Auffassung dieses Interviewpartners nicht in erster Linie Rahmenbedingungen struktureller Art, sondern die Bereitschaft, sich weiterzubilden und die Bedarfe zu erkennen, die die Veränderungen des Schülerklientels mit sich bringen. Insofern konnte hier von personellen Rahmenbedingungen gesprochen werden, die sich anpassen müssen, um qualitätsvollen Unterricht anbieten zu können. Wie die Lehrerinnen und Lehrer ihren individuellen Status quo und ihr Weiterentwicklungspotential erkennen können, wurde hier nicht thematisiert. In der Zusammenschau mit dem Code **strukturelle Rahmenbedingungen** und **Selbstorganisation** aus dem zweiten Interview konnte hier ein vergleichender Kontrast hergestellt werden: Fehlende **strukturelle Rahmenbedingungen** und **personelle Ressourcen** bezeichneten zwei unterschiedliche Konzepte und balancierten sich nicht aus. Sie waren vielmehr zwei Konzepte, die nebeneinander Bestand hatten.

Tabelle 17: Kodiertabelle Interview 8.2

<p><i>00:21:04-4 [B8]: Ja, vielleicht noch ein Schritt davor: Weil ich mich vor dem Beruf, also vor der Auswirkung des Berufs, eindeutig für ein Sozialpädagogikstudium entschieden habe. Damit wusste ich ja, ich habe es mit anderen Menschen zu tun, mit Menschen, die nicht in der Masse laufen und dann habe ich mich ja sukzessive damit weiter beschäftigt. Ich weiß nicht, ob das im Studium so explizit dann vorgekommen ist, ich gehe mal davon aus. Und dann in der Realität natürlich konnte ich auch anders wachsen, aber viele Lehrerinnen und Lehrer haben gar keine Konfrontation mit Menschen mit Handicap gehabt. Oder am Gymnasium zum Beispiel wenig kulturelle Mischung erlebt und müssen sich damit jetzt auseinandersetzen.</i></p>	<p>Normalität</p>
--	--------------------------

Zur Konkretisierung der Weiterbildungsanforderungen kam hier das bereits mehrmals angesprochene Bild zutage, das sich LehrerInnen aufgrund einer Homogenitätsvorstellung in der Klasse hin gebildet hatten, und dass insofern ein Umdenken zunächst im Hinblick auf Heterogenität durch verschiedene Kategorien wie Herkunft, Leistung sowie Behinderung stattfindet musste. SozialpädagogInnen haben hier aufgrund ihrer Berufswahlentscheidung nach Auffassung des Interviewpartners eine andere Motivation oder Sensibilität, sich mit Heterogenität und Behinderungen, gegebenenfalls auch insgesamt mit Kategorien, auseinanderzusetzen.

Tabelle 18: Kodiertabelle Interview 8.3

<p><i>00:24:58-5 [B8]: Weil es politisch nicht korrekt ist. Also gucke ich weg. Und dann kann ich sie auch nicht sehen. Wir sind politisch korrekt so erzogen, dass wir auch weggucken. Und, wenn es für mich zur Routine wird, dass ich einem Rollstuhlfahrer sehe, dann ist es für mich auch zur Routine, dass ich sage: „Komm ich halte dir die Tür auf, wenn du das willst.“ Und dann ist es für mich auch/ dann gehört es zur Routine, dass ich weiß, wenn jemand einen epileptischen Anfall bekommt, wie ich ihm helfen kann. Und auch immer frage. Es ist ja auch etwas spannendes, Menschen zu beobachten. Und wenn die Etikette es verbietet, dass ich beobachte, dann/ da ist eine gesellschaftliche Blockade letztlich ausgelöst. Und da müssen wir erst einmal hinkommen, dass es völlig in Ordnung ist, wenn ich jemanden im Rollstuhl auch mal angucken darf. Kinder machen das. Das ist das Phänomen bei Kindern, die gehen ganz anders um mit Menschen aus einem anderen Kulturreis oder mit Handicap in der Schule, egal ob Grundschule oder auch in der weiterführenden Schule. Die haben überhaupt keine Hemmschwelle. [...] Sie fragen und die gucken und die begegnen sich und manchmal können sie damit nicht umgehen, aber dann ist das auch ein Weg. Dann haben sie das entschieden. Bis zu dem Moment, wo wir sagen: „Das ist falsch! Guck nicht so hin. Der sitzt im Rollstuhl der will das nicht.“ Oder: „Geh da weg! Mit dem kannst du sowieso nichts anfangen, weil der ist anders“.</i></p>	<p>Wahrnehmen/Kind in den Blick nehmen Dimensionalisierung ursprünglich, neugierig ↔ sozialisiert, verlernt</p> <hr/> <p>Wiederholung der bestehenden vorläufigen Kategorie Durchlässigkeit/Entkategorisierung Dimensionalisierung: ermöglichen ↔ nicht ermöglichen; Kontrast zu vorheriger Entkategorisierung durch Möglichkeit, zwar in Kategorien zu denken, diese Kategorien aber zu wechseln, zu verlassen</p>
---	---

Im Hinblick auf Kategorisierung äußerte sich dieser Interviewpartner in der Form, dass zwar Kategorisierungen getätigt werden (müssen), um überhaupt Förderungen zu generieren, jedoch das Kategoriensystem nicht starr angewandt werden durfte. Vielmehr war darauf zu achten, sich zum einen selbst der Kategorien bewusst zu sein, in die eingeordnet wurde, zum anderen waren die Kategorien immer wieder zu öffnen, wenn sich neue Indizien beobachten ließen.

Tabelle 19: Kodiertabelle Interview 8.4

<p><i>00:28:14-8 [B8]: Nicht nur einmal, sondern jeden Tag. Ich muss dieses individuelle angucken jeden Tag ändern. Wo steht der Schüler heute oder wo steht die Schülerin heute? Und ich muss gucken: „Da hat sich gerade etwas getan. Da kann ich sie weiter unterstützen“. So, ich habe schon das individuelle angucken, das gibt es schon, aber dann ist es auch festgelegt. Dann habe ich meinen Entwicklungsplan für die Schülerin und den Schüler festgelegt auf Jahre. Wenn ich in der sechsten Klasse schon weiß, das wird ein Hauptschulabschluss, kommuniziere das so mit meinem Team drei-viermal in Teamsitzungen: „Das wird ja sowieso ein Hauptschulabschluss.“, dann ist die Etikette gesetzt. Und der neue Weg bedeutet, ich muss immer wieder anhalten, muss immer wieder gucken, steht es da wirklich, oder muss ich was bei mir gucken, wie ich das Kind anders fördern kann.</i></p> <p><i>00:33:04-3 [B8]: Also, ich glaube, eine Kompetenz ist auf jeden Fall Flexibilität. Unglaublich hohe Flexibilität.</i></p>	<p>Wahrnehmung/Blick auf das Kind mit dem neuen Aspekt der ständigen Wiederholung der Wahrnehmung, Dimensionalisierung einmalig ↔ wiederholt dadurch entwickelt sich auch eine Dimensionalisierung für die Kategorisierung Wahrnehmung</p> <hr/> <p>Flexibilität (in-vivo)</p>
---	--

Die Selbstreflexion mit dem Fokus auf die **Wahrnehmung des Kindes** erfuhr hier eine Dimensionalisierung, nachdem der Code bereits in anderen Interviews entwickelt worden war. Der Ansatz „immer wieder anzuhalten“ und zu gucken, ging konform mit der im Zuge zu Integration von Reinders et al. (2015) entwickelten situationsabhängigen Aushandlung, allerdings in der inklusionsbezogenen Modifikation der situationsabhängigen Wahrnehmung. Denn es war hier weniger relevant, dass sich eine Situation als abweichend von einer kulturell geprägten Vorstellung oder Normalitätserwartung darstellte und als Handlungsaufforderung das Aushandeln der Situation mit anderen generierte. Vielmehr war hier von Bedeutung, sich selbst in Bezug auf den Referenzrahmen der Normalitätserwartungen zu reflektieren, daraus die eigene Wahrnehmung neu zu justieren und erforderliche Handlungen für sich abzuleiten. Der Aushandlungsvorgang fand hier nicht zwischen unterschiedlichen Individuen mit kulturell bedingt unterschiedlichen Referenzrahmen statt, sondern selbstreflexiv in Bezug auf den eigenen Umgang mit der Situation und

den Möglichkeiten der eigenen Handlungsmodifikation. Diesen Aushandlungsvorgang in Form der Selbstreflexion galt es konsekutiv-iterativ-rekursiv im Zuge weiterer Interviews zu beleuchten.

3.5.1.9 Interview 9

Das vorletzte Interview wurde daher mit einer Lehramtsstudierenden (w., 23 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 20; Größe der Schülerzahl < 500; Konzept: classroom-based) geführt, die zu der Zeit des Interviews im Masterstudiengang M. Ed. studierte und im Rahmen des Praxissemesters an einer Grundschule mit Gemeinsamem Unterricht tätig war. Sie selbst war als Schülerin kurzzeitig von körperlicher Behinderung betroffen, ihre selbstreflexiven Aussagen zu ihrer eigenen Behinderung und den Konsequenzen, die sie aus dieser Reflexion für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrerin ziehen will, prägten das Interview. Im Ergebnis wurden die vorläufig aus den vorangegangenen Interviews gebildeten Kategorien in diesem Interview bestätigt, im Hinblick auf die bereits ausgearbeiteten Dimensionalisierungen ergaben sich keine Veränderungen. Daher werden die Interviewausschnitte an dieser Stelle nochmals reduziert dargestellt. Die Auswahl beschränkt sich auf die Sequenzen, die für den weiteren Verlauf der Theorieentwicklung relevant sind.

Tabelle 20: Kodiertabelle Interview 9.1

<p>00:05:56-5 [B9]: [...] Und dann habe ich mit ihm gesprochen und dann meinte er: Ja, für ihn wäre das einfach so eine ganz schwierige Situation, er wüsste überhaupt nicht, wie er mit mir umzugehen hat und hatte wohl auch noch keine Erfahrung mit solchen Menschen gemacht und deswegen wäre es ihm eigentlich lieb, hätte er das jetzt auch gar nicht mehr machen müssen. So. Und wo mir einfach klar war, dass diese Offenheit und diese Angst vor dem Neuen bei ihm total bei ihm ausgeprägt war und ja das war halt schwierig damit umzugehen. Und dann habe ich halt bei den anderen Lehrern gemerkt, die mir total geholfen haben, oder auch manche, die erst noch super unsicher waren und hinterher gemerkt haben: Mein Gott, sie haben jetzt gar nicht davon, ob ich da normal sitze oder im Rollstuhl, die dann halt gesagt haben: Ja, man muss sich erst einmal so darauf einlassen</p> <p>00:08:48-2 [B9]: Sondern, dass man es mit ganz normalen Menschen zu tun hat, die einfach dann anders sitzen oder so. Das darf man nicht unterschätzen.</p> <p>00:13:18-1 [B9]: [...] Das ist einfach ganz wichtig, dass sie halt, klar mit dem Problem zu einem kommen können und auch ganz ehrlich sagen können, wie sie sich fühlen, aber dass sie auch verstehen, das ist normal wie ich bin, das</p>	<p>Ungewissheitstoleranz Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig</p> <hr/> <p>Normalität</p> <hr/> <p>Normalitätserwartungen</p> <hr/> <p>Wertschätzung, Normalität</p>
---	--

<p>ist toll so wie ich bin und deswegen brauche ich nicht immer extra Hilfe, weil das kann ja auch schnell nervig sein.</p>	<p>Wahrnehmung</p>
<p>00:17:56-1 [B9]: [...] Und ich habe auch immer versucht allen möglichen Lebensbezug von den Kindern zu kriegen, weil es mir einmal passiert ist, dass ich in Mathe eine Marktsituation gemacht habe, mit nur Obst und Gemüse und wir gehen jetzt einkaufen, es ging um schriftliche Addition und dann sagte ein Kind: Ja, das kaufen wir aber gar nicht. Das ist viel zu teuer. Und da ist mir das überhaupt erst einmal aufgefallen, wie/ also was für mich so normal war, dass diese Heterogenität so groß ist und da schon anfängt, dass man da auf die Kinder eingehen muss. natürlich fühlt es sich dann doof, warum soll es jetzt Obst kaufen, wenn Mama es sowieso nicht kauft, weil es so viel Geld ist. Und dass es dann nicht motiviert ist, konnte ich dann total nachvollziehen. Und dann habe ich mit dem Kind überlegt: Was würdest du denn gerne kaufen? Auch mal darauf anspringen und flexibel sein.</p>	<p>Normalität</p> <p>Auf Kinder eingehen / Wahrnehmung / Heterogenitätskategorien erweitern</p>
<p>00:21:08-9 [B9]: Also ich glaube, dass es generell wichtig ist, keine Angst davor zu haben. Und wenn ich/ also ich habe ja auch im Studium gemerkt: Oh, ich weiß gar nicht, wie kann ich denn überhaupt mit behinderten Menschen umgehen und dann habe ich ja angefangen bei der Caritas freiwillig da so Kinder zu betreuen und einfach mal zu gucken, wie sind eigentlich ADHS-Kinder? Muss man da wirklich immer Angst vor haben? Und wie sind Kinder mit dem Down- Syndrom? Oder so. Oder Autisten. Ganz schwierig, sagen Lehrer immer, aber mal zu gucken, ja, wie ich damit umgehen kann und was es da für Möglichkeiten gibt, deswegen habe ich einfach mal da gearbeitet, um dann zu merken, das ist doch gar nicht schlimm. Und dann schon für sich festzustellen, kann ich damit umgehen? Bin ich offen genug? Und wenn nicht, was fehlt mir da? Kann ich da was bei mir ändern? Aber dann auch ehrlich zu sein, wenn ich merke, ich kann das nicht [...]</p>	<p>Offenheit / Selbstreflexion / Weiterentwicklung / Handlungsorientierung</p>
<p>00:37:18-9 [B9]: Ich glaube es ist noch wichtig, dass man als Lehrer, hatte ich schon angedeutet, den Kindern keinen Stempel vor den anderen Kindern. Also, dass man nicht immer betont: Ja, weil Benno jetzt so und so ist, dann kriegt er jetzt was anderes oder, weil sie gerade erst aus Afrika zu uns gekommen ist, macht die jetzt was anderes. Weil da habe ich halt auch ein Mädchen gesehen, das gesagt hat: Sag nicht immer, dass ich aus Afrika komme. Das weiß ich. Die wollte das gar nicht und für die anderen Kinder ist das ja auch doof: immer wird nur die genannt und immer kriegt nur die was Besonderes, so. Als Lehrer ist das glaube ich super wichtig diese Klassengemeinschaft da ganz / dafür zu sorgen</p>	<p>Entkategorisierung</p> <p>Verständnis für die eigene Rolle in sozialen Prozessen</p>

Der Interviewausschnitt „**Und dann schon für sich festzustellen, kann ich damit umgehen? Bin ich offen genug? Und wenn nicht, was fehlt mir da? Kann ich da was bei mir ändern?** Aber dann auch ehrlich zu sein, wenn ich merke, ich

kann das nicht“ belegte die Kategorisierung aus den vergangenen Interviews, dass das situationsabhängige Wahrnehmen ein selbstreflexiver Prozess mit individuellen Handlungsaufforderungen war. Zudem wurde in diesem Interview noch einmal deutlich rekonstruiert, dass die Einstufung von **Normalität** und als **Normal** variabel und flexibel und nicht nur von der umgebenden Normierung und Normativität abhängig war, sondern auch von dem eigenen Referenzrahmen. Die bereits seit Interview 3 immer wieder rekonstruierte und codierte Kategorie **Normalität** manifestierte sich auch in den rekursiv-iterativ-konsekutiven Prozessen. Neue Kategorien traten in diesem Interview nicht auf, aber die bereits aus den vorangegangenen Interviews entwickelten Codes und Kategorien wurden eindeutig gefestigt und auch in ihren Dimensionalisierungen bestätigt.

Aus diesem Grunde allerdings schon von einer hinreichenden Sättigung der Datenerhebung auszugehen, erschien verfrüht, deshalb wurde ein zehntes Interview geführt. Wenn sich in diesem ebenfalls keine wesentlichen Kontrastierungen zu den vorangegangenen Codierungen und Kategorisierungen ergaben, sollte die Datenerhebung im Feld zunächst beendet werden und der offene Kodierprozess in den axialen Prozess übergehen.

3.5.1.10 Interview 10

Das zehnte und zugleich abschließende Interview wurde mit einem Schulleiter einer Förderschule Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), zugleich Mitglied eines Kommunalen Kompetenzzentrums¹⁰ für sonderpädagogische Förderung (m., 55 J.; Größe des Lehrerkollegiums < 20; Größe der Schülerzahl < 100) geführt. Danach ergaben sich für die vorläufigen Kategorisierungen klärende Dimensionalisierungen, Kontraste zu den vorangegangenen Codes wurden nicht gefunden. Die Schärfung der Kategorien **Normalität** und **Normal**, die letztlich im Zuge der weiteren Kodierprozesse in die Kernkategorie einflossen, ergab sich aus dem In-Vivo-Code **Normerweiterung** in diesem Interview.

¹⁰ In einigen Bundesländern, u.a. in NRW, wurden zur Einführung inklusiver Schulen Kommunale Kompetenzzentren gegründet. Ihre Aufgabe war es, die Expertise der Förderschulen in die Regelschulen zu transferieren und die Lehrkräfte fortzubilden. Zudem waren die Zentren bei der Konzeptentwicklung der Regelschulen unterstützend tätig. Insofern haben die Mitarbeitenden der Kompetenzzentren einen tiefen Einblick in die Situation der Regelschulen zu Beginn und während des Prozesses zur inklusiven Schule erlangt.

Tabelle 21: Kodiertabelle Interview 10.1

<p>00:00:03-8 [B10]: Insofern, wenn Ihre Frage lautet: „Braucht man da etwas anderes?“, müsste ich eigentlich sagen: „Ja, da braucht man etwas anderes“. Und ich selber, wenn ich mich so erinnere an mein Studium, würde ich das auch so sagen. Andererseits, wenn ich jetzt hier drauf gucke, braucht man neben Personalkompetenzen, Sozialkompetenzen, Methodenkompetenzen noch einen vierten Bereich und was stünde denn darunter? Ich meine die Überschrift wäre ja einfach: Umgang mit Heterogenität. Aber was für Kompetenzen stünden denn darunter, sind das denn noch andere als die, die hier drinstehen? Da müsste man auch eigentlich sagen: Nee, eigentlich nicht. Eigentlich sind die nicht anders. Aber ich glaube schon, dass das Studium anders aufgebaut ist, die Leute auch sich andere Dinge aus denselben Überschriften sich herausnehmen, wenn sie Förderpädagogik studieren oder wenn sie Regelschule studieren.</p>	<p>Kompetenzen anders interpretieren</p>
<p>00:01:37-2 [B10]: Ja, und vielleicht auch aus den Überschriften verschiedene Dinge sich verschieden intensiv rausnehmen.</p> <p>00:01:44-9 [B10]: [...] Also trotzdem/ ich würde vielleicht wirklich eher sagen, die Überschrift „Umgang mit Heterogenität“ müsste man vielleicht oben darüberlegen, um dann zu gucken, welche von den Items muss ich einfach unter einem bestimmten Gesichtspunkt da nochmal betrachten. Also, wenn ich da so ein Item nehme wie Interaktion als Teil von Sozialkompetenz dann ließe sich da sicherlich auch Inhalte reinpacken, die anders sind, wenn man an Kinder mit Behinderungen denkt, als wenn da keine Kinder drin sind. Das glaube ich schon. Also dass man da also noch Dinge zusätzlich hineinpacken kann, die man vielleicht für eine homogene Gruppe nicht so braucht.</p>	
<p>00:12:04-5 [B10]: Also im Grunde genommen ist die Antwort sehr einfach. Also, die größte Sorge von allen ist immer dieselbe Sorge, nämlich: Ich schaffe das nicht! Ich kann das nicht! Ich schaff das nicht, weil ich das nicht kann und weil ich gar nicht darauf eingestellt, vorbereitet, ausgebildet bin mit besonderen Schwierigkeiten umzugehen. Und eigentlich verstehe ich es nicht wirklich, weil ich finde, jeder, der heute Grundschullehrer wird, der müsste eigentlich von Anfang an in der Ausbildung ja auch mitbekommen haben, dass heute Grundschule ein bestimmtes Profil hat. Und das ist nicht mehr ein Profil wie vor 50 Jahren, wo ich reinkomme und sage einmal "Piep" und alle machen, was ich sage. Das gibt es glaube ich heute nirgendswo mehr. [...] Und insofern wunder ich mich schon immer ein bisschen über diese größten Sorgen und Ängste.</p>	<p>Keine Ungewissheitstoleranz</p>
<p>00:16:39-9 [B10]: Oder ich habe einen Bruder oder ich habe jemanden bei mir in der Familie- ganz häufig, wenn man so im Bereich geistiger Entwicklung guckt, sind das ganz häufig Motive. Also auch bei mir hier im Kollegium sind auf jeden von den 10/ von den 12 zwei bei, die ein Geschwisterkind haben, das eine</p>	<p>Biografischer Hintergrund</p>

geistige Behinderung und dadurch angeregt waren eben Sonderpädagogik zu studieren. Oder wir haben jetzt eine Lehramtsanwärterin, deren Vater eben Sonderpädagoge ist. Wie gesagt, meine Tochter hat es auch angefangen so. Also solche Motive spielen glaube ich schon eine Rolle.

00:24:43-8 [B10]: Also man braucht nichts grundsätzlich anderes, aber man **braucht es in einer anderen Weise**. Spräche auch dafür eher noch mal so eine, sagen wir mal so eine Folie drüberzulegen, **eine andere Brille aufzusetzen** als jetzt ein neues Feld aufzumachen. Glaube ich. Ja. Spreche glaube ich doch wirklich eher vor, hier eine andere Folie drüber, eine andere Überschrift über das Ganze.

00:29:09-4 [B10] :Nee, eher mehr Personen. Also kleinere Klassen und mehr Personen ist nicht das gleiche. Man kann nicht sagen, 25 mit zweien und wenn ich die teile, dann reicht da einer. Das ist/ das geht nicht. Man braucht einfach manchmal einfach zwei Menschen.

00:31:00-3 [B10]: [...] die könnte vielleicht verbunden sein mit einer **Kernkompetenz, die was etwas zu tun hat mit Anstrengungsbereitschaft/** das ist auch Haltung, Einstellung. Anstrengungsbereitschaft, sich Herausforderungen stellen wollen, irgendwie **besondere Situationen reizvoll zu finden und sich denen zu stellen**. Vielleicht irgendwie so etwas. So wie vielleicht auch irgendwie, weiß ich nicht, jemand gerne Kranfahrer wird, weil er irgendwie mit Höhen hantieren ganz toll findet und der andere sagt: Ich bin mit einem Gabelstapler zufrieden oder so etwas, das reicht mir. Also so etwas vielleicht. Also so **Lust an Herausforderungen, an Bewältigung von schweren Aufgaben** oder so. Das kann ich mir eher vorstellen so.

00:33:02-1 [B10]: Ich überlege gerade, was ich noch helfen kann. Ich habe nochmal ein Beispiel, wo das vielleicht für mich klar wurde. Ich habe in █ in meinem Studium Sport studiert. Sport war das Unterrichtsfach. Ich konnte nur ein Schulunterrichtsfach studieren damals. Das habe ich als Student so gemacht, weil ich Sport ganz gut fand und weil ich dann nur ein Fach machen musste. Für Sek 1 ging das, in der Primarstufe musste man immer schon zwei oder drei Fächer machen und **dann gab es aber in der Abteilung für Heilpädagogik Sport trotzdem nochmal ein Zweig. Und zwar Sport mit Behinderten. Es gab also beides**. Also auch, wenn wir das jetzt Fach mit Kompetenz gleichsetzt: **es gab kein anderes Fach, aber dasselbe Fach „Sport“ mit einer anderen Ausrichtung**. Und der Schwerpunkt war dann zum Beispiel oder Teile der Veranstaltung waren dann zum Beispiel Rollstuhlsport. Also sich mit einer **anderen Perspektive** mal in so einen Rollstuhl setzen und gucken wie es ist, Basketball aus dem Rollstuhl heraus zu machen, um ein Verständnis zu kriegen, wie man mit irgendeiner Beeinträchtigung umgeht und was das mit Sportunterricht macht. Und das hat schon viel mehr zu der **Fragestellung**

Kompetenzen vor Heterogenitätshintergrund interpretieren

Institutionelle Rahmenbedingungen

Anstrengungsbereitschaft (In-Vivo); für besondere Situationen, besondere Situationen rekurrieren aus dem Verständnis, nicht Normalität zu sein. Daher Zusammenhang dieses Codes mit Normalität und Flexibilität prüfen im Zuge der weiteren Kodierschritte

Normalität / Perspektivwechsel

Normalität unter besonderer Fragestellung (In-Vivo)

Normalität

lung auch in meinem normalen Sportunterricht geführt, mir so eine Frage zu stellen: Wie muss ich meinen Unterricht organisieren, damit er bestimmten besonderen Erfordernissen, zum Beispiel dadurch, dass da einzelne Kinder mit einer Behinderung bei sind, um denen gerecht werden zu können. Und so eine **Frage hätte ich jetzt in einem normalen Unterricht jetzt nicht so für mich gehabt.**

00:33:02-1 [B10]: Also quasi eine **besondere Fragestellung innerhalb der gleichen Kompetenzen**, die es auch für ganz **normale** Regelschulordnungen gibt.

00:36:26-7 [B10]: Oder die **Normbreite ist einfach geringer**. Wenn man das gar nicht so wertend sagen will, sondern sagen will: **wenn man mit so einer geringen Breite, die kann ja durchaus Tunnel sein**, vielleicht auch ein bisschen breiter in Schule geht und denkt, alle verstehen mich, wenn ich etwas sage, da kommt man ja heute eigentlich kaum weit mit. Eigentlich muss ich ja denken: Von 30 oder von 25 Kindern verstehen mich 5 gut, 5 gar nicht und die anderen irgendwo da in der Mitte von. Dann macht das ja was damit, dann muss ich mir Gedanken machen, wie muss ich also sprechen, wie muss ich also meine Botschaften an die Kinder bringen, damit die, die mich gut verstehen, schnell an die Arbeit kommen und Fortschritte machen können und die, die gar nichts verstehen auch und die, die dazwischen sind auch. Also muss ich mir ja für meinen Unterricht vorher schon überlegen, die die mich gar nicht verstehen [...]. Ja. Und sagen wir mal, das wäre so eine **Normerweiterung, zusätzliche Folie, die kann man eigentlich für Heterogenität immer drüberlegen** und den Vorteil hätte das, dass Heterogenität auch nicht nur Behinderung ist

00:43:15-4 [B10]: Rückmeldung ist, die haben wir auch in allen Grundschulen immer gemacht, auch sehr simpel ist negative Verstärkung. Das saugen irgendwie **normale Regelschullehrer** auf und kommen aus der Schiene nicht mehr raus. Also das ganz simple: Ich **verstärke nur positiv**, das macht fast keiner.

Normerweiterung (In-Vivo), um Kompetenzen unter dem Blickwinkel Heterogenität zu interpretieren; hier klärt sich die Einlassung vom Anfang des Interviews bezüglich der zwei Brillen auf; diejenigen, die ein breiteres Normverständnis haben, verstehen die Kompetenzen in einer breiter angelegten Form und subsumieren mehr/andere Fälle und Anlässe darunter; Dimensionalisierung weit ↔ eng

Kommunikationskompetenz im Hinblick auf positive Verstärkung, Dimensionalisierung positive ↔ negative Verstärkung

Die Kodierungen in der rechten Spalte zeigten keine Kontrastierungen der entwickelten Codes und Kategorien zu denen aus den vorangegangenen Interviews. Vielmehr wurden die bereits bestehenden, wie bereits in Interview 9, manifestiert und ihre Dimensionalisierungen verdeutlicht, wie z.B. in der **Kommunikationskompetenz**. Ein besonderer Fokus lag auch in diesem Interview auf dem Aspekt der **Normalität** und des **Normalen**, diese Kategorie geht als stärkste im Sinne einer vorsichtigen Gewichtung aus den Interviews hervor.

Um sicherzustellen, dass sich einerseits die Lesart der Interviews und die Codierung nicht einseitig auf die Kategorie Normalität bezog und dass sich andererseits die unterstützenden bzw. impulsgebenden Fragen der Interviewerin nicht selektiv auf diesen Aspekt fokussierten, wurden durch einen Schritt in die Originaldaten die Interviewtranskripte noch einmal sehr genau daraufhin geprüft. Allerdings ergaben sich keine Anhaltspunkte für eine Reaktanz der Interviewten auf die Interviewerin in der Richtung. Alle Erwähnungen in Bezug auf **Normalität** und **Normal** gingen jeweils zuerst von den Interviewten aus.

Angesichts der professionellen und biografischen Breite der bereits interviewten Personen und der Tatsache, dass aus den letzten Interviews keine weiteren neuen Erkenntnisse, Dimensionen und Kategorien mehr generiert wurden, wurde an dieser Stelle eine hinreichende theoretische Sättigung angenommen. Zwar kann dies angesichts der Weite des Forschungsfeldes niemals als gesichert vorausgesetzt werden, mit Strübing (2014) waren die zuletzt erhobenen Daten aber nicht mehr durch Kontrastierungen und Vergleiche Ausgangspunkte neuen Handelns in dem Sinne, dass neue Erkenntnisse verifiziert oder falsifiziert werden mussten. Darauf wurde mit dem zehnten Interview der Prozess der „temporär-vergänglichen Reifikation aus dem theoretisierenden Prozess“ (Strübing, 2014, S. 5) beendet.

Nach dem vorläufigen Abschluss der Datenerhebung durch die Interviews und den parallelen Prozess des offenen Kodierens werden im Folgenden die Ergebnisse des offenen Kodervorgangs vorgestellt.

3.5.1.11 Ergebnisse des offenen Kodierens

Am vorläufigen Ende des offenen Kodierens stand eine Liste von Codes, die mit Notizen und Hinweisen auf Dahinterliegendes verbunden waren (s. Tabelle 22 in der linken Spalte). Aus dem Material wurden im Zuge der Datenerhebung aufgrund des iterativen Prozesses der Grounded Theory Methodologie bereits vorläufige Kategorien (ebenfalls in der linken Spalte aufgelistet) mit entsprechenden Dimensionalisierungen (zweite Spalte von links) gebildet. Die in der dritten Spalte von links aufgeführten Kodenotizen dienten der Erläuterung der Dimensionalisierung, sie beinhalteten die Fragen, die sich aus dem Material und aus der Lesart zu den Codes und den vorläufigen Kategorien ergaben. Die inhaltlich komprimierte Auflistung in Tabelle 22 diente der Transparenz des Forschungsprozesses. Die in der linken Spalte auf-

geführten Kategorien als Ergebnis der Kombination von offenem und axialem Kodieren greifen dem folgenden Kapitel 3.5.2 in Teilen vor. Sie führen die inhaltlich zusammengehörigen Codes und vorläufigen Kategorien zusammen zu einer übergeordneten Kategorie. Diese steht jeweils im Fettdruck, darunter sind die Codes und Kategorien aufgelistet, die in die übergeordnete Kategorie eingehen.

Für die Transparenz des Forschungsvorgehens ist weiterhin wichtig zu erwähnen, dass es sich bei diesen Codierungen bereits um Abstrahierungen handelte. Die ersten Auswertungsschritte direkt am Material waren deutlich kleinschrittiger und ergaben im ersten Analyseschritt $N= 547$ „Codes“, die in MAXQDA hinterlegt waren. Die erste sehr kleinschrittige Analyse nach jedem Interview diente dazu, mit dem Material vertraut zu werden, jede „Codierung“ zu speichern. Die Anforderung von Strauss und Corbin (2010 [1996]) zur Abstraktion wurde erst im zweiten, hier dargestellten Schritt umgesetzt. Die Abstraktionsebene direkt umzusetzen barg das Risiko, über die Abstraktion Detailhinweise zu übersehen und mit einer Perspektivenverengung in den weiteren Prozess zugehen. Daher wurde die Abstraktionsebene immer wieder mit dem Datenmaterial und den zuerst kleinschrittig entwickelten „Codes“ abgeglichen.

Kritisch zu reflektieren war in diesem Prozess der Vergleich der (maximalen) Differenz der aufeinander bezogenen Beispiele als methodischer Schritt der Grounded Theory Methodologie dafür, das Bedingungsgefüge dynamisch auf Tragfähigkeit und Stabilität zu prüfen (Sutterlüty, 2002). Durch diesen Vergleich erfolgte eine sukzessive Verdichtung, die für den Prozess hin zur Theorie mittlerer Reichweite erforderlich war (Glaser & Strauss, 1967, S. 55 f., 101 f. sowie Boehm, Legewie & Muhr, 1992; Flick, 2011). In dem Prozess, aus den Daten Vergleiche zwischen den Fällen herauszuarbeiten, um die (vorläufigen) Kategorien zu dimensionalisieren, war zu berücksichtigen, dass er keinerlei Konnotationen für gut oder schlecht, richtig oder falsch beinhaltet: Hier ging es vielmehr darum, ob die aus den Daten zu entwickelnden Kompetenzstrukturen grundsätzlich geeignet waren, kontrastierende Fälle abzubilden.

Tabelle 22: Tabellarische Übersicht der Codes mit Codenotizen

Codes/vorläufige Kategorien	Dimensionalisierung	Kodenotizen	Kategorie als Ergebnis der Kombination von offenem und axialem Kodieren
Wahrnehmung	weit ↔ eng ausreichend ↔ nicht ausreichend	Wann darf rechts und links nicht sein? Ist das abhängig von den Rahmenbedingungen oder vom Individuum? Wer bestimmt rechts und links? Denken in eingefahrenen Strukturen? Was ist denn rechts und links? Wie hilft der Blick nach rechts und links weiter?	Wahrnehmung von Komplexität Wahrnehmung, Blick auf machen/Kind in Gänze anschauen, Ressourcen entdecken
Blick auf machen/Kind in Gänze anschauen	weit ↔ eng		
Ressourcen entdecken	ausreichend ↔ nicht ausreichend	Ressourcen zeigen sich nicht von selbst, sie müssen gefunden werden; wie ist hier der Zusammenhang mit institutionellen Rahmenbedingungen (Zeit = Zeit für entdecken?)	
Institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen	ausreichend ↔ nicht ausreichend		Institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen
Operative Flexibilität	hoch ↔ niedrig	sind nur institutionelle Rahmenbedingungen ausschlaggebend für Zeit? Oder können fehlende Rahmenbedingungen für Zeit auch individuelle ausgeglichen werden? Durch Schwerpunktsetzung?	Operative Flexibilität strategische und operative Selbstorganisation
strategische und operative Selbstorganisation	viel ↔ wenig		
Sensibilität für kategoriale Zuschreibungen	hoch ↔ niedrig, viel ↔ wenig, ermöglichen ↔ nicht ermöglichen	weil ich nur einen klaren Tunnel hab/ kategorisierende Blick auf das Kind befördert den Prozess des „bergab-Verhaltens“	Sensibilität für kategoriale Zuschreibungen Sensibilität für Stereotype, Entkategorisierung/Blick weiten, Kulturelles Wissen individualisieren, Kategorisierung, Durchlässigkeit / Entkategorisierung
Sensibilität für Stereotype	hoch ↔ niedrig		

Codes/vorläufige Kategorien	Dimensionalisierung	Kodenotizen	Kategorie als Ergebnis der Kombination von offenem und axialem Kodieren
Entkategorisierung/Blick weiten	hoch ↔ niedrig	Ressourcen können also nicht nur im Unterricht gefunden werden, der Blick auf das ganze Kind erfordert auch die Beobachtung in verschiedenen Situationen	
Kulturelles Wissen individualisieren	hoch ↔ niedrig		
Kategorisierung	viel ↔ wenig		
Durchlässigkeit / Entkategorisierung	ermöglichen ↔ nicht ermöglichen		
Emotionale Kompetenz	hoch ↔ niedrig		Emotionale Kompetenz Beziehung aufbauen, Zugewandte Haltung, Wertschätzung
Beziehung aufbauen	stark ↔ schwach		
Zugewandte Haltung	gelingend ↔ nicht gelingend		
Wertschätzung	viel ↔ wenig		
Komplexitätsreduktion	hoch ↔ niedrig		Komplexitätsreduktion
Zentralreduktion	niedrig ↔ hoch	<i>Hab ich einen Haken hinterher innerlich. Dann such ich genau diese getrampelten Pfade</i>	Zentralreduktion
Eigene Weiterentwicklung	viel ↔ wenig/ regelmäßig und fortlaufend ↔ gar nicht	Weiterentwicklung als Prozess	Eigene Weiterentwicklung
Handlungsorientierung	hoch ↔ niedrig	Rückmeldungen geben, nicht nur beobachten und für sich selbst Rückschlüsse ziehen, sondern mit Zeit darüber reden, was die Kinder können	Handlungsorientierung
Verständnis für eigene Rolle in Gruppenprozessen	hoch ↔ niedrig		Verständnis für eigene Rolle in sozialen Prozessen eigene Rolle im Prozess, Verständnis für eigene Rolle in Gruppenprozessen
Eigene Rolle im Prozess	annehmen ↔ ablehnen	wichtig im Prozess, denn nicht das Kind, sondern die Bezugsperson muss aktiv	

		sein und die Beziehung aufbauen und Ressourcen finden	
Codes/vorläufige Kategorien	Dimensionalisierung	Kodenotizen	Kategorie als Ergebnis der Kombination von offenem und axialem Kodieren
Normalität	hoch ↔ niedrig/ statisch ↔ nicht statisch	Was heißt normal? Wenn es keine Schwierigkeiten gibt, wenn also die Erfahrung nicht mehr ausreicht, um mit der Gruppe umzugehen/ Der Maßstab für normal rekurriert aus der Erfahrung mit anderen Gruppen	Normalität
Kommunikation	gelingend ↔ nicht gelingend, positive ↔ negative Verstärkung		Kommunikation Kommunikationskompetenz und Kommunikation
Sensibilität für Normalitätszuschreibung	hoch ↔ niedrig		Sensibilität für Normalitätszuschreibung Bündelt Tabuthema Behinderung
Tabuthema Behinderung	ansprechen ↔ nicht ansprechen		
Erwartungen von Normalität	hoch ↔ niedrig		Erwartungen von Normalität
Reflexion eigener Normalitätserwartungen	hoch ↔ niedrig		Reflexion eigener Normalitätserwartungen
Ungewissheitstoleranz	hoch ↔ niedrig	Im Zusammenhang mit Offenheit	Ungewissheitstoleranz Toleranz, Offenheit,
Toleranz	hoch ↔ niedrig		
Offenheit	viel ↔ wenig	Offenheit für verschiedene Situationen und Konstellationen; aus dem Kontext wird ersichtlich, dass Offenheit nicht im Sinne der Big Five (Rammstedt, 2007) verwendet wird, sondern von Ungewissheitstoleranz	
Biografie	reflektiert ↔ nicht reflektiert	Eigene Biografie/biografischer Hintergrund	Biografie
Selbstreflexion	professionell ↔ nicht professionell, hoch ↔ niedrig, handlungsorientiert ↔ nicht	Selbstreflexion mit Handlungsbezug im Sinne einer Handlungsorientierung der Selbstreflexion	Selbstreflexion Handlungsorientierung des Wissens und der Erfahrungen

	handlungsorientiert		
Codes/vorläufige Kategorien	Dimensionalisierung	Kodenotizen	Kategorie als Ergebnis der Kombination von offenem und axialem Kodieren
Handlungsorientierung des Wissens und der Erfahrungen	hoch ↔ niedrig, handlungsorientiert ↔ nicht handlungsorientiert	Erfahrungen mit Kategorisierungen allein helfen nicht im Umgang mit Vielfalt, es muss die Selbstreflexion hinzukommen, dass dieser Bereich einer von vielen ist, für die Lehrpersonen zuständig sind	
Inklusionskompetenz keine einzelne Kompetenz			Inklusionskompetenz keine einzelne Kompetenz
Flexibilität in der Umgangsweise	erfahren ↔ nicht erfahren, hoch ↔ niedrig	nur möglich zu zweit; im Kontrast zu den bisherigen Konzepten wird hier die Kategorie Behinderung/Förderbedarf differenziert und um die Kinder erweitert, die Unterstützung benötigen	Strategische und operative Flexibilität Flexibilität in der Umgangsweise, Handlungsorientierung im Rahmen operativer Flexibilität
Handlungsorientierung im Rahmen operativer Flexibilität	hoch ↔ niedrig		
Flexibilität	durchlässig ↔ un-durchlässig	Hängt Flexibilität nach diesem Verständnis und Normalität miteinander zusammen?	Flexibilität
Anstrengungsbereitschaft	hoch ↔ gering	für besondere Situationen, besondere Situationen rekurrieren aus dem Verständnis, nicht Normalität zu sein. Daher Zusammenhang dieses Codes mit Normalität und Flexibilität prüfen im Zuge der weiteren Kodierschritte	Anstrengungsbereitschaft
Normerweiterung	weit ↔ eng, möglich ↔ nicht möglich	um Kompetenzen unter dem Blickwinkel Heterogenität zu interpretieren; hier klärt sich die Einlassung vom Anfang des Interviews bezüglich der zwei Brillen auf; diejenigen, die ein breiteres Normverständnis haben, verstehen die	Normerweiterung Normalität unter besonderer Fragestellung, Perspektivwechsel, Kompetenzen anders/vor Heterogenitätshintergrund interpretieren, Heterogenitätskategorien erweitern

		Kompetenzen in einer breiter angelegten Form und subsumentieren mehr/andere Fälle und Anlässe darunter	
Codes/vorläufige Kategorien	Dimensionalisierung	Kodenotizen	Kategorie als Ergebnis der Kombination von offenem und axialem Kodieren
Normalität unter besonderer Fragestellung			
Perspektivwechsel	möglich ↔ nicht möglich		
Kompetenzen anders/vor Heterogenitätshintergrund interpretieren	möglich ↔ nicht möglich		
Kommunikationskompetenz	positive ↔ negative Verstärkung		
Heterogenitätskategorien erweitern	möglich ↔ nicht möglich		

Das Ende der Datenerhebung aus Interviews wird deshalb als vorläufig bezeichnet, weil sich erst im Zuge der weiteren Kodierprozesse herausstellen kann, ob Informationen für die Entwicklung einer Theorie fehlen und diese durch den erneuten Gang ins Feld eingeholt werden müssen. Nach dem zehnten Interview ergab die vorläufige Analyse eine hinreichende Sättigung, da keine grundlegenden neuen Aspekte mehr in den Daten zu finden und zu codieren waren.

Insofern wird in der Darstellung zum axialen Kodieren übergeleitet, die verschriftlichte Linearität entspricht aber nicht dem tatsächlichen Forschungsverlauf, denn im Forschungsprozess wurde zur zwischenzeitlichen Analyse zwischen beiden Modi des Kodierens hin und her gewechselt (Strauss & Corbin, 2010 [1996], S 77). Auch deshalb nimmt Tabelle 22 bereits die Kategorisierungen aus dem axialen Kodierprozess in der rechten Spalte auf.

3.5.2 Axiales Kodieren

Ziel des axialen Kodierprozesses war es, die zu vorläufigen Kategorien entwickelten Codes weiter auszudifferenzieren und zueinander in Beziehung zu setzen. Die Exploration bzw. der Entwurf der Zusammenhänge zwischen den Kategorien vollzog sich nach einer spezifischen Modell-Logik. Dafür boten sich einerseits das Paradig-

matische Modell (Strauss & Corbin, 2010 [1996]) und andererseits die Kodier-Familien (Glaser, 1965) an, wobei die Kodierfamilien der Prototyp des Paradigmatischen Modells sind. In beiden Modellen wird eine Handlungslogik unter Annahme kausaler Beziehungen zwischen den Komponenten zugrunde gelegt (Breuer, 2010). Axiales Kodieren fügt somit die Daten auf neue Art wieder zusammen. Der Fokus liegt darauf, eine Kategorie in Bezug auf die Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen (Strauss & Corbin, 2010 [1996], S. 76). Es geht um die Entwicklung von Systematiken für die Anordnung und um das In-Beziehung-Setzen der herausgearbeiteten Kategorien (Breuer 2010 S. 84). Das Paradigmatische Modell fordert damit zum Denken in Zusammenhängen und Bedingungsgefügen heraus. Es soll als Inspiration dienen, offen nach Rahmenbedingungen für das betrachtete Phänomen zu suchen (s. Abbildung 11).

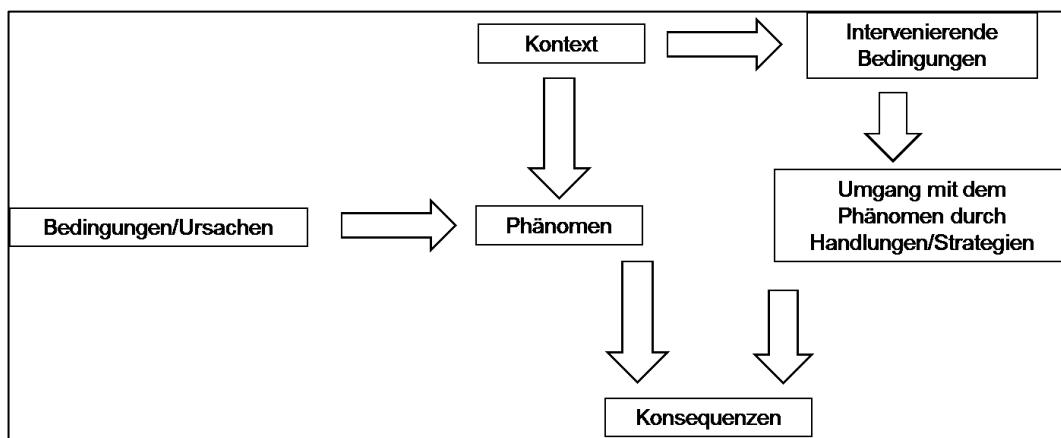


Abbildung 11: Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss und Corbin (2010 [1996])

Strauss und Corbin (2010 [1996], S. 79 f.) verstehen dabei unter ursächlichen Bedingungen Ereignisse, Vorfälle oder Geschehnisse, die zum Auftreten oder der Entwicklung des Phänomens führen. Dieses Phänomen steht als zentrale Idee im Mittelpunkt des Modells, und auf das Phänomen ist eine Reihe von Handlungen gerichtet, um es zu kontrollieren oder zu bewältigen. Das Phänomen wird identifiziert durch das Fragen danach, worauf die Daten verweisen, worum es in der Handlung eigentlich geht. Der Kontext bezeichnet die Handlungen, die zu dem Phänomen gehören und rahmt die besonderen Bedingungen, in denen die Strategien stattfinden. Intervenierende Bedingungen erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien innerhalb eines spezifischen Kontextes und wirken so auf die Handlungs- und Interaktionsstrategien, die wiederum dafür gedacht sind, mit dem Phänomen auf eine bestimmte Art und Weise umzugehen. Die Konsequenzen stehen am Ende der Kausalkette und bezeichnen die Ergebnisse oder die Resultate von Handlungen.

bzw. Interaktionen (Strauss & Corbin, 2010 [1996]). Die Schritte im axialen Kodierprozess sind simultane Schritte, an deren Ende Kategorien entwickelt und Kausalitäten hergestellt sind. Dabei leitet das Paradigmatische Kodierparadigma durch den axialen Kodierprozess in dem Sinne, dass die vorläufigen Kategorien zum einen unter dem Aspekt betrachtet werden, ob sie Subkategorien oder Kategorien sind. Dies geschieht fragend durch die vorbezeichneten Schritte, d.h. in welcher Beziehung diese vorläufige Kategorie zu jener Kategorie steht, ob sie in Beziehung zu einer weiteren Kategorie ursächliche Bedingung, Kontext oder Konsequenz ist usw. Das infrage Gestellte wird durch den Rückgriff auf die Daten beantwortet, so werden nach Sicht von Strauss (1994) die entwickelten Hypothesen zu den Kategorien und Kausalitäten geprüft und verifiziert bzw. falsifiziert. Zum anderen werden im Zuge der Fragen die Dimensionalisierungen direkt mit einbezogen, so dass die Kategorien darüber hinaus weitere Spezifikationen und eine Verdichtung erhalten (Strübing, 2014).

Im Ergebnis wird axiales Kodieren zur Gegenstandverankerung der Theorie genutzt, da die entwickelten Hypothesen auf ihre Haltbarkeit anhand der Daten geprüft werden. Das axiale Kodieren ist beendet, wenn ausformulierte Kategorien mit ihren Kausalitätsbezügen in einem vorläufigen Modell angeordnet und sowohl der Anordnungsprozess als auch das Anordnungsergebnis anhand der Daten geprüft wurden.

Vor Beginn der Darstellung des axialen Kodierprozesses ist auf der methodischen Ebene anzumerken, dass die axiale Verknüpfung der Kausalitätsbeziehungen und die Einordnung der Kategorien unter das Kodierparadigma aus einem komplexen Prozess bestehen. Dieser beinhaltet in einer Kombination aus induktivem und deduktivem Denken die Hypothesenbildung und -prüfung, die Bestätigung oder das Verwerfen aufgestellter Beziehungen, das Verknüpfen von Kategorien auf der dimensionalen Ebene und das In-Beziehung-Setzen der Kategorien. Alle Schritte dieses Prozesses müssen sich in den Daten wiederfinden und gründen lassen, denn die abschließende Theorie ist begrenzt auf die Kategorien, deren Eigenschaften, Dimensionalisierungen und Aussagen über die Beziehungen, die in den gesammelten Daten tatsächlich bestehen und zu finden sind (Strauss & Corbin, 2010 [1996], S. 90), und nicht aus denen, von denen man denkt, dass sie vorhanden sein müssten, die es de facto aber nicht sind.

Diese Vorgänge müssen in ihrer Komplexität nachvollziehbar und transparent verschriftlicht werden, was nach Auffassung der Autorin in einer Vielzahl an Publikationen zur Grounded Theory und mit der Grounded Theory Methodologie arbeitenden Studien nur rudimentär nachzuvollziehen war (Baran & Scott, 2010; Böhm, 1994; Diaz-Bone & Wolf, 2003; Kehrbaum, 2009; Thompson, Nitzarim, Her & Dahling, 2013; Timlin-Scalera, Ponterotto, Blumberg. & Jackson, 2003; Sutterlüty, 2002). Daher wurde hier versucht einen Kompromiss in der Darstellung zu finden, um einerseits das Entstehen des Modells nachvollziehbar zu gestalten und andererseits den Rahmen der Darstellung übersichtlich zu halten. Insofern erschien es im Zuge der Darstellung bei manchen vorläufigen Kategorien mit ihren Dimensionalisierungen möglich, sie auch einer anderen Komponente des Paradigmatischen Modells zuzuordnen. Die hier erfolgte Zuordnung gründete sich in den erhobenen Daten. Theoretische Fundierungen, die ggf. eine andere Zuordnung rechtfertigten, spielten an dieser Stelle keine Rolle. Denn das Besondere der Grounded Theory Methodologie ist ihre Vorgehensweise in Form der zweckgerichteten Gegenstandsverankerung über den datenbasierten Verifikationsprozess auf der Grundlage des Regelwerks gegenstandsbezogener Explorationen des Forschers (Breuer, 2010), der das Grounding des Forschungsprozesses bildet.

Im Folgenden wird der axiale Kodierprozess unter den beschriebenen Prämissen exemplarisch demonstriert, um daran anknüpfend das mit Hilfe des Paradigmatischen Modells entwickelte fallbezogene Modell vorzustellen. Unter Zugrundelegung der Codes und vorläufigen Kategorien aus Tabelle 22 wurden die verschiedenen Kategorien anhand der geschilderten Leitfragen zueinander in Beziehung gesetzt. Dies sah in der Praxis so aus, dass die Codes und vorläufigen Kategorien auf Karten geschrieben wurden. Diese Karten wurden dann anhand der vorbezeichneten Fragen, d.h. in welcher Beziehung die vorläufigen Kategorien jeweils zueinanderstanden, verschoben. Konkret war die Frage, ob die betrachtete Kategorie in der Beziehung zu einer weiteren Kategorie ursächliche Bedingung, Kontext oder Konsequenz war, bis ein vorläufiges Modell mit den Bezügen der einzelnen Codes bzw. Kategorien und Subkategorien gelegt war. Der Prozess des axialen Kodierens wurde dabei begleitet sowohl von der theoretischen Sensibilisierung als auch der Prüfung anhand der erhobenen Daten. Um diesen Prozess des axialen Kodierens anhand des Paradigmatischen Modells nachvollziehbar zu machen, wird jeweils zu Beginn eines neuen Zuordnungsvorgangs die relevante Komponente des fallbezogenen Modells visualisiert.

3.5.2.1 Phänomen

Da das Phänomen als Antwort auf die Frage, worum es eigentlich geht, was erforderlich ist, um mit den Geschehnissen umzugehen (Strauss & Corbin, 2010 [1996], S. 79), das zentrale Element des axialen Kodierens nach dem Paradigmatischen Modell war, stand es am Anfang der folgenden Ausführungen.

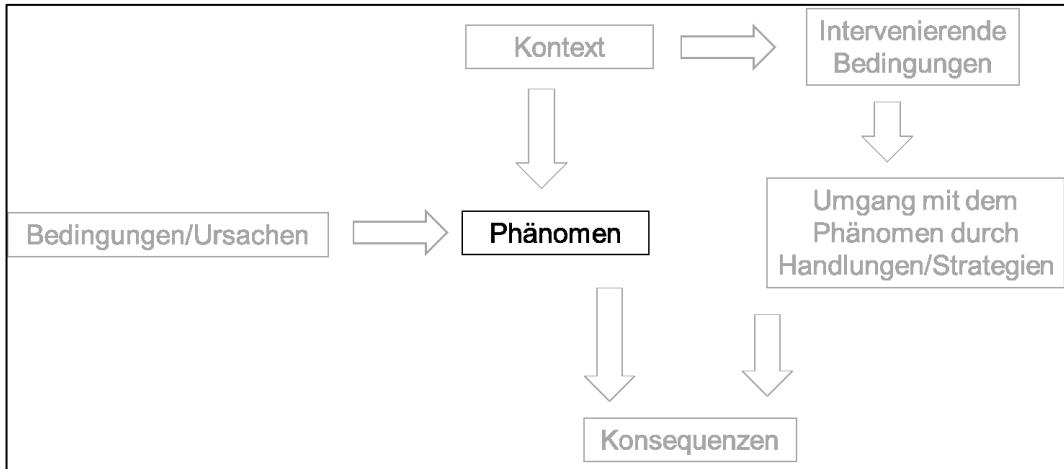


Abbildung 12: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt des Phänomens

Als zentrale Idee, worum es eigentlich geht und worauf die erhobenen Daten, Codes und vorläufigen Kategorien verweisen (s. Abbildung 12), kristallisierte sich über die geführten Interviews hinweg das Phänomen der **Normalität** im weitesten Sinne mit der Dimensionalisierung **statisch ↔ nicht statisch** heraus. Im ersten Schritt der Modellgenerierung war Normalität die Kategorie, die für die interviewten SpezialistInnen explizit oder implizit beinhaltete, worum es eigentlich ging und was erforderlich war, um mit den Geschehnissen in inklusiven Schulen überfachlich kompetent umzugehen. Das Phänomen Normalität stand dabei mit den Fragen und der Differenzierung: Was heißt normal? Woraus rekurriert der Maßstab für normal? verknüpft im Vordergrund. Dies wird in den Daten exemplarisch an folgender Stelle deutlich:

00:26:36-8 [B10]: [...] Aber ich finde, die Regelschullehrer müssten es besser machen oder besonderer machen ihr ganz normales Geschäft.

Normalität als Phänomen mit der Dimensionalisierung durchlässig ↔ nicht durchlässig fächerte sich datenbasiert in die folgenden (Sub-)Kategorien auf:

- **Sensibilität für Normalitätszuschreibung** (Dimensionalisierung: hoch ↔ niedrig), die wiederum als Subkategorie Tabuthema Behinderung (Dimensionalisierung: ansprechen ↔ nicht ansprechen) beinhaltete
- **Erwartungen von Normalität** (Dimensionalisierung: hoch ↔ niedrig)

- **Reflexion eigener Normalitätserwartungen** (Dimensionalisierung: hoch ↔ niedrig)
- **Normalität unter besonderer Fragestellung** (Dimensionalisierung: hoch ↔ niedrig)
- **Normerweiterung** (Dimensionalisierung: weit ↔ eng; Dimensionalisierung: möglich ↔ nicht möglich), in den Daten gegründet z.B. in der folgenden Sequenz:

00:36:26-7 [B10]: Oder die Normbreite ist einfach geringer. [...] Ja. Und sagen wir mal, das wäre so eine Normerweiterung, zusätzliche Folie.

- **Perspektivwechsel** (Dimensionalisierung: möglich ↔ nicht möglich)
- **Kompetenzen anders/vor Heterogenitätshintergrund interpretieren** (Dimensionalisierung: möglich ↔ nicht möglich)
- **Heterogenitätskategorien erweitern** (Dimensionalisierung: möglich ↔ nicht möglich)

Mit der zentralen Idee von Normalität als Phänomen richtete sich der weitere Fortgang des axialen Kodierens auf die ursächlichen Bedingungen für das Phänomen mit der Frage, welche Ursachen, Ereignisse, Vorfälle oder Geschehnisse zum Auftreten oder der Entwicklung des herausgearbeiteten Phänomens **Normalität** im weitesten Sinne führten.

3.5.2.2 Ursächliche Bedingungen

Die Ereignisse, Vorfälle oder Geschehnisse, die zum Auftreten oder zur Entwicklung des Phänomens führen, sind nach dem Paradigmatischen Modell die ursächlichen Bedingungen.

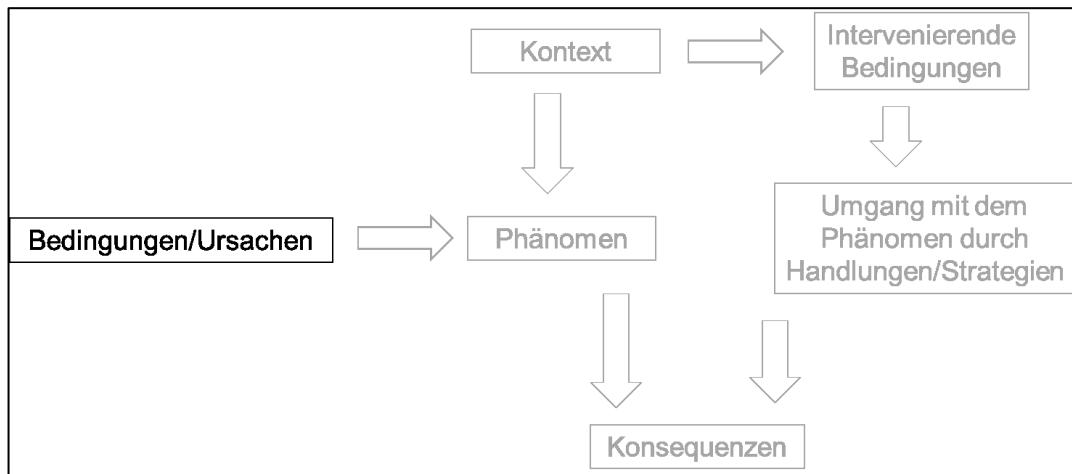


Abbildung 13: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt der Bedingungen/Ursachen

Die Suche nach den ursächlichen Bedingungen unter dem Einsatz des Paradigmatischen Modells ergab folgende aus den Daten abstrahierte Ereignisse, Vorfälle oder Geschehnisse, die zum Auftreten oder zur Entwicklung des Phänomens Normalität in inklusiven Schulen führten:

- **Veränderte Rahmenbedingungen** an Schulen über die Regelungen der UN-BRK, wachsende Vielfalt, in den Daten gegründet durch die Aussage

00:10:03-2 [B10]: Der Anteil der Kinder in der Regelschulklasse, die sozusagen ja nicht etikettiert, aber trotzdem einen besonderen Förderbedarf haben, der liegt eigentlich so nach, ich sag mal gefühlten Schätzungen, Phi mal Daumen bei 20-25% von der Klasse.

- und **veränderte Rollenwahrnehmungen**, in den Daten gegründet durch

00:29:43-0 [B6]: Wir haben ja überhaupt keine Ausbildung. Und was sich in unserer Arbeitsgruppe Inklusion herausgestellt hat, wir möchten ganz kleine Fortbildungen. Und dann haben wir geguckt, wie sieht die denn aus. Es werden so kurze Module angeboten. Da haben wir dann auch Schulen besucht/

Veränderte Rahmenbedingungen an Schulen über die Regelungen der UN-BRK, wachsende Vielfalt und veränderte Rollenwahrnehmungen waren ursächliche Bedingungen für die weiteren Handlungen und Interaktionen im Sinne der Grounded Theory Methodologie. Durch die fortgesetzte Suche nach den Eigenschaften und nach der Dimensionalisierung konnten die Kategorien der ursächlichen Bedingungen weiter ausdifferenziert werden. Zudem ergaben sich auch bezüglich der Ausdifferenzierungen im Rückgriff auf die erhobenen Daten Dimensionalisierungen, die in das Modell einflossen. Folgende Ausdifferenzierungen mit den Dimensionalisierungen, die in Klammern angegeben sind, wurden analysiert:

- **institutionelle Rahmenbedingungen** (Dimensionalisierung: vorhanden ↔ nicht vorhanden)
- **strukturelle Rahmenbedingungen** (Dimensionalisierung: ausreichend ↔ nicht ausreichend)
- **gesetzlich vorgeschriebenes Gemeinsames Lernen** (Dimensionalisierung: umgesetzt ↔ nicht umgesetzt)
- **Veränderung der Lehrerrolle** (Dimensionalisierung: angenommen ↔ nicht angenommen)

Diese Ausdifferenzierungen mit ihren Dimensionalisierungen gestalteten die ursächlichen Bedingungen im Modell weiter aus und führen z.B. unter der Voraussetzung, dass das durch die UN-BRK festgeschriebene Recht und durch die Schul-

rechtsänderungsgesetze (SchRÄG) des Landes NRW ausgestaltete Recht auf gemeinsames Lernen an inklusiven Schulen umgesetzt war, dazu, dass erstens institutionelle Rahmenbedingungen vorhanden waren, zweitens strukturelle Rahmenbedingungen ausreichend zur Verfügung standen und drittens die Veränderung der Lehrerrolle durch die Lehrkraft angenommen wurde. Diese Kategorien waren ursächlichen Bedingungen für das herausgearbeitete Phänomen Normalität.

Die so gebildeten hypothetischen Kausalverknüpfungen wurden anhand des Datenmaterials gegengeprüft, ein Vorgang, der zu der Gegenstandverankerung der zunächst skelettiert vorliegenden Theorie führte (Breuer, 2010; Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 2010 [1996]).

3.5.2.3 Kontext

Die spezifischen Kontextbedingungen stellen im weiteren Fortgang der Modellentwicklung die besonderen Bedingungen dar, innerhalb derer die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden. Der Kontext zeigt auf, welches Umfeld sich aus den Daten ergibt, um ein bestimmtes Phänomen zu bewältigen und damit umzugehen (Strauss & Corbin, 2010 [1996], S. 80; s. Abbildung 14).

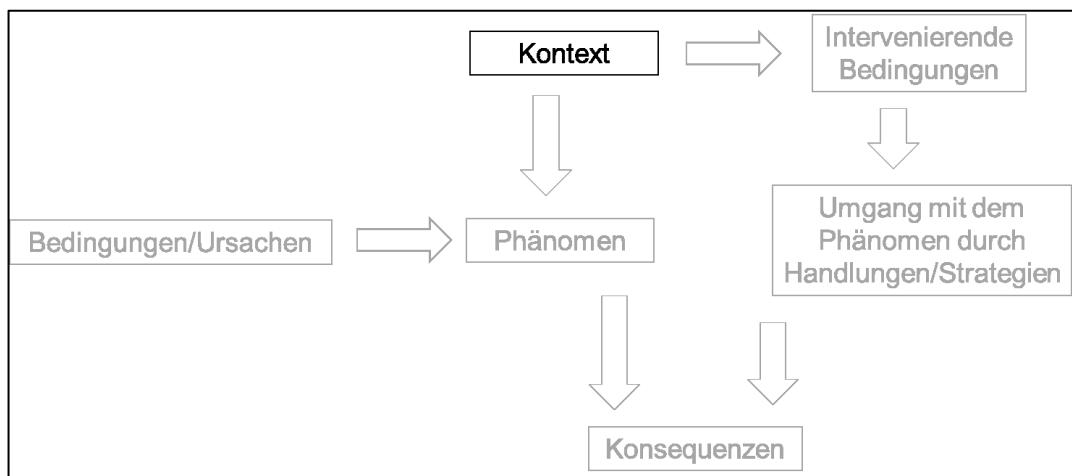


Abbildung 14: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt des Kontextes

Die unter den Kontext zu subsumierenden Kategorien für das Modell waren mit den entsprechenden Dimensionalisierungen:

- **Dauer der Berufsausübung** (Dimensionalisierung lang ↔ kurz)

00:23:48-1 [B6]: oder ob das ein Kollege ist, der jahrzehntelange Erfahrung hat.

- **Studiengang** (Dimensionalisierung Regelschullehramt↔ Sonderpädagogik)
- **Studienabschluss** (Dimensionalisierung vor kurzem ↔ bereits länger her)

Sie bezeichneten mit ihren Dimensionalisierungen die Handlungen, die zu dem Phänomen Normalität gehörten und rahmten die besonderen Bedingungen, in dem die herauszuarbeitenden Strategien stattfanden. Diese Strategien fanden sich in den intervenierenden Bedingungen, die im Folgenden dargestellt sind.

3.5.2.4 Intervenierende Bedingungen

Intervenierende Bedingungen gehören neben dem Kontext und den ursächlichen Bedingungen zu dem erweiterten Kontext, der sich um das Phänomen gruppiert, und wirken entweder förderlich oder hemmend auf die Handlungs- und Interventionsstrategien ein, die im Kontext eingesetzt werden (s. Abbildung 15).

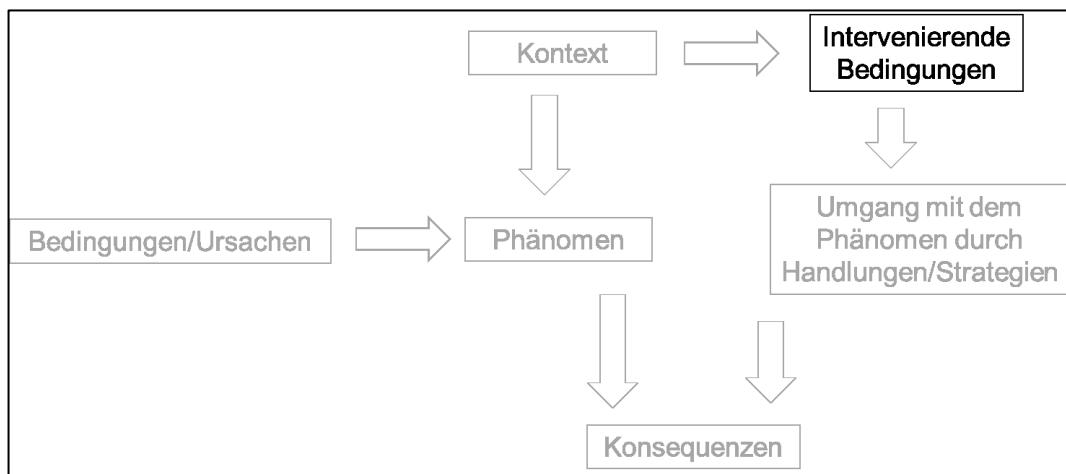


Abbildung 15: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt der intervenierenden Bedingungen

Dies waren nach der hypothetischen Vorprüfung und den in Klammern aufgelisteten Dimensionalisierungen der herausgearbeiteten Kategorien die folgenden:

- **Biografie** (Dimensionalisierung reflektiert ↔ nicht reflektiert)
- **Eigene Erfahrungen** (Dimensionalisierung reflektiert ↔ nicht reflektiert)

- **Eigenes Kompetenzerleben** (Dimensionalisierung ausreichend ↔ nicht ausreichend)
- **Haltung/Einstellung** (Dimensionalisierung wertschätzend ↔ nicht wertschätzend)

Die Biografie, eigene Erfahrungen sowie das individuelle Kompetenzerleben in dem Kontext der Dauer der Berufsausübung, des absolvierten Studienganges sowie des erreichten Studienabschlusses im Rahmen einer Tätigkeit in inklusiven Schulen sowie die eigene Haltung und Einstellung erleichterten oder hemmten als intervenierende Bedingungen die verwendeten Strategien innerhalb eines spezifischen Kontextes und wirkten so auf die im Folgenden dargestellten axial kodierten Handlungs- und Interaktionsstrategien, die wiederum dafür gedacht waren, mit dem Phänomen auf eine bestimmte Art und Weise umzugehen.

3.5.2.5 Handlungs- und Interaktionsstrategien

Die Handlungs- und Interaktionsstrategien des Kodierparadigmas gehen auf die Eigenschaften relevanter Handlungen und Interaktionen ein, die Handelnde in Bezug auf den Umgang mit dem Phänomen tätigen (s. Abbildung 16).

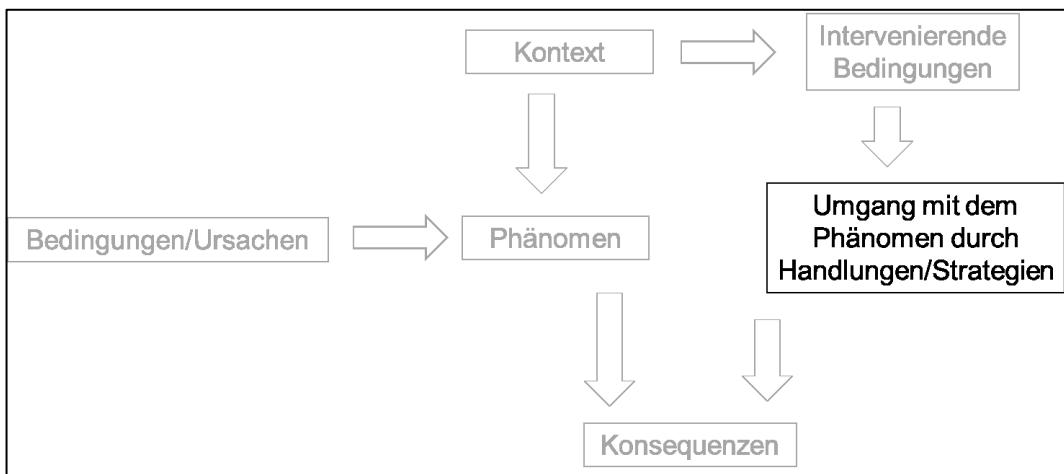


Abbildung 16: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt der Handlungs- und Interaktionsstrategien

Diese können prozessual sein, zweck- und zielgereichtet auf das Phänomen reagieren, aber auch unterlassen werden, obwohl ein aktives Eingreifen erforderlich wäre. Aus den Daten und den abstrahierten Codes und vorläufigen Kategorien ergaben sich nach dem axialen Kodierprozess folgende (Sub-)Kategorien:

- **Emotionale Kompetenz** (Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig)
 - Beziehung aufbauen (stark ↔ schwach)
 - Zugewandte Haltung (gelingend ↔ nicht gelingend)

- Wertschätzung (viel ↔ wenig)
- **Strategische und operative Flexibilität** (Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig)
 - strategische und operative Selbstorganisation (hoch ↔ niedrig)
 - Flexibilität in der Umgangsweise (erfahren ↔ nicht erfahren)
- **Kommunikationskompetenz** (Dimensionalisierung gelingend ↔ nicht gelingend)
 - Verstärkung (positiv ↔ negativ)
- **Handlungsorientierung** (Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig)
 - Wissen handlungsorientiert einsetzen (gelingend ↔ nicht gelingend)
 - Beobachtungen umsetzen (ja ↔ nein)
 - Handlungsorientierung im Rahmen operativer Flexibilität (hoch ↔ niedrig)
- **Ungewissheitstoleranz** (Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig)
 - Toleranz (hoch ↔ niedrig)
 - Offenheit (viel ↔ wenig)
- **Sensibilität für kategoriale Zuschreibungen** (Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig)
 - Sensibilität für Stereotype (hoch ↔ niedrig)
 - Wahrnehmung (weit ↔ eng)
 - Blick aufmachen (weit ↔ eng)
 - Kind in Gänze anschauen (möglich ↔ nicht möglich)
 - Ressourcen entdecken (ausreichend ↔ nicht ausreichend)
 - kulturelles Wissen individualisieren (möglich ↔ nicht möglich)
 - Kategorisierung (wenig ↔ viel)
 - Durchlässigkeit/Entkategorisierung (möglich ↔ nicht möglich)
 - Entkategorisierung/Blick weiten (möglich ↔ nicht möglich)
- **Anstrengungsbereitschaft** (Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig)
- **Verständnis für eigene Rolle in sozialen Prozessen** (Dimensionalisierung hoch ↔ niedrig)
 - eigene Rolle im Prozess (annehmen ↔ ablehnen)

An einigen Stellen enthielten die Daten direkte Hinweise auf die Zuordnung der Kategorien zu den Handlungs- und Interventionsstrategien, indem Signalwörter wie handlungsorientierte Verben oder Partizipien verwendet wurden. Sie waren aber nur ein erster Anhaltspunkt und bedurften einer weiteren inhaltlichen Analyse, zumal die Signalwörter an sich nichts über die Kausalitäten und Verknüpfungen über die Dimensionalisierungen aussagten.

00:31:00-3 [B10]: Anstrengungsbereitschaft, sich Herausforderungen stellen wollen, irgendwie besondere Situationen reizvoll zu finden und sich denen zu stellen [...].

3.5.2.6 Konsequenzen

Die Konsequenzen stehen am Ende der Kausalkette und bezeichnen die Ergebnisse oder Resultate von Handlungen bzw. Interaktionen. Letztlich haben alle Handlungen und Interaktionen Konsequenzen für Menschen, Orte, Dinge, Ereignisse, die jetzt oder später auftreten können, die aber auch als Konsequenzen aus einer Handlung zu einem späteren Zeitpunkt ein Teil der ursächlichen Bedingungen werden können, die dann wieder das Phänomen beeinflussen (Strauss & Corbin, 2010 [1996], S. 85; s. Abbildung 17). Durch die Daten war lediglich eine Momentaufnahme als Rekonstruktion möglich; dies ist der Grounded Theory immanent und wurde an dieser Stelle noch einmal besonders deutlich.

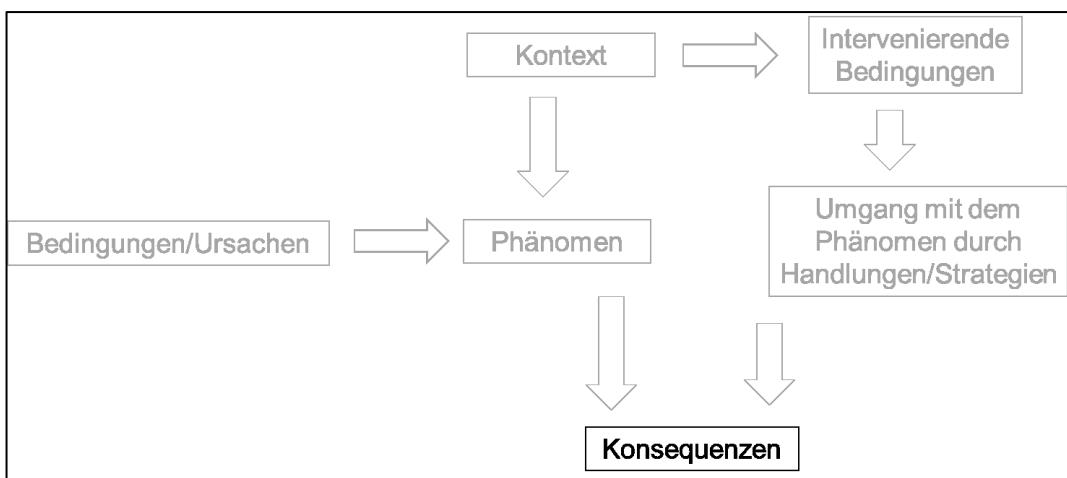


Abbildung 17: Paradigmatisches Modell unter dem Aspekt der Konsequenzen

Als Konsequenzen aus den Handlungs- und Interaktionsstrategien ergab sich aus den Daten folgendes Kategoriengefüge unter Berücksichtigung der Dimensionalisierungen und Kausalverknüpfungen:

- **Komplexitätsreduktion** (Dimensionalisierung niedrig ↔ hoch)
- **Zentralreduktion** (Dimensionalisierung niedrig ↔ hoch)
- **Eigene Weiterentwicklung** (Dimensionalisierung regelmäßig und fortlaufend ↔ gar nicht)
- **Selbstreflexion** (Dimensionalisierung professionell ↔ nicht professionell)

3.5.2.7 Zusammenfassung axiales Kodieren

Das axiale Kodieren als komplexer Prozess der kausalen Verknüpfung der Kategorien und ihren Subkategorien über Dimensionalisierungen der Kategorien, durch induktives und deduktives Denken, durch das Stellen von Fragen, über das Ziehen von Vergleichen und über das Finden von Zuordnungen aus den Daten gegründet, ergab folgendes Modell für diese Arbeit (s. Abbildung 18):

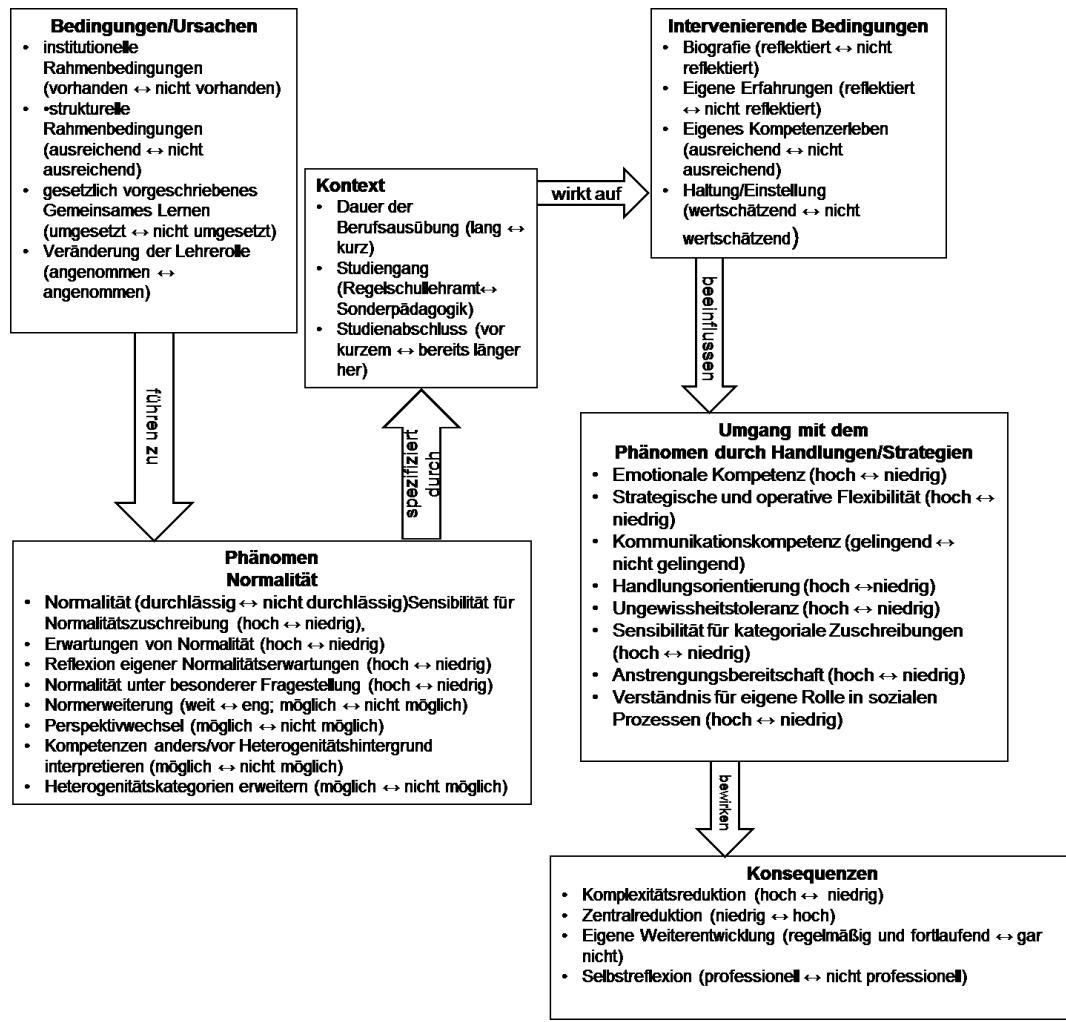


Abbildung 18: Modell der inklusiven Anforderungsstrukturen nach dem axialen Kodieren

In diesem Modell aus dem axialen Kodierprozess wurden die Kategorien und das In-Beziehung-Setzen von Kategorien und (Sub-)Kategorien veranschaulicht. Jede Kategorie wurde in Bezug auf die ursächlichen Bedingungen, die zu dem Phänomen führen, verglichen und geprüft. Gleiches galt für die weiteren Komponenten des Paradigmatischen Kodiermodells. Zudem wurden die Dimensionalisierungen

der Kategorien geprüft, modifiziert sowie ggf. datenbasiert und anhand der Daten geprüft ergänzt.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass durch die Grounded Theory Methodologie an sich der Anspruch erhoben wird, die komplexe soziale Wirklichkeit abzubilden, auch wenn dies nur als Momentaufnahme geschieht. Allein aus diesem Grund lief die Komplexitätseinschränkung implizit mit. Ebenfalls war in den Daten eine komplexere Wirklichkeit hinterlegt, als es sich durch die lineare Kausalitätskette des Modells nach dem axialen Kodieren darstellen ließ. Hinter der durch die Darstellung suggerierten Linearität fanden sich daher Abhängigkeiten und Bedingungen, die über die Linearität des Modells hinausgingen. Eine solche Situation, dass die vom Paradigmatischen Modell vorgegebenen Kodierprozesse den Wirklichkeitsrahmen einengen, ihn verkürzen oder komprimieren, ist im Rahmen der Grounded Theory nicht ungewöhnlich und wird in der Forschungspraxis gängig berichtet (Baran & Scott, 2010; Diaz-Bone & Wolf, 2003; Steinhausen, 2015; Sutterlüty, 2002; Timlin-Scalera et al., 2003). Wichtig ist daher darauf hinzuweisen, dass das Paradigmatische Modell zum Denken in Zusammenhängen und Bedingungsgefügen herausfordern sollte. Grundsätzlich ist es angelegt, als Inspiration zu dienen und innerhalb einer vorgegebenen Struktur offen nach Rahmenbedingungen für das betrachtete Phänomen, in diesem Fall der Normalität, zu suchen. Damit bestand das Angebot, das Modell als Rahmen zu nutzen, als Orientierung und als Leitfaden (Breuer, 2010; Charmaz, 2014).

Im Hinblick auf die Optionen, ein Modell nach der reinen Lehre aus den Daten zu emergieren, das für die Verwendung in inklusiven Schulen Bedingungslücken aufwies und der Komplexität der sozialen Wirklichkeit dadurch weniger gerecht werden konnte, als es Rekonstruktionen ohnehin können, wurde zunächst das Angebot genutzt, den originären Orientierungsrahmen des Paradigmatischen Modells anzulegen. Damit war der axiale Kodierprozess der Modell- und Konzeptentwicklung zunächst abgeschlossen (Breuer, 2010). Ausgehend von und basierend auf der Datenlage wurden Modifikationen im Sinne einer Annäherung an die durch die Momentaufnahme begrenzte Realität vorgenommen und das Modell im selektiven Kodierprozess mithilfe der Anwendung der Bedingungsmatrix modifiziert. Die Theorieentwicklung fand damit ihren weiteren Fortgang im selektiven Kodieren.

3.5.3 Selektives Kodieren

Ziel des selektiven Kodierprozesses war es, eine zentrale Kategorie, auch Kernkategorie genannt, zu identifizieren. Diese Kernkategorie, die am Ende der Theorieentwicklung steht, liefert einen Schlüssel zur Beantwortung der empirischen Forschungsfrage und beinhaltet das sogenannte strukturierte Zentralkonzept (Breuer, 2010, S. 79) für die entwickelte Bereichstheorie. Diese Kernkategorie ist diejenige Kategorie, um die herum sich alle anderen Kategorien bewegen. Für den Prozess des selektiven Kodierens stellen die Ergebnisse des offenen und des axialen Kodierens wichtige Voraussetzungen dar. Mit den Ergebnissen aus diesen Prozessen wird ein Modell der emergierten Kategorien, Subkategorien, Kausalitäten, Beziehungen und Dimensionalisierungen als Gesamtschau entwickelt und dargestellt (Alheit, 1999; Böhm, 1994; Breuer, 2010; Glaser & Strauss, 1967). Dieses Modell bildet die Grundlage für die Theorie.

Die Leitlinien hierfür unterscheiden sich nicht wesentlich von denen des axialen Kodierens, sie werden lediglich auf einer nochmalig abstrahierten Ebene durchgeführt (Strauss & Corbin, 2010 [1996], S. 95). Strauss und Corbin [2010 [1996] schlagen vor, die abschließende Integration des Modells nach folgenden Richtlinien anzugehen: Zunächst wird der sogenannte rote Faden der Geschichte offengelegt, die auch als Story Line bezeichnet wird (Breuer, 2010). Danach verbinden sich die Kategorien als Ergänzung rund um die durch den roten Faden herauskristallisierte Kernkategorie wieder mit Hilfe des Paradigmatischen Modells, wobei die Kategorien durch Dimensionalisierungen miteinander verbunden werden. Daher galt auch hier: War beispielsweise für eine oder bei einer Lehrkraft in einer inklusiven Schule eine Kategorie auf einem niedrigen Dimensionalisierungs-Niveau realisiert, beeinflusste dies die weiteren Kategorien entscheidend entweder hinsichtlich deren Ausprägungen oder deren Erreichungsgrades. So konnte für jede Stufe der Dimensionalisierung einer Kategorie deren Auswirkung auf die nächste Komponente dargestellt werden. Die selektiven Kodievorgänge wurden analog zum axialen Kodierprozess fortlaufend begleitet von einer Validierung durch die Daten.

Glaser (1992) übt Kritik an diesem Vorgehen, weil er die von Strauss und Corbin (2010 [1996]) vorgeschlagene Herangehensweise der Gegenstandsverankerung als Deduktion ansieht. Als Begründung führt er an, dass über das Kodierparadigma eine selektive Herangehensweise an die Daten unvermeidlich wird, und dass im Zuge einer Reduktion eine spezielle Ausrichtung unter Vernachlässigung möglicher anderer Ausrichtungen zwingend ist. Strübing (2014) hingegen sieht über

das Grounding und die heuristischen Fragestellungen die Nähe zur Heuristik hergestellt.

In dieser Arbeit wurde zunächst der von Strauss und Corbin (2010 [1996]) ausgearbeitete Prozess der Theorieentwicklung über die Gegenstandsverankerung verfolgt. Hier war wichtig zu beachten, dass dieser Prozess sich vom Einzelfall löste und er die entwickelten Kategorien als abstrahiertes Gemeinschaftsprodukt aller Daten verstand. Im weiteren Verlauf wurde die Alltagsheuristik und -fragestellung angereichert durch einen Abgleich der erarbeiteten Theorie mit Expertenmeinungen. Um den oft als „mystisch“ (Suddaby, 2006, S. 634) bezeichneten Schritt zur Kernkategorie transparent zu gestalten, werden die zentralen Ergebnisse des selektiven Kodierens im Folgenden vorgestellt. Daraus ergaben sich Herleitung und Ausformulierung der Kernkategorie des „Situativ-flexiblen Normalitätsspektrums“. Im anschließenden Ergebnisteil (Kap. 4) wird die Theorie dargestellt, die sich als Antwort auf die Forschungsfrage aus dem Prozess der Grounded Theory Methodologie ergab.

Im Hinblick auf die

Forschungsfrage I: In welcher Weise bedürfen die u.a. in den kompetenztheoretisch definierten Standards für die Lehrerbildung (HRK, 2015; KMK, 2014) aufgeführten überfachlichen Kompetenzen im Hinblick auf qualitätsvolles gemeinsames Lernen in inklusiven Schulen einer Erweiterung bzw. einer Modifizierung bis hin zu einer Novellierung?

und auf die

Forschungsfrage II: Welche dieser (erweiterten, modifizierten bzw. novellierten) überfachlichen Kompetenzen können bereits im Lehramtsstudium erkannt und weiterentwickelt werden?

war zu klären, welche relevanten Kategorien aus den Rekonstruktionen der Befragten entwickelt werden konnten, was der rote Faden war, der sich zur Beantwortung der Fragen durch die Daten zog.

Zunächst ist festzuhalten, dass ein Blick auf das Modell in Kap. 3.5.2.6 (s. Abbildung 18) klarstellte, dass sich nicht *die eine* Inklusionskompetenz ergab, um die die kompetenztheoretisch definierten Standards für die Lehrerbildung erweitert werden könnten. Vielmehr setzte sich die überfachliche Kompetenz, in inklusiven Schu-

len kompetenzbasiert qualitätsvollen Unterricht zu gestalten, aus mehreren Komponenten und Kausalitäten zusammen. Die relevanten Kategorien, die zur Theoriebildung für die Klärung beitragen konnten, wurden unter Zugrundelegung des axialen Kodierschemas aus Kap. 3.5.2 sowie zur besseren Nachvollziehbarkeit mittels der Grafik aus Abbildung 18 analysiert. Es wird nochmals darauf verwiesen, dass an dieser Stelle aus den Daten heraus nicht der Anspruch erhoben wurde, alle in den einschlägigen sozialen Kontexten ursächlichen, intervenierenden und kontextbezogenen Bedingungen, Komponenten und Bezüge rekonstruktiv erfasst zu haben (so auch Baran & Scott, 2010; Kehrbach, 2009; Panetta, 2013; Thompson, Nitzarim, Her & Dahling, 2013; Timlin-Scalera et al., 2003). Das Modell und die daraus abgeleitete Theorie eigneten sich daher von der Anlage her als Bereichstheorie bzw. als Theorie mittlerer Reichweite.

3.5.3.1 Normalität

Im Zuge der bisherigen methodologischen Schritte spielte die Kategorie Normalität, die im Modell als Phänomen verortet wurde, die zentrale Rolle. In der Datenlage fielen die Bezüge zur Normalität auf, teilweise ohne zu benennen, welchen Maßstab Normalität ansetzte, wer Normalität bestimmte. Wurde Normalität immer gleich bewertet oder waren die Konnotationen von Normalität unterschiedlich? Diese Fragen leiteten die im Folgenden exemplarisch dargestellte Analyse im Hinblick darauf, ob aus den und durch die verschiedenen Dimensionalisierungen unterschiedliche Handlungen resultierten.

Bewegung und Entwicklung von Gesellschaft bewegt und wandelt auch Schule, die Auswertung der Publikationen in Anlehnung an ein Systematic Review unterstrich die nach wie vor steigenden Relevanz von Vielfalt in der Schule anhand der dargestellten Differenzlinien (Allemann-Ghionda, Perregaux & DeGoumoens, 1999; Barth & Maschke, 2014; Brokamp & Platte, 2010; Hinz, 2000; Mayr, 2015; Schuer, 2013; Thies, 2006).

Im folgenden Ausschnitt geht es um die normale Vormittagsschule.

00:36:44-1[B5]: lässt sich im Ganztag und nicht nur am Vormittag, lässt sich ein Vielfaches von dem fördern, als im normalen Halbtag. In der normalen Vormittagsschule.

Welche normale Vormittagsschule war hier gemeint? Auf Grundlage der Zusammenschau der Daten konnte Normalität definiert werden als die jeweilige Situation, Handlung, Verhaltensweise oder Zustände, welche nach den individuellen

Erwartungen der jeweils Befragten entweder einem angenommenen oder dem bestätigten allgemeingültigen Maßstab entsprachen. Unterschiede waren zu finden in der Umgangsweise mit Normalität, d.h. ob der angelegte Erwartungsrahmen reflektiert wurde, denn dort wurde der als allgemeingültig angelegte Maßstab bewusst ersetzt durch einen individuellen Maßstab, der sich aus und aufgrund von Erfahrungswerten speiste. Je größer und vielfältiger diese Erfahrungswerte waren, desto breiter war der berichtete Erwartungsspielraum für Situationen, Handlungen, Verhaltensweisen oder Zustände.

00:36:26-7 [B10]: Dann macht das ja was damit, dann muss ich mir Gedanken machen, wie muss ich also sprechen, wie muss ich also meine Botschaften an die Kinder bringen, damit die, die mich gut verstehen, schnell an die Arbeit kommen und Fortschritte machen können und die, die gar nichts verstehen auch und die, die dazwischen sind auch. Also muss ich mir ja für meinen Unterricht vorher schon überlegen, die die mich gar nicht verstehen, denen muss ich vielleicht die Anweisung in Bildform schon so visualisieren, damit die dann auch loslegen können. Ja. Und sagen wir mal, das wäre so eine Normerweiterung

Wurde der Erwartungsrahmen unreflektiert angelegt, also unbewusst weitergeführt mit der Maßgabe, es handelte sich um einen angenommenen oder tatsächlich allgemeinen Maßstab, blieb dieser Erwartungsrahmen gleichzeitig Bewertungsrahmen. Situationen, die sich außerhalb des vermeintlich allgemeingültigen Erwartungsrahmens befanden, wurden damit als außergewöhnlich und nicht normal bewertet. Eine alternative Umgangsstrategie mit diesen Situationen wurde nicht exploriert oder in Erwägung gezogen, zumindest nicht vom Individuum selbst. Erwartungskongruente Informationen aus der Umwelt wurden als abweichend vom angenommenen oder vermeintlich allgemeingültigen Maßstab von Normalität enkodiert.

00:35:42-4[B7]: Also ich glaube, das ist auch/ sind auch Erfahrungswerte, die natürlich auch im Bereich der Sozialkompetenz gehören, die wir vielleicht so nicht haben, weil wir erst neu sind mit unserer Arbeit. Vielleicht haben wir das in ein paar Jahren auch, wenn wir/ wenn es für uns normal ist,

00:29:43-0 [B6]: Dir bleibt gar nichts mehr. Du hast noch nicht mal eine Toilettenpause morgens. So extrem ist das manchmal. Da denkst du: Ist das denn noch normal? Was ist denn da los?

Die Reflexion der als Phänomen herausgearbeiteten Normalität mit ihren Subkategorien (s. Abbildung 19) war also ein entscheidendes Kriterium der Dimensionalisierung. Von dem Phänomen hing es ab, ob der Erwartungsrahmen sich an dem als allgemeingültig anerkannten und vermeintlich von allen geteilten Maßstab von Normalität orientierte oder ob er sich nach den individuellen Erfahrungswerten der Einzelnen richtete und durch Hinterfragen von Norm- und Normalitätsgrenzen

erweitert und vergrößert wurde. Die unterschiedlichen Subkategorien zu dem Phänomen Normalität als Kategorie mit ihren Dimensionalisierungen sind in Abbildung 19 zusammengefasst. Aufgrund der Zentralität des Phänomens Normalität wurde der theoretische Hintergrund des Phänomens für die erforderliche Einbettung im Rahmen des selektiven Kodierens sowie zur Herstellung der Anschlussfähigkeit der Kategorie näher betrachtet.

Phänomen Normalität
<ul style="list-style-type: none"> • Normalität (durchlässig ↔ nicht durchlässig) • Sensibilität für Normalitätszuschreibung (hoch ↔ niedrig), • Erwartungen von Normalität (niedrig ↔ hoch) • Reflexion eigener Normalitätserwartungen (hoch ↔ niedrig) • Normalität unter besonderer Fragestellung (hoch ↔ niedrig) • Normerweiterung (weit ↔ eng; möglich ↔ nicht möglich) • Perspektivwechsel (möglich ↔ nicht möglich) • Kompetenzen anders/vor Heterogenitätshintergrund interpretieren (möglich ↔ nicht möglich) • Heterogenitätskategorien erweitern (möglich ↔ nicht möglich)

Abbildung 19: Kategorie Normalität mit Dimensionalisierungen

In der Literatur wird die Auseinandersetzung um Normalität maßgeblich im Rahmen des Normalismusdiskurses von Link und Schildmann bestimmt (Link, Loer & Neuendorf, 2003; Link, 2013a, 2013b; Schildmann, 2004, 2010). Sie beleuchten Normalität zunächst aus der mathematischen Sichtweise, nach der normalistische Basiskurven als Gaußsche Normalverteilungen stetig sind. Regelmäßig sind diese Verteilungskurven verbunden mit einem Kontinuitätsprinzip, d.h. sie weisen keine Einbrüche, Zäsuren oder Diskontinuitäten auf. Diese durch die Kontinuität entstehende Glockenkurve oder auch der „Glockenbauch der mittleren Mehrheit“ (Link, 2013b, S. 42) bildet symmetrische Wahrscheinlichkeitsverteilungen um den Erwartungswert ab. Eine Platzierung innerhalb der Glockenkurve sorgt für subjektive Sicherheit mit dem Gefühl des Geschütztseins in diesem Glockenbauch der Normalverteilung. Die Breite der Normalverteilungskurve rund um den Erwartungswert als Symmetriearchse wird mathematisch beschrieben durch die Standardabweichung σ . Dabei ist die Halbwertsbreite einer Normalverteilungskurve ca. das 2,4-fache der Standardabweichung, hier befinden sich z.B. bei der Voraussetzung $\sigma = 1$ näherungsweise 68,27% aller Messwerte innerhalb der Normalverteilung. Bei einer Abweichung von 2σ sind bereits 95,45% aller Messwerte innerhalb der Normalverteilung, die Kurve wird entsprechend breiter. Die damit jeweils von σ abhängige Breite des Glockenbauches definiert an den Enden der Verteilungen jeweils das Ende des

Normalverteilungsspektrums und zugleich den Beginn einer Zone der Anormalität, rechts und links der Enden der Verteilungskurve (s. Abbildung 20).

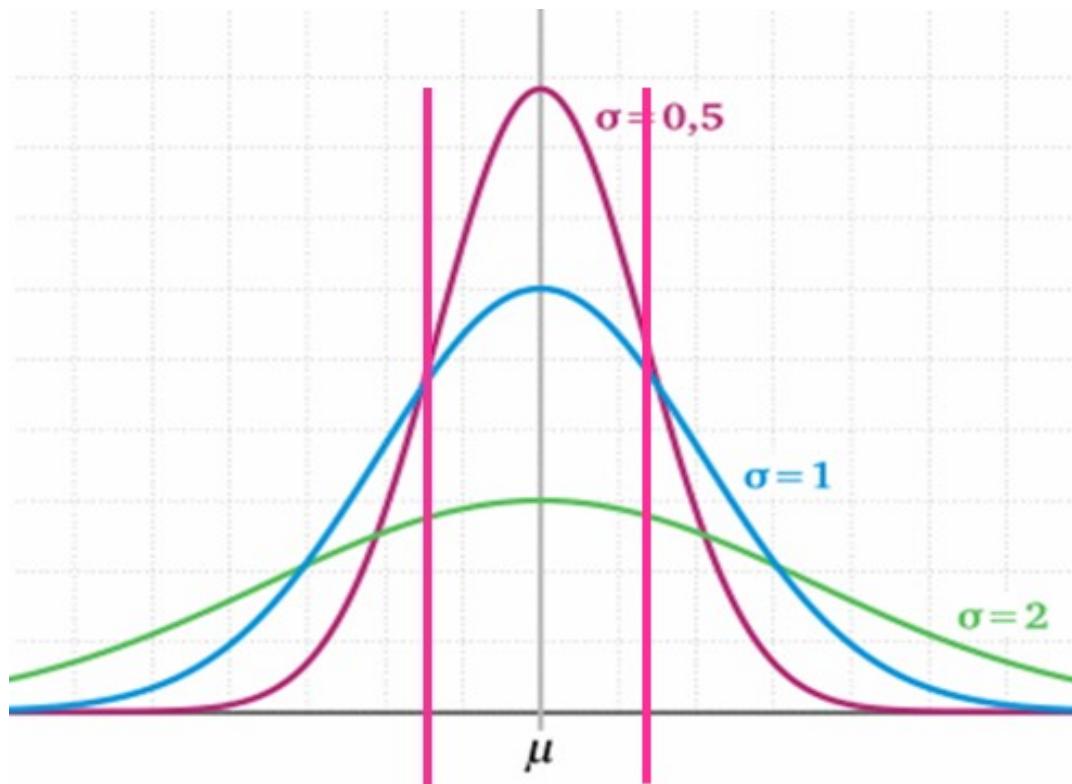


Abbildung 20: Darstellung der Normalverteilungskurven in Anlehnung an Link (2013b)

Bei der Bestimmung des sozioökonomischen Standards definiert sich das Normalspektrum z.B. über das Durchschnittseinkommen, die Bereiche links und rechts von $\sigma = 1$ bezeichnen über die definierte Armutsgrenze als robuste Linie den Bereich des Nicht-Durchschnittlichen Armen und Reichen. Bei der Bestimmung des Intelligenzquotienten liegt die linke Grenze bei 80 bzw. die rechte Grenze bei 130. Grundsätzlich gilt nach Link (2013b), dass der Streit über Normalismusgrenzen dem Kontinuitätsprinzip gehorcht; es gibt keine mathematischen oder naturwissenschaftlichen Gesetze für die jeweils gewählten Grenzen innerhalb von $\sigma = 1$. Folglich sieht Link (2013b) alle Normalitätsgrenzen aufgrund kultureller Kriterien und sozialer Konstrukte markiert, anhand derer Menschen vor dem Hintergrund eines kulturell oder sozial konnotierten Maßstabes miteinander verglichen werden. Link (2013b) begründet weiter, dass der auf massenhafte Verdatung und damit Statistik gegründete Durchschnitt als Referenzrahmen für Normalität den Bereich des Sichereren und Akzeptablen markiert (so auch Schildmann, 2004). Normalität bzw. Normalismus als normalverteilter Durchschnitt meint daraus resultierend nicht regelgerechtes, sondern vielmehr regelmäßiges Verhalten von $\sigma = 1$ bzw. 68,27% der bezeichneten

Personen. Diese Rekonstruktion deckt sich mit der Sichtweise von Intersektionalität, aus deren Definitionen eine Konstruktion von Differenzlinien hergeleitet wurde, die sich wesentlich aus sozial normierten Maßstäben herleiten (s. Kap. 2.1.2). Das Entsprechen von Normalitätsstandards ist damit auf den konstruierten Vergleich mit anderen bezogen. Als Konsequenz daraus wird das Feld des Üblichen handlungsleitend. Von ihrer gesellschaftlichen Funktion her ist Normalität auf die Herstellung von Anpassung und Stabilität gerichtet (Waldschmidt, 1998).

Zum Normalismusdiskurs gehört darüber hinaus die Differenzierung zwischen Normalität und Normativität: Im Falle der Normativität führt eine gesetzte Norm, ein soziales Verhalten zu dem gleichen Verhalten vieler, sie ist von ihrer gesellschaftlichen Funktion her auf die Herstellung von Anpassung und Stabilität gerichtet (Waldschmidt, 1998, S. 10). Im Falle der Normalität führt das gleiche Verhalten vieler zu einer normalistischen Norm. Die jeweils dazugehörige, sanktionsbewährte dichotome Erfüllungsnorm (ja ↔ nein/erfüllt ↔ nicht erfüllt) bezeichnet die Wirkmächtigkeit von Normen, dass nämlich eine soziale Norm existiert, die bei den Individuen durchgesetzt werden soll (Waldschmidt, 1998). Der entscheidende Unterschied zwischen den normativen und normalistischen Imperativen zeichnet sich dadurch aus, dass soziales Handeln und Normsetzungen jeweils unterschiedliche Reihenfolgen aufweisen: Normative Imperative folgen im sozialen Verhalten der Normsetzung, normalistische leiten aus dem sozialen Verhalten die Norm ab. Am Beispiel dieses Interviewausschnitts

00:35:42-4 [B7]: Also ich glaube, das ist auch/ sind auch Erfahrungswerte, die natürlich auch im Bereich der Sozialkompetenz gehören, die wir vielleicht so nicht haben, weil wir erst neu sind mit unserer Arbeit. Vielleicht haben wir das in ein paar Jahren auch, wenn wir/ wenn es für uns normal ist,

wurde die abstrakt dargestellte Reihenfolge deutlich: Das als zielführend angesehene Verhalten wurde nicht aus einer feststehenden Norm abgeleitet, sondern aus der jahrelangen Übung, die allerdings hier noch bevorsteht. „In ein paar Jahren“ wird sich aus der Übung, aus dem sozialen Verhalten eine Normsetzung herleiten, an der sich alle orientieren können. Im anderen Falle, den diese Interviewausschnitt beschreibt,

00:06:41-8 [B3]: insbesondere merke ich das immer daran, dass das nicht so funktioniert, wie es normalerweise funktionieren sollte. Also ich stelle das eigentlich immer an Schwierigkeiten fest, dass irgendwo Handlungsbedarf ist in irgendeiner Form

wurde nicht eindeutig klar, an welchem Maßstab „normalerweise“ festgemacht wird. Aus dem Zusammenhang war abzuleiten, dass sich die Interviewte auf ihre jahrzehntelange Übung als Dozentin bezog, daher konnte der Referenzrahmen für normalerweise hier als sich aus der konstruierten sozialen Norm abgeleitet angesehen werden und war nicht im normativen Bereich anzusiedeln.

Im Kontrast dazu stand die folgende Interviewaussage zu Ressourcen:

00:08:59-3 [B2]: Die andere Erfahrung ist, dass sie Druck kriegen oder einfach auch nicht fähig sind, da was zu tun und da brauchst du mehr Ressourcen als das normale System zur Verfügung hat.

Die Ressourcen des normalen Systems bezogen sich auf die materielle Ausstattung und personelle Zuweisungen, die über Gesetze und Verordnungen geregelt waren und daher einer Norm folgten, die gesetzlich verankert war. Die soziale Komponente spielte im Rahmen von Ermessensspielräumen eine Rolle, das Ermessen wirkte dann als normativ gesetzte Norm.

Der Normalismusdiskurs unterstützte die Analyse der Daten durch eine theoretisch fundierte Dimensionalisierung: Die Erwartungen von Normalität konnten in der Spannbreite von hoch bis niedrig eingeordnet werden, dabei lag der Referenzrahmen nach dem Normalismusdiskurs regelmäßig im Bereich von $\sigma = 1$, beschreibt also rund 68% der betrachteten Messwerte.

Der Diskurs zu Normalismus bot darüber hinaus einen weiteren Anknüpfungspunkt für Dimensionalisierungen, nämlich den der Unterscheidung von Protonormalismus, flexilem Normalismus und Transnormalismus: Im Protonormalismus bewegt sich der Referenzrahmen für Normalität innerhalb der stabilen und robusten Grenzen der Standardabweichung von $\sigma = 0,5$ (s. Abbildung 20 rote Kurve). Jegliches Verhalten, Situationen oder Handlungsweisen rechts oder links der stabilen und robusten Grenzen fällt in den Bereich des Abnormalen und verbleibt dort (Bublitz, 2003; Strickland, 1993; Willems, 2003). Im flexiblen Normalismus erweitern sich demgegenüber erstens die Grenzen in den Bereich $0,5 \leq \sigma \geq 2$ jeweils nach rechts und links (s. Abbildung 20 blaue Kurve). Zweitens verändert sich die Konsistenz der Grenzen, die den Bereich zwischen normal und anormal, d.h. die Grenzen der Normalverteilungskurve, trennen. Diese Grenzen sind im flexiblen Normalismus in ihrer Konsistenz porös und durchlässig (Waldschmidt, 1998) und nicht stabil und robust wie im Protonormalismus, d.h. sie können weiter in die Bereiche rechts und

links über $\sigma = 0,5$ bis hinaus über $0,5 \leq \sigma \geq 2$ verschoben werden (Link, 2013b; Schildmann, 2004). Der Transnormalismus erweitert die Normalitätsgrenzen über $\sigma = 2$ hinaus (s. Abbildung 20 grüne Kurve) und konzipiert Normalverteilungen ohne Grenzen mit der Folge, dass eine Kategorisierung in normal und anormal entfällt. Diese Normalismuskategorie ist nach Auffassung der Autorin kritisch zu sehen. Mit den Erkenntnissen der Forschungsergebnisse zu sozialen Kognitionen (Aronson, Wilson & Akert, 2011; Ewen, Ewen & Fehrman, 2009; Petersen & Six, 2008; Tajfel, 1978, 1982) ist der Transnormalismus kognitiv nicht umsetzbar.

In Bezug auf die Modellentwicklung und die Dimensionalisierung war festzustellen, dass sich der flexible Normalismus zum einen in den Daten grounden (Dey, 1999) ließ, wie in folgenden Interviewausschnitten deutlich wurde:

00:36:26-7 [B10]: Oder die Normbreite ist einfach geringer. [...] Wenn man das gar nicht so wertend sagen will, sondern sagen will: wenn man mit so einer geringen Breite, die kann ja durchaus Tunnel sein, vielleicht auch ein bisschen breiter in Schule geht und denkt, alle verstehen mich, wenn ich etwas sage, da kommt man ja heute eigentlich kaum weit mit. Eigentlich muss ich ja denken: Von 30 oder von 25 Kindern verstehen mich 5 gut, 5 gar nicht und die anderen irgendwo da in der Mitte von. Dann macht das ja was damit, dann muss ich mir Gedanken machen, wie muss ich also sprechen, wie muss ich also meine Botschaften an die Kinder bringen, damit die, die mich gut verstehen, schnell an die Arbeit kommen und Fortschritte machen können und die, die gar nichts verstehen auch und die, die dazwischen sind auch. Also muss ich mir ja für meinen Unterricht vorher schon überlegen, die die mich gar nicht verstehen, denen muss ich vielleicht die Anweisung in Bildform schon so visualisieren, damit die dann auch loslegen können. Ja. Und sagen wir mal, das wäre so eine Normerweiterung.

*00:54:00-5 [B4]: Nein, es ist eine **Weiterführung** der, ich würde mal sagen, des Fächers der Heterogenität in extremere Bereiche. **Unbekanntere Bereiche**. So möchte ich es mal bezeichnen.*

Zum anderen spiegelten die aus der Gesamtschau der Daten entwickelten Kategorien und Subkategorien zum Phänomen Normalität den flexibel angelegten Normalismus wider (s. Abbildung 19). Insbesondere spielte die Reflexion eigener Normalitätserwartungen eine Rolle: Eingeordnet in den Normalismusdiskurs und auch in den Intersektionalitätsdiskurs, nach dem eine Konstruktion von Differenzlinien hergeleitet wurde, die sich wiederum wesentlich aus konstruierten Maßstäben generierten, beinhaltete diese Kategorie eine Sensibilität dafür, dass der eigene Referenzrahmen für Normalität aus Normen abgeleitet war, die nicht allgemeingültig sein mussten. Vielmehr beschrieb die Kategorie im Sinne des flexiblen Normalismus die Fähigkeit, situativ und mit Blick auf das Individuelle dieser Situation abwei-

chend vom Normalmaß mit der Standardabweichung von $\sigma = 0,5$ bzw. $\sigma = 1$ zu agieren. Durch die Reflexion wurden die Grenzen des Normalen als nicht stabil definiert, wie es aus dieser exemplarisch gewählten Äußerung deutlich wurde:

00:19:27-7 [B9]: Ja, ich finde es halt schwierig, wenn ich mir vorher schon das Krankheitsbild durchlese, dann habe ich ja auch schon wieder so ein Schema in meinem Kopf: Aha, das muss das Kind also machen, so und so, damit das zu dieser Krankheit passt. Und, aber keine Krankheit ist so, wie sie im Buche steht. Also jedes ist ja nochmal ganz anders ausgeprägt. Und wenn ich dann versuche erst einmal unvoreingenommen da rein zu gehen und zu gucken: Ah, okay, da liegen also vielleicht die Schwierigkeiten, aber auch immer wieder diese Offenheit zu haben, das Kind kann sich verändern. Das darf sich sogar auch entwickeln. Also nicht immer dieses starre Bild: Nein, das hat jetzt diese Krankheit, das bleibt ewig so. Vielleicht schafft man ja auch irgendwas.

Die Dimensionalisierungen hoch ↔ niedrig in Bezug auf die (Sub-)Kategorien Erwartungen von Normalität, Reflexionen der eigenen Normalitätserwartungen, Normalität unter besonderen Fragestellungen, Normerweiterung, Perspektivwechsel, Kompetenzen vor dem Heterogenitätshintergrund interpretieren und Heterogenitätskategorien erweitern bezogen sich damit insgesamt auf die übergeordnete Fähigkeit, durch eine Sensibilität für Normalitätszuschreibungen die eigene, über $\sigma = 0,5$ bzw. über $\sigma = 1$ hinausgehende Verstehensweise von Normalitätserwartung an die Situation oder an das Verhalten anderer im Sinne des flexiblen Normalismus anzupassen und die Grenzen von Normalität dadurch in Abgrenzung von nicht durchlässig als durchlässig zu dimensionalisieren.

In Bezug auf die Story Line hatte die Kategorie Normalität einen besonderen Stellenwert: Bedingt durch die Durchlässigkeit der Grenzen von Normalität wurde die über den Kontext spezifizierte und über die intervenierenden Bedingungen beeinflusste Sensibilität für kategoriale Zuschreibungen als Handlungs- und Interaktionsstrategie ursächlich beeinflusst. Denn erst über die Perspektive, nicht die protonormalistischen Grenzen als Referenzrahmen heranzuziehen, öffnete sich der Blick für konstruierte protonormalistische Zuschreibungen zur Kategorienbildung, und diese Perspektive konnte bewusst reflektiert und modifiziert werden in Richtung einer flexibilisierten und flexiblen Normalitätserwartung. Über die Beziehung der weiteren Kategorien, die nach Datenlage eine Relevanz hatten, zu dieser als zentral kodierten Kategorie gab die weitere Analyse Aufschluss. Gruppierten sie sich wie vermutet in einem Bedingungsgefüge um Normalität, wäre diese Kategorie das zentrales Element des Modells.

3.5.3.2 Sensibilität für kategoriale Zuschreibungen

Kategoriale Zuschreibungen fanden sich in den Daten im Hinblick auf die Kategorien Migration und Behinderung, Gender blieb völlig und der soziale Status bis auf zwei Äußerungen unberücksichtigt.

00:17:56-1 [B9]: weil es mir einmal passiert ist, dass ich in Mathe eine Marktsituation gemacht habe, mit nur Obst und Gemüse und wir gehen jetzt einkaufen, es ging um schriftliche Addition und dann sagte ein Kind: Ja, das kaufen wir aber gar nicht. Das ist viel zu teuer. Und da ist mir das überhaupt erst einmal aufgefallen, wie/ also was für mich so normal war, dass diese Heterogenität so groß ist und da schon anfängt, dass man da auf die Kinder eingehen muss. natürlich fühlt es sich dann doof, warum soll es jetzt Obst kaufen, wenn Mama es sowieso nicht kauft, weil es so viel Geld ist.

00:02:55-7 [B4]: Ich glaube der erste Punkt der wichtig ist, ist sich genau die Kinder anzuschauen, wissend, dass es diese unterschiedlichen, wie soll ich sagen, Kategorien, ich möchte jetzt nicht in Schubladen denken, in Kategorien einfach gibt. Es gibt eine Lernbehinderung. Es gibt Behinderung in dem und dem Bereich. Das sind jetzt die wirklich diagnostizierten sonderpädagogischen Kinder, aber es gibt eben auch die ein oder andere Teilleistungsstörung, die nicht als Behinderung angesehen wird. Es gibt die Tatsache, dass man aus ländlichen Gebieten kommt, teilweise von seiner deutschen Sprache her dadurch eingeschränkt ist, weil der Wortschatz in der Familie zum Beispiel nur 500 Wörter beträgt. Das sind jetzt keine Kinder mit Migrationshintergrund. Die gibt es auch noch. Also da ist dann die interkulturelle Kompetenz zu schulen an der Stelle. Und den Blick zu öffnen, das Bewusstsein zu schaffen, als aller erstes und dann die Kompetenzen mit diesen entsprechenden kleinen Gruppierungen angepasst, also ich sag mal, maßgeschneidert, umgehen zu können.

Der Diskurs zu Intersektionalität (Dietze et al., 2007; Leiprecht & Lutz, 2006; Walgenbach, 2012, 2014; Wansing & Westphal, 2014; Winkler & Degele, 2010) lieferte Hinweise zum Umgang mit Kategorien und Kategorisierungen. Zurückgehend auf Crenshaw et al. (1995) sowie Crenshaw (1995, 1997, 1998) wird Intersektionalität definiert als

„historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu [, die] nicht voneinander unabhängig konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‘Verwobenheiten’ oder ‘Überkreuzungen’ (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. Ungleichheiten gelegt wird“ (Walgenbach, 2014, S. 54f.).

Als Forschungsfeld u.a. zu Normierungs- und Subjektivierungsprozessen konnte Intersektionalität als theoretische Fundierung die Dimensionalisierung dieser Kategorie unterstützen, denn auch hier geht es um die Reproduktion von sozialen Strukturen, Praktiken und Repräsentationen (Walgenbach, 2014). Zudem sol-

len intersektionale Studien die strukturierende Bedeutung für das soziale Feld herausarbeiten (Budde, 2013). Der Verdienst der Intersektionalität als Diskurs liegt darin, dass Kategorien nicht mehr als einzelne eine Person kategorisieren, sondern dass dem Wechselspiel verschiedener Kategorien als konstituierenden Merkmalen Beachtung geschenkt wird. Dies war für die Modellbildung insofern zu berücksichtigen, als dass die Sensibilität für kategoriale Zuschreibungen über die intersektionale Perspektive in mehrdimensional ↔ eindimensional dimensionalisiert werden könnte. Allerdings lag hierfür aus den Interviews keine Grundlage vor; im Sinne der Vorgaben der verwendeten Methodologie war somit von einer zu weitreichenden Interpretation auszugehen. Die intersektionale Blickrichtung wurde daher an dieser Stelle nicht herangezogen.

Gleiches galt für die Ansätze zu Diversity und zu Heterogenität: Auch sie gehen von Kategorien als gefestigten, konstruierten und normierten Vorgaben aus und begründen ihre Ansätze mit einem Mehrwert, der sich ergibt, wenn statt der vielfach zugeschrieben Risiken verschiedener Kategorienmerkmale deren Chance anerkannt werden (Budde, 2012; Charmaraman, Woo, Quach & Erkut, 2014; Kendall, 1996; King, Hollins & Hayman, 1997; Klein & Heitzmann, 2012; Milner, 2005; Schröer, 2012; Schuer, 2013; Walgenbach, 2014). Die Ressourcenorientierung war aber nicht der relevante Aspekt für die Datenlage dieser Studie: Es ging nicht um die An- oder Aberkennung verschiedener Zuschreibungen durch Kategorien, sondern über die Datenlage hinweg ging es im Kern darum, überhaupt Sensibilität für den Vorgang der Kategorisierung zu entwickeln. Hier unterstützte der Aspekt der Normalität die Argumentation: Wenn die Zuschreibung einer normierten Kategorie unreflektiert übernommen wurde, reduzierte sich die eigentliche Komplexität des Individuums oder der Situation auf diese Kategorie mit der Konsequenz einer Zentralreduktion als kognitiver Strategie. Bei der Zentralreduktion werden Probleme, Herausforderungen und Schwierigkeiten auf eine zentrale Ursache - unter Ignoranz weiterer möglicher Ursachen - zurückgeführt (Döring-Seipel & Lantermann, 2015). Zur Vermeidung von Zentralreduktionen ist es erforderlich, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Komplexitätstolerierende Wahrnehmung unterstützen, statt gegebenenfalls vorschnelle Einschränkungen und Komplexitätsreduzierungen vorzunehmen. In der empirischen Forschung haben Befunde zum Umgang mit Komplexität gezeigt, dass u.a. emotionale Kompetenz gelingendes Komplexitätsmanagement unterstützt (Döring-Seipel & Lantermann, 2015; Otto & Lantermann, 2014). Mithin ergab sich hieraus eine Verknüpfung zu der - der Kom-

ponente Interaktions- und Handlungsstrategie im Paradigmatischen Modell zugeordneten - emotionalen Kompetenz. In der Literatur wird emotionale Kompetenz verstanden als konstruktiver Umgang mit Gefühlen. Dieser konstruktive Umgang beinhaltet explizit unsicherheitsbehaftete und komplexe Situationen und zeichnet sich durch emotional angemessene Reaktionen in nicht klar definierten Situationen aus. Bestandteil von emotionaler Kompetenz ist weiterhin die Fähigkeit, die individuelle Befindlichkeit zu reflektieren und zu kommunizieren sowie die situationskompatible Regulation der Emotionen (Döring-Seipel & Lantermann, 2015).

In der Zusammenschau der Zuschreibungen über eine normierte Kategorie aus der Perspektive des flexiblen Normalismus konnte über eine hohe Sensibilität für den Zuschreibungsvorgang ergänzt werden, dass sich allein durch die Bewusstwerdung der kategorialen Zuschreibung nicht die Lösung von der Kategorie ergab. Allerdings konnte der kategoriensensible Blick zur Erweiterung der Normalitätsgrenzen dienen, wenn die Selektivität der Wahrnehmung über die Kategorie bewusst und reflektiert wurde. Daraus ergaben sich Querverbindungen zu den Anforderungen, den Blick zu weiten und das Kind in Gänze anzuschauen, es eben nicht auf Kategorien und deren Normalspektrum zu reduzieren.

00:02:18-4 [B2]: Aber die müssen ein offenes Ohr, Auge und Herz haben, zu gucken, was ist an diesem Kind besonders. Wenn ich das nicht entdecke, kann ich mit diesem Kind nicht arbeiten; mit dem Schwierigen vor allem nicht, wenn ich nur die Probleme, die Schwierigkeiten sehe und nur angefressen bin (...). Hab ich einen Haken hinterher innerlich. Dann such ich genau diese getrampelten Pfade: Jetzt ist er schon wieder so, schon wieder so und das geht auch immer weiter und dann geht es immer weiter bergab. Deswegen ist so eigentlich der Blick noch mal aufzumachen, was ist das Besondere. Also sich auch wirklich mal so ein Kind in der Gänze anzugucken. Nicht in einer Unterrichtssituation, sondern auch mal in Pausensituationen sich anzuschauen. Ja und zu gucken, wo ist denn da (...) was kann es denn eigentlich.

In Bezug auf die Sensibilität für kategoriale Zuschreibungen und ihre Dimensionalisierung bedeutete dies, dass die Dimensionalisierungen zwischen hoch und niedrig Auswirkungen hatten auf die Konsequenzen und verknüpft waren mit weiteren Handlungs- und Interaktionsstrategien. Zugleich wurde dabei die Kategorie maßgeblich mittelbar geprägt vom Phänomen und wirkte über den Kontext und die intervenierenden Bedingungen. Die kognitive Unmöglichkeit, entkategorisierend zu denken und zu handeln, konnte durch diese Fähigkeit in Teilen kompensiert werden; sie ermöglichte über die Sensibilität für Zuschreibungen den Wechsel von Kategorien und auch deren Erweiterung. Dies deckte sich mit den Befunden der sozi-alpsychologischen Theoriebildung zu Integration, die wie bereits dargestellt vom

Denken der Unterschiedlichkeit heraus Strukturen schafft, entweder Individuen zu motivieren, in anerkannten Gefügen ihren Platz zu finden, oder Strukturen so anzulegen, dass sie zuvor außenstehende Individuen zukünftig in unterschiedlichen Ausprägungsgraden umfassen (s. Hofer, 2009).

3.5.3.3 Modell um die Kernkategorie

Ziel des selektiven Kodierprozesses war es, die zentrale Kategorie als Kernkategorie zu identifizieren. Diese Kernkategorie ist diejenige Kategorie, um die sich alle anderen Kategorien herumbewegen.

Das Zentrum der Story Line bildete die Kategorie Normalität, um die sich die anderen Kategorien in verschiedenen mittelbaren und unmittelbaren Abhängigkeiten und Kausalitäten gruppierten. Diese Abhängigkeiten wurden im vorherigen Kapitel exemplarisch dargestellt. In der Fundierung und Dimensionalisierung der Kategorie Normalität stellte sich heraus, dass sich die Akteure auf verschiedenen Punkten des als Kontinuums vorzustellenden Erwartungsgrades von Normalität verteilten. Ein entscheidender Aspekt der Verortung war die Flexibilität der eigenen Normalitätserwartungen: Aus der Datenlage konnte im Sinne des flexiblen Normalismus rekonstruiert werden, dass es eine zentrale Kompetenzstruktur für qualitätsvolles Lernen in inklusiven Schulen gab. Diese beinhaltete, dass die Reduktion auf normkategoriale Zuschreibungen um eine grundsätzliche Sensibilität für die eigene Norm als Referenzrahmen zu erweitern war. Zudem war diese Erweiterung beständig weiterzuentwickeln in dem Sinne, zuschreibende Normen abhängig von der spezifischen Situation flexibel anzulegen.

Als Ergebnis des selektiven Kodierens wurde das Kodierparadigma aus dem axialen Kodierprozess (s. Abbildung 18) abstrahiert. Die sukzessive Herausbildung der Kernkategorie „Situativ-flexibles Normalitätsspektrum“ erfolgte datengestützt und wurde theoretisch eingebettet. Die Abstraktion betraf nicht die Zuordnungen der Subkategorien zu den Kategorien, jedoch das Bedingungsgefüge der Komponenten untereinander. Im Zuge der Abstraktion wurde die Zuordnung der vorläufigen Kategorien um das zentrale Element der Normalität wiederum anhand der Datenlage überprüft. Die Bedingungen der einzelnen Komponenten des Modells wurden kritisch hinterfragt. Dadurch war ausgeschlossen, über falsche Zuordnungen die Logik

des Modells nicht aufrechterhalten zu können. Zur Unterstützung derartiger Analyseschritte halten Strauss und Corbin (2010 [1996], S. 136) die Bedingungsmatrix vor (s. Abbildung 21). Als Hilfsmittel für den letzten integrierenden Schritt in der Grounded Theory Methodologie diente die transaktionale Matrix nochmalig als Orientierung bei der Berücksichtigung des weiten Bereichs der Bedingungen und Konsequenzen in Bezug auf das datenbasierte Phänomen. Sie ermöglichte aus einer anderen Perspektive heraus die Untersuchung und Abhängigkeit der verschiedenen Ebenen von Bedingungen und Konsequenzen. Diese Ebenen reichten von den allgemeinsten Lebensbedingungen bis zu sehr spezifischen, die dem untersuchten Phänomen am nächsten sind. Im Kern diente die Matrix hier dazu, die Sensibilität für das gesamte Bedingungsspektrum, das auf das Phänomen wirkte, zu schärfen, und um die Bedingungsgefüge geleitet über das Verfolgen eines konkreten Vorfalls durch die verschiedenen Ebenen hindurch zu verfolgen mit dem Ziel, sie mit dem Phänomen zu verknüpfen (Strauss & Corbin (2010 [1996], S. 132, S. 134).

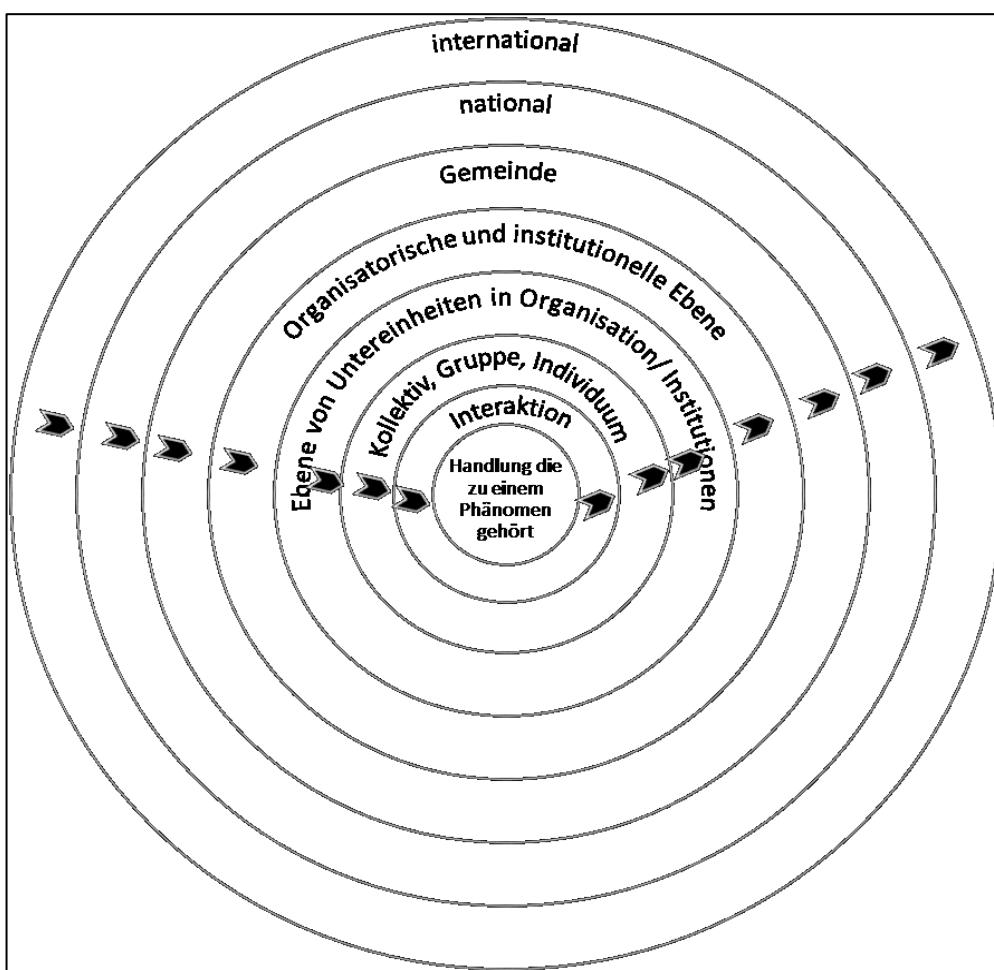


Abbildung 21: Bedingungsmatrix nach Strauss und Corbin (2010 [1996], S. 136)

In der Bedingungsmatrix bildete das Phänomen das Zentrum; im Sinne der Verdichtung des Modells und der Theorie wurde die zentrale Kategorie in das Zentrum gerückt mit dem Ziel, die relevanten Komponenten der bisherigen Analyse zusammenzufassen. Dadurch entstand ein erklärender Rahmen, der die zentrale Kategorie in einen größeren Kontext einordnete. Strauss und Corbin ordnen dies als Gütekriterium ein (2010 [1996], S. 133). Die Bedingungsmatrix als transaktionales Modell enthält miteinander verbundene Beziehungsebenen, die von außen nach innen, von der Makro- zur Mikroebene, spezifischer und individumszentrierter werden. Im Folgenden werden die Bedingungen aufgezeigt, die Auswirkungen auf die (Weiter-)Entwicklung der zentralen Kategorie hatten.

Auf der internationalen Ebene wurden die internationale Politik, Rechtsvorschriften, Kultur und Werte verortet. Für das Umsetzungserfordernis von Inklusion war die UN-BRK die maßgebliche internationale Norm, die durch Ratifizierung der BRD nationale Gültigkeit erhielt. Darüber hinaus war eine grundsätzliche Flexibilität der eigenen Normalitätserwartungen zunächst in Kulturen mit Werten zu verorten, die eine individuelle Entwicklung vor dem eigenen Lebenshintergrund in einer Kultur der Freiheit und Unabhängigkeit propagierten. Hierüber war eine Bejahung des modernen demokratischen Rechtsstaates und der in seine Verfassung eingegangenen Grundüberzeugungen implizit (Ilien, 2008, S. 107). Im Kontrast zu anderen Kulturen, die andere Grundüberzeugungen und daraus resultierend ein vereinheitlichtes System ohne Individualisierung pflegen, besteht in den erstgenannten Kulturen eine deutlich differenziertere Entwicklungsvariation und damit überhaupt erst die Möglichkeit einer individualisierten Förderung unter Anerkennung von Verschiedenheit und Vielfalt, auch im Hinblick auf Normalitätserwartungen.

Neben der Ratifizierung der UN-BRK auf nationaler Ebene leiteten sich über allgemeine Schulpflicht, die Schulgesetze und den damit verknüpften Verordnungen und Richtlinien die äußeren und inneren Bedingungen von Schulen ab. Eine Rolle spielten in diesem Zusammenhang auch die Rahmenbedingungen für Ausbildungsgesetze und –verordnungen, über die ein Zugriff auf die Ausgestaltung auch des Lehramtsstudiums bestand. Die Standards und Empfehlungen der HRK und KMK (2015) waren Ausfluss der gesellschaftlichen Entwicklungen und nahmen ebenfalls Einfluss auf die universitäre Ausgestaltung der Lehrerausbildung.

Die Ebene der Gemeinde war aus zwei Gesichtspunkten zu berücksichtigen: Zum einen war die Gemeinde als Schulträger maßgebliches Entscheidungsgremium zur Umsetzung des gemeinsamen Lernens in Schulen und stattete diese aus, zugleich oblag ihr die Entscheidung über den Fortbestand von Förderschulen unter Maßgabe der gesetzlichen Vorschriften, z.B. zur Mindestschülerzahl. Die Auflösung von Förderschulen hatte entscheidenden Einfluss auf die Zusammensetzung der Schülerschaft an Regelschulen, darüber hinaus auch über die durch Schließungen verfügbaren sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte, die über Schlüsselzuweisungen wiederum Regelschulen unterstützten. Die Schulaufsicht oblag den zuständigen Bezirksregierungen, darüber wurden Lehrerstellen besetzt und SonderpädagogInnen zugewiesen. Dies war ein wichtiger Faktor für die Konzeptionierung der Schulen (classroom-based oder pull-out), da diese entscheidend neben der qualitativen von der quantitativen Verfügbarkeit des Fachpersonals abhing. Zum anderen war die Ausgestaltung der Region zu berücksichtigen: Die Untersuchungsregion war in dieser Studie durchschnittlich ländlich geprägt mit einigen Regionalzentren. Hier spielte die Wahrnehmung von Vielfalt und Heterogenität eine andere Rolle als in einer Großstadt in Ballungszentren. In einigen Teilen der Untersuchungsregion war z.B. der Migrationsanteil an der Gesamtbevölkerung sehr niedrig (vgl. Interview [B6]); dies musste bei der Reichweite der Theorie berücksichtigt werden.

00:01:37-1 [B6]: Fange ich mal mit Heterogenität an. Also ich glaube, verglichen mit anderen Schulen, sind wir nicht sehr heterogen, weil wir einen ländlichen Einzugsbereich haben und einen Migrationsanteil, der noch relativ gering ist im Verhältnis zu den Grundschulen.

Die organisatorischen und institutionellen Ebenen als Mesoebene besitzen nach Strauss und Corbin (2010 [1996], S. 137) ihre eigene Struktur, Geschichte und Probleme. Die organisatorischen und institutionellen Ebenen dieser Studie waren zum einen die Schulen und Institutionen, an denen die Befragten in unterschiedlichen Funktionen tätig waren. Zum anderen waren dies die Hochschulen, die z.B. die Lehramtsstudierenden aus der Gruppendiskussion [B1] und die Studierende im M. Ed. [B9] ausbildeten. Schulen und Hochschulen wirkten sich dahingehend auf die Aus- und Weiterbildung flexibilisierter Normalitätserwartungen aus, indem sie diese Anforderung förderten oder ignorierten. Wurde die Möglichkeit umgesetzt, im Rahmen der Ausbildung oder des Berufes entweder querschnittlich oder als add-on diese Fähigkeit auszubauen, war die Chance der Sensibilität für die Wichtigkeit größer als bei fehlender Umsetzung.

Ein weiterer Kreis beinhaltete die Ebene der Untereinheiten in Institutionen, die gekennzeichnet waren durch besondere Merkmale des Stadtteils oder generell räumlicher Untereinheiten. Die Daten bildeten sich ab aus Mitgliedern der Untereinheit „Netzwerkgruppe“ der Studierenden, des Fachbereichs der Universität, der Steuerungsgruppe an einer Schule oder der Teams, in denen die Befragten innerhalb ihrer Institution verortet waren. Je nach Verortung, Ausgestaltung und Zusammensetzung dieser Untereinheiten wurden den Themen Inklusion und den hierfür erforderlichen Kompetenzen unterschiedliche Bedeutung beigemessen. Auch Vielfalt und Heterogenität spielten in den verschiedenen Untereinheiten eine unterschiedliche Rolle: War z.B. die Netzwerkgruppe der Studierenden heterogen, mindestens hinsichtlich des Migrationshintergrundes, darüber hinaus aber auch des Alters und der Studiendauer zusammengesetzt und ein freiwilliger Interessenverbund, der die Mitgliedschaft über eine intrinsische Motivation generierte, war demgegenüber die Zusammensetzung der Kollegien an Schulen bedingt durch die Schulaufsicht als einstellende Behörde von außen bestimmt. Damit waren die Kollegien in ihrer Zusammensetzung nicht dem Freiwilligkeitsfaktor unterworfen. Zudem hatten die Kollegien unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt und Inklusion. Die Zugehörigkeit zu einem Kollegium, in dem Normerweiterung seitens der Schulleitung vorgelebt wurde, erschien über das Lernen am Modell motivierender zur Erweiterung des eigenen situativ-flexiblen Normalitätsspektrums als dies in Kollegien der Fall war, die in einem als homogen konnotierten ländlichen Bereich ohne gemeinsames Lernen die Möglichkeit einer Normerweiterung nicht reflektierten.

00:01:37-1 [B6]: da sind wir ganz stark im Umbruch. Wir haben seit fünf Jahren/ sechs Jahren einen neuen Schulleiter und der guckt nochmal ganz anders. Hat mit seinen privaten Umständen glaube ich viel zu tun. Er ist selbst mit einer Sonderschullehrerin verheiratet/ oder liiert. Und das macht eine Menge aus im Denken. Und vorher hatten wir einen Schulleiter, der hatte 25 Jahre an einer Gesamtschule in █████ unterrichtet. Der brachte auch ganz ganz viel rein an menschlichen Aspekten,

Der drittletzte Kreis benannte die Ebene des Kollektivs, der Gruppe und des Individuums. Diese Ebene beinhaltet laut Strauss und Corbin (2010 [1996], S. 137) Biografien, Wissen und Erfahrungen von Einzelpersonen, Familien und verschiedenen Gruppierungen. Hier war nach den Daten zunächst die Biografie der Interviewten relevant, die wie dargelegt eine Barriere oder eine Chance sein konnte, je nachdem, ob die biografischen Ereignisse reflektiert oder unverarbeitet in die Wahl des Studienganges, die Berufswahl oder die Berufsausübung einflossen (Fabel & Tiefel, 2004; Schütze, 1983). Das Wissen tauchte in den Daten in Bezug auf Behinderungen und Krankheitsbilder im Sinne eines diagnostischen Wissens auf. In Bezug auf

die Kernkompetenz kam es hier darauf an, ob die Ebene des Kollektivs und der Gruppe einen unreflektierten Wissenserwerb zur Diagnostik von Auffälligkeiten praktizierte und im Sinne des Protonormalismus eine robuste und normative bzw. normalistische Einordnung der Diagnoseergebnisse erfolgte. Die Kultur des Kollektivs oder der Peer-Gruppe, seien es KommilitonInnen oder KollegInnen, konnte aber auch durch Vielfalt innerhalb der Gruppe und durch die Beförderung des flexiblen Normalismus einen Reflexionsprozess anregen, der die Kategorisierung aufgrund von Diagnostik im Einzelfall beleuchtete, beständig verifizierte oder falsifizierte und durchlässig und normerweiternd bzw. normalitätsflexibel wirkte. Hier spielten die Erfahrungen der Beteiligten insofern eine entscheidende Rolle, als dass sie Teile von dynamischen Gruppenprozessen waren.

Die Ebene der interaktionalen Prozesse, die in ihrer Anlage inhaltliche Parallelen zur Mesoebene von Bronfenbrenner (1976) aufwies, verortete Bedingungen, die sich auf selbstreflexive Prozesse oder auf die Auseinandersetzung mit anderen bezogen. Hier spielte es nach den Daten eine erhebliche Rolle, ob die individuell wahrgenommenen Rahmenbedingungen, hier z.B. die Zeit, gegeben waren, um selbstreflexive Prozesse durchzuführen, die letztlich zu einem reflektierten Umgang mit Normalitätserwartungen führen könnten. Weiterhin war die wahrgenommene Ressource Zeit relevant für die Möglichkeit, überhaupt Interaktionen zu führen. Hier waren es die strukturellen Bedingungen, die Korridore und Kapazitäten für Interaktionen schafften oder nicht schafften. Darüber hinaus konnte die Bereitschaft zu Hospitationen, wie in den Daten ersichtlich, selbstreflexive Prozesse und Kommunikation über Normerwartungen und Normerweiterungen anregen und begleiten. Nicht zu vergessen war die Interaktion über Verschiedenheit und unterschiedliche Normen, die nur über kommunikative Prozesse expliziert werden konnten.

Im Zentrum der Matrix befand sich die Handlung, die zur Flexibilität der eigenen Normalitätserwartungen bzw. zum protonormalistischen Maßstab führte. Die Akteure konnten sich entweder für oder gegen fortdauernde Handlungen zur Normerweiterung entscheiden, sie konnten dies bewusst oder auch unbewusst tun. Die Bewusstheit resultierte dabei aus reflektierten Situationen, die Handlungserfordernisse aufwarfen, weil die Situationen nicht in das normative oder normalistische Schema passten. Unbewusst konnte eine Handlung erfolgen, weil die Sozialisation oder die eigenen reflektierten Erfahrungen eine flexible Normalitätserweiterung bereits routiniert hatten. Eine Unterlassung konnte bewusst erfolgen, weil eine Handlungsstrategie zur Erlangung der Kernkompetenz nicht zur Verfügung stand oder

weil eine bewusste Entscheidung gegen eine Weiterentwicklung erfolgte. Die unbewusste Unterlassung schließlich resultierte aus fehlender Bewusstheit für die Relevanz situativ-flexibler Normalitätserwartungen für qualitätsvolle inklusive Settings.

Die Abstraktion und die Prüfung der Bedingungen durch die Bedingungsmatrix ergaben, dass die zentrale Kernkategorie der Flexibilität der eigenen Normalitätserwartung in einem engen Kausalitätsgefüge zwischen den Ebenen verortet war. Im Zusammenspiel mit dem aus dem axialen Kodierprozess entwickelten Modell waren daher die Verknüpfungen zwischen den Komponenten auf abstrakterer Ebene neu zu modellieren. Dabei ergab sich, dass die Kernkategorie weiterhin von den ursächlichen Bedingungen, nämlich der wachsenden Vielfalt und der dadurch bedingten veränderten Rollenwahrnehmung innerhalb sich verändernder Rahmenbedingungen, wie auch ursprünglich vorgesehen, beeinflusst wurde.

00:01:37-1 [B6]: Unsere Aufgabe ist, weil wir ja immer wieder neue Herausforderungen bekommen, die wir uns selbst stellen, die wir aber auch von [redacted] [der Bezirksregierung] aus bekommen, damit umzugehen. Und ich möchte immer wieder gerne darauf hinlenken, dass die Dinge, die wir angefangen haben, die sich als gut bewährt haben, wir auch weitermachen, aber manches lässt sich nicht weitermachen an guten Dingen, weil wir diese Kapazitäten nicht mehr haben als Kollegium. Weil wir die Zeit nicht mehr haben, das machen zu können und das ist ein großes Problem geworden. Das empfand ich vor x-Jahren als ich angefangen habe, ich bin 94 in der Schule angefangen, anders als heute. Ich habe damals voll gearbeitet und habe das Gefühl, obwohl ich jetzt nur eine halbe Stelle habe (lacht), das ist ungefähr gleich. Das ist verrückt. Das hat glaube ich damit zu tun, dass so Vieles immer überlegt werden muss, besprochen werden muss, organisiert werden muss, und das nimmt einen Wahnsinnszeitraum in Anspruch. Zu unterrichten ist die kleinste Zeit, aber das drum herum ist ganz, ganz groß geworden

Zusätzlich wurde die zentrale Kategorie nach Datenlage von den intervenierenden Bedingungen, also der Biografie, den eigenen Erfahrungen und der Haltung unmittelbar beeinflusst.

00:12:04-5 [B10]: Also wo auch bestimmte außerunterrichtliche Dinge, wie Elternarbeit, Erziehungsarbeit dazukommen und wo/ Bestandteil des Jobs sind/ die auch Bestandteil des Jobs sind, aber die größten Sorgen liegen doch in dem Bereich. Und sie sind oft auch schon gekoppelt an andere Erwartungen, die noch, sage ich mal, ein Bild von Schule vielleicht noch vor sich haben, wie das vor wie vielen Jahren auch immer war, aber das heute nicht mehr ist. Also von daher hat es auch viel schon mit Haltung zu tun: Welche Haltung habe ich gegenüber meinem Beruf, gegenüber dem, was ich so als Arbeitsfeld vor mir sehe. Und ja, Einstellung, Haltung ist eigentlich eher da die Frage oder die Sache. Und ich würde von Ausbildung eher noch mehr als heute noch mehr erwarten, dass sie einfach klarmacht, in welches Berufsfeld geht jemand rein, der da dran ist. Damit man auch früh Möglichkeiten schafft, für jemanden zu sagen: Da will ich dann doch nicht hin. [...] Das kann man ja auch sagen.

00:05:35-8 [B5]: Also, zu glauben, dass Lehrer im Klassenraum alles schaffen, was man von ihnen erwartet, das geht gar nicht.

00:35:42-4 [B7]: Ich war überrascht, ich habe ein Praktikum an einer Förderschule gemacht, wie streng Förderschullehrer waren. Also mich hat das sehr überrascht, wie/ ich hätte das nicht so erwartet und/ also aber durchgängig. Sehr viel strenger als ich in meiner Unterrichtspraxis bin und das ist schon/ sind schon glaube ich so Erfahrungswerte, die man hat irgendwie im Umgang mit Kindern: Was brauchen die?

00:28:24-0 [B3]: Ich erwarte, dass die in einer Kooperation sind und dass die, was die lernen wollen, sich engagieren wollen, sich einbringen wollen und nicht nur ihre Zeit absitzen.

00:18:09-4 [B10]: Ja, nein, das ist überhaupt kein Nachteil. Ich selber habe auch keinen biografischen Hintergrund gehabt.

00:01:37-1 [B6]: da sind wir ganz stark im Umbruch. Wir haben seit fünf Jahren/ sechs Jahren einen neuen Schulleiter und der guckt nochmal ganz anders. Hat mit seinen privaten Umständen glaube ich viel zu tun. Er ist selbst mit einer Sonderschullehrerin verheiratet/ oder liiert. Und das macht eine Menge aus im Denken. Und vorher hatten wir einen Schulleiter, der hatte 25 Jahre an einer Gesamtschule in ██████████ unterrichtet. Der brachte auch ganz ganz viel rein an menschlichen Aspekten,

Auf die Biografie bezogen konnte das, neben der Reflektiertheit des biografischen Hintergrundes bedeuten, dass die Berufswahl durch den biografischen Hintergrund motiviert war, aber auch bedingt sein konnte durch ein hohes Interesse an den Studieninhalten an sich.

00:18:09-4 [B10]: Mal geguckt bei allen anderen, was studieren die denn so. Und das, was für mich am spannendsten war, habe ich dann genommen. Aber es gibt bestimmt viele andere Zugänge auch noch. Das ist ja kein Eingangskriterium, so dass darf/ das ist es sicherlich nicht. Aber es erklärt vielleicht, dass eben Leute, die aus bestimmten, sehr bewusst gewählten Motiven heraus ein Studium machen, dann eben auch schnell zu einer anderen Einstellung kommen und zu einer bestimmten Haltung kommen im Umgang mit dem, was auf sie zukommt.

Dieser Aspekt griff die Berufswahlmotive und die damit verbundenen Auswirkungen auf Studienleistungen und Berufszufriedenheit auf (Künsting & Lipowsky, 2011; Martin & Steffgen, 2002; Mayr, 2011b; Nagy, 2005; Pohlmann & Möller, 2010; Rothland, 2014a, 2014b). Relevanz hatte diese Diskussion z.B. im Hinblick darauf, welche Aus- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten bildungswissenschaftliche Elemente zur Fähigkeitsentwicklung beitragen (Terhart, 2014a) und in welchem Verhältnis sie zur biografischen Erfahrung bzw. zum biografischen Hintergrund standen. Hier wurde ein Bild des Status quo rekonstruiert. Jedoch stand in dieser Studie nicht die Entwicklung der einzelnen Personen im Fokus, wie es z.B. in einer längsschnittlichen Untersuchung der Fall ist. Wichtig war für die Dimensionalisierung der

Biografie als Normalitätsflexibilität bedingende Kategorie, dass der Range sich nicht zwischen vorhanden ↔ nicht vorhanden, sondern reflektiert und nicht reflektiert bewegte.

Weiterhin bedingten sich die aufgezeigten Handlungs- und Interaktionsstrategien und die zentrale Kategorie gegenseitig. Wiesen die Strategien im Modell nach dem axialen Kodieren noch auf die Konsequenzen hin, so war der Bedingungszusammenhang nach der Zentralisierung der Kernkategorie wechselseitig anzulegen. Exemplarisch konnte dies nachgezeichnet werden an der Handlungsorientierung: Mit entweder hoher oder niedriger Ausprägung erfolgte die Reaktion auf die Anforderungen, die sich durch die Wahrnehmung der konkreten Situation ergaben. Durch die Erfahrungen mit den umgesetzten Handlungsstrategien wirkten diese auf die Normalitätserwartung direkt zurück, indem zukünftig bei der zumindest vorläufigen und sensiblen Kategorisierung des Handlungsbedarfs das Normalitätspektrum schon allein durch diese Handlungsoption erweitert worden war.

00:36:26-7 [B10]: Oder die Normbreite ist einfach geringer. Wenn man das gar nicht so wertend sagen will, sondern sagen will: wenn man mit so einer geringen Breite, die kann ja durchaus Tunnel sein, vielleicht auch ein bisschen breiter in Schule geht und denkt, alle verstehen mich, wenn ich etwas sage, da kommt man ja heute eigentlich kaum weit mit. Eigentlich muss ich ja denken: Von 30 oder von 25 Kindern verstehen mich 5 gut, 5 gar nicht und die anderen irgendwo da in der Mitte von. Dann macht das ja was damit, dann muss ich mir Gedanken machen, wie muss ich also sprechen, wie muss ich also meine Botschaften an die Kinder bringen, damit die, die mich gut verstehen, schnell an die Arbeit kommen und Fortschritte machen können und die, die gar nichts verstehen auch und die, die dazwischen sind auch. Also muss ich mir ja für meinen Unterricht vorher schon überlegen, die die mich gar nicht verstehen, denen muss ich vielleicht die Anweisung in Bildform schon so visualisieren, damit die dann auch loslegen können.

Der Kontext mit den Kategorien Dauer der Berufsausübung und Art des Studienganges wirkte sich nicht direkt auf die zentrale Kategorie aus. Hier kann auf die Ausführungen zur Berufs-(wahl-)motivation verwiesen werden, der Kontext wirkte sich über andere Wirkfaktoren aus und moderierte nur mittelbar die Normalitätserweiterung. Für die Modellentwicklung folgte daraus, dass die Normerweiterung als zentrale Kategorie von den ursächlichen Bedingungen und den intervenierenden Bedingungen sowohl mittelbar als auch unmittelbar beeinflusst wurde. Hinzu kamen unmittelbare Einflüsse der Handlungs- und Interaktionsstrategien. Der Kontext wirkte sich auf das Phänomen nur mittelbar aus. Die zentrale Kategorie wirkte im Modell ihrerseits hinsichtlich der Konsequenzen als Wirkgröße.

Die grafische Darstellung (s. Abbildung 22) des nach der abstrahierenden Kodierung unter Zuhilfenahme der Bedingungsmatrix im selektiven Kodierprozess entwickelten Modells gab einen Überblick über die Zusammenhänge und verdichteten Integrationen der Kategorien als Modell. Die grau unterlegten Pfeile waren diejenigen, um die das vorherige Modell nach dem Kodierparadigma ergänzt wurde.

Qualitätsvolles gelingendes Lernen in inklusiven Schulen zu gestalten war damit dahingehend zu definieren, unter der Voraussetzung der Ausprägung relevanter überfachlicher Kompetenzen die Flexibilität eigener Normalitätserwartungen aus- und weiterzubilden. Über das individuelle Anlegen und Ausprägen eines situativ-flexiblen Normalitätsspektrums wurde ermöglicht, im Sinne der Flexibilität der eigenen Normalität sowohl die an Schule beteiligten Individuen als auch die Lehr-/Lerninhalte durch die Brille der Normalitätsflexibilität zu betrachten. Das betraf didaktische sowie diagnostische Verfahren, die nicht mehr als normativ oder normalistisch vorgegeben und damit allgemeingültig gesehen wurden, sondern als mögliche Referenzrahmen und als Momentaufnahme. Darüber hinaus wurden didaktische Inhalte flexibler gestaltbar, denn das Grundverständnis einer Flexibilität reichte bis in die Tiefen der Leninalte: Es gab nicht den normalen Weg zur Lösung z.B. einer Mathematikaufgabe, sondern auch hier waren verschiedene Wege als normale möglich. Die Flexibilität war auf verschiedenen Ebenen erforderlich. Sie mündete in eine Haltung, die bereits als Routine manifestiert war, situativ-flexibel zu reagieren, und stellte sich auf einer Metaebene dar, die Inhalte auf Normalitätscharakter und Eindimensionalität prüfte. Dabei blieb der dichotome Charakter von normal – nicht normal erhalten. Es ging um die Sensibilität für die Dichotomie und die Fähigkeit, die Dichotomie situativ qualitätsvoll und zielorientiert anzupassen. Zugleich wurde der Referenzrahmen der Encodierung erwartungskongruenter Informationen dieser Dichotomie unterworfen. Auch hier galt es, situativ-flexibel das Normalitätsspektrum und die Dichotomie von normal und nicht normal anzupassen.

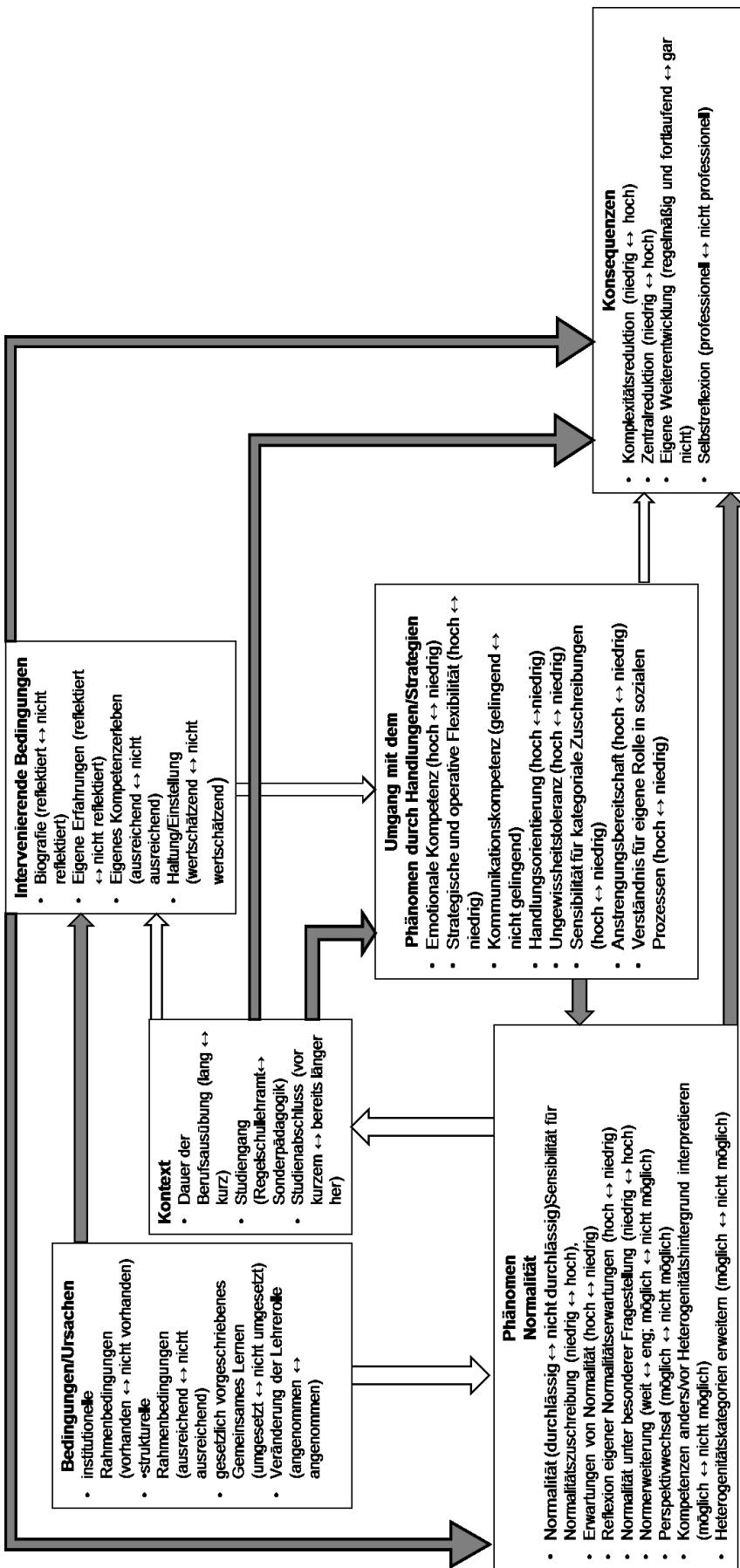


Abbildung 22: Modell zur Flexibilität der Normerweiterung

3.5.4 Gütekriterien

Das in dieser Arbeit mit dem Forschungsansatz der Grounded Theory Methodologie entwickelte Modell war dann empirisch fundiert, wenn die Theorieentwicklung den für die empirische Forschung geltenden Gütekriterien entsprach. Die Debatte um die Verwendung verschiedener Gütekriterien in der qualitativen Forschung wird kontrovers geführt, was sich in den unterschiedlichen Katalogen zu Gütekriterien widerspiegelt (Döring & Bortz, 2016).

3.5.4.1 Gütekriterien der Grounded Theory Methodologie

Die Grounded Theory als qualitative Methodologie sieht ihre Gütekriterien als implizit in der Methodologie verankert, insbesondere über den ständigen Datenabgleich des Grounding (Charmaz, 2014; Dey, 1999; Glaser, 1992).

Die Gütekriterien Reliabilität und Validität basieren auf andern Messkriterien, als sie es in statistischen Verfahren tun. Sie beruhen auf den - in dieser Arbeit im Prozessverlauf dargestellten - Kriterien Nachvollziehbarkeit, Transparenz und Offenheit bei der Konstruktion der Kategorien, Anwendung der Kategorien auf das Material, Dokumentation von Unsicherheiten, Verzerrungsmöglichkeiten und Reflexionen möglicher Fehlerquellen (Deffner, 2004; Strauss, 1994).

Steinke (2013) folgend wurden die Kriterien der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit durch Dokumentation des Forschungsprozesses, Interpretation in Gruppen und die Anwendung kodifizierter Verfahren als Kernkriterien eingehalten. Darüber hinaus erfolgte die Offenlegung der Indikation des Forschungsprozesses durch die Eignung des qualitativen Vorgehens, die Angemessenheit von Methodenwahl, der Einhaltung der Transkriptionsregeln, eine untersuchungsadäquate Samplingstrategie, die Dokumentation von Einzelentscheidungen im Gesamtkontext und die Transparenz der Bewertungskriterien. Die Einhaltung der genannten Kriterien ergibt sich aus der Darstellung im Text.

Darüberhinausgehend fanden Interpretationen in Gruppen innerhalb eines Grounded Theory-Methodenworkshops in Berlin statt. Der Verlauf der Arbeit mit deren (zwischen-)Ergebnissen wurde zudem in Kolloquien, auf Tagungen und im fachlichen Austausch in einer Online-GTM-Gruppe sowie in zwei Grounded Theory-Gruppen an der Hochschule mit weiteren Grounded Theory-Forscherinnen diskutiert. Neben der Kohärenz durch eine Konsistenz des Aussagesystems zählt

Steinke (2013) die Widerspruchsfreiheit der Analyse zu den Kriterien der Güte einer Analyse. Die Anforderungen einer Reflektierten Subjektivität (Breuer, 2010) in Form der permanenten Selbstbeobachtung der Forscherin und ihrer Reflexion der Forschungsbeziehung führen über zur letzten Anforderung, nämlich der empirischen Verankerung. Diese erklärt sich über die Verwendung kodifizierter Methoden, Aufweisen von Textbelegen und die Ableitung prüfbarer Prognosen, u.a. durch eine kommunikative Validierung (Lobinger et al., 2010; Remsperger & Weidmann, 2015; Stelling et al., 2009). Die kommunikative Validierung fand bereits über die Anlage der Interviews als Narrationen unter Einbringung der Forscherin als Expertin über das Format des aktiven Zuhörens im Rahmen der Interviews statt. Eine weitere kommunikative Validierung der Interviews ist in der Methodologie der Grounded Theory wegen des sukzessiven Abstraktionsprinzips nicht vorgesehen.

3.5.4.2 Überprüfung der Modellreliabilität

Für diese Studie wurde zusätzlich eine Reliabilitätsprüfung des axial kodiert entwickelten Modells durchgeführt. Die zugrundeliegende Methodik der Reliabilitätsanalyse lehnte sich an die Fehlerbaumanalyse an. Ein klar strukturierter Fehlerbaum baut sich aus sich wiederholenden Patterns auf, die die Hierarchie der Systeme und deren Subsysteme widerspiegeln (Freese, 2015). Da das Modell nach dem axialen Kodierprozess aus den Daten diese Hierarchie nicht aufwies, sondern von gegenseitigen Kausalitäten und Bedingungen gekennzeichnet war, wurde die Fehlerbaumanalyse modifiziert und mit Elementen der Delphi-Methode (Häder, 2014) angereichert. Diese gründet sich in der Theorie der Fehler, die erwarten lässt, dass aggregierte Gruppenantworten eine Antwort repräsentieren, die der Mehrheit Einzelner überlegen ist (Aichholzer, 2009; Bogner, Littig & Menz, 2009).

Konkret wurde das Modell zur Überprüfung der Reliabilität der aus den Daten ermittelten Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen ExpertInnen ($n= 13$) aus dem empirischen Forschungsbereich Inklusion vorgelegt. Vor dem eigentlichen Arbeitsauftrag wurden den ExpertInnen in einem Kurzvortrag das Ziel der Forschungsarbeit sowie die Grundzüge der Grounded Theory Methodologie vorgestellt. Für den Arbeitsauftrag erhielten die ExpertInnen Papierabschnitte mit den Kategorienbündeln ($K= 6$), die sich aus dem aus den Daten verdichteten und axial kodierten Modell zu Normalität (s. Abbildung 18) ergeben hatten. Dem Arbeitsauftrag folgend wurden im Anschluss an den Vortrag die einzelnen Kategorienbündel als Papierabschnitte

in Einzelarbeit auf einem DIN A 4-Blatt angeordnet. Mit Bleistift kennzeichneten die ExpertInnen die angenommenen Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen zwischen den Kategorienbündeln mit Pfeilen oder, bei der Annahme wechselseitiger Abhängigkeit, mit Doppelpfeilen (s. Abbildung 23). Durch die Möglichkeit, wechselseitige Verbindungen durch Doppelpfeile zu setzen, war bereits eine Abweichung von dem aus den Daten entwickelten Modell zur Flexibilität der Normerweiterung aus Abbildung 22 ermöglicht.

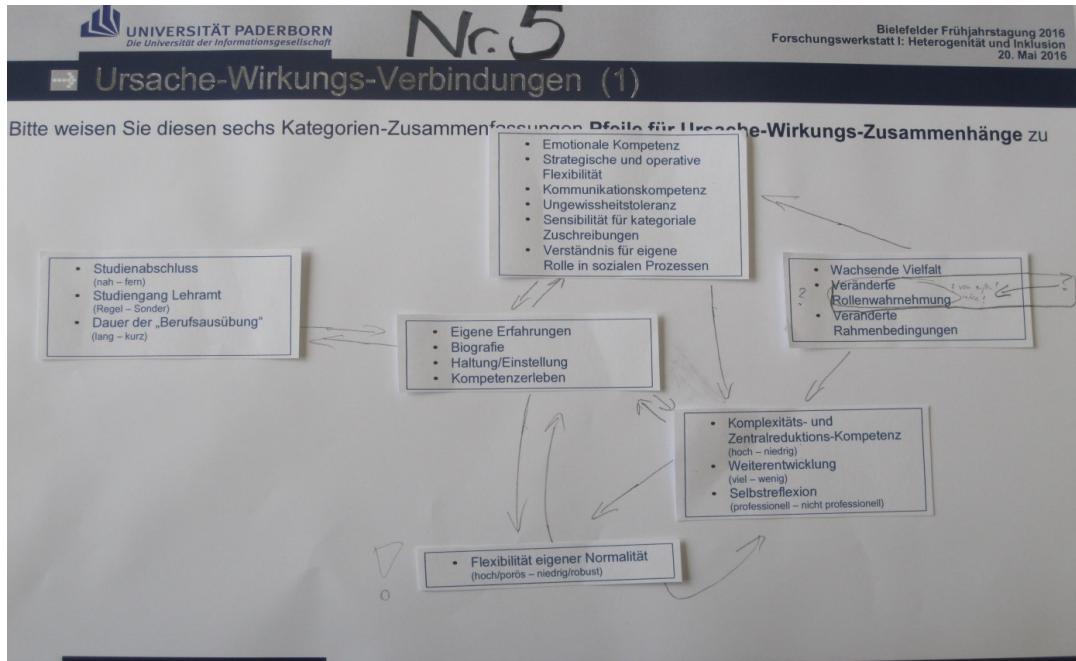


Abbildung 23: Ursache-Wirkungs-Verknüpfung, hier Dokument Nr. 5 aus insgesamt 13 vorhandenen Dokumenten

Die Anleitung, die Arbeitsblätter in Einzelbearbeitung zu erstellen, sicherte die Anonymität und minimierte Einflüsse durch Status, Gruppenzwänge, Rhetorik etc. innerhalb der Gruppe der ExpertInnen. Sowohl die Arbeitsphase als auch der Diskussionsverlauf im Anschluss wurden mit einem Audiogerät aufgezeichnet (Audiodatei s. DVD; Transkription s. Band 2, Kap 2). Die visualisierten Verknüpfungs-Darstellungen, d.h. die jeweils von einem Kategorienbündel ausgehenden Pfeile und das Zielkategorienbündel, wurden quantitativ ausgezählt und in eine Matrix überführt (s. Tabelle 23: Matrix der quantitativen Bedingungsanalyse).

Tabelle 23: Matrix der quantitativen Bedingungsanalyse in Anlehnung an Freese (2015)

	1 Ursächliche Bedingungen	2 Phänomen	3 Kontext	4 Intervenierende Bedingungen	5 Handlungs- und Interaktionsstrategien	6 Konsequenzen	< Diese obere Zeile beinhaltet die Kompetenz- bündel, auf die die Pfeile zeigen Max. Wert
1 Ursächliche Bedingungen	-	8	3	8	3	3	8
2 Phänomen	5	-	-	3	7	11	11
3 Kontext	6	4	-	11	10	8	11
4 Intervenierende Bedingungen	2	10	10	-	10	10	10
5 Handlungs- und Interaktionsstrategien	3	9	-	3	-	5	9
6 Konsequenzen	-	7	-	6	6	-	7
Linke Spalte steht für die Kategorienbündel, von denen die Pfeile ausgehen Max. Wert	6	10	10	11	10	11	Der größere der kleinsten Max- Wert aus Spalte und Zeile: v=7

Horizontale Zeile: quantitative Anzahl der Pfeile, die bei den jeweiligen Kategorienbündeln ankommen, vertikale Spalte: Kategorienbündel, von denen die Pfeile ausgehen; größerer der kleinsten Maximal-Werte aus Spalte und Zeile $v=7$; die verbleibenden Maximalwerte pro Zeile sind gelb unterlegt.

Im Anschluss an die quantitative Auszählung der Pfeile wurde die Matrix basierend auf dem Prinzip der Hierarchie der Systeme und deren Subsystemen (Freese, 2015) auf Minimal- und Maximalkontraste verglichen und nach dem Prinzip, das sich an die Fehlerbäume anlehnt (Freese, 2015), so reduziert, dass nach Identifizierung des größeren der kleinsten Maximalwerte alle Kategorienbündel im System verblieben. Das hieß, dass nach dem minimalen quantifizierbaren (Summen-)Kriterium als Ermittlung des größeren der kleinsten Maximal-Werte aus Spalte und Zeile, hier $v=7$, alle Verbindungsennungen $v \geq 7$ im System der Matrix enthalten blieben. Alle Verbindungsennungen $v < 7$ fielen aus der Matrix heraus (s. Tabelle 23: Matrix der quantitativen Bedingungsanalyse).

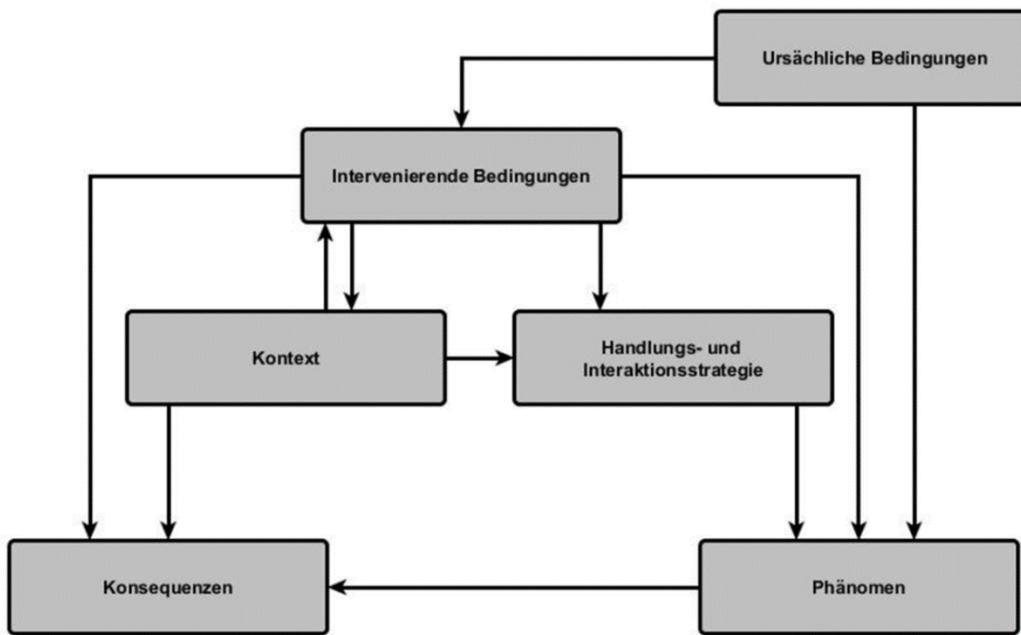


Abbildung 24: Modellstruktur nach der quantitativen Bedingungsanalyse

Die aus der Matrix erstellte grafische Modellstruktur (s. Abbildung 24) bestätigte das aus der Grounded Theory Methodologie emergierte Modell. Somit war das Modell - unter Berücksichtigung der Limitationen durch die Größe der Stichprobe - reliabel. Zugleich fiel auf, dass die Verknüpfung des Kontextes mit den intervenierenden Bedingungen zusammen mit der Verknüpfung des Phänomens mit den Konsequenzen die meisten Nennungen ($v= 11$) erhielt. Eine mögliche Erklärung dafür war, dass diese beiden Größen für die ExpertInnen nicht hinreichend unterscheidbar waren. Hierfür könnte die Einschätzung von Breuer herangezogen werden, denn „was ‚Bedingungen‘ und was ‚Konsequenzen‘ sind, erscheint mitunter beliebig, ebenso die Unterscheidung zwischen ‚Kontext‘ und ‚intervenierenden Bedingungen‘“ (Breuer, 2010, S. 87). Denkbar ist auch, dass sie zwar gut unterscheidbar waren, aber nach Auffassung der ExpertInnen eine ähnliche Bedingungsstruktur im System einnahmen. Insgesamt ist hier zu berücksichtigen, dass den ExpertInnen die Interviews für ein Grounding nicht zur Verfügung standen. Der Prozess des Verbindens der Kategorienbündel vollzog sich also einzig aufgrund und anhand der Expertise aus dem wissenschaftlichen Kontext. Die Vergleichbarkeit der beiden entstandenen Modelle aus den Interviews und aus der Expertise belegte die Reliabilität des in dieser Arbeit entwickelten Modells.

Als Ergebnis des methodischen Teils kann damit festgehalten werden, dass sich das in dieser Arbeit mit dem Forschungsansatz der Grounded Theory Methodologie entwickelte Modell nach Anlegen relevanter Gütekriterien als empirisch fundiert erwies. Die Theorieentwicklung entsprach den für die empirische Forschung geltenden Gütekriterien. Das Ergebnis des Forschungsvorhabens einschließlich der Beantwortung der Forschungsfragen wird im Folgenden dargelegt (Kap. 4) und im Anschluss in Kapitel 5 diskutiert.

4 Ergebnis

Das Forschungsvorhaben beanspruchte als Ergebnis eine empirisch fundierte, praxisrelevante Theorie zu operationalisierbaren überfachlichen Kompetenzen in inklusiven Schulen. Dieses Ergebnis wurde erreicht durch die rekonstruktive Erstellung von Kategorien nach der Methodologie der Grounded Theory. Die daraus entwickelte Kernkategorie zeigt die Relevanz einer situativ-flexiblen Normalitätserweiterung der relevanten Akteure in inklusiven Schulkontexten auf. Das rekonstruierte Modell wurde theoretisch in die Forschungsbefunde eingebettet. Als erkenntnistheoretische Rekonstruktion ist es als bereichsspezifische Basis mit einer mittleren Reichweite für Handlungsmodelle und -empfehlungen verwendbar.

Als Antwort auf die

Forschungsfrage I: In welcher Weise bedürfen die u.a. in den kompetenztheoretisch definierten Standards für die Lehrerbildung (HRK, 2015; KMK, 2014) aufgeführten überfachlichen Kompetenzen im Hinblick auf qualitätsvolles Lernen in inklusiven Schulen einer Erweiterung bzw. einer Modifizierung bis hin zu einer Novellierung?

und

Forschungsfrage II: Welche dieser (erweiterten, modifizierten bzw. novellierten) überfachlichen Kompetenzen können bereits im Lehramtsstudium erkannt und weiterentwickelt werden?

sowie den daraus abgeleiteten Fragen, die im Forschungsprozess mit zu bedenken waren:

- (1) Spielt die erarbeitete Definition von Inklusion im Alltag der Lehrkräfte eine Rolle?

-
- (2) Spielt die erarbeitete dekategorisierende Denkweise im Praxisalltag bereits tätiger Lehrkräfte eine Rolle?
 - (3) Kann sich über bereits vorhandenen Heterogenitätserfahrungen, wie z.B. Migrationshintergrund, Inklusionskompetenz generieren?
 - (4) Ist eine dekategorisierende Denkweise überhaupt möglich? Und wenn ja, wie?
 - (5) Ist der Paradigmenwechsel, der sich durch Inklusion im Vergleich zu Integration ergibt, in der Praxis spürbar und leistbar in Bezug auf überfachliche Kompetenzen?
 - (6) Wie reflexiv gehen Lehrkräfte mit ihrer Denkweise in Bezug auf Inklusion um?
 - (7) Differiert das Verständnis von Inklusion zwischen bereits gemeinsam unterrichtenden und (noch) nicht gemeinsam unterrichtenden Lehrkräften?
 - (8) Ist eine Operationalisierung von Inklusionskompetenz an Schulen unter Berücksichtigung der arbeiteten (Teil-)Aspekte insofern möglich, als dass sich konkrete strukturelle und individuelle Implikationen ergeben können?

wurde mittels der Grounded Theory Methodologie rekonstruiert, dass es *die eine* fachübergreifende Inklusionskompetenz für qualitätsvolles inklusives Lernen nicht gibt. Die modellierte Theorie mittlerer Reichweite (s. Abbildung 25) beinhaltet, dass, unter der Voraussetzung der hinreichenden Ausprägung der in den kompetenztheoretisch definierten Standards für die Lehrerbildung (HRK, 2015; KMK, 2014) bereits aufgeführten überfachlichen Kompetenzen, die Kompetenz für qualitätsvolles inklusives Lernen durch ein erlernbares und weiterentwicklungsfähiges flexibel-situatives Normalitätsspektrum erreicht wird. Dies beschreibt das Profil, an die Verhaltensweisen, Handlungen und Situationen situativ ein individuelles, flexibles Normalitätsspektrum als Referenz- und Interpretationsrahmen anzulegen. Das Spektrum bietet die Möglichkeit, dynamisch und reversibel ein situativ adäquates, kompetenzorientiertes und professionelles Verhalten abzuleiten. Damit kann die Professionalität erreicht werden, wie sie die Standards und Empfehlungen u.a. der HRK und KMK (2015), der KMK (2014) und der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung (2012) fordern. Dabei verbleibt es gemäß den Forderungen der OECD (2005) nicht beim bloßen Einordnen unter das Normalitätsspektrum, sondern über die operationalisierten Interaktions- und Handlungsstrategien kann zielorientiert agiert werden. Folglich handelt es sich bei der fachübergreifenden Kompetenz für Inklusion darum, zunehmende Teilhabe unter Reduzierung exkludierender Mechanismen durch erweiterte Normalitätszuschreibungen zu praktizieren, insgesamt um ein Kompetenzbündel oder Kompetenzprofil (Oser et al., 2007).

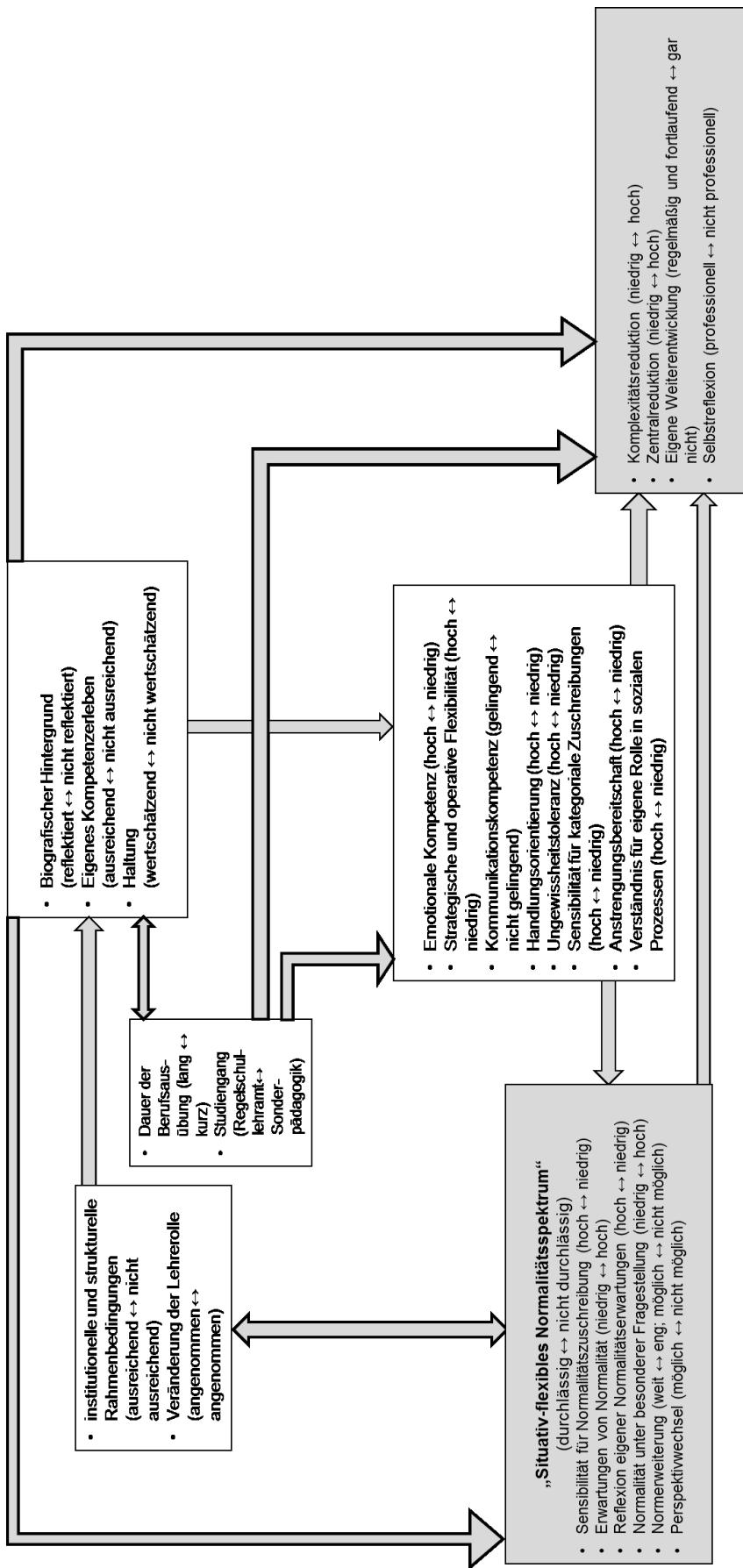


Abbildung 25: Modell des Situativ-flexiblen Normalitätsspektrums

Als Antwort auf Forschungsfrage I konnte somit durch die Analyse der Rekonstruktionen mittels der Grounded Theory Methodologie ein Modell zu überfachlichen Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte in inklusiven Schulen für qualitätsvolles Lernen entwickelt werden. Es baut auf den einschlägigen Kompetenzmodellen zu überfachlicher Kompetenz (Frey, 2014; Kunter et al., 2011; Oser, 2001) sowie auf den Standards der KMK (2014), den Empfehlungen der HRK und KMK (2015) und dem Profil für Inklusion (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2012) auf. Aufgrund des Herausarbeitens von Kernbefähigungen, die auf den Kernbereichen der Handlungs- und Problemlöseanforderungen der Domäne inklusiver Settings fokussieren, wurden die in den Strategiepapieren zu inklusiver Schule (Alicke & Linz-Dinchel, 2012; Barth & Maschke, 2014; Benkmann, 2012; Dederich, Greving, Mürner & Rödler, 2006; Dorrance & Dannenbeck, 2013; Franzkowiak, 2010; Herz, 2012; Kreitz-Sandberg, 2011; Lichtblau et al., 2014; Moser & Kropp, 2014; Schwalb & Theunissen, 2012) enthaltenen Empfehlungen operationalisierbar. Die Fragestellung bezog sich darauf, ob es spezifische überfachliche Kompetenzen für Inklusion in Schule gibt, die in den bisherigen Standards und Modellen nicht enthalten sind. Die bestehenden Anforderungsstrukturen als Basis der fachübergreifenden Kompetenzstrukturen sind jedenfalls dann hinreichend, wenn sie (s. Abbildung 26) mit dem Referenzrahmen eines situativ-erweiterten Normalitätsspektrums interpretiert werden.

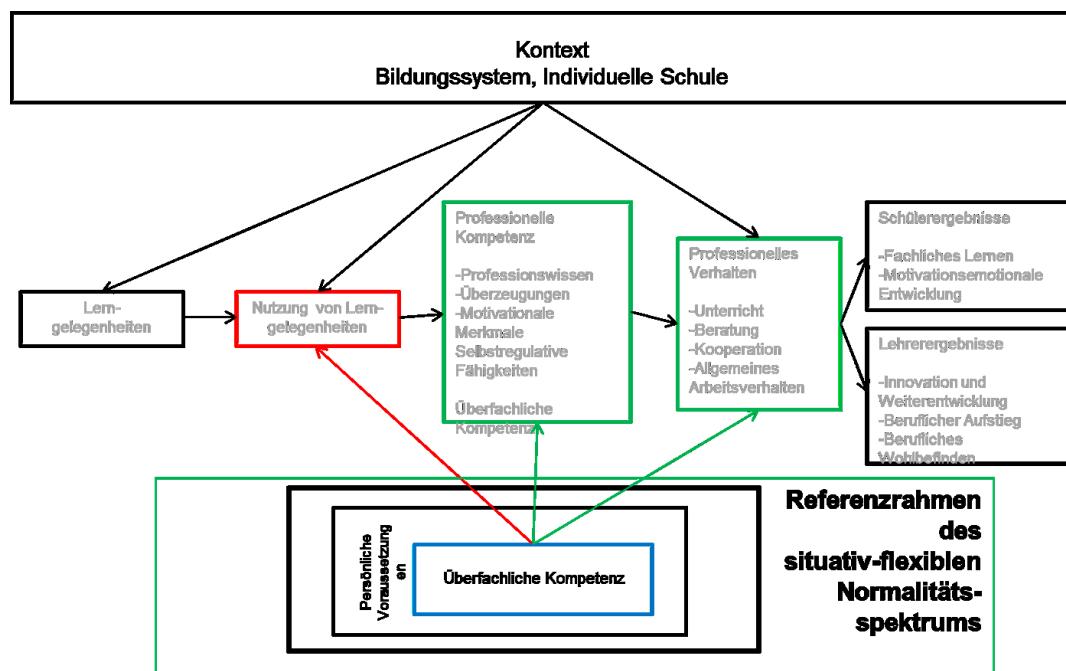


Abbildung 26: Modell der überfachlichen Kompetenzen für inklusive Settings, auch im Lehramtsstudium (in Weiterentwicklung von Bohndick, 2015, S. 16 und Kunter et al., 2011, S. 59)

So wird zum Beispiel die Kompetenz „Kommunikation“ als Sozialkompetenz nach Frey und Jung (2011) unter dem Blickwinkel interpretiert, dass der eigene Referenzrahmen, obwohl er sich mit dem konstruierten Referenzrahmen der Umgebung zu 68,27% ($\sigma = 1$) deckt, nicht derjenige der EmpfängerInnen sein muss. Vielmehr ist der Empfängerhorizont unter Einbezug der Möglichkeit mitzudenken, dass der Referenzrahmen des Empfängers zu 31,73% ein anderer als der des Senders ist.

00:36:26-7 [B10]: Oder die Normbreite ist einfach geringer. Wenn man das gar nicht so wertend sagen will, sondern sagen will: wenn man mit so einer geringen Breite, die kann ja durchaus Tunnel sein, vielleicht auch ein bisschen breiter in Schule geht und denkt, alle verstehen mich, wenn ich etwas sage, da kommt man ja heute eigentlich kaum weit mit. Eigentlich muss ich ja denken: Von 30 oder von 25 Kindern verstehen mich 5 gut, 5 gar nicht und die anderen irgendwo da in der Mitte von. Dann macht das ja was damit, dann muss ich mir Gedanken machen, wie muss ich also sprechen, wie muss ich also meine Botschaften an die Kinder bringen, damit die, die mich gut verstehen, schnell an die Arbeit kommen und Fortschritte machen können und die, die gar nichts verstehen auch und die, die dazwischen sind auch. Also muss ich mir ja für meinen Unterricht vorher schon überlegen, die die mich gar nicht verstehen, denen muss ich vielleicht die Anweisung in Bildform schon so visualisieren, damit die dann auch loslegen können.

Somit reicht lediglich ein Wechsel zur Empfängerperspektive nicht aus für ein qualitätsvolles Setting an inklusiven Schulen. Hinzukommen muss die eigene Bereitschaft zur Normalitätserweiterung, um einer als sicher empfundenen Kategorisierung aufgrund von Durchschnittswerten unter der Glockenkurve der Normalverteilung wirksam zu entgehen und den Empfängerhorizont nicht bereits aufgrund der Abweichung vom Durchschnitt, oder weil er unbekannt ist, als abweichend zu kategorisieren. Stattdessen wird Normalität vor einem breiteren als dem protonormalistischen Spektrum interpretiert und dadurch werden sozial normierte Deutungsmuster verbreitert oder sogar überwunden.

Die Theorie als bereichsspezifische mit mittlerer Reichweite kann einen Beitrag dazu leisten, Inklusion schrittweise umzusetzen: Durch den sukzessiven Erwerb und Ausbau eines situativ-flexiblen Normalitätsspektrums werden Deutungsmuster hinterfragt: Im ersten Schritt über Kategoriensensibilität und im zweiten über die Flexibilität eigener Normalitätserwartungen kann im dritten Schritt über die sukzessive Normalitätserweiterung Inklusion als multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt erreicht werden. Dadurch wird der Prozess der zunehmenden Teilhabe aller, einschließlich der Reduzierung von exkludierenden Mechanismen in Be-

zug auf Unterricht, Kultur und Gesellschaft, befördert, um die Einbeziehung, Barrierefreiheit und Leistung der Lernenden, die derzeit über die Differenzlinien des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, der Klassen, der sozialen Bedingungen, der Gesundheit und der Menschenrechte ausgeschlossen sind, zu gewährleisten.

Inklusion kann daher erreicht werden, indem sozial normierte Deutungsmuster als Referenzrahmen einem ständigen und dynamischen Prozess der Überprüfung und Anpassung unterliegen. Dadurch werden „willkürliche Etikettierungen und hierarchische Stigmatisierungen“ (Grosche, 2015, S. 24), die die Anerkennung von bisher an Teilhabe behinderten oder beeinträchtigen SchülerInnen als vollwertige Mitglieder der Schulgemeinschaft erschweren bis unmöglich machen, reflektiert, kritisch angelegt oder zum Teil verworfen. So kann die nach Wocken (2009) definierte fünfte Stufe von Teilhabe durch Inklusion realisiert werden. Es gilt dabei nicht, Etikettierungen und Klassifizierungen wie von Biewer (2009) gefordert grundsätzlich als transnormalistisch abzulehnen, „um deren Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (S. 193). Vielmehr gilt es, unter Beibehaltung reflektierter und erweiterter flexibler Etikettierungen und Klassifizierungen zu agieren. Dieses Vorgehen befindet in der Linie der Theorie integrativer Prozesse (Klein, 2007; Klein et al., 1987; Klein & Heitzmann, 2012): Über das erweiterte Normalitätsspektrum wird der „Verzicht der Verfolgung des Andersartigen“ (Klein et al., 1987, S. 37) und die „Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen“ (Klein et al., 1987, S. 38) ermöglicht.

Im Ergebnis wird der „Verzicht, das von uns Unterschiedene, das Ungewohnte, das Andere nicht zu diskriminieren, statt dessen menschliche Verschiedenheiten anzuerkennen, ohne Wertehierarchien dabei aufzustellen und nach dem zu suchen, was gemeinsam möglich ist“ (Kron, 2006), erreicht. Die Kernkompetenz des situativ-flexiblen Normalitätsspektrums konkretisiert die für Vielfalt und Heterogenität formulierten Standards und Kompetenzen und führt darüber hinaus die Ansätze zusammen, die das Kind ganzheitlich in den Blick nehmen und die Inklusion vom Kind aus denken (Büker, Meier & Bethke, 2015).

Der konkrete Nutzen des Modells liegt darin, dass Kompetenzstrukturen operationalisierbar vorliegen, um die Aus- und Weiterbildung inklusiver Kompetenz von Lehramtsstudierenden an Hochschulen zu ermöglichen und ihnen den Berufseinstieg zu erleichtern (Bohdick & Buhl, 2014; Bohdick & Kohlmeyer, 2015; Bohn-

dick et al., 2015) und um sie darüber hinaus zur Weiterentwicklung inklusiver Strukturen zu befähigen. Grundsätzlich ist die Förderbarkeit der für ein situativ-flexibles Normalitätsspektrum relevanten Kompetenzen im Sinnes des Qualifizierungsansatzes (Kunter et al., 2011) gegeben. Ziele der Weiterentwicklung sind die Fähigkeiten zur Identifikation von Denkmustern und zur Gestaltung von qualitätsvollen Lernsettings an inklusiven Schulen. Implikationen für strukturelle und individuelle Maßnahmen im überfachlichen Bereich können der Theorie mittlerer Reichweite entnommen werden. Es gilt daher, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Generierung von Komplexitätstolerierenden normalitätserweiternden Mechanismen unterstützen und in Routinen überführen, statt Einschränkungen über Kategorisierungen und Komplexitätsreduktion vorzunehmen, und damit die hier entwickelten Operationalisierungen von inklusiver Kompetenz zu befördern.

Nach dem entwickelten Modell ist es erforderlich, den eigenen (protonormalistischen) Referenzrahmen der Normalitätserwartungen basierend auf dem Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011) zu reflektieren und zu erweitern. D.h., dass die Gaußsche Kurve der Normalverteilung bzw. der „Glockenbauch der mittleren Mehrheit“ (Link, 2013b, S. 42; s. Kap. 3.5.3.1), der für subjektive Sicherheit und Geschütztsein innerhalb der wahrgenommen Normalitätsgrenzen als Referenzrahmen sorgt, als solcher wahrgenommen wird und eine bewusste Ausdehnung der eigenen Grenzen des „Glockenbauchs“ erfolgt. Dadurch wird es möglich, dass der auf massenhafter Verdatung und damit Statistik basierende Referenzrahmen für Normalität als dem Bereich des Sicherer und Akzeptablen (so auch Schildmann, 2004) - und damit einhergehend das hergeleitete Standardverständnis von Normalität mit den dazugehörigen Referenzgrenzen - überwunden wird. Auch auf der Wissensebene als einer Komponente von Kompetenzen nach Weinert (2001a) kann eine nunmehr bewusste Kategorisierung vorgenommen werden. Ausgestaltet ist diese Kategorisierung nicht mehr wie z.B. im Bereich der interkulturellen Kompetenz durch Wissen über die Kultur und die Schlussfolgerung über den Durchschnitt der Kultur auf das Individuum (Auernheimer, 1996; Bender-Szymanski, 2008; Bosse, 2011; Gehring et al., 2002; Griese, 2004; Straub, 2007), sondern durch Wissen über Kategorisierungsmechanismen und sozial normierter, sektionaler Zugehörigkeiten über den Durchschnitt sowie den darüber sensibilisierten, nicht protonormalistischen Blick auf das Individuum. Die Kenntnis der auf Verdatung (Schildmann, 2014) beruhenden Mechanismen, die Abweichungen als solche normieren und darüber Situationen, Verhaltensweisen und Handlungen außerhalb des normalverteilten

Spektrums einordnen, kann dafür sensibilisieren, das Spektrum für die jeweilige Kategorie über das Durchschnittsmaß hinaus zu erweitern und zuvor als abweichend Kategorisiertes nunmehr in das individuelle Normalitätsspektrum zu integrieren. Abweichungen, die über ein so bereits erweitertes Spektrum hinausgehen, können allerdings nach wie vor als abweichend und damit insbesondere im schulischen Kontext mit einem besonderen Forder- und Förderbedarf konnotiert werden.

Es geht bei dem situativ-flexiblen Normalitätsspektrum darum, angeleitet über dieses Konstrukt eine Operationalisierbarkeit der Wahrnehmung von Heterogenität als Chance zu erhalten. Im Ergebnis führt das dazu, Kategorien als solche zu erkennen, aufzubrechen und sie in Abhängigkeit von den sozialen Interaktionen neu zu konstruieren, je nachdem, welche Subkomponenten in welchem Dimensionalisierungsgrad aktiviert werden. Den Vorgang des Operationalisierens verdeutlicht das Modell des situativ-flexiblen Normalitätsspektrums (s. Abbildung 25).

Ein situativ-flexibles Normalitätsspektrum mit einem Verständnis von Abweichungen über den Standard hinaus, der dann als $\sigma \geq 1$ definiert ist, wird nach dem Modell ermöglicht erstens über durchlässige Normalitätszuordnungen im Verständnis des flexiblen Normalismus in dem erweiterten Spektrum der Standardabweichung von $\sigma \geq 1$, zweitens über eine hohe Sensibilität für Normalitätszuschreibungen, die sich aus mathematischen Verdatungen (Schildmann, 2014) herleiten und normativ oder sozial normiert sind, drittens über die hohe Professionalität einer Reflexion eigener Normalitätserwartungen, viertens über die Fähigkeit, die eigenen Normalitätsvorstellungen unter besonderen Fragestellungen zu überprüfen, fünftens über die Möglichkeit, nach erfolgter Reflexion über das Erfordernis der Spektrumserweiterung die Erweiterung der eigenen Norm(alität) zuzulassen und umzusetzen und sechstens über den Perspektivwechsel respektive die Perspektivübernahme (Buhl, 2014) die Passung des elaborierten Spektrums zu überprüfen und dynamisch zu modifizieren. Zur Aus- und Weiterbildung des situativ-flexiblen Normalitätsspektrums bedarf es der in den Kompetenzklassen nach Frey und Jung (2011b, s. Tabelle 2) und den von der KMK (2014) formulierten Standards, insbesondere der Kompetenzen der Selbstreflexion und der eigenen professionellen Weiterentwicklung als Personalkompetenzen sowie Kommunikation und Wertschätzung bzw. Empathie (aus den Daten als emotionale Kompetenz emergiert) als Sozialkompetenzen. Werden diese überfachlichen Kompetenzen umgesetzt mit dem Referenzrahmen eines situativ-flexiblen Normalitätsspektrums, ist dies eine Gelingensbedingung für qualitätsvolle inklusive Schulsettings.

Den Normalismusdiskurs aus Kap. 3.5.3.1 aufgreifend wurde dargelegt, dass der anzustrebende flexible Normalismus die Normalverteilungskurve verbreitert, indem die „Außengrenzen“ der Kurve, die über die Standardabweichung $\sigma \geq 1$ hinausgehen, nach rechts und nach links verschoben werden können. Diese Grenzen sind nicht mehr robust wie im Protonormalismus, sondern gestatten Durchlässigkeiten in beide Richtungen.

Nichtsdestotrotz stellen sie nach wie vor Grenzwerte dar, die den Bereich von Normalität und „Abweichend von Normalität“ zwar nicht mehr statisch, aber dennoch erkennbar markieren. Unter Beibehaltung des dadurch nach wie vor dichotomen Charakters von „Normalität“ und „Abweichend von Normalität“ kann das eigene Referenzspektrum von Normalität kritisch reflektiert und situationsangemessen justiert werden. Walgenbach (2014, S. 26) beschreibt, dass im „aktuellen Heterogenitätsdiskurs die Belastung durch Heterogenität z.B. in der Normabweichung der Schülerinnen und Schüler vermutet wird“. Die Normabweichung anhand des eigenen Referenzrahmens, der entweder normativ oder sozial normiert konstruiert ist, zu interpretieren, kritisch zu reflektieren und flexibel auf das Individuum und die Situation zu justieren, kann ein Ansatz in diesem Diskurs sein, Heterogenität als Chance wahrzunehmen.

Diese rekonstruierten Anforderungen gehen über die in den Standards der KMK (2014) formulierte Kompetenz 4: „LehrerInnen *kennen* die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für SchülerInnen und nehmen im Rahmen von Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ und über Kompetenz 5 „LehrerInnen *vermitteln* Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SchülerInnen“ hinaus. Das situativ-flexible Normalitätsspektrum übersteigt, über das theoretische Wissen hinaus, das reflektierte Professionswissen als „Kennen“ im Sinne von theoretischem Wissen. Die Haltung in Kompetenz 5 innerhalb eines protonormalistischen Referenzrahmens ist auf den normalverteilten Bereich inklusive der Standardabweichungen $0,5 < \sigma > 1$ begrenzt und nach der Dimensionalisierung des erarbeiteten Modells keine hinreichende Voraussetzung für die Kernkompetenz für Inklusion.

Daher sind die Kompetenzen insofern modifizierungsbedürftig im Sinne der bereichsspezifischen Theorie zum situativ-flexiblen Normalitätsspektrum, als dass

das Verständnis der Standards und damit der einschlägigen Professionalisierungsmodelle über den Referenz- und Interpretationsrahmen des erweiterten Normalitätsspektrums erfolgt (s.

Abbildung 26).

Die Ausgestaltung des Kompetenzbündels bzw. -profils hat Auswirkungen auf die Beantwortung der Forschungsfrage II:

Ein situativ-flexibles Normalitätsspektrum auszubilden und dynamisch weiterzuentwickeln, erfordert verschiedene Bedingungen und Kausalitäten. Unter Zugrundelegung des Modells von Kunter et al. (2011) in Verbindung mit den Forschungsergebnissen von Bohndick (2015) sind diese zum einen persönliche Voraussetzungen (Mayr, 2012) wie Offenheit und biografischer Hintergrund. Bei den weiteren Voraussetzungen handelt es sich um qualifizierbare Merkmale (Höhle, 2014), wie z.B. innerhalb der persönlichen Voraussetzungen die Motivation (Blömeke, 2009; Brühwiler, 2001; Deci & Ryan, 2000; Försterling, Stiensmeier-Pelster & Silny, 2000; Heckhausen & Heckhausen, 2006; Klusmann, 2011), aus den Kodierprozessen über die Kategorie Anstrengungsbereitschaft hinterlegt. Weiterhin sind über Selbstreflexion (Clara, 2015; Hartig, 2008) und professionelle Weiterentwicklung als Personalkompetenzen sowie Kommunikation und Wertschätzung bzw. Empathie (aus den Kodierungen als emotionale Kompetenz emergiert) als Sozialkompetenzen weitere anerkanntermaßen erlernbare Kompetenzen als Kompetenzbündel relevant dafür, Normalitätserwartungen durchlässig zu gestalten. Insofern ist die Diskussion hinsichtlich einer Eignungs- oder Qualifizierungsfrage hier irrelevant; das Kompetenzbündel für qualitätsvolle inklusive Schulen ist als substantiell veränderbar und förderbar einzustufen. Daraus ergeben sich für die Hochschulen im Rahmen der Ausbildung und für die Praxis im Rahmen der Weiterbildung die grundsätzlichen Möglichkeiten der Förderung und Qualifizierung dieses Kompetenzprofils.

In Bezug auf die beiden zusammengefassten Unterfragen der Forschungsfragen, ob die erarbeitete Definition von Inklusion und die erarbeitete dekategorisierende Denkweise im Praxisalltag eine Rolle spielen, geben die hier interviewten SpezialistInnen eine differenzierte Antwort: Je umfangreicher die Lehrkräfte in Schulen mit Inklusion zu tun haben, umso mehr integrieren sie vielfältige Kategorisierungen in ihr Verständnis von Inklusion. Diese Befunde sind einzuordnen in die

bisherigen Forschungsergebnisse, nach denen Lehrkräfte mit Erfahrungen im integrativen Settings eine positivere Einstellung zu Inklusion haben als Lehrkräfte ohne Erfahrungen in diesem Bereich (u.a. Gebhard et al., 2011).

Unterstützend zeigen die Aussagen von [B6]

00:01:37-1 [B6]: Wir haben Einzel- Inklusion. Im Moment haben wir drei Schüler und Schülerinnen, die hier in unserer Schule/. Die sind in der Sekundarstufe 1 zurzeit.

und von [B10]

00:02:55-7 [B4]: Ich glaube der erste Punkt der wichtig ist, ist sich genau die Kinder anzuschauen, wissend, dass es diese unterschiedlichen, wie soll ich sagen, Kategorien, ich möchte jetzt nicht in Schubladen denken, in Kategorien einfach gibt. Es gibt eine Lernbehinderung. Es gibt Behinderung in dem und dem Bereich. Das sind jetzt die wirklich diagnostizierten sonderpädagogischen Kinder, aber es gibt eben auch die ein oder andere Teilleistungsstörung, die nicht als Behinderung angesehen wird. Es gibt die Tatsache, dass man aus ländlichen Gebieten kommt, teilweise von seiner deutschen Sprache her dadurch eingeschränkt ist, weil der Wortschatz in der Familie zum Beispiel nur 500 Wörter beträgt. Das sind jetzt keine Kinder mit Migrationshintergrund. Die gibt es auch noch. Also da ist dann die interkulturelle Kompetenz zu schulen an der Stelle. Und den Blick zu öffnen, das Bewusstsein zu schaffen, als aller erstes und dann die Kompetenzen mit diesen entsprechenden kleinen Gruppierungen angepasst,

die Erweiterung des Verständnisses von Inklusion vom engen Verständnis - als Beschulung von Kindern mit Behinderungen - hin zu einem weiten Verständnis als Beschulung von Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf über die Förderung der durch Herkunft, Förderbedarf und Kultur hin zu über den Bildungshintergrund der Eltern etc. kategorisierten Kinder. Auch hier wird deutlich, dass Erfahrung mit und in inklusiven Kontexten eine Rolle spielt, wobei das Gelingen der Situationen und damit die Gelingensbedingungen eine Rolle zu spielen scheinen. Dies deckt sich ebenfalls mit den Ergebnissen vorangegangener Studien (Grewe, Hellmers, Hauenschild, Götz & Schüle, 2014; Meyer, 2014; Moser, Schäfer & Kropp, 2014).

Die grundsätzliche Möglichkeit einer dekategorisierenden Denkweise, in Unterfrage 4 angesprochen, ist aus den dargelegten Überlegungen nicht erforderlich. Über die Reflexivität von Kategorien als soziale Konstrukte und die Entwicklung des situativ-flexiblen Normalitätsspektrums als Referenzrahmen entfällt die Funktion der Kategorisierung, zum Selbstverständnis einer Situation beizutragen. Vielmehr wird nun das Selbstverständnis der Situation individuell über den Referenzrahmen des situativ-flexiblen Normalitätsspektrums beschrieben.

Hinsichtlich der dritten Unterfrage, nämlich ob sich über bereits vorhandene Heterogenitätserfahrungen, z.B. durch eigenen Migrationshintergrund, Inklusionskompetenz generieren lässt, ist aus den Daten herzuleiten, dass es keinen Automatismus zum Erwerb von Inklusionskompetenz gibt, wenn interkulturelle Kompetenz vorliegt. Dieses war der ursprüngliche Gedanke zu Beginn der Studie, er wurde aber nach der Analyse der Daten und Codes aus der Gruppendiskussion nicht weiterverfolgt. Darüber hinaus kann aus der Datenlage über eigene Heterogenitätserfahrungen schon keine interkulturelle Kompetenz hergeleitet werden, so dass die Vorgehensweise angepasst wurde.

00:11:27-2 [B1-4]: Damit bin ich überhaupt nicht einverstanden. Also ob man Migrationshintergrund hat oder nicht, das muss nicht bedeuten, dass man interkulturell Kompetenz besitzt oder nicht. Also nur alleine Migrationshintergrund trägt dazu nicht bei, dass man interkulturell Kompetenz besitzt, das kann auch umgekehrt sein, das kann auch hochwärts viel sein, also, das müssen Kompetenz/ Komponente dazu kommen.

Die Relevanz des in Unterfrage 5 angesprochenen Paradigmenwechsels, der sich durch Inklusion im Vergleich zu Integration ergibt, ist sowohl über den quantitativen Anstieg an Publikationen zu Inklusion seit 1996 zu erkennen (s. Kap. 2.1.2) als auch in der Praxis spürbar. Dies wurde in den Interviews vielfach geäußert. Leistbar sind die Anforderungen immer dann, wenn sowohl quantitativ als auch qualitativ ausreichend personelle Ressourcen vorhanden sind.

00:27:43-9 [B10]: Es geht also nicht alles über die Ressource „Person“ und „Persönlichkeit“ des Lehrers. Das muss man glaube ich auch dazu sagen. Also es braucht auch ja Man-Power, eine realistisch eingesetzte Ressource, was die Anzahl von Personen angeht, die in einer Klasse arbeiten soll. Ich kann halt als einzelner Mensch nicht alles für 25 Kinder gleichzeitig erledigen. Das geht eben nicht. Und insofern brauche ich auch eben die Ressource „Quantität“, nicht nur „Qualität“.

Die in Unterfrage 6 thematisierte Reflexivität der Lehrkräfte in Bezug auf ihre eigene Denkweise zu Inklusion ist eng mit den vorherigen Antworten verknüpft. Das Professionswissen nach dem Verständnis von Baumert und Kunter (2011), ausgestaltet als „kasuistisches, reflexives Fallwissen“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 860), muss als - intuitiv durch Nachahmung oder durch eigene Erfahrung - erworbenes Fallwissen reflexiv verarbeitet werden, um produktiv für den weiteren Professionalisierungsverlauf zu sein (Keller-Schneider, 2010). Allerdings ist Fallwissen als Professionswissen nicht nur theoretischer Natur und damit wieder abhängig von Praxiszugängen zu Normerweiterungen. Diese Praxiszugänge stehen allerdings auch im alltagsweltlichen Kontext zur Verfügung, sind also nicht ausschließlich von Heterogenitätserfahrungen im Kontext von Schule abhängig.

Schlussendlich und als Antwort auf Unterfrage 7 differiert das Verständnis von Inklusion zwischen bereits gemeinsam unterrichtenden und (noch) nicht gemeinsam unterrichtenden Lehrkräften. Lehrkräfte aus dem Bereich gemeinsamen Lernens gehen mit ihrer Meinung in die Richtung von

00:27:07-5 [I]: Also heißt, überspitzt formuliert nochmal, wenn/ sehr ketzerisch auch/ wenn die Regelschullehrer ihren Job nach den Regeln der Kunst erledigen würden, bräuchten sie keine Sorge vor gemeinsamen Unterricht zu haben,

bis hin zu

00:58:27-1 [B6]: Das ist, weil/ das ist die Angst, dass wir es alle nicht schaffen. Und deswegen sagen wir lieber/. Und die Steuergruppe ist ja immer unser Motor. Und wenn die sagen: Kommt ran, wir machen jetzt eine Klasse mal, aber das/ so weit sind wir nicht. Weil wir als Schule erst eine Entscheidung treffen werden. [...] Das ist/ wenn es nicht von oben mitgeteilt wird, dann läuft es nicht. Auf der anderen Seite ist die Gefahr, es wird von oben mitgeteilt, aber es wird nicht gelebt und es wird nicht gut gemacht und es wird was gut ist auch zerstört.

Um aus der entwickelten materialen Theorie der situativ-flexiblen Normalitätserweiterung eine formale Theorie zu Inklusionskompetenz für den fachwissenschaftlichen Bereich der Bildungswissenschaften in der Lehrerausbildung zu entwerfen, sind weitere Forschungsschritte erforderlich. Für die Operationalisierbarkeit der Anforderungsstruktur, die die fachübergreifende Inklusionskompetenz für qualitätsvollen Unterricht beinhaltet, ist die hier vorgestellte Theorie mittlerer Reichweite ausreichend. Die Generierung wiederum von Kompetenzstandards aus diesen Anforderungen für die Bildungswissenschaften in der Lehramtsausbildung erfordert eine weitergehende Theorie, deren Entwicklung ein relevantes Aufgabenfeld für die Zukunft ist. Die hier vorgestellte Theorie ist für diese weitere Forschung anschlussfähig.

Mit Blick auf die noch ausstehende Antwort zu Unterfrage 7, nämlich zu den konkreten strukturellen und individuellen Implikationen der Operationalisierbarkeit von Inklusionskompetenz über den Referenzrahmen des situativ-flexiblen Normalitätsspektrums, beschäftigt sich die folgende Schlussdiskussion.

5 Schlussdiskussion

In dieser Arbeit wurde das situativ-flexible Normalitätsspektrum als Referenzrahmen für überfachliche Kompetenzen in inklusiven Schulen mithilfe der Grounded Theory Methodologie als relevant für qualitätsvolles Lernen herausgearbeitet. Dieses Spektrum bildet den Referenz- und Interpretationsrahmen für die bereits formulierten Standards und Anforderungen zu überfachlichen Kompetenzen. Dafür wurden $N= 16$ SpezialistInnen aus verschiedenen schulischen Bereichen interviewt. Weiterhin wurde der Begriff Inklusion im Vergleich zu bestehenden Diskursen mit Differenzlinien betrachtet und eine Arbeitsdefinition von Inklusion entwickelt. Im Ergebnis steht ein Modell mittlerer Reichweite, das fachübergreifende Kompetenzen in inklusiven Schulen operationalisierbar macht und somit für die Praxis Ansatzpunkte für Förder- und Weiterbildungsmaßnahmen liefern kann.

Im Vorfeld der näheren Betrachtung der Implikationen dieser Arbeit für die Praxis wird ein kurzer Blick auf die kritischen Elemente des Forschungsprozesses geworfen.

5.1 Kritische Elemente des Forschungsprozesses

Im Zusammenhang mit der Methodologie ergaben sich kritische Elemente im Forschungsprozess, die im Folgenden kurz aufgefächert werden.

Das theoretische Sampling setzte sich zusammen aus SpezialistInnen, die der Autorin im Vorfeld aus dem beruflichen Kontext heraus bekannt waren. Darüber ergab sich die Notwendigkeit einer Rollenklärung von Forscherin und SpezialistInnen im Vorfeld der Interviews sowie einer Reflexion im offenen Kodierprozess über die soziale Erwünschtheit der Antworten und zu normativen Aussagen. Aussagen, bei denen dieses nicht eindeutig auszuschließen war, sollten von Anfang an nicht in die Analyse einbezogen werden. Tatsächlich ergab sich aber in keinem Interview ein Ausschluss von Aussagen aus diesem Grund.

Schließlich liegt Subjektivität in der Methodologie der Grounded Theory begründet, der durch Dezentrierung begegnet werden soll. Unter Dezentrierung ist nach Breuer (2010) der Vorgang des „Zurücktretens und Distanzgewinnens von eigenen Handlungsmustern, der Blick auf das Muster, die Einnahme eines Beobach-

ter- und Metastandpunkts gegenüber der eigenen Ausgangsperspektive, das Reflexiv-Werden hinsichtlich der urzentrierten subjektiven Konzepte“ zu verstehen (S. 122). Dieser Vorgang wurde in dieser Studie bereits aufgrund der Thematik unterstützt: Die Beschäftigung mit Kategorisierungen, der Sensibilisierung für Kategorisierungsvorgänge sowie die Möglichkeit, die Zwischenergebnisse und den Forschungsvorgang auf Tagungen, in Kolloquien, in Workshops, in Methodentreffs und im kollegialen Austausch darzulegen und auf ihre Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Logik zu reflektieren, halfen dabei, den sich in den Daten begründeten Begriff der Normalität aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, ihn darauf basierend in den theoretischen Diskurs einzuordnen und dadurch gewinnbringend für die Theoriebildung einzusetzen.

Aufgrund der Größe der Stichprobe ($N= 16$) ergeben sich Limitationen hinsichtlich der Repräsentativität und der Gewissheitsabsicherung, die zu einer kritischen Perspektive im Forschungsprozess hinsichtlich der Reichweite der entwickelten Theorie auffordern. Allerdings entspricht hier die Anlage der Grounded Theory Methodologie als „stärker auf die Entwicklung und Ausdifferenzierung von bereichsbezogenen Theorien“ (Breuer, 2010) abstellende dem Grundanliegen dieser Forschungsarbeit, bereichsbezogene Implikationen für die Ausgestaltung der Aus- und Weiterbildung für inklusive Schulen zu erarbeiten.

Schlussendlich ist fraglich, ob das erarbeitete Modell als Ergebnis dieser Studie valide ist, weil die Datenbasis auf der Selbsteinschätzung der Befragten beruht. Es gab im Zuge der Auswahl keine objektivbaren Kriterien dafür, dass die Interviewten die von ihnen wahrgenommenen Handlungsweisen und Strategien umsetzten oder ob diese zu qualitätsvollen Settings führten. Das war aber auch nicht Ziel der Grundlagenforschung durch Rekonstruktion der subjektiven Perspektive; die Einschränkungen, die sich hieraus ergeben, wurden mehrfach betont. Zudem ist die Darstellung von Selbsteinschätzungen, hier in Interviews, grundsätzlich geeignet, Handlungen zu reflektieren und damit zukünftige Handlungen mit zu strukturieren (Grob & Maag Merki, 2001). Auch führen Fehler in der Selbsteinschätzung nicht zu Validitätseinschränkungen in anderen Studien (Lucas & Braid, 2006). Bereits Ericsson und Simon (1993 [1984]) führten zu ihrer Forschung zu Gedankenprotokollen aus, dass Validitätsgefährdungen durch Reaktivität und Non-Veridikalität durch die Berücksichtigung kognitiver Prozesse ausgeschlossen werden können.

5.2 Implikationen für Forschung, Praxis und Hochschule

Mit dem Qualifikationsansatz argumentierend können die Ergebnisse zu Inklusionskompetenz auf institutioneller Ebene der Hochschulen als Ausbildungsorte in der ersten Phase der Lehrerausbildung zur praktischen Ausgestaltung von Weiterentwicklungsinstrumenten herangezogen werden. Dazu geben sie Anregungen sowohl zu Querschnitts- als auch zu additiven Angeboten für die Professionalisierung im Bereich überfachlicher Kompetenzen in inklusiven Settings. Die Ergebnisse zeigen u.a. auf der Exoebene, die wie bereits ausgeführt (s. Kap. 3.5.3.3 sowie Abbildung 21) die komplementären Wechselwirkungen von institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Lehr-Lern-Settings beinhaltet, verschiedene Möglichkeiten auf.

5.2.1 Diagnose- und Weiterentwicklungsinstrumente

Aus dem Ziel der Studie, Kompetenzstrukturen aus rekonstruierten Anforderungen relevanter Akteure aus dem Bereich Inklusion zu generieren, diese auszudifferenzieren und auszuformulieren sowie in ein Kompetenzmodell einzubinden und damit Anschlussfähigkeit für die weitere Forschung herzustellen, ergeben sich bereits zum jetzigen Zeitpunkt Implikationen für die Aus- und Weiterentwicklung im Bereich inklusiver Kompetenzprofile sowohl für den strukturellen als auch für den individuellen Bereich.

In Bezug auf die strukturellen Implikationen empfehlen die HRK und KMK (2015), „additive durch integrierte Konzepte zu ergänzen und eine inklusive Gesamtkonzeption umzusetzen“ (S. 15). In Bezug auf die individuellen Implikationen stellt sich die Frage nach geeigneten Diagnoseinstrumenten für die Ermittlung des Status quo im Bereich des Kompetenzprofils und daraus abzuleitender Angebote zur Weiterentwicklung (Köller, Klusmann, Retelsdorf & Möller, 2012; Lucas & Braid, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Obermann, 2002; Püttjer & Schnierda, 2009; Sippel, 2009; Stephenson, 2000).

Für die individuellen Implikationen steht mit der Theorie zum situativ-flexiblen Normalitätsspektrum eine Grundlage für diagnostische Testkonstruktionen zur

Verfügung. Damit können weiterentwicklungsorientierte Diagnose- und Beratungsinstrumente entwickelt werden, die auf dem operationalisierbaren Kompetenzprofil für Inklusion aufbauen.

Im Setting einer derartigen Förderung der Weiterentwicklung werden derzeit zwei sich ergänzende Instrumente für den „LehramtsNavi“ (Bohdick & Kohlmeyer, 2015) an der Universität Paderborn pilotiert. Neben der Förderung fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzen werden hier bereits in der Qualifikationsphase überfachliche Kompetenzen gefördert, um den Kriterien zielorientierter Professionalisierung im Studium zu entsprechen (vgl. für andere Universitäten z.B. Bieri & Schuler, 2011; Bosse & Trautwein, 2014; Desimone, 2009). Die Angebotsergänzungen des LehramtsNavi beziehen sich auf einen Themenblocks im Online-Self-Assessment und ein Workshop-Angebot zu Inklusionskompetenzen.

5.2.1.1 Entwicklung eines Fragebogens zur standardisierten Selbst-einschätzung fachübergreifender inklusiver Kompetenzen durch das situativ-flexible Normalitätsspektrum

Um es Lehramtsstudierenden zu ermöglichen, über die Selbsteinschätzung im Online-Self-Assessment des LehramtsNavi ihren Status quo zu ermitteln, wurde aus den Ergebnissen der Theorie des situativ-flexiblen Normalitätsspektrums ein Diagnoseinstrument zur indirekten und standardisierten Selbsteinschätzung entwickelt (s. Kap. 3.1 in Band 2). Zwar existiert eine Vielzahl von Instrumenten zu Messungen im Bereich von Inklusion, diese beziehen sich aber nicht auf die hier als relevant kodierten überfachlichen Kompetenzen.

Die Entwicklung des Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung fachübergreifender inklusiver Kompetenzen durch das situativ-flexible Normalitätspektrum als Referenzrahmen für inklusive Kompetenz erfolgte in mehreren Schritten. Die relevanten Kompetenzen für inklusive Kompetenz wurden wie methodisch dargestellt identifiziert. Die Items basieren auf den Kategorien sowie auf Formulierungen aus den Gesprächsausschnitten (Bühner, 2011). Die Validität wird mithilfe des Big-Five-Inventory (Rammstedt, 2007), der Übersetzung der Skala *Ich-Flexibilität* des *Ego-control and ego-resiliency* (Letzring, Block & Funder, 2005) und der Skala zur Erfassung der Einstellung und zu Inklusion in der deutschen Fassung (Paulus, 2013) erhoben.

Die validierte Skala wird in das Online-Self-Assessment des LehramtsNavi aufgenommen werden; das Antwortverhalten generiert individuelle Rückmeldungen, die den Studierenden ihren Status quo in Bezug auf ihr situativ-flexibles Normalitätsspektrum mitteilen. Weiterhin wird lösungs- und ressourcenorientiert auf Weiterentwicklungsmöglichkeiten hingewiesen. Damit wird erreicht, dass die Studierenden sich mit ihrer Weiterentwicklung nicht nur in fachlicher und fachdidaktischer, sondern auch in überfachlicher Hinsicht auseinandersetzen. Erste Evaluationsergebnisse zu bereits bestehenden Themenbereichen des Online-Self-Assessments zeigen positive Effekte, insbesondere hinsichtlich der Selbstreflexion und der Wertschätzung professioneller Weiterentwicklung (Bohdick, Kohlmeyer & Buhl, in Vorbereitung).

5.2.1.2 Entwicklung eines Workshop-Angebots zu fachübergreifender inklusiver Kompetenz durch das situativ-flexible Normalitätsspektrum

00:48:16-5 [B5]: Indem ich mich in Gruppen begebe und ja, wie man lernen/also man kann ja so Gruppen machen, indem man reflektiert oder so, dass man mal so ein Schnitt macht und „So, wo stehen wir jetzt gerade? Was hast du gesehen? Oder was hast du bei dem vermutet? Oder so, ne“. Und dass die sich gegenseitig dieses Feedback geben: „Nee, nee, ich habe ja etwas ganz anderes gemacht“. Oder so, ne. Oder wenn einer so sitzt, ne, ob dann wirklich immer nur Distanz haben will, oder ob der gerade nicht eben Bauchschmerzen hat oder so. Oder, dass man für solche Dinge sensibilisiert wird. Da gibt es ja auch so viele Sachen, die man machen kann.

Neben dem Anstoß zur Weiterentwicklung durch das Online-Self-Assessment bietet der LehramtsNavi interessierten Lehramtsstudierenden Workshops an, die Anstöße zur selbstreflexiven Stärken-Schwächen-Analyse beinhalten. Das Konzept basiert auf dem Grundgedanken des Conceptual Change (Caravita & Halldén, 1994; Duit, Widodo & Wodzinski, 2007; Jonassen, 2008; Vosniadou, Baltas & Vamvakoussi, 2007) und aktiviert die Teilnehmenden über selbstreflexive Impulse, die eigenen Stärken und Schwächen ressourcenorientiert (Shazer, Dolan, Korman & Hildenbrand, 2013) zu erkennen und sich anforderungsorientiert weiterzuentwickeln. Eine Definitionsentscheidung von Selbstreflexion kann hier vernachlässigt werden, denn „the definitions of self-reflection, though heterogeneous, are united in their advocacy to improve students learning“ (Lew & Schmidt, 2011). Relevant sind die - gerade im Kontext von Inklusion als relevant für Kategorisierungen herausgefilterten - unreflektierten, automatisierten Routinen und Denkmuster, also Handeln und Denken, welche bzw. welches als Ergebnis von Lernprozessen, permanenter Ausübung und

Abwägung des erzielten Ergebnisses der Handlung ausgebildet werden, um durch Ressourceneinsparung potentielle oder bereits aktualisierte (kognitive) Belastungssituationen zu reduzieren (Wahl, 1991, 2002). Die Reduktion wird insbesondere im Handeln unter Druck (re-)aktiviert, wenn ohne Ausnützen aller internen und externen Informationen und ohne Ausschöpfen der eigenen Problemlösungskompetenzen über das Ergreifen bzw. Unterlassen von theoriebasierten Maßnahmen entschieden werden muss. Wenn sich die in diesen Situationen getroffenen Maßnahmen der anschließenden Reflexion verschließen, festigen sich oder stellen sich kontraproduktive Automatismen als Denkmuster und Interpretationsrahmen ein (Fauser, Rißmann & Weyrauch, 2012b). Daher bieten die Workshops des Lehramts-Navi Gelegenheiten an, in denen der Handlungsdruck minimiert bis eliminiert ist und in denen durch Reflexion eine Modifikation bzw. Anreicherung erlernter Verhaltensweisen angestrebt wird. Allerdings hat nicht jede Reflexion verändertes Handeln zur Folge (Greif, 2008, S. 35 f.), sondern nur das ergebnisorientierte Problem- bzw. Selbstreflexionshandeln als „bewusster Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“ (Greif, 2008, S. 40). Insofern hat Selbstreflexion drei wichtige Funktionen: 1. Veränderung von situationsspezifisch erwiesenermaßen nicht zielführendem Handeln und Denken, 2. kritischer Vergleich des eigenen Handelns und Denkens mit Erfahrungsmustern und -werten und 3. fortwährende und verändernde Überprüfung des eigenen Handelns und Tuns im Hinblick auf die Situationsangemessenheit (Clara, 2015; Hierdeis, 2009; Pachner, 2013).

Für diese Anforderungen wurden Tools entwickelt, um inklusive Kompetenz in den Workshops weiterzuentwickeln. Gemäß dem operationalisierbaren Kompetenzprofil der Theorie des situativ-flexiblen Normalitätsspektrums werden Situationen und Handlungsräume geschaffen, die den Normalitätserwartungen der Teilnehmenden nicht entsprechen. Die erlebten Dissonanzen zwischen Erwartung und Realität werden in verschiedenen Formaten reflektiert, z.B. durch Schreibimpulse (Elbow, 1998; Miskovic, 2006; Paus & Jucks, 2013) oder in Kleingruppen. So werden Impulse gegeben, die die Erweiterung des Referenzrahmens anstreben. Um das Wissen als Professionswissen und als kasuistisches Fallwissen zu festigen, werden Theorieimpulse mit Praxisanteilen verknüpft und über den Workshop hinausge-

hende, nachhaltige Reflexionsimpulse zu den Handlungen und Denkprozessen gesetzt, die sich situationsspezifisch erwiesenermaßen als nicht zielführend herausgestellt haben (für den Ablaufplan eines Workshops s. Kap. 4 in Band 2).

Die Wirksamkeit der Workshops in Bezug auf die selbsteingeschätzte Selbstreflexionskompetenz für den Umgang mit Vielfalt wurde u.a. mit der *Self-reflection and insight scale* (Grant et al., 2002; in der übersetzten deutschen Übersetzung und domänen spezifisch adaptiert) in einem Prä-, Post-, Follow-up-Design mit drei Messzeitpunkten evaluiert. Erste Ergebnisse zeigen Effekte in Bezug auf die Steigerung der allgemeinen Selbstreflexion, die Bereitschaft zur domänen spezifischen Selbstreflexion, den Nutzen von Selbstreflexion und die grundsätzliche Funktion von Selbstreflexion (s. Tabelle 24).

Tabelle 24: Evaluationsergebnisse des Workshops zu Umgang mit Vielfalt

Konstrukt	Beispielitem	<i>k</i>	<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	α	<i>F</i>	η^2	Schärfe
<i>(t1, t2, t3)</i>								
Fit für Inklusion								
Insight Selbstreflexion	<i>Normalerweise bin ich mir meines Umgangs mit Vielfalt bewusst.</i>	3	44	3.25 (0.71)	.736	9.959***	.192	.982
			44		.633			
			43	3.64 (0.57)	.705			
				3.59 (0.58)				
Engagement Selbstreflexion	<i>Ich denke häufig darüber nach, warum ich so mit Vielfalt umgehe.</i>	6	44	3.02 (0.63)	.787	14.228***	.253	.998
			44		.683			
			43	3.31 (0.57)	.760			
				3.41 (0.60)				
Need Selbstreflexion	<i>Mir ist es wichtig zu verstehen, wie meine Art mit Vielfalt umzugehen entstanden ist.</i>	5	44	3.45 (0.63)	.792	5.624**	.118	.847
			44		.806			
			43	3.77 (0.63)	.857			
				3.68 (0.67)				

Anmerkung: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < .001$

Die Evaluation zur Wirksamkeit der Workshops wird fortgeführt, um die durch die Größe der Stichprobe limitierten Ergebnisse zu verdichten. Zugleich dient die Erhebung als formative Evaluation dazu, die Konzeption und die Tools des

Workshops weiterzuentwickeln. Über die Frage, wer überhaupt durch solche freiwilligen Angebote erreicht wird (Mayr & Neuweg, 2006), folgen zunächst die Implikationen für die Hochschulen und schlussendlich die strukturellen Implikationen für die Ausgangsforschung.

5.2.2 Implikationen für die Hochschulen

Die Sensibilisierung der Hochschulen für die Vielfalt der Studierenden spiegelt sich bislang noch nicht in den Studienstrukturen wider (Richter, 2012); an Hochschulen herrschen häufig „implizite Normalitätserwartungen“ (ebd., S. 148) an und über die Studierenden vor. Über die Didaktik der Lehre können Reproduktionen der Normalitätserwartungen als Referenzmuster, die bislang vorherrschen, vermieden und über die überfachliche Kompetenzausbildung der Hochschullehrenden im Sinne einer Normerweiterung könnte Heterogenität tatsächlich als Chance genutzt werden. In Bezug auf diese Operationalisierbarkeit relevanter Kompetenzstrukturen können die Ergebnisse dieser Forschung einen Beitrag leisten, indem sie den Referenzrahmen für die Inhalte definiert haben. Solange die strukturellen Voraussetzungen an Hochschulen ihre Reproduktionspraxis nicht durch einen Paradigmenwechsel verändern, wird es eine Herausforderung für die Hochschulgemeinde sein, an einer nicht inklusiven Universität Inklusion zu lehren und zu lernen. Der Paradigmenwechsel kann mittels Change-Managements umgesetzt werden, beispielsweise über querschnittlich angelegte Lehr- und Lernformate oder über die reflexionsanregende Begleitung von Praxisanteilen in unbekannten, neuen und „angstbesetzten“ Kontexten sowie über die methodische Anleitung zur Sensibilisierung für das eigene heterogene (Alltags-)Umfeld. Dies kann beispielsweise expliziert werden über die institutionalisierte Forderung nach unterschiedlichen Lern- und Lehrstrategien und Prüfungsformate, die die Studierenden, gerade im Lehramtsstudium als Studium ohne Selektion durch Eignungstests, mitunter aber durch den Numerus Clausus, als Erweiterungsanregung des Universitäts-Normalitätsspektrums begreifen. Dabei ist zu beachten, dass das kognitive Wissen über Heterogenität nicht gleichzusetzen ist mit Kompetenzerwerb über erlangtes Wissen. Vielmehr ist das erlangte Wissen über Heterogenität und ihre Chancen analog zu den in Kap. 5.2.1.2 dargestellten theoretischen Fundierungen der Workshops theorie- und praxisorientiert zu verzahlen.

6 Ausblick

Überfachliche Kompetenzen als Schlüssel dafür, die Anforderungen im Studium und im Beruf zu bewältigen (Ufert, 2015), sind ein „emerging field“ (Kunter, Seidel & Artelt, 2015, S. 59) der Pädagogischen Psychologie. Ihre Aus- und Weiterbildung im Studium zu stärken, ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass Studierende Inklusionskompetenz erwerben. Dazu muss sich Hochschule öffnen im Hinblick auf normalitätserweiternde Ansätze. Hilfreich ist weiterhin die Förderung der Bereitschaft der Studierenden, sich normalitätserweiternden Impulsen innerhalb und außerhalb des Hochschulkontexts zu stellen. Lehrkräfte, die bereits in Schulen tätig sind, können über den Weg der Fort- und Weiterbildung überfachlicher Kompetenzen die Relevanz der Spektrumserweiterung erfahren und die Spektrumserweiterung über reflektierte Praxisanteile in ihr professionalisiertes Fallwissen überführen. Dies kann dazu beitragen, die Teilhabe von bislang von Teilhabe an Regelschulen Beeinträchtigten in dem Umfang zu ermöglichen, wie es das Ziel von Inklusion ist. Dabei die Sorgen und Ängste der Lehrkräfte, die diesen Blickwinkel (noch) nicht haben, ernst zu nehmen und für Weiterentwicklung in diesem Bereich zu sorgen, scheint die große aktuelle Herausforderung des Bildungssystems zu sein. Denn über die Unmöglichkeit aus sozialpsychologischer Sicht, die Forderungen der inklusiven Pädagogik zu erfüllen, „die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen“ (Biewer, 2009, S. 193), wird Inklusion insgesamt als nicht umsetzbar erlebt. Eine Hilfe zur Umsetzung von Inklusion kann dabei sein, den Dreischritt hin zu Inklusion, über die Sensibilität für Kategorisierungen und die Flexibilisierung der eigenen Kategorisierungnormalität, zu kommunizieren und hinsichtlich des auszubildenden Anforderungsportfolios zu transportieren.

Die Theorie des situativ-flexiblen Normalitätsspektrums ist zur Sensibilisierung für die Flexibilisierung der eigenen Kategorisierungnormalität geeignet. Über sie eröffnet sich die Möglichkeit zur Anschlussforschung beispielsweise im Bereich der Elaboration der in den normerweiternden Situationen gesetzten Impulse, im Bereich der Kognition über Normalität und Kategorien sowie im Themenfeld der überfachlichen Kompetenzen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen, die mit dem situativ-flexiblen Normalitätsspektrum als Referenzrahmen interpretiert werden müssen, um Heterogenität als Chance wahrzunehmen. Insofern leisten die Erkenntnisse dieser Arbeit einen Beitrag in dem durch die Methodik begrenzten bereichsspezifischen Rahmen zur zukünftigen Ausgestaltung der Lehrerbildung und -forschung.

Literaturverzeichnis

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117–155). Weinheim: Beltz.
- Aich, G. (2006). *Kompetente Lehrer. Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 55). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Aichholzer, G. (2009). Das ExpertInnen-Delphi: Methodische Grundlagen und Innovationen im Bereich "Technology foresight". In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteneinterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl., S. 277–300). Wiesbaden: VS.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3–7.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Albrecht, F., Hinz, A. & Moser, V. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen*. Berlin: Luchterhand.
- Alheit, P. (1999). *Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse*. Göttingen: Hochschulschrift.
- Alicke, T. & Linz-Dinchel, K. (2012). *Inklusive Gesellschaft - Teilhabe in Deutschland. Grundlagen und theoretischer Hintergrund*. Zentral- und Landesbibliothek Berlin: ZLB Senatsbibliothek.
- Allemand-Ghionda, C., Perregaux, C. & DeGoumoens, C. (1999). *Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die sprachlich-kulturelle Vielfalt*. Bern/Aarau: Programmleitung NFP 33 und Schweiz.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Zum Stand und den Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In: C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup, C., R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung* (S.139-155). Münster: Waxmann.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2011). *Sozialpsychologie* (6. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Astleitner, H. & Hascher, T. (2011). Unterrichtliche Konzepte individueller Lernförderung. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.), *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards - (k)ein Widerspruch?* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 7, S. 81–102). Wien: Lit.
- Auernheimer, G. (1996). Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. In G. Auernheimer & P. H. Gstettner (Hrsg.), *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften* (S. 79–97). Frankfurt: Lang.
- Auernheimer, G. (Hrsg.). (2008). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (Interkulturelle Studien, Bd. 13, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Auernheimer, G. & Gstettner, P. H. (Hrsg.). (1996). *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt: Lang.
- Baran, B. E. & Scott, C. W. (2010). Organizing ambiguity: A grounded theory of leadership and sensemaking within dangerous contexts. *Military Psychology*, 22 (1), 42-69.
- Barr, J. J. & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *Journal of Psychology*, 142 (3), 225–244.

- Barreto, M. & Ellemers, N. (2009). Multiple identities and the paradox of social inclusion. In F. Butera & J. M. Levine (Hrsg.), *Coping with minority status* (S. 269–292). New York: Cambridge University Press.
- Barth, U. & Maschke, T. (Hrsg.). (2014). *Inklusion - Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch*. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell in COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumgartner, P. (1993). *Der Hintergrund des Wissens. Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- Bebermeier, S. & Nussbeck, F. W. (2014). Heterogenität der Studienanfänger/innen und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 83–100.
- Becker-Schmidt, R. (1987). Die doppelte Vergesellschaftung - die doppelte Unterdrückung. In L. Unterkirchner & I. Wagner (Hrsg.), *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Österreichischer Soziologentag 1985* (S. 10–25). Wien.
- Bender-Szymanski, D. (2008). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (Interkulturelle Studien, Bd. 13, 2. Aufl., S. 201–228). Wiesbaden: VS.
- Benkmann, R. (2007). Das interaktionistische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 81–92). Göttingen: Hogrefe.
- Benkmann, R. (2012). Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft? In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stafp (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Bd. 13, S. 54–70). Kassel: Prolog-Verlag.
- Benkmann, R., Chilla, S. & Stafp, E. (Hrsg.). (2012). *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke*. Kassel: Prolog-Verlag.
- Berliner, D.C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), S. 205–213.
- Bieri, C. & Schuler, P. (2011). Cross-curricular competencies of student teachers: A selection model based on assessment centre admission tests and study success after the first year of teacher training. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 399–415.
- Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biewer, G. (Hrsg.). (2008). *Begegnung und Differenz. Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2007). Qualitativ-quantitativ, induktiv-deduktiv, Prozess-Produkt, national-international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 13–36). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium. Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 82–110.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. (S. 15–48). Münster: Waxmann.

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19 (1), 3–10.
- Boeger, A. (Hrsg.). (2015). *Eignung für den Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2009). *Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl., S. 61–98). Wiesbaden: VS.
- Böhm, A. (1994). Grounded Theory - wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In T. Muhr, A. Böhm & A. Mengel (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 121–140). Konstanz: UVK.
- Böhm, A., Legewie, H., Muhr, T. (1992). *Kursus Textinterpretation. Grounded Theory. Forschungsbericht* (3). Zugriff am 14.06.2016. Verfügbar unter <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2662>.
- Bohdick, C. (2015). *Überfachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender: Persönliche Voraussetzungen, Determinanten der Nutzung von Lerngelegenheiten und Bestandteile professioneller Kompetenz*. Dissertation. Paderborn: Universitätsbibliothek.
- Bohdick, C. & Buhl, H. M. (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1), 63–68.
- Bohdick, C. & Kohlmeyer, S. (2015). Der LehramtsNavi der Universität Paderborn zur Identifizierung und Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 215–228). Wiesbaden: Springer.
- Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M. (in Vorbereitung). *Erste Evaluationsergebnisse zu Online-Self-Assessments hinsichtlich der Selbstreflexion und der Wertschätzung professioneller Weiterentwicklung*.
- Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M. (2015). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (1), 38–54.
- Bornebusch, K., Engmann, K. & Schleske, C. (2014). *Förderschwerpunkt: Emotionale Entwicklung. 1.- 4. Schuljahr*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Bosse, D. (2012). Die Förderung "Psychosozialer Basiskompetenzen" in der Lehrerausbildung als Kontinuum gestalten. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 83–94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (Hrsg.). (2012). *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, D. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderung der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (5), 41–62.
- Bosse, E. (2011). *Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation. Trainingskonzeption und -evaluation* (Reihe interkulturelle Kommunikation, Bd. 10). München: ludicium.
- Bourdieu, P. (1984). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourhis, R. Y., Moise, C. L., Perreault, S. & Senécal, S. (1997). Immigration und Multikulturalismus in Kanada: Die Entwicklung eines interaktiven Akkulturationsmodells. In A. Mummendey & B. Simon (Hrsg.), *Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften* (S. 63–108). Bern: Huber.

- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. Aufl.). Opladen: Buderich.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Brodbeck, K.-H. (2005). Ökonomie der Armut. In C. Sedmak (Hrsg.), *Option für die Armen* (S. 59–78). Freiburg: Herder.
- Brokamp, B. & Platte, A. (2010). "Vielfalt gestalten"- Eine regionale Bildungsinitiative als Wegweiser für Kindertageseinrichtungen, Schulen und Kommunen in Richtung Inklusion. In L. Schneider (Hrsg.), *Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen; Schulen auf dem Weg zur Inklusion* (S. 139–145). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehrn.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 274–285.
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkes (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–397). Chur: Rüegger.
- Bublitz, H. (2003). Diskurs und Habitus. Zentrale Kategorien zur Herstellung gesellschaftlicher Normalität. In J. Link, T. Loer & H. Neuendorf (Hrsg.), "Normalität" im Diskursnetz soziologischer Begriffe (Diskursivitäten, Bd. 3, S. 151–162). Heidelberg: Synchron Wiss.-Verl. der Autoren.
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (2007). Vorwort. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Heterogenität und Schulentwicklung* (S. 5–6). Stuttgart: RAABE.
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147–202). Münsster: Waxmann.
- Budde, J. (2012). Speaking about diversity in school pedagogics: Discourse analytical perspectives. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13 (2). Zugriff am 14.06.2017. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1761/3358>
- Budde, J. (2013). Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs* (S. 245–257). Wiesbaden: Springer.
- Böhner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (PS Psychologie, 3. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bükker, P., Meier, S. & Bethke, C. (2015). Inklusion vom Kind aus denken. Das Vielfaltstabeau zur Aus- und Weiterbildung in multiprofessionellen Teams. *Theorie und Praxis der Schulpädagogik*, 28, 70–82.
- Bühl, H. M. (2014). Perspektiven übernehmen. In A. Pompe (Hrsg.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht* (2. Aufl., S. 122–135). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bundesrepublik Deutschland (2006). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. BGBl. 2008 Teil II Nr. 35.
- Butera, F. & Levine, J.M. (Hrsg.). (2009). *Coping with minority status*. New York: Cambridge University Press.

- Caravita, S. & Halldén, O. (1994). Reframing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 89–111.
- Charmaraman, L., Woo, M., Quach, A. & Erkut, S. (2014). How have researchers studied multiracial populations? A content and methodological review of 20 years of research. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20 (3), 336–352.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (Introducing qualitative methods, 2. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Choy, S. C. & Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom? *International Journal of Instruction*, 5 (1), 167–182.
- Clara, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66 (3), 261–271.
- Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.). (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 857–875). Wiesbaden: VS.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Crenshaw, K. (1995). Race, reform, and retrenchment: Transformation and legitimization in antidiscrimination law. In K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller & T. Kendall (Hrsg.), *Critical race theory. The key writings that formed the movement* (S. 103–126). New York: The New Press.
- Crenshaw, K. (1997). Mapping the margins: Intersectionality and identity politics. Learning from violence against women of color. In M. L. Shanley & U. Narayan (Hrsg.), *Reconstructing political theory: Feminist perspectives* (S. 187–193). Pennsylvania: University Park.
- Crenshaw, K. (1998). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. In A. Phillips (Hrsg.), *Feminism & politics* (S. 314–343). New York: Oxford University Press.
- Curran, M. E. (2003). Linguistic diversity and classroom management. *Theory into Practice*, 42 (4), 334–340.
- Dauber, H. & Zwiebel, R. (Hrsg.). (2006). *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–64.
- Dederich, M., Greving, H., Mürner, C. & Rödler, P. (Hrsg.). (2006). *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Deffner, J. (2004). *Mit der Brille der Planerin oder dem Blick der Soziologin?* Erkner: Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 3, 4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Towards better conceptualization and measures. *Educational Researcher*, 38, 181–199.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2017). *Stellungnahme der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Inklusion - Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft*. Zugriff am 24.04.2017. Verfügbar unter: <http://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen.html>

- Deutsche Telekom Stiftung, HRK & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015). Berliner Erklärung zur Lehrerbildung vom 11. Juni 2015. In HRK (Hrsg.), *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1*, 7–10. Bonn.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory*. San Diego: Academic Press.
- Diaz-Bone, R. & Wolf, A. (2003). Grounded Theory - eine Forschungsstrategie für Wissensentwicklung im Rahmen der vhw-Projektarbeit. *vhw FW* (4), 219–255.
- Dietze, G., Hornscheidt, A., Palm, K. & Walgenbach, K. (2007). Einleitung. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 7–22). Opladen: Budrich.
- Dietze, G., Yekani, E. H. & Michaelis, B. (2007). "Checks and balances." Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer Theory. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 107–140). Opladen: Budrich.
- Dilger, B. (2007). *Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der "Selbstreflexion"* (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 33). Paderborn: Eusel-Verlagsgesellschaft.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830979166.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Döring-Seipel, E. & Lantermann, E.-D. (2015). *Komplexitätsmanagement. Psychologische Erkenntnisse zu einer zentralen Führungsaufgabe*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Dorrance, C. & Dannenbeck, C. (Hrsg.). (2013). *Doing inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription et Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Dresing.
- Dreyer, W. & Hößler, U. (Hrsg.). (2011). *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Duit, R., Widodo, A. & Wodzinski, C. T. (2007). Conceptual change ideas: Teachers' views and their instructional practice. In S. Vosniadou, A. Baltas & X. Vamvakoussi (Hrsg.), *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction* (S. 197–217). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291578.
- Eid, M. & Diener, E. (Hrsg.). (2006). *Handbook of multimethod measurement in psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power. Techniques for mastering the writing process* (2. Aufl.). New York: Oxford University Press.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993 [1984]). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge (Mass.), London: MIT Press.
- Esser, H. (2001). Integration und ethnische Schichtung. *Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung*, 40, 1–27.
- Esser, H. (2004). Was ist denn dran am Begriff der "Leitkultur"? In R. Kesces, M. Wagner & C. Wolf (Hrsg.), *Angewandte Soziologie* (S. 199–214). Wiesbaden: VS.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung. (2012). *Ein Profil für Lehrerinnen und Lehrer*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ewen, S., Ewen, E. & Fehrman, D. (2009). *Typen & Stereotype. Die Geschichte des Vorurteils*. Berlin: Parthas-Verl.

- Fabel, M. & Tiefel, S. (2004). Biografieforschung als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung - eine Einleitung. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (Biographie und Profession. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. ZBBS-Buchreihe, Bd. 1, S. 11–42). Wiesbaden: VS.
- Fabel, M. & Tiefel, S. (Hrsg.). (2004). *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80919-3>.
- Faulstich-Wieland, H. & Grunder, H. U. (Hrsg.). (2011). *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fauser, P., Rißmann, J. & Weyrauch, A. (2012). Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität. Theoriegeleitete Intervention als Professionalisierungsansatz. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 177–194). Münster: Waxmann.
- Fenstermaker, S. & West, C. (2001). Doing Difference revisited - Probleme, Aussichten und Dialog in der Geschlechterforschung. In B. Heintz (Hrsg.) *Geschlechtersoziologie [Themenheft]*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (41), 236–249.
- Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. *Behindertenpädagogik*, 21, 86–105.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: wbv.
- Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.). (2013). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* Gießen, Lahm: Psychosozial-Verlag.
- Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*, 6 (3). Zugriff am 21.12.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>
- Fisch, M. H. (Hrsg.). (1982). *Writings of Charles S. Peirce. A chronological edition*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fischer, U. L., Kampshoff, M., Keil, S. & Schmitt, M. (Hrsg.) (1996). *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Wiesbaden: VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-92562-6>.
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2015). Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung durch individuelle Schüler/innenförderung. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgabe und Herausforderung für die LehrerInnenbildung* (S. 77–98). Münster: Waxmann.
- Fischer, C., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Buschmann, R. (Hrsg.). (2015). *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (4. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (Hrsg.). (2013). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R). Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50–65.
- Försterling, F., Stiensmeier-Pelster, J. & Silny, L.-M. (2000). *Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Franzkowiak, T. (2010). "Dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet!". Was lernen zukünftige Grundschullehrkräfte an der Hochschule über "inklusive Pädagogik"? In A.-D. Stein (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 245–256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Freese, W. (2015). *Erstellung von Fehlerbäumen. Eine strukturierte und systematische Methode*. München: Hanser.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerausbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Frey, A. & Jung, C. (2011a). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.
- Frey, A. & Jung, C. (2011b). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionalitätsstandards in der Lehrerbildung. Stand und Perspektiven*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U. et al. (2014). *Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings*. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-92438>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 275–290.
- Gehring, W., Stierstorfer, K. & Volkmann, L. (2002). *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts* (Narr-Studienbücher). Tübingen: Narr.
- Gehrman, A., Hericks, U. & Lüders, M. (Hrsg.). (2010). *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (Entwicklung der Unterrichtskompetenz - Bedeutung von Professionswissen, Überzeugungen und Dispositionen im Prozess des Unterrichten Lernens). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M. & Schmitz, B. (2015). What skills and abilities are essential for counseling on learning difficulties and learning strategies? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 62–71.
- Glaser, B. (1965). The constant comparison method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12, 436–445.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, Calif.: The Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: de Gruyter.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265–280.
- Grant, A., Franklin J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social behavior and personality*, 30 (8), 821–836.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings* (Innovatives Management). Göttingen: Hogrefe.
- Grewé, W., Hellmers, S., Hauenschmid, K., Götz, J. & Schüle, C. (2014). "Mit etwas gutem Willen..." - Inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrenden als Bedingung und Folge von Erfahrungen. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten* (Handlungsfeld: Organisation & Verwaltung, S. 121–132). Kronach, Oberfr.: Carl Link.
- Griese, H. M. (2004). *Kritik der "Interkulturellen Pädagogik". Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus* (2. Aufl.). Münster: LIT Verlag.

- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: P. Lang.
- Grosche, M. (2015). Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer.
- Häder, M. (2014). *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Haeberlin, U. (2008). Zwischen Hoffnung auf Akzeptanz und europäischer Realgeschichte der Intoleranz gegenüber Verschiedenheit. In G. Biewer (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 15–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haeberlin, U. (2013). Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. In S. Schwab, M. Gebhardt, E. Ederer-Fick & B. Gasteiger-Klicpera, (Hrsg.), *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik* (S. 11–23). Wien: Facultas.
- Hartig, C. (2008). *Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen*. Wiesbaden: VS.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Wiesbaden: Springer.
- Heinrich, M. & Greiner, U. (Hrsg.). (2006). *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Wien: LIT Verlag.
- Heitmeyer, W. (2002). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände* (S. 13–34). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (2005). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände* (S. 13–34). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2008). *Deutsche Zustände*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2005). *Deutsche Zustände*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2002). *Deutsche Zustände*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. & Imbusch, P. (Hrsg.). (2012). *Desintegrationsdynamiken. Integrationsmechanismen auf dem Prüfstand* (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration). Wiesbaden: VS.
- Heitmeyer, W. & Mansel, J. (2008). Gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände* (S. 13–35). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 97–109.
- Hellmann, G. (2010). Pragmatismus. In C. Masala, F. Sauer, A. Wilhelm & K. Tsetsos (Hrsg.), *Handbuch der Internationalen Politik* (S. 148–181). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). (2008). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS
- Herz, B. (2012). Inklusion: Realität und Rhetorik. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (S. 36–53). Kassel: Prolog-Verlag.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2007). Interkulturelle Pädagogik. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder: mit 20 Grafiken und Tabellen* (S. 261–272). Stuttgart: Metzler.
- Hierdeis, H. (2009, Oktober). *Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität*. Innsbruck.
- Hildeschmidt, A. & Sander, A. (Hrsg.). (1998). *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa-Verl.

- Hinz, A. (2000). Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 124–140). Berlin: Luchterhand.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Hinz, A. (2010a). *Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen; Schulen auf dem Weg zur Inklusion*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hinz, A. (2010b). Inklusion als Chance für individuelles und gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen. In L. Schneider (Hrsg.), *Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion* (S. 3–28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hinz, A. (2013). Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit! Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (1).
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. Un/doing differences. The contingency of social belonging. *Zeitschrift für Soziologie*, (3), 177–191.
- Hofer, M. (2009). Kompetenz im Umgang mit Schülerheterogenität als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 141–150). Weinheim: Beltz.
- Hoffmeier, A. & Smith, D. (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7639-5233-5>.
- Hofmann, F., Martinek, D. & Schwantner, U. (Hrsg.). (2011). *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards - (k)ein Widerspruch?* Wien, Berlin, Münster: LIT Verlag.
- Höhle, G. (2014). Professionsbezogene Gelingensbedingungen von Unterricht als Kontinuum in Ausbildung und Praxis verankern. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 13–49). Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag.
- Höhle, G. (Hrsg.). (2014). *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht*. Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag.
- Hornscheidt, A. (2007). Sprachliche Kategorisierung als Grundlage und Problem des Redens über Interdependenzen. Aspekte sprachlicher Bildung und Privilegierung. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 65–106). Opladen: Budrich.
- Horowitz, F. D., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2012). Educating teachers for developmentally appropriate practice. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (S. 88–125). New York: Wiley.
- HRK (2015). Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlungen der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. In HRK (Hrsg.), *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1*, 19–27. Bonn.
- HRK (Hrsg.). (2015). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1*. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn.
- HRK & KMK (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. In HRK (Hrsg.), *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1*, 11–18. Bonn.
- Hunner-Kreisel, C. & Andresen, S. (Hrsg.). (2010). *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten: Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive*.

Berlin: Springer. Online verfügbar unter
<https://books.google.de/books?id=eYezU7wsDRMC>

- Jonassen, D. (2008). Model building for conceptual change. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International handbook of research on conceptual change* (S. 676–693). New York: Routledge.
- Kehrbaum, T. (2009). *Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 23–28). Baden-Baden: Nomos.
- Kelle, U. (1997). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung* (Bd. 6, 2. Aufl.). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Kontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Kendall, F. E. (1996). *Diversity in the classroom. New approaches to the education of young children* (2. Aufl.). New York: Teachers College Press.
- Kepper, G. (2000). Methoden der qualitativen Marktforschung. In: A. Herrmann & C. Homberg (Hrsg.), *Marktforschung* (2. Aufl., S. 159 - 202). Wiesbaden: VS.
- Kesces, R., Wagner, M. & Wolf, C. (Hrsg.). (2004). *Angewandte Soziologie*. Wiesbaden: VS
- King, J. E., Hollins, E. R. & Hayman, W. C. (1997). *Preparing teachers for cultural diversity*. New York: Teachers College Press.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern* (Integration behinderter Kinder, Bd. 10). Weinheim: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Klein, G. (2007). Frühe Kindheit und Vorschulalter. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 220–244). Göttingen: Hogrefe.
- Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg.). (2012). *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (Diversity und Hochschule). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn.
- Klieme, E. & Leutner (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.
- Klieme, E., Leutner, D. & Kenk, M. (Hrsg.). (2010). Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 274-285. Weinheim: Beltz.
- Klinger, C. (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In G.-A. Knapp & J. Acker (Hrsg.), *Achsen der Differenz* (S. 14–48). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Münster: Waxmann.
- KMK. (2014). *Standards für die Lehrerausbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

- Knapp, G.-A. & Acker, J. (Hrsg.). (2003). *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik*, Bd. 2. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Knapp, K. (2004). Interkulturelle Kommunikation. In K. Knapp, G. Antos, M. Becker-Mrotzek, A. Deppermann, S. Göpferich, J. Grabowski et al. (Hrsg.), *Angewandte Linguistik. Ein Lernbuch* (S. 409–430). Tübingen: Francke.
- Knapp, K., Antos, G., Becker-Mrotzek, M., Deppermann, A., Göpferich, S., Grabowski, J. et al. (Hrsg.). (2004). *Angewandte Linguistik. Ein Lernbuch*. Tübingen: Francke.
- Knauder, H. (2008). *Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule - theoretische Perspektiven und praktische Beispiele*. Graz: Leykam.
- Koch, K. (2007). Soziokulturelle Benachteiligungen. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 104–116). Göttingen: Hogrefe.
- Kocher, M. & Wyss, C. (2008). *Unterrichtsbezogene Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Videoanalyse*. Neuried: Ars et unitas.
- Köller, M., Klusmann, U., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Geeignet für den Lehrerberuf? Self-Assessments auf dem Prüfstand. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 121–139.
- König, E. (2005). Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In E. König & G. Vollmer (Hrsg.), *Systemisch denken und handeln* (S. 11–32). Weinheim: Beltz.
- König, E. & Vollmer, G. (Hrsg.). (2005). *Systemisch denken und handeln*. Weinheim: Beltz.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Prozesse der Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 36). Leverkusen: Budrich.
- Kracke, B. (2014). Schulische Inklusion - Herausforderungen und Chancen. *Psychologische Rundschau*, 65 (4), 237–240.
- Kraus, A. (2015). *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung. Wissenschafts-theoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung*. Münster: Waxmann.
- Kreitz-Sandberg, S. (2011). Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule - Inklusive Ansätze sonderpädagogischer Organisationen in Schweden. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke, & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 185–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kron, M. (2006). *25 Jahre Integration im Elementarbereich - ein Blick zurück, ein Blick nach vorn*. Zugriff am 23.12.2016. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-06-kron-elementar.html>
- Krüger, R. & Mähler, C. (Hrsg.). (2014). *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten*. Kronach, Oberfr.: Carl Link.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105–114.
- Kuhl, J. & Walter, J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, 34 (4), 206–219.
- Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H. A. & Prenzel, M. (Hrsg.). (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: VS.

- Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen. Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Wiesbaden: VS.
- Kunter, M. (2014). Brauchen wir eine neue Unterrichtskultur? In: B. Spinath (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung* (S. 49–65). Berlin: VS.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2015). Kompetenzmessung bei Lehrkräften - Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 68–86.
- Kunter, M., Seidel, T. & Artelt, C. (2015). Editorial. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 59–61.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsbefunde aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer und F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung, 1, S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Kyllonen, P. C., Lipnevich, A. A., Burrus, J. & Roberts, R. D. (2014). Personality, motivation, and college readiness. A prospectus for assessment and development. *ETS Research Report Series*, (1), 1–48.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Lanfranchi, A. (2001). Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migrationseltern und Schule. In S. Rüegg (Hrsg.), *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen* (S. 23–34). Bern: Haupt Verlag.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 28). Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. (2006). Resilienzförderung von Kindern bei Migration und Flucht. In R. Welter-Enderlin & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 119–138). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.
- Lanfranchi, A. (2007). Sonderklassenversetzung und integrative Förderung. Denken und handeln. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 128–141.
- Lanfranchi, A. & Hagmann, T. (Hrsg.). (1998). *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C. & Thommen, B. (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche, Vorschläge, Literaturhinweise*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.
- Ibvs-sachsen (2017). *Bildungspolitik Inklusion Integration*. Zugriff am 15.06.2017. Online verfügbar unter: [Ibvs-sachsen.de/cms2/de/politik/bildungspolitik/182-integration-inklusion.html](http://ibvs-sachsen.de/cms2/de/politik/bildungspolitik/182-integration-inklusion.html)
- Leenen, R. (2007). Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder: mit 20 Grafiken und Tabellen* (S. 773–784). Stuttgart: Metzler.

- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse und Geschlecht. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 218–234). Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.). (2006). *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Letzring, T. D., Block, J. & Funder, D. C. (2005). Ego-control and ego-resiliency. Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self. *Journal of Research in Personality*, 39 (4), 395–422.
- Lew, M. D. N. & Schmidt, H. G. (2011). Self-reflection and academic performance: Is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 16 (4), 529–545.
- Lichtblau, M., Blömer, D., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2014). *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Link, J. (2013a). *Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart* (mit einem Blick auf Thilo Sarrazin). Konstanz: Univ. Press.
- Link, J. (2013b). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird* (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Link, J., Loer, T. & Neuendorf, H. (Hrsg.). (2003). "Normalität" im Diskursnetz soziologischer Begriffe (Diskursivitäten, Bd. 3). Heidelberg: Synchron Wiss.-Verl. der Autoren.
- Lobinger, B., Hohmann, T. & Nicklisch, A. (2010). Analyse subjektiver und objektiver Auswirkungen von Regeländerungen im Stabhochsprung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 17 (1), 12–20.
- Lonner, W. J. & Berry, J. W. (1986). Sampling and surveying. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Hrsg.), *Field methods in cross-cultural research* (Cross-cultural research and methodology series, Bd. 8, S. 85–110). Beverly Hills: Sage Publications.
- Lonner, W. J. & Berry, J. W. (Hrsg.). (1986). *Field methods in cross-cultural research* (Cross-cultural research and methodology series, 8, 2. Aufl.). Beverly Hills: Sage Publications.
- Lucas, R. E. & Braid, B. M. (2006). Global self-assessment. In M. Eid & E. Diener (Hrsg.), *Handbook of multimethod measurement in psychology* (S. 29–42). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.). (2011). *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martin, J. & Steffgen, G. (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotivation auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. *Psychologie der Erziehung*, 49, 241–249.
- Masala, C., Sauer, F., Wilhelm, A. & Tsetsos, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch der Internationalen Politik*. Wiesbaden: VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92148-8>.
- Mayr, J. (2011a). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–148). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2012). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmungen und Folgerungen für die Lehrerbildung. In D. Bosse, H. Daubner, E. Döring-Seipek & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 43–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. & Neuweg, G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Wien: LIT Verlag.
- Mayr, J. (Hrsg.). (2011b). *Ein Lehramtsstudium beginnen. Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Bd. 4). Landau: Verl. Empirische Pädagogik.

- Mayr, J. (2015). Zwischen Vielfalt und Kompetenz: Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit der Heterogenität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Begabungsförderung, Band 1, S. 55–76). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Gebauer, M. M. & Schwabe, F. (Hrsg.). (2016). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2098859.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (Hrsg.). (2013). *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: VS.
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Münster: Waxmann.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, D. Jahn, H.-J. Lauth & G. Pickel (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–480). Wiesbaden: VS.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (2. Aufl., S. 11-49). Wiesbaden: VS.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded Theory Reader*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Meyer, D. (2014). Lernerfahrung in heterogenen Gruppen als Beitrag zu inklusiver Lehrerbildung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 170–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Meyer, H. & Obolenski, A. (Hrsg.). (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Milner, H. R. (2005). Stability and change in US prospective teacher's beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 21, 767–786.
- Ministerium für Inneres und Kommunales NRW (2014). *Schulgesetz 2014 NRW inkl. Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenkonvention inkl. 9. Schulrechtsänderungsgesetz, SchulG-NRW, vom 05.11.2013*. In GV. NRW. 2013, S. 618.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Miskovic, J. (2006). Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. *Zeitschrift Schreiben*. Zugriff am 12.02.2014. Verfügbar unter http://www.zeit-schrift-schreiben.eu/Beitrag/miskovic_Portfolio.pdf
- Moegling, K. (2014). Gute Lehrerinnen und Lehrer haben fachliche und überfachliche Kompetenzen. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 20, S. 76–98). Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag.
- Möller, K. (2016). Bedingungen und Effekte qualitätsvollen Unterrichts - ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung, Bd. 1, S. 43–64). Münster: Waxmann.
- Moser, V. (2012, Februar). *Inklusion statt Rehabilitation? Zur Zukunft einer Disziplin*. Antrittsvorlesung, Berlin.
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). *Kompetenzen in inklusiven Settings (KIS) - Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Berlin.
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning

- (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 124–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muhr, T., Böhm, A. & Mengel, A. (Hrsg.). (1994). *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: UVK.
- Mummendey, A. & Simon, B. (Hrsg.). (1997). *Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften*. Bern: Huber.
- Nagy, G. (2005). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium*. Unveröffentlichte Dissertation, Freie Universität Berlin. Berlin.
- Nestle, W. (2007). Das lern- und entwicklungstheoretische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 117–127). Göttingen: Hogrefe.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218.
- Nieke, W. (2008). Kompetenzen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 205–212). Wiesbaden: VS.
- Nolle, T. (2013). *Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierungen bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Obermann, C. (2002). *Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Mit Übungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.). (2006). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OECD. (2005). *DeSeCo - Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, OECD. Zugriff am 14.06.2017. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Oevermann, U. (2003). Regelgeleitetes Handeln, Normativität und Lebenspraxis. In J. Link, T. Loer & H. Neuendorf (Hrsg.), "Normalität" im Diskursnetz soziologischer Begriffe (Diskursivitäten, Bd. 3, S. 183–217). Heidelberg: Synchron Wiss.-Verl. der Autoren.
- Opalinski, S. & Benkmann, R. (2012). Einstellungen zur schulischen Inklusion - Eine Untersuchung an Thüringer Lehrkräften. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Bd. 13, S. 85–102). Kassel: Prolog-Verlag.
- Orthmann Bless, D. (2007). Das schulsystematische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 93–103). Göttingen: Hogrefe.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkes (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 230–242). Chur: Rüegger.
- Oser, F. & Oelkes, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (1), 8–19.
- Oser, F., Curcio, G.-P. & Duggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit - Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 14–25.

- Oser, F., Heinzer, S., & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 5–28.
- Otten, M., Scheitza, M. & Cnyrim, A. (Hrsg.). (2007). *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*. Frankfurt/Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Otto, J. H. & Lantermann, E.-D. (2014). Wahrgenommene Beeinflussbarkeit von negativen Emotionen, Stimmung und komplexes Problemlösen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25 (1), 31–46.
- Ouane, A. (2008). *Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning. The way of the future: Contributions to the workshop discussions, International Conference on Inclusive education*. Zugriff am 10.02.2016. Verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_English.pdf
- Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 20, 6. Zugriff am 14.06.2017. Verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>
- Panetta, G. (2013). *EU-Sicherheitspolitik als Stabilisierungsarbeit. Eine Grounded-Theory-Studie* (Research). Wiesbaden: VS.
- Paulus, C. (2013). *Einstellungen zu Inklusion: Die deutsche Fassung des MTAI*. Zugriff am 07.07.2016. Verfügbar unter <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5554/>
- Paus, E. & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (1), 124–134.
- Peirce, C. S. (1982). Writings of Charles S. Peirce. A chronological edition. In M. H. Fisch (Hrsg.), *Writings of Charles S. Peirce. A chronological edition* (Bd. 1, S. 1857–1866). Bloomington: Indiana University Press.
- Petersen, L.-E. & Six, B. (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2012). *Systematic reviews in the social sciences. A practical guide* (12. Aufl.). Mass.: Blackwell Publ.
- Pfadenhauer, M. (2009). Das Experteninterview - ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl., S. 99–116). Wiesbaden: VS.
- Phillips, A. (Hrsg.). (1998). *Feminism & politics*. New York: Oxford University Press.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 73–84.
- Pompe, A. (Hrsg.). (2014). *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Prengel, A. (2003). Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 27–40). Münster: Waxmann.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 2, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Prengel, A. (2016, Februar). *Individualisierung in der CaringCommunity – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen*. Bielefeld.
- Püttjer, C. & Schnierda, U. (2009). *Assessment-Center-Training für Hochschulabsolventen* (5. Aufl.). Frankfurt: Campus-Verl.
- Rammstedt, B. (2007). The 10-item big five inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 23 (3), 193–201.

- Rathje, S. (2013). Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In A. Hoffmeier & D. Smith (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven* (EB-Buch, Bd. 33, S. 41–57). Bielefeld: wbv.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 13, 2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinders, H., Gniewosz, B., Gresser, A. & Schnurr, S. (2011). Erfassung Interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 429–452.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16 (3), 154–160.
- Remsperger, R. & Weidmann, S. (2015). Qualitätsansprüche an und von Fachberatung. *Frühe Bildung*, 4 (2), 83–92.
- Reuter, J. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2015). *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien* (Interkulturelle Studien). Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, C. (2012). "Black Box" Hochschulpersonal. Plädoyer für die Einbindung einer kaum beachteten Zielgruppe. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (Diversity und Hochschule, S. 126–144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ringeisen, T., Buchwald, P. & Schwarzer, C. (2008). *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (Schulpädagogik und pädagogische Psychologie, Bd. 8). Berlin: LIT Verlag.
- Rodríguez, E. G. (1996). Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau... Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung. In U. L. Fischer, M. Kampshoff, S. Keil & M. Schmitt (Hrsg.), *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 6, S. 163–190). Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 2–21). Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 319–348). Münster: Waxmann.
- Rüegg, S. (Hrsg.). (2001). *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen*. Bern: Haupt Verlag.
- Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. In D.S. Rychen & A. Tiana (Hrsg.), *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience* (S. 5–34). Paris: Unesco.
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (Hrsg.). (2004). *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience*. Paris: Unesco.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Kirkland: Hofgrefe & Huber.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sander, A. (1990). *Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche. Jahresbericht 1989 aus dem Saarland* (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 4). St. Ingbert: Röhrlig.

- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 240–244.
- Sander, A. (2009). Zur ökosystematischen Sichtweise in der Sonderpädagogik. Erfahrungen und Überlegungen aus einem Frühförderprojekt. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (Studium Pädagogik, 7. Aufl., S. 207–221). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Entwicklungsbedarf bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), S. 166–199.
- Scheitza, A. (2007). Interkulturelle Kompetenz, Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In M. Otten, M. Scheitza & A. Cnyrim (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel* (Bd. 1, S. 91–119). Frankfurt/Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Schildmann, U. (2004). *Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prengel* (Konstruktionen von Normalität, Bd. 4). Wiesbaden: VS.
- Schildmann, U. (Hrsg.). (2010). *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alter/Lebensphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, L. (Hrsg.). (2010). *Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schnell, I. (Hrsg.). (2015). *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Jossey-Bass Publishers.
- Schröer, H. (2012). Diversity Management und Soziale Arbeit. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 43 (1), 4–16.
- Schuer, S. (2013). *Umgang mit Vielfalt. Integrative und Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293. Zugriff am 21.01.2016. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (4), 177–187.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E. & Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.). (2013). *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik*. Wien: Facultas.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Tretter, T., Rossmann, P., Reicher, H., Ellmeier, B. et al. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38 (1), 23–30.
- Schwabe, F., McElvany, N., Trendtel, M., Gebauer, M. M. & Bos, W. (2014). Vertiefende Analysen zu migrationsbedingten Leistungsdifferenzen in Leseaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 93–103.
- Schwalb, H. & Theunissen, G. (Hrsg.). (2012). *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-practice-Beispiele: Wohnen - Leben - Arbeit - Freizeit* (Heil- und Sonderpädagogik, 2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2011). Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 157–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Shanley, M. L. & Narayan, U. (Hrsg.). (1997). *Reconstructing political theory: Feminist perspectives*. Pennsylvania: University Park.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21.
- Shazer, S. de, Dolan, Y., Korman, H. & Hildenbrand, A. (2013). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Verl.
- Sherif, M., White, B. & Jack, H. O. J. (1955). Status in experimentally produced groups. *American Journal of Sociology*, 60, 370-379.
- Siebholz, S., Schneider, E., Busse, S., S. Sandering & Schippling, A. (Hrsg.). (2013). *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer.
- Simon, H. & Homburg, C. (Hrsg.). (1997). *Kundenzufriedenheit. Konzepte - Methoden - Erfahrungen*. Wiesbaden: Gabler Verlag. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-13219-6>.
- Sippel, S. (2009). Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4 (1), 1–22.
- Smith, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz: Modellvielfalt und konzeptionelle Umschärfen als Herausforderung im Projektkontext. In A. Hoffmeier & D. Smith (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven* (EB-Buch, Bd. 33, S. 19–27). Bielefeld: wbv.
- Spinath, B. (Hrsg.). (2014). *Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung*. Berlin: VS.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Armut und soziale Ausgrenzung*. Zugriff am 12.06.2017. Online verfügbar unter <http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/Armutsgefährdungsquoten.html>
- Statistisches Bundesamt (2013). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund* (2.2, Fachserie 1). Wiesbaden.
- Steel, P. & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36–46.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 185-204.
- Steinhausen, J. (2015). *Berufsbiografische Zweigleisigkeit im Entscheidungsprozess zwischen Promotion und Referendariat*. Dissertation. Paderborn: Universitätsbibliothek.
- Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.
- Stelling, K., Kuhn, K., Riedel-Heller, S. & Jungbauer, J. (2009). Entwicklungsprobleme bei jungen Erwachsenen mit einer psychischen Erkrankung: Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. *Psychiatrische Praxis*, 119–124.
- Stephenson, M. (2000). Development and validation of the Stephenson multigroup acculturation scale (SMAS). *Psychological Assessment*, 12 (1), 77–88.
- Straub, J. (2007). Kultur. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder: mit 20 Grafiken und Tabellen* (S. 7–24). Stuttgart: Metzler.
- Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.). (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder: mit 20 Grafiken und Tabellen*. Stuttgart: Metzler.
- Strobl, R. & Böttger, A. (Hrsg.). (1996). *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Stuttgart: UTB Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010 [1996]). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strickland, H. R. (1993). I only look normal. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 17 (1), 51–53.

- Strobel, M. & Warnke, A. (2007). Das medizinische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 65–80). Göttingen: Hogrefe.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Suddaby, R. (2006). From the editors. What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49 (4), 633–642.
- Sutterlüty, F. (2002). *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung* (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, Bd. 2). Frankfurt am Main: Campus.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups* (European monographs in social psychology, vol. 14). London: Acad. Pr.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern: Huber.
- Terhart, E. (2014a). Forschung zur Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 433–440). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2014b). Entscheiden sich die Richtigen für ein Lehramtsstudium - und wer sind die Richtigen? In B. Spinath (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung* (S. 143–157). Berlin: Springer VS.
- Terhart, E. & Allemann-Ghonoda, C. (Hrsg.). (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 51). Weinheim: Beltz Verlag.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Thies, W. (2006). Gemeinsam lernen in der Sophie-Scholl-Schule Gießen. Pädagogik der Vielfalt in der Perspektive einer inklusiven Schule. *Geistige Behinderung*, 241–250.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (Inclusive education). Buckingham: Open Univ. Press.
- Thompson, M. N., Nitzarim, R. S., Her, P. & Dahling, J. J. (2013). A grounded theory exploration of undergraduate experiences of vicarious unemployment. *Journal of counseling psychology*, 60 (3), 421–431.
- Timlin-Scalera, R. M., Ponterotto, J. G., Blumberg, F. C. & Jackson, M. A. (2003). A grounded theory study of help-seeking behaviors among white male high school students. *Journal of counseling psychology*, 50 (3), 339–350.
- Ufert, D. (2015). Einbindung von Schlüsselkompetenzen in Studienabläufe. In D. Ufert (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende* (S. 23–34). Opladen: Budrich.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2002). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (amtliche gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz; Originaldokument in englischer Sprache; Originaldokument in französischer Sprache sowie deutsche Übersetzung in Leichter Sprache). Zugriff am 08.03.2016. Online verfügbar unter www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a729_un_konvention.pdf.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität"*. Salamanca, Spanien.
- Unterkirchner, L. & Wagner, I. (Hrsg.). (1987). *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Österreichischer Soziologentag 1985*. Wien.

- Uslucan, H.-H. (2010). Erziehungsstile und Integrationsorientierungen türkischer Familien. In C. Hunner-Kreisel & S. Andresen (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten: Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive* (S. 195–210). Wiesbaden: Springer.
- Vosniadou, S., Baltas, A. & Vamvakoussi, X. (Hrsg.). (2007). *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training von tragen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.
- Waldschmidt, A. (1998). Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. *Soziale Probleme*, 9 (1), 3–25. Zugriff am 18.04.2016. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-248139>
- Walgenbach, K. (2005). "Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur". *Koloniale Diskurse über Geschlecht, "Rasse" und Klasse im Kaiserreich* (Campus-Forschung, Bd. 891). Univ., Diss. u.d.T.: Walgenbach, Katharina: Weiße Identität, Geschlecht und Klasse in den deutschen Kolonien. Kiel, 2004. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Walgenbach, K. (2007). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt, & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23–64). Opladen: Budrich.
- Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, A. & Palm, K. (Hrsg.). (2007). *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Budrich. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dok-serv?id=2951449&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität - eine Einführung. Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen*. Zugriff am 04.02.2016. Verfügbar unter www.portal-intersektionalitaet.de
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Walter, J. & Wember, F. B. (Hrsg.). (2007). *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik*. 2 Bände. Göttingen: Hogrefe.
- Walzik, S. (2012). *Kompetenzen prüfen: Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Berlin: Verlag Barbara Budrich/UTB
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.). (2014). *Behindern und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer.
- Warzecha, B. (Hrsg.). (2003). *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. 3 Bände. Münster: Waxmann.
- Watkins, A. & Donnelly, V. (2014). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1 (1), 76–92. Zugriff am 10.02.2016. Verfügbar unter <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/9/22>
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence. A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Kirkland: Hofgrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (Hrsg.). (2006). *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

- Werning, R. (2007). Das systemisch-konstruktivistische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 128–143). Göttingen: Hogrefe.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Reply (re)doing difference. *Gender and Society*, 9, 1, 8–37.
- Willems, H. (2003). Normalität, Normalisierung, Normalismus. In J. Link, T. Loer & H. Neudorf (Hrsg.), "Normalität" im Diskursnetz soziologischer Begriffe (Diskursivitäten, Bd. 3, S. 51–84). Heidelberg: Synchron Wiss.-Verl. der Autoren.
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (Sozialtheorie Intro, 2. Aufl.). Bielefeld: transcript-Verl.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview*. London: Sage Publications.
- Wocken, H. (2009). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor der Träumerei zu bewahren. In A.-D. Stein, I. Niediek & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen* (S. 204–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2014a). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. *Gemeinsam Leben*, 1, 52–62.
- Wocken, H. (2014b). *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster* (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 16). Hamburg: Feldhaus, Ed. Hamburger Buchwerkstatt.
- Wrase, M. (2016, Februar). *Menschenrechtliche Pflicht zur Transformation? Was die UN-Behindertenrechtskonvention vom Schulsystem verlangt*. Bielefeld.
- Yi, C.-H. (2010). *Inklusion - Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen* (Schriften zur Pädagogik bei Geistiger Behinderung, Bd. 1). Oberhausen, Rheinl: ATHENA-Verlag.
- Zick, A., Wolf, C., Küpper, B., Davidiv, E., Schmidt, P. & Heitmeyer, W. (2008). The syndrome of group-focused enmity: The interrealtion of prejudice tested with multiple cross-sectional and panel data. *Journal of Social Issues*, 64 (2), 363–383.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Susanne Kohlmeyer,
gemäß § 11 Absatz 3 der Promotionsordnung der Fakultät für Kulturwissenschaften
der Universität Paderborn (Ausgabe 18.15 vom 31. März 2015), dass ich die vorge-
legte Arbeit mit dem Titel

„Das situativ-flexible Normalitätsspektrum als Referenzrahmen für überfachliche
Kompetenzen in inklusiven Schulen –
Modellierung einer Grounded Theory zu Inklusionskompetenz“

selbstständig und ohne Benutzung anderer als der in der Arbeit angegebenen Hilfs-
mittel angefertigt habe. Ich habe die Arbeit weder im In- noch im Ausland in gleicher
oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt. Ich habe weder frü-
her noch gleichzeitig ein Promotionsverfahren bei einer anderen Hochschule oder
bei einer anderen Fakultät beantragt.

Susanne Kohlmeyer

Paderborn, 07. Juli 2017

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wäre nicht entstanden, wenn mir nicht viele Menschen zur Seite gestanden hätten. Deshalb ist es an der Zeit, Danke zu sagen.

Danke an meine Betreuerin Prof. Dr. Heike M. Buhl, die mir inhaltlich wertvolle Impulse gegeben, den Schreibprozess mit unendlicher Geduld begleitet hat und die immer eine offene Tür hatte. Durch ihre Art der Projektleitung des LehramtsNavi hat sie es mir ermöglicht, meinen Forschungsinteressen nachzugehen und die Ergebnisse in das Projekt einbinden zu können. Das Projekt wäre allerdings ohne die hervorragende Arbeit von Dr. Carla Bohndick nicht auf dem Niveau, auf dem es jetzt ist; daher gilt auch ihr mein Dank.

Danke an Prof. Dr. Katrin B. Klingsieck, die die Gefahr der Prokrastination schon vor ihrem Entstehen bannen konnte und mir in der „heißen Phase“ dort Strukturimpulse gab, wo sie nötig waren, und Danke an Prof. Dr. Sven Lindberg, der gemeinsam mit Prof. Klingsieck mit PsyInk eine weitere Perspektive neben dem LehramtsNavi für die Forschungsergebnisse angeboten hat.

Danke an Dr. Julia Steinhausen, die die Grounded Theory Methodologie vor mir gebändigt hat und mir dadurch Mut machte, gleiches zu erproben.

Danke an die Grounded Theory-Gruppen mit Dr. Julia Steinhausen, Dr. Sebastian Buck, Tilman-Matthies Klar, Dr. Sandra Aßmann, Andrea Fuest und Diana Urban, die den Prozess dieser Arbeit von Anfang an in der Universität Paderborn begleitet haben, an Regina Voigt aus der GT-Gruppe Berlin und an Dr. Silvia Thünemann sowie Silvia Messing aus der Online-GTM-Gruppe, die die Arbeit „aus der Ferne“ unterstützten.

Ein besonderer Dank gilt meinem Ehemann Michael und meinen Kindern, die mich insbesondere in der Zeit der intensiven Arbeit an dieser Dissertation unterstützt, ertragen und mir immer wieder Mut zugesprochen haben.