

Zum Verhältnis von Fachdidaktik und der sozialen Innovation Inklusion

Eine exemplarische Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen und handlungsbezogener Deutungsmuster von Fachdidaktik(en) im Kontext von Inklusion

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften

der Universität Osnabrück

vorgelegt

von

Magdalena Hollen

aus

geb. in Haren/Ems

Osnabrück, den 17. Dezember 2017

Berichterstatterin: Frau Prof. Dr. Phil. Claudia Solzbacher (Universität Osnabrück)

Berichterstatter: Herr Prof. Dr. Phil. Fabian Dietrich (Ruhr Universität Bochum)

Danksagung

Diese Arbeit wäre wohl nie zum Abschluss gekommen ohne die großartige Unterstützung vieler Personen. An erster Stelle meinen Dank aussprechen möchte ich meiner Betreuerin und Doktormutter, Frau Prof. Dr. Claudia Solzbacher sowie meinem zweiten Betreuer, Prof. Dr. Fabian Dietrich, beide haben mich in so vielen Fragen inhaltlicher wie organisatorischer und formaler Art beraten. Ihnen fühle ich mich zu großem Dank verpflichtet.

Ein ebenso großer Dank gebührt meinen Kolleginnen und Kollegen, die mich sowohl in ihrer Funktion als Interpretationsgemeinschaft vielfach inspiriert haben als auch darüber hinaus durch viele inhaltliche Anregungen und anregende Gespräche über die behandelte Thematik mich immer wieder motiviert haben. Ohne das Mitwirken von Katja Görich, Katharina Graalman, Carolin Kiso und Judith Lagies wären bei der Interpretations- und Rekonstruktionsarbeit viele Lesarten nicht zustande gekommen und eine solche Ausdeutung des Materials wäre nicht möglich gewesen. Auch Prof. Dr. Klaus Kraimer danke ich sehr für seine wertvolle, fachliche Beratung. Daneben war insbesondere in den letzten Monaten die tatkräftige Entlastung insbesondere durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts im universitären Bereich wesentlich, um kontinuierlich weiterarbeiten und diese Arbeit abschließen zu können. An dieser Stelle möchte ich insbesondere meiner Kollegin Katharina Graalman danken, die mich für die redaktionelle Arbeit und Korrektur so mancher Fehler mit ihrer Expertise unterstützt hat. Danken möchte ich ebenfalls den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die sich sowohl für ein Gespräch zur Verfügung gestellt haben als auch eingewilligt haben, das vorhandene Material im Rahmen einer Forschungsarbeit zu nutzen.

Auch außerhalb des universitären Bereichs gibt es Menschen, denen ich mich zum Dank verpflichtet fühle. Meine Freundinnen und Freunde haben sich immer wieder nach dem jeweiligen Stand erkundigt und mich über die lange Zeit ihre Loyalität spüren lassen.

Eine besondere Erwähnung und ein besonderer Dank gebühren meiner Familie. Durch ihr Interesse und ihre Bestärkung, diesen Schritt zu tun, habe ich eine wichtige Stütze erfahren. Besonders meinen beiden Kindern, Nicola Désirée und Mario Benedikt, möchte ich meinen großen Dank aussprechen. Sie waren mir vor allen Dingen in den kritischen Situationen mit ihrem Verständnis für meine Sorgen, ihren Ermutigungen und ihrer uneingeschränkten Überzeugung, dass diese Arbeit eine wichtige sei, eine große emotionale Hilfe. Ich danke Euch, dass ihr so sehr an mich geglaubt habt.

Der größte Dank gebührt meinem Mann, Dr. Ekkehard Ossowski. In ihm hatte ich über all die Zeit einen kompetenten Berater in der Thematik, einen kritischen und gleichermaßen inspirierenden Gesprächspartner, einen verständnisvollen Ehemann. Ich danke ihm für die vielen Hilfen, auf die ich immer zählen konnte und das unschätzbare Vertrauen, das er mir entgegen bringt.

Hasbergen, den 17.12.2017

Magdalena Hollen

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Problemaufriss und Entwicklung der Fragestellung.....	5
Perspektivlinien von Inklusion für Hochschulen in Niedersachsen	8
Ausgewählte Ausgangslagen von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken	9
Wie gelangen Innovationen in die Hochschule und die Fachdidaktik?.....	11
Forschungsmethodische Vorüberlegungen.....	13
Konkretion der Forschungsfrage	14
2.1 Darstellung des aktuellen Forschungsstands zu inklusions- und innovationsspezifischen Aspekten.....	15
2.1.1 Einstellung, Wissen und Können als Professionalisierungsattribute.....	17
2.1.2 Inklusion als Thema innerhalb fachdidaktischer Forschung	19
2.1.3 Nationale Bemühungen zur Steuerung von Inklusion.....	20
2.1.4 Die Governance-Diskussion in der aktuellen Forschungslage	23
2.1.5 Erkenntnisse der Innovationsforschung und ihre Implikationen für die Forschungsfrage	25
2.1.6 Der Stellenwert der Fachdidaktik hinsichtlich Innovation und Inklusion	26
2.1.7 Anschlussmöglichkeiten aus dem (Educational) Governance für das Thema Inklusion..	27
2.1.8 Eine Bilanzierung und Engführung	29
3. Innovationen im Bildungssystem	31
3.1 Eine begriffliche Einordnung von Reformen und Innovation	32
Eine Kontextualisierung von sozialem Wandel.....	35
Zum Stellenwert von Inventionen	36
Ein erstes basales Verständnis von Adoption und Diffusion	38
3.2 Ausgewählte Aspekte von Innovationstheorien	41
3.2.1 Wie (aus Neuem) eine Innovation entsteht.....	41
3.2.2 Wie sich neue Ideen als Innovationen verbreiten	43
3.2.3 Wer Innovationen verbreitet und was diese Personen kennzeichnet.....	48
3.3 Besondere Merkmale sozialer Innovationen	52
3.3.1 Richtungswechsel durch soziale Innovationen.....	53
3.3.2 Motivationsmomente im sozialen Innovationsprozess	54
3.3.3 Die grammatikalische Ebene sozialer Innovationen	55
3.3.4 (Wie) Lassen sich soziale Innovationen steuern?	58
3.4 Wie werden Innovationen (im Bildungssystem) eingeführt?	60
3.4.1 Governance: Einführung von Innovationen in ein komplexes (Bildungs)system	65
3.4.2 Hochschulgovernance von Inklusion im Mehrebenenmodell	68
3.4.3 Governance im Schulsystem - den Erkenntnisgewinn konstruktiv wenden.....	73

3.5 Ein erstes Zwischenfazit.....	80
4. Inklusion im Kontext universitärer Lehramtsausbildung.....	81
4.1 Meilensteine auf dem Weg zur Inklusion.....	82
4.1.1 Inklusionsrelevante Meilensteine für Niedersachsen.....	84
4.1.2 Innovationsimpulse der KMK-Empfehlung 1994 - Vorboten für Innovationspotenzial und -bereitschaft?	85
4.1.3 Weiterentwicklung oder Zäsur durch die UN-BRK?	87
4.1.4 Das Problem mit dem Verständnis von Inklusion - eine Frage der Übersetzung?	95
4.1.5 Enges und weites Verständnis von Inklusion.....	97
4.2 Inklusion - ein Paradigmenwechsel im universitären Bereich?.....	99
4.2.1 Die Relevanz der Einstellung und Erkenntnisse aus der Einstellungsforschung.....	101
4.3 Inklusion aus der Perspektive der Sonderpädagogik.....	103
4.3.1 Ein Einblick in ein sonder(schul)pädagogisches Selbstverständnis	104
4.3.2 Umsetzungsvorstellungen zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive	108
4.4 Rahmungen für eine inklusionsspezifische Lehrrinnen- und Lehrer(aus)bildung.....	112
4.4.1 Haltung - Kern einer inklusionsspezifisch-fachdidaktischen Profession und Professionalisierung?.....	115
4.5 Inklusion in der Fachdidaktik: Zwischen Druck, Herausforderung und Chance?.....	118
4.5.1 Fachdidaktisches Selbstverständnis im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerausbildung	119
4.5.2 Fachdidaktik unter Druck?!.....	123
4.5.3 Herausforderungen an die Fachdidaktik durch den Inklusionsprozess	125
4.5.4 Inklusion als Chance für die Fachdidaktik	128
4.6 Ein zweites Zwischenfazit.....	131
4.6.1 Die Frage nach dem „Verhältnis“ als zentrales Forschungsanliegen	133
5. Forschungsmethodische Überlegungen und ihre Einbindung in die Fragestellung	136
5.1 Methodische Ansprüche des Forschungsinteresses.....	137
5.1.1 Abgrenzung der objektiven Hermeneutik von alternativen Forschungsmethoden.....	140
5.1.2 Charakterisierung der objektiven Hermeneutik.....	142
5.1.3 Historische Rahmung und theoretische Bezugslinien	143
5.1.4 Zur Sequenzanalyse als Interpretationstechnik	145
5.2 Die Anwendung der objektiven Hermeneutik auf die Erforschung handlungsbezogener Sinnstrukturen und Deutungsmuster im Kontext von Inklusion	147
5.2.1 Der Strukturbegriff im Kontext von Innovation.....	148
5.2.2 Der Strukturbegriff in der objektiven Hermeneutik	149
5.2.3 Ein Syntheseversuch: Über die Rekonstruktion von Sinnstrukturen zu Annahmen über das handlungsbezogene Verhältnis von Fachdidaktik und Inklusion.....	152

5.3 Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster als Indikatoren eines handlungsbezogenen Selbstverständnisses	155
5.3.1 Zur Entstehung sozialer Deutungsmuster.....	156
5.3.2 Das Verhältnis sozialer Deutungsmuster zu Problemen und Problemlösungen.....	157
5.3.3 Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung als Indikatoren für eine handlungsbezogene Positionierung	159
5.3.4 Valenzen von Deutungsmustern im Kontext von inklusionsspezifischer Fachdidaktik.	160
5.4 Deutungsmuster in Abgrenzung zu weiteren Repräsentationsarten von Sinngebung im kollektiven Bewusstsein	163
5.4.1 Meinungen.....	164
5.4.2 Einstellungen.....	165
5.4.3 Ideologie.....	166
5.4.4 Habitusformationen	166
5.4.5 Interessen und Interessenslagen	167
5.4.6 Lebensstil.....	168
5.4.7 Daseinsthemen als Handlungsmotiv.....	169
5.4.8 Der Stellenwert von Motiv und Motivation im Kontext innovativen Handelns.....	170
5.5 Objektiv-hermeneutische Perspektiven zur Erklärung der Entstehung des Neuen	172
5.6 Der Krisenbegriff im Kontext von Innovation	174
5.7 Synopsis: Erkenntnisse zur Fachdidaktik und zur Generierung einer vorläufigen Fallstruktur	178
6. Empirie: Sequenzanalytische Bearbeitung des Forschungskorpus	181
6.1 Zur Klärung des „Falles“ und seines Beitrag zu einer Allgemeinaussage	182
Der Fall „universitäre Fachdidaktik“.....	183
Das Allgemeine im Besonderen	183
6.2 Zur Einordnung der Materialbeschaffung	185
6.2.1 Das fokussierte Gespräch als Zugang zum „Fall“	187
6.2.2 Das fokussierte Gespräch als Erhebungsinstrument für „Verhältnisfragen“.....	189
6.3 Fallauswahl und Auswahlkriterien für die Segmente der Sequenzanalyse	191
6.3.1 Sequenzanalytische Bearbeitung des Forschungskorpus.....	192
6.3.2 „Mal angenommen ...“ Die Eröffnungsfrage als entwicklungsöffener Raum	193
7. Rekonstruktionen von Deutungsmustern zum Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion als soziale Innovation.....	197
7.1 „Ich habe mich jetzt mit dem Thema nicht so sehr befasst.“ Der Fall 6	199
7.1.1 Zur Einbettung der Interaktion	199
7.2 Das Thema - Rekonstruktion der ersten Gesprächssequenz.....	199
7.3 ...alles ein bisschen politisch korrektes Geschwätz ... - Rekonstruktion der zweiten Gesprächssequenz	214

7.4 Das Herz sagt ja, aber die Ratio - Rekonstruktion einer dritten Gesprächssequenz.....	227
7.4.1 Zwischenereignisse.....	241
7.5 Also, ich stell mir das so vor - Rekonstruktion einer vierten Sequenz.....	243
7.5.1 Eine rekonstruktionslogische Gesamtinterpretation des Falls.....	246
7.6. Da könnten sich interessierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zusammen tun - zur Kontrastierung des Falls.....	252
7.7 Eine kritische Würdigung der Forschungsmethode.....	255
8. Diskussion der Ergebnisse aus der empirischen Analyse.....	258
8.1 Fachdidaktik - zwischen internen Widersprüchen und externen Hindernissen?.....	259
8.1.1 Ein tradiertes Leistungsbegriff als fachdidaktische Inklusionsbarriere?.....	262
8.1.2 Das Konservieren einer Zweigruppentheorie und ihre Auswirkungen auf den Inklusionsprozess.....	265
8.1.3 Systeminterne Beharrungskräfte als Grenzen von Erneuerung?.....	266
8.2 Wer professionalisiert die Professionalisierer für eine Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern?.....	269
9. Möglichkeitsräume für die Implementierung von Inklusion im Hochschulbereich.....	274
10. Rückblick und Ausblick.....	279
11. Abkürzungsverzeichnis.....	282
12. Abbildungen und Tabellen.....	283
13. Literatur.....	284
14. Anhang.....	329
Erklärung über die Eigenständigkeit der erbrachten wissenschaftlichen Leistung.....	331
Eidesstattliche Erklärung.....	332

1. Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch die deutsche Gesetzgebung und ihrem Inkrafttreten am 26. März 2009 bekennt sich die Bundesrepublik Deutschland zu einem völkerrechtlich bindenden Vertrag, der eine Beseitigung von Barrieren in allen gesellschaftlichen Systemen, eine Anerkennung von Diversität als Ausdruck von Normalität sowie eine uneingeschränkte Partizipation aller Mitglieder der Gesellschaft zum Ziel hat. Auch wenn eine Umsetzung des Inklusionsgedanken alle gesellschaftlichen Systeme betrifft und damit den Status einer sozialen Innovation erhält (Gillwald 2000), beginnt für das separierend ausgerichtete deutsche Bildungssystem durch die Einführung von Inklusion ein gravierender Wandel. Dieser Wandel mit normativer Dimension betrifft nicht allein die Schulen und ihre Lehrkräfte, sondern auch die lehrerinnen- und lehrerausbildenden Hochschulen. Ihr Auftrag ist es, die nachwachsende Generation von Lehrkräften für einen inklusiven Unterricht zu professionalisieren, denn bezogen auf Schule und zukünftiges Lehrerinnen- und Lehrerhandeln bedeutet Inklusion allen Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihrer physischen, psychischen, sozialen, emotionalen, kognitiven und kulturellen Voraussetzungen eine gleichwertige Bildung zu ermöglichen. Als ein Kennzeichen und Alleinstellungsmerkmal des deutschen Bildungssystems erfolgt bis dato eine Differenzierung zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sowie eine entsprechende Separation nach einer Zwei-Gruppen-Theorie in Regelschulen und Förderschulen. Zwei voneinander getrennte Sektoren haben sich im Laufe vieler Jahre etabliert und spezifiziert, die es für einen inklusiven Unterricht zusammenzuführen gilt (Moser 2012, Döbert und Weishaupt 2013). Auch für die lehramtsausbildenden Hochschulen und ihre Lehrenden impliziert die Einführung von Inklusion einen enormen Wandel. Herkömmliche rollenbezogenen Selbstverständnisse, Routinen, Normen und Wertvorstellungen gilt es zu überprüfen, Forschungsaktivitäten auf ein bislang unbekanntes Feld auszurichten sowie inklusionsspezifische Lehrinhalte in die Curricula zu implementieren. Als eine maßgebliche Neuerung wird eine Verzahnung sonderpädagogischer und regelpädagogischer Grundlagen gewertet (HRK und KMK 2015). Zwar liegt seit 1994 mit der Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung seitens der KMK bereits ein Kanon an Maßnahmen für inklusiven Unterricht und Anforderungen bezüglich einer Professionalisierung für inklusiven Unterricht vor, ein wissenschaftlich fundiertes Konzept zum inklusiven Unterricht ist jedoch noch in weiter Ferne. Hinsichtlich der Gelingensbedingungen von Inklusion und der Extrahierung begünstigender Faktoren für diesen sozialen Innovationsprozess zeigen Studien (Porsch und Ruberg 2017), dass Einstellungen zur Inklusion, Wissen über Erscheinungsformen und Orientierungen von Beeinträchtigungen sowie

Kompetenzen für eine individualisierende, personenbezogenen Förderung im gemeinsamen Unterricht in allen Schulstufen und –formen eine zentrale Bedeutung für den Innovationsprozess zukommen. Eine enge Kooperation mit der Sonderpädagogik wird als unerlässlich angesehen (Trumpa, Seifried, Franz, Klauß 2014, Lütje-Klose 2016). Bezüglich einer Transformation der erforderlichen Maßnahmen in konkrete Handlungen sind in der Praxis jedoch noch deutliche Defizite zu konstatieren. Inklusion stellt die Hochschulen vor große Herausforderungen und impliziert die Einführung vieler Innovationen. Im Spannungsfeld pädagogischer Professionen, Institutionen und einzelner Personen kristallisieren sich somit komplexe Fragestellungen bezüglich der hochschulischen Umsetzung von Inklusion, der Regelung von Zuständigkeiten sowie der Steuerung von Inklusion heraus. Wie neue Maßnahmen ins Bildungssystem eingeführt und mit welchen Konsequenzen und Nebenwirkungen diese Maßnahmen bzw. Neuerungen einhergehen, ist Gegenstand der Educational Governanceforschung (Maag-Merki, Langer, Altrichter 2014). Auch im hochschulischen Bereich ist zu registrieren, dass Veränderungen für die Produktion von Wissenschaft nicht mehr nur von den wissenschaftlichen Institutionen entschieden und eingeleitet werden. Hochschulgovernance etabliert sich zunehmend als Analyse- und Koordinierungsinstrument für Forschungshandeln (Schimank 2014). Neben den Aktivitäten einzelner Akteure hochschulischer und außerhochschulischer Organisationseinheiten gewinnen Akteurskonstellationen und ihre Interdependenzen an Bedeutung. Inklusion erfordert eine langfristige sukzessive Entwicklung, mit dem Ziel professionelles Handeln für Inklusion im Mehrebenensystem Hochschule strukturell zu arrangieren und zu koordinieren.

Allerdings ist bislang kaum erforscht, wie Akteure auf universitärer Ebene sich zur Inklusion verhalten. Dies gilt auch und besonders für die Bereiche der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Akteursgruppe, die bisher kaum in dem Blick genommen wurde und die für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zentrale Bedeutung hat, ist die Gruppe der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker. Welche Funktion der Fachdidaktik zukommt, wird gegenwärtig in Fachdiskussionen, auf disziplinärer wie interdisziplinärer und auch multiprofessioneller Ebene diskutiert bzw. es wird ausgelotet, in welchem Umfang und mit welcher Ausformung sonderpädagogische Kompetenzen im Fach grundsätzlich relevant sind (Amrhein und Dziak-Mahler 2014, Riegert und Musenberg 2015). Ein Desiderat stellt das grundsätzliche Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion dar. Nehmen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Inklusion als soziale Innovation wahr, nehmen sie diese Neuerung an oder lehnen sie Inklusion als handlungsrelevantes fachwissenschaftliches Thema ab? Welche latenten Sinnstrukturen und handlungsbezogenen Deutungsmuster im Kontext von Inklusion de-

terminieren ihr Handeln in der universitären Lehre? Diese Lücke zu schließen und weitere mögliche Anhaltspunkte für eine Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema für die Curricula der Fächer zu generieren ist Anliegen dieser explorativ angelegten Arbeit. Angesichts des Charakters des Erkenntnisgewinns und einer wissenschaftlich validen Beantwortung der Fragen wird die Methode der objektiven Hermeneutik nach Oevermann (1973, 2001) als Forschungsansatz gewählt.

Diesen Überlegungen folgend, ergibt sich für den Aufbau dieser Arbeit eine zweitgeteilte theoretische Rahmung, bei der Innovation und Governance die eine Seite und Inklusion und Fachdidaktik die andere Seite bilden. Zunächst wird in Kap. 2 nach einer Konkretion der Fragestellung der aktuelle Forschungsstand zu innovations- und inklusionsspezifischen Aspekten dargestellt. Dieser legt den theoretischen Orientierungsrahmen dieser Arbeit fest.

Eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Innovationsthematik mit einer begrifflichen Schärfung sowie Erkenntnissen zur Diffusion von Innovationen erfolgen in 3.1 und 3.2. Um zu verdeutlichen, dass Inklusion als eine soziale Innovation zu verorten ist, werden unter 3.3 die Spezifika einer sozialen Innovation herausgearbeitet. Daran anschließend führt die Frage, wie Innovationen im Bildungssystem umgesetzt werden, zu einer Darlegung der Governanceforschung als Analyse- und Koordinierungsinstrument im Bildungs- und Hochschulsystem. Der Abschnitt 3.4 widmet sich der Hochschulgovernance und erörtert den Stellenwert der Governanceforschung im Kontext von Inklusion. Ein erstes Zwischenfazit bündelt die Erkenntnisse aus der Innovationsforschung und der Governanceforschung.

Eine zweite theoretische Rahmung bildet mit Kap. 4 die Inklusionsthematik, wobei die Aspekte betrachtet werden, die in Bezug zur Forschungsfrage stehen. So werden in 4.1 die Meilensteine auf dem Weg zur Inklusion nachgezeichnet. Aus gegebenem Anlass wird das Augenmerk auf Niedersachsen gerichtet, sodass hier die inklusionsbezogenen Neuerungen in diesem Bundesland ausführlicher dargestellt werden. Da der schulische Inklusionsprozess zeitlich in einem Rahmen einzuordnen ist, der bereits vor der UN-BRK-Ratifizierung liegt und in der Integrationsbewegung seinen Ursprung hat, werden im anschließenden Kapitel die Inklusionsimpulse der KMK-Empfehlung von 1994 näher betrachtet sowie die Weiterentwicklung durch die UN-BRK diskutiert. Sowohl unterschiedliche Auslegungen als auch das enge oder weite Verständnis von Inklusion sind Gegenstand der daran anschließenden Abschnitte und bilden die Grundlage, auf der in 4.2 der vielbeschworene Paradigmenwechsel im schulischen Bereich sowie die Relevanz von Einstellungen zur Inklusion näher ausformuliert werden. Durch die angestrebte enge Verzahnung von Regelpädagogik und Sonderpädagogik

ist 4.3 der sonderpädagogischen Perspektive auf Inklusion gewidmet. Sowohl das sonderpädagogische Selbstverständnis als auch Umsetzungsvorstellungen zur Inklusion aus der Sicht der Sonderpädagogik werden mit den folgenden Kapiteln ausgeleuchtet und münden in einen Vorschlag zur Rahmung einer inklusionsspezifischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In die spezifische Perspektive der Fachdidaktik unter 4.5 leitet eine Auseinandersetzung mit dem Haltungsbegriff ein und es wird diskutiert, inwieweit Haltung als Kern inklusionsspezifischer, fachdidaktischer Profession und Professionalisierung betrachtet werden kann. Um die Relevanz der Fachdidaktik in dieser Arbeit gebührend zu würdigen und den Stellenwert von Inklusion in der Fachdidaktik zu präzisieren, wird zunächst und primär auf der Basis der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) das fachdidaktische Selbstverständnis formuliert, bevor bestimmte mögliche Auswirkungen im Kontext des Inklusionsprozesse für die Fachdidaktik thematisiert werden. Ein zweites Zwischenfazit dient in 4.6 sowohl der Verzahnung der Innovationsthematik mit der Inklusionsthematik als auch der Überleitung zur empirischen Vorgehensweise. Vorgeschaltet ist den methodischen Überlegungen und ihrer Einbindung in die Fragestellung eine Präzisierung des Verhältnisbegriffs.

Wie die Objektive Hermeneutik als Forschungsmethode begründet wird, wie sie in der Anwendung der Sequenzanalyse als Interpretationstechnik realisiert wird und welche zentralen Begriffe für die Erforschung handlungsbezogener Sinnstrukturen und Deutungsmuster im Kontext von Inklusion relevant sind, werden in den Abschnitten 5.1 und 5.2 näher expliziert. Oevermanns Verständnis von Deutungsmustern, ihre Abgrenzung von weiteren Repräsentationsarten von Sinngebung im kollektiven Bewusstsein sowie seine objektiv-hermeneutische Perspektive zur Erklärung der Entstehung des Neuen ebenso wie eine Einordnung des Krisenbegriffs werden in den anschließenden Kapiteln in Relation zum Forschungsgegenstand gebracht. (5.3 bis 5.6). Eine Synopse, die die Erkenntnisse zur Fachdidaktik und zur Generierung einer vorläufigen Fallstruktur zum Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion als soziale Innovation zusammenfasst, schließt dieses Kapitel ab. Die sequenzanalytische Bearbeitung des Forschungskorpus in Kap. 6 leitet in den empirischen Teil der Arbeit ein. Zunächst erfolgt eine Präzisierung des Falls (6.1), ebenso wird dargestellt, unter welchen Bedingungen das Material beschaffen (6.2) sowie der Fall ausgesucht wurde und nach welchen Kriterien die zu interpretierenden Segmente ausgewählt wurden (Abschnitt 6.3). Bevor die Rekonstruktion von Deutungsmustern zum Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion erfolgt, wird im Abschnitt. 6.3.2 die Eröffnungsfrage einer rekonstruktiven Interpretation unterzogen. In ihr wird die Strukturierung des Arrangements expliziert. Das Kap. 7 bildet schließlich die Rekonstruktion des Falles ab. Vier ausgewählte Sequenzen des protokollierten Falls werden einer exten-

siven Interpretation unterzogen, wobei eine erste Fallstrukturhypothese erhoben und diese im Rahmen der weiteren Rekonstruktion modifiziert und präzisiert wird und unter 7.5.1 eine rekonstruktionslogische Gesamtinterpretation des Falls vorgenommen wird. Eine Kontrastierung des ausgewählten Falls sowie eine kritische Würdigung der Forschungsmethode schließen dieses Kapitel ab.

In Kap. 8 werden die Ergebnisse der empirischen Analyse einer Diskussion unterzogen. Hier werden drei Aspekte fokussiert. Zunächst richtet sich die Diskussion auf interne Widerstände und externe Hindernisse der Fachdidaktik im Kontext der Annahme von Inklusion als handlungsbezogene Innovation, wobei ein tradierter Leistungsbegriff, eine Konservierung einer Zwei-Gruppen-Theorie sowie systeminterne Beharrungskräfte und ihre jeweiligen Auswirkungen auf den Inklusionsprozess im Zentrum der Diskussion stehen. Welche Implikationen sich für die Professionalisierung der Professionalisiererinnen und Professionalisierer hieraus ergeben, wird im Abschnitt 8.2 betrachtet. Die Möglichkeitsräume für eine Implementierung von Inklusion als handlungsbezogene Innovation in den Fachdidaktiken und an der Hochschule werden im Kap. 9 ausgeleuchtet. Die Arbeit wird mit einem Ausblick, der insbesondere Konsequenzen und offene Fragen bezüglich der inklusionsbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an den Universitäten in den Blick nimmt, abgeschlossen.

2. Problemaufriss und Entwicklung der Fragestellung

Spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)¹ Anfang 2009 bekennt und verpflichtet sich die Bundesrepublik zu dem Ziel einer inklusiven Gesellschaft. Dieses Ziel zu realisieren ist Auftrag und Herausforderung für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zugleich. In einem besonderen Maße und quasi als Scharnier für alle gesellschaftlichen Bereiche leitet sich insbesondere im Artikel 24 der UN-BRK eine besondere Aufgabe für den Bildungssektor und das System Schule ab: Die unterzeichnenden Staaten verpflichten sich ein *inklusives* Bildungssystem vorzuhalten, um Menschen mit Behinderungen² einen diskriminierungsfreien Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung zu ermöglichen.

¹ Als ein zentrales Instrument der Vereinten Nationen, das deklarierte Ziel die Friedenssicherung zu realisieren, wird (neben Gesundheit) das Thema Bildung gewertet. Um ein hohes Maß an Bildung für alle Menschen zu erzielen, gab es u.a. vom 7.-10. Juni 1996 eine Konferenz in Salamanca, an dem 93 Mitgliederstaaten der UNESCO sich mit dem Ziel einer inklusiven Bildung identifizierten. Das Abkommen von Salamanca war jedoch nicht rechtsbindend. Erst der Beschluss der UN-BRK (13. Dezember 2006) erwirkte diese Gültigkeit. Die Bundesrepublik ratifizierte diesen Beschluss 2009.

² Die deutsche Übersetzung von „Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD“ in „Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen“ und „UN-Behindertenrechtskonvention - UN-BRK“ (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008: 1419) verleitet zu einer Interpretation, im Sinne eines engen Verständnisses von Inklusion, nämlich den uneingeschränkten Einbezug von Menschen mit *Behinderung*, häufig reduziert auf eine klassisch medizinische Auslegung, in das bestehende gesellschaftliche System. Für das verfolgte Forschungsinteresse ist nicht per se eine solche Reduzierung vorgesehen,

Eine der vielen großen Herausforderungen besteht darin, das exkludierende System der Förderschulen (Powell 2009: 213) in ein gemeinsames Bildungssystem zu überführen. Das hochdifferenzierte Sonderschulwesen in Deutschland³ zeigt sich zuständig für die Bildung und Erziehung der ihnen zugewiesenen Schülerinnen und Schüler⁴ mit besonderen Förderbedarfen. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen⁵ waren und sind somit qua Qualifikation Expertinnen und Experten für die Erziehung, Bildung und die Vermittlung von Fachwissen *unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse* ihrer Schülerinnen und Schüler. Obschon sich auch Pädagoginnen und Pädagogen der allgemeinbildenden Schulen (Regelschulen) mit zunehmender Heterogenität in ihren Klassen der Aufgabe von Differenzierung und individueller Förderung stellen (müssen) (vgl. Solzbacher und Kunze 2008; Fischer 2014; Behrensen, Gläser, Solzbacher 2015), bedingt der inklusive Unterricht einen Paradigmenwechsel, der sämtliche Kulturen, Strukturen und Praktiken des Unterrichtens tangiert (Hinz und Boban 2003)⁶. Vor dem Hintergrund einer mehr als 30jährigen Erfahrung mit Integration⁷, erscheint manchem diese „Wendungen“ eher wie ein „terminologisches Spiel“ (Hinz 2002: 1) und weniger wie ein universeller Anspruch auf *eine* Bildung für *alle* (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2014: 9). Weniger geht es darum, eine „Spezialdidaktik“ für integrative Lerngruppen fordern zu wollen, so Hinz (1993: o. S., 2008, vgl. auch Pool Maag, Moser Opitz:

sodass deutlich betont werden soll, dass grundsätzlich für ein weites Verständnis von Inklusion plädiert wird, welches alle Dimensionen von Diversität, Marginalisierung und Benachteiligung umfasst. Mit Blick auf das handlungsbezogene Selbstverständnis der Fachdidaktik wird sich hier primär das enge Verständnis Ausgangspunkt für Diskussionen zeigen und die sonderpädagogischen Dimensionen dominieren (vgl. Amrhein, Dziak-Mahler 2014 (Teil2): 119ff, Riegert, Musenberg 2015: 13).

³Seit 1948 existiert neben der allgemeinen Lehramtsausbildung eine separate „Prüfungsordnung“ für Sonderpädagogik zusammen mit der „Ausbildungsordnung für das Lehramt an Hilfsschulen“ 1950 gelang ein Zusammenschluss der verschiedenen sonderpädagogischen Disziplinen in einen gemeinsamen Ausbildungsgang, der acht Sonderschulformen, zunächst ohne Taubstumm- und Blindenpädagogik, umfasste (Ellger-Rüttgardt 2008).

⁴Alle Angaben im Text beziehen sich auf Angehörige beider Geschlechter und werden im weiteren Verlauf der Arbeit jeweils getrennt angegeben. Abweichungen davon ergeben sich aus der jeweils expliziten Situation.

⁵Gerade in der Inklusionsdebatte ist eine hohe Sprachsensibilität gefordert, eine Bezeichnung „Sonderpädagogin“ oder „Sonder-pädagoge“ läuft Gefahr, ungewollte Stigmatisierung und Etikettierung zu bedienen. Eine Bezeichnung „Förderpädagogik“ impliziert stärker das Verständnis von „individueller Förderung“ für alle (vgl. Solzbacher/Kunze2008; Fischer 2014, Behrensen, Gläser, Solzbacher 2015). Ein Duktus, der individuelle Förderung jedes Einzelnen impliziert, entspricht zudem dem pädagogischen Grundverständnis der Vfin. Der hier verwendete Terminus „Sonderpädagogik“ sowie das dazugehörige Wortfeld, orientiert sich an der Bezugsliteratur für die Erstellung dieser Arbeit sowie der Zielformulierung des Niedersächsischen Verbunds zur Lehrerbildung (2014:2).

⁶Dass hierzu kontroverse Diskussionen geführt und polarisierte Positionen, z.B. von Wocken (z.B. 2015) und Ahrbeck (2013, 2016) sowie Interpretationen hinsichtlich der (mehrgliedrigen) Systemfrage und „einer Schule für alle“, verteidigt werden (vgl. Wissenschaftlicher Beirat des Bayerischen Kultusministeriums 2014), wird an anderer Stelle weiter thematisiert werden (siehe Kap.4). Gleichwohl dürfen dieser Dissens und die föderale Struktur in Deutschland durchaus als zusätzliches Hindernis im gesamten Umgestaltungsprozess betrachtet werden.

⁷Integration wird hier als bildungspolitische Größe betrachtet und reduziert sich auf den Einbezug aller Heterogenitätsdimensionen im Unterricht. Bezogen auf die unterrichtliche Organisation erfolgt der integrative Unterricht häufig in einem räumlichen oder zeitlichen Bei- oder Nebeneinander (Hinz 2002:4) und findet mit der KMK-Empfehlung 1994 seine zeitliche und inhaltliche Verortung.

2014: 134), sondern vielmehr darum ein angemessenes gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen für alle zu avisieren. Hierin wird die besondere Herausforderung gesehen: *Inklusiver Unterricht*⁸, für den kaum wissenschaftlich erforschte Konzepte vorliegen (Seitz, Scheidt 2012: 4; Amrhein 2011: 11; Hinz 2002: 5). U.a. Pool Maag und Moser Opitz (2014: 134) weisen nach, dass fachlich-wissenschaftliches Wissen der Lehrkräfte als einflussreiche Variable für gelingende inklusive Bildungsprozesse⁹ zu extrahieren sei. So „[...] müssen die Länder und Hochschulen ein gemeinsames Verständnis von Inklusion und den sich daraus ergebenden Zielen entwickeln. [...]“, postulierten die Herausgeber der Monitor Lehrerbildung unter Mitwirkung der Bertelsmann Stiftung, des CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH, Deutsche Telekom Stiftung und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015: 3). Curricula, Methoden und Lernarrangements der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bedürften einer grundsätzlichen Überprüfung, des Weiteren müsse die Vorbereitung auf ein inklusives Schulsystem Querschnittsthema sämtlicher Studieninhalte werden (vgl. ebd.).

Aus all dem lässt sich ableiten, dass der Prozess, der durch die Ratifizierung der UN-BRK nach dem top-down-Prinzip¹⁰, von der Bundesregierung Deutschland diktiert, als ein Innovationsdruck¹¹ gewertet werden kann, der als legislativer Auftrag an die exekutierenden Länder, ihre Schulen sowie Lehrkräfte – und damit letztendlich auch an die lehramtsausbildenden Universitäten und Hochschulen weitergereicht wurde (KMK, HRK 2014). Zwar darf die ge-

⁸ Der Terminus inklusiver Unterricht wird in Kap 4 näher ausformuliert.

⁹ Im Fokus zahlreicher Forschungen zur Entwicklung einer inklusiven Schule stehen Dimensionen wie Einstellung und Kompetenzen, wie sie u.a. das österreichische Forschungsprojekt „Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtstudentinnen und Lehrerinnen für die Umsetzung inklusiver Bildung“ von 2011 bis 2014 unter der Leitung von Feyerer thematisiert. Ähnliche Ausrichtungen weisen Studien von Trumpa, Janz, Heyl, Seilfried 2014 oder Bosse, Spörer 2014 sowie Gasterstädt u. Urban 2016 auf. Letztere kritisieren jedoch ein noch weitgehend undifferenziertes Einstellungskonzept in den genannten Studien (ebd.: 59). Eine unveröffentlichte Studie von Kassis (2017) lässt Vermutungen zu, dass Einstellung und Kompetenz/Wirksamkeit zwar nicht irrelevante Faktoren sind, jedoch signifikant der Inklusionsspezifischen Performanz nachgeordnet werden müssen. Die selbst eingeschätzte Performanz bezüglich der Gestaltung inklusiver Settings, die persönliche Bereitschaft und Kompetenz zu inklusivem Unterricht, scheinen signifikante Faktoren für gelingenden inklusiven Unterricht zu sein (ebd.)

¹⁰ U.a. Scherm und Pietsch (2007), ebenso wie Ellebracht, Lenz und Osterhold (2009) oder Vahs (2009) differenzieren hinsichtlich Organisationsentwicklungsstrategien nach den veränderungsauslösenden Ebenen: Oberste Führungsebene (top-down), an der Basis beginnend (bottom-up), von oben und von unten ausgehend (bipolar), vom mittleren Management ausgehend (Keil-Strategie) sowie von verschiedenen Ebenen der Organisation ausgehend (Multiple-Nucleus-Strategie).

¹¹ Die Veränderungen, die durch Inklusion in die gesamte Bildungslandschaft Einzug halten, können ähnlich, wie Veränderungen, die der „PISA-Schock“ nach sich zog, durchaus als etwas Neues - also im weiteren Sinne als Innovation definiert werden (vgl. Klein 2016: 56). Bezogen auf die universitäre Situation lassen sich Parallelen zum sog. „Bologna-Prozess“ aufzeigen, auch hier lag ein völkerrechtliches Abkommen (Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region) des Europarates und der UNESCO über die Anerkennung von hochschulischen Qualifikationen aus allen Ländern des Geltungsbereichs aus dem Jahr 1997 vor (vgl. Europarat <http://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165/signatures>; aktuelle Unterzeichnerstaaten). Kap. 3 setzt sich vertiefend mit Innovation und Innovationsaspekten auseinander.

meinsame Positionierung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz vom März 2015 als ein richtungsweisendes Signal gewertet werden, wenn diese sowohl „Empfehlungen für Lehrkräfte für eine Schule der Vielfalt“ formuliert sowie auch 2014 dafür plädiert, die Lehramtsstudiengänge so weiterzuentwickeln, dass zukünftige Lehrerinnen auf eben diese Vielfalt von Schülerinnen vorbereitet sind¹². Dennoch obliegt die konkrete Richtungsweisung den Kultusministerien der Länder und ihren untergeordneten Ebenen und wird von diesen in den jeweiligen lehrausbildenden Hochschulen sowie von den involvierten Akteuren (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken) unterschiedlich realisiert.

Perspektivlinien von Inklusion für Hochschulen in Niedersachsen

Als eines der ersten Bundesländer hat Niedersachsen zum Schuljahresbeginn 2013/14 in § 4 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) die inklusive Schule verbindlich eingeführt und damit auch seine lehramtsausbildenden Hochschulen in eine entsprechende Verpflichtung genommen, die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für Inklusion zu qualifizieren. Bezogen auf die universitäre Umsetzung konzipierte der Niedersächsische Verbund der Lehrerbildung ein „Eckpunktepapier zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in den auf die Lehrämter an allgemeinen Schulen bezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen in Niedersachsen“¹³, das im November 2014 verabschiedet wurde. Dieses formuliert allgemeine Grundlagen inklusiver Bildung sowie förder- und sonderpädagogische Grundkenntnisse (ebd.: 3) und definiert damit die im Studium zu erwerbenden allgemeinen und förderpädagogischen Kompetenzen. Weiter werden Anregungen für die Implementierung von Inklusion in die Studiengänge und Curricula unterbreitet, mit dem Ziel Inklusion als integrales und interdisziplinäres Querschnittsthema zu betrachten (ebd.: 4). Insbesondere soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass die Anforderungen an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sich im Vollzug der Inklusion wandeln. Es wird ein Professionsbild konturiert, das auf Ebene der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer neue, bisher nicht dagewesene Kompetenzen ausweist und für deren Aneignung die Lehrenden der Universität Möglichkeiten bereithalten soll(t)en. Für die Umsetzung dieses Auftrags werden Empfehlungen zur Qualifizierung der Lehrenden aus den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften ausgesprochen (ebd.: 5). Damit liegt zwar ein Rahmenplan für den Umgestaltungsprozess vor, eine konkrete Orientierung, wie diese

¹² Die HRK definiert 2014 das Thema Inklusion zu einem Schwerpunktthema und konzipiert gemeinsam mit der KMK ein entsprechendes Papier zur Qualifikation Inklusion im Lehramt (KMK, HRK 2014)

¹³ Das entsprechende Dokument wurde in Kooperation mit allen lehramtsausbildenden Universitäten Niedersachsens gemeinsam erarbeitet. Die vollständige Version befindet sich im Anhang.

Innovationen in das niedersächsische Bildungssystem gelangen können, hingegen nicht. Hochschulen mit einer sonderpädagogischen Historie könnte das Eckpunktepapier auf allen Ebenen als Hintergrundfolie für eine Kooperation zwischen allgemeiner und Sonderpädagogik dienen, wie aber vollzieht sich dieser Innovationsprozess an Universitäten ohne sonderpädagogische Historie? In seinem Grundtenor bietet das Eckpunktepapier allen niedersächsischen Hochschulen mit den jeweiligen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken sowie Fachwissenschaften einen beachtlichen partizipativen Gestaltungsfreiraum, Maßnahmen für die formulierte Qualität und Professionalität in der Lehre zu ergreifen. In dem Papier wird argumentiert, dass die aufgeführten berufsfeldbezogenen überfachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen¹⁴ für inklusive Bildung bereits als in die Lehramtsstudiengänge implementiert gelten könnten, sie stünden weniger im Fokus der Diskussion. Vielmehr gehe es um die „Implementierung inklusionsspezifischer Themen“ (KMK/HRK Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt 2015: o. S.). Aus dem Grund sollen im Verlauf dieser Arbeit primär die in die Lehre zu integrierenden sonderpädagogischen Grundkenntnisse¹⁵ fokussiert werden.

Ausgewählte Ausgangslagen von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken

In ihrer Stellungnahme von Januar 2017 positioniert sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Bedeutung und Aufgabe von Inklusion und betont, „in diese Debatte eine weitgefächerte Expertise einbringen“ (ebd.: 1) zu können, darüber hinaus wird anerkannt, dass weitere Forschungs- und Theorieperspektiven ins Visier zu nehmen seien. Klar formuliert sie: „Bezogen auf die notwendige Theoriebildung und Forschung zu Fragen schulischer Inklusion erscheint der Einbezug (fach)didaktischer Perspektiven dringend geboten.“ (ebd.: 4). Die Vertreter der Kultusministerkonferenz im September 2015¹⁶ formulieren die Notwendigkeit, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachdidaktik zu entwickeln (KMK 2015: 2) und unterstreichen die Relevanz fundierter Kenntnisse über Schü-

¹⁴ Als „allgemein“ und bereits derzeit zu erwerbende werden hier u. a. kooperative, interdisziplinäre, evaluative, differenzierende und innovierende Kompetenzen und Fähigkeiten genannt (vgl. Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung 2014:3)

¹⁵ Als ausgewählte sonderpädagogische Grundkenntnisse werden im Eckpunktepapier drei Bereiche genannt: sonderpädagogische Grundlagen, Grundlagen sonderpädagogischer Diagnostik, Grundlagen sonderpädagogischer Förder- und Unterstützungsangebote. Diese Kenntnisse sollen professionelles Diagnostizieren, Handeln und Fördern im Bezug auf Beeinträchtigung und Behinderung bei den Lehrkräften der allgemeinen Schule gewährleisten, wie es bisher für Sonderpädagoginnen und –pädagogen gefordert wird (vgl. Verband Sonderpädagogik 2014). Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann (2015) unterziehen dies einer kritischen Analyse und stellen hier eine gewisse Tendenz zur Überschneidung der Aufgaben fest, gleichwohl konstatieren sie eine verbleibende Asymmetrie (ebd.:76) hinsichtlich der Zuständigkeit. Hierzu s. Kap. 4.3.

¹⁶ Explizit wird darauf hingewiesen, dass eine Überarbeitung aller Fachprofile, welche auf der Grundlage des Saarbrücker Beschlusses (2008) parallel zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften zu betrachten sind, bezüglich der Anforderungen von Inklusion kontinuierlich erfolge. Isoliert erwähnt wird der Begriff „Inklusion“ in diesem Kontext erstmals 2014, im Beschluss von 2008 wird er in der Kombination Integration/Inklusion verwendet bzw. findet der Begriff Heterogenität/heterogen eine vergleichbare Verwendung (vgl. Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie (2010).

lerinnen und Schüler verschiedener Dimensionen von Diversität¹⁷, um deren Lernerfolg fördern und entsprechende Lernumgebungen gestalten zu können (ebd.: 4). Im November 2015 formuliert die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) ein Positionspapier zum inklusiven Unterricht und zu ihrer fachdidaktischen Perspektive¹⁸, in dem sie sich zum einen eindeutig zum inklusiven Unterricht bekennt sowie den inklusiven Fachunterricht als Basis hierfür nennt (2015: 1). Gleichwohl wird deutlich der bildungspolitische Implementierungsprozess als übereilt und wissenschaftlich unzureichend abgesichert kritisiert (ebd.: 6). Von der Redaktionsgruppe wird eine Forschungslücke bezüglich der fachlichen Fördermöglichkeiten von Schülerinnen *im gemeinsamen Unterricht* (ebd.: 1) sowie der *Implementierung sonderpädagogischer Aspekte in das fachdidaktische Lehren und Lernen* (ebd.: 4) identifiziert. Insgesamt stelle Inklusion eine *neue und profunde Herausforderung* dar, für deren *Erarbeitung eines Kenntnisstandes* entsprechende (Forschungs-)Ressourcen verfügbar sein müssten (ebd.: 6, vgl. Abels 2015). Die genannten neuen Forderungen bzw. Herausforderungen implizieren durchaus ein gewisses Dilemma für Lehrende in der Fachdidaktik: (Wie ...) Wird auf diese neuen und tiefen Herausforderungen reagiert? Wird die Aufforderung zur Implementierung sonderpädagogischer Aspekte in das fachdidaktische Lehren und Lernen wahrgenommen? Wird eine vermeintliche Forschungslücke bezüglich der fachlichen Fördermöglichkeiten im gemeinsamen Unterricht vernommen? Interpretieren sie die im Rahmen einer entsprechenden Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer postulierten inklusionsspezifischen Kompetenzen (z.B. didaktische, methodische, diagnostische Strategien, Prinzipien, Konzepte inklusiven Unterrichts)? Eine Option zur Beantwortung dieser Desiderate eröffnet sich – so ist anzunehmen – über die Beantwortung einer vorgeschalteten Frage: Lassen sich bei Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern einer Universität ohne sonderpädagogische Historie im Sinne der objektiven Hermeneutik (s. Kap. 5) latente Deutungsmuster herauskristallisieren bzw. Sinnstrukturen rekonstruieren, die in Bezug zu diesem Innovationsgeschehen (Inklusion als handlungsbezogene fachdidaktische Aufgabe) stehen? Diese wiederum könnten Konsequenzen und ggf. Anschlussmöglichkeiten aufzeigen, wie dieses Innovationsthema im hochschulischen Bereich (steuernd) fortgeführt werden könnte.

¹⁷ Neben Diversitätsdimensionen wie Sprache, soziale Lebensbedingungen oder Kultur, wird hier explizit die inklusionsspezifische Dimension „Behinderung“, wie sie im Sinne der Behindertenrechtskonvention definiert ist, genannt (vgl. HRK 2015: 4). Zudem wird zur Bewältigung von Vielfalt auf die notwendige Verzahnung von pädagogischen und fachlichen Inhalten hingewiesen: Es käme „dem pädagogischen, curricularen und didaktischen Handeln von Lehrkräften im Umgang mit ausgeprägter Heterogenität der Lerngruppen und Inklusion eine besondere Bedeutung zu.“ (ebd.: 5).

¹⁸ In dieses von der Redaktionsgruppe erstellte Positionspapier flossen u.a. Stellungnahmen von Schecker, Ralle, Richter, Eilks ein, die an den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK2015) mitwirkten (vgl. ebd.: 81f).

Wie gelangen Innovationen in die Hochschule und die Fachdidaktik?

Sowohl das politische Mandat für Inklusion als auch das Ausmaß der Veränderungen, das dies im deutschen Bildungswesen impliziert und die der Bildungsforscher Grosche¹⁹ von „eine[r] der umfangreichsten Schulreformen der letzten 100 Jahre“ (2015: 18) nennt, lassen die Komplexität der Prozesse vielleicht erahnen und die Frage nach den Möglichkeitsräumen für eine Innovation nachvollziehbar werden. Innovationen im Bildungsbereich finden nach Gräsel (2010: 8) „nur zögerlich Eingang in die Praxis“. Zudem unterscheiden sie sich in Abgrenzung zu Innovationen in anderen Branchen durch eine spezifische Struktur (Rolff 2007, 2011: 23f), bei der in besonderer Weise neben dem konkreten Inhalt, ihre Akteure sowie das soziale System relevante Faktoren seien (ebd., Klein 2015: 59). Die Verbreitung von Innovationen sowie deren Einflussfaktoren in der Bildungs- und Schulentwicklung sind eher selten Gegenstand pädagogischer Forschung (Altrichter und Wiesinger o. J., Gräsel 2010: 9, Amrhein 2011: 77)²⁰. Wie neue Themen bzw. Inhalte Einzug und Verbreitung in den hochschulischen Bereich erlangen und über welche Mechanismen ihre Steuerung sowie eine Implementierung in die Lehrerbildung erfolgt, war und ist Forschungsgegenstand unterschiedlicher Studien²¹. Nach Kruij (2011) zeigen die angewandten Steuerungsmechanismen insgesamt eher unbefriedigende flächendeckende Ergebnisse. Kehm und Lanzendorf (2005: 41f) oder Schimank

¹⁹ Aus der Perspektive der Bildungsforschung thematisiert Grosche (2015) nicht zuletzt die Problematik, die aus der definitorischen Unschärfe von Inklusion, Integration und „sonderpädagogischem Förderbedarf“ resultiert. Seine Konklusion ist die Verwendung des Begriffs Inklusion unter Berücksichtigung des temporären, singulären und jeweils reduzierten Wortverständnisses von Studien und Untersuchungen (ebd.: 17).

²⁰ Einschränkend muss hier konstatiert werden, dass sich Forschungen zur Implementation von Innovationen im Bildungssystem primär auf das Schulsystem, im Sinne der Schul- oder Unterrichtsentwicklung beschränken (vgl. hierzu Oelkers 2001, Terhart 2002, Gräsel 2010, Prenzel 2010) und kaum bezogen auf Hochschulinnovationen. Eine nennenswerte Neuerung stellte nach dem Bologna-Prozess wohl die Einführung von Bildungsstandards dar. Primär liegt der Forschungsschwerpunkt für Innovation vornehmlich im Wirtschaftssektor (vgl. dazu die Initiative „Innovative Hochschule“ 2016). Diese Initiative der Regierungschefinnen und Regierungschefs von Bund und Ländern und der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz zielt darauf, die Kooperation von Hochschulen untereinander und mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen sowie der Wirtschaft und anderen gesellschaftlichen Akteuren in regionalen Verbänden, Netzwerken oder neuen institutionellen Formen strategisch auszurichten und zu stärken (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2016). Als einige der wenigen bekannten Arbeiten befasst sich Schädler – wenn auch im Rahmen von Wirtschaftswissenschaften – mit dem Innovationspotentials der Universitäten im Bereich der Lehre. Unter Anwendung unterschiedlicher Instrumente erarbeitet sie mittels einer empirischen Untersuchung Faktoren, die die Umsetzung von Innovationen zur Verbesserung der Lehre beeinflussen (Schädler 1999).

²¹ Spätestens durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 liegt aus politischer/legislativer Perspektive eine eindeutige Notwendigkeit der zielgerichteten Einflussnahme vor. Als eine Möglichkeit genereller Beeinflussung universitärer Neuerungen verwenden u.a. Nickel (2011) und Schimank (2014: 15 f.) den Begriff der „Hochschulgovernance“, diskutieren diesen jedoch primär im Spannungsfeld von Lehr- und Forschungsautonomie und politischer/staatlicher Beeinflussung der Universitäten, verbunden mit einer Forderung nach stärkerer Ausrichtung der Wissensproduktion am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedarf. U.a. Dietrich & Heinrich (2014) gehen der Frage nach, ob man Inklusion steuern kann. Die Optionen einer inhaltlichen, inklusionsspezifisch fachdidaktischen Einflussnahme spielt in der gegenwärtigen Forschungslandschaft nur marginal eine Rolle. Insgesamt liegt (noch) kein allgemein akzeptiertes Inklusionsverständnis sowie Inklusionskonzept vor (u.a. Amrhein, Dziak-Mahler 2014, Heimlich, Kahlert 2014, Riegert, Musenberg 2015), auf dessen Basis gezielt Forschung weitere Anschlussfragen produzieren könnte.

(2007: 231f) diskutieren bezüglich der Analyse solcher Anliegen ein neues Governance²²-Regime. Im Kontext von Transferforschung im Bildungsbereich deutet vieles darauf hin, dass Educational Governance sich als ein geeignetes Steuerungsinstrument²³ zur Etablierung von Innovationen erweisen könnte (Gräsel 2010; für den Inklusionsdiskurs dazu: Rürup 2011). Rürup (2011) ebenso wie Hinz und Kruschel (2012) plädieren für diese Perspektive, um eine Umsetzbarkeit von inklusiver Bildung differenzierter zu analysieren. Welches Potenzial eine solche Perspektive für die Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die universitären Curricula der Fachdidaktiken bieten könnte, wurde bislang wenig erforscht.

In nahezu allen aktuellen Auseinandersetzungen mit dem Thema Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die enorme Bedeutung der Fachdidaktiken für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte betont (vgl. u.a. Moser und Demmer-Dieckmann 2012, Döbert und Weisshaupt 2013, Heinrich, Urban, Mahler 2016). Bezüglich des Themas Inklusion ist jedoch zu kritisieren, dass neuere Erkenntnisse etwa zu Lernhürden und deren Überwindung, zu Schülervorstellungen und deren Berücksichtigung im Lernprozess oder zu methodischen Umsetzungen von Unterricht zwar als wissenschaftliches Thema wahrgenommen, jedoch erst vereinzelt zum Gegenstand universitärer fachdidaktischer Forschung gemacht werden (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2013: 19).

Innerhalb fachdidaktischer Disziplinen kritisiert explizit Einsiedler (2010: 60), dass ihr Forschungsinteresse in Richtung Innovation und „*Entwicklungsforschung* (Hervorhebung M.H.) „immer noch wenig praktiziert [werde]“. Er entwirft eine sog. Didaktische Entwicklungsforschung²⁴, die er empirisch seriös basiert. Hier hinein skizziert er mit den Schlagworten „Dissemination“ oder „Scalping up“²⁵ (ebd.: 50), neben dem Forschen und Entwickeln auch die Vorstellung von umfänglicher Verbreitung. Entsprechend kann auch den Konzeptentwürfen, die z.T. für einige Fächer vorliegen, zumindest eine mangelnde allgemeine Verbreitung nicht abgesprochen werden (Seitz 2006, Seitz und Scheidt 2012, Tscheke 2015,).

²² Die aus dem Englischen „to govern“ herleitbare Übersetzung in regieren, leiten, kontrollieren, steuern, koordinieren oder verwalten, erfasst je für sich nicht treffgenau die Bedeutung, dennoch impliziert der Begriff eine Steuerung und Koordination, jedoch mit dem Anspruch jenseits von Hierarchie (Kussau, Brüsemeister 2007:10). Eine im Rahmen dieser Arbeit erforderliche, detailliertere und differenzierende Einordnung findet sich in nachfolgenden Kapiteln.

²³ Im Rahmen der Handlungskoordination und Qualitätsentwicklung und –sicherung z.B. bei Schulinspektionen, der Einführung von Bildungsstandards wurde u.a. das Educational Governance als Instrument für den Transfer in die *schulische* Praxis eingesetzt (Klein 2015).

²⁴ Auf diesen ursprünglich von Kahlert (2005: 850) geprägten Begriff wird an späterer Stelle ausführlicher eingegangen.

²⁵ Von beiden Begriffen wird in dieser Arbeit Abstand genommen, weil a) „Dissemination“, ein Begriff aus der Medizin, hinsichtlich des Verbreitungsverständnisses eindeutig negativ konnotiert ist und b) „Scalping up“, aus dem Englischen (Grobsieben, Abscheiden) dazu führen könnte, dass der Implementationsprozess auf ein technisches, fragmentierbares, eliminierbares Verfahren reduziert wird.

Nach Altrichter und Wiesinger (o.J.) zeigen diverse Innovationsforschungen, dass im Implementierungs- bzw. Transferprozess sich bestimmte Strukturen unterscheiden und die beteiligten Akteure unterschiedliche Muster erkennen lassen, so auch in der Educational Governance (vgl. Gräsel 2010; Klein 2015). Eine hohe Akteursvielfalt und eine ebenso große Interessenpluralität können als systemimmanent für universitäre Institutionen deklariert werden und vielfältige Akteurskonstellationen sind eine wesentliche Grundannahme der Educational Governance (Rürup 2011). Daneben konnten u.a. von Gräsel, Jäger, Wilke (2006), Gräsel und Fussangel (2010) oder Altrichter und Wiesinger (o. J.) einige Voraussetzungen identifiziert werden, die das Gelingen eines Innovations- oder Transferprozesses begünstigen, so dass in gewisser Weise von einem (lokalen) Klima gesprochen werden kann. Ob ein – wie auch immer geartetes - Innovationsklima bezüglich der Inklusionsdiskussion bei den Akteuren einer Universität ohne sonderpädagogische Historie vorherrscht und welches Verhalten zu Inklusion bezogen wird, könnte vermutlich entscheidende Erkenntnisse für den Verlauf eines Innovationsprozesses beisteuern. Darüber hinaus könnte die Rekonstruktion sozialer und individueller Deutungsmuster und die darin implizit enthaltenen Handlungserwartungen und -muster sowie mögliche Transformationen, die Möglichkeitsräume zur Weiterentwicklung von Inklusion generell, im konkreten Fall als Querschnittsthema in die Curricula der Fachdidaktiken, erhellen.

Forschungsmethodische Vorüberlegungen

Grundsätzlich stehen zur wissenschaftlichen Erhellung ungeklärter Fragen verschiedene Stränge von Forschungsmethoden zur Verfügung: diverse qualitative und quantitative Verfahren. Das Ziel qualitativer Forschung liegt u.a. in der Ordnung und Strukturierung von manifesten und latenten Inhalten. Im vorliegenden Forschungsinteresse stehen fachdidaktische Interpretationsmuster bezüglich Inklusion im Zentrum, die als solche kaum in standardisierter Form erfassbar sind, sondern eher in der konkreten Interaktion sichtbar werden. Auch wenn Formen der Beobachtung beispielsweise als forschungsmethodische Vorgehensweise denkbar wären, wird in diesem Fall für eine solche konkrete Interaktion das fokussierte Gespräch²⁶ gewählt, um objektives Datenmaterial für eine anschließende vertiefte Analyse zu gewinnen.

²⁶ In der qualitativen Forschung werden unterschiedliche Formate und Bezeichnungen für Befragungen oder Fragegespräche verwendet. (vgl. u.a. Friebertshäuser, Langer, Prengel 2010). In der Regel implizieren sie eine wissende und eine unwissende Person, wobei die forschende Person eher in einer zurückhaltenden Position verbleibt. Für eine Interaktion im Sinne des Forschungsinteresses erscheint diese Zurückhaltung hier weniger angemessen, weshalb mit dem Terminus „fokussiertes Gespräch“ zugleich der starke wechselseitige Charakter betont und die inhaltliche Begrenzung signalisiert werden sollen. Kap. 6.2.2 expliziert diesen Terminus näher.

Explizit die Objektive Hermeneutik nach Oevermann²⁷ „eröffnet die Möglichkeit zu einer sehr intensiven und detaillierten Analyse der latenten Sinnstruktur sowie der Beziehungs- und Bedingungsgeflechte von Interaktionen.“ (Mathes 1992:405). Im Gegensatz zur quantitativen Analyse will sie weder zahlenmäßige Zusammenhänge entdecken, noch repräsentativ für eine Grundgesamtheit sein, vielmehr kennzeichnet sie das Anliegen, menschliches Verhalten verstehen und nicht erklären zu wollen und darüber hinaus Möglichkeitsräume für zukünftiges Handeln abzuleiten.

Konkretion der Forschungsfrage

An dieser Schnittstelle zwischen Verstehen und Ableitungen für zukünftiges Handeln setzt das Forschungsinteresse an: Das Erkenntnisinteresse zielt darauf ab, am Beispiel einer kleinen bis mittelgroßen Universität ohne sonderpädagogische Historie, jedoch mit einem historisch gewachsenen Schwerpunkt in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, zu elaborieren, ob und aufgrund welcher Deutungsmuster sich die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zu einer sozialen Innovation, wie sie Inklusion mit sich bringt, verhalten. Von zentralem Interesse sind folgende Problemstellungen:

- Welche latenten Sinnstrukturen und Deutungsmuster bezüglich Inklusion lassen sich bei den Fachdidaktiken an einer Hochschule ohne sonderpädagogische Historie rekonstruieren?
- Welche Konsequenzen resultieren aus der fachdidaktischen Ausdeutung von Inklusion für die universitäre Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern?
- Wie lassen sich die so gewonnenen Erkenntnisse für eine Implementation²⁸ von Inklusion als Querschnittsthema in eine wie auch immer geartete Struktur einer lehrerbildenden Hochschule nutzbar machen?

Aus der Beantwortung dieser Fragen soll in einem abschließenden Schritt ausgeleuchtet werden, welche Möglichkeitsräume im Umgang mit der Reformherausforderung Inklusion und deren Verankerung als Querschnittsthema in die Curricula für die Hochschule konstruierbar wären. Innerhalb dieser Möglichkeitsräume soll ausgelotet werden, ob und ggf. welche Maßnahmen zur Professionalisierung – auch der Professionalisiererinnen und Professionalisierer –

²⁷ Oevermann selbst propagiert, seine Methode sei insbesondere dann geeignet, wenn es sich um die Entschlüsselung wenig erforschter Phänomene oder Entwicklungen handle (2002: 1).

²⁸ Der Begriff Transfer bezeichnet im pädagogischen und psychologischen Gebrauch die Übertragung von im Zusammenhang einer bestimmten Aufgabe erlernten Kenntnissen und Kompetenzen auf eine andere Aufgabe (Gräsel 2015). In dieser Arbeit wird in Abgrenzung hierzu und ausgehend vom Systemgedanken bewusst der Begriff der Implementation gewählt, da damit die Einbettung einer Neuerung in die Strukturen und Prozesse eines systemischen Zusammenhangs bezeichnet ist.

zielführend sein könnten. Eventuell lassen die konkreten Erkenntnisse Prognosen bezüglich eines lokalen „Klimawandels“ zu, der - anregt durch die politisch oktroyierte Innovation Inklusion – den Boden bereitet für weitere Innovationen im Rahmen des Inklusionsprozesses initiativ zu werden.²⁹

2.1 Darstellung des aktuellen Forschungsstands zu inklusions- und innovationsspezifischen Aspekten

Das Thema Inklusion nimmt spätestens seit der Ratifizierung der UN-BRK 2009 durch die Bundesregierung³⁰ in der scientific community einen exponierten Platz ein³¹. Im Fokus von Forschung scheinen auf nationaler Ebene derzeit die grundlegenden Bedingungen zur Realisierung inklusiven Unterrichts zu stehen: Einstellung und Haltung³² (vgl. Booth und Ainscow 2002, Boban und Hinz 2003), die für die hier verfolgte Untersuchung auch von Bedeutung sind. Darüber hinaus gilt es den gegenwärtigen Forschungs- bzw. Kenntnisstand hinsichtlich der Profilanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im inklusiven Unterricht darzulegen. Aus diesen beiden Perspektiven lässt sich ausleuchten, an welcher Charakteristik sich (zukünftige) Lehrer- und Lehrerinnenbildung orientieren könnte. Von Interesse für die wissenschaftliche Rahmung der vorliegenden Arbeit erweisen sich die Forschungsaktivitäten und -erkenntnisse zum Thema inklusiver Unterricht sowie zur Professionalisierung im Bereich didaktischer und insbesondere fachdidaktischer Lehre, denn das Unterrichten von und in Fächern bleibt als „Kerngeschäft“ auch im inklusiven Unterricht erhalten (Riegert und Musenberg 2015). Für

²⁹ Zur Bearbeitung der Fragestellung sowie zur Darstellung der einzelnen hier zentral behandelten Themen (Innovation, Governance, Inklusion und Unterricht, ebenso wie zur Forschungsmethode) liegen mittlerweile eine nahezu unüberschaubare Menge an Dokumenten vor, die im Rahmen dieser Arbeit in der Fülle nicht alle berücksichtigt werden können.

³⁰ Am 30. März 2007 fand die Unterzeichnung statt, die Behindertenrechtskonvention konnte mit der Verkündung des Gesetzes zur Ratifikation des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft treten. Neben der Präambel enthält das Übereinkommen 50 Artikel, deren allgemeiner Teil (Artikel 1-9) Ziele, Definitionen und Grundsätze der Konvention benennt. In Artikel 10–30 folgen die einzeln aufgeführten Menschenrechte. Ab Artikel 33 enthält die Konvention Regelungen zur Durchführung und Überwachung (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte oJ).

³¹ Obwohl eine Fülle anderer schulbezogener Themen, wie Individuelle Förderung, Kompetenzorientierung und Standardisierung, Schuleingangsphase, Schulinspektion, G8 u.v.m. eine ebenso große Fülle wissenschaftlicher Arbeiten und Forschung nach sich zogen und auch die Nachwirkungen des sog. PISA-Schocks einen starken wissenschaftlichen Diskurs auslösten, scheint das Thema Inklusion sich (allein zahlenmäßig) prägnanter in Wissenschaft und Forschung, in Gesellschaft und Politik niederzuschlagen. Unter dem Suchbegriff „wissenschaftliche Studien Inklusion“ zeigt die Suchmaschine „GOOGLE“ im August 2017 insgesamt 413.000 Einträge. Trotzdem der sog. Bologna-Prozess eine durchgreifende Umstellung nahezu des gesamten Hochschulsystems (z.B. Auswirkungen auf Hochschullehrende und Studierende, auf Stoffüberfüllung der Regelstudiengänge, Verschulung des Studiums, zunehmende Trennung von Forschung und Lehre, Ressourcenausstattung der Hochschulen, Marktorientierung) und explizit Erneuerungen bis in alle die Lehrerbildung tangierenden Bereiche hatte, ist hier nicht in dem Umfang eine Reaktion zu verzeichnen (im Vergleich 207000 Einträge).

³² „Inklusion beginnt im Kopf“, mit dieser Verkürzung wird in der Regel auf die Haltung oder Einstellung zu Inklusion verwiesen (u.a. Maria Michalk MdB, Behindertenbeauftragte der CDU/CSU-Bundestagsfraktion in einer Rede der KonradAdenauerStiftung 2012). Booth & Ainscow (2002), deren „Index für Inklusion“ international als Orientierungshilfe anerkannt wird, sowie Hinz & Boban (2003) nennen diese Dimension ebenfalls an erster Stelle, danach werden Strukturen und Praktiken genannt (vgl. ebd.: 51ff).

das hier verfolgte Erkenntnisinteresse tangiert dies unmittelbar die offene Frage, ob und in welcher Art und Weise universitäre Lehre auf eine veränderte und sich verändernde Schullwirklichkeit reagiert. D.h. welche Bestrebungen hinsichtlich der sozialen Innovation Inklusion im Bildungssystem werden mit welchen Wahrnehmungen assoziiert und welche Ableitungen bezüglich nationaler und regionaler Verstetigung und Professionalisierungsbemühungen für inklusives Unterrichten im Fach können eventuell vorgenommen werden.

Die Innovationsforschung (Rogers 1995, Zapf 1994, Gillwald 2000, Howaldt und Schwarz 2010, Rammert 2010) sowie die Governance-Forschung (Rürup und Bormann 2013, Maag Merki, Langer, Rürup 2014, Schimank 2014) können zudem wesentliche zur Erhellung der Frage der Entstehung, Verbreitung sowie Verstetigung von Neuerungen in komplexen sozialen Systemen beitragen. Sie beleuchten neben dem Innovationsthema die Relevanz beteiligter Systeme und ihrer Akteure sowie deren Handlungsmöglichkeiten und Einflussnahme auf Verhalten in Innovationsprozessen. Eine Verzahnung beider Aspekte eröffnet Oevermann (1991) in seinem Erklärungsansatz zur Entstehung des Neuen. Hier sind weniger äußerliche, formale Strukturen als vielmehr innere, weniger bewusste Strukturen, sog. Sinnstrukturen auf sozialer Ebene relevant. Diese zu rekonstruieren und in Relation zu sowohl Innovations- und Governanceprozessen als auch inklusionsspezifischer, fachlicher Professionalisierung zu setzen, erschließt unter Umständen Anschlussmöglichkeiten hinsichtlich der fachdidaktischen (Akteurs-)ebene im Hochschulbereich und deren Perspektive im Sinne einer Implementierung von Inklusion aufzuschließen.



Abb. 1.: Darstellung der sich ergebenden Forschungszusammenhänge bezüglich einer Innovation im lehramtsausbildenden Hochschulbereich

2.1.1 Einstellung, Wissen und Können als Professionalisierungsattribute

Nicht nur abgeleitet vom Index für Inklusion (Boban und Hinz 2003:11), der die Dimension „inklusive Kulturen“ an erster Stelle platziert, nehmen Haltung³³, Wissen und Können eine exponierte Rolle in der inklusionsspezifischen Professionalisierungsforschung ein³⁴. National wie international gelten die Ergebnisse hierfür als valide³⁵. So befasst sich u.a. Meyer (2011) mit der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern an Berliner Schulen zu Inklusion, Trumpa, Janz, Heyl und Seifried (2014) erfassen Lehrkräfte- und Elterneinstellung differenziert nach unterschiedlichen Schulformen, Bosse und Spörer (2014) richten ihren Blick auf Studierende des Lehramts und nehmen neben der Einstellung auch die Selbstwirksamkeit in ihren Forschungsblick. Für den deutschsprachigen Raum befasst sich von 2011 – 2014 ein Forschungsprojekt des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) unter der Leitung von Feyerer (2014) mit Aspekten der Einstellung und Haltung

³³ Weder der Begriff ‚Haltung‘ noch der hiermit unmittelbar in Berührung stehende Begriff ‚Einstellung‘ werden in Forschung und Literatur einheitlich definiert bzw. verwendet (Schwer & Solzbacher 2014). Auf beide wird an späterer Stelle explizit und differenzierend eingegangen.

³⁴ Die Argumentation für die Betonung des Kriteriums ‚Einstellung‘ für das Handeln von Lehrkräften stützt sich oft auf Baumerts und Kunters (2006) Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften. Professionelle Handlungskompetenz entstehe dem Modell zufolge aus der Interdependenz von Wissen und Können, Werthaltungen und Überzeugungen sowie motivationaler Orientierungen und Selbstregulation (vgl. Gasterstädt & Urban 2016: 57).

³⁵ Da diese Thematik nicht zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage und somit lediglich von geringerer Relevanz für diese Arbeit ist, wird auf eine ausführliche Darstellung der Forschungsmethodik hierzu verzichtet. U.a. die Studie von Feyerer et al. 2014 erweist sich als umfassend zu dieser Thematik. Einen Überblick verschaffen auch Gasterstädt & Urban (2016).

sowie Kompetenzen und Selbstwirksamkeits-(überzeugungen) von Lehramtsstudentinnen und Lehrkräften zum inklusiven Unterricht. Ausgehend vom Projekt „Teacher Education for Inclusion“³⁶ (2009 – 2011) der European Agency for Special Needs Education wurde ein europäisches Profil mit den grundlegenden Einstellungen und Kompetenzen für inklusive Praktiken als Richtlinie für die Ausbildung aller Lehrerinnen ausgearbeitet, welches der Studie zugrunde liegt. Feyerer extrahiert eine positive Einstellung zu Inklusion³⁷ als einen hoch signifikanten Prädiktor für gelingenden inklusiven Unterricht (Feyerer et al. 2014: 3). Eine vergleichbare Perspektive nehmen u.a. auch Retelsdorf, Bauer, Gebauer, Kauper und Möller (2015) mit einem mehrdimensionalen Erfassungsinstrument zu berufsbezogenen Selbstkonzepten von zukünftigen Lehrerinnen auf. Eine Zielperspektive ist u.a., diese Erkenntnisse in die Professionalisierung von Lehrerinnen einfließen zu lassen (ebd.: 100). Eine erweiterte Befundlage zeigt Knauf (2014)³⁸, die im Rahmen einer qualitativen Studie mit 47 Studierenden und neun Hochschullehrenden aus dem gesamten Bundesgebiet einerseits eine grundsätzlich positive Einstellung aller zur Inklusion herausstellt, andererseits jedoch auf Entwicklungsbedarfe hinsichtlich der erforderlichen inklusionsspezifischen Kompetenzen der Lehrenden verweist. In einer Studie von Kassis (2017)³⁹ kristallisiert sich in einer frühen Phase der Erhebung eine unerwartete Schwerpunktverlagerung heraus: Neben den genannten Größen *Einstellung* und *Haltung*, *Wissen* und *Wirksamkeit* erweist sich laut eines ersten Evaluations(zwischen)ergebnisses, dass hinsichtlich der „gefühlten Fitness“ für inklusiven Unterricht, sich die antizipierte Performanz der Studierenden als der signifikante Prädiktor für ein „gutes Inklusionsklima abzuzeichnen scheint (Vorlesungsband i.V.). Diese Performanz korreliert mit inklusionsspezifischen Einblicken in die praktische Umsetzung bzw. praktischer Erfahrung (Riegert und Musenberg 2015). Die Ergebnisse, wenngleich erst vorläufige, unterstreichen die Relevanz für den Einbezug der fachlichen Dimension in die Inklusionsdebatte. Unterricht erfolgt primär als Fachunterricht.

³⁶ Das Projekt Inklusionsorientierte Lehrerbildung (Teacher Education for Inclusion – TE4I) wurde konzipiert, um als Leitfaden für die Gestaltung und Umsetzung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung zu fungieren (vgl. Monitor Lehrerbildung 2015: 10). Eine ausführliche Darstellung des Projekts erfolgt in einem späteren Kapitel.

³⁷ In der Datenanalyse, die auf Implikationen für eine Verbesserung der Lehramtsausbildung ausgerichtet ist, wird sehr wohl diskutiert, in welcher möglichen Interdependenz eine positive Einstellung zu einschlägigen positiven Erfahrungen und/oder hoher Selbstwirksamkeitserwartung steht (Feyerer et al. 2014:51).

³⁸ Ziel der Untersuchung war, über die Erfassung von Einstellungen auch Einblicke in Ressourcen und Barrieren für Inklusion an Hochschulen zu erhalten. Die Ergebnisse ihrer qualitativen Erhebung können aufgrund der geringen Teilnehmerzahl und der mangelnden Repräsentativität der in die Gruppendiskussion involvierten Personen keine Allgemeingültigkeit oder Generalisierbarkeit beanspruchen (ebd.). Dennoch ist insbesondere die Beteiligung von Hochschullehrenden durchaus von Relevanz für diese Arbeit, da davon auszugehen ist, dass auch im Kontext von Lehre Einstellung und Haltung bedeutsam für den Lehrprozess sind.

³⁹ Im Rahmen eines expliziten Projekts (EKBI), das die Implementierung von Inklusion in die Lehrerbildung zum Ziel hat, erfolgt eine nach den o.g. Kategorien erhobene Evaluation der unterschiedlichen Strategien dieses Projekts zu verschiedenen Zeitpunkten. Zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigte sich obiges Bild.

2.1.2 Inklusion als Thema innerhalb fachdidaktischer Forschung

Janz, Klauß und Lamers (2009) sowie Klauß (2010) monieren eine asymmetrische und insgesamt fehlende Forschungslage insbesondere im fachdidaktischen Bereich. Mitsamt reduziere sich die Forschungslage vornehmlich auf den gemeinsamen Unterricht (der nicht automatisch einen gemeinsamen Lerngegenstand impliziert!), der primär die soziale Integration und/oder die schulischen Leistung fokussiert. Lelgemann et.al. (2012) untersuchen u.a. diese Dimension im speziellen Bereich des körperlichen und motorischen Entwicklungsbedarfs und erforschen Voraussetzungen unter welchen das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf gelingen kann. In ihrem Fazit resümieren sie: „Fachrichtungsspezifische Kompetenz und Professionalität wird als wesentlich für die Entwicklung guter inklusiver Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angesehen.“ (ebd.: 54), womit sie auf die Relevanz von Fachdidaktik hinweisen. Eine solche Forschungslücke stellen auch Pool Maag und Moser Opitz (2014) sowie Heinrich, Urban, Werning (2016) fest.

Als eines der elaboriertesten Konzepte im deutschsprachigen Raum gilt die Entwicklungslogische Didaktik Feusers (1989, 1998, 2013), auf welches sich die meisten Veröffentlichungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts⁴⁰ beziehen (vgl. Seitz, 2006; Klauß,; Kullmann, Lütje-Klose, Textor 2014: 94, Lenschow 2015). Weder liegen bisher hierzu noch zu anderen Ansätzen (Bildung mit ForMat: Lamers und Heinen; BALD = Bildung für alle – Gemeinsam Lernen durch gemeinsame Didaktik: Klauß) empirisch valide Erkenntnisse vor (Seitz 2006; Kullmann, Lütje-Klose, Textor 2014). Moser (2013) ebenso wie Heinrich, Urban und Werning (2013) sowie Amrhein und Reich (2016: 32) resümieren einhellig, dass dem deutlichen Forschungsdefizit, nicht zuletzt im fachdidaktischen Bereich, Abhilfe geschaffen werden müsse⁴¹ (ebd.: 84f). Mit der Tagung „Fachdidaktik inklusiv“ des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) 2012 in Köln kamen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus allen Bereichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammen, „um ihre Reise auf der Suche nach Ideen, Anregungen und Leitlinien einer inklusiven Fachdidaktik zu beginnen.“ (Amrhein und Kürten, 2014: 14). In einer Stellungnahme der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD) im November 2015, ebenso wie in ihrem Positionspapier aus November 2016 wird das verstärkte

⁴⁰ Ein in der gesamten Diskussion um die Realisierung von Inklusion kontrovers geführtes Thema, diskutiert die grundsätzliche Frage, ob es einer „inklusive Didaktik“ bedarf und ob und in welchem Umfang darüber hinaus „inklusive Fachdidaktik erforderlich sei (vgl. u.a. Amrhein & Dziak-Mahler 2014). In einem späteren Kapitel wird dieser Kontroverse differenzierter nachgegangen.

⁴¹ In diesem Kontext werden sowohl Aspekte der Haltung als auch der Unterrichtspraxis, der Diagnostik und Förderung oder Kooperation und ihre Wirkmechanismen als Forschungsthemen benannt (Moser 2013: 140; Heinrich, Urban & Werning 2013: 122). Diese Aspekte werden im weiteren Verlauf der Arbeit detaillierter aufgegriffen.

Bemühen, diese Forschungslücke zu schließen, deutlich formuliert⁴². Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) beteuert, sich den „erforderlichen fachlichen Qualifikationsanforderungen an das pädagogische Personal auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik“ (2015: 2) auch im Rahmen von Forschung zu widmen und unterstreicht in einem weiteren Positionspapier 2017: „Bezogen auf die notwendige Theoriebildung und Forschung zu Fragen schulischer Inklusion erscheint der Einbezug (fach)didaktischer Perspektiven dringend geboten.“ (ebd.: 8). Ein grundlegendes Problem für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung und damit auch für die in der universitären Ausbildung tätigen Professionen, resultiert somit aus der insgesamt Diffusion: Einerseits spricht u.a. Roth (2014) von Inklusion als „ein normativ gesetztes Konzept“, über dessen Konzeptionierung andererseits jedoch insgesamt wissenschaftlich Uneinigkeit herrsche und aus Mangel an gesicherten Erkenntnissen, könne analog kaum auf Basis gesicherter Erkenntnis gelehrt werden kann. Die scheinbare Konsequenz: (K)eine gesicherte Grundlagenforschung und Forschungslage = (k)eine gesicherte Anwendung in der Praxis und Praxistransfer.

2.1.3 Nationale Bemühungen zur Steuerung von Inklusion

Es soll nicht ignoriert werden, dass eine Fülle von bildungspolitischen Maßnahmen für eine Erhellung der wissenschaftlichen Kenntnislage und der Verbreitung von Inklusion initiiert wurden. Ob und in welcher Form diese Problematik bzw. Forschungslücke durch die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2014“⁴³ sich schließen wird, wird zu zeigen sein. Eine erste Signalwirkung in diese Richtung kann sicherlich u.a. durch das vom Niedersächsischen Verbund für Lehrerbildung in den „**Eckpunkte[n]** zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den **Umgang mit Heterogenität und Inklusion** in den auf die Lehrämter an allgemeinen Schulen bezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen in Niedersachsen von November 2014“ (Hervorhebungen i. O.) zugrunde gelegt werden. Sowohl die Qualitätsoffensive Lehrerbildung als auch das sog. Eckpunktepapier⁴⁴ intendieren auch eine verstärkte Forschungsorientierung der Lehrenden zur Umsetzung von Inklusion. Neue Lehr-Lernformen und innovative Konzepte von inklusivem Unterricht sowie die Einbindung von Forschung, die die

⁴² Auf einer im September 2017 stattfindenden Tagung würde diesem Thema mit: „Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der Lehrerbildung“ wiederum Raum gegeben.

⁴³ Im Rahmen dieser Qualitätsoffensive Lehrerbildung sollen Projekte gefördert werden, die eine stärkere Abstimmung aller für die Ausbildung von Lehrkräften Verantwortlichen einer Hochschule sicherstellen, um eine Lehrerausbildung „aus einem Guss“ zu ermöglichen. Dies könne gelingen, indem eine stärkere inhaltliche Abstimmung und Kooperation von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft angestrebt werde (BMBF 2013). Teilaspekte dieser Initiative werden an anderer Stelle ausführlicher behandelt.

⁴⁴ Das als Orientierung bei der Umsetzung der Inklusionsthematik in den lehrerbildenden Studiengängen der niedersächsischen Hochschulen gedachte Eckpunktepapier wird in einem späteren Kapitel ausführlich diskutiert.

Schulwirklichkeit in der hochschulischen Lehre abbildet, werden angestrebt (vgl. Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung 2014: 5f; BMBF 2013: 3)⁴⁵.

Hinsichtlich der Fragestellung dieser Arbeit ergeben sich zwei zielführende Stränge, an deren aktuellem Forschungsstand Anschlussfähigkeit hergestellt werden soll: der aktuelle Stand der inklusionsorientierten, inklusionsspezifischen⁴⁶ Lehrerinnenbildung an deutschen Hochschulen allgemein - explizit in der ersten Phase⁴⁷ der Ausbildung sowie einer parallelen Linie: wie sich Innovationen im Bildungswesen und explizit Wandel an deutschen lehrerbildenden Hochschulen⁴⁸ vollziehen.

Kehm und Lanzendorf (2005: 41) verweisen in diesem Kontext auf die Übernahme privatwirtschaftlicher Managementtechniken - Träger der einzelnen Hochschulen⁴⁹ sind i.d.R. die Länder⁵⁰ - in diverse Bereiche der öffentlichen Verwaltung: New Public Management⁵¹.

Durch die Schnittstelle „universitäre Lehrerinnenbildung“ entsteht vielfach eine Verzahnung von Wissenschafts- und Kultusministerium⁵² und deren jeweiliges Verhältnis zur „Einflussnahme“ auf die Hochschullandschaft. Mit der Ratifizierung der UN-BRK liegt eine nahezu klassische administrative „Top-Down-Situation“ vor, mit gleichzeitig großen Spielräumen für komplexe „bottom-up“-Ausgestaltung der involvierten Hochschulakteure (vgl. Teichler 2005:

⁴⁵ Sowohl das Bund-Länder-gemeinsame Förderprogramm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als auch das niedersächsische Eckpunktepapier lassen über unterschiedliche Mechanismen deutlich wahrnehmbar einen Steuerungscharakter erkennen.

⁴⁶ Inklusionsorientiert bzw. inklusionsspezifisch bezeichnet in diesem Fall Inhalte und Formen der ersten Ausbildungsphase, die nach gegenwärtigem Erkenntnisstand erforderlich sind für die Umsetzung von inklusivem Unterricht: Kompetenzen, Wissen, Verständnis, Einstellung, Werte in einem primär engem Inklusionsbegriff (vgl. u.a. TE4I, Eckpunktepapier, ...).

⁴⁷ Der Fokus dieser Arbeit richtet sich auf die universitären Bedingungen und Möglichkeitsräume und damit auf die erste Phase der Ausbildung, ohne damit den anschließenden Phasen (Referendariat/Vorbereitungsdienst und Fort- und Weiterbildung) hinsichtlich des Themas Inklusion eine Relevanz absprechen zu wollen.

⁴⁸ Die seit 1969 bestehende Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes und eine erste Fassung des Hochschulrahmengesetzes regelten eine Fülle universitärer Aufgaben (Studium, Lehre, Forschung), die in den Folgejahren sukzessive durch Novellierungen, mit der Konsequenz eines Abbaus normativer Steuerung – einer Deregulierung, zurückgenommen wurden. Als föderales Staatsgebilde obliegt das Hochschulwesen den einzelnen Ländern, z.B in Niedersachsen dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) und dem Referat Hochschulentwicklung, Qualitätssicherung, Lehrerbildung. Mit der letzten Novelle des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG; Dezember 2015) hat das Gesetz die Stärkung der Beteiligungskultur innerhalb der Hochschulen beschlossen. Daraus resultiert ein hohes Maß an Autonomie für die Einzeluniversität (vgl. MWK 2015).

⁴⁹ Hochschule wird verwendet als Oberbegriff für Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs: Einrichtungen, die Forschung betreiben, wissenschaftliche Lehre vermitteln und akademische Grade als Studienabschlüsse verleihen. Zu den Hochschulen zählen Universitäten, Fernuniversitäten pädagogische, technische oder private Hochschulen.

⁵⁰ Laut § 58 HRG sind (1) „Die Hochschulen [sind] in der Regel Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen. Sie können auch in anderer Rechtsform errichtet werden. Sie haben das Recht der Selbstverwaltung im Rahmen der Gesetze. (2) Die Hochschulen geben sich Grundordnungen, die der Genehmigung des Landes bedürfen. Die Voraussetzungen für eine Versagung der Genehmigung sind gesetzlich zu regeln.“

⁵¹ New Public Management bezieht sich sowohl auf die Steuerung innerhalb der Organisation Universität als auch auf das Verhältnis von Staat und Hochschule (Irle 2015: 9). Kap. 3 greift diese Thematik wieder auf. Für eine ausführliche Darstellung seien u.a. Schedler und Proeller (2006) genannt.

⁵² So existiert in Nds. in der Abteilung „Allgemeine Aufgaben“ ein Referat für „Inklusion im Bildungswesen (Niedersächsisches Kultusministerium 2017).

22). Sowohl die Kultusministerkonferenz (KMK 2010) als auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2013) je einzeln und gemeinsam (HRK und KMK 2014) signalisieren in ihren Empfehlungen und Beschlüssen eindeutig eine Befürwortung von Inklusion und formulieren u.a. ländergemeinsame Anforderungen – auch für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2015). Inzwischen ist Inklusion in einigen Schulgesetzen verankert (in Niedersachsen seit 2012 im NSchG, §4), von zukünftigen (wie aktiven) Lehrkräften wird entsprechende unterrichtliche Kompetenz erwartet. Wie und welcher Art deutsche lehr- amtsausbildenden Hochschulen das Thema Inklusion flächendeckend in ihr Lehrangebot aufgenommen haben, erfasste der Monitor Lehrerbildung (Stand April 2015). Grundsätzlich wird nach vier verschiedenen möglichen Maßnahmen unterschieden: Additive Lehrveranstaltungen (einzelne themenspezifische Lehrveranstaltungen zu Inklusion), Inklusion als Querschnittsthema (inklusionsbezogene Inhalte werden in bestehende Module und Veranstaltungen integriert), umstrukturierte Studiengänge/Lehrämter (neukonzipierte integrierte Studiengänge), Lehrerbildung ohne Differenzierung (Lehramtsausbildung wird nicht nach Lehrämtern unterschieden, stattdessen werden etwa sogenannte Stufenlehrämter eingeführt. Aktuell findet diese Maßnahme keine Realisierung in der BRD). Eine vorläufige Zwischenbilanz auf Bundesebene zeigt, dass etwas weniger als die Hälfte der Hochschulen verpflichtende Veranstaltungen zum Thema Inklusion umgesetzt haben, als Querschnittsthema wird es bislang überwiegend in den Bildungswissenschaften praktiziert (ebd.: 6). Hochschullehrenden werden ebenfalls verschiedene Personalentwicklungsmöglichkeiten offeriert: 28% der Befragten gaben „Selbststudium“ an, Fort- und Weiterbildung wurde von 25% genannt, interne Workshops bzw. Qualifikationsarbeiten/Promotionen von 24% bzw. 23%. Die Daten wurden mittels einer Selbstauskunft der Länder und Hochschulen im Herbst 2014 generiert⁵³. Als ein Desiderat wird von den Verantwortlichen festgehalten: „Zu selten werden mit der Umsetzung der Inklusion zusammenhängende Aspekte in den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken thematisiert.“ (ebd.: 9). Insbesondere die Vernetzung mit der Fachdidaktik und den Fachwissenschaften seien erstrebenswert. Blickt man auf Strukturveränderungen so wird konstatiert, dass einige Bundesländer ihren Hochschulen gegenüber Vorgaben formulieren bzw. planen (in additiver Weise sieben/drei Länder) oder Inklusion als Querschnittsthema (elf Länder) angelegen. In drei Ländern werden integrierte Studiengänge diskutiert. Zwei weitere Länder (Bayern und Niedersachsen) überlassen die Umsetzung ihren Hochschulen⁵⁴ selbst (Monitor

⁵³ In die Analyse aufgenommen wurden aus allen 16 Bundesländern insgesamt 65 von 71 befragten Hochschulen, die daraufhin Auskunft erteilten (Monitor Lehrerbildung 2015: 3).

⁵⁴ Nach Schädler (1999: 7) existiert keine einheitliche Theorie des Wandels oder für Veränderungsprozesse an Hochschulen.

Lehrerbildung 2015: 5). „Wir geben den Hochschulen eine moderne Governance-Struktur, die auf Dialog setzt, die Beteiligungskultur ausbaut und die Autonomie der Hochschulen stärkt. [...]“, argumentiert die niedersächsische Wissenschaftsministerin Gabriele Heinen-Kljajić (MWK 2015).

2.1.4 Die Governance-Diskussion in der aktuellen Forschungslage

Definitionen detaillierter Entwicklungsschritte und Entscheidungen über Verfahren zur Erreichung von Vereinbarungen, Zielvorgaben sowie über den Einsatz von Finanzmitteln werden prinzipiell den Hochschulen selber überlassen. New Public Management tritt an die Stelle früherer Steuerungsformen, auch im Hochschulsektor stößt eine „Governance-Theorie“⁵⁵ auf Resonanz (Kehm und Lanzendorf 2005; Becker 2012; Schimank 2014; Irle 2015: 10). Auch wenn in der scientific community keine Einigung hinsichtlich eines einheitlichen Verständnis von „Governance“ oder „good governance“ herrsche⁵⁶ (Maak Merki, Langer und Altrichter 2014: 11; Zechlin 2015: 17), so zeige sich doch eine gewisse Konturierung der Forschungsinhalte. Die forschungsmethodischen Ansätze und ein systematischer Transfer in Governance-Analysen sei jedoch noch fragmentiert (Maak Merki, Langer und Altrichter 2014: 11⁵⁷). Es besteht überwiegend Konsens darin, dass der Governance-Ansatz ein geeignetes Analyseinstrument für Handlungskoordination und Transformation im Bildungssektor darstellen könnte (ebd.; Maak Merki, Langer und Altrichter 2014, Schimank 2014, Bormann, Hamborg, Heinrich 2016, Dietrich 2016). Ausgehend von einem Mehrebenenmodell (s. dazu Schimank 2007: 237) lässt sich eine fünfdimensionale Charakterisierung von Governance-Regimen⁵⁸ (ebd.: 238) extrahieren:

- staatliche Regulierung der Hochschulen,

⁵⁵ Kehm & Lanzendorf definieren die Governance-Theorie als eine Ermöglichung, die Regelung öffentlicher oder kollektiver Angelegenheiten, die sich einer eindimensionalen Form der Regelung entziehen, ganzheitlich zu erfassen. Sie berücksichtigen alle denkbaren Formen sozialer Handlungskoordination, wie z.B. Markt, Hierarchie oder Netzwerk (2005: 42). Schimank sieht in der Governance-Perspektive die frühere Steuerungs-Perspektive deutlich dezentriert, nicht aufgehoben. Zentral gehe es in der Governance-Perspektive um tatsächlich geschehende oder mögliche multiple Bestrebungen intentionaler Gestaltung einer Akteurskonstellation und nicht länger um einen exponierten Steuerungsakteur (2014: 15). Ausgehend von Universitäten und Hochschulen als Organisationen, umreißt Irle (2015: 7) grob das Ziel von Governance-Modellen mit Effizienz, Wettbewerbsfähigkeit und Orientierung an Leistungskriterien. Die Governance-Thematik ist für diese Arbeit zentral und wird an anderer Stelle umfassend bearbeitet.

⁵⁶ Eine solche Eingrenzung käme vermutlich einer Reduzierung des Verständnisses von „Governance“ oder gar dem Anspruch von Normativität gleich und wäre im Sinne der Theorie nicht kompatibel. (vgl. Schimank 2014, Zechlin 2015: 25).

⁵⁷ Die genannten Autoren explizieren dies bezüglich der Governance-Thematik im schulischen Bereich (Educational Governance), es darf jedoch davon ausgegangen werden, dass dies für den Hochschulbereich ebenso zutrifft.

⁵⁸ Governance-Regime beschreiben unterschiedliche formgebende Muster von Handlungskoordinationen und zeigen, wie Handlungskoordinationen in einem spezifischen System konstruiert, stabilisiert oder transformiert werden (Altrichter & Maak Merki, 2016:9).

- Außensteuerung durch den Staat oder externe Akteure, wobei er befugt ist Einfluss zu delegieren,
- akademische Selbstregulation der Hochschulen,
- hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen,
- Konkurrenzdruck in oder zwischen Universitäten.

Eine solche Charakterisierung unterschiedlicher Governancemodi greift Zechlin (2015: 21) auf und führt, ähnlich wie Schimank (2007: 239), weiter, wie diese im Sinne eines „Governance-Equalizer“ sich als geeignet erweisen, Hochschulen im Wandel – in ihrem Verhältnis zum Staat oder auch innerhalb der Universität - darzustellen (ebd.).

Im Hintergrund einer Forschung zur konkreten Einflussnahme auf und Verbesserung von ‚guter‘ Hochschullehre, fokussierte die Bielefelder Forschungsgruppe um Becker (2012)⁵⁹ indirekt auch die Optionen, im Rahmen des Personalmanagements und mit einer Perspektive auf hochschulspezifische Governance, auf eine nachhaltige Qualitätsverbesserung der Lehre Einfluss nehmen zu können. Ausgehend von einem Rahmenkonzept des allgemeinen Managements, zeigt sich ein Mehrebenenmodell, welches die Vielschichtigkeit von Hochschulmanagement und damit die Umsetzungscomplexität - hier strategische Steuerung von Inplacement - aufzeigt und Becker konkludiert, dass diese keine schnelle, flächendeckende Strategie sei (ebd.: 45). Die Governance-Perspektive erlaubt gleichsam einen Blick aus der Vogelperspektive auf wechselseitige Steuerungs-, Beeinflussungs- und Regelungsversuche verschiedenster Akteure und auf ihre Interdependenzbeziehungen, die für eine Findung oder Fortsetzung von Veränderungsprozessen aufschlussreich sein können. Eine kritische Position innerhalb der Governance-Forschung nimmt die rekonstruktive Forschungsrichtung ein (Dietrich 2014b: 215f). Ihre Vertreterinnen und Vertreter monieren vornehmlich die nicht nur aus der Offenheit des Konstrukts resultierende Unschärfe von Governance und die mangelnde Begründbarkeit ihrer Kategorien. Regelung, Steuerung, Koordination sowie das Handeln auf der Mikroebene erschließe sich letztlich erst aus der Intentionalität von Akteuren⁶⁰. Diese gelte für Steuerungsprozesse und Governance und so beruft sich rekonstruktive Governance-Forschung zur deutlicheren Klärung auf die Objektive Hermeneutik Oevermanns (ebd.: 217

⁵⁹ Der Gegenstand und das Ziel des 2009 und 2010 durchgeführten Forschungsprojektes „**M**otivation und Anreiz zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des **I**nplacement (MogLI) war primär fokussiert auf den Personaleinführungsprozess, diesen zu erfassen und mit den Erkenntnissen einen Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre zu leisten. Interviewt wurden 21 Hochschulleitungen von 14 deutschsprachigen Universitäten bzw. Hochschulen. Das gesamte Projekt war eingebettet in ein Förderprojekt des BMBF sowie Hochschulforschung (vgl. Universität Bielefeld: <http://www.uni-bielefeld.de/mogli/> (24.03.2017).

⁶⁰ Bereits hier zeigt sich eine argumentative Schnittmenge mit der Innovationsforschung, die angesichts einer Übernahme der Neuerung davon ausgeht, dass routinierte Handlungen sozialer Praktiken und entsprechende Einstellungen bzw. Deutungen einer Transformation unterzogen werden (Howaldt, Schwarz 2010:103).

ff.). Die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen und Deutungsmuster erlaube verlässlichere Aussagen zu Entscheidungsprozessen und Verhaltensweisen in Erneuerungs- oder Veränderungssituationen in einem Mehrebenensystem (wie dies eine Universität darstellt), wie es die Governance-Forschung zu Tage fördere (ebd.).

2.1.5 Erkenntnisse der Innovationsforschung und ihre Implikationen für die Forschungsfrage

Weniger unter einer expliziten Governance-Perspektive als unter der Fragestellung von Innovationen in der Lehre, explizit in der Fachdidaktik, führte Schädler 1999 eine empirische Untersuchung an einer Hochschule durch, um das Innovationspotenzial der Hochschule aus der subjektiven Perspektive der Lehrenden und als Trägerin von Innovationsprozessen darzustellen (ebd.: 172). Die von ihr analysierten Prozesse aus der sog. Neuen Institutionenökonomie, der Property-Rights-Theorie und Principal-Agent-Theorie sowie dem Innovationsmanagement erscheinen in einem hohen Maße anschlussfähig an die Governance-Forschung. Sowohl auf der systemischen (Hochschule, Fachbereiche, ...) als auch auf der individuellen Ebene sind multiple, interdependente Einflussfaktoren wirksam und determinieren die Gestaltungsbedingungen und -variablen. Ihre Forschung weist trotz Fokussierung auf Lehre im Bereich der Berufspädagogik eine hohe Passung zu der hier diskutierten Thematik auf. Bei Schädler kristallisiert sich eindeutig ein höheres Innovationspotenzial auf der individuellen Ebene heraus, einzelne Hochschullehrende weisen nach ihren Ergebnissen ein deutlich hohes Innovationspotenzial auf, wohingegen sie dies bezüglich der Institutionsebenen eher in Frage stellt (ebd.: 231).

Grundsätzlich finden im Rahmen von sozialer Innovationsforschung die Erkenntnisse von Everett Rogers aus den beginnenden 1960er Jahren Berücksichtigung (vgl. Zapf 1994, Gillwald 2000, Howaldt und Schwarz 2010, Bormann 2011). Bereits bei Rogers war die Frage nach „the spread of new teaching ideas among school personnel“ (Rogers 1995: 38) von Interesse. In einer weiten Interpretation von Fachdidaktik stand 1965 die Verbreitung von „modern math⁶¹“ (ebd.: 64) im Fokus, wobei die Diffusionszeit, die Rolle der „adopter⁶²“ und die Kommunikationswege differenziert betrachtet wurden (ebd.). Hier war generell die Frage relevant, wie sich Neuerungen im (amerikanischen) Bildungssystem verbreiten. Insbesondere die von Rogers extrahierten fünf Motivgruppen: „(1) relative advantage, (2) compatibility, (3) complexity, (4) trialability, and (5) observability“ (ebd. 35), die er „attributes of innovations“

⁶¹ Laut Catalog of Copyright Entries. Third Series: 1965: July-December handelt es sich hierbei um neue Erkenntnisse und Instruktionen zur Vermittlung von Trigonometrie.

⁶² Im Kontext von Innovation und Diffusion (Verbreitung) finden die von Rogers (1995) formulierten Begriffe „adopter“ oder „adoption“ weiterhin Verwendung. Eine sinngemäße Übersetzung wäre Annahme, Übernahme

/ebd.) nennt, erfahren ihre Gültigkeit weit darüber hinaus, wenn Einflussgrößen auf die Annahme von Innovationen analysiert werden (vgl. Gillwald 2000: 28, Howald und Schwarz 2010, Rammert 2010). Annahme und Verbreitung von Innovationen im fachdidaktischen Bereich sind bisher kaum erforscht, weshalb eine Anbindung an die Theorie Rogers sowie ihre Fortsetzung im Kontext sozialer Innovationen als vielversprechend erscheint.

2.1.6 Der Stellenwert der Fachdidaktik hinsichtlich Innovation und Inklusion

Innerhalb fachdidaktischer Disziplinen und bezogen auf Veränderungen und Entwicklungen im Sinne von Innovationen, kritisiert Einsiedler (2010: 60), dass ihr Forschungsinteresse in Richtung „*Entwicklungsforschung*“ (Hervorhebung M.H.) „immer noch wenig praktiziert [werde]“ und entwirft eine erweiterte und innovationsorientierte Konzeption: Didaktische Entwicklungsforschung⁶³, die auf einer empirisch seriösen Bedarfsfeststellung, einer engen Kooperation zwischen Forscherteam und Erprobung in Schulen der Region sowie differenzierter Prozessevaluation basiert und die in einigen Fächern (z.B. Sachunterricht, Mathematik) erste Anwendung findet (ebd.: 74f). Veränderungen in unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Sektoren⁶⁴ sowie internationale Bemühungen, Bildung, Bildungsqualität und -standards vergleichbar und ggf. steuerbar zu machen, waren u.a. im März 2000 Grundlage für ein internationales Symposium „*Futures of Education*“ im Rahmen der *Word didac* in Zürich (vgl. Oelkers 2001: 7). Hierbei wird konstatiert, dass der gesamte Sektor der Bildungsforschung sich als ein dynamischer verstehe, der sich mit komplexen Zukunftsaufgaben zu befassen habe (ebd.: 8). Damit wird der Blick zwar generell auf die Innovationsthematik (allgemein auf das Bildungswesen und speziell im Hochschulwesen) gelenkt, deren Interesse jedoch auf Produktivität, Internationalisierung und Qualitätssicherung nuanciert scheint (vgl. Fend 2001: 37, Teichler 2005: 16). Die Innovationsdiskussion damals wie in jüngerer Zeit (vgl. Rürup und Bormann 2013) konzentriert sich allerdings überwiegend auf den Bereich Schule. Oelkers (2001: 151ff) wirft in diesem Kontext die Frage nach der Relevanz der Hochschule auf. Zwar plädiert er eindeutig dafür, dass universitäre Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sich als „*Entwicklungsprojekt*“ (ebd.: 163) verstehe und dafür entsprechende Instrumente erforderlich seien. Hierfür liefert er auch Vorschläge⁶⁵, eine detaillierte Konkretisierung erfolgt hingegen an dieser Stelle nicht. Aus dem Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) im

⁶³ Auf diesen, ursprünglich von Kahlert (2005: 850) geprägten Begriff wird an späterer Stelle ausführlicher eingegangen. Kap.4 vertieft diese Thematik.

⁶⁴ Die Fülle der Themen zu nennen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und ist zudem nicht Gegenstand dieser Thematik. Erwähnt werden kann, dass Globalisierung und Medialisierung und deren Auswirkung auf Bildungspolitik und -systeme, Qualitätssicherung, Steuerung und der Einfluss (veränderter) ökonomischer Faktoren wesentliche Themen sind (vgl. Oelkers 2001; Buschor 2001: 124).

⁶⁵ So werden hier u.a. die Etablierung einer Kommunikationskultur, Evaluation oder eine Schwäche-Stärke-Analyse vorgeschlagen (Oelkers 2001: 163).

November 2015 ist einerseits aus der Mitgliederversammlung eine allgemeine positive Einstellung zu Inklusion zu entnehmen, sie „unterstützt die gesellschaftlichen und schulischen Bemühungen um inklusiven Unterricht vorbehaltlos.“ (GFD 2015: 1), andererseits formulieren sie auch eine entsprechende Forschungsnotwendigkeit und -lücke bezüglich gelingenden inklusiven Fachunterrichts (ebd.: 4). Zwar zeichne sich in ihrer Forschung eine eindeutige und erfolgreiche Tendenz ab, sich in den Lehr-Lernformaten an die Herausforderungen im Kontext von Heterogenität und individueller Förderung zu orientieren⁶⁶, dehnt man die Adressatenorientierung jedoch auf die inklusionsspezifischen, sonderpädagogischen Heterogenitätsdimension aus, die aus einem engen Inklusionsbegriff resultieren, dann seien entsprechende fachdidaktische Forschung und Entwicklung noch zu generieren. Diese „stehen in den meisten Fächern erst am Beginn und bedürfen einer intensiven Forschungsförderung, [...]“ (ebd.: 4). Im darauf folgenden Jahr plädiert die GFD für eine Intensivierung fachdidaktischer Forschung und bekennt, „[G]ezielte Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität fachlichen Lernens“ vornehmen zu wollen (GFD 2016: o.S.). Achtenhagen (2003: 37) beleuchtet den fachdidaktischen Beitrag zu Innovationen und zitiert in dem Kontext Mangold und Oelkers, nach dem die Fachdidaktik im deutschen Verständnis „[...]der Wissenschaftsdynamik (...) kaum Betrachtung schenkt [...]“. Das Selbstverständnis der einzelnen Fachdidaktiken sich als wissenschaftliche Disziplin zu verstehen, hat sich mutmaßlich in den vergangenen Jahren unterschiedlich entwickelt, für die Dynamik der Bemühungen, zukünftige Lehrerinnen für Inklusion „fit zu machen“, wäre zu hoffen, dass fachdidaktische Forschung deutlich angestoßen werden⁶⁷.

2.1.7 Anschlussmöglichkeiten aus dem (Educational) Governance für das Thema Inklusion

Im Kontext von Inklusion und einer gezielten Verbreitung inklusiver Inhalte zeigen Rürup (2011) sowie Hinz und Kruschel (2012) als auch Dietrich und Heinrich (2014) Querverbindungen zum Governance-Diskurs. Insbesondere unter dem Stichwort der Transferforschung⁶⁸

⁶⁶ Exemplarisch verwiesen wird u.a. auf „Diagnose von Lernständen und individuelle Förderung“, „Sinnstiftende Zugänge für Mädchen und Jungen im MINT-Unterricht“ oder „Gestaltung differenzierter Lernaufgaben“ (ebd.: 2). Bei einer detaillierten Betrachtung der Inhalte ist deutlich erkennbar, dass u.a. „Diagnostik“ sowie „Förderung“ zentrale Themen sind, sich in ihrer Stoßrichtung jedoch kaum auf sonderpädagogische Aspekte beziehen (vgl. hierzu Hußmann, Schacht, Selzer o.J. im Kontext MINT; Schöneck, Maier o.J. im Kontext Sachunterricht, Sinus).

⁶⁷ 2001 konstatiert der Wissenschaftsrat zur Qualität der Lehrerbildung: „Das Selbstverständnis der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin ist ungeklärt. Ihr Verhältnis zu den korrespondierenden Fachwissenschaften ist in weiten Teilen prekär und ihre Leistungen sind nicht befriedigend. Menge und Qualität fachdidaktischer empirischer Forschung werden insgesamt als eher spärlich beschrieben.“ (ebd.: 27), womit einerseits die vielgestaltige Situation verdeutlicht, andererseits auch die Erfordernis ihrer Weiterentwicklung unterstrichen werden.

⁶⁸ Der Begriff „Transferforschung“ ist keineswegs eindeutig definierbar, er umfasst unterschiedliche Strategien, Instrumente und Zielsetzungen (Gräsel 2015). Transfer ist kein zentrales Anliegen dieser Arbeit, somit würde eine Vertiefung dieser Thematik den Rahmen der Arbeit.

scheint sich die Governance-Thematik im schulischen Bereich (als Educational Governance) schrittweise zu etablieren: Gräsel (2010) zieht es als Instrument für den Transfer von Innovationen in Schulen heran, ebenso Klein (2015), Kruij (2011) plädiert im Sinne einer kooperativen Bildungsverantwortung für Governance-Konzepte. Mittels der Rekonstruktion bereichsspezifischer Governance-Regime liefern Böhm-Kasper et al. (2016: 131) signifikante Erkenntnisse zu Funktionen der Schulinspektion. Auch im Kontext der Inklusionsthematik skizziert Rürup (2011) die Perspektive von Educational Governance als eine (weitere) Möglichkeit für Erklärungsansätze für das Konfliktpotenzial, welches die inklusive Bildung aktuell kennzeichnet. Hinz und Kruschel (2012) beziehen die analytische Perspektive der Educational Governance auf ein Inklusionsprojekt in der Praxis und unterziehen das Implementationsprojekt „InPrax-Inklusion in der Praxis“ einer „Diagnose“.

Dass sich die Erkenntnisse der Governance-Forschung im Kontext universitärer Innovationsprozesse für Inklusion – speziell auf der Ebene der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker als ergiebig erweisen könnten, dürfte nicht abwegig sein, zeigt sich doch im universitären System eine durchaus vergleichbare Systemstruktur wie im Schulsystem. Schließlich handelt es sich dabei auch um ein Mehrebenensystem, um Interdependenzen, die normativ-rechtliche Aspekte, organisatorische Rahmenbedingungen, kulturelle Dimensionen sowie Ressourcenverteilung tangieren. In welcher Art und Weise unterschiedliche Akteure und Akteurskonstellationen und ihre jeweilige Intentionalität und Transintentionalität ihr Handeln beeinflussen, ob bestimmte Koordinationsformen oder gar bereichsspezifische (innerhalb der Fachdidaktiken) Governance-Regime zu identifizieren sind, ließe sich möglicherweise ebenfalls rekonstruieren. Denn, so Bormann et al. (2016:8), Untersuchungen, die an einer analytischen Governance-Perspektive orientiert seien, zielen auf die Rekonstruktion der Logik der beobachteten Handlungskoordination. Die Vorstellung, grundlegende Veränderungen, Reformen oder Innovationen ließen sich durch hierarchisch mächtiger gestellte, steuernde Akteure in einem hochkomplexen gesellschaftlichen Feld, wie einer Universität, einfach administrativ verordnen und durchsetzen, wird in der Governance-Perspektive einvernehmlich nicht geteilt (Holtappels 2013: 65). Vielmehr ist es deklariertes Ziel, aufzuzeigen, wie neue Wege und Formen für Veränderung, Innovationen und Entscheidungen gefunden und beschritten werden können. Anliegen der Governance-Forschung sei es, „empirisch fundiert aufzuzeigen, wie normative Vorstellungen durch formelle und informelle Prozesse justiert und in Kraft gesetzt werden.“ (Bormann 2016.: 13).

2.1.8 Eine Bilanzierung und Engführung

Ausgehend von der aufgezeigten aktuellen Forschungslage herrscht sowohl hinsichtlich der (unterrichtlichen) Umsetzung von inklusivem Unterricht noch keine einheitliche und wissenschaftlich gesicherte Kenntnislage, ebenso wenig wie bezüglich verbindlicher curricularer Vorgaben für eine entsprechende Ausbildung von Lehrerinnen. Über Inhalte, Ziele, Schrittfolgen, Handlungen oder eventuelle Vorgaben, wie Inklusion in den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken und den Fachwissenschaften bedient werden soll, existieren lediglich modellhafte Projekte bzw. Konzepte. Einigkeit herrscht hingegen in Bezug darauf, dass alle an der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung beteiligten Akteure in den Realisierungsprozess involviert sind.

Gesichert ist die juristische Basis: mit der Ratifizierung der UN-BRK 2009 verpflichtet sich die Bundesrepublik Deutschland zur Umsetzung von Inklusion, Niedersachsen überführt diesen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung 2012 in das Schulgesetz⁶⁹. Gesichert scheint auch, dass die Einstellung zu Inklusion sowie inklusionsspezifisches Wissen und Kompetenz als Prädiktoren für das Gelingen gelten.

Konsens herrscht auch, dass es weder eine einheitliche Theorie zur Erklärung von Veränderungsprozessen noch eine spezielle Theorie für Veränderungsprozesse an Hochschulen gibt. Die Governance-Forschung liefert jedoch berechtigte Annahme, dass durch Analyse und Anwendung verschiedener, gut ausbalancierter Modi und unter Einbeziehung der beteiligten Akteure Strukturen rekonstruiert und konstruiert werden können, um ein die involvierten Akteure zufriedenstellendes Handling von Innovationen im Hochschulbereich auf den Weg zu bringen.

Bezogen auf das erkenntnisleitende Interesse der vorliegenden Arbeit, die Wirkmechanismen hinsichtlich der Gestaltbarkeit von Inklusion an einer kleinen bis mittelgroßen Universität ohne sonderpädagogische Historie, jedoch mit einem historisch gewachsenen Schwerpunkt in der Lehramtsausbildung, darzustellen, um deren Realisierungsbedingungen für Inklusion zu

⁶⁹ Bezogen auf das föderale politische System in Deutschland kann die Ratifizierung dieser UN-BRK in gewisser Weise im Sinne einer Top-down-Strategie betrachtet werden. Von der obersten Führungsebene wurde ein Veränderungs- bzw. Innovationsprozess angestoßen und „von oben nach unten“ an die nächsten Entscheidungsträger (Organisationen), die Bundesländer getragen. Wollen die einzelnen Hochschulen national wie international wettbewerbsfähig bleiben, scheint es unumgänglich sich auf entsprechende Strukturveränderungen einzulassen. Im Zuge der grundgesetzlich garantierten Freiheit von Forschung und Lehre, zurückliegender Hochschul(organisations)reformen und einer Dezentrierung von Steuerung (verbunden mit dem Begriff New public management, NPM), resultiert aus der Anerkennung von „Inklusion“ ein Auftrag für die (Leitungen von) Hochschulen, geeignete Wege für Kommunikation, Schaffung von Entscheidungsstrukturen und ggf. Handlungskoordination unter den Akteuren zu ermöglichen oder zu initiieren.

erfassen, liegt derzeit zu wenig gesichertes Wissen vor⁷⁰. Das Thema Inklusion betrifft alle an der Lehrerinnenausbildung beteiligten Disziplinen. Ob und wie Inklusion in den verschiedenen fachdidaktischen Kreisen wahrgenommen wird und wie dies in Relation zur eigenen Lehre gesehen wird, auch darüber ist die Kenntnislage unzureichend. Diese Forschungslücke soll im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens geschlossen werden. Eine quantitative Studie erscheint als erster Zugang zu einem bisher kaum erforschten Gebiet als wenig operationalisierbar. Vermutet wird, dass eine qualitativ rekonstruktive Analyse aufschlussreicher sein könnte. Zu positiven und z.T. quantitative Phänomene erhellenden Ergebnissen kamen u.a. Dietrich 2016 sowie Böhm-Kasper et al. 2016 in ihren Erkenntnissen zur Schulinspektion als Steuerungsinstrument sowie der Erforschung ihrer Realisierungsbedingungen. In beiden Fällen fand zur Auswertung der mittels Interviews generierten Dateninhalte die Objektiven Hermeneutik⁷¹ als qualitatives Instrument Anwendung. Das Ziel rekonstruktiver Forschungsmethoden liegt in der Ordnung und Strukturierung von manifesten und latenten Inhalten.

Um die o.g. Forschungslücke zu schließen, sollen im Weiteren zunächst die Rahmenbedingungen und Merkmale des inklusiven Unterrichts vertiefender ausformuliert werden, ebenso wie die intendierten (ggf. auch unintendierten) Effekte auf die Lehramtsausbildung. Daneben werden die Erkenntnisse zu Innovationen im Hochschulwesen und Perspektiven, welche die Governance-Forschung liefert, detaillierter ausgeleuchtet.

In einem weiteren Schritt werden Fachdidaktikerinnen interviewt und die gewonnenen Daten mittels der Objektiven Hermeneutik analysiert sowie in Relation zu den vorher genannten Themen gebracht. Erwartet wird eine Antwort auf die Fragen, wie explizit die Fachdidaktikerinnen auf Inklusion und den Innovationsdruck, den Inklusion mit sich bringt, reagieren. Welche latente Logik und welches „Veränderungsklima“ liegen hinsichtlich der politisch oktroyierten Innovationen im Bildungssystem im speziellen Fall vor? Möglicherweise lassen sich anhand des Datenmaterials fallspezifische Strukturlogiken von Innovationsprozessen bei den Akteuren rekonstruieren, die Hinweise für weitere Handlungskoordinationen liefern.

Aus der Beantwortung dieser Fragen lassen sich, so die Zielvorstellung, für diese Universität Positionierungen und Verhältnisbestimmungen einzelner Akteursgruppen analysieren sowie Möglichkeitsräume im Umgang mit der Reformherausforderung Inklusion und für eine eventuelle sinnvolle Mitgestaltung dieses Innovationsprozesses aufdecken. Gebündelt werden soll der Erkenntnisgewinn darüber hinausgehend für möglicherweise geforderte Maßnahmen zur

⁷⁰ Quantitative Erfassungsinstrumente in puncto Steuerungs- oder Neuerungsimpulse liegen u.a. für die Implementation der Schulinspektion als Steuerungsinstrument zur Schulentwicklung vor (vgl. Anand Pant 2012, BMBF 2016: 113).

⁷¹ Eine Darstellung und differenzierte Argumentation zur Forschungsmethode sind Bestandteil von Kap. 5 dieser Arbeit.

Qualitätssicherung und -steigerung der Lehrenden, die sich im Rahmen von Qualifikation und Professionalität aus den gewonnenen Wirkungsvorstellungen als relevant erweisen.

3. Innovationen im Bildungssystem

„Die Erziehungswissenschaft gilt als eine traditionell veränderungsbereite Wissenschaft“ formuliert Bormann (2011: 25) und greift ein Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft auf, welches bereits Dilthey als „Erneuerungsaufgabe“ und Ausrichtung an eine „Erziehungswirklichkeit“ bezeichnete, wie Reble (2004: 358) und Blankertz (1992: 224) ihn zitieren. Erziehungswirklichkeiten ändern sich permanent: Bedürfnisse, Konstellationen, Entwürfe menschlichen Lebens, wirtschaftliche und politische Gefüge, Mobilisierung, Medialisierung, Globalisierung oder Internationalisierung sind nur einige Aspekte, mit denen Bildungsinstitutionen konfrontiert werden. Aus der Sicht des Bildungsforschers Grosche (2015: 18) stellt Inklusion „eine[r] der umfangreichsten Schulreformen der letzten 100 Jahre“ dar. Auch Rürup (2012) titelt: „Inklusive Bildung als Reformherausforderung“. Dass eine gewisse Notwendigkeit im Sinne sozialer Erneuerungen⁷² aus den unterschiedlichen Reaktionen auf diese o.g. Veränderungen resultiert, erscheint auch bei oberflächlicher Betrachtung naheliegend. Wie kann, will, soll ein Bildungssystem angesichts einer solchen Vielfalt die z.B. von Fend (1980) genannten gesellschaftlichen Funktionen von Schule erfüllen? Das Erkennen einer Notlage bzw. einer Krise trifft noch keine Aussage darüber, *worin* eine Neuerung (i.S. einer Problemlösung) besteht, *was* als Erneuerung wahrgenommen und *wie* diese in die Bildungslandschaft Einzug halten. Was wird als soziale Innovation be(tr)achtet, die es wert ist eine Verbreitung zu finden? Welche Aktivitäten oder Ereignisse lösen Innovationen aus, gibt es inventive Kräfte im Bereich der Lehrerbildung, (wie) werden Inventionen zu Innovationen? Welche Kriterien werden in Veränderungsprozessen wirksam? (Wie) Werden Innovationen verbreitet, (wie) werden Diffusionsprozesse gesteuert oder koordiniert, (wie) verhalten sich auf den jeweiligen Ebenen einer Universität die involvierten Akteure? (Wie) gelangen (welche) Innovationen in die lehramtsausbildenden Hochschulen⁷³, die die kommende Gene-

⁷² U.a. Berner (2016: o.S.) diskutiert in Abgrenzung zu ökonomischen oder technischen Innovationen soziale Erneuerungen oder Innovationen, bezugnehmend auf Gillwald und Borbély. Soziale Innovationen sind laut Gillwald (2000: 1) „kurzgefasst, gesellschaftlich folgenreiche, vom vorher gewohnten Schema abweichende Regelungen und Tätigkeiten und Vorgehensweisen (s. 3.3). Borbély (2008: 402) fasst unter Bezugnahme auf Schumpeter ökonomische Innovationen als neue Produktideen bzw. Orientierung an neue Bedürfnisse neuer Kundenschaften, somit als Ausdrucksformen wirtschaftlicher Dynamik zusammen.

⁷³ Da im Zentrum der Arbeit ein lehramtsspezifisches Thema bearbeitet wird, wird - wenn nicht ausdrücklich anders intendiert - im Verlauf der Arbeit der Begriff Hochschule synonym für lehramtsausbildende Hochschulen gesetzt.

ration von Lehrkräften heranbildet und dem Anspruch auf adäquate Professionalisierung einhalten wollen?

Zunächst soll eine allgemein Klärung maßgeblicher Begriffe, wie Reform, Wandel, Invention Innovation und Verbreitung oder Diffusion im Kontext der Arbeit vorgenommen werden, was darauffolgend in Kap. 4 sowohl die Basis für ein Konturieren des „Neuen“⁷⁴ im Kontext von Inklusion als auch die spezifische Perspektive auf die Fachdidaktiken im Umgang mit der Einführung dieses „Neuen“ darstellt. Zunächst sollen in Kap. 3 grundlegende Erkenntnisse der Innovationsforschung einen Überblick über relevante Faktoren verschaffen: Welche Faktoren entscheiden über eine Annahme oder Ablehnung von Innovationen, welche begünstigenden bzw. hinderlichen Rahmenbedingungen lassen sich aus der Kenntnislage extrahieren, die für Innovationen im Bildungssektor relevant sind? Eine Analyse, ob Inklusion die Kriterien einer sozialen Innovation erfüllt, leitet über zu Maßnahmen und Strategien, mit denen aktuell Neues in das Bildungswesen eingeführt wird. Verschiedene Formen der Steuerung sollen kritisch betrachtet werden. U.a. ermöglicht hier die Governance-Forschung eine Mehr-Ebenen-Betrachtung und einen differenzierten Blick auf die Konstellation der Akteursgruppe der Fachdidaktiken im Prozess der Innovation. Auf dieser Basis werden besondere Aspekte der Innovationsthematik - vom Erkennen bis zur Verbreitung des Neuen - einer vertiefenden Betrachtung unterzogen, um erste Orientierungspunkte für eine mögliche, nachhaltige und konsensuelle Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Curricula der Fachdidaktiken zu generieren.

3.1 Eine begriffliche Einordnung von Reformen und Innovation

In seinem ursprünglichen Verständnis ist „Reform“, aus dem Lateinischen „reformare“, mit Umformen, Umgestaltung, Neuordnung oder Verbesserung des Bestehenden zu übersetzen (vgl. Oelkers 2004: 783). Reformen stellen zunächst eine wertneutrale und gleichzeitig eine normative, durch diverse Ereignisse initiierte Veränderungen des betreffenden Gefüges⁷⁵ dar. Häufige Verwendung erfährt der Begriff „Reform“ im Kontext staatlicher Veränderungen (Gillwald 2000: 6; Oelkers 2004: 783; Schäfers 2012: 23). Reformen entstehen nicht im luftleeren Raum, in der Regel gehen ihnen globale, regionale oder lokale Veränderungen und/oder Überzeugungen im System oder über die Systemgrenzen hinausreichend voraus,

⁷⁴ Inklusion ist weder ein auf den Bildungsbereich reduziertes Thema, noch kann der Anspruch erhoben werden, alle Neuerungen im Bildungssystem zu diesem Thema zu verdeutlichen. Der Fokus liegt im Wesentlichen auf den Veränderungen im fachdidaktischen Bereich.

⁷⁵ Reformen können unterschiedliche Sektoren betreffen, so wird z.B. von einer industriellen Reform durch die Anwendung und Verbreitung von Computersteuerung gesprochen, daneben existieren Gesundheitsreformen, Gebietsreformen, Rechtschreibreformen, Bildungsreformen (u.a. ausführlicher Gillwald (2000)

welche auf bestimmte Defizite, Diskrepanzen oder Asymmetrien in unterschiedlichen Bereichen hinweisen und notwendige Abänderung zur Folge haben (Gillwald 2000: 7). Reformen, so Bormann (2011: 17), zeichnen sich durch einen initialen Ursprung sowie eindeutig identifizierbare Adressaten(gruppen) aus und seien politisch legitimiert, lösungsorientiert, und vertikal prozessiert. Reformen stellen einen Eingriff in bestehende Systeme, Strukturen oder Prozesse dar, sie sind nicht der Endzustand. Durch anstehende Reformen entsteht also ein Möglichkeitsraum für unterschiedlichste - durchaus auch konkurrierende Ideen zur Realisierung einer Zukunftsvorstellung oder eines Fortschritts. Dieser Tenor des heterogenen Ermöglichungsraumes findet sich auch bei Benner und Kemper (2001) im Kontext von Bildungsreformen wieder: „Die Klärung dessen, was unter einer vernünftigen Erneuerung zu verstehen ist, kann von einer erneuernden oder reformatorischen Praxis unmittelbar nicht geleistet werden, sondern bedarf weitergehender Analysen, die auch jene Fragen einbeziehen, die mit der modernen Bedeutung von “reformieren” und “Reform” verbunden sind.“ (ebd.: 13). Die von Benner und Kemper angesprochene moderne Wortbedeutung resultiert primär aus der Tatsache, dass in demokratischen Gesellschaften Reformen weniger durch gesellschaftlichen Wandel⁷⁶ als vielmehr durch parlamentarische Entscheidungen oder Regierungswechsel initiiert und legitimiert werden (ebd.). Auf der Basis solcher Veränderungsbestrebungen erscheint es nur natürlich, dass konkurrierende Realisierungsideen existieren, dass diese in der Regel zunächst unter einem gewissen Vorbehalt gelten sowie hinsichtlich ihrer Einführung von parlamentarischen bzw. politischen Mehrheiten und Akzeptanz abhängig sind. Oelkers (2004: 783) weist in diesem Kontext darauf hin, dass Reformen zum einen ein antizipatorischer Charakter, nämlich die prospektive Verbesserung bestehender Verhältnisse, eigen sei, sie hinsichtlich ihrer nachhaltigen Durchsetzung jedoch von Einflüssen der Zukunft abhängig und somit unter einem gewissen Vorbehalt, mit entsprechender Zustimmung und Akzeptanz über den aktuellen Zeitraum hinaus behaftet seien. Während Gillwald (2000: 7) Reformen als einen Teilprozess sozialer Innovationen und diese wiederum als Teilmenge von sozialem Wandel definiert, vertritt Zapf (1994: 35) eine tendenziell andere Perspektive: Unter Bezug auf Gerhard Mensch (1975)⁷⁷ verweist er auf einen „endogenen Zusammenhang von Krise, Depression, Erholung und neuem Aufschwung.“ (ebd.). Die Barrieren gegen Innovationen könne lediglich die Depression, also ein enormer Druck oder ein allgemeines Leid einreißen, es brauche das Erken-

⁷⁶ Zwischen den Begriffen Reform, Wandel und Innovation bestehen starke Interdependenzen, so kann sowohl eine Innovation einen Wandel nach sich ziehen als auch der Wandel einer Innovation vorausgehen, ebenso wie Reformen einen Wandel nach sich ziehen als auch ihm folgen können (Bormann 2011: 16).

⁷⁷ Mensch war BWL- und VWL-Professor in Berlin und den USA, heute ist er Professor für Innovationsmanagement und Industrieökonomie an der International School of General Management in Bad Waldsee und gilt als bundesdeutsche Koryphäe auf dem Innovationssektor.

nen „schwerer Funktionsstörungen“ [um die] »Metamorphosen« der Produktivkräfte frei[zusetzen“ (ebd.). Folglich stimulieren durchgreifende Veränderungen oder (in einem weiten Verständnis auch) Krisen nicht nur Innovationen, sondern zugleich politische Reformen, die gemeinsam die Gesellschaften immer wieder auf einen Entwicklungspfad zurückgebracht haben. Reform und Innovation stehen somit in einer Wechselwirkung: Sowohl können Reformen Folge von Innovationen sein, als auch Innovationen Reformen auslösen. Diese „Vexierbildperspektive“ findet sich nach Borbély (2008: 406) bereits bei Schumpeter⁷⁸, der die Ansicht vertrat, dass Innovationen sowohl Folge als auch häufiger sogar Ursache von Neuerungen und Umstrukturierungen in der Gesellschaft seien. Bezogen auf Bildungsreformen teilt auch Oelkers (2004) bezüglich der Verhältnisbestimmung von Politik und Pädagogik die Position, dass Bildungspolitik und Bildungsreform keineswegs hierarchisch sondern als „einander gegenseitig voraussetzende Handlungsfelder begriffen werden.“ (ebd.: 786).

Festzuhalten ist: Reformen werden synonym mit Innovationen gesehen (Bormann 2011:16), wobei sowohl hinsichtlich ihrer Ordnung des Sozialen als auch der Auswirkungen auf den verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) unterschiedliche Konsequenzen festzustellen sind (ebd.⁷⁹). Reformen, so differenziert Bormann an dieser Stelle, zeichnen sich durch einen initialen Ursprung sowie eindeutig identifizierbare Adressaten(gruppen) aus und seien politisch legitimiert. Ebenso dient Gillwald (2000) der intentionale Aspekt, bzw. der politisch-administrative Charakter zur Identifikation von Reformen.

Bezogen auf das Inklusionsthema können diverse Aspekte identifiziert werden, die dem Verständnis von Reform entsprechen: Internationale und nationale Veränderungen im Kontext der Ratifizierung der UN-BRK 2008, staatliche Veränderungen und Neuordnungen oder Verbesserungen des bestehenden Bildungs- und Gesellschaftssystems, politische Legitimität und eine - wenn auch nicht von allen als eindeutig identifizierbare⁸⁰ - Adressatengruppen.

Reformen bieten einen Möglichkeitsraum für unterschiedlichste Ideen zur Realisierung einer formulierten Intention. Die Konkretisierung einer Reform zeigt sich letztendlich jedoch in entsprechenden wahrnehmbaren und greifbaren Handlungen. Eben diese Handlungen be-

⁷⁸ Joseph Alois Schumpeter (1883-1950) zählt zu den renommierten Innovationsforschern, auf seine Erkenntnisse basieren heutige Forschungen (Borbély 2008: 1).

⁷⁹ Damit greift sie differenzierende und kritische Positionen von Zapf sowie Gillwald wieder auf (ebd.: 16).

⁸⁰ Allein die Differenzierung nach einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff (Brodkorb 2013: 26; Ahrbeck 2014: 7; Werning & Löser 2015: 17), welcher zwischen Menschen mit und ohne Behinderung differenziert, suggeriert und adressiert unterschiedliche „von Inklusion betroffene“ Gruppen. In der UN-BRK (2008) werden neben dem Bildungssektor als ein Adressat, weitere wie z.B. der Justiz-, Gesundheits- oder Arbeitssektor angesprochen. Booth & Ainscow (2003) sowie Hinz & Boban (2003, 2017) reklamieren hingegen eindeutig alle Menschen als Adressaten von Inklusion. Ausführlicher zum engen und weiten Inklusionsverständnis in 4.1.3.

zeichnet Bormann (2011: 16) als Innovation, was u.a. Rogers (1983: 37, 1995: 172) pointiert, indem er der am besten geeigneten Handlung die entsprechende Durchsetzungskraft zuschreibt. Erneut wird deutlich, dass Reformen und in dem Fall Innovationen grundsätzlich nicht frei von normativen Ansprüchen sind. Zapf (1994: 33) ergänzt, dass Reformen nicht nur von oben, sondern auch von unten entwickelt werden können, beispielsweise durch Praktiken, die im Alltag als neue Lebensstile⁸¹ ausgeübt werden. Es sind diese Innovationen, diese neuen Wege der Problemlösung, die die Richtung des sozialen Wandels beeinflussen (ebd.). Ob und in welche Richtung ein solcher sozialer Wandel im Zuge des Inklusionsprozesses erfolgen wird, wird sich wohl erst in weiterer Zukunft abzeichnen; auch dies ist ein Aspekt von Reformen und Innovationen⁸²: Auch daran wird sich messen, ob Inklusion langfristig als soziale Innovation bezeichnet werden kann. Im Verständnis vieler Verfechter von Inklusion scheint dies erklärtes Ziel zu sein: So wird von einem Meilenstein, „der zugleich Grenzstein ist zum Übergang in eine neue Welt“ (Dreher 2012: 30; in Ahrbeck 2014: 62), von der „kopernikanischen Wende“ (Wocken 1990: 39 in Ahrbeck 2014:62) oder von einem „Olymp der Entwicklung, danach kommt nichts mehr.“ (Wocken 2012: 72)⁸³ gesprochen. Ein Exkurs in „soziale Innovationen“ erscheint vor diesem Hintergrund weiterführend, zumal bezüglich der Innovationsforschung die von den Akteuren antizipierte Nachhaltigkeit bzw. die Überzeugung, eine langfristige positive Perspektive in einer entsprechenden Erneuerung zu sehen, u.a. nach Rogers (1983/1995) einen maßgeblichen Einfluss auf den Innovationsprozess hat. „We conceptualize five main steps in the process: (1) knowledge, (2) persuasion, (3) decision, (4) implementation, and (5) confirmation.“ (ebd.: 21). Eine ähnliche Position findet sich nach Borbély (2008: 407) auch bereits bei Schumpeter, der die Hypothese aufstellte, dass die größten Innovationen, diejenigen seien, die tiefgreifende und lange Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft bewirkt haben.

Eine Kontextualisierung von sozialem Wandel

Diese Perspektive findet sich bei Schäfers wieder, der sozialen Wandels definiert als „die Veränderung der Sozialstruktur einer Gesellschaft oder einzelner Bereiche in einem bestimm-

⁸¹ Zapf (1994: 32) versteht Lebensstile als Entscheidungen darüber, wie Menschen ihr Leben einrichten, um mit den vielfältigen Veränderungen fertig zu werden. In diesem Sinne seien sie in paradoxer Weise individuelle Institutionalisierungen von Problemlösungen und als soziale Innovationen zu interpretieren.

⁸² Eine weiterführende Diskussion hinsichtlich des Potenzials für eine nachhaltige soziale Innovation würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Für eine Vertiefung sei u.a. auf Zapf (1994), Gillwald (2000), Rammert (2010), Schäfers (2012) verwiesen.

⁸³ Die hier genannten Zielvorstellungen dürfen wohl als „Visionen“ (Heimlich o.J.: 8) oder Idealzustand bezeichnet werden, zumal u.a. Heimlich (o.J.) von Inklusion als einer „kontinuierliche[n] Suchbewegung“, die „niemals ganz abgeschlossen sein wird“ (ebd.: 7) konstatiert. U.a. von Ahrbeck (2014) werden diese Formulierungen deutlich kritisiert.

ten Zeitraum. Sie ist verknüpft mit Veränderungen im Normen- und Wertesystem, in den Institutionen und Organisationen. Je nachdem, wie schnell sich die Basisstrukturen einer Gesellschaft verändern, spricht man von langsamem oder beschleunigtem Wandel.“ (2012.: 22). Dabei sei deutlich zu trennen zwischen den technisch-ökonomischen Dimensionen (z.B. Einführung Telefon, Internet, Mobiltelefon, etc.) und den daraus resultierenden strukturellen und nachhaltigen Auswirkungen im gesellschaftlichen Feld. So pointiert Rammert: „Soziale Innovationen müssen auf das Zusammenleben in Gemeinschaften und der Gesellschaft bezogen werden und meinen neue Formen von Teilhabe und sozialer Integration, von Interessenausgleich und sozialer Gerechtigkeit und von Individualität sowie Solidarität.“ (2010: 19). Bezugnehmend auf diese Auswirkungen, verweist Rammert auf die Steuerungsaktivität, die hieraus für verschiedene Sektoren wiederum erwächst (ebd.). Gillwald (2000: 19) benennt diese konkreter: es entstehen andere Steuerungsinstrumente, andere Steuerungsbereiche und andere professionelle Zuständigkeiten. Diesen Tenor greift Schäfers (2012) ebenfalls auf, verweist dabei gleichzeitig auf eine weitere wichtige Dimension im Kontext von sozialen Veränderungen: die Einflussnahme auf bestehende Strukturen (ebd.: 22ff).

Nach Zapf (1994: 32) sei sozialer Wandel nicht einfach mit sozialen Innovationen identisch, sondern diese bilden eine Teilmenge des gesamten Prozesses des sozialen Wandels. „Soziale Innovationen können auch nicht einfach mit sozialen oder politischen Reformen identisch sein: Nur die nach konsensfähigen (»objektiven«) [Hervorhebung im Original] Kriterien leistungsfähigen, dauerhaften Reformen kommen in Betracht, die es wert sind, von anderen nachgeahmt zu werden.“ (ebd.: 33).

Soziale Innovationen charakterisiert, dass intendierte Ziele oder Problemlösestrategien durch die Anwendung eines neu identifizierten „Mittels“ - eben der innovativen Idee besser realisierbar sind, die aktuell erlebte soziale Problemlage reduzieren bzw. besser regulierbar machen, als die bisher angewandten Praktiken. Nachhaltigkeit und eine durchdringende „Tiefenwirkung“ lassen sich somit als Kriterien sozialer Innovation bereits extrahieren. Eben diese Faktoren erlangen dadurch richtungsweisenden, steuernden sowie strukturbeeinflussenden und strukturändernden Charakter. Diese Aspekte werden an späterer Stelle weitergeführt.

Zum Stellenwert von Inventionen

Innovationen und Reformen müssen keineswegs etwas neu Erfundenes sein. Einen wenig spezifischen, wengleich elementaren Ansatz für Invention⁸⁴ liefert Rogers (1983, 1995): "Invention and

⁸⁴ Die lateinische Wurzel des Wortes „inventio“, zu Deutsch: das Erfinden, die Erfindung, das Erfundene oder die Erfindungsgabe sowie abgeleitet von: „invenire“, übersetzt, auf jemand oder etwas stoßen, etwas (vor)finden, auffinden (meist zufällig, manchmal durch Suchen) aber auch ein Bezug zur Übersetzung aus dem

imitation are, as we know, the elementary social acts" (ebd.: 41). Womit er einerseits das genuin menschliche Bedürfnis der Problemlösung und der (Wieder-) Herstellung eines inneren Gleichgewichts – im piagetschen Sinne „Äquilibration“⁸⁵ anspricht und darüber hinaus weitere Aspekte implizit benennt, wie das unausweichlich soziale Element von Inventionen oder Erfindungen als auch die Imitation, die sowohl Vorläuferfunktion als auch Anschlussfähigkeit für Neuerungen gleichermaßen beinhaltet. Auch Schumpeter nimmt eine Differenzierung zwischen Innovation und Invention vor (Borbély 2008: 402). Bezug nehmend auf Schumpeter, formuliert er, dass „Inventionen [sind] blosse Ideen, Prototypen, Konzeptentwicklungen“ (ebd.: 402) seien. Für ihn stelle die Invention die erste Phase, eben die Generierung von Ideen dar, die eng verflochten mit Lernen sei⁸⁶. Inventionen seien letztlich die Vorläufer für Innovationen, an ihnen demonstrieren sich, ob die Invention, die Idee oder Erfindung realisierbar sei (ebd.: 402). In entsprechendem Duktus positioniert sich auch Rammert (2010), der darüber hinaus auf die „unabdingbare Voraussetzung für die Genese des Neuen“ (ebd.: 10) verweist, nämlich das vorher bereits Bestehende, das variiert, kombiniert oder modifiziert – und damit einer gewissen Selektion unterzogen wird. Diese Abfolge der Prozesse sieht auch Rogers (1995: 138): „*Invention* (Hervorhebungen im Original) is the process by which a new idea is created or discovered.“ Zugleich sieht er von Beginn an eine Abfolge: „Invention may result from a sequence of (1) basic research followed by (2) applied research leading to (3) development.“ (ebd.). Diesen Prozess der Erfindung und Kreation allein erachtet er als den unsichtbaren Teil, der durchaus erst nach langer Zeit sichtbar werden kann (ebd.: 8). Erst durch seine Überführung in ein praktisches Feld, durch seine Erprobung oder „Adoption“⁸⁷ durch maßgebliche Akteure im Zuge der Diffusion⁸⁸ hingegen wird diese Inventionen wahrnehmbar. „The dominant viewpoint now is that social change is caused by both invention (the process by which a new idea is discovered or created) and diffusion, which usual-

Englischen „invent“: create or design sth not existing before, find sth existing before, but unknown (Hornby 1974: 456), definieren die begriffliche Einordnung.

⁸⁵ Das Äquilibrations-Konzept ist zentral in Piagets Entwicklungstheorie. Assimilation und Akkommodation finden gleichzeitig statt, dieses Zusammenspiel bezeichnet Piaget als Äquilibration, da dieser Prozess nach einem Gleichgewicht strebt. Das Gleichgewicht ist gestört, wenn die vorhandenen Strukturen (Schemata) nicht für die Lösung neuer Situationen ausreichen, sodass der Äquilibrationsprozess den Adaptionsprozess antreibt (Piaget 1992: 217).

⁸⁶ In dieser Relation von Problemlösen und Lernen findet sich ein Grundgedanke von Karl R. Popper (1996) wieder.

⁸⁷ Der Begriff „Adoption“, wird im deutschen Sprachgebrauch in aller Regel mit der Annahme an Kindes statt oder Annahme als Kind assoziiert. Diese Interpretation ist nicht intendiert. Die Verwendung des Begriffs „Adoption“ greift den Gebrauch in der Innovations- und Diffusionstheorie Rogers‘ auf, er fokussiert die englische Bedeutung „adoption“ im Sinne von: Einführung, Übernahme, Annahme.

⁸⁸ Der Begriff der Diffusion kann missverständlich interpretiert werden, indem ihm auch ein gewisser Charakter der Ungeordnetheit – im Sinne von Diffusität oder diffus anheftet, was jedoch auf einen Übersetzungsfehler zurückzuführen ist. Die gewünschte Konnotation hier entspricht der lateinischen Bedeutung „diffundere“, übersetzt mit ausgießen, verstreuen, ausbreiten, welches einen natürlich ablaufenden Prozess beschreibt, der zur vollständigen Durchmischung unterschiedlicher Substanzen führt. Somit ist implizit die (im gelingenden Fall organische) Verteilung oder Ausbreitung einer neuen Idee, Kreation oder Problemlösung gemeint. Um im Sprachgebrauch der Innovationsforschung zubleiben, wird weiterhin der Terminus „Diffusion“ im eben dargelegten Verständnis verwendet.

ly occur sequentially.“ (ebd.: 42). An der Nahstelle von Erfindung und ihrer Einführung weist Rogers auf ein weiteres besonderes Phänomen hin:

„(...) *adoption* (Hervorhebungen im Original) is a decision to make full use of an innovation as the best course of action available. Thus, adoption is the process of adopting an existing idea. This difference between invention and adoption, however, is not so clear-cut when we acknowledge that an innovation is not necessarily a fixed entity as it diffuses within a social system. For this reason, "re-invention" seems like a rather appropriate word to describe the degree to which an innovation is changed or modified by the user in the process of its adoption and implementation.“ (Rogers 1995: 176)

Insbesondere spricht Rogers hier ein Faktum an, dass speziell bei der Verbreitung von Innovationen in sozialen Bereichen (ebd.: 177f) von fundamentaler Bedeutung ist: die Re-Invention. D.h. im Verlauf der Verbreitung erfährt eine Idee, ein Konzept, ein innovativer Gedanke, eine Veränderung oder eine lokale Adaptation.

Dies, ebenso wie die zeitlichen Verzögerungen zwischen „Erfindung“ und Einführung und auch die Äquilibriumsperspektive, so wird sich zeigen, sind wesentliche Aspekte von Ausbreitung, Diffusion und Adoption einer Innovation.

Ein erstes basales Verständnis von Adoption und Diffusion

Erste Erwähnungen von Diffusion gehen auf sozialwissenschaftliche Untersuchungen der „empirischen Schule“ in den USA sowie dem klassischen Diffusions-Paradigma von Ryan und Gross⁸⁹ in den 1940er Jahren zurück (Ryan und Gross 1950: 705, Rogers 1995: 118). Diffusion stellt nur eine Phase im gesamten Innovationsprozess dar, wenngleich eine entscheidende (Rogers 1995: 134). Im Diffusionsprozess markiert (Rammert 2010) drei graduelle Unterschiede, die u.a. Grad und Ausmaß der Reflexion demonstrieren: Neben der Adaptation und der Re-Invention (hier bezeichnet als Neuschöpfung oder „adjustment“) nennt er noch die passive Anpassung „accomodation“, in Form von Folgen eines Trends (ebd.: 14). Von essentieller Bedeutung erweist sich bei beiden der Faktor Kommunikation sowie die von den annehmenden Personen, den „Adopter“, genutzten Kommunikationswege oder –kanäle (Rogers 1995: 195ff; Rammert 2010: 12). Die Ausbreitung von Innovationen erweist sich nach Rogers zudem in Relation zum Bildungsgrad, zur Komplexität oder zur räumlichen Vernetzung von Informationsträgern. Rogers differenziert Adopter nach fünf Kategorien⁹⁰: (1) innovators, (2) early adopters, (3) early majority, (4) late majority, sowie (5) laggards (Rogers

⁸⁹ Bei der Neueinführung eines hybriden Saatguts in den USA stellte sich wider Erwarten heraus, dass weniger das Alter, der Bildungsstand, die Betriebsgröße oder betriebliche Aktivität als vielmehr soziale Teilhabe in Interessensverbände und ein intensives Netzwerk von Information und Kommunikation die Einführung von Innovationen begünstigen (Ryan & Gross 1950: 707).

⁹⁰ Eine differenzierte Einordnung erfolgt an späterer Stelle.

1995: 22). Ergänzend sei bei der Entscheidung für oder gegen eine Innovation ein sozialer Prozess, der der Diffusion (Diffusion-Decision-Process), vorgeschaltet ist. Auch hier erfolgt eine (auch zeitliche) Stufung des Adoptionsprozesses nach: Knowledge (von einer Innovation erfahren), Persuation (im positivem oder negativem Sinne von einer Innovation überzeugt sein), Decision (die Entscheidung für oder gegen eine Innovation), Implementation (die Einbindung in bestehende Strukturen), Confirmation (der überzeugte Ausbau der Innovation oder ihr Rückgängigmachen)⁹¹. Insgesamt erweist sich der Faktor Zeit, neben der Kommunikation, wiederum als maßgeblich im Innovationsgeschehen (Borbély 2008: 407; Gillwald 2010: 21; Bormann 2011: 63.) Der Ausbreitung bzw. die Entscheidung des Adopters für die Annahme und Ausbreitung von Neuerungen, ist eine Phase der intensiven und aktiven Informationssuche vorgeschaltet, die der Gewinnung von Sicherheit dient (Rogers ebd.: 21; Blättel-Mink 2006:)⁹². Als Motive bzw. „attributes of innovations affecting the rate of adoption“ für diese Entscheidung lassen sich nach Rogers (1995: 35) bei den Adoptionsanwendern folgende fünf extrahieren: Relative advantage, Compatibility, Complexity, Trialability, Observability.

Zusammenfassend kann für die Annahme von Innovationen und seinem Umsetzungs- oder Realisierungsprozess festgehalten werden, dass dieser mit der Entscheidung des Individuums bzw. einer funktionalen Einheit oder Organisation im Moment des (Er-)Kennens oder Wissen um eine(r) Neuerung beginnt, über die Entwicklung einer Stellungnahme und einer annehmenden oder ablehnenden Überzeugung sowie die daraus resultierende Entscheidung dazu sich entwickelt, im annehmenden Fall zur „Übernahme“ der neuen Idee und zur Bekräftigung und Stabilisierung dieser Entscheidung führt.

Bezogen auf das forschungsrelevante Thema Inklusion und die hier fokussierte Akteursgruppe der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikers soll nachfolgende Abbildung einen ersten Überblick verschaffen.

⁹¹ Die Relationen der hier genannten Größen zum erkenntnistheoretischen Hintergrund erfolgen im anschließenden Kapitel.

⁹² Der Aspekt der Sicherheitsgewinnung zeigt eine Korrespondenz zu der von Schumpeter konstatierten Widerständigkeit gegen das Neue (Zapf 1994: 34f; vgl. Blättel-Mink 2006), die durch ein Suchen nach Sicherheit kompensiert werden müsse. Ob und welchem Umfang und in welchem Kontext dieser Aspekt in einer sog. Risikogesellschaft noch innovationsrelevant ist, hinterfragt Blättel-Mink kritisch (ebd.: 123). So hat für z.B. den technischen Bereich hat die Tschernobyl-Katastrophe einen gewissen skeptischen Widerstand gegen (technische) Innovationen vermutlich reaktiviert, bezüglich sozialer Innovationen bzw. Innovationen im sozialen Bereich kann vermutet werden, dass eine pauschalisierende Aussage kaum getroffen werden kann, da die individuellen Konstellationen maßgeblicher sind.

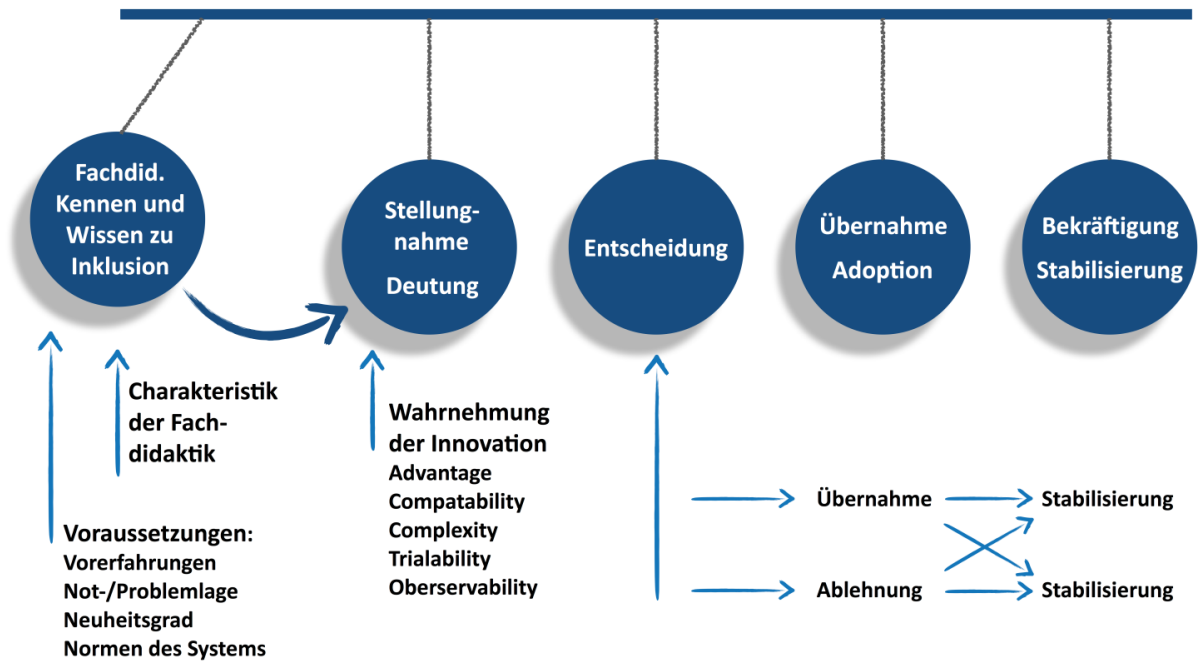


Abb. 2: Diffusionsprozess sozialer Innovationen (Transformationspfade von Akteuren bei der Implementierung von Inklusion)

(eigene Darstellung, adaptiert an Rogers 1995: 165)⁹³

Innovationen, wie vorab gezeigt wurde, bedingen per Definitionem eine Veränderung des Handelns und Verhaltens⁹⁴ und erfordern das Verlassen bewährter institutioneller sowie struktureller Routinen. Dies gilt nicht nur für technische, sondern auch für soziale Innovationen. Im Falle des Innovationsthemas Inklusion und ihrer Implementation als Querschnittsthema in der Lehramtsbildung und damit auch in die Curricula der Fächer impliziert dies sukzessiv, dass zunächst grundlegende Voraussetzungen, wie z.B. die Erfüllung eines Neuheitsgrades, erfüllt werden. Hier ist im weiteren Verlauf zu klären (s. 4.2.4), ob und in wiefern dies aus der Perspektive und dem Selbstverständnis der Fachdidaktik als solche und den einzelnen Fachdi-

⁹³ *Relative advantage*: Diese sind verbunden mit subjektiv wahrgenommenen Vorteilen gegenüber vorigen Lösungen, die assoziiert sind mit finanziellem Profit, Prestige, Komfort, Arbeits- und Zeitersparnis; *Compatibility*: Sie umfassen die Vereinbarkeit mit bestehenden Werten, Erfahrungen und Bedürfnissen; *Complexity*: Sie impliziert den subjektiv antizipierten Verständnisaufwand und die Praktikabilität; *Trialability*: Dies beantwortet die Frage nach der Erprobbarkeit und/oder dem Vorhandensein einer zeitlich begrenzten Testmöglichkeit; *Observability*: Hierin enthalten ist die Kommunizierbarkeit, Sichtbarkeit sowie Vermittelbarkeit der Innovation bzw. ihrer Ergebnisse anderen gegenüber.

⁹⁴ Zur begrifflichen Differenzierung von Handeln und Verhalten argumentiert Gillwald (2010: 16), dass Organisationen oder Systeme, in diesem Fall die Fachdidaktik als Gesamtes oder als einzelne bzw. die Hochschule und das Bildungswesen, nicht in der Lage sind zu handeln, dies ist letztlich den jeweils in ihnen aktiven Individuen vorbehalten. Verhalten in diesem Sinne bildet den allgemeineren Begriff und impliziert das Handeln als intendiertes, zielgerichtetes Verhalten.

daktikerinnen und Fachdidaktikern (s. 4.6) gegeben ist. Danach entscheidend für einen fortlaufenden Impuls und eine entsprechende Transformation ist, wie der innovative Charakter auf der individuellen Ebene wahrgenommen wird und in welcher Weise dies kompatibel ist mit vorhandenen Deutungsmustern (Reproduktion einer Fallstruktur) bzw. zu Neuorientierungen von Handlung führt. In der Entscheidungsphase zeigen sich Annahme oder Ablehnung der Innovation an ersten aktiven Erprobungen bzw. durch konkrete Tests, d.h. eine Transformation wird auf der Ebene des Handelns oder aber einem Beibehalten bzw. einer Reproduktion bekannter Handlungsrouninen im System sichtbar. Diese würden im Falle einer Übernahme von den Adoptoren weiter elaboriert und an individuelle bzw. lokale Gegebenheiten adaptiert (Re-Invention). Mit zunehmender Überzeugung und Bekräftigung der neuen „Routine“ würde sowohl eine weitere Diffusion als auch Stabilisierung des Neuen erfolgen. Als maßgeblich determinierend für den Transformationsweg zu bewerten, so die Innovationsforschung (Rogers 1995, Rammert 2010, Howald und Schwarz 2010), seien die konsultierten Kommunikations- und Kooperationspfade. Neben dem Wissen über die Existenz der Neuerung, erweisen sich für die Diffusion von Neuerungen Informationsbeschaffung und -austausch über z.B. Vor- und Nachteile, Komplexität und Praktikabilität im System und über die Systemgrenzen hinaus als wesentlich. Im weiteren Prozess erweisen sich die Art und Weise von Kommunikation und Kooperation der involvierten Akteure bezüglich der Bedeutsamkeit einer Innovation sowohl als Korrektiv als auch als Etablierungsinstrument eines neuen Handlungsmusters oder - um dies bereits auszuleuchten – zur Darstellung latenter Sinnstrukturen sowie handlungsbezogener Deutungsmuster.

3.2 Ausgewählte Aspekte von Innovationstheorien

Im Fokus der weiteren Ausführung stehen ausgewählte Aspekte von Innovation und die Ausbreitung der Innovation. Hier ist von erkenntnisleitendem Interesse, Innovationen als solche umfassender zu definieren, um daraus eine relevante Orientierung abzuleiten bezüglich der Frage, ob bzw. welche Aspekte von Inklusion als Innovation bezeichnet werden und insofern von den Akteuren im Untersuchungsfeld wahrnehmbar sein könnten. Erst danach erscheint eine Auseinandersetzung mit Erkenntnissen zur Verbreitung bzw. Diffusion von Innovationen sinnvoll. Vor dem Hintergrund der daraus resultierenden Einsichten soll daraufhin der Frage nachgegangen werden, wie Innovationen in die Hochschule gelangen.

3.2.1 *Wie (aus Neuem) eine Innovation entsteht*

Als eine maßgebliche Definition von Innovation soll zunächst auf Rogers verwiesen werden:

„An innovation is an idea, practice, or object that is perceived as new by an individual or other unit of adoption. (...) The perceived newness of the idea for the individual determines his or her reaction to it. If the idea seems new to the individual, it is an innovation. (...) The "newness" aspect of an innovation may be expressed in terms of knowledge, persuasion, or a decision to adopt“ (1983: 11).

Nicht alles, was neu ist, ist gleich eine Innovation. Bereits bei Schumpeter (1912, 1987) ist die Rede von „neuen Kombinationen“⁹⁵ womit u.a. die „Herstellung eines neuen ... Gutes oder einer neuen Qualität eines Gutes, Einführung einer neuen ... Produktionsmethode ..., Erschließung eines neuen Absatzmarktes ..., Eroberung einer neuen Bezugsquelle von Rohstoffen oder Halbfabrikaten ..., Durchführung einer Neuorganisation ...“ (Schumpeter 1912, 1987: 100f) gemeint sein könnte. Auch bei ihm finden sich eine Abgrenzung zur Erfindung und damit auch die Beschränkung des Innovationsbegriffs auf eine Neuerung, die nur dann als solche gelten soll, wenn sie sich wirtschaftlich auf Märkten durchsetzt (Schumpeter 1912 / 1987: 128f). Nur wer eine (wirtschaftlich) verwertbare Neuerung vorweisen kann, gilt in seinen Augen als Innovator, zudem differenziert er zwischen Erfinder und Unternehmer und betrachtet sie als in der Regel unterschiedliche Personengruppen und Subjektivitäten. Eine bemerkenswerte Differenzierung findet sich bei Rogers. Er unterscheidet Invention und Imitation (1995: 292f) und weist letzterer die zentrale Bedeutung in der Vergesellschaftung zu. Inventionen sind zwar singuläre, meist ungeplante Ereignisse, er verweist jedoch bezüglich Innovationen, insbesondere in sozialen Kontexten darauf,

„that an individual learns from another by means of observational modeling; that is, one observes what another person is doing, and then does something similar. But not exactly the same thing. That would be simple imitation or blind mimicry. But social modeling permits the observer to extract the essential elements from an observed behavior pattern in order to create a similar behavior. Modeling allows the learner to adopt the observed behavior (much like the re-invention of an innovation).“ (Rogers 1995: 304).

Innovationen können somit neue Kombinationen sein oder Modellierungen sowie Re-Definitionen von etwas bereits vorher Bestehendem oder Vorhandenem. Explizit den Bereich der Erziehung und Bildung führt er hierfür an (ebd.: 179). Auch Rammert 2010 differenziert zwischen Neuerungen und Innovationen und verweist auf das wesentliche Element der Selektion. Während Innovationen im allgemeinen Sprachgebrauch häufig als etwas Nie-

⁹⁵ Auch wenn Schumpeter in der Regel als einer der zentralen „Innovationsfiguren“ bezeichnet wird (vgl. Zapf 1994, Gillwald 2000, Moldaschl 2010) findet man zunächst noch gar nicht den Begriff „Innovation“. In deutscher Übersetzung findet er sich 1961, in der amerikanischen Literatur 1939.

dagewesenes charakterisiert werden und der Fokus auf das Neue gerichtet ist, lenkt Rammert mittels des „Nie“ auf eine zeitliche Dimension⁹⁶. Diese zeitliche Dimension markiert ein Vorher und ein Nachher, woran sich differenzieren lässt, ob etwas aktuell und zukünftig anders ist bzw. sein wird als vor einem definierten Zeitpunkt. Somit erscheint nicht primär der absolute Neuheitsgrad das Innovationskriterium zu sein, sondern die Gegebenheiten, die zu Innovationen⁹⁷ führen. Diese Gegebenheiten bilden den Selektionsraum, wodurch sich etwas Neues zu einer Innovation entwickeln und stabilisieren kann. Innovationen, so Rammert, sind erst als solche zu bezeichnen, wenn sie als Neuerung Auswirkungen auf die restlichen Varianten haben (ebd.: 12). Insofern, so schließt Rammert, charakterisiere eine Innovation stets auch etwas Abnormes oder Fremdes. Wenn dieses Kriterium der Unterscheidbarkeit Innovationen kennzeichnet, geht Innovation auch zwangsläufig mit einer gewissen Normativität einher.

An dieser Stelle lässt sich hinsichtlich Inklusion bereits subsumieren, dass nicht zwingend etwas genuin Neuartiges erforderlich ist, um ihr den Status der Innovation zu bestätigen. Nicht irrelevant für die Inklusionsdiskussion sind auch die Akzentuierung der zeitlichen Dimension sowie hinsichtlich ihrer Adoption und Diffusion auch Abnormität und Fremdheit als mögliches Charakteristikum sowie ein normativer Anspruch. Darüber hinaus erscheint für den Innovationsprozess bzw. die Umsetzung von Inklusion die Option der Imitation, Modifikation oder Re-Definition von bereits Bekanntem ein interessanter Aspekt. Die bereits tangierte soziale Dimension von Innovation wird in 3.3 fortgeführt.

3.2.2 Wie sich neue Ideen als Innovationen verbreiten

Wie jüngere Innovationsforschung zeigt (Gillwald 2000, Howaldt und Schwarz 2010, Rammert 2010, BMBF 2013), lässt sich nach wie vor ein Grundprinzip aufzeigen, nach denen Innovationen sich verbreiten und lassen sich Strukturen generalisieren, die auf den Ausbreitungsprozess gestaltenden Einfluss nehmen. Diese Prinzipien und Strukturen basieren zu einem wesentlichen Teil auf Erkenntnissen von Rogers (weshalb hier die primäre Bezugsquelle liegt). Im fachwissenschaftlichen Diskurs herrscht Konsens darüber, dass bevor ein Individuum oder eine Organisation aktiv⁹⁸ zu einer Innovation Stellung nimmt, über einen gewissen Zeitraum diverse Reflexionsprozesse durchlaufen werden, bevor eine Entscheidung für oder auch gegen eine Annahme der Erneuerung erfolgt.

⁹⁶ Hierbei wird das absolut Neue nicht in Frage gestellt. Rammert bezeichnet diese Form der Erschaffung aus dem Nichts als „Schöpfungstheorie der Innovation („creatio ex nihilo““ (Rammert 2010: 9).

⁹⁷ Neuerungen, die auf Variationen und Rekombinationen von bekannten Elementen basieren, bezeichnet Rammert als „Evolutionstheorie der Innovation“ (Rammert 2010: 10).

⁹⁸ Nicht grundsätzlich auszuschließen ist, dass Innovationen auch eine passive Seite der Verbreitung aufzeigen können, so z.B. wenn es zu unreflektiertem Mitläufertum kommt, wie es u.a. bezüglich Kleidung und Mode oder auch Medien der Fall sein kann.

„This behavior consists essentially of dealing with the uncertainty that is inherently involved in deciding about a *new* alternative to those previously in existence. It is the perceived newness of the innovation, and the uncertainty associated with this newness, that is a distinctive aspect of innovation decision making.“ (Rogers 1995: 163).

Dieser Reflexionsprozess mündet in einen Entscheidungsprozess, für den Rogers (ebd.: 164ff) fünf Phasen herauskristallisiert, die den Innovationsentscheidungsprozess kennzeichnen:

1. *Knowledge oder Wissen*: das Individuum erfährt von der Innovation, was eine entsprechende Sensibilität impliziert. Rogers diskutiert in diesem Kontext, ob hierfür eine aktive Suchbewegung im Sinne einer Bedürfnisbefriedigung oder eine eher passive Wahrnehmung im Sinne eines Zufalls zum Wissen über Innovation führen. Seine Argumentation⁹⁹ lautet, dass in der Regel nicht zuerst eine Bedürfnislage vorhanden sei, sondern gewöhnlich Bedürfnisse (künstlich) geschaffen und passend für Innovationen gemacht werden oder vorhandene Innovationen Bedürfnisse evozieren. Bezüglich der Wahrnehmung differenziert er nach „selective exposure“ als selektivem Ausgesetztsein und „selective perception“, was eine Passung mit eigenen Lebensauffassung impliziert (ebd.: 164). In dieser Interpretation wird Wahrnehmung nicht passiv gesehen, sondern wird als Achtsamkeit oder Bewusstsein, als „awareness“ gedeutet. Bezüglich des Wissens kann weiter nach drei Arten des Wissens unterschieden werden. Bei einem Awareness Knowledge verfügt das Individuum über Informationen zur Existenz der Innovation. How-to-knowledge assoziiert die Innovation mit einem Handlungswissen, einem Wissen wofür. Principles Knowledge umschließt das Verständnis tieferliegender Prozesse der innovativen Idee (ebd.: 167).

Für den Innovationsprozess Inklusion erscheinen hier zwei Aspekte essentiell. Um Inklusion als innovatives Thema wahrzunehmen, bedarf es einer gewissen Passung. Und awareness knowledge oder how to knowledge bezüglich Inklusion muss nicht zwingend mit einem individuellen Handlungsbezug koinzidieren.

2. *Persuasion¹⁰⁰ oder Überzeugung*: In dieser Phase generiert das Individuum eine eigene Einstellung zur Innovation, die sowohl positiv, wie auch negativ oder neutral sein kann. Primär ist der Entscheidungsprozess von emotionalen Dimensionen gekennzeichnet, da

⁹⁹ Dass Rogers eine Suchbewegung ausschließt, stützt dieser auf menschliche Wahrnehmungs- und Verhaltensmechanismen: Informationen, die nicht kompatibel mit eigenen Prädispositionen sind, werden bewusst oder unbewusst überhört oder übersehen, was eine selektive Wahrnehmung impliziert. Selbst bei einer wahrgenommenen Bedürfnislage sei es entscheidend, dass eine entsprechende Passung realisiert wird. Die Innovation muss als relevant und konsistent mit eigenen Einstellungen und Vorlieben sein.

¹⁰⁰ Explizit weist Rogers darauf hin, dass Persuasion nicht ein bestimmtes Ziel intendiere: „Our meaning for persuasion is equivalent to attitude formation and change on the part of an individual, but not necessarily in the direction intended by some particular source, such as a change agent. Our meaning of persuasion is oriented toward the receiver rather than toward the source.“ (Rogers 1995: 169).

zunächst das Gefühl der Unsicherheit dominiert, welches entsprechend emotional ausbalanciert wird. Um Unsicherheitsgefühle zu reduzieren, erfolgt häufig eine bewusste und kritische Informationssuche. Interpersonelle Kommunikation, wie z.B. kollegialer Austausch ist von zentraler Bedeutung. Im Verlauf der Persuasions-Phase antizipiert das Individuum innere Bilder über die Auswirkungen der Innovation in den subjektiven Kontext. Hier werden Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen. Taxierte werden auch relativer Gewinn oder Verlust, z.B. hinsichtlich eines sozialen Status und Einflussnahme oder auch ökonomische Entwicklungen. Ebenso gilt Kompatibilität als Einflussgröße und subsumiert sozio-kulturelle Werte und Beliefs sowie bisherige Grundsätze und Bedürfnisse. Maßgeblich erweist sich auch die antizipierte Komplexität. Wie überschaubar und machbar, wie nachvollziehbar und absehbar erscheint die Innovation (ebd.: 230).

Insbesondere der Kompatibilität und Komplexität weist Rogers eine hohe Effektstärke für eine Annahme oder Ablehnung einer Innovation zu. Dies erscheint nachvollziehbar, wenn beispielsweise Erkenntnisse aus der Psychologie hinzugezogen werden. Dann zeigt sich eine deutliche Übereinstimmung mit den von Grawe (2004) erforschten Wirkfaktoren, wie z.B. Ressourcenaktivierung oder Motivationsklärung. Parallelen lassen sich auch aufzeigen zur Salutogenese: Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit und Verstehbarkeit. So lässt sich auch im Kontext von Inklusion an Studien zeigen, dass über eine positive Haltung oder Einstellung hinaus weitere inklusionsspezifische Kompetenzen und Performanzen und eigene Wirksamkeitsüberzeugungen zu einem positiven Inklusionsklima führen (Kassis 2017: o. S.). Diese Faktoren, so lassen auch Innovationsforschungen vermuten, erweisen sich offenbar als Katalysatoren für Inklusion.

3. *Decision oder Entscheidung*: Das Individuum (oder andere Entscheidungsinstanzen) engagiert sich aktiv, um zu einer Entscheidung für eine Annahme oder für eine Ablehnung zu gelangen. Hilfreich hierfür wird insbesondere die Möglichkeit des Testens gewertet. Studien weisen insbesondere bei komplexen Innovationen dieser Phase eine signifikante Korrelation mit Akzeptanz oder Zurückweisung zu (Rogers 1995: 231). Häufig werden in dieser Phase sog. Change Agents aktiviert, die hinsichtlich Vorteilen, Kompatibilität oder Komplexität Überzeugungsarbeit leisten (sollen). Eine Entscheidung erfordert nicht zwingend eine aktive Ablehnung. Auch eine passive Ablehnung figuriert eine Nicht-Adoption, allerdings intendiert das Individuum bzw. der Entscheidungsträger keine kategorische Zurückweisung. Im Falle einer Annahme wird die Implementation der Innovation eingeleitet (ebd.: 238).

Bezüglich eines „Testangebots“ scheinen die Optionen für Inklusion eher bescheiden. Schülerinnen und Schüler als sog. Versuchskaninchen zu gebrauchen, verbietet das pädagogische Selbstverständnis (obwohl so manche Reform einen Versuchsstatus kaum überschritten hat¹⁰¹). Dem Status eines Tests vergleichbar wären zudem Hospitationen in Schulen mit gelingender Inklusion. Auch wenn es in klassischem Sinn keine Change-Agenten gibt, könnte ein sog. best-practice-Austausch diesen Zweck erfüllen. Ebenso könnte in diesem Kontext ein intensiver Austausch sowie Hospitation und Kooperation mit den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Sinne eines Explorierens oder Ausforschens interpretiert werden.

4. *Implementation oder Ausführung bzw. Ausformung*: Die Innovation kommt zur Anwendung. Nicht selten erfährt die Innovation in dieser Phase, zeitlich i.d.R. unmittelbar der Entscheidung nachgeschaltet, eine partielle, situative Modifikation. Regionale oder lokale Bedürfnisse erfahren eine Berücksichtigung, die nicht selten als Restbestand von Unsicherheiten zu identifizieren sind. Modifikationen oder Adaptionen können häufig eine schnellere Verbreitung sowie eine höhere Stabilität der Innovation bestätigt werden. Eine hohe Anzahl von Involvierten erhöht i.d.R. die Unsicherheit und korreliert dazu positiv mit dem Zeitfaktor. In der Ausführungs- oder Ausformungsphase befinden sich das Individuum oder die Anwender noch auf der Suche nach Determinanten der Gültigkeit (ebd.: 272).

Sicherlich kann dem Inklusionsprozess partiell bestätigt werden, dass diese Phase der Verbreitung erreicht ist. Jedoch gilt sicherlich auch Modifikation als ein Kennzeichen dieser Phase. Inklusion als bildungspolitische Erneuerung oder Reform betrifft das gesamte Bildungssystem, wenn auch in Folge des föderalen Systems die einzelnen Bundesländer per se ihre jeweilige Gestaltungshoheit bewahren. Neben den Schulen, als exekutive Erbringer der Veränderung, sind auch die lehrerinnen- und lehrerausbildenden Hochschulen mit ihren bildungswissenschaftlichen, fachlichen und fachdidaktischen Anteilen involviert¹⁰² und zeigen unterschiedliche Grade von Implementierung auf. Nicht nur, weil es keine einheitliche Vorgabe zur Umsetzung gibt, sondern weil die Bedarfslage sehr heterogen ist, entwickeln sich

¹⁰¹ Hier sei beispielsweise an Reformierungen der Gymnasialzeit von neun Jahren auf acht Jahre (G8) erinnert. Diese Entscheidung wird in vielen Bundesländern wieder zurückgenommen. Manche Reformen dokumentieren eine parteipolitische Ideologie, wie einige Schulversuche und kommen eher einem Etikettenschwindel gleich, wie beispielsweise die Einführung von Gemeinschaftsschulen, die im Kern eher integrierte Gesamtschulen unter neuem Namen sind.

¹⁰² Auch hier divergieren die Initiativen der einzelnen Bundesländer zur Umsetzung stark (s. 4.4). Für Niedersachsen wurde unter Mitgestaltung der involvierten Universitäten ein Eckpunktepapier „zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in den auf die Lehrämter an allgemeinen Schulen bezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen in Niedersachsen“ (Niedersächsischen Verbund zur Lehrerbildung am 21.11.2014) konzipiert.

natürlich unterschiedliche Konzepte. Unstrittig ist, dass die Zahl der Involvierten enorm hoch ist, womit sich auch ein unterschiedlicher Grad der Umsetzung erklärt.

5. *Confirmation oder Bekräftigung bzw. Identifizierung*: Das Individuum oder andere Anwender befinden sich weiterhin in einem Zustand der Selbstbekräftigung für die eigene Entscheidung. Kognitive Dissonanzen werden durch neues Wissen, durch Aktionen und durch die Identifikation, d.h. durch die Ausbildung einer entsprechenden Haltung zur Innovation reduziert (Rogers 1995: 184). Der interpersonalen Kommunikation wird hier eine signifikante Bedeutung zugeordnet (ebd.: 290). Auch wenn es i.d.R. schwierig ist, eine getroffene Entscheidung zu revidieren, kann diese in dieser Phase buchstäblich kippen. Zu starke Konflikte, Enttäuschungen sowie inadäquate Ressourcen oder neue Erkenntnisse können zu einem Abbruch führen. Bemerkenswert ist das beobachtete Verhalten, das sog. Adopter überwiegend nach Bestätigung für ihre Entscheidung suchen. „Therefore, individuals frequently try to avoid becoming dissonant by seeking only that information that they expect will support or confirm a decision already made.“ (ebd.: 185). Umso mehr erweisen sich externe Unterstützungen als hilfreich, da Innovationen nicht selten von neuen Erkenntnissen oder starken oppositionellen Bestrebungen¹⁰³ irritiert oder unterlaufen werden. Ebenso wie eine Annahme revidiert werden kann, gilt dies auch für die Ablehnung. Auch hier können Korrekturen vielfältiger Art zu einer Übernahme einer Innovation führen.

Für den Inklusionsprozess ließen sich hier einige Parallelen ziehen. Fokussiert werden soll hier die Einflussnahme bildungspolitischer Entscheidungsträger. Einerseits wurden und werden durch zielgerichtete Initiativen z.B. des Bundes¹⁰⁴ Inklusionsprozesse angestoßen, im Gegenzug erfahren diese durch (partei-)politische Kontroversen¹⁰⁵ ein Zurückrudern, wie dies jüngere Entwicklungen in einigen Bundesländern zeigen. Daneben gelten seitens der Inklusionsforschung eine entsprechende Identifikation, bzw. die Ausbildung einer entsprechenden Haltung als maßgebliche Wirkfaktoren und Gelingensbedingung (für eine Übersicht s. Posch und Ruberg 2017, s. 4.4)

Nicht zuletzt lassen sich aus den dargestellten Phasen unterschiedliche Typen von Annehmerinnen und Ablehnern bilden, denen das nachfolgende Kapitel gewidmet ist. Nachzuweisen ist nach Rogers auch, dass Innovationen, die auf individueller Ebene und freiwillig angenommen werden,

¹⁰³ Geradezu klassisch sind hier beispielsweise neue Erkenntnisse in der Lebensmittelindustrie, die innovativen Produkten schädliche Zusätze nachweist – wonach diese dann vom Markt verschwinden.

¹⁰⁴ Hier sei u.a. auf die Initiative „Qualitätsoffensive in der Lehrerbildung“ genannt, und ihre Förderbekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) 2014 verwiesen.

¹⁰⁵ Das Thema Inklusion wird auf Parteiebene kontrovers diskutiert. Während die FDP (2016) klar für den Fortbestand der Förderschulen plädiert und die CDU in Nds. ein einjähriges Moratorium einführen möchte (2017), bekennen sich SPD (2017) sowie das Bündnis 90/Die Grünen (2017) eindeutig zu einer Fortsetzung inklusiver Strategien.

sich in ihrem Verlauf von denen unterscheiden, die kollektiv entschieden wurden und diese wiederum von autoritär verordneten Innovationen (Posch und Ruberg 2017: 29f). Diese unterschiedliche Dynamik, so wird sich zeigen, bestätigen Gillwald (2000), Rammert (2010), Howaldt und Schwarz (2010), Moldaschl (2010) bezüglich sozialer Innovationen.

Im folgenden Kapitel wird vorwiegend das individuelle (z.T. kollektive) Verhalten der Adressaten von Innovation im Innovationsprozess betrachtet.

3.2.3 *Wer Innovationen verbreitet und was diese Personen kennzeichnet*

Hinsichtlich der Verbreitung oder Diffusion von Innovationen sind unterschiedliche Strategien bekannt, die von der Einflussnahme und Steuerung durch hoch anerkannte Personen bis hin zur Infiltration von „innovationsaffinen“ Gruppen reichen. Weiterhin gilt es, zwischen Adoption und Diffusion zu differenzieren. Während Adoption den individuellen Prozess in den einzelnen Phasen bis hin zur Annahme (weniger bis zur Ablehnung) beschreibt, fokussiert Diffusion auf die Gruppenphänomene im Verbreitungsprozess.

Rogers definiert den Begriff „Adopter“ als eine Kategorisierung bzw. Klassifizierung von Individuen innerhalb eines sozialen Systems bezogen auf eine Innovationsfreude oder –bereitschaft. „It is much easier and more meaningful to describe adopter categories (the classifications of members of a system on the basis of innovativeness), each of which contains individuals with a similar degree of innovativeness.“ (Rogers 1995: 243). Er argumentiert weiter, dass eine solche Charakterisierung oder Klassifizierung auf das Ziel von Innovation rekurriert, nämlich eine Verhaltensänderung und zunächst weniger auf kognitive oder auch Haltungsdimensionen. Diese Unterteilung setzt sich bis in jüngere Forschungsliteratur fort (Blätzel-Mink und Mendez 2015: 83ff).

Folgende Tabelle verschafft einen Überblick:

Kategorie der Adopter	Charakterisierung der Innovationsanwender
Innovator	Den Erneuerer oder Umgestalter kennzeichnet eine hohe Risikobereitschaft, „He or she desires the hazardous, the rash, the daring, and the risky.“ (ebd.: 248). Er ist sozial aktiv oder engagiert und verfügt über gute Kontakte zur Wissenschaftsbasis sowie zu anderen Erneuerern. Hinsichtlich technischer Erneuerungen verfügen sie über finanzielle Ressourcen sowie einen sehr hohen sozialen Status.
Early Adopter	Frühe Annehmer sind zurückhaltender in ihrer Entscheidung, sie kennzeichnet eine hohe meinungsbildende Kompetenz. „The early adopter is respected by his or her peers, and is the embodiment

	of successful and discrete use of new ideas.“ (ebd.: 249). Auch sie verfügen über einen entsprechend hohen Sozialstatus innerhalb einer Organisation oder eines Systems. Ihr Bildungsstatus ist hoch, ihre Entscheidung für eine Innovation erfolgt aufgrund vernünftiger Überlegungen, die ihnen eine zentrale Position in Sinne eines Gatekeepers in der Kommunikation verschafft. Für die Übernahme technischer Innovationen findet sich auch bei ihnen eine entsprechend gute finanzielle Basis.
Early Majority	Die Frühe Mehrheit kennzeichnet ebenso einen relativ hohen Sozialstatus, sie stehen in Kontakt mit den early adopter, verfügen jedoch nicht über deren Meinungsbildungspotenz. Sie nehmen eine Schlüsselrolle im Netzwerk des Systems ein. Der Zeitpunkt ihrer Annahme von Innovationen variiert, liegt jedoch signifikant später als der der early adopter.
Late Majority	Die Späte Mehrheit zeigen ein hohes Maß an Skepsis: „The weight of system norms must definitely favor the innovation before the late majority are convinced“ (ebd.: 250). Sie übernimmt eine Innovation, wenn die überwiegende Mehrheit eine Innovation angenommen hat. Sie stehen primär in Kontakt mit anderen ihrer Gruppe, jedoch auch mit Angehörigen der frühen Mehrheit. Ihr meinungsbildender Einfluss ist eher gering. Ihr Sozialstatus ist weniger hoch.
Laggards	Nachzügler oder Zauderer charakterisiert ein hohes Maß an Traditionsverbundenheit und Beratungsresistenz. Ihr Sozialkontakt reduziert sich auf einen inneren Zirkel, ein Einfluss auf Meinungsbildung ist kaum vorhanden. Ihr Zögern ist häufig geprägt von einer Systemkritik (ebd.: 251).

Tab. 1: *Kategorien und Charakteristika von Innovationsanwendern*

Den exponierten Stellenwert menschlicher Interaktion gibt Tab.1 deutlich zu erkennen. Rogers konkludiert, dass Innovationsanwendung „the result of human interaction through interpersonal networks.“ (ebd.: 244) sei. Den Stellenwert der Kommunikation und Interaktion unterstreichen Blättel-Mink und Mendez (2015) und bestätigen ihre Relevanz in den unterschiedlichen disziplinären Perspektiven wie auch theoretischen Ansätzen. Gleichzeitig heben sie hervor, dass eine hohe Komplexität eines Systems den Innovations- und Diffusionsprozess in der Regel negativ beeinflussen. Für den Inklusionsprozess kristallisiert sich somit auch die Frage nach den Kommunikationsstrukturen und den Netzwerken als potenzialbietende Größe für einen Implementierungsprozess heraus. Gleichzeitig gerät der Normfaktor in den Fokus. Offenbar scheint für etwa die Hälfte der Anwender bzw. Ablehner einer Erneuerung eine hohe Kompatibilität mit systemimmanenten Normen und tradierten Werten ein wesentliches Entscheidungskriterium zu sein. Insbesondere für den fachdidaktischen Bereich, den konkre-

ten Fachunterrichtsbezug könnte eine differenziertere Analyse solcher Orientierungen erkenntnisreich sein.

Neben den oben genannten Phasen einer Innovationsdiffusion und der herauskristallisierten Kategorisierung der Anwender lassen sich weitere Faktoren für eine Verbreitung einer Innovation eliminieren, die die Charakterisierung der Anwender auf ihre Adoptionsbereitschaft justieren und auf kognitive oder auch Haltungsdimensionen figurieren. Als solche gelten:

- Kompatibilität mit Strukturen, Normen, Problemlagen potenzieller Übernahmeeinheiten
- risikofreie Übernahmemöglichkeit
- Verständlichkeit
- Außergewöhnlichkeit auf dem Markt
- Anschaulichkeit der Vorteile/Nützlichkeit

Werden diese Faktoren in Relation zur Inklusion gesetzt, sensibilisiert dies bereits den Blick für einige Hürden. Zwei bislang parallel existierende Systeme, die Sonderpädagogik und die Regelpädagogik sollen im Zuge der Inklusion fusionieren. Aushandlungen und Grenzöffnungen bezüglich Normen, Strukturen und (fach-)spezifischen Problemlagen bedürfen sicherlich einer längeren und intensiven Aushandlung. Bezüglich einer risikofreien oder -armen Übernahmemöglichkeit scheinen weniger die involvierten Akteure im exekutiven, als vielmehr Akteure im legislativen Bereich adressiert. Stellt sich doch die Frage, inwieweit Inklusion mit einem herkömmlichen mehrgliedrigen Schulsystem kompatibel ist. Hierüber zu befugen, liegt weder im Autoritätsbereich von Schulen oder Hochschulen noch regionalen oder Landesbehörden, sondern in der Regierung. Auch hinsichtlich der Verständlichkeit zeigen insbesondere die Abgrenzungsbemühungen zwischen Integration und Inklusion, die Debatten um ein enges oder weites Inklusionsverständnis sowie die Polemik um eine moderate oder radikale Umsetzung von Inklusion (vgl. Ahrbeck 2016 und Wocken 2015, s. Kap. 4), wie hoch das Erklärungsbedürfnis noch ist. Betrachtet man den Inklusionsgedanken nicht ausschließlich national, so wird sehr schnell deutlich, dass der Grad des Außergewöhnlichen eher klein ist. Auch national lassen sich Vorläufer für einen inklusiven Bildungsgedanken finden, solange das schulische Geschehen vordergründig ist. Das Außergewöhnliche liegt vermutlich eher in der Systemfrage. Ein über viele Jahrzehnte¹⁰⁶ etabliertes mehrgliedriges Bildungssystem soll,

¹⁰⁶ Bereits der Weimarer Schulkompromiss differenziert nach einer niederen, mittleren und hohen Bildung im Anschluss an eine gemeinsame Grundschule und einem parallel bestehenden Hilfsschulsystem (Müller 2009: 3).

wenn der Inklusionsgedanke das Aufgeben von Selektionsmechanismen impliziert, reformiert werden. Angesichts einer so langen Tradition bedarf es sicherlich Überzeugungsarbeit in einem hohen Maß, Vorteile und Nützlichkeit dieser Innovationsbemühungen zu veranschaulichen. Denn trotz dokumentierter Bildungsmisserfolge, wie das Abschneiden bei den PISA-Studien, scheint ein Festhalten an einer Dreigliedrigkeit sich durch alle gesellschaftlichen Ebenen zu ziehen (Hurrelmann 2013: 457) und ein maximaler Kompromiss vermutlich zu einem Zwei-Wege-Modell zu führen, bei dem sich in erster Linie der ehemalige Hauptschulbereich auflöse und in andere Formen integriert werde (ebd.). Zieht man für eine Interpretation dieses Prozesses eine Perspektive der Innovationsforschung hinzu, so würde sich hier das Ende eines Konjunkturzyklus präfigurieren (Blättel-Mink 2006: 79).

Eine Innovationsetablierung verläuft nur selten nach einer idealtypischen Normalkurve und wird sich eher nach einer eigenen Charakteristik vollziehen. Auch gilt das Scheitern einer Innovation als natürliches Attribut von Innovationen. Nicht alles Neue setzt sich durch. Bereits in den frühen Studien sowohl von Schumpeter als auch Rogers zeigte sich, dass Kommunikation und die Verbreitung von Informationen über Netzwerke über Erfolg und Misserfolg entscheiden können (Briken 2015: 21ff). Gründe für das Scheitern können vielfältig sein und reichen von Inkompatibilität mit Normen und Werten bis hin zur Überholung durch neue Entwicklungen (Rogers 1995).

Insgesamt erlauben viele Erkenntnisse von Rogers deutliche Parallelen hinsichtlich der Einführung von Inklusion die hier zunächst angedeutet wurden, auf die an anderer Stelle jedoch näher eingegangen wird. Der individuell wahrgenommene Neuheitsgrad einer Innovation durch die Aktanten beeinflusst maßgeblich die Reaktionen auf diese und beeinflusst die Entwicklung einer Haltung. Der Neuheitsgrad steht in Relation zu Wissen, Überzeugung und Übernahmebereitschaft¹⁰⁷.

Das Ziel der Diffusionsforschung liegt darin, den Adoptionsprozess zu erklären und den Verlauf der Diffusion zu prognostizieren. Wesentlich ist auch, dass es sich bei der Diffusion von Innovationen nicht um einen von einzelnen Neuerungen abhängigen, sondern vielmehr um einen universellen Prozess sozialen Wandels handelt. Die zentrale Frage der Diffusionsforschung lautet demnach auch, wie sich Innovationen in einem sozialen System verbreiten und

Nach 1945 wurde an dieser Gliederung festgehalten, erst in den 1950er Jahren, mit der Einführung der Realschule kann von einer flächendeckenden Dreigliedrigkeit gesprochen werden (ebd.: 5f)

¹⁰⁷ Damit werden u.a. Dimensionen angesprochen, die in der bisherigen Inklusionsforschung von zentraler Relevanz sind: Einstellung, Wissen und Kompetenz (vgl. TE4I, Trumpp, Janz, Heyl, Seifried 2014, Porsch & Ruberg 2017, s. 4.2.1)

welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Definiert als Prozess, in dessen zeitlichem Verlauf eine Innovation über verschiedene Kanäle an die Mitglieder eines sozialen Systems kommuniziert wird, lassen sich letztlich vier Kernelemente des Diffusionsprozesses bestimmen (Rogers, 1995: 36, Blättel-Mink 2006: 83f), die letztlich auf das soziale System enggeführt werden können: wirtschaftliche, soziale, technologische und ökologische.

Wenn im anschließenden Kapitel soziale Innovationen näher beleuchtet werden sollen, so ist anzumerken, dass sich der Fokus auf die inklusionsrelevanten Aspekte reduziert und das Charakteristikum sozialer Innovationen nicht umfassend behandelt wird.

3.3 Besondere Merkmale sozialer Innovationen

Grundsätzlich werden soziale Innovationen¹⁰⁸ im Kontext von sozialem Wandel diskutiert und gelegentlich auch gegen diese abgegrenzt (Zapf 1994, Gillwald 2000, Howaldt 2010). Der Terminus „sozialer Wandel“ ist keinesfalls ein wissenschaftlich einheitlich definierter, jedoch lässt sich in nahezu allen Auslegungen ein gemeinsamer Kern finden, der eine Verbesserung bestehender Strukturen, Zustände oder Möglichkeiten markiert. So definiert Parsons¹⁰⁹ sozialen Wandel als den Wandel in der Struktur eines Systems als Wandel seiner normativen Kultur (vgl. 1959, 1979). Sozialer Wandel ist *Strukturwandel*. Damit dieser Wandel auf eine höhere Gesellschaft hin stattfinden kann, sind demokratische Verfahren unverzichtbare Universalien. Denn je differenzierter eine Gesellschaft¹¹⁰ wird, „desto wichtiger ist eine effektive politische Organisation, und zwar nicht nur hinsichtlich ihrer Verwaltungskapazität, sondern auch, und vor allem, hinsichtlich ihrer Unterstützung einer universalistischen Rechtsordnung“

¹⁰⁸ Als forschungsrelevantes Thema nahm die Innovationsforschung etwa in den 1980er Jahren Einzug in die Sozialwissenschaften. Primär richtete sich der Fokus auf Produktauswirkungen im sozialen Bereich (Zapf 1994, Howaldt & Schwarz 2010), mittlerweile findet sich ein breites Spektrum an Forschungs- bzw. Innovationsthemen, wie etwa Umweltbewegung, Fast-Food-Ketten oder Sozialversicherungen (Gillwald 2000). Nach einer gewissen Zeit der Stagnation finden sich in jüngerer Zeit vermehrt Publikationen (Blättel-Mink 2015, Rammert 2010, Moldaschl, 2010, Howaldt & Schwarz 2010) und Initiativen, wie das BMBF-Projekt ForMaT 2009 (Forschung für den Markt), oder „Zwanzig20 - Partnerschaft für Innovation“ (2013). Allein das BMBF listet zwölf bildungsbezogene Initiativen im Zeitraum 2016 - 2017 und fördert aktuell mit „Innovationen besser messen“ die Erforschung von Innovationsmethoden (BMBF 2017).

¹⁰⁹ Für die Analyse soziologischer Strukturen wird häufig auf Talcott Parson und seine Theorie des Strukturfunktionalismus referiert. Parsons Theorie besagt, dass sowohl individuelle Handlungen als Aktivitäten von Gruppen oder Institutionen auf Integration und Stabilität „eines als Einheit gedachten sozialen Systems und damit auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft bezogen“ (Schäfers 2012: 18) seien.

¹¹⁰ In dem Maße, wie Heterogenität und das Bewusstsein von Heterogenität in den sozialen Alltag Einzug gehalten haben, darf die Bundesrepublik sicherlich als hoch differenzierte Gesellschaft bezeichnet werden. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei einem hohen Grad an Differenziertheit einer Gesellschaft Wandel oder Innovationen einen relativ geringen Grad an Komplexität aufweisen, wie z.B. die Veränderung der ermäßigten Umsatzsteuer 2007 (die Mehrwertsteuer 2013). Im Falle von Inklusion kann demgegenüber davon ausgegangen werden, dass es sich hier um ein komplexeres Thema mit gravierenden Folgen in den unterschiedlichsten Bereichen handelt. Differenziertheit der Gesellschaft und Komplexität des Wandels gemeinsam dürften demnach erst recht eine effektive politische Organisation, und zwar nicht nur hinsichtlich ihrer Verwaltungskapazität, sondern auch, und vor allem, hinsichtlich ihrer Unterstützung einer universalistischen Rechtsordnung erforderlich machen.

(Parsons 1979: 70, zit. nach Merkel 1994: 306). Hiermit verweist Parson auf eine politische (Mit-)Verantwortung bei komplexen sozialen Wandlungsprozessen. Aus einer solchen Perspektive ist nicht die allgemeine „Legitimierung von Macht und Herrschaft die besondere Leistung demokratischer Institutionen, sondern die Vermittlung von Konsensus über die Ausübung von Macht [...]. Keine Institution, die sich von den demokratischen Institutionen grundlegend unterscheidet, ist zu dieser Leistung in der Lage“ (ebd.). Merkel pointiert damit, politische Verantwortung sei nicht lediglich auf die Bereitstellung von (monetärer) Ressourcen beschränkt, sondern auch für eine Konsensbildung im Aushandeln neuer (normierender) Wertorientierungen (1994). Für den Inklusionsprozess könnten sich hier interessante Aspekte im Hinblick z.B. auf eine Systemfrage oder ein Bildungsverständnis und letztlich auf Steuerung und Governance von Inklusion präfigurieren. Diese beiden Facetten von Inklusion werden im anschließenden Kapitel 4 beleuchtet.

3.3.1 Richtungswechsel durch soziale Innovationen

Zapf (1994) sieht sozialen Wandel als eine Abweichung von relativ stabilen Zuständen, deren *Stabilitätsbedingungen* bekannt sein müssen, um Wandlungspotenziale und Entwicklungsrichtungen analysieren und erklären zu können. In die Diskussion um sozialen Wandel verortet er Innovation als impulsgebendes Moment. „Soziale Innovationen sind neue Wege, Ziele zu erreichen, insbesondere neue Organisationsformen, neue Regulierungen, neue Lebensstile, die die *Richtung des sozialen Wandels verändern*, Probleme besser lösen als frühere Praktiken und die deshalb wert sind, nachgeahmt und institutionalisiert zu werden. (ebd.: 33). Ebenso hebt er hervor, dass häufig besondere soziale Innovationen erforderlich seien, um den Widerstand gegen gesellschaftlichen Wandel zu überwinden und nennt beispielhaft Maßnahmen der Partizipation und Selbsterfindung¹¹¹. Damit ist noch nicht geklärt, was soziale Innovationen sind, ein Kriterium zur Identifikation ist jedoch offenbar die Verbesserung von Problemen, bei denen etablierte, vermeintlich stabile Zustände eine bestimmte Richtung von sozialem Wandel zu behindern scheinen. Eine Parallele zur Inklusionsdebatte drängt sich förmlich auf. In einer zunehmend heterogenen Gesellschaft und Schülerschaft dürfte, bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung eines tradierten, gegliederten Schulsystems ein weiteres Auseinanderdriften der Schere zwischen vermeintlichen oder als Bildungsgewinnern und Bildungsverlie-

¹¹¹ Bezüglich der deutenden Einordnung von Selbsterfindung sei hier Dornes zitiert, der Selbsterfindung als einen Begriff einordnet, der das Neue und Kreative der menschlichen Existenz als Transformation des Alten betont und es so zu einer eigenen Schöpfung macht. Weiter, dass Selbsterfindung, „also individuelle Wahl und Gestaltung dessen, was man sein und wie man leben will, nicht nur ein grundlegendes menschliches Bedürfnis ist, das von einem Mangel angetrieben wird und in seinem Erfolg begrenzt ist, sondern dass Selbsterfindung auch zu einer bedeutsamen kreativen Möglichkeit des Individuums in der Spätmoderne geworden ist.“ (2012: 157). Einschränkend justiert Dornes die Begrenztheit dieser kreativen Fähigkeit, die Integration und Aneignung fremder Persönlichkeitsanteile sei begrenzt. (ebd.).

ren¹¹² deklarierten nicht überraschen. Ohne Adoption und Diffusion von Innovationen zu konkretisieren, akzentuiert Zapf, dass soziale Innovationen, besonders in der Frühphase in einem hohen Maße vom Wissen und den Fähigkeiten der Praktiker abhängen¹¹³ und konstatiert weiter, dass „Partizipation, Kooperation, die Einbeziehung der Klienten, bis hin zu deren Selbsterfindung, häufig notwendig sind, um eine Innovation in Gang zu setzen. Große, umfassende und zentrale Planungen gehören sicherlich *nicht* zum bewährten Arsenal der sozialen Innovation. Aber die bescheideneren Werkzeuge der Entscheidungshilfe - Prognosen, inkrementale Planung, Sozialexperimente, Evaluation, Praktiken der Mobilisierung und Motivation - können sehr wohl die Problemlösungs- und Steuerungsfähigkeit moderner Gesellschaften erhöhen.“ (1994: 40). Insbesondere angesichts der unausbleiblichen Widerstände in den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystem, erscheint für eine gelingende Umsetzung von Inklusion eine Aktivierung und Koordinierung aller involvierten Akteure angezeigt; Zapf präfiguriert damit u.a. eine Dimension von Governance, auf die nachfolgend in 3.4 eingegangen wird.

3.3.2 Motivationsmomente im sozialen Innovationsprozess

Auch Gillwald (2000: 10f) referiert bezüglich der Grundthematik von Innovation Schumpeter und Rogers sowie Zapf bezüglich sozialer Innovationen. Soziale Innovation grenzt sie insofern ein, als dass sozialer Nutzen „unter dem Gesichtspunkt gesellschaftlich hochbewertete Ziele“ (ebd.: 14) engzuführen sei. Daraus resultieren ein *Motivationsmoment* für die Adoption und Diffusion von Innovationen sowie *tiefgreifende Auswirkungen* im System. So erscheint es logisch, dass Gillwald als Kriterium sozialer Innovationen von krisenäquivalenten Phänomenen spricht.

„Das heißt, im Zuge innovationsbedingter Umschichtungen von Ressourcen ist mit positiven, aber auch mit negativen Auswirkungen zu rechnen, bzw. – andere Worte, gleicher Sinn – mit Nutzen, aber auch mit Kosten, mit Vorteilen, aber auch mit Nachteilen, mit Gewinnen, aber auch mit Verlusten. Hinter dieser einfachen Feststellung verbirgt sich ein höchst kompliziertes Gemisch möglicher Auswirkungen sozialer Innovationen, für deren gleichermaßen wirklichkeitsnahe und übersichtliche zusammenfassende Darstellung ein passendes Raster noch nicht erfunden ist.“ (ebd.: 20).

Bereits hier kristallisieren sich relevante Kriterien für den Inklusionsprozess heraus, nämlich zum einen die Motivation als Anschubelement sowie eine noch ungelöste Herausforderung

¹¹² In diesem Zusammenhang wird auf die Erkenntnisse der PISA-Studien und weiterer Vergleichsstudien referiert. Ohne diese weiter zu explizieren, herrscht Konsens, dass insbesondere der sozio-ökonomische Status als Prädiktor für Bildungsgewinn gilt.

¹¹³ Zapf pointiert diese Aussage dahingehend, dass „im Falle von Innovationen von unten [viele Erkenntnisse] auf den Alltagsexperimenten und den Praktiken (pratiques) der Subkulturen und sozialen Bewegungen“ beruhen (Zapf 1994: 39).

bezüglich der Ressourcenverteilung und unkalkulierbare Auswirkungen. Forschungen zu Gelingensbedingungen von Inklusion figurieren auf Einstellung und Haltung, denen ein motivationales¹¹⁴ Element inhärent ist, als weichenstellende Größe. Bezüglich der Ressourcenverteilung werden Steuerungs- und Governancestrategien angedeutet.

Nicht zuletzt ausgehend davon, dass soziale Innovationen auf unterschiedliche Motive und Motivationen, sondern in einem komplexen System auch auf eine Vielfalt unterschiedlicher Akteure und Akteursebenen stoßen, zeichnet sich ab, dass intrinsisch motivierte Innovationen sich von extrinsischen unterscheiden. Autonome Innovationen, d.h. die Überzeugung, sich dieser Neuerung anzuschließen, zu öffnen und sie zu übernehmen, entspringen einer tiefen intrinsischen Motivation. In Abgrenzung dazu spricht Gillwald von umfeldbedingten Innovationen (ebd.: 28). Bei Inklusion, als umfeldbedingte Innovation, ist überwiegend eine extrinsische Motivation anzunehmen. Entsprechend wird mit gewissen Anreizen operiert bzw. implizit oder explizit könnten Nachteile, Bestrafungen oder soziale Sanktionen drohen.

Insbesondere mit Blick auf den Diffusionsprozess – und damit implizit auch auf einen Steuerungsprozess – hinterfragt Gillwald kritisch, ob die von Rogers aufgeführten Adopterattribute auch auf andere Akteursgruppen, explizit die Innovationsgegner, übertragbar seien (2010: 28). Hierzu führt sie Beispielfälle an, die dies widerlegen. Primär zum Tragen kommen demzufolge: Eigeninteressen, Mitstreiter und Macht, Dominanz bestimmter Lebensqualitäten, politische und ökonomische Macht (ebd. 29ff). U.a. begründet sie diese Kritik an Rogers mit der mangelnden strategischen Komponente in seiner Innovationsforschung.

Die Notwendigkeit einer solchen strategischen, steuernden oder auch analytischen Kompetenz offenbart sich im Kontext von Schule und Bildungspolitik angesichts des Wissens um Beharrung auf und Reproduktion von tradierten „Invarianzen im Schulsystem“ (Rürup 2009) sowie einer hartnäckigen Allianz z.B. zwischen Politik und Eltern, wie sie z.B. 2014 von der Konrad-Adenauer-Stiftung dargestellt wurde und die sich insbesondere in jüngeren Wahlereignissen reproduziert hat.

3.3.3 Die grammatikalische Ebene sozialer Innovationen

Eine bislang eher auf technisch, ökonomische Innovationen reduzierte Perspektive reklamiert Rammert 2010 für soziale Innovationen. Unter anderem unterliegen gegenwärtige soziale Innovationsprozesse viel stärker einer nationalen sowie internationalen *Interessensabwägung* und globalen Entwicklungsperspektiven.

¹¹⁴ Im Kontext von Einstellungsforschung und Erklärungsfaktoren für Einstellung stellen u.a. bei Hellmich, Görel Schwab (2016) Motivation und die persönliche Relevanz eine Größe dar. Die Einstellungsthematik wird in 4.2.1 wieder aufgegriffen.

„Dabei geraten diese anderen gesellschaftlichen Bereiche [außerhalb der klassischen wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Innovation liegende Bereiche (M.H.)] selbst unter Anpassungs- und Veränderungsdruck. Auf der einen Seite wird nach Innovationen des Bildungswesens, des Arbeitsmarktes und der Sozialpolitik gerufen, gleichsam um durch institutionelle Innovationen ein hinderliches Hinterherhinken dieser Bereiche zu unterbinden; auf der anderen Seite regiert die Nachfrage nach Innovationen von Politik und Planung, um die Abstimmungs- und Koordinationsprozesse billiger und unbürokratischer zu regeln.“ (Rammert 2010: 3).

Was im Rahmen eines solchen Konkurrenzkampfes und Selektionsprozesses anerkannt wird, kann sich letztlich als Innovation etablieren. Die folgenreiche Stabilisierung durch, wie er es nennt „künstliche Selektion“¹¹⁵ (ebd.: 10) und damit einhergehende Durchsetzung der Neuerung mache diese zu einer Innovation. Letztlich entscheiden auch ein Marktwert sowie ein Vermarktungswert über Annahme oder Ablehnung einer Innovation, womit Rammert die zunehmende Mehrdimensionalität von Innovationen anspricht. So sind zunehmend kulturelle, ökonomische, wissenschaftliche oder soziale Innovationen miteinander verflochten und weder technische noch soziale Neuerungen tauchen isoliert auf. Neuerungen auf dem einen Sektor implizieren mehr oder weniger ausgeprägte Neuerungen auf anderen Feldern¹¹⁶. Vor dem Hintergrund erhält Kommunikation einen noch höheren Stellenwert. Dass und wie über das Neue gesprochen wird, gilt als primäres Selektionsmerkmal, neben den „entsprechenden Performanzen des Umstellens und Lernens“ (2010: 14). So bezeichnet Rammert auch als essenziell für soziale Innovationen 1. eine semantische Ebene, 2. eine pragmatische und 3. eine grammatikalische. Letztere sei nicht mit einer angeborenen universalen Grammatik vergleichbar (im Sinne Chomsky); soziale Innovation folge keiner generellen Logik, sondern

„Grammatiken werden eher als „Generalisierung von Regeln“ des produktiven und reproduktiven Sprachgebrauchs gesehen,[...]. Analog folgen Satzmuster und Semantik des innovativen Handelns, wenn sie denn in einem Bereich sich zu solchen „rekurrenten Strukturen“ verfestigen und in die jeweiligen institutionellen Kontexte eingebettet sind, dann den institutionellen „rules of the game“. Das ist ein ähnlich offenes Regelsystem, das mit den vergangenen Praktiken selbst mit aufgebaut worden ist und mit den gegenwärtigen Praktiken reproduziert und verstärkt wird. (ebd.: 15).

In Verbindung mit Inklusion würde dies bedeuten, dass ihre Ausbreitung - und Rammert knüpft hier implizit an die von Rogers erwähnte die Re-Definitionsmöglichkeit und kreative Neukombination von Innovationen an - sich auf den jeweiligen Ebenen der beteiligten System

¹¹⁵ In Abgrenzung zu biologischen Selektionsmechanismen, nennt Rammert (2010: 10) hier gesellschaftliche Mechanismen, wie Sinnhaftigkeit, Interesse, Werte, die er als künstliche bezeichnet.

¹¹⁶ Rammert zeigt am Beispiel der „Erfindung des Telefons“ auf, und wie diese technischen Errungenschaften auf eine Fülle weiterer Faktoren angewiesen waren, um sich zu etablieren (2010: 5f).

nach einer je eigenen systemabhängigen Logik vollzieht. Somit ließen sich spezifische Innovationsregime voneinander abgrenzen, die eigene, abhängig von den geltenden Regeln der Systeme, Entwicklungsspezifika, Veränderungsgeschwindigkeiten, Verbreitungshindernisse etc. aufzeigen und auch bezüglich einer wissenschaftlichen Erforschung einer empirischen Untersuchung oder Analyse zugänglich seien (ebd.). Erkenntnisse aus dem schulischen Bereich wären folglich nur sehr begrenzt übertragbar auf universitäre Bereiche, sowohl hinsichtlich der Gelingensbedingungen als auch der Probleme. Konflikte, wie sie sich dort zeigen, müssen nicht zwingend im universitären Umsetzungsprozess virulent werden, ebenso könnten andere Gelingensbedingungen demaskiert werden. So wie im schulischen Kontext unterschiedliche Akteursgruppen und -konstellationen¹¹⁷ anzutreffen sind, mit je spezifischen Innovationsmöglichkeiten (Steffens, Maag Merki, Fend 2017), trifft dies auch für den universitären Bereich zu (Brüsemeister 2008: 11f, Müller 2016: 190f). In dem Maße, wie sich bei Systemen oder Organisationen eigene Strukturen identifizieren lassen, können analog dazu auch Innovationskulturen differenziert werden. Für (die Beschreibung, Analyse, Koordination oder Steuerung der) Innovationsprozesse sowie die Zuschreibung „soziale Innovation“ (in Abgrenzung zu ökonomischen) betrachtet Rammert diese Kriterien als erforderlich. Letztendlich summiert er:

„Soziale Innovationen müssen auf das Zusammenleben in Gemeinschaften und der Gesellschaft bezogen werden und meinen neue Formen von Teilhabe und sozialer Integration, von Interessenausgleich und sozialer Gerechtigkeit und von Individualität sowie Solidarität. Immer noch recht allgemein, aber spezifischer lassen sie sich unter den beiden Richtungen zusammenfassen, inwieweit die neuen Formen maßgeblich Vorbildfunktion übernehmen und inwieweit sie massenhaft zu mobilisieren in der Lage sind.“ (Rammert 2010: 19).

Zur weiteren Ausdifferenzierung billigt Rammert sog. kreativen rekombinierten Neuerungen eine Disposition zur Innovationen zu. Ihre Manifestierung als solche zeige sich an den jeweiligen institutionalisierten Referenzen für innovatives Handeln. Die Differenzierung zwischen Neuerung und Innovation, von Innovationshandeln auf der semantischen, pragmatischen und grammatischen Ebene, erlaube eine empirisch orientierte Einordnung und Überprüfung von Innovationen sowie Aussagen darüber, in welchem Grad sie zu strukturellen und nachhaltigen Änderungen führen. Eine endgültige Klärung, ob es sich bei Inklusion um eine soziale Innovation im Sinne Rammerts handelt, müsste sich somit darüber verifizieren, inwieweit Inklusion nur semantische Neuerung betreibt oder ihr auch pragmatische Änderungsoperationen zu-

¹¹⁷ Im fachwissenschaftlichen Diskurs wird die Verwendung des Begriffs Akteurskonstellation häufig mit Schimank (2000) assoziiert.

gründe liegen, und welchen Wirkungsgrad sie letztendlich auf die Transformation der Regeln institutioneller Regime habt bzw. haben wird.

3.3.4 (Wie) Lassen sich soziale Innovationen steuern?

Als eine abschließende und besondere Anforderung der Beeinflussung i.S. steuernden Handelns präfigurierende Perspektive, sollen hier die Argumentationen von Howaldt und Schwarz (2010) ausgeführt werden. In ihrer Argumentation rekurrieren sie auf Rogers (1995), Zapf (1994), Gillwald (2000) sowie Rammert (2010), positionieren sich jedoch mit Blick auf die Diffusions- oder Disseminationsstrategien von sozialen Innovationen eindeutiger, da ihrer Überzeugung nach soziale Innovationen „völlig veränderte[n] und verschärfte[n] Problemlagen im Zusammenhang mit [...] Steuerungs- und Problemlöseroutinen“ (ebd.: 88) aufweisen. Unter der Prämisse, dass soziale Innovationen stets eine intendierte und koordinierte Aktion¹¹⁸ markieren (ebd.: 89ff), lautet ihrer Definition:

„Eine soziale Innovation ist eine von bestimmten Akteuren bzw. Akteurskonstellationen ausgehende intentionale, zielgerichtete *Neukonfiguration sozialer Praktiken* (Hervorhebung i.O.) in bestimmten Handlungsfeldern bzw. sozialen Kontexten, mit dem Ziel, Probleme oder Bedürfnisse besser zu lösen bzw. zu befriedigen, als dies auf der Grundlage etablierter Praktiken möglich ist. [...] Es handelt sich dann und insoweit um eine soziale Innovation, wenn sie – marktvermittelt oder ‚non- bzw. without-profit‘ – sozial akzeptiert wird und breit in die Gesellschaft bzw. bestimmte gesellschaftliche Teilbereiche diffundiert, dabei kontextabhängig transformiert und schließlich als neue soziale Praxis institutionalisiert bzw. zur Routine wird.“ (ebd.: 89),

womit über den Verweis auf Um- bzw. Neugestaltung sozialer Praktiken in ausgewiesenen Handlungsfeldern auch ihre Institutionalisierung und gleichermaßen ihre Auswirkung in einem Mehrebenensystem antizipiert werden. Howaldt und Schwarz diskutieren zunächst den Normativitätsanspruch, der i.d.R. mit sozialen Innovationen einhergeht und distanzieren sich hierzu. Weder seien soziale Innovationen per se gut, im Sinne von sozial erwünscht, noch sei ihr Nutzen bzw. ihre Wirkung von vornherein eindeutig (ebd.: 91). Soziale Innovationen zeichnen sich gerade hinsichtlich ihrer Bewertung in der Praxis als ambivalent aus¹¹⁹. Eben

¹¹⁸ Durch die Ratifizierung der UN-BRK 2009, so darf vorsichtig präfiguriert werden, liegt eine entsprechende politische Intention vor, nämlich der (formale) Anschluss an internationale, inklusive Bildungspraktiken. Ob und in welchem Maße tatsächlich inkludierende (mit entsprechenden Systemumstellungen) oder integrative Praktiken, wie sie beispielsweise mit der Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung der KMK 1994 (s. Kap. 4. 2) initiiert waren, kann nur schwer abschließend geklärt werden. Eine koordinierende Aufgabe kommt in diesem Fall (der Bundesrepublik Deutschland) den einzelnen Ländern zu. Legislative und exekutive Ebene sind nicht identisch.

¹¹⁹ Wie bei technischen Innovationen auch, lassen sich bei sozialen Innovationen auch ungeplante, unbeabsichtigte und unvorhersehbare Nebenwirkungen beobachten. Vor diesem Hintergrund sind soziale Innovationen eher das Ergebnis intendierten und zielgerichteten *Handelns* zur Realisierung und Verstetigung neuer sozialer Handlungsmuster in die entsprechenden unterschiedlichen Handlungsfelder (Howaldt, Schwarz 2010: 92).

diese Ambivalenz erfordert für den Diffusionsprozess einen entsprechenden Diskurs, der einen Austausch unterschiedlicher Perspektiven und Rationalitäten auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (s. 3.4.2) bewusst forcieren will. Dieser Diskurs über eine Innovation und die Ausgestaltung auf unterschiedlichen Ebenen ist eigentliches strategisches Ziel sowie Gegenstand des Innovations- bzw. Diffusionsprozesses¹²⁰ (ebd.: 92). Howaldt und Schwarz rücken die Steuerungsfrage sozialer Innovationen in den Fokus und akzentuieren die Relevanz des jeweiligen Kontextes. Es bedarf geplanter und koordinierter Handlungen zur Verbreitung neuer sozialer Fakten. Erfolgsentscheidend für soziale Innovation ist letztendlich ihre „Kompatibilität mit der praktischen Rationalität in bestimmten Handlungsfeldern bzw. ihre ‚Nützlichkeit‘ aus Sicht der (künftigen) Adopter.“ (ebd.: 94). Kommunikation und Kooperation erweisen sich hier als Stellschraube und können unter Ausschöpfung der kommunikativen Möglichkeiten, wie z.B. in sozialen Netzwerken und sozialen Begegnungen, inter- oder intra-organisationalen Prozessen, technologischer Infrastruktur, staatlichen Vorgaben und/oder Förderungen oder das Wirken charismatischer Personen, die erforderliche Akzeptanz auf den unterschiedlichen Akteursebenen herbeiführen.

Bezogen auf Inklusion kann an dieser Stelle konkludiert werden, dass die Anforderung(en), als soziale Innovation Bestand zu haben, von Inklusion als gesellschaftliches - und politisches Thema erfüllt werden. Zapf's (1994: 33) Definition, Innovationen seien neue Wege, Ziele zu erreichen, neue *Organisationsformen* oder neue Lebensstile, die sozialen Wandel implizieren und Problem *besser* lösen können, können im Kontext von Inklusion als zutreffend akzeptiert werden. Ausformulierungen von Gillwald machen deutlich, welch hohen Stellenwert die jeweilige Motivation hat, die sich bezüglich der Inklusion u.a. in entsprechenden Bewegungen (s. Aktion Mensch) zeigt. Rammert (2010) sowie Howaldt und Schwarz (2010) fokussieren zudem auf die Komplexität sozialer Innovationen und die Relevanz von Mehrebenen-Konstellationen, die im Inklusionsprozess ebenso gegeben sind. Nach Rammert bedarf es einer „neue[n] Form von Teilhabe und sozialer Integration, von Interessensausgleich und sozialer Gerechtigkeit und von Individualität sowie Solidarität.“ (2010: 24), was das Umwälzungsmoment charakterisiert und was als Hinweis dafür protokolliert werden kann, wie wenig soziale Innovationen sich legislativ implementieren lassen. Bezüglich des Inklusionsthemas

¹²⁰ So schlussfolgern Howaldt und Schwarz, dass soziale Innovation als Wissenschafts- und Forschungsgegenstand anschlussfähig sei an die sog. soziologischen Praxistheorien. Handeln sei damit immer schon mit der Fähigkeit ausgestattet, auf soziale Praxis einzuwirken und damit eine gesellschaftliche Reproduktion von Praktiken zu beeinflussen (2010: 103). Insofern lässt sich präsumieren, dass latenten Sinnstrukturen und objektiven Deutungsmustern im Innovationsprozess eine entsprechende Relevanz zuteilwerden. Um die Parallele zur Inklusionsforschung auszuleuchten: Einstellungen, Wissen, Kompetenz und Performanz auf und zwischen den unterschiedlichen (Akteurs-)Ebenen erfordern eine dezidierte Beachtung, um Aussagen über Etablierung, Veränderung und Gestaltbarkeit sozialer Praktiken und Routinen treffen zu können.

wird sich letztendlich erst in der (fernen) Zukunft bewahrheiten können oder müssen, ob diese neue Form von Bildung für alle massgeblich Vorbildfunktion übernehmen und die Massen bewegen wird¹²¹. Vorderhand und primär erfordert der Inklusionsdiskurs eine Klärung dessen, was eben dieses „besser“ definiert (s. Kap. 4).

Ausgehend von diesen Überlegungen, stellt sich die Frage nach den Verbreitungsmöglichkeiten im Bildungssystem oder simpler: Wie kommen Innovationen in das Bildungssystem? Das nachfolgende Kapitel widmet sich dieser Frage primär unter dem Aspekt der Innovationen im universitären Bereich. Schnittmengen mit Neuerungen im schulischen Bereich bieten sich jedoch aus mindestens zwei Gründen an: Im Fall von Inklusion liegt einerseits eine ausgeprägte Verzahnung der sozialen Praktiken im universitären sowie schulischen Bereich vor und andererseits ist die Erkenntnislage im schulischen Sektor deutlich umfangreicher. Insgesamt richtet sich die Governance-Forschung sowohl auf das schulische als auch das hochschulische Feld. Daraus entsteht eine Asymmetrie von Theorie und Praxis mit Konsequenzen für Forschung und Lehre

3.4 Wie werden Innovationen (im Bildungssystem) eingeführt?

Bormann (2011: 17) etikettiert Reformen und Veränderungen im Bildungssektor als etwas Konstitutives. In dem Maße, wie sich Gesellschaft verändert, verändert sich die Erziehungswirklichkeit¹²², auf die das gesamte Bildungswesen ausgerichtet ist. Als eine gravierende bildungspolitische Erneuerung im Sinne einer sozialen Innovation der jüngeren Vergangenheit ist vermutlich der Bologna-Prozess¹²³ zu werten. Von diesem, wie auch von Reformbemühungen nach dem viel zitierten „PISA-Schock“¹²⁴, ging eine enorme Impulswirkung auf die

¹²¹ Wenn Inklusion zukünftig bzw. auf längere Sicht primär im bildungspolitischen Bereich thematisiert wird und Veränderungsenergien mobilisiert, bleibt zu bezweifeln, dass die geforderte Massenbewegung stattfindet, selbst wenn grundsätzlich von Schule als eine wesentliche Keimzelle der Gesellschaft, als „Embryo“ der Gesellschaft im Sinne John Deweys (vgl. Knoll: 2007, o.S.) die Rede ist. Als soziale Innovation müsste Inklusion in allen Lebensbereichen in die Handlungspraktiken einziehen und zur Routine werden.

¹²² Mit der Erwähnung dieses Begriffs wird bewusst auf Dilthey rekurriert. Als Grundcharakteristikum der Erziehungswirklichkeit betrachtet er in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Geschichtlichkeit, welche besagt, dass der Mensch in seinem Denken und Handeln durch seine Vergangenheit prädestiniert sei. Als autonomes Wesen sei er verantwortlich für seine Geschichte, gestalte somit diese. Grundstrukturen des Vergangenen seien auch in der jeweiligen Gegenwart noch wirksam. Zur Geschichtlichkeit sei auch die Vorläufigkeit betont. So zeige sich, dass alle pädagogischen Theorien dem historischen Wandel unterliegen. Nach Auffassung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik kann es kein zeitlos gültiges System von Erziehungsstilen, Erziehungsinstitutionen oder Erziehungsmethoden geben (vgl. Blankertz 1992: 215ff, 260f, Reble 2004: 357ff).

¹²³ Mit dem Bologna-Prozess wird, beginnend ab 1998, die (internationale) Vereinheitlichung der Studiengänge und ihre Veränderung von einstufig (Diplom, Magister) auf zweistufig (Bachelor und Master) vereinbart. Für die Universitäten bedeutet dies ein höheres Maß an Flexibilität, Wahlmöglichkeit sowie Kompatibilität bereitzustellen (HRK o.J.).

¹²⁴ Im Nachklang der ersten und auch der weiteren PISA-Studien wurden vielfältige Maßnahmen initiiert, um die Effizienz von Schule und die Schülerleistungen zu verbessern, angefangen bei Orientierungsplänen für den Elementarbereich, über die Einführung von Bildungsstandards bis zur Schulinspektion. Ihre Wirksamkeit bezüglich

hochschulischen lehramtsausbildenden Disziplinen aus. Bemerkenswert ist, dass Impulse zu Neuerungen primär von außen erfolgen. Im Falle von Inklusion erscheint dieser Impulsgeber zunächst schnell identifizierbar: Die Ratifizierung der UN-BRK 2008 und des Artikels 24, mit der Anerkennung einer inklusiven Bildung als Grundlage für alle Bildungseinrichtungen (Bundesgesetzesblatt 2008: 1436f).

Aus der Organisationswissenschaft sind unterschiedliche Modi der Weiterentwicklung von Impulsen und Strategien zur Einführung und Durchsetzung von Innovationen bekannt (Ellebracht, Lenz, Osterhold 2015, Vahs 2015), in deren Mittelpunkt Organisationsprozesse sowie Prozessmanagement und Change Management stehen (Vahs 2015: 20). Das Kernanliegen dabei bildet letztendlich Optimierungsbemühungen welcher Art auch immer eine Organisation verfolgt. Vielfach findet sich ein systemischer Ansatz, wie ihn Vahs sowie Ellebracht, Lenz und Osterhold publizieren, der die Interdependenz der involvierten Akteure sowie das jeweilige systemrelevante Umfeld im Umgestaltungs- und Erneuerungsprozess mit berücksichtigt (Vahs.2015: 37, Ellebracht, Lenz, Osterhold 2015: 20). Grundsätzlich unterscheiden sie nach vier bzw. fünf Modi bzw. Strategien der Veränderung: Top-Down bzw. Bottom-Up-Strategien, bipolare und Keilstrategien sowie Multiple-Nucleus-Strategien (Vahs 2015: 261ff, Ellebracht, Lenz, Osterhold 2015: 130f).

Modus bzw. Strategie der Organisationsentwicklung	Charakteristika	Relationen zu Inklusion
<i>Top-Down-Strategie</i>	Ein Veränderungs- oder Erneuerungsprozess wird auf der obersten Führungsebene angesetzt und von dort nach unten in die einzelnen Organisationsebenen getragen.	Mit der Ratifizierung der UN-BRK durch die Bundesregierung 2008 trägt die Legislative den Inklusionsauftrag an die Bildungs- bzw. Kultusministerien der Länder und diese an die exekutierenden Schulen bzw. Lehrerinnen und Lehrer. Die universitäre Realisierung wird auf die Länderebene weitergereicht.
<i>Bottom-Up-Strategie (Basis Upward)</i>	Die Veränderung setzt an der Basis und damit bei den Erwartungen und Bedürfnissen der Involvierten an.	In der einzelnen Schule vor Ort finden Umsetzungssuchbewegungen für inklusiven Unterricht statt, deren Ergebnisse von ande-

der Zielsetzung wird regelmäßig evaluiert (INSM 2017). Auswirkungen auf universitäres Geschehen zeigen sich z.B. in der Schaffung entsprechender Studienangeboten (MINT), oder in sukzessiven Einführung von Bildungsstandards durch das KMK 2004. Ein jährliches Monitoring weist die jeweiligen Stärken und Schwächen der Bundesländer aus (ebd.). Implizit mit der Nennung der Potenziale in den bildungspolitischen Handlungsfeldern kann eine Aufforderung bzw. ein Impuls, adressiert an die administrativen Ebenen, im Sinne der Steuerung interpretiert werden.

		ren Schulen kopiert oder adaptiert werden (s. Jakob-Muth-Preis ¹²⁵).
<i>Bipolare Strategie</i>	Zeitgleich und mit einem hohen Partizipationscharakter erfolgt eine Veränderung oder Erneuerung von oben und von unten.	Einzelne Bundesländer forcieren Studiengänge für ein Studium „Inklusive Pädagogik“ und realisieren dies in enger Verzahnung mit der schulischen Praxis ¹²⁶ .
<i>Keil-Strategie (Center-Out-Strategie)</i>	Veränderungen und Erneuerungen setzen auf der mittleren Ebene des Systems an, diese gibt Impulse nach oben und nach unten.	In Niedersachsen konzipiert der <i>Niedersächsische Verbund zur Lehrerbildung</i> in Kooperation mit den lehrerbildenden niedersächsischen Hochschulen, dem Niedersächsischen Kultusministerium sowie dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur ein Eckpunktetpapier für die Lehramtsstudiengänge. ¹²⁷
<i>Multiple-Nucleus-Strategie</i>	Auf verschiedenen Ebenen einer Organisation werden voneinander unabhängige Veränderungsprozesse initiiert. Um die gesamte Organisation zu erreichen, ist eine koordinierende Steuerung hilfreich.	Im Rahmen universitärer Projekte ¹²⁸ , realisieren unterschiedliche Akteure und Akteursgruppen „Inklusionsaufgaben“ und binden diese in Forschung und Lehre ein.

Tab. 2: Grundlegende Entwicklungs- bzw. Erneuerungsmodi und –strategien und ihre Relation zum Inklusionsprozess

Huber konstatiert, die Universität werde traditionell als Institution betrachtet und nicht als Organisation. Jedoch sei seit geraumer Zeit eine Tendenz zu bemerken, dass Hochschulrefo-

¹²⁵ Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, die deutsche UNESCO-Kommission und die Bertelsmann Stiftung zeichnen 2017 zum achten Mal Schulen mit dem "Jakob Muth-Preis für inklusive Schule" aus, die den gemeinsamen Unterricht aller Kinder vorbildlich gestalten. Eine Nachahmung ihrer Aktivitäten ist im Sinne der Verbreitung von unten ausdrücklich erwünscht (Deutsche UNESCO-Kommission o.J.).

¹²⁶ Unterschiedliche Modelle werden hierfür aktuell (Stand 2015) an lehrinnen und lehrerausbildenden Hochschulen realisiert, wie z.B. von Bremen, die eng mit der Praxis in Schulen kooperiert (Monitor Lehrerbildung.de 2015: 7).

¹²⁷ Darüber hinaus ist für Niedersachsen anzumerken, dass in einer Stellungnahme des Niedersächsischen Kultusministeriums zu möglichen Änderungen im Zuge der verpflichtenden Einführung von Inklusion zum Schuljahr 2013/2014, den kommunalen Schulträgern angeordnet wird, „ab dem Schuljahr 2013/14 inklusive Grundschulen und inklusive weiterführende Schulen vor[zuh]alten. Die Einführung erfolgt aufsteigend, beginnend mit den Schuljahrgängen 1 und 5.“ (ebd. 2012: 6). Daraus resultiert ein Handlungsauftrag mit kaum antizipierbarer Bedarfslage allein im baulichen Bereich (z.B. wo werden Rampen oder Fahrstühle oder eher FM-Anlagen benötigt?) und ein kaum zu ignorierender Appell an die Einzelschulen, dass Veränderungen eintreten werden.

¹²⁸ Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF 2014) oder vergleichbaren Fördermaßnahmen der Länder (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2015) sind solche Projekte anzusiedeln. Beispielfhaft sei hier ein Projekt genannt, dass aus Teilpaketen, wie Lernwerkstatt, Curriculumentwicklung, Tandemlehre, Ringvorlesung besteht. Damit können gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen Veränderungsprozesse eingeleitet werden. Je größer eine Organisation ist und je stärker hierarchische Strukturen vorliegen, desto wichtiger erweist sich eine Koordinierungsstelle, um die einzelnen Interventionspunkte miteinander in Einklang zu bringen und eine flächendeckende Ausbreitung zu erwirken.

men sich auf die Universität als Organisation konzentrieren (2012: 239, vgl. auch Zechlin 2015). Wenn er dafür plädiert, dem Organisationstyp Universität mehr Aufmerksamkeit zu schenken und hier auf die administrative Praxis und die Hochschulforschung rekurriert, erscheint eine Darstellung der Strategieformen aus der Organisationswissenschaft sowie eine Bewusstmachung, dass diese in der Praxis häufig parallel anzutreffen sind, durchaus zweckmäßig. Dies umso mehr, als sich nach Huber „[I]m Zuge der aktuellen Reformen [...] mit ‚Verwertbarkeit‘ neben Lehre und Forschung eine dritte, ‚unternehmerische‘ Funktion der Universität heraus“ (Huber 2012: 239) bildet. Für den Diffusionsprozess, wie er aus der Forschung zu sozialen Innovationen dargestellt wurde, lassen sich zu allen oben genannten Strategien deutliche Parallelen für die soziale Innovation von Inklusion aufzeigen. Möglicherweise liegt in dieser Ko-existenz der Strategien zur Organisationsentwicklung ein noch expansionsfähiges Potenzial für Innovationsprozesse. Soziale Innovationen sind jedoch mit einer tendenziell negativen Prognose behaftet, wenn sie top-down verordnet werden.

Über die Einführung von Reformen im Bildungssystem liegen verschiedene Studien vor¹²⁹. Hier divergieren die theoretischen Ansätze und in Folge die Prozesse der Einführung¹³⁰. An die Auslegung von Kuper (2004¹³¹) anschließend, Reformen als eine Bedingung der Möglichkeiten von Innovation zu bewerten, erscheint eine systematische Einordnung der Begriffe von der Neuerung über die Einführung bis hin zur Verstetigung in der Praxis angezeigt¹³². Dies

¹²⁹ Einschränkung muss hier konstatiert werden, dass sowohl der Reformbegriff sich nicht einheitlich definitiv fassen lässt (s.o.) und daneben bei Reformen im universitären Bereich, die in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diffundieren, der hier fokussiert wird, deutlich weniger Reformaktivität zu verzeichnen ist. Als letzte vergleichbar große Reform kann hier wiederum auf den sog. Bolognaprozess verwiesen werden. Von einer ansatzweise ähnlichen Reform auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wäre die Einführung der Bildungsstandards zu erwähnen. Hier ist jedoch im Kontrast zur Einführung von Inklusion zu bemerken, dass die „Konzeptentwicklung“ und der Konzeptentwurf vor der verbindlichen Einführung mehr oder weniger abgeschlossen waren. Auch wird diesbezüglich vielfach von einer Top-Down-Implementierung gesprochen (Zeitler, Heller, Asbrand 2012: 20). Forschung hierzu befasst sich primär mit der Implementierung, mit Implementierungsprozesse und -modellen, Gelingensbedingungen bzw. Interpretations- und Adaptationsprozessen auf schulischer Ebene (ebd.).

¹³⁰ Vielfach wird synonym für Einführung von Neuerungen der Begriff der Implementierung gewählt. Unterschiedliche Definitionen mit je unterschiedlicher Akzentuierung liefern z.B. Oelkers (2008) (neue Ziele bzw. Strukturvorgaben werden in einem sich entwickelndem und differenzierten *System* umgesetzt), Altrichter und Wiesinger (Aufnahme am *Zielort*, und ihre Etablierung als Standard). Euler und Sloane hingegen betonen den *Weg* aus der *wissenschaftlichen* Theorie in die konkrete, verstetigte Praxis (vgl. hierzu Zeitler, Heller, Asbrand 2012:25). Differenziert wird zudem zwischen Transfer und Implementierung: Laut Oelkers geht Implementierung über Transfer hinaus, als das in der Implementierungsphase der Kommunikation auf den unterschiedlichen Akteursebenen ein hoher Stellenwert zukommt (Oelkers 2008). Die Implementierungsfrage ist nicht zentraler Gegenstand dieser Untersuchung, eine weitere Ausdifferenzierung beschränkt sich auf ein für das Gesamtverständnis notwendige Maß, wird jedoch durchaus als eine Zielperspektive verstanden (s. Kap. 9)

¹³¹ In einer Studie zur Einführung der Bildungsstandards von Zeitler, Heller und Asbrand (2012: 24) verdeutlichen diese, dass nicht eine Reform die Implementierung von Neuerungen herbeiführe, sondern eine Reform erst den (notwendigen) Anlass bietet, über Möglichkeiten der Innovation/Innovierung nachzudenken.

¹³² Insbesondere in wirtschaftlichen Systemen (vor allem im Produktionsbereich unterschiedlicher Branchen) werden primär lineare Innovationsprozesse diskutiert (Bormann 2011). Anders als in sozialen Systemen (u.a. im Bildungssystem) wird hier von Adressaten – quasi als Objekte des Vollzugs und der kontrollierbaren, messbaren

umso mehr als im Gegenstandsbereich der erziehungswissenschaftlichen Innovationsforschung und im Diskurs um Erneuerung gleich mehrere Begriffe z.T. als Synonyme, z.T. alternativ und z.T. nur schwer trennbare Begriffe kursieren. Rürup und Bormann zählen dazu: „z.B. Transfer, Implementation, Rezeption, Diffusion, Dissemination, Reform, Wandel, Entwicklung.“ (ebd. 2013: 16). Alle Termini befassen sich mit dem gleichen Phänomen und einer je unterschiedlichen Perspektive. Für die Verwendung dieser Arbeit wird dem Governance-Begriff eher eine integrative oder inkludierende, die einzelnen Alternativen als different, in ihrer Bedeutsamkeit für Erkenntnisgewinn jedoch als egalitär, betrachtende Funktion zugeschrieben.

Umsetzung von Erneuerung bzw. Innovation gesprochen. Dies wäre vergleichbar mit einer Top-Down-Strategie (s. Kap 3.4). Hierin liegt eine klare Trennlinie zu zirkulären Innovationsprozessen, in denen von Akteuren – also auf der Subjektebene aktiv die Erneuerung Mitgestaltende - gesprochen wird (Schimank 2002, Bormann 2011).

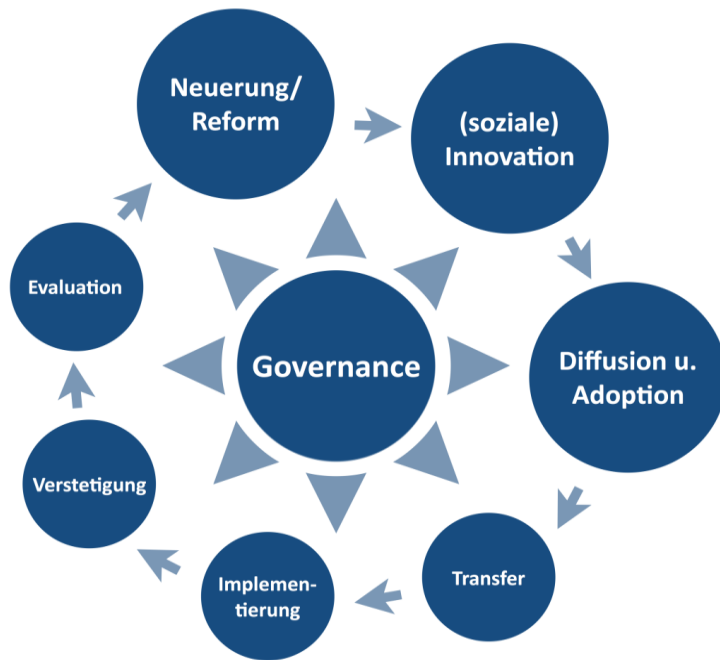


Abb. 3: Einordnung von Begrifflichkeiten bei der Umsetzung von Neuerungen oder Reformen in sozialen Systemen¹³³

Den Erkenntnissen der Innovationsforschung ist zu entnehmen, dass insbesondere soziale Innovationen von Governance als analytisches Instrument profitieren können (Rürup und Bormann 2013). Governance als analytisches Instrument befasst sich damit, Strukturen der Kooperation aufzudecken und die Interaktion bzw. Konstellation von Akteuren auf und zwischen den unterschiedlichen Ebenen einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen (Schimank 2007, Heinbach-Steins und Kruij 2011, Maag Merki, Langer, Altrichter 2014, Altrichter et al. 2016). Sehr wohl können und sollen diese Erkenntnisse für einen Veränderungs- und durchaus Steuerungsprozess ihre (praktische) Anwendung finden (BMBF 2009, 2016, Netzwerk Bildung 2011).

3.4.1 Governance: Einführung von Innovationen in ein komplexes (Bildungs)system

Verantwortung und Kontrolle des Bildungssystems liegen in einem föderal gestalteten Staat bei den einzelnen Bundesländern¹³⁴ und werden durch jeweilige Hochschulgesetze geregelt.

¹³³ Im Fokus dieser Arbeit stehen die prominent markierten Prozesse. Darüber hinaus ist anzumerken, dass es sich keineswegs stets um einen unilateralen Prozesszyklus handelt, eher stellt dies einen in der Praxis selten anzutreffenden Idealfall dar. Insbesondere in diesem idealisierten Fall mündet eine Evaluation eher in eine Modifizierung oder Korrektur der Neuerung oder Reform und erfolgt an unterschiedlichen Stellen im Prozess. Neuerungen können in jedem Prozessabschnitt stagnieren und beispielsweise durch politische Ereignisse verzögert oder auch verworfen werden. In den letzten Landtagswahlen z.B. in Schleswig-Holstein sowie Nordrhein Westfalen wurden die Wahlergebnisse mit Bezug auf bildungspolitische Themen interpretiert und jeweils von den neuen Landesregierungen massive Einschnitte am Inklusionsprozess vorgenommen. Hinsichtlich der schulischen Inklusion fordert der CDU-Spitzenkandidat Althusmann (2017: 3) ein einjähriges Moratorium in Niedersachsen.

Mit der Neudefinition des Verhältnisses von Hochschulen und Staat in den 1990er Jahren und einer zunehmenden Deregulierung, richten Bund und Länder das Verhältnis zu ihren jeweiligen Hochschulen an den Prinzipien des sog. New Public Management¹³⁵ aus (Kehm und Lenzendorf 2005: 41). Für den Hochschulbereich bedeutet dies, dass die staatlichen Vorgaben im Wesentlichen auf übergreifende Entwicklungsziele sowie Wahrnehmung von Koordinationssaufgaben begrenzt sind. Auch im Hinblick auf finanzielle Zuweisungen liegt die Ressourcenverwaltung üblicherweise an den Hochschulen selbst. „Um die Hochschulen zur Übernahme dieser Aufgaben zu befähigen, sehen die Reformmodelle der Länder eine Stärkung der Hochschulleitungen und Dekane vor. Die traditionelle akademische Selbstverwaltung soll gleichzeitig an Bedeutung verlieren.“ (ebd.: 42). Den Hochschulen obliegt somit in einem hohen Maße die Regelung öffentlicher und kollektiver Sachverhalte, wobei eine Fülle externer Faktoren, wie Markteinflüsse, Hierarchien unterschiedlicher Genese sowie Netzwerke und ihre Interessen mit berücksichtigt bzw. koordiniert werden (müssen). Sozialwissenschaftlich gedeutet, lässt sich dies als eine Veränderung des Governance-Regimes für die Akteure im Hochschulwesen charakterisieren. Unter dem Begriff Governance werden sowohl Regelungsstrukturen als auch deren Umsetzung, also Regelungsprozesse verstanden (Mayntz: 2004, Kehm und Lenzendorf 2005: 43, Schimank 2014: 15ff). Im Verständnis von Governance wird i.d.R. nicht zwischen einem Steuerungssubjekt und einem –objekt differenziert¹³⁶, vielmehr werden Akteure auf unterschiedlichen Ebenen und ihre unterschiedlichen Handlungsfelder analysiert bzw. ihr Handeln koordiniert. „[D]ie Governance-Perspektive [zielt] darauf, Strukturen, Mechanismen und Wirkungen der Bewältigung von Interdependenzen zwischen individuellen, kollektiven und korporativen Akteuren zu beleuchten.“ (Benz, Lütz, Schimank, Simonis 2007: 18). Somit justieren die Autoren, dass Governance eine Perspektive auf (und

¹³⁴ Die historische Entwicklung von Einflussnahme, Steuerung und der strukturellen wie auch inhaltlichen Gestaltung der unterschiedlichen Bereiche im Bildungssystem kann hier nicht umfassend dargestellt werden. Für eine umfassende Darstellung sei z.B. an Turner (2001) verwiesen. Nichts desto trotz erscheinen gerade die historisch gewachsenen Strukturen und Praktiken ihre Wirkkraft im Steuerungsprozess bewahrt zu haben (Huber 2012: 240, Heinemann 2017: 127ff).

¹³⁵ Das Verständnis von New Public Management, die theoretischen Grundlagen, Inhalte und Ziele können an dieser Stelle nicht weiter expliziert werden. Verwiesen sei für eine Kurzdarstellung z.B. auf Vigoda (2003) bzw. umfassender in Schedler und Proeller (2011).

¹³⁶ In der Scientific community wird dies unterschiedlich gedeutet. Allgemein bezeichnet Governance eine intentionale Koordination von Handlungen zwischen Akteuren (eine umfassende Übersicht hierzu von Benz, Lütz, Schimank, Simonis 2007). Mayntz differenziert zwischen einer institutionalistischen Governance-Perspektive und einer akteurszentrierten Steuerungs- oder Regulierungsperspektive (2004: 17), wobei sie einschränkt, dass grundsätzlich Akteure eine wichtige Rolle spielen: „Schließlich sind sie es, die im Rahmen einer Institution handeln bzw. durch ihr Zusammenhandeln eine bestimmte Form der Regulierung konstruieren.“ (ebd.).

keine Theorie für) soziale, intentionale Koordinations- und Vereinbarungsbemühungen zwischen Akteuren sei¹³⁷ und unintendierte Effekte explizit nicht ausgeschlossen werden.

An dieser Stelle erscheint es angebracht, bereits auf Schnittmengen mit der Innovationsforschung aufmerksam zu machen. Insbesondere der Diffusion von sozialen Innovationen wird eine hohe Selektion durch umfeldbedingte Faktoren zugesprochen. Eine Berücksichtigung von systemexternen Einflüssen, wie die Governance-Perspektive sie vorsieht, würdigt dies (theoretisch) im Steuerungsprozess. Zudem unterstreicht die Governance-Perspektive die Relevanz der Akteure; sowohl ihren individuellen wie auch kollektiven Einbettungen in Strukturen und Mechanismen sowie ihrem Interdependenzerleben gebühren entsprechende Beachtung. Zudem schließt die Governance-Perspektive explizit sog. Nebeneffekte ein, lokale Modifikation oder Adaption werden als Regelfall betrachtet.

Das Merkmal der Mehrebenenperspektive

Ein weiteres Charakteristikum von Governance ist eine mehrperspektivische, die horizontale und hierarchische Ebene gleichermaßen adressierende Aufgabenabstimmung, was zu einer Mehrebenenbetrachtung führt (Schimank 2007: 232). „Die Governance-Perspektive interessiert sich für Muster der Interdependenzbewältigung zwischen Akteuren, also für soziale Ordnung – und zwar unter dem Aspekt der intentionalen Gestaltung.“ (ebd.), womit das Geschehen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene in den Fokus rückt. Mit der Hervorhebung einer Intention sind zwei weitere Implikationen verbunden: ein gewisser normativer Duktus, der einer Steuerungsabsicht auch jeweils inhärent ist. Ein Sachverhalt soll in eine andere, neue und damit vermeintlich bessere Richtung gewendet werden. Und damit einhergehend ein Konformitätsanspruch gegenüber den Akteuren, ihr Handeln entsprechend diesen Änderungen oder Neuerungen aus-, um- oder neuzugestalten. Präfiguriert werden damit routinierte Handlungsmuster, systemimmanente Regeln, Ordnungen und Strukturen, also individuelle und kollektive Deutungsmuster, deren Reproduktionsfähigkeit bzw. zukünftige Tauglichkeit im Zuge einer Interdependenzbewältigung grundsätzlich zur Disposition stehen dürfen (müssen).

¹³⁷ Bewusst werden hier die analytische Dimension von Governance fokussiert und Aspekte von Good Governance (Zechlin 2015: 17ff) ebenso wie Corporated Governance (Gabler-Wirtschaftslexikon o.J.) vernachlässigt. Good Governance impliziert einen Alleingültigkeitsanspruch, wie er in einem hochkomplexen System wie Universität kaum machbar erscheint und im Falle dieser Arbeit weder intendiert ist noch mit einem Verständnis von Inklusion, dem Diversität immanent ist, kompatibel erscheint. Corporated Governance erweist sich als so stark dem wirtschaftlichen Führungsinstrumentarium verbunden, dass, trotz der Feststellung, eine Universität sei als Organisation zu definieren, hier die wirtschafts(wissenschaft)lichen Kriterien als nicht ausreichend gegeben betrachtet werden. Grundsätzlich bedarf es einer permanenten kritischen (Selbst)reflexion angesichts des normativen Anspruchs von Governance, denn selbst eine analytische Perspektive wird sich nur schwer gänzlich von einer Wertung und Bewertung freisprechen können. Zudem ist davon auszugehen, dass bereits die zu steuernden Angelegenheiten eine Norm und ein latentes Normativitätsverständnis implizieren.

Im Kontext einer Implementierung von inklusionsspezifischen Inhalten in die Curricula und in die fachdidaktische Lehre sowie einer (vorausgehenden) Verhältnisklärung der Fachdidaktik zur Inklusion, könnten diese Aspekte für einen wie auch immer gearteten gemeinsamen Gestaltungsprozess und einer eventuellen Neu- oder Umorientierung bei allen Involvierten essentiell sein. Sowohl aus der Innovationsforschung als auch der Governance-Perspektive kristallisiert sich die Relevanz der *Innovationsbereitschaft*, eine Neuerung tatsächlich zu wollen, als beachtenswerte Kategorie heraus, die es in einer Mehrebenenperspektive zu analysieren gilt. Innovationsbereitschaft im Kontext von Inklusion wird in der vorliegenden Arbeit als Summe von Charakteristika aller Hochschulsakteure und damit auch der Fachdidaktik(en), von Normen des Systems, von grundsätzlichen Problemlagen und einer kollektiven Wahrnehmung von Inklusion markiert und im Sinne eines Innovationspotenzials präsumiert (s. Abb.2).

3.4.2 Hochschulgovernance von Inklusion im Mehrebenenmodell

Nach Schimank interessiert sich die Governance-Perspektive für Muster der Interdependenzbewältigung zwischen Akteuren, also für soziale Ordnung, wobei die intentionale Gestaltung vordergründig interessiert. Somit handele es sich quasi um anwendungsbezogene Theorien sozialer Ordnung, wie sie in der Sozialphilosophie, der Soziologie, der Politik- und der Wirtschaftswissenschaft eine lange Tradition haben. Relevant seien Fragen, welche soziale Ordnung ein Markt hervorbringe, wie ein Markt entstehe und wann es Marktversagen gebe. Damit wird auch deutlich, dass das primäre Interesse ein marktorientiertes ist. Genauer richtet sich das Interesse auf „diejenigen staatlichen oder ‚staatsnahen‘ Sektoren, in denen die Leistungsproduktion von einer professionalisierten Berufsgruppe wie Professoren, Lehrer, Ärzte oder Richter geprägt wird – also u.a. auf das Hochschul-, auf das Schul-, auf das Gesundheits- oder auf das Rechtssystem.“ (Schimank 2007: 232). Unumgänglich sei eine „Makro-Meso-Mikro-Betrachtung ihrer [jeweiligen Systeme M.H.] Gegenstände“ (ebd.). In diesem Kontext präsentiert Schimank einen Governance-Equalizer als Analyseinstrument. Dieses Analyseinstrument verdeutlicht die zentralen Einflussgrößen auf das Hochschulsystem¹³⁸. Durch entsprechendes Regulieren der Governance-Modi (staatliche Regulierung, zielbezogene Außensteuerung, akademische Selbstorganisation, organisationale Selbststeuerung und Wettbewerb) vollziehen sich Veränderungen zwischen Staat und Hochschule sowie innerhalb der

¹³⁸ Deutlicher und reduziert auf drei Einflussgrößen, formuliert dies Zechlin (2015: 20) mit Bezug auf Clark, indem hier der Staat, der Markt und „Akademische Oligarchien“ genannt werden. Insbesondere letztere Bezeichnung präfiguriert die Beharrungstendenzen, die sich vielfach in Studien zu Governance von Hochschulen zeigen, wie dies u.a. im Rahmen des MogLI-Projekts (Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement) offenkundig wurde (Becker 2012: 32f).

Hochschule (ebd.: 16f, Zechlin 2015: 20f). Als Ziel- bzw. Analyseobjekt von Governance lässt sich hiermit primär die Wissenschaft, sprich (das Reputationselement) Forschung, identifizieren (Flink und Simon 2015: 39ff). Fraglich bleibt, in welchem Umfang über diese Modi die Lehre, hier explizit eine inklusionsspezifische oder -sensible fachdidaktische Lehre Impulse für Veränderungen oder Erneuerungen erfahren.

Projiziert man zunächst die Erkenntnisse der Hochschulgovernance-Thematik auf die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, so kann man (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) folgende Mehrebenen-Graphik erstellen:

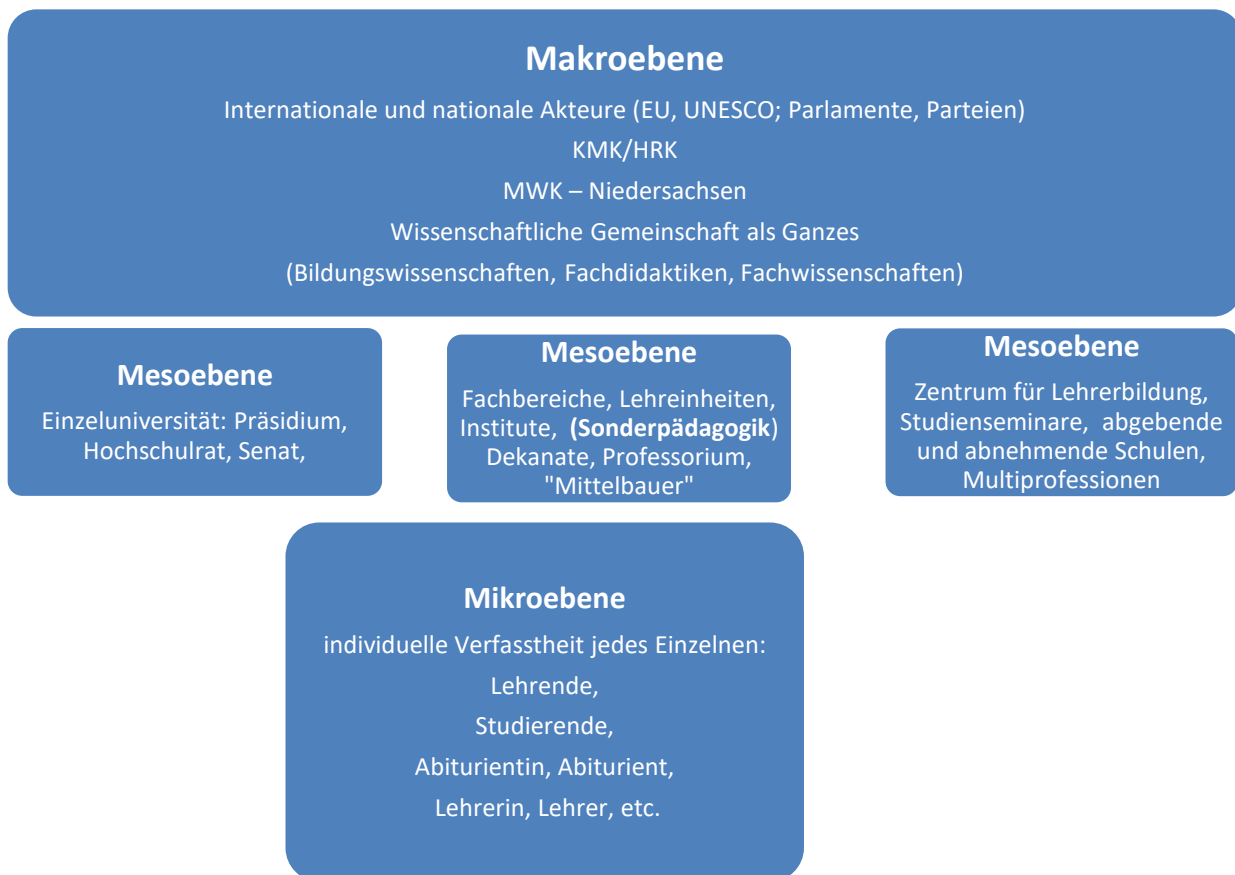


Abb. 4: Mehrebenenmodell universitärer inklusiver Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

(eigene Darstellung, an Schimank (2007) und Fend (2008) adaptiert)

Sowohl auf den einzelnen als auch zwischen den jeweiligen dargestellten Ebenen bzw. Funktionssystemen bestehen Interdependenzen. Funktionssysteme lassen sich sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Ebenen unterscheiden. In der Regel sind Ebenen bzw. Funktionssysteme

teme durch ein hohes Maß an Komplexität gekennzeichnet sowie durch ein eigenes soziales Regelwerk, wodurch sich z.B. bestimmte Verhaltensmuster stabilisieren und reproduzieren. Innerhalb eines Funktionssystems bzw. einer Ebene wiederum finden sich unterschiedliche Merkmale, die bei Veränderungen virulent werden. Innerhalb der jeweiligen Funktionssysteme oder Ebenen agieren verschiedene Individuen mit je unterschiedlichen Wahrnehmungen. Nach Luhmann (1997) weist jedes System Grenzen auf¹³⁹, die für einen Governance-Prozess ausgelotet und bezüglich ihrer Durchlässigkeit geprüft werden.

Unter Einbeziehung einer wie auch immer umzusetzenden Sonderpädagogik¹⁴⁰ als mit zu berücksichtigende Größe, mehren sich sowohl die Strukturen, Kulturen und Praktiken, die auf und zwischen den Ebenen zu „govern“ sind, als auch die je individuellen (Rollen-) Selbstverständnisse und Grenzen der involvierten Systeme.

Unter Anwendung des von Schimank konzipierten Governance-Equalizers und mit den identifizierten Modi würde Governance in diesem System beispielsweise bedeuten, dass

- staatliche Regulierungen die Umsetzung von Inklusion auf den verschiedensten Ebenen im Bildungssystem (und in der Gesellschaft) erreichen möchte bzw. muss,
- unter Berücksichtigung zielbezogener Außensteuerung, beispielsweise alle lokalen oder regionalen Schulen oder Studienseminare ihre (durchaus divergierenden) Interessen einbringen oder durchsetzen wollen,
- die einzelnen (Fach-)Disziplinen sich zu Inklusion verhalten und entsprechend für den Erhalt oder die Änderung ihrer wissenschaftlichen Selbstverständnisse engagieren,
- auf universitärer Leitungsebene situationsadäquate Entscheidungen (z.B. hinsichtlich Ressourcen oder Strukturen für oder wider diese Bestrebungen) zu treffen und zu vertreten sind und
- in all diese Entscheidungs- und Steuerungsmomente hinein zudem ein Konkurrenzmoment wirkt, da i.d.R. weitere Universitäten um Budget, Prestige, Reputation und die Gunst von Abnehmerinnen und Abnehmern rivalisieren.

Damit wäre ein erster Schritt hin zu einer Koordination von Inklusion erfolgt. Ihre inhaltliche Ausfüllung, beispielsweise hinsichtlich der Lehre, wäre noch offen.

¹³⁹ Luhmann spricht von der Gesellschaft in der Gesellschaft, womit er auf die unterschiedlichen Funktionssysteme, u.a. Politik, Erziehung oder soziale Bewegung verweist, aus denen Gesellschaft hervorgeht und sich konstituiert hat. Funktionssysteme entstehen durch Kommunikationsakte. Den einzelnen Systemen weist er neben den Funktionen u.a. unterschiedliche Codes sowie Medien zu, mittels derer im und an den Systemgrenzen kommuniziert wird (vgl. Reese-Schäfer 2005: 176).

¹⁴⁰ An Hochschulen ohne sonderpädagogische Historie besteht seitens der Länder und ihren Ministerien Konsens, in allen Lehramtsstudiengängen sonderpädagogische Basisqualifikationen einzubeziehen, somit erhält die Sonderpädagogik zumindest implizit ihren „Einzug in das universitäre System“ einer jeden lehrerinnen- und lehrerausbildenden Hochschule.

Governance guter Lehre

Hinsichtlich der Governance von guter Lehre liegen insgesamt wenige Erkenntnisse vor. Mit dem Fokus auf Lehre und Innovationspotenzial in der universitären Lehre, befasst sich eine qualitative Studie von Schädler, aus der extrahiert werden kann, dass diverse systemimmanente Gestaltungsbedingungen und -variablen eine generalisierbare Antwort auf Innovationspotenziale in der Lehre kaum möglich macht (Schädler 1998: 230). Generell zu differenzieren sei zwischen dem Innovationspotenzial der einzelnen Akteure (individuelle Ebene) und dem der Hochschule als gesamtes sowie dem der Fachbereiche (systemische Ebene). Zeigen ließe sich jedoch, dass den einzelnen Professorinnen und Professoren und Hochschullehrenden eine zentrale Rolle bei der Umsetzung von Innovationen zukommt,

„da sie sowohl auf der individuellen Arbeitsebene als auch im Rahmen der Selbstverwaltung unmittelbar in den Entscheidungs- und Umsetzungsprozess eingebunden sind. Auf der individuellen Arbeitsebene bringt die Freiheit von Forschung und Lehre eine hohe Autonomie in der Aufgabengestaltung der Hochschullehrenden mit sich, die in der Organisationstheorie als eine zentrale Voraussetzung für Innovationsprozesse gilt.“ (ebd.: 231).

Schädler unterstreicht damit die Relevanz individueller Innovations- und Veränderungsbereitschaft (gegenüber institutioneller bzw. systeminduzierter Innovationsdiktate). Weiter konstatiert sie, dass gemeinsamen Zielsetzungen¹⁴¹ eine entsprechende Prädiktion zukomme. Diese seien an entsprechende Kommunikation und Kooperation gebunden und können zu einer Veränderung von Deutungsmustern führen. Radikalen, konflikträchtigen Innovationen räumt sie, aufgrund der Heterogenität der involvierten Akteure und Strategien, wenig Erfolg ein und resümiert, Innovationen brauchen Zeit (ebd.: 233).

Im Rahmen eines BMBF-geförderten Projekts (Motivation und Anreiz zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement“ (MogLI) geht Becker (2012) der Frage der Einflussnahme durch Governance auf die Lehre nach. Nach kritischer Analyse diverser Steuerungsinstrumente (u.a. finanzielle Anreize für gute Lehre) attestiert er diesen insgesamt eher mäßige Erfolge (wegen mangelnder Attraktivität bzw. „Veränderungswiderstände in der Professorenschaft“ (Becker 2012: 41) und einer insgesamt nachrangigen Rolle von guter Lehre und verweist auf die entscheidende Rolle von Hochschulrahmenbedingungen¹⁴². Dies impliziere jedoch auch, über entsprechendes „Personalmanagement[s] Einfluss auf eine nachhaltige Verbesserung der Qua-

¹⁴¹ Schädler bezieht in diesen Prozess der gemeinsamen Zielbildung explizit die Studierenden mit ein, wobei sich die Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Studierenden als entscheidendes Kriterium zeigt (1998: 233).

¹⁴² Auch wenn die bei Becker (2012) genannten Rahmenbedingungen (Organisationsverfassung, Organisationsumwelt, Organisationskultur, Organisationszweck) nicht identisch mit den z.B. von Schimank (2007) oder Zechlin (2015) sind, referieren sie doch auf einen ähnlichen Tenor (2012: 35).

lität der Lehre an Hochschulen zu nehmen.“ (ebd.: 45). Als eine solche Maßnahme propagiert er ein gezieltes Inplacement gerade in der Anfangszeit von Neubeschäftigten sowie eine Intensivierung von Qualifizierungsmaßnahmen mittels entsprechender hochschuldidaktischer Seminare für Professorinnen und Professoren und nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Dass Becker insgesamt eine deutliche Skepsis bezüglich der Einflussnahme auf gute Lehre hegt und sowohl von einem langen Atem spricht, als auch von Fachkulturen und Subkulturen, historischen Entwicklungen wie auch Persönlichkeiten, die es als Hindernisse zu überwinden gelte, soll nicht ignoriert werden. In Ergänzung zu Schädlers Erkenntnissen könnte man Beckers Plädoyer für ein Inplacement als „Pfadprävention“ interpretieren: Bevor „Neuzugänge“ die bestehenden Pfade aus Strukturen und Praktiken des jeweiligen Systems (unreflektiert) adaptieren (oder infiltriert werden), erfahren sie hinsichtlich der avisierten Neuerungen und Zielsetzungen eine entsprechende „Inokulation der (neuen) Spielregeln“. (ebd.). In einer kritischen Analyse der Educational-Governanceforschung richtet Houben (2013) seine Aufmerksamkeit auf Hochschullehre¹⁴³ und stellt für Veränderungsprozesse die hohe Wirkkraft von Pfadabhängigkeiten heraus. Lehre sowohl in ihrer individuellen wie auch kollektiven Realisierung sei primär eine habitualisierte Tätigkeit, die über eine Reproduktion von früher (aus studentischer Perspektive) genossenen oder erlittenen Erfahrungen über Rollenspezifika und Logiken von Lehrenden ihre Fortsetzung in der eigenen Lehrtätigkeit erfährt und darüber einen pfadabhängigen Prozess bildet. Lehre, insbesondere die praktizierte Lehre bliebe „weitgehend privat, da der Großteil der mit ihr verbundenen Aufgaben in Einzelarbeit vorbereitet und durchgeführt [werde].“ (Houben 2013: 368). Änderungen fänden hier nur sehr zögerlich statt. Insbesondere bei Prozessen auf der Mikroebene, so kann daraus konkludiert werden, wirken die individuellen Deutungen von normen- und wertegebundenem Handeln sowie moralischen Verpflichtungen maßgeblich im Veränderungsprozess.

Den Einfluss von Governance auf Hochschullehre prüft auch eine Untersuchung der Konrad-Adenauer-Stiftung (2016). Grundsätzlich wird vor Sacheozentrismus der Akteure gewarnt und einem „mir-das-meiste“-Denken“ (ebd.: 8), was letztendlich zur Folge habe, dass „weder das Wohl der Universität noch das Wohl der Wissenschaft und ihrer Disziplin in den Blick genommen werden.“ (ebd.: 12). Poppenhagen, Koordinatorin für Bildungs- und Hochschulpolitik, Politik und Beratung dieser Stiftung, reklamiert das Fehlen geeigneter Instrumente zur

¹⁴³ Insgesamt zeichnet Houben ein Bild von Hochschullehre, das durch neue Steuerungsprozesse weiter an Wertigkeit verloren hat. Forschung und Publikation von Forschung habe der hochschuldidaktischen Kompetenz den Rang abgelaufen. Für nachhaltige Veränderungen sei eine Aufwertung der Lehrtätigkeit innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft erforderlich (2013: 377).

Identifizierung guter Hochschullehre und auch deren Honorierung (ebd.: 17). Somit scheinen Aussagen zur unmittelbaren Steuerung bzw. Steuerbarkeit von Lehre grundsätzlich schwierig. Resümierend und enggeführt auf die Einführung von Inklusion in die Hochschule und explizit in die fachdidaktische Lehre erscheint der Faktor der Interdependenz und damit einhergehend der Akteurskonstellation von zentraler Relevanz. Implizit erfährt damit die Frage nach der Kompatibilität der avisierten Neuerung mit herkömmlichen Werten, Routinen und Normen eine besondere Aufmerksamkeit. Letztlich verweisen die festgestellte Interdependenz und Kompatibilität auf eine Beachtung der Partizipation und Kommunikation innerhalb und außerhalb der jeweiligen Systemgrenzen. Für Diffusion von Innovationen scheint darüber hinaus die individuelle Verfasstheit jedoch die größte Aufmerksamkeit im Steuerungs- und Veränderungsprozess zuzukommen. Gerade dies sei für Neuerungen in der universitären Lehre wegweisend, so Schädler (1998) sowie Houben (2013) und Poppenhagen (2016).

Daneben ist die Reklamation von Houben und von Poppenhagen im Blick zu behalten: Wenn geeignete Instrumente zur Identifizierung guter Lehre fehlen, scheint es sinnvoll, andere Kriterien (wie z.B. die Überprüfung der Berufsbefähigung und Maßnahmen einer Professionalisierung, Kooperation in der Lehre) für einen nachhaltigen Wandel zu etablieren.

3.4.3 Governance im Schulsystem - den Erkenntnisgewinn konstruktiv wenden

Gerade wegen der Verzahnung von universitärem und schulischem System erscheint es zweckdienlich, beide Systeme (Universität und Schule) in Bezug auf die Einführung, Koordination und Steuerung von Neuerungen zu betrachten¹⁴⁴. Dennoch könnten Erkenntnisse des Gelingens oder des Scheiterns bei Innovationsprozessen hier wie da vorliegen und die Diskussionen um eine Diffusion von Inklusion bereichern. Bedingt durch die starke Verzahnung des Systems Universität in seiner ersten Phase der Lehramtsausbildung¹⁴⁵ und dem Schulsystem und mit dem praktischen Vollzug in der zweiten und dritten Phase der Ausbildung, könnte sich ein kurzer Exkurs in die educational Governance¹⁴⁶ bezüglich Hochschulgovernance und Innovationen lohnen. Letztendlich intendiert eine Diffusion von Inklusion auf universitärer Ebene die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte, Fitness für inklusiven Unterricht zu erlangen. Einen wesentlichen Beitrag zu diesem Fitnessempfinden, so kann vorgegriffen wer-

¹⁴⁴ Vor einer voreiligen Vermengung und Übertragung von Innovationserkenntnissen warnt Rammert (2010, s. 3.3.3) und argumentiert mit der Grammatik sozialer Innovationen.

¹⁴⁵ In einem zunehmenden Umfang werden von den Hochschulen studienbegleitende Praktika absolviert (s. das sog. Praxissemester in der Masterphase) womit bereits während der ersten Phase eine Verzahnung sonderpädagogischer Erfahrung und regelpädagogischer Praxis (u.a. mit ihren fachdidaktischen Inhalten) erfolgt.

¹⁴⁶ Die Ausführungen zu Educational Governance sowie dem umfangreichen Erkenntnisstand zu Steuerungen im Schulwesen können in dieser Arbeit nicht ausführlicher dargestellt werden. Der hier vorgenommene Exkurs beschränkt sich primär auf Erkenntnisse, die sich für einen universitären Governance-Prozess und die Implementation von Inklusion als Querschnittsthema in die Curricula als übertragbar erweisen könnten.

den, wird einer fachdidaktischen Professionalität zugeschrieben (s. 4.4). Ob und ggf. welche Steuerungs- oder Koordinierungsmechanismen bezogen auf unterrichtliches Geschehen bislang zielführend waren sowie ob und ggf. welche Widerstände hier sichtbar wurden, könnte sich auch für den universitären Gestaltungs- und Governance-Prozess als wichtig erweisen¹⁴⁷.

Auch wenn Bormann (2011) davon spricht, dass Neuerungen konstitutiv für das Bildungssystem - und hier in erster Linie für das Schulwesen - seien, dürfen und werden Ergebnisse internationaler Schul-(Leistungs-)vergleiche so interpretiert, dass die Erneuerungen nur mäßig zur Qualitätssteigerung von Schule beigetragen haben. Heinemann (2017) betitelt dies mit „Bewegter Widerstand“. Sowohl in der Bildungspolitik als auch auf Ebene der Verwaltung und Forschung spricht man „allenthalben von „neuen Steuerungsmodellen“, von „Mängeln in der Systemsteuerung“ oder von der „Umstellung von Input-auf Outputsteuerung“ (Altrichter 2011: 121). Steuerung im Schulsystem hat sich nach den Veröffentlichungen der PISA-Ergebnisse auf nationaler Ebene zu einem zentralen Thema bildungspolitischer Bemühungen etabliert¹⁴⁸ (Tarkian und Thiel 2016: 3). Dies zeigt sich in einem besonderen Maße in den bildungspolitischen Bemühungen um Qualitätsverbesserungen im Unterricht und im Schulsystem. Insbesondere wird und wurde hier mit verschiedenen output-orientierten Instrumenten, wie z.B. der Einführung von Bildungsstandards¹⁴⁹, standardisierten Vergleichsarbeiten (VERA 3 und VERA 8¹⁵⁰) und zentralen Abschlussprüfungen¹⁵¹, der Versuch unternommen,

¹⁴⁷ Interessant und aufschlussreich könnten beispielsweise Erkenntnisse aus der Realisierung von individueller Förderung und Anwendung differenzierender Maßnahmen sein.

¹⁴⁸ Das BMBF initiierte 2009 mit SteBis (Steuerung im Bildungssystem) eine Initiative zur "Empirischen Bildungsforschung im Bereich Steuerung im Bildungssystem"(ebd.: o.J.), mit dem Ziel, mittels der jeweiligen Erkenntnislage die Qualität des Bildungssystems und seine Ergebnisse weiterzuentwickeln und nachhaltig zu sichern.

¹⁴⁹ Die von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Bildungsstandards greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf und beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen, die von Schülerinnen und Schülern innerhalb vorgegebener Zeiträume erworben werden sollen. Hintergrund für die Einführung von Bildungsstandards waren Ergebnisse internationaler Leistungsprüfungen (z.B. TIMSS, PISA und IGLU), die verdeutlichten, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führte. Eine Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen sollte hinzukommen. „Die Entwicklung und die Sicherung von Qualität, externe und interne Evaluation bedürfen klarer Maßstäbe. Deshalb hat die Kultusministerkonferenz einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards gelegt“ (KMK 2004: 3).

¹⁵⁰ VERA, die Abkürzung für „VERgleichsArbeiten“ startete in der Grundschule 2004 als Gemeinschaftsprojekt von sieben Bundesländern. Seit 2007/2008 beteiligen sich alle 16 Bundesländer daran, seit 2009/2010 gab es eine Ausdehnung auf weitere deutschsprachige Regionen im europäischen Raum. Unter VERA werden Lernstandserhebungen in den Klasse 3 und 8 zusammengefasst, in denen der Leistungsstand von Schülern in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik (in der Jahrgangsstufe 8 auch Englisch und Französisch) ermittelt werden soll. Als Orientierungsrahmen dienen die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards. Zusätzlich gibt es einige Länder, die unter der Bezeichnung VERA Lernstandserhebungen in der Klassenstufe 6 durchführen. (Für vertiefende Literatur und kritische Stellungnahme s. z.B. die Homepage des zepf: <http://www.projekt-vera.de/verapub/index.php?id=275> Zugriff 12.12.2017)

¹⁵¹ Nach der deutschen Einheit 1990 entschieden sich vier der fünf neuen Bundesländer für das aus der DDR gewohnte Zentralabitur. In den anderen Bundesländern herrschte ein dezentrales Abitur, bei dem die Schulauf-

steuernd und regulierend primär auf das unterrichtliche Geschehen (quasi auf die Mikroebene des Schulsystems) einzuwirken. Als ein Steuerungsinstrument, das die Qualitätsentwicklung der gesamten Schule avisiert, ist die Einführung der Schulinspektion¹⁵² zu nennen. In einem umfangreichen Maß wurden und werden insbesondere letztere angesichts ihrer Steuerungsimpulse, ihrer Wirkungen und Nebenwirkungen im Rahmen einiger Forschungsprojekte (Arbeitsgruppe Schulinspektion 2016) analysiert¹⁵³. Ohne den erhobenen Erkenntnisgewinn unzureichend zu würdigen, wird u.a. vielfach eine signifikante Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Administration und der schulischen Praxis konstatiert (BMBF 2016, Dietrich 2016: 119 -168, Steffens, Maag Merki, Fend 2017). Diese Erwartungskorrektur bzw. Diskrepanz zwischen antizipiertem und resultiertem bzw. dokumentiertem Nutzen, findet sich auch an anderen Stellen. Knoke und Durdel (2011) illustrieren in „Steuerung im Bildungswesen“ diese Erkenntnis an diversen Beispielen und beleuchten verschiedene Facetten, die im Kern zum Ausdruck bringen, dass weniger das Bildungs- bzw. Schulsystem für die „Beharrung am Alten“¹⁵⁴ verantwortlich seien, als vielmehr die Individuen im System. Ihre persönliche Motivation (Wollen), sich auf Neuerungen einzulassen, ihre wahrgenommene Kompetenz (Können - auch im Sinne von anschlussfähiger Ressource) sowie schließlich auch ihre Verantwortung (Sollen) dürfen als Richtungsweiser und Geschwindigkeitsmesser für Veränderungsprozesse gedeutet werden (ebd. 2011, s. a. Durdel und Kahl 2011: 9). Einer besonderen Bemerkung wert sind die von Knoke und Hoffsommer aufgestellten „Sechs Thesen zur Interaktionsqualität zwischen Akteuren des Bildungssystems“ (2011: 16ff), die sich subsumieren lassen als ein Plädoyer für mehr Kommunikation, mehr Transparenz und mehr Kooperation, um die unterschiedlichen Erfahrungswelten und die größtenteils abstrakten Zusammenhänge im Bildungssystem besser zu verstehen. Dieser Erkenntnis schließt sich auch Kruij (2011: 12) an. Er moniert ein Verantwortungs- und Kooperationsdefizit im Bildungsbereich, welches aus seiner Sicht letztlich zu einer mangelnden Akzeptanz, zu Widerständigkeit, Verzögerungen oder Halbherzigkeit bei der Umsetzung von Veränderungen bzw. Erneuerungen führt. Auch Köp-

sicht die Auswahl der von den Lehrkräften eingereichten Aufgaben genehmigte. Nach 2000 setzte ein bundesweiter Trend zum Zentralabitur ein, z.T. unter Berufung auf die PISA-Studien. Mit einer längsschnittlichen Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland unter einer Governance-Perspektive befasst sich Maag Merki (2012).

¹⁵² Die Schulinspektion ist Teil der Schulaufsicht, Ziel der Inspektion ist die Qualitätsverbesserung an Schulen. Als externe Evaluation dient sie, in Ergänzung mit anderen (Evaluations-)Verfahren dem Qualitätsmanagement bzw. der Qualitätsverbesserung. Niedersachsen hat als erstes Bundesland 2005 eine eigenständige flächendeckende Schulinspektion für alle Schulformen eingeführt (NIBIS o.J.).

¹⁵³ Mitwirkende der Arbeitsgruppe und gleichzeitig Herausgeber des Bandes „Schulinspektion als Steuerungsimpuls?“ sind: Altrichter, Brüsemeister, Clement, Heinrich, Langer, Maag Merki, Rürup sowie Wissinger, die sich durch eine Vielzahl an Publikationen zu dieser Thematik insgesamt auszeichnen.

¹⁵⁴ Mit diesem Terminus ist keinerlei Wertung intendiert, er soll lediglich die Trennlinie zu dem wie auch immer gearteten Neuen markieren.

fer und Böing (2014: 71) notieren ein Widerstreben im Bildungswesen, insbesondere gegenüber administrativ verordneten Erneuerungen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass auch die Kooperation mit Systemnachbarn, wie etwa der pädagogischen Psychologie, aus der Sicht der dortigen Akteure als deutlich expansionswürdig bewertet wird (Hasselhorn, Köller, Maaz und Zimmer 2014).

Eine Erklärung für die Befundlage mag die hohe Komplexität des Bildungssystems sein. Zur Visualisierung dieser Komplexität sowie der Heterogenität der involvierten Akteure auf der Meso-Ebene soll Abb. 5 dienen.

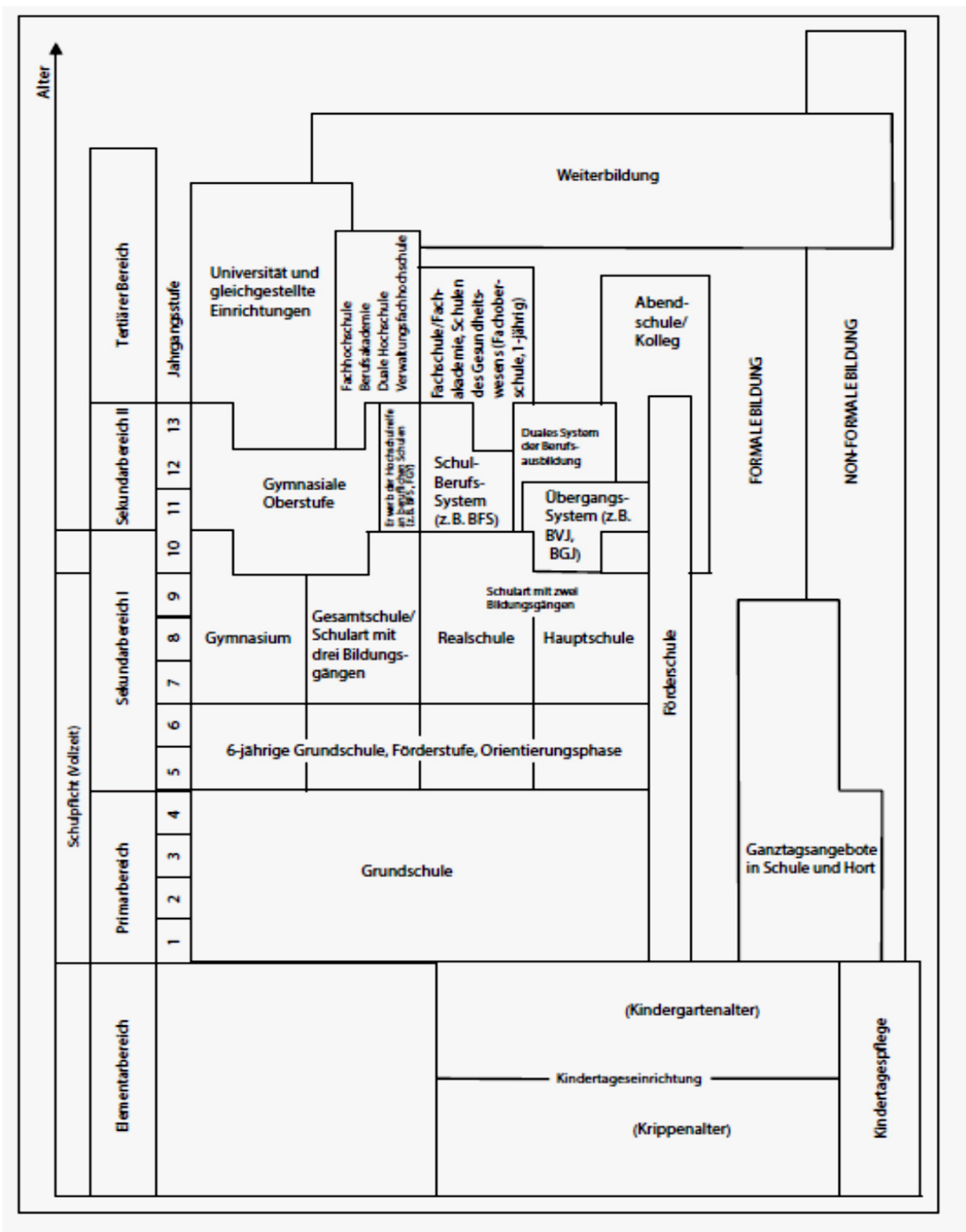


Abb. 5: *Deutsches Bildungssystem*, in Anlehnung an Bildungsbericht 2014, S. XII (in: van Ackeren, Klemm und Kühn 2015: 53)

Grundsätzlich darf im Jahre acht nach der Verordnung von Inklusion kritisch gefragt werden, warum nach wie vor eine graphische Darstellung Verwendung findet bzw. keine überarbeitete Form vorliegt. Die Gründe dafür können nur spekuliert werden. Angesichts der Tatsache, dass die soziale Innovation Inklusion in dieser Arbeit thematisiert wird, erscheint es zwingend die

Darstellung zu kommentieren. Sie suggeriert einen Aufbau, der durch bestimmte, hierarchisch voneinander getrennten Sektoren und parallel zueinander existierenden Systemen gekennzeichnet ist. Zudem signalisieren die Anordnungen eine gewisse Nähe oder Distanz einzelner Sektoren zueinander, wie etwa die Nähe der Hauptschule zur Förderschule. Genauso ließe sich die Abbildung so interpretieren, als ob der Elementarbereich vom schulischen abgekoppelt sei und formale Bildung erst im Primarbereich beginne, was einer Auslegung entspräche, dass in der ersten Klasse „bei null angefangen“ werde. Faktisch arbeitet der Elementarbereich in allen Bundesländern mit Rahmenkonzepten für Bildung, die auf Anschlussmöglichkeit in der Primarstufe ausgerichtet sind. Den Förderschulen und der Sonderpädagogik wird ein schmaler Streifen zugewiesen, was als Ausdruck von Geringschätzung und Vernachlässigbarkeit gelesen werden könnte. In einer Graphik, die den aktuellen Stand abbildet (unter Respektierung von Mehrgliedrigkeit), müsste ein Fördersystem (Förderschule) von Anfang an als integraler Bestandteil aller Systeme sein¹⁵⁵. Welche Gründe dafür anzuführen sind, dass eine solche faktisch nicht mehr zutreffende Graphik auch 2014 bzw. 2015 noch Verwendung findet, kann hier nur spekuliert werden.

Sowohl Akteure der Makro-, sowie der Mikroebene (die hier zu ergänzen wären) vervollständigen und vervielfältigen die Steuerungs- und Koordinierungsprozesse. Diese umfassen: Organisieren und Realisieren politisch-administrativer Festlegungen zu Bildungsgängen, Abschlussstandards, Stundentafeln und Lehrplänen bis zu einzelschulischen und unterrichtsbezogenen Entscheidungen zu Stundenplänen, curricularen Profilbildungen, Themenabfolgen und Benotungsgrundsätzen sowie diese Aspekte weiter zu verfeinern und zu konkretisieren. Als eine nicht mitgedachte Ebene wären hier die Hochschule zu nennen sowie ihre jeweiligen Fachdidaktiken.

In Governance Prozessen bzw. in den Governance-Konzepten scheinen zentrale Erkenntnisse aus der Innovationsforschung oftmals ausgeblendet. Eben das tragen die o.g. kritischen Äußerungen zusammen: Die Diffusion von Neuerungen ist in einem hohen Maße von den Einzelinteressen der Individuen geleitet. Der Verfasstheit der Adopter bzw. der Anwenderinnen und Anwender einer Innovation und insbesondere ihrer inneren Überzeugung kommt also eine Schlüsselfunktion für eine gelingende Diffusion von Neuerungen zu. Diesen Aspekt der inne-

¹⁵⁵ Eine mögliche Vision eines inklusiven Schulsystems könnte sich darin zeigen, dass die einzelnen Trennlinien zwischen den Bereichen (Elementar-, Primar-, Sekundarstufe...) fließend sind, die Übergänge zwischen den Schulstufen und Schulformen durchlässig oder auch obsolet sind, die Förderschule ihre Isolation verliert und Schülerinnen und Schüler an jedem institutionellen Bildungsort nach ihren individuellen Begabungen gefördert werden.

ren Überzeugung - im Kontext von Inklusionsforschung als Einstellung definiert - oder die o.g. Innovationsbereitschaft erfasst die Governance-Perspektive in einem noch ausbaufähigen Maße.

Eine bewusste Fokussierung der unterschiedlichen Repräsentationsarten von Sinnggebung im kollektiven Bewusstsein im Governance-Geschehen verfolgen objektiv-hermeneutische Governance-Analysen (Dietrich 2014b: 206ff). Den *Akteuren* (Adopter oder Anwender) wird hier das Interesse gewidmet sowie den Interaktionen, die in einem zeitlichen Nacheinander und damit in einem Bezug zueinander erfolgen (ebd.: 219). Dies erlaubt es letztendlich weiterführende, tiefergehende Aussagen über die Handlungskoordination im jeweils spezifischen Fall zu formulieren. Dies entspräche einer Mehrebenenperspektive, die die „latenten Sinnstrukturen [der] interessierenden Handlungen rekonstruiert“ (ebd.: 231), um diese zu verstehen und für Steuerungsimpulse nutzbar zu machen.

U.a. Rürup (2011) ebenso wie Hinz und Kruschel (2012) reagieren im Kontext von Inklusion auf Governance mit einer positiven Resonanz. Rürup rekurriert auf die Rekonstruktion von Akteursbeziehungen innerhalb der sozialen Praxis und deren Relevanz für Konfliktpotenziale bei der Abkehr vom traditionellen deutschen Schulwesen, von dem Regel- wie Sonderschulen betroffen sind. Das Verhältnis von eigennutzenorientierten Akteuren auf der einen und gesamtsystemisch-politischen Regelungsbedarfen auf der anderen Seite sowie „unerwünschte[n] Nebenfolgen einer taktischen Erschleichung von individuellen Vorteilen [gilt es] vorausschauend zu mindern.“ (2011: o.S.). Hinz und Kruschel (2012) beziehen die analytische Perspektive von Governance exemplarisch auf ein aktuelles Anwendungsgebiet, das Projekt „In-Prax – Inklusion in der Praxis“ in Schleswig-Holstein.

„Anhand dieses ersten Versuchs einer ‚Diagnose‘ des Projekts InPrax mit all seinen Akteuren und Akteurskonstellationen wird die Komplexität dieses inklusiven Implementationsprojekts deutlich. Darüber hinaus wird sichtbar, dass bei einem scheinbar allumfassenden hierarchischen Rahmen eine Vielzahl an institutionellen wie basalen Koordinationsformen sowie Interdependenzen existieren, die es, trotz oder gerade dank ihrer Komplexität, durchaus wert sind, einer genaueren Betrachtung unterzogen zu werden.“ (ebd.: o. S.)

Wissend um die Unvollständigkeit der Graphik (Abb. 5) und der Komplexität, fragten Hinz und Kruschel nach möglichen Leerstellen, nach Modifikationen oder Handlungslogiken, die sie nicht bedacht haben, die für Veränderung jedoch unerlässlich seien.

3.5 Ein erstes Zwischenfazit

Resümierend und fokussiert auf den Innovationsprozess von Inklusion in die hochschulische fachdidaktische Lehre lassen sowohl die Erkenntnisse der Innovationsforschung als auch der Forschungen zu sozialen Innovationen eindeutig den Schluss zu, dass Inklusion als soziale Innovation¹⁵⁶ bezeichnet werden kann, bei der die handelnden Akteure und ihre handlungsbezogenen Interdependenzen im Zentrum des Veränderungsprozesses stehen. Zwar beleuchtet die Governance-Perspektive explizit Akteure, Akteursgruppen und Akteurskonstellationen, jedoch geraten dabei die individuellen Interessenslagen sowie die Verfasstheit des Einzelnen, die zu einem wesentlichen Teil von den Regeln, Routinen, Normen, Strukturen und Deutungsmuster der jeweiligen Systeme determiniert sind, an den Rand der Betrachtung. Insbesondere die Erkenntnisse zur Governance der Lehre weisen auf die Bedeutsamkeit der Einzelperson hin. Essentiell scheint hier eine intrinsische Motivation zur Veränderung und damit einhergehend die Bereitschaft sich einer Neuerung anschließen und sich dafür engagieren zu können. Schädler (1998) sowie Becker (2012) verweisen auf die Hochschulrahmenbedingungen, die den Lehrenden einen hohen Freiheitsraum für Neu- oder Umgestaltung gewähren. In welchem Maße dieser Freiraum von Professorinnen und Professoren und ihren wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgeschöpft wird, entscheidet nicht selten die Kompatibilitätsfrage. Relevant wird somit, wie anschlussfähig eine Neuerung an vorhandene Praktiken und Überzeugungen ist. Dies präfiguriert die Relevanz von Beharrungstendenzen bzw. wie wohl oder wenig jede einzelne Lehrende und jeder einzelne Lehrende angesichts einer Innovation die bekannten Praktiken, Regeln, Routinen des jeweiligen Systems wahrnimmt und reflektiert und sodann hinterfragt, in welchem Maße diese reproduziert oder modifiziert werden können. Die Einstellung zur Inklusion wird durchaus zu einem Gradmesser für den Innovationsverlauf von Inklusion. In Anbetracht der Fachdidaktik und ihrer Funktion im universitären System kristallisiert sich hier als ein zentraler Beitrag der Fachdidaktiken zum Innovationsprozess, ihr Verhältnis zur Inklusion zu erhellen. Es ist zu vermuten, dass erst eine solche Klärung weitere Diskussionen zu beispielsweise Konsensfindungen und gemeinsamer Zielsetzungen mit weiteren lehramtsbildenden Akteuren, Schaffung (weiterer) Kommunikationsstrukturen innerhalb und außerhalb der Fachdidaktik, eventueller Kooperationen mit hochschulinternen oder -externen Experten oder weiteren monetären, zeitlichen oder räumlichen Ressourcen oder auch inklusionsspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen (auf hochschuldidaktischer Ebene) sinnvoll erscheinen lässt. Erst danach werden, so ist weiter anzunehmen,

¹⁵⁶ Von Saldern (2013: o.S.) bescheinigt der Inklusion die „höchste Beteiligung der Zivilgesellschaft (Organisationen Menschen mit Beeinträchtigung).“

Aktivitäten zur Implementierung von Inklusion als curriculares Querschnittsthema ertragreich werden.

Nachdem nun eine Übersicht über Innovationsforschungen und die Einführung und Umsetzung sozialer Innovationen gegeben wurde, richtet sich das nachfolgende Interesse auf Inklusion. Hierbei steht nicht die Gesamthematik im Fokus, sondern der Bereich, der die universitäre Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern tangiert.

Nichtsdestotrotz erscheint es erforderlich, nach einer kurzen historischen Betrachtung, eine grobe terminologische Einordnung und Differenzierung vorzunehmen. Daran schließt sich eine kritische Analyse dessen an, was den viel besagten Paradigmenwechsel konkret kennzeichnet und worin für die universitäre Lehre das Innovative liegt. Welche neuen Herausforderungen ergeben sich für eine inklusive Lehrerinnen- und Lehrerausbildung? Um dies erhehlen zu können, erscheint es zielführend, vor dem Hintergrund einer ehemals getrennten Professionalisierung von Sonderpädagogen und Regelpädagogen, einen Blick in das Selbstverständnis der Sonderpädagogik zu werfen. Hieraus soll eine Klärung hinsichtlich der Schnittmengen und der Kontroversen resultieren, die für eine inklusive Lehrerinnen- und Lehrerausbildung - zunächst auf einer Metaebene - die grundsätzlichen Innovationen betrachtet und im Anschluss daran wird die Perspektive der Fachdidaktik in diesem Innovationsprozess beleuchtet.

4. Inklusion im Kontext universitärer Lehramtsausbildung

Angesichts langjähriger und durchaus vorzeigbarer Erfolge in der sog. Integrationspädagogik, wie sie bzw. von Hildes Schmidt und Schnell (1998: 9f)¹⁵⁷ mit dem Untertitel: „Auf einem Weg zu einer Schule für alle“ durchaus optimistisch zusammengetragen wurden, wäre eine solide Vorleistung für universitäre Vorbereitung auf inklusiven Unterricht durchaus naheliegend. Aus Theorie und Praxis werden Bedingungen und Wirkungen ebenso beleuchtet wie Anforderungen an die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Theoretische Ansätze und eine Präzisierung didaktischer sowie fachlicher Umsetzung waren auf den Weg gebracht. Allein in Niedersachsen gab es 2001 insgesamt 23 Regionale Integrationskonzepte, die u.a. in einer Empfehlungsbroschüre des Behindertenbeauftragten des Landes Niedersachsen gewürdigt wurden (Finke 2001: o.S.). Wenn bereits vor nahezu 20 Jahren die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Forschungsgegen-

¹⁵⁷ Besagtes Sammelwerk von Hildes Schmidt & Schnell (1998), mit dem Titel: „Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle“, war Alfred Sander zu seinem 60. Geburtstag gewidmet. Der Band stellt ein Resümee der damaligen Theoriebildung und empirischen Forschungslage dar, diskutiert Gelingen und Grenzen des integrativen Alltags in der Schule sowie kritische Fragen im Hinblick auf notwendige Weichenstellungen.

stand war, wenn Fragen einer auf gemeinsamen Unterricht ausgerichteten Lehrer- und Lehrerinnenausbildung diskutiert wurden, Aspekte wie Diagnostik, Kooperation, Beratung ebenso wie Zielgleichheit und Zieldifferenz als Prinzipien praktisch und theoretisch beforscht wurden, verwundert es, dass nach wie vor z.B. Grosche (2015) eine Generation später noch immer von einer der größten Reformen im deutschen Bildungssystem spricht (vgl. Kap. 2). In der aktuellen bildungspolitischen Entwicklung monieren Amrhein und Dziak-Mahler (2014), dass die Bedeutung der Inklusion für die Schulentwicklung und die zukünftige Ausgestaltung des Bildungswesens, insbesondere die fachdidaktische Perspektive noch stärker fokussiert werden müssten. Wie vor Jahren wird auch heute noch vom Paradigmenwechsel gesprochen (BMBF 2017).

Worin dieser Paradigmenwechsel liegt, welche kategorialen Unterschiede Integration und Inklusion trennen, welche Konsequenzen und ggf. auch Innovationen für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und explizit für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker daraus resultieren, bildet einen theoretischen Rahmen für den Klärungsversuch des Verhältnisses der Fachdidaktik zu Inklusion. Es werden Positionen und Positionierungen aus der Fachdidaktik und von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern konsultiert, tangiert werden außerdem auch Aspekte der Professionalisierung sowie Sichtweisen der Sonderpädagogik, um daraus eine erste Orientierung bezüglich der Verortung von Fachdidaktik und ihrer theoretischen Relation zu Inklusion konturieren zu können. Dass dies ein komplexes Unterfangen und kontrovers diskutiertes sein wird, lässt Wocken (2015: 47) in einem bildungspolitischen Streitgespräch mit sogenannten „moderaten“ Inklusionsreformern verlautbaren: „Er ist da! Und wir können leider wohl auch nicht auf ein baldiges Ende des Streits und auf einen baldigen Inklusionsfrieden hoffen.“.

4.1 Meilensteine auf dem Weg zur Inklusion

Auch wenn Diskussionen und Diskurse um das Thema Inklusion nicht selten mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) durch Deutschland am 24. Februar 2009 bzw. mit der Salamanca-Vereinbarung 1994 (UNESCO) beginnen, existieren politische und bildungspolitische Vorläufer hingegen bereits weit vor dieser Zeit.

Den historischen Prozess zu rekonstruieren¹⁵⁸, konfrontiert bereits an dieser Stelle mit einer Differenzierung eines engen bzw. weiten Inklusionsbegriffs (s. 4.3). Die UN- Behinderten-

¹⁵⁸ Im Fokus der gesamten Betrachtung steht das Bundesland Niedersachsen und für die folgende Skizzierung finden Ereignisse vor 1970 keine Beachtung. Eine Begründung hierfür ergibt sich u.a. aus der föderalen Struktur des politischen Systems in Deutschland, das den einzelnen Ländern die jeweilige Hoheit über ihre bildungspolitischen Entscheidungen zugesteht. Eine weitere Begründung für eine

rechtskonvention suggeriert aufgrund ihres Terminus „Menschen mit Behinderung“ eine konkrete Personengruppe¹⁵⁹, wobei mit diesem Behinderungsbegriff ein medizinisches Verständnis¹⁶⁰ und damit häufig ein enges Inklusionsverständnis assoziiert wird. Wird explizit diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern fokussiert, so kann konstatiert werden, dass erste Bestrebungen, Schülerinnen und Schüler mit nachweislichen Einschränkungen in der motorischen, kognitiven, geistigen, sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung sowie mit sensorischen Beeinträchtigungen des Sehens und Hörens im schulischen Regelsystem zu unterrichten in den 1970er Jahren liegen (Wachtel oJ, Kullmann, Lütje-Klose, Textor 2014: 93). Als wesentlich für das Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion muss angemerkt werden, dass bis zu diesem Zeitpunkt und darüber hinaus das Sonderschulwesen stetig auf- und ausgebaut wurde¹⁶¹. Aus fachdidaktischer Perspektive ergab es sich nicht zwingend, sich mit besonderen (sonderpädagogischen) Lernvoraussetzungen, mit an Beeinträchtigung orientierter methodischer Strukturierung von Lernprozessen oder entsprechender Differenzierung in der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts zu befassen. Im Selbstverständnis der Fachdidaktik, ausformuliert von der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF), wird 1998 auf eine angemessene Berücksichtigung hingewiesen (ebd.: 14), womit nicht explizit konkretisiert wird, was *angemessen* bedeutet¹⁶².

partielle Engführung leitet sich daraus ab, dass die Daten für die Untersuchung an einer niedersächsischen Universität generiert wurden, an denen exemplifiziert werden soll, wie Universitäten, die weder eine sonderpädagogische Historie vorweisen können, noch einen Sonderweg in ihrer Lehrbildung beschreiten (wie dies u.a. für die Universität Bielefeld, das Bundesland Bremen oder einige Pädagogische Hochschulen gilt). Für die Gesamtdarstellung resultiert daraus ein reflektiertes Oszillieren zwischen einer Mikro- und Makroperspektive.

Für eine umfassende Information zu den Empfehlungen der KMK zur Sonderpädagogischen Förderung und deren Weiterentwicklungen in Niedersachsen sei auf die jeweiligen Darlegungen sowohl der Kultusministerkonferenz sowie des niedersächsischen Kultusministeriums hingewiesen. U.a. befassen sich Hildeschiedt & Schnell (1998) mit Integrationspädagogik und leuchten u.a. bildungspolitische sowie forschungsbezogene als auch kritische Facetten aus.

¹⁵⁹ Eine Einordnung des Behinderungsbegriffs und Verortung in den Kontext dieser Arbeit erfolgen in Kap. 4.2 sowie in Kap. 4.3. Wie einleitend bereits begründet, fokussiert die gesamte Fragestellung einen engen, sonderpädagogisch ausgerichteten Inklusionsbegriff und dessen Konsequenz für ein fachdidaktisches Selbstverständnis.

¹⁶⁰ Diese medizinische Auslegung gilt nach wie vor u.a. im Rahmen schulärztlicher Untersuchungen (vgl. Niedersächsisches Gesetz über den öffentlichen Gesundheitsdienst (NGöGD) § 5, Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) § 56 (1)).

¹⁶¹ Mit der Verordnung der KMK von 1972 wurde für Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung ein differenzierendes Sonderschulwesen ausgebaut (KMK 1994). Begründet wurde dies u.a. mit der Schaffung eines Schutz- und Schonraums, dem Behüten vor Überforderung und Diskriminierung (vgl. dazu Schumann 2007: 84ff) sowie einer günstigeren, anschließenden Reintegration in die Gesellschaft (Pitsch 2006: 224ff). Textor greift diese Argumentation im Kontext der Kindeswohl-Diskussion (Zuweisung zur Förderschule unter Berücksichtigung des Wohls sowohl der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung als auch der Mitschülerinnen und Mitschüler, wenn durch ihre Anwesenheit der Unterricht gefährdet ist) wieder auf und positioniert sich in dieser Kontroverse eindeutig. Es gäbe „keinen Grund zu der Annahme, dass ein solches Verfahren in einer Förderschule weniger kindeswohlgefährdend wäre.“ (2015: 53).

¹⁶² Angesichts des bestehenden selektierenden Schulsystems, darf angenommen werden, dass das Maß der Berücksichtigung von den jeweiligen Anforderungsniveaus der Schulformen und –stufen sowie den curricularen Erwartungen diktiert wurde.

4.1.1 Inklusionsrelevante Meilensteine für Niedersachsen

Bezogen auf Niedersachsen wurden „seit 1977 zusätzlich vielfältige flexible Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung herausgebildet, deren Ziele in der Förderung der Kinder und Jugendlichen in der allgemeinen Schule liegen“ so Wachtel (o.J.: o.S.). In Niedersachsen wurden nach Aussage des niedersächsischen Kultusministeriums seit 1986 Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern in Integrationsklassen in der allgemeinen Schule erzogen und unterrichtet. Unter dem Label „Lernen unter einem Dach“, wurde 1996¹⁶³ ein innovativer Konzeptentwurf erarbeitet und 1998 in Niedersachsen rechtskräftig. Die Sonderpädagogische Förderung in Niedersachsen durch Regionale Integrationskonzepte (RIK) wurde zwar legislativ top-down verordnet (*nibis* 1994, Wachtel o.J.), andererseits jedoch massiv von Elternseite gefordert. Hinz (2006: 251) titulierte dies als „Kampfbegriff der Elternbewegung“. Für die Realisierung standen verschiedene flexible Organisationsformen zur Auswahl: Integrationsklassen (Zieldifferenz im Unterricht aller Schulformen), Kooperationsklassen (Sonderschulklassen an Regelschulen), Sonderpädagogische Grundversorgung, Mobile Dienste (Konsultation und Beratung durch abgeordnete Sonderpädagogen für zielgleichen Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) und Kooperation mit Sonderpädagogen (primär im Rahmen von Prävention) (Wachtel o.J.). Ohne hier auf eine detaillierte Darstellung der einzelnen Organisationsformen einzugehen, können zentrale Eckpunkte eines sich hier abzeichnenden innovativen Prozesses markiert werden. Ziel der Maßnahme ist es, einer Diskriminierung durch Etikettierung und Selektion entgegen zu wirken und so insbesondere für die fokussierten Schülerinnen und Schüler ein höheres Maß an Autonomie und Partizipation zu ermöglichen. Entsprechende Maßnahmen werden formuliert. Die Empfehlung der KMK (1994) zur *Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen*, die dem niedersächsischen regionalen Integrationskonzept vorausging, ist als Reaktion auf gesellschaftliche Umbrüche zu interpretieren und darf in vielerlei Hinsicht als Vorläufer der Inklusion betrachtet werden (vgl. Tab. 3, s. 4.1.2), weshalb die Frage umso aktueller ist, welche Mechanismen oder Deutungen eine Beharrung in und Reproduktion von vorfindlichen Strukturen nicht nur im Bildungssystem begünstigen. Um ein wenig Transparenz in diese Mechanismen zu bringen, erscheint es hilfreich, zunächst die innovativen Impulse der KMK-Empfehlung von 1994 zur Sonderpädagogischen Förderung zu verdeutlichen.

¹⁶³ Der entscheidende Impuls durch die KMK erfolgte aufgrund einer Klage einer Schülerin, die sich auf Art 3 GG (Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden) des Grundgesetzes berufen und gegen eine Einweisung in eine Sonderschule erfolgreich zur Wehr gesetzt hatte. Daraufhin erfolgte die „Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ im Mai 1994 (KMK 1994).

4.1.2 Innovationsimpulse der KMK-Empfehlung 1994 - Vorboten für Innovationspotenzial und -bereitschaft?

Der Terminus *Sonderpädagogischer Förderbedarf* impliziert, u.a. durch seine Fokussierung auf die klassischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte¹⁶⁴, ein tendenziell medizinisches Verständnis von Behinderung (wobei Sozialisationsaspekte berücksichtigt werden). Bemerkenswert ist, dass in der Empfehlung überwiegend der Terminus *Sonderpädagogische Förderung* großgeschrieben wird, was ihm dann jeweils den Charakter eines determinierten Fakts, eines konkret definierten Begriffs verleiht. Es wurde avisiert, den „Alleinanspruch der Sonderschulen auf Unterrichtung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf[zuge]ben.“ (Wachtel o.J.: o.S.). Personenbezogene, individualisierende gegenüber institutionalisierende Förderung wurde favorisiert (KMK 1994: 2). Zielgleiches und zieldifferentes Unterrichten ebenso wie gemeinsamer Unterricht in allen Schulstufen und -formen werden in der Empfehlung expliziert und konkretisiert. Schritte zur Verwirklichung nehmen ihren Ausgang bei einer lernprozessbegleitenden Diagnostik, spezifizieren adäquate Lernorganisation und Lernumfeldgestaltung, Lernmethoden und umfassen Aussagen zur Qualifikation des Personals in allen Phasen der Ausbildung einschließlich der Unverzichtbarkeit multiprofessioneller Kooperation (ebd., KMK 1994: 8)¹⁶⁵. Die bis hierher aufgezählten Empfehlungen könnten bereits die Zielgerade eines inklusiven allgemeinen Schulsystems suggerieren, das alle Kategorien von Heterogenität anerkennt und Partizipation, Diversität sowie Barrierefreiheit würdigt und zu realisieren sucht. Bei einer entsprechenden Innovationssensibilität hätte sich hier bereits ausreichend Potenzial für alle Bildungsakteure für einen Wandel (des Systems) angeboten – auch für die Fachdidaktiken. Allerdings wird der Terminus *Integration* verwendet, was mit einem Beibehalten einer Zwei-Gruppen-Theorie aufgrund seiner Übersetzung mit *Wiedereingliederung*¹⁶⁶ nicht in Frage zu stellen scheint.

¹⁶⁴ Neben den sieben Schwerpunkten (Lern- und Leistungsverhalten, Sprache und Sprechen, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen) werden noch die Besonderung durch andauernde Krankheit erwähnt (KMK 1994).

¹⁶⁵ Die hier formulierten Zielvorstellungen, ihre Schnittmenge mit aktuellen Realisierungsideen von Inklusion und wo sich Weiterentwicklung bzw. tatsächliche Neuerungen jüngerer Debatten gegenüber dem Beschluss von 1994 erkennen lassen, visualisiert die Tab. 3 in 4.1.2.

¹⁶⁶ Verfechter, wie etwa Jantzen (1987), Feuser (1998), Wocken (1998) insistieren auf eine Deutung von Integration, die impliziert, „verschiedene Kinder gemeinsam zu fördern, und zwar so, daß [i. O.] sowohl die Verschiedenheit der Kinder als auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht kommen.“ (ebd.: 3), womit einer Differenzierung in zwei Gruppen entgegen gewirkt wird und dem Verständnis von Inklusion entsprochen werde. Sowohl Feuser als auch Wocken fokussieren hierbei explizit auf die unterrichtliche Umsetzung (ebd.) und appellieren dabei nachdrücklich an die Notwendigkeit einer Systemänderung. Grundsätzlich ist diese Position nicht unproblematisch, solange eben diese Systemänderung nicht vollzogen wurde. Solange eine Integration in ein bestehendes System vollzogen wird, kann grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden, dass dies auch mit gewissen Ansprüchen an Anpassung an eben dieses System verbunden ist bzw. mit selektiven Momenten operiert wird (was allein schon dadurch erfolgt, dass Schülerinnen und Schüler als sog. Integrationsschülerinnen und –schüler tituliert werden und diesen Status verlieren, wenn sie einem systemimmanenten Normalitätsverständnis entspre-

Feststellung und Ermittlung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt laut Empfehlung entlang einer undefinierten Normierung (z.B. nach Verhalten, Leistung, Kommunikationsfähigkeit u.a.). Je nach Erreichen oder Nichterreichen dieser normativen Ansprüche erfolgt die Zuweisung zur Integration oder eine Segregation an einen geeigneten Lernort. „Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Förderung in einer allgemeinen Schule nicht ausreichend gewährleistet werden kann, werden in Sonderschulen [...] sowie vergleichbaren Einrichtungen unterrichtet.“ (KMK 1994: o.S.). Dieses Zugeständnis konserviert ein Normativitäts- und Systemverständnis, das an Homogenisierung, Lehrplan und Leistung sowie Hierarchisierung durch Leistung gekoppelt ist, ein Prinzip, welches dem deutschen Bildungssystem seit Generationen offenbar inhärent ist.

Grundsätzlich lagen mit der eingeläuteten Erneuerung der KMK-Empfehlung eine Legitimation und ein Spielraum für Innovationen auf allen Ebenen des Bildungssektors vor, einem grundlegenden Prinzip von deutschen Schulen nachzukommen, nämlich allen Schülerinnen und Schülern alles zu lehren¹⁶⁷ und damit den individuellen Lernerinnen und Lerner ins Zentrum von Unterricht zu rücken, was jedoch nur partiell genutzt wurde¹⁶⁸. Der Eindruck einer gewissen Beständigkeitsliebe oder Reformresistenz kann sich durchaus einstellen. Erklärungsansätze hierfür lassen sich u.a. im Kontext von etablierten Struktur- und Organisationsformen von Schule finden, wie sie Fend (2006, 2008) formuliert, wenn er von einer „Grammatik von Schule“ (2008) spricht. Regeln des Systems können dann durchaus zur Manifestation von Bewährtem oder, wie Rürup akzentuiert, zu Invarianzen im Schulsystem führen. Und so sei weniger die „Veränderlichkeit und bestmögliche Gestaltung von Veränderung“ im Forschungsinteresse, „sondern die Kontinuität und Inflexibilität der Schule“ (2009.: 10) im Fokus. Retrospektiv resümierend kommentiert er, dass „die Rufe nach einer fortgesetzten und - endlich - grundlegenden Schulreformen nicht auf[hören].“ (ebd.: 9). Auch bezüglich der fachdidaktischer Perspektive referiert Trautmann (2009) bei einer Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft "Englisch": „Wenn Unterschiede zwischen Lernern bisher zum Thema gemacht wurden, dann meist in Bezug auf (Leistungs-) Unterschiede“ (ebd.) und ergänzt, dass weniger der Individualität oder den sozialen Faktoren der Lernenden Aufmerksamkeit geschenkt wor-

chen). Ein inklusives Schulsystem hingegen passt sich hinsichtlich seiner Struktur, Organisation und Funktion den individuellen Bedürfnissen aller an und anerkennt unterschiedliche kognitive, sozial-emotionale, psychische, physische und geistige Ausgangsbedingungen und Ziele für Bildungsprozesse.

¹⁶⁷ Diese auf Comenius und seine *Didactica magna* (Flitner 1992) zurückführende Maxime oder auch Kunst wird z.B. von Rürup (2009: 31) als ein Kernbestand von Schule herausgestellt. Bezugnehmend auf Leschinsky & Cortina (2008), unterstreicht er die Relevanz dieses von ihnen als erstes von zehn Prinzipien genannte.

¹⁶⁸ Bezogen auf Forschungsaktivitäten und wissenschaftliche Publikationen zeigen sich laut Fachportal Pädagogik zwar ab diesem Zeitpunkt zunehmende Publikationen zu Themen, die eine deutliche Schnittmenge zum Integrationsthema aufweisen, wie z.B. Heterogenität, Differenzierung und Individuelle Förderung, ihren Höhepunkt erlangen sie jedoch deutlich später (vgl. Fachportal für Pädagogik, fis-bildung, Abruf Sept. 2017)

den seien, sondern vielmehr generalisierbaren Aspekten und Maßnahmen der externen Differenzierung, welche bis heute fortbestehen und durch bilinguale Zweige u.ä. gegenwärtig sogar in neuer Form hinzukommen.

Nicht verschwiegen werden soll, dass bereits mit der offiziellen Einführung des regionalen Integrationskonzeptes sich deutlich kritische Stimmen meldeten, sowohl aus dem Bereich der allgemeinen Schule als auch der Sonderpädagogik (Wachtel o.J.: o.S.). Ebenso sollte ergänzt werden, dass (zwar je nach Bundesland unterschiedlich) der prozentuale Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ an Regelschulen beschult wurden, nicht einmal die 20%- Marke erreichte (BMAS 2011: 55).

Ob, in welchem Umfang und wo sich im Kontext der KMK-Empfehlung (1994) bereits Kollisionen mit, wie Rürup es in diesem Kontext formuliert, sog. Invarianzen und „prinzipielle[n] Grenzen der Reformierbarkeit von Schule“ (2009: 9)¹⁶⁹ erkennbar und ggf. verringerbar gewesen wären, könnte für zukünftige Innovationsprozesse von Bedeutung sein. Zumindest verweisen Innovationsforschung sowie Governance-Erkenntnisse auf die Relevanz von Widerständen im System.

4.1.3 Weiterentwicklung oder Zäsur durch die UN-BRK?

Ein Blick in die einschlägige Fachliteratur bestätigt den Eindruck, dass mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland und der Erklärung, Inklusion per Gesetz zu verordnen, plötzlich und unerwartet „viele Fragen zur Klärung“ (Moser 2012: 7) standen, es zu „gravierenden Veränderungen für die Konzeptionierung von Schule und Unterricht“ kam (Döbert, Weishaupt 2013: 7) und ebenso überraschend zu einer „öffentlichkeitswirksame[n] deutsche[n] Debatte“ (Trumpa, Franz 2014: 12) wurde. Trotz der bereits vorweisbaren Ergebnisse aus ca. 15 Jahren Integrationserfahrungen und -forschung, wurde nun von einem Paradigmenwechsel (Wendt 2011: 48) gesprochen. Als zentralen Auslöser einer Debatte, die mit Berufung auf das Grundgesetz mehr als überflüssig erscheinen müsste, ist der Artikel 24 der Konvention zu identifizieren. In ihm wird *ein* Bildungssystem

¹⁶⁹ Auch Fend identifiziert Kernelemente einer Einfachstruktur von Schule im deutschen Schulwesen (z.B. Jahrgangsklassen, festgelegter, mit zunehmendem Jahrgang spezialisierter werdender Lehrstoff, standardisierte Leistungsbewertung, „Steuerung durch *Prüfungen* nach definierten Unterrichtsabschnitten, auf den lehrergesteuerten Unterricht im *Frage-Antwort-Format*“ (Hervorhebung i.O.; 2008: 353) und bescheinigt ihr darüber eine gewisse Grammatik, eine Matrix, die für Schule als determiniert gelte. Daneben werden weitere Funktionen von Schule (Fend 2006, 2008), wie z.B. Selektion und Allokation (über Leistungsbewertung) als systemimmanent betrachtet. Diese Aspekte sind insgesamt thematisch der Theorie des Bildungswesens zuzuordnen. Innerhalb der Diskussion um Inklusion kommt dieser eine hohe Bedeutung zu, dennoch beschränkt sich eine Thematisierung dieser Aspekte hier auf solche, die eine eindeutige Relevanz für die hier verfolgte fachdidaktische Fragestellung ausweisen. Für eine Vertiefung wird z. B. auf Fend 2008 verwiesen.

für *alle* anerkannt. In eben diesem Passus liegt auch der zweite Auslöser, der die nach wie vor anhaltende Debatte stabilisiert. Artikel 24 der Vereinbarung lautet:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein *integratives* [Hervorhebung M.H.] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, [...] Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (Bundesblatt 2008: 1436).

Die doppelte Brisanz ergibt sich erstens aus dem unhintergehbaren Recht auf gleichwertige Bildung für alle auf allen Ebenen. Daraus resultiert für Deutschland mit seinem gegliederten, selektierenden System eine Systemfrage, da „kein Kind wegen seiner Behinderung vom Besuch einer normalen Schule ausgeschlossen werden darf“ (Wendt 2011: 48). Ebenso brisant ist zweitens die Übersetzung von „inclusive education“ in „integrative Bildung“ (Bundesblatt 2008: 1436), die, ungeachtet aller Irritationen, welche die deutsche Übersetzung auslöste (s. 4.2.3), ein grundlegendes Umdenken hinsichtlich der pädagogischen Haltung¹⁷⁰ und des pädagogischen Handelns sowie der politischen Rahmgebung impliziert. Die nachfolgenden Kapitel widmen sich dieser Bedeutsamkeit ausführlich. Zunächst soll der Versuch vorgenommen werden, zu klären, inwieweit die UN-BRK einen Wendepunkt oder eine Zäsur im bildungspolitischen Sektor markiert.

Mit der Änderung des § 4 (1) im niedersächsischen Schulgesetz löste im März 2012 die Einführung von Inklusion das niedersächsische regionale Integrationskonzept ab (Niedersächsisches Kultusministerium 2012). Mit der Neufassung des Schulgesetzes und der offiziellen Wirksamkeit ab dem Schuljahreswechsel 2013/2014 startet die Ausrichtung „hin zur inklusiven Schule“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012:6) und zu einem inklusiven Bildungssystem. Ein entsprechender Zeitplan, mit der Zielperspektive sukzessive bis zum „Schuljahr 2018/2019 die inklusive Schule dann im gesamten Sekundarbereich I (Schuljahrgänge 5- 10) an allen Schulformen eingeführt“ (ebd.: 10) zu haben. Integraler Bestandteil dieses Plans ist eine Beibehaltung des bisherigen Systems, in dem weiterhin selbstverständlich das Förderwesen seinen unhinterfragten Platz beibehält (ebd.: 7). Wenn bei diesem, wiederum

¹⁷⁰ Insbesondere für den Sekundarbereich bedeutete die Praxis von Integration, dass auf Beschluss eines Förderausschusses eine individuelle Entscheidung für oder gegen integrative Maßnahmen getroffen wurde, womit in aller Regel auch die Zustimmung oder Ablehnung der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer ausschlaggebend für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern war. Im Vollzug von Inklusion kann sich keine Lehrkraft inklusiven Maßnahmen verweigern (KMK 1994, Wendt 2011: 49).

politisch-administrativen, Prozess von einem tendenziellen Einschnitt in die Bildungspolitik die Rede sein kann, dann bezüglich der Gewährleistung, dass zukünftig kein Kind gegen seinen Willen oder den seiner Erziehungsberechtigten an eine Förderschule verwiesen werden kann¹⁷¹ und somit per Gesetz alle Schulen spätestens bis 2018 inklusive Schulen sind (ebd. 10). Als Novum für den Primarbereich ist der Wegfall der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen zu nennen. Explizit die Grundschulen werden zu gemeinsamen Unterricht verpflichtet, wohingegen die weiterführenden Schulen „Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gemeinsam in Klassen mit anderen Schülerinnen und Schülern“ unterrichtet werden (ebd.: 10). Welche Konsequenzen möglicherweise mit dieser Nuancierung intendiert sind, wird nicht weiter ausformuliert. Als ein weiterer Einschnitt, insbesondere in die Praxis der Gymnasien, darf sicherlich der § 4 (2/2) interpretiert werden, der Schülerinnen und Schülern zugesteht, dass sie nicht aufgrund unzureichender Leistungen an eine andere Schulform zurückverwiesen werden können, denn „Leistungsanforderungen können von denen der besuchten Schule abweichen“ (NSchG 2015, § 4, Abs. 2, Satz 2). Dies sichert einen zieldifferenten Unterricht zu. Als gravierend kann die Konsequenz für die Förderschulen betrachtet werden, auch wenn ihnen ein Erhalt garantiert ist, denn ihnen wird primär der Status eines Förderzentrums zugewiesen, woraus für die dort tätigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen deutliche Einschnitte hinsichtlich ihrer Tätigkeit resultieren können. Beratung und Unterstützung der allgemeinen Schulen rücken in den Vordergrund, ihr Einsatz soll von den Förderzentren koordiniert werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2012: 19). Zusammengefasst bedeutet dies für die alltägliche Unterrichtspraxis jeder einzelnen Lehrkraft, dass Unterrichten in inklusiven Klassen früher oder später unausweichlich ist und dass von der bisherigen Routine eines schulform- und stufenspezifischen Curriculums abweichende Anforderungen an die Unterrichtsplanung und -gestaltung damit einhergehen. Grundlegende Fragen hinsichtlich der persönlichen Einstellung, des eigenen Wissens und der fachlichen/professionellen Kompetenz in Bezug auf das Unterrichten eines Faches bei kognitiver, motorischer, sensorischer, sozial-emotionaler und geistiger Vielfalt sind davon nur schwer zu trennen.

¹⁷¹ Aufgeweicht wird dieses Elternwahlrecht durch NSchG § 59, 5. Mit dem Appell an das Kindeswohl: „kann auf Vorschlag der Schule durch die Schulbehörde an die Schule einer anderen, für sie oder ihn geeigneten Schulform überwiesen werden, wenn sie oder er auch unter Beachtung der Anforderungen an eine inklusive Schule (§ 4) nur an der anderen Schule hinreichend gefördert werden kann und ihr oder sein Kindeswohl den Schulwechsel erfordert.“ (NSchG 2015).

Möglicherweise dient zur Erhellung der Frage nach einer Zäsur oder einem Wendepunkt durch die UN-BRK eine zeitlich etwas distanziertere Betrachtung¹⁷². Erste Bemühungen sowie Empfehlungen, adressiert an die Länder und Kommunen, für eine Ausbildung von Lehrenden für das Unterrichten von „Behinderten in Regeleinrichtungen, Vertiefung von Fragen der Integration und spezifischen Förderung von Behinderten [, und einer] Entwicklung einer Pädagogik der individuellen Förderung“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 9) legte der Arbeitsstab Forum Bildung 2001 vor. Im Fokus bildungspolitischer Zieldimensionen war die Vermeidung von Ausgrenzung und ein barrierefreier Zugang zu und Erwerb von Bildung (ebd.: 3). Eine davon abweichende Zielperspektive, die jedoch ebenfalls eine deutliche Schnittmenge mit den Zielvorstellungen inklusiver Lehramtsausbildung aufweist, formulierte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Februar 2006 mit ihrer „Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen“. Diese Empfehlung thematisiert u.a. die Bedarfe hinsichtlich einer Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Kompetenzorientierung¹⁷³, Standardisierung¹⁷⁴), worin sowohl ihr Stellenwert als auch die Erfordernis von Standards für die Fachdidaktiken deutlich artikuliert werden (HRK 2006: 6). Eine Konkretisierung erfährt das Thema Inklusion mit dem KMK-Beschluss zu „Pädagogischen und rechtlichen Aspekten der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - UN-BRK) in der schulischen Bildung“ vom 18.11.2010 (KMK 2010), weitere, auch in Absprache mit der HRK, folgen. Die Frage nach einer Wirkung, ob Zäsur, Wendepunkt oder Weiterentwicklung, soll nachfolgende

¹⁷² Betrachtet werden die Bemühungen, Empfehlungen, Beschlüsse, die eine unmittelbare Relevanz für die hier diskutierte Fragestellung aufweisen. Unberücksichtigt bleiben eine Fülle durchaus einschneidender Veränderungen (z.B. G 8/G9, Zusammenschluss Sek I zu Oberschule o.ä.), die die Thematik jedoch eher peripher tangieren.

¹⁷³ Ohne die Thematik der Kompetenzorientierung zu vertiefen, soll sowohl kurz der zentrale Inhalt dargestellt als auch darauf verwiesen werden, wie sich die Thematik im Kontext dieser Arbeit einordnen lässt. Als übergeordneter Begriff ist sicherlich die Entwicklung und Implementierung von Standards für die Lehrerbildung (Terhard 2002, S. 4.3) zu nennen, initiiert durch internationale Angleichungsbemühungen und Qualitätskriterien in der Lehrerbildung (ebd.). Ein Argumentationsstrang resultiert aus dem Bemühen, „Qualitätskriterien für gute Lehrerbildung“ (Terhard 2002: 2) und ihre Überprüfbarkeit zu entwickeln und zu definieren, ein weiterer resultiert quasi hieraus, nämlich dadurch ein neues Steuerungsmodell im Bildungsbereich zu schaffen (ebd.: 7). Die von Terhard (S. 31f) formulierten Standards gelten nach wie vor als maßgeblich. Die Relevanz der Fachdidaktik hebt er ebenso deutlich hervor, wie die der Innovationsaufgabe, ihre Steuerungswirkung wurde vielfach untersucht (S. 4.5). Sowohl positive wie auch skeptische Positionierungen hierzu sind zu verzeichnen (vgl. Helmke 2016). U.a. Hilbert Meyer (2012) wirft die Frage auf, ob und wie Kompetenzen zu lehren bzw. lernen sein, u.a. Keuffer stellt nicht nur die angekündigte Zäsurwirkung von Standards und Kompetenzorientierung im Bildungsbereich in Frage: „Die Belege für eine historische Zäsur scheinen mir allerdings nicht auszureichen: Die Strukturreformen sind noch keineswegs überall umgesetzt, [...]“. Er äußert auch hinsichtlich der Steuerungseffizienz seine Bedenken: „Auch die langfristige Wirksamkeit der inhaltlichen Reformen der Lehrerbildung ist noch nicht absehbar. Von einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung mit dem Anspruch einer Qualitätsverbesserung lässt sich nur als Zielperspektive reden [...]“ (2010: 63).

¹⁷⁴ Vgl. Fußnote 114. Für eine vertiefende Auseinandersetzung zu Bildungsstandards sowie Kompetenzorientierung sei u.a. auf die von MBF und KMK publizierte Expertise (2007, unverändert 2009): *Bildungsforschung Band 1 Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* verwiesen.

Tabelle visualisieren. Fokussiert werden die inklusionsspezifischen sowie fachdidaktisch relevanten Aspekte (farblich hinterlegt), andere werden hier ignoriert. Um einen Ausgangspunkt für eine Aussage über Einschnitt, Wende oder Weiterentwicklung und damit auch hinsichtlich Innovations- oder Reformprozesse zu erhalten, werden Erlasse, Empfehlungen und Beschlüsse zwischen 2010 und 2017 in Relation zum Beschluss der KMK von 1994 zur „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK 1994) gesetzt.

Inklusions-spezifische Innovation Realität - Sonderpädagogischer Förderung	KMK 1994 Integration Sonderschulbedürftigkeit ersetzt durch sonderpädagog. Förderbedarf	KMK 2010 Erstmalig Bezeichnung Inklusion Sonderpädagogischer Förderbedarf Behinderungsbegriff diffus	KMK 2011 Inklusion mit Nachweis des sonderpädagogischen Förderbedarfs	HRK 2013	KMK 2014	HRK & KMK 2015	Ländergemeinschaft Inhaltliche Anforderungen für FW u FD in der Lehrerbildung KMK 2017
Begriffswahl							
Individualisierende personenbezogene Förderung					Einbindung in Praxis der LA betont	FD auf spez. Fragestellungen übertragen	Adressatengerechte fachdidaktische Kompetenz
Zielgleiches und zieldifferentes Unterrichten	Leistungsdifferenz zu große = Verweis an Förderschule			+ Erfordernis von spezifischer Forschung		s.o.	
Gemeinsamer Unterricht in allen Schulstufen und - formen	GU sowie Lernen im Klassenverband		+ gleicher Lerngegen- stand	+ Verzahnung von FD, FW und Bil- dungswissenschaft		s.o.	+ inklusiver Fachunterricht
Lernprozessbegleitende Diagnostik				+ Kooperation mit Sonderpädagogik nutzen		+ Fachbezogene Diagnostik	+ Verzahnung von Diagnostik und Didaktik
Adaptive Lernmethoden							
Individualisierte Lernorganisation und Lernumfeldgestaltung						+ Zentrale Rolle der FD für individualisier- ten Unterricht	Ländergemeinschaftl. inhaltliche Anforderungen in der LA für FD u FW
Individualisierte Curricula möglich	Stellenwert der Curricula beibehalten					+ Universitätsinterner Diskurs zur curricularen Abstimmung	Curriculum weiter differenziert nach Sek I u Gym
Sonderpädagogische Basisqualifikation des Personals in allen Phasen der Ausbildung				Ausrichtung auf sonderpädagogische Basiskompetenz wird kritisch gesehen	Wiederaufgreifen 1994, Haltung/Einstellung zu Diversität in der Lehre	+ Qualifizierung des wiss. Nachwuchses Fachbezogene sonder- pädagogische Basiskompetenz für alle Lehrämter	+ Weiterbildung und Qualifizierung der Lehrenden; fachdi- daktsche Forschung zum inklusiven Lernen u Lehren
multiprofessioneller Kooperation						Lehramtsübergreifende Kommunikation zw. FD, FW- und Erz.-wis.	
Separation und Segregation möglich		Beibehaltung des Sonderschulwesens, außer FSP/Lernen	Kinderwohl (NSchG. § 59) als Indikator für Segregation				Nicht thematisiert
Entscheidungsrecht	Schulaufsicht	Formales Wahlrecht der Erziehungs- berechtigten					Nicht thematisiert

Erz.-Wis. – Erziehungswissenschaft; FD – Fachdidaktik; FW – Fachwissenschaft; FSP – Förderschwerpunkt; GU – Gemeinsamer Unterricht; Gym – Gymnasium; NSchG. § 59 – Niedersächsisches Schulgesetz § 59;

Tab. 3: Weiterentwicklung oder Zäsur - Inklusionsspezifische Neuerungen bzw. Fortsetzung von innovativen Aspekten seit dem KMK-Beschluss 1994 zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

Betrachtet man die Entwürfe zur Realisierung von Unterricht unter der Berücksichtigung sonderpädagogischer Förderung, so wird deutlich, dass sich seit der Unterzeichnung der UN-BRK in nur wenigen Bereichen gravierende Veränderungen ausmachen lassen. Aufsehen erregend sind sicherlich die Einschnitte bezüglich der Segregationsmöglichkeit seit 2010. Ob Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden oder nicht, können nicht mehr die einzelnen Schulen anhand von Leistungskriterien entscheiden (KMK 2010); die einzelne Schule steht in der Verpflichtung das Optimum an Fördermöglichkeiten auszuschöpfen. Wesentlich ist auch das Bestimmungsrecht der Erziehungsberechtigten über die Schulform (ebd.). Auf *Lehrerbildung*sebene wird erst drei Jahre später auf die inhaltliche Beachtung der Dimensionen inklusiven Unterrichts reagiert. Hinsichtlich der Lehre wird eine Verzahnung aller lehrerbildenden Disziplinen empfohlen, ebenso wie verstärkte Forschung und Kooperationen mit der Sonderpädagogik (HRK 2013). Eine Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie fachbezogene sonderpädagogische Basiskompetenzen für alle Lehrämter, u.a. mit dem Ziel einer Curriculumentwicklung, gelangen 2015 sowie 2017 in den Fokus der Überlegungen (HRK und KMK 2015) und könnten in der Deutlichkeit der Formulierung als Novum für Universitätslehrende gedeutet werden. Es muss festgehalten werden, dass die landesgemeinschaftlichen Anforderungen seitens der KMK für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehramtsausbildung 2015 ihre erste inklusionsorientierte Überarbeitung erfuhren (KMK 2017). Trotz dieser Beschlusslagen, bleiben die Angaben zu fachdidaktischen Anforderungen differenziert nach Schulformen¹⁷⁵ und verweisen darauf, dass die Studierenden zwar über Kenntnisse zu adressaten- und sachgerechten Methoden und Medien verfügen sollen sowie über Wissen zur differenzierten, lernförderlichen Gestaltung der Lernumgebung und Unterrichtsformen für individuelles, inklusives Lernen (KMK 2017), in der Gesamtkonzeption bleibt der Eindruck eines separierenden Systems und eines homogenitätsaffinen Curriculums aber bestehen. Bilanziert man hinsichtlich einer Zäsurwirkung, so scheint sich im Verlauf von mehr als 20 Jahren zwar ein Perspektivwechsel von einem segregierenden hin zu einem integrierenden Verständnis von Unterricht abzuzeichnen. Aber ein inklusives Verständnis, dass sich, gleichwertig für alle Schülerinnen und Schüler, auf individuelle Potenziale, Interessen und Bildungsziele ausrichtet und dies in eine entsprechende Curriculumgestaltung, eine fachbezogene Diagnostik, eine adaptive Methodenwahl sowie eine konsequente Individualisierung von Lernorganisation und Lernumfeldgestaltung in uni-

¹⁷⁵ In der Darstellung der KMK wird für die Nennung der geforderten Profile und Studieninhalte differenziert nach dem berufsbildenden Lehramt und Teilbereichen der Sonderpädagogik sowie übersichtsähnlich dem Grundschullehramt. Explizit die Formen des Sekundarbereichs I werden getrennt von denen des Sekundarbereichs II visualisiert.

versitärer - insbesondere fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer - Lehre und Unterrichtspraxis transformiert, scheint nur unwesentlich näher gerückt zu sein.

Wenn eine deutliche Zäsur zu identifizieren ist, dann scheint sich diese am ehesten bezüglich des Stellenwertes der Sonderpädagogik abzuzeichnen. Auch wenn sie als eigenständige Disziplin erhalten bleiben soll (s. Tab. 3), so tendiert die allgemeine Lehramtsausbildung doch dazu, sonderpädagogische Inhalte verstärkt zu übernehmen. Welchen Stellenwert die Sonderpädagogik mit ihrer Expertise hinsichtlich der vielfältigen Formen von Beeinträchtigung und Behinderung, sowohl in der universitären Lehre als auch in der schulischen Praxis einnehmen könnte bzw. sollte, bleibt zunächst offen¹⁷⁶. Für allgemeines und Sonderschullehramt impliziert diese Aufweichung der Trennlinie, dass es ein über Generationen etabliertes Bild vom sog. Durchschnittsschüler und eine damit verbundene unterrichtliche Homogenisierungsaffinität ins Wanken bringt. Als Novum kann wohl auch das kollektive Bewusstsein um Inklusion bewertet werden.

Eher eine Diffusion ist hinsichtlich der Adressatengruppe „Integrations- bzw. Inklusionsschülerinnen“ oder „Integrations- bzw. Inklusionsschüler“ festzustellen, denn obwohl seit 2014 explizit erwähnt wird, dass „Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention [...] zugleich dem Umstand Rechnung [tragen], dass die im bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich ‚Erziehen‘ zu berücksichtigenden Unterschiedlichkeiten sich nicht vor allem durch eine Behinderung begründen.“ (KMK 2014: 9), findet sich keine eindeutige Konkretion des Behinderungsbegriffs. Dies liefert auch nicht der Beschluss der HRK und KMK von 2015, wenn hier formuliert wird, dies (Behinderung) schließe auch „besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ ein (ebd.: o.S.). Weder werden Kriterien genannt für eine solche Zuschreibung¹⁷⁷ noch ist eine Reflexion erkennbar, die das Paradoxon der damit einhergehenden Klassifikation, Etikettierung sowie Normierung kritisch hinterfragt. Vor diesem Hintergrund darf die Vermutung geäußert werden, dass latent eine Zweigruppen-Theorie konserviert wird. Demzufolge bliebe beispielsweise auch zu klären, welches Verständnis von Behinderung (nicht nur) den Fachdidaktiken zugrunde liegt.

¹⁷⁶ Wie sich die Perspektive auf die Sonderpädagogik und ihre eigene Wahrnehmung aktuell darstellt, wird in Kap. 4.3 näher beleuchtet.

¹⁷⁷ Die Vermutung liegt nahe, dass u.a. nach bislang geltenden medizinischen Kriterien (u.a. nach ICF) defizitorientiert kategorisiert wird. Welche Normierungen, bzw. welches Normativitätsverständnis hinsichtlich besonderer Ausgangsbedingungen mit Blick auf Kultur, Religion oder auch Begabung und Talent wirksam wird, entzieht sich einer Konkretion. Identifizierbar bleibt in jedem Fall, dass Einzelne stigmatisiert und verbesondert, also exkludiert werden.

4.1.4 Das Problem mit dem Verständnis von Inklusion - eine Frage der Übersetzung?

Die oben erwähnte Diffusion bezüglich Integration und Inklusion, die Unklarheit des Behinderungsbegriffs sowie eine damit implizite Aufrechterhaltung einer Zwei-Gruppen-Theorie stellen eine zentrale Koordinate dar, wenn es um Klärungs- und Definitionsversuche von Inklusion geht (vgl. Hinz und Boban 2003, Seitz 2005, Wocken 2010, Speck 2011, Preuss-Lausitz 2012, Werning und Löser 2012, Ahrbeck 2013, Feuser 2013, Textor 2015). Konsens herrscht bei den genannten Autoren, dass in der Regel zur Abgrenzung von Integration gegenüber Inklusion die Kurzformel verwendet wird, Integration kennzeichne eine Anpassung eines zu integrierenden Subjekts in ein bestehendes System, demgegenüber bedeute Inklusion eine Anpassung des bestehenden Systems an die Bedürfnisse des einzelnen Subjekts. Ein Ursprung dieser Definitionsdiskussion wird primär mit der irritierenden Übersetzung der UN-BRK aus dem Englischen in die deutsche Version begründet (s.o.). Diese grundsätzliche Kontroverse bezüglich einer wie auch immer gearteten Trennlinie zwischen Integration und Inklusion soll an dieser Stelle weder aufgegriffen noch fortgesetzt werden¹⁷⁸, vielmehr soll eine Betrachtung des (nicht nur Bildungs-) Systems eine erkenntnisgenerierende Annäherung für die mit dieser Arbeit verfolgten Fragestellung bringen.

Wird die UN-BRK als Ergänzung bzw. Konkretion der Menschenrechte (UN 1948) interpretiert, so dürften Kontroversen hinsichtlich der Zielsetzung längst obsolet sein¹⁷⁹. Für die Bundesrepublik Deutschland (z.T. auch für die Schweiz, Österreich und Liechtenstein) resultiert daraus jedoch insofern eine Systemproblematik und ein politischer Spagat, als dass sich insbesondere in Deutschland über einen langen Zeitraum (s.o.) ein segregierendes, selektierendes Bildungswesen und ein separates Sonderschulwesen fest etabliert hat (Theunissen 2006: 37, Feuser 2012: 4, Blanck, Edelstein, Powell 2013: 267) und eine mehr oder weniger eigenstän-

¹⁷⁸ Eine tabellarische Gegenüberstellung von Integration und Inklusion liefert Hinz (2002). Diese wird von Feuser (2013) kritisch kommentiert. Er konstatiert einen „Kontrollverlust der Pädagogik über die Begriffe“ (ebd. 2) und moniert, die bestehende Unschärfe im Diskurs kennzeichne „ein hochgradiges fachwissenschaftliches Versagen.“ (ebd.). Das eigene Verständnis von Inklusion orientiert sich gleichermaßen an einer humanistischen wie auch pädagogischen Maxime, nach der grundsätzlich allen Menschen natürliche, je individuelle und gleichwertige Entwicklungs- und Lernpotenziale gegeben sind, die es gilt, unter Würdigung vielfältiger Ausgangslagen und Randbedingungen, zur Entfaltung zu bringen. Der Mensch, als vielschichtiges und vielseitig fähiges, sich selbst bildendes und gestaltendes Wesen, ist hinsichtlich der Entfaltung seines Potenzials auf vielfältige soziale Interaktion und Anerkennung angewiesen; jegliche Art von Besonderung oder Ausgrenzung kann seine Entwicklung, sein Lernen und seine Persönlichkeit behindern und steht im Widerspruch zum Inklusionsgedanken.

¹⁷⁹ Die Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen einigte sich im Dezember 1948 zur gegenseitigen Anerkennung der Menschenrechte und garantiert in Art. 1: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“ (UN 1948: 2), Art. 26 konkretisiert dies im Kontext von Bildung, indem allen das gleiche Recht auf Bildung zugesichert und Eltern das vorrangige Wahlrecht der Bildungsart zugesprochen wird (ebd.: 5f). Damit ist Inklusion hochgradig normativ und schließt im Grunde alle Exklusionsformen aus, was grundsätzlich im deutschen Bildungssystem, beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Bildungsabschlüsse, kaum zu realisieren ist (Bärmig 2017: o.S.).

dige Form im Bildungswesen mit entsprechend etablierten Strukturen, Prinzipien, Professionen und Bildungsvorstellungen¹⁸⁰ darstellt. Eine Separierung in Regel- und Förderschule ebenso wie in z.T. unterschiedliche Curricula unterlaufen damals wie heute das Gleichheitsprinzip; und ihre Kompatibilität mit dem Art. 1 der UN-Menschenrechtskonvention dürfte nach wie vor nur schwer widerspruchsfrei zu argumentieren sein¹⁸¹. Allerdings markiert Theunissen auch schon vor der Inklusionsdebatte 2006 eine „kontroverse[r] Auseinandersetzungen um die Frage der konzeptionellen Gestaltung von Integration.“ (2006: 252) als zentral für diese frühere Periode der Integration und identifiziert bezüglich der föderal bedingten Entscheidungsbefugnisse auf landespolitischer Ebene eine deutliche Koinzidenz von parteipolitischen Machtverhältnissen und Weichenstellung: wertkonservative Regierungsparteien, die entschieden für ein mehrgliedriges Schulsystem votieren, korrelieren mit einer geringen Anzahl integrativ beschulter Schülerinnen und Schüler (ebd.: 253). Gerade die föderalen Bedingungen machen neben einem Blick in das politische System (von dem sich institutionalisierte Bildung grundsätzlich kaum lösen lässt), auch eine Betrachtung parteipolitischer Interessen erforderlich, um ihre Effekte auf das Bildungssystem zu beleuchten. Möglicherweise entpuppt sich der Disput um das Verständnis von Integration und/oder Inklusion als ein primär politisches¹⁸² und weniger pädagogisches Problem, und zu klären wäre das Verhältnis von Politik und Pädagogik¹⁸³ bzw., wo Selbstverständnisse von Politik und Pädagogik liegen, um über Konsequenzen für eine universitäre inklusive Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu diskutieren.

¹⁸⁰ In der Regel weisen die einzelnen Bundesländer für den Förderbereich „Geistige Entwicklung“ ein eigenes Curriculum aus (Niedersächsisches Kultusministerium 2007), dessen Zielsetzung sich vom Regelcurriculum deutlich abhebt. Jedoch orientieren sich Förderschulen nach wie vor am Erlass „Sonderpädagogische Förderung“ des MK aus 2005, der als unterrichtliche Orientierung: „sowohl auf die Lebens- und Erfahrungssituationen der Kinder und Jugendlichen als auch auf ihre Lebensperspektiven mit unterschiedlichen kulturellen Ausprägungen [nennt]. Kennzeichen des Unterrichts sind neben Lebensbedeutsamkeit und Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung Ermutern und Ermutigen sowie Zumuten und Zutrauen. Bei wirklichkeits- und lebensnahen Aufgaben sollen sich die Kinder und Jugendlichen ihren Möglichkeiten entsprechend selbstbestimmt handelnd einbringen können.“ (ebd.: 55). Eine Rückführung in ein Regelsystem ist damit oftmals eingeschränkt, amtliche aktuelle Zahlen zu den Rückschulungsquoten der Schulen liegen kaum vor (Mays 2014: 21).

¹⁸¹ So wurde bereits im Selbstverständnis der Integrationsbewegung der 1980er Jahre gemäß der UN- Maxime und damit überwiegend dem gegenwärtigen Verständnis von Inklusion entsprochen. So z.B. Feuser 1989 in seinem Verständnis von allgemeiner integrativer Pädagogik und entwicklungslogischer Didaktik (Feuser 1989, 2012, vgl. Textor 2015: 26, s. 4.5).

¹⁸² Bärmig (2017) markiert in der Diskussion um bestehende Strukturen des Bildungssystems, dass dieses primär durch Exklusion gekennzeichnet sei, womit die Diskussion um das Bildungssystem im Gesamtkomplex sozialer Probleme verschwimme. Vor diesem Hintergrund käme die Diskussion um Inklusion – und ihre häufige Reduzierung auf eine sonderpädagogische Adressatengruppe gerade passend. „Betroffene können als Zielgruppe bestimmt und Wiedereingliederungsprogramme entworfen werden. Dies mag auch der Grund sein für die Popularität des Begriffs [Inklusion M.H.], er lässt sich gut mit alten Programmen füllen.“ (o.S.)

¹⁸³ So verweist Moser (2012, 2013) darauf, dass nach den misslungenen Bemühungen, den Integrationsansatz in die Sek I zu überführen, von der Gefahr weiterer Bruchlandungen Abstand genommen werden sollte und „sich die Inklusionsdebatte von schulstrukturellen Gesamtformen fernhalten [sollte], so der heimliche Konsens der Gegenwart. Sogar die erwähnte KMK-Empfehlung von 2011 wollte ursprünglich nur eine Fortschreibung der Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung vorlegen und darüber hinaus keine Aussagen über andere Schulformen treffen.“ (Moser 2012: 25).

ren und, daraus resultierend, Lösungen zu generieren, die letztendlich im Kontext von Governance-Prozessen maßgeblich werden können.

4.1.5 Enges und weites Verständnis von Inklusion

Die Debatte um Inklusion im schulischen Kontext spannt sich wesentlich zwischen diesen beiden Polen auf: enger oder weiter auf Inklusionsbegriff (Hinz 2002, 2009, Löser und Werning 2015: 16). Ein enges Verständnis von Inklusion fokussiert auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Der überwiegende Anteil der sog. Förderschülerinnen und -schüler besucht nach wie vor eine, dem ausgewiesenen Förderbedarf entsprechende, Sonderschule¹⁸⁴. Dem gegenüber richtet ein weites Inklusionsverständnis den Blick auf die Fülle unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen innerhalb der Schülerschaft. Damit soll die Differenzierung zwischen z.B. Behindert/Nichtbehindert, Deutsch/Ausländer, also die dichotome Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie überwunden werden. Brodkorb erweitert die Diskussion um einen radikalen und einen pragmatischen¹⁸⁵ Inklusionsbegriff und betrachtet ersteren als Utopie, „also etwas, was es nie geben wird.“ (2013: 26).

Eine bildungsbezogene und politische Betrachtungsebene erscheint vor dem Hintergrund relevant, sodass sowohl politisch als auch im Bildungssystem unterschiedliche Ausdeutungen von Inklusion vorliegen (Hinz 2002, 2007; Wocken 2009, 2014¹⁸⁶, Prengel 2011, Brodkorb 2013, Ahrbeck 2014), dass die Trennlinie zwischen Inklusion, Integration und Exklusion grundsätzlich auch immer mit Systemen, Systemzugehörigkeiten und Systemüberschneidungen einhergeht (wie dies u.a. bei Luhmann verdeutlicht wird) und dass Politik den Rahmen des Bildungssystem vorgibt (durch z.B. die jeweilige kultusministerielle Entscheidungshoheit auf Länderebene). Prengel betont, dass »Pädagogik der Vielfalt« nicht allein eine individualpädagogische Zielsetzung verfolge, sondern darin, „Beiträge zur Demokratisierung in der aktuellen Phase moderner Gesellschaften“ geleistet werden (2011: 37). Inklusion erscheint mittlerweile zu einem Containerbegriff verkommen zu sein, der nach Bärming „für gesellschaftliche Veränderungen der letzten Jahre ebenso erhalten muss wie als utopisches Kon-

¹⁸⁴ Statistische Daten der Bertelsmann-Studie aus dem Jahre belegen, dass der Inklusionsanteil in deutschen Grundschulen 46,9 % beträgt, in der Sekundarstufe 29,9 %. Nur 10 % der Förderschüler in der Sekundarstufe lernen an Realschulen oder Gymnasien. Je nach Bundesland variieren die Gesamtzahlen: In Bremen ist der Inklusionsanteil mit 68,5 % am höchsten, in Hessen mit 21,5% am niedrigsten. In Niedersachsen sind es 23,3 % und damit weniger als ein Viertel der Schülerschaft (2015: 7).

¹⁸⁵ Deutlich wird bei Brodkorb, zunächst Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur, seit 2016 Finanzminister in Mecklenburg-Vorpommern, dass ein Festhalten am mehrgliedrigen Schulsystem den zentralen Widerstand in der Argumentation ausmacht und eine pragmatische Umsetzung von Inklusion letztendlich Integration sei (2013: 32).

¹⁸⁶ Wocken (2014) stellt insbesondere in „Bayern integriert Inklusion“ die Problematik koexistierender Bildungssysteme infrage: Sonderpädagogik und Regelpädagogik, wie auch die Widersprüchlichkeit zwischen Landes- und Bundespolitik und Bildung.

strukt einer erst zu verwirklichenden (schulischen oder gesellschaftlichen?) Entwicklung.“ (2017: o.S.).

Ohne sich zwischen eng oder weit und Integration oder Inklusion zu verorten, nimmt Stichweh¹⁸⁷ (2007) eine Synthese der Begriffe Integration und Inklusion vor. Ausgehend von einer gewissen Engführung durch die Behindertenrechtskonvention von 2006 (Inkrafttreten 2008), die in der Tendenz Behinderung als Diversität deutet und womit Rechtfertigungen für eine separierende Inklusion Behinderter in spezifisch auf ihre Behinderung zugeschnittenen Sonder-/Förderschulen entfallen, plädiert er für eine „integrierende Inklusion“

„Inklusion [von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen M.H.] in das Schulwesen wird ergänzt und überlagert dadurch, dass diese für alle Schüler auf denselben Schultyp bezogen wird (die jeweilige Regelschule). Dann wird zusätzlich Integration unabweisbar, wobei der Begriff der Integration im Unterschied zum Begriff der Inklusion die Wechselwirkungen der Beteiligten sichtbar macht. Alle Beteiligten müssen sich jetzt deutlicher auf Einschränkungen ihrer Wahl und Einschränkungen ihrer Freiheitsspielräume einstellen, die aus der Tatsache folgen, dass ein und dieselbe Schulklasse jetzt mit einer viel höheren Diversität der Beteiligten zurechtkommen muss.“ (2007: 122).

Damit kombiniert er beide Begriffe in der Form, dass er sowohl Änderungen *und* Anpassungen des Bildungssystems für notwendig erachtet, als auch verdeutlicht, dass in der Konsequenz dies nicht ohne Anpassungsbemühungen jedes einzelnen Akteurs realisierbar sei. Unausweichlich kommt es in der Umsetzung von Inklusion zu Einschränkungen¹⁸⁸. Für eine schulische Inklusion resultieren aus einem solchen Verständnis von Inklusion entweder die Vorteile, einen Zugewinn an sozialen Kompetenzen (Erziehungswirkungen der Rücksichtnahme), oder die Nachteile Einschränkungen an individueller Zuwendung und Förderung (Vielfalt an Differenzen) stärker zu betonen. In diesem Zusammenhang erwähnt Stichweh gleichzeitig die hohe und besondere Herausforderung, die daraus für die Akteure im System Schule entstehen und kalkuliert ein Scheitern mit ein (ebd.).

Eine eindeutige Definition von schulischer Inklusion und damit Abgrenzung von Integration lässt sich vermutlich nicht erstellen. Zumal in der Integrationsphase der 1980/90er Jahre sowohl in den schulischen und bildungspolitischen Bemühungen um Integration bereits die Sys-

¹⁸⁷ U.a. verdeutlicht Stichweh eindrücklich, wie wohl sich Inklusion, Integration und Exklusion gegenseitig als „Gegenbegrifflichkeit, in der einer der beiden Begriffe der Unterscheidung die Unterscheidung dominiert und den ihm gegenüberstehenden Begriff in sich einschließt oder unter sich subsumiert.“ (2007: 122).

¹⁸⁸ Stichweh bezeichnet dies als „constraints“ und betont damit die Unhintergebarkeit von wechselseitigen Beschränkungen (2007: 123).

temänderung und Aufhebung einer Zwei-Gruppen-Theorie implizit mitgedacht wurde (Hiltschmidt und Schnell 1998).

Beim Versuch, die polarisierten Positionen zwischen Überhöhung und konsequenter Ablehnung anzunähern, findet sich, eventuell angesichts existierender gesellschaftlicher Probleme, ein bildungspolitischer Konsens darin, dass ein Verständnis von schulischer Inklusion (und damit ein Konzept) entwickelt werden kann, das weitgehend frei von Etikettierung oder Klassifizierung allen Schülerinnen und Schülern eine barrierefreie, hohe Bildung ermöglicht, um ein maximales Maß an Autonomie und Partizipation zu erlangen. Somit könnte als Inhalt und Ziel von Inklusion formuliert werden, dass eine Verringerung oder Beseitigung ausgrenzender Verhältnisse innerhalb eines tendenziell zur Exklusion neigenden Bildungssystems angestrebt werden. Dies impliziert ausdrücklich auch eine hohe fachlich(didaktisch)e Bildung und eine Beachtung vielfältiger Ansprüche fachspezifischen Lehrens und Lernens¹⁸⁹. Bei aller Polarisierung und den damit einhergehenden Widerständen, kann festgehalten werden, dass nicht nur eine Schulstrukturdebatte und Bildungssystemfrage angefacht wird, sondern sich insgesamt ein Paradigmenwechsel sowie daraus resultierend Veränderungen für Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schulformen und auch der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ankündigt. Zu erhellend wäre, worin der Paradigmenwechsel im Einzelnen besteht. Um den Paradigmenwechsel und seine Konsequenzen für den Hochschulbereich und die universitäre (fachdidaktische) Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auszuleuchten, wird zunächst die schulische Situation betrachtet. Mit welchen Veränderungen werden zukünftige Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert und wie ist dies in einen Professionalisierungsprozess zu integrieren.

4.2 Inklusion - ein Paradigmenwechsel im universitären Bereich?

Als ein markanter Punkt ist sicherlich eine Begleiterscheinung des bisherigen, mehrgliedrigen Bildungssystems zu benennen. Bei aller Heterogenität¹⁹⁰, die die Schülerschaft immer schon auszeichnet, begünstigt eine Differenzierung in unterschiedliche Schulformen grundsätzlich Homogenisierungsbestrebungen. Wendt zielt in seinen Überlegungen zu Inklusion und dem damit einhergehenden Umbruch exakt darauf ab: für Lehrerinnen und Lehrer bedeute Inklusion die Abkehr von einem „pädagogischen Selbstverständnis [...] Das schulartbezogene Lehrerbild und die Ausrichtung am Homogenitätsprinzip“ (2011: 50). Neben bzw. analog zu die-

¹⁸⁹ Bildung beschränkt sich keineswegs auf die schulische Bildung, sondern umschließt *alle* Bildungsinstitutionen (vgl. Abb.: 5). Dabei geht es nicht nur um eine inklusionssensible Hochschule. In gewisser Hinsicht könnten beispielsweise Studierende unterschiedlicher Lehrämter dadurch eine Exklusion erfahren, dass ihnen in einem bestimmten Fach eine inklusive oder auf besondere (sonderpädagogische) Bedürfnislagen von Schülerinnen und Schülern bezogene Fachdidaktik vorenthalten wird.

¹⁹⁰ Auf eine Auseinandersetzung mit Heterogenität und Homogenität und einer entsprechenden Debatte im schulischen Diskurs soll hier nicht näher eingegangen werden. Verwiesen sei u.a. auf Trautmann & Wischer 2011.

sem Aspekt zeichnen sich weitere Veränderungen ab, die von inklusiv unterrichtenden Lehrkräften zu erbringen sind. Bereits in den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik“ der KMK (1994: 2), finden sich Ausformulierungen zu „einem gewandelten pädagogischen Selbstverständnis“, explizit benannt werden Diagnostik, Kooperation und Multiprofessionalität sowie der gemeinsame zielgleiche wie auch zieldifferente Unterricht als Grundprinzip schulischen Lernens (ebd.: 9f). Durchgreifende und spürbare schulische wie auch universitäre Veränderungen diesbezüglich¹⁹¹, so auch die Governance-Erkenntnisse (s. 3.4), blieben jedoch aus. Diese erfolgten erst in Folge der ersten PISA-Studie. Dabei rückte der Integrationsgedanke über längere Zeit überwiegend in den Hintergrund¹⁹². Einige Autoren¹⁹³ mahnen kontinuierlich eine „Pädagogik der Vielfalt“ an, darunter Boban und Hinz. Bereits 2003 publizierten¹⁹⁴ sie den „Index für Inklusion“ als „Praxismaterial, das deutlich macht, was Inklusion für alle Aspekte von Schule bedeutet“ (2003: 8) und benennen als wesentliche Dimensionen gelingenden Lernens und Partizipierens in Schulen der Vielfalt, „inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken“ (ebd.: 14) zu entwickeln¹⁹⁵. Damit wird sowohl auf die Einstellung zu Inklusion bzw. Vielfalt in der Schule abgezielt, als auch auf die Unterstützung durch multiprofessionelle Zusammenschlüsse als neue schulische Aufgabe sowie Kooperation als unterrichtliches Basiselement im gemeinsamen Unterricht benannt (ebd.). In unterschiedlicher Ausprägung finden sich diese Kriterien in Studien und Forschungen zur inklusiven Schule wieder. Die European Agency for

¹⁹¹ Möglicherweise sind für z.T. massive Veränderungen und Veränderungsdruck nicht primär Bewegungen im Bildungssektor maßgeblich, sondern der an die Kommunen weitergegebene Auftrag für entsprechende bauliche, personale, materiale inklusionsspezifische Maßnahmen initiativ zu werden. So könnte durchaus spekuliert werden, dass der kommunale „Anschub“ einen entsprechenden Innovationsschub für die regionalen Schulen darstellte, auf den nachgeschaltet weitere unterschiedliche Akteursgruppen reagierten. Parallelen zur Innovationsforschung (den Kommunen käme dann der Status des early adopters zu) oder der Organisationstheorie werden hier sichtbar (dann wäre von einer Keil- oder center-out-Strategie zu sprechen). Inwieweit diese tatsächlich wirksam waren, kann vermutlich nur jeweils auf der Ebene der einzelnen Kommune beurteilt/beantwortet werden.

¹⁹² Primär ausgelöst durch eine Umorientierung von einer Input- zu einer Output-Steuerung beherrschten u.a. Standardisierung und Kompetenzorientierung den Veränderungsdiskurs, was sich in entsprechenden Reforminstrumenten, Empfehlungen und Beschlüssen seitens der KMK und des HRK wiederfindet. Für einen Überblick sei auf Becks Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform (2007) hingewiesen.

¹⁹³ Neben Ines Boban und Andreas Hinz publizieren u.a. Georg Feuser, Vera Moser, Ulf Preuss-Lausitz oder Hans Wocken seit der Integrationsbewegung zu Integration bzw. Inklusion und weisen laut Fachportal Pädagogik (abgerufen 14.11.2017) hierzu eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Thematik auf.

¹⁹⁴ Der „Index für Inklusion“ wurde von Booth & Ainscow (2003) mit dem Titel „Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools“ entwickelt und von Boban & Hinz 2003 ins Deutsche übersetzt sowie an deutsche Verhältnisse adaptiert.

¹⁹⁵ Die von Booth & Ainscow bzw. Boban & Hinz benannten inklusiven Praktiken beziehen sich auf das unterrichtliche Geschehen, wohingegen die Dimension „inklusive Kulturen“ stärker auf Einstellungen und Haltungen fokussiert und die Dimension „inklusive Strukturen“ die strukturellen Voraussetzungen und Ressourcen, wie rechtliche, finanzielle und organisatorische Maßnahmen betreffen.

Development in Special Needs Education¹⁹⁶ (Watkin 2012) stellen Standards sowie ein „Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ vor, das erforderliche zentrale Werte (z.B. Differenzen der Lernenden werden als Ressource und Bereicherung wahrgenommen) (Watkins 2012: 8) mit Bereichen der Lehrerkompetenz verbindet (ebd.). „Diese Kompetenzbereiche bestehen aus drei Elementen: Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten. Eine bestimmte Einstellung oder Überzeugung erfordert ein bestimmtes Wissen oder Verständnis und schließlich Fähigkeiten, um dieses Wissen in einer Situation praktisch umzusetzen.“ (ebd.). Auch hier finden sich die Anforderungen an Diagnose, Beratung und Entwicklung von Lernprozessen und Kompetenzen der Lernenden wieder, wozu Wissen über spezifische Diversitäten, entsprechende Lehr- und Lernwege und Lehr- und Lernmodelle und Formen des kooperativen Lehrens und Lernens (auch mit unterschiedlichen Professionen) zählen (Watkins 2012: 13ff).

Im Erlass der KMK (2014: 4, 10f): „Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaft“, finden Einstellung und Haltung eine explizite Erwähnung, und auch wenn es befremdlich erscheinen mag, dass eine pädagogische oder professionelle Haltung¹⁹⁷ eine exponierte Nennung erfährt¹⁹⁸, so scheint es hilfreich, dieses Konstrukt näher zu beleuchten, um den so bezeichneten Paradigmenwechsel klarer zu fassen.

4.2.1 Die Relevanz der Einstellung und Erkenntnisse aus der Einstellungsforschung

Auf einen wesentlichen Aspekt von Haltung und Einstellung im pädagogischen und professionellen Handeln im inklusiven Setting weist von Saldern (2013: o.S.) hin, indem er Haltung in soziale Normen und Werte einbettet und ihnen nicht nur eine innere Handlungssteuerung zuspricht, sondern darüber hinaus verdeutlicht, dass diese quasi wie „unser Rucksack“ unsere Wahrnehmung determinieren. Ein bisher eher reduktionistisches (Lehrer-)Bild¹⁹⁹ vom inklusiv zu beschulenden Kind steht in Kontrast zu einem handlungsleitenden professionellen Rollenselbstverständnis, das Unterschiede bejaht und eine nichtdiskriminierende, partizipatori-

¹⁹⁶ Unter Mitwirkung von internationalen Experten der entsprechenden Projektgruppen aus 25 Ländern wird auch weiterhin an einer Schärfung eines Profils geforscht, um die Kompetenzanforderungen für inklusiven Unterricht auch für die universitäre Erstausbildung noch gezielter (Watkins 2012: 41).

¹⁹⁷ Inhaltlich lassen sich etliche Überschneidungen mit den von der KMK, unter Mitwirkung von Terhart, Tenorth, Oelkers und Krüger, vorgelegten „Standards für die Lehrerbildung“ (KMK 2004: 9) finden. Gleichwohl formulieren Baumert & Kunter unter dem „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“ (2006: 506): „Allein aufgrund der Länge der eigenen Schulerfahrung – so eine Vermutung – könnten sich diese [traditionelle M.H.] Überzeugungssysteme derartig verfestigen, dass die theoretische Beschäftigung und einführende Praxis während der Lehrerausbildung wirkungslos bleiben müssten.“

¹⁹⁸ Fiegert & Solzbacher u.a. bescheinigen dem wissenschaftlich unscharf definierten Haltungsbegriff im pädagogischen Diskurs von Beginn an eine unverzichtbare und tradierte Relevanz (2014: 17ff).

¹⁹⁹ Hierzu zitiert von Saldern u.a. Kobi (1975): „Dem Minus-Kind ist logischerweise ein Minus-Unterricht angemessen.“ (ebd. O.S.) und pointiert damit einen zentralen Diskussionspunkt, nämlich den der Normalität und Normalitätsvorstellung von Schülerinnen und Schülern und ihre Auswirkung auf professionsbedingt gelernte Einstellungen.

sche Grundeinstellung impliziert. Nationale wie internationale Studien zur Einstellung zu Inklusion wie etwa Kunz, Luder, Moretti (2010), Feyerer (2014), Trumpa, Janz, Heyl, Seifried (2014) oder Hellmich und Görel (2014), Seifried und Heyl (2016) fokussieren zwar hinsichtlich der jeweiligen Erkenntnisbedürfnisse leicht variierende Fragestellungen, jedoch zeigt sich in nahezu allen Forschungen eine eher positive Einstellung zu Inklusion. (Als Zielgruppe anzuführen sind Studierende unterschiedlicher Lehrämter, Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Schulformen, auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Eltern sowie zu einem geringeren Teil auch Schülerinnen und Schüler.) Überwiegend beinhalten die Studien alleamt die gleichen oder sehr ähnliche Erfassungsinstrumente, die eindeutig auch Vorstellungen von Behinderung erfassen²⁰⁰. Insbesondere Gastädter und Urban (2016) kritisieren die Einstellungsforschung und monieren die uneindeutige Verwendung, Definition sowie Operationalisierung des Einstellungsbegriffs. Bei aller berechtigten Kritik hinsichtlich der Klarheit und Eindeutigkeit von Einstellung, die ebenso für den Haltungsbegriff zutrifft (Kuhl, Schwer, Solzbacher 2014: 89), indizieren gerade die erfassten Faktoren und Variablen, dass die besondere und neu herauszubildende Haltung oder Einstellung sich auf eine bestimmte neue Ausprägung bezieht: Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen im primär sonderpädagogischen Verständnis. Dieser Aspekt spielt(e) in der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung kaum eine Rolle.

Will man hieraus einen Paradigmenwechsel ableiten oder Kompetenzanforderungen begründen, dann kann dies nur gelingen, wenn verdeutlicht wird, dass sich inklusiver Unterricht auf alle Formen von emotionalen, kognitiven, motorischen, sensorischen, sozialen und sprachlichen Entwicklungsbesonderheiten (ebenso wie kulturellen, ethnischen und religiösen) bezieht. Hier zeigt sich die Relevanz von Einstellung und Einstellungsforschung deutlich vernehmbarer und Kopmann und Zeinz schlussfolgern aus ihrer Studie „Einstellungsbezogenen Ressourcen und Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung“ (2016), dass Studierende die besonderen Anforderungen des inklusiven Unterrichts überwiegend hinsichtlich der Klassenführung antizipieren. Inklusive Settings sind u.a. auch an Schülerinnen und Schüler mit geistigen Entwicklungsbeeinträchtigungen adressiert. Und hier zeigt sich bei Studierenden eine andere Einstellung: „Was die Inklusion von Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten und komplexen geistigen Förderbedürfnissen angeht, werden vermehrt Belastungen erwartet.“ (2016: 277).

²⁰⁰ Für einen Überblick zur Einstellungsforschung, der Operationalisierung von Einstellung als zu erfassende Größe sowie einer kritischen Positionierung u.a. Gasterstädt & Urban (2016) oder Porsch & Ruberg (2017).

Neben den Erkenntnissen zu einer positiven Einstellung zu Inklusion zeigen die o.g. Studien (die oftmals als Einstellungsforschung bezeichnet werden) zudem, dass daneben auch ausreichende kognitive Kompetenzen (Wissen) sowie prozedurale Kompetenzen (Fähigkeiten) bzw. Performanz (bzw. Selbstwirksamkeitserwartung) als Gelingsfaktoren für inklusiven Unterricht gelten. Auch hier kann wiederum insofern ein Paradigmenwechsel festgestellt werden, als dass bisherige Lehrerinnen- und Lehrerausbildung spezifischen sonderpädagogischen Inhalten in der Lehre nur marginal Bedeutung²⁰¹ beigemessen hat. Gerade für die Adressatengruppe, die bislang nach einem gesonderten Curriculum unterrichtet wurde, ist gegenwärtig die universitäre Erstausbildung von Lehrerinnen und Lehrern unzureichend ausgerichtet (Beuse, Merz-Atalik, O'Brien 2016). Kopmann und Zeinz ermitteln in ihrer Erhebung einen Mangel an sonderpädagogischen Aus- und Fortbildungsinhalten. Diese werden als größte Hindernisse für die inklusive Unterrichtspraxis angesehen (2016: 264).

Bevor eine Engführung auf die Fachdidaktik und den hier verorteten Professionalisierungsaufgaben unternommen werden, soll ein cursorischer Einblick in die Auslegung von Inklusion aus der Perspektive der Sonderpädagogik erfolgen. Von besonderem Interesse soll hierbei ihre Positionierung zur Inklusion sein sowie ihr sonderpädagogisches Selbstverständnis und ihre Handlungsprinzipien, deren Grundlagen verhandelt werden als zukünftig unerlässlicher Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.

4.3 Inklusion aus der Perspektive der Sonderpädagogik

Der Erziehungswissenschaftler Preuss-Lausitz positioniert sich in einem Streitgespräch mit dem Vorsitzenden des Baden-Württembergischen Verbandes Sonderpädagogik Stöppler (2010) mit einem eindeutigen Plädoyer für Sonderpädagogik als Profession. Jedoch ebenso zweifelsfrei propagiert er eine Auflösung des herkömmlichen Sonderschulwesens. Wohingegen Stöppler unmissverständlich ein Festhalten am Sonderschulwesen betont²⁰². Ein Hinter-

²⁰¹ Beispielweise findet innerhalb der Mathematikdidaktik häufig „Dyskalkulie“ als Thema Berücksichtigung, in der Deutschdidaktik wird der Besonderheit von „Legasthenie“ Rechnung getragen. Innerhalb der pädagogischen Psychologie lassen sich, abhängig von besonderen Forschungsschwerpunkten, in unterschiedlicher Ausprägung inklusionsspezifische Lehrinhalte aufführen (z.B. entwicklungs- und lernpsychologische Grundlagen, Diagnostik, psychische Verhaltensbesonderheiten, Aufmerksamkeitsstörung, etc.)

²⁰² Auf die Frage, ob die ca. 500.000 Kinder und Jugendlichen, die derzeit in Deutschland eine sonderpädagogische Fördereinrichtung besuchen, alle auf der falschen Schule seien, antwortet Preuss-Lausitz: „Zugespitzt könnte man das so formulieren. Wir brauchen zwar Sonderpädagogen, aber keine Sonderschulen. Die Aufgabe dieser speziellen Fördereinrichtungen wird es in Zukunft sein, sich selbst überflüssig zu machen. Ihre Lehrer sollen an die allgemeinen Schulen wechseln, wo sie helfen, behinderte wie nichtbehinderte Kinder gemeinsam zu unterrichten. Denn die Kompetenz der Sonderpädagogen kann sich im gemeinsamen Unterricht am besten entfalten.“ Stöpplers Antwort darauf: „Ich sehe das völlig anders. Wir brauchen eigenständige Sonderschulen auch weiterhin, und zwar in ihrer ganzen Breite und Differenziertheit. Denn es gibt Schüler, die in einer sonderpädagogischen Einrichtung – zumindest zeitweise am besten gefördert werden. Dazu gehören Lernbehinderte, massiv Verhaltensgestörte oder Jugendliche mit enormen Sprachdefiziten.“ (Schnabel & Spiewak 06/2010).

grund dieser und weiterer Differenzen zwischen der Sonderpädagogik und der Regelpädagogik ist vermutlich in der Formulierung der KMK „Sonderpädagogische Förderung in den Schulen“ zu finden: „Sonderpädagogik hat subsidiäre Aufgaben“ (1994: 9). Dass eine solche Aussage Kommunikation und Kooperationen zwischen den beiden Systemen erschwert und damit vermutlich auch einen negativen Einfluss auf den Innovationsprozess von Inklusion hat, ist hoch wahrscheinlich, da ein Berufsstand sich möglicherweise in seiner Existenzberechtigung bedroht sieht. Diese Ebene soll hier jedoch nicht weiter thematisiert werden. Vielmehr steht die Selbstwahrnehmung der Sonderpädagogik oder wie sich Kernaussagen sonderpädagogischen Handelns formulieren lassen im Fokus. Hieraus sollen sich Ableitungen ergeben, um die geforderten sonderpädagogischen Basiskompetenzen für die Ausbildung von Regelpädagoginnen und –pädagogen klarer konturieren zu können. Letztlich wird es um eine Verzahnung der jeweiligen Spezifika gehen, damit es nicht zu Parallelgesellschaften in der Schule (und der universitären Ausbildung) kommt.

4.3.1 Ein Einblick in ein sonder(schul)pädagogisches Selbstverständnis

Von der Sonderpädagogik kann grundsätzlich nicht die Rede sein. Sowohl ihre Historie wie auch der Wandel von je dominierenden Einflüssen (aus der Psychologie, Soziologie, Ökologie und aktuell des systemischen Konstruktivismus) sowie von Leitbegriffen (Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik sowie Integration und aktuell Inklusion) als auch von unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, verbieten eine solche Reduzierung (Sassenroth 2012: 1ff). Gemäß ihrer Wurzeln in der Heilerziehung und später Heilpädagogik, ist, nach Sassenroth, eine Definition von Hanselmann aus 1930 immer noch relevant: „Heilpädagogik ist die Lehre von Unterricht, von der Erziehung und der Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist. Solche Faktoren sind: 1. Mindersinnigkeit und Sinnesschwäche (blinde, seh-schwache, taube, schwerhörige, taubblinde Kinder), 2. Entwicklungshemmungen des Zentralnervensystems (leichter-, mittel- schwer geistesschwache Kinder), 3. Neuropathische und psychopathische Konstitutionen, körperliche Krankheiten, Verkrüppelungen, Umweltfehler (schwer erziehbare Kinder.“ (Sassenroth 2012: 3). Die Aufgabe der Fürsorge nimmt im aktuellen Selbstverständnis weniger Raum ein, eine Positionierung im pädagogischen Feld wird als selbstverständlich beansprucht (ebd.). Im Kontext ihrer Entwicklungsgeschichte von einer Heil- zu einer Sonderpädagogik (der entsprechend eine starke medizinische Orientierung aufweist), korrigiert Sassenroth gewissermaßen den Begriff Sonderpädagogik²⁰³. Im Verlaufe

²⁰³ Bleidick et al. (2017) differenzieren an dieser Stelle und ordnen die medizinische Orientierung deutlich der Heilpädagogik zu, wohingegen die Sonderpädagogik sich stärker pädagogisch ausrichte

des ca. 60er Jahre bestehenden Begriffs, habe sich die Sonderpädagogik nicht selten auf ein *sonderschulpädagogisches* Selbstverständnis reduziert und fokussiert auf eine schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen²⁰⁴ (2012: 4). Als ein Kern sonderpädagogischen Selbstverständnisses²⁰⁵ kann eine sonderpädagogische Praxis genannt werden, die primär individuumsbezogen ist und sich durch bestimmte Praxisformen auszeichnet. Als vorrangiges Ziel, und damit formatbestimmend, kann nach Wittrock (1998) das Fördern von Handlungsmöglichkeiten²⁰⁶ genannt werden. Um diese Aufgabe zu erfüllen, führt Wittrock verschiedene Qualifikationsmerkmale bzw. Leitkompetenzen für Sonderschulpädagoginnen und Sonderpädagogen an: problemspezifisches Diagnostizieren, Beraten, Unterrichten, Erziehen, Kooperieren, Beurteilen, Innovieren, Planen, theoriegeleitetes Reflektieren und „situations- und zielgruppengerechte Kommunikativität“ sowie als Metakompetenz (1998: 91). Auch ohne dass Wittrock den Terminus „problemspezifisch“ ausbuchstabiert, kann davon ausgegangen werden, dass sich damit eine auf Behinderungen und daraus resultierende, an individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten orientierte Praxis verbindet. Allein daraus ist abzuleiten, dass die Sonderschulpädagogik insgesamt stärker am Heterogenitätsgedanken und an einer Individualisierung ausgerichtet ist. Zudem führt Riegert an, dass sonderpädagogische Grundhaltung durch eine Anerkennung eines Sinnzusammenhangs jeglichen Verhaltens und dessen stellvertretender Deutung begründet sei (2012: 20). Durch die Strukturierung²⁰⁷ innerhalb des Sonderpädagogikstudiums, mit ihren unterschiedlichen Förderbereichen, resultieren spezifische Kenntnis- und Kompetenzlagen zu Prävention, Intervention, Rehabilitation, Diag-

²⁰⁴ So nennt Sassenroth hier die Richtungen, nach denen das Sonderschulwesen nach wie vor unterteilt ist: Lernbehinderung, geistige Behinderung, Verhaltensstörungen, Sprachbehinderung, Sehbehinderung und Blinde, Gehörlose und Hörbehinderte sowie Körperbehinderte (2012: 4). Der Behinderungsbegriff wird laut den Leitlinien des Verbandes der Sonderpädagogik als ein prozessualer und sozialer definiert. Er verweist auf die Komplexität des Begriffs und orientiert sich diesbezüglich an der internationalen Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation (WHO/ICF). Behinderung wird als Prozess der sozialen Ausgrenzung und Verweigerung von Anerkennung betrachtet, somit als Ergebnis einer Interdependenz von individuellen Voraussetzungen und Umfeldbedingungen (Verband Sonderpädagogik e.V. 2012: 1).

²⁰⁵ Auch wenn Professionalitätsverständnisse theoretisch unterschiedlich eingeordnet werden können (s. Kap. 4.4), kann doch eine gewisse Schnittmenge in der Bestimmung von Professionalität und professionellem Selbstverständnis ausgegangen werden (Helsper 2004). Wenn eine Beschreibung eines Kerns der Sonderpädagogik geleistet werden soll, kann diese nicht umfassend sein. Sie beruht z.T. auf Aussagen des Verbandes Sonderpädagogik sowie auf ausgewählte Literatur zur Sonderschulpädagogik. Überblicksmäßig und gleichzeitig kritisch mit sonderpädagogischer Professionalität befasst sich Riegert (2012), auf die ebenfalls rekurriert wird.

²⁰⁶ So unterstreicht auch Bärmig (2017 o.S.) nachdrücklich, dass sich Sonderpädagogik als Handlungswissenschaft sehe.

²⁰⁷ In den einzelnen Bundesländern sowie von Hochschule zu Hochschule sind die Studienprofile nicht identisch, jedoch kann prinzipiell zugrunde gelegt werden, dass mindestens eine sonderpädagogische Fachrichtung mit mindestens einem Unterrichtsfach der Primar- und Sek 1-Stufe studiert wird. In Hannover beispielsweise werden vier Fachrichtungen angeboten, die mit neun Unterrichtsfächern kombinierbar sind. Der Bereich der Bildungswissenschaften setzt sich aus Inhalten der Allgemeinen und Integrativen Behindertenpädagogik, der Sonderpädagogischen Psychologie, Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Psychologie oder Soziologie zusammen (homepage Leibniz Universität Hannover, Stand 12.11.2017).

nostik, Förderung und Therapie aus eben diesen²⁰⁸. Ebenso gehören Kenntnisse zu Ursachen und Symptome der verschiedenen Behinderungen, spezielle Eingangs- und Förderdiagnostik sowie individuelle Förderprogramme zum beruflichen Kern²⁰⁹. Daneben wird der kollegialen und institutionellen Beratung und Supervision ein hoher Stellenwert beigemessen (VdS 2009: 3, Werning, Balgo, Palmowski, Sassenroth 2012). Letztendlich zielt Sonderpädagogik, die nicht zwingend in ein sonderschulische Tätigkeit münden muss, darauf, für unterschiedliche Bedürfnislagen von Menschen in körperlichen, seelischen und geistigen Problemlagen, Bildungsangebote bereitzustellen, sie angemessen zu fördern und sie nach ihren Fähigkeiten gezielt zu unterrichten und eine Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen (Balgo 2012: 13ff). Darin enthalten ist eine Grundhaltung, die jedem Individuum (s)eine Entwicklungsfähigkeit und Bildsamkeit²¹⁰ unterstellt.

In Abgrenzung zur Regelpädagogik, verortet Sassenroth die Sonderpädagogik als diejenige, „die sich um die [von einer gesellschaftlich definierten Normvorgabe M.H.] abweichenden Kinder kümmert.“ (2012: 5) und betrachtet sie damit in gewisser Weise als komplementär zur Regelpädagogik. Die Regelschule ist zwar ebenso durch die von Wittrock genannten Qualitätsmerkmale (s.o.) gekennzeichnet, jedoch adressiert sie ihr unterrichtliches Handeln, in Abgrenzung zur Sonderpädagogik, in der Regel an eine Gruppe/Schulklasse von Schülerinnen und Schülern, die in der Terminologie von Sassenroth die gesellschaftlich definierte Normvorgabe erfüllen. Entscheidend ist, dass die Qualitätsmerkmale der Regelpädagogik keine sonderpädagogische Dimensionen implizieren (Prävention, Intervention, Rehabilitation oder Therapie finden lediglich in einem eng umgrenzten Bereich statt). Auch wenn individuelle Förderung²¹¹ zu einem festen Bestandteil in den Fachdidaktiken geworden ist (Behrensen, Gläser, Solzbacher 2015), nimmt diese eine Problemspezifität ein, die ihre Grenzen dort zeigt, wo sonderpädagogische Herausforderungen gesehen werden. Insbesondere bezüglich einer

²⁰⁸ So wird z.B. für den Förderbereich „Hören“ nicht selten im Studium die Gebärdensprache erlernt.

²⁰⁹ Daraus resultieren auch profunde medizinische Kenntnisse, die im Regelschullehramt nicht vorgesehen sind.

²¹⁰ Rekuriert wird hier auf einen Bildsamkeitsbegriff, wie er von Mollenhauer (1998) oder Benner postuliert wird, dass „Bildsamkeit keine vorgegebene Bestimmtheit des Heranwachsenden durch dessen Anlagen, auch keine vorgegebene Bestimmtheit der Heranwachsenden nach Maßgabe von Umwelteinflüssen [sei]. Bildsamkeit ist ebenso wenig eine Eigenschaft der Zu-Erziehenden im Sinne monologischer Lern- und Entwicklungstheorien wie eine Bestimmtheit der Situation, des Milieus, der Klassenlage, Bildsamkeit ist vielmehr ein Prinzip der pädagogischen Interaktion... Es besagt, daß wir den der Erziehung Bedürftigen in einer Weise begegnen sollen, daß wir ihnen weder bestimmte Anlagen zu- oder absprechen, noch auf sie einwirken in der Art und Weise, in der Umwelteinflüsse Wachstums- und Reifeprozesse bei Pflanzen und Tieren determinieren. Die eigene Bildsamkeit und die eines jeden anderen anerkennen, heißt positiv gewendet, so auf die Erziehungsbedürftigen einzuwirken, daß diese bei der Erlangung ihrer Bestimmtheit mitwirken“ (Benner 1991: 57).

²¹¹ Unterschiedliche Konzepte individueller Förderung sowie eine kritische Auseinandersetzung mit individueller Förderung finden sich z.B. bei Klieme & Warwas (2011).

(sonder-) pädagogischen Diagnostik bekunden Behrens et al. ein Forschungsdesiderat²¹². Zu einer vergleichbaren Bestandsaufnahme hinsichtlich individueller Förderung kommen Klieme und Wirwas, indem sie einerseits die hohe Relevanz von differenzierter Diagnostik, präzise zu identifizierender Lernausgangslagen, Teilleistungs- und Entwicklungsschwächen sowie individueller Stärken betonen und gleichzeitig hier eine Lücke in Forschung und Praxis monieren (2011: 811f). Dass sonderpädagogische Expertise durch ihre starke Kooperation mit der (pädagogischen) Psychologie sowie Medizin sich genau hierin auszeichnet und auch fachbezogen praktiziert wird, darf vermutet werden. Ob und in welcher Weise generell unterschiedliche Interpretationen von Bildsamkeit zwischen Sonderpädagogik und Regelpädagogik vorliegen und ob auf sonder- bzw. regelpädagogische Differenzen hinsichtlich einer Förderbarkeit aller Schülerinnen und Schüler geschlossen werden darf, kann hier nicht beantwortet werden. Jedoch bedarf es einer gewissen Relativierung der hier bekundeten sonderpädagogischen Expertise, denn Ratz (2012) offenbart in seinem Einführungsvortrag²¹³ eine tendenzielle Vernachlässigung der Fachlichkeit, insbesondere in der Geistigbehindertenpädagogik. Als eine Erklärung hierfür nenne er hierfür eine Orientierung an der „Kindergartenpädagogik“: (ph-heidelberg.de/qualitaetstag2012/materialien 1). Ratz verweise darauf, dass sich neben der Sonderpädagogik auch die Fachdidaktik der Fachlichkeitsthematik bislang kaum gewidmet habe werbe für eine stärkere Verschränkung von Sonderpädagogik und Fachdidaktik. Betrachtet man die Prüfungsordnungen für die BA- bzw. MA-Studiengänge Sonderpädagogik z.B. in Hannover (Verkündigungsblatt der Leibniz Universität Hannover: 26), so ist hier in der Änderung vom Juli 2016 erstmalig exklusiv für das Fach Mathematik ein Pflichtmodul mit der Einführung in die Mathematik für die Sonderpädagogik sowie Mathematikdidaktik für die die Sonderpädagogik und Lehren und Lernen im Mathematik-Unterricht für die Sonderpädagogik ausgewiesen. Für weitere studierbare Fächer erfolgt keine entsprechende Darstellung. Somit bleibt hier die Kompetenzfrage hinsichtlich der fachbezogenen Professionalisierung sowohl von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als auch von Lehrkräften der Regelschulformen weiterhin eine Leerstelle.

²¹² Nahezu ausnahmslos bekunden die in diesem Band publizierenden Autorinnen und Autoren, dass sonderpädagogische Spezifika, wie Förderdiagnostik und hier explizit für den Förderbereich „geistige Entwicklung“, in den fachdidaktischen Diskursen noch nicht ausreichend mitgedacht seien. Exemplarisch am Unterrichtsfach Deutsch, formuliert Ritter (in dem Band) hierzu: „Denn auffällig ist, dass in der aktuellen deutschdidaktischen Diskussion um Heterogenität sonderpädagogische Förderbedarfe nahezu keine Rolle spielen.“ (2015: 146).

²¹³ Im Rahmen des „Qualitätstags: Themen in Studium und Lehre“ der PH Heidelberg am 19. Januar 2012 und im Themenstrang „Gemeinsame Lehrinhalte weiterentwickeln“ arbeiteten Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Fachdidaktiken mit ihren Kolleginnen und Kollegen aus der Sonderpädagogik an der Schnittstelle von einerseits fachlichen und fachdidaktischen Herausforderungen und andererseits sonderpädagogischen Bedarfslagen des inklusiven Unterrichts. Betitelt mit „Fachdidaktik meets Sonderpädagogik“ führte Ratz in die Gesamtthematik ein.

Insgesamt kann für die Sonderpädagogik konstatiert werden, dass sie sich kritisch mit ihrer – sich im Begriff schon manifestierenden Sonderstellung und Absonderungstendenz - auseinandersetzt und dem Inklusionsgedanken positiv begegnet. Aus unterschiedlichen Motiven heraus, u.a. auch ihrer Adressierung an Behinderte, formuliert sie eigene Vorstellungen zur Umsetzung schulischer Inklusion²¹⁴.

4.3.2 Umsetzungsvorstellungen zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive

Mit beginnender Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen oder sonderpädagogischen Bedürfnissen in die Regelschule diskutiert die Fachwelt eine Veränderung für die Sonderpädagogik (Wocken 1991, 1996, 1997, Hinz, Löken, Moser 1999). In vielfältiger Form äußern sich Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Inklusion und zu ihren Vorstellungen der Umsetzung. Um hier eine möglichst exemplarische, aber weit verbreitete Sichtweise zu zeigen, basieren die Darlegungen überwiegend auf Aussagen des Verbands der Sonderpädagogik. Beim Versuch, die Kernthemen einer sonderpädagogischen Vorstellung von Inklusion zu umreißen, zeigen sich, neben einem Bemühen die Sonderschule als genuinen Ort²¹⁵ der gezielten Förderung zu erhalten, insbesondere Vorstellungen, die eine Identifikationswahrung als Sonderpädagogin oder Sonderpädagoge sichern. Im Kontext hiermit erscheint es hilfreich, die in der Praxis existierenden Modelle der Umsetzung zu skizzieren. Auf struktureller sowie organisatorischer Ebene existieren verschiedene Modelle, die sich parallel, überwiegend in der Zeit nach 1994 etablierten (Heimlich 2012: 80ff)²¹⁶. Neben den existierenden stationären Förderschulen, die i.d.R. einen Förderbereich umfassend pädagogisch und therapeutisch abdecken, wurden Förderzentren mit und ohne Schülerinnen oder Schüler gegründet. Förderzentren mit Schülern erfüllen eine Doppelfunktion, indem sie sowohl interne als auch externe ambulant beschulen und betreuen. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen übernehmen hier die Diagnostik, Beratung sowie z.T. die Förderung. Kooperationen mit den Regelpädagoginnen und –pädagogen sind hierfür essentiell. Die Aufgaben von Förder-

²¹⁴ Diese werden aus Platzgründen hier nicht umfassend erörtert.

²¹⁵ Heimlich (2014) spricht von einer „monopolartigen Zuständigkeit der Förderschulen für sonderpädagogische Förderung“, die bereits vor der Empfehlung der KMK von 1994 durch eine zunehmende Bestrebung nach gemeinsamer bzw. integrativer Beschulung, speziell in den Grundschulen, bröckelte (ebd.: 82).

²¹⁶ In den einzelnen Bundesländern wurden und werden Modelle erarbeitet, deren Realisierung z.T. an der Machbarkeit scheitern. So stellte z.B. für Niedersachsen die Kultusministerin Heiligenstadt bei einer Pressekonferenz im August 2013 eine sonderpädagogische Grundversorgung für jede Grundschule in einem definierten Zeitumfang in Aussicht, daneben könne Unterstützung durch den „mobilen Dienst“ sowie weitere, in Abhängigkeit eines festgestellten Schweregrades, bis zu fünf zusätzliche Stunden, sonderpädagogische Unterstützung angefordert werden (MK Niedersachsen). Als Idealform wird eine Doppelbesetzung im Unterricht propagiert. Ebenso wird an dieser Stelle auf umfängliche inklusionsspezifische Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte verwiesen. Die bildungspolitische Gestaltungsidee scheitert an mangelnden personalen Ressourcen. Ein zwischenzeitlich angedachtes Moratorium für Inklusion wird von der neuen Regierung wieder verworfen, das Tempo für die Umsetzung soll allerdings gedrosselt werden (NOZ 2017/18.11.: 5).

zentren ohne Schüler reduzieren sich darauf, „lediglich Anlauf- und Kontaktstelle für die sonderpädagogischen Lehrkräfte“ (Heimlich 2012: 90f) zu sein. Ihre hauptsächliche Tätigkeit findet in den Regelschulen statt, die in Förderklassen, Diagnose-Förderklassen, Kooperationsklassen, Integrationsklassen oder integrativen Regelklassen stattfindet. Die praktische Umsetzung variiert und spannt sich zwischen Einzelintegration, separaten Maßnahmen in Kleingruppen und separierenden Maßnahmen im gemeinsamen Unterricht, mit der Begleitererscheinung, dass sonderpädagogische Lehrkräfte nur noch stundenweise an eine Schule kommen (Heimlich 2012: 87ff). Allein aus dieser Darstellung kann nachvollzogen werden, dass sich ein Schwerpunkt der sonderpädagogischen Arbeit auf den Sektoren der Beratung sowie der Diagnostik und Förderplanung reduziert, - zu Lasten von konkretem Unterrichten. Gleichwohl wird den sonderpädagogischen Lehrkräften bewusst sein, dass ihre Expertise für das unterrichtliche Geschehen unverzichtbar ist. Heimlich spricht in diesem Kontext von einer „Dekonstruktion der Sonderschulen. [...] Sonderpädagogische Förderung wird weiterhin auf allen Ebenen des Bildungssystem dringend benötigt.“ (ebd.: 133). Zu den anstehenden innovativen Rekonstruktionen der Sonderpädagogik äußert sich auch der Verband der Sonderpädagogen (VdS). In den Leitlinien bejaht der Verband (2012: 7) eindeutig die inklusive Entwicklung im Bildungssektor, räumt jedoch ebenso unmissverständlich ein, dass der Bestand der existierenden Sonderschulen gewahrt werden müsse. Für eine gelingende prozesshafte Realisierung von Inklusion werden Kriterien sowie entsprechende Indikatoren genannt, deren zentraler Inhalt die Anerkennung individueller und spezifischer Bildungsbedürfnisse sowie das Recht auf Selbstbestimmung, Aktivität und Teilhabe sind (VdS 2012: 5ff). Explizit wird auf die unabdingbare „wissenschaftlich qualifizierte sonderpädagogische Kompetenz“ verwiesen, aus der heraus deutlich wird, wie wohl auch zukünftig das Unterrichten essentieller Bestandteil sonderpädagogischer Tätigkeit ist, da „Lehrkräfte mit Qualifizierung für unterschiedliche Förderschwerpunkte [...] über entsprechende didaktische und methodische Kompetenzen“ verfügen (ebd.: 9). Ausdrücklich wird für ein zielgleiches wie auch zieldifferentes gemeinsames Unterrichten plädiert. Die Ermittlung der Voraussetzungen für den Unterricht, der individuellen Bedingungen und des Lernumfelds wird als gemeinsame Aufgabe von Regel- und Sonderlehrkräften betrachtet. Umfassende binnendifferenzierende und individualisierende Maßnahmen sind von ihnen gemeinsam zu erbringen (VdS 2012: 10). Eine solche Kooperation „auf Augenhöhe“ kann letztlich nur realisiert werden, wenn ein intensiver Austausch zwischen den Kooperationspartnern sowohl auf fachlich-inhaltlicher sowie methodischer als auch pädagogischer Ebene erfolgen. Dies schließlich impliziert auch ein Mindestmaß an wechselseitiger, basaler fachlicher Kenntnisse und Kompetenzen. Somit erscheint es

nachvollziehbar, dass auch hierzu der VdS für eine Weiterentwicklung der Professionalität aller Beteiligten und explizite sonderpädagogische Qualifizierungsmaßnahmen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung plädiert, die auch auf hochschulischer Ebene in gemeinsamer Forschung und Lehre ihren Niederschlag finden (sollen). Dies z.B. in Projekten der Bildungsforschung über Schulbegleitforschung, Themenbereiche von Didaktik und Methodik des inklusiven Unterrichtens oder Schulorganisationsentwicklung inklusiver Schulen (VdS 2012: 15). In einem Positionspapier zu Inklusion (2014) werden die genannten Punkte in komprimierter Form wiederholt. Konturiert wird in diesem Papier auch „das Berufsbild der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext“ (ebd.: o.S), Gestaltung von Unterricht, Vermittlung und Förderung nehmen den umfangreichsten Teil der speziellen sonderpädagogischen Aufgabenfelder ein. Seitens des Verbandes der Sonderpädagogik scheinen in puncto Inklusion also keine Widerstände erkennbar, solange ihr Aufgabenspektrum im Klassengeschehen, ihre Autonomie als separate Studiendisziplin und ihre Institution als parallel existierende Bildungseinrichtung erhalten bleiben. Eine Umsetzung von Inklusion aus sonderpädagogischer Sicht impliziert, dass diese einen integralen, parallel-existierenden und einen subsidiären Platz in der Bildungslandschaft einnimmt. Unabhängig von dieser Bestandswahrung und ungeachtet der möglichen Beschneidungen eines Inklusionsbegriffs, der so exklusives Handeln nicht ausschließt (s. 4.1.3), lassen sich hier zweierlei fachdidaktisch relevante Aspekte ableiten: sonderpädagogische Basiskompetenzen im Fach erscheinen Voraussetzung für einen inklusiven Unterricht zu sein, und eine Weiterentwicklung von Inklusion in Forschung und Lehre wird als *gemeinsame Aufgabe aller* an der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer beteiligten Akteure betrachtet.

In einer Untersuchung von Melzer, Hillenbrand, Sprenger und Hennemann (2015), ist die Erhellung der tatsächlich vollzogenen Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Bildungssystem Teil einer Review-Studie. Aus allen generierten Aufgaben von sonderpädagogischen und Regelschullehrkräften, ließen sich differenzierte Aufgabenbereiche extrahieren. Nachweislich zeigt sich eine Asymmetrie zwischen den beiden Professionen: Regellehrkräfte sind stärker in Unterricht und Vermittlung sowie eigener Professionalisierung eingebunden, während die Sonderpädagogik den Aufgabenbereich der Förderplanung bedient. Im erfassten Bereich Kooperation scheint äußerlich tendenziell eine Symmetrie hinsichtlich der Verteilung vorzuliegen. Faktisch zeigt sich, dass für „die Lehrkräfte der allgemeinen Schule jedoch die Kooperation v.a. mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenzkräften genannt wird, koordinieren die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Kooperationen und leiten Assistenzkräfte an.“ (Melzer et al. 2015: 77). Die Autoren leiten hieraus Konsequenzen

für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab, um zukünftig kontraproduktive Konkurrenzsituationen zu vermeiden. „Die Qualifizierung für inklusive Bildung in allen drei Phasen der Lehrerbildung sollte gezielt die ermittelten Aufgaben fokussieren, das hilfreiche Wissen und Können identifizieren und in die Curricula der Lehrerbildung aufnehmen.“ (ebd.). Da sonderpädagogische Lehrkräfte sich auch als Experten in ihrem Unterrichtsfach sehen, verwundert es nicht, dass der VdS unlängst genau hier monierte, es müsste gewährleistet sein, dass die „Qualitätsstandards einer fundierten fachdidaktischen Ausbildung im Lehramt Sonderpädagogik“ (2017: o.S.) gesichert werden (s. 4.3.1). Für eine Implementierung von Inklusion in die Curricula der Fachdidaktiken liegt hier in einer Kooperation auf wissenschaftlicher Ebene offenbar ein bislang kaum wahrgenommenes Potenzial, welches Ratz (2012: 1f) konkret als win-win-Situation bezeichnet: „[E]ine stärkere Verschränkung von Sonderpädagogik und Fachdidaktik von großer Bedeutung für inklusive Lehr-Lernsituationen sei und dass beide Seiten von diesem Prozess profitieren würden: die Fachdidaktiken dadurch, dass sie durch unterschiedliche Zielgruppenangeregt würden, sich mit den grundlegenden Fragen ihres Faches zu beschäftigen; die Sonderpädagogik dadurch, dass sie in Bezug auf fachdidaktische Traditionen, aktuelle Forschungsergebnisse etc. Anregungen erhalte.“

Im Rahmen einer in der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie publizierten Studie, stellen Blanck, Edelstein und Powell (2013: 267) deutlich das Spannungsverhältnis zwischen Regelpädagogik und Sonderpädagogik heraus. Dieses resultiert oberflächlich betrachtet aus einer antizipierten Verdrängungsangst der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen durch die Regelpädagogik. Bei einer differenzierten Betrachtung zeigen sich deutliche Unterschiede, je nachdem wie inkrementelle Prozesse des Wandels identifiziert und z.B. im regionalen Umfeld²¹⁷ schulische Integrationsmaßnahmen oder Überführungen in inklusive Schulformen bereits etabliert waren oder nicht. Insgesamt identifizierten die Autorin und die Autoren vier Mechanismen, die Wandel beeinflussen²¹⁸. Dort, wo aufgrund politisch oder gesellschaftlich geltender Normen, Inklusion eher ablehnend kritisch gewertet wird, sehen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine Legitimation für den Widerstand gegen Inklusion. Sie fühlen sich in ihrer pädagogischen Machtposition und ihrer bildungspolitischen Funktion (als alleinige Zuständige für den sonderpädagogischen Bereich) bedroht und empfinden aufgrund ungünsti-

²¹⁷ Für die Untersuchung von Blanck, Edelstein, Powell (2013) diente ein Vergleich zwischen inklusionsaffinen und weniger inklusionsaffinen Bundesländern. Primär konzentrierte sich die Erhebung auf Schleswig-Holstein und Bayern.

²¹⁸ Differenziert wird in der Erhebung von Blanck, Edelstein, Powell (2013: 272f) nach machtbasierten (Interesse und Einflussnahme mächtiger Akteurskonstellationen), legitimationsbasierten (Stabilität aufgrund sozialer Bindungskraft), utilitarischen (Kosten-Nutzen-Abwägung) und funktionalen (Einbettung in ein institutionelles Gesamtgefüge) Mechanismen.

ger z.T. doppelter Finanzierungsverpflichtungen seitens der Kommunen in utilitarischer Hinsicht eine Bedrohung.

Sicherlich kann hier kein homogenes Bild von einer ebenso wenig homogenen Gruppe von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gezeichnet werden und ebenso sicher kann von einer Vielzahl von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ausgegangen werden, die nicht nur Inklusion begrüßen, sondern modellhaft mitgestalten. Was weiter als gesichert betrachtet werden kann, ist eine veränderte Anforderungssituation für die zukünftige universitäre Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, die in Verbindung steht mit neu zu diskutierenden Professionalitäts- und Professionalisierungskriterien (Lütje-Klose, Langer, Serke, Urban 2011, Moser 2012, Döbert und Weishaupt 2013, Reich 2014, Franz, Trumpa, Esslinger-Hinz 2014). Wie unter 4.1 dargestellt, verweisen die Erlasse, Empfehlungen und Beschlüsse der KMK und HRK bereits auf eine inklusionsbezogene Profiländerung. Wie sich dieses konkret darstellt und welche Konsequenzen auf hochschulischer und insbesondere fachdidaktischer Ebene daraus resultieren, soll im Folgenden dargestellt werden.

4.4 Rahmungen für eine inklusionsspezifische Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung

Auf nationaler wie internationaler Ebene nimmt die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung und ihr Projekt TE4I eine richtungsweisende Funktion ein (Merz-Atalik und Franzkowiak 2011). Das Projekt Teacher Education for Inclusion (TE4I) legt für die erste Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung einen Orientierungsrahmen vor, bewusst wurde auf strikte Vorgaben oder inhaltliche, methodische Studienvorschläge verzichtet, so dass dies von den einzelnen Ländern zu erbringen ist (Merz-Atalik und Franzkowiak 2011: o.S.). In ähnlicher Weise trifft dies für den „Index für Inklusion“ zu, der von Boban und Hinz seit 2003 Schulen auf ihrem Weg zu inklusiven Schulen als Leitfaden zur Verfügung steht. Auch die erweiterte und überarbeitete Ausgabe von Booth²¹⁹, die insbesondere die Dimension „Inklusive Praktiken entwickeln“ deutlich weiter ausformuliert und die Inhalte für Curricula und Lehrpläne neu aufbereitet hat, kann nicht mehr – und nicht weniger! – als ein Leitfaden insbesondere für fachdidaktische Diskurse sein (2017:50). Damit liegen im Grunde Rahmungen für eine inklusionsspezifische Ausbildung für Lehrkräfte vor. Gemeinsamer Konsens für eine zukünftige Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit scheint eine Konzentration auf die großen Dimensionen Einstellung, Wissen und Kompetenz zu sein (Döbert und Weishaupt 2013, Trumpa, Seifried, Franz, Klauß 2014, Kassis 2017). Diese gilt es differenzierter und detaillierter zu analysieren und für die hochschulische erste Phase der

²¹⁹ Für die deutsche Version zeichnen sich für Adaption und Herausgabe Achtermann, Amipur, Braunsteiner, Demo, Plate und Platte (2017) verantwortlich.

Ausbildung²²⁰ zu konkretisieren. Heinrich, Urban und Werning tragen Grundlagen für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen zusammen²²¹ und markieren hier Lehrerkooperation, Diagnostik sowie Beratung und fachliches und fachdidaktisches Wissen als zentrale Kompetenzanforderungen, gleichzeitig konstatieren sie für diese Bereiche eine unzureichende Forschungslage (2013: 69ff). Einen Überblick über die bislang ergriffenen Maßnahmen zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf universitärer Ebene gibt der von der Bertelsmann Stiftung bzw. des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), der Deutschen Telecom Stiftung und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft publizierte Monitor-Lehrerbildung (Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! (2015). Auf Ebene der Bundesländer wie auch auf universitärer Ebene zeigen sich uneinheitliche Veränderungsprozesse sowie Strukturprozesse. So wird, neben additiven Lehrveranstaltungen zur Inklusion, an einigen Hochschulen Inklusion als Querschnittsthema in bestehende Module verankert. Auch finden sich umstrukturierte Studiengänge, in denen sonderpädagogische Inhalte verankert sind. Nach Kenntnislage der Autorinnen und Autoren sei Inklusion als Querschnittsthema an den Hochschulen hauptsächlich in den Bildungswissenschaften vorgesehen (2015: 6). Eine deutliche Aufforderung für Reformen in der ersten Phase der Ausbildung wird artikuliert, für die (abgesehen von einer gewissen Pragmatik für den Übergang) u.a. Qualifizierungsmaßnahmen für die Hochschuldozierende sowie ein produktiver Austausch mit anderen Expertinnen und Experten genannt werden (2015: 11ff).

„Die Anpassung der Lehrerbildung an die Erfordernisse eines inklusiven Schulsystems erfolgt an manchen Hochschulen bisher nur im Rahmen pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen. Zu selten werden mit der Umsetzung der Inklusion zusammenhängende Aspekte in den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken thematisiert. Die Studierenden bekommen somit Wissen um Inklusion vermittelt, aber es bleibt für sie weitgehend im Dunkeln, wie die Anwendung dieses Wissens gestaltet werden kann und in welcher Form Auswirkungen auf andere Studieninhalte bestehen.“ (Monitor Lehrerbildung 2015: 9)

Die Bund-Länder-Vereinbarung über die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ kann als ein erstes Signal in Richtung Innovation gedeutet werden. Die „Fortentwicklung der Lehrerbil-

²²⁰ Die unter Mitwirkung von Terhart, Tenorth, Oelkers und Krüger von der KMK formulierten Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004) sowie der Beschluss der KMK über Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung von 2008 und die Erweiterung von 2016 behalten weiterhin ihre Relevanz, im Rahmen dieser Arbeit werden sie jedoch nicht weiter expliziert. Laut Heinrich, Urban und Werning (2013: 83), seien auch die in „internationalen wie nationalen empirischen Unterrichtsforschungen beschriebenen Merkmale für guten Unterricht“ wie sie u.a. von Meyer formuliert werden, kompatibel mit inklusivem Unterricht. Auf eine Ausformulierung der Merkmale wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, verwiesen sei auf Hilbert Meyer (2004).

²²¹ Inhaltlich sind diese deckungsgleich mit Aussagen anderer Autoren, wie Prengel (2011), Moser (2012), Franz, Trumpp, Esslinger-Hinz (2014).

„Inklusion in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ (BMBF 2013: 2) wird explizit als ein Programmziel ausgewiesen. Nahezu alle Projekte haben das Thema Inklusion und Heterogenität in ihre Arbeit aufgenommen und geben Impulse, um die Lehramtsstudierenden theoriegeleitet und praxisbezogen auf die Herausforderungen vorzubereiten (BMBF 2015: 1). Darüber hinaus erarbeiten auf Länderebene Akteure aus Hochschule, Kultus- und Wissenschaftsministerium Konzepte zur hochschulischen Umsetzung von Inklusion, wie dies z.B. für Niedersachsen und den Niedersächsischen Verbund zur Lehrerbildung gilt. Dieser legte 2014 ein sog. Eckpunktepapier, „zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in den auf die Lehrämter an allgemeinen Schulen bezogenen Bachelor- und Masterstudiengang in Niedersachsen“ (2014: 1) vor. Neben einer dezidierten Aufschlüsselung von allgemeinen Grundlagen inklusiver Bildung und förderpädagogischer Grundkenntnisse (darin finden sich u.a. allgemeine, fachbezogene und sonderpädagogische Diagnostik, Haltung und Wertschätzung, sonderpädagogische Grundlagen, Grundlagen sonderpädagogischer Förder- und Unterstützungsangebote wieder) (2014: 7f), herrscht hinsichtlich eines gelingenden Innovationsprozesses Konsens, dass „Inklusion als integratives und interdisziplinäres Querschnittsthema“ (2014: 4) zu betrachten sei. Eine enge Kooperation auf allen Ebenen der lehramtsausbildenden Disziplinen wird als notwendig erachtet, wobei explizit den Fachdidaktiken für die Implementierung von inklusiven Unterrichtskonzepten eine exponierte Rolle zugeschrieben wird (2014: 5). Daneben wird für den Innovationsprozess eine Qualifizierung der Lehrenden aus den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken sowie den Fachwissenschaften propagiert. Vorgeschlagen werden hierfür Maßnahmen mit inner- und außeruniversitärer Ausrichtung und z.B. interne Fort- und Weiterbildungsprogramme zu institutionalisieren, letztlich mit dem Ziel, „Wissensbestände in neuen Lehr- Lernformen zu vermitteln, sodass hochschuldidaktische Methoden mit allgemein- und fachdidaktischen Methoden inklusiven Schulunterrichts korrespondieren.“ (2014: 6). Als Triologie der Innovationsmaßnahmen gelten als wesentliche flankierende Maßnahmen zusammengefasst: 1. Inklusion in die Curricula der einzelnen Disziplinen zu implementieren, 2. der Appell zur inter- bzw. transdisziplinären Kooperation sowie 3. eine spezifische Weiterqualifizierung der Lehrenden. Merz-Atalik unterstreicht diese Notwendigkeit und warnt gleichzeitig davor, jetzt nur neues Personal an die Hochschulen zu holen. Dies dürfe auf keinen Fall die einzige Lösung sein, vielmehr sei es wichtiger, das bestehende Personal für Inklusion zu qualifizieren (2014: 266ff).

Bevor eine Engführung auf die fachdidaktische Perspektive erfolgt, soll zunächst der viel zitierten Haltung als Gelingensbedingung nachgegangen werden.

4.4.1 Haltung - Kern einer inklusionsspezifisch-fachdidaktischen Profession und Professionalisierung?

Bereits in der Version von 2003 wird an eine entsprechende Haltung zu Inklusion appelliert (Boban und Hinz), ein Slogan, wie „Inklusion fängt im Kopf an“, begleitet manche Einstellungsforschung (Heyl, Trumpa, Janz, Seifried 2014: 37ff). In einer Ergänzung zur neuen Auflage des Index befasst sich die GEW (2017) ebenfalls mit „Haltung“ und stellt im Zusammenhang mit Inklusion die Frage: „Wie hältst du’s mit der Haltung?“ Dabei wird Haltung und explizit pädagogische Haltung als ein Aspekt von Professionalität und Professionalisierung²²² betrachtet (2017). Nentwig-Gesemann (2016) diskutiert ebenfalls, ob eine professionelle pädagogische Haltung reicht, um professionell zu handeln? Ohne die Professionalisierungsdiskussion vertiefend auszuführen, wird davon ausgegangen, dass Haltung Auswirkung auf Professionalität und Professionalisierung hat (Kuhl, Schwer, Solzbacher 2014). Darüber hinaus deuten sich Verbindungen zwischen Einstellung und Haltung an, auch wenn beide Begriffe wissenschaftlich unscharf sind (ebd.: 79). Grundsätzlich scheint auch ungeklärt, ob Haltung lehrbar ist, dennoch kann davon ausgegangen werden, dass ihr auch in lehrenden Prozessen eine Relevanz zukommt (ebd.).

Eine kurze Darlegung zum gegenwärtigen Diskussionsstand soll hier die Eckpunkte und ein Grundverständnis des Professionsbegriffs im Lehrerberuf ausleuchten. Als ein basales, neueres²²³ Verständnis von Profession, formuliert Terhart: „In diesem Sinne sind solche Berufe Professionen, die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen.“ (Terhart 2011: 204), wobei auch diese klassisch-berufssoziologische Sicht durch die Struktur im Schulbildungssystem für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf ebenfalls kritisch zu betrachten sei (primär eine Schulpflicht und die Hierarchie zwischen den Akteuren erweisen sich als schwer vereinbar hiermit). Für ein Professionsverständnis im universitären Bildungssystem, für Professorinnen und Professoren, Dozentinnen und Dozenten aus dem Bereich der wissenschaftlichen Mitarbeit und ihrer deutlich größeren Handlungsautonomie, können diese Beschränkungen eher nicht geltend gemacht werden.

²²² Innerhalb der Professionsforschung und dem Diskurs um Professionalität und Professionalisierung differenziert z.B. Nittel nach ‚Profession‘ als Strukturkategorie, definiert als besonderer, in der Regel akademischer Beruf, der sich durch die Attribute wie Probleme der Strukturveränderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen auszeichnet, ‚Professionalisierung‘ als Prozesskategorie, die für kollektive oder individuelle Prozesse der Verberuflichung steht sowie ‚Professionalität‘ als handlungstheoretischer Kategorie, die auf die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung bezogen ist, unabhängig von ihrer Einbindung in einen institutionellen Komplex anerkannter Professionen (Nittel 2002: 253).

²²³ Aufgrund struktureller Wandlungsprozesse sei ein altes Professionsverständnis, das an bestimmte Professionen gebunden war und im Kern „becoming professional“ umfasste, obsolet geworden (Terhart 2011: 3).

Auch universitäres Geschehen ist, bei aller Anonymität, die die Strukturen mit sich bringen, gekennzeichnet durch wiederkehrende face-to-face-Interaktionen. Auch wenn es in der Regel nicht um hilfebedürftige Studierende geht, so tragen doch alle Lehrenden in gewisser Weise zu einer beruflichen Identitätsbildung und Professionalisierung²²⁴ bei. Hier ist Terharts Professionsverständnis auch für Hochschullehrende anschlussfähig:

„[...]schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflichen Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden. Man ist umso professioneller, je kompetenter man diese beruflichen Aufgaben erfüllt. Da diese sich immer schneller wandeln, ist die Bereitschaft zur Weiterentwicklung seiner Kompetenzen ein entscheidendes Kriterium für dieses Verständnis von Professionalität.“ (2011: 215).

Trotz der noch nicht abgeschlossenen wissenschaftlichen Erkenntnislage zur Professionalisierung von Lehrkräften (Baumert und Kunter 2006:505), kann grundgelegt werden, dass zukünftige Lehrkräfte diese bereits in der akademischen Phase durch entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen erlangen sollen (ebd.). Für eine Diskussion bezüglich Professionalität und Professionalisierung auf hochschulischer Ebene ergibt sich somit eine doppelte Professionsanforderung: Lehrende sollten neben einer validen Wissensgrundlage und adäquaten Kompetenzen über eine entsprechende *Haltung* verfügen. Daneben sollte auch die Weiterbildungsbereitschaft Ausdruck von Professionalität sein. Insbesondere angesichts der erheblichen Veränderungen im Professionsbild zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer, kommt diesem Faktor für Hochschullehrende – in Anbetracht häufig nicht vorhandener Expertise im Bereich inklusiven Unterricht(en)s und sonderpädagogischer Basiskompetenzen - eine hohe Bedeutsamkeit zu (Löwe 2014: o.S.).

²²⁴ In einer Ausformulierung von Oevermann zu Professionalität und Professionalisierung, beschreibt er dies als ein „Arbeitsbündnis zwischen dem professionalisierten Experten und seinem Klienten. Es ist eine Praxis, in der die Selbstheilungskräfte des Klienten mobilisiert werden.“ (2006: 74). Professionalität des pädagogischen Handelns umfasst somit nach Oevermann neben der Wissens- und Normenvermittlung eine therapeutische Dimension.

So könnte die Auffassung Oevermanns Anwendung im Hochschulbereich finden: Hochschulisches Handeln erfordert dort Professionalität, wo es über die Wissensvermittlung hinaus um die Konfrontation mit neuen Erkenntnissen, zu Einsicht und ggf. Korrektur (im Oevermannschen Sinne um einer Krisen- oder Problemsituation) geht. Hier zeigen sich Parallelen zum therapeutischen Verständnis, denn Mobilisierungs- bzw. Aktivierungsbereitschaft zum Lernen, die Initiierung selbstläufiger Lern- und Denkprozesse sollen angeregt werden. Zentrales hochschuldidaktisches Element ist dabei die Konfrontation der Studierenden mit Problemkonstellationen, aus denen heraus idealerweise eine eigentätige Lösungssuche in Gang gesetzt wird (ebd.). Für diese Mobilisierung kann durchaus auch im Sinne eines Arbeitsbündnisses von einer risikobehafteten Unplanbarkeit ausgegangen werden.

Grundsätzlich gehört die Qualifizierung von Lehrenden (u.a. im Rahmen von Hochschuldidaktischen Angeboten) zum Bestandteil hochschulischer Qualitätssicherung (Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm, Herteis 2011, Matthias und Wild 2013, Tippelt und Schmidt-Herta 2013²²⁵). Betont wird, dass hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen primär vom wissenschaftlichen Nachwuchs wahrgenommen werden und Wildt betont die Beharrlichkeit der Strukturen und Praktiken, „[g]emäß der Einsicht: ”Old habits die slowly” ist die Strecke auf dem Weg hochschuldidaktischer Überzeugungsarbeit und Lehrförderung noch lang“ (Wildt 2013: 45), was mit Erkenntnissen der Delphi-Studie korreliert, die konstatiert, dass das Thema Weiterbildung und Qualifizierung insbesondere bei Dozentinnen und Dozenten mit langjähriger Erfahrung auf wenig Zustimmung stößt (Paetz et al. 2013). Zur besonderen Frage von Inklusion kommentieren Tippelt und Schmidt-Herta, dass insbesondere die Auseinandersetzung mit Inklusion zu den größeren Aufgaben und Forschungsfragen in der Qualitätssicherung und Qualifizierung der Hochschullehrenden²²⁶ zählt (Tippelt und Schmidt-Herta 2013: 225).

Im Hinblick auf Inklusion und fachdidaktische Professionalisierung für Inklusion darf unterstellt werden, dass eine adäquate Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte in Relation zur Professionalität der Professionalisiererinnen und Professionalisierer zu setzen ist. In ihren Überlegungen zu Schlüsselqualifikationen pädagogischer Professionalität inklusiver Prozesse greift Löwe diese Perspektive auf und plädiert für eine haltungs- und einstellungsorientierte Lehre, bei der der Fachdidaktik eine exponierte Rolle zukomme (2013: o.S.). Gleichzeitig moniert sie, dass im hochschuldidaktischen Bereich zur Inklusion und dem Umgang mit Heterogenität wenig Resonanz festzustellen sei, „da die grundlegende pädagogische Haltung als Basis für das pädagogische Handeln weiterhin Vernachlässigung erfährt.“ (ebd.: o.S.). Für eine Ausführung von innovativen Konzepten für den Unterricht sei nicht nur fachdidaktisches Wissen erforderlich, sondern in erster Linie sei eine Werthaltung, welche sich bilden lasse, z.B. indem die didaktische Gestaltung und das „Dozentenverständnis auf ein humanistisches Menschenbild aufbauen würde.“ (ebd.: o.S.). Dies ist als deutlicher Appell an eine entsprechende kritische Selbstreflexion auch der Hochschullehrenden und ihren Deutungen von Inklusion und inklusivem Unterricht zu interpretieren. Analog dazu stellt eine Studie von Trum-

²²⁵ Das Forscherteam hat in einer Delphi-Studie Expertinnen und Experten aus der Hochschullehre zu ihren Kompetenzvorstellungen für gute Lehre befragt sowie zu Weiterbildungsbedarfen. Grundsätzlich weiterbildungsbedürftig sei hier die didaktische (Methoden-)Kompetenz (Paetz et al. 2013). Studien zur Qualifizierung von Hochschullehrenden im Kontext von Inklusion liegen bislang nur wenige vor und fokussieren dabei oftmals Rahmenbedingungen einer „inklusive Hochschule“ (Tippelt & Schmidt-Herta 2013: 203ff, Wild 2013)

²²⁶ Da Tippelt & Schmidt-Herta ihre Argumentation vor dem Hintergrund einer inklusiven Hochschule führen, kann erst recht davon ausgegangen werden, dass ihre Erkenntnisse zur Erfordernis einer Professionalität und Professionalisierung auch an die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker adressiert sind.

pa und Janz bei Akteuren auf verschiedenen Entscheidungsebenen des Bildungssystems heraus, dass je unterschiedliche Deutungsmuster von Inklusion zu unterschiedlichen Umsetzungsvorstellungen und insbesondere zu Verlagerungen von Verantwortung für die Umgestaltungsprozesse maßgeblich sind (2014: 70ff). Dabei interpretieren die Autoren Verantwortungszuschreibung als Ausdruck von politischer Korrektheit. Gesamtgesellschaft, Weltrisken, Leistungsorientierung und das Bildungs- bzw. Beamten-system werden als übergeordnete und mächtigere Größen herangezogen, die die Grenzen des jeweiligen eigenen Handlungsspielraums determinieren. So wird von unten nach oben und von oben nach unten Verantwortung delegiert und Hauptverantwortung und Initiative für den ersten Schritt reihum verschoben. So entsteht ein *circulus vitiosus*, der auf destruktive Auswirkungen auf den gesamten Diffusionsprozess hindeutet. „So können die Verschiebung von Verantwortung auf andere Personen und Ebenen, die Delegation an Freiwillige und die Verortung von Inklusionsbarrieren in systemischen und gesellschaftlichen Bereichen als Symptome eines Motivations- und Steuerungsproblems bezeichnet werden, die ernst genommen werden müssen, wenn die Implementierung von inklusiven Strukturen in unserem Bildungssystem und in der Gesellschaft wirklich angestrebt werden soll.“ (ebd.: 77f).

Somit scheint Haltung in zweifacher Hinsicht eine Relevanz im Innovationsprozess von Inklusion zuzukommen. Einerseits gilt eine positive Haltung und Einstellung zu Inklusion als Voraussetzung für die Gestaltung inklusiver Bildungsangebote (s. 4.2.1), darüber hinaus koinzidiert sie mit Erkenntnissen der Innovations- und Diffusionsforschung (s. 3.2) und der Annahme von Inklusion als sozialer Innovation (s. 3.3).

Wie sich die Fachdidaktik in diesem Diffusions- oder Implementierungsprozess verortet, soll im Folgenden näher erörtert werden.

4.5 Inklusion in der Fachdidaktik: Zwischen Druck, Herausforderung und Chance?

Den Stellenwert von Fachdidaktik in der Gesamtschau von Professionalität und professionellem Handlungswissen stellen Baumert und Kunter (2006: 483) anschaulich heraus. Professionswissen resultiert nach ihrer Aussage aus der Schnittmenge von Überzeugung und Werthaltung, motivationaler Orientierung sowie selbstregulativen Kompetenzen auf der einen Seite und pädagogischem Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem Wissen sowie Organisationswissen und Beratungswissen auf der anderen Seite. Daraus lassen sich zwei Aspekte für die hier verfolgte Forschungsfrage herausstellen: Der Fachdidaktik kommt eine besondere Rolle im Professionalisierungsprozess zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer zu und Überzeugungen und Werthaltungen stellen für den Professionalisierungsprozess und für Professionswissen nicht

zu vernachlässigende Größen dar. Von einer Auseinandersetzung mit (Wert-)Haltung und Einstellung zum inklusiven Unterricht kann sich die Fachdidaktik nicht suspendieren.

An dieser Stelle soll besonders hervorgehoben werden, dass weder der Versuch unternommen werden kann noch soll, alle Fachdidaktiken in ihrer Gänze, ihren jeweiligen Fachkulturen und –strukturen oder –prinzipien darzustellen und im Hinblick auf Inklusion zu analysieren. Weil die Fachdidaktik einen zentralen Raum innerhalb der Forschungsfrage einnimmt, geht es darum, ihr grundlegendes Selbstverständnis innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darzustellen und eine „Logik der Fachdidaktik“ in Relation zu einer „Logik der Inklusion“ zu stellen. Dies bildet eine Basis, von der sich im Anschluss beurteilen lässt, inwiefern Inklusion für die Fachdidaktik Druck, Herausforderung oder Chance beinhaltet.

4.5.1 Fachdidaktisches Selbstverständnis im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Als Gesellschaft und damit als Dachverband der unterschiedlichen fachdidaktischen Gesellschaften formierte sich die Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD) 2001. Maßgeblich für ein fachdidaktisches Selbstverständnis ist nach wie vor eine Definition in einer Stellungnahme ihrer Vorläuferin, der Konferenz der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften (KVFF) aus 1998²²⁷:

„Fachdidaktik ist die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule. Im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten befaßt sie sich mit der Auswahl, Legitimation und der didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem befaßt sie sich mit der Entwicklung und Evaluation von Lehr-Lernmaterialien.“ (GFD 2016: 13f).

Ein dominierendes Ziel sieht die Fachdidaktik in der Wissenschaftsorientierung und theoretischen Fundierung der universitären Ausbildung von Lehrkräften. Deutlich markiert sie, dass fundierte fachdidaktische Kenntnisse, verzahnt mit fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen, essentiell für eine Wissenschaftlichkeit der Ausbildung sei. Ihre Aufgabe sei es, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer „an kognitions-, motivations- und entwicklungspsychologische Determinanten fachlichen Lehrens und Lernens sowie an theoriegeleitete Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht heran [zu führen]“ (ebd.: 15) und ihnen

²²⁷ Ohne dass dies konkret expliziert wird, darf davon ausgegangen werden, dass bereits in dieser Stellungnahme zum Stellenwert der Fachdidaktik in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eine Orientierung an der „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung der KMK 1994“ erfolgte (s. Kap. 4.1.1).

die methodischen Möglichkeiten und Grenzen sowie die gesellschaftlichen Anwendungsbezüge des Faches deutlich zu machen. In der Verzahnung von Theorie und Praxis werden wesentlich Ausgangslagen für exploratives Verhalten und gezielte Reflexion sowie entsprechende fachdidaktische Forschung gesehen. Ihre Expertise resultiere aus ihrer Forschung, Weiterentwicklung und Evaluation zu spezifischen, fachbezogenen Lehr-Lernprozessen und Unterrichtsmodellen (ebd.: 22). So versteht sich die Fachdidaktik als „Zentrum professioneller Lehrerbildung“ (ebd.: 31) und definiert diesbezüglich konkrete Aufgaben fachdidaktischer Ausbildung während des Studiums. Explizit aufgeführt werden die theoriegeleitete Analyse, Reflexion sowie situations- und bedarfsspezifische Weiterentwicklung und Gestaltung von „(1) fachbezogenen Lernvorgängen, (2) fachbezogenem Unterricht sowie (3) curricularen Elementen“ (ebd.). Den Bezugsrahmen stellen die individuelle Bedarfslagen von Schülerinnen und Schülern und ihre unterschiedlichen Lernniveaus dar, die u.a. im Fach zu innovativen und fächerübergreifenden Unterrichtsformen sowie kritischer Analyse von Unterrichtsmaterialien befähigen solle.

Betrachtet man diese Ausformulierung fachdidaktischen Selbstverständnisses, so suggeriert dies eine Vorstellung optimaler Voraussetzungen für eine Mitgestaltung der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte für Inklusion in Forschung und Lehre. Dies umso mehr, als dass an verschiedenen Stellen die Berücksichtigung der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler sowie ein Bezug auf gesellschaftliche Gegebenheiten benannt werden. Zudem werden die Vielfalt der Hochschullandschaft und eine entsprechende Interdisziplinarität und Kooperation mit den einzelnen Disziplinen sowohl als selbstverständlich wie auch als Voraussetzung für Innovationen gewertet (ebd.: 24, 27).

Allerdings konstatiert Vollmer zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen, dass die Fachdidaktiken in der Mehrzahl sich sehr fachnah verorten oder gar als Teil des Faches betrachten und sich „in unmittelbarer Nähe zu den fachwissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen mit den Zielsetzungen, den Schwerpunkten, der Relevanz und der Dynamik des Fachgebietes und der wissenschaftlichen Disziplin direkt“ (2007: 83) ansiedeln. Zudem moniert er, dass nach wie vor von einigen Lehrenden ein traditionelles Verständnis von Fachdidaktik, charakterisiert durch Methodenlehre, Umsetzung fachwissenschaftlicher Inhalte und dem „dominanten Ziel einer möglichst effektiven Weitervermittlung dieser Inhalte in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hinein.“ praktiziert werde (ebd.: 88). Hiermit benennt er zwei Faktoren: Verharren im Fach und Beharren auf Tradition, die in Konkurrenz zu Interdisziplinarität und Kooperationen mit den Bildungswissenschaften sowie mit Innovationen in

Lehr-Lern-Prozessen stehen²²⁸. Beharren und Verharren sind wenig zuträglich für Veränderungen oder Erneuerungen. Allerdings registriert Vollmer auch eine partiell zunehmende fachdidaktische Forschungsaktivität und goutiert den Kontakt zur Schulrealität, um sich forschend und innovierend mit fachspezifischer Unterrichtsplanung und – auswertung zu befassen. Die Nachwuchsförderung und damit die Gewährleistung hoher fachdidaktischer Qualität²²⁹ seien jedoch vielerorts fragwürdig (Vollmer 2007: 96).

Das Fach im Fokus

Als deutlichen An Schub fachdidaktischer (Forschungs-)Aktivität ist wohl die durch die PISA-Studie ausgelöste Einführung von Bildungsstandards²³⁰ zu bewerten (GFD 2009). Zentrales Anliegen ist neben einer Definition von bestimmten zu erbringenden Anforderungen seitens der Schülerinnen und Schüler (Output-Orientierung) sowie eine Qualitätsverbesserung und – kontrolle von Schule und Unterricht (KMK 2004), die über Kompetenzdefinitionen und Festlegung von Standardstufen verfolgt wird. Sie definieren ein Regelniveau an Leistung und Kompetenz, das von jedem Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erbracht worden sein muss. In diesem Kontext positioniert sich die GFD zu Definition und Mindeststandards²³¹, deren Relevanz für eine Diskussion um die Implementierung von Inklusion in die Fachdidaktik interessant erscheint. In diesem Positionspapier bekennt sich die Fachdidaktik eindeutig zu den Standardanforderungen. Bezüglich der Mindeststandards²³², deren Intention die individuelle Entfaltung und gesellschaftliche Partizipation aller Schülerinnen und Schüler als Minimalziel von Bildung ist, kritisiert sie jedoch, dies sei nicht (ausschließlich) Aufgabe der Fächer. „Während Regelstandards primär von den Fächern formuliert wurden, müssen Mindeststandards konsequent aus einer Gesamtsicht auf Bildung und einer Gesamtverantwortung für schulisch organisierte Bildung festgelegt werden.“ (ebd.: 4). Wenn sich Fachdidaktik damit

²²⁸ In dieser Tradition liegt die Gefahr, dass Wissen auf reproduzierbares Faktenwissen reduziert wird und wirklichem Verstehen entgegenwirkt.

²²⁹ Vollmer rekurriert hier auf ein bereits 1998 benanntes Problem, dass „die Fachdidaktiken nicht durch Professoren auf Lebenszeit vertreten werden, sondern wissenschaftlich qualifizierte, d.h. promovierte, Schulpraktiker nach Ausschreibung und Auswahl durch die Hochschulen für Lehre und Forschung in der Fachdidaktik zeitlich befristet in die Hochschule wechseln“ (KVFF 1998: 13), was zu einem Rückgang forschender Tätigkeit und einem absoluten Qualitätsverlust der Fachdidaktik führen würde.

²³⁰ Zur Einführung von Bildungsstandards siehe KMK (2004) sowie z.B. Klieme et. al. (2003), Oelkers & Reuser (2008).

²³¹ Als Mindeststandard werden nicht primär fachliche Kompetenzen betrachtet, sondern überfachliche, wie die „Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung, Teamfähigkeit, Selbstorganisation/Selbsttätigkeit, Konfliktfähigkeit usw.“ (GFD 2009: 6) und orientieren sich u.a. an den von Baumert definierten vier Modi der Weltbegegnung, die neben einer rein kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt, auch eine ästhetisch-expressive, eine normativ-evaluative sowie eine religiös-konstitutive Weltbegegnung impliziert (ebd.: 3).

²³² Im Positionspapier der GFD differenziert dies nach einem fachbezogenen Mindeststandard, einem domänenspezifischen Mindeststandard für besonders affine Fächer sowie einem fachübergreifenden Mindeststandards (auch für nicht affine Fächer). Getrennt davon weist das Positionspapier einen überfachlichen Mindeststandard aus (2009.: 5f).

quasi von dieser Aufgabe distanziert und sich (doch) auf die fachbezogenen Standards fokussiert, bleibt die Frage, wer sich dieser Aufgabe annimmt. Selbst wenn mehrfach „die Schule als Ganzes“ (ebd.: 1, 2, 5, 6) angesprochen wird, bleibt Schule Fachunterricht und damit laufen diese Mindeststandards Gefahr, gegenstandslos zu werden. Gerade diese Mindeststandards implizieren eine Verpflichtung, jeder Schülerin und jedem Schüler zum Erreichen dieses Mindestniveaus zu verhelfen. Eine so definierte Verantwortung der Schule für ein Mindestmaß an Lernerfolg für ihre Schülerinnen und Schüler böte einen starken Anreiz für individuelle Förderung. Diese hier formulierte Distanzierung oder Delegation von Verantwortung wird umso prekärer, als dass explizit die „oftmals sehr eingeschränkten Voraussetzungen auf Seiten von manchen Schülerinnen und Schülern, vor allem im Bereich der Sozialisations- und Begabungsvoraussetzungen und Motivation“ (GFD 2009: 3) als Begründung für die hohe Relevanz von Mindeststandards genannt werden. Hier drängt sich eine Lesart auf, die Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder „minderer Sozialisation oder Begabung“ in gewisser Weise vom Fachunterricht ausschließt, zumal „[ü]berfachliche Kompetenzen [...] zu den Grundvoraussetzungen eines funktionierenden Fachunterrichts.“ (ebd.: 6) zählen. Eine solche Haltung ist mit Inklusion nicht vereinbar.

Fachdidaktische Positionierungen zur Inklusion

In ihrem Positionspapier aus 2016²³³ bezieht die GFD offiziell Stellung zur Inklusion und inklusivem Unterricht. Darin formuliert sie eine uneingeschränkte und vorbehaltlose Unterstützung für den Inklusionsprozess und hebt hervor, dass die Fachdidaktiken „schon immer die individuellen Voraussetzungen von Lehrenden und Lernenden im Blick“ hätten (ebd.: 1). Hinsichtlich ihrer Ausgangssituation rekurriert sie auf die Abfassung der UNESCO zu Inklusion und lanciert hier den Passus: „It involves changes and modification in content, approaches, structures and strategies, with a common vision [...] and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children“ (2005: 2) und verweist auf die erforderlichen Veränderungen, für die alle Akteure im Bildungssystem zuständig seien. In welcher Weise eine Aufgabenteilung oder eine Hierarchisierung der Aufgaben avisiert ist, darüber kann nur spekuliert werden. Denn die Fachdidaktiken zeichnen sich verantwortlich, fachspezifische Lehr- und Lernprozesse zu erforschen und zu gestalten, und reklamieren dafür entsprechende Rahmenbedingungen. Ohne diese werde die Realisierung von Inklusion eine Vision oder Illusion bleiben (GFD 2016: 1). Einerseits wird sowohl die Richtung der erforder-

²³³ Diskutiert wurde die Positionierung zum inklusiven Unterricht am 30. November 2015; zur Veröffentlichung kam es 2016.

lichen Veränderungen für die fachdidaktische Lehre markiert²³⁴ und die GFD 2016 verweist auf die bereits erbrachten Ergebnisse und Erkenntnisse fachdidaktischer Forschung zu Heterogenität und Integration, andererseits wird insbesondere im Schnittfeld mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ein Forschungsdesiderat bekundet. Insbesondere der geforderte gemeinsame Unterricht „am gemeinsamen Gegenstand“ konfrontiere mit noch offenen fachdidaktischen Fragen und Forschungsnotwendigkeiten (ebd.: 5). Um hier zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen, die dann in die Lehre einfließen können, bedürfe es noch intensiver Forschung sowie Bereitstellung von Ressourcen.

„Zu vielen pädagogischen und fachdidaktischen Fragen zu den Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion fehlen noch gesicherte Grundlagen, die für eine wissenschaftliche universitäre Lehrer/-innenbildung im Rahmen anstehender Forschungen noch entwickelt werden müssen. Es erscheint den Fachdidaktiken derzeit kurzfristig und verfrüht, bahnbrechende Neuerungen im Schulsystem einzuführen, ohne dass wenigstens ansatzweise entsprechende empirische (Begleit-)Forschungen vor allem auch aus fachdidaktischer Perspektive dazu stattfinden.“ (GFD 2016: 6),

Wenn sich hinter dieser Aussage eine Strategie des Abwartens verbirgt, wozu die Schlussformulierung durchaus Anlass bietet, bleibt offen, wie die Fachdidaktiken in der Zwischenzeit Studierende für inklusiven Unterricht professionalisieren will. Offen bleibt auch, wer die Initiative zu Forschungen ergreift und wie Inklusion und fachdidaktischer Forschungsgegenstand in das Schulsystem Einzug halten kann, wenn es in der universitären Lehre (noch) nicht Lehr- und Forschungsgegenstand ist. Bemerkenswert erscheint auch der Hinweis, dass die Umsetzung von Inklusion zwar bildungspolitisch gewollt, mindestens aber z.T. unangemessen sei, wobei diese Unangemessenheit nicht näher expliziert wird (ebd.).

4.5.2 Fachdidaktik unter Druck?!

Auf der einen Seite sehen sich die Fachdidaktiken selbst unter einem gewissen Druck, ihre Forschungsaktivitäten im Bereich der inklusiven Beschulung und insbesondere im Schnittfeld mit der Sonderpädagogik voranzutreiben (s.o.), auf der anderen Seite werden aus unterschiedlichen Richtungen Forderungen an sie herangetragen, Antworten auf Fragen zur inklusiven Unterrichtsgestaltung zu geben. Der Beschluss der KMK zu Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaft und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung legt fest, dass dem didaktischen Handeln im Umgang mit ausgeprägter Heterogenität der Lerngruppen und Inklusion eine besondere Bedeutung zu kommt (2017: 5). Die Konferenz vertritt

²³⁴ Es gehe um eine deutlich weitergehende und stärker ausdifferenzierte Darlegung schulischer Lehr-Lernstrukturen, fachdidaktischer Ziele und zentraler wie erreichbarer Lerninhalte als bisher. Fachbezogene Lehr-Lernarrangements müssten der Diversität aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden (GFD 2016: 4).

eine durchgängige Auseinandersetzung mit dieser Thematik auch auf fachlicher Basis. In den jeweiligen fachspezifischen Kompetenzprofilen werden (wenn auch in unterschiedlicher Nuancierung²³⁵) inklusionsspezifische Kompetenzen formuliert: „Die Studienabsolventinnen und –absolventen verfügen über erste reflektierte Erfahrungen, Lehr- und Lernarrangements zu entwickeln und angemessen zu differenzieren, um damit auch inklusiven Fachunterricht zu ermöglichen,“ (ebd.: 12). Antworten auf diese Anfragen, so scheint es, sind primär in Kooperation mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu generieren, denn sie verfügen zwar über keine explizite sonderpädagogische Didaktik, allerdings ist ihr sonderpädagogisches Wissen Basis für ihr didaktisches Handeln (s. 4.3.1). So weist Amrhein (2011) nach, dass national wie international inklusiver Unterricht dort gut gelingt, wo Regelehrkräfte über sonderpädagogische (Vor-)Kenntnisse verfügen (2011: 70ff). Gestützt wird der positive Effekt sonderpädagogischer (Vor-)Erfahrungen durch Ergebnisse der Einstellungsforschung als auch durch Studien zu Kompetenzanforderungen für die Unterrichtsplanung von inklusivem Unterricht²³⁶ (s. 4.2.1; Bosse und Spörer 2014, Porsch und Ruberg 2017). In beiden Fällen gilt (Vor-)Kenntnis als valider Prädiktor für eine positive Einstellung wie auch für gelingenden inklusiven Unterricht (Greiten 2014). Darüber hinaus verdeutlichen Greitens Ergebnisse, dass individuelle Förderung und Binnendifferenzierung, wie sie bisher gedacht sind, nicht für einen gemeinsamen Unterricht und gemeinsames Lernen ausreichen (ebd.: 119). An anderer Stelle sehen Amrhein und Dziak-Mahler, „[e]ine der wichtigsten Transformationshandlungen findet dabei sicherlich auf der Ebene des Unterrichts statt.“, wobei neben einer multiprofessionellen Kooperation die didaktisch-methodischen Veränderungen für ein individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft zu den neuen Anforderungen der Professionalisierung von Regelschullehrkräften zählen (2014: 11).

Spezifische sog. *sonderpädagogische* Anforderungen, wie etwa erforderliche Kompetenzen für das Unterrichten beispielsweise motorisch²³⁷ oder seh- oder hörbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler, finden nach dem Monitor-Lehrerbildung insbesondere im fachdidaktischen Rahmen nicht ausreichend Beachtung (2015: 9). Zwar haben die einzelnen Bundesländer festgelegt, dass Inklusion als Querschnittsthema in allen Bereichen der Lehramtsausbildung berücksichtigt werden soll, jedoch dokumentieren die Forschungsergebnisse, dass das Thema

²³⁵ Beispielsweise erfolgt für das Unterrichtsfach Kunst eine Ausdifferenzierung dahingehend, dass die Entwicklung individueller Förder- und Unterstützungsbedarfe sowie eine enge Kooperationsfähigkeit mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in das fachspezifische Kompetenzprofil aufgenommen werden (KMK 2017: 20).

²³⁶ Der positive Effekt korreliert in der Regel mit der Einstellung sowie oftmals mit Wirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeit/Selbstwirksamkeitserwartungen (Heyl & Seifried 2014).

²³⁷ Hier ist u.a. die Studie von Lelgemann (2013) zu erwähnen, die auf die Bedeutung der Wahrnehmung der individuellen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen und komplexen Behinderungen hinweist und die Notwendigkeit, schulisches Lernen und dessen Organisation darauf ausgerichtet anzupassen.

dominant in den Bildungswissenschaften vertreten wird. Bislang sieht lediglich Rheinland-Pfalz vor, sowohl verpflichtende Lehrveranstaltungen für alle Lehramtstypen, als auch Inklusion als Querschnittsthema in allen drei Bereichen zu implementieren: in Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (ebd.: 6). In Niedersachsen stellt sich die Situation vergleichbar dar, die Umsetzung ist jedoch den einzelnen Hochschulen überlassen (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung 2014). Der Druck auf die Fachdidaktiken wird nachvollziehbar: „Zu selten werden mit der Umsetzung der Inklusion zusammenhängende Aspekte in den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken thematisiert. Die Studierenden bekommen somit Wissen um Inklusion vermittelt, aber es bleibt für sie weitgehend im Dunkeln, wie die Anwendung dieses Wissens gestaltet werden kann und in welcher Form Auswirkungen auf andere Studieninhalte bestehen.“ (Monitor-Lehrerbildung 2015: 9). Mit einem klaren Bezug auf fachdidaktische Aspekte formulieren andere Autoren eine ähnliche Mangel-situation (Garotte, Moser-Optiz, Ratz 2015, Jahr 2016, Bierwirth, Blell, Fuchs 2017). Auch aus den, von unterschiedlichen Akteuren, angebotenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in der Praxis sowie aus universitären Zusatzangeboten für Studierende²³⁸ resultiert für die Fachdidaktiken eine entsprechende Drucksituation. In den studienbegleitenden Praxisphasen werden die Studierenden mit inklusivem Unterricht konfrontiert und können sich im Grunde hinsichtlich der fachlichen Gestaltung gemeinsamen Unterrichts nur als defizitär wahrnehmen. Zu Recht wird beklagt, dass bislang in nahezu allen Unterrichtsfächern der inklusionsspezifische Ansatz für ihr zukünftiges Handeln weiter erforscht und die Erkenntnisse in die Lehre transferiert werden müssen. Die Anfrage an die Fachdidaktiken und damit auch an die universitäre Lehramtsausbildung lautet folglich: Wie gelangen Lehrangebote zu didaktischen Theorien und Methoden inklusiven Fachunterrichts aller Fächer und letztlich Inklusion als innovativ zu beforschendes Thema in die Fachdidaktiken?

4.5.3 Herausforderungen an die Fachdidaktik durch den Inklusionsprozess

Bislang sind keine Studien bekannt, die sich beispielsweise mit Einstellung, Wissen oder Kompetenz bei Hochschullehrenden oder explizit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern befasst haben oder im Kontext dieses besonders herausfordernden Themas Inklusion herauskristallisiert haben. Zu vermuten ist, dass in dem Konglomerat an Neuerungen, welches die Umsetzung von Inklusion mit sich bringt, einige spezifische Aspekte ein Novum für die Fachdidaktiken darstellen. Insgesamt bewegen sich die Diskussionen um besondere fachdi-

²³⁸ So bietet beispielsweise die Universität Osnabrück seit 2016 im Rahmen eines Projekts „Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion“ (EKBI) außerhalb des Regelangebots eine Zusatzqualifikation „Sonderpädagogische Basiskompetenzen im Rahmen inklusionspädagogischer Qualifizierung“ an (homepage der Universität Osnabrück, Stand Nov. 2017).

daktische Herausforderungen primär entlang eines engen Inklusionsbegriff und der Fokussierung entlang einer Differenzlinie „Behinderung“ (Musenberg und Riegert 2015: 13). Betrachtet man die Kernelemente inklusiven Unterrichts: Diagnostik, Kooperation, Förderung und Beratung (s. 4.4, Moser 2012, Döbert und Weishaupt 2013), so zeigt sich hier vordergründig keine allzu große fachdidaktische Herausforderung. Mit der Formulierung der Fachprofile und der spezifischen fachrichtungsbezogenen Kompetenzen der KMK 2008 und ihrer sukzessiven Ergänzung bis 2017, sind die Fachdidaktiken aufgefordert, die Studierenden u.a. zu befähigen inklusive Konzepte zu entwickeln (ebd.). Gleichwohl muss hier, wie in der gesamten Inklusionsthematik, darauf hingewiesen werden, dass bezüglich einer fachdidaktischen Realisierung von inklusivem Unterricht, einer nicht geringen Anzahl von normativ aufgeladenen Konzepten lediglich eine überschaubare Anzahl von wissenschaftlich erforschten Modellen gegenübersteht (Ziemen 2014: 47).

Seitz und Scheidt machen auf besondere Herausforderungen für eine inklusive Didaktik²³⁹ aufmerksam und fassen diese zusammen als „Perspektivenwechsel zu einem Unterricht, der die Maßgabe inklusiver Qualität, kein Kind abzugeben qualitativ erfüllt und für jedes Kind erfolgreiches Lernen in sozialer Zugehörigkeit ermöglicht,“ (2012: o.S.). Auch Musenberg und Riegert sprechen von besonderen Herausforderungen, die diese vornehmlich in der Gestaltung und Umsetzung von zieldifferentem Unterricht wahrnehmen (2015: 14). „Im Unterschied zu anderen Förderschwerpunkten werden hier nämlich – zusätzlich zu Fragen der Vermittlung – Fragen nach Curriculum, Inhalten und Lernzielen virulent, die gerade im Hinblick auf die (Weiter-)Entwicklung eines inklusiven *Fachunterrichts* von Bedeutung sind.“ (ebd.). So stellen die beiden Autoren weiter heraus, dass es in den Fachdidaktiken, trotz der Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen und Differenzierung, bislang kaum um den wechselseitigen Austausch innerhalb der Schülerschaft ging. Soll gemeinsamer Unterricht gelingen, ist gerade dieser Austausch essentiell, der u.a. auch auf (fach-) unterrichtssprachlicher Ebene bedacht werden muss (intensiv analysiert dies Prediger²⁴⁰ für das Unterrichtsfach Mathematik). Zu dieser inhaltlichen Herausforderung gesellt sich eine weitere: die der Leistungsbewertung (Sasse und Schulzeck 2013: 13f, Musenberg und Riegert 2014: 23, Moser 2015: 33). Insbesondere Bärmig stellt die kritische Frage nach dem Bildungsverständnis und der Leistungsorientierung. Solange ein „alter“ Bildungsbegriff konserviert werde, der sich an

²³⁹ Ob es einer „inklusive Didaktik“ bedarf oder was darunter zu verstehen ist, darüber herrscht bislang noch kein Konsens. Seitz diskutiert, ob es eine integrative (oder inklusive) Didaktik braucht, oder ob nicht eine gute allgemeine Didaktik zu praktizieren sei (2009: o.S.). So wird nicht selten argumentiert, eine Umsetzung reformpädagogischer Unterrichtsprinzipien oder konstruktivistische Ansätze würden bereits zu inklusivem Unterricht führen (Musenberg & Riegert 2015: 17).

²⁴⁰ Der Publikationsliste ist zu entnehmen, dass der sprachensible Fachunterricht ein zentrales Thema jüngerer Forschung ausmacht. (<http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/publikationen.htm>).

eine (gymnasiale) Leistungsideologie und damit an Wirtschaftsinteressen orientiert, sei Selektion unvermeidbar. Diese Leistungsorientierung führe auch im Fach dazu, dass es weniger darum gehe, wie die und der Einzelne „die Dinge erfahrend [zu] durchdringen, vom Lernenden selbst und in der je individuellen Weise.“ (2017: o.S.). Moser verweist auch diesbezüglich auf die erforderliche Kooperation mit Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Sollen diese nicht nur parallel existierende Experten im Unterricht sein, die sich wiederum segregierend „ihren“ Schülerinnen und Schülern widmen, so bedarf es eines fachlichen Austausches auch über Kompetenzvorstellungen. Diese divergieren nicht nur innerhalb der Regelpädagogik und Sonderpädagogik, sondern auch von Fach zu Fach (2015: 32). Sie betont den Einsatz, die Analyse und die Rückführung förderdiagnostischer Instrumente. Weniger gehe es hier um standardisierte Verfahren als um kompetenzorientierte Diagnostik (ebd. 33). Ziemer fasst die Herausforderungen in vier Punkten zusammen: Erstellen individualisierter *und* gemeinschaftlicher Aufgaben und Lernangebote, Analysieren von thematischen Zusammenhängen und Schlüsselthemen sowie Schlüsselfragen, Bereitstellen von konkreten Orientierungsbeispielen sowie Ausgangsabstraktionen und Entwerfen eines differenzierten Kompetenzrasters, differenziert nach Lern- und/oder Fachinhalten (2014: 53).

Die formulierten Herausforderungen gruppieren sich um das einzelne Kind in der Gruppe sowie um Kooperation auf allen Ebenen, was ein Kern des gemeinsamen Unterrichts ist. Es scheint für die Fachdidaktiken ungewohnt zu sein, einen Unterrichtsgegenstand oder ein Thema so aufzubereiten, dass die Heterogenität der Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen (insbesondere kognitive, soziale, emotionale, sprachlichen Berücksichtigung findet und dass diese Vielfalt gar als gewinnbringend in der Planung, Gestaltung und Evaluation ihres Unterrichts wahrgenommen wird. Eine Reziprozität von Lernprozess und Lehrprozess²⁴¹ sowohl zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerin bzw. Schüler als auch innerhalb der Schülergruppe gilt es herzustellen und konstruktiv für die Unterrichtsqualität zu nutzen. Damit rücken Fragen des Bildungsgehalts und der Bildsamkeit näher in das Zentrum fachdidaktischer Diskurse. Booth sprechen hier vom „Orchestrieren“ des Lernens (2017: 186). Diese egalitäre Partizipation betrifft auch die kooperierenden Professionen. Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte haben sich für einen gemeinsamen Unterricht, der darauf abzielt, alle Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Lernfähigkeit und ihrem individuellen Lernstand

²⁴¹ Bewusst wird hier auf den Prozess des Lernens und Lehrens fokussiert und nicht auf das Produkt. In der Analyse dieses Prozesses und der Wechselseitigkeit von Lernen und Lehren wird die Veränderbarkeit für beide Akteure gesehen (Musenberg & Riegert 2015: 17).

sicher zu erreichen, um die Zone der nächsten Entwicklungsstufe²⁴² anstreben zu können, dieser neuen Aufgabe zu stellen und voneinander zu profitieren. Lehrkräfte der Sonderpädagogik verfügen in der Regel über differenziertere und auf die jeweiligen besonderen Bedürfnisse besser abgestimmte diagnostische Fähigkeiten sowie über geeignete individuelle Fördermaßnahmen, woran Regelschullehrkräfte partizipieren und für den gemeinsamen Unterricht profitieren können. Für eine Etablierung in der hochschulischen fachdidaktischen Lehre weist dies darauf hin, dass eine Intensivierung der Kooperation mit den Erziehungs- und Bildungswissenschaften und eine neu zu installierende Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogik sowie die Entwicklung (Realisierung und Evaluation) gemeinsamer Forschungsaktivitäten zu bewältigen sind. Daneben, so plädiert Demmer-Dieckmann (2014: 15), sei, im Sinne der Lernenden, eine ausreichende Qualifizierung der Lehrenden für sonderpädagogische Basiskompetenzen anzuraten. Nicht näher diskutiert werden soll hier die (nicht erst) von Booth aufgeworfene Frage nach einem inklusiven Curriculum, das mit einem Auflösen des herkömmlichen Fächerkanons und damit mit einer kompletten Revision, Reform und Innovation der gesamten Fachdidaktiken einhergehen würde (2017: 50ff/148ff).

Zu vermuten ist, dass die genannten Herausforderungen auch mit Haltungs- und Einstellungsfragen und -veränderungen²⁴³ einhergehen. Dies wird letztlich nur jede einzelne Fachdidaktikerin und jeder einzelne Fachdidaktiker für sich beantworten können.

4.5.4 Inklusion als Chance für die Fachdidaktik

Die Bewältigung der genannten Herausforderung steht nicht am Punkt null, denn bereits aus den Anfängen der Integrationsbewegung liegen z.T. gut erforschte Ergebnisse und Erkenntnisse, Theoriebildung und empirische Forschung der Integrationspädagogik vor (Hildensmidt und Schnell 1998). Auch in jüngerer Zeit gibt es Beiträge aus unterschiedlichen Fachdidaktiken, die die Herausforderung eines gelingenden inklusiven Unterrichts als Chance für innovative Wege nutzen (Bierwirth, Blell, Fuchs 2017, Gawlik und Hilger 2017, Oldenburg und Schomaker 2017). Ihre Antworten auf die Herausforderung sind in zweierlei Hinsicht zu interpretieren: Einerseits setzen sie die bereits bekannten Formate, Konzepte und

²⁴² Die Theorie der Zone der nächsten Entwicklungsstufe basiert auf Erkenntnissen von Vygotsky, die sich u.a. im Konzept der entwicklungslogischen Didaktik von Feuser (1998, 2007, 2013), ebenso wie bei Seitz (2009) und dem „Kern der Sache“ wiederfindet.

²⁴³ Die Frage nach der Einstellung und Haltung zu Inklusion und insbesondere Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bzw. physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen erscheint hier nicht unwesentlich, da der individualisierte Unterricht ein gewisses Maß an Nähe zu den Betroffenen impliziert und gerade dann ein hohes Maß an Authentizität und Selbstkongruenz erfordert. Eine Inkongruenz zwischen einem wahrgenommenen oder unbewussten (Mit-)Gefühl und einem gezeigten Verhalten führen laut Kuhl, Schwer, Solzbacher zu einer emotionalen und kognitiven Dissonanz (2014: 110, s.4.4.1), was laut Storch(2010) letztlich pathogenen Charakter hat und der Gesundheit von Lehrkräften schadet.

Modelle der Individualisierung und Elementarisierung, wie sie u.a. von Feuser, Wocken, Seitz im Rahmen der Integrationspädagogik entwickelt wurden, fort (vgl. Hildenschmidt und Schnell 1998), bzw. entwickeln diese weiter. Auf der anderen Seite greifen sie die Bestrebungen von Achtenhagen auf, der seinerzeit „eine Monokultur der Unterrichtsgestaltung“ moniert und kritisiert, dass „von der Vielfalt didaktischer Ansätze zu wenig Gebrauch“ gemacht werde (2003: 37). Ebenso findet der Gedanke von Einsiedler Anschluss, der eine didaktische *Entwicklungsforschung* als Chance ausleuchtet. In dieser werden Entwicklung und Forschung gemeinsam mit beispielsweise der pädagogischen Psychologie und der Fachdidaktik betrieben und begünstigen somit eine intensivere, Theorie und Praxis verzahnende, Kooperation mit der Lehr-Lernforschung. Primär diskutiert er die Ausbaufähigkeit von Wissenstransfer und Transferforschung (2010:68ff).

Bezüglich der Weiterentwicklung bekannter didaktischer Modelle werden Elemente der Allgemeinen Didaktik, der spezifischen Fachdidaktiken, der schulstufenorientierten Didaktiken sowie der sonderpädagogischen Förderansätze synthetisiert, die das Spannungsfeld zwischen individueller Zuwendung und Förderung einerseits und das Herstellen bzw. Aufrechterhalten einer (Klassen- oder) Lerngemeinschaft andererseits ausbalancieren (Kullmann, Lütje-Klose, Textor 2014). Weniger geht es um Fragen der Handlungsformen oder der Beziehungsgestaltung und Sozialkompetenz, sondern um einen fachdidaktischen Umgang bzw. Zugang zum Lerninhalt aus der Perspektive der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers, wie ihn Seitz 2006 in ihrem Konzept, dem „Kern der Sache“, skizziert. Vielfach finden sich hier Bezugslinien zu Vygotsky und der Zone der nächsten Entwicklungsstufe (Kozulin, Gindis, Ageyev, Miller 2003, Gebauer und Simon 2012, Galwick und Hilgers 2017), die sich u.a. im entwicklungslogischen Ansatz von Feuser und dem „Lernen am gemeinsamen Gegenstand (1989, 1998, 2012) wiederfinden (Alavi 2017). Parallelen zeigen sich auch zur kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis, wie dies u.a. im „Bielefelder Ansatz der Allgemeinen Didaktik für inklusive Lernprozesse“ der Fall ist (Kullmann, Lütje-Klose, Textor 2014: 94ff). Riegert und Musenberg (2015) demonstrieren exemplarisch die Vielfalt der möglichen Weiterentwicklungen. Im Zentrum stehen hier Aspekte einer inklusiven Haltung (alle lernen miteinander und voneinander) und eines humanistischen Bildungsverständnisses (alle können lernen).

Diese Fokussierung auf das Subjekt des Lernens findet sich im Zitat des pädagogischen Psychologen Shulman (1986) wieder, „Investigators ignore one central aspect of classroom life: the subject matters“ (zit. in Achtenhagen 2003: 38), mit dem Achtenhagen innerhalb der fachdidaktischen Forschung für eine stärkere Berücksichtigung der Schülerinnen- und Schülerperspektive, ihrer Lernvoraussetzungen und Leistungsmöglichkeiten plädiert (ebd.: 47ff).

Betrachtet man sein erstes Postulat fachdidaktischer Forschung, Optimierung des Lehr-Lern-Prozesses, so greift er dem vor, was für eine inklusive Didaktik relevant erscheint. Die Veranschaulichung des Lerngegenstands und der Perspektivwechsel hin zur Sichtweise der Schülerinnen und Schüler. Für fachdidaktische Forschung liegt sicherlich darin eine Chance, diese Perspektive weiter auszuloten und insbesondere mit der Sonderpädagogik in einen konstruktiven Dialog zu treten, wie ihn u.a. Alavi (2017) exemplifiziert. Eine weitere Chance zeigt Einsiedler auf, der in einer Entwicklungsforschung theoretisch-erklärende Forschungsanteile mit Gestaltungsaufgaben in der Praxis bzw. für die Praxis kombiniert (2010: 68). Er sieht die große Chance darin, dass innovative Didaktik in Kooperation zwischen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie Lehr-Lern-Forscherinnen und -forschern im praktischen Feld vorgenommen werden (ebd.: 74ff). Aus der Richtung der Lehr-Lernforschung signalisieren u.a. Hasselhorn, Köller, Maaz, Zimmer ein fast identisches Anliegen, nämlich Transferförderung mit dem Ziel, die Passgenauigkeit ihrer innovativen Erkenntnisse für die Lehr-Lern-Praxis zu erhöhen (2014: 141).

Einen bislang wenig diskutierten Komplex, den Booth mit einem inklusiven Curriculum ausleuchtet, indem er das bisherige, traditionelle Curriculum in Frage stellt und alternativ für ein „auf globalen Rechten basiertes Curriculum“ (2017: 50) wirbt, greifen Bayhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothangel und Vollmer mit einer Allgemeinen Fachdidaktik auf. Überlegungen zu einer "Allgemeinen Fachdidaktik" arbeiten das Gemeinsame und die fachbezogenen Unterschiede in den Lehr-/Lernkonzepten der einzelnen Fachdidaktiken heraus. (Bayhuber et al. 2017: 22ff). Als verbindendes Element und gemeinsame Grundlegung einer Allgemeinen Fachdidaktik benennen sie das Lernen im Fach und über das Fach hinaus, das die Perspektive des fachlichen Lernens, der Beschreibung des Faches, des Lernens im Fach und des Lernens über das Fach hinaus so zusammenführt, dass Fächervergleiche ermöglicht werden. Die Autoren fassen die Allgemeine Fachdidaktik als „fachdidaktische Metawissenschaft“ auf (ebd.: 182), in der die Theorien und Metatheorien (das Was und das Wie von Beobachtungen) mehrerer Fachdidaktiken in den Blick genommen und kritisch reflektiert werden. Daraus „entstehen auf einer weiteren Metaebene bottom up Beobachtungen dritter Ordnung. Dies ist die Ebene der Allgemeinen Fachdidaktik.“ (ebd.). Auch wenn erst langperspektivisch avisiert, ist ein verändertes Curriculum²⁴⁴, das inhaltlich Schnittmengen mit dem von aufweist, sehr wohl im Blick (ebd.: 204). Das angestrebte Ziel von Bayhuber et al. ist, im Sinne von „edu-

²⁴⁴ Hier werden insgesamt sechs „Fields of research“ genannt: natural sciences, ingeneering and technology, medical and health sciences, agricultural and veterinary sciences, social sciences und humanities and the arts (Bayhuber et al. 2017: 204).

cational sciences“, eine Theorie fachlicher Bildung, um „das besondere Profil fachdidaktischer Bildungsforschung zu präzisieren und Fachdidaktik als den fachlichen Fokus der Bildungswissenschaft auszuweisen.“ (2017: 247). Sollen diese Bestrebungen, und so argumentieren die Autoren, im Dienste der Bewältigung neuer Aufgabenfelder, wie etwa der Inklusionsproblematik im Fachunterricht, stehen, ist der innovative Wert und die Chance für fachdidaktische Forschung sicherlich nicht zu unterschätzen. Kooperation mit allen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung - auch der Sonderpädagogik - sowie eine inklusionsbejahende Einstellung sollten Selbstverständlichkeit sein.

4.6 Ein zweites Zwischenfazit

Eine gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern vielfältigster Heterogenitätsdimensionen im gemeinsamen Unterricht ist, so konnte gezeigt werden, kein neues Thema. Die bildungspolitische Debatte um Inklusion, wie sie durch die UN-BRK 2006 und ihrer Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland 2009 legislativ verordnet wurde, schließt inhaltlich an die Integrationsdiskussion der 1990er Jahre und der Empfehlung der KMK 1994 zur sonderpädagogischen Förderung an. Ihr besonders Kriterium war und ist die Verpflichtung zu einer Vermeidung exkludierender Prinzipien, Strukturen und Praktiken. Dies führte und führt zu einer (schon damals in Ansätzen stattgefundenen) Grundsatzdiskussion über die Struktur des deutschen Bildungssystems und seiner Dreigliedrigkeit und konfrontiert die Akteure auf allen Ebenen des Bildungssystems, auch die Hochschulen und explizit die Lehramtsausbildenden damit, sich mit Fragen der Individualisierung und personenbezogenen Förderung, des zielgleichen und zieldifferenten Unterrichtens, des gemeinsamen Unterrichts in allen Schulstufen und -formen und mit entsprechenden Methoden forschend und lehrend zu befassen. Neben den Bildungs- und Fachwissenschaften tangiert dies ganz besonders die Fachdidaktiken, denn das Unterrichten im Fach gilt als das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern. Der Paradigmenwechsel äußert sich primär in der Unausweichlichkeit der o.g. Aspekte, was u.a. auch ein bewusstes oder unbewusstes Bild von mehr oder weniger homogenen „Normalschülerinnen oder Normalschülern“ in Frage stellt. Hinzu kommen, und darin liegt ein erster Schritt inklusiver Bemühungen, zwei bislang separiert voneinander bestehende Systeme, die Sonderpädagogik und die Regelpädagogik, miteinander zu verzahnen. Denn darin herrscht in der Fachwelt Konsens, dass Inklusion nur gelingen kann, wenn auf die Expertise der Sonderpädagogik (sowie weiterer multipler Professionen) zurückgegriffen werden kann. Sonderpädagogische Basisqualifikationen werden bei allen Akteuren zu einer Gelingensbedingung. An dieser Stelle werden weitere, den Paradigmenwechsel verdeutlichende Dimensionen sichtbar. Neben dem reinen Wissen um bzw. über bestimmte Formen und Ausprägungen

von Behinderungen, gerät die Frage nach der Einstellung und Haltung zu allen erdenklichen Formen menschlichen Seins und die Akzeptanz und Kompetenz, sie zu unterrichten, in den Fokus. Vor diesem Hintergrund erscheint es eher als ein Ablenkmanöver, wenn um Begrifflichkeiten und Trennlinien zwischen Inklusion und Integration, zwischen engem und weitem Verständnis und moderater und radikaler Umsetzung gerungen wird. Dies führt eher weg von einer gemeinsamen Lösung (so sie denn gewollt ist). Zielführender erscheint es, sich auf einen konstruktiven Prozess mit der Herausforderung Inklusion zu konzentrieren. Hierfür können die innovativen Aspekte ein erster Ansatz sein. Aus der Perspektive der Fachdidaktik scheinen dies primär die Gestaltung des *gemeinsamen* Unterrichts zu sein und das Einbinden *aller* Schülerinnen und Schüler um einen *gemeinsamen* Lerngegenstand. Dies bedeutet, aus unterschiedlichen kognitiven, sprachlichen, motorischen, sensorischen, psychischen, emotionalen und sozialen Perspektiven einen Gegenstand zu erschließen bzw. für das Unterrichten erschließbar zu machen. Angesichts dieser Neuerungen sollte das Inklusionsthema für jeden Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker von essentieller Bedeutung für ihr forschendes und lehrendes Handeln sein. Dies bedeutet auch, und hier liegen die Parallelen zur Innovations- und Governanceforschung, sich mit den Normen des jeweiligen Systems und seinen Invarianzen²⁴⁵ auf struktureller wie inhaltlicher Ebene und seinen Vorerfahrungen kritisch reflexiv auseinanderzusetzen. Bevor Neuerungen eingeführt und verbreitet werden (können), so die Innovationsforschung und auch jüngere Erkenntnisse der rekonstruktiven Governanceforschung, scheint es wesentlich zu sein, das jeweilige Verhältnis zu der innovativen Idee zu klären und eine innere Haltung dazu zu entwickeln. Diese setzt sich zusammen aus einer wahrgenommenen Not- oder Problemlage, assoziierten oder antizipierten Vorteilen oder einer Kompatibilität mit bekannten, routinierten Prozessen, aber auch aus Überwachungsmöglichkeiten²⁴⁶ oder hohen bzw. niedrigen Komplexitätsgraden. Die Governanceforschung verdeutlicht, wie essentiell die Berücksichtigung der Interdependenzen von Akteuren und Akteurskonstellationen für Steuerungsprozesse in einem Mehrebenensystem ist.

Für einen Ausblick auf die zu erforschende Frage nach dem Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion und dem möglichen Potenzial für einen Innovationsprozess von Inklusion sowie Chancen oder gar Strategien zur Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Curricula der einzelnen Fachdidaktiken liefern u.a. Dietrich und Heinrich einen richtungsweisenden Impuls. Sie gehen aus einer rekonstruktiven Governanceperspektive der Frage nach,

²⁴⁵ Von Rürup liegen erste Erkenntnisse zu Invarianzen im deutschen Schulsystem vor, die u.a. den Lehrplan bzw. das Curriculum, die Funktion der Lehrkraft oder die Leistungsbewertung als solche als invariant eliminieren (2009).

²⁴⁶ Im Kontext der Innovationsforschung wird hier von observability gesprochen.

ob man Inklusion steuern kann. Ihre Erkenntnisse aus den zwei Fallrekonstruktionen verweisen auf basale Strukturproblematiken bzw. -hindernisse, „die prägend für die konkrete Ausgestaltung schulischer Inklusion sein dürfte“ (2014: 41). Diese Erkenntnis bietet Anlass, sich mit der Fachdidaktik als solches und einem fachdidaktischen Verständnis von Inklusion intensiver und forschend zu befassen.

Es mag anmaßend erscheinen, als Nichtfachdidaktikerin und Autorin der vorliegenden Arbeit ein Bild vom Selbstverständnis der Fachdidaktik zu konstruieren und darüber hinaus ein solches Konstrukt als Analyse- und Diskussionsbasis für das Verhältnis von Fachdidaktik und Inklusion zu setzen. Gleichwohl kann eine solche Außen(seiter)perspektive, die auf Darstellungen, Stellungnahmen und Positionierungen anerkannter Vertreterinnen und Vertreter sowie Vertretungen (z.B. mittels der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., GFD, dem Dachverband der fachdidaktischen Fachgesellschaften in Deutschland) beruht, ein distanzierter wahrgenommenes Bild zeichnen, das Anlass für Reflexion, interdisziplinäre Diskussion sowie inklusionsorientierte Kooperation und innovativer Forschung bietet. Wenn nun hier auf der Basis von qualitativer Forschung und entsprechend valider Forschungsergebnisse ein Bild re-konstruiert wird, soll vorangestellt werden, dass hier zwar von der Fachdidaktik als Forschungsobjekt gesprochen wird, damit jedoch niemals einzelne Fachdidaktikerinnen oder Fachdidaktiker persönlich betrachtet, analysiert und bewertet werden. Der Versuch ein solches Bild zu entwerfen, dient dem Forschungsanspruch, ein fundierteres Verständnis einer fachdidaktischen, handlungsbezogenen Selbstverortung in der inklusionsbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu generieren. Trotz des Anspruches der gewählten Forschungsmethode, mittels der Rekonstruktion von latenten Sinnstrukturen und objektiven Deutungsmustern generalisierbare Aussagen zu formulieren, soll deutlich expliziert werden, dass für den individuellen Fall selbstverständlich und grundsätzlich von einer enormen Variationsbreite ausgegangen wird.

4.6.1 Die Frage nach dem „Verhältnis“ als zentrales Forschungsanliegen

Wie selbstverständlich wird über Verhältnisse gesprochen und diskutiert, obwohl es nach wie vor keine Definition von Verhältnis gibt. Im allgemeinen Sprachgebrauch erscheint der Terminus *Verhältnis* je nach Präfix einer schnellen und relativ eindeutigen Auslegung zugänglich: z.B. ein Arbeits- oder Freundschaftsverhältnis, Einkommensverhältnis, Liebesverhältnis oder aber Zahlenverhältnis, Machtverhältnis. Je nach Kontext beschreibt es ein Ein- oder Auskommen mit monetären Ressourcen, wenn jemand über seine Verhältnisse lebt. In einem anderen Kontext steht es für eine Liebesbeziehung (Mike hat ein Verhältnis mit Ulli) oder fasst Bedingungen zusammen (die Verhältnisse nach dem Hurrikan sind katastrophal). In der

Mathematik beschreibt Verhältnis die Beziehung einer Zahl a zu b . Das Verhältnis (c) ist das Ergebnis einer Teilung oder der Quotient zweier Größen (a zu b). Diese Herleitungen aus der Mathematik mögen als Orientierung für das hier zugrundegelegte Verständnis von Verhältnis dienen und zu einer Formulierung eines Arbeitsbegriffs beitragen. Wie in den o.g. Beispielen wird auf eine emotionale und rationale Beziehung von (mindestens) zwei Größen oder Faktoren (der Fachdidaktik und Inklusion) verwiesen. In dieser explorativen Forschungsarbeit wird der Versuch einer Klärung des Verhältnisses von Fachdidaktiken zur Inklusion unternommen und deren Beziehung zu einander mittels eines rekonstruktiven Verfahrens erhellt werden. Wie lässt sich eine fachdidaktische Sinngebung von Inklusion formulieren? Und wie lässt sich schließlich das Verstehen dieses Verhältnisses in Relation setzen zu Innovations- und Governanceprozessen?

Aus der Perspektive von einigen Fachdidaktiken (= a) scheint ein positives, annehmendes Verhältnis (= c) zur Inklusion (= b) erst dann entstehen zu können, wenn es sich um ein empirisch gesichertes, *handlungsbezogenes* Verhältnis drehen würde. Hieraus resultiert, dass zunächst zentral die Themen in Betracht gezogen werden, die maßgeblich die fachdidaktischen *Handlungen* im universitären Kontext charakterisieren. Ebenso gilt dies für Inklusion, wobei für beide Bereiche klarzustellen ist, dass eine vollständige Darstellung weder von Fachdidaktik noch von Inklusion kaum möglich erscheint und in keinster Weise für diese Arbeit beansprucht wird. Deutlich herauszustellen ist, dass im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung der Fachdidaktik aus ihrem Selbstverständnis heraus eine unverzichtbare Relevanz zukommt. Insbesondere im Professionalisierungsprozess definiert sie ihre exponierte Rolle und Aufgabe. Da in Folge bildungspolitischer Reform- und Erneuerungsprozesse Inklusion aktuell ein zentrales Thema ist, das maßgeblich das Unterrichten im Fach verändert (s. 4.4; 4.5), ist davon auszugehen, dass Inklusion als Thema an die Fachdidaktik als Verband und jede einzelnen Fachdidaktiken, ebenso wie an jede einzelne Fachdidaktikerin und jeden einzelnen Fachdidaktiker adressiert ist.

Um die Frage des Verhältnisses in einem pädagogischen Feld zu klären, erscheint es wichtig, pädagogische Dimensionen mit einzubeziehen, die über Wissen und Können hinausweisen. Im pädagogischen Aufgabenfeld und im pädagogischen Handeln haben auch emotionale Aspekte eine Bedeutung (s. 4.3). Handlung vollzieht sich nicht ausschließlich nach rationalen Kriterien. Spätestens mit der Erkenntnis von Damasio (2004) gilt „*cogito ergo sum*“ nur bedingt. Unsere Emotionen beeinflussen unser menschliches Handeln in einem höheren Maße als lange Zeit angenommen wurde. Darüber hinaus weisen u.a. Tschacher und Storch (2014) nach, dass Inkongruenzen zwischen Gefühl und Verhalten, die i.d.R. unbewusst sind, sich in

nonverbalen Kommunikationsmustern ausdrücken und zu Irritationen im Kommunikationsprozess führen können. Ebenso können sich unterdrückte, ausgeblendete oder verleugnete Emotionen negativ auf die Gesundheit und professionelle Zufriedenheit auswirken (ebd.). Letztendlich, so eine These von Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014), leistet dieses Unbewusste einen essentiellen Beitrag zur Ausbildung von Einstellungen und Haltung. Somit sollen neben rationalen Aspekten auch emotionale, sinngebende Aspekte in den Klärungsversuch und eine Beschreibung des Verhältnisses der Fachdidaktik zur Inklusion einbezogen werden.

Die Frage nach dem Verhältnis weist ebenso eine Verbindung zu Innovation und Innovationsprozessen auf. Ein Verhältnis kann sich positiv und damit aufsuchend äußern, genauso ist eine negative und damit ablehnende Reaktion möglich. Lassen sich weder Annahme noch Ablehnung identifizieren, kann man von einem neutralen Verhältnis sprechen. Möglicherweise liegt in einem solchen Fall ein Nicht-Wahrnehmen einer Neuerung oder ein grundlegendes Desinteresse vor. Sowohl in der Innovations- und Diffusionsforschung gelten diese als Voraussetzungen für Transitionen von Innovationsprozessen (s. Kap. 3.) und über Erfolg oder Misserfolg. Soziale Innovationsprozesse kennzeichnen sich in ihrem Verlauf auch dadurch aus, wie wohl oder wenig überzeugend eine Neuerung wahrgenommen und bewertet wird. Insbesondere die rekonstruktive Governanceforschung unterstreicht die Relevanz individueller Wahrnehmung und Ausdeutung von Neuerungen für Steuerungsmaßnahmen (s. 3.4.3). Zwischen positivem Aufsuchen und negativem Zurückweisen können auch „Zwischentöne“ auftreten, im Sinne von zögerlich, reserviert, kaum vernehmbar oder auch befangen, unterdrückt. In allen Interpretationen findet sich eine Konnotation von Nähe oder Distanz wieder, ein Ausdruck von Aufsuchen oder Kontakt und Entfernen oder Abstand.

Im Verständnis der hier verfolgten Forschungsfrage wird Verhältnis so gefasst, dass es um eine Annäherung oder Distanzierung der Fachdidaktik gegenüber Inklusion als Handlungsgegenstand ihrer universitären Lehre geht. Eine Rekonstruktion objektiver Ausdeutungen bezüglich fachdidaktischer Repräsentationsarten von Sinngebung zur Inklusion soll dies erhellen. Die hier explizierte Interpretationsmöglichkeit von Verhältnis schließt auch ein Verharren oder Verweilen in tradierten Handlungsmustern nicht aus.

5. Forschungsmethodische Überlegungen und ihre Einbindung in die Fragestellung

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit begründet sich aus dem Aufdecken bzw. Entdecken von Deutungsmustern zu Inklusion innerhalb der Fachdidaktiken einer lehrerbildenden Universität, um daraus Strukturen und Potenzial für einen Innovationsprozess abzuleiten. In den vorherigen Kapiteln konnte sowohl geklärt werden, dass Inklusion als soziale Innovation deklariert werden kann (s. 3.3) und darüber hinaus bei der Verbreitung einer Innovation im universitären Bereich eine mehrperspektivische Betrachtung essenziell ist: Aus der Perspektive der Innovationsforschung erweisen sich Faktoren der Adoption und Diffusion als relevant. Ob und wie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Inklusion als innovative Aufgabe wahrnehmen, bestimmt über die Entscheidung zur Annahme oder Ablehnung und damit zur Weiterverbreitung oder Verweigerung von inklusionsspezifischen Inhalten. Daneben sind im Hochschulbereich weitere Faktoren relevant, die im Kontext von Governanceforschung beleuchtet wurden: Analyse und Koordinierung von Steuerungsprozessen in einem Mehrebenenmodell liefern Anhaltspunkte, wie Innovationen in die Hochschule kommen und auf den einzelnen Akteursebenen umgesetzt werden (s. 3.4). In der Folge konnte gezeigt werden, dass es sich bei Inklusion um ein Geschehen mit einem wesentlichen Aufforderungscharakter für alle innerhalb der Lehrerinnen und Lehrerausbildung beteiligten Akteure handelt und auch expliziert werden, worin dieses Novum besteht. Offensichtlich wurde auch, dass im Rahmen einer auf die Erziehungswirklichkeit ausgerichteten ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den einzelnen Fachdidaktiken aus ihrem Selbstverständnis heraus ein maßgeblicher Stellenwert zukommt, einen entsprechenden Beitrag zur Professionalisierung beizusteuern. Ungeklärt ist bisher noch die Frage, ob Inklusion von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern als Innovation wahrgenommen wird. Wie wohl oder wenig sehen sie in dieser Thematik ein Novum, das sie tangiert und für sie eine Problemlage impliziert und sie provoziert, alte Handlungsrountinen aufzugeben? Wie kompatibel ist Inklusion mit Normen eines fachdidaktischen Systems? Dies ist nicht unerheblich für die Beantwortung, ob Inklusion als innovatives Thema angenommen oder abgelehnt wird. Davon können Weichenstellungen für daran anschließende und anschlussfähige Handlungen erfolgen. Antworten auf die unbeantworteten Fragen können objektiv-hermeneutische Rekonstruktionen von Deutungsmustern auf der Akteursebene der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker an einer Universität ohne sonderpädagogische Historie offenlegen und darüber hinaus Erkenntnisse über Möglichkeiten für eine Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Curricula der Fachdidaktiken zu Tage fördern.

Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel Grundlegendes zur objektiven Hermeneutik, ihre historische Einordnung sowie ihr theoretisches Fundament dargestellt. Ebenso wird ein Überblick über die konkrete praktische Anwendung gegeben²⁴⁷. Daran schließen sich Explikationen zu zentralen Begriffen der Methodologie und Methode an, wie z.B. der Strukturbegriff. Es wird der Versuch einer Synthese eines strukturalistischen, der objektiven Hermeneutik inhärenten und eines Verständnisses, wie er im Rahmen von Innovation und Governance eher organisatorisch und netzwerk-orientiert Verwendung findet, unternommen. Deutung und Deutungsmuster als weitere wesentliche Begriffe werden daran anschließend so erschlossen, dass zum einen die Verbindung zu Innovation konkretisiert wird, zum anderen darüber aber auch eine Abgrenzung zu anderen Begriffen der Bewusstseinsformationen erfolgt. Dies erscheint insofern als sinnvoll, als dass hier Bezug auf Begriffe genommen wird, die in der aktuellen Inklusionsdebatte häufig als Dimensionen von Gelingen (oder Misslingen) herangezogen werden. So erfährt der Deutungsmusteransatz eine exponierte Stellung, die sich in der Verbindung mit Explikationen zur Entstehung von Neuem fortsetzt. Einen Abschluss bildet die Integration von Erkenntnissen, die sich aus der rekonstruktiven Forschungslogik im Angesicht des „Falls“ ergeben.

5.1 Methodische Ansprüche des Forschungsinteresses

Mit der hier formulierten Fragestellung zum handlungsbezogenen Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion soll eine Leerstelle in der Diskussion um Inklusion und eine wie auch immer geartete fachdidaktisch-inklusionssensible Lehrerausbildung geschlossen werden. Dies wirft die Frage nach einer adäquaten Forschungsmethode auf, die dem Anspruch gerecht wird, das Offenkundige oder Vordergründige deutlich zu überschreiten und tieferliegende Strukturen aufzudecken (Oevermann 1973, 1981). Eine Analyse von Steuerungsinstrumenten, auf die Hochschulen hinsichtlich der Implementierung von Neuem sich berufen können und wie sie beispielsweise im Rahmen der Governanceforschung zur Verfügung stehen, könnte ggf. Anhaltspunkte für die Koordinierung einer solchen Neuerung liefern (s. 3.4). Dabei blieben jedoch zentrale Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen von Inklusion, wie Wissen und Kompetenz, insbesondere jedoch die Einstellung zu inklusivem Unterricht unterbelichtet. Die aus der Innovationsforschung bekannte Weichenstellfunktion, die vom wahrgenommenen Neuheitsgrad, von Vorkenntnissen sowie der Überzeugung auf Seiten der involvierten Akteure

²⁴⁷ Auf eine detaillierte Ausführung der Charakterisierung, der historischen und theoretischen Einordnung sowie der Interpretationstechnik wird verzichtet und u.a. auf Scherf (2009), Wernet (2009) oder Reichertz (2011) sowie auf Oevermann 1979, 1981 verwiesen. Im Kontext von Steuerung im Bildungswesen und der Governanceforschung sowie explizit bezogen auf Veränderungsprozesse sei auf Dietrich (2014a, 2014b: 213ff, 2016: 125ff) verwiesen.

hinsichtlich Wertigkeit, Güte, Qualität und Valenz ausgeht (s. Kap. 3), wird ebenfalls überwiegend vernachlässigt. Ebenso würde eine empirische Erhebung zur Einstellungs- und Kompetenzerfassung, wie in der Praxis vielfach verifiziert (s. Kap. 4), schlussendlich wiederum nur bedingt Anschlussmöglichkeit bezüglich der Auswirkungen für die fachdidaktische Lehre offerieren. Aus diesem Dilemma herausführen kann eine unmittelbarere Begegnung mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern²⁴⁸, wobei in der direkten Interaktion Inklusion selbst zum Gesprächsgegenstand gemacht wird. Um die dabei geäußerten Deutungen genau kontrollieren zu können und um voreiligen Interpretationen vorzubeugen, bietet es sich an, diese Gespräche aufzuzeichnen und mittels Transkription ihre Interpretation überprüfbar und nachvollziehbar zu machen. Generell erfordert die Generierung kontrollierter und reflektierter Ergebnisse eine systematische Wahl der Forschungsmethode innerhalb der empirischen Sozialforschung. Die suchende Bewegung in einem bisher wenig erforschten Feld weist überdies die Richtung in die qualitative Forschung²⁴⁹. Quantitativen Methoden geht aus ihrem Forschungsverständnis eine bestimmte Theorie hinsichtlich der Antwort auf die Forschungsfrage voraus (Oevermann 1973, 1981, 2001, Scherf 2009; Poscheschnik 2010) und sie zielen in der Regel auf eine numerische Darstellung empirischer Sachverhalte sowie vorgefasster Kausalitätsannahmen (Kühl, Strodtholz, und Taffertshofer 2009: 14). Im Fokus dieses Erkenntnisinteresses liegt in diesem Fall explizit das tiefergehende Verständnis von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern bezüglich Inklusion (als innovatives Thema für die Lehre) und ob bzw. welche möglichen Konsequenzen hinsichtlich ihrer (bisherigen) Handlungsroutinen daraus (zukünftig) resultieren, sprich: Wie nehmen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Inklusion wahr, nehmen sie Inklusion als neue Herausforderung an oder lehnen sie sie ab?

Ein reflektierter und kritischer Umgang mit Handlungsroutinen ebenso wie die Fähigkeit, in „krisenhaften“, herausfordernden Situationen neue Lösungen zu eruieren, die bis dato weder in elaborierter Form noch auf der Basis empirisch zusammengetragener und bewerteter wissenschaftlicher Erkenntnisse vorliegen, ist Ausdruck professionellen Handelns (s. 4,5, s. FN 433), somit tangiert dies auch die Frage der Professionalisierung. Es gilt folglich das handlungsbezogene Verhältnis der Fachdidaktik zu Inklusion zu beleuchten.

²⁴⁸ Sicherlich basiert eine Generalisierbarkeit von Aussagen u.a. auf der sog. Stichprobengröße, die zudem einen Querschnitt abbildet hinsichtlich der Vielfalt hochschulischer Organisation von Fachdidaktik in der Lehrerbildung (z.B. unterschiedliche Bundesländer, unterschiedliche Studiengänge, Hochschulen mit/ohne sonderpädagogischer Historie). Darauf wurde in diesem Fall bewusst verzichtet, da zum einen die Untersuchung zunächst auf ein Bundesland beschränkt bleiben sollte, zum anderen das Inklusionsklima primär ein lokales ist (Kassis 2017) und damit eine gesättigtere Erkenntnislage bezüglich *einer* lehrerinnen- und lehrerbildenden Hochschule - so die Vermutung - hier zu wertvolleren Erkenntnissen für einen Innovationsprozess führen könnte

²⁴⁹ Die hier vorliegende Untersuchung kennzeichnet ein explorativer Charakter, mittels der hier gewählten Methode können für eine weitere Erforschung entsprechende Anschlussmöglichkeiten generiert werden.

Von zentraler Bedeutung ist die Erkenntnisgewinnung hinsichtlich objektiver deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen in sozialen Interaktionen, weniger relevant sind subjektive Sinngebungen. Hieraus leitet sich die Konklusionen ab, dass

- eine qualitative, rekonstruktive Methode, die sich direkt auf das Forschungsfeld, die Forschungsfrage und das Interaktionsgeschehen anwenden lässt,
- die „Objektivität“, wie sie hier verstanden wird, ein Qualitätskriterium des interpretativen Analyseprozesses selbst ist,
- die auszuwählende Methode dem Stellenwert von Interaktionen in unterschiedlichen sozialen Kontexten eine entsprechende Würdigung zukommen lässt.

Die genannten Ansprüche werden allesamt durch die Methode der objektiven Hermeneutik, wie sie von Ulrich Oevermann konzipiert wurde, erfüllt. Die Differenz zwischen subjektivem Sinn auf der einen und objektiven Sinn- oder Bedeutungsstrukturen auf der anderen reklamiert Ulrich Oevermann als programmatische Differenzierungslinie und grenzt damit die Methode der objektiven Hermeneutik gegenüber den traditionellen sinnentnehmenden Methoden der Geistes- und Kulturwissenschaften ab (Oevermann 1973, 1981, 1991, 2001, 2008). Den Anspruch an eine Methode, die parallel zu den deutungs- und handlungsgenerierenden Tiefenstrukturen, auch Hypothesen hinsichtlich Veränderung und Veränderungsbereitschaft sowie Aussagen zu Innovationspotenzial erlaubt, erfüllt die Objektive Hermeneutik ebenso. „[D]as Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen“ (Oevermann 1991: 267) thematisiert Oevermann unter dem Einbezug der Ambivalenz einer „konditionierenden Imprägnatur von außen“ (ebd.: 267), also einer generalisierenden, quasi ontologisch sich entwickelnden Erklärbarkeit von Beständigkeit einerseits und der „Erklärung von Innovationen“ (ebd.: 268), das Neue in seiner individuell erlebten Neuartigkeit, Neuschöpfung und „Noch-nicht-Dagewesene“ anerkennend andererseits. „[D]ie objektive Hermeneutik mit ihrer Sequenzanalyse liefert ein wirksames methodisches Instrument. Sie rekonstruiert die Emergenz als sequenzialisierten Prozeß (i.O.) und identifiziert sie als Produktion des Neuen, indem eine Veränderung gegenüber einer zuvor rekonstruierten Reproduktionsgesetzlichkeit festgestellt wird.“ (ebd.: 294).

Zunächst soll ein Abgrenzungsversuch zu weiteren, für die Beantwortung der Fragestellung potenziell vergleichbaren und zielführenden Methoden erfolgen.

5.1.1 Abgrenzung der objektiven Hermeneutik von alternativen Forschungsmethoden

Sinn und Sinnggebung stellen basale, existenzielle menschliche Bedürfnisse dar (Popper, Eccles 1982). In anderen wissenschaftlichen Disziplinen, wie der Philosophie und auch der Neurologie, wird mit unterschiedlichen Zugängen versucht, Sinn zu erforschen, zu erfassen und beschreibbar zu machen. Innerhalb der sozialen Forschungsmethodologie gilt Sinnggebung als handlungsimmanent und somit als ein zentraler Aspekt, den es zu erhellen gilt, will man menschliches Handeln verstehbar und ggf. für pädagogische Interventionen zugänglich, veränderbar machen. Im Rahmen der qualitativen Forschungsmethoden existieren weitere Forschungsmethoden, die jeweils für sich in Anspruch nehmen, Sinn erkenntniserschließend operationalisierbar zu machen. Dies gilt z.B. für die Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967)²⁵⁰, für die Dokumentarische Methode²⁵¹ nach Bohnsack (1989, 2017, Nohl 2017) und auch für die Inhaltsanalyse nach Mayring (2016). Jedoch weisen diese hinsichtlich ihrer Zielsetzung von der objektiven Hermeneutik abweichende und damit weniger vergleichbare Kriterien auf.

Zentral für die Grounded Theory ist es, eine Methodologie zu entwickeln, um in den Daten schlummernde Theorien zu entdecken, zu entwickeln (Strauss 2004: o.S.). Als Motive für seine Bemühungen, auf qualitativer Ebene zu forschen, nennt Strauss (ebd.) neben der Möglichkeit zur Theoriebildung aus den Daten heraus einen zu quantitativen Zugängen alternativen Stil vorzulegen, um analytisch über soziale Phänomene nachzudenken. Für die Grounded Theory nennt er drei basale Kriterien: Die spezifische Art des Kodierens, das theoretische Sampling, (nach dem ersten Interview wird mit der Auswertung begonnen, Memos geschrieben und Hypothesen formuliert, die die Auswahl der nächsten Interviewpartner festlegen) und als weiteres die Vergleiche zwischen den Phänomenen und Kontexten, aus denen die theoretischen Konzepte erwachsen.

In Abgrenzung zur objektiven Hermeneutik sieht Strauss (2004) eine regelgeleitete Generalisierbarkeit menschlichen Zusammenlebens als nicht vorgegeben, sondern propagiert ein Variieren von Fall zu Fall. Das hier vorliegende Forschungsinteresse verfolgt jedoch das Ziel, über die Rekonstruktion eines Einzelfalls generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen.

²⁵⁰ Bezüglich der Bezeichnung ihres Verfahrens zitiert Strauss seinen Kollegen Glaser: „Theoretische Begriffe sind für ihn bei aller Abstraktheit erfahrungsgesättigt, d.h. in sorgfältiger Beobachtung und Feldforschung gegründet (grounded), weshalb der von ihm entwickelte sozialwissenschaftliche Denk- und Forschungsstil "Grounded Theory" heißt“ (Strauss 2004 o.S.). Für eine ausführliche Darstellung sei z.B. Glaser & Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory* (dt. 1998, *Strategien qualitativer Forschung*.) oder Strübing (2004) *Grounded Theory* genannt.

²⁵¹ Für eine differenzierte Darstellung der Methode wird auf Bohnsack (1989, 2017) und Nohl (2017) verwiesen

Bei der Dokumentarischen Methode handelt es sich ebenfalls um ein Verfahren der rekonstruktiven qualitativen Sozialforschung. Interpretationen von Handlungen erfolgen vor dem Hintergrund eines nicht explizierten Kontextwissens, das Gesellschaftsmitglieder teilen. Die Dokumentarische Methode beansprucht für sich eine Methode zur Konstruktion einer gemeinsamen Wirklichkeit zu sein. „Kern dieses Verfahrens ist die Rekonstruktion von Organisationsprinzipien konjunktiver Erfahrungsräume (Orientierungen), also eines implizit handlungsleitenden und weitgehend atheoretischen Wissens, sowie das Verhältnis dieses stillschweigenden Wissens zu explizierbaren (also reflexiv verfügbaren) Wissensbeständen (Selbstentwürfe, Theorien über sich selbst und andere).“ (Asbrand 2011: o.S.). Kennzeichnend für die Dokumentarische Methode sind zunächst eine Verfremdung protokollierter und thematisch gegliederter Aussagen zur Reformulierung des Was eines Sinngehalts. Eine Parallele zur objektiven Hermeneutik zeigt sich im anschließenden Interpretationsschritt der reflektierenden Interpretation, in der das Material sequenziell analysiert wird. In Abgrenzung zur objektiven Hermeneutik wird hier jedoch nicht nur fallimmanent sondern auch fallübergreifend, komparativ vorgegangen. Als Ziel nennt Asbrand (2011: o.S.) die Rekonstruktion eines spezifischen Orientierungsrahmens der Handelnden sowie „die Erstellung einer mehrdimensionalen Typologie.“ (ebd.: 4). Trotz der erkennbaren Nähe zur objektiven Hermeneutik, erfüllt diese nicht die avisierten Erkenntnisgewinne, denn es stehen Typenbildungen im Fokus, die implizit darauf verweisen, dass eine solche Präsumtion bzw. Präsupposition nicht ausgeschlossen werden kann. Darüber hinaus sollen hier die hinter diesen Orientierungsrahmen und Typologien liegenden sinngebenden Strukturen erfasst bzw. rekonstruiert werden und Handlungen verstehbar gemacht werden.

Insbesondere bezüglich der Erforschung des Neuen (Oevermann 1991) nimmt die Objektive Hermeneutik eine exponierte Stellung ein, was für das vorliegende Forschungsvorhaben mit bestimmend ist. Anhand der vorliegenden „natürlichen Protokolle“, findet entsprechend der Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik die Sequenzanalyse Anwendung, welche die protokollierten Interaktionen untersucht. Der Durchführung der Sequenzanalyse haben sich mehrere Autoren ausführlich gewidmet²⁵², deshalb soll die nachfolgende Darstellung der

²⁵² Sowohl Oevermann selbst (u.a. 1979, 1981, 2001, 2002) als auch insbesondere Wernet (2009) explizieren das Verfahren der Sequenzanalyse, ebenso stellen Scherf (2009) sowie Przyborski & Wohlrab-Sahr die Schrittfolge dar. Eine tendenziell kritische Auseinandersetzung mit der Sequenzanalyse legt Reichertz (2011) vor. Seine Kritik richtet sich jedoch weniger an das Verfahren als solches, sondern gegen den Anspruch an Objektivität oder Wirklichkeit, die auch Texte nicht erfüllen können (ebd.: 4f) sowie gegen eine unzureichende wissenschaftlich Elaboriertheit der Sequenzanalyse selbst (ebd.: 5ff).

Sequenzanalyse lediglich kursorisch erfolgen. Eine kritische Beleuchtung der objektiven Hermeneutik erfolgt an anderer Stelle (s. 7.7).

5.1.2 Charakterisierung der objektiven Hermeneutik

Bei der objektiven Hermeneutik handelt es sich um eine in der Fachwelt anerkannte Methode der empirischen Sozialforschung (u.a. Terhart 1997: 36, Scherf 2014: 300). Die Analyse von Protokollen sozialer Praxis²⁵³ und Interaktion sowie die in ihnen enthaltenen objektiven Sinnstrukturen²⁵⁴ steht im Mittelpunkt der, vor allem auf Ulrich Oevermann zurückgehenden und im weiteren Verlauf weiterentwickelten Methode der objektiven Hermeneutik (Oevermann 1973, 1981, 1991, Scherf 2009: 300). Ihr zentrales Anliegen und ihre deklarierte Hypothese ist die Sinnerschließung von „Protokollen von Interaktionssequenzen“, d.h. den „Akt der Interpretation als methodischer Kern einer sinnverstehenden Wirklichkeitsforschung“ (Wernet, 2000: 9) an intersubjektiv überprüfbare Kriterien zu binden. Sie versteht sich als eine Theorie der konstitutiven Merkmale einer „sinnstrukturierten Welt“²⁵⁵ (Oevermann 2002: 8), wobei Oevermann die Möglichkeit des objektiven²⁵⁶ Verstehens, der Entschlüsselung von objektivem, latentem²⁵⁷, in Abgrenzung zum subjektiven Sinn hervorhebt (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 242). Es wird quasi auf die hinter den „subjektiven Sinnhorizont“ (Terhart 1997: 36), liegende Folie geschaut. Dabei wird ein Geltungsanspruch erhoben, dass Interpretationen von „Ausdrucksgestalten“²⁵⁸ für mehrere Interpreten gleichermaßen erkennbar und verifizier-

²⁵³ Oevermann wählt den Begriff der „natürlichen Protokolle“, womit er explizit den Protokolltyp und die Interaktionsart eingrenzt. Je weniger standardisiert und strukturiert die Datenerhebung erfolgt, desto aussagekräftiger seien sie.

²⁵⁴ Der objektiven Hermeneutik geht es primär um die protokollierbare *Spur* im „Text“, was darin an abstrakten, den Interaktionsprozessen und -systemen innewohnenden, bestimmenden Regeln zum Ausdruck gebracht *wurde* und nicht um das, was auf einer sinnlich wahrnehmbaren, z.B. verbalen Ebene zum Ausdruck gebracht werden *sollte* (vgl. Oevermann, Allert, Konau, Krambeck 1979:370; Scherf 2009: 301).

²⁵⁵ Damit schließt sich Oevermann einer Einteilung bzw. einem Verständnis von Popper und Eccles in Welt 1,2 und 3 an, wonach „Sinn“ einerseits kein nach den Prinzipien der Naturwissenschaften real existierender Gegenstand ist, dennoch ein objektiver, der durch „Nachschöpfung dieses Gegenstandes“ (Popper & Eccles 1982:70) erklärbar wird.

²⁵⁶ Oevermanns Begriff von objektiv stützt sich auf eine grundsätzliche Objektivierbarkeit und Objektivierung. Im Moment des Anlegens eines Interaktionsprotokolls in Form z.B. eines Textes, erfolgt diese Objektivierung. Durch das *konkrete* Vorliegen eines Textes kann der in ihr eingeschlossene Sinn objektiv werden (Oevermann 2001).

²⁵⁷ An verschiedenen Stellen nimmt Oevermann eine Bestimmung der Begriffe latent und objektiv vor. „Der Begriff der latenten Sinnstruktur ist ausschließlich methodologisch zugerichtet und bezieht sich auf die durch Regeln erzeugten objektiven Bedeutungen einer Sequenz von sinntragenden Elementen einer Ausdrucksgestalt, in der alle nur denkbaren konkreten (Lebens-) Äußerungen von Lebenspraxis-Formen verkörpert sein können. (Oevermann 2001:39). Latent bedeutet also eine noch nicht bewusste, aber grundsätzlich vorhandene Sinnstruktur, die sich von einer subjektiv gemeinten oder intendierten abgrenzt. Als objektiv bezeichnet er die durch geltende Regeln konstituierte soziale Gegebenheit, die dem Einzelnen ebenfalls idR nicht umfänglich bewusst ist. Objektiv und latent werden von Oevermann gelegentlich auch synonym verwendet (Oevermann 2002: 4).

²⁵⁸ Wenn Oevermann von Text, Transkript oder Protokoll spricht, impliziert dies für ihn einen erweiterten Textbegriff, der über die bloße Verschriftlichung einer vorher festgehaltenen Sequenz hinausgeht. Im Text drücken sich nicht nur sprachliche Erzeugnisse aus, sondern auch eine den Absichten des Sprechers zunächst nicht bewusste, eigenständige, objektive Realität menschlicher Interaktion, eben alle Ausgestaltungen oder *Ausdrucksgestalten*, die Interaktionen hinterlassen haben (Oevermann 2002: 1).

bar sind. Demgemäß, dass auch ein komplexerer Sachverhalt an eine intersubjektive Überprüfbarkeit gebunden ist (Wernet 2009: 11). Oevermann (2002) reklamiert zudem die Gültigkeit und Anwendbarkeit „auf wenig erforschten Gebieten und bei neuen, noch wenig bekannten Entwicklungen und Phänomenen, die typischen, charakteristischen Strukturen dieser Erscheinung zu entschlüsseln und die hinter den Erscheinungen operierenden Gesetzmäßigkeiten ans Licht zu bringen.“ (ebd.: 1). Dies gelinge, und so sei ein Prinzip seiner Methodologie, durch das bewusste und strategische Erschließen und Aufschließen in der Analyse. Insofern will die Objektive Hermeneutik keine Methode sein, deren Erkenntnisgewinn sich im Nachzeichnen subjektiver Perspektiven oder Verfasstheiten erschöpft, sondern konsequent analytisch die vollständige Offenbarung von „objektiven Sinn- und Bedeutungsstrukturen“ (ebd.: 6) verfolgen. Weniger bedeutsam ist die *Erhebung* der zu analysierenden Daten, als Charakteristikum der objektiven Hermeneutik erweist sich die Methode der *Auswertung*. Hier wird sich bewusst von der Operationalisierung theoretischer Begriffe distanziert (Oevermann 2001: 64), um die Erschließung „unbekannter oder neu entstehender Strukturgebilde“ (ebd.: 65) zu ermöglichen. In der sozialwissenschaftlich forschenden Community herrscht Konsens, dass die Sequenzanalyse²⁵⁹ der „Königsweg“ (Garz 1997: 535ff, Scherf 2009: 255ff) rekonstruktiver Verfahren sei. Die Methode der Sequenzanalyse zielt auf ein Verstehen des objektiven Sinns von Ausdrucksgestalten menschlichen Handelns, die in Form von konkreten Produkten²⁶⁰ vorliegen und „unter dem Gesichtspunkt der Strukturierung von Sinn und Bedeutung also dessen, was sie symbolisieren, [werden] Ausdrucksgestalten als Texte behandelt.“ (Oevermann 2002: 3). Hierbei sind die Interpretation entlang der zeitlichen Achse seiner Entwicklung sowie die Regelgeleitetheit sozialen Handelns wesentlich (Wernet 2009). Besondere Aspekte der Sequenzanalyse sowie zentrale Begriffe der objektiven Hermeneutik werden in den folgenden Kapiteln ausführlicher beleuchtet. Zunächst soll cursorisch eine wissenschaftliche Einordnung der Methodik erfolgen.

5.1.3 Historische Rahmung und theoretische Bezugslinien

Die historische Rahmung sowie die theoretischen Bezugslinien der objektiven Hermeneutik sind in gewisser Weise als zusammenhängend zu betrachten. Dem Wunsch der Sozialforschung Mitte des 20. Jh. gemäß, ein Instrument zu entwickeln, vor allen Dingen in Abgrenzung zur quantitativen Forschung, die primär standardisierten Formen und vorformulierten

²⁵⁹ Bei der Sequenzanalyse handelt es sich nicht um ein Alleinstellungsmerkmal der objektiven Hermeneutik nach Oevermann, auch wenn sie primär von ihm entwickelt wurde. Mittlerweile hat sich die Sequenzanalyse bei diversen qualitativ-hermeneutisch forschenden Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern etabliert (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014).

²⁶⁰ Konkrete Produkte können Text, Skulpturen, Bilder o.ä. sein, die im Gegensatz zu Erzählungen, Gedanken, Traumbildern in irgendeiner Form fixiert und damit für die Nachwelt (mit-)teilbar sind.

Hypothesen folgt (Oevermann, Allert, Konau und Krambeck 1979: 352, Oevermann 2002: 17) und damit hinsichtlich ihres Erkenntnisgewinns eher retrospektiv²⁶¹ angelegt ist, das soziale Gegebenheiten analysiert und auf „von Menschen gemachte und einen Niederschlag gefundene Objektivationen“ (Oevermann et al. 1979: 352) fokussiert, erarbeitete Oevermann die Methode der objektiven Hermeneutik. Ihr ursprünglicher Forschungsraum war die innerfamiliäre Interaktion unter sozialisationstheoretischer Perspektive (Oevermann, Allert, Konau, Krambeck 1979: 352). Aus ihr sollten anhand direkter Beobachtung Rückschlüsse bezüglich grundlegender Sozialisationszusammenhänge gewonnen werden, die nicht auf bloße Ontogenese rekurren. Argumentiert wurde damit:

„Zu dieser allgemeinen Ausgangsüberlegung paßt (i.O.) die anlässlich (i.O.) der Analyse von Interaktionsprotokollen mit Hilfe der Verfahren der objektiven Hermeneutik gewonnene empirische Feststellung, daß (i.O.) die sozialisatorischen Interaktionen, an denen Kinder teilnehmen, einen solchen Reichtum und Differenzierungsgrad an objektiven Bedeutungsstrukturen aufweisen, daß (i.O.) sie ganz offensichtlich und auch in Anrechnung der unproblematischen Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie vom Kind weder antizipiert, also bewußt (i.O) produziert werden, noch in ihrer handlungsstrukturellen Emergenz nachträglich vollständig dekodiert und entschlüsselt werden können, also die Sinninterpretationskapazität des sich bildenden Subjekts auf seinem jeweiligen Entwicklungsstand weit übersteigen.“ (Oevermann 1979: 353).

Für ihr theoretisches Gerüst waren insbesondere Sozialisationszusammenhänge von besonderer Relevanz, die eine Relation des Besonderen der je konkreten Situation bzw. Interaktion und dem Allgemeingültigen sozialer und kontextueller Regeln als gegeben sehen. Von ihrem Grundbaumuster her ist sie dem methodologischen Realismus²⁶² zuzuordnen. Ein weiteres basales Element stellt der genetische Strukturalismus dar mit seinen universell geltenden Regeln hinsichtlich der Sprache, insbesondere der Theorie der generativen Transformationsgrammatik Chomskys, die kommunikative und soziale Universalpragmatik Habermas', die genetische Epistemologie Piagets sowie die Theorie des subjektiven Interaktionismus G. H. Meads mit seiner Differenzierung nach „I“, „Me“ und „Self“²⁶³ und der unhintergehbaren Relevanz der Umwelt für das konkrete Handeln des Einzelnen (Oevermann 1973, 1991, 2008, Garz 1997: 536f). Daraus leitet Oevermann die für die Objektive Hermeneutik essenziellen, universal geltenden Regeln ab. „Generative Regeln konstituieren den intersubjektiv versteh-

²⁶¹ Oevermann bezeichnet dies als subsumtionslogisches Vorgehen (Oevermann 1981: 4).

²⁶² Garz (1997: 535) folgend, basiert der methodologische Realismus auf einer Grundannahme wissenschaftlicher Analysen, die ausschließlich von sozial, real existierenden Artefakten ausgeht.

²⁶³ Das „I“ definiert Mead als das personale Ich, das bezüglich seines auf zukünftiges Handeln ausgerichteten Verhaltens entscheidungsfrei und -offen ist. „Me“ repräsentiert das soziale Selbst, es bildet sich quasi als historische Figur aus der Perspektive anderer in der Interaktion. Im „Self“ finden beide eine Synthese und stellen den Moment der Identifizierung und von Identität dar (Mead 1973: 217ff)

baren Sinn einer Handlung (auf den das Handlungssubjekt verpflichtet ist).“ (Oevermann 1973: 9). Daraus resultiert eine weitere Maxime; die Verortung in der Lebenspraxis und die Realitätsebene, die sich in der „latenten Sinnstruktur“ expliziert (Oevermann et al. 1979: 378ff, Garz 1997: 537, Oevermann 2002: 17, Scherf 2009: 301f, Wernet 2009: 18). Im Rahmen dieser Arbeit nimmt die latente Sinnstruktur eine zentrale Funktion ein, eine ausführliche Auseinandersetzung damit sowie die Verortung innerhalb der hier behandelten Forschungsfrage erfolgt in 5.2.

5.1.4 Zur Sequenzanalyse als Interpretationstechnik

Die Sequenzanalyse nimmt innerhalb der Methode der objektiven Hermeneutik den zentralen Stellenwert ein, in ihr liegt der Schlüssel zum analytischen Durchdringen und Rekonstruieren der objektiven Interpretation (Oevermann 2002: 6, Wernet 2009, Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 246). Bereits die Datengenerierung erfolgt idealerweise nicht standardisiert, um so möglichst „natürliche Protokolle“ zur Analyse zu erhalten. In dem Verständnis existieren somit auch keine Zufälle oder als solche erachtete „Kleinigkeiten“, entsprechend finden alle Ausdrucksgestalten in der Analyse uneingeschränkte Beachtung.

Ein Grundanliegen der Methode ist es, zwischen vier verschiedenen Ebenen der Analyse zu unterscheiden, erst so kann zu den latenten Sinnstrukturen durchgedrungen werden (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 253). Diese Abgrenzung erfolgt zwischen einer im Sinne der Realität mögliche Lesarten auf der Ebene a), objektive Bedeutungsstruktur oder latente Sinnstruktur und dem vom Aktant subjektiv intendierten Sinn auf der Ebene b) sowie dem Passungsverhältnis der Ebene a) und der Ebene b), aus der sich die Fallstruktur als Ebene c) zeigt. Als letzte schließt sich die Rekonstruktion der Genese der Fallstruktur auf Ebene d) an (ebd.)²⁶⁴.

Basierend auf einer grundsätzlich gewissermaßen naiven, unwissenden, vermeintliche Normalität infrage stellenden Haltung²⁶⁵ seitens der Interpretin oder des Interpreten, im Material den selektiven Prozess der Interaktionspartner zu rekonstruieren, vollzieht sich die Sequenzanalyse entlang folgender Schritte: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensität und Sparsamkeit (Wernet 2009: 21ff), die im Folgenden skizziert werden.

²⁶⁴ Insbesondere die Interpretation des Falles (Interaktion einer Familie beim Abendessen) in Oevermann, Allert, Konau, Krambeck (1979) verdeutlicht dies.

²⁶⁵ Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014: 254) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass sich gelegentlich dabei ein ungefälliger, durchaus entlarvender Tenor einstellen könne, wobei jedoch grundsätzlich zu klären sei, dass nicht der Interaktionspartner Adressat dieses Ton sei, sondern die soziale Praxis innerhalb eines Systems, welches er oder sie stellvertritt.

Kontextfreiheit

suggestiert das Ausblenden des Entstehungshintergrundes einer Interaktion. Tatsächlich bleibt dieser relevant, jedoch erfordert die Methode zunächst eine deutliche Distanzierung hiervon, um die erforderlichen Gedankenexperimente bezüglich der Lesart oder der Kontextvariation zu vollziehen und damit das Spezifische am Fall zum Vorschein bringen zu können. Die Rückführung in den Kontext dient der Absicherung der analysierten objektiven Sinnstruktur (Oevermann, Allert, Konau, Krambeck 1979, vgl. Scherf 2009: 310ff, Wernet 2009: 21ff, Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 256ff).

Wörtlichkeit

steht im Dienste der Analyse als Wirklichkeitsanalyse und bedient den Anspruch auf Wirklichkeit, indem jedem Wort seine fallspezifische und unhintergehbare Bedeutung unterstellt wird (resultierend daraus lassen sich die Analyseebenen a) und b) überhaupt erst feststellen (Wernet 2009: 21ff).

Sequenzialität,

verkörpert das zentrale Moment des Analyseverfahrens, einen Text zu entsequenzialisieren wäre nach Wernet unzulässig (2009: 27). Der Anspruch auf eine Rekonstruktion sozialer Realität gebietet, den Text als Protokoll dieser Realität auch in ihrem Entstehungsprozess real, also Sequenz für Sequenz nachzuzeichnen. Jeder Handlungsvollzug stellt eine Sequenzstelle dar, an welcher sich ein Prozess der Schließung und Öffnung von Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Oevermann wie auch andere Autoren (Scherf 2009, Wernet 2009, Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014) heben an unterschiedlichen Stellen hervor, dass erst die Berücksichtigung der Sequenzialität der Sprechakte die Rekonstruktion der Strukturlogik ermöglicht. Nur in der Wahrung der Sequenzialität wird, jeweils durch die Auswahl an möglichen Anschlüssen und die Entscheidung für die jeweils getroffene, diese Logik greifbar.

Extensivität

kennzeichnet die Aufforderung zu einer Fülle von Lesarten und Kontextvariationen gerade zu Beginn des Interpretationsverfahrens. Gedankenexperimentell²⁶⁶ sollen hier alle erdenklichen, wirklichkeitsnahen Optionen an den Text angelegt werden, von denen im weiteren Fortschreiten der Interpretation viele ausscheiden und die Struktur des Falles erkennbar wird. Insbeson-

²⁶⁶ In diesem Kontext schlägt Oevermann u.a. vor, um eine Sequenz herum Geschichten zu erfinden oder sie quasi auf eine Bühne zu bringen (Oevermann1981: 11).

dere hinsichtlich der Extensivität und damit einhergehenden Feinanalyse empfiehlt sich das Analysieren in einer Gruppe (Wernet 2009: 21ff).

Sparsamkeit

schränkt die extensive Lesart natürlich ein, da sie die vermeintlich unendliche und willkürliche Erfindung von Lesarten darauf verweist, sich nicht in Fiktion, Vision, Spott oder Ironie zu bewegen (ebd.), sondern bestenfalls gezielte Phantasie zu sein.

Neben diesen Grundprinzipien herrscht weitestgehend Einigkeit, dass auch das weitere Vorgehen nach bestimmten Prinzipien vonstattengeht. Im ersten Schritt erfolgt die Analyse der Fragestellung mit objektiv hermeneutischen Mitteln (s.u.). In der Regel folgt die Interpretation der objektiven Daten, d.h. die Geschichte des Falls sowie der soziale Eingebundenheit. Daran schließt sich die Interpretation der erhobenen Daten an, wobei mit der Eröffnungssequenz zu beginnen ist (ebd.).

Es stellt sich noch die Frage nach der Überprüfbarkeit bzw. Gültigkeit der von der hermeneutischen Erfahrungswissenschaft aufgestellten Hypothesen. Hierbei kommt das Falsifikationsprinzip Poppers zum Zug (Oevermann 1981: 3). Demnach lässt sich eine Hypothese nicht verifizieren (belegen), sondern muss falsifiziert (widerlegt) werden. Die einzige Möglichkeit eine Hypothese zu entkräften, ist sie zu widerlegen. In der objektiven Hermeneutik schließt aus diesem Grund der Interpretationsprozess mit der Überprüfung der Fallstruktur auf Modifikationen oder gar Falsifikation an anderen, späteren, im Text zu analysierenden Sequenzen ab (Scherf 2009, Wernet 2009, Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014). So wird gewährleistet, dass die Ergebnisse der objektiv hermeneutischen Verfahren doppelt auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden, was Oevermann (1981: 9) zu dem Postulat veranlasst: „Ein strengeres Falsifikationsverfahren ist in der Methodologie der Humanwissenschaften schlechterdings nicht denkbar.“.

5.2 Die Anwendung der objektiven Hermeneutik auf die Erforschung handlungsbezogener Sinnstrukturen und Deutungsmuster im Kontext von Inklusion

Sowohl die Erkenntnisse der Innovationsforschung (s. Kap. 3) als auch die der Governance-Forschung (s. 3.4.1) legen nahe, vorherrschende Strukturen von Organisationen näher zu analysieren, um das innovative Bildungsthema Inklusion auf allen Ebenen der universitären Lehramtsausbildung zu implementieren. Auch die unterschiedlichen Perspektiven, die sich aus dem und im Inklusionsprozess ergeben, unterstützen eine solche Betrachtung. Geht es doch darum, in einem Mehrebenenmodell die unterschiedlichen Akteure auf ihren unterschiedlichen Akteursebenen und mit ihren je unterschiedlichen Betroffenheits- und Interes-

sensmaßen in den gesamten Entwicklungsprozess einzubinden (s. 3.4.2, sowie 4.5). Daneben zeigen gegenwärtige Befunde aus Studien zur nachhaltigen Implementierung (nicht nur) von Inklusion sowie Neuerungen insgesamt in das Bildungswesen, dass Hemmnisse und Probleme auftreten, deren Genese noch unzureichend erforscht ist (s. 3.4.3 und 4.5, vgl. auch Hasselhorn, Köller, Maaz und Zimmer 2014). Diese Ausgangslage veranlasste zur Überlegung, sich intensiver den involvierten Subjekten als dem Innovationsobjekt zu widmen und ausgehend vom Strukturbegriff, den Versuch zu unternehmen, diese zwei Perspektiven zu einer zusammenzuführen. Dies erfordert zunächst eine differenzierte Betrachtung des Strukturbegriffs, um in Anschluss den Versuch der Synthese nachvollziehbar zu machen. Der Einbezug eines Strukturbegriffs außerhalb von Governance- oder Innovationsstruktur, nämlich den eines genetisch-strukturalistischen, eröffnet eine Zugangsweise zu Potenzialen in Innovationsprozessen, die ein tieferes, sinndeutendes Verstehen von individuellen und kollektiven Handlungen erlaubt. Diesen Aspekten wird sukzessive in den folgenden Kapiteln nachgegangen.

5.2.1 Der Strukturbegriff im Kontext von Innovation

Eine einheitliche Definition des Strukturbegriffs im Governancediskurs liegt nicht vor (Schimank 2002), jedoch erlauben u.a. Kussau und Brüsemeister (2007: 15), wenn sie den Vergleich zu früherer „Ordnungsmuster“ oder „Ordnungsmacht“ ziehen, eine Verortung im Sinne von Modellen, Formen, formalen, ggf. normativen Gestaltungen oder Gebilden, nach denen bestimmte Systeme agieren. „In analytischer Sicht hat das Governancekonzept eine Stoßrichtung, die die Aufmerksamkeit auf das handelnde Zusammenwirken von Akteuren in Mehrebenensystemen richtet und über die Beschäftigung mit autoritativ-hierarchischer Steuerung hinausführt.“ (ebd.: 16). Im Fokus stehen Aspekte der „Ordnung“ von Institutionen, mit ihren Akteuren und ihren Gestaltungsmöglichkeiten. „Es wird versucht, eine Institution, einen Handlungssektor oder ein soziales System nicht nur im Blick auf rechtliche und normative Kategorien zu denken, sondern auch hinsichtlich der einzelnen Akteuren zur Verfügung stehenden Ressourcen. Und wie die Handlungsabstimmung in einem Mehrebenensystem mit zahlreichen Akteuren erfolgt.“ (ebd.). Weniger wird hierbei die unter der jeweiligen Handlung bzw. Handlungssteuerung liegende Motivationsebene oder Sinngebung betrachtet. Im Prozess der Analyse dominiert das *Wie* gegenüber dem *Warum*.

Dieses Verständnis von Struktur lässt sich als ein eher statisches verstehen: In mehr oder weniger, z.T. hierarchischen, horizontal oder vertikal angeordneten Gebilden agierende Subjekte tauschen Informationen und Aktionen aus. Zwischen diesen Gebilden herrscht eine gewisse

Interdependenz, auf die die Governance-Forschung analysierend oder in der Folge auch koordinierend blickt.

Im Verständnis der Innovationsforschung ist der Strukturbegriff ebenfalls eng an ein existierendes System gebunden. Innovationen bzw. die Verbreitung von Innovationen erfolgt innerhalb eines sozialen Systems, das nach Rogers (1995: 24) z.B. durch Normen, Regeln oder Interessenslagen auf den gesamten Prozess von Innovation bis Verstetigung Einfluss ausübt (s. 3.2). Definiert wird Struktur als: „the patterned arrangement of the units in a system.“ (ebd.), wobei eine Konkretisierung anschließt, die der Struktur über die formale hinaus eine regulierende und stabilisierende Wirkung auf menschliches Verhalten in sozialen Systemen überträgt. Diese als „informal type of structur that exist in the interpersonal networks linking a system’s menbers, determining who interacts with whom and under what circumstances.“ (ebd.: 25), verstandene Art von Struktur bezeichnet Rogers als Kommunikationsstruktur. In diesem Verständnis von Fluss, Flussrichtung, Fließbeschleunigung oder -behinderung einer Innovation durch Kommunikation entsteht bereits eine Annäherung an das Strukturverständnis von Oevermann.

5.2.2 Der Strukturbegriff in der objektiven Hermeneutik

Das Strukturverständnis Oevermanns bezieht sein Fundament aus dem Strukturalismus²⁶⁷ und der Grundannahme einer sinnstrukturierten Welt (Oevermann 1981, 1991, 2001, 2002). Sein Verständnis von Struktur expliziert er detailliert 1981. In Anlehnung an Piaget und ein epistemisches Subjekt, geht er von einem allen Menschen verfügbaren Handlungspotenzial aus, das auf „allgemeinen formallogischen Strukturen oder Kompetenzen der logischen, moralischen und sprachlich pragmatischen Urteilskraft [basiert]. Diese Strukturen werden als universell geltende in jeder Ontogenese von neuem gebildet und angeeignet.“ (ebd.: 27). Diese, so Oevermann, erklären trotz oder gerade durch die Einführung von Äquilibration oder autoregulativer Mechanismen jedoch unzureichend die dem Menschen inhärente konstitutive Selbsttätigkeit des Handelns bzw. seine Handlungsmotive in sozialen Bereichen. Entsprechend differenziert Oevermann neben der epistemischen zwei weitere Ebenen der Analyse der Struktur des Subjekts: Eine Ebene des „autonom handlungsfähigen, mit sich identischen Subjekts“ (ebd.: 28) sowie „die konkret erscheinende Person mit allen ihren mehr oder weniger

²⁶⁷ Die theoretischen Bezugsgrößen dieses interdisziplinär angelegten Begriffs stellen u.a. Ferdinand de Saussure sowie Claude Lévi-Stauss (vgl. Zymek 1995: 67; Lenzen & Mollenhauer 1995: 554ff). Grundannahme der Theorie(n) ist es, das kulturelle und gesellschaftliche Erscheinungen sich nach dem Vorbild der Sprache erklären lassen. Diese „unbewusste Grammatik“ des sozialen Lebens gilt es aufzudecken, wobei ein System von Zeichen den wesentlichen Untersuchungsgegenstand ausmacht. Die Theorie des Strukturalismus ausführlicher darzustellen, ist nicht Gegenstand der Arbeit, für eine vertiefende Auseinandersetzung sei z.B. an Lothar Fietz (1998): Strukturalismus verwiesen.

gravierenden, historisch spezifisch formierten Abweichungen vom Modell der autonom handlungsfähigen, mit sich identischen Person“ (ebd.: 30). Der Strukturbegriff ist folglich ein Zusammenschmelzen von Erklärungen zu universellen Kompetenzen mit Erklärungen zu Individuierungsprozessen, wobei diese geradezu nahtlos in die dritte Ebene überführt, die der Dialektik des autonomen Handelns. Individuierung vollzieht sich stets entlang des Spannungsverhältnisses von Entscheidungsvielfalt und Entscheidungszwang sowie Begründungszwangs angesichts der Verpflichtung zu Konsistenz und Widerspruchsfreiheit einerseits und Zukunftsungewissheit andererseits.

Seiler (2001: 85) formuliert hierzu: „Strukturen als Formen und Weisen des äußeren und inneren Handelns, mit denen das Subjekt mit der Umwelt interagiert und sich an sie anpasst, sind gleichzeitig die Mittel, mit denen sich das Subjekt handlungsmäßig oder gedanklich den betreffenden Umweltausschnitt repräsentiert.“ Im Rahmen der objektiven Hermeneutik sind Strukturen jene Gesetzmäßigkeiten, mit denen Individuen, Gruppen, Gemeinschaften, Institutionen, Gesellschaften über einen bestimmten Zeitraum typische Selektionen aus den nach Regeln erzeugten Optionen vornehmen. Oevermann (2008: 17) bezeichnet dies als Lebenspraxis²⁶⁸. In eben dieser Selektion manifestiert sich jene innere Orientierung, Regelgeleitetheit oder Struktur oder anders formuliert: Eine Struktur findet ihren Ausdruck in dem Selektionsmuster, nach welchem aus der Fülle potenzieller Handlungsanschlüsse jeweils gerade dieser eine Handlungsanschluss gewählt wurde. Die jeweils konkrete Selektion eröffnet somit einen Verstehenshintergrund für das jeweilige Handeln von Subjekten in spezifischen Situationen. Strukturen liefern somit Informationen über oder Begründungen für die den jeweiligen Handlungen zugrundeliegenden tieferen Mustern oder Schemata, die schließlich dazu führen, wie Ereignisse oder Erneuerungen wahrgenommen, analysiert und definiert bzw. gedeutet werden. Auf die Rekonstruktion von latenten Sinnstrukturen sowie Deutungsmustern und ihre jeweilige Reproduktion bzw. Transformation stützt sich die Objektive Hermeneutik für die Erklärung zur Entstehung von Neuem in der Gesellschaft (Oevermann 1991: 267-336, 2001: 35-81, vgl. Fischer, Großer und Liebermann 2002: 249-278, Berner 2014).

Für die Rekonstruktion einer solchen Struktur lassen sich vier Ebenen unterscheiden:

- Ebene 1 enthält die Menge aller Strukturgesetzmäßigkeiten, die rekursiv algorithmisch geformte Möglichkeiten eröffnet (was der Fall hätte werden können).

²⁶⁸ „Der Begriff der Lebenspraxis bezieht sich also auf eine an sich dynamische Entität, die als kulturelle Amplifikation der Dynamik des biologischen Lebens gelten kann: Es ist eine Größe, die als diese Dynamik von biologischer und kultureller Lebendigkeit zugleich sinnlich in Erscheinung tritt, aber als Lebenspraxis an sich abstrakt ist, d.h. sinnlich anschaulich nicht mehr fassbar ist, aber dennoch ganz konkret als in den objektiven Sinnstrukturen Ihrer Ausdrucksgestalten rekonstruierbare Fallstruktur vor uns tritt.“ (Oevermann 2008: 17).

- Ebene 2 markiert die typischen Auswahlen einer Lebenspraxis aus Ebene 1. Die zweite Ebene ist die Ebene der Subjektivität (wie sich der Fall entscheidet).
- Ebene 3 als Resultat der Selektion beinhaltet die objektive Fall-Strukturgesetzlichkeit bzw. die objektive Identität (was der Fall geworden ist).
- Ebene 4 als immer nur partielles Begreifen beinhaltet ein bewusstseinsfähiges Selbstbild und intersubjektive Identität.

Diese Strukturen sind aufgrund ihrer unbewussten Wirkkraft durch Latenz geschützt, sie sind dem Subjekt im Moment der Äußerung oder Handlung nicht *vorsätzlich* zugänglich. Diese Latenz bewahrt die Strukturen vor der Zerstörung durch Aufdeckung (vgl. Oevermann 1981, 2002, 2008) und verhilft letztendlich dem Subjekt widerspruchsfrei handlungsfähig zu sein. Nichtsdestotrotz erscheint eine Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen als zielführend, wenn beispielsweise in Erneuerungssituationen Handlungsmotive analysiert werden, um hinsichtlich des Gelingens oder Misslingens Aussagen zu treffen. Der Aufdeckung der latenten Sinnstrukturen dienen in der objektiven Hermeneutik protokollierte Interaktionen. „Texte werden also in der objektiven Hermeneutik nicht als Verweisungen auf außerhalb ihrer selbst liegende Strukturen oder Sachverhalte behandelt, wie das [...] in den verschiedenen inhaltsanalytischen Modellen der Fall ist, sondern sie werden als das Material oder Medium genommen, in dem soziale Strukturen erzeugt werden und sich konstituieren.“ (Oevermann 1981: 47). Wie bereits erwähnt, geht die Objektive Hermeneutik davon aus, dass (hier die verschriftlichte) Sprache von Individuen unter anderem, gemäß der von Popper und Eccles (1982: 64) bzw. Poppers (2006: 84ff) definierten „Welt Drei“²⁶⁹ intersubjektiv geteilte Regeln und Bedeutungen aufweist, die man rekonstruieren kann. Die Rekonstruktion der Struktur dieser „Welt Drei“ erfolgt durch Interpretieren.

Von diesem Strukturverständnis hebt sich deutlich ein funktionalisierendes, formalisierendes, statisch-architektonisches, ordnendes und organisierendes Strukturverständnis ab, das nicht selten mit diversen auch hierarchisch unterschiedlichen Ebenen operiert.

²⁶⁹ Poppers Theorie der Welten 1, 2 und 3 stellen einen maßgeblichen Bezugsrahmen für die objektive Hermeneutik dar. Popper definiert das menschliche Bewusstsein, menschliche Bedürfnis sowie den menschlichen Geist als Gegenstände der Welt 3 (1982: 69). Diese könne mittels einer indirekten Methode erfasst werden (ebd.) in einem aktiven Prozess. „Wir müssen es als ein Machen, als eine Nachschöpfung dieses Gegenstandes erklären. Um einen [...] Satz zu verstehen, muß (i.O.) man ihn konstruieren: Man muß (i.O.) sehen, wie er gemacht ist, man muß (i.O.) ihn nachkonstruieren, nachvollziehen.“ (Popper 1982: 70). Auf diesem Prinzip basiert die objektive Hermeneutik (Oevermann, Allert, Konau und Krambeck 1979).

5.2.3 Ein Syntheseversuch: Über die Rekonstruktion von Sinnstrukturen zu Annahmen über das handlungsbezogene Verhältnis von Fachdidaktik und Inklusion

Bevor ein Syntheseversuch bezüglich unterschiedlicher Strukturverständnisse erfolgen kann, bedarf es einer grundsätzlichen Klärung: Es gibt keinen Strukturbegriff, „dessen Definition allen oder auch nur den meisten strukturalistischen Theorien ohne Einschränkung zugrunde liegt.“ (Lenzen 1995: 554). Der Strukturbegriff taucht in schier unzähligen Bereichen des Alltags auf im Sinne von Gerüst, Modell, Ordnung, Plan, Zusammensetzung. Als eine Orientierungslinie soll hier, neben einem objektiv-hermeneutischen somit ein Strukturbegriff dienen, wie er in der Governance-Forschung transportiert wird. Für den erziehungswissenschaftlichen Interpretationsrahmen verweist auch Lenzen (1995) auf diverse Rezeptionswege²⁷⁰, die z.T. sehr konträre Deutungen implizieren. Er konkretisiert Struktur als „die Qualität notwendiger Interdependenzen von Elementen eines Systems [...], die zeitweise gesetzmäßigen Transformationen unterliegen, welche die Totalität der Struktur erfassen, aber den Rahmen des Systems nicht sprengen, weil eine Struktur sich selbst reguliert, wobei sie aufgrund der je momentanen Betrachtung invariant und formalisiert erscheint.“ (ebd.: 555).

Das hier verfolgte Forschungsinteresse fokussiert das Bildungssystem, in welches auch die Governance-Thematik eingeordnet wird (s. Kap. 3.4.2), womit eine Betrachtung der einzelnen Elemente des Bildungssystems²⁷¹ sowie deren handlungsbezogenen Interdependenzen nahe liegt. Laut Bildungsbericht (2014) und in Anlehnung an van Ackeren, Klemm und Kühn (2015: 53, s. Abb.: 5) weist das Bildungssystem grobe, äußere vertikale Struktur²⁷² auf:

- ein vorgelagerter Elementarbereich,
- ein Primar- oder Grundschulbereich,
- ein Sekundarbereich I,

²⁷⁰ U.a. verweist er auf die Biologie, hier dient der Strukturbegriff der Unterscheidung zwischen biologischen und sozialen Organismen. Im humanwissenschaftlich Strukturverständnis sind morphologische und organisatorische Dimensionen zentral. Aus der Erkenntnistheorie und Entwicklungspsychologie Piagets leitet sich ein epigenetisches Verständnis ab. Eine literaturwissenschaftliche-linguistische Referenz schließlich korrespondiert mit dem Oevermannschen Verständnis einer Universalität von Strukturen sowie der Unterscheidung zwischen einer Oberflächen- und einer Tiefenstruktur (Lenzen 1995: 554ff).

²⁷¹ Implizit wird hier auf soziologische Systemtheorien rekurriert, mit denen unausweichlich Talcott Parsons und Niklas Luhmann assoziiert werden, ohne dass ihre Theorien hier weiter ausdifferenziert werden können, nach denen komplexe Systeme Strukturen ausbilden. Relevant sind diese Rückgriffe, als das sie zum einen aus der Perspektive der individuellen Handlungen (Parsons 1971) sowie zum anderen aus einer funktionalstrukturalistischen Theorie sozialer Kommunikationssysteme gesellschaftliches Handeln beleuchten. Darüber hinaus wird postuliert, dass Prozesse jeweils durch die Systemstruktur begrenzt seien (Luhmann 1980, 1997, vgl. Reese-Schäfer 2005: 14f).

²⁷² Aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland und der Bildungshoheit der jeweiligen Bundesländer finden sich in den einzelnen Bundesländern insbesondere im Sekundarbereich weitere Schulformen, wobei die Grundstruktur überwiegend identisch ist (van Ackeren, Klemm und Kühn 2015: 50f). Eine Aktualisierung, welche Inklusion und damit die Veränderungen des Förderschulwesens berücksichtigt, wurde bislang vernachlässigt.

- ein Sekundarbereich II sowie
- ein Tertiärbereich, deren Trennlinien primär entlang des Alters erfolgen.

Funktionssysteme lassen sich in der Regel als horizontale und auch vertikale Ebenen unterscheiden. Auf der horizontalen Struktur sind, in Abhängigkeit von erbrachter schulischer bzw. bildungssystembezogener Leistung und Qualifikation, die jeweiligen Selektionsmöglichkeiten dargestellt. Mit fortschreitendem Bildungsalter und -sektor nehmen die Selektions- und Segregationsmöglichkeiten zu. Diese Strukturen variieren zwar je nach Bundesland leicht, zeigen jedoch ein mehr oder weniger statisch-architektonisches Gebilde, welches nach unterschiedlichen und je spezifischen Kriterien, z.B. Fächerkanon und Curricula, Abschlussmöglichkeiten und Zugangsberechtigungen inhaltlich organisiert sind. Auf jeder Ebene lassen sich diverse auch hierarchische Differenzierungen markieren und abhängig von Grad, Art und Dauer der schulischen Qualifizierung, resultieren daraus Professionsberechtigungen. Dies repliziert sich auch in den Funktionen im System. So kann differenziert werden zwischen schulischen Fach- der Klassenlehrerinnen und -lehrern, Fachleiterinnen bzw. Fachleiter bis zu Schulleiterin oder Schulleiter. Im universitären Bereich reichen diese in je unterschiedlichen Fakultäten und Fachbereichen von der wissenschaftlichen Mitarbeiterschaft über Professorenschaft bis zum Präsidium oder Rektorat²⁷³.

Innerhalb dieses Gesamtsystems wiederum finden sich unterschiedliche Merkmale, die bei Veränderungen virulent werden: Nach Luhmann (1984:162) weist jedes System Grenzen²⁷⁴ auf. Innerhalb der jeweiligen Funktionssysteme agieren verschiedene Personen, mit je unterschiedlichen Wahrnehmungen. In der Regel sind diese durch ein hohes Maß an Komplexität gekennzeichnet sowie durch ein eigenes soziales Regelwerk, wodurch sich z.B. bestimmte Verhaltensmuster stabilisieren und reproduzieren. Jedes Funktionssystem verfügt über die Fähigkeit, sich selbst zu erhalten und sich wandeln oder erneuern zu können (vgl. Reese-Schäfer 2005, s. 3.3). Bezüglich einer nur eine Strukturebene beachtende Vorgehensweise, artikuliert Oevermann (1981:7):

„Damit gesetzmäßige Prozesse der Veränderung erfaßt [i.O.] werden können, bleibt nur die Möglichkeit, verschiedene Strukturzustände eines Systems zu verschiedenen

²⁷³ Allein für das Funktionssystem „Gesamtschule“ weist das Kultusministerium Niedersachsen neben der Schulleitung sieben unterschiedliche Funktionsstellen mit je unterschiedlichen Verantwortlichkeiten aus (MK 2017). Auf universitärer Ebene erfolgt diese Aufgabe über die jeweiligen gesetzlichen Regelungen für die Hochschulen in den Bundesländern (Landeshochschulgesetze; für Nds. Stand 2007).

²⁷⁴ Luhmann spricht von der Gesellschaft in der Gesellschaft, womit er auf die unterschiedlichen Funktionssysteme, u.a. Politik, Erziehung oder soziale Bewegung verweist, aus denen Gesellschaft hervorgeht und sich konstituiert hat. Funktionssysteme entstehen durch Kommunikationsakte. Den einzelnen Systemen weist er neben den Funktionen u.a. unterschiedliche Codes sowie Medien zu, mittels derer im und an den Systemgrenzen kommuniziert wird (vgl. Reese-Schäfer 2005: 176).

Zeitpunkten miteinander zu vergleichen (statisch-komparativer Ansatz) und aus den Verbindungslinien zwischen den Zuständen Generalisierungen über Veränderungsprozesse zu gewinnen. Entsprechend ist bei einem solchen Strukturbegriff die Formulierung einer eigenen Theorie des sozialen Wandels über die statische Strukturanalyse hinaus notwendig.“

Orientiert man sich an einer soziologischen Systemtheorie, zeigt sich, dass neben den funktionalen Strukturen individuelle Handlungen in eben diesen in den Fokus geraten. Damit geraten noch nicht die im *konkret prozesshaften Geschehen* der jeweils Handelnden und die dem Verhalten zugrundeliegende Motive bzw. Sinnstrukturen in den Blick. Nicht nur vor dem Hintergrund, dass Inklusion sich als sozialer Wandel oder soziale Innovation bezeichnen lässt (s. 3.2), sondern insbesondere weil für das hier untersuchte Thema „Einstellung“ von herausragender Relevanz ist, kann eine tiefergehende Betrachtung von Motiven des Handelns und Sinnstrukturen bislang unbedachte, folgenreiche Erkenntnisse hervorbringen. Etliche Publikationen wie Forschungen extrahieren die Einstellung zu Inklusion als wesentlich hinsichtlich des Gelingens (s. 4. 3). Bei aller Unschärfe, die den Einstellungsbegriff empirisch problematisch macht, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass damit ein eher latent bewusstes Handlungsmotiv verbunden ist (s. 5.4). Wie wohl dieses Konstrukt auch im Rahmen professionellen Handelns und von Professionalisierung zum Tragen kommt, wurde in 4.3. gezeigt. Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014: 116) konstatieren in dem Kontext, dass „*Einstellungen* [M.H.] und berufsbezogene[n] Überzeugungen als Komponenten von Haltung [...] in der wissenschaftlichen Literatur als emotional aufgeladene mentale Struktur“ betrachtet werden. Aus der Perspektive eines systemisch-formalen Strukturbegriffs ergäbe sich ein mehr oder weniger statischer „Ereignungsort“ für Inklusion in der fachdidaktischen Lehre, quasi als Koordinate im universitären Bereich. Für die Frage z.B. von Steuerung und von Governance ließen eventuelle Analyseergebnisse „die Eigensinnigkeit“ (Dietrich 2014b: 215) der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker nicht erkennen. Eine Beantwortung der Frage nach der Wahrnehmung seitens der hier fokussierten Akteure sowie nach deren Deutungsmustern und daraus resultierendem möglichen handelnden (Zusammen-)Wirken scheint kaum möglich ohne die Berücksichtigung beider Strukturbegriffe: Sinnstruktur und Systemstruktur, da es sich doch um ein prozesshaftes Geschehen handelt. Daraus resultiert für die hier verfolgte Fragestellung ein

„vollständig veränderter Strukturbegriff. Strukturen sind jetzt nicht mehr in einer sonst üblichen leeren formalen Bestimmung eine Menge von Elementen, die in einer zu spezifizierenden Relation zueinander stehen. Sie sind vielmehr für je konkrete Gebilde, die eine Lebenspraxis darstellen, genau jene Gesetzmäßigkeiten, die sich überhaupt erst in der Rekonstruktion jener wiedererkennbaren typischen Auswahlen von Mög-

lichkeiten abbilden lassen, die durch einen konkreten Fall aufgrund seiner Fallstruktur bzw. seiner Fallstrukturgesetzlichkeit getroffen werden. [...] In dieser Betrachtung fallen nun Struktur und Prozeß [i.O.] zusammen. Struktur ist nicht statisch vom dynamischen Aspekt des Prozesses unterschieden, wie das etwa im statisch-komparativen Analyseansatz immer der Fall ist, sondern ergibt sich überhaupt erst als aus dem Prozeß [i.O.] erschließbar.“ (Oevermann 2002: 10).

Eine wie auch immer geartete Realisierung des Inklusionsprozesses, als ein sowohl individuell wie auch systembezogen emotional aufgeladenes Thema, das als soziale (und durchaus normative) Innovation (s. 4) zudem weit über die Systemgrenzen hinaus relevant ist, scheint somit weniger eine Divergenz oder Konkurrenz als eine Konvergenz der beiden Strukturbe-
griffe erforderlich zu machen. Überzeugtes, kongruentes Handeln im jeweiligen (Gesamt-) System auch mit Blick auf eine (fachliche) Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer erscheint dann realisierbar zu sein, wenn innere, latente Strukturen in Relation zu äußeren formalen Strukturen gesetzt und zunächst die latenten rekonstruiert werden (vgl. Dietrich 2014a: 238ff, Dietrich und Heinrich 2014: 41f), die ggf. daran anschließende Transformationen ermöglichen.

5.3 Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster als Indikatoren eines handlungsbezogenen Selbstverständnisses

Wenn auch in der scientific community nicht gänzlich unumstritten, so erfährt Oevermann mit seinen 1973 vorgelegten ersten Entwurf einer Theorie und Empirie der „Deutungsmuster“, einen uneingeschränkt anerkannten Platz in der Analyse der Struktur sozialer Deutungsmuster (Meuser und Sackmann 1992; Reichertz 1991, Schiffauer, Schwarz, Jacobs 2010). Der grundsätzliche Anspruch ist die Rekonstruktion kollektiver Deutungsmuster und damit zur Transparenz oder „Lesbarkeit“ latenter bzw. sozialer Sinnstrukturen beitragen zu können (Oevermann 1973, Oevermann, et al. 1979; Meuser und Sackmann 1992; Wernet 2000; Oevermann 2001; Fischer, Großer und Liebermann 2002: 258, Berner 2016: 31). Oevermann steht damit in der Tradition von Mannheim und dem von ihm im Begriff der „totalen Ideologie/Seinsverbundenheit“ aufgestellten Postulat, jegliches Wissen sei historisch gebunden und im sozialen Raum verankert²⁷⁵ (vgl. Meuser und Sackmann 1992: 12). Daraus resultiert, dass auch institutionelles Wissen, durch das Auskleiden z.B. einer Profession innerhalb der Institu-

²⁷⁵ Für Mannheim ist jegliches Denken in sozialen Zusammenhängen jeglicher Art Thema der Wissenssoziologie. Er vertritt die These, dass menschliches Wissen und Denken entscheidend determiniert werden von Faktoren des Sozialen und weniger von biologisch-kognitiven. Sein Begriff des sozialen "seinsverbundenen Erkennens und Wissens" (Mannheim 2009: 81) charakterisiert das sozial- und geisteswissenschaftliche Erkennen und ist u.a. gekennzeichnet durch „das konstitutive Hineintragen der weltanschaulichen Hintergründe (nicht nur in Gestalt von Wertung) in das Denkergebnis,“ (ebd.:82). Solche Denkstrukturen legen fest, wie eine Sache wahrgenommen wird und welches formulierbare Wissen daraus entstehen kann. Somit ist jedes Denken, auch das eigene, ideologisch, also perspektivisch zu betrachten.

tion, in einer "Rolle" zugeschnitten und damit für Individuen handlungsweisend wird. Meuser und Sackmann (1992) unterstreichen in diesem Prozess die Passivität des Subjekts, des Rolleninhabers: „über Sozialisationsprozesse *wird* den Individuen dieses Wissen *angeeignet* [Hervorhebung M.H.].“ Diese Präformierungen seien wichtig für das Funktionieren einer modernen arbeitsteiligen Gesellschaft (ebd. 13). Innerhalb einer solchen Arbeitsteilung und der selbstverständlichen Übernahme von Aufgaben und Handlungen, die diese Aufgabe ausfüllen, erscheint eine geklärte Verhältnislage über die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen und objektiver Deutungsmuster insofern als wichtig, als dass daraus abgeleitet werden kann, ob eine arbeitsteilige Sicht überhaupt von den betrachteten Akteuren wahrgenommen und dann auch bewusst angenommen (oder abgelehnt) wird. Insbesondere im universitären Betrieb lassen sich zwar qua Anweisung und legislativer, direkter Verordnung bestimmte Aufgaben zuteilen, hinsichtlich einer Erfüllung bieten sie jedoch keine Garantie und stellen kein Instrument für Qualität dar. Verordnungen implizieren noch keine Veränderung, diese vollziehen sich eher aufgrund von Motiven und Motivation. Beweggründe für menschliches Handeln lassen sich mittels einer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion aufzeigen.

5.3.1 Zur Entstehung sozialer Deutungsmuster

Oevermann und dessen Theorie basieren auf dem Ansatz, Strukturmerkmale (s. 5.2.2.) von Deutungsmustern zu formulieren. Entscheidend für die Logik des Konzepts der Deutungsmuster ist die Doppelförmigkeit sozialer Realität, „die als ‚faits sociaux‘²⁷⁶ den Handelnden objektiv gegenüberstehen“ (Oevermann 1973: 11). Nach Durkheim (1980) erfordert ein sozialer Tatbestand eine spezifische Betrachtung. Das betrachtende Individuum ist Teil der Gesellschaft, selbst von sozialen Tatbeständen betroffen, darin involviert und wird von ihnen beeinflusst. Will es einerseits seine Autonomie als Individuum wahren, andererseits sich als soziales Wesen verstehen, muss der Betrachter versuchen, sich zumindest teilweise oder temporär von seiner subjektiven Wahrnehmung zu lösen. „Les faits sociaux“ existieren unabhängig vom Einzelnen und entziehen sich weitestgehend seiner Kontrolle, gleichwohl üben sie einen gewissen Orientierungszwang aus, der jedoch nach Durkheim (ebd.) lediglich unbewusst wahrgenommen wird. Erst aus der Distanz sind sie der Reflexion zugänglich. Um „soziale Tatbestände“ beobachten und beschreiben zu können, ist es nach Durkheim unabdingbar, die Fähigkeit zu besitzen, den Tatbestand objektiv, von außen betrachten zu können (ebd.). Die-

²⁷⁶ Dieser auf Durkheim zurückzuführende Ausdruck bezeichnet einen sozialen Tatbestand: „(...) jede mehr oder minder festgelegte Art des Handelns, die die Fähigkeit besitzt, auf den Einzelnen einen äußeren Zwang auszuüben; [...] wobei sie ein von ihren individuellen Äußerungen unabhängiges Eigenleben besitzt.“ (Durkheim 1980: 114). Somit erhält jegliche Handlung, die sich innerhalb der Gesellschaft vollzieht und vollzogen wird, einen „fait social“, vorausgesetzt, sie ist von sozialem Interesse.

sen Gedanken schließt Oevermann (1973: 11, 2001: 37) sich an: „Auf der einen Seite haben wir ein kollektiv vereinheitlichendes, gemeinsames Handlungsproblem in seiner objektiven Gegebenheit vor uns, [...das] in seiner Krisenhaftigkeit eine Deutungsbedürftigkeit nach sich [zieht].“ (2001:37). Deutungsmuster²⁷⁷ stellen eine kollektive, kulturelle und (re-)produzierte Antwort dar und spiegeln die Handlungsroutrinen wider, die durch objektive soziale Bedingungen und Veränderungen auftreten (die sich dann auch als Probleme erweisen können). Folglich können Deutungsmuster als eine Art kollektiver oder institutioneller Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet werden. Meuser und Sackmann schlussfolgern, dass die Struktur von Deutungsmustern nur dann erfasst werden könne, „wenn die sozialen Strukturprobleme, auf die jene eine Antwort darstellen, in der Analyse berücksichtigt werden.“ (1992: 7). Bezogen auf die hier verfolgten Fragen nach den Deutungsmustern von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern hinsichtlich Inklusion als handlungsbezogenes Novum für ihre Lehre, wäre zu klären, ob aus einem ggf. veränderten Anspruch an Fachunterricht (nämlich die Berücksichtigung einer heterogenen Schülerschaft, die hinsichtlich Lernen und Lehren bisher nicht dagewesene z.B. sonderpädagogische Ansprüche an das Unterrichten im Fach stellt, s. 4.4), ein Strukturproblem resultiert.

5.3.2 Das Verhältnis sozialer Deutungsmuster zu Problemen und Problemlösungen

Soziale Deutungsmuster lassen sich, so Oevermann (1973:8), als „Weltinterpretation mit generativem Status“²⁷⁸ auslegen und verkörpern eine „vergemeinschaftete Weise der Problembewältigung.“ (Oevermann 2001: 40). Angesichts der von Oevermann 1973 zunächst unbeantwortet gelassenen definitorischen Eingrenzung seines Konzepts der Deutungsmuster, nehmen Meuser und Sackmann (1992: 18) eine Darstellung sog. „essentials des Deutungsmusteransatzes“ vor, u.a. dass sie

- kollektive Sinngehalte sind; nicht als solche zu werten sind etwa habituell verfestigte, subjektive Deutungen,
- normativen Charakter besitzen, je nach gesamtgesellschaftlichem oder einzelne Gruppen betreffendem „Wirkungsort“,
- sich aufgrund ihrer allgemeinen generativen Regeln durch eine interne konsistente Strukturiertheit auszeichnen,

²⁷⁷ Auf eine Besonderheit sei an dieser Stelle hingewiesen: Mit der Thematik der Deutungsmuster befasst Oevermann sich in frühen Jahren (z. B. 1973) in einer lediglich als unveröffentlichtes Manuskript vorliegenden Skizze. Nichtsdestotrotz erfolgten auf dieser Basis eine Reihe von Forschungen (u.a. nachzulesen bei Meuser Sackmann 1992). Auf die darin durchaus monierten Unstimmigkeiten hin, nimmt Oevermann 2001 eine Ergänzung und Aktualisierung vor.

²⁷⁸ Ergänzend muss hier angefügt werden, dass sowohl hier, wie auch an anderer Stelle, deutlich expliziert wird, dass Deutungsmuster grundsätzlich entwicklungs- oder zukunfts offen sind (Oevermann 1973:8, 1981: 30, 1991: 297ff, Wernet 2000: 16).

- auf einer latenten, dem Bewusstsein nicht automatisch zugänglichen Ebene angesiedelt und
- im Status einer „relativen Autonomie“ (ebd.: 19) sind, da sie hinsichtlich ihrer Konstruktion und Gültigkeit keinen Prinzipien oder Kriterien folgen. Darin wird einerseits ihre Stabilität erklärt (ebd., vgl. Fischer, Großer und Liebermann 2002: 272), andererseits, und das heben sowohl Meuser und Sackmann (1992) sowie Fischer et al. (ebd.) als auch Oevermann (2001) hervor, ihre prinzipielle Entwicklungsoffenheit.

Auf eine kürzere Formel gebracht, können Deutungsmuster als grundsätzlich nicht statische, orientierungsgebende, sozial kommunizierbare und für den jeweiligen Sozialbereich gültige Einheit von (Verhaltens- oder Handlungs-) Regeln in schwierigen Situationen gefasst werden. Eine spätere drastische Reduktion von Oevermann selbst (2001) verkürzt dies auf: „gedachte Ordnung in der Gesellschaft“²⁷⁹ (ebd.: 37), die sich im Sinne eines „tacit knowledge“ (ebd.: 51) primär in nichtroutinierten Zeiten bewähren. „Soziale Deutungsmuster sind funktional immer auf eine Systematik von *objektiven Handlungsproblemen* [Hervorhebung M.H.] bezogen, die *deutungsbedürftig* [Hervorhebung M.H.]“ sind.“ (1973: 3). Dies lässt für Deutungsmuster auf einen Indikationsbereich schließen: den der Deutungsbedürftigkeit und der objektiven Gegebenheit als Problem. D.h. neben dem Wahrnehmen einer sozialen Gegebenheit als objektives, tatsächlich existierendes Problem²⁸⁰ (Oevermann spricht in dem Kontext i.d.R. von Krise; dazu. 5.6) bedarf es darüber hinaus auch der aktiven Annahme oder des Betroffenseins als solches. Beide Perspektiven zeichnen sich für die Behandlung der hier verhandelten Fragestellung von prädestinierter Bedeutsamkeit aus. Zu klären gilt, ob im sprachlich konstituierten Bewusstsein der Lebenspraxis der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Inklusion sich tatsächlich als objektiv krisenträchtiges Problem darstellt, z.B. in der Sozialisation des fachlichen „Nachwuchses“ oder in der Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer (s. 4.5). Sollte dies wiederkehrend der Fall sein, „benötigt dieses Bewußtsein (i.O.) einer krisenfähigen Lebenspraxis feststehende, voreingerichtete Interpretationsmuster, um auf einen Grundstock von Überzeugungen aufbauend (i.O.) mit einer je eigenen Problemlösung beginnen zu können oder um von vornherein die Krise gar nicht erst als Krise aufkommen zu lassen.“ (Oevermann 2001: 38). Er referiert in diesem Fall auf „sich in langer Bewährung eingeschliffene [...] wie implizite Theorien verselbständigt operierend[e]“ (ebd.)

²⁷⁹ Mit dem Terminus „gedachte Ordnung“ erinnert er an einen Ausdruck Lepsius' (den u.a. die Heidelberger Akademie der Wissenschaft in ihrem Nachruf 2014 würdigt, als Stimme, die die Entwicklung der Soziologie in der Bundesrepublik Deutschland maßgeblich geprägt habe), den dieser in seiner unveröffentlichten Habilitationsschrift verwendet und synonym zu Deutungsmuster genutzt habe (vgl. Oevermann 2001: 37).

²⁸⁰ Aus dem Griechischen πρόβλημα *próblema*, im Deutschen etwa: das Vorgeworfene, das Vorgelegte, abgeleitet, impliziert „Problem“ zunächst ein Hindernis, das idealerweise überwunden oder umgangen werden muss. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Menschen Probleme sehr subjektiv empfinden, was A als existenziell erscheint, kann für B nahezu trivial sein.

Routinen. Eine Rekonstruktion von Deutungsmustern gibt somit Aufschluss darüber, inwiefern fachdidaktische Interpretationsmuster von Inklusion als deutungsbedürftig gedeutet wird, ob, bzw. die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Inklusion als handlungsbezogenes Problem oder als Krise wahrnehmen sowie, inwiefern sie darauf mit einer Reproduktion ihrer routinemäßigen Problembewältigung antworten oder mit einer eigenen Problemlösung antworten.

5.3.3 Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung als Indikatoren für eine handlungsbezogene Positionierung

Möglicherweise könnten aus der Rekonstruktion der Deutungsmuster darüber hinaus auch Erhellungen für bis dato noch als Leerstellen geltende Phänomene generiert werden. So beispielsweise die seit Jahren konstatierte Notwendigkeit und nach wie vor das Fehlen fachdidaktischer Forschung zu inklusivem Unterricht. Impulse wären auch denkbar bezüglich der in diversen Studien (s. 4.4) erfassten Diskrepanz zwischen einer überwiegend positiven Einstellung gegenüber Inklusion und der unzureichenden Realisierung von inklusivem Unterricht in der Praxis (ggf. nicht nur auf Seiten von Lehrerinnen und Lehrern, vgl. Dietrich und Heinrich 2014). Denn „[D]ie Theorie entfaltet die „innere Logik“ der sich in mentalen Bewußtseinsstrukturen (i.O.) niederschlagenden Deutungsmuster und konstruiert nun idealtypisch oder konkret Handlungssituationen oder Deutungsprobleme, mit verschiedenen Lösungsausgängen.“ (Oevermann 1973: 21). Dieser Bildungsprozess, der zu idealen oder konkreten Lösungen führt, leuchtet bereits die Perspektive zur Entstehung von Neuem aus, insofern die Lösung kein Negieren oder Reproduzieren des Vorherigen ist²⁸¹. Um diese innere Logik extrahieren zu können, so Oevermann (1973: 22; 2001: 40), sei es entscheidend die latenten Sinnstrukturen von im Protokoll vorfindlichen Ausdrucksgestalten zu rekonstruieren, in denen eben diese sichtbar (gemacht) werden. Hierfür ist einerseits die grundsätzliche Entwicklungsoffenheit von Deutungsmustern (ebd.) maßgeblich, wie auch die darin aufgehende Tatsache von Entscheidungszwang und der Begründungsverpflichtung (von Oevermann 1973 bereits angedeutet²⁸² 1981: 8, 2001: 67, vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 20). Die auf der Folie von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung gegebenen „Erzeugungsregeln“ (Oevermann 2001: 67) resultieren einerseits aus dem grundsätzlichen Anspruch eines jeden autonom Denkenden und Handelnden, logisch und widerspruchsfrei argumentieren zu wollen sowie andererseits den in aller Regel vorfindbaren vielzähligen optionalen Wegen oder

²⁸¹ Sollte es zu einem Negieren als „Lösung“ oder zu einer Wiederholung des Gewesenen kommen, ist davon auszugehen, dass sich das soziale Problem als solches nicht gelöst hat - entweder wird es sich verdichten oder als Nichtproblem herausstellen (s.5.6)

²⁸² U.a. merkt Oevermann (1973: 36) hier bezüglich Lernzielbegründungen und Lernmaterialien des Sozialkundeunterrichts im Kontext von curricularer Verortung kritisch an, „welche Konsequenzen sich daraus für den Zwang zur Begründung von inhaltlichen curricularen Entscheidungen ergeben [Hervorhebungen M.H.]“.

Entscheidungen (Oevermann 2001: 66f). Somit stehen Deutungsmuster in der Funktion, in beunruhigenden, unstimmgigen sozialen Prozessen Beruhigung und Stimmigkeit wiederherzustellen (im Sinne der Äquilibration s. 5.2). Sind diese Stimmigkeit und Beruhigung in der Praxis nicht gegeben, kann in der Regel, wie unterschiedliche Krisenmodelle²⁸³ zeigen, davon ausgegangen werden, dass sich Probleme bzw. Krisen nicht auflösen, sondern eine für die Betroffenen pathogene Wirkung entfalten, welche wiederum noch stärkere Ambivalenzen bzw. Inkonsistenzen evoziert. Diese Inkonsistenzen in den Interaktionsprotokollen verweisen, in der Sprache der objektiven Hermeneutik, auf das, „was der Fall bzw. die Praxis an einer bestimmten Stelle hätte werden können, aber nicht geworden ist.“ (Oevermann 2001: 67). Auch eine Akteursgruppe, wie die Fachdidaktik, wird hinsichtlich ihrer Lehrinhalte entscheiden und diese „alternativlos“ und überzeugend begründen wollen. In aller Regel erweisen sich die Argumente, Prinzipien oder Denkgebilde, nach denen die Interaktionspartner sich in ihren protokollierten Ausdrucksgestalten widersprechen, der bewussten Kontrolle als nicht zugänglich. Hier erweist sich nun die Indikatorwirkung der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Deutungsmustern und ihre Valenz bezüglich der Aufdeckung von Handlungsrelevanz als evident (Oevermann 2001: 66, Fischer, Großer und Liebermann 2002: 272f, Berner 2016: 35). Denn diese Denkgebilde beinhalten, dass

„die Inkonsistenzen als solche keine Aufmerksamkeit erregen und mithin erfolgreich unthematisch bleiben als Bedingung dafür, daß (i.O.) zentrale Deutungen der Welt weiterhin ihre Gültigkeit, ihren Orientierungswert und ihre Strukturierungsleistung behalten können. Denn die Lebenspraxis selbst, deren Ausdrucksgestalten jene Inkonsistenzen [im Interaktionsprotokoll Ergänzung M.H.] nachweisen, hat natürlich wie selbstverständlich den Anspruch erhoben, das in Rede stehende Deutungsmuster schlüssig und widerspruchsfrei bewältigt zu haben bzw. dort, wo Widersprüche nicht vermieden worden sind, dennoch gültig die Welt darin begriffen zu haben. (Oevermann (2001: 66)

5.3.4 Valenzen von Deutungsmustern im Kontext von inklusionsspezifischer Fachdidaktik

Bezogen auf die Gesprächspartner, als Rolleninhaberinnen und Rolleninhaber in einer Fachdidaktik (an einer Universität ohne sonderpädagogische Historie), kann und sollte angenommen werden, dass sie entsprechend ihres professionellen Selbstverständnisses ihre Lehre und die Erfüllung ihres Auftrags im Rahmen der gesamten Lehrerbildung begründet, zweifelsfrei und fundiert vollziehen. Dass sie so überzeugt handeln können, ist nicht unwesentlich eine Funktion von Deutungsmustern (Oevermann 2001: 68, vgl. Meuser und Sackmann 1992:

²⁸³ Hier wird auf ein Krisenmodell Bezug genommen, wie z.B. auf das Spiralmodell von Erika Schuchardt (1993), das Phasen der Krisenbewältigung zeigt und darauf verweist, dass nur eine aktive Auseinandersetzung mit der Krise zur Krisenbewältigung führen kann.

13, Fischer, Großer und Liebermann 2002: 272). Diese je impliziten Denkgebilde und rollenspezifischen Interpretationen von Welt korrespondieren mit den Deutungsmustern, die der Realisierung im universitären Alltag strukturierend und orientierungsgebend zugrunde liegen und wie selbstverständlich und unhinterfragt als stimmig und konsistent auch handlungsbezogen gelten. Im routinierten Alltag werden sie kaum als solche expliziert, sie wirken indirekt in „wie selbstverständlich für gültig gehaltenen scharf geschnittenen Angemessenheitsurteilen [...]“ (Oevermann 2001: 68).

Als ein Beispiel sei hier das krisenauslösende Ergebnis der PISA-Studien 2002²⁸⁴ genannt: Schlechte Schülerleistungen korrelierten u.a. mit unzureichender unterrichtlicher Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern²⁸⁵. Im Kontext mit dem Begriff der Heterogenität (s. 4.1) zeigt sich seit langer Zeit die „Krisenhaftigkeit“ in der (universitären) Lehrerausbildung - und damit eingeschlossen, die der fachdidaktischen Bildung. Zwar reagierten sowohl Bildungswissenschaften als auch Fachdidaktiken darauf u.a. mit „Individueller Förderung“ (Solzbacher 2008: 27, Klieme und Warwas 2011: 208, Behrensen, Gläser und Solzbacher 2015: 4; s. 4. 2) jedoch bescheinigen die Ergebnisse bestenfalls mäßigen Erfolg (Klieme und Warwas 2011: 813; Kunze und Solzbacher 2016). Resümierend erscheint die Vermutung nicht völlig abwegig, dass eine ideale oder konkrete Lösung im Sinne der Krisenbewältigung trotz getroffener Maßnahmen noch offen steht. Dies lässt eine gewisse Inkonsistenz hinsichtlich u.a. fachdidaktischer Handlungen und adressatenbezogener fachlicher Leistungsentwicklung²⁸⁶ vermuten. Dies wirft u.a. die Frage auf, ob auf der Ebene der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bis dato ein handlungsbezogenes Deutungsmuster im Sinne einer impliziten Theorie²⁸⁷

²⁸⁴ Eine Gesamtübersicht über Hintergründe, Ergebnisse und Erkenntnisse der PISA-Studien bietet u.a. die nationale Homepage der OECD: Berlin <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/> oder die internationale der OECD: <http://www.oecd.org/pisa/data/> (Zugriff 12.12.2017)

²⁸⁵ Bereits 2002 kommentierte Baumert das wenig befriedigende Ergebnis bezüglich Schülerleistungen: „Die Lösung scheint [darin zu liegen, M.H.] intelligent mit Differenz umzugehen.“ (Baumert 2002: 3). Weiter bemängelt er die fehlende Kompetenz der Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen umgehen zu können, was er mit der Reproduktion alter Konzepte begründet (ebd.). Wenngleich die Ergebnisse eine tendenzielle Verbesserung zeigen, konstatiert die OECD (2016) das „Heterogenitätsprobleme“ als weiterhin virulentes Thema, ebenso wie nach wie vor „weniger qualitativ hochwertigen Unterricht“ (ebd.: 14).

²⁸⁶ Selbstverständlich wir hier anerkannt, dass ebenso wenig wie eine nach neuesten Erkenntnissen ausgerichtete medizinische Ausbildung für die Genesung aller Patienten alleinig verantwortlich ist, eine entsprechend ausgerichtete Lehramtsausbildung automatisch zu Leistungssteigerungen bei allen Schülern führen muss.

²⁸⁷ Aus dem konkreten Verweis Oevermanns (2001), es sei zu beachten, dass „Deutungsmuster, obwohl sie als implizite Theorien begriffen werden, dennoch typologisch von wissenschaftlichen Theorien zu unterscheiden sind: Nicht nur, insofern sie nicht wie diese methodisch explizit entwickelt und auf ihre Geltung überprüft worden sind, sondern sich naturwüchsig innerhalb ihrer lebensweltlichen Praxis haben bewähren müssen, sondern auch deshalb, weil sie unmittelbar in der Praxis selbst funktional eingebunden sind. Wenn sie als implizite Theorien hier bezeichnet werden, so ist damit gemeint, daß (i.O.) sie aus problemlösenden praktischen Urteilen resultieren, als Argumentationszusammenhänge sich rekonstruieren und explizieren lassen und als solche innerhalb der individuellen Lebenspraxis ein Urteil der Angemessenheit generieren. [sie] können auch an der Erfahrung scheitern.“ (ebd.: 74) lässt sich möglicherweise das Wiederholen alter Methoden erklären. So problematisieren

quasi „naturwüchsig“ (Oevermann 2001: 74) sich zwar bewähren, sich jedoch als Problemlösung nicht bewahrheiten konnte: Auf der einen Seite dokumentieren Studien eine relativ stabile Problemlage (Schülerinnen und Schüler mit bildungsfernem Hintergrund zeigen weiterhin keinen signifikanten Lern/Leistungszuwachs) (vgl. OECD 2016), auf der anderen Seite ist davon auszugehen, dass die Fachdidaktiken ihrem Selbstverständnis gemäß begründet und vernünftig gehandelt haben. Wenn Prognosen oder Mutmaßungen Glauben geschenkt wird und davon auszugehen ist, dass im inklusiven Unterrichten das Lehren primär fach(wissenschaft)licher Inhalte als Normalmodell für die Legitimation für Fachdidaktik zunehmend stagniert (s. 4.4), stellt sich fast unweigerlich die Frage, wie angesichts der Veränderungen im Bildungssystem bislang bewährte Deutungsmuster von Wissenschafts- und Fachorientierung sowie Leistungssteigerung²⁸⁸ im Fach auch explizit in der Fachdidaktik weiterhin reproduziert oder transformiert werden. Obwohl einerseits die mit dem Inklusionsprozess einhergehende und dem „selbstverständlichen Merkmal pädagogischen Handelns“ (Klieme und Warwas 2011: 805) entsprechende Vorstellung, *allen* Schülerinnen und Schülern fach(wissenschaft)lichen Kompetenzerwerb zu ermöglichen²⁸⁹, gesehen wird und dies den fachdidaktischen Standards²⁹⁰ für die erste Phase der Lehrerbildung (vgl. GFD 2005, Vollmer 2007: 16) und damit dem professionellen Handlungsmodell (vgl. Baumert und Kunter 2010: 480) entspricht, scheint offenbar ein Schülerbild eines „Standardschülers“ weiter zu persistieren. Ein eng mit einer Kumulation von Stoff und Fachwissen an eine (tendenziell homogenisierte) Normgruppe verbundenes Deutungsmuster von Fachlehrer impliziert wie selbstverständlich das Unterrichten des *Faches* und des *Fachwissens* als unhintergehbare Sinngebung. Verbunden hiermit scheint auch eine weitere Identifikations- und Handlungsfrage: Die gegenwärtige Heterogenitätsforschung²⁹¹, die durch die Inklusionsdebatte befeuert

Hasselhorn, Köller, Maaz und Zimmer (2014), die zögerliche und geringe Nachhaltigkeit in der Umsetzung von Neuerungen aus der pädagogischen Psychologie im Bildungssystem und konstatieren z.T. ein Festhalten an alten Überzeugungen sowie ein Ausblenden der Aufgabenanforderungen (ebd.: 144f; s. 4.5.4).

²⁸⁸ Als eine Orientierung und Größe für Leistungssteigerung im Fach sei hier z.B. das Fortschreiten entlang des Fachcurriculums genannt (s. 4.4). In dem Sinne argumentiert auch Budde (2015: 27), wenn er das Curriculum als verbindliche Basis des als relevant markierten Wissens bezeichnet. Nach wie vor darf das Erfüllen der curricularen Vorgaben bzw. Erwartungen als Qualitätskriterium für gutes Unterrichten gewertet werden. Das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) hat für den Schuljahresbeginn 2017/2018 entsprechende Lehrpläne als Grundlage für den Unterricht in Kraft gesetzt.

²⁸⁹ Diese Zielvorstellung findet sich bereits bei Comenius, (seine *Didactica magna* oder Große Didaktik wurde zwischen 1627 und 1638 verfasst und im Jahre 1657 erstmals veröffentlicht.).

²⁹⁰ Erinnerung sei hier an den Kompetenzbereich 2.2: „Fähigkeit, Fachunterricht adressatengerecht zu gestalten“ (Vollmer 2007: 16, GFD 2005)

²⁹¹ In Anlehnung an Budde (2015: 21) wird unter Heterogenitätsforschung ein das schulische Feld bereits seit Jahrzehnten betreffendes Thema mit unterschiedlichen theoretischen jedoch praktisch verzahnten Schauplätzen verstanden, die u.a. in didaktische Reformbemühungen münden.

wird, hat - zumindest was das Verhältnis zwischen den beiden im Inklusionsprozess hauptsächlich involvierten Professionen Regel- und Sonderpädagogik betrifft, zu einer lebhaften Diskussion beigetragen. Die enorme Chance zur Überprüfung von Differenzen wie auch Schnittmengen der für die beiden Professionen und die von ihnen repräsentierten unterschiedlichen je spezifischen Deutungsmuster wurde bisher kaum genutzt. Valenzen hinsichtlich der Rekonstruktion von Deutungsmustern liegen somit nicht nur in der Aufdeckung von möglichen handlungsbezogenen Deutungsmustern im Inklusionsdiskurs, sondern können darüber hinaus für weitere bildungswissenschaftliche Entwicklungen (z.B. Multiprofessionalität) von Nutzen sein.

Bevor das handlungsbezogene Selbstverständnis weiter ergründet wird, soll zunächst in einem kurzen Exkurs zu weiteren Repräsentationsarten von (kollektiver) Sinnggebung eine Präzisierung des Deutungsmusterbegriffs erfolgen. Dies erfolgt einerseits, weil mit eben diesen Begrifflichkeiten im Diskurs um Inklusion sowohl Gelingensbedingungen (Einstellung, Meinung) als auch grundsätzliche Positionierungen (Ideologie) thematisiert oder zur Begründung herangezogen werden. Andererseits soll der methodologische Nutzen im Rahmen dieser Forschung herausgestellt werden. Darüber hinaus können aus einer Differenzierung und Gegenüberstellung der Begrifflichkeiten eventuell weitere Folgerungen für den Innovations- und Diffusionsprozess generiert werden.

5.4 Deutungsmuster in Abgrenzung zu weiteren Repräsentationsarten von Sinnggebung im kollektiven Bewusstsein

Im Rahmen der Inklusionsforschung haben Studien zur Einstellung von Akteuren zur Inklusion einen hohen Stellenwert (s. 4.2.1) und verweisen auf eine zentrale Gelingensbedingung: Die unvoreingenommene Wertschätzung aller Diversitätsdimensionen²⁹². Ungeachtet der Tatsache, dass nach wie vor „Einstellung“ ein wissenschaftlich uneinheitlich genutzter Begriff ist, fasst Oevermann (2001: 39ff) in seiner definitorischen Fülle das, was er Konzepte für Bewusstseinsinformationen nennt. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Begriffsklärung bzw. Abgrenzung, nicht nur hinsichtlich des Begriffs „Deutungsmuster“, sondern auch eine Differenzierung zu anderen ähnlich verwendeten Begriffen erforderlich. Diese stehen auch in Relation zum Krisenbegriff und damit letztlich auch mit dem Innovationspotenzial. Diese Aspekte werden im weiteren Verlauf vertieft.

²⁹² An dieser Stelle sei auf Prengel (2001) und ihr Verständnis der „egalitären Differenz“ verweisen, zudem existiert ein Begriff der vorurteilsbewussten (Früh-)Pädagogik (Preissing & Wagner 2003; Wagner 2012), deren zentrales Anliegen es ist, nicht nur aufmerksam zu sein für alle Merkmale sozialer Identitäten, die für Kinder relevant werden, sondern fordert dazu auf, sich als Pädagoge oder Pädagogin sowohl der Vorurteile in Bildung und Erziehung bewusst zu werden als auch der eigenen Zugehörigkeit zu Heterogenitätsdimensionen (Anti-Bias und Habitussensibilität bzw. Sozioanalysekompetenz).

Oevermann (2001: 42ff) selbst benennt sieben Begrifflichkeiten, die überwiegend im psychologischen²⁹³ Kontext diskutiert und forschungsthematisch beheimatet sind: Meinung, Einstellung, Ideologie, Interesse bzw. Interessenslagen, Motivation, Habitusformationen und Lebensstil. Im aktuellen Diskurs um Inklusion zeigen sich aufgrund von z.B. Einstellungsstudien Berührungspunkte zu einigen von Oevermann als „Typen von Repräsentanten von Welt im kollektiven Bewusstsein“ (2001: 42) benannter Formen. Aus dem Grund erscheint eine ausgewählte nähere Betrachtung dieser Repräsentationsformen relevant. Darüber hinaus erfolgt eine Erweiterung der von ihm genannten „Typen“ um den von Thomae (1968) geprägten Begriff der „Daseinsthemen“. Dieser von Thomae quasi als roter Faden in der Lebensspanne definierte Begriff, könnte sowohl hinsichtlich einer tatsächlichen Annahme der Innovations- als auch der Inklusionsthematik weiterführend sein.

5.4.1 Meinungen

In Abgrenzung zu Deutungsmustern bezeichnet Oevermann (2001: 42) den Meinungsbegriff als „Oberflächenphänomen“; er bezeichnet ihn als labil und beeinflussbar. Dieser Beeinflussungsfaktor wird auch in der psychologischen Literatur entsprechend hervorgehoben (vgl. Kuhl 2010). Meinung gilt als kurzlebig und situationsabhängig. Der Meinung fehlen das abgesicherte Wissen sowie oftmals eine ausreichende subjektive wie objektive Begründung. Inwieweit der Meinung eine affektive Komponente fehlt (ebd.), sei dahingestellt. Dies zeigt sich u.a. im Begriff „Lehrmeinung“. Anders als bei einer persönlichen Meinung, unterliegt die Lehrmeinung einer auf bestimmte Erfahrungen oder Expertise basierenden Überzeugung, die im Moment des Lehrens bzw. eines Disputs beispielsweise hartnäckig und affektgeladen vertreten werden kann. Nichtsdestotrotz wird ihr in öffentlichen Diskussionen, so wie dies für Inklusion der Fall ist, eine relevante Größe zugeschrieben. Es entsteht ein sog. Meinungsbildung oder Stimmungsbarometer - abhängig von Hochs und Tiefs einer allgemeinen politischen, wirtschaftlichen Großwetterlage ist sie veränderbar und manipulierbar. Für den Diskurs um Inklusion als ein soziales Thema mit Nachhaltigkeitsanspruch sollte Meinung folglich kein allzu großer Wert beigemessen werden. Ob und in welchem Maße eine Meinung oder Meinungsänderung zur inklusiven Schule sich beispielsweise in aktuellen Wahlergebnissen niederschlägt, ist ungeklärt. Dass hier öffentliche Meinung als Wahlthema aufgegriffen wird, wohl weniger. Dass sich Oevermanns Postulat, Meinungen seien Indikatoren für Deutungsmuster (2001: 42) bewahrheitet, könnte für politische Entscheidungen in diesem Kontext

²⁹³ Einige Begriffe sind deutlicher in der Persönlichkeitspsychologie oder Wirtschaftspsychologie, andere in der Sozialpsychologie oder der pädagogischen Psychologie verortet. Eine gemeinsame Schnittmenge bildet bei allen Begriffen die Kopplung an Interaktion.

möglicherweise klärend sein. Das umso mehr, als sie als Indikatoren für Einstellungen betrachtet werden (ebd.). Wenn auch keine einheitliche Zuordnung des Begriff „Belief“²⁹⁴ vorliegt, ist durch die Übersetzung aus dem Englischen²⁹⁵ eine Nähe zu Meinung sicherlich gegeben. Studien zu sog. „Teacher-beliefs“ (s. 4.2.1) erfahren durchaus eine gewisse Aussagestärke hinsichtlich der Bereitschaft, Inklusion als Aufgabe anzunehmen (vgl. Porsch und Ruberg 2017). Hier scheint jedoch allein aufgrund der begrifflichen Unschärfe hinsichtlich der tatsächlichen Aussagekraft Zurückhaltung geboten. Kuhl, Moser, Schäfer und Redlich sprechen von einer sog. „Modellierung eines Beliefs-Profiles“ (2013: 5). Als handlungsdeterminierende Größe für eine Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die fachdidaktische Lehre erweist sich „Meinung“ eher als wenig verlässlich.

5.4.2 Einstellungen

Zur Einstellungsforschung (sie gilt als eine der ältesten Themen in der Sozialpsychologie²⁹⁶ formuliert Oevermann (2001: 42), dass eine „tiefer verankerte primär kognitive oder affektive Wertung psychischer Objekte, aus denen ähnlich wie aus Deutungsmustern Meinungen zu konkreten „issues“ (Hervorhebung i.O.) sich ergeben können.“ (ebd.). In Abgrenzung zu Deutungsmustern akzentuieren Einstellungen stärker den emotionalen und affektiven Charakter. Als gravierende Differenz hebt Oevermann jedoch ihren Geltungsbereich primär für Einzelpersonen hervor. Deutungsmuster hingegen seien stärker an kollektive Strukturen gebunden (ebd.), was sich bis in implizite Wissenskategorien bezüglich Regelwissen oder Moral niederschlagen könne (ebd.: 56). Gasterstädt und Urban (2016: 56) verweisen im Kontext von Einstellungsforschung und Inklusion darauf, dass diese „vielfach auch als eine Art Begründung für die Notwendigkeit von Forschungen zur Einstellung und zur Betonung der Relevanz der jeweils publizierten Ergebnisse herangezogen wird, [...]“, dass aufgrund der uneinheitlichen Operationalisierung von Einstellung, diese zudem als empirisch kaum belegt gelte. Als handlungsbestimmende Größe darf ebenso wie bei Meinungen kritisch hinterfragt werden, in welchem Maße diese als krisenrelativierende, beruhigende oder gar begründende Maxime sich als stabil erweist.

²⁹⁴ „Belief has been described as a preference of doing something“. (Yilmaz & Sahin 2011: 73, zit. nach Kuhl, Moser, Schäfer, Redlich 2013: 5)

²⁹⁵ Das Oxford English Dictionary (OED 2017) verweist auf „an acceptance that something exists or is true, especially one without proof; a firmly hold opinion“

²⁹⁶ Erste Einstellungsmessungen erfolgten laut Zick (2004) bereits 1918-1920. Allport bezeichnete in den 1930ern das Konzept der Einstellungen als einen Eckstein in der Sozialpsychologie (ebd.).

5.4.3 Ideologie

Ein Blick selbst in die Fachliteratur zu Inklusion vermittelt den Eindruck, als ob sog. „Inklusionsprofis“ sich als hartnäckige Befürworter und Gegner geradezu in ideologische Lager teilen. Überwiegend vor dem Hintergrund einer Pro- oder Contra- „Schulformenerhalt“ Debatte kaprizieren sich die Autoren (Wocken 2010: 29, 2015: 95, Ahrbeck 2012). Das Jahrbuch für Pädagogik 2015 erscheint mit dem Untertitel „Inklusion als Ideologie“. Wie wohl oder wenig Ideologie ein pädagogisch akzeptierter Begriff²⁹⁷ ist, soll an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Oevermann (2001: 43) ordnet ihn als „Verkörperung eines notwendig falschen Bewusstseins einer sozialen Klasse“ ein - nicht selten einer oder weniger Personen - und hebt damit die gesellschaftshistorische Dimension hervor. Historisch betrachtet, stellt das mehrgliedrige Schulsystem geradezu ein Charakteristikum des deutschen Bildungssystems dar, ad personam verbunden mit Wilhelm von Humboldt. Allein, der Begriff Ideologie erscheint mit einem selektierenden, exkludierenden Attributen inkompatibel mit Inklusion. Ideologien sind in der Regel Mittel zum Zweck, sie verteidigen eine Funktion gegen bessere Logik (ebd.). Hierzu sieht Oevermann Deutungsmuster abgegrenzt. Deutungsmuster entstehen in kollektiven Bezügen, ihnen fehle das Revolutionäre, Programmatische; „ihre nahtlose Kontinuität mit tief in die Vergangenheit hinabreichenden Weltbilder [sind] typisch.“ (ebd.: 44). Sozialen Innovationen mag insbesondere in der Anfangszeit durchaus eine gewisse Ideologielastigkeit anhaften, für ihre Nachhaltigkeit und Etablierung als soziale Innovation erscheint der Ideologiebegriff eher kontraproduktiv (s. 3.2).

5.4.4 Habitusformationen

Der Habitusbegriff ist in der heutigen Soziologie eng mit Bourdieu²⁹⁸ verbunden (Oevermann 2001: 45, vgl. Hericks 2004: 117 ff) und liefert hinsichtlich des Professionalisierungsdiskurses einen wesentlichen Orientierungsrahmen (s. 4.4). *Wie* relevant das jeweilige Unterrichtsfach für einen pädagogischen Habitus ist und inwieweit es als etwas zu betrachten ist, das den ganzen Menschen betrifft und ihn prägt (Bourdieu 1982), muss an anderer Stelle diskutiert werden. Dass das jeweilige Fach für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer im Kontext einer Habitusausbildung sowie Professionalisierung und zumindest implizit dadurch auch für Entscheidungs- und Begründungsprozesse nicht irrelevant ist, haben verschiedene Studien gezeigt. Zum Habitus von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern liegen bislang kaum fun-

²⁹⁷ Wellendorf (1995) assoziiert Ideologie mit Herrschaft und Totalität (ebd.: 443)

²⁹⁸ Für eine differenzierte Darlegung sei z.B. auf Pierre Bourdieu: (Die feinen Unterschiede, 1982) verwiesen; umfassender als hier, konturiert Oevermann (2001) die Schnittmengen und Abgrenzungen von Habitus und Deutungsmuster. Bezogen auf Lehrerprofessionalität thematisiert u.a. Hericks (2004) beide Aspekte. Hericks verweist in seinem Model sowie einer Exemplifizierung (der Fall Watermann) u.a. auf die Relevanz des Unterrichtsfaches (ebd.: 127f) für eine Habitusausbildung.

dierte Kenntnisse vor (Priester 2006). Eine differenzierte Auseinandersetzung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, könnte jedoch auch im Kontext von Inklusion durchaus aufschlussreich und für z.B. für Governanceprozesse anschlussfähig sein. Eine Trennlinie zwischen Habitus und Deutungsmuster vorzunehmen, bezeichnet Oevermann als „Dauerproblem“ (2001: 47), als ein Kriterium, entlang dessen Habitus eine Differenz markiere, sei die psychische Tiefe zu nennen: Habitusformationen hebt Oevermann auf die Ebene des „Körpergedächtnisses“²⁹⁹ (Oevermann 2001: 46) und schreibt ihnen damit quasi eine unauslöschliche, dem Deutungsmuster vorgeschaltete Relevanz zu. Ihre Verortung auf eine so basale und handlungsdeterminierende Ebene entzieht sie in aller Regel der bewussten Wahrnehmung und Steuerung. Im Verhältnis zu diesen, seien Deutungsmuster weniger emotiv oder affektiv aufgeladen. „Sie implizieren zwar auch Bewertungen, aber solche, die auf kognitive Sachverhaltsurteile zurückgehen und nicht auf in der Ontogenese der Antriebsstruktur und der primär psychischen Entwicklung verwurzelte Strebungen und Motive“ (ebd.: 47). Jüngere Forschungsrichtungen, wie die Theorie Damásios (1994) vom sog. „somatischen Marker“ oder des Embodiment (Storch, Tschacher 2012), erschweren diese Differenzierung zusätzlich. Diese Theorien plädieren doch für eine unhintergehbare Interdependenz von Körper und Geist, von Denken und Fühlen, von Handlungsplanung und Handlungssteuerung. Nach dieser Erkenntnis sollten psychische Vorgänge stets als körperlich eingebettet konzeptualisiert werden (Storch und Tschacher 2012: 262).

Allein diese mentale bzw. „psychomotorische“³⁰⁰ Verortung von Deutungsmustern sowie Habitus (in Abstufung auch zu Ideologie) unterscheidet zwei weitere Repräsentationsarten von Sinngebung, auf die im Folgenden der Vollständigkeit halber hingewiesen wird:

5.4.5 Interessen und Interessenslagen

Eine Abgrenzung von Deutungsmustern gegenüber Interessen oder Interessenslagen sei, so Oevermann (2001), durch ihre Kombination von objektiven Handlungsbedingungen und subjektiven Deutungen oder Motiven gegeben. Exemplarisch sei hier bezüglich Inklusion eine mögliche Verformung z.B. durch politische und monetäre Interessen sowie berufspolitische und professionsethische hingewiesen: Etwas politisch Gewolltes kann aufgrund konkurrierender Finanzierungsinteressen als obsolet deklariert werden. Interessen und Interessenslagen werden auch vor einem beruflichen Hintergrund diskutiert, wie dies z.B. im Inklusionsge-

²⁹⁹ Der Terminus „Körpergedächtnis“ findet in der zeitlich viel späteren Forschungsrichtung des Embodiment (vgl. 5.5.7) als insbesondere in Krisensituationen richtungweisende Handlungssteuerungsinstanz Verwendung (insbesondere durch Storch 2010 erfolgt eine anschauliche Art der Wirkmechanismen des Körpergedächtnisses).

³⁰⁰ Der Terminus psychomotorisch wird hier nicht mit einem Konzept der Bewegungserziehung, vertreten durch Kiphard, Zimmer oder Balgo (vgl. Fischer) assoziiert, sondern dient dazu, die Interdependenz von Psyche und Motorik/Handlung zu unterstreichen.

schehen. Oder: Sollen weiterhin zwei Professionen bleiben oder verschmelzen diese(s. 4.3)? Welche Hierarchie nehmen dann Regelpädagoginnen bzw. -pädagogen und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen ein und welche Interessen werden hinsichtlich eines möglichen „Professionenrankings“ dominieren?

5.4.6 *Lebensstil*

Als Ent-Äußerung einer spezifischen Denk- oder Lebensausrichtung korreliert der Terminus „Lebensstil“ durchaus mit Arten kollektiver Sinngebung. Jedoch unterliegt der Lebensstil einer relativ hohen Instabilität und muss nicht zwingend authentisch sein mit einem tatsächlichen Handlungsbezug. In Bezug auf Inklusion findet sich dies u.a. bei Heyl und Seifried (2014: 47) wieder: Man kann ja gar nichts gegen Inklusion haben. Zudem ist zu vermuten, dass im sog. Lebensstil oder „Lifestyle“, verbunden mit Begriffen wie „in sein“ oder „Mainstream“, medienbefeuerte und/oder (partei)politisch angeheizte Positionierungen bis hin zu Polarisierung als temporäre Spots wirksam werden. Seine Langlebigkeit bzw. Nachhaltigkeit als handlungsleitende Größe scheitert bereits an der Kurzlebigkeit: „Wer in dem Sinne ‚*up to date*‘ [Hervorhebung i.O.] sein möchte“ so Oevermann, „muß [i.O.] sich ständig darüber (z.B. mittels Zeitschriften) informieren, was jeweils ‚*in*‘ [Hervorhebung i.O.] ist. Ohne das gehört er nicht zu einem bestimmten Lebensstil.“ (2001: 49).

Einerseits sollte mit dieser Abgrenzung eine differenzierte Betrachtung der im Rahmen von Inklusionsbemühungen verwendeten Parameter nachvollziehbar werden: Wo sich entsprechende Schnittmengen aufzeigen lassen und welche ggf. Leerstellen sichtbar werden hinsichtlich einer von innerer Überzeugung geleiteten Realisierung hier noch dezidierteren Analyse. Darüber hinaus ist eine weitere Intention, darauf zu verweisen, welcher tieferen Aufschluss, bezogen auf den konkreten Handlungsvollzug, die Dimension der Deutungsmuster liefert: Auf den Kerngedanken, die Essenz von Inklusion, als soziale Innovation, auf allen Ebenen des Bildungssystem (und vermutlich liefert diese Perspektive über den Bildungssektor hinaus Potenzial) hinzusteuern, erscheint umso realistischer, je deutlicher im Erneuerungsprozess latente Sinnstrukturen und handlungsbezogene Deutungsmuster rekonstruiert werden und maßgeblich in die Um- und Mitgestaltung einbezogen werden. Nicht- oder teilbewusste objektive Sinnstrukturen „als Bedingung der Möglichkeit jeglicher Erkenntnis“ (Oevermann 2001: 39) sowie soziale Deutungsmuster bezogen auf „spezifische Strukturen in der Konstitution von Erfahrungen in der kognitiven Erfassung der Welt“ (ebd.: 40), so die Essenz an dieser Stelle, scheinen insbesondere in den inklusionsbezogenen Erneuerungsprozessen eine bislang noch vernachlässigte Beachtung zu erfahren.

Rekonstruktionen latenter bzw. objektiver Sinnstrukturen sowie Deutungsmuster zielen jeweils darauf ab, den jeweiligen Entscheidungen und Begründungen ein objektives Motiv zuzuordnen. Wenngleich Oevermann darauf verweist, dass sowohl Sinnstrukturen als auch Deutungsmuster sich entlang einer jeweiligen Bildungsgeschichte einem permanenten Wandel unterziehen (Oevermann 1991: 271, s. 5.3.4), scheint der Fokus auf eine konkrete protokollierte Interaktion und momentane Strukturiertheit beschränkt. Dies erklärt einerseits noch deutlicher die vorgenommene Abgrenzung zu anderen Repräsentationsarten von Sinngebung. Andererseits scheint der Einbezug von Entwicklung, die als Ereigniszeitspanne in der Veränderung stattfindet, tendenziell ausweitbar.³⁰¹ Eine solche Perspektive nimmt u.a. Thomae³⁰² (1968) vor und liefert damit ebenfalls einen Erklärungsansatz für menschliches Handeln.

5.4.7 Daseinsthemen als Handlungsmotiv

Bei den von Oevermann (2001: 42ff.) selbst genannten Abgrenzungen zu Deutungsmustern bleibt eine Dimension unbetrachtet: Daseinsthemen³⁰³. Nach Thomae (1968, 1996, vgl. Laux 2008: 159ff, Herzog und Roth 2014: 105f) sind Daseinsthemen Formen der Auseinandersetzung des *Individuums* mit zentralen Grundsituationen des Lebens, die mit entsprechenden Daseinstechniken³⁰⁴ beantwortet werden. Daseinsthemen und -techniken bleiben bis zuletzt erhalten, wobei sie nicht statisch sind, sondern situativ und temporär variabel. Thomae (1996) fokussiert das Individuum, ohne dabei seine Eingebundenheit in das Soziale, die kognitiven Repräsentationen von Lebenssituationen, zu ignorieren. Daseinsthemen sind aus biographischen Dokumenten abgeleitete, wiederkehrende Gedanken, Wünsche und Befürchtungen. Sie sind „[...] ableitbare Inhalte personaler Prozesse, in denen es nicht nur um kognitive Repräsentationen von Situationen, sondern um Art und Ausmaß des Betroffenseins von ihnen, der inneren und äußeren Auseinandersetzung mit ihnen geht.“ (Thomae 1996: 80). Somit lassen sich Motive oder „Themen“, als übergeordnete Ziele eines Individuums verstehen. Beispiele für Daseinsthemen können z.B. auch soziale Gerechtigkeit oder Teilhabe an Bildung sein. Dabei unterstellt Thomae dem Individuum, Experte seines Daseins zu sein (Thomae 1996). Zur Bewältigung von Daseinsthemen verfügen Individuen über sog. Daseinstechniken, wel-

³⁰¹ Eine solche Ausweitung nimmt Oevermann 1991 vor, indem er seine Erklärungen der Entstehung des Neuen darlegt (dazu 5.5.).

³⁰² Auf eine gewisse Nähe zu dem Theoriekonzept des Psychoanalytikers Erik H. Erikson (1902–1994) und sein Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung kann hier nur hingewiesen werden.

³⁰³ Der in der Persönlichkeitspsychologie zu verortende Begriff „Daseinsthemen“ variiert in den Werken von Thomae. Als weitere Begriffe sind Selbstbild oder Daseinsform sowie Reaktionsform zu nennen, letztere präferiert er seit 1996 (vgl. Laux 2008: 166).

³⁰⁴ Als Daseinstechniken werden alle Reaktionen auf Belastungssituationen bezeichnet. Thomae akzentuiert die integrative Funktion kognitiver Repräsentationen von „Daseinsthematik“ und „Daseinstechnik“ Der später präferierte Terminus für Daseinstechnik ist Reaktionsform (Thomae 1996).

che sich als Leitformel des Verhaltens durch das ganze Leben ziehen³⁰⁵ (ebd.). Im Sinne Thomaes wäre von einem tiefliegenden Bedürfnis und einer daseinsbestimmenden *Zielbildung* als thematisch und motivational angelegte Struktur zu sprechen, die situativ verfügbaren und angewandten Techniken hingegen kennzeichnen das Prozesshafte. „Dieses Wechselspiel und die Veränderungen von thematischen Strukturierungen und Daseinstechniken bzw. Reaktionsformen bilden das Fundament des Verständnisses von Persönlichkeit als Prozeß [i.O.] **und** [Hervorhebung i.O.] Struktur sowie von Entwicklung als prozeßhafter [i.O.] Umstrukturierung von Daseinsthemen und -techniken im Dienste einer optimierten Anpassung.“ (Ossowski 1994: 133). Motive, Themen und Motivation sind nach Thomae (1996) Sammelbegriffe für Begründungen und Erklärungen für Verhaltensveränderungen u.a. in Entwicklungs- oder Belastungssituationen, also auch bei innovativen Geschehnissen. Es wäre also denkbar, dass beispielsweise gerade die sog. early adopter aufgrund solcher Daseinsthematiken (z.B. Bildungsgerechtigkeit) sich früh für Inklusion engagierten bzw. aus ihrer Lebensführung heraus motiviert sind, den Inklusionsprozess zu befördern. Dies muss sicherlich auch für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker gedacht werden.

5.4.8 Der Stellenwert von Motiv und Motivation im Kontext innovativen Handelns

Sowohl aus der Motivationsforschung³⁰⁶ (vgl. Heckhausen und Heckhausen 2010) als auch aus der Persönlichkeitsforschung³⁰⁷ (vgl. Kuhl 2001) stellt die Zielbildung (vgl. Storch 2014: 248) die letzte Phase in Motivationsvorgängen unmittelbar vor der Handlungsentscheidung. Für den Gültigkeitsbereich von Daseinsthemen im Kontext von Inklusion als soziale Innovation sind jedoch zwei Faktoren maßgeblich: der wahrgenommene Sachverhalt und die Übereinstimmung von Wahrnehmungen mit objektiven Tatsachen sowie die Unterscheidung zwischen intrinsisch und extrinsisch angelegten Motiven. Eine um ihrer selbst willen erfolgende Handlung, die an eine gewisse Autonomie und Kompetenz gebunden ist, basiert auf intrinsisch motiviertem Handeln. Mittel (Handlung) und Zweck (Handlungsziel) sind hierbei gleichgerichtet. Bei extrinsisch motiviertem Handeln – was im Fall von Inklusion zumindest als legislativ angeordnete Zielvorgabe nicht ausgeschlossen werden kann – sind Mittel und Zweck nicht identisch. Eher kommen hier unterschiedliche Anreiz- oder Bestrafungsmomente zum Tragen (vgl. Heckhausen und Heckhausen 2010). Anreizmomenten (und weniger Bestra-

³⁰⁵ Insgesamt 20 solcher Daseinstechniken klassifizierte Thomae, die in erlebten Belastungssituationen je unterschiedlich handlungsbezogen hierarchisiert werden (vgl. Laux 2008: 168).

³⁰⁶ Wenngleich Motivation im Kontext von Innovationsforschung von Relevanz ist, kann an dieser Stelle keine Vertiefung der Thematik erfolgen. Umfassend dargestellt wird diese in Heckhausen & Heckhausen (2010).

³⁰⁷ Innerhalb der Persönlichkeitsforschung ist hier primär die Thematik der Selbststeuerung bzw. des Selbstmanagement relevant. Eine detaillierte Darstellung muss hier ausbleiben. Für eine Vertiefung sei auf Kuhl (2001) und Storch & Krause (2007) verwiesen.

fungsmomenten) wird auch in Erneuerungsprozessen und der gesamten Innovationsthematik entsprechende Bedeutsamkeit zugeschrieben (s. 3.1.2). In diesem Zusammenhang verweist Gillwald (2000: 28) auf eine Parallele im Kontext sozialer Innovationen, in denen nach autonomen und umfeldbedingten Innovationen differenziert wird (s. 3.2) und wonach grundsätzlich primär autonom und intrinsisch begründete innovative Prozesse vergleichsweise stabil sein sollen (Gillwald 2000: 28.)³⁰⁸. Die Argumentation, hier eine individuumsbezogene Ebene anzuführen, begründet sich darin, dass auch in kollektiven Handlungsstrukturen letztlich das Individuum seine Entscheidung zum Handeln trifft. Zur Handlungsentscheidung verweisen diverse Studien auf einen impliziten Zusammenhang zwischen nachhaltigem Erfolg bzw. Misserfolg von Handlungsentscheidungen, psychischer wie physischer Verfasstheit und Nachhaltigkeit (Damásio 1994, Kuhl 2001, Storch 2014, Storch und Kuhl 2017).

Die von Thomae angeführten Aspekte tangieren eine Perspektive, die sich in eben diesen Theorien wiederfindet: u.a. in der des sog. „Somatische Marker“³⁰⁹ des Neurowissenschaftlers Damásio (1994). Seine These bezüglich der Interdependenz von Seele und Körper korrespondiert hiermit und ebenso mit der Theorie des Embodiment von Tschacher und Storch (2010), die Damásios Theorie aufgreifen, weiterentwickeln und nachweisen, wie diese Interdependenz auch in sozialen Interaktionen³¹⁰ wirksam wird. Insbesondere hinsichtlich handlungsbezogener Aktivitäten verweisen u.a. Studien von Kuhl und Storch (vgl. Storch 2014, Storch und Kuhl 2017), darauf, was geschieht, wenn eine Unterwanderung der eigenen Entscheidung durch fremde Zielvorstellungen erfolgt. Kuhl bezeichnet dies als ein Art der Selbstinfiltration (Kuhl 2017). Wenn Menschen ihre somatischen Marker wahrnehmen und feststellen, dass zwischen ihrem bewusst gefassten Ziel und der „verkörperlichten“ Bewertung eine Diskre-

³⁰⁸ Grundsätzlich gilt spätestens hier anzumerken, dass soziale Innovationen ebenso wie auch die unterschiedlichen Konzepte für Bewusstseinsinformationen sich in der Realität kaum in der hier dargestellten Reinform zeigen. Dies hier so zu skizzieren, dient der Präzisierung ihrer theoretischen Konzeptionen.

³⁰⁹ Damásio (1994) definiert somatische Marker als emotionale Erfahrungen, die im Menschen verkörperlicht sind und so Entscheidungen beeinflussen. Differenziert wird zwischen Emotionen und Gefühle. Emotionen stellen Veränderungen im Gehirn oder im Körper dar und können in primäre und sekundäre Emotion untergliedert werden. Primäre sind solche, die durch feste, angeborene Stimulussituationen subkortikal ausgelöst werden können, sekundär solche, die auf Erfahrungen basierend durch Konditionierung in Verbindung zu den primären Emotionen stehen. Gefühle sind die Wahrnehmung dieser Veränderungen. Die Wirkung der somatischen Marker kann auf zwei unterschiedliche Arten stattfinden, in der „Körper-Schleife“ (Veränderungen der physiologischen Ebene, die im Laufe der Entwicklung des Menschen mit einer Emotion verknüpft wurden, werden direkt in eine Reaktion umgesetzt: body loop) und in der „Als-ob-Körper-Schleife“ (die körperlichen Veränderungen werden vom Gehirn „konstruiert“ und lösen dann die Reaktion aus: as-if body loop) (ebd., Kap. 7-8).

³¹⁰ Als „embodied communication“ bezeichnen Tschacher und Storch (2014) im Kontext von Kommunikation und Kommunikationstheorie ihre Erkenntnisse, nach denen das bekannte Sender-Empfänger-Schema als erweiterungsbedürftig deklariert wird. Eine fixe Bedeutung einer Botschaft, die verstanden werden kann, weicht der Hypothese eines gemeinsam erzeugten Gefühls der Einigung auf eine Sprachgestalt, die aber aus einer synchronisierten Interaktion spontan und neu entsteht und die nicht von Anfang an vorhanden ist (ebd.).

panz besteht, manövrieren sie sich in eine innere Zerrissenheit mit dauerhaften „Gefühlen der Selbstentfremdung und des Missbehagens“ (Storch 2014: 251) bis hin zu pathologischen Folgen (ebd., s. 4.4). Handlungsbezogene Aktivitäten und ihre ihnen zugrunde liegenden Sinnstrukturen erhalten insbesondere bei Erneuerungen ihre Relevanz. Seine Deutung dieser Perspektive der Entstehung des Neuen legt Oevermann 1991 dar.

5.5 Objektiv-hermeneutische Perspektiven zur Erklärung der Entstehung des Neuen

Neues entsteht nicht von alleine, verschiedene Möglichkeiten des Widerstands zur Übernahme von Neuem wurden bereits benannt (s. Kap. 3). Angedeutet wurde (s.o.) wurde, dass Inkonsistenzen in Deutungsmustern eine Indikatorbedeutung für Veränderungen zukommt. Deutungsmuster können jedoch auch von einer solchen internen Konsistenz sein, dass sie Argumenten eine Stabilität vermitteln, die bei distanzierter Betrachtung weniger stabil wären. Oevermann (2001: 67) spricht hier von sog. „Schlüsselkonzepten“ als Maximen oder Axiome, mit denen die Probleme, mit denen sich eine Lebenspraxis konfrontiert sieht, „einerseits strukturiert als bestimmt und lösbar interpretiert werden können, und die andererseits gegen Argumente wirksam abdichten, mit denen die Inkonsistenzen in diesen Lösungen kenntlich gemacht werden können.“ (ebd.). Grundsätzlich markiert Oevermann das Neue bzw. Innovationen als etwas, das im Zuge einer jeden Individuierung natürlich gegeben sei (Oevermann 1991: 268); allein die Entstehung von Neuem aus Altem bedürfe einer grundlegenden Erklärung (ebd.). Oevermann (1991) begründet sein Gesellschaftsmodell über diesen Prozess der Individuierung, der sich im jeweiligen Bildungsprozess vollzieht und den er entsprechend auf gesellschaftliche Prozesse überträgt (ebd.: 271, 280). Als Ausgangssituation markiert er eine Krise (s. 5.6). Ihr weist er den potenziellen Beginn einer Neuorientierung zu. In Krisensituationen werden Handlungsrouninen als obsolet erkannt und neue müssen erprobt werden, die sich dann ggf. als erfolversprechend etablieren können (ebd.: 297). Diesen Prozess differenziert er in zwei Schritte: In der manifesten Entscheidungssituation erscheint ein Rückgriff auf bisherige Standards als „irrational [...], ohne dass eine ausgebildete konkurrierende oder überwindende neue Überzeugung schon an deren Stelle treten könnten. Die noch keimhafte [...] neue Überzeugung muß [i.O.] notwendig im Moment des Entscheidungszwanges als unbegründbar erscheinen.“ (ebd.: 297f). Eine endgültige Entscheidung über das nun neue Handeln wird auf der Basis der individuellen Lebenspraxis getroffen, die sich als jeweilige Fallstruktur rekonstruieren ließe. Bleibt eine Fallstruktur gleich, so orientieren sich Handlung und Entscheidungen an ihr und sind ihrer Struktur nach gleich. Ändert sich eine Fallstruktur, so geht dies mit Neuem einher. Den Fall einer Wiederholung einer Fallstruktur bezeichnet Oevermann als Reproduktion, eine Erneuerung als Transformation. Wobei einschränkend

erwähnt wird, in der Praxis sei auch bei reproduzierter Fallstruktur, „jede Wiederholung zugleich [...] wegen deren Reflexivität immer ein ‚bisschen‘ neu, ein ‚bisschen‘ Veränderung, wie umgekehrt jede Transformation immer auch bezogen auf nächsthöhere Gesetzmäßigkeiten ein Stück Reproduktion darstellt“ (Oevermann 1991: 275). Formal seien Reproduktion und Transformation genau gleich aufzufassen. Im Verständnis einer soziokulturellen Tradition lässt sich Neues analytisch nur inhaltlich durch die Abhebung vom Tradierten unterscheiden, daher ist man im Zuge einer wissenschaftlichen Retrospektive darauf verwiesen, einen Zeitraum der Normalität zur Verfügung zu haben, die schließlich durch eine Neuausrichtung ersetzt wird.

Bezüglich der Entstehung des Neuen verweist Oevermann (1991) darauf, dass unter neuen Umständen jedoch nicht (mehr) gut begründet vorausschauend entschieden werden könne. Zum Nachvollzug dieses Prozesses nimmt er Bezug auf G. H. Mead: Das „I“, das eine Spontanitätsinstanz darstellt, ist die „Quelle von Innovation und Transformation“ (Oevermann 1991: 298). In einer neuen Situation, so Oevermann (1991), deren Folgen rational nicht unmittelbar antizipierbar sind, ist das „I“ der für die Anschlusshandlung verantwortliche Selbstanteil. Das „me“ dagegen erfasst die vollzogene Handlung, bewertet sie und fügt sie schließlich in eine im Entstehen befindliche Handlungsroutine ein. Die Verbindung zwischen individueller Handlung und gesellschaftlicher Veränderung zu klären erscheint als geeignet, eine Verbindung zwischen den einzelnen Handlungen bzw. Handlungsentscheidungen und begründungen der Fachdidaktik und der strukturellen gesellschaftlichen Veränderung durch Inklusion herzustellen. Im Kontext der Inklusionsforschung ist dieser Ansatz bisher nicht eingeführt. Oevermanns genetischer Strukturalismus ist folglich in der Lage, diejenigen individuellen Schritte zu analysieren, die - in kollektiver Form - sozialen Wandel prägen und schließlich gesellschaftlichen sozialen Innovationen vorgelagert sein können. Hinsichtlich der Entstehung von Neuem im sozialen Feld setzt die Theorie gesellschaftlichen Neuerungen Selbstentwicklungsprozesse des Individuums voraus (s. 3.2).

Für eine umfassende Erklärung von Neuerungen und Neuorientierung bedarf es der Beantwortung nach deren Beweggrund: Aus welchem Anlass und unter welchen Umständen werden neue Handlungs routinen generiert? Oevermann erklärt dies mit dem Begriff der Krise (1991: 314f).

5.6 Der Krisenbegriff im Kontext von Innovation

Der Begriff Krise wird in aller Regel mit Attributen wie bedenklich, gefährlich, kompliziert oder entscheidend assoziiert (Weiß 2013: 106). Gleichzeitig stellt er etwas Natürliches und Unvermeidliches dar: Krisen gehören zur menschlichen Entwicklung. Und auf ihrer Kehrseite tragen sie die Chance der Bereicherung³¹¹. Krisen können wissenschaftlich mannigfaltig verortet werden: In der Wirtschaft, der Politik, der Medizin, der Entwicklungspsychologie, dem Bildungssystem oder im sozialen Bereich. Als verbindende Klammer stellt Weiß heraus, dass es sich jeweils um wahrnehmbare Abweichungen zwischen einem Ist- und einem Sollzustand, um Übergangsphänomene oder Ausnahmezustände handle. Da ihr jedoch ein eindeutiges Diagnoseinstrument fehle, bliebe letztlich nur die Interpretation. (Weiß 2013: 105). Krisen könnten somit als (notwendige) Vorläufer oder Wegbereiter von Innovationen gewertet werden, wobei der Interpretationsspielraum impliziert, dass unterschiedliche Perspektiven und Betroffenheiten zu erwarten sind. Für die Objektive Hermeneutik wird dieser Zusammenhang von Oevermann (1991, 2008) deutlich akzentuiert:

„Wir können von daher also annehmen, dass die Krise als eine subjektiv unmittelbar erfahrene Konstellation zugleich auf ihrer Rückseite schon immer die ausdeutbaren Inhalte, gewissermaßen die konkreten Utopien der Zukunfterschließung bereithält, auf die im Gesichtskreis des gescheiterten Alten kein Licht fallen konnte. So gesehen wäre das Neue zugleich die Rekonstruktion des hinter dem gescheiterten Alten liegenden ganz Alten bzw. Vor-Vergangenen.“ (Oevermann 1991: 319f).

Gleichzeitig liefert er eine Auslegung seines Krisenverständnisses. Krise definiert er als komplementär zu Routine, als etwas, das in Relation zu einem Subjekt als beunruhigend, unbestimmt und auffordernd wahrgenommen wird (Oevermann 2008: 9). Krisen beziehen sich auf die jeweilige Lebenspraxis³¹². Er nennt zwei mögliche Varianten: Die äußere und die innere Krise (Oevermann 1991: 318). Weiter differenziert er nach drei Krisentypen: 1. die traumatische Krise³¹³, 2. Krise durch Muße (in welcher sich i.d.R. ästhetische Erfahrung konstituiert) sowie 3. die Entscheidungskrise. Letztere stellt er als Prototyp von Krise dar (ebd.: 318f). Sie ist determiniert durch das Dilemma von Entscheidungs- und Begründungszwang: Im Krisenfall stehen mehrere optionale Alternativen zur Wahl, bei denen hinsichtlich ihrer Gültigkeit allerdings nur abgewogen oder spekuliert werden kann. Gleichzeitig ist jedoch eine plausible und zweifelsfreie Begründung erforderlich (ebd.). Ebenso vermerkt er bezüglich eines An-

³¹¹ Verwiesen sei hier z.B. an Erikson und sein Modell der psychosozialen Entwicklung, das in der Bewältigung von Krisen das Potenzial für Entwicklung sieht (2005).

³¹² Explizit betont Oevermann (2008: 11), dass Krisenhaftes sowohl das einzelne Individuum als auch eine Gesamtheit einer Gattung betreffen. Krise lasse sich funktional differenzieren nach: Gattungsausstattung, Geschichtlichkeit sprachlicher Kodierungskompetenz, Kulturspezifität, individueller Entwicklung und individuellem Bildungsgrad.

³¹³ Vielfach beziehen sich diverse Krisenmodelle, wie z.B. das Modell von Schuchardt (1993), auf diesen Typus.

fangs und eines Ende einer Krise, dass es diese im Grunde nicht gäbe. Für das Individuum bzw. die jeweilige Lebenspraxis tauche eine Krise immer plötzlich auf. Mit einer gewissen Distanzierung ließe sich jedoch erkennen, dass sie sich bereits lange vorher formiert habe und „prinzipiell hätte bemerkt werden können.“ (Oevermann 1991: 322). Distanzierung und Rekonstruktion nicht wahrgenommener Vorboten weisen somit bereits den Weg Richtung Krisenlösung. Eingebettet in ein zeitliches Kontinuum lässt sich ein absolutes Ende nicht fixieren, wohl aber ein relatives, welches sich nicht in der Reflexion sondern in der jeweiligen Entscheidung handlungslogisch zeige (ebd.: 323).

Bringt man dies nun in Relation zum Forschungsgegenstand, kristallisieren sich drei Linien heraus, die besonders beachtet werden sollen: die Abweichungen zwischen einem Ist- und einem Sollzustand, bzw. Aspekte von Übergangsphänomene oder Ausnahmezustand. Hier zeigen sich u.a. der normative Charakter, der offenbar mit Krise einhergeht sowie zugleich ihre Dynamik. Ein für alle Schülerinnen und Schüler gleichwertiges Bildungsangebot barrierefrei zu realisieren, unter der Wahrung von egalitärer Differenz und Partizipation, impliziert einen absolut normativen Anspruch (s. 4.2). Nach welchen Normkriterien wäre ein Istzustand zu fassen und wonach ein Sollzustand, welcher zudem ein flüchtiger ist? Hieran dockt auch das Entscheidungs- und Begründungsdilemma an, das konstitutiv für Erziehungswissenschaft ist (vgl. Bormann 2011). Dieses Dilemma, so ist zu vermuten, ist nicht nur eine Frage von Entscheidung und Begründung bzw. Entscheidungsfülle und Entscheidungskraft, sondern auch von im System und außerhalb davon konkurrierenden Interessenslagen und Kompromissangeboten. Nicht zuletzt erscheint auch das Maß an (mangelndem oder ausreichendem) Vertrauen in eine offene Zukunft insbesondere bei sozialen Krisen ein Gradmesser für Erfolg oder Misserfolg zu sein. Dies rekurriert auf die dritte Linie: Die Prognostizierbarkeit und Vorhersagbarkeit einer bildungspolitischen und bildungspraktischen Krise im Kontext von Demokratie, Diversität, Egalität, Gerechtigkeit und nicht zuletzt Globalisierung (s. 4.1). Gleichwohl, folgt man der Theorie Oevermanns, offenbart sich in der Distanzierung und Rekonstruktion der ausgeblendeten Vorboten gewissermaßen der Weg zur Krisenlösung - liegt in der Krise bereits die Lösung (s.o.).

Aus einer solchen Perspektive heraus, erscheinen weitere Aspekte hinsichtlich der Genese von Krise ebenfalls relevant. Vor dem Hintergrund einer sozialen Innovation, welchen Stellenwert erfährt Inklusion aus fachdidaktischer Perspektive? Handelt es sich um eine kriseninduzierende, eine krisenassoziierte, um eine krisenunabhängige Erneuerung oder möglicherweise um einen Ausdruck beruflicher Selbstentwicklung? An dieser Stelle kann die Frage

noch nicht beantwortet werden, wohl aber eine Konkretisierung der jeweiligen Begrifflichkeiten vorgenommen werden bezüglich der aufzuzeigenden Möglichkeitsräume für eine Implementierung von Inklusion als innovatives Thema in die didaktische Lehre.

Als *kriseninduziert* wäre eine thematische Einbeziehung von Inklusion in die fachdidaktische Lehre dann zu bezeichnen, wenn nachvollziehbar wäre, dass durch inklusionsspezifische Veränderungen im Bildungssystem (erst) ein Erneuerungsprozess oder eine Entscheidungsbegründungssituation ausgelöst bzw. eingeleitet wird. Übersetzt man Krise in seiner ursprünglichen griechischen Bedeutung von Entscheidung auch mit Meinung oder Beurteilung (vgl. Prisching 1986: 18f)³¹⁴, so könnte bereits in der Wahrnehmung von Inklusion als relevantes Thema etwas Krisenhaftes ausgelöst bzw. eingeleitet werden, das bezüglich fachlicher Bildsamkeit eine Entscheidung bezüglich einer Reproduktion oder Transformation von Handlungsrouninen induziert.

In Abgrenzung dazu, als *krisenassoziiert* wäre Inklusion dann zu bezeichnen, wenn sich mit der inklusionsbezogenen Erneuerung bereits vorherige Gedanken, Ideen, Entwürfe verknüpfen. Inklusion als handlungsbezogene Entscheidungsaufgabe wäre dann quasi ein Weggefährte weiterer fachdidaktischer Themen, zu denen (bisher noch) keine Handlungsrouninen verfügbar sind.

Um eine Abgrenzung zu einer *krisenunabhängigen* Situation von Inklusion als fachdidaktische Angelegenheit vorzunehmen, wäre es beispielsweise maßgeblich, inwieweit unabhängig von der aktuellen bildungspolitischen Vorgabe, es bereits längere Zeit ein Anliegen innerhalb der Fachdidaktik gewesen ist, einem erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis zu folgen, Lehrerinnen und Lehrer im Studium hinsichtlich ihres Verständnisses von Bildsamkeit und Bildbarkeit³¹⁵ zu professionalisieren, dass sie allen Kindern alles lehren (können). Hier könnte sogar eine gewisse Schnittmenge mit einem Krisenverständnis liegen, das als *Ausdruck beruflicher Selbstentwicklung* zu interpretieren wäre. In diesem Fall läge ein professionelles Selbstverständnis vor, das als Ausdruck eines professionellen Selbstverständnisses da-

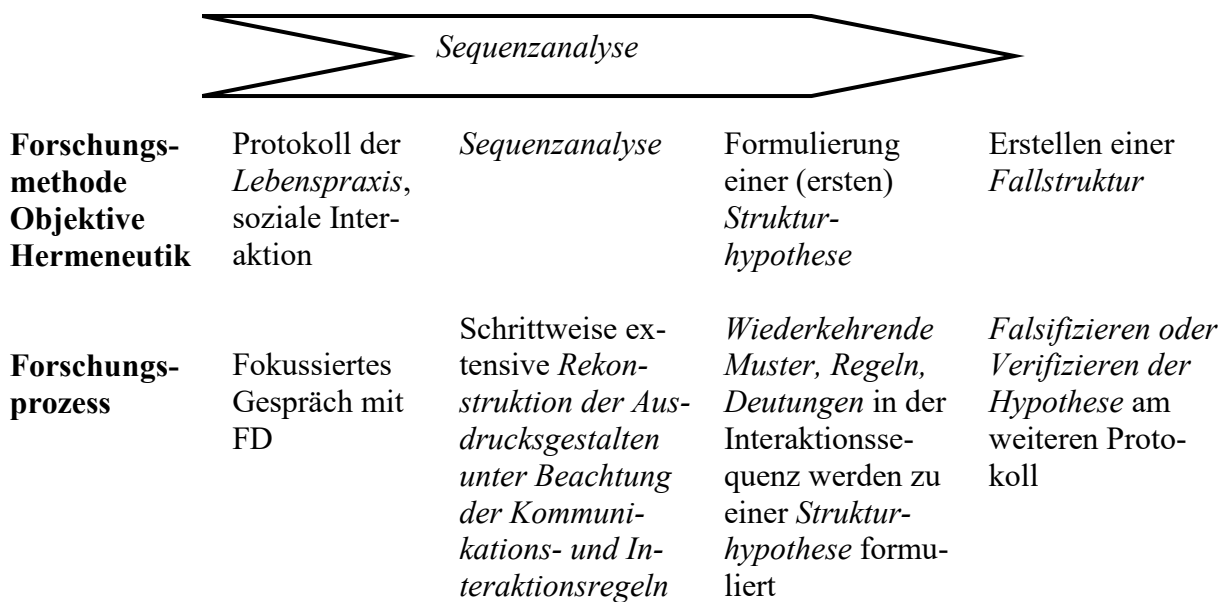
³¹⁴ In diesem Kontext offeriert Prisching (1986: 19) zwei weitere Konnotationen, deren Relevanz für die vorliegende Thematik, insbesondere der Einbettung in Governanceprozesse, hier nur angedeutet werden kann. Im medizinischen Sprachgebrauch wird Krise oftmals mit dem Höhe- oder Wendepunkt einer Beschwerde oder Erkrankung verwendet, wobei dies auch das Ende derselben sein kann. Die dramaturgischen Ansätze implizieren eine Verstrickung oder schicksalhafte Handlungsverflechtung.

³¹⁵ In Anlehnung an Mollenhauer (1998: 78ff) sei hier auf 1. das Angewiesensein des sich entwickelnden Menschen auf Unterstützung in einem relativ lang und ungebrochenen Bildungsprozess, 2. die prinzipielle Offenheit dieses Prozesses im Hinblick auf seine Bestimmung und 3. das Angewiesensein auf Erwachsene, die die jeweilige Kultur durch ihre Person und ihre Handlungen in verstehbarer, nachvollziehbarer, sinnvoller Form der nachwachsenden Generation repräsentieren.

nach strebt, sich quasi evolutionär weiterzuentwickeln und Grenzen der Bildsamkeit³¹⁶ (im System) auszudehnen.

Eine im Kontext von Krise als noch zu diskutierende Dimension ist, inwiefern die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker unmittelbar oder mittelbar - z.B. über eine entsprechende Nötigung durch Studierende - eine Krise wahrnehmen. Wenn letzteres der Fall ist, könnte die Relevanz von Governance-Aspekten und Governance-Regimen noch einmal interessant werden, wenn beispielsweise Studierende mit der Wahl eines als „inklusionfit“ deklarierten Studienorts, oder Schulen als Abnehmer von Studierenden anhand spezifischer Qualifizierung und Professionalisierung rekrutieren und somit als externe Steuerungsinstrumente aktiv werden.

Abschließend soll die nachfolgende graphische Darstellung die Verzahnung der Forschungsfrage visualisieren: Das Verhältnis der Fachdidaktik in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Inklusion als soziale Innovation mit der Methode der objektiven Hermeneutik visualisierbar und damit den Prozess der Rekonstruktion von Deutungsmustern nachvollziehbar machen.



³¹⁶ Bildbarkeit in Abgrenzung zu Bildsamkeit (Mollenhauer 1998) verweist auf eine Frage von Fähigkeit, inwiefern das Individuum z.B. praktisch bildbar, also sich auf entsprechende Bildungsangebote adäquat einlassen kann bzw. erreichbar ist (Tenorth 2016). Somit lässt sich schließen, dass Förderung generell untrennbar von Bildbarkeit ist. Bildsamkeit als Grundhaltung gegenüber jedem Individuum, impliziert eine Erreichbarkeit für Bildungsangebote, Bildbarkeit weist somit den Weg für ein adäquates Förderangebot.

Forschungsfrage: Verhältnis von FD zu Inklusion als soziale Innovation	Erfassen von Regeln der Kommunikation und Interaktion im universitären System	Latente Sinnebene, als das was FD objektivierbar gesagt <i>hat</i> , in Abgrenzung zu dem was ein FD sagen <i>wollte</i>	Erste Annahme zu Deutungen der FD über Inklusion als soziale Innovation (welche Motive determinieren das Handeln -Wahrnehmung als Krise oder Routine?)	Rekonstruktion der Ausdrucksge-stal-ten erlaubt Aus-sage zu evtl. <i>Trans-formation</i> oder <i>Reproduktion</i> von Handlung und damit Aussa-ge zu <i>Deutungsmustern</i>
Forschungsmethode Objektive Hermeneutik	Protokoll der <i>Lebenspraxis</i> , soziale Interaktion	<i>Sequenzanalyse</i>	Formulierung einer (ersten) <i>Strukturhypothese</i>	Erstellen einer <i>Fallstruktur</i>
Forschungsprozess	Fokussiertes Gespräch mit FD	Schrittweise extensive <i>Rekonstruktion der Ausdrucksge-stalten unter Beachtung der Kommunikations- und Interaktionsregeln</i>	<i>Wiederkehrende Muster, Regeln, Deutungen</i> in der Interaktionssequenz werden zu einer <i>Strukturhypothese</i> formuliert	<i>Falsifizieren oder Verifizieren der Hypothese</i> am weiteren Protokoll
Forschungsfrage: Verhältnis von FD zu Inklusion als soziale Innovation	Erfassen von Regeln der Kommunikation und Interaktion im universitären System	Latente Sinnebene, als das was FD objektivierbar gesagt <i>hat</i> , in Abgrenzung zu dem was ein FD sagen <i>wollte</i>	Erste Annahme zu Deutungen der FD über Inklusion als soziale Innovation (welche Motive determinieren das Handeln -Wahrnehmung als Krise oder Routine?)	Rekonstruktion der Ausdrucksge-stal-ten erlaubt Aus-sage zu evtl. <i>Trans-formation</i> oder <i>Reproduktion</i> von Handlung und damit Aussa-ge zu <i>Deutungsmustern</i>

Tab. 4: *Verbindung von Forschungsmethode und Forschungsfrage*

5.7 Synopse: Erkenntnisse zur Fachdidaktik und zur Generierung einer vorläufigen Fallstruktur

Gemäß der Vorgehensweise der objektiven Hermeneutik beginnt die Deutungsmuster-Analyse mit der Konkretion und Explikation der objektiven Problemstellung. Um eine solche objektive Problemstellung als forschende Person ansatzweise explizieren zu können, erfordert dies in einem ersten Schritt, sich über ein allgemeines, triviales und möglicherweise einseitig geprägtes (Vor-)Wissen hinaus ein vollständigeres und umfassenderes Bild zu machen. Die Einbettung der zentralen Fragestellung verweist darauf, neben einer vertiefenden Betrachtung grundlegender fachdidaktischer Orientierungen (wie sieht sich diese in der Lehrerbildung), auch der Einbettung der Fachdidaktik in Kontext von Inklusion und Professionalisierung zu-

künftiger Lehrerinnen und Lehrer für inklusiven Unterricht nachzugehen. Darüber hinaus stellt sich die Aufgabe, das theoretische Gerüst von Innovation und Diffusion zu erhellen, um zu generierende Erkenntnisse hinsichtlich des Verhältnisses von Fachdidaktiken zum innovativen Thema Inklusion in ein soziales Innovationsgeschehen einordnen zu können. Wird nun das Selbstverständnis der Fachdidaktik (s. Kap 4), wie es u.a. von der Gesellschaft für Fachdidaktik in Deutschland (GFD) formuliert wird, zugrunde gelegt, können elementare Rationalitäten extrahiert werden, z.B. welche Motive, Interessen, Auffassungen, Befürchtungen und Denkinhalte (Apperzeptionen) die jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter ihrer Disziplin entwickelt haben können. In einer proximalen Fragestellung werden dann z.B. die Fachverbundenheit und die Nähe bzw. Distanz zur Fachwissenschaft oder die Leistungsorientierung für weitere Fragen relevant.

Zwar liegen im Bereich der Inklusionsforschung bereits Forschungsergebnisse hinsichtlich des Gelingens von inklusivem Unterricht vor (s. 4.5.4), aber im Fokus der qualitativen wie quantitativen Studien stehen Fragen der Einstellung, des Wissen und der Kompetenz bezüglich Inklusion. Auch wird in der Fachwelt zunehmend die unterrichtliche Perspektive beleuchtet, die sich - und auch darin herrscht überwiegend Konsens - dann einer fachlichen und/oder einer fachdidaktischen Positionierung kaum entziehen kann (s. 4.5). Gleichwohl wird im Rahmen der recherchierten Studien explizit die Ebene der Fachdidaktik bisher vernachlässigt. Einstellung, Wissen und Kompetenz von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zu erfassen, erscheint vor dem Hintergrund des hohen Freiheitsgrades in der Lehre zunächst sekundär. Primär relevant, auch aus den Kenntnissen zur Innovationsforschung (s. Kap. 3), erweist sich die Frage der Wahrnehmung nach dem Neuheitswert von Inklusion. Wie wohl oder wenig werden hier Normen oder Gewohnheiten der Fachdidaktiken tangiert? Resultiert daraus die Wahrnehmung einer Problemlage oder erweist sich das vermeintlich Neue als nahtlos anschlussfähig an Vorerfahrungen? Deren unmittelbare Schnittmenge zu Innovation und Diffusion wurde in Kap. 3. hervorgehoben.

Die Darlegungen zur UN-BRK, ihre Auswirkungen auf das Bildungssystem sowie ihre Konsequenzen für die fachdidaktische Lehre folgten der Intention, hier den Stellenwert der Fachdidaktik deutlich zu machen (s. 4.2.2 bis 4.4). Um die Verhältnisfrage³¹⁷ tiefergehend analysieren zu können, scheint es zudem zielführend, das Selbstverständnis von Fachdidaktik zu erhellen, um eine Hintergrundfolie zu entwerfen, auf welche Überzeugungen Inklusion als

³¹⁷ Vgl. zum Verhältnisbegriff s. 4.6.1. Eine Herleitung eines fachdidaktischen Selbstverständnisses ermöglicht es, eine „Ortsbestimmung“ vorzunehmen, von der aus Verharrung, Annäherung oder Distanzierung, Zurückweisung, Adoption oder Irrelevanz operationalisierbar werden.

handlungsrelevante Größe trifft. Aus diesem ergibt sich ein Bild von Fachdidaktik, das sich einerseits als unverzichtbar für die universitäre Lehrerbildung abzeichnet (s. Kap. 4), andererseits ihre Aufgabe signifikant im Dienste des jeweiligen Faches sieht und den Anspruch, den inklusiver Unterricht impliziert, zum einen über Maßnahmen der Differenzierung zu erfüllen gedenkt, zum anderen spezifisch sonderpädagogische Herausforderungen (vornehmlich) originär in der Verantwortung von Sonderpädagogen sieht. In welcher Weise die in der Literatur angemahnte Kooperation durch „Delegation“ z.B. an die Sonderpädagogik oder auch die allgemeine Didaktik bzw. die pädagogische Psychologie und ihre Expertise avisiert ist, darüber könnte eine Erhellung des Verhältnisses der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zur Inklusion Aufschluss geben.

Als zielführend für die Beantwortung der Frage, welches handlungsbezogene Verhältnis Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zur Inklusion als Innovation in der Lehre haben, erweist sich hier die Rekonstruktion von Deutungsmustern (s. 5.3). Aus dieser Überlegung heraus wurde von einer Anwendung der bekannten (insbesondere der quantitativen Einstellungsforschung) Instrumente bewusst Abstand genommen, da so generierte Daten vermutlich durchaus aufschlussreiche Ergebnisse zutage fördern würden, jedoch nur über Ableitungen einen Beitrag zur Innovations- und Diffusionsfrage liefern würden. Ob damit Antworten gefunden werden könnten, in welchem Verhältnis sich die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zur Inklusion als innovativem Thema sehen, ob und inwiefern sie es als relevant für ihre Disziplin wahrnehmen und ob und inwiefern sich damit Möglichkeitsräume für Innovationen in der Hochschule eruieren ließen, darf bezweifelt werden. Andererseits, und durchaus gravierender für eine skeptische Anwendung bekannter Erfassungsmethoden und -instrumente, ist die Tatsache, dass primär der Einstellungsbegriff wissenschaftlich noch nicht eindeutig definiert und somit auch nur begrenzt operationalisierbar ist (s. 4.2.1). Hier nach methodologischen Möglichkeiten zu suchen, die diese Unschärfe thematisieren und Differenzlinien markieren, könnte bislang unerkannte Optionen für eine Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Fachdidaktiken sichtbar machen.

Vor dem Hintergrund dieses Gesamtbildes erfolgt im nächsten Schritt die Auswertung der protokollierten Lebenspraxis.

6. Empirie: Sequenzanalytische Bearbeitung des Forschungskorpus

Nachdem nun die Objektive Hermeneutik in ihren Grundzügen und damit das methodologische Vorgehen für die Beantwortung der Fragestellung dargelegt wurde, erfolgen im Anschluss die Konkretion der Erforschung des Verhältnisses der Fachdidaktik zu Inklusion durch die Rekonstruktion von Deutungsmustern bei Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern. Erst hieraus lassen sich Rückschlüsse bezüglich eines Innovations- und Diffusionsprozesses ziehen und Möglichkeitsräume für eine wie auch immer geartete Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Lehre ausloten. Aus der Darlegung der Erkenntnislage im Bereich der Innovationsforschung und den daraus extrahierten Rahmenbedingungen für ihre Verbreitung sind diverse Aspekte hervorzuheben, die im Kontext universitärer Neuerungen relevant sind: Die Not- oder Problemlage, das Normensystem, der Neuheitsgrad sowie eventuelle Vorerfahrungen der Akteure - und damit die Charakteristik oder im Duktus der objektiven Hermeneutik: Die Fallstruktur - entscheiden maßgeblich über die Impulsstärke für innovatives Handeln. Nicht zuletzt erfährt die subjektive Wahrnehmung³¹⁸ einer Innovation auf Seiten der involvierten Akteure eine weichenstellende Funktion in Bezug auf den Verlauf des Transformationspfades (s. 3.1, vgl. Abb.: 2): Ob und wie Innovationen eine Diffusion und Adoption erfahren, re-definiert³¹⁹ werden und in lokale Bedürfnisstrukturen transformiert³²⁰ werden. Hier zeigt sich die Schnittmenge hinsichtlich der Verbreitung von Neuerungen im universitären Bereich mit der Governanceforschung (s. Kap.3.). In einem weitgehend autonomen und gleichzeitig teilhierarchischen System, wie es eine Hochschule ist (s. 3.4.2), lassen sich Innovationen nur schwer per Erlass oder Anordnung im Top-down-Verfahren durchsetzen. Ihre Steuerung und die Koordinierung des Steuerungsprozesses erfolgen auf unterschiedlichen Ebenen und unter Einwirkung unterschiedlicher Akteure, mit je unterschiedlichen Interessen. Daraus resultiert eine hochkomplexe Gesamtlage, wenn es um eine Verbreitung und Übernahme von Neuerungen im sozialen und damit auch im universitären Bereich geht. Konkreter noch, bevor Innovationen diffundieren können und Akteure sie adoptieren und in ihr Handlungsselbstverständnis integrieren, sind Fragen der Wahrnehmung einer Innovation zu klären. Solche Erkenntnisse können durchaus fundierte Aussagen über ein etwaiges Innovati-

³¹⁸ Unter subjektiver Wahrnehmung wird hier der Fall: also die Fachdidaktik der untersuchten Hochschule, summiert, subjektiv bezieht sich hier nicht auf die einzelne Person, nicht auf eine/n spezielle/n Fachdidaktikerin oder Fachdidaktiker.

³¹⁹ Eine Re-Definition läge hier dann vor, wenn z.B. einzelne Elemente eines Inklusionskonzeptes modifiziert, aussortiert, korrigiert oder aus anderen Konzepten bereits bekannte Elemente in Form einer Re-Invention wiederbelebt würden. In dem Maße, wie sich Re-Definition vollzieht, zeigt sich die Transformation von Neuerungen.

³²⁰ Mit der vollzogenen Transformation ist hier eine aktive Übernahme des innovativen „Inhalts“ für die lokalen Bedürfnisse gedacht, was letztlich zu einer Stabilisierung und Normalisierung der Neuerung führt.

onspotenzial erschließen und sind somit nicht irrelevant für die Analyse sowie Koordinierung ihrer Steuerungs- und Verbreitungsprozesse.

Deshalb stellen sich an das zu analysierende Material folgende Fragen:

- Inwiefern nehmen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Inklusion als handlungsbezogenes Thema wahr?
- Inwiefern lehnen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Inklusion als innovatives Thema ab oder nehmen sie es solches an?
- In welchem handlungsbezogenen Verhältnis sehen sich Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zur Inklusion?
- An diese Fragen schließen sich weitere relevante an. Explizit aus letzterer ergibt sich eine vierte: Welche Konsequenzen ergeben sich für die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bezüglich der Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer? und fünfte Frage: Welche Aussagen lassen sich hinsichtlich einer wie auch immer gestalteten Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die universitäre fachdidaktische Lehre formulieren?

An die Beantwortung dieser Fragen soll anknüpfen, durchführbare Möglichkeitsräume aufzuzeigen, die für eine weitere Handhabung von Inklusion ggf. über den fachdidaktischen Bereich hinaus hieran anschlussfähig wären. Zu denken wäre hier sowohl an Steuerungsprozesse und evtl. Koordinierung von Steuerung im fachwissenschaftlichen Bereich, aber auch Spielräume für die Entwicklung einer inklusiven Hochschule.

6.1 Zur Klärung des „Falles“ und seines Beitrag zu einer Allgemeinaussage

An einen Text generell ebenso wie an eine protokollierte Lebenspraxis können unterschiedliche Fragestellungen gerichtet werden (Kraimer 2003, Wernet 2009), zu deren Beantwortung die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen einen Verständnisbeitrag leisten kann. Diese Vielfalt von Fragen macht es erforderlich, diese vorher zu konkretisieren und vor der Analyse den zu untersuchenden „Fall“ zu klären.

Im Zentrum der Rekonstruktion steht in diesem Fall der „Fall universitäre Fachdidaktik“. Ihr *Verhältnis* zu Inklusion als Neuerung und welche handlungsbezogenen Deutungsmuster für die universitäre Lehre hier aufzudecken sind, soll einem Verstehen ihres Handelns dienen.

Der Fall „universitäre Fachdidaktik“

Ein Fall wird im Sinne einer Falle (Kraimer 2004: 2), einer krisenhaften Situation (s. 5.6) verstanden und verweist in seiner protokollierten Interaktion auf die Verstrickung aus Entscheidungsvielfalt, Entscheidungszwang und Begründungsgebot, die es handelnd zu lösen gilt (s. 5.3.3). Somit liegt der Ausgangspunkt der Forschung dort, „wo ›etwas los‹ ist - am Ort einer konkreten Lebenspraxis, um zu schauen, was originär vorhanden ist“ (Kraimer 2004: 2). Für die Festlegung des Falls ist zunächst das *Was* wesentlich: Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf das Verhältnis der Fachdidaktik³²¹ zu Inklusion. Jeder Fall bildet eine eigenständige Untersuchungseinheit, quasi eine soziale Wirklichkeit, mit einer strukturierten, autonomen Handlungseinheit mit identifizierbaren Grenzen, hier der Sozialzusammenhang der Vertreterinnen und Vertreter von Fachdidaktiken einer lehrerinnen- und lehrerbildenden Diskursgemeinschaft innerhalb eines universitären Systems ohne sonderpädagogische Historie. Für das nachgeschaltete *Wie* bietet es sich in diesem Fall an, eine (oder mehrere) Person(en) aus dem Kreis der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zu eben diesem Gegenstand Inklusion aufgrund ihrer Expertise zu universitären Situationen, Abläufen oder Vorgehensweisen in einem fokussierten Gespräch zu sprechen. Mit Hilfe des fokussierten Gesprächs (s. 6.2.1) sollen authentische Betrachtungsweisen und Ausdeutungen erhoben werden, die den Fall determinieren und das spezifische Verhältnis rekonstruierbar machen.

Das Allgemeine im Besonderen

Der objektiven Hermeneutik immanent ist das Aufdecken subjektiver Theorien und objektiver Bedeutungsstrukturen bzw. Grund-Folge-Beziehungen in sozialen Zusammenhängen (s. 5.1.1, 5.2, Kraimer 1998, 2002), somit werden Fälle als soziale Einheiten verstanden, denen neben spezifischen auch allgemeine Sinnstrukturen innewohnen. Einerseits markiert das *Typische* den jeweiligen Einzelfalles dadurch, dass er im Kontrast zu dem steht, was als *Normalität* gesetzt ist; gleichzeitig repräsentiert jeder Einzelfall das Allgemeine, steht er doch auch exemplarisch für die Lebenspraxis der Einheit, Organisation, nach deren hinterlegten Regeln das Subjekt handelt (Oevermann 1981, 2002: 12, Wernet 2009: 86). Bezüglich der Allgemeingültigkeit formuliert Oevermann: „Die Bildungsgeschichte eines konkreten Gebildes formalisierten Handelns geht vollständig in der Bildungsgeschichte des allgemeinen Typus einer Institution oder Organisationsform auf, die von ihm nur repräsentiert, aber nicht erzeugt

³²¹ Wenn im Verlauf dieser Arbeit auf die Fachdidaktik fokussiert wird, ist damit die Gesamtheit aller Fachdidaktiken, repräsentiert durch ihre jeweiligen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, angesprochen. Dass im Einzelfall Abweichungen von diesem Bild anzutreffen sind, liegt im Selbstverständnis auch der objektiven Hermeneutik.

wird.“ (1981: 36), womit auch gleichzeitig eine Berechtigung der Einzelfallstudie³²² als über den Einzelfall hinausweisend anerkannt wird. Bezüglich der von ihm formulierten über den Einzelfall hinausreichenden Generalisierungsdimensionen, argumentiert Oevermann (1991: 272, vgl. Dietrich 2014: 166ff³²³) primär mit theoretischen Grundlegungen der objektiven Hermeneutik (z. B. bedeutungsgenerierende Regeln der Kommunikation, der Interaktion, der Selektion, der Milieueinbettung), die in späteren Werken von ihm ausdifferenziert werden.

„Bei jeder konkreten Fallrekonstruktion wird nicht nur der im sequenzanalytisierten Protokoll verkörperte manifeste Fall zur Explikation gebracht, sondern es werden darüber hinaus andere, weitere Fälle bestimmt, die dieser Fall seinen objektiven Möglichkeiten nach in seiner weiteren historischen, kulturellen und sozialen Umgebung, seinem Milieu, prinzipiell hätte werden können, aber nicht geworden ist. Denn die Sequenzanalyse erfordert es, an jeder Sequenzstelle im Sinne geltender Erzeugungsregeln den Spielraum von Möglichkeiten konkret gedankenexperimentell zu explizieren, mit Bezug auf den der konkrete Fall seine Strukturgesetzmäßigkeit als immer wiederkehrende Systematik seiner Entscheidungen und Auswahlen abbildet. Diese gedankenexperimentelle Konstruktion von je konkreten Möglichkeiten kommt aber einer Explikation von weiteren Fallstrukturen gleich, so daß [i.O.] man mit einer Fallrekonstruktion immer schon mehrere Fälle kennt und nach kurzer Zeit in der fallrekonstruierenden Untersuchung einer Fallreihe zu einem bestimmten Untersuchungsthema sich alle weiteren Fälle als "déjà vues" erweisen. Darin liegt im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eine enorme Ersparnis.“ (Oevermann 2002: 14f).

Vor dem Hintergrund der Fragestellung nach dem Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion als *innovativer* Aufgabe, erscheint insbesondere Oevermanns Argumentation bezüglich der „Geltung bzw. Nicht-Geltung von Regeln der Erzeugung von Sinnstrukturen [...], die als Basis für eine Modifikationen bzw. Innovationen von Regeln explizierender Theorien prinzipiell dienen können“ (2002: 15), relevant. Ob und in welchem Maße aktuell die Fachdidaktik und ihre Repräsentantinnen und Repräsentanten sich in einen Innovationsprozess als involviert *gewahr sind*, wie also ihr Verhältnis zu Inklusion ist, dürfte sich für den gesamten Innovationsprozess als nützliche Basis weiterer wie auch immer gearteter Aktivitäten erweisen. Damit können aus der (Einzel-)Fallrekonstruktion allgemeine, in die Zukunft weisende Implikationen für (Um-) Gestaltungs- oder Governance-Prozesse resultieren. Akzentuiert heißt dies, dass hinsichtlich „der praktischen Schlüsse und vor allem der Prinzipien der sozialen Kommunikation und der kollektiven Normierung der je historischen Praxis [...] von Fall zu Fall jenseits der Fallrekonstruktion selbst relevante Generalisierungen zu erwarten“ (ebd.) sind.

³²² Auf die Relevanz des Allgemeinen im Besonderen in der Einzelfallstudie insbesondere für das pädagogische Handeln weisen auch Fatke (1995a/b) sowie Kraimer (2003) explizit hin. Grundsätzlich findet sich eine entsprechende Argumentation in der einschlägigen Literatur zur objektiven Hermeneutik (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, Hug & Poschnik 2010, Scherf 2009: 302).

³²³ Dietrich (2014) benennt und diskutiert ausführlich die von Oevermann aufgeführten Generalisierungsdimensionen.

Diese Generalisierungen liefern, so Oevermann, bezüglich der Zukunftsgerichtetheit zwei weitere allgemeine Bestimmungsmöglichkeiten, nämlich zunächst die Sichtbarmachung von bisher nicht bekannten Gesetzmäßigkeiten, die potenziell Aussagekraft für Zukunftsentwicklungen in sich tragen. Darüber hinaus und im Anschluss daran, dass solche Generalisierungen „auch tatsächlich im Sinne der praktischen Vernunft, zwingende Lösungen bieten, deren Rationalität sich eine mit Anspruch auf Vernünftigkeit handelnde Praxis in Zukunft nicht entziehen kann.“ (ebd.: 16). Ob sich nun bereits abzeichnende innovative Tendenzen im Sinne einer Transformation oder aber eine Reproduktion tradierter, vermeintlich bewährter fachdidaktischer Handlungsweisen aus dem Protokoll rekonstruieren lassen, erscheint zunächst weniger wesentlich. Essentiell für den Diskurs zu einem noch zu gestaltenden bzw. in der Gestaltung befindlichen Neuerungsprozess auf universitärer Ebene erscheint, dass in der Rekonstruktion des Verhältnisses der Fachdidaktik zur Inklusion sich eine valide Aussage hierzu treffen lässt und damit „das bessere Argument“ für die gebotene Ausbreitung. Von Inklusion, z.B. als Querschnittsthema in die jeweiligen Curricula. Ein Garant für ein Durchsetzen und Ausbreiten inklusionsspezifischer, fachdidaktischer Strategien und Prinzipien ist damit nicht impliziert, bislang als solches interpretierte Bedenken, Widerstände oder Verzögerungen werden jedoch aufgrund der bekundeten Forschungslage eher nachvollziehbar.

6.2 Zur Einordnung der Materialbeschaffung

Im Rahmen der Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung ergreift der Bund zunächst für den Zeitraum von 2013 bis 2023 intensive Maßnahmen, die im Hochschulbereich, in den lehrerbildenden Universitäten, zum Tragen kommen sollen. Eine dieser Maßnahmen stellt die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dar. Seitens des Landes Niedersachsen und des Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur wird diese Initiative insofern flankiert, als dass sie parallel dazu den Universitäten, die eine finanzielle Förderung im Rahmen der „Qualitätsoffensive“ verfehlt hatten, finanziellen Anreiz für ausgewiesene Projekte mit ähnlicher Zielsetzung in Aussicht stellt(e). Mit dem bereits erwähnten universitären Projekt (EK-BI) konnte eine solche Förderung erwirkt werden.

Gegenstand dieses Projektes ist das 2009 administrativ verordnete und nicht nur das gesamte Bildungssystem betreffende Thema Inklusion. Das zentrale Anliegen darin lautet: Wie kann die zukünftige Generation der Lehrerinnen und Lehrer in der ersten Phase der Lehramtsausbildung professionalisiert werden, so dass sie über (basale) ausreichende Kompetenzen für die Bewältigung der bislang unbekanntem Herausforderung eines inklusiven Unterrichts ver-

fügt?³²⁴ Dieser Fragestellung begegnet das erwähnte Projekt auf unterschiedlichen Ebenen: Unmittelbare Adressierung an die Studierenden durch explizite thematisch breit angelegte Lehrangebote (z.B. Ringvorlesung), Auf- und Ausbau neuer Lehrformate (z.B. Einrichtung einer Lernwerkstatt und Tandemlehre³²⁵), extramodulares Zusatzangebot (Teilpaket Zertifikatskurs³²⁶) sowie Strategieentwicklung zur Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Curricula der Fachdidaktiken. Im Rahmen der letztgenannten wurde als eine Maßnahme der Strategieentwicklung die Erkenntnisgewinnung mittels persönlichen Gesprächen diskutiert und als Anliegen an die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker herangetragen. Dem voraus, im Rahmen einer Fachdidaktik-Gesamtkonferenz, erging eine Information zum Projekt sowie zur erwünschten Zielperspektive dieses Teilpaketes. Wohl wissend um den normativen Anspruch, den Inklusion transportiert, ist die Zielperspektive dieses Teilpaketes ein kooperativer und zukunftsöffener Gestaltungsprozess: Unter Mitwirkung möglichst aller beteiligten Akteure einen hohen Konsens hinsichtlich der Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Curricula der Fächer zu erreichen und damit im Idealfall die Curriculumentwicklung als konsensuelle Aufforderung für Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken zu betrachten. In einen Dialog³²⁷ mit den einzelnen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zu treten, um ihre jeweilige Sichtweise in Erfahrung zu bringen, erschien den Projektmitgliedern als ein zielführender Weg. Die Gespräche wurden allesamt mit Professorinnen und Professoren aus verschiedenen Fachdidaktiken der Universität geführt und aufgezeichnet³²⁸, um explizit über deren augenblicklichen Sichtweisen einen Einblick in ihr gegenwärtiges Handeln sowie deren Hintergründe zu gewinnen.

³²⁴ Professionalität, professionelle Kompetenz und eine gewisse Routine in der Bewältigung von Herausforderungen entwickeln sich erst prozesshaft im Berufsalltag (zum Professionalisierungsthema s. Kap. 4), gleichwohl beginnt der Professionalisierungsprozess bereits in der ersten Phase. Ebenso lässt sich aus unterschiedlichen Studien die antizipierte Kompetenz als ein signifikanter Prädiktor für erfolgreiches Lehrerhandeln nachweisen (Kassis 2017).

³²⁵ Lehrangebote werden von Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen (z.B. Fachdidaktiker oder Fachdidaktikerin eines Faches in Kooperation mit Lehrenden der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften, Lehrkooperation zwischen Experten aus der Praxis und Lehrenden der Universität) als reguläre Lehrangebote im Tandem realisiert.

³²⁶ Ein zweisemestriges, modularisiertes Lehrangebot, das von Studierenden und Lehrkräften aus der Praxis gemeinsam wahrgenommen werden kann und mit einem Zertifikat abgeschlossen wird. Das Angebot ist nicht anrechenbar auf zu erbringende Studienleistungen.

³²⁷ Die Verwendung des Terminus Dialog oder dialogisches Gespräch erfolgt in Anlehnung an das „dialogische Prinzip“ wie es in der Gestalt- bzw. Integrativen Therapie (Metzmacher 1998; Petzold 2004; Blankertz & Doubrawa 2005) Verwendung findet. Im authentischen Kontakt und einer auf wechselseitigen, konstruktiven Beziehung ausgelegten Kommunikation können Vorstellungen und Aussagen diskutiert und ihre Hintergründe beleuchtet werden. Ein gemeinsamer Dialog wird als folgerichtiger Ausgangspunkt und konstruktive Basis eines kooperativen und konsensschaffenden Gestaltungs- und Innovationsprozesses erachtet.

³²⁸ Zur erleichterten Gesprächsführung und objektiven Inhaltswiedergabe erschien die Aufzeichnung der Gespräche als sinnvoll. Von allen acht Gesprächspartnern liegt eine entsprechende Zustimmung zur Aufzeichnung und auch zur Weiterverwendung im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit schriftlich vor.

Im Folgenden soll erklärt und begründet werden, in welcher Weise das Gespräch mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker als Erhebungsinstrument für das Forschungsvorhaben seine Eignung erfährt.

6.2.1 Das fokussierte Gespräch als Zugang zum „Fall“

Natürliche Interaktion im Sinne Oevermanns sind in erster Linie sich mehr oder weniger spontan ergebende, unstrukturierte „Mitschnitte“ aus dem Lebensalltag, wie z.B. bezogen auf die Verhältnisfrage der Fachdidaktik zu Inklusion Beobachtungen im Rahmen von Lehre, Seminaren bzw. Vorlesungen oder eine zufällige Beteiligung an Gesprächen zwischen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern. Beide oben genannten alternativen Optionen für einen Zugang zum Feld würden hinsichtlich der Praktikabilität und der Datengenerierung vermutlich spezifische Probleme aufwerfen³²⁹. Bei einer Hospitation in der Lehre wäre nicht auszuschließen, dass sich ausnahmsweise in der beobachteten Situation eine sozial erwünschte und damit möglicherweise unauthentische Handhabung von Inklusionsbezug gezeigt hätte. Im Falle der zufälligen Gesprächsbeobachtung wäre beispielsweise ein Audiomitschnitt problematisch bzw. unnatürlich. In beiden Fällen wäre eine anschließende Protokollierung der Hospitation bzw. des Gesprächs durch eine natürlich bedingte selektive Wahrnehmung der protokollierenden Person überformt und damit eine latent verzerrte soziale Realität nicht auszuschließen. Da bereits im Rahmen einer Fachdidaktikerkonferenz über Inhalt und Ziel des gesamten Projekts und explizit eines Teilprojekts zur Curriculumentwicklung informiert wurde, das mit einer positiven Resonanz goutiert wurde, fiel die Entscheidung, einzelne Personen per Mail zu einem vertiefenden Gespräch³³⁰ einzuladen. Für die Gespräche wurde kein dezidiertes Leitfadensystem oder ein vorkategorisierter Fragenkatalog erstellt. Als „Hilfsmittel“ für eine Fokussierung auf die zentrale Thematik der Curriculumentwicklung unter Einbindung von Inklusion als Querschnittsthema dienten lediglich Schlüsselbegriffe, wie etwa „kollegiale Sichtweise“, „Verständnis von Inklusion“ oder „Wünsche hinsichtlich einer möglichen Implementation von Inklusion“³³¹. Für die konkrete Kontaktaufnahme relevant war neben dem Professorinnen- und Professorenstatus eine Vertretung in möglichst vielen Schulformen sowie eine bewusst breite Repräsentanz von Disziplinen und Fächern. Nach einem Pretest (im berufsbil-

³²⁹ Neben den zu nennenden Hindernissen, wäre zudem nicht nur mit einer Irritation der Gesprächspartner zu rechnen, die eventuell mit einem Empfinden von Kontrolle oder Misstrauen einhergehen könnte. Auch wäre der Zeitaufwand recht groß bzw. die Realisierungswahrscheinlichkeit eher gering.

³³⁰ Bewusst wurde hier der Terminus „kollegialer Austausch“ oder „kollegiales Gespräch“ vermieden, da in diesem Fall der Begriff „kollegial“ mit seiner Konnotation von gemeinsam und kooperativen möglicherweise eine bestimmte Gesprächsintention suggeriert hätte.

³³¹ Diese Schlüsselbegriffe orientieren sich u.a. an TE4I sowie an Items der Einstellungsforschung (s. 4.2.1 und 4.4). Beispielhaft sei hier ein antizipierter möglicher Einstieg dargestellt: „Mal angenommen, in Ihrem fachdidaktischen Kollegium wird Inklusion diskutiert - welche Sichtweise wird dort diskutiert?“

denden Bereich) wurden schließlich Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus den Bereichen Sprachen, Naturwissenschaften, ästhetische Bildung sowie Geisteswissenschaften kontaktiert. Die im Rahmen der Projektarbeit erhobenen Gespräche für eine weiterführende Forschungsarbeit und für eine Analyse nach den Maßgaben der objektiven Hermeneutik verwenden zu können, ergab sich erst im Anschluss an die Gesprächsphase. Dies resultierte einerseits aus der Erkenntnis, dass die Perspektive der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker eine bislang eher unbekannte ist und sich ein entsprechendes Erkenntnisinteresse diesbezüglich herauskristallisierte. Somit bot das vorliegende Datenmaterial die Chance für eine explorativ angelegte Forschung, für welche sich die Objektive Hermeneutik als prädestiniert erweist. Die Verzahnung von Forschungsinteresse, Zugang zum „Fall“ und Methode lassen sich damit begründen, dass auch Oevermann nahelegt, auf der Basis von Gesprächen (synonym wird hier auch von Interviews gesprochen) zu analysieren, solange diese nicht (wie in vielen Fällen üblich³³²) so vorstrukturiert und entlang eines hypothesen- bzw. kategoriengestützten Leitfadens erfolgen. Durch die Aufzeichnung liegen diese Gespräche als Text und damit im objektiv hermeneutischen Sinn als Interaktionsprotokoll vor. Damit eröffnet sich für die Methode die Rekonstruierbarkeit latenter Sinnstrukturen, in der sich „[...] eine soziale Realität von objektiven Bedeutungsstrukturen, [...]“ (Oevermann, Allert, Konau, Krambeck 1979: 368) ankündigt. Die hier verfolgte Frage oder, in der Sprache der objektiven Hermeneutik, der im Zentrum stehende Fall (s. 6.1), fokussiert zwar ein konkretes Thema: Inklusion. Jedoch ging es in den geführten Gesprächen um einen vom Erkenntnisinteresse geleiteten Dialog hinsichtlich eines gegenwärtigen Gesichtspunkts zu Inklusion. In seiner offenen und unstrukturierten Art bietet es einen natürlichen Raum über unterschiedliche Wahrnehmungen von Inklusion zu sprechen und damit im Sinne der objektiven Hermeneutik, den Fall zur Sprache zu bringen (Oevermann 1981: 4). Es biete einen Raum für Explikationen über subjektive intentionale Repräsentanzen von Realität, die in sich „Spuren der Vergangenheit und Gegenwart von Handeln“ (Oevermann et al. 1979: 369) enthalten und im Handeln ihre Wirksamkeit zeigen. Explizit weisen Oevermann et al. darauf hin:

„[D]er *Begriff* (i.O.) der sozialen Realität von latenten Sinnstrukturen ist *nicht* (i.O.) an das Kriterium ihrer Wirksamkeit in der konkreten Situation der Produktion des Textes oder einer konkreten Situation seiner Wahrnehmung gebunden, sondern allenfalls an das Kriterium seiner prinzipiellen Wirksamkeit *irgendeiner* (i.O.) denkbaren Situation. Gleichwohl zielt die begriffliche Konstruktion auf die Analyse gerade jeder

³³² Nach bestimmten Kategorien vorstrukturierte Interviews, so die Position von Oevermann, seien nicht in der Lage, etwas wirklich Neues zutage zu tragen. Den vorstrukturierten Interviews fehle die unvoreingenommene Begegnung mit dem Forschungsfeld, die den Blick verstelle, für das, was außerhalb des Kategoriensystems liege „Mit Kategorien vorstrukturierte Ereignisprotokolle zerstören die wirkliche sequentielle Struktur.“ (1981: 46).

Wirkung der latenten Sinnstrukturen ab, die über subjektiv intentionale Realisierung nicht vermittelt sind, also in den Bereich von Wirkung fallen, die durch Unbewußtes (i.O.) vermittelt sind.“ (ebd.).

Als Fall wurde, wie bereits dargestellt (s. 6.1), die Fachdidaktik einer Universität ohne sonderpädagogische Historie definiert, repräsentiert durch seine Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern (und nicht durch eine Einzelperson), um über ihre Sichtweisen von Inklusion etwas in Erfahrung zu bringen. Somit soll eine Möglichkeit genutzt werden, „ein erschließendes Nachzeichnen der fallspezifischen Strukturgestalt in der Sprache des Falles selbst“ (Oevermann 1981: 4), somit spezifische Strukturen innerhalb der Fachdidaktik als solche zu rekonstruieren und zunächst Aufschluss über deren Handlungsmotive zu erhalten. Im Fokus steht „die schlüssige Motivierung eines Handlungsablaufs in Begriffen des konkreten Handlungskontextes [...], und dieses Vorgehen in scharfem Gegensatz zur üblichen subsumtionslogischen Kategorisierung und Klassifikation von primärem Datenmaterial unter vorgefaßte[n] theoretische[n] Kategorien“ (ebd.) zu erfassen.

6.2.2 Das fokussierte Gespräch als Erhebungsinstrument für „Verhältnisfragen“

Die Gespräche wurden im Zeitraum von ca. sechs Monaten nach jeweiliger Terminabsprache geführt. Die damit verbundenen Interessen beschränkten sich zunächst darauf, unmittelbar zwischen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern und den sie (im Rahmen der Projektarbeit EKBI) interviewenden Vertreterinnen der Bildungswissenschaft/Erziehungswissenschaft einen Dialog über die Inklusionsthematik zu initiieren. Dass jeweils zwei Personen am Gespräch beteiligt waren, ergab sich aus der Konstellation des Projekts und erwies sich als unproblematisch in der Durchführung. Den Gesprächspartnerinnen und -partnern war dies im Vorfeld bekannt, ebenfalls wurde ihnen mitgeteilt, dass das primäre Anliegen der interdisziplinäre Austausch und Dialog über Inklusion sei (s.o., s. Anhang). Bezüglich der Wahl einer teilstrukturierten Vorgehensweise, lag es nahe, ein solches Format zu wählen, welches dem Anspruch folgt, die Gesprächspartner möglichst nicht zu beeinflussen, das zudem für den Anlass ausreichend Freiraum lässt, um ein breites Erfassungsspektrum abzudecken und außerdem einer gewünschten Tiefgründigkeit sowie einem personalen Bezugsrahmen genügen kann. Hier fiel die Wahl auf das fokussierte Gespräch, wie es Merton und Kendall (1979) beschreiben. Als Merkmale führen sie exakt die genannten Kriterien an: eine Nicht-Beeinflussung der Interviewpartner, eine entsprechende thematische wie auch technische Spezifität sowie die Erfassung eines breiten Spektrums, verbunden mit einer Tiefgründigkeit und einem personalen Bezugsrahmen. Durch diese Charakteristika konnte das fokussierte Gespräch als geeignete Form qualifiziert werden. Merton und Kendall verdeutlichen, dass

dieses Format besonders gewährleistet, dass die gewonnenen Informationen das ganze Spektrum der themenbezogenen Einstellungen abdecken, dass es spezifisch genug auf das angesprochene Problem abgestellt ist, dass es tiefgründig genug ist, d.h. die affektiven Beziehungen des Befragten zum verhandelten Geschehen offenbaren, und dass der persönliche Zusammenhang des Interviewpartners zum Thema ausreichend exploriert wird (ebd.: 173ff).

In Abwandlung des von Merton und Kandell gewählten Begriffs, wird im vorliegenden Fall von der Bezeichnung Interview abgerückt und stattdessen in Abgrenzung hierzu der Terminus *Gespräch* gewählt. Charakteristisch für das Interview ist der vernehmliche Fragecharakter, häufig wird explizit von Befragung³³³ gesprochen, was u.a. eine Rollenzuteilung von Frage- und Antwortperson sowie wissender und weniger wissender Person impliziert (vgl. u.a. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 53ff, Hug und Poschschnik 2015: 150ff). Das hier zugrunde gelegte Verständnis von Gespräch orientiert sich u.a. an Goffman (2005), der im Gespräch den Vorgang des offenen Gedankenaustausches sieht. Zwei oder mehrere Menschen sprechen eine bestimmte Zeit miteinander, wobei hier ebenfalls zwischen zwei Rollen (Hörer bzw. Hörerin und Sprecher bzw. Sprecherin) unterschieden wird, diese Rollen jedoch nicht festgeschrieben sind, sondern nach inneren oder äußeren Gesprächsregeln wechseln. Vergleichbar dem Interview, kennzeichnet das Gespräch auch einen bestimmten strukturellen Ablauf: Anfangsphase, Gesprächsmitte und Endphase (Goffmann 2005), jedoch zeigen sich hier unterschiedliche kleinere Gesprächsstrukturen, wie z.B. dialogische, monologische Strukturen, ebenso können scheinbar unwesentliche plaudereiähnliche auftreten. An der Gesprächsausübung sind alle gleichwertig beteiligt. Bezüglich des Ablaufs wird der Eröffnung die Festlegung der sozialen Grundstimmung des Gesprächs und die grundlegende Gesprächsorganisation sowie die Feststellung oder der Aufbau der Gesprächsbereitschaft der Gesprächspartner zugewiesen. Sie kann unterschiedlich lange dauern, was sich im hier bearbeiteten Datenmaterial mehrfach zeigt. Die Gesprächssteuerung erfolgt idealerweise synchronisiert, mittels Übergabe und Übernahme des Wortes, durch Körpersprache³³⁴ oder natürliche Pausen, bzw.

³³³ Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) weisen bezüglich der Erstellung von Interviewfragen u.a. darauf hin, dass die Formulierung von Fragen in einem gewissen Rahmen vom antizipierten Antwortverhalten der Interviewpartner vorgegeben werde. Die hier gewählte Betonung einer Gesprächsform will genau dieser Antizipation vorbeugen. Nur so kann dem tatsächlich Neuen sein Raum gegeben werden.

³³⁴ Goffman (2005) betont insbesondere die Relevanz der nonverbal geäußerten Inhalte, die bei Oevermann, weil sie in der Regel nicht protokolliert, eher vernachlässigt wird. Welcher immense Einfluss auf eine soziale Interaktion der nonverbalen Kommunikation insgesamt zukommt, wurde erst in jüngerer Zeit u.a. von Storch und Tschacher (2014) z.B. als „Embodied Communication“ erforscht. Zu erforschen ist, ob und in welcher Ausrichtung sich eine detaillierte Analyse des nonverbalen Kommunikationsprozesses auf den verbalen auswirkt, könnte ggf. eine weitere Größe für die Rekonstruktion von Deutungsmustern liefern.

Beendigungen, so dass ein ungekünstelter Fluss entstehen kann. Gerade letzteres entspricht den von Oevermann genannten Anforderungen an rekonstruktionsfähige Protokolle.

Zwar herrscht im Wissenschaftsdiskurs weitestgehend Konsens, dass eine erfolgreiche universitäre Ausbildung für inklusiven Unterricht nur in gemeinsamer Verantwortlichkeit der Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften gelingen kann (s. 4.5), *ob* und *wie* diese Zuständigkeit mit konkretem Inhalt gefüllt, ihr Möglichkeitsrahmen diskutiert und erdenkliche Kooperationen initiiert werden können, entzieht sich überwiegend einer differenzierten Betrachtung. Ob und in welchem Maße die Fachdidaktiken diesen Standpunkt teilen, gilt ebenfalls als nicht geklärt. Dies ist insofern relevant als bisher seitens des niedersächsischen Kultusministeriums (noch) kein verbindlicher Erlass für das „Bedienen“ von Inklusion innerhalb der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bzw. die Erfüllung des legislativ verordneten Inklusionsauftrags vorliegt. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sind vor diesem Hintergrund in ihrer Entscheidung noch weitestgehend autonom, Inklusion als ein notwendigerweise neues Aufgabenfeld in ihrer Lehre wahrzunehmen, abzulehnen oder anzunehmen. Zu diesen Fragen oder Inhalten sollte das fokussierte Gespräch Antworten oder Positionen offenbaren.

Sowohl bezüglich des Governanceansatzes (s. 3.4) als auch resultierend aus der Innovationsforschung, erweisen sich Kommunikation und Interaktion auf den verschiedenen Akteursebenen als maßgebliche Gelingensbedingungen für Veränderungen (Rogers 1995, Gillwald 2000, Rammert 2010, Bormann 2014). Die Initiative zum gemeinsamen fokussierten Gespräch über Inklusion korrespondiert somit einerseits mit den als relevant diskutierten Faktoren zur Schaffung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken (s. 4.4) im Inklusionsprozess (Booth und Ainscow 2003, 2017, Hinz und Boban 2003) sowie den Erkenntnissen, die einen Innovationsprozess konstruktiv beeinflussen (Rogers 1995, Gillwald 2000, Rammert 2010, Bormann 2011).

6.3 Fallauswahl und Auswahlkriterien für die Segmente der Sequenzanalyse

Eine Grundannahme der objektiven Hermeneutik besagt, dass sich Kriterien für eine Fallauswahl aus der Argumentation des Allgemeinen im Besonderen und Besonderen im Allgemeinen begründen, wenn authentisches Ausdrucksmaterial zugrundeliegt (Oevermann 1981: 40, 2002: 17). Insbesondere bezüglich Gruppenangehöriger formalisierter Interaktionssysteme - die hier in Rede stehen - unterstreicht Oevermann (1981) das spezifische Verhältnis von Generalisierbarkeit und Einzigartigkeit, da „deren Bildungsgeschichte sich in dem vom Typus gegebenen Rahmen als Ausgestaltungsprozeß [i.O.] vollzieht, der von den konkreten Situatio-

nen und Persönlichkeitsstrukturen abhängig ist, als solcher aber den Strukturtyp nicht verändert. Formalisierte Handlungssysteme sind also insofern durch ein ihnen eigenes zusätzliches Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem geprägt.“ (ebd.: 37). Damit ergibt sich für die Fallauswahl zunächst eine maximale Wahlfreiheit. Gleichzeitig soll bereits hier hervorgehoben werden, dass für eine Vervollständigung der hier untersuchten Verhältnisfrage weitere kontrastierende Fälle entsprechend ergänzt werden müssten, wie Oevermann an eben dieser Stelle exemplarisch ausführt³³⁵. Mit der hier vorgenommenen Auswahl, kann somit ein erster Forschungszugang und damit eine Ausgangssituation für weitere anschließende Forschung erfolgen.

Bezüglich der Auswahl einzelner Segmente, wird auf Erfahrungswerte aus der Forschungspraxis zurückgegriffen. So fällt in der Regel die Entscheidung, mit der ersten Sequenz des Protokolls zu beginnen, was u.a. Kraimer treffend mit „Die Eröffnungssequenz lässt sich verstehen als mundus in gutta: Die Welt im Tropfen.“ (2004: 2) begründet. In ihr ist oftmals all das bereits im Kleinen eingeschlossen, was sich in der Fortführung der Sequenzanalyse als rekonstruierbar erweisen wird.

6.3.1 Sequenzanalytische Bearbeitung des Forschungskorpus

Wie bereits erwähnt (s. 5.3), handelt es sich bei latenten Sinnstrukturen sowie Deutungsmustern um einen Typus impliziten Wissens (Oevermann 2001: 60), für deren Generierung erweisen sich standardisierte Forschungsformate eher weniger geeignet (s. 5.1). Oevermann betont explizit die hohe Tauglichkeit von Interviewtechniken, bei denen zu Beginn der Befragte mit einer problembenennenden Frage konfrontiert wird, die zugleich das hohe Interesse der Interviewerin transportiert. Mit der Eröffnung sollte sowohl das persönliche Interesse am gemeinsamen Gespräch bekundet werden, als auch gleichzeitig die antizipierte Chance geknüpft werden, vertiefend und spezifizierend auf das Geäußerte eingehen zu können.

³³⁵ Im genannten Beispiel eines Finanzamtes als ein organisationssoziologisch interessierender Merkmalsträger drängen sich Parallelen zur Fachdidaktik auf. Wollte man eine strukturtheoretisch orientierte Fallrekonstruktion der Fachdidaktiken als Fachdidaktik durchführen, so Oevermann (1981: 36) „so dürfte nicht [die konkret untersuchte Fachdidaktik (M.H.)] als Fall mißverstanden [i.O.] werden, sondern es müßte [i.O.] als Repräsentant oder als Variante des zu untersuchenden Falles "[Fachdidaktik (M.H.)] vom Typ X", als "token" eines "type" betrachtet werden.“ Diese Begriffserklärung habe methodisch wichtige und viel zu wenig beachtete Konsequenzen. Es folge daraus, dass die direkte Sequenzanalyse von Protokollen des Handelns – hier von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern - für die Fallrekonstruktion nur bedingt tauglich sei. Erforderlich seien „die Fallrekonstruktion auf der Ebene von idealisierten und typisierten, eben in Rollendefinitionen musterhaft festgehaltenen und programmierten Handlungsabläufen auszugehen, die auf der Grundlage der Untersuchung von konkreten "tokens" erst noch zusammenzustellen wären.“ (ebd.). Dies weitet sowohl die Wahlfreiheit bezüglich des konkret zu rekonstruierenden Protokolls aus und zudem verweist es auch auf noch ungeklärte Desiderate: Es scheinen weitere Rekonstruktionen erforderlich, um Fachdidaktik als „type“ zu fassen. Mit den Ausführungen in Kap. 4 war ein Versuch impliziert, eine gewisse Orientierungsfolie für musterhafte Fachdidaktik als sog. „good practice“ aufzuspannen.

Die vorausgehenden Erläuterungen sowohl zu den zentralen thematischen Hintergründen als auch zum methodischen Vorgehen ermöglichen es jetzt, diese kontextuell zu verorten. Ob und wie weit sich innerhalb der Fachdidaktik³³⁶ ein Bewusstsein für Inklusion und damit verbunden eine wahr- und angenommene Aufforderung zur Innovation abzeichnet, sind entscheidende Voraussetzungen für (soziale) Innovationen. Um jedoch weiterführende Erkenntnisse zu eben diesen Überlegungen zu erhalten, soll im Folgenden, im Rahmen einer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Gesprächsprotokollen, der Versuch unternommen werden und Deutungsmuster zur Inklusion innerhalb der Fachdidaktik zu rekonstruiert, um das Verhältnis der Fachdidaktik zum Phänomen der Inklusion zu erhellen. Werden Interviewprotokolle feinanalytisch rekonstruiert, offenbart sich, wie wirksam Deutungsmuster sind und wie diese die Handlungslogik der (Lebens-)Praxis aufrechterhalten. Anhand einer Reproduktion oder Transformation von Deutungsmustern lassen sich Rückschlüsse ziehen auf die das Handeln, insbesondere in sozialen „Krisen“ (s. 5.6), latent festlegende Routinen und übergreifende fachdidaktische Sinnzusammenhänge bzw. die zur Bewältigung oder Beseitigung von Unstimmigkeiten herangezogenen „Recht-Fertigungen“. Die Frage nach dem Verhältnis zur Inklusion und der Rekonstruktion von Deutungsmustern steht somit in unmittelbarem Zusammenhang. Hiermit soll keineswegs behauptet werden, es könne (k)einen Wandel hinsichtlich des Verhältnisses zur Inklusion in der Fachdidaktik geben. Doch darf in Frage gestellt werden, ob sich hier ein Wandel vollzieht, dem eine Strukturtransformation zugrunde liegt, die auf ein als neuartig wahrgenommenes Handlungsproblem zurückzuführen ist, oder ob es sich um Ausdrucksgestalten einer „natürlichen“ Strukturdynamik³³⁷ handelt. Aus der Rekonstruktion „des Falles“ sollen Strukturgeneralisierungen hinsichtlich Innovationsstrukturen und Innovationspotenzial im Kontext von Inklusion abgeleitet werden.

6.3.2 „Mal angenommen ...“ *Die Eröffnungsfrage als entwicklungsöffener Raum*

Anhand der extensiven Rekonstruktion eines „Falles“ soll dies exemplarisch am Fall 6 aufgezeigt werden. Für eine erschöpfende Bearbeitung des Themas und die Beantwortung der zentralen Fragestellung wäre eine extensive Analyse des gesamten Protokollmaterials sicherlich

³³⁶ Im vorliegenden Fall muss auf eine Einschränkung des Gültigkeitsbereichs insofern hingewiesen werden, als dass weder Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik berücksichtigt wurden, noch solche, die durch kooperationsbedingte oder andere Gegebenheiten interdisziplinär kooperieren (was z.B. an den universitären Standorten der Fall sein könnte, an denen sowohl Sonderpädagogik als auch „Regelpädagogik“ gelehrt wird, oder an den Hochschulen, an denen bereits integrierte/integrierende Studiengänge realisiert werden).

³³⁷ Wäre letzteres der Fall wäre eine Fülle von „Krisendiskursen“ vorausgegangen, denen möglicherweise das erforderliche „Krisenpotenzial“ fehlt. „Krisen“ hätten sich somit verselbständigt und wären damit in eine Art Routine übergegangen (Fischer, Großer und Liebermann 2002: 251). Inklusion wäre dann im Sinne einer Aufrechterhaltung oder Fortsetzung von Themen zu charakterisieren. Von einer „Krise“ wäre nicht zu sprechen, da sie sich im Inklusionsthema als solche für die Fachdidaktiken nicht zeigt.

zutraglich. Die Methode erlaubt es jedoch darauf insofern zu verzichten, als dass im Anschluss an eine Feinanalyse eines Falles eine Beschränkung daraufhin erfolgen kann, aufgrund einer rekonstruktionslogischen Gesamtinterpretation ausgewählter Sequenzen eines Falles eine vorläufige Fallstrukturhypothese zu generieren und unter Zuhilfenahme von weiteren Sequenzen, z.B. auch aus den anderen Interviews, diese sowohl zur Modifizierung als auch zur Verifizierung oder Kontrastierung heranzuziehen (Scherf 2009: 305, Wernet 2009: 61).

Für die Interviewanalyse erweist es sich häufig als erkenntnisgenerierend, die Eingangssequenz eines Interviews extensiv auszudeuten. Fischer, Großer und Liebermann (2001: 264) ebenso wie Scherf (2009: 309) und Wernet (2009: 61) unterstreichen die Bedeutsamkeit der Eröffnung, denn gerade dort „schließt diese Praxis schon viele Optionen aus und konturiert dadurch besonders markant ihre Selektivität und Besonderheit.“ Bereits hier zeigt sich, u.a. durch charakteristische Entscheidungsstrukturen, die Interviewpraxis. Bei der hier folgenden feinanalytischen Interpretation³³⁸ handelt es sich zunächst um die Eingangsfrage, die in den überwiegenden Gesprächen - wenn auch nicht absolut identisch, so doch inhaltlich vergleichbar - in die Interaktion einleitet. Daran schließt sich der erste Interakt mit der Gesprächsperson an, die diese erste Sequenz selbst beschließt. Im Anschluss werden weitere Sequenzen aufgesucht, die gemäß Oevermanns Erklärung zur Struktur sozialer Deutungsmuster Anhaltspunkte hinsichtlich des Verhältnisses der Fachdidaktik zum Phänomen der Inklusion liefern und zunächst in eine Fallstrukturhypothese und schließlich in eine Fallstruktur sowie Strukturgeneralisierung überführt werden können (vgl. Oevermann 1973, 1981, 2001, s. 5.3).

Hinsichtlich der methodischen Operationalisierung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, für Durchführung einer Fallrekonstruktion und für die Rekonstruktion von Deutungsmustern die Einstiegsfrage zu berücksichtigen zu sollen (s.o.). Gleichwohl schränkt Wernet (2009: 62) ein, dass das Interesse auf den Antworten liegen solle und somit die Interpretation der Eröffnung primär „auf die Explikation *der Rahmung der* [Hervorhebung im Original] Antwort“ fokussiert, zumal die Interview-Frage als solche nicht direkt eine Rekonstruktion einer Fallstruktur zuließe. Dennoch gebietet es das Selbstverständnis der Methodologie der objektiven Hermeneutik, den jeweiligen Gesprächsbeginn bzw. die Eröffnung gemäß der Charakteristik der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation einer Kurzinterpretation zu unterziehen (Wernet

³³⁸ Für eine detaillierte Darstellung der Interpretationstechnik und ihrer Vorgehensweise wird u.a. auf Garz & Kraimer (1994) oder Wernet (2009) verwiesen.

2009: 63). In ihr zeigt sich jeweils eine erste Struktur einer gesamten Gesprächseröffnung oder einer sozialen Grundstimmung. In aller Regel beginnen die Gespräche mit:

I: „*Mal angenommen in Ihrem fachdidaktischen Kollegium wird das Thema „Inklusion“ diskutiert, in welcher Weise wird es diskutiert?*“³³⁹

Mit dieser Formulierung: „*Mal angenommen in Ihrem fachdidaktischen Kollegium...*“ entsteht ein hypothetischer Rahmen, der Raum für Spekulationen lässt. Damit wird den interviewten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zwar ein Antwortimpuls gegeben, dessen Richtung jedoch unbestimmt ist. So wird angenommen, dass es nicht nur ein aus weiteren Personen bestehendes fachdidaktisches Kollegium gibt, sondern es wird zudem offen gelassen, ob dieses außerhalb der eigenen Disziplin oder auch außerhalb der untersuchten Universität existiert. Auch transportiert der Begriff *Kollegium* mehr als eine beliebige oder zufällige Ansammlung von Personen. Es impliziert die Präsomtion von mehreren Personen mit gleichem bzw. vergleichbarem Amt oder gleicher Funktion, bestehend aus Fachkräften, die der gleichen Institution, eventuell der gleichen Organisationseinheit angehörig sind. Darüber hinaus wird eine Zugehörigkeit als gegeben gesetzt, indem von *Ihrem fachdidaktischen Kollegium* ausgegangen wird (somit nicht vom dem der zum Gespräch Einladenden), welche gleichzeitig die Differenzierung zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partnern unterstreicht. Die Grundannahme ist, dass kollegiale Interaktion stattfindet, die für das Gespräch von Belang ist.

Die Eröffnung lässt zunächst noch offen, welcher Aktivität im Kollegium nachgegangen wird, ob eine aktive Beteiligung oder passive Außenperspektive vorliegt. Die zeitliche Perspektive kann retrospektiv, gegenwartsbezogen oder prospektiv gerichtet sein. Damit wird sowohl eine Annahme unterstellt als auch Raum für eine Fiktion ausgeleuchtet, oder eine Hypothese angeboten; insgesamt wird offen gelassen, was im Kollegium „passiert“.

Das Thema lässt einerseits individuelle Interpretationen zu im Sinne von DAS Thema schlechthin, über das alle Welt spricht oder auch Assoziationen eher spezifischer persönlicher Angelegenheit (z.B. zum konkreten Handlungsbezug) oder auch einer Vergemeinschaftung,

³³⁹ Mit der Wahl des „zirkulären Fragens“ als Methode (dazu ausführlich Pfeffer 2004), ist eine triadische, außenperspektivisch distanzierte Kommunikation der jeweiligen Interviewpartner intendiert. Eine „Begleiterscheinung“ der Methode des zirkulären Fragens ist es, dass sich durch die vorzunehmende Selektion und eine grundsätzlich gegebene selektive Wahrnehmung von Äußerungen auch gleichzeitig eine gewisse Selbstoffenbarung oder -kundgabe vollziehen kann. Grundsätzlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass lediglich eine Antwortvariante vorliegt (z.B. es gibt kein Kollegium, mir ist Inklusion unbekannt, ich beteilige mich an keiner Diskussion oder wir sind alle einer Meinung). Hierfür ist die Wahrscheinlichkeit eher gering. Somit muss mit der Auskunft bzw. Beantwortung der Frage vermutlich eine Auswahl aus mehreren verfügbaren getroffen werden.

gemeinsamen Herausforderung und Problemstellung. Gleichzeitig transportiert die Konstellation: *das Thema Inklusion*, eine allgemein voraussetzbare und bekannte Größe, die keiner weiteren Erläuterung oder Begriffsbestimmung bedarf. Mit der Formulierung „*diskutieren*“ hebt sie die kollegiale Kommunikation vom Smalltalk ab, die neben einem Austausch³⁴⁰ von Meinungen, weitere Formen von Auseinandersetzungen, über Debatten bis zu Konferenzen, offeriert. Mit dem Begriff *diskutieren* wird, in Abgrenzung zu *sprechen, reden, plaudern*, eine gewisse Ernsthaftigkeit in Erwartung gestellt, ebenso wie eine Lenkung, in einem nach wie vor kontrovers geführten Diskurs unterlassen.

Die Stoßrichtung der Eröffnung ist damit noch nicht identifiziert, diese kann/muss eine Konkretisierung der Intention erst leisten. Die anschließend ergänzende Formulierung: „*in welcher Weise wird es diskutiert?*“ erfordert dies. Ohne damit schon eine spezifische Engführung vorzunehmen, gehen von dieser Formulierung ein konkretes Interesse sowie eine gewisse Weichenstellung der Antwort aus, auch wenn einzelne Aspekte noch nicht exakt bestimmbar sind. Daneben erfolgt eine Verortung in der Zeit, in der Gegenwart. Annahmen über mögliche zukünftige Diskussionen sind ebenso wie in der Vergangenheit liegende weniger von Belang. Die Gesprächspartnerinnen möchten etwas in Erfahrung bringen und das Interesse fokussiert auf die Art und Weise der aktuell geführten Diskussion. Durch die Formulierung der Frage erhält die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner die Option einer Außenperspektive. Gerade diese Möglichkeit der Metakommunikation soll den Freiraum für das Gespräch vergrößern. Damit wird ein Faden, eine Struktur für den weiteren Gesprächsduktus gelegt. Aus der Fülle der Antwortmöglichkeiten eine Selektion vorzunehmen, liegt in der Entscheidung des Gegenübers. Insgesamt bietet diese Eröffnung Möglichkeiten an, die unterstellten Annahmen als falsch zurückzuweisen und eröffnet zudem Möglichkeiten, eine wie auch immer vorhandene Wahrnehmung einschließlich ggf. einer Positionierung zur Inklusion sowie eine Sichtweise von Inklusion indirekt³⁴¹ zu formulieren.

³⁴⁰ Der Begriff des *Austauschens* ist hier im Sinne der auf Gegenseitigkeit beruhenden Interaktion zu verstehen. Die Neugier am gegenwärtigen Stand, ohne jegliche Erwartung dominierte das Interview, Intentionen bezüglich einer wie auch immer gearteten Veränderung oder Einflussnahme auch Sichtweisen bestanden nicht.

³⁴¹ Am Gespräch beteiligte werden so in eine Beobachtungsposition versetzt und es werden immer wieder neue Perspektiven eingeführt, die einen reflexiven Prozess einleiten. Verhaltensweisen, Symptome, auch unterschiedliche Formen von Gefühlsausdruck werden dabei in ihrer *kommunikativen Funktion* gesehen. Statt eine Person z.B. nach ihren eigenen Empfindungen zu befragen, wird nach der *Wirkung* eines mitgeteilten Gefühls auf andere Personen gefragt. Statt nach Symptomen zu fragen, wird der Akzent darauf gelegt, wie jedes Familienmitglied diese beschreibt, welche Erwartungen und Beobachtungen damit verbunden sind und wie darauf reagiert wird. Entsprechend dem zirkulären Verständnis systemischer Therapie wird dabei nach *Mustern* gefragt und nicht nach Ursachen

Insgesamt deutet sich hinsichtlich der Gesprächsstruktur eine offene, unvoreingenommene, erwartungs- und entwicklungsoffene Grundstimmung an, mit einem deutlichen Interesse am Gespräch, welches es dem Gesprächspartner durch die Metaposition gewährleistet, sowohl aus einer fachdidaktischen Gesamtperspektive als auch über eine individuelle Sicht zu sprechen. Gleichzeitig werden durch die Fokussierung speziell auf Inklusion eine thematische Zielrichtung sowie ein persönlicher Zusammenhang zum verhandelten Geschehen vorgegeben. Diese Offenheit soll auch für die Gesprächsorganisation gelten. Die Formulierung soll als Gesprächsaufforderung wahrgenommen werden, ohne dass sie eine strenge Rollenverteilung von fragender und/oder antwortender Person determiniert. Eine Besonderheit liegt eventuell darin, dass es sich bei den Gesprächspartnerinnen und –partnern um „members of the stuff“, Lehrende der Universität, handelt. Ob sich im Falle eines Gespräches mit Vertreterinnen oder Vertretern einer anderen Universität, in einem kollegialen Gespräch unter Fachdidaktikerinnen bzw. Fachdidaktikern oder mit fachfremden externen Gesprächspartnern eine ähnliche Struktur offenbaren würde, ist fraglich. Im Sinne der objektiven Hermeneutik ist davon auszugehen, dass sich andere Strukturen zeigen würden, da jede Interaktion ihr eigene entwickelt.

Hinsichtlich der Struktur des Gesprächsarrangements soll einerseits einer starren Frage-Antwort-Situation entgegengewirkt werden, andererseits durch die Einstiegsfrage die Festlegung einer sozialen Grundstimmung und die grundlegende Gesprächsorganisation verdeutlicht werden. Ebenso ist mit der Frageformulierung der Aufbau einer Gesprächsbereitschaft der Gesprächspartnerinnen bzw. –partner intendiert.

7. Rekonstruktionen von Deutungsmustern zum Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion als soziale Innovation

Analog zur Entwicklung und Begründung der erkenntnisleitenden Fragestellung als Fallbestimmung (s. 6.1) und der vorab erfolgten Erläuterungen zur Operationalisierung in die theoretische Rahmung (s. Kap. 3 und 4), zur Darstellung der methodologischen Grundlagen der objektiven Hermeneutik (Kap. 5) sowie zur Verdeutlichung des Gesprächsarrangements (s. 6.2) sind damit die Grundlagen für die im Zentrum der Forschung liegenden Rekonstruktionen von Sinnstrukturen und Deutungsmuster gegeben.

Diese werden im Folgenden auf der Basis eines von insgesamt acht Gesprächsprotokollen rekonstruiert, die im Rahmen eines universitären Projekts erstellt wurden und welche sich zentral mit dem Auffinden von Optionen zur Implementierung von Inklusion als Querschnitts-

thema in die Curricula der universitären Lehrerbildung befassen. Die zu diskutierenden Erkenntnisse (s. Kap. 8) basieren auf der extensiven Sequenzanalyse eines exemplarisch ausgewählten Gesprächsprotokolls³⁴². Aus gegebenem Anlass wurden diese Gespräche mit Professorinnen und Professoren der jeweiligen Fachdidaktik unterschiedlicher Fächer und Fachbereiche geführt. Das gewählte Arrangement erwies sich als insgesamt ergiebig und nutzbringend für die Fragestellung dieser Arbeit. Insgesamt sind in den protokollierten Gesprächen nur in Nuancen unterschiedliche Positionen registrieren, in ihrem Grundtenor zeigen sie jedoch mehrheitlich eine hohe Kongruenz. So werden gelegentlich verschiedene Aspekte von und Sichtweisen auf Inklusion fokussiert bzw. unterschiedlich gewichtet ebenso wie differierende zeitliche Erwartungen hinsichtlich Inklusion als verpflichtenden Gegenstand fachdidaktischer Lehre formuliert, jedoch divergieren die Aussagen bezüglich der Forschungsfrage in der Mehrzahl nicht wesentlich. Wie in 6.3. dargelegt, erfolgt die Feinanalyse an einem ausgewählten Beispiel. Auf der Basis dieser protokollierten Äußerungen erfolgt mittels der sequenzanalytischen Textanalyse die Rekonstruktion von Deutungsmustern, um das Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion als soziale Innovation zu erhellen. Im Anschluss an diese Feinanalyse wird eine Kontrastierung des Falles vorgenommen, wobei von einer extensiven Bearbeitung abgewichen wird.

Bevor mit der Feinanalyse der ersten Interaktionssequenz des ausgewählten Gesprächs begonnen wird, soll auf einen spezifischen Sachverhalt der Protokollgenerierung hingewiesen werden. Wie in anderen Fällen der Gesprächsführung und Analyse auch, stellt sich nicht selten die Frage, wann beginnt das Gespräch, wann beginnt die Protokollierung? Welche „Daten“ gehören zum Fall und welche Relevanz haben die Interaktionen, die vor dem Geschehen passieren, was den offiziellen Beginn des Gesprächs markiert? Im Verständnis der objektiven Hermeneutik sind auch solche Interaktionen, die *vor* der offiziellen Eröffnung festgehalten werden, protokollierte Wirklichkeit und nehmen den Wert einer Ausdrucksgestalt an. Hier von Zufall oder gar von Bedeutungslosigkeit zu sprechen und diese Sequenzen zu übergehen, wäre nicht im Sinne der Methode (Oevermann 1981, Scherf 2014: 304; vgl. Dietrich 2014:).

³⁴² Für die Wahl sind primär pragmatische Gründe zu nennen. Entscheidend waren eine Vertretung in allen Schulformen, eine mittlere Gesprächsdauer (die Länge die Gespräche variiert zwischen ca. 35 und 100 Minuten) sowie einem Gesprächszeitpunkt im mittleren Erhebungszeitraum.

7.1 „Ich habe mich jetzt mit dem Thema nicht so sehr befasst.“ Der Fall 6

7.1.1 Zur Einbettung der Interaktion

Im ausgewählten Fall³⁴³ ergab es sich, dass bereits vor der offiziellen Eröffnung ein kurzer Wortwechsel zwischen den beiden Projektmitarbeiterinnen³⁴⁴ und einer Professorin³⁴⁵ einer Fachdidaktik³⁴⁶ mit aufgezeichnet wurde. Dies wird mit in die Rekonstruktion aufgenommen, wodurch sich abweichend von einigen anderen Protokollen, eine eigene Rahmung ergibt.

7.2 Das Thema - Rekonstruktion der ersten Gesprächssequenz

Protokollauszug³⁴⁷:

I1: Ja. Frau B. hatte eben schon gefragt, ob wir auch in einer anderen Richtung ein bisschen sie informieren können, weil sie sich gar nicht so //wahnsinnig//

B: //Ich habe mich jetzt mit dem Thema nicht so sehr befasst. Genau.//

I2: //Das wäre jetzt auch mein Vorschlag gewesen, dass wir das tun//

I1: Genau, wir hatten das schon gerade kurz kommuniziert, dass es sicherlich sinnvoll ist.

I2: Genau

Den Prinzipien der Interpretation sowie dem Gang der sozialen Praxis Schritt für Schritt folgend, erfolgt die Rekonstruktion am Ausdrucksmaterial zunächst in eher kleinen Schritten. Mit fortschreitender Kenntnis und Entwicklung einer ersten Fallstrukturhypothese aus dem Fallmaterial wird die Schrittfolge vergrößert. Als erster Rekonstruktionsschritt bietet sich das

Ja.

an. In aller Regel impliziert „Ja“ eine vorangegangene Fraglichkeit bzw. Ungewissheit oder Entscheidungsbitte und stellt in einem solchen Fall eine Minimalbestätigung oder Zustimmung dar, unterstützt ggf. von einer nonverbalen Reaktion, wie etwa ein Kopfnicken. So könnte dieses „Ja“ eine Antwort sein auf: Wir könnten doch direkt beginnen? Ebenso wie auf: Ist es hier warm genug? oder auch: Darf ich Ihnen auch einen Kaffee anbieten? Ebenso kann ein „Ja“ als unaufgeforderte Zustimmung zu einer vorher getroffenen Aussage erfolgen, als

³⁴³ Die protokollierte Gesprächsdauer beträgt 56 Minuten; die Aufzeichnung startet kurz nachdem alle Teilnehmenden den vereinbarten Ort für das Gespräch betreten haben. Vorher stattgefundenen Interaktionen sind nicht protokolliert.

³⁴⁴ Im Transkript werden sie mit I1 und I2 kenntlich gemacht. Im weiteren Verlauf wird zur besseren Differenzierung der jeweiligen beteiligten Personen bei I1 und I2 von Interviewerin gesprochen, wenngleich eine klassische Interviewform bewusst vermieden werden sollte.

³⁴⁵ Um dem Gebot der Anonymisierung und dem Bemühen um Lesefreundlichkeit gleichermaßen gerecht zu werden, wird für die nachfolgende Analyse festgelegt, dass die Gesprächsperson weiblichen Geschlechts ist. Dies kann in Wahrheit auch anders gewesen sein.

³⁴⁶ Diese Person wird im Protokoll mit B. abgekürzt.

³⁴⁷ Protokollierte Textgestalten werden zur besseren Kenntlichmachung im Verlauf der nachfolgenden Rekonstruktion *kursiv* gesetzt. Dabei wird auf die entsprechende Kenntlichmachung der wörtlichen Rede verzichtet.

Gesprächsbegleitung und stabilisierende Rückmeldung einer zuhörenden Person, noch im gedanklichen Kontakt mit der Sprecherin zu sein. So stünde in einem Fall das „Ja“ eher im Dienst der Kohärenz: Ich stimme dem Gesagten zu, oder aber im anderen Fall im Sinne einer Zäsur: Bis hierher kann ich folgen, nun kann etwas inhaltlich Neues beginnen. Auch kann es Ausdruck und Auftakt einer Gesprächsaufforderung sein, in diesem Fall beispielsweise auf die Bitte, etwas über die Art und Weise zu erfahren, wie im fachdidaktischen Kollegium Inklusion diskutiert wird. Im letzteren Fall wäre auch eine sammelnde, eine Zäsur setzende Nuance enthalten, die die Interviewerin setzt, nämlich jetzt und mit „Ja“ einleitend das Gespräch zu eröffnen und damit eine gewisse Strukturierungsmacht auszuüben. Gerade in der Zweierkonstellation der Interviewerinnen wäre dieser Auftakt dann mit einer entsprechenden Selbstvergewisserung verbunden – etwa, dass I1 initiativ wird, weil hinsichtlich der Rollenübernahme dieser Impuls als Signal vereinbart ist: Ja. Ich beginne...das gemeinsame Gespräch. In diesem Fall wäre damit eine Fortsetzungsverpflichtung verbunden, beispielsweise in das zentrale Thema einzuführen, den Rahmen zu beleuchten oder für die Bereitschaft zum Gespräch zu danken³⁴⁸ und damit einher ginge eine Verpflichtung zur Interaktion. Für beide Optionen – Formalisierung oder Einleitung einer sozialen Interaktion – lässt das „Ja“ Spielraum.

Frau B. hatte eben schon gefragt,

Die protokollierte Fortsetzung bestätigt einerseits die Strukturierungsbedeutung in der Übernahme der Sprecherinnenrolle. Andererseits markiert sie eine Wendung, indem eine Person in der 3. Person erwähnt wird. Fraglich ist zunächst, ob B. anwesend ist, oder ob über sie in Abwesenheit geredet wird. Mit B. wird möglicherweise eine imaginäre weitere Person in das Gespräch einbezogen. B. könnte eine Person sein, die in einem wie auch immer gearteten Verhältnis zu I2 und/oder der eingeladenen Person steht. Mit der Formulierung „*Frau B.*“ wird eine Person in einer respektvollen, höflichen und offiziellen Form titulierte; gleichzeitig erfolgt auch eine Verobjektivierung in der Ansprache und im Moment des Erwähnens wird ihr eine eigenständige Sprechmöglichkeit aberkannt. Aus der Ausdrucksgestalt ist zunächst nicht sicher zu erschließen, ob B. anwesend oder abwesend ist.

Mit der Formulierung, dass *Frau B. eben schon gefragt [hatte]*, entsteht zudem eine Vorzeitigkeit, etwas, was dem Eingangs-Ja vorausging. B. *hatte* eben, im Sinne von soeben, gerade, kürzlich, vor ein paar Sekunden oder Minuten, schon gefragt. Eine Interpretationsmöglichkeit

³⁴⁸ Eine letztendlich eindeutige Aussage lässt die Rekonstruktion an dieser Stelle nicht zu, da nicht auszuschließen ist, ob dem „Ja“ eine konkrete Frage von B. vorausging, auf die explizit von I1 geantwortet werden kann.

entstünde – lässt man zunächst offen, ob B. anwesend ist - wenn die Frage von B. entweder für I1 und das weitere Arrangement bedeutsam ist - oder aber nur von der Interviewpartnerin (I2) beantwortet werden kann. Sollte B. anwesend sein, kann dann eine sinnstiftende Deutung hergestellt werden, wenn I1 eine bestimmte fürsprechende Funktion gegenüber B. einnimmt. Etwa, wenn B. in der Vorzeit I1 gebeten hatte etwas (vorab) zu klären. „Ja, Frau B. hatte eben schon gefragt. In diesem Fall wäre jedoch von Bedeutung, warum B. ihre Frage nicht direkt an I2 richtet. In der protokollierten Ausdrucksgestalt gewinnt *hatte* in der Konstellation mit *eben schon* eine drängende Konnotation im Sinne von wiederholtem Appell. Dieser Appellcharakter wäre nicht vorhanden, wenn die Aussage beispielsweise „Ja. B. hatte schon gefragt...“ lauten würde. So deutet es an, dass B. bereits wiederholt oder mit Nachdruck gefragt hatte, ob... und nun liegt es nahe darauf zu reagieren. In jedem Fall käme I1 so eine gewisse Aussagekraft bezüglich der sozialen Situation und Strukturierungsmacht zu. I1 nimmt - zumindest temporär - eine Stellvertretungsposition von B. ein und übernimmt gleichzeitig gegenüber I2 die einer Rollenzuweisung³⁴⁹. I2 wird entweder von I1 informiert (über etwas, was diese noch nicht weiß) oder hinsichtlich einer (dringlichen) Angelegenheit aufgeklärt. Auch für B. stellt sich hier die Frage nach der sozialen Situation und einer möglichen Strukturierungsabsicht des Gesprächs. Nimmt man den Kontext hinzu, so erscheint es eher unwahrscheinlich, dass eine Professorin eine Fürsprecherperson benötigt. Genauso kann davon ausgegangen werden, dass eine solche Gesprächssituation für B. keine ungewöhnliche Situation darstellt, für die die Regeln noch ausgehandelt oder geklärt werden müssten. Bleibt also im weiteren Verlauf der Rekonstruktion zu klären, welche objektive Bedeutung sie beinhaltet.

Protokolliert ist anschließend,

ob wir auch in einer anderen Richtung ein bisschen sie informieren können,

Eine angekündigte Möglichkeit bezüglich I1 erfüllt sich in der Fortsetzung. Stellvertretend für B. übermittelt I1 ihren Wunsch, eine Frage oder Bitte, erkundet eine Möglichkeit, über die I2 in Kenntnis gesetzt wird. Damit erhält I1 an dieser Stelle eine gewisse Gestaltungshoheit. Gleichzeitig transportiert die Fortsetzung *ob wir* eine gemeinsame, geteilte Adressierung oder

³⁴⁹ So könnte dies beispielsweise sowohl eine unter- wie auch übergeordnete Rollenzuweisung sein. In der Konstellation „hatte eben schon“ könnte ein verdeckter Appell mitschwingen, der I2 mahnt, sich um etwas zu kümmern. Damit wäre I1 in einer richtungweisenden Funktion und Rolle. Eine weitere Option hinsichtlich der sich hier zeigenden sozialen Problematik wäre die Lesart einer gewissen Hilflosigkeit von I1, wobei in dem Fall auch ein appellierender Charakter bestehen bliebe: *Frau B. hatte eben schon gefragt*, aber da ich ihr keine Antwort geben konnte, bin ich froh, dass du/I2 da bist und antworten kannst.“In diesem Fall wäre das Eingangs-Ja als Ausruf, im Sinne einer akuten Notlage, etwa von „Ja. Endlich bist du da (I2)! *Frau B. hatte* (nämlich) *eben schon gefragt, ob wir auch ...*“ zu lesen. Für den weiteren Verlauf der Rekonstruktion kann diese Lesart jedoch vernachlässigt werden, da nicht von einer solchen akuten Notlage auszugehen ist, für die das Erscheinen von I2 problemlösend ist, zumal I1 und I2 gemeinsam für diesen Projektbereich zuständig sind, die Gespräche gemeinsam planen und führen und bereits mehrere dieser Art gemeinsam realisiert haben.

Verantwortung und damit in der sozialen Struktur der Situation eine gewisse Vergemeinschaftung von I1 und I2. Denkbar wäre, unterstrichen durch *auch*, dass ein zusätzliches, über etwas Angekündigtes oder Vereinbartes hinausgehendes Anliegen angefragt wurde, welches gemeinsam erfüllt werden kann. *Auch* erhielte damit einen gewissen Vergewisserungswert. B. könnte sich eventuell rückversichern, z.B. *ob wir auch* das Gespräch anonymisieren. Ebenso könnte B. um etwas Zusätzliches bitten, nämlich *ob wir auch* eine weitere Aufgabe erfüllen, z.B., *ob wir auch* andere Kolleginnen oder Kollegen eingeladen haben oder an anderen Universitäten Gespräche oder Befragungen vornehmen. Denkbar wäre auch die Frage, *ob wir auch* etwas völlig anderes machen können. Damit würde I1 gegenüber I2 Informantin oder in der Funktion der Botschafterin bleiben. Sowohl hinsichtlich der Situation als auch der Struktur des Arrangements bleibt eine gewisse Konfusion zunächst erhalten, die es in der Fortschreibung des Protokolls klarzulegen gilt. Protokolliert ist anschließend:

ob wir auch in einer anderen Richtung ein bisschen sie informieren können,

Wie bereits angedeutet, schließt sich eine (gewünschte) Richtungskorrektur an und deutet gleichzeitig eine gewisse Rollenklärung an. B. signalisiert mit dem Wort *auch* dass sie nicht (nur) für das, was offenbar I1 und I2 geplant oder angekündigt haben zur Verfügung steht, sondern etwas, was darüber hinaus geht oder zumindest zusätzlich berücksichtigt werden sollte. Diese angedeutete Korrektur wird noch deutlicher, wenn folgende Umformulierung vorgenommen wird und Frau B. fragt, „ob wir in einer anderen Richtung...“ Damit präfiguriert sich eine Umkehrung der Gesprächssituation; nicht mehr I1 und I2 sind die fragenden oder informationsbedürftigen Personen, sondern B. Und darüber hinaus wird auch der Gesprächsgegenstand oder –anlass in Frage gestellt. Festgehalten werden kann eine gewisse Fraglichkeit bezüglich der Gesamtsituation und der Person B.³⁵⁰. Worum geht es hier? Diese Ungeklärtheit wird in der nachfolgenden Ausdrucksgestalt durch *ein bisschen sie informieren können* weiter stabilisiert. Ein *bisschen* reduziert etwas Ganzes auf einen Ausschnitt, einen kleinen Anteil – bei dem zunächst auch offen ist, welcher Anteil und wer diesen Anteil definiert³⁵¹. „Gibt du

³⁵⁰ Diese hier rekonstruierte „allgemeine“ Irritation oder Konfusion wird umso augenscheinlicher, wenn eine Rekontextualisierung vorgenommen wird. Die jeweiligen Gesprächspartnerinnen und -partner waren im Vorfeld schriftlich mit dem deutlich formulierten Anliegen, nämlich dem Wunsch, in ihrer Funktion als Fachdidaktikerin bzw. Fachdidaktiker ein Gespräch über Inklusion und die Entwicklung eines Curriculums „Inklusion“ zu führen, zu einem Gespräch eingeladen worden (Wortlaut der Einladung im Anhang). Ihre jeweilige (schriftliche) Zusage, auch zu den Modalitäten, war die Voraussetzung für das jeweilige Gespräch. Bezüglich der Nutzung der Daten für eine Forschungsarbeit wurde zu einem späteren Zeitpunkt von allen Gesprächsteilnehmerinnen und –teilnehmern die schriftliche Zusage eingeholt.

³⁵¹ Setzt man die Lesart von *ein bisschen* im Sinne von Anteil fort, kann sie auch so weitergeführt werden, dass zurückgefragt werden könnte, welchen (An-) Teil B. gerne hätte, sprich, über welchen besonderen Aspekt von Inklusion sie informiert werden möchte, beispielsweise könnte ihr Anliegen sein nicht über Curriculumentwick-

mir ein bisschen von deinem Kuchen ab?“ Dabei wäre das bisschen ein real existierendes Objekt. Ebenso kann ein *bisschen* auch auf eine Verharmlosung oder Verhöhnung figurieren, wenn jemand „ein bisschen verliebt ist“ oder „ein bisschen intelligent“. Damit wird das Ganze z.T. ad absurdum geführt. Diese Absurdität kann durchaus bezüglich des *sie informieren können* geltend gemacht werden. Entweder wird bzw. kann umfänglich, zumindest hinsichtlich der wesentlichen Sachverhalte informiert werden oder aber die zu informierende Person wird (bewusst oder unbewusst, vielleicht auch selbstgewollt) im Unklaren gelassen. Dies wird umso deutlicher, wenn die protokollierten Ausdrucksgestalt so umgeformt wird, dass sie lautet: *ob wir sie in einer anderen Richtung informieren können*. Sollen wichtige Hintergründe vor-enthalten werden, oder wird sie bzw. will sie eben ein bisschen informiert werden? Im letzteren Fall müsste davon ausgegangen werden, dass willentlich eine Halbbildung oder Unwissenheit intendiert wird³⁵². Werden explizit die beiden Ausdrucksgestalten *ob* und *können* extrahiert, entsteht auch eine Lesart, die auf eine Volitions- und eine Kompetenzfrage abzielen. Eine Beantwortung des *ob*, im Sinne von Zustimmung oder Ablehnung, lässt auch eventuelle Konsequenzen antizipieren. Eine ähnliche Konnotation enthält *können*, gleichwohl hier auch eine Kompetenzfrage im Sinne von beherrschen, über Expertise verfügen oder Zuständigkeit mitschwingt. Neben der bereits formulierten Andeutung einer Umkehrung der sozialen Situation und einer Verzerrung der Strukturierung des Gesprächs, wird auch der Gesprächsgegenstand in Frage gestellt. Eine Fraglichkeit bezüglich der Gesamtsituation, der Person B, des Anlasses und auch möglicher Auswirkungen wiederholt sich hier.

Ohne bereits eine Hypothese zu erstellen, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die ursprüngliche Rollenkonstellation in dieser Einleitungs- oder Eröffnungssequenz eine eigene unerwartete Dynamik entwickelt. Auf der sozialen Ebene deutet sich ein Aushandlungsprozess hinsichtlich der Rollen an: wer ist Expertin und wer ist zu welchem Gesprächsgegenstand Expertin? Über diese Konfusion entwickelt sich auch die Struktur des Arrangements in eine eigene Richtung. Diese Gesamtentwicklung, die sich hier auf der manifesten wie objektiven Ebene zeigt, ist insofern bemerkenswert, als dass bei allen beteiligten Personen bezüglich eines solchen Arrangements eine gewisse Routine und entsprechende Professionalität erwartet werden darf, die hier nicht deutlich wird.

lung sondern andere die Lehramtsausbildung betreffende Aspekte zu sprechen. Damit wäre zumindest bezüglich der sozialen Positionierung ein Angebot für eine gewisse Balancierung gegeben.

³⁵² Wird an dieser Stelle der Kontext einbezogen, in dem zu diesem Gespräch eingeladen wurde, sollte eine solche bewusste Intention ausgeschlossen werden. Was an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden kann, ist eine grundsätzliche Machtfrage. Wer dominiert die Situation? Wer nimmt hier die Rolle des Experten, der wissenden Person ein oder an bzw. wer sieht sich hier in eben dieser Rolle und wer definiert den Gesprächsgegenstand.

Diese Aspekte sollten für die weitere Rekonstruktion von besonderer Relevanz sein.

Bezüglich der oben genannten möglichen Konsequenzen kündigt sich im Protokoll eine Fortsetzung an. Hier ist aufgezeichnet:

B://Ich habe mich jetzt mit dem Thema nicht so sehr befasst. Genau.//

Für die weitere Rekonstruktion ist es wichtig, den Kontext wahrzunehmen und zu klären, dass Frau B. und die Sprecherin B. identisch sind.

Vor dem Hintergrund der objektiven Bedeutung dieses Kontextes, gewinnt die Ausdrucksgestalt von B mehr als nur eine Überraschung. Mit: *Ich habe mich jetzt mit dem Thema nicht so sehr befasst* bahnt sich auf der manifesten Ebene eine Aufkündigung der Expertinnenrolle von B. an. Ebenso lässt sich die Aussage interpretieren, dass B. Nicht-Expertin ist. Umformuliert würde sie zu der objektiven Deutung führen: „Ich habe keine Ahnung. Ich bin gar nicht geeignet für dieses Gespräch.“ Dem Prinzip der Wörtlichkeit folgend, gebührt dem *jetzt* eine Ausdeutung. Zunächst steht es für eine Aktualität: in diesem Moment, augenblicklich, akut. Damit könnte eine gewisse Gegenwartsbezogenheit unterstrichen werden³⁵³. Plausibel wäre auch eine Lesart, bei der *jetzt* als Ausdruck von Ausnahme gedeutet wird. „Ausnahmsweise in diesem Fall, gerade jetzt, habe ich mich mit dem Thema nicht so sehr befasst.“ Damit erhält das Thema etwas Aufschiebbares, Nebensächliches, Sekundäres. Sinngemäß könnte die Aussage auch lauten: „Ich hatte bislang mit meiner Zeit etwas anderes zu tun.“ In der Art wie die Ausdeutung von *jetzt* erfolgt, unterstützt sie eine Aufkündigung der Expertenrolle. *Jetzt* hat B. sich mit Inklusion nicht so befasst. Dabei ist es zunächst belanglos, welche möglichen Motive es als Erklärung gibt. Weniger belanglos wird die Formulierung, wenn die Profession von B. hinzugezogen wird. Von einer Professorin für Fachdidaktik wäre sehr wohl davon auszugehen, dass Inklusion unbedingt einen Stellenwert hat. In der Fortsetzung *mit dem Thema* erfolgt immerhin eine gewisse, nach wie vor diffuse Einvernehmlichkeit dahingehend, dass offenkundig Klarheit herrscht, was den Gesprächsanlass und den Gesprächsgegenstand betrifft: *das Thema*. Zwar wird noch kein expliziter Gegenstand benannt, doch lässt sich aus der Reduzierung auf *Thema* ein Konsens hinsichtlich der Eindeutigkeit dessen, worum es geht, rekonstruieren³⁵⁴. Klarheit in die unterschiedlichen Lesarten bringt die Vervollständigung der Aussage. B. hat sich *nicht so sehr* damit *befasst*. Weder lässt sich die Deutung aufrecht halten, B. habe

³⁵³ Eine Bedeutung könnte auch eine Entschuldigung sein. „Ich kann das nicht, ich bin bis jetzt nicht dazu gekommen, mich ausreichend zu informieren.“

³⁵⁴ Wenn auch von einer gewissen konsensuellen Vorstellung „des Themas“ ausgegangen werden kann, so bleiben die Facetten doch im Dunkeln. Ein Thema kann sowohl ein Problem als auch eine Aufgabe sowie eine wichtige oder eine triviale Angelegenheit sein.

es bislang versäumt, sich mit dem Thema zu befassen oder dass es sich gar um eine Ausnahme handelt. Denn dann könnte eine Umformulierung etwa lauten: „Ich habe mich damit nicht (oder noch nicht) befasst.“ Der Einschub *so sehr* verstärkt vielmehr die Interpretation, dass das Thema und worüber hier ein Expertengespräch stattfinden soll, für B. eher nicht relevant genug ist, sich damit zu beschäftigen. Pointiert hieße die Formulierung: „Ich habe für Thema herzlich wenig Interesse!“³⁵⁵. Im Protokoll finden sich keine Angaben zu nonverbalen, emotionalen Begleiterscheinungen, die Raum für weitere Interpretationen ließen, wie etwa B. könne die Offenbarung bedauern. Bei allem, was es *mit dem Thema* auf sich hat, wichtig scheint es für B. nicht zu sein. Im Gegenteil. *Genau*.

Die protokollierte Fortschreibung unterstreicht und bestätigt die vorformulierte Annahme. Eine Ausdeutung von *genau* zielt in aller Regel auf eine Zustimmung oder Bestätigung ab. Etwa wenn jemand seine Sicht auf eine Sache kundgetan hat und als Betonung der Richtigkeit selbst mit „Genau!“ endet³⁵⁶. Hier präfiguriert die Ausdrucksgestalt etwas Absolutes, etwa wie das Amen in der Kirche. Genau, so ist es! Womit B. verdeutlicht „Exakt, ganz richtig, dieses Thema ist für mich nebensächlich.“ B. weist damit nicht nur ihre Rolle als Expertin von sich. Sie disqualifiziert das Thema Inklusion auch zu einem fachdidaktisch unwichtigen Thema. Im Grunde wird somit eine Fortsetzung des Gesprächs als absurd erklärt.

Es wäre an dieser Stelle zumindest nicht überraschend, wenn das Gespräch mit B. keine Fortsetzung fände oder aber temporär die Expertenrolle an die Interviewerinnen delegiert würde. Indem sie in den Gesprächsfluss von I1 spricht, ihre Formulierung quasi aufgreift und fortsetzt, nimmt sie in dem Moment auch die Gesprächsführung an sich. Folgt man dem Sender-Empfänger-Prinzip der Kommunikationstheorie³⁵⁷, liegt nun die Handlungsaufforderung und Entscheidung für den weiteren Prozess bei den Projektmitarbeiterinnen. Vor diesem Hintergrund ließe sich das abschließende *Genau* noch weiter deuten als: „So ist es! Und! Was nun?“

³⁵⁵ Folgendes Szenario soll diese abwertende Haltung verdeutlichen. Wenn jemand zu einer Verabredung zu spät kommt und dies kommentiert wird mit „Ich habe mich jetzt nicht so sehr beeilt.“, mag das auf so manchen Gastgeber wie ein Affront wirken. Wird dem Prinzip der Extensivität gefolgt, führt der Ausdruck *befasst* zu einer weiteren Deutung, die die Unbedeutsamkeit des Themas unterstreicht. *Befassen* impliziert ein Fassen, Greifen, Ergreifen, tätig in die Hand nehmen, Erkunden, impliziert eine tiefgehende, erforschende Arbeit an oder mit einem Gegenstand. Diese Arbeit erfolgte von B. *nicht so sehr*. Bleibt zu klären, wem die Abwertung gilt, dem Thema Inklusion oder (und) den Interviewerinnen.

³⁵⁶ Nicht selten fällt im universitären Kontext der Ausdruck „Genau“. Etwa wenn Lehrende wie Studierende in einem Referat einen Lehrinhalt, eine Sequenz inhaltlich abgeschlossen haben und quasi zusammenfassend und selbst- bzw. rückvergewissernd mit „Genau (!?)“ abschließen.

³⁵⁷ Hier wird auf die Theorie von Schulz von Thun Bezug genommen, demgemäß sich sowohl auf der Sachebene, der Beziehungsebene, der Selbstoffenbarungsebene als auch der Appellebene für die Interviewerinnen eine Handlungsaufforderung abzuleiten wäre.

Die objektiven Daten weisen B. als involvierte Person und Professionsträgerin für den Innovationsprozess von Inklusion und deren Mitgestaltung³⁵⁸ aus. Werden nun die ersten Erkenntnisse der Rekonstruktion und die latenten Ausdeutungen zusammengefasst, konturiert sich ein Bild großer Konfusion. Sowohl auf der Ebene der sozialen Grundstimmung als auch auf der Struktur- und Inhaltsebene lassen sich in der Eröffnungssequenz eine gewisse Verwirrung und Absurdität rekonstruieren. B. zeigt sich nicht als die erwartete Expertin und statt als die Person, von der bezüglich einer fachdidaktischen Perspektive auf Inklusion Informationen eingeholt werden können, tritt sie in die Rolle der Fragenden. Indem B. indirekt um ein *bisschen Information* bittet, präfiguriert sich bereits ein reduziertes Interesse, das durch die protokollierte Aussage, sich *mit dem Thema nicht so sehr befasst* zu haben, manifestiert wird. Damit scheint einer Fortsetzung des Expertengesprächs schon vor dem offiziellen Beginn jede Sinnhaftigkeit entzogen. Zu der Konfusion gesellt sich eine weitere bemerkenswerte Note, indem B. als Professorin der Fachdidaktik ihres Faches aus ihrer Profession heraus Inklusion als irrelevant darstellt, die Einladung zum Gespräch aber dennoch angenommen hat, zu der es keine Verpflichtung gab. Somit erhält die Aussage von B., sich fast wie selbstverständlich nicht mit Inklusion befasst zu haben, eine gewisse doppelte Brisanz. Die eingeladene Expertin erweist sich als Nicht-Expertin, die Struktur des Arrangements wird verkehrt und eine gewisse Entscheidungs- und Begründungsnotwendigkeit liegt nun bei den Interviewerinnen. Wie soll nun mit der Situation umgegangen werden? Was ist die tiefere Sinngebung für diese Situation? Deutet diese Sequenz bereits eine Strukturlogik an, die exemplarisch für den Fall ist? Insofern verweist sie für die weitere Rekonstruktion auf unterschiedliche Linien: 1. Wie wird die soziale Situation weiter ausgehandelt und 2. Was entwickelt sich auf der inhaltlichen Ebene sowie 3. Wie wird das Thema gemeinsam verhandelt? Über das Thema und der vermeintlichen Expertise dazu kündigen sich bereits Andeutungen hinsichtlich einer Verantwortungsübernahme, bzw. -ablehnung an. Eine Fortsetzung der Rekonstruktion könnte die latente Sinnstruktur und mögliche soziale Deutungsmuster von Inklusion als handlungsbezogene Aufgabe für Fachdidaktiken verdeutlichen.

³⁵⁸ Unter Bezugnahme nicht nur auf die UN-BRK, sondern vor allem auch vor dem Hintergrund der Niedersächsischen Neuregelung des Schulgesetzes ist Inklusion ein unausweichliches Thema für alle Lehrkräfte, auch der zukünftigen. Ebenso hat der Nordverbund in seinem Eckpunktepapier alle in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung involvierten Akteure zu einer gemeinsamen Umsetzung von Inklusion (und der Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Curricula der Fächer) aufgefordert.

Im Anschluss an die Aussage von B. verständigen I1 und I2 kurz darüber³⁵⁹, dass sie der gewünschten weiteren Information nachkommen und schließen an:

I1: Möchtest du das //erzählen//

Auf den vermuteten Rollenwechsel reagiert I1, indem sie diesen aufgreift, jedoch nicht spontan selber nachkommt, sondern an I2 weitergibt. *Möchtest du* impliziert einerseits eine Wahlmöglichkeit: „Ja, ich möchte“, womit I2 implizit einen (bewusst entschiedenen) Rollenwechsel akzeptiert und womit sich gleichzeitig auch I1 aus eben dieser Verantwortung löst. Indem I1 zwar die Frage nach weiterer Information aufgreift, die Erfüllung jedoch weitergibt, erhält die Ausdrucksgestalt *möchtest du* jedoch den Charakter einer Aufforderung, etwa im Sinne von „Ich möchte, dass du...“, womit eine weitere Rollenkonfusion entsteht. Wer ist wofür Experte? Denkbar wäre gewesen, dass beide wechselseitig den Wunsch, *in einer anderen Richtung ein bisschen zu informieren*, einlösen.

Die bereits angedeutete Irritation setzt sich in den beiden folgenden Ausdrucksgestalten fort. Ausgehend von der Frage nach *ein bisschen informieren*, lassen sowohl *erzählen* als auch *das erzählen* die eingeforderte Information weiter in der Abstrusität steigen. *Erzählen* impliziert eine Geschichte (so kann man beispielsweise Märchen oder eine Begebenheit erzählen). Im Kontext von Information verliert *erzählen* seine Bedeutsamkeit. Bezieht man hier den Kontext ein, ein gemeinsames Gespräch über Inklusion zu führen, erfährt das Thema selbst eine weitere undurchsichtige und verwirrende Nuance, die vermutlich ausgeblieben wäre, wenn alternativ I1 formuliert hätte: „Möchtest du davon berichten“, oder eben: „Möchtest du darüber informieren?“ Pointiert könnte die Aussage *Möchtest du das erzählen?* lauten: „Erzähl mal was von Inklusion.“, womit signalisiert wird, dass es nicht um Fakten und Zahlen geht – und erst recht nicht um einen wissenschaftlichen Gedankenaustausch, als welches das Gespräch

³⁵⁹ Die Rekonstruktion dieser ersten Sequenz löst ein hochgradiges Maß an Irritation aus, da die Rekonstruktion der protokollierten Sequenz nicht nur eine Fraglichkeit bezüglich des Gesprächsinhalts und der Expertenrolle von B zeigt, sondern ebenso hinsichtlich der Konstellation von I1 und I2. Da jedoch das Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion Gegenstand dieser Rekonstruktion ist, liegt der Fokus hier auf den jeweiligen Ausdrucksgestalten der Gesprächspartnerin. Dies soll nicht als Missachtung von Kenntnissen über Kommunikationstheorien interpretiert werden. Sehr wohl soll darauf hingewiesen werden, dass vor dem Hintergrund einer anderen Fallrekonstruktion, die sich z.B. mit latenten Strukturen sozialer Rollenübernahmen in kooperativen Aktivitäten widmet, sowohl das latente Deutungsmuster zu analysieren wäre, das in der Verobjektivierung der Person B. zum Ausdruck kommt, als auch die folgende protokollierte Interaktion zwischen I1 und I2. Dass verbale oder nonverbale Hintergrundgeschehnisse richtungsweisenden Einfluss auf die weitere soziale Interaktion haben, soll hier nicht ausgeblendet werden. Sie werden an anderer Stelle in die Feinanalyse mit aufgenommen, da eine Prämisse der objektiven Hermeneutik besagt, dass auch scheinbare Kleinigkeiten kein Zufall sind und entsprechende Berücksichtigung erfordern. Eine Interpretation deutet darauf hin, dass sich hier am sozialen Klärungsprozess bereits eine Struktur präfiguriert, die für den Fall von zentraler Bedeutung ist und was im Verlauf der Rekonstruktion zu zeigen sein wird.

gedacht ist. Auch wäre der formale Charakter, den diese Gesprächsverabredung ausmacht, damit ad absurdum geführt. Eine offizielle Einladung wird sicherlich nicht mit einer Erzählstunde assoziiert. Mit der Formulierung *erzählen* (von oder über Inklusion), erhält die Gesamtheit von Inklusion eine Unwissenschaftlichkeit, gewinnt etwas Triviales und eine Form von Beschaulichkeit³⁶⁰, etwa wie: „Erzähl doch mal, wie siehst du das mit der Inklusion!“ Bei einer Erzählung haben subjektive Perspektiven oder Theorien ihre Berechtigung. Es kann so oder auch anders sein. Damit erfährt das Thema Inklusion auch seitens I1 eine Verunklarung.

Die bereits formulierte Diffusion und Absurdität auf beiden Ebenen verstärkt sich. Das ange deutete mangelnde Interesse von B. wird mit einem Erzählangebot erwidert. Eine wissenschaftliche Gesprächsebene wird damit im Grunde verlassen. Indem I1 nun auffordert, *möchtest du das erzählen*, erfährt auch der Gesprächsgegenstand eine weitere nebulöse, märchenhafte Unklarheit. Auf der Verhandlungsebene wird ein Bemühen evident, B. als Gesprächspartner nicht zu verlieren, wobei die Verantwortung für ein Aufrechterhalten der (konfusen) Situation weitergereicht wird. Zunächst scheint es I1 offenbar zu gelingen, B. im Gespräch zu halten. Allerdings in einer Verkehrung der Rollen. Informanten sind die einladenden Personen und nicht B. Ob und inwieweit sich die hier rekonstruierte Strukturproblematik des Arrangements in irgendeiner Weise auch bezüglich der inhaltlichen Ebene reproduziert, wird zu zeigen sein. Ebenso fraglich ist, wie das Thema weiter verhandelt wird, dem zunächst (s)eine Wissenschaftlichkeit genommen wird.

Die Fortschreibung im Protokoll lässt hierzu erste Präfigurationen zu, indem B. in den Wortlaut einfällt:

I1: *Möchtest du das //erzählen?//*

B: *//Ich bin// bei dem Thema auf dem Niveau eines ganz normalen Zeitungslers würde ich sagen (lachend).*

Möglicherweise bezieht sich B. mit ihrer Aussage noch auf die vorherige, quasi in der verlängerten Bestätigung ihrer Uninformiertheit und unterstreicht ihre Unkenntnis. Ausgeschlossen werden kann auch nicht, dass sie in dieser gesamten Fragwürdigkeit und mit der Überlappung

³⁶⁰ Im Erzählen tritt die erzählende Person in eine notwendige Distanz zum Gegenstand, so als schaue sie sich die Situation in einem (inneren) Bild an und könnte die zuhörende Person quasi auf eine Anschauungsreise mitnehmen.

der Aussage, nicht Expertin zu sein, in eine definitive Absage bzw. Aufkündigung der vorher getroffenen Vereinbarung zum gemeinsamen Gespräch weiterführen will. *Ich bin ...* „an Ihren Bemühungen nicht weiter interessiert, deshalb auch völlig ungeeignet für dieses Vorhaben.“ Oder pointiert: „Ich bin nicht interessiert an weiteren Erzählungen oder Informationen zu Inklusion. Die Fortschreibung verzeichnet:

Ich bin bei dem Thema auf dem Niveau eines ganz normalen Zeitungslesers

Eine Deutungsmöglichkeit kann bereits ausgeschlossen werden: B formuliert nicht das Aufkündigen der Gesprächsbereitschaft.

Weiterhin bleibt das *Thema* unkonkret, ungreifbar. Gleichwohl scheint unausgesprochen Konsens zu herrschen, dass alle Beteiligten von der gleichen Sache reden. Bei einem ausgeprägten Interesse wäre dennoch eine Spezifizierung denkbar, etwa: *Ich bin bei dem Thema* „Inklusion oder Curriculumentwicklung immer - oder auch grundsätzlich nicht interessiert.“ Eine latente Distanzierung wird auf unterschiedlichen Ebenen verdeutlicht. Indem B. sich *auf dem Niveau eines ganz normalen Zeitungslesers* verortet. Bei allem Interpretationsmöglichkeiten, den *ganz normaler Zeitungsleser*³⁶¹ erlaubt, signalisiert die protokollierte Wortwahl eine klare Absage an eine Wissenschaftlichkeit von Inklusion. Dabei scheinen zwei Deutungsperspektiven relevant zu sein. Welchen Stellenwert kann einer Sache beigemessen werden, über die in der Zeitung informiert wird? Einen ganz normalen Zeitungsleser informiert eine Zeitung über lokale, regionale oder ggf. überregionale Neuigkeiten von gestern und ihren eventuellen Hintergründen, Trends oder Entwicklungen. Weder ist eine Zeitung das Organ, das über bestimmte Themen wissenschaftlich fundiert informiert noch ist ein normaler Zeitungsleser in der Erwartung, aus der Zeitung über wissenschaftlich relevante Themen informiert zu werden. Hier ließe sich interpretieren, ob oder in welchem Rahmen B. dem Thema Inklusion grundsätzlich eine Wissenschaftlichkeit zuerkennt. Darüber hinaus stellt sich als zweite Ausdeutung eine Fraglichkeit hinsichtlich der professionsbezogenen Relevanz ein. Eine Wissenschaftlerin kann durchaus eine ganz normale *Zeitungleserin*³⁶² sein, jedoch schließt diese Ebene in der Regel einen Bezug zur wissenschaftlichen Tätigkeit aus. Ein ganz normaler Zeitungsleser verschafft sich möglicherweise einen Überblick über lokale, regionale und überregionale politische Ereignisse, über Vereinsaktivitäten, sportliche oder kulturelle Geschehnisse o.ä.. Empfehlungen

³⁶¹ Wenn B. von einem Zeitungsleser spricht, kann nahezu ausgeschlossen werden, dass es sich um eine Fachzeitschrift handelt.

³⁶² Das Bild *eines ganz normalen Zeitungslesers* erlaubt eine Vorstellung von Muße, z.B. beim Frühstück die Zeitung zu lesen oder am Abend, nach getaner Arbeit. Zudem schließt es geradezu die Vorstellung von vertiefter Lektüre aus, die von Wissensvertiefung oder Wissensaneignung motiviert ist.

oder Erlasse oder Diskussionen über spezifische professionsbezogene Themen bilden hier eher die Ausnahme. Über ein Thema, das im professionellen Handeln seinen Niederschlag finden soll, wird wohl kaum in der Zeitung informiert. Wenn B. bei Inklusion auf dem Niveau eines ganz normalen Zeitungslesers steht, deutet diese protokollierte Aussage darauf hin, dass Inklusion wenig mit dem eigenen professionellen Handeln zu tun hat. Pointiert formuliert wäre die Nachempfindung etwa: „Inklusion tangiert mich nur peripher, ich stelle die Wissenschaftlichkeit in Frage und mit meiner Profession hat dies wenig zu tun.“ Insgesamt präfiguriert die Ausdrucksgestalt eher eine doppelt distanzierte und abweisende Haltung: Zu dem Gegenstand, um den es im Gespräch gehen soll sowie zu einer professionellen Involviertheit in das Thema. Dies verdichtet sich im Abschluss der Aussage: *würde ich sagen (lachend)*.

Der Abschluss dieser Aussage: *würde ich sagen* unterstreicht die präsumierte Distanzierung. *Würde ich sagen*, stellt grundsätzlich eine Möglichkeit in Aussicht, eine Option, die sich auch wieder ändern kann. Der Nachsatz könnte hier eher die Gesamtaussage relativieren, im Sinne von „völlig ahnungslos bin ich nicht“³⁶³.“ In dieser Lesart verstärkt sich das Desinteresse. Gleichzeitig könnte sich in dieser Ausdrucksgestalt bereits eine Verortung des Themas Inklusion andeuten. Inklusion ist in der Wahrnehmung von B. ein Öffentlichkeitsthema, eben ein Zeitungsthema und damit kein wissenschaftliches oder fachdidaktisches Thema. Hier nun ist das bereits erwähnte Lachen in die Interpretation mit einzubeziehen. Grundsätzlich gilt Lachen³⁶⁴ als Ausdruck von subjektiver Heiterkeit, was zumindest nicht grundsätzlich ausschließen soll, dass B. über ihre eigene Aussage lacht. Naheliegender erscheint jedoch, dass das Lachen Ausdruck und Begleiterscheinung von etwas Komischem ist. Dies könnte am bereits erwähnten Beispiel plausibel gemacht werden. Ein von Lachen begleitetes „Ich bin da völlig ungeschickt“, unterstreicht die Ahnungslosigkeit sowie ein gewisses Desinteresse und die empfundene Komik, überhaupt gefragt zu werden. B. würde dann mit ihrem Lachen zum Ausdruck bringen, dass sie etwas (das Thema, die soziale Situation, ihre fragliche Expertenrolle, Inklusion, die Relevanz für Fachdidaktik) als komisch, absonderlich, seltsam, grotesk

³⁶³ So findet der Nachsatz „würde ich sagen“ gelegentlich Anwendung, wenn eine Person von sich behauptet: „Ich bin da (bei dem Thema) völlig ungeschickt, würde ich sagen.“ und präfiguriert damit eine Relativierung ihrer Ungeschicklichkeit, begrenzt diese vielleicht auf einen spezifischen Bereich. Gleichzeitig könnte damit auch eine Entlastung oder Befreiung von unangenehmen, lästigen oder komplizierten Tätigkeiten intendiert sein. Etwa i.S.: Fragt mich erst gar nicht!

³⁶⁴ Ruch (2011) differenziert unterschiedliche Phänomene des Lachens, eine subjektive Beurteilung von Lustigkeit, Lachen und Lächeln als objektive Indikatoren der Lustigkeit sowie physiologische Begleiterscheinungen. Grundsätzlich habe die Humorforschung sich primär mit der positiven Seite des Lachens beschäftigt. „Es gibt aber auch das Auslachen, Verspotten, Nicht-ernst-nehmen anderer. Satire und Auslachen können ja als Korrektiv für abweichendes Verhalten dienen: wenn jemand z.B. Meinungen vertritt, die naiv, eitel oder auf andere Weise unpassend sind, kann das Neckeln, Aufziehen, Bespötteln oder Auslachen die Funktion haben, andere – vielleicht durchaus wohlmeinend – zu korrigieren.“ (Ruch 2011: 3).

oder verrückt erlebt. Angesichts dieser Nachempfindung kann auch ein Auslachen, Spotten oder Verhöhnern durchaus ausgedeutet werden. Auch hier wäre denkbar, dass B. die Interviewerinnen sowohl hinsichtlich der Erwartung an sie in der Expertenrolle als auch hinsichtlich der Relevanz von Inklusion als wissenschaftliches bzw. fachdidaktisches Thema auslacht oder sich zumindest von dieser aberwitzigen Idee deutlich abgrenzt.

Im ersteren Fall ist das Lachen als Ausdruck einer erlebten Inkongruenz experimentell z.B. anschlussfähig an folgende Interpretation: B. sieht sich zwei Personen gegenüber, deren Erwartungen an sie eklatant von ihrer Expertise abweichen, - eine komische, groteske, verrückte Vorstellung. Auf der sozialen Ebene bleibt damit die Frage offen, warum B. der Einladung gefolgt ist. Warum lässt sie sich auf eine Interaktion ein, über die sie sich im Grunde lustig macht? Dies scheint nicht bedeutungslos für die Struktur sowie für die Inhaltsebene. Indem Inklusion auf das Niveau eines zeitungsrelevanten Themas reduziert oder degradiert wird, (das ist einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht würdig), vollzieht sich im Grunde eine doppelte Distanzierung. Es erfolgt damit auch eine Selbstvergewisserung, in der zum Ausdruck kommt, womit sich Wissenschaft und damit eine Wissenschaftlerin befasst, sprich, was ein wissenschaftliches Thema ist, über das es sich zu sprechen lohnt. Darin zeigt sich eine zweite Inkongruenz. Die Wahrnehmung der Interviewerinnen, Inklusion als eine fachdidaktisch relevante wissenschaftliche Aufgabe zu betrachten, wird nicht geteilt. Wird an dieser Stelle eine aggressive Nuancierung gegenüber den Interviewerinnen ausgeschlossen - und davon darf ausgegangen werden - entsteht die Lesart, dass das Lachen an *das Thema* adressiert ist.

Umformuliert und zugespitzt könnte die Aussage von B. lauten: „Das Thema Inklusion, das hier zentraler Gesprächsgegenstand sein oder werden soll, ist für mich ein Thema, über das ich als Wissenschaftlerin nur lachen kann.“ Eine noch radikalere Deutung wäre: „Wissenschaftlich betrachtet ist Inklusion (für mich) einfach lächerlich.“

Entgegen den Erwartungen, als Reaktion auf eine Einladung zu einem Fachgespräch auch auf eine entsprechende Gesprächsbereitschaft zum Gesprächsgegenstand zu treffen, zeigt sich hier unmittelbar zu Beginn eine überraschende und unkalkulierte Praxis. Die erste Sequenz zeigt ein Abweichen der antizipierten und intendierten Struktur(ierung) des Arrangements. Statt der üblichen Vorgehensweise, mit der Eröffnung zu beginnen, richtet B. sich fragend an eine der einladenden Personen, was zunächst als zufällig betrachtet werden kann. Dieser „Zufall“ verkehrt damit die grundlegende Struktur des fokussierten Gesprächs. Auch wenn

mit der Strukturvorgabe nicht ausgeschlossen ist, dass sich die Gesprächspartner nach weiteren Erklärungen oder Hintergründen erkundigen, verlagert sich hier die Thematik von der inhaltlichen auf eine soziale Ebene. Überraschend ist, dass B. ein mehr oder weniger deutliches Desinteresse hinsichtlich des Gesprächsanliegens offenbart. Wird an dieser Stelle eine Grundannahme der objektiven Hermeneutik hinzugezogen, die scheinbaren Zufällen oder Überraschungen eine ganz besondere Aufmerksamkeit zuweist (Oevermann 1973: 5) und ergänzt man Oevermanns Postulat der Entscheidungs- und Begründungslogik, dass bereits in der Eröffnung die „sinnlogisch möglichen Anschlüsse erzeugt werden und auch die je möglichen sinnlogisch kompatiblen vorausgehenden Handlungen festgelegt sind und entsprechend erschlossen werden können“ (2002: 7), könnte bereits hier interpretiert werden, dass die protokollierte Eröffnung, das Aushandeln der Rollen und das Verhandeln über das Thema, auf eine Fallstruktur präfiguriert.

Wird nun eine erste vorläufige Hypothese formuliert und betrachtet das „so und nicht anders geworden sein“ (Wernet 2009: 90), so kann bezüglich der hier interpretierten Sequenz eine erste vorläufige Fallstruktur artikuliert werden. Die Kommunikationsfigur, um die es objektiv geht, *das Thema*, ist die Fragwürdigkeit der *Wissenschaftlichkeit* von Inklusion. B. ist der Begriff Inklusion durchaus aus der *Zeitungslektüre* bekannt, ordnet diese jedoch außerhalb ihres wissenschaftlichen Geltungshorizonts ein. Als weitere Erkenntnis aus dieser ersten Sequenz kann zudem objektiv ein Aufkündigen oder Austreten aus der Rolle als Expertin zum angefragten Gesprächsgegenstand Inklusion abgeleitet werden. Ausformuliert lautet eine erste Strukturhypothese also: **Inklusion wird in der Wahrnehmung von B. als wissenschaftlich bedeutungslos und somit fachdidaktisch und wissenschaftlich irrelevantes Thema wahrgenommen.** Bezogen auf handlungsbezogene fachdidaktische Deutungsmuster kann in dieser Eröffnungssequenz bereits rekonstruiert werden, dass Inklusion in der Interpretation von B. kein deutungsbedürftiges Phänomen darstellt. Somit entsteht kein Problem von Inkompatibilität mit fachdidaktischen Handlungsmustern oder –strukturen³⁶⁵. Ob und ggf. in welcher Deutlichkeit Inklusion insgesamt eine Wissenschaftsrelevanz aberkannt wird, ist anhand dieser Sequenz nicht rekonstruierbar. Weiter kann schlussgefolgert werden, dass damit auch die Frage nach ihrer (fachdidaktischen) Expertise zur Inklusion bzw. nach ihrer angefragten (fachdidaktischen) Expertin für Inklusion obsolet wird

³⁶⁵ Dies korrespondiert mit Oevermanns Aussage: „Probleme der Inkompatibilität von Elementen sozialer Deutungsmuster stellen sich vor allem in Hinblick auf die Relation "Deutung — deutungsbedürftiges Phänomen". Das gilt vor allem für die Interpretation sozialer Sachverhalte.“ (1973: 14).

Insgesamt kommt dem Begriff *Thema* in dieser kurzen Sequenz eine aushandlungsbedürftige Bedeutung zu. Zwar dürfte klar sein, dass es um Inklusion geht, was jedoch im Zentrum des Gesprächs verhandelt werden soll, bleibt unklar, wobei die Interviewerinnen zu dieser Verunklarung ebenfalls ihren Beitrag leisten.

Bezogen auf die Forschungsfrage nach dem Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion und ihren handlungsbezogenen Deutungsmustern, liegt es nahe, diese noch offene Gestalt klarer zu fassen: Wie wird Inklusion gedeutet. Eine Deutungsebene zeigt sich bereits: Eine fragwürdige Wissenschaftlichkeit von Inklusion. Insbesondere für das fachdidaktische Handeln und das fachdidaktische Selbstverständnis³⁶⁶, tritt hier eine doppelte Relevanz auf. Ihre eigenen Forschungsstränge sind nicht selten verwoben mit denen der Bezugswissenschaften (der jeweiligen Fachwissenschaft, der pädagogischen Psychologie sowie der Erziehungswissenschaft³⁶⁷). Deren Erkenntnisse gilt es mit denen der Didaktik im Fach zu koordinieren, auf das jeweilige eigene wissenschaftliche Feld hin zu modellieren sowie für die Schulpraxis mit den verschiedenen Schulstufen und –formen zu transformieren. Somit wird nachvollziehbar, dass diese Facette einer wahrgenommenen oder nicht wahrgenommenen Wissenschaftlichkeit von Inklusion grundsätzlich eine handlungsbezogene Relevanz erhält. Andererseits bekundet der Dachverband der Fachdidaktiken sowohl eine Orientierung an der jeweiligen konkreten Situation im Praxisfeld als auch entsprechende eigene Forschungstätigkeit (s. 4. 5). Somit wäre zu erwarten, dass eigene Bemühungen um inklusionsspezifische Forschung und damit Inklusion als handlungsrelevantes Thema durchaus im Interessensfokus der Fachdidaktiken liegen. So ist abzuwarten, welche weiteren Sichtweisen und entsprechende Ausdeutungen von Inklusion im Verlauf der protokollierten Interaktion deutlich werden, die zur Klärung der Verhältnisfrage beitragen.

Die Methode der objektiven Hermeneutik erfordert es, diese hier aufgestellte objektive Fallstrukturhypothese sequenziell am weiteren Datenmaterial zu bestätigen oder zu falsifizieren (Wernet 2009: 80). Denn, so Oevermann (1973: 13, 1981: 16), es gilt die inneren Zusammenhänge sequenziell ausfindig zu machen.

³⁶⁶ Als wissenschaftliche Disziplin (s. Kap. 4.) wird per se für die Fachdidaktik eine Wissenschaftsorientierung als konstitutiv betrachtet.

³⁶⁷ Innerhalb der Erziehungswissenschaft muss nochmals zwischen Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik differenziert werden. Terhard (2013: 11) nennt hier, ergänzend zum „Sammelbegriff“ der Bildungswissenschaften, zu der auch die pädagogische Psychologie gehört, weiter die Soziologie, Philosophie und Politikwissenschaft.

7.3 ...alles ein bisschen politisch korrektes Geschwätz ... - Rekonstruktion der zweiten Gesprächssequenz

Zentrales Anliegen der Weiterführung der bisherigen Vorgehensweise ist die sequenzielle Überprüfung der Fallstrukturhypothese.

Zur Einordnung der nächsten Sequenzstelle ist anzugeben, dass sie an die Frage von I1 sowie der überlappenden Äußerung von B. anschließt. I2 richtet sich an B.

I2: Ja, genau. Was ist für Sie wichtig zu wissen?

Ja, genau. Mit dem zustimmenden *Ja* antwortet I2 auf die Frage von I1 *Willst du das erzählen?* und erteilt eine Zusage. Die Zustimmung könnte als bloßes *ja* ein einschränkendes, im Sinne von *na, gut, dann erzähle ich eben (wenn du es nicht möchtest), bedeuten*. Ein beiläufiges *Ja* könnte hier genauso sinnstiftend sein. *Ja, ich erzähle, wir wollen ja schließlich ins Gespräch kommen.* Gedeutet werden könnte es auch wie ein begeistertes *Ja, hervorragend, ich will B. sehr gerne informieren.* Die möglichen Gedankenexperimente werden durch die Kombination *Ja, genau.* insofern enggeführt, als dass dies eine deutlich Zustimmung oder Bestätigung figuriert *Ja, ich bin absolut deiner Meinung.* Implizit wird mit dieser Zustimmung zunächst auch dem Rollenwechsel nachgekommen, und zu erwarten ist, dass I2 dem Wunsch nachkommt, in einer anderen Richtung ein bisschen zu informieren.

Was ist für Sie wichtig zu wissen?

Der erwartete Anschluss, über Inklusion zu *erzählen*, bleibt aus. Damit erfolgt ein Bruch in dem soeben vollzogenen Rollenwechsel. Die Zustimmung erfährt in der nachfolgenden Ausdrucksgestalt eine Kehrtwende. Erwarten ließe *ja, genau*, dass I2 nun weitere Informationen zum Thema liefert und mit ihrer „Erzählung“ beginnt. Stattdessen protokolliert sich hier eine Frage. *Was ist für Sie wichtig zu wissen?*

Indem I2 eine Frage an B. richtet, wird diese wieder aktiv in das Geschehen eingebunden und zu einer Aushandlung zum Thema aufgefordert. Damit wird B. wieder zur zentralen Person, *was ist für Sie* richtet sich explizit an B. und sie erhält damit die ihr zugewiesene Rolle (zunächst) zurück. In der fragenden Adressierung ist implizit auch die Frage der sozialen Rollen- und Funktionsklärung enthalten. I2 übernimmt die ihr zuge dachte Rolle und verweist B. in die der angefragten Person – und damit eventuell auch in die ursprünglich gedachte Funktion als Experte. Die bereits angedeutete Kehrtwende vollzieht sich hier jedoch nur in unvollständiger Form. Deutlich wird, dass B. Adressat der Frage ist. In der Folgerichtigkeit des ursprüng-

lichen Anlasses zum Gespräch, wäre jetzt ein mögliches Gedankenexperiment, dass I2 etwa konkret fragt, „*Was ist für Sie wichtig* zum Thema Inklusion?“ Damit wäre die ursprünglich gedachte Struktur des Arrangements wieder hergestellt. Diese Konsequenz wird nicht eingelöst, stattdessen bietet I2 die Möglichkeit für Fragen, *Was ist für Sie wichtig zu wissen?* womit B. umgehend wieder aus der Expertenrolle entlassen ist -dieses Mal jedoch nicht selbst abgelegt. Indem I2 fragt, was für B. wichtig zu wissen sei, übernimmt I2 nicht nur in dem Moment die Expertenrolle, sondern in der Frage scheint auch enthalten, dass es etwas Wichtiges und somit auch etwas Unwichtiges über Inklusion zu wissen gibt. Zudem fragt I2 nicht, was sie erzählen soll, sondern es geht um *wissen*. Damit scheint implizit aus der Perspektive von I2 implizit ein gewisser gesicherter Sachverhalt vorzuliegen, über den sie vorgibt in Kenntnis zu sein oder zumindest einen Einblick, eine Orientierung geben zu können.

Mit der (doppelten) Wendung bleibt auf der einen Seite das Aushandeln der sozialen Rollen offenbar kompliziert, andererseits impliziert diese Frage auch einen gewissen Entscheidungszwang für B. Was erscheint aus ihrer Perspektive wichtig. Diese Wahl liegt bei ihr.

Inwieweit der komplizierte Aushandlungsprozess symptomatisch oder symbolisch für die Struktur des Falles ist, lässt sich an dieser Stelle noch nicht objektiv deuten.

Grundsätzlich erlaubt es die Sequenzanalyse nach der Erhebung einer Strukturhypothese flächiger zu werden und von der Feinanalyse zu einer gestraffteren Interpretation überzugehen (Wernet 2009: 80). Das Datenmaterial kann nun mit einem spezifischen Blick auf die Strukturhypothese weiter gedeutet werden, wobei die Bestätigung, Konturierung und Präzisierung – oder aber auch eine Widerlegung derselben – die Folie der Überprüfung bildet. Für die folgende Sequenz wird deshalb weitestgehend auf Gedankenexperimente oder kontrastierende Geschichten verzichtet.

B: Für mich wäre wichtig zu wissen: Wo gibt es tatsächliche Kompetenz hier in Stadt X³⁶⁸ zu dem Thema? Weil es gibt ja keinen Lehrstuhl für Sonderpädagogik. Und ich habe immer ganz gerne eine gewisse wirklich empirische Basis, bevor ich irgendwas den Studierenden vermittel. Was ich/ im Fach habe ich mal so ein bisschen die Literatur überflogen. Das ist alles ein bisschen würde ich sagen politisch korrektes Geschwätz. Ich sag es mal so ganz vorsichtig (lachend). Der eine lernt die Fachinhalte schneller, der andere langsamer. Das auch häufig von Leuten, die jetzt das Thema scheinbar besetzen wollen, weil das ist immer schön, wenn man ein neues Thema in

³⁶⁸ Aus Anonymisierungsgründen werden die Angaben, die einen Rückschluss auf den Ort der untersuchten Universität bzw. auf die spezifische Fachdidaktik zuließen in eine neutrale Ausdeutung umformuliert, soweit sie die protokollierte Ausdrucksgestalt nicht verzerren. Das hier konkret vertretene Fach wird durch den Terminus Fach ersetzt. Weitere Angaben, die einen eindeutigen Fachbezug sichtbar machen würden, werden ähnlich gehandhabt (z.B. Angaben zum Fachinhalt werden als solche reduziert)

der Didaktik hat. Das ist, weil dann kann man darüber etwas schreiben und sich profilieren in dem Thema. Sehr kompetent scheint mir das bisher nicht zu sein, was da beschrieben wird.

Die in Aussicht gestellte Option, sowohl zur Fortsetzung als auch zur inhaltlichen Klärung nimmt B. an: *Für mich wäre wichtig zu wissen:*

Indem B. die Formulierung nahezu identisch reproduziert³⁶⁹, eröffnen sich verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Zunächst übernimmt sie die Adressierung. Gleichzeitig könnte mit der Wiederholung auch eine Abgrenzung vorgenommen werden, überspitzt formuliert in: „In Abgrenzung zu Ihnen oder anderen, wäre für mich wichtig, dass...“ was durchaus auch Raum für einen gewissen Hohn oder Spott zulässt. Allerdings unterscheidet sich die Wiederholung, B. formuliert im Konjunktiv. Die Antwort hätte auch lauten können: „Für mich ist wichtig...“, stattdessen ist protokolliert: „Für mich *wäre* wichtig,...“ Mit dieser Abwandlung deutet sich eine Fragwürdigkeit hinsichtlich dessen an, was wäre, aber gegenwärtig oder auch zukünftig nicht ist. Es werden eventuelle Grenzen des Machbaren oder etwas Visionäres als Einschränkung mitgedacht³⁷⁰. Bemerkenswert an dieser Stelle ist durchaus auch, dass B. den Begriff *wissen* wieder aufgreift. Es geht nicht um Erzählen. Hier zeichnet sich eine Interpretation von *wissen* ab, die eine Bezugnahme zu Wissenschaft hat. B. zielt auf eine spezifische Form von Wissen und Gewissheit ab, nämlich eine empirisch abgesicherte, eine glaubwürdige und faktisch belegbare Gewissheit. Die Fortschreibung der Sequenz sollte diese möglichen Grenzen oder Einschränkungen konkretisieren. Hier ist notiert: *Wo gibt es tatsächliche Kompetenz hier in Stadt X zu dem Thema?*

Der angedeutete Anspruch auf Wissenschaftlichkeit bestätigt sich: Wichtig ist *tatsächliche Kompetenz*, wobei B. mit *tatsächlich* andeutet, dass es offenbar auch ungewisse, fälschliche oder vorgetäuschte Kompetenz geben könne. Hier geht es um Sachverstand, um Zuständigkeit und letztlich um die Befugnis, eine verlässliche Aussage zu treffen. All diese Ausdeutungen unterstreichen sich wechselseitig in ihrer Gewichtung. Gesucht wird nicht nach einer angeblichen, selbstzugewiesenen oder so bezeichneten Kompetenz. Diese Kompetenz ist an spezifi-

³⁶⁹ Eine wörtliche Wiederholung kann in anderen Kontexten auch andere Interpretationen erfahren, die beispielsweise über ein interpersonelles Beziehungsfüge und latente Beziehungsstrukturen eine Deutung (im Sinne einer Identifikation bis hin zur Disqualifizierung) zulassen. Diese zwischenmenschlichen Dimensionen sind im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit von peripherer Relevanz, weshalb sich die Interpretation der Dopplung auch nicht auf solche Aspekte ausdehnt.

³⁷⁰ Z.B. könnte B. auch durchblicken lassen, dass er den Interviewerinnen die Kompetenz abspricht, eine konkrete Antwort auf die Frage geben zu können. Dann hieße die Antwort etwa: „Ich formuliere einmal meine Frage, aber ich weiß, die können Sie sowieso nicht beantworten.“

sche, anerkannte und nachweisbare Kriterien gebunden. Ein Anspruch an Wissenschaftlichkeit wiederholt sich hier und latent könnte sich eine Abgrenzung zu den Interviewerinnen andeuten. Da betont eine *tatsächliche Kompetenz* eingefordert wird, könnte dies auch so interpretiert werden, dass die beiden Interviewerinnen diese Kompetenz nicht besitzen. Somit könnte die Ausdrucksgestalt auch als Disqualifizierung gegenüber den Interviewerinnen gedeutet werden. Indem B. nach einem *Wo* fragt, scheint diese Kompetenz an einen Ort gebunden zu sein. B. fragt nicht, *wer* Kompetenz habe, sondern *wo* es Kompetenz gibt, was einen vermeintlichen Platz, eine Adresse impliziert, an der sich Kompetenz befindet. Dies bestärkt ein Ausdeuten der Disqualifizierung und Kompetenzaberkennung, denn *hier*, an diesem Ort, gibt es offensichtlich keine. Fraglich wird damit auch wieder, ob überhaupt ein Expertengespräch stattfinden kann, wenn keine tatsächliche Expertin anwesend ist. Auf diese Art und Weise würde sich die bereits aus der Eröffnungssequenz präsumierte Absurdität wiederholen: Wenn keine der Anwesenden kompetent ist, scheint die Zielvorstellung eines Expertengesprächs über Inklusion von vornherein gescheitert³⁷¹. Die bereits angedeutete Lächerlichkeit oder Fragwürdigkeit, dessen was Gesprächsgegenstand sein soll, wird somit gestützt. Wird diese angekündigte Lächerlichkeit nicht nur auf die soziale Situation, sondern auch auf den Gesprächsgegenstand bezogen, verweist *Wo gibt es denn überhaupt tatsächliche Kompetenz* dann auch auf eine latente Skepsis gegenüber der Gesamtsache³⁷². Mit einer solchen Auslegung wären nicht nur die Interviewpartnerinnen disqualifiziert, sondern im gleichen Atemzug auch das Thema Inklusion. Anders formuliert, welche Bedeutsamkeit hat die ganze Sache tatsächlich, um die es geht? Diese Frage erhält eine besondere Brisanz, wenn sie weitergeführt wird. Warum ist B. der Einladung zum Gespräch gefolgt?

Die Fortsetzung könnte gleichsam als Antwort auf ihre Frage gelesen werden.

Weil es gibt ja keinen Lehrstuhl für Sonderpädagogik.

Mit der Begründung liefert B. die Antwort auf ihre Frage selbst, die sie in eben diese Begründung einbettet. *Weil* deutet auf einen Zusammenhang, von Begründung und vorausgegangenem Entscheidungsprozess hin. Es kann in X keine tatsächliche Kompetenz geben, *weil es keinen Lehrstuhl für Sonderpädagogik gibt*. Damit deuten sich zwei essentielle Sichtweisen

³⁷¹ Angenommen, dass zu einem bestimmten Thema zum Gespräch eingeladen werden würde und es zur Feststellung käme, es läge auf beiden Seiten Unwissenheit vor. In einer vielleicht etwas überspitzten Umdeutung könnte dann der sarkastische Kommentar lauten: „Schön, dass wir mal drüber gesprochen haben, aber von Inklusion hat doch niemand wirklich Ahnung!“

³⁷² Verdeutlichen lässt sich eine solche Interpretation indem die protokollierte Ausdrucksgestalt *hier in X zu dem Thema* noch weiter ausformuliert wird: „Wo um alles in der Welt gibt es denn schon tatsächliche Kompetenz?“.

auf Inklusion an. Tatsächliche Kompetenz ist an einen Lehrstuhl³⁷³ gebunden. Eine Verortung an einen Lehrstuhl unterstreicht die Ausdeutung eines Wissenschaftlichkeitsanspruchs an Inklusion. Offenbar kann nur eine gut ausgestattete, mit Forschung beauftragte Fakultät diese Kompetenz erbringen oder gewährleisten. Da es diese an der (untersuchten) Universität nicht gibt, kann es auch keine Kompetenz geben. Der weitere wichtige Aspekt, auf den B. hier hinweist, ist die Verortung von inklusionsspezifischer Expertise in die Sonderpädagogik. Wird an dieser Stelle hinsichtlich einer (vorausgegangenen) Entscheidung und Begründung gelesen, so signalisiert B. hier Motive für ihre Distanzierung zur Inklusion³⁷⁴. Weil es weder einen Lehrstuhl für Sonderpädagogik noch ausreichend gesichertes Wissen zur Inklusion gibt, kann B. sich nicht wirklich mit dem Thema befassen.

Das eingeschobene *Ja* appelliert in diesem Fall an das implizite Verständnis und Zugeständnis³⁷⁵ der beiden Interviewerinnen. Implizit lassen sich mit diesem *ja* Entscheidungen rechtfertigen, sie erhalten eine gewisse Alternativlosigkeit. Weil es *ja keinen Lehrstuhl* hier in X gibt, bleibt mir nur ... Welche Konsequenzen erwachsen daraus und welche Zustimmung ist damit impliziert?

An dieser Stelle verdichtet sich die aufgestellte Strukturhypothese hinsichtlich einer Distanzierung bzw. eines geringen eigenen Interesses an Inklusion. Inklusion wird als wissenschaftliches Thema für die Fachdidaktik nicht angenommen. Als eine Begründung liefert B., dass Inklusion als zu behandelndes Thema einer anderen Disziplin zuzuordnen sei. Inklusion liegt außerhalb ihrer Disziplin. Zudem gibt es vor Ort keine solche wissenschaftliche Repräsentation und damit keinen selbstverständlichen Informationsaustausch. Damit liefert B. Begründungen, warum sie über keine oder unzureichende Information verfügt und auch nicht verfügen muss. Wird dies in handlungsbezogene Deutungsmuster übertragen, könnte daraus resultieren, dass nicht nur die Sonderpädagogik zuständig für das Thema Inklusion sei, sondern damit auch für die Fachdidaktik keine Veranlassung vorläge Inklusion als Gegenstand in die Lehre einzubeziehen. Die erste Strukturhypothese kann an dieser Stelle der Sequenz dahin-

³⁷³ Die Universität, an der die Erhebung stattfindet, verfügt im gesamten pädagogischen Lehrbereich über keinen Lehrstuhl, und es ist davon auszugehen, dass B. in Ihrer Funktion als Professorin dies auch bekannt ist. Fraglich bleibt, ob mit der gewählten Ausdrucksgestalt eine entsprechende Mächtigkeit, möglicherweise auch Richtungs- oder Weisungskompetenz impliziert ist.

³⁷⁴ Auf der latenten Ebene könnte die Aussage von B. lauten: Ich habe mich nicht weiter mit Inklusion befasst, weil es hier keine wissenschaftliche „Informationsquelle“ für mich gibt.

³⁷⁵ Implizit enthält das *ja* die vorweggenommene Zustimmung: Weil es gibt *ja keinen Lehrstuhl für Sonderpädagogik*, und somit stimmen Sie schon meinem Verhalten zu.

gehend modifiziert werden, dass dem Thema Inklusion nicht grundsätzlich eine wissenschaftliche Berechtigung abgesprochen wird. Einerseits erfährt das Thema Inklusion eine gewisse wissenschaftliche Relevanz und eine Ebene, auf der tatsächliche Kompetenz zu finden ist, andererseits verdichtet sich der Eindruck, dies tangiere die Fachdidaktik jedoch wenig.

Als Vertreterin eines wissenschaftlichen Standes darf es als naheliegend angenommen werden, dass auch außerhalb des eigenen universitären Umfelds, außerhalb des Fachkollegiums Kontakt, Kommunikation und Kooperation gesucht werden. Im Selbstverständnis der Fachdidaktik liegt ein Angewiesensein auf den regelmäßigen Austausch mit Bezugswissenschaften (s. 4.5). B. benennt hier eine Wissenschaft: Die *Sonderpädagogik*. Inwieweit sie als fachdidaktische Bezugswissenschaft wahrgenommen wird, kann an dieser Stelle noch nicht geklärt werden. Sähe B. eine Veranlassung oder Notwendigkeit hierfür, hätte sie zumindest eine Adresse benannt, an die sie sich wenden könnte. Dafür müsste sie sich „über den eigenen Teller- rand hinaus“ bemühen.

In der Fortschreibung der protokollierten Sequenz: *Und ich habe immer ganz gerne eine gewisse wirklich empirische Basis, bevor ich irgendwas den Studierenden vermittel.* deutet B. ihre Lebenspraxis und ihren Orientierungsrahmen für ihre fachdidaktische Lehre an: Voraussetzung ist *immer eine gewisse wirklich empirische Basis*. Auf der einen Seite deutet dies auf eine Selbstvergewisserung hin, die für fachdidaktische Lehre eine unmissverständliche Wissenschaftsbezogenheit unterstreicht. Etwas Empirisches umfasst die Gesamtheit wissenschaftlichen Handelns, garantiert Verlässlichkeit, charakterisiert valide Wissenschaftlichkeit. Ohne Empirie hat Wissenschaft keinen Bestand. Sie gilt als Ausgangspunkt und Grundlage von Wissenschaftlichkeit und grenzt sich damit von Spekulationen, subjektiven Theorien oder reinen Erfahrungswerten aus der Praxis ab. Fachdidaktik bzw. B. als Fachdidaktikerin lehrt nur diese wirklich empirisch belastbaren Fakten. Auch hier betont B. wieder die *wirkliche* empirische Basis. Damit könnte sich auf der anderen Seite eine Fragwürdigkeit von Inklusion als empirisch erforschtes, erforschbares oder erforschenswertes Thema reproduzieren. Erst wenn diese wissenschaftliche Gewissheit, diese gesicherte Basis existiert und empirisch belegbare Erkenntnisse bezüglich Inklusion vorliegen, können Inklusion und inklusiver Unterricht Gegenstand von fachdidaktischer Lehre werden. Zumindest wird implizit die Inklusion als etwas noch Unwissenschaftliches dargestellt, das im fachdidaktischen Selbstverständnis nicht gelehrt werden kann.

Diese Fragwürdigkeit zeigt sich in der Fortschreibung des Protokolls:

B.: Was ich/ im Fach habe ich mal so ein bisschen die Literatur überflogen. Das ist alles ein bisschen würde ich sagen politisch korrektes Geschwätz. Ich sag es mal so ganz vorsichtig (lachend). Der eine lernt die Fachinhalte schneller, der andere langsamer. Das auch häufig von Leuten, die jetzt das Thema scheinbar besetzen wollen, weil das ist immer schön, wenn man ein neues Thema in der Didaktik hat. Das ist, weil dann kann man darüber etwas schreiben und sich profilieren in dem Thema. Sehr kompetent scheint mir das bisher nicht zu sein, was da beschrieben wird.

Im Fach existiert offensichtlich Literatur zum Thema Inklusion, die B. zumindest überflogen hat. Und offenbar genügt bereits ein Überfliegen³⁷⁶, um eine abqualifizierende Bewertung abgeben zu können. „Überfliegen“ symbolisiert ein oberflächliches Durchblättern, möglicherweise reduziert auf das Lesen des Klappentextes, um sich einen schnellen, ersten Eindruck verschaffen. Als eine wissenschaftliche Auseinandersetzung kann dies keineswegs gedeutet werden. Allerdings scheint dieser Überflug bereits für ein Urteil auszureichen. *Das ist alles politisch korrektes Geschwätz. Das ist alles* erhebt einen allumfassenden Anspruch, samt und sonders und total. In diesem umfassenden *alles* wird gleichzeitig eine Generalisierung des Urteils, eine generelle Aussage über die Darstellung von Inklusion in der Fachliteratur transportiert. Diese lautet: *politisch korrektes Geschwätz*.³⁷⁷ Die durchaus geläufige Redewendung vom politisch korrekten Geschwätz³⁷⁸ verdient eine besondere Beachtung. Eine als politisch korrekt bezeichnete Denk- oder Handlungsweise muss in keinsten Weise mit einer persönlichen Überzeugung identisch sein. Allerdings verbieten es nicht selten der soziale Status und die Zugehörigkeit sich politisch inkorrekt zu äußern oder zu verhalten. Hier gibt es durchaus Parallelen in der öffentlichen Inklusionsdebatte³⁷⁹, in der durchaus kritisch diskutiert wird, dass ja sowieso keiner etwas gegen Inklusion haben kann (Hey und Seifried 2014). *Geschwätz* impliziert nicht nur eine deutlich negative Bezeichnung, die auf eine Geringschätzung und

³⁷⁶ Welche feinanalytischen Ausdeutungsmöglichkeiten sich hinsichtlich des Überfliegens anbieten, soll hier nur kurz beleuchtet werden. Ein Überfliegen lässt oberflächliche Strukturen, Bewegungen erkennen, für eine buchstäblich tiefere Betrachtung scheint diese Perspektive wenig geeignet. Ein Bemühen um weitere Information ist damit nicht wahrnehmbar. Eine solche Beschränkung erscheint angebracht, da sie die Frage nach Sinnstrukturen und Deutungsmustern nicht wesentlich bereichern.

³⁷⁷ Interessanter Weise findet sich diese Formulierung in einem Forum über Inklusion zu einer Ausgabe des Spiegels. Hier „nutzt alles Betroffenheitsgetue und politisch korrektes Geschwätz nichts.“ (Spiegel online Forum 14.04.2015)

³⁷⁸ Durchaus geläufig ist der Terminus „political correctness“, der sich u.a. auf Gender oder Ethnien bezieht. Eskimo oder Zigeuner gilt hiernach als political incorrect. (Bundeszentrale für politische Bildung, BpB, 2010). Inwiefern danach mit der Bezeichnung Inklusion oder Inklusionsschülerin und Inklusionsschüler political correctness gewahrt wird, wäre somit zu diskutieren.

³⁷⁹ Interessanter Weise findet sich diese Formulierung in einem Forum über Inklusion zu einer Ausgabe des Spiegels. Hier „nutzt alles Betroffenheitsgetue und politisch korrektes Geschwätz nichts.“ (Spiegel online Forum 14.04.2015)

Verachtung hindeutet, Geschwätz ist zudem auch jederzeit änderbar³⁸⁰. Ein politisch korrektes Geschwätz könnte hier somit auch zum Ausdruck bringen, dass Inklusion eine vorübergehende Erscheinung ist. Latent reproduziert sich hier in dieser Lesart eine Ablehnung als fachrelevantem Gegenstand ebenso wie eine Abwertung von Inklusion (*das alles*) in ihrer Gesamtheit.

Die hier zum Ausdruck gebrachte Abwertung und Degradierung von Inklusion auf politisch korrektes Geschwätz, wird durch das protokollierte begleitende Lachen noch verstärkt. Bemerkenswert erscheint der Einschub „würde ich mal sagen“. Diese Formulierung leitet oftmals eine subjektive, individuelle, wenn auch verhaltene und gedämpfte Umformulierung³⁸¹ ein, in die die eigene Meinung eingekleidet wird. Genauso könnte es an dieser Stelle heißen: „ich sage es einmal mit eigenen Worten“, und deutet so möglicherweise darauf hin, dass B. *so ganz vorsichtig* ein Statement verfassen oder etwas auf den berühmten Punkt bringen könnte. Das *politisch korrekte Geschwätz* scheint B. vordergründig ein wenig relativieren zu wollen, ihre Aussage sei vorsichtig artikuliert. Darin könnte zunächst eine gewisse Relativierung enthalten sein, deutet man sie jedoch so, dass sinngemäß darin zum Ausdruck kommt, „das darf man ja nicht laut sagen“ verstärkt sich nochmals die Interpretation einer großen insgesamt Fragwürdigkeit von Inklusion. Wenn diese vermeintlich vorsichtige Formulierung vom politisch korrekten Geschwätz und seine Unterlegung durch Lachen ausbuchstabiert werden, gewinnt die Aussage etwas geradezu Vernichtendes. Sinngemäß und objektiv expliziert sich dahinter eine Verhöhnung, eine Karikatur, eine Diffamierung. Was in der Literatur des Faches zu Inklusion zu lesen ist, ist in der Wahrnehmung von B. nicht wissenschaftlich. Pointiert formuliert könnte die Aussage lauten: „Das ist alles Blödsinn, wissenschaftlicher Quatsch!“

Im Zuge der Sequenzanalyse kann die bereits formulierte Hypothese weiter ausformuliert werden. Inklusion wird nicht als fachdidaktisch relevanter Gegenstand wahrgenommen und ihre Wissenschaftlichkeit als solche zunächst deutlich in Frage gestellt. Der Darstellung in der fachlichen Literatur wird jegliche Wissenschaftlichkeit abgesprochen. Indem B. hier ihre Perspektive auf die (Fach-)Literatur kundtut, deutet sich nicht nur eine gleichsam private Sichtweise an, sondern diese erfährt in einem hohen Maße eine Generalisierung. Diejenigen,

³⁸⁰ So findet sich u.a. eine Zuordnung zu einem nicht belegbaren Zitat von Konrad Adenauer, der einst gesagt haben soll, „Was interessiert mich mein Geschwätz von gestern.“, auch wenn dieser vermeintlich aus dem Kontext gerissen wurde und in der Vollständigkeit angeblich lautet: "Was kümmert mich mein Geschwätz von gestern, nichts hindert mich, weiser zu werden."(Konrad Adenauer Stiftung: o.J.)

³⁸¹ Eine solche alltägliche Situation ließe sich folgendermaßen konstruieren: Im Rahmen einer politischen Rede äußert sich eine ZuhörerIn gegenüber einer anderen Person mit: „Das sind doch alles Lügner, würde ich mal sagen.“ Damit hat sie ihre Sichtweise in einer Art und Weise kundgetan, die „eigentlich“ nicht belegt werden kann bzw. faktisch bestenfalls gedacht wird, die Bewertung der Rednerin jedoch unmissverständlich zum Ausdruck bringt.

die sich mit Inklusion befassen, sind nicht wirklich ernst zu nehmen. Es entsteht ein Eindruck, als ob B. sich darüber auch als ernstzunehmende Wissenschaftlerin selbstvergewissert, indem zu aktuellen Darstellungen zu Inklusion in der (Fach-)Literatur eine deutliche Distanzierung zum Ausdruck gebracht wird. Ernstzunehmende Literatur im Fach befasst sich nicht mit Inklusion.

Anders verhält es sich hinsichtlich der ebenfalls rekonstruierten Hypothese, von Bs. Aufkündigung ihrer Rolle als Expertin in der Gesprächssituation. Es wird ein deutliches Maß an Involviertheit evident, welches zumindest mittelbar den gemeinsamen Gesprächsgegenstand betrifft. In diesem Wortfluss zeigt sich objektiv eine gewisse eigene emotionale Betroffenheit, wobei zunächst offen bleibt, welcher Art diese ist. In dieser Ausdrucksgestalt wird ein gewisses Ent-rüsten - eine Ent-ladung vernehmbar.

Im weiteren Fortschreiten des Protokolls wird objektiv sichtbar, womit B. ihre Abwertung der (Fach-)Literatur begründet: *Der eine lernt die Fachinhalte schneller, der andere langsamer.* Wird noch einmal vergegenwärtigt, wie sie die Publikationen von Fachkolleginnen und Fachkollegen würdigt und stellt dies in Relation zu dem, was die hauptsächliche Aufgabe der Fachdidaktik ist (s. 4.5.1), nämlich Forschungsinhalte der jeweiligen Fachdisziplin so zu modellieren, dass sie zu fach- bzw. domänenspezifischen Lehr- und Lerninhalten werden und, adaptiert an Entwicklungsniveaus, daraus Lern- und Lehrprozesse resultieren, so deutet diese banale Erkenntnis *der eine lernt schneller, der andere langsamer* die ganze Trivialität, fast Lächerlichkeit an: Hier - explizit in der Literatur, eventuell auch in der gesamten Inklusionsthematik - werden Binsenweisheiten zu wissenschaftlichen Themen hochstilisiert und verbreitet. Objektiv wird damit auch eine distanzierte Sichtweise auf Inklusion reproduziert. In der Ausdeutung von B. handelt es sich bei der Reaktion auf die Inklusionsdebatte folglich um eine politisch korrekt verpackte Trivialität.

Das auch häufig von Leuten, die jetzt das Thema scheinbar besetzen wollen, weil das ist immer schön, wenn man ein neues Thema in der Didaktik hat. Das ist, weil dann kann man darüber etwas schreiben und sich profilieren in dem Thema. Sehr kompetent scheint mir das bisher nicht zu sein, was da

Diese hieran anschließende Sequenz ist in mehrfacher Hinsicht deutungswürdig: Kolleginnen und Kollegen, die sich fachlich mit Inklusion befassen, werden als *Leute*³⁸² tituiert. Diese Leute wollen *jetzt das Thema scheinbar besetzen*. Damit deutet B. bezüglich des *Themas* Inklusion eine gewisse Vergänglichkeit an. Jetzt ist es dieses, morgen ist es jenes Thema. Es kann zum Schein besetzt werden und weniger erscheint der Inhalt als vielmehr der vermeintliche Neuheitswert relevant. Indem *das Thema besetzt* werden kann, „sich also jemand unter den Nagel reißen kann“, erhält Inklusion einen gewissen „Wert“, um den gerungen werden kann. Die *Leute* tun nur so, als ob sie das Thema besetzen wollen. Daraus ließe sich herauslesen, dass Inklusion beliebig austauschbar ist und (bestenfalls) als Mittel zum Zweck mancher profilierungssüchtiger Fachdidaktiker avanciert. Scheinbar liefert Inklusion einen willkommenen Anlass, *das ist immer schön*, sowie jedes neue Thema in der Didaktik. Damit wird Inklusion zwar vordergründig zu einem *neuen* Thema in der Didaktik, das neue Thema erfährt jedoch gleichzeitig einen faden Beigeschmack. In der so formulierten Ausdrucksgestalt erfährt die Vermutung eine Erhärtung, dass hinter der manifesten Aussage, dass es immer schön sei, wenn man ein neues Thema in der Didaktik habe, nicht wirklich ein positiver Gedanke enthalten ist. Eher verkehrt sich die Aussage zu einer weiteren Abqualifizierung³⁸³, wie der Anschluss zeigt: *Das ist, weil dann kann man darüber etwas schreiben und sich profilieren in dem Thema*. In diesem Fall ist das neue Thema Mittel zum Zweck, sich zu profilieren. Diese sprachliche Ausdrucksform deutet im Grunde wiederum auf eine Form der Selbstvergewärtigung hin. B. möchte sich weder der Lächerlichkeit preisgeben, noch jedem neuen Thema wie einer Modeerscheinung oder einem *dernier cri* hinterherlaufen, noch sich über das scheinbare Besetzen profilieren. Mit ihrem aufrichtigen Verständnis von fachdidaktischer Wissenschaftlichkeit haben diese Publikationen offenbar wenig gemeinsam. Dies findet im Abschluss der Sequenz seine Bestätigung. *Sehr kompetent scheint mir das bisher nicht zu sein, was da beschrieben wird*. Auch die gewählte Formulierung: *was da beschrieben wird*, repräsentiert nicht das, was dem Anspruch an eine empirisch fundierte Wissenschaftlichkeit entspricht.

Im Sinne der objektiven Hermeneutik erhalten die hier zum Ausdruck gebrachten affektiv geladenen Formulierungen einen besonderen Stellenwert. Sie deuten auf einen Entschei-

³⁸²Diese Distanzierung wird z.B. besonders deutlich, etwa wenn von den Leuten gesprochen wird, die nicht zur Wahl gehen, die nur ihren Job machen oder die jede neue Bewegung nutzen, um sich zu profilieren. Damit wird eine komplexe Gesamtheit gefasst, von der deutlich Abstand genommen wird: Zu diesen Leuten zähle ich nicht.

³⁸³ Wird in diesem Fall beispielsweise *schön* mit dem Ausdruck *ganz* ersetzt, wird die Tendenz bereits deutlicher. „Es ist immer ganz schön, wenn man etwas Neues hat.“ Hiermit wird zwar ein gewisser Charme zum Ausdruck gebracht, gleichzeitig lässt sich aber auch dechiffrieren, dass dem Neuen etwas Beliebiges, Willkürliches oder Überflüssiges anhaftet. Eigentlich braucht das keiner.

dungs- und Begründungskontext hin. In der Wahrnehmung von B. wird die Diskussion um und Präsenz von Inklusion wie ein Hype und Rummel (in ihrem Fach) gewertet. Auf der latenten Ebene führt die Interpretation der Auflehnung oder des Widerstandes gegen ein Aufweichen oder einen Missbrauch von fachdidaktischer Wissenschaftlichkeit durch das Thema Inklusion.

Es reproduziert sich die zu Beginn sichtbar gemachte Fallstruktur: Aus der Sicht von B. ist Inklusion kein Aufgabenfeld für die Fachdidaktik. Bezogen auf die Frage nach dem Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion, reproduziert sich die formulierte Fallstrukturhypothese und bestätigt ein Deutungsmuster fachdidaktischen Handelns, das auf der Basis gesicherter empirischer Erkenntnisse seine Berechtigung findet. Solange diese seriösen, empirisch belegbaren Erkenntnisse zu inklusivem Unterricht und zu inklusiver Lehre nicht vorliegen, lässt sich kein handlungsbezogener Auftrag für die Fachdidaktik erkennen. Gegenwärtig scheint Inklusion nicht kompatibel mit dem Fundament fachdidaktischer Lehre.

Eine weitere Zwischenbilanz lautet, dass Inklusion in der Wahrnehmung Bs. in einer anderen Disziplin ihre Verortung findet. Inklusion wird in den Kompetenzbereich der Sonderpädagogik verlagert. Einer fachlichen Auseinandersetzung mit ihr wird zwar ein innovatives Moment zugestanden, welches allerdings ein sehr fragliches ist. Ob oder in welchem Maße Inklusion als wissenschaftlich innovatives und berechtigtes Thema anerkannt bzw. wahrgenommen wird, bleibt zweifelhaft. Da das Thema aus der Sicht der Fachdidaktik in der Sonderpädagogik angesiedelt ist, wird kein Grund ersichtlich, warum sich fachdidaktische Lehre dieser Innovation stellen oder sie annehmen sollte. Im Auflehnen gegen ein Aufweichen oder Unterwandern der Fachdidaktik durch die inklusionsbezogenen Publikationen im Fach reproduziert sich eine Absage oder Ablehnung bezüglich Inklusion, was für die Frage nach dem handlungsbezogenen Verhältnis bedeutend ist. Dieses reproduziert B. exemplarisch in der fast beiläufig eingeschobenen Bemerkung: *Die einen lernen schneller, die anderen langsamer*. Als ob das Rad der Fachdidaktik neu erfunden werden müsste! Als ob die Fachdidaktik – und hier in Vertretung B. – angesichts von Inklusion etwas falsch mache, wenn sie ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis folge. So bilden die Ausformulierungen nicht nur die Unwissenschaftlichkeit derer ab, die sich im Fach mit bzw. durch Inklusion profilieren wollen, sondern darin reproduzieren sich auch die Strukturen von Fachdidaktik.

Insgesamt geben die Rekonstruktionen deutliche Auskunft über die Lebenspraxis (im Sinne der objektiven Hermeneutik) der Fachdidaktik. Im Oevermannschen Sinne wird hier die Autonomie der Fachdidaktik, „zur Selbsterzeugung von Strukturen“ (1981: 8) deutlich. In ihrer

Ausdeutung fachdidaktischer Regeln, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich des Lehren und Lernens der fachbezogenen Inhalte, „der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen“ (Vollmer 2017: 13), fällt die Entscheidung, an empirisch belegten Erkenntnissen festzuhalten. Diese fehlen. Begründet wird dies einerseits mit der Delegation von Zuständigkeit für Inklusion an die Sonderpädagogik und darüber hinaus mit der unzureichenden Wissenschaftstauglichkeit dieses neuen Themas. Und nicht zuletzt mit der Überzeugung, dass sich keine grundlegenden Erneuerungen im Sinne einer Problemlage zeigen. Es hat sich nichts geändert, nach wie vor lernen einige schnell, andere langsam!

Insbesondere in dieser zweiten Sequenz deuteten sich verschiedene Facetten von Inklusion an, die es im weiteren Verlauf gilt, bezüglich ihrer Relevanz von handlungsbezogenen Deutungsmustern zu verfolgen, um auch hinsichtlich der Motive für das eigene „So-und-nicht-anders-Handeln“ rekonstruieren zu können. In dieser zweiten, durchaus affektaufgeladenen Sequenz ist auf der manifesten Ebene zwar eine deutliche Involviertheit zu protokollieren, die B. zudem auch wieder als Expertin auszuweisen scheint. Gleichwohl zeigt sich diese eher als eine indirekte, die sowohl nicht unerheblich aus der Bewertung der überflogenen Literatur resultiert, als auch aus der Inklusionsthematik als solche.

Nicht ohne Widersprüchlichkeit bleibt diese Distanzierung zu Inklusion jedoch insofern deutbar, als auch die methodische Strukturierung von Lernprozessen ebenso wie die entsprechende Berücksichtigung individueller psychischer wie sozialer Ausgangslagen der Lernenden und auch der Lehrenden als Bestandteil fachdidaktischer Lehre gelten (KVVF 1998, Bayrhuber 2017: 13). Unter Einbezug dieses Kontextes kann der inklusive Gedanke als Aufforderung betrachtet werden, stärker als bisher von der Heterogenität der Schülerschaft - ebenso wie von der Vielfalt der Studierenden - ausgehend, die fachspezifischen Aufgabenfelder zu reflektieren, zu überprüfen und auszudifferenzieren. In diese Orientierungslinie der Fachdidaktik bringt der Inklusionsauftrag eine Erneuerung, die die Normen des universitären, fachdidaktischen Systems betrifft. Die Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern ist nicht mehr nach den herkömmlichen schulform- und schulstufenbezogenen Systematiken ausrichtbar, ebenso wenig wie nach kognitiven, sensorischen oder motorischen Erwartungsstandardisierung, die in einem gewissen festgelegten Spektrum von „sozialer Normalität“ angesiedelt sind³⁸⁴. Im

³⁸⁴ Dass im Verständnis von Inklusion ebenso eine heterogene Ausgangslage bei Studierenden zu berücksichtigen ist und gegenwärtig wie zukünftig auch Studierende z.B. mit motorischen, sensorischen oder sozial-

Sinne der Innovation wäre damit zunächst das Wahrnehmen einer Problemlage verbunden und in der Folge ein bewusstes Annehmen einer solchen Neuerung verbunden. Bezogen auf handlungsrelevante Sinnstrukturen und Deutungsmuster würde dies ein Überdenken der bisherigen Routinen nach sich ziehen und den Weg frei machen für eine Transformation und Entwicklung von Neuem.

Aus der Innovationsforschung reihen sich hier weitere Argumente ein, die die ablehnende Haltung der Fachdidaktik stützen. So verweisen Rogers (1983) ebenso wie Zapf (1994) und Gillwald (2000) darauf, dass innovationsbegünstigende Faktoren, wie etwa nachweisliche Vorteile,³⁸⁵ Anschlussfähigkeit an bestehende Strukturen oder Prinzipien, eine überschaubare und kontrollierbare Komplexität sowie kalkulierbare Machbarkeit und Beobachtbarkeit eines Gelingens zu einem positiven Innovationsklima beitragen. Diese Faktoren scheinen (zunächst) aus fachdidaktischer Perspektive nicht erkennbar bzw. gegeben.

Eine Facette stellt neben dem bislang dominanten Beharren auf Wissenschaftlichkeit die Einbettung in die universitäre Lehre dar. Zum fachwissenschaftlichen Verständnis wird laut ihrer eigenen Satzung auch eine entsprechende lehrbezogene unterrichtsrelevante Forschungstätigkeit³⁸⁶ gezählt, für die ein entsprechendes Forschungsinteresse mit bestimmten fachdidaktischen Fragestellungen unumgebar ist.

Nicht zuletzt im Kontext von Inklusion wird an dieser Stelle eine primär emotionale Dimension, nämlich die Haltungs- oder Einstellungsfrage relevant. Wenn u.a. Herz (2013) formuliert, Inklusion sei eine Haltung, aus der Handlungen erwachsen, wird. Für die Haltung Inklusion sind bestimmte Werte bestimmend.“ (ebd.: o.S.), so dass neben einer primär rational geprägten auch die Perspektive aufschlussreich sein könnte, welche die emotionale Dimensionen ausleuchtet.

In der nachfolgend ausgewählten dritten Gesprächssequenz findet dies ihren Ausdruck.

emotionalen Besonderheiten Zugang zum Lehramt finden, die auch fachdidaktisch professionalisiert werden müssen, wird bislang kaum beleuchtet. Ob, bzw. in welchem Umfang sich universitäre Fachdidaktik auf diese Adressatengruppe vorbereitet, Universität sich überhaupt als inklusiv versteht, wird gegenwärtig in ersten Ansätzen diskutiert. (Klein 2016, vgl. hierzu Bemühungen der Universität Kiel (vgl. Stiftung Drachensee/<http://www.drachensee.de/>) oder der Universität von Tel Aviv.

³⁸⁵ Möglicherweise liegt eine Begründung für die Fachautorinnen und -autoren, die sich mit Inklusion befassen darin, dass aus ihrer subjektiven Sicht Inklusion als eine Profilierungschance wahrgenommen wird, was als Vorteil interpretiert werden kann.

³⁸⁶ Die entsprechende Formulierung der KFFV lautet: Die Fachdidaktik „sichert damit die interdisziplinäre Bearbeitung von Bildungs- und Qualifikationsanforderungen, die z.B. durch die Einführung neuer Technologien, gesellschaftlichen Wandel oder globale Umweltveränderungen entstehen“ (1998: 14).

7.4 Das Herz sagt ja, aber die Ratio - Rekonstruktion einer dritten Gesprächssequenz

Chronologisch ist diese dritte Sequenz so einzuordnen, dass im Anschluss an die zweite Sequenz I2 einige Erläuterungen anführt, zu den an der untersuchten Universität aktuell stattfindenden Aktivitäten im Rahmen von Inklusion. Dabei werden Prozessentwicklungen auf universitärer Ebene sowie ihre Verzahnung mit Aktivitäten auf Landesebene³⁸⁷ dargelegt sowie über einige Zielperspektiven, die hieraus resultieren, informiert. Darunter auch über die Zielformulierung „Inklusion als integratives und interdisziplinäres Querschnittsthema zu betrachten“ (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung 2014: 4) und in die Curricula der Studiengänge zu implementieren. Zur Realisierung eines Querschnittsthemas Inklusion in der Fachdidaktik äußert B. eine gewisse Skepsis, die damit begründet wird, dass die Fachdidaktik eine Fülle von anderer, wichtiger Themen in der Lehre zu behandeln habe. Hier wird in einer gewissen Erzählweise erwähnt, in welcher Weise sich beispielsweise Lehrwerke mit Inklusion befassen. Um einen Perspektivwechsel im Gespräch zu erwirken, soll im weiteren Verlauf das persönliche Verständnis von Inklusion zum Gesprächsgegenstand werden.

Eingeleitet wird diese Sequenz mit der Frage, wie B. ihr Verständnis von Inklusion kommunizieren würde. Der subjektiven Auslegung und damit einer Offenlegung persönlicher Auffassungen, wird durch den Terminus *kommunizieren* zunächst eine gewisse Distanzierungsmöglichkeit eingeräumt. Dieser Distanzierungsraum wird dadurch aufrecht erhalten, dass es um die Verortung der eigenen Auslegung *in der Gesamtdiskussion* gehe.

I2: Wie würden Sie denn Ihr Verständnis kommunizieren? Was ist Ihr Verständnis von Inklusion? Wie finden Sie sich auch in der Gesamtdiskussion wieder?

Mit der so formulierten Frage kehrt I2 zu der ursprünglich intendierten Struktur des Arrangements zurück. Ungeachtet der Bemühung, B. in der Formulierung einen relativ offenen Antwortraum anzubieten, könnte die Frage allerdings auch als eine gewisse Nötigung interpretiert werden. Mehrfach hat sie ihre grundsätzliche Uninformiertheit bekundet.

B: (...) Mein Verständnis (...) wie gesagt, ich bin da in keinem besonders tiefen Reflexionsprozess bisher eingetreten. Ich würde es ein bisschen vergleichen (...) mit der Flüchtlingsdiskussion. Das Herz sagt ja, aber die Ratio sieht doch relativ viele Probleme bei der Inklusion, wenn man sagen wir mal die Potentialität, die sich jetzt zum Teil auf Förderschulen befindet, sich anschaut oder aus eigener Anschauung kennt. Ich kenne sie zum Beispiel aus dem FSJ. Das liegt zwar schon länger zurück, aber da gibt es durchaus Menschen, wo ich sagen würde, die sind sehr schwer zu integrieren

³⁸⁷ U.a. wird hier das bereits angesprochene sog. Eckpunktepapier des Niedersächsischen Verbundes zur Lehrerbildung (2014, s. 4.3) erwähnt.

an einer normalen Schule. Da müssen wir wesentlich mehr Geld reinstecken. Ich habe auch schon im Jahr 2000, als ich noch Lehrer war, mal Schweden besucht und mir das Schulsystem dort angeschaut. Die Schulen waren ganz anders ausgestattet als bei uns. Da kann so etwas funktionieren, da funktioniert es auch, soweit ich das erkennen konnte, sehr gut. Also mir scheint es so ein bisschen eine Mogelpackung unserer Regierung zu sein (lacht): "Jetzt machen wir mal, lösen mal die Förderschulen auf und die anderen Lehrer werden das schon packen. Viel mehr Geld brauchen wir nicht, dann sparen wir halt ein bisschen" (lacht). Wenn wir also entsprechende Gelder in das System einspeisen würden, dann würde es vermutlich besser funktionieren. Die Frage ist natürlich, ist ja auch eine politische Frage. Das ist ja die Gesamtschuldebatte auch im Prinzip. Wenn man sich die Studien aus den 80er Jahren anschaut: Was wurde da mal festgestellt zu den Gesamtschulversuchen? Wir haben eine bessere Sozialintegration. Die Sozialfertigkeiten der Schüler werden gefördert, aber wir haben schlechtere Leistungen. Das wird ja auch von den Gegnern der Inklusion ins Feld geführt und ist auch nicht ganz abzuweisen, dass eben andere Schüler darunter auch leiden werden in Führungszeichen, wenn wir nicht das ganze Schulsystem auf den Kopf stellen, so wie - was weiß ich - in Südtirol oder so, wo man drei Jahrgänge in einer Klasse unterrichtet. Aber das ist alles Utopie in Deutschland. Insofern, ja für mich ist das ein bisschen ein politisches Projekt aus einer bestimmten politischen Ecke, was man jetzt unbedingt durchsetzen will, weil es in der Theorie so schön klingt, aber in der Praxis doch schwierig wahrscheinlich. Ich weiß es auch hier aus der praktischen Erfahrung mit einer Lehrerin, die wir im GHR300-System eingebunden hatten, die dann leider aufhören musste. Dann hat sie mir in einem persönlichen Gespräch erklärt, weil sie jetzt fünf Inklusionskinder in der Klasse hat und das alles einfach nicht mehr bewältigen kann. Da treten dann auch wieder praktische Probleme auf. Aber das werden Sie ja auch wissen (lacht). Ich erzähle Ihnen ja nichts Neues. Sie wissen ja wesentlich mehr darüber als ich.

Die Fortschreibung des Protokolls zeigt, dass B. sich einige Zeit des Nach- oder Bedenkens nimmt. (...) Grundsätzlich ist Pausen eine hohe Bedeutung beizumessen³⁸⁸. Diese bleibt hier angesichts der flächigeren Interpretation weitestgehend unbeachtet. Zunächst wiederholt B. ihre Uninformiertheit zum dritten Mal, was durchaus auch als Ausdruck von Unmut gedeutet werden kann. Jedoch ist dem Protokoll weder eine besondere Betonung zu entnehmen, noch lässt die Fortsetzung für eine solche Deutung ausreichend Raum, denn B. bezieht unmittelbar Stellung zu der Frage. (Damit ist in dieser Sequenz die Grundstruktur der sozialen Interaktion wieder hergestellt.) Mit *Ich würde es ein bisschen vergleichen* (..) erfolgt ein Suchen nach einem adäquaten Begriff oder - gefragt nach dem eigenen Verständnis - einem Bild, einem

³⁸⁸ Pausen sind quasi Leerstellen, stehen für einen auditiv nicht wahrnehmbaren Prozess, der in keinster Weise gedachtes Sprechen ausschließt. Sie können Nachdenken symbolisieren und sowohl mit Grübeln als auch mit der Suche nach einer treffenden Formulierung gefüllt sein. Ebenso kann in der Pause rückgeblendet und sortiert werden, was (bereits) gesagt wurde, was noch zu sagen ist. Pausen können auch stiller Ausdruck von Bedenken sein, ob eine grundsätzliche Motivation zum Sprechen vorhanden ist. Die Palette von Bedenken kann von Einspruch oder Desinteresse, über Missfallen oder Unsicherheit bis Verlegenheit reichen. Pausen sind quasi Leerstellen, stehen für einen auditiv nicht wahrnehmbaren Prozess, der in keinster Weise gedachtes Sprechen ausschließt. In diesem Fall spricht vieles dafür, dass B. in der Pause nachdenkt und ihre Gedanken sortiert.

Symbol oder einer Figur³⁸⁹, welches dieses eigene Verständnis in eine Sinnbildlichkeit transformiert. Diese Sinnbildlichkeit findet B. *mit der Flüchtlingsdiskussion*. In der politischen wie gesellschaftlichen Reaktion auf die Flüchtlingswelle wurde und wird eine starke Kontroverse losgetreten. Die damalige Aussage der Kanzlerin „Wir schaffen das!“, löste zwischen stürmischer Begeisterung und grenzenlosem Entsetzen das gesamte Spektrum emotionaler Wirkungen aus³⁹⁰. In dieses Bild wird Inklusion übertragen und präfiguriert ein gespanntes Verhältnis von B. zur Inklusion. *Das Herz sagt ja, aber die Ratio* verweist somit auf den Spagat zwischen gefühlsbetonter und verstandesmäßiger Positionierung. Wenn emotional *das Herz ja sagt*, könnte dies auch zu vorschnellen und unüberlegten Handlungen führen, zu intuitiven Entscheidungen, die einer wissenschaftlichen Herangehensweise diametral gegenüber stünden. Mit dem bekundeten Anspruch auf Wissenschaftlichkeit müsste B. somit ein emotional geprägtes Verständnis zurückweisen. Diese Zurückweisung leitet das *aber* ein. Gegen ein von emotionalen Motiven geleitetes Verständnis spricht *die Ratio*. Der Verstand oder die Vernunft können hier als Attribute von *Ratio* gedeutet werden und als Bekräftigung einer von Wissenschaftlichkeit geprägten Sichtweise. Hieraus könnte auf eine Ambivalenz zwischen *emotio* und *ratio* geschlossen werden, die eine entsprechende Entscheidungskrise sowie einen Begründungszwang präformieren.

Die Fortschreibung kündigt die Entscheidung unmittelbar an. Die *Ratio sieht doch relativ viele Probleme bei der Inklusion*. Der Verstand, sprich die Wissenschaftlerin, sieht viele Ungewissheiten. In diesem Fall liegt es nahe, dass *relativ* auf eine weitere Betonung von *viele* hinweist, *Rational* oder verstandesmäßig - wissenschaftlich - betrachtet, werden ziemlich viele Probleme *gesehen* und damit konkret erkannt. Worin die Probleme gesehen werden, schließt sich unmittelbar an: *wenn man sagen wir mal die Potentialität, die sich jetzt zum Teil auf Förderschulen befindet, sich anschaut oder aus eigener Anschauung kennt*. Diese sich

³⁸⁹ Auf den ersten Eindruck vermittelt diese Ausdrucksgestalt einen Eindruck von Zugewandtheit und ernsthaften Bemühen, das eigene Verständnis von Inklusion unmissverständlich und möglichst authentisch zu formulieren. Interessanter Weise findet sich wieder die reduzierende, einschränkende Formulierung *ein bisschen*. Es bleibt ein gewisser Raum für Deutung verschiedener Nacherfindungen. In Verbindung mit einer weiteren Pause liegt es hier nahe, dass B. gedanklich nach einem passenden Vergleich sucht.

³⁹⁰ Nach wie vor trennt diese Diskussion politisch wie gesellschaftlich in zwei Lager: Pro und Contra. Gleichwohl scheint beide Lager gleichermaßen unterschiedliche Repräsentationsformen von Sinnggebung kollektiven Bewusstseins (s. Kap. 5.4) zu verbinden: Meinungen, Einstellungen, Ideologien und Interessen. In eine human mehr als nachvollziehbare Handlung, eine menschlich nahezu gebotene Entscheidung, mischten sich von Beginn an Bedenken, Sorgen, Ängste, Ablehnung und Abschottung und halten bis heute an. Eine konstruktive Diskussion erscheint zwischen den beiden Lagern kaum möglich, ganz zu schweigen von einer konsensuellen Lösung.

hier andeutende Perspektive erhält mit dem beigefügten Terminus *sagen wir mal* eine gewisse Exemplarität³⁹¹.

Mit der protokollierten Ausdrucksgestalt Potenzialität wird auf der latenten Ebene eine (Ab-) Wertung der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen evident. Hier wird nicht von Potenzial³⁹², im Sinne etwa von Leistung oder Leistungsfähigkeit, gesprochen. Mit der Wendung *Potenzialität*³⁹³, erfährt dieses potenziell Vorhandene eine statische oder passive Größe. Eine eher statisch oder passiv gedachte Auslegung von Potenzialität³⁹⁴ findet seine Bestätigung und Fortsetzung, indem nicht von den Schülerinnen und Schülern gesprochen wird, sondern ihrer Potenzialität. Diese werden zu Inhaberinnen und Inhabern von generalisierten, eher passiven Möglichkeiten. Damit werden die Schülerinnen und Schüler zum Objekt: Infolgedessen lässt sich ableiten, dass fachdidaktisches Handeln sich primär nicht an Schüler sondern an Potenzialität ausrichtet. In der Fortschreibung: *die sich jetzt zum Teil auf Förderschulen befindet, sich anschaut oder aus eigener Anschauung kennt*, setzt sich diese Generalisierung fort. In gleich mehrfacher Ausdrucksgestalt lassen sich hier Anzeichen einer Wertung und klaren Zweigruppen-Theorie herauslesen. Eine Verobjektivierung von Schülerinnen und Schülern einer Förderschule und eine Reduzierung auf *die* sowie eine beliebig herausgreifbare Dimension (*sagen wir mal*) Potenzial(ität), lassen ein Ausdeuten zu, nachdem nicht nur nach Regelschule und Förderschule differenziert wird, sondern mit der Kategorie Potenzialität, die es dort (Förderschule) gibt, auch eine wertende Klassifizierung vollzogen wird. In dieser Ausdrucksgestalt kann eine gewisse Arroganz nacherfunden werden, die in der Fortsetzung eine Bestärkung erhält. Wenn man sich das *anschaut oder aus eigener Anschauung kennt*, transportiert

³⁹¹ Diese Ausdeutung einer Exemplarität findet sich etwa in folgender Umformulierung wieder: Ich sehe viele Heterogenitätsdimensionen, nehmen wir mal das Beispiel Gender oder sagen wir mal sozio-ökonomischer Status.

³⁹² Potenzial wird, wie im pädagogischen Diskurs häufig der Fall, in Verbindung mit Disposition und Kompetenz interpretiert (Fink 2013: 26), womit eine Interdependenz von Anlage (damit auch Entwicklungsfähigkeit), Sach- oder Fachwissen und Fähigkeit oder Befähigung (als Ressource) ausgeleuchtet wird (ebd.: 40). In einem solchen Verständnis wird Potenzial unter Umständen nicht auf den ersten Blick offenbar, sondern kann (erst) durch besondere Strategien (wie üben, Gestaltung von bestimmten Lernarrangements, Mindern oder Beseitigen behinderlicher Faktoren entfaltet werden. In diesem Verständnis erfährt der Begriff „Potenzial“ in Fachdiskussionen einen deutlich positiven, ressourcenorientierten Duktus und wird damit auch als eine dynamische, veränderbare Größe. Einem solchen Verständnis von Potenzial-Förderung folgt der Inklusionsgedanke (s. Kap. 4.)

³⁹³ Zur Verdeutlichung seien hierzu z.B. stabil – Stabilität, labil – Labilität, aggressiv – Aggressivität angeführt.

³⁹⁴ Die Sichtweise dieser Perspektive findet sich u.a. auch bei Ernst Bloch (1985), der sich in seinem Werk: „Das Prinzip Hoffnung“ zentral den verschiedenen Facetten des Möglichen und der Möglichkeit widmet. Er differenziert hier nach einem Vermögen oder einer Potenz als „aktive Möglichkeit“, als „inneres, aktives Können“ und einer Möglichkeit im passiven Sinn, die er *Potentialität* nennt. Dies nennt er „äußeres, passives Getan-werdenkönnen“. Diese beiden Arten von Möglichkeit seien verflochten; es gebe „kein tätiges Können des Vermögens und seiner aktiven ‚Anlage‘ ohne die *Potentialität* in einer Zeit, Umgebung, Gesellschaft, ohne die brauchbare Reife dieser äußeren Bedingungen“ (ebd.: 267). Zimmermann (2017: 102f) diskutiert diese strittige Differenzierung und insbesondere die Zuweisung einer Passivität von Potenzialität, kommt letztlich jedoch zu dem Schluss, dass diese Trennung eine Synthese und eine Zukunftsgerichtetheit ermögliche. Eine vergleichbare Auslegung von Potenzialität als Ausdruck des Erleidens findet sich bei Borsche (2001: 317ff).

dies eine kategorische und anmaßende Distanzierung. Die gewählte Formulierung deutet darauf hin, dass sich die Kenntnisse auf eine mittelbare Erfahrung zu reduzieren. Im Kontrast dazu stünde etwa, wenn B. sich (mit...) ausgiebig beschäftigt, oder wenn B. sich auf spezielle Erfahrungen im Unterricht besinne. Umgedeutet könnte eine objektive Aussage lauten: „Das sind auch Menschen, ja, aber das Problem ist, dass die auf den Förderschulen einfach zu wenig können. Das kann ich (*aus eigener Anschauung*).“

Diese hier rekonstruierte Ausdrucksgestalt ermöglicht eine Ausdifferenzierung der bereits formulierten Strukturhypothese. Die genannte Distanzierung zu Inklusion präfiguriert in doppelter Hinsicht eine Reduzierung, nämlich auf eine Vergegenständlichung, um die es in der Schule geht: Die Potenzialität - beispielsweise im Sinne von Wissensaneignung oder Lern- und Bildungspotenzial - und die darüber nicht verfügenden Förderschülerinnen und -schüler. Darüber hinaus deutet sich auch im Verständnis von Inklusion eine klassifizierende Kategorisierung an. Gefragt nach dem Verständnis von Inklusion, verbindet B. dies mit einem bestimmten Bildungsort: die Förderschulen. In der gewählten Ausdrucksgestalt präfigurieren sich latente Sinnstrukturen bezüglich Inklusion, die über eine Differenzierung in zwei Gruppen (Schülerinnen und Schüler mit und ohne Inklusionsetikett) hinausgehen und auf ein Bildungsverständnis verweisen, dass an traditionelle curriculare Bildungsziele festzuhalten scheint. Bemerkenswert ist zudem, dass B. seine Argumentation für die vermuteten vielen Probleme auf der Basis von Anschauen bzw. Anschauung³⁹⁵ stützt. Beide Ausdrucksgestalten verweisen eher auf eine distanzierte, im Sinne eines In-den-Blick-nehmens oder Betrachtens und weniger einer intensiven und interaktiven Begegnung³⁹⁶. Im Kontrast dazu wäre etwa: Wenn man sich ausgiebig beschäftigt (mit...), oder: wenn ich mich an meine Erfahrungen im Unterricht an Förderschulen besinne. In der gewählten Formulierung scheinen sich die Kenntnisse auf mittelbare Erfahrung zu reduzieren und für eine Verständnisbildung zu genügen.

³⁹⁵ Eine Lesart, die sowohl auf bildungspolitische wie auch pädagogische Abwege deuten würde, soll nur kurz erwähnt werden. Deshalb soll hinsichtlich der Ausdrucksgestalt anschauen und Anschauung lediglich auf eine Verwandtschaft mit dem Begriff Anschauungsobjekt hingewiesen werden. Anschauen kann (nicht nur in diesem Fall) ein intensives Prüfen und Erproben beinhalten.

³⁹⁶ Bezüglich der Lebenspraxis und dem Bildungsprozess von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern kann durchaus davon ausgegangen werden, dass eine biographische Gemeinsamkeit ein Vorliegen schulischer Erfahrungen ist. Auf ausdrücklichen Wunsch der Konferenz der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften (KVFF) wird als Voraussetzung für spätere fachdidaktische wissenschaftliche Tätigkeit auf eine solide Praxiserfahrung hingewiesen. Für die Berufung fachdidaktischer Berufungen wird dieser Praxisbezug ebenfalls betont (1998: 20).

In welchem Kontext B. dieses Bild entwickelt hat, wird in der Folge eröffnet. Unklar bleibt in dieser Aussage zunächst, ob *sie* auf die Probleme oder die Potenzialität rekurriert. Die Vermutung liegt nahe, dass *sie* an erstere adressiert ist, wenn ergänzt wird: *da gibt es durchaus Menschen, wo ich sagen würde, die sind sehr schwer zu integrieren an einer normalen Schule*. Und die offensichtlichen Probleme werden im Kontext der Integration angesiedelt. Bei sensibler Lesart verweisen zwei Begriffe weiterhin auf eine Distanzierung. In der Konstellation, in der das Wort *Mensch* hier Verwendung findet, deutet sich eine Verallgemeinerung und Abgrenzung an, etwa im Sinne von: Da gibt es durchaus Typen oder Geschöpfe³⁹⁷. Unterstrichen wird diese Deutung durch die Weiterführung mit *wo (ich sagen würde,)*³⁹⁸ *die*. Ausgehend von einem schulischen Kontext, wäre hier bereits eine andere Deutung rekonstruierbar, wenn von Schülerinnen und Schülern die Rede wäre. Mit der Wortwahl *Menschen* scheint eine Ungleichwertigkeit derer, die sich auf Förderschulen befinden, im Vergleich zu irgendeinem anderen (Schul-)Ort, problematisch, wenn nicht gar fraglich. Als weitere markante Aussagen zeigt sich hier gemäß der Relevanzregel, die erklärende, begründende Weiterführung zur Äußerung bezüglich dieser Menschen: *die sind sehr schwer zu integrieren an normalen Schulen*. Damit erhält das Problem eine Kontur: Integration, eben diese Eingliederung, erweist sich *an einer normalen Schule* als schwer. Zum Integrationsbegriff (s. 4.2.3) sei hier lediglich angeführt, dass in außerschulischen Kontexten primär eine Eingliederung von systemfremden oder systemfernen Menschen in ein bestehendes System impliziert wird (z.B. Flüchtlinge aus unterschiedlichen politischen, sozialen und kulturellen Systemen integrieren sich oder werden integriert in das deutsche Kultur-, Gesellschafts- und Politiksystem). Deutlich wird hier eine normative Anspruchshaltung, nämlich, dass das „Fremde“ sich dem Vertrauten, dem Normalen anpasst. Als Orientierungsgröße, als Norm, gilt das, was die überwiegende Mehrheit (der deutschen Bevölkerung) oder eine bildungspolitische, -historische Sozialisation als Gesetzmäßigkeit, Gepflogenheit oder Gewohnheit empfindet bzw. als Norm(al) determiniert. Unter Einbezug des Kontextes ist hier naheliegend und darf unterstellt werden, dass der Terminus Integration in seiner Abgrenzung zu Inklusion nicht unbekannt ist und B.

³⁹⁷ Interpretiert man lediglich die erste Sequenz des Satzes: *da gibt es durchaus Menschen*, wäre eine denkbare Lesart, dass es verwunderlich oder erstaunlich sei, dass es an einem bestimmten Ort tatsächlich - und in nicht unbeträchtlicher Anzahl (durchaus im Sinne von etliche) - Menschen gibt, beispielsweise auf dem Mars. Da der Ort bekannt ist und grundsätzlich an Förderschulen Menschen anzutreffen sind, ist eine solche Lesart des Erstaunens eher auszuschließen und eine distanzierende, einer Verobjektivierung entsprechenden Lesart naheliegender. Etwa: Da gibt es durchaus so manche Typen, wo ich sagen würde, die sind schwer aufzunehmen oder einzuarbeiten.

³⁹⁸ Eine entsprechende kontrastive Umformulierung, die sowohl eine Subjektebene als auch eine entsprechende Beziehungsebene verdeutlichen würde, wäre etwa: „An den Förderschulen werden wahrscheinlich mehrere Schülerinnen und Schüler unterrichtet, deren Inklusion in ein gemeinsames Schulsystem eine große Herausforderung darstellt und uns allen auch fachdidaktisch vermutlich nicht leicht fällt.“

nicht zufällig den Begriff Inklusieren vermeidet. Gemäß einer regelkonstituierten Interpretation liegt damit nahe, dass sich in dieser Ausdrucksgestalt eine separierende, selektierende Sinnstruktur für fachdidaktisches Handeln zeigt. Wird die abschließende Sequenz des Satzes hinzugenommen, verstärkt sich diese Lesart. Wenn es eine normale Schule gibt, liegt es nahe, an eine nicht normale, ungewöhnliche Schule³⁹⁹ zu denken. Eine normale Schule scheint gekennzeichnet durch ein Regel- und Routinesystem sowie durch Gebräuche und Bestimmungen, die als verbindlich, als gesetzt deklariert werden, denen sich „Fremde“ (die sich auf Förderschulen befinden) anzupassen haben und deren Anpassungsfähigkeit fragwürdig ist. B. sieht *doch relativ viele Probleme*. Es scheint sich hier eine Zwei-Gruppen-Theorie ggf. auch Zwei-Schulen-Theorie und ein Normativitätsdenken zu reproduzieren, die an eine normierte Größe vorhandener oder nicht vorhandener Potenzialität gebunden ist. Werden an dieser Stelle Potenzialität, Förderschule und Integration als zentrale relationale Größen zusammen gedeutet, könnte die Aussage pointiert lauten: „Die kognitiven Möglichkeiten von Förderschülerinnen und Förderschülern entsprechen nicht den Bedingungen einer Regelschule. Diese Schülerinnen und Schüler können nicht an einer Regelschule unterrichtet werden.“ Diese vermeintliche Inkompatibilität von gegebenen (kognitiven, emotionalen, sozialen, motorischen, ...) Möglichkeiten und lehr-lernbezogenen Ansprüchen deutet auch auf ein Bildungsverständnis hin, welches mit den beiden unterschiedlichen Systemen Förderschule und Regelschule impliziert wird. Es scheint eine Mindestanforderung an Potenzial(ität) als Prämisse für die Beschulung an einer Regelschule zu geben.

Wird die Rekonstruktion dieses Abschnittes der dritten Sequenz zusammengefasst, so lassen sich neben einer Reproduktion der ersten Strukturhypothese, nämlich die Distanzierung der Fachdidaktik zur Inklusion, weitere Hypothesen zu latenten Sinnstrukturen und objektiven Deutungsmustern hinsichtlich Inklusion aufstellen. Diese tragen dazu bei, das Verhältnis von Fachdidaktik zur Inklusion weiter zu rekonstruieren.

Als zweites Resümee an dieser Stelle, wird hinsichtlich der Verhältnisfrage von Fachdidaktik zur Inklusion insbesondere die Ambivalenz zwischen einer rationalen und einer emotionalen Betrachtung und damit Entscheidung für und Begründung von Handlungen deutlich. Diese Perspektive findet sich in vielen Studien, explizit zu Einstellungsuntersuchungen zur Inklusion, wieder⁴⁰⁰. Bei aller Uneinigkeit bezüglich einer definatorischen und damit auch operatio-

³⁹⁹ Als Auslegung von *normale Schule* kann eine Lesart konstruiert werden, die beispielsweise eine Abgrenzung zu Walldorfschulen, oder Montessorischulen oder anderen freien Schulen impliziert.

⁴⁰⁰ Eine Zusammenfassung bisheriger Einstellungsstudien bei Ruberg und Porsch 2017.

nalisierbaren Fassung von Einstellung oder auch Haltung, kann doch als Konsens eine affektive oder emotionale Beteiligung konstatiert werden. Eine emotionale Betroffenheit zeigt B. zunächst und führt zum Vergleich die Flüchtlingsdiskussion an. Bei genauer Analyse bleibt jedoch eine auch nur kurzfristig von humanitären, pädagogischen Gefühlen dominierte, und wertschätzende, emotionale Ergriffenheit unwahrscheinlich, womit keine fachdidaktische Krise induziert wird. Ähnlich wie in der Flüchtlingsdiskussion sind hier Parallelen zu einer politischen Top-Down-Entscheidung zu verzeichnen⁴⁰¹. Diese Gründe werden jedoch lediglich implizit über den Vergleich mit der Flüchtlingsdiskussion eingebracht. Eine auf den ersten Blick lesbare Ambivalenz löst B. auf, indem sie systemimmanente Selbstverständnisse, Regeln, Richtlinien und Handlungsroutinen heranzieht. Als ein solches Selbstverständnis und damit manifeste Begründung für eine distanzierte Haltung führt B. die Potenzialität an, die auf eine wesentliche Voraussetzung von „normaler Schule“ verweist. Der Terminus Potenzialität figuriert eine Vorstellung von normaler Schule und unnormaler, nämlich Förderschule. Hier deutet sich zu der ersten formulierten Strukturhypothese eine weitere, differenzierende an: B. repräsentiert ein Bildungssystem, welches eine Zwei-Gruppen-Theorie impliziert. Diese latente Struktur präsumiert ein divergierendes Verständnis von Integration und Inklusion bezogen auf die zu erbringenden Anpassungsleistungen. Adressiert sind hier die Schülerinnen und Schüler, mit gleichzeitig bestimmten zu erfüllenden (kognitiven und emotional-soziale) Mindestvoraussetzungen, bevor eine normale Schule der richtige Ort für sie ist. Mit dem Nichterreichen wird eine scheinbar determinierte Zuständigkeit wirksam und somit verlieren diese Schülerinnen und Schüler auch den Status des Normalen. Für die „Nichtnormalen“ existiert ein (Schul-)Ort, an dem sie nach Ansicht von B. besser platziert sind oder besser integriert werden können. An dieser Stelle kann die bereits erfolgte Ausdifferenzierung der ersten Strukturhypothese geschärft werden: Basierend auf der rekonstruierbaren Zwei-Gruppen-Theorie an anderer Stelle, begründet sich auch eine geteilte Zuständigkeit für den Normalfall und den Nichtnormalfall. Dort, wo der sogenannte Normalfall kindlicher Entwicklung, beispielsweise infolge einer Behinderung, verlassen wird, tritt die Zuständigkeit einer anderen, eigenständigen Schule und einer eigenen Pädagogik in Kraft. Damit korreliert auch, was fachdidaktische Aufgabenfelder betrifft, die Frage nach Bildungsinhalten, den Methoden und den Bildungszielen. Fraglich ist, ob im Nichtnormalfall auch allgemeine Er-

⁴⁰¹ Ähnlich wie in der Flüchtlingsfrage, wurden auch für die „Inklusionsverordnung“ im politischen Alleingang Realitäten geschaffen, für die es keinerlei Vorbereitung gab. Unausgegorene Konzepte, überforderte Beamte, überlastete Kommunen, unzureichend qualifiziertes Fachpersonal, mangelhafte finanzielle Ausstattung scheinen die unweigerlichen (monokausalen) Folgen. Eine Distanzierung und eventuelle Ablehnung oder wenigsten Verlagerung von Verantwortung sollten nicht überraschen.

kenntnisse über Lernen und Entwicklung ihre selbstverständliche Gültigkeit verlieren. Ebenso fraglich ist somit, (nicht nur) bezüglich inklusiven Unterrichts, welches Verständnis von Normalität (eventuell in Relation zu Behinderung und Leistung) grundgelegt ist und damit einhergehend, welches grundlegende Bildungsverständnis vorliegt.

Wird die bisherige Rekonstruktion wiederholt, zeigen sich neben der Reproduktion der ersten Strukturhypothese, dass Inklusion kein handlungsrelevantes Thema für die Fachdidaktik ist, weitere Ausdifferenzierungen, die im direkten oder indirekten Bezug zur fachdidaktischen Praxis (Lehre) stehen. Daraus resultiert für B. eine Handlungsargumentation und eine Entscheidungs- und Begründungslogik, die pointiert und verkürzt lautet: Inklusion ist für die Fachdidaktik kein handlungsrelevante Thema. Dies ist deswegen der Fall, weil Inklusion bezogen auf eine fachdidaktische Disziplin und für ihr professionelles wissenschaftsbasiertes Selbstverständnis bislang die nötige Wissenschaftlichkeit fehlt. Darüber hinaus stellen die Fachdidaktiken die Richtigkeit ihrer Wissenschaftsmaxime nicht in Frage und erkennen hinsichtlich der Adressaten von Fachdidaktik, nämlich Schülerinnen und Schüler⁴⁰² (mit einer Potenzialität der Regelschule), auch keinerlei Veränderungen. Die einen lernen schneller, die anderen lernen langsamer. So offenbart sich im Fall von Inklusion und inklusivem Unterricht auch keine Anschlussmöglichkeit an eventuell schon bestehende Fragen oder Problemlagen der Fachdidaktik. Vor diesem Hintergrund lässt sich eine kriseninduzierte Erneuerungstendenz der Fachdidaktik nahezu ausschließen (s. 5.6). Zwar nimmt B., stellvertretend für die Fachdidaktik, grundsätzlich wahr, dass im Zuge der Inklusion andere Schülerinnen und Schüler in das „normale“ Schulsystem aufzunehmen sind, womit eine deutliche Schnittmenge mit der Innovationsthematik einher geht. Rogers nennt hier knowledge als eine Grundvoraussetzung für Innovationsprozesse (s. 3.2.2). Wenn er dabei infolge eines selektivem Ausgesetztsein und einer „selective perception“, (Rogers 1995: 164) nach awareness-knowledge und how-to-knowledge differenziert, so reproduziert sich in dieser Sequenz eine Passung mit eigenen Lebensauffassung. Die sozialen und handlungs- oder professionsbezogenen Auswirkungen, im Verständnis sozialer Innovationen (s. 3.2), tangieren die Fachdidaktik nicht erkennbar. Damit ist für B. ein Deutungsmuster zu rekonstruieren, zu dem einerseits eine sehr subjektive, emotionale Position möglich ist, wozu auch *das Herz*⁴⁰³ *ja sagt*. Gleichzeitig do-

⁴⁰² In dieser Denkweise wird nochmals die Zuständigkeitsteilung deutlich. Selbst wenn zukünftig andere Schüler an die Regelschule aufgenommen werden (bewusst wird hier der Terminus inkludiert vermieden), so beeinflusst oder verändert dies aus fachdidaktischer Perspektive von B. nicht das Spektrum der Adressatengruppe: Es gab immer schon schnell und langsam lernende Schülerinnen und Schüler.

⁴⁰³ In dieser Symbolik deutet sich neben einer emotionalen Betroffenheit auch möglicherweise eine subjektive Sichtweise an, eine „subjektive Theorie“, die jedoch außerhalb der Wissenschaftlichkeit, der Ratio existiert.

miniert jedoch eine rationale, wissenschaftlich-sachliche Ausdeutung, die sich von dieser politischen Entscheidung wenig tangiert fühlt. Von dieser Innovation im Bildungssystem ist ein anderes System, mit gänzlich anderen Normen, Vorstellungen, Erwartungen und Inhalten betroffen (*wenn man sich beispielsweise die Potenzialität, die sich auf Förderschulen befindet, anschaut*), woraus ein anderer Zuständigkeitsbereich, nämlich die Förder- oder Sonderpädagogik zu interpretieren ist. Somit induziert Inklusion keine Krise im objektiv hermeneutischen Sinne. Eine nicht wahrgenommene Bedarfs- oder Problemlage bildet keinen guten Boden für Innovationen - es kann alles beim Alten bleiben. Implizit ist damit ein Rollen selbstverständnis enthalten, das keinen fachdidaktischen Handlungsbezug für Förderschülerinnen und -schüler wahrnimmt

Unter Einbezug des Kontextes und dem definierten Selbstverständnis der Fachdidaktik einer „angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden“ (KVFF 1998: 13f, Vollmer 2017: 13), fügt sich dieses in die Ausführungen zum präfigurierten Bildungsverständnis von B. ein. Es bleibt offen, in welcher Weise bzw. von welchen Mindestanforderungen ausgehend fachdidaktische Ausbildung, auch im Sinne der Professionalisierung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich eines fachlichen Kompetenzaufbaus für inklusiven Unterricht und Individualisierung ausgerichtet ist oder zukünftig ausgerichtet sein will und wie im Fach adaptierte, individualisierte und differenzierende Lernarrangements sowie *individuelle* Förderung professionalisiert wird.

Angesichts der durch die Ratifizierung der UN-BRK geschaffenen Realität von Inklusion drängt sich die Überlegung auf, wie eine Bildungspolitik und das bisherige Bildungssystem inklusive einer Fachdidaktik sich den hier skizzierten Problemen stellen. Aus der bisherigen Analyse dieser dritten Sequenz ist eine gewisse Zukunftsgewandtheit zu deuten, wenn beispielsweise B. in konjunktivistischer Form Probleme schildert, die gesehen werden. Diese Zukunftsperspektive betrifft auch eventuelle Lösungsvorschläge für die antizipierten Probleme⁴⁰⁴, die verdeutlichen könnten, wer zu Lösungen aufgefordert wird bzw., ob und an wen diese delegiert werden sowie ob und in welcher Weise dies gegebenenfalls die Professionalisierung

⁴⁰⁴ Auch wenn im bisherigen Protokoll nicht dokumentiert ist, dass Inklusion (ebenso wenig wie Integration) zukünftig ein fachdidaktisches Themenfeld werden könnte, kann aus der Rekonstruktion geschlossen werden, dass zumindest Berührungspunkte mit der *normalen Schule* und damit eine mittelbare Betroffenheit wahrgenommen werden. Somit kann und soll nicht ausgeschlossen werden, dass auch Ideen generiert werden, (die möglicherweise eine Schnittmenge mit der Fachdidaktik aufweisen), wie die sichtbaren Probleme gelöst werden könnten.

tät von Lehrerinnen und Lehrern betreffen könnte. In der Fortschreibung des Protokolls findet sich unmittelbar ein solcher Vorstoß. *Da müssen wir wesentlich mehr Geld reinstecken.*

Auf den ersten Blick zeigt sich in der Gestalt von *wir müssen* eine kollektive „Betroffenheit“ und gemeinsame Verantwortung für die Minderung oder Beseitigung der bekundeten Probleme. Statt einer möglichen Auswahl von Lösungsvorschlägen, was zu tun wäre, verweist B. auf eine allumfassende, unspezifische Empfehlung: *wesentlich mehr Geld reinstecken*. Mit diesem vermeintlichen Patentrezept für viele politische und soziale Angelegenheiten⁴⁰⁵, geht die Vermutung einher, dass Lösungen käuflich zu erhalten seien. Essentielle Aufklärung oder gar praktikable Strategien enthält eine solche Aussage nicht, eher bewegt sie sich auf Allgemeinschauplätzen und reproduziert die bereits rekonstruierte distanzierte, abweisende Position zur Inklusion. Denn im vergemeinschaftenden *wir* deuten sich zweierlei Abgrenzungen an. Zum einen kann das kollektive *Wir* interpretiert werden als Möglichkeit des Verschwindens in der Masse. Damit käme auch eine Solidarisierung mit der Gesellschaft zum Ausdruck, die sie jeglicher Verantwortung enthebt. Zum anderen impliziert *wir* im Kontext von *Geld reinstecken*, dass natürlich nicht jeder Einzelne für die Integration von Förderschülerinnen und Förderschülern zahlen muss, sondern dieser Missstand durch öffentliche Gelder zu beheben sei. Damit lässt sich erschließen, dass B. eine eigene Verantwortung, die darüber hinaus in Relation zum eigenen fachdidaktischen Handeln stehen könnte, weiter zurückweist. Diese Verantwortung wird implizit an die Politik delegiert. Sinngemäß und pointiert lautet hier die Aussage dann etwa: „Da muss sich der Staat oder die Politik drum kümmern.“ Ob mit dieser Aussage *da* die Regelschulen, die Förderschulen, das gesamte Bildungssystem oder andere Bereiche adressiert sind, bleibt ungeklärt.

In den nachfolgenden Äußerungen erzählt B. von einer Begebenheit mit dem schwedischen Schulsystem, womit eine kurze Erklärung dieser Empfehlung, Geld könne die Rettung sein, mitgeliefert wird. Hier deuten sich wiederum ambivalente Positionierungen an. Grundsätzlich könne Geld, das für eine Systemänderung investiert werde, eine probate Lösung sein: Wenn wir also *wesentlich mehr Geld in das Schulsystem reinstecken würden*, dann würde es vermutlich besser funktionieren. Damit reproduziert sich eine Delegation von Verantwortung an das politische System. Auf dieses politische System als Urheber des Inklusionsgeschehens verweist B. im Anschluss: *Insofern, ja, für mich ist das ein bisschen ein politisches Projekt aus*

⁴⁰⁵ Ähnliche Formulierungen finden sich z.B. zum Straßenbau und zur Infrastruktur, zu Kitaplätzen, zum Personalmangel in der Krankenhaus- und Altenpflege. *Da müssen wir wesentlich mehr Geld reinstecken*, ist geradezu zu einer Floskel verkommen, mit der politische und soziale Brennpunkte benannt und die Verantwortung derer, die diesen so kommentieren, abgeschoben wird.

einer bestimmten politischen Ecke, was man jetzt unbedingt durchsetzen will. Ausgedeutet wiederholt sich auch hier die Distanzierung und Ablehnung im Sinne von. „Ich war’s nicht und ich habe es nicht gewollt.“

Deutungswürdig erscheint der Vergleich mit der Gesamtschulreform. Ihr Scheitern manifestiert sich aus der Sicht von B. an den schlechteren Leistungen. *Die Sozialfertigkeiten der Schüler werden gefördert, aber wir haben schlechtere Leistungen,* wenn Inklusion realisiert werde. Gute oder schlechte Leistungen werden für B. als Indikatoren für ein Gelingen oder Misslingen gedeutet (soziale Kompetenzen erfahren gleichzeitig eine Abwertung). Auch diese Ausdrucksgestalt reproduziert ein Norm- und Normativitätsverständnis von Regelschule und ein Aufgabenfeld von Schule - damit auch von fachdidaktischen Aufgaben - das seine Grenzen an bestimmten normierten Leistungskategorien festmacht. Eine auf Leistungssteigerung und Wissensakkumulation ausgerichtete Bildung scheint als Orientierung für fachdidaktische Verhaltens- und Handlungsregeln maßgeblich. Dass zur Unterstützung dieser Argumentation auch *Gegner der Inklusion ins Feld geführt*⁴⁰⁶ werden, lässt die Deutung zu, dass mit großer Vehemenz, nämlich unter Hinzuziehung militärischer Begriffe, die mit Kriegs- oder Kampfschauplatz assoziiert werden, die bestehenden Strukturen verteidigt werden. Für diese Heftigkeit lässt sich mit der Aussage, *Aber das ist alles Utopie in Deutschland* eine weitere Verdeutlichung finden. Das hier latent formulierte „Das geht nicht!“, verdichtet sich in der Logik von B. in der Fortsetzung des Protokolls. *Ich weiß es auch hier aus der praktischen Erfahrung mit einer Lehrerin, die dann leider aufhören musste.* Das berichtete Scheitern einer Lehrkraft untermauert im Sinne einer Begründung die Argumentation.

Wird der weitere Verlauf des Protokolls hinzugezogen, so reproduziert sich hier erneut die Zurückweisung von Inklusion und die Absage einer handlungsbezogenen Innovation.

Am Ende dieser dritten Sequenz kann die erhobene Fallstrukturhypothese noch weiter ausformuliert werden. Die Ausdeutung, Inklusion als fachdidaktisch handlungsrelevante Thematik zurückzuweisen, wird erneut reproduziert.

Vordergründig wird zwar eine emotionale Betroffenheit in Bezug auf Inklusion formuliert, ihre Einbettung in eine rationale Ja-aber-Argumentation deutet weniger die Ambivalenz von B. als vielmehr die (Selbst-)Vergewisserung, dass der Ratio mehr Gewicht zukommt. Eine

⁴⁰⁶ Eine Ausdeutung dieser Formulierung könnte auf eine tendenzielle Solidarisierung mit den Inklusionsgegnern hinweisen und koinzidiert auch mit der Ausdrucksgestalt *ins Feld führen*. Man führt etwas gegen jemanden ins Feld und positioniert sich in die jeweiligen Lager der einen oder anderen Seite des Feldes.

objektive Sinnstruktur in der Ausdrucksgestalt: „*Das Herz sagt ja, aber die Ratio sieht doch relativ viele Probleme*“ lautet somit: „Das Pädagogische bzw. Erziehungswissenschaftliche sagt ja, aber das Fachliche sagt nein.“ Das fachliche Selbstverständnis, eingebettet in die Ausdrucksgestalt „*Potenzialität*“, einem eher statischen Begriff von Fähigkeiten, präfiguriert eine deutliche Dominanz kognitiver Leistungen. Soziale Kompetenzen erscheinen demgegenüber als (fachlich) irrelevant.

Ein diffuses Oszillieren zwischen einer Wahrnehmung von Inklusion als Thema und Neuerung im schulischen Kontext - *die sind schwer zu integrieren* - und einer Zurückweisung von Inklusion als fachdidaktisch innovativem Thema - *da müssen wir wesentlich mehr Geld reinstecken* - kennzeichnet das Ausjustieren einer Entscheidung und Begründung mit der Konsequenz, dass die Verantwortungsübernahme abgegeben bzw. an die Politik zurück delegiert wird. Ein Ausdruck dieses Austarierens von Wahrnehmen und Annehmen oder Ablehnen findet sich in dem Polarisieren von Sozialkompetenz und Leistung als Gütekriterien gelingender „Schule“. Als dominierendes Kriterium erweist sich offenbar Leistung.

In der Abgrenzung der Fachdidaktik insbesondere gegenüber der Erziehungswissenschaft, mag es nachvollziehbar sein, dass weniger die sozialen als die fachlichen Leistungen Ausdruck von (Fach-)Lehrerkompetenz sind und fachliche Leistungsfähigkeit im herkömmlichen Leistungsbegriff von viel oder wenig faktischem Wissen oder theoretischem Können als Maß von Professionalität gelten. Bemühungen, wie die in den 80er Jahren im Rahmen der Gesamtschulbewegung, die die Sozialfertigkeiten nachweislich verbesserten, scheinen aus fachdidaktischer Perspektive keine Alternative zu sein: *wir haben schlechtere Leistungen*.

Hier zeigt sich eine Facette, die als ein Motiv für die Verhältnisfrage betrachtet werden kann, nämlich ein fachdidaktisches Professionalisierungsverständnis. Solange dieses Professionalisierungsverständnis stärker das Unterrichtsobjekt, den fachlichen Lerngegenstand gewichtet, als die Schülerin, den Schüler als Subjekte, begünstigt dies ein fachdidaktisches Professionalisierungsverständnis, das sich asymmetrisch stärker fach(wissenschafts)wärts, „mit der Auswahl, Legitimation und der didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen“ (KVFF 1998: 14) ausrichtet und weniger lernerwärts mit „der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden“ (ebd.).

Nach der bisherigen Sequenzanalyse ist ein Deutungsmuster der Fachdidaktik im Kontext

von Inklusion zu rekonstruieren, welches Inklusion als handlungsbezogene, fachdidaktische Aufgabe zurückweist. Diese Zurückweisung, so ist weiter rekonstruierbar, wird begründet mit einem Mangel an wissenschaftlich fundierter (Er)Kenntnislage bzw. fachdidaktisch verwertbarer und empirisch gesicherter Basis zur Inklusion und steht somit im Widerspruch zu einem fachdidaktischen Selbstverständnis und Handlungsprinzip. Im Selbstverständnis von B. liegt die dominierende fachdidaktische Zuständigkeit auf der fach(wissenschaft)lichen Seite. Eine Vermittlung fachlicher Inhalte sieht B. an ein bestimmtes vorauszusetzendes Maß an kognitiver Kompetenz und Leistungserbringungen seitens der adressierten Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Diese Voraussetzungen sieht B. nur sehr begrenzt bei Schülerinnen und Schülern in Förderschulen als gegeben.

Bezogen auf einen möglichen Innovationsprozess und eine Verortung auf einem Transformationspfad lässt sich bei B. ein Erkennen und Wahrnehmen von Inklusion als soziale Innovation und im Sinne eines aware-knowledge durchaus rekonstruieren. Die Lebenspraxis der Fachdidaktik hält jedoch kaum Vorerfahrungen bereit oder erkennt für sich keine Problemlage hinsichtlich einer Impulswirkung für eine (kriseninduzierte oder krisenassoziierte) Erneuerung oder für eine Transformationen von Deutungsmustern. Handlungs- und entscheidungsrelevante Normen und Gesetzmäßigkeiten der Fachdidaktik scheinen inkompatibel mit Prinzipien Unterrichts, der an *alle* Schülerinnen und Schüler *gemeinsam* ausgerichtet ist. Um sich auf einen innovativen Prozess einzulassen und Inklusion als handlungsbezogene Erneuerung anzunehmen, fehlen laut der Stellungnahme durch B. bzw. der Begründung der Fachdidaktik sowohl disziplinäre Vorteile als auch eine erkennbare Kompatibilität mit impliziten wie expliziten fachdidaktischen Themen, als auch eine Kalkulierbarkeit der Ausmaße. Solange Inklusion für eine Utopie oder eine Mogelpackung (political correctness) erachtet wird, werden Innovationsbemühungen eher wie inkompetente Profilierungsbemühungen gedeutet. In Folge dessen werden kaum Chancen, beispielsweise „Übungsräume“ oder Experimentiermöglichkeiten zur Vermeidung oder Beseitigung benannter Probleme wahrgenommen. Die schulpraktischen Probleme werden nicht als Krise der Fachdidaktik identifiziert.

Angesichts der benannten Zweifel und Bedenken auf der einen und der legislativen Verordnung von Inklusion auf der anderen Seite stellt sich zwangsläufig die Frage, wie die Fachdidaktik zukünftig auf Inklusion zu reagieren gedenkt oder wer aus fachdidaktischer Perspektive verantwortlich sein sollte, sich mit der sozialen Innovation von Inklusion im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu befassen. Eine Delegation an die Politik, die *viel mehr*

Geld reinstecken muss, bietet noch keine Lösung für die Gestaltung von und Professionalisierung für inklusiven Fachunterricht. Explizit dieser Aspekt wird gegen Ende des Gesprächs ausführlicher thematisiert, weshalb eine Zusammenfassung der Gesprächsinhalte bis dahin erfolgt:

7.4.1 Zwischenereignisse

Zukünftige Lösungsmöglichkeiten zur Realisierung von inklusivem Unterricht im Verständnis von B. werden im weiteren Verlauf des Gesprächs auch diskutiert. Bezüglich der Fachdidaktik sieht B. dies in der Weiterführung von Differenzierung. *Naja, ich glaube einfach grundsätzlich würde ich dann wieder bei dem Differenzierungsgedanken anfangen*, und beleuchtet wiederum das Bedürfnis nach *empirischer Forschung*. Zwar wird eine Koalition von *Allgemeinpädagogik oder Sonderpädagogik und der Fachdidaktik* erwähnt, diese wird gleichzeitig, weil mit *gewissen Schwierigkeiten* behaftet, wieder verworfen. Zudem sind Aussagen zu den Adressatengruppen protokolliert, die den Stellenwert der Fachdidaktik konkretisieren. Für körperliche Behinderung *gibt es auch keine Unterschiede zum normalen Fachunterricht*. Bei *emotional-sozialen Störungen und so weiter, da muss man sich ja letztlich alles spezifisch anschauen*. Konkretionen, wie eine solche spezifische Betrachtung ausschauen könnte, werden von B. nicht benannt.

In zeitlicher Nähe hierzu konkretisiert sich das Verständnis von Inklusion bzw. die Trennlinie für die Zuständigkeit. *Wie gesagt, bei anderen Formen von Inklusion, Gender und so weiter, da sind wir schon weiter und das bereitet sicherlich auch keine größeren Probleme. Das ist das sonderpädagogische Element, das entscheidend ist. Das ist naheliegend*. Was sich als Motiv für eine Zurückweisung von Inklusion als handlungsbezogene Aufgabe bereits andeutete, erfährt in dieser Ausdrucksgestalt Präzision und Bestätigung. *Andere Formen*⁴⁰⁷ von Inklusion werden wahrgenommen und von der Fachdidaktik bereits angenommen. Diese Formen werden im eigenen Zuständigkeitsbereich gesehen und bereiten *auch keine größeren Probleme*. Pointiert könnte die Aussage lauten: „Ob nun Jungen oder Mädchen lernen, das ist für uns kein Problem. Aber wenn die Leistungsfähigkeit nicht da ist, ist die Sonderpädagogik gefordert.“ Alles, was über das „übliche“ Spektrum von Lehren und Lernen hinausgeht und adressatenspezifische Anforderungen, Modellierungen, Auswahlen, Legitimationen und didaktische Rekonstruktionen von Lerngegenständen, andere Festlegungen und Begründungen von Zielen des Unterrichts, wie es beispielsweise ein zieldifferenter Unterricht impliziert so-

⁴⁰⁷ Grundsätzlich impliziert *andere Formen von Inklusion* entweder ein Paradoxon; Inklusion als alle Schülerinnen und Schüler betreffend, ist nicht teilbar. Oder aber das Verständnis von Inklusion wird auf sonderpädagogische Förderung im Sinne von Integration, wie es die KMK 1994 markiert hat, reduziert.

wie eine entsprechend adaptierte methodische Strukturierung von Lernprozessen erforderlich macht, wird der Sonderpädagogik zugeordnet. Das ist das sonderpädagogische Element und eben dieses Element in fachdidaktischer Lehre und Forschung, so zeigt die bisherige Rekonstruktion, wird zurückgewiesen.

Im weiteren Verlauf wird zwischen den Gesprächspartnerinnen über die Empfehlung des Nordverbundes für die Implementierung von Inklusion in alle Bereiche der Lehrerbildung gesprochen. Weiter wird von einer universitären Maßnahme, initiiert durch die Erziehungswissenschaft, berichtet, die auf diese Aufgabe fokussiert. Diese Maßnahme, die sich zum Ziel setzt, sonderpädagogische Basiskompetenzen zu vermitteln, weckt durchaus Interesse, eine aktive Beteiligung wird von B. aufgrund mangelnder Zeitressourcen zurückgewiesen. In einem nächsten Diskussionspunkt wird von I2 explizit nach einer Wunschliste gefragt, *wo Sie alles einfordern könnten, was Sie brauchen, um die Studierenden aus Ihrem Fach heraus besser für Inklusion fit machen zu können*. B. sieht hier keine: Offenbar sei durch die beschriebenen Maßnahmen ja schon viel dafür getan. Einschränkend hierzu ist protokolliert: *Mich würden Modellaufgaben interessieren natürlich, die vielleicht schon irgendwie entwickelt/*, womit ebenfalls eine Zurückweisung von eigener Zuständigkeit implizit reproduziert wird. Als Ausdruck einer Krise, die gar ein Überdenken der bisherigen Handlungsmuster zur Folge haben könnte, lässt sich nicht deuten.

Das gemeinsame Gespräch befasst sich im Weiteren mit Richtlinien der Sonderpädagogik. Es wird von I1 mitgeteilt, dass eine Professur mit expliziter sonderpädagogischer Expertise neu eingerichtet werde und zukünftig diese Person auch eine *sonderpädagogische Basis vermitteln kann*. In diesem Kontext ist protokolliert, dass B. anregt: *ob nicht der Kollege aus der Sonderpädagogik dann Angebote für die verschiedenen Fächer machen sollte*, woraus sich eine Sequenz entwickelt, in der über den häufig defizitären Fachbezug von Sonderpädagogen gesprochen wird. Der Aspekt des interdisziplinären Austauschs wird insbesondere vor dem Hintergrund der zukünftigen Professur weiter beleuchtet. B. bekundet weiterhin: *Ich sehe es immer noch nicht als meine Hauptaufgabe an, dass ich mich jetzt mit der Hälfte meiner Zeit mit dem Thema Inklusion befasse*. Sie sei zudem mehr am höheren als am unteren Leistungsniveau interessiert. Auf der latenten und manifesten Ebene reproduziert sich die Zurückweisung von Inklusion als handlungsbezogene Aufgabe. Nichtsdestotrotz wird eingeräumt, *Aber natürlich, klar, wir müssen es irgendwie einbauen in unser Curriculum*. Diese Aussage wird aufgegriffen, indem I2 auf eine Konkretisierung: *was könnte ein nächster Schritt sein*, als auch I1 auf die Machbarkeit einlenkt: *Damit wir eben wirklich etwas entwickeln können, das*

dann für die verschiedenen Fächer auch tatsächlich umsetzbar ist und nicht nur gelabelt wird als Inklusion. Diese Einlenkung nimmt B. spontan an; sie fügt sich an vorherige Aussagen an bzw. greift diese auf und präzisiert sie.

Insbesondere für die Rekonstruktion handlungsbezogener Deutungsmuster und der weiteren Präzisierung der Fallstrukturhypothese, soll die nachfolgende vierte Sequenz einer detaillierteren Analyse unterzogen werden.

7.5 Also, ich stell mir das so vor - Rekonstruktion einer vierten Sequenz

Dieser protokollierten Fortsetzung am Ende des Gesprächs, geht ein Austausch über die Zielsetzung dieser Gespräche und die avisierten nächsten Schritte voraus. I2 bekräftigt, es gehe darum, zunächst einmal einen Ist-Zustand zu erfassen, um Ideen generieren zu können, was ein nächster Schritt sein könnte.

B: Also ich stell mir das so vor, eine zeitsparende Lösung wäre vielleicht tatsächlich, sich mit dem neuen Inklusionskollegen zusammzusetzen, mit dem zusammen vielleicht mal einen Tag zu verbringen, vorher hat man sich ein bisschen informiert. Und man strickt dann die Sitzung, von der ich gerade sprach, die dann als Sub-Modul in unser Curriculum eingebaut wird. Und fertig (lacht). Das wäre für mich eine zeitsparende und sinnvolle Lösung. Er könnte das ja absegnen, wenn das auch seinen Vorstellungen und Wissensstand über Inklusion entspricht. Ich glaube das wäre wahrscheinlich auch/ ich bin da bestimmt nicht der Einzige, dem eine zeitsparende Lösung unter den Fachdidaktik-Kollegen genehm wäre (lacht).

Realisierung und Transfer von Inklusion als Handlungsaufgabe für die Fachdidaktik erscheinen B. angesichts der neu zu besetzenden Professur für Inklusion *zeitsparend* machbar. Auch wenn *zeitsparend* nicht zwingend in Widerspruch zu kontinuierlich stehen muss, deutet diese hier gewählte Formulierung auf eine schnelle und mühelose Lösung hin. Implizit und auf der objektiven Ebene enthält diese Ausdrucksgestalt die Wertigkeit von Inklusion. Inklusion wird als zeitraubend wahrgenommen und somit auch als lästig und als Last bzw. Belästigung. Eine zeitsparende Lösung, im Gegensatz zu einer tiefgreifenden, ausgedehnten und intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung erscheint hier passend. Ausgedeutet wird die Lesart von einer zeitsparenden Lösung zu einer Mogelpackung und eine weitere Delegation – jetzt an den neuen *Inklusionskollegen* – wird offenbar. Mit dem Ausdruck *Inklusionskollege* deutet sich auf der manifesten Ebene eine kollegiale Verbindung an, auf der latenten hingegen signalisiert die Ausdrucksgestalt eine funktionale Reduzierung und Distanzierung, die deutlich ein Zuständigkeitsterrain außerhalb der Fachdidaktik zuweist. Gegen eine selbstverständliche, natürliche Begegnung spricht auch die Fortsetzung *vielleicht tatsächlich sich zusammzusetzen*.

Er oder sie wird nicht als neuer Fachdidaktik-Kollege oder -Kollegin adressiert, eine kollegiale Kooperation deutet sich hier nicht an. Vielmehr präfiguriert der Anschluss eine deutliche Delegation: *vielleicht mal einen Tag mit dem zu verbringen und ein bisschen sich vorher informieren*. *Vielleicht einen Tag zusammen verbringen*⁴⁰⁸ deutet in keinster Weise auf eine wissenschaftliche Durchdringung und Erforschung einer gemeinsam zu verantwortenden Materie hin. Für eine egalitäre Kooperation, die Ausdruck einer geteilten Aufgabe wäre, lässt diese Ausdrucksgestalt keinen Raum. Vielmehr reproduziert sich objektiv die Zurückweisung von Inklusion als fachdidaktische Aufgabe, indem vage eine Begegnung im Sinne eines gemeinsamen Erlebnisses ausgeleuchtet wird⁴⁰⁹. An einem Tag das Inklusionsthema „bewältigen“ zu wollen, lässt fast nur eine latente Ausdeutung zu: Eine auf Kontinuität und Verstetigung angelegte Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Curricula der Fächer erscheint nicht die angestrebte Lösung. Als weitere Bestätigung der herausgelesenen Mühelosigkeit und Beiläufigkeit lässt sich auch der Nachsatz, *vorher hat man sich ein bisschen informiert*, auslegen⁴¹⁰. Statt sich umfassend oder über spezifische Themen bzw. fachdidaktische Kernfragen und eventuelle interdisziplinäre Schnittmengen zu informieren, erscheint es B. ausreichend, dies ein *bisschen* zu tun. Ein wirkliches Interesse an Veränderung oder Erkenntnisgewinnung bezüglich einer professionellen Weiterentwicklung, im Sinne einer tiefgreifenden fachdidaktischen Umgestaltung oder gar Implementierung von spezifischen Aspekten als Querschnittsthemen, deutet sich hier nicht an. Das expliziert sich auch im Anschluss nicht, in dem B. weiter ausformuliert, wie die Lösung konkret erreicht wird: *Und man strickt dann die Lösung, von der ich gerade sprach, die dann als Sub-Modul in unser Curriculum eingebaut wird. Und fertig (lacht)*. Zu der interpretierten Mühelosigkeit oder Oberflächlichkeit deutet sich hier auch Ironie und Zweideutigkeit⁴¹¹ an, was in der Bezeichnung *Inklusionskollege* bereits latent enthalten ist. Wenn in dieser Ausdrucksgestalt eine Fachdidaktikerin und Wissenschaftlerin die Planung einer Sitzung mit Handarbeit und Freizeit - *stricken* - assoziiert, zwingt dies im Sinne der objektiven Hermeneutik zu einem Nacherfinden von Spott und Hohn. Die Verwendung von *zusammenstricken* konterkariert jegliche Wissenschaft-

⁴⁰⁸ *Einmal einen Tag zusammen verbringen* könnte eher mit einem Betriebsausflug denn mit einem wissenschaftlichen Austausch oder gar einer gemeinsamen Einarbeitung in einen Themenkomplex assoziiert werden.

⁴⁰⁹ Die protokollierte Ausdrucksgestalt lässt auch eine Lesart zu, die an einen Ausflug oder eine Besichtigung erinnert. Hier kann man mal einen Tag verbringen und sich auch vorher ein bisschen informieren. Danach „kann man wenigstens mitreden“ oder hat eine grobe Vorstellung.

⁴¹⁰ So entsteht bereits eine andere Deutungsmöglichkeit, wenn B formuliert hätte: „... *vorher hat man sich informiert*.“

⁴¹¹ Eine ähnlich verhöhnende Formulierung wäre etwa: „Wir basteln uns eine Sitzung.“ Eine solche Ausdrucksgestalt steht in starkem Kontrast zu wissenschaftlichem Ergründen und empirisch belegbarem Wissen. Und dieser Duktus von Basteln reproduziert sich im Anschluss, wenn dann das Ganze als Sub-Modul *eingebaut* werden kann.

lichkeit und disqualifiziert die Thematik zu einer Allerweltsangelegenheit. Dieser Hohn, so zeigt die Fortschreibung, bezieht sich latent nicht auf den Inklusionskollegen, sondern auf das Thema Inklusion bzw. den Stellenwert, der aus fachdidaktischer Sicht diesem Thema eingeräumt wird. Man handarbeitet die Sitzung, baut sie dann als *Sub-Modul* in *unser* Curriculum⁴¹² ein. Eine Reduzierung auf ein Sub-Modul verweist Inklusion deutlich in eine untergeordnete Position, sie bleibt ein Fremdkörper, der in das bestehende - *in unser* - Curriculum eingebaut wird. Ähnlich wie bei einem Sub-Unternehmer, der im Dienste bzw. im Auftrag eines Hauptunternehmers Anweisungen erfüllt, reproduzieren sich in dieser Ausdrucksgestalt eine Zurückweisung von Inklusion als Handlungsaufgabe und eine Delegation - an das Sub-Unternehmen Inklusionsprofessur. Wie wenig diese Lösung als problematisch oder gar krisenhaft wahrgenommen wird, lässt sich aus *Und fertig (lacht)*⁴¹³ interpretieren. In diesem Fall ist eine Lesart des Lachens nicht nur als Auslachen des Gesprächsgegenstandes zu deuten, sondern auch als Ausdruck von Überlegenheit gegenüber den Gesprächspartnerinnen. B. demonstriert den beiden Anwesenden kurz und knapp, „So geht das!“. Sinngemäß führt B. den Interviewerinnen vor, wie unsinnig der ganze Hype um Inklusion in den Fachdidaktiken sei. Folgerichtig setzt sich die gedeutete Abwertung fort, wenn das Sub-Modul dann vom Inklusionskollegen *abgesegnet* werden *könnte*. Für eine Billigung bzw. auch Absicherung bezüglich einer wissenschaftlichen Richtigkeit kann im Bedarfsfall quasi das Ok des Inklusionskollegen eingeholt.

Bemerkenswerter Weise führt B. am Ende dieser Sequenz ihre Fachdidaktik-Kolleginnen und -Kollegen an: / *ich bin da bestimmt nicht der Einzige, dem eine zeitsparende Lösung unter den Fachdidaktik-Kollegen genehm wäre (lacht)*. Dass sie ihren Kolleginnen und Kollegen unterstellt, viele würden ihre zeitsparende und sinnvolle Lösung ebenfalls gutheißen, deutet nicht nur darauf hin, dass B. sich quasi zum Sprachrohr für das Kollegium der Fachdidaktik macht, sondern auch dass sie sich selbst und ihrer guten und damit auch richtigen Lösung vergewissert. In der Vergemeinschaftung mit den Kolleginnen und Kollegen unterstreicht B. die Gewissheit bzw. Gültigkeit der Routinen und Regeln in der Fachdidaktik. In das Spektrum fachdidaktischer Aufgaben - als *fait sociaux* - und für die Professionalisierung von Studierenden sind andere Dinge wesentlich. Aus fachdidaktischer Perspektive scheint es keinerlei Bedenken für eine Auslagerung von Inklusion zu geben. Aus der Wahrnehmung von Inklusion

⁴¹² Im Grunde reproduziert sich in dieser Ausdrucksweise die gesamte Gesprächssituation: Das Präfix *sub* verweist auf eine Unterordnung, Nachrangigkeit die Unausweichlich oder Minderwertigkeit. Inklusion mündet in einer Duldung. Inklusion wird bestenfalls als Additamentum, mehr Störfaktor denn sinnvolle Ergänzung, integriert.

⁴¹³ Umgedeutet könnte die Aussage auch lauten: Schnell, einfach, erledigt!

und einer Auflage zur Implementierung spezifischer Inhalte in die Curricula der Fachdidaktiken resultiert aus der Sicht von B. keine Notwendigkeit, die Regeln, Routinen und Strukturen von Fachdidaktik zu ändern. Alles kann beim alten bleiben. Das abschließende Lachen kann als zusätzliche Überzeugung für die Richtigkeit ausgelegt werden.

In dieser vierten und letzten Sequenz können die bereits herausgearbeiteten Zurückweisungen von Inklusion als neue fachdidaktische Problemlage reproduziert werden, ebenso wie die Delegation der Zuständigkeit an die Sonderpädagogik bzw. hier an eine explizite Inklusionsprofessur. Zudem erlaubt diese Sequenz eine weitere Modifizierung der rekonstruierten Fallstrukturhypothese, als sich eine grundsätzliche Fraglichkeit von Inklusion als wissenschaftlich relevantes Thema für die Fachdidaktik reproduziert. Mit den Ausdeutungen kann geradezu eine Verunglimpfung von Inklusion rekonstruiert werden. Wenn B. einerseits ihr professionelles Selbstverständnis in einer wissenschaftlich abgesicherten Grundlegung definiert und andererseits eine sinnvolle Lösung darin sieht, beim Zusammensetzen ein *Sub-Modul* zu *stri-cken*, so offenbart sich darin auch, welche Geringschätzung und wie wenig Wissenschaftlichkeit dem Thema insgesamt zugestanden wird. Wenn die Inklusion sich durch ihre legislative Verordnung als unumgängliche Thematik in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zeigt, dann tangiert dies nicht das Selbstverständnis und die Handlungsrouinen von Fachdidaktik. Somit erscheint es für B. konsistent im Sinne der Strukturiertheit ihrer Profession, diese Verantwortung dorthin zu delegieren oder dort zu belassen, wo die Zuständigkeit wahrgenommen wird: An die Sonder- oder Inklusionspädagogik.

7.5.1 Eine rekonstruktionslogische Gesamtinterpretation des Falls

Die ermittelte und ausdifferenzierte Fallstrukturhypothese soll im Folgenden nochmals zusammengefasst werden:

Aus der ersten Sequenz konnte eine regelkonstituierte objektive Bedeutung rekonstruiert werden, die zu der Fallstrukturhypothese führt, dass Inklusion aus fachdidaktischer Sicht und aus fachdidaktischem Selbstverständnis kein wissenschaftlich relevantes Thema darstellt. Ein aus fachdidaktischer Perspektive deutungsbedürftiges Problem im Sinne Oevermanns wird bezüglich Inklusion von B. nicht wahrgenommen. Diese Fallstrukturhypothese bestätigt sich bzw. kann in der zweiten analysierten Sequenz reproduziert werden. Gemäß den Gesetzmäßigkeiten der Fachdidaktik, von einer wissenschaftlichen, empirisch validen Erkenntnislage ausgehend zu lehren, entsteht aus der Ablehnung von Inklusion als handlungsrelevante Neue-

nung eine in sich konsistente Strukturiertheit. So liefert die Literatur, die sich aus fachdidaktischer Perspektivierung mit Inklusion befasst, keinerlei Anhaltspunkte für einen Erneuerungs- oder Transformationsprozess, untermauert bestenfalls Verhaltens- und Handlungsregeln der Fachdidaktik, indem sie alte Binsenweisheiten bestätigt. Die bestehenden Interpretationsmuster der Fachdidaktik reichen aus, um Inklusion als Handlungsproblem zurückzuweisen. Die weitere Überprüfung dieser Hypothese in einer dritten Sequenz führt zu einer Ausformulierung derselben. Bisherige rollenmäßig festgelegte Handlungsrountinen der Fachdidaktik setzen für die didaktische Vermittlung fachlicher Inhalte ein Mindestmaß an kognitiver Entwicklung oder Potenzialität und Leistungsfähigkeit voraus. Als Bestandteil dieses sozialisierten Strukturzustandes des fachdidaktischen Systems und fachdidaktischer Handlungsrountinen gilt, dass, quasi als Implikat einer Zwei-Gruppen-Theorie, Inklusionsschülerinnen und -schüler diese Voraussetzungen nicht erbringen. Unter Verweis auf eine nach wie vor gültige Separation in zwei getrennte Gruppen und auf die Expertise der Sonderpädagogik für diese Schülerschaft, kann das soziale Deutungsmuster, mit seinen „spezifischen Regeln der Konsistenz von Meinungen, Interpretationen und Argumenten“ (Oevermann 1973: 26) bezüglich fachdidaktischer Handlungserfordernis aufrecht erhalten werden. In der Existenz von Förderschulen mit ihren eigenen Lehrkräften bzw. dass es auch zwei Gruppen von „Fachdidaktiken“ bzw. Expertinnen und Experten der fachlichen Vermittlung für diese beiden Schülergruppen gibt, ist eine weitere Begründung für die getroffene Entscheidung. Es entsteht insofern wiederum keine Inkonsistenz mit bestehenden Handlungsrountinen - es wird keine Krise, kein Handlungsproblem wahrgenommen. Angesichts sich andeutender Veränderungen, die zumindest in Ansätzen wahrgenommen werden (in Form von Integration von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen), wird die „gedachte Ordnung in der Gesellschaft“ der Fachdidaktik (Oevermann 2001: 37) an die Politik delegiert. Als wiedererkennbare typische Auswahl von Möglichkeiten zur Wiederherstellung der Gesetzmäßigkeit, wird darauf verwiesen, dass die Politik mehr Geld zur Verfügung stellen muss. Letztlich wird Inklusion (in Deutschland) als Utopie dargestellt und in der Gänze abgelehnt.

Wie die Rekonstruktion der vierten Sequenz weiter zeigt, impliziert diese Delegation eine Verantwortungsübertragung an „ausgewiesene“ Experten. Die interpretierten Sequenzen bestätigen die bereits explizierte Strukturlogik der Zurückweisung von Inklusion als handlungsleitende Herausforderung für die Fachdidaktik und der (Zurück-) Verlagerung in die Sonderpädagogik. Als genuin sonderpädagogisches Themenfeld liegt die Zuständigkeit bei den (zukünftigen) Inklusionskollegen. Wenn es eine partielle und temporäre Beteiligung der Fachdi-

daktik unausweichlich ist, dann erschöpft sich diese darin, dass eine Expertin oder ein Experte quasi als Sub-Unternehmer die Inhalte liefert und diese dann als Sub-Modul mit einer Sitzung (und damit als additiver, exklusiver Inhalt) in die Curricula der Fächer eingebaut werden. Damit kann einerseits ein im Sinne Oevermanns (2001: 37) ein „kollektiv vereinheitlichendes, gemeinsames Handlungsproblem in seiner objektiven Gegebenheit“ identifiziert werden, und in seine „Krisenhaftigkeit“ zieht es eine Deutungsbedürftigkeit nach sich, welche die bestehenden kollektiven Sinngehalte und den normativen Charakter generativer fachdidaktischer Regeln widerspiegelt. Eine Veränderung von Regeln und Routinen, z.B. eine gemeinsame Forschung oder egalitäre Kooperation mit der Sonderpädagogik zeigt sich nicht im Spektrum der Entscheidungsmöglichkeiten oder Lösungsideen.

Die rekonstruierte Fallstruktur wird nun ausdifferenziert und präzisiert: Ein wahrgenommener Mangel an Wissenschaftlichkeit von Inklusion steht im Widerspruch zur Wissenschaftsbasierung von fachdidaktischem Selbstverständnis und somit wird Inklusion als eine Bestimmung von Fachdidaktik nicht angenommen. Die interpretierten Sequenzen bestätigen die Strukturlogik der Fachdidaktik, sich der empirisch gesicherten Fachlichkeit und Wissenschaftlichkeit verpflichtet zu fühlen. Diese wird, ausgehend von der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit der Inklusionsthematik, als nicht gegeben bzw. als Bestätigung bisheriger fachdidaktischer Erkenntnisse und Routinen des Systems gewertet. Und somit verbleibt ihr Handlungsfeld in den bekannten gewachsenen Strukturen. Im Verständnis der Fachdidaktik reduziert bzw. konzentriert sich die Ausdeutung von Inklusion im engen Verständnis von Inklusion und ein Verharren in einer Zwei-Gruppen- bzw. Zwei-Schulen-Theorie kann rekonstruiert werden. Bei Schülerinnen und Schülern aus dem sonderpädagogischen Bereich wird eine grundsätzlich erforderliche Potenzialität infrage gestellt. Das fachdidaktische Adressatenfeld und damit der Kernbereich fachdidaktischer Lehre - ihre Lebenspraxis - wird im Regelschulbereich verortet. Hier liegt ihr Forschungsinteresse und hieraus generiert sie ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse für die Lehre. Förderschülerinnen und -schüler werden einem von diesem Regelbereich separierten (Schul-)System zugeordnet und als getrennte Adressatengruppe wahrgenommen. In dieser Logik sind andere Professionen und Professionelle für die Bildung der Schülerinnen und Schüler die ausgewiesenen Expertinnen und Experten und somit verantwortlich, zumindest für diejenigen, die einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf vorweisen. In dieser Sicht verfügen die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über diese Expertise. Darüber hinaus gibt insbesondere die letzte Sequenz Auf-

schluss über den Strukturzustand des fachdidaktischen Systems und eine handlungsbezogene Ausdeutung von Inklusion. Die „Duldung“, Inklusion irgendwie in das Curriculum einbauen zu müssen, zeigt objektiv hinsichtlich der Realsierung dieser vermeintlichen Verpflichtung in eine völlige Zurückweisung von Verantwortung. Die Rekonstruktion der letzten erlaubt eine weitere Schärfung und Präzisierung der Strukturhypothese, da sie die Vermutung der Delegation bestätigt. Eine Verantwortung für fachdidaktische Lehre, die zukünftige Lehrerinnen und Lehrer für einen inklusiven Unterricht professionalisieren soll, wird aufgrund fehlender monetärer Ressourcen und bestehender Systemstrukturen abgegeben. Und mit der Aussicht auf eine neu eingerichtete Professur für Inklusion wird dieser die Zuständigkeit zugeschoben. Als sinnvolle und zeitsparende Lösung wird unterbreitet, dass man sich zusammensetzt, eine Sitzung *strickt* und sie als *Sub-Modul* in die Curricula der Fächer einbaut. So kann verallgemeinernd geschlossen werden: Die latente Sinnstruktur von Fachdidaktik zur Inklusion bleibt einer Zwei-Gruppen-Theorie verhaftet. Les faits sociaux sind eine nach Leistung und Potenzialität differenzierte Separation in Regel- und Sonderschülerinnen und –schüler. In der Ablehnung bzw. Zurückweisung von Inklusion als handlungsrelevante Problemstellung wird die gedachte Ordnung natürlich gewahrt. Eine typische Auswahl von Möglichkeiten ist folglich die, die Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die Expertinnen und Experten dieser Profession zu delegieren. Sobald Überlegungen zu einer Integration inklusionsspezifischer Anteile in die fachdidaktische Lehre formuliert werden, erweisen sich Verantwortungszurückweisung, Delegation an die Sonderpädagogik und eine Wiederholung der grundsätzlichen Fragwürdigkeit von Inklusion als handlungsbestimmend. Denn diese Denkgebilde, so Oevermann (2001: 66) beinhalten, dass Inkonsistenzen kaum eine Aufmerksamkeit erregen und in der Folge unthematisch bleiben. Die zentrale Deutung der Welt behält weiterhin ihre Gültigkeit und ihren Orientierungswert. Die getroffenen Entscheidungs- und Begründungsprozesse erscheinen schlüssig und widerspruchsfrei. So mündet eine in sich konsistente Strukturiertheit in der Reproduktion von „gültigen“ Verhaltens- und Handlungsregeln. Eine Implementation von inklusionsspezifischen Inhalten im Sinne eines Querschnittsthemas liegt außerhalb der Lebenspraxis von Fachdidaktik.

Die wichtigste Erkenntnis der Fallanalyse besteht in der formulierten Zurückweisung von Inklusion als handlungsbezogene Aufgabe fachdidaktischer Lehre in der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und einer Abweisung von Verantwortung sonderpädagogische Basiskompetenzen als Querschnittsthema in die Fachcurricula zu implementieren bzw. einer Delegation der Zuständigkeit an die Sonderpädagogik. Dieses Ergebnis lässt sich

auf der Folie der dargestellten egalitären Kooperation aller in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Tätigen und einer geteilten Verantwortung für die Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften (s. 4.4), wie sie seitens der Fachwelt als zielführend deklariert und auch in verschiedenen bildungspolitischen Empfehlungen oder Erlassen formuliert wird (s. 4.1), als widersprüchlich abbilden, gleichwohl spiegelt es die Problematik einer engen oder weiten Auslegung von Inklusion (s. 4.1.5) und daraus resultierende Ablehnung eines innovativen Charakters seitens der Akteure (s. 3.2.) wider. Offensichtlich orientiert sich die Fachdidaktikerin nicht an der in wissenschaftlichen Communities postulierten Erkenntnis und findet sich eher auf der Seite der Skeptiker und Kritiker wieder. Als Entscheidungs- und Begründungsprozess für die Ablehnung konnte rekonstruiert werden, dass sich die Fachdidaktikerin einer Lebenspraxis und einer Professionsgesetzmäßigkeit von Fachdidaktik verpflichtet sieht, die sich an einer spezifischen, an kognitive, leistungsbezogene Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern und einem gegliederten und separierenden Bildungssystem orientiert. Grundsätzlich ist eine gewisse Aufmerksamkeit für Veränderungen und Neuerungen im Bildungssystem auf der manifesten Ebene zu protokollieren, wenn beispielsweise auf gelingende Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion im internationalen Raum verwiesen wird oder fachdidaktische Erfahrungen in der Berücksichtigung von Heterogenität in der Gesamtschuldiskussion angeführt werden. Dieser Perspektivwechsel kann nicht im Oevermannschen Verständnis von sich ankündigender Transformation oder Entstehung des Neuen gedeutet werden. Betrachtet man den „Fall oder die Praxis wie er an einer bestimmten Stellen hätte werden können, aber nicht geworden ist (Oevermann 2001: 67), so werden und wurden Probleme, wie sie von B. benannt werden, nicht als fachdidaktische Probleme gedeutet. Mögliche Ambivalenzen oder Inkonsistenzen, wie sie beispielsweise aufzudecken gewesen wären, wenn B. die fragliche Potenzialität von Sonderschülerinnen und Sonderschülern nennt oder in der Gesamtschuldebatte die sozialen Kompetenzen gegenüber den (vermeintlich) stagnierenden fachlichen Leistungserbringungen in Relation setzt, werden nicht mit fachdidaktischen Fragen in Verbindung gebracht (s. 7.4). Diese Fragwürdigkeiten scheinen kurz auf, werden dann jedoch sofort zunichte gemacht und nicht fachdidaktisch thematisiert. Die Deutungen dieser Phänomene - die Schulen müssen anders ausgestattet werden, das gesamte System muss geändert werden, hier muss die Politik mehr Geld reinstecken - reproduzieren einseitig die Gültigkeit und den Wert einer (fach)disziplin-orientierten fachdidaktischen Lebenspraxis und ihrer Strukturierungsleistung in Form von Wissensvermittlung (KVFF 1998). So erklären sich eine Infragestellung der Bildungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die zurückgewiesene Verantwortung für eine fachdidaktische Betei-

ligung an einer inklusionsorientierten universitären Lehre vor dem Hintergrund einer nach wie vor latenten Separation von Schülerinnen und Schülern in zwei voneinander getrennt existierenden Bildungssystemen mit je zugehörigen separaten Professionen. Anhand der interpretierten Sequenzen des Protokolls ist diese Strukturlogik als schlüssiges und widerspruchsfreies Deutungsmuster zu identifizieren. Auffüßend auf die Entscheidung zur Zurückweisung von Inklusion als fachdidaktisch relevantes Thema (*Ich bin// bei dem Thema auf dem Niveau eines ganz normalen Zeitungslesers würde ich sagen*), deutet sich die innere Logik in der Begründung in der zweiten Sequenz (*Und ich habe immer ganz gerne eine gewisse wirklich empirische Basis, bevor ich irgendwas den Studierenden vermittel.*) weiter an. Sie erfährt ihre Fortsetzung, wenn B. idealtypisch empirisch gesicherte Erkenntnisse zu inklusivem Fachunterricht einfordert und existierende infrage stellt (*Das ist alles ein bisschen würde ich sagen politisch korrektes Geschwätz.*). Somit wird die gedachte Ordnung dadurch wieder hergestellt, dass die Zuständigkeit für inklusiven - i.S. sonderpädagogischen Unterricht in der fachdidaktischen Lehre an die genuinen Expertinnen und Experten, an den Inklusionskollegen, delegiert wird (*Und man strickt dann die Sitzung, von der ich gerade sprach, die dann als Sub-Modul in unser Curriculum eingebaut wird.*). Vor diesem Hintergrund ist Inklusion somit logisch begründet kein Gegenstand fachdidaktischer Lehre und Professionalisierung.

Anhand der hier vorgenommenen Rekonstruktion auf eine Generalisierbarkeit von Sinnstrukturen und Deutungsmustern zur Inklusion umfassend für sämtliche Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern schließen zu wollen, wäre nicht im Sinne der fallrekonstruktiven Generalisierung (s. 6.1), gleichwohl kommt sie durch die gedankenexperimentelle Konstruktion von je konkreten Möglichkeiten „aber einer Explikation von weiteren Fallstrukturen gleich,“ (Oevermann 2002: 14). Eine Perspektive von Fallrekonstruktion wäre eine Klassifizierung oder Herausbildung und Zuordnung von Typen einer fachdidaktischen Handlungsorientierung bzw. eines Professionsverständnisses. Eine solche Klassifizierung kann und soll im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen. Dem hätte eine Konstruktion eines solchen Modells entsprechend vorangestellt gestellt werden müssen⁴¹⁴. Im Verständnis der Methodologie der Objektiven Hermeneutik ist dieser Fall dennoch nicht weniger allgemein als das er mehr als

⁴¹⁴ Eine Parallele, wie Wernet (2009) sie bezüglich eines Modells von Lehrerhandeln vornimmt, sprengt den Rahmen dieses Forschungsvorhabens. Hierfür wäre erforderlich gewesen, das professionelle Selbstverständnis von Fachdidaktik, wie es z.B. im Positionspapier der KfV 1998 und der hier formulierten Stellungnahme zur Fachdidaktik in Forschung und Lehre als Folie dargestellt wird, zu explizieren. Dies hätte folglich auch einen entsprechenden Raum im Gespräch erhalten müssen. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht jedoch das Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion in ihrem besonderen Bezug auf die Profession auf die Professionalisierung von Lehrkräften für einen inklusiven Unterricht. Eine solche Formulierung von Typen bietet sich möglicherweise für weiterführende Arbeiten an.

nur Einzigartigkeit und eine „bloße Besonderheit der Persönlichkeitsstruktur“ (Wernet 2000: 86) der Gesprächspartnerin darstellt, auch wenn sie möglicherweise eine Minderheit repräsentiert. Auch geht es hier nicht um ein Her- oder Ableiten einer Idealvorstellung von inklusiver Fachdidaktik, vielmehr um eine strukturlogische Quelle für die Feststellung, dass es „den Fachdidaktiken derzeit kurzsichtig und verfrüht [erscheint], bahnbrechende Neuerungen im Schulsystem einzuführen“ (GFD 2016: 6).

Eine Begründungslinie, wie sie exemplarisch an diesem Fall rekonstruiert wurde, entspricht nur in Teilbereichen einer Selbstdefinition von Fachdidaktik (KFVV 1998, GFD 2001/2016, s. 4.5.1), die sowohl die physische, psychische und soziale Vielfalt von Schülerinnen und Schülern als auch die jeweiligen aktuellen Fragen im Bildungsgeschehen als Forschungs- und Handlungsmaxime bestimmt. Eine innovationsfreudige oder -sensible Haltung insbesondere bezüglich Inklusion läge folglich durchaus im Professionsverständnis von Fachdidaktik und könnte als grundsätzliches Potenzial für die Entstehung von Neuem gedeutet werden. Darüber hinaus erweist sich die Disziplin der Fachdidaktik allein aufgrund ihrer Fächervielfalt als heterogen. Fraglich ist somit, ob andere Fälle aus der Fachdidaktik, aus anderen Fachdisziplinen und -kulturen ggf. alternative Sinnstrukturen und Deutungsmuster aufweisen.

Im Forschungsverständnis der Objektiven Hermeneutik stellt das Aufdecken von strukturlogischen Alternativen ein weiteres methodologisches Element dar. Der Fall B. verweist auf ein anlehnendes handlungsbezogenes Verhältnis zur sozialen Innovation von Inklusion. Eine Zuhilfenahme von weiteren Sequenzen, z.B. auch aus den anderen Gesprächen, kann daher sowohl zur weiteren Präzisierung oder Verifizierung als auch zur Kontrastierung der rekonstruierten Fallstruktur herangezogen werden (Scherf 2009: 305, Wernet 2009: 61). Die bisher vorgenommene Interpretation und Fallrekonstruktion soll folglich in Relation gesetzt werden zu einem weiteren Fall.

7.6. Da könnten sich interessierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zusammen tun - zur Kontrastierung des Falls

Das hier zur Kontrastierung verwendete Protokoll wurde ebenfalls im Rahmen der Gesamterhebung erstellt und unterliegt den gleichen Bedingungen wie der interpretierte. Es handelt sich also um ein vergleichbares Gesprächs mit einem Fachdidaktiker⁴¹⁵ aus einem anderen

⁴¹⁵ Um der Diversität der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zu entsprechen und einer asymmetrischen Vertretung der Geschlechter entgegenzuwirken, wird für diesen Fall festgelegt, dass es sich um eine männliche Person handelt. In Wirklichkeit kann dies auch anders sein. Der Gesprächspartner wird mit G. bezeichnet.

Fachbereich. Die ausgewählte Sequenz ist zeitlich etwa in der Hälfte des gesamten Gesprächs anzusiedeln. Von einer Feinanalyse wird hier Abstand genommen und eine Kurzüberprüfung vorgenommen. Bereits zu Beginn des Gesprächs bekundet G. ein Annehmen der Inklusionsthematik und verdeutlicht, dass Inklusion als ein Element für die Professionalisierung von Lehrkräften in die fachdidaktische Lehre aufgenommen wird. *Die meisten Seminare zu diesem Bereich werden - wie gesagt - vom Arbeitsbereich xy angeboten und soweit ich das überblicken kann, sind Inhalte so etwas wie Diagnostik (ähm) zu den verschiedenen Förderschwerpunkten. Auch wird erwähnt, dass wir sehr viele (..)(öhm) Personen in der Lehre, die einen gewissen sonderpädagogischen Schwerpunkt (äh) oder eine Ausbildung haben//*

Gleichzeit wird konstatiert, dass die eigene Expertise, insbesondere im Bereich der sonderpädagogischen Basiskompetenzen, erweiterungsbedürftig sei, ebenso wie die Erkenntnislage zu inklusivem Fachunterricht. Im Verlauf des Gesprächs wird über mögliche Schritte zur Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Fachcurricula gesprochen. Auf die Frage, *und was muss passieren, damit Forschung passieren kann und die Frage wie kommen die Lehrenden // an diese Expertise* G. formulierte seine Vorstellung zu Realisierungsmöglichkeiten.

G. // (mhm) Ja, zum ersten Punkt zur Forschung wäre natürlich ideal, wenn das von Seiten der Universität finanziell unterstützt werden würde. Das wäre natürlich - würde das Leben des inklusiven Forschers unheimlich erleichtern, gar keine Frage. Sofern dies nicht möglich ist, gibt es noch andere Möglichkeiten, wie Drittmittel-Anträge zu schreiben, verschiedene kompetitive Gremien, Institute gibt es da ja und die Universität hier, die befördert das ja zumindest ein Schritt auf dem Weg - was ich sehr gelungen finde - in mit dem Graduiertenkolleg. Da könnten sich interessierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zusammen tun und schon einmal einen ersten Schritt in diese Richtung tun. Ansonsten bleibt es wie so oft in Forschung aus eigenen Bordmitteln, das, was man selbst zur Verfügung hat, dass man daraus forscht, aber ich finde auch viel können wir - weil das auch die Studierenden betrifft - und da haben wir auch ein signifikantes Lernen, das betrifft die - wenn man das eben (.) als fachspezifisches Studienprojekt zum Thema macht und dann kleinere Feldforschungen, erste Ansätze, schon mal in die Wege leitet, da können wir schon mal erste Ergebnisse erreichen im Rahmen von GRR 300 im Rahmen des Forschens Lernens haben wir auch einige Fragestellungen initiiert. (...) Ich weiß sicher, da finden sich genug Studierende, ohne dass sie sich genötigt fühlen sich an das Thema für sich - sich für diese Thema zu engagieren. (ähm) Also es gibt 'ne Reihe von Möglichkeiten (..) Ja, je nach Möglichkeit sollte man auch gucken, dass man diese auch ausschöpft. Das wäre ein Punkt. Was die Kompetenz der Lehrenden angeht in Bezug auf Inklusion (.) ist das für viele von uns ein ganz neues Thema, für mich persönlich auch und (.) ich kann jetzt für mich sprechen, aber ich denke auch sicherlich im Namen von vielen anderen Lehrenden, wäre es wünschenswert, wenn wir an unserer Universität Fortbildungsangebote haben, die uns dann in die Lage versetzen, auch diesem Thema - vor allem, ich spreche jetzt in einem engem Verständnis von Inklusion uns auch (ehm) das wir da ja einfach sicherer

uns fühlen, was das Wissen angeht (.) zum Beispiel aber auch auf der didaktischen Ebene, die Methoden, Kompetenz-Ebene, das wir da schon Fortbildungen ja erhalten. Wie die genau aussehen, müsste man mal drüber diskutieren. Da gibt es sicherlich verschiedene Modelle. (..) Was ich allerdings glaube ist, dass dies nicht mit einer ein-tägigen Geschichte oder mit einer (unv) Veranstaltung getan ist. Also (..) Da sprech ich jetzt wieder für mich (.) ich hätte viel zu viele Lücken. Allein den ganzen Förderbedarf für mich da einzuarbeiten auf der diagnostischen Ebene. Dann die rechtlichen Grundlagen. (.) Also, da sind so viele Themen, Bereiche, Kooperationen mit mit den Kollegen, was wir gerade hatten//

Die Äußerungen von G. behandeln Inklusion und die fachdidaktische Herausforderung deutlich anders. Sie benennen eine fehlende Forschungslage zu inklusivem Unterricht zwar auch als eine Erschwernis, jedoch wird für den *inklusive* Forscher kein Hinderungsgrund gesehen. G. benennt verschiedene Möglichkeiten, in diesem neuen Feld fachdidaktischer Aufgaben selber aktiv forschend tätig zu werden. Diese Passage verdeutlicht eine Wahrnehmung und aktive Bearbeitung des wahrgenommenen Problems, das auch als kollektives interpretiert wird. In der sich hier anschließenden Formulierung deutet sich dies in Form von kollegial und interdisziplinär verstandenem Charakter der zukünftigen Forschung an, denn es könnten *sich interessierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zusammen tun und schon einmal einen ersten Schritt in diese Richtung tun*. In der Art und Weise, wie eine aktiv initiierte, gemeinsame Forschung, auch unter Einbezug der Studierenden oder Ausschöpfung vorhandener Ressourcen von G. ausgeleuchtet wird, lässt sich eine Ausdeutung von wahrgenommener Krise, gemeinsamer Verantwortung und egalitärer Kooperation auf kollegialer und studentischer Ebene zur Überwindung der Krise rekonstruieren. Auch hinsichtlich eigener Kompetenzentwicklung und *was die Kompetenz der Lehrenden (angeht) in Bezug auf Inklusion* deutet sich eine eigene Krisen- oder Problemwahrnehmung im Sinne Oevermanns an, wenn G. artikuliert, *das ist für viele von uns ein ganz neues Thema, für mich persönlich auch*. Dieser Wahrnehmung einer Krise bzw. einer unzureichenden Routine und Lebenspraxis geht die bereits festgestellte Entscheidung voraus, Inklusion als fachwissenschaftlich relevantes und neues Thema anzunehmen. In seiner Ausformulierung der Problemwahrnehmung konkretisiert G. die Bereiche, in denen die bisherige Kompetenz erweitert werden müsste. *Allein den ganzen Förderbedarf für mich da einzuarbeiten auf der diagnostischen Ebene. Dann die rechtlichen Grundlagen*. Diese Ausformulierung figuriert auf ein Professionsverständnis, das die Grenzen der (bisherigen) Fachdidaktik als erweiterungsbedürftig erkennt und entsprechende eigene Weiterqualifizierung und fachdidaktische Weiterentwicklung impliziert. Eine solche Weiterentwicklung, so lässt sich aus dem weiteren Protokoll schließen, wird in einer kollegialen Qualifizierungsmaßnahme gesehen, wenn G. formuliert, *wäre es wünschenswert, wenn wir an*

unserer Universität Fortbildungsangebote haben, die uns dann in die Lage versetzen, auch diesem Thema – vor allem, ich spreche jetzt in einem engem Verständnis von Inklusion uns auch (ehm) das wir da ja einfach sicherer uns fühlen was das Wissen angeht (ehm) zum Beispiel aber auch auf der didaktischen Ebene, die Methoden, Kompetenz-Ebene. Wie die wahrgenommene Krisen- oder Problembewältigung gestaltet werden kann, deutet sich an dieser Stelle bereits an, bzw. reproduziert sich: inklusionsspezifische universitäre Fortbildungsangebote. In der Fortschreibung zeichnet sich zudem ab, dass dies eine langfristige und umfassende Maßnahme erst leisten kann. Was ich allerdings glaube ist, dass dies nicht mit einer eintägigen Geschichte oder mit einer (unv) Veranstaltung getan ist. Darüber hinaus wiederholt eine der Wunsch nach einer auf Kooperation ausgelegten Fortbildung die gewünschte Kompetenzerweiterung und implizit die wahrgenommenen Probleme. Also, da sind so viele Themen, Bereiche, Kooperationen mit (öhm) mit den Kollegen, was wir gerade hatten.

Im Kontrast zu B. nimmt G. die Inklusion als fachdidaktische Herausforderung und Innovation an und registriert eine daraus resultierende Handlungsnotwendigkeit im Sinne einer Krise. Dies erlaubt eine Transformation der bisherigen sozialen Deutungsmuster, der Strukturen, Regeln und Routinen der Fachdidaktik. Ohne eine empirisch basierte Erkenntnislage und eine entsprechende Wissenschaftlichkeit von Fachdidaktik infrage zu stellen, wird die bisher nicht wahrgenommene Forschungs- und Erkenntnislücke als kollektive Aufgabe betrachtet, die es aktiv durch die Initiierung von interdisziplinärer Forschung zu füllen gilt. In wieweit im Professionsverständnis von G. die Entstehung des Neuen begründet ist, lässt sich nicht rekonstruieren, wohl aber ein annehmendes Verhältnis zur Inklusion sowie ein alternatives Deutungsmuster von Fachdidaktik im Kontext von Inklusion: ein dynamisches und auf Wandel ausgelegtes. Eine Möglichkeit zur Generierung neuer Erkenntnisse wird in einer egalitären Kooperation zwischen allen Beteiligten, einschließlich der Studierenden gesehen.

7.7 Eine kritische Würdigung der Forschungsmethode

Die Fragestellung dieser Arbeit, nämlich das Verhältnis der Fachdidaktiken zur Inklusion zu erhellen, bewegt sich durchaus auf der Linie gegenwärtiger Inklusionsforschung, die gelegentlich auch als Einstellungsforschung bezeichnet wird (Heyl und Seifried 2014: 47). Nicht nur, weil der Einstellungsbegriff nicht eindeutig definiert ist (Gasterstädt und Urban 2016, s. 4.2.1) sondern auch weil mit der Frage nach dem Verhältnis der Fachdidaktik zur Inklusion auch eine Suche nach Innovationspotenzial für eine Implementierung von Inklusion in fachdidaktische Lehre oder Anhaltspunkte für eventuelle Veränderungsstrategien verbunden war, wurde die Objektive Hermeneutik als Methode gewählt. Oevermann differenziert verschiedene Repräsentationsarten von Sinngebung im kollektiven Bewusstsein, zu denen er u.a. auch

Einstellung zählt und grenzt diese zu Deutungsmustern ab, bzw. sieht in Deutungsmustern die Basis auf der sich Einstellungen bilden (s. 5.4.2). Der Anspruch der objektiven Hermeneutik ist es, auf der Basis objektiver Daten latente Sinnstrukturen und objektive Deutungsmuster zu rekonstruieren und gesicherte Aussage über „möglichst unverstellte Protokoll einer sozialen Praxis“ formulieren zu können (Wernet 2000: 58, s. Abschnitte 5.2 und 5.4). Darüber hinaus nimmt Oevermann selbst, unter Anwendung der Methode eine „Erklärungen dafür [vor], was die konkrete Lebenspraxis, jenseits ihrer eingeschliffenen, die Reproduktionswirklichkeit ausmachenden Gewohnheiten und Traditionen, konkret bewegt hat, in bestimmten lebenspraktischen Situationen durch bestimmte Entscheidungen den Reproduktionsprozess zu verlassen.“ (Oevermann 1991: 293). Somit lässt sich mit der objektiven Hermeneutik als Forschungsmethode sowohl eine Verhältnisfrage beantworten als auch ein Verstehen von Entscheidungen. Ebenso lassen die Erkenntnisse Möglichkeiten für Rückschlüsse zu und bieten Ansatzmöglichkeiten, an welchen Stellen im Innovationsprozess Potenziale für Veränderungen liegen und mit welchen Maßnahmen eine Erneuerung im System erfolversprechend sein könnte.

Wie jede Methode, stößt auch die Objektive Hermeneutik auf Kritik (Strübing 2006: 156). Für die Aussagekraft der hier erhobenen Fallstruktur und ihre generalisierbare Gültigkeit, sollen hier einige Aspekte kritisch betrachtet werden. Als eine grundsätzliche und wiederholte Kritik an der objektiven Hermeneutik werden häufig der Regelbegriff und ihr Allgemeingültigkeitsanspruch als sinnstrukturierende Handlungsoption genannt. Strübing kritisiert zu recht, dass der Regelbegriff in der objektiven Hermeneutik „gerade angesichts der dort unterstellten Existenz raum-zeitlich invarianter, für das praktische Handeln gleichwohl zentraler, weil unhintergebar „universeller“ Regeln ein *über viele Stufen der Regelkonkretion* [M.H.] prozessierendes Hineinregieren solch universeller Strukturen in das situative Handeln“ betone (Strübing 2006: 153). Angesichts einer sehr heterogenen Gruppe von Fachdidaktiken und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiken stellen sich hier mehrere Unwägbarkeiten. Zum einen ist für die einzelnen Fachdidaktiken sicherlich der Einfluss ihres Faches von prägender Kraft (s. 4.5.1). Wie wohl oder wenig eine spezifische Fachkultur auch Einfluss auf ein wie auch immer geartetes Verhältnis „ihrer Fachdidaktik“ auf Inklusion hat, kann hier nur vermutet werden. Weiter kann nicht eindeutig geschlossen werden, ob fachdidaktische Regeln, wie sie z.B. vom Dachverband formuliert sind, von jedem fachdidaktisch Lehrenden internalisiert werden. Gerade fachdidaktisch Lehrende sind oftmals auch (zeitweise) außerhalb der Hochschule und nicht selten im gymnasialen Bereich sozialisiert (KFVV 1998). Welche „Reste“ einer solchen

Sozialisation nachwirken oder ob es zu Regelvermischungen kommt, sollte folglich nicht außer Acht gelassen werden.

Auf einen weiteren Kritikpunkt macht Löer aufmerksam, indem er auf begriffliche Unschärfen hinweist. Diese Unschärfe bezieht sich auf Begriffe wie latente Sinnstruktur und objektive Bedeutung (2016: 357ff). Eine klare Trennlinie zwischen Deutungsmuster und Sinnstrukturen bleibt auch bei Oevermann aus, und Schiffauer, Schwarz und Jacobs monieren eine gewisse Inhaltsleere bezüglich des Begriffs „latente Sinnstrukturen“, er sei „nicht konkretisierbar“. Verschiedene ‚Deutungsmuster‘ sind deren konkrete Erscheinungsformen, die an Hand von Texten (als protokollierter Wirklichkeit) zu rekonstruieren sind. (2010: o.S.). In dieser Textförmigkeit wird ein weiteres Problem kaum oder gar nicht in der Literatur genannt. Die protokollierte Lebenspraxis in ihrer Textgestalt ist nur begrenzt in der Lage nonverbale Begleiterscheinungen zu Protokoll zu bringen. Insbesondere Forschungen zur nonverbalen Kommunikation und explizit hier zu Embodiment (Storch und Tschacher 2014) sensibilisieren für das hohe Ausmaß an Wechselwirkungen durch körperliche Signale im kommunikativen Gestaltungsprozess. Ihre Erweiterung bisher geltender Kommunikationsmuster unterstreicht die immens hohe Bedeutung von Synchronisation und Synchronie⁴¹⁶ für den Kommunikationsprozess. Diese Ebene der Kommunikation und Interaktion ist mittels einer reinen Audiographie kaum erfassbar und protokollierbar. Embodimentkomponenten beeinflussen Einstellungen, Emotionen und Handlungen des Individuums, oft auf implizite, unterschwellige Weise. Möglicherweise werden solche manipulierenden Synchronieeffekte oder –phänomen gerade dann (bewusst oder unbewusst) provoziert bzw. evoziert, wenn normativ aufgeladene und gesellschaftlich polarisierende Themen diskutiert. Auch asymmetrische oder hierarchische Beziehungsstrukturen beeinflussen nonverbale Muster. Zu rekonstruieren, welche soziale Beziehung für einen Sprechenden im Moment des Sprechens gerade relevant ist, ist genau Aufgabe der sequenziellen Analyse und Sinn und Zweck der objektiven Hermeneutik, die unter Berücksichtigung des inneren Kontexts die objektive Sinnstruktur offenlegt. Ob bzw. wie wohl diese „nonverbale Tiefenstruktur“ auch erfasst werden kann, darüber liegen noch keine Erkenntnisse vor.

⁴¹⁶ Als Synchronie bezeichnen Storch und Tschacher eine Musterbildung im kommunikativen Geschehen, welche in ihrem Verständnis dann beobachtbar ist, wenn auf der Interaktionsebene die je affektiven, kognitiven und behavioral-körperlichen Zustände sinnvoll aufeinander abgestimmt sind (2014: 47ff). Insbesondere den Körpersignalen wird eine intensiv synchronisierende Bedeutung zugesprochen. Eine fehlende oder gestörte Synchronie beeinträchtigt das gesamte Interaktionsgeschehen. In therapeutischen Prozessen wird damit auch gezielt manipulierend oder steuernd interveniert (Storch & Tschacher 2012).

Als Kritik an der Objektiven Hermeneutik wird deren Zeitaufwand und das Erfordernis einer Interpretationsgruppe vorgetragen. Diese Kritik richtet sich nicht gegen die Logik des Verfahrens selbst sondern bezieht sich auf Hinweise, die Schwierigkeiten in einer Konkretion in der Forschungswirklichkeit betreffen, in der beides oftmals nicht – im Sinne der angewandten Forschung – in einem gebührenden Maße umsetzbar erscheint. Gleichwohl können differenzierte Erkenntnisse in der Anwendung der Verfahrensregeln bzw. in der Logik der Sequenzanalyse, die in dieser Studie vorliegen, gewonnen werden, die allenfalls durch zusätzliche Kontrastierungen sowie ein Hinzuziehen von anderen Protokollen zu weitergehenden Ergebnissen führen würden. Somit bietet die hier vorgenommene Rekonstruktion fachdidaktischer Deutungsmuster von Inklusion eine Vielzahl an Anschlussmöglichkeiten.

8. Diskussion der Ergebnisse aus der empirischen Analyse

Das Ziel dieser rekonstruktiv angelegten Arbeit ist es, Inklusion aus der Innenperspektive der Fachdidaktik zu erfassen und sich dafür bewusst von herkömmlichen standardisierten Studien z.B. zu Einstellungen zu distanzieren bzw. den aus der Sicht Oevermanns (1973, 1981, 2001) erforderlichen, davorliegenden Schritt einer fachdidaktischen Ausdeutung von Inklusion zu vollziehen und latente Sinnstrukturen und soziale Deutungsmuster im Kontext von Inklusion zu rekonstruieren. Nach Oevermann stellen Deutungsmuster die Basis für die Ausbildung von Einstellungen dar (2001, s. 5.4). Diese Perspektivierung verfolgt in erster Linie den Zweck der Klärung und des Verstehens des Verhältnisses von Fachdidaktik zur Inklusion. Darüber hinaus ist es auch Anliegen, hierüber Aufschluss zu erhalten, wie ob bzw. welche Möglichkeiten für einen Innovationsprozess für Inklusion als soziale Erneuerung auf fachdidaktischer wie hochschulischer Ebene identifizierbar sind.

Im Fokus der nachfolgenden Diskussion stehen die Problemstellungen, die unmittelbaren Bezug zur universitären fachdidaktischen Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern haben. Ebenso sollen Möglichkeiten der Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ausgelotet werden.

Da der Klärung des Verhältnisses der Fachdidaktik zur Inklusion eine vorgeschaltete Frage voraus geht, die sich aus der Forschungsmethode ergibt⁴¹⁷, wird zunächst die Fachdidaktik als solche Gegenstand der Diskussion. Erst aus einer kritischen Betrachtung der rollenmäßig festgelegten Eigenheiten der Fachdidaktik und der typischen Merkmale fachdidaktischen

⁴¹⁷ Oevermann verweist darauf, dass in der Forschungspraxis nicht sogleich mit der Untersuchung komplexer Fragen zu beginnen sei und nicht die Prozesse der eventuellen Transformation einer Struktur vorrangig seien, vielmehr sei „zunächst [zu] versuchen, die aktuelle Strukturiertheit eines sozialen Gebildes oder Systems zu bestimmen.“ (Oevermann 1981: 42).

Handelns, wird es möglich, ihr gegenwärtiges Handeln, über welches das protokollierte Handeln des exemplarisch rekonstruierten Falles Aufschluss gibt, in Relation zur Inklusion zu setzen. Aus einer solchen Perspektive gelangen interne Widerstände und externe Hindernisse in den Fokus der Diskussion. Insbesondere verfügbare, jedoch ungenutzte Optionen des Handelns rücken in das Zentrum der Diskussion, wenn die Verhältnisfrage von Fachdidaktik zur Inklusion und ihre Konsequenzen für die inklusive fachdidaktische Lehre diskutiert werden. Es wird immer auch Bezug genommen auf die Hintergrundfolie der Innovations- und Governancethematik. Diese Hintergrundfolie bildet die Ausgangsbasis für das Entwickeln von Möglichkeitsräumen für einen Innovationsprozess, der die Implementierung von Inklusion als Handlungsbezug in der Fachdidaktik zum Ziel hat.

8.1 Fachdidaktik - zwischen internen Widersprüchen und externen Hindernissen?

Für die Verbreitung von Inklusion im Bildungsbereich moniert die Bertelsmann Stiftung⁴¹⁸ in ihrem Monitor Lehrerbildung, dass für eine „zielführende“ Anpassung an die Erfordernisse eines inklusiven Schulsystems insbesondere an den Hochschulen noch Leerstellen zu verzeichnen seien. Diese betreffen in besonderer Weise die Fachdidaktiken (2015: 9). Dabei könnte aus dem Selbstverständnis der Fachdidaktiken, wie es 1998 die damalige Konferenz der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaft (KVFF) formuliert und in deren Nachfolge, die die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) bestätigt hat, bereits eine vernehmbare Hinwendung zur Inklusion interpretiert werden (2001). Hier definiert sich die Gesellschaft für Fachdidaktik als Wissenschaft, die sich im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten auch mit „der angemessenen Berücksichtigung der psychisch und sozialen Ausgangsbedingungen der Lernenden“ befasst (s. 4.5.1). In dieser Formulierung bleiben besondere physische Ausgangslagen unerwähnt, dennoch ist die Intention zu einer breiten fachdidaktische Öffnung zu Diversität und Gestaltung von Unterricht unter Berücksichtigung einer zunehmend heterogenen Schülerschaft naheliegend. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die benannte Forschungsaktivität sich an den jeweils aktuell gegebenen politischen und sozialen Entwicklungen im Bildungssystem und Unterrichtsgeschehen orientiert (KVFF 1998). Bereits zu diesem Zeitpunkt betont sie den Bezug zur Schulpraxis und expliziert ihr Forschungsinteresse hinsichtlich einer „angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden“ (ebd.: 14). Vor diesem Hintergrund wäre potenziell Raum, sich auch auf hochschulischer Ebene zu einem fachdidaktischen Forschen und Lehren umzuorientieren, sodass in einem breiteren Umfang Erkenntnisse zur Gestaltung von

⁴¹⁸ Gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung sind das Centrum für Hochschulentwicklung (HE) sowie die Deutsche Telekom und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft an der Erhebung und Publikation beteiligt (s. 4.4).

„gemeinsamen Unterricht“ vorlägen und eine Implementierung von Inklusion als ein Querschnittsthema nicht an fehlender Forschung scheitern müsste. Dies umso mehr, als dass integrative Schulformen und eine Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit einigen Jahren existieren und durch verschiedene politische⁴¹⁹, regionale oder lokale Maßnahmen gefördert wurden. Ebenso liegen aus dieser Zeit wissenschaftliche Forschungen und Erkenntnisse vor und ihre Elaboration seitens der Fachdidaktiken wäre möglich gewesen (Hildes Schmidt und Schnell 1998). Grundsätzlich waren damit die Voraussetzung für innovative Prozesse und Anschlussmöglichkeiten geliefert. Sieht man von Maßnahmen zur Differenzierung und individueller Förderung ab, bleiben einige fachdidaktische Leerstellen⁴²⁰ (Solzbacher 2008, Kunze und Solzbacher 2016).

Aus den hier dargestellten Formulierungen der Gesellschaft für Fachdidaktik wird ein Selbstverständnis vermittelt, das einer Mediatorenfunktion von Fachdidaktik zwischen Fachwissenschaft und Bildungs- und Erziehungswissenschaft nahekommt und die letztlich den Erkenntnisstand des jeweiligen Faches an die zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern vermittelt (KVFF 1998, GFD 2001). Irritierend erscheint in diesem Kontext, welche Ausdeutung eine „angemessene[n] Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen“ (KVFF 1998: 13, GFD 2001: o.S.) impliziert. Dies umso mehr als dass die einzelnen Fachdidaktiken an den unterschiedlichen Standorten sowohl für die Qualifizierung und Professionalisierung von Regelpädagoginnen und –pädagogen als auch für die Sonderpädagoginnen und –pädagogen verantwortlich waren und sind (s. 4.5). Die besagte Angemessenheit und das implizit zugrunde gelegte Maß bleiben für Mutmaßungen und Spekulationen frei. Inwiefern Kleinbach eine plausible Erklärung für diese offene Frage liefert, wenn er konstatiert, dass insbesondere in der Geistig- und Körperbehinderten-Pädagogik eine „fast vollständige [fachdidaktische] Abstinenz“ (2006: 228) herrsche und die Fachdidaktik schlechthin als das Elend der Sonderpädagogik bezeichnet, ist zumindest diskussionswürdig. „Didaktik [ist] innerhalb der Sonderpädagogik von einem konsolidierten Gegenstandsbereich gegenwärtig weit entfernt.“ (ebd.: 229). Kritisch beleuchtet er dieses Elend als sowohl fachdidaktische als auch sonderpädagogische Verhandlungsaufgabe. Ausgehend von der Fachdidaktik als „Wissenschaft vom Lehren“ und der Sonderpädagogik mit ihrer spezifischen Klientel, sei eine enge Kooperation von Nöten.

⁴¹⁹ Als politische Maßnahme ist die KMK-Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung zu nennen (1994), auf regionaler wie lokaler Ebene können das sog. Regionale Integrationskonzept in Niedersachsen (RIK) genannt werden (niedersächsischer Bildungsserver *nibis* 1994).

⁴²⁰ In diesem Zusammenhang stellen Kunze und Solzbacher (2016) fest, dass die Anwendung differenzierender Maßnahmen in der unterrichtlichen Praxis noch ausbaufähig sei.

Auch in ihrem Positionspapier zur Inklusion äußert sich die Gesellschaft der Fachdidaktik Deutschland positiv zur Inklusion (s. 4.5.1). Explizit führt die GFD (2016: 3f) an, „Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und Bildungsbiografien im gemeinsamen Fachunterricht nicht zuallererst als weitere Belastung, sondern als Gewinn [zu] sehen“, allerdings mahnt sie gleichzeitig Veränderungen an, die für eine Umsetzung von Inklusion erforderlich seien.

Für eine Diskussion der Ergebnisse soll der Blick auf zwei zentral erscheinende Aspekte bzw. Voraussetzungen gerichtet werden, die in der öffentlich geführten Debatte weniger Berücksichtigung finden, als die bereits in 4.5 dargestellten. Eine etwas andere Betonung der Stellungnahme der Gesellschaft der Fachdidaktik e.V. (GFD) soll für interne Widerstände sensibilisieren: Während die GFD in ihrer Bezugnahme auf die UNESCO betont, dass „[I]t involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, (GFD 2016: 2) und damit inhaltliche Änderungen und Modifikationen der Annäherung und des Zugangs sowie der Strukturen und Strategien akzentuiert, avisiert sie damit grundlegenden Wandel im System und Bereitstellung umfassender Ressourcen. Implizit wird damit, wie mit der Fallstruktur dokumentiert, an anderen Stellen die Weichenstellung für Wandel gesehen. Stellschraube ist nicht die Fachdidaktik und Verantwortung hierfür wird zurückgewiesen. Eine besondere Aufmerksamkeit verdient jedoch der nachfolgende Passus: *„with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.“* (ebd.) Für einen Veränderungsprozess und für ein Gelingen von Inklusion sind insbesondere eine *gemeinsame Vision von Unterricht* erforderlich, die *alle Kinder* einer entsprechenden Altersgruppe *umfasst* und eine *Überzeugung oder Weltanschauung, dass es in der Verantwortung eines regulären Bildungssystems liegt*, alle Kinder und Jugendlichen auszubilden.

Hier kristallisieren sich einige interne Widerstände der Fachdidaktik heraus. Einerseits definiert sich die Fachdidaktik vielfach als Wissenschaft vom Lehren, andererseits zeichnet sie sich durch eine große disziplinäre Selbständigkeit aus, die durch eine jeweilige Anbindung an das Fach und die Fachwissenschaft charakterisiert wird und damit eine gewisse Fachverbundenheit präsumieren lässt. In ihrer Vermittlerrolle zwischen dem Fach und jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler, mit dem Auftrag „solides und strukturiertes Fachwissen“ (Besand 2017: 266) zu vermitteln, liegt die latente Gefahr stärker das Fach und Fachwissen zu fokussieren, als sich mit Fragen der zukünftigen schulischen Tätigkeit und der Vielfalt von Lernen und Lehren. In diesem Kontext konstatiert Besand ein Missverständnis im Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und illustriert, wie wohl das fachwissenschaft-

liche Konzept der Wissensproduktion im Fach auf das Konzept der Wissensvermittlung im Fach übertragen wird (2017: 267). So ist die Gefahr groß, dass sich ein Verständnis von Unterricht redupliziert und reproduziert, das an Fachwissenschaft ausgerichtet ist – und die konkrete Schulpraxis und gar gemeinsamen Unterrichts vernachlässigt. Für die gegenwärtige Herausforderung in Schule und im inklusiven Unterricht im Fach wäre deutlich mehr Resonanz wünschenswert, die aktuelle Diskussion bildet hierzu in vielerlei Hinsicht einen Kontrast. Dies verdeutlicht anschaulich auch die GDF-KOFADIS-Tagung 2017, die eine starke Zentrierung auf fachliche und fachspezifische Fragestellungen aufweist. Das Thema Inklusion nimmt in Relation zum Gesamtumfang der Tagung wenig Raum ein und präsentiert sich vornehmlich in der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Nach wie vor wird hier die bestehende „Lücke einer inklusionsspezifischen Fachdidaktik“ und noch zu entwickelnde, fachspezifische Didaktik-Lehreinheiten zur Förderung zentraler Basiskompetenzen Inklusion registriert. Eine gemeinsame Vision von Unterricht, wie er u.a. von der European Agency for Development in Special Need Education (2012) formuliert und in Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung überführt wird, geben bereits einen Rahmen für einen gemeinsamen Unterricht vor (s. 4.2). Dieser Rahmen und diese gemeinsame Vision muss insbesondere aus der Fallrekonstruktion (s. Kap. 7) und aus den theoretischen Ausführungen zur fachdidaktischen Perspektive auf Inklusion (s. 4.5) infrage gestellt werden.

8.1.1 Ein tradierter Leistungsbegriff als fachdidaktische Inklusionsbarriere?

Nach wie vor zeigt sich in den Fachdidaktiken vielfach eine starke Ausrichtung auf das jeweilige Fach (s.o., Bayrhuber et al. 2017) und mit dieser fach(wissenschaft)lichen Orientierung korreliert nicht selten eine deutliche fachliche Leistungsorientierung (s. 4.5.1). Sicherlich ist hier Sorgfalt und Vorsicht geboten, damit nicht der Eindruck einer Asymmetrie entsteht, die fachwissenschaftlichen Inhalte würden gegenüber anderen unterbewertet. Eine Überbetonung kognitiver Dimensionen begünstigt jedoch solche Vorbehalte. Leistung im fachdidaktischen Verständnis scheint sich primär in einer Akkumulation von Wissen, Fachwissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Denkmethode im Kontext fachlicher Kompetenz⁴²¹ abzubilden. Fachliche Exzellenz als Ausdruck fachdidaktischer Kompetenz für gelingende Lehr-Lern-Prozesse soll nicht infrage gestellt werden, als alleiniges Gütekriterium scheint sie jedoch unzureichend, wie auch neuere Studien belegen (Voss, Kunter, Seiz, Hoehne und Baumert 2014: 185). Auf

⁴²¹ Bewusst wird hier auf eine ausführliche Explikation des Kompetenzbegriffs, der Kompetenzorientierung (und ihrer Verortung in den Bildungsstandards sowie einer entsprechenden Formulierung z.B. im gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) verzichtet. Hierzu sei verwiesen auf Helmke 2014 (Kompetenzorientierung), KMK 2004, 2009, 2012 (Bildungsstandards) sowie Goethe Institut (o.J.) zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

den Zusammenhang zwischen Leistung und Leistungsbewertung und den Funktionen des Schulsystems und ihrer besonderen „Zuteilungsfunktion für Lebenschancen“⁴²² verweisen Meier, Haut und Ruin (2016: o.S.). Leistung und ein Bedienen des schulischen Leistungsprinzips wird als Instrument zu Herstellung einer sozialen Ordnung (in einer Leistungsgesellschaft und einem profitorientierten Abnahmesystem) verstanden (2016: o.S.). Im gesellschaftlichen System gelten nach wie vor Selektion und Allokation als Funktion von Schule (Fend 2006, 2008). Allerdings drängt sich beim Wandel von einer Leistungs- in eine Wissensgesellschaft die Frage auf, ob eine solche auf Maximierung von Wirtschaft, Wachstum und Gewinn ausgerichtete Bildung noch zeitgemäß ist. In einer Wissensgesellschaft sollte für die Fachdidaktiken und eine Professionalisierung künftiger Lehrerinnen und Lehrer die Zielperspektive sein, auch die Schülerinnen und Schüler an fachliche Inhalte heranzuführen, die bislang nicht zum Spektrum von Regelpädagogik gehören und eine bestmögliche Bildung *aller Schülerinnen und Schüler* zu ermöglichen. Feuser (1989, 1998), Wocken (1998) und Seitz (2006) liefern hierfür Ansatzpunkte (s. 4.4). Allerdings sind für einen solchen Unterricht diagnostische Kompetenzen erforderlich, die die individuellen Lernausgangslagen der einzelnen Schülerinnen und Schüler erkennen und parallel dazu die Fähigkeit, fachliche Inhalte so aufzubereiten, dass sie an diese adaptiert werden können. Darin verortet Kleinbach (2006: 218) eine wesentliche Aufgabe von Fachdidaktik: „Als angewandte Unterrichtswissenschaft hat sie zu klären, wie man Kindern die Welt zeigen soll, und zwar so, dass sie gemeinsam mit uns Erwachsenen auch die noch nicht realisierten und abgeholten Möglichkeiten von Teilhabe und Selbstbestimmung erproben können.“ Eine Elementarisierung der Inhalte, die quasi Vygotskys „Zone der nächsten Entwicklungsstufe“ (2003) auf das Fach⁴²³ anwendet, würde als eine Bedingung für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern implizieren, die Studierenden im Rahmen der Lehre z.B. diese Kompetenzentwicklungen zu ermöglichen. Diese Fähigkeit zur entwicklungsorientierten Elementarisierung gewinnt insbesondere für einen zieldifferenten gemeinsamen Unterricht seine besondere Relevanz. Explizit in der fachdidaktischen Literatur zur Inklusion und dem Inkludieren von Schülerinnen und Schülern mit eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten bzw. „Grenzen kognitiven Potenzials“, herrschen große Fragwürdigkeiten

⁴²² Dieser Terminus zur Funktionsbeschreibung des Systems Schule ist auf Fend und seine Theorie der Schule zurückzuführen (1980, S. 31).

⁴²³ Eine solche Übertragung der Theorie von Vygotsky auf das Fach würde bedeuten, dass im Bewusstsein der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie der Lehrerinnen und Lehrer nicht nur jeweils die fachbezogenen *Lehr- und Lernschritte* präsent sind, die in einer bestimmten curricular vorgegebenen Schulform und -stufe gefordert sind, sondern sie stets auch die basale Heranführung an die davor (und dahinter) liegenden Schritte umsetzen bzw. anwenden können.

hinsichtlich ihrer Bildungs- und Leistungsfähigkeit, die kontrovers diskutiert werden⁴²⁴. Nach wie vor scheint sich ein Verständnis bezüglich einer Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an der Formel der „praktischer Bildbarkeit“ (Kleinbach 2006: 223) zu orientieren. Und anscheinend birgt eine eingeschränkte kognitive Leistungsfähigkeit besondere Herausforderungen für fachdidaktisches Handeln oder führt die Fachdidaktik an ihre Grenzen (Musenberg und Riegert 2015, Papke 2016). In dem Zuge gewinnt auch und gerade eine Berücksichtigung sozialer Kompetenzen (im Sinne auch einer fachdidaktisch relevanten Größe) einen neuen Stellenwert. In der Rekonstruktion des Falles zeigt sich, dass gerade diesem Bildungsziel wenig Beachtung geschenkt wird (s. 7.4). In der Inklusionsforschung wird vielfach darauf hingewiesen, dass kooperatives Lernen, die gegenseitige Unterstützung von Schülerinnen und Schülern ein Kriterium ist, mit dem inklusiver Unterricht in der Praxis gelingen kann (Moser 2012, Urban und Werning 2013, Franz, Trumpa, Esslinger-Hinz 2014). Sozialfertigkeiten umfassen neben den grundlegenden sozialen Kompetenzen im engeren Sinne auch Neigungen, Interessen und andere Persönlichkeitsmerkmale, die als Motivator und auch als Ressource für fachlichen Unterricht nutzbar gemacht werden können. Dies alles hat sich als lern- und leistungsförderlich erwiesen (Solzbacher, Müller-Using und Doll 2011).

Auch mit Blick auf den zweiten Passus der UNESCO-Formulierung, eine Überzeugung oder Weltanschauung zu entwickeln, nach der es in der Verantwortung *eines* regulären Bildungssystems liege, *alle* Schülerinnen und Schüler zu bilden und zu unterrichten, zeigt sich noch deutlicher Entwicklungsbedarf. In dem Maße, wie fachdidaktische Lehre sich an einer curricularen Ausrichtung orientiert, die schulform- und schulstufenorientiert ist, bleibt eine Befürwortung eines mehrgliedrigen Bildungssystems, dass sich an erbrachten fachlichen Leistungen (Noten) bemisst, implizit erhalten. Trautmann (2009) stellt sogar Tendenzen fest, die eine Stabilisierung einer so begründeten Mehrgliedrigkeit begünstigen. Auch aus der Fallrekonstruktion und der ausformulierten Fallstruktur ist ein Festhalten an einem mehrgliedrigen Bildungssystem abzuleiten. Eine deutliche Zwei-Gruppen-Theorie mit der Separation in Schülerinnen und Schüler einer Regelschule, denen es gilt Fachwissen zu vermitteln, auf der einen und einer Förderschule, die praktische Alltagskompetenz zu erlangen lernen, auf der anderen Seite zeigt sich hier wie dort. Diese interne Hürde für eine Innovation, die Partizipation und hohe Bildungsinhalte für alle Schülerinnen und Schüler realisieren will sollte als Ausdruck

⁴²⁴ Die erwähnte Diskussion um Leistung und Leistungsgrenzen reduziert sich in nahezu allen Fächern auf „Schülerinnen und Schüler, die als geistig behindert oder zugleich Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ bezeichnet werden (Musenberg & Riegert 2014: o.S.). Für andere Heterogenitätsdimensionen und weitere Bereiche der klassischen Sonderpädagogik sind ähnliche Kontroversen kaum vernehmbar (vgl. Feyerer et al. 2014, s. 4.2)

pädagogischen Selbstverständnisses weiter abgebaut werden und nicht nur für inklusive fachdidaktische Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

8.1.2 Das Konservieren einer Zweigruppentheorie und ihre Auswirkungen auf den Inklusionsprozess

Gesellschaftlich tief verwurzelte bildungsideologische Überzeugungen wirken bis in die Fachdidaktiken hinein und betreffen nicht nur eine ausgeprägte Leistungs-, sondern auch eine nach wie vor deutliche Homogenisierungsaffinität. Ein Verharren in einem Zwei-Gruppen-Denken, wie es sich in der Rekonstruktion und der erhobenen Fallstruktur offenbart, hat für den Inklusions- und Innovationsprozess in mehrfacher Hinsicht kontraproduktive Auswirkungen. Als besonders nachteilig wirkt sich wohl ein aus dieser Separation resultierendes Verständnis zweier als voneinander abgetrennt wahrgenommener Schulsysteme mit ebenso getrennten Zuständigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen aus. Ein solches Separationsmuster beeinträchtigt oftmals ein Erkennen von Schnittmengen und wirkt sich i.d.R. erschwerend auf eine egalitäre Kooperation zwischen allen involvierten Akteuren sowohl des Regel- als auch des sonderpädagogischen Systems und entsprechendem gemeinsamen Erkenntnis-austausch aus. Aus einer inklusionssensibilisierenden Perspektive wäre eine solche Kooperation wünschenswert und vermutlich sehr ertragreich (Kleinbach 2006, Troll et al. 2017: 210). Denn auf der einen Seite beklagt die GFD ebenso wie einzelne Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker einen eklatanten Mangel an Forschung und forschungsbasierter Erkenntnislage zum inklusiven Unterricht (Trumpa, Seifried, Franz und Klauß 2014, Amrhein und Dziak-Mahler 2014, Riegert und Musenberg 2015, Altrichter und Feyerer (2017)). Auf der anderen Seite wird aber deutlich eine empirisch gesicherte Wissensbasis als Ausgangslage für fachdidaktische Lehre formuliert. Solange Fachdidaktik auf diesem Verständnis von Wissenschaftlichkeit beharrt, führt kein Weg aus einem solchen Dilemma: In dem Maße, wie Lehrerinnen und Lehrer in ihrer ersten (wie auch in der zweiten und dritten) Phase der Ausbildung unzureichend für einen inklusiven Fachunterricht professionalisiert werden, bleiben die Chancen gering, gelingenden inklusiven Unterricht zu erforschen und wissenschaftliche, empirisch belegbare Erkenntnisse zu gewinnen. Seitens der GFD wird konstatiert, dass fachdidaktische Forschung und Entwicklung zum inklusiven Lehren und Lernen mit klarem Bezug auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte in den meisten Fächern erst am Beginn stehe und es „einer intensiven Forschungsförderung [bedürfe], um zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen, die in die universitäre Lehrer/-innenbildung einfließen können.“ (2016: 4) Aus mehreren fachdidaktischen Bereichen werden erste Forschungsaktivitäten bekundet (Riegert und Musenberg 2015, Alavi 2017, Galwick und Hilgers 2017). Im Rahmen der 31. Internationalen

Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen monieren Altrichter und Feyerer (2017) jedoch nach wie vor ein hohes Forschungsdefizit. Wird diese Ausgangssituation betrachtet und in Relation zur (konstatierten) verhaltenen Forschungsbereitschaft seitens vieler Fachdidaktiken gesetzt, so könnte man dieses Abwarten auf der einen Seite als Ausdruck internen Reformwiderstands deuten, aus dem auf der anderen Seite ein Reformstau resultiert: Inklusion in der Fachdidaktik scheitert an mangelnder Forschung, aus mangelnder Forschung resultiert Unwissenschaftlichkeit und daran scheitert, die inklusive Praxis in den Schulen, was wiederum dazu führt Aus diesem Teufelskreis heraus führen ein Aufbrechen der Zwei-Gruppen-Theorie sowie eine kooperativ ausgerichtete wissenschaftliche Haltung. Erst wenn der so deklarierte sonderpädagogische Bereich Bestandteil einer fachdidaktische Unterrichtsforschung wird, diese in egalitärer Kooperation mit den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen erfolgt und als Entwicklungsforschung im Sinne z.B. Einsiedlers (2010, s. 4.5.4) betrieben wird, können Erkenntnisse gewonnen, evaluiert, erweitert und gelehrt werden.

In diesem Kontext muss allerdings auch konstatiert werden, dass für eine kooperativ angelegte Forschung die Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten vorausgesetzt werden muss. Allerdings wird damit ein „Kernkonflikt der deutschen Schulpolitik“ berührt, so Blank, Edelstein, Powell (2013). Eine uneingeschränkte Bereitschaft findet sich auf Seiten der Sonderpädagogik ebenfalls nicht. Die Autoren sehen in dem unterschiedlich motivierten Beharrungsvermögen der Sonderschule, den Status quo zu wahren, ebenfalls ein Hindernis für den Wandel (s. 4.3). Allerdings dokumentieren die Untersuchungen von Blanck, Edelstein, Powell, falls „Weichen für eine Entwicklung in diese Richtung [inklusive Strukturen] gestellt [werden], so entfaltet die UN-BRK eine Katalysatorwirkung für laufende Reformprozesse.“ (2013: 288). Widerständiges Beharren auf tief verwurzelte bildungsideologische Überzeugungen hingegen würde ein Persistieren schulischer Segregation und eine Zwei-Gruppen-Beschulung tendenziell befördern.

8.1.3 Systeminterne Beharrungskräfte als Grenzen von Erneuerung?

Hinsichtlich widerständig wirkender Faktoren für die Diffusion des Inklusionsprozesses liegen bereits einige weitere Erkenntnisse vor. Als selbstdefinierte, forschende Disziplin, die sich vor die Aufgabe gestellt sieht „Rahmenbedingungen für *gemeinsames Lernen* im Fachunterricht zu entwickeln und entsprechende Konzepte praxisnah zu evaluieren“ (GFD 2016: 4), verwundert es, dass weder die Analyse von Beispielen aus der „Integrations-Praxis“, wie z.B. bei Hildeschmidt und Schnell (1998) schon darstellten, ausreichend evaluiert und noch weiter elaboriert wird. Ebenso verwundert es, dass fachdidaktische Forschung beispielsweise auf

dem Gebiet des ganzheitlichen Lernens an „gemeinsamen Gegenständen“ nach wie vor kaum vorliegt (Bayhuber et al. 2017). Als Forschungsaufgabe ist das Thema bekannt. Insofern stellt sich die Frage, was eine Forschergemeinschaft wie die Fachdidaktik daran hindert, den benannten und bekannten Desiderata durch entsprechende Forschung Abhilfe zu schaffen.

Vermutlich lassen sich hierfür eine Fülle unterschiedlicher Erklärungen finden, von denen hier einige diskutiert werden sollen. Zur Diskussion steht hier ein Aspekt, der durch die Beschäftigung mit New Public Management und Hochschulgovernance kritisch betrachtet werden soll. Bei aller Autonomie, die im Rahmen von New Public Management Hochschullehrenden (scheinbar) zugestanden wird, birgt eine Ausrichtung an marktwirtschaftlichen Größen, wie sie z.B. von Mayntz (2004) oder Schimank (2007) dargestellt wird, eine hochschulische Interessenverschiebung auf politische Zielvorstellungen und wirtschaftliche Effizienzinterpretationen. Stock und Wernet formulieren dies pointiert: Mit einer Verankerung von Managementkonzepten entstehe ein Modell ökonomischer Rationalitäten an Hochschulen, „das zu einer Deprofessionalisierung des Handelns der Wissenschaftler“ führe. (2005: 10). Vor einem solchen Hintergrund sind auch Bemühungen, wie die Qualitätsoffensive zur Lehrerbildung, die deutlich einen Governance-Charakter trägt, kritisch zu betrachten. Ihre Begründung enthält die Argumente⁴²⁵, die insbesondere Houben (2013) weiter ausdifferenziert (s. 3.4.2). Die möglichen Synergieeffekte, die eine (Universitäts- oder Disziplinen) übergreifende Forschung in Aussicht stellen könnte, werden idR nicht ausgeschöpft und Erkenntnisgewinn wird erst verzögert der wissenschaftlichen Community zugänglich. In dem Maße, wie Hochschule die Wertigkeit von Hochschullehrenden von ihren (Dritt-) Mitteleinwerbungen, erfolgreichen Publikationen und von Lehrevaluationsergebnissen (die oftmals nicht tatsächliche Lehrqualität messen) abhängig macht, begünstigt Konkurrenz statt Kooperation und ein Umdeuten von Professionalität nach ökonomischen Kriterien. Relevant werden Forschungsthemen erst, wenn sie von marktwirtschaftlichem Interesse sind⁴²⁶. Für die Inklusionsthematik ist auch politisch noch wenig Attraktivität zu verzeichnen, so dass insbesondere für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker wenige extrinsische Anreizmomente für Forschung und Lehre vorzufinden sind. So kann zwar die GFD-KOFADIS-Tagung 2017 zur fachdidaktischen Forschung einerseits ein beachtliches Echo und eine große Anzahl von Forschungsbeiträgen vermelden, die

⁴²⁵ Als ein weiteres Argument für die beklagte Deprofessionalisierung führen Stock und Wernet auch den zunehmenden Verwaltungsaufwand an, dem insbesondere in der Folge des Bologna-Prozesses gegenüber dem Kerngeschehen wissenschaftlicher Tätigkeit eine hohe (auch zeitliche) Relevanz beigemessen werde (2005: 9).

⁴²⁶ Investitionen in Bildung und Bildungsreformen sind primär von politischer Seite zu bestreiten. Gewinne monetärer Art sind hier schwer auszumachen und wenn erfolgt ein Rückfluss in andere Systeme, z.B. über Einsparungen im Sozialsystem. Ökonomisch interessant wird Bildung, wenn Innovationen einen neuen Absatzmarkt verheißen, was sich bezüglich Inklusion ebenfalls noch nicht tiefgreifend abzuzeichnen scheint. (ggf. bei Lehrbuchverlagen,

Inklusionsthematik findet jedoch wenig Resonanz (s.o). Die beschriebenen institutionellen Beharrungskräfte, Invarianzen und prinzipiellen Grenzen der Reformierbarkeit im Hochschulsystem (s. Kap. 4), in denen Rürup eine Innovationshemmung sieht (2009: 9), werden durch fehlenden Anreiz noch potenziert. Neben systeminternen Widerständen richten Forscherinnen und Forscher sozialer Innovation ihr Augenmerk auf außerhalb des Systems liegende Faktoren.

Wenn in, einem sozialen System Innovationen eingeführt und ihre Qualität wie auch ihre Effizienz geprüft werden sollen, greifen herkömmliche (wirtschaftsorientierte) Steuerungsinstrumente und ihre Sicherung garantierenden Überprüfungsinstrumente sowie Governancemodi zu kurz. Solange eine Analyse von Entwicklungen und Innovationseinführungen, wie es in der Governanceforschung überwiegend erfolgt, primär auf das *Wie* – den Prozess – und weniger auf das *Warum* – die Motivlage der involvierten Akteure – fokussieren, wird ein Verbreitungsprozess von Inklusion wenig davon profitieren. Insbesondere die Innovations- und Diffusionsforschung sensibilisiert in einem hohen Maße für die Berücksichtigung sowohl der systeminternen Voraussetzungen als auch für die jeweilige Wahrnehmung einer Innovation (s. 3.2). Die individuell wahrgenommenen Vorteile sowie eine möglichst hohe Kompatibilität mit den Strukturen des Systems werden sowohl seitens der Innovationsforschung (Rogers 1995) als auch im Kontext von sozialer Innovation (Zapf 1994, Gillwald 2000, Howaldt und Schwarz 2010, Rammert 2010) als entscheidende für den Diffusions- und Adoptionsprozess herauskristallisiert (s. 3.3.4). Werden die Eigengesetzlichkeiten und Spezifika der jeweiligen Akteure unzureichend berücksichtigt, dann wird Widerstand gegen Innovation eher Ausdruck von Selbstschutz. So antworten Dietrich und Heinrich (2014) zu Recht die Frage, ob man Inklusion steuern kann mit der Erkenntnis, dass ein die Einbeziehung auch nicht-rollenförmiger und nicht-intentionaler Einflüsse für Governanceprozesse wichtig sei.

Einem Diffusionsprozess von Inklusion steht aus fachdidaktischer Perspektive neben einem tradierten Leistungsbegriff und einem Festhalten an einer Zwei-Gruppen-Theorie sowie systeminternen Beharrungskräften auch eine noch nicht flächendeckende Qualifizierung ihrer Professionalisierer entgegen. Denn für eine inklusionsspezifische Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer ist als eine Voraussetzung eine entsprechende Professionalität der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker erforderlich.

8.2 Wer professionalisiert die Professionalisierer für eine Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern?

In ihrem Selbstverständnis formulieren die Fachdidaktiken unmissverständlich ihren unverzichtbaren Part in der Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer (KVFF 1998, Bayrhuber et al. 2017). Ihre Professionalisierungsaufgabe soll auch nicht infrage gestellt werden, fraglich ist jedoch unter den aktuellen Bedingungen, wie eine Professionalisierung für inklusiven Unterricht von den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern realisierbar ist. Gerade wenn inklusiver Unterricht mehr umfasst, als eine individuelle Adaption des Unterrichts und Unterrichtsgegenstand an Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierten⁴²⁷ Beeinträchtigungen gerichtet ist, wenn gemeinsamer Unterricht und Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Seitz 2006, KMK 2011, Feuser 2017) als Ansätze und Maßnahmen im inklusiven Unterricht gewertet werden, stellt sich die Frage, wie zukünftige Lehrkräfte dahingehend professionalisiert werden, dass sie sich kompetent fühlen, Schülerinnen und Schülern insbesondere mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in ihrem jeweiligen Fach so zu unterrichten, dass gemeinsamer Unterricht möglich wird. Denn nicht nur im rekonstruierten Fall und anhand der ermittelten Fallstruktur wird deutlich formuliert, dass sonderpädagogische Kompetenzen in der Fachdidaktik nicht gelehrt werden (können).⁴²⁸ Begründet wird dies mit einem Verweis auf fehlende wissenschaftlich erforschte Konzepte für inklusiven Unterricht und mit grundlegenden Mängeln im Bildungssystem. Mit einer solchen Begründung zeichnet sich in zweierlei Hinsicht eine Verantwortungsverschiebung ab: Zum einen wird Verantwortung an „das System“ ab- oder zurückgegeben, wobei ausgeblendet wird, dass Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Teil des Systems sind. Seit Beginn ihrer Disziplin fiel und fällt die auch fachdidaktische Qualifizierung und Professionalisierung von Sonderpädagoginnen und –pädagogen in ihren Zuständigkeitsbereich - wenn die Lehre vom Unterrichten vordergründig ist. Pointiert (und mit Bezug auf Volkers 2000) formuliert Kleinbach (2006: 227f) dies so: „Jede Didaktik wird sich m. E. daran messen lassen müssen, ob und wie sie die Zuversicht junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Verständigungsmöglichkeiten fördert *und wie ihr dies durch unterrichtliche Arrangements gelingt* [Hervorhebung M.H.]. (...) Dafür ist mehr und anderes

⁴²⁷ In der schulischen Praxis erfolgt i.d.R. eine solche Zuordnung und Etikettierung zu Inklusionsschülerinnen oder –schülern zählen diejenigen, denen medizinisch ein erhöhter Förderbedarf attestiert ist. Zählen hat in diesem Kontext eine doppelte Bedeutung, denn für eine Ressourcenzuweisung ist ebenfalls ein solches Attest erforderlich.

⁴²⁸ An dieser Stelle soll deutlich darauf hingewiesen werden, dass die zur Diskussion stehenden Aspekte nicht auf alle Fachdidaktiken sowie für jede einzelne Fachdidaktikerinnen und jeden einzelnen Fachdidaktiker generalisierbar sind, einige Fachdidaktiken widmen sich dem Thema Inklusion seit geraumer Zeit. In der online-Zeitschrift Inklusion beispielsweise widmet in sich in Quartalsausgabe 2016/3 das Fach Sport umfänglich dem Thema Inklusion und inklusiven Unterricht. Auch aus anderen Fächern finden sich in 2017/3 Publikationen zum Fachunterricht und Inklusion (z. B. Bierwirth, Bell, Fuchs im Fach Englisch, Gawlik und Hilgers im Fach Mathematik)

notwendig als nur Theoriebestände der Allgemeinen Didaktik sonderpädagogisch zu reflektieren, nämlich fachdidaktisches Wissen.“ Eine als begründet formulierte Verantwortungsverschiebung an „das System“ lässt den Schluss zu, dass bereits hier entsprechende Deutungsmuster wirksam werden, wenn didaktische Fragestellungen sonderpädagogische Herausforderungen nur vereinzelt berücksichtigen.

Zum anderen, so die weitere gegenwärtig häufig vernehmbare Argumentation (s. 4.5), liegt die Verantwortung bei „anderen“, die zukünftig zur Inklusion forschen (GFD 2016), wobei offen bleibt, wer diese „ändern“ konkret sein sollen und wie bzw. was wissenschaftlich geforscht werden soll. Mit diesen Begründungen, so der vermittelte Eindruck, sind die Fachdidaktiken die Verantwortung „erst mal los“ - damit handeln sie verantwortungslos (Kruip 2014). Diskutiert werden können hier bezüglich der Professionalisierung der Professionalisierer sowohl eine Grundhaltung bzw. ein pädagogisches Selbstverständnis von Inklusion und zur Inklusion als auch eine Wahrnehmung von Lehren und Lernen als eine kollektive, interdisziplinäre und kooperative Aufgabe.

Unter Einbeziehung der Erkenntnisse aus der Innovationsforschung (s. 3.2, 3.3.) und der Theorie Oevermann (s. 5.4, 5.5) erweist sich die je individuelle Wahrnehmung einer Innovation als essentiell für Veränderungsprozesse und damit auch für die Ausbildung einer Haltung zu einer Gegebenheit. Bezogen auf den Inklusionsprozess und einer Zielsetzung Inklusion als Querschnittsthema in der fachdidaktischen Handlungsorientierung zu implementieren, bedarf

es somit zunächst einer Sensibilisierung für einen Handlungsbezug.



Abb. 6: Modell einer inklusionsspezifischen Forschungssensibilität der Fachdidaktiken

Wenn diskutiert wird, wer die Professionalisierer professionalisiert, soll zunächst der Blick auf bereits gegebene, bislang jedoch nicht genutzte Optionen gerichtet werden, bevor im Anschluss Möglichkeitsräume für zukünftige Qualifizierungsmaßnahmen ausgeleuchtet werden.

Im Verständnis der (sozialen) Innovationsforschung, sind grundlegende Veränderungen und Reformen weniger eine Frage der Neuerfindung oder Invention, sondern vielmehr Re-invention, der Anwendung bestehenden Wissens oder Könnens unter einer neuen Fragestellung (s.3.1). Eine gemeinsam mit allen involvierten Disziplinen und ihren Akteuren formulierte Forschungsfrage zu inklusionsspezifischen Herausforderungen könnte bereits ein erster Impuls für die einzelnen Fachdidaktiken und zur Professionalisierung aller beitragen. Eine Herausforderung läge beispielsweise darin, mit fachspezifischen Zugriffen die Wirklichkeit der als sonderpädagogische bezeichneten Zielgruppen aufzuklären. Für einen inklusiven Unterricht finden sich erste Ansätze bereits bei Comenius und seinem Anspruch, „allen alles zu lehren“; Inklusion ist keine Invention der jüngsten Zeit. Mit der Einführung der Integration an Schulen (KMK 1994, s. 4.1.1) wurden Ansätze entwickelt, die nur graduell andere Zielperspektiven verfolgen wie inklusiver Unterricht (s. 4.1.2). Für eine Weiterentwicklung eines Unterrichts, der dem Prädikat „inklusionsgeeignet“ gerecht wird, liefert beispielsweise Feuser mit der entwicklungslogischen Didaktik und dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand

(1989, 1998) eine elaborationsfähige Basis. Auch die Theorie Vygotskys, von der Zone der nächsten Entwicklungsstufe (Kozulin, Gindis, Ageyev und Miller 2003) an die u.a. Feuser anschließt), bietet die Chance einer Grundlegung für eine Elementarisierung fachlicher Inhalte⁴²⁹. Seitz demonstriert dies in ihren Überlegungen zu einer inklusiven Didaktik (2005, 2006). Ebenso wird als eine Methode des inklusiven Unterrichts der offene Unterricht gewertet (Pool Maag und Moser Opitz 2014: 134), zu dem fachdidaktischer Unterricht grundsätzlich als anschlussfähig betrachtet werden kann. Damit kristallisieren sich vorhandene anschlussfähige Konzepte bzw. Modelle heraus, mittels derer eine inklusive Fachdidaktik weiterentwickelt werden könnte. Hierfür wäre interdisziplinäre und intrainstitutionelle Kooperation erforderlich. Angesichts einer Herausforderung, wie sie mit der Inklusion einhergeht, wären für innovative Prozesse ein Annehmen und Nutzen der vorhandenen Kooperationsmöglichkeiten ein erster ausbaufähiger und erfolversprechender Schritt⁴³⁰.

Neben diesen Optionen bietet die Einführung von sog. Praxisphasen im Rahmen der ersten Ausbildungsphase (GHR 300)⁴³¹ eine weitere Chance. Wenn Studierende derzeit in ihren studienbegleitenden Praktika bereits mit Inklusion und inklusivem Unterricht konfrontiert werden, zeigen sich hier - in Kooperation mit den Studierenden und den Praktikerinnen und Praktikern in der Schulpraxis - konkrete Erforschungsmöglichkeiten für inklusiven Fachunterricht. Eine Realisierung einer solchen Option wäre zudem als *inklusiv* zu bezeichnen, da doch unterschiedliche Ausgangsbedingungen auf allen Ebenen eingebunden und die Vielfalt der Beteiligten als Chance nutzbar gemacht werden könnten. Gleichzeitig würde so exemplarisch und modellhaft egalitäre Kooperation gelebt.

Für einen inklusiven Unterricht und eine Professionalisierung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern hätte eine solche Kooperation noch eine weitere positive Begleiterscheinung: Würde sich mittels einer solchen Kooperation ein fachdidaktisches Professionalisierungsverständnis entwickeln, welches sich als Mediator zwischen fach(wissenschaft)lichem Gegen-

⁴²⁹ Auch Klafkis Modell der bildungstheoretischen Didaktik mit den drei Ausgangsprinzipien (das Elementare, das Fundamentale sowie das Exemplarische) und fünf Grundfragen didaktischer Analyse (Exemplarische Bedeutung, Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Struktur des Inhalts sowie Zugänglichkeit) ist für inklusiven Unterricht als anschlussfähig zu nennen. Insbesondere die Ausgangsprinzipien des Elementaren und des Fundamentalen sowie der Aspekt der Zugänglichkeit fragen danach, was und wie die jeweiligen Bildungsinhalte den Schülerinnen und Schülern in ihren jeweiligen Bildungsstufen zugänglich und begreiflich gemacht werden (1976).

⁴³⁰ Auf das gespannte Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik weisen Bayrhuber et al. (2017) hin und Hasselhorn et al. (2014) monieren ebenfalls deutlich, wie wenig neue Erkenntnisse aus der pädagogischen Psychologie in das schulische Unterrichten transferiert werden. Den jeweiligen Fachdidaktiken dürfte für einen solchen Transferprozess eine entscheidende Rolle zukommen.

⁴³¹ Der Runderlass des MK und MWK (2014) weist ausdrücklich auf die Verzahnung von wissenschafts- und berufsbezogenen Elementen hin und fordert die Fachdidaktiken dazu auf, Konzepte zu entwickeln. Insgesamt ist die Praxisphase als fachdidaktisch orientiertes Langzeitpraktikum angelegt (2014: o.S.).

stand, dem Objekt und individuellen Voraussetzungen, Interessen, Neigungen und psychosozialen Bedingungen von Studierenden ebenso wie von Schülerinnen und Schülern, also dem Subjekt versteht, würde dies ein subjektorientiertes Professionalisierungsverständnis⁴³² begünstigen. Dies könnte auch Fragen im Kontext von Heterogenität, Bildsamkeit⁴³³ oder kognitiven Voraussetzungen als Bedingung fachlichen Lernens neu erfahrbar, erforschbar und überprüfbar machen. Soziale Innovationen stellen keinen abgeschlossenen Prozess dar, vielmehr handelt es sich um einen zirkulären. Begünstigt wird ein solcher Prozess durch sog. Pioniere, Rogers bezeichnet sie als Change agents (1995: 317ff), die für Sensibilisierung (awareness-knowledge), Stellungnahme (how-to-knowledge) und Adoption/Annahme (principles knowledge) beitragen (s.3.2). Damit wären nach den Erkenntnissen der Innovationsforschung wesentliche Faktoren gegeben, die eine Diffusion von Neuerungen begünstigen: Kompatibilität mit Bekanntem und Anschlussfähigkeit an Vorhandenes, eine reduzierte Komplexität, eine Erprobbarkeit sowie eine Beobachtbarkeit (s. 3.2). Aus der Perspektive der Governanceforschung würden sich ebenfalls sowohl analytische wie auch koordinierungsrelevante Erkenntnisse ableiten lassen. So könnte möglicherweise eine institutionalistische Governance hinsichtlich einer Koordinierung von Forschungsaktivitäten, -fragen, -inhalten, -kooperationen etc. (z.B. im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF 2014) und einer akteurszentrierten Steuerungs- und Regulierungsperspektive im Sinne der Synergiebildung für die Professionalisierung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zielführend sein.

⁴³² Mit dem Ausdruck „subjektorientierte Professionalisierung“ sind hier beide Dimensionen von Professionalisierung gemeint. Zum einen der Prozess der Professionalisierung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf (s. Kap. 4.) der stets das Individuum, die einzelne Lehrerin bzw. der einzelne Lehrer, in seiner Profession und in der erfahrungsabhängigen Professionalität betrachtet. Hier steht im Fokus die Kompetenz zu unterrichten, sich auf unwägbarere Lehr-Lern-Situationen professionell als handelnde Person wahrzunehmen. Die zweite Dimension verweist auf den Kern der Profession, nämlich Lehrerin oder Lehrer zu sein, Mediator zwischen eigenem fachlichen Wissen und Können und kindlichem bzw. jugendlichem (noch) nicht Wissen und Können. Damit diese Mediation erfolgreich sein kann, muss zunächst der fachliche Inhalt (= Objekt) gegenüber der Interessens- und Motivationslage, den Voraussetzungen der kognitiven und emotionalen Befindlichkeit, des Lebensweltbezugs des Subjekts in den Hintergrund treten. Die Unwägbarkeiten der Profession liegen weniger auf der Objektseite, im Fachlichen, als auf der Subjektseite, den Schülerinnen und Schülern. Erst wenn sich Schülerinnen und Schüler für den Lerngegenstand „gewinnen“ lassen, erst wenn Professionalität subjektorientiert ausgerichtet wird, kann das Subjekt für das Objekt des Lehrens und Lernens sensibilisiert werden und können Aneignungsprozesse in Gang gesetzt werden.

⁴³³ Rekuriert wird hier auf einen Bildsamkeitsbegriff, wie er von Mollenhauer oder Benner postuliert wird, dass „Bildsamkeit keine vorgegebene Bestimmtheit des Heranwachsenden durch dessen Anlagen, auch keine vorgegebene Bestimmtheit der Heranwachsenden nach Maßgabe von Umwelteinflüssen [sei]. Bildsamkeit ist ebenso wenig eine Eigenschaft der Zu-Erziehenden im Sinne monologischer Lern- und Entwicklungstheorien wie eine Bestimmtheit der Situation, des Milieus, der Klassenlage, Bildsamkeit ist vielmehr ein Prinzip der pädagogischen Interaktion... Es besagt, daß wir den der Erziehung Bedürftigen in einer Weise begegnen sollen, daß wir ihnen weder bestimmte Anlagen zu- oder absprechen, noch auf sie einwirken in der Art und Weise, in der Umwelteinflüsse Wachstums- und Reifeprozesse bei Pflanzen und Tieren determinieren. Die eigene Bildsamkeit und die eines jeden anderen anerkennen, heißt positiv gewendet, so auf die Erziehungsbedürftigen einzuwirken, daß diese bei der Erlangung ihrer Bestimmtheit mitwirken“ (Benner 1991: 57 zit. n. König 1999: 30).

Die Frage, wer die Professionalisierer für eine Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern professionalisiert, lässt nur eine Antwort zu: Die Professionalisiererinnen und Professionalisierer selbst, indem sie sich *verantwortungsvoll* ihrer Profession stellen, ihr Verhältnis zur und ihre handlungsbezogenen Deutungsmuster von Inklusion kritisch reflektieren und eine inklusionssensible *Haltung* in Forschung und Lehre entwickeln und verbreiten. Wie die Rekonstruktion des Falls und die Fallstruktur zeigen (s. Kap. 7), und wie die Erkenntnisse der Innovationsforschung ebenso wie die der Governanceforschung zeigen, ist eine Diffusion von Innovation im sozialen Bereich weder die alleinige Aufgabe der Inventoren, in diesem Fall der Regierung noch ist es eine Aufgabe, die einmal legitimiert, von allen und gleichzeitig umgesetzt werden muss. Eine Umsetzung einer so hoch komplexen Innovation wie Inklusion kann nur prozesshaft erfolgen. Doch auch für eine sukzessive Ausbreitung von Inklusion in die hochschulische Lehre sind bestimmte Faktoren als förderlich (oder hemmend) identifizierbar.

9. Möglichkeitsräume für die Implementierung von Inklusion im Hochschulbereich

Diese Arbeit verfolgt das Ziel latente, objektive Sinnstrukturen zu rekonstruieren, die im Kontext von Inklusion bei Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern an einer Universität ohne sonderpädagogische Historie zugrunde liegen. Diese Deutungsmuster sollen Aufschluss geben über Regeln, Routinen, Werte und Normen, die ihr fachdidaktisches Handeln verstehbar machen und aus diesen Erkenntnisse für Innovationen bzw. Innovationsprozessen abzuleiten. Eine Rekonstruktion von Deutungsmustern und ihre latente Sinnstruktur erlaubt in der Theorie von Oevermanns (1991: 299) auch gleichzeitig eine Ableitung der bereits darin enthaltenen Potenziale für Innovation (s. 3.3.4). Hier verzahnen sich die Objektive Hermeneutik als Forschungsmethode und die Innovationsforschung als eine theoretische Bezugsgröße.

Als eine wichtige Erkenntnis aus der Rekonstruktion und der erhobenen Fallstruktur kann die Lösung von einer neu eingerichteten oder neu einzurichtenden Professur für Inklusion oder auch Sonderpädagogik als ungeeignet oder gar kontraproduktiv gewertet werden. Eine solche Professur würde die rekonstruierten Delegationsbestrebungen und eine Zwei-Gruppen-Theorie geradezu befeuern und bestehende Strukturen in ihrer Gültigkeit bestärken. Soziale Innovationen haben ihre eigne Dynamik und verweisen anders als z.B. technische Neuerungen auf eine hohe Berücksichtigung von kollektiver Sinngebung (s.4.5). Ebenfalls bedarf es einer gezielten Aufdeckung und Bewusstmachung von Deutungsmustern in den involvierten Systemen und ihren Akteuren (Dietrich und Heinrich 2014), um zu einer handlungsbezogenen

nen Wahrnehmung einer Innovation zu gelangen. Erst danach scheinen eine kritische Reflexion systemimmanenter Regeln, Routinen und Gesetzmäßigkeiten und ihre Korrektur möglich. Soziale Innovationen haben mit Beharrungskräften und dem Pochen auf Invarianzen zu rechnen. Um diesen bestehenden Beharrungskräften auf unterschiedlichen Institutionen, Normen und Strukturen entgegenzutreten, ist Kreativität gefordert (Rammert 2010: 21). Für Kreativität⁴³⁴ sind zum einen ein Experimentierraum zur Generierung neuer Ideen und Problemlösungsstrategien erforderlich, zum anderen bedarf es gewisser Strukturen, die sowohl Sicherheit beim Experimentieren vermitteln als auch Gewissheit für eine Stabilisierung und spätere Institutionalisierung (Holm-Hadulla 201: 197ff). Kreative Impulse eröffnen kooperative Formen der Abstimmung mit konkurrierenden Ansprüchen und Handlungswiderständen oder -einschränkungen, so dass gemeinsam getroffene Entscheidungen in einen kollektiven Prozess des Umgestaltens und Lernens münden können, der einen ersten wichtigen Schritt in Richtung Erneuerung darstellt. Grundsätzlich profitieren soziale Innovationen von einer Konzentration auf lokale Gegebenheiten⁴³⁵, wobei den Entscheidungsträgern vor Ort und ihre Legitimierung der entsprechenden Strukturen für Problemlösung und Kreativität eine Weichenstellungsfunktion zukommt. Eine *lokale Hochschul-Governance* stellt einen Möglichkeitsraum und gleichzeitig eine Voraussetzung für die Implementierung von Innovationen dar.

Auf den hochschulischen Innovationsprozess *Inklusion* übertragen, resultiert daraus zunächst Freiräume für Kommunikation zu schaffen. Sowohl die Innovationsforschung (Rogers 1995, s. 3.2.3) als auch die Governanceforschung (Brüsemeister 2008, Gräsel und Fussangel 2010, Bormann 2011) weisen eindeutig der Kommunikation und den Kommunikationswegen eine bahnende (oder hemmende) Wirkung zu. Da Innovationen durch ihren zerstörerischen Charakter zunächst Skepsis oder Vorsicht auslösen, sollten zu Beginn eher informelle Austausche ohne konkrete Zielperspektiven im Fokus stehen. Aus der Rekonstruktion kann zudem die hohe Relevanz der Reflexion von Strukturen hervorgehoben werden, die durch einen informellen Rahmen begünstigt würde (s. Kap.7). Erst im Nachgang werden mögliche Ziele und Erörterungen zur Erprobung relevant. Für eine lokale Hochschul-Governance bedeutet dies eine Informations- und Kommunikationsplattform für Inklusion zu schaffen.

⁴³⁴ Auch wenn Innovation und Kreativität eine deutliche Schnittmenge aufweisen, handelt es sich um zwei voneinander getrennt zu betrachtende wissenschaftliche Themen. Kreativität wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft. Für eine Weiterführung sei auf Csikszentmihalyi (2007) oder Holm-Hadulla (2010, 2011) verwiesen

⁴³⁵ Dies zeigen sowohl Zapf (1994), Gillwald (2000) und Rammert (2010) als auch im Rahmen von Inklusionsforschung vorläufige Ergebnisse von Kassis (2017)

Eine solche Plattform kann als Nährboden für Interessensbildung, Kooperationsvorhaben und Ressourcenbündelung betrachtet werden, aus der gemeinsame Forschungsvorhaben resultieren. Für den Innovationsprozess begünstigen lokale Vorhaben die Entstehung von Modellen und Ausbildung von Prototypen, die sich dann wiederum lokal und regional ausbreiten können. Zudem begünstigen sie den Kommunikationsfluss, der schließlich subsidiäre Strukturen schafft und einzelne entlastet, da bereits gemachte Erfahrungen oder Misserfolge nicht doppelt machen müssen. Lokale Erprobungsräume erlauben darüber hinaus lokale Modifikationen und Re-Definitionen von Innovationen, was im Kontext sozialer Innovationen besonders relevant ist (Rogers 1995, Howald und Schwarz 2010) und sichern so erste Implementierungen in die Praxis. Implementierungsmöglichkeiten ihrerseits ziehen in der Regel positive Bewertungen und eine Verfestigung nach sich. In diesem Kontext und ebenfalls angesichts hochschulischer Governance ist jedoch eine deutliche Wertschätzung von Lehre (und nicht nur der Forschung) essentiell. Denn bei der Implementierung von Inklusion, insbesondere als Querschnittsthema in die Curricula der Fächer, muss der *Stellenwert von Lehre* und eine Aktivierung der involvierten Akteurinnen und Akteure für Lehre deutlich betont werden. Nur so können entsprechende Anreize für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker geschaffen werden, sich für *eine inklusionsorientierte Lehre* im Fach zu engagieren. Dies betont auch Rammert (2010), der zudem konstatiert, dass grundsätzlich bei innovativen Prozessen neue Werte und Maßstäbe der Bewertung eingeführt werden. Eine so geschaffene lokale Hochschul-Governance stellt den Rahmen für Möglichkeitsräume, in denen eine Implementierung von Inklusion gelingen kann.



Abb. 7: Lokale Hochschul-Governance - Gelingensbedingungen für eine Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Curricula der Fächer.

In einer so gestalteten Hochschulstruktur lässt sich eine unmittelbare Parallele zu zentralen Aussagen des Index für Inklusion (Boban und Hinz 2003) aufzeigen. Die im Index genannten Dimensionen: Inklusive Kulturen, inklusive Strukturen und inklusive Praktiken korrespondieren mit den dargestellten Gelingensbedingungen. Eine Wertschätzung von qualifizierter Lehre lässt eine neue wissenschaftliche Kultur entstehen, in der Forschung und Lehre gleichwertig sind. Eine Reflexion der Deutung von Inklusion und eine intrinsische Bereitschaft der Lehrenden für eine egalitäre kooperative Forschung zur inklusiven Lehre lässt neue Strukturen innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft entstehen und interdisziplinäre didaktische Entwicklungsforschung impliziert neue inklusive Strukturen. Fachdidaktik könnte auf universitärer Ebene hinsichtlich einer Umsetzung von Inklusion den Status der „early adopter“ einnehmen (Rogers 1995).

Einer grundsätzlich inklusionsspezifischen Forschungssensibilität in den einzelnen Fachdidaktiken⁴³⁶, die ihrem Selbstverständnis gemäß für kontinuierliche Forschungsaktivität

⁴³⁶ Ein erstes entsprechendes Signal seitens des Dachverbandes erfolgt in ihrem Positionspapier (2016), eine entsprechende Impulswirkung auf der Ebene jeder lehramtsbildenden Universität könnte hingegen deutlich größer und bezogen auf das lokale Inklusionsklima nachhaltiger wirken. Ihre aktuelle Tagung unter dem Motto "Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung" im September 2017,

plädieren, könnte so ein Stellenwert im Sinne einer Zahnradfunktion zuzukommen. Demgemäß kann der Fluss an jeder Stelle der dargestellten Phasen und Ereignisse einen Bahnungs- oder Inhibitionseffekt erfahren.

Für den hier ausgeleuchteten Möglichkeitsraum liegen auf hochschulischer Ebene bereits geeignete und anschlussfähige Strukturen vor: Die Hochschuldidaktik sowie die Zentren für Lehrerbildung.

Mit der Hochschuldidaktik, die ihre Aufgabe in der Qualitätsentwicklung in verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Aufgaben und Schwerpunkten sieht, wird ein Handlungsraum in den Hochschulen eröffnet, der weder der Wissenschaft noch der Administration, weder den Fakultäten noch der zentralen Verwaltung unterstellt ist (Heiner und Wild 2013). Sie biete somit bereits ein gewisses Maß an Sicherheit, der für kreative und experimentelle Forschung bereitstünde. Derzeit liegt der Focus von Hochschuldidaktik in lokalen Handlungsfeldern, was ihren Stellenwert für eine lokale Hochschul-Governance noch unterstreicht. Auch den Zentren für Lehrerbildung⁴³⁷ kann durchaus eine gewisse Katalysatorenwirkung für Veränderungsprozesse zugeschrieben werden (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung o.J.). Sie stellen per se einen interdisziplinären Begegnungsraums- und Interessensraum der lokalen Akteure dar. Eine lokale Bindung ist für eine erfolgreiche Realisierung ihrer Ziele zweifellos wichtig, denn ohne entsprechende Kommunikation und Kooperation in und zwischen den jeweiligen Instituten und Fachbereichen verliert Hochschuldidaktik ihre praktische Relevanz und Akzeptanz. Der Stellenwert und die Attraktivität von Hochschuldidaktik wird allerdings maßgeblich davon geprägt, mit welchen Themen und Angeboten sie aktiv und präsent ist. Insbesondere für die Qualifizierung und Professionalisierung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern bietet die Hochschuldidaktik eine unschätzbare Basis für inter- und intrainstitutionellen Austausch und für interdisziplinäre Kooperation. Hier sind Chancen in doppelter Hinsicht zu sehen und zu nutzen und für gute Praxis realisierbar: Die Professionalisierung der Professionalisiererinnen und Professionalisierer und gleichzeitig die Sicherstellung guter professionalisierender Lehre. Die Zentren für Lehrerbildung bilden in ihrer Funktion eine Schnittstelle für interdisziplinäre Wahrnehmung und Erforschung von Fragen der Unterrichtspraxis⁴³⁸.

⁴³⁷ Hierzu formuliert der niedersächsische Verbund für Lehrerbildung (o.J.), dass in der Mehrzahl der Universitäten Lehrerbildung zentral durch ein Zentrum für Lehrerbildung oder verwandte Strukturen koordiniert werde. Explizit werden hier Standards und inhaltliche Anforderungen für die Lehrerbildung genannt.

⁴³⁸ Für das Thema der Curriculumentwicklung existiert eine eigene Arbeitsgruppe, den „Austausch zu Reformprozessen, Best-Practice-Beispielen und Umsetzungsvarianten sowie zur strategischen Planung und organisatorischen Umsetzungsbegleitung von Curriculumentwicklungsprozessen an den lehrerbildenden niedersächsischen

Damit aus einem solchen Möglichkeitsraum auch Nachhaltigkeit entsteht und zukunftsfähige Transformationsprozesse werden, müssen die Innovationsanstrengungen an allen Schaltstellen und auf allen Ebenen so modifiziert werden, dass sich hier entwickelte Konzepte und Formate etablieren und ausbreiten können. Darin liegt eine wesentliche Aufgabe der Hochschulleitung. Grundsätzlich ist die Inklusion und Inklusionsdebatte durchaus konstruktiv für eine Nachhaltigkeit zu werten. Denn in der Kontroverse, die sie auslöst liegt genau die schöpferische Zerstörung und Innovationskraft, auf die Oevermann (1981, 2002, 2008) hinweist, wenn gesellschaftliche Krisen eine Ordnung ohnehin durch Risikokontroversen und Katastrophenszenarien erschüttern.

10. Rückblick und Ausblick

Soziale Innovationen haben eine eigene Logik, nicht Marktverdrängung durch höheres Wachstum bestimmen ihre Diffusion, sondern zutiefst gesellschaftlich sich sukzessive entwickelnde Prozesse. Innovative Prozesse stellen bestehende institutionelle und organisatorische Routinen sowie kollektive Strukturen infrage. Hier zeigt Innovation seinen zerstörerischen Charakter. Sozialen Innovationen ist das Konflikthafte inhärent. Eine Umsetzung von Inklusion mit ihrem hohen Komplexitätsgrad und ihrer Abkehr von einem eindimensionalen Paradigma der Wissensakkumulation, ist nicht nur bei Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern von einem Wertewandel abhängig. Für Inklusion als Thema in und von Bildung sollte sich eine lehrerinnen- und lehrerausbildende Universität als Keimzelle des Wandels betrachten. Hilfreich und erfolgversprechend für eine solche „Funktion“ erweist sich eine innergesellschaftliche Verankerung, der - übertragen auf Hochschule - sich an *alle* Lehrenden richtet, damit eine „Veralltäglichung“ von Inklusion eintreten kann.

Wertvorstellungen, Einstellungen oder Haltungen lassen sich nicht legislativ und top-down verordnen, sondern sind (erst) durch eine kritische Selbstreflexion und Bewusstmachung latenter Sinnstrukturen und handlungsbezogener Deutungsmuster einer Überprüfung und Transformation zugänglich. Hierfür, so die Theorie der objektiven Hermeneutik, ist es entscheidend, den kollektiven Strukturen nachzuspüren (Oevermann 1973, Dietrich und Heinrich 2014) und objektiv existierende Barrieren zu identifizieren und zu minimieren. Governanceforschung hat das Bewusstsein für die Interdependenz von sozialen Systemen geschärft und

den Fokus auf Akteurskonstellationen gerichtet. Daneben rückt das Individuum mit seinen subjektiven Ausdeutungen von Wandel ins Zentrum von Steuerung.

Einerseits „das Kollektiv“ und andererseits das Individuum in seinem System und als Stellschraube für Diffusion von sozialen Innovationen sowie eine enge, koordinierte Kooperation aller Involvierten, zeichnen sich als Handlungsalternativen zu herkömmlichen marktorientierten, wirtschaftsaffinen Steuerungsprozessen ab. Inwieweit die hier formulierte Fallstruktur für alle Fachdidaktiken insgesamt generalisierbar ist oder ob es eventuell inklusionsaffine Fächer⁴³⁹ gibt, kann nur eine weitere Überprüfung zeigen. Ob und ggf. in welchen unterschiedlichen Ausrichtungen sich entsprechende Deutungsmuster von Inklusion an anderen Hochschulen rekonstruieren lassen, ob sich Unterschiede zwischen Hochschulen mit und ohne sonderpädagogischer Historie finden lassen, ist ebenfalls noch eine Forschungslücke. Ihre Beantwortung könnte wesentliche Erkenntnisse für den gesamten - auch gesamtgesellschaftlichen - Inklusionsprozess bringen.

Für Inklusion aus fachdidaktischer Perspektive bedeutet die Implementierung von Inklusion in die Fachcurricula eine zumindest temporäre Abwendung von ihrem Wissenschaftlichkeitsparadigma und eine Hinwendung zu experimenteller, kollektiver Forschung und Kooperation über die eigenen Systemgrenzen hinaus. Als soziale Innovation hat Inklusion auch weiterhin mit Beharrungskräften und dem Pochen auf Invarianzen zu rechnen. Um diesen Barrieren entgegen zu treten, ist Kreativität gefordert und ein Experimentierraum für eine Generierung und nachhaltige Etablierung von geeigneten Konzepten, Methoden, Strategien und Prinzipien von inklusivem Fachunterricht. Auch hier fehlen noch wissenschaftliche Erkenntnisse. So wäre beispielsweise zu prüfen, welches Potenzial für einen Barrierenabbau eine Intensivierung von Tandem-Lehrangebote offeriert und ob durch kollegiale Kooperation die Wertschätzung von Lehre profitieren kann. Auf Ebene von Hochschulleitungen wäre zu prüfen, wie ein Verhältnis von Forschung zu Lehre sich tatsächlich abzeichnet und womit eine höhere Wertschätzung von Lehre erwirkt werden könnte. Die hier gewonnenen Erkenntnisse führen auch zu der Frage, welche Bereitschaft auf der Hochschulleitungsebene vorhanden ist, einen Experimentierraum zur Erforschung von Inklusion bereitzustellen, dies z.B. im Hinblick auf eine inklusive Hochschule. Dem vorgeschaltet, wäre von zentralem Interesse, welches Verhältnis die jeweilige Hochschulleitung zur Inklusion hat. Ebenso zeigt sich ein Desiderat bezüglich hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen für Inklusion. Weder ist erforscht, welchen Stellenwert die Inklusionsthematik hier findet, noch wie welche Inhalte zielführend wären.

⁴³⁹ Zu denken ist hier an Unterrichtsfächer, wie z.B. Sport, Kunst oder Musik.

Dem Verständnis der Objektiven Hermeneutik gemäß, als explorative Forschungsmethode standardisierten wissenschaftlichen Methoden vorgeschaltet zu sein, liegt die Frage nahe, ob hinsichtlich des Verhältnisses zur Inklusion bei Hochschullehrenden allgemein und speziell bei Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, sich auch in breiter angelegten und quantitativen Untersuchungen ein ähnliches Bild zeigt.

Weil Inklusion keine Ressortfrage ist, sondern die gesamte Gesellschaft betrifft, ist hochschulische Professionalisierung für inklusiven Unterricht keine Frage, die die Schulpädagogik und pädagogische Psychologie allein betrifft, sie betrifft alle an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Beteiligten, jede Einzelne und jeden Einzelnen in den Fachbereichen, Lehreinheiten, Instituten, Dekanaten und Präsidien.

11. Abkürzungsverzeichnis

BpB	Bundeszentrale für politische Bildung
BRK	Behindertenrechtskonvention
bzw.	beziehungsweise
EKBI	Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion
GFD	Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. Dachverband der Fachdidaktischen Fachgesellschaften
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
i.d.R.	in der Regel
i.O.	im Original
i.S.	im Sinne
KMK	Kultusministerkonferenz
KVFF	Konferenz der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften
MK	Ministerium für Kultur
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
o.J.	ohne Jahresangabe
o.S.	ohne Seitenangabe
u.a.	unter anderem
UN	United Nation
TE4I	Teacher Education for Inclusion
Tab.	Tabelle
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

12. Abbildungen und Tabellen

Abb. 1	Darstellung der sich ergebenden Forschungszusammenhänge bezüglich einer Innovierung im lehrerbildenden Hochschulbereich	S. 17
Abb.2	Diffusionsprozess sozialer Innovationen (Transformationspfade von Akteuren bei der Implementierung von Inklusion)	S. 40
Abb. 3	Prozesszyklus bei der Umsetzung von Neuerungen oder Reformen in sozialen Systemen	S. 65
Abb. 4	Mehrebenenmodell universitärer inklusiver Lehrerinnen- und Lehrerausbildung	S. 69
Abb. 5	das Deutsche Bildungssystem	S. 77
Abb. 6	Modell einer inklusionsspezifischen Forschungssensibilität der Fachdidaktiken	S. 270
Abb. 7	Lokale Hochschul-Governance - Gelingensbedingungen für eine Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema in die Curricula der Fächer.	S. 276
Tab. 1	Kategorien und Charakteristika von Innovationsanwendern	S. 49
Tab. 2	Grundlegende Entwicklungs- bzw. Erneuerungsmodi und -strategien und ihre Relation zum Inklusionsprozess	S. 62
Tab. 3	Inklusionsspezifische Neuerungen bzw. Fortsetzung von innovativen Aspekten seit dem KMK-Beschluss 1994 zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland - Weiterentwicklung oder Zäsur	S. 92
Tab. 4	Verbindung von Forschungsmethode und Forschungsfrage	S. 178

13. Literatur

ABELS, Simone (2015): Der Entwicklungsbedarf der Fachdidaktiken für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe. In: BIEWER, Gottfried; BÖHM, Eva-Theresa; SCHÜTZ, Sandra (Hrsg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Kohlhammer: Stuttgart (S. 135-148)

ACHTENHAGEN, Frank (2003): Fachdidaktische Theorie als Beitrag zur Innovation durch Bildung. In: GOGOLIN, Ingrid; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leske+Budrich: Opladen (S.37-76)

ACKEREN, von Isabell; KLEMM, Klaus; KÜHN, Svenja Mareike (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. 3 Auflage, Springer VS: Wiesbaden.

AHRBECK, Bernd (2012): Der Umgang mit Behinderung. 2. Aufl. Kohlhammer: Stuttgart.

AHRBECK, Bernd (2013a): Der Umgang mit Behinderung. Moderate oder radikale Inklusion? Vortrag zur Fachtagung der Paritätischen Sprachheilkindergärten Niedersachsen 5.3.13.

http://www.soziales.niedersachsen.de/startseite/soziales_gesundheit/fachberatung_hoeren_sprache_und_sehen/beratung_fortbildung/fachtag-des-arbeitskreises-sprachheilarbeit-im-paritaetischen-niedersachsen-114386.html (Zugriff 21.04.2017)

AHRBECK, Bernd (2013b): Ist es normal, verschieden zu sein? In: BRODKORB, Mathias ; KOCH, Katja (Hrsg.): Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQMV): Inklusion, Band 3. Zweiter Inklusionskongress M-V, Dokumentation (S. 88)

AHRBECK, Bernd (2013c): Über Chancen und Grenzen der Inklusion. In: BRODKORB, Matthias; KOCH, Katja (Hrsg.): Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Schwerin. (S. 72-87)

AHRBECK, Bernd (2016): Inklusion. Eine Kritik. 3. Aktualisierte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart

ALAVI, Bettina (2017): Geschichte unterrichten. Eine Ermutigung zu historischem Lernen bei Förderbedarf. In: Fördermagazin Sekundarstufe 3/2017 (Wege zur Geschichte) (S. 5-7)

ALTRICHTER Herbert (2011): Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. In: KNOKE Andreas, DURDEL Anja. (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

ALTRICHTER, Herbert; WIESINGER, Sophie: (o.J.): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf> (Zugriff 01.03.2017)

ALTRICHTER, Herbert; FEYERER, Ewald (2017): Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Analyse von aktuellen Reformbestrebungen in Österreich aus Governanceperspektive. Keynote bei der 31.IFO-Tagung. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/tagungen/veranstaltungen_2016/ifo/Tagungsdoku/IFO2017_Vortrag_Altrichter_Feyerer_fertig_Mit_Lit.pdf (Zugriff 11.11.2017)

AMRHEIN, Bettina (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

AMRHEIN, Bettina; KÜRTEIN, Louisa (2014): Ein Protokoll in Bildern: Expertinnen und Experten auf der Suche nach Leitlinien für eine inklusive Fachdidaktik. In: AMRHEIN, Bettina; DZIAK-MAHLER, Myrle (Hrsg.) Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Waxmann: Münster (S. 15-23)

AMRHREIN, Bettina, DZIAK-MAHLER, Myrle (2014): Fachdidaktik inklusiv. Eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung der Zukunft. In: AMRHEIN, Bettina; DZIAK-MAHLER, Myrle (Hrsg.) Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Waxmann: Münster (S. 11-13)

ANTONOVSKY, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Herausgabe von Alexa Franke. dgvt-Verlag: Tübingen

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf (Zugriff 05.12.2017)

ASBRAND, Barbara (2011): Dokumentarische Methode. <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/dokumentarische-methode/> (Zugriff 29.11.2017)

- BÄRMIG, Sven (2017): Theoretische Perspektiven auf Sonderpädagogik und Inklusion. Zeitschrift Für Inklusion, (1). O.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/394> (Zugriff 10.10.2017)
- BALGO, Rolf (2012): Sonderpädagogik im historischen und aktuellen Kontext. In: WERNING, Rolf, BALGO Rolf, PALMOWSKI, Winfried, SASSENROTH, Martin: Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. Oldenbourg: München (S. 13-100)
- BAUMERT, Jürgen (2002): Lesen muss sein. Im Interview mit Sabine Schmidt für Wissenschaftszentrum. Nordrhein-Westfalen. https://www.edudoc.ch/static/infopartner/sammlung_fs/2002/Div/Lesekompetenz.pdf (Zugriff 10.08.2017)
- BAYRHUBER, Horst; ABRAHAM, Ulf; FREDERKING, Volker; JANK, Werner; ROTHGANGEL, Martin; VOLLMER, Helmut Johannes (2017): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 1; Waxmann: Münster
- BAUMERT, Jürgen; KUNTER, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006 (S. 469-520)
- BECK, Klaus (2007): Metaphern, Ideale, Illusionen – Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103/2, 2007 (S. 172-195)
- BECKER, Fred (2012): Governance von Hochschulen: Einfluss von organisatorischen Rahmenbedingungen auf „gute Lehre“. In: BECKER, Fred; KRÜCKEN, Georg; WILD, Elke (Hrsg.): Gute Lehre in der Hochschule: Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bertelsmann: Bielefeld. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-325295> (Zugriff 10.03.2017)
- BEHRENSSEN, Birgitt; SOLZBACHER, Claudia (o.J.): Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule. Nifbe Themenheft 5. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /Forschungsstelle Begabungsförderung: Osnabrück
- BENNER, Dietrich (1991): Allgemeine Pädagogik. – Juventa Verlag, Weinheim/München (S. 57). Zit. n. KÖNIG, Eckard (1999): Gibt es einheimische Begriffe in der

- Erziehungswissenschaft? In: Pädagogische Rundschau: Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. 53/1999 (S. 29-42)
- BERNER, Heiko (2016): Soziale Innovation oder sozial innovatives Handeln? Türkischstämmige Unternehmer/innen in Salzburg. In: Zeitschrift für Zukunftsforschung 1, 24 (S. 24-41). <http://www.zeitschrift-zukunftsforschung.de/ausgaben/2016/ausgabe1/4486> (Zugriff 18.07.2017)
- BESAND, Anja (2017): Vom Zuwenig zum Zuviel. Missverständnisse im Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. In: Programm GFD-KOFADIS-Tagung „Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung“ 27.-29-September 2017 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. (S. 266 – 268) https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/webdoks/forschung/gfd-tagung/GFD-KOFADIS-Tagung_2017_PH_Freiburg_i._Br.pdf (Zugriff 10.12.2017)
- BEUSE, Kira; MERZ-ATALIK Kerstin; O'BRIEN, Chris (2016): Sentiments, concerns and attitudes towards inclusive education – A comparison between teacher education students at the University of North Carolina (Charlotte, USA) and the University of Education (Ludwigsburg, Germany). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/313/281> (Zugriff 10.11.2017)
- BIERWIRTH, Annika; BLELL, Gabriele; FUCHS, Stefanie (2017): Wie divers ist Englischlernen? – Konzepte in Forschung und Praxis zum inklusiven Englischunterricht. Zeitschrift Für Inklusion. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/447> (Zugriff 11.11.2017)
- BILDUNGSPAPIER DER CDU IN NIEDERSACHSEN (2017): Besser lernen und Niedersachsens Zukunft gestalten. <http://cdu-niedersachsen.de/besser-lernen-und-niedersachsens-zukunft-gestalten/> (Zugriff 10.07.2017)
- BLANCK, Jonna Milena; EDELSTEIN, Benjamin; POWELL, Justin JW (2013): Persistierende schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: Swiss Journal of Sociology, 39 (2), 2013 (S. 267 – 292)
- BLANKERTZ, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora: Wetzlar

- BLANKERTZ Stefan; DOUBRAWA, Erhard (2005): Lexikon der Gestalttherapie, Hammer Verlag: Wuppertal. (S. 40)
- BLÄTTEL-MINK Birgit (2006): Kompendium der Innovationsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- BLÄTTEL-MINK Birgit, MENEZ, Raphael (2015): Kompendium der Innovationsforschung. 2. Auflage, Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- BLEIDICK, Ulrich; MYSCHKER, Norbert; RATH, Waldtraut; RENZELBERG, Gerlinde; WELLING, Alfons (Hrsg.) (2017): Einführung in die Behindertenpädagogik III. Schwerhörigenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik, Kohlhammer: Stuttgart
- BLOCH, Ernst (1985): Das Prinzip Hoffnung. Werkausgabe: Band 5. Suhrkamp: Frankfurt
- BMBF (2009): ForMaT, Neue Wege zur wirtschaftlichen Umsetzung von Forschungsideen in den Neuen Ländern. https://www.unternehmen-region.de/_media/bmbf_format_auflage3_bf.pdf (Zugriff 19.10.2017)
- BMBF (2013): „Zwanzig20 – Partnerschaft für Innovation“. <https://www.unternehmen-region.de/zwanzig20/> (Zugriff 19.10.2017)
- BMBF (2017): Innovationen besser messen. <https://www.bmbf.de/de/innovationen-besser-messen-3813.html> (Zugriff 19.10.2017)
- BMBF (2017): Workshop: Inklusion und Heterogenität (05/2017). <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/workshop-inklusion-und-heterogenitaet-05-2017-1770.html> (Zugriff 29.10.2017)
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität: Halle-Wittenberg
- BOGUMIL, Jörg; JOCHHEIM, Linda; GERBER, Sascha (2015): Universitäten zwischen Detail- und Kontextsteuerung: Wirkungen von Zielvereinbarungen und Finanzierungsformeln im Zeitvergleich. In: BUNGARTEN, Pia; JOHN-OHNESORG, Marei (Hrsg.): Hochschulgovernance in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung: Berlin. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politik/governance_fes_2015.pdf (Zugriff 10.03.2017)

- BOHNSACK, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Verlag Barbara Budrich: Opladen.
- BOHNSACK, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2002): Index for Inclusion developing learning and participation in schools. www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_English.pdf (Zugriff 10.07.2017)
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Hrsg. Und adaptiert von Achtermann, Bruno; Amipur, Donja; Braunsteiner, Maria-Louise; Demo, Heidrun; Plate, Elisabeth; Platte, Andrea. Beltz: Weinheim
- BORBÉLY, Emese (2008): J.A. Schumpeter und die Innovationsforschung. In: 6th International Conference of Management, Enterprise and Benchmarking, May 30, -31, Budapest 2008 (S. 401-410). <https://core.ac.uk/download/pdf/6504684.pdf> (Zugriff 10.07.2017)
- BORMANN, Inka (2011): Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. VS-Verlag für Sozialwissenschaft, Springer Fachmedien: Wiesbaden
- BORMANN, Inka; HEINRICH, Martin; HAMBORG, Steffen; LAMBRECHT, Maike; NIKEL, Jutta; HAKER, Christoph, BRÜSEMEISTER, Thomas (2016): Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem. Gegenstandsbezogene und methodologische Überlegungen. In: BORMANN, Inka; HAMBORG, Steffen; HEINRICH, Martin: (Hrsg): Governance Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen; Springer VS: Wiesbaden (S.7-44)
- BORSCHKE, Tilman (2001): Möglichkeiten des Seins, Möglichkeiten des Denkens. In: BUCHHEIM, Thomas; KNEEPKENS, Corneille Henri; LORENZ, Kuno (Hrsg.): Potenzialität und Possibilität. Modalaussagen in der Geschichte der Metaphysik. Frommann-Holzboog: Stuttgart (S. 317-333)

- BOSSE, Stefanie; SPÖRER, Nadine (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 2014, Nr. 4 (S. 279-299)
- BOURDIEU, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- BRIKEN, Kendra (2015): Gesellschaftliche (Be-)Deutung von Innovationen. In: BLÄTTEL-MINK Birgit, MENEZ, Raphael (2015): Kompendium der Innovationsforschung. 2. Auflage, Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden (S. 21-32)
- BRODKORB, Mathias (2013): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: BRODKORB, Mathias; KOCH Katja (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V, Dokumentation. (S.13-36).
https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/bilder/logos_icons/inklusionsband1_Menschenbild_2.pdf
(Zugriff 9.11.2016)
- BRÜSEMEISTER, Thomas (2008): Bildungssoziologie: Einführung in Perspektiven und Probleme. VS-Verlag Springer: Wiesbaden
- BUDDE, Jürgen (2015): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verständnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: BUDDE, Jürgen; BLASSE, Nina; BOSSEN, Andrea; RISSLER, Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- BUHREN, Claus G.; ROLFF, Hans Günter (Hrsg. 2012): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- BUNDESGESETZBLATT (2008): 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; Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Zugriff 06.09.2017)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF)(2013): Qualitäts-offensive Lehrerbildung. Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm "Qua-

litätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013.
https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf
(Zugriff 03.03.2017)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2016): Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung.
https://www.bmbf.de/pub/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf (Zugriff 03.03.2017)

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHEBILDUNG (BpB) (2010): Political Correctness politische Korrektheit <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42730/politische-korrektheit?p=all> (Zugriff 03.10.2017)

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (2017): Wir stärken Inklusion.
<https://www.gruene.de/programm-2017/a-bis-z/wir-staerken-die-inklusion.html> (Zugriff 16.10.2017)

BUSCHOR, Ernst (2001): Evaluation als Teil der Zürcher Bildungspolitik. In: OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik; 43. Beiheft, Beltz: Weinheim, Basel

CATALOG OF COPYRIGHT ENTRIES (1968): Book and Pamphlets Including serials and contributions to periodicals July to December 1965. Third Series, Volume 19, Part 1, Number 2, Library of Congress: Washington

CDU (2017): Besser lernen und Niedersachsens Zukunft gestalten. <http://cdu-niedersachsen.de/besser-lernen-und-niedersachsens-zukunft-gestalten/> (Zugriff 16.10.2017)

DAMÁSIO, António R. (1994): Descartes' Irrtum – Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. List-Verlag: München

DEMMER-DIECKMANN, Irene (2014): Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiel, Herausforderungen. http://www.bundestreffen-2014.de/data/Demmer-Dieckmann_langfassung.pdf (Zugriff 14.11.2017)

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE) (2015): Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf (Zugriff 10.12.2016)

- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE) (2017):
Stellungnahme der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017_Inklusion_Stellungnahme.pdf (Zugriff 03.03.2017)
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (2010): Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen.
Selbstverlag: Bonn
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (o.J.): Jakob-Muth- Preis für inklusive Schule.
<https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/jakob-muth-preis.html> (Zugriff 29.10.2017)
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e.V. (DUK) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage.
<https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Zugriff 27.12.2016)
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (o.J.). Behindertenrechtskonvention (crpd). <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467> (Zugriff 10.03.2017)
- DIETRICH, Fabian (2014a): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbewältigungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Springer VS: Wiesbaden
- DIETRICH, Fabian (2014b): Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen. In: MAAG MERKI, Katharina; LANGER, Roman; ALTRICHTER, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze; 2., erweiterte Auflage; Springer VS: Wiesbaden (S. 207-236)
- DIETRICH, Fabian (2016): Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung? Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen zur Handlungskoordination im Kontext von Schulinspektion. In: ARBEITSGRUPPE SCHULINSPEKTION (Hrsg.): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten Springer VS: Wiesbaden (S. 119-167)
- DIETRICH, Fabian, HEINRICH, Martin (2014): Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In: LICHTBLAU, Michael; BLÖMER, Daniel; JÜTTNER, Ann-Kathrin; KOCH, Katja; KRÜGER, Michaela; WERNING, Rolf (Hrsg.):

Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn (S. 26-46)

DOETSCH, Stefan (2016): Wissenstransfer bei der Reintegration von Expatriates: Theoretische und empirische Analyse unternehmensinterner Strukturen und Prozesse. Springer-Verlag: Stuttgart

DREHER, Walter (2013): Winds of change – Inklusion wollen. in: BREYER Cornelius; FOHRER, Günther; GOSCHLER, Walter; HEGER, Manuela; KIESSLING, Christina; RATZ, Christoph (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Athena: Oberhausen (S.27-41)

DURDEL, Anja; KAHL, Heike (2011): Schulentwicklung braucht Demokraten. Ein Vorwort. In: KNOKE, Andreas; DURDEL, Anja (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

EINSIEDLER, Wolfgang (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2010, 13 (S. 59-81)

ELLEBRACHT, Heiner; LENZ, Gerhard; OSTERHOLD, Giesela (2011): Systemische Organisations- und Unternehmensberatung. Praxisbuch für Berater und Führungskräfte 4. Aufl. Gabler, Springer Fachmedien: Wiesbaden

ERIKSON, Erik H.(2005): Kindheit und Gesellschaft. 14. Aufl. 2005, nach der 13., durchgesehenen Aufl. 1999, Klett-Cotta: Stuttgart

FATKE, Reinhard (1995a): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 5 (S. 675-680).
http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10522/pdf/ZfPaed_1995_5_Fatke_Fallstudien_in_der_Paedagogik.pdf (Zugriff 25.09.2017)

FATKE, Reinhard (1995b): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 5 (S. 681-695).
http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10523/pdf/ZfPaed_1995_5_Fatke_Das_Allgemeine_und_das_Besondere_in_Fallgeschichten.pdf (Zugriff 25.09.2017)

FDP (2016): BESCHLUSS des Bundesvorstandes der FDP, Berlin, 14. März 2016 Inklusion zum Erfolg führen –Wahlfreiheit stärken.
<https://www.fdp.de/sites/default/files/uploads/2016/05/25/20160314buvoinklusionzumerfolgfoehren.pdf> (Zugriff 16.10.2017)

- FEND, Helmut (2001): Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik; 43. Beiheft, Beltz: Weinheim, Basel
- FEND, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS-Verlag: Wiesbaden (S. 353-362)
- FEUSER, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik Jg. 28, H. 1 (S. 4-48)
- FEUSER, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundament einer (allgemeinen) integrativen Pädagogik. In: HILDESCHMIDT, Anne; SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa: Weinheim, München (S. 19-36)
- FEUSER, Georg (2007): Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“. Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe "Offener Unterricht - Antwort auf Heterogenität" der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern (1.5-st.; 11.02.2007)
- FEUSER, Georg (2012): Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit! Vortrag zur Frage der Inklusion in Bremen im Konsul-Hackfeld-Haus vom 06. Juni 2012. http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser__G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf (Zugriff 20.11.2017)
- FEUSER, Georg (2013): Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung 2013 der Leibnitz-Sozietät mit der Thematik „Inklusion und Integration“ an der Universität Potsdam am 31. Mai 2013. http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G_-_Inklusive_Bildung_-_ein_p_dagogisches_Paradoxon_17_07_2013.pdf (Zugriff 20.11.2017)
- FEUSER, Georg (2017): Zur Verantwortung von Theoriebildung, Praxis und Forschung für eine durch Aufklärung und Solidarität bestimmte Bildung. Eröffnungsvortrag anlässlich der 31. Internationalen Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen an der Pädagogischen Hochschule Linz, Oberösterreich, vom 22.-25. Februar 2017. https://ph.ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/tagungen/veranstaltungen_2016/ifo/Tagungsdoku/Keynote_Dr._Feuser.pdf (Zugriff 11.11.2017)

- FEYERER, E., DLUGOSCH, A., NIEDERMAIR, C., REIBNEGGER, H., HECHT, P. & PRAMMER-SEMMLER, E. (2014): Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. Endbericht. http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Forschungsprojekt_Einstellungen_und_Kompetenzen_von_LehramtsstudentInnen_und_LehrerInnen_fuer_die_Umsetzung_inklusive_Bildung.pdf (Zugriff 12.12.2016)
- FIEGERT, Monika; SOLZBACHER, Claudia (2014): Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: SCHWER, Christina; SOLZBACHER, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Klinkhardt Verlag: Heilbrunn (S. 17- 46)
- FIETZ Lothar (1998): Strukturalismus. Eine Einführung. 3. Aufl., Gunter Narr: Tübingen
- FINKE, Karl (2001): ohne Titel http://archiv.behindertenbeauftragter-niedersachsen.de/integration_bblni/pics/Broschuere-schule-gross.PDF (Zugriff 29.08.2017)
- FISCHER, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. unter Mitarbeit von: David Rott, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup & Angela Gralla. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: Berlin (bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei)
- FISCHER, Klaus (2003): Einführung in die Psychomotorik. Reinhardt Verlag: München
- FISCHER, Ute; GROSSER, Luise; LIEBERMANN, Sascha (2002): Die Beharrlichkeit der Deutungsmuster: Handlungsprobleme und erwerbsbezogene Deutungsmuster unter Bedingungen der Transformation in Sachsen. In: Journal für Psychologie 10 (2002); (S. 249-278). <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2810> (Zugriff 22.07.2017)
- FLINK, Tim; SIMON, Dagmar (2015): Profilbildung an deutschen Universitäten: Herausforderungen, Optionen und Grenzen der Hochschulgovernance. In: BUNGARTEN, Pia; JOHN-OHNESORG, Marei (Hrsg.): Hochschulgovernance in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung: Berlin https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politik/governance_fes_2015.pdf (Zugriff 10.03.2017)

FRIEBERTHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje; PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage 2010; Juventa: Weinheim, München

GAROTTE, Ariana; MOSER- OPITZ, Elisabeth; RATZ, Christoph (2015): Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Eine Querschnittstudie. In: Empirische Sonderpädagogik, 2015, Nr. 1 (S. 24-40)

GARZ, Detlef & KRAIMER, Klaus (Hrsg.)(1994): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Suhrkamp: Frankfurt am Main

GASTERSTÄDT, Julia; URBAN, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 1 (S. 54-66)

GAWLIK, Thomas; HILGERS, Anne (2017): Rechenschwäche diagnostizieren und fördern – ein zentraler Baustein des inklusiven Mathematikunterrichts. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/448/332> (Zugriff 14.11.2017)

GEMEINSAME WISSENSCHAFTSKONFERENZ (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes. <http://gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf> (Zugriff 11.11.2017)

GEMEINSAME WISSENSCHAFTSKONFERENZ (2015): Frischer Wind für die Lehrerbildung. Erste erfolgreiche Hochschulen bei der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« stehen fest. <http://bit.ly/1zUE4VF> (Zugriff 11.11.2017)

GEMEINSAME WISSENSCHAFTSKONFERENZ (2016): Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes zur Förderung des forschungsbasierten Ideen-, Wissens- und Technologietransfers an deutschen Hochschulen–„Innovative Hochschule“–Vom 19. Oktober 2016. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Verwaltungsvereinbarung-innovative-Hochschule-2016.pdf> (Zugriff 27.01.2017)

GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK e.V. GFD (2001): Selbstverständnis <http://www.fachdidaktik.org/aufgaben-und-ziele/> (Zugriff 14.11.2017)

GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK e.V. GFD (2009): Mindeststandards am Ende der Pflichtschulzeit. Erwartungen des Einzelnen und der Gesellschaft - Anforderungen an die Schule. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD).

<http://www.fachdidaktik.org/veroeffentlichungen/positionspapiere-der-gfd/> (Zugriff 14.11.2017)

GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK e.V. GFD (2015): Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive.

<http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht.pdf> (Zugriff 11.01.2017)

GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK e.V. GFD (2016): Intensivierung der Förderung Fachdidaktischer Forschung zur Qualitätsverbesserung des Fachunterricht. Positionspapier der GFD. <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-17-Intensivierung-Fachdidaktischer-Forschung.pdf> (Zugriff 03.01.2017)

GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK e.V. GEW (2017): Inklusion – Wie hältst du's mit der Haltung? Haltung als Kern pädagogischer Profession Voice Design: Offenbach

GILLWALD, Katrin (2000): Konzepte sozialer Innovation. WZP Discussion Papers, P00-516. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/50299/1/319103064.pdf> (Zugriff 10.07.2017)

GOETHE INSTITUT (o.J.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Rat für kulturelle Zusammenarbeit/Bildungsausschuss „Sprachenlernen für europäische Bürger“. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm> (Zugriff 11.10.2017)

GOFFMAN, Erving (2005): Rede-Weisen: Formen der Kommunikation in sozialen Situationen. Knoblauch, Hubert (Hrsg.) UVK-Verlagsgesellschaft: Konstanz

GRÄSEL, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2010/13. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden (S. 7-20)

GRÄSEL, Cornelia, JÄGER, M.; WILLKE, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: NICKOLAUS, R.; GRÄSEL C. (Hrsg.): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Schneider: Hohengehren (S. 445-566)

GRÄSEL, Cornelia; FUSSANGEL, K. (2010): Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In: BERKEMEYER, N.; BOS, W., KUPER, H. (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Waxmann: Münster (S. 117-131)

GRAWE, Klaus (2004): Neuropsychotherapie. Hogrefe: Göttingen

GREITEN, Silvia (2014): Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In: TRUMPA, Silke; SEIFRIED, Stefanie; FRANZ, Eva; KLAUSS, Theo (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Beltz Juventa: Weinheim, Basel (S. 107-121)

GROSCHE Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: KUHL, Poldi; STANAT, Petra; LÜTJE-KLOSE, Birgit; GRESCH, Cornelia; PANT, Hans; PRENZEL, Manfred (Hrsg.) Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Springer Fachmedien: Wiesbaden (S.17-39)

GRUBMÜLLER, Josef; HINZ, Andreas; LOEKEN, Hiltrud; MOSER, Vera (1999): Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? – Theoretische Überlegungen und konzeptionelle Konsequenzen. In: SCHMETZ, Ditmar & WACHTEL, Peter (Hrsg.): Entwicklungen – Standorte – Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongress 1998. Verband Deutscher Sonderschulen: Würzburg (S. 279-29)

HASSELHORN, Marcus; KÖLLER, Olaf; MAAZ, Kai; ZIMMER, Karin (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau, 65 (3). Hogrefe Verlag: Göttingen (S. 140-149)

HECKHAUSEN, Jutta, HECKHAUSEN, Heinz (Hrsg.2010): Motivation und Handeln. 4., überarb. und erw. Auflage. Springer: Berlin, Heidelberg 2010

HEIDELBERGER AKADEMIE DER WISSENSCHAFT (2015): Nachruf auf M. Rainer Lepsius. https://www.soz.uni-heidelberg.de/wp-content/uploads/2015/11/Prof-Dr-Lepsius_Nachruf_Schluchter.pdf (Zugriff: 18.07.17)

HEIMLICH, Ulrich (2012): Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zu Inklusion. In: HEIMLICH, Ulrich; KAHLERT, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Kohlhammer: Stuttgart (S. 80-116)

HEIMLICH, Ulrich (2014): Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: HEIMLICH, Ulrich, KAHLERT, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. 2. Auflage. Kohlhammer: Stuttgart

HEINEMANN, Ulrich (2017): Bewegter Stillstand. : Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA (Institutionenforschung im Bildungsbereich). Beltz: Weinheim

HEINER, Matthias; WILD, Johannes (Hrsg.) (2013): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext von Hochschulbildung. Bertelsmann: Bielefeld

HEINRICH, Martin; URBAN, Michael; WERNING, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Waxmann: Münster (S.69-134)

HELLMICH, Ulrich; KAHLERT, Joachim (2012): Inklusionsdidaktische Netzwerke - Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: HELLMICH, Ulrich; KAHLERT, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Kohlhammer: Stuttgart

HELLMICH, Frank; GÖREL, Gamze; SCHWAB, Susanne (2016): Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich - In: Empirische Sonderpädagogik (2016) 1, S. 67-85

HELMKE, Andreas (2016): *Kompetenzorientierter Unterricht = Guter Unterricht? VBE-Magazin*, Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung: Baden-Württemberg (S. 3-4)

HERICKS, Uwe (2004): Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: TRAUTMANN, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

- HERZ, Otto (2013): Inklusion ist eine Haltung. Flyer in Kooperation von Otto Herz und Bildung neu denken e.V. mit Unterstützung durch die Aktion Mensch
- HERZOG, Yorck Philipp; ROTH, Markus (2014): Persönlichkeitspsychologie. Springer VS Fachmedien: Wiesbaden
- HEYL, Vera; SEIFRIED, Stefanie (2014): "Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!?" Einstellungsforschung zu Inklusion. In: TRUMPA, Silke; SEIFRIED, Stefanie; FRANZ, Eva-Kristina ; KLAUSS, Theo (Hrsg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Beltz Juventa: Weinheim (S. 47-60)
- HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53. Ernst Reinhard Verlag: München (S. 354-361)
- HINZ, Andreas (2006): Integration und Inklusion. Integration als Leitbegriff der Sonderpädagogik und Kampfbegriff der Elternbewegung – kontroverse Auseinandersetzungen. In: WÜLLENWEBER, Ernst; MUEHL, Heinz; THEUNISSEN, Georg (Hrsg.): Pädagogik bei geistiger Behinderung: Ein Handbuch für Studium und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart (S. 251-261)
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK/2013): Empfehlungen zur Lehrerbildung. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf (Zugriff 03.03.2017)
- HORNBY, A S (1974): Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Thrd. Edi., Scd. Impr., Oxford University Press
- HOUBEN, Daniel (2013): Governance der Hochschullehre. In: Swiss Journal of Sociology, 39 (2). 2013 (S. 361 – 381). https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Houben/publication/281711191_Governance_der_Hochschullehre/links/55f5c6f208ae63926cf4ec76.pdf (Zugriff 29.10.2017)
- HOWALDT, Jürgen; SCHWARZ, Michael (2010): Soziale Innovation im Fokus. Skizze eines gesellschaftstheoretisch inspirierten Forschungskonzepts. Bielefeld: transcript Verlag.
- HRK (o.J.): Das Hochschulwesen in Deutschland. https://www.hrk.de/uploads/media/Das_Hochschulsystem_In_DEUTSCHLAND.pdf (Zugriff 29.10.2017)

HRK u KMK (2014): Lehrkräfte für eine Schule der Vielfalt: Tagung von KMK und HRK zur Qualifikation Inklusion im Lehramtsstudium.

https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/news/_migrated/downloads/HRK_KMK_PM_Fachtagung_Inklusion_01122014_02.pdf (Zugriff 09.11.2016)

HUBER, Michael (2012): Die Organisation Universität in: APELT, Maja; TACKE, Veronika (Hrsg.): Handbuch Organisationstypen; VS Verlag Springer: Wiesbaden (S. 239-252)

HUG, Theo & POSCHESCHNIK, Gerald (2015): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. 2. Überarbeitete Auflage, Huter & Roth KG: Wien

HUSSMANN, Stephan; SCHACHT, Florian; SELTER, Christoph (o.J.): dortMINT Diagnose und individuelle Förderung in der Lehrerbildung.

http://www.dortmint.de/upload/pdf/dortMINT_GDM_S.16-17.pdf (Zugriff 30.10.2017)

INSM (INSTITUT FÜR NEUE SOZIALE MARKTWITSCHAFT (2017): Bildungsmonitor 17. <http://www.insm-bildungsmonitor.de/> (Zugriff 30.10.2017)

IRLE, Katja (2015): Die aktuelle Debatte in den Bundesländern. In: BUNGARTEN, Pia; JOHN-OHNESORG, Marei (Hrsg.): Hochschulgovernance in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung: Berlin. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politik/governance_fes_2015.pdf (Zugriff 10.03.2017)

JAHN, David (2016): Zum Stand der schulischen Inklusion in Sachsen-Anhalt am Beispiel der Heterogenitätsdimension Behinderung. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net.

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/364/294> (Zugriff 10.11.2017)

JANTZEN, Wolfgang (1987): Separierte oder integrierte Erziehung? Vortrag anlässlich der Ausstellung „Was heißt schon normal“ des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien am 1.6.1987. <http://www.basaglia.de/Artikel/Integration-Wien.htm> (Zugriff 15.09.2017)

JANZ, Frauke; KLAUSS, Theo; LAMERS, Wolfgang (2009): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung – eine empirische Erhebung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)“; Teil I – Fragebogenerhebung. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/6790/1/Forschungsbericht_BiSB_I.pdf (Zugriff 01.03.2017)

- KADE, Jochen; SEITTER, Wolfgang (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3 (S. 326-341).
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4813/pdf/ZfPaed_2004_3_Kade_Seitter_Selbstbeobachtung_Professionalitaet_lebenslangen_Lernens_D_A.pdf (Zugriff 03.10.2017)
- KÄFER, Armin (2017): Korrekt ist nicht immer richtig. In: Stuttgarter Zeitung.de.
<http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.essay-ueber-political-correctness-korrekt-ist-nicht-immer-richtig-page1.d7d5e194-5c4a-44d3-bfc2-6b9c6a37d352.html> (Zugriff 03.10.2017)
- KAHLERT Joachim (2005): Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. Zum Umgang mit heterogenen Erwartungen bei der Evaluation schulnaher Disziplinen in Lehramtsstudiengängen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 6 (S. 840-855).
https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4785/pdf/ZfPaed_2005_6_Kahlert_Zwischen_den_Stuehlen_D_A.pdf (Zugriff 03.03.2017)
- KASSIS, Wassilis (2017): Fit für die Inklusion durch das Studium? Vor welcher Gestaltungsaufgabe stehen wir? Vortrag im Rahmen einer Ringvorlesung, Universität Osnabrück.
https://www.uni-osna-rueck.de/fileadmin/documents/public/1_universitaet/1.3_uni_im_ueberblick/zentrum_fuer_lehrerbildung/ekbi/09_01_2017_Inklusion_Theorie_Praxis.pdf (Zugriff 10.01.2017)
- KEHM, Barbara M.; LANZENDORF, Ute (2005): Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung? In: TEICHLER, Ulrich TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 50) Weinheim u.a. : Beltz (S. 41-55)
- KEUFFER, Josef (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40 (S. 51-67)
- KLAFKI, Wolfgang; STÖCKER, Hermann (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22. Jg. 4 (S. 497)
- KLAUSS, Theo (2010): Der Forschungsstand zur inklusiven Bildung in Deutschland.
https://www.lebenshilfe.de/wData/downloads/.../2010-06-19-Klauss_-Theo-pdf (Zugriff 20.12.2016)

- KLEIN, Esther Dominique (2015): Wie kommt Innovation ins Schulsystem? In: Symposium „Rahmenbedingungen einer Implementierung kultureller Bildung in der Schule. Historische und systematische Zugänge“, Remscheid, August 2015 (Vortrag) - Remscheid, 2015 (S. 56-77)
- KLEIN, Uta (Hrsg.) (2016): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Beltz Juventa: Weinheim, Basel
- KLEINBACH, Karlheinz (2006): Das didaktische Elend der Sonderpädagogik. Anfragen an sonderpädagogisch verantwortete Unterrichtskultur. In: Sonderpädagogik 36 (2006) 4 (S. 217 – 230)
- KLEMM, Klaus (2014): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Prof. Dr. phil. Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung: Gütersloh
- KLEMM, Klaus; PREUSS-LAUSITZ, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in NordrheinWestfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. http://ggg-nrw.de/website/PM-PDF/Klemm-PrLausitz+110708+NRW_Inklusionskonzept.pdf (Zugriff 09.04.2017)
- KLIEME, Eckhard; WARWAS, Jasmin (2011): Konzepte individueller Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) (S. 805 - 818)
- KLUGE, Sven , WEISS, Edgar Herausgeber (2015): Jahrbuch Für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie. Bd. 31, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften: *Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien*
- KMK (1994): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.nibis.de/~infosos/kmk-1994.htm> (Zugriff 01.09.2017)
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (Zugriff 12.11.2017)
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff 11.11.2017)

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff 11.11.2017)

KMK (2004): Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Zugriff 11.11.2017)

KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom

16.10.2008). <https://www.uni-marburg.de/zfl/aktuelles/news/20081210kmkstandards> (Zugriff 10.01.2017)

KMK (2009): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards-Bs.pdf (Zugriff 11.10.2017)

KMK (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (Zugriff 11.10.2017)

KMK u HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015).

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Zugriff 09.11.2016)

KMK, HRK (2017): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff 09.09.2017)

KNOLL, Michael (2007): Schule und gesellschaftlicher Fortschritt. John Deweys „pädagogisches Glaubensbekenntnis“ in: FISCHER, Torsten; LEHMANN, Jens (Hrsg.): Bewerten -

Orientieren - Erleben. Festschrift für Jörg Ziegenspeck. Aachen: Shaker 2007. S. 366-375.

<http://www.mi-knoll.de/40914.html> (Zugriff 14.07.2017)

KONRAD ADENAUER STIFTUNG (o.J.): Konrad Adenauer 1876 – 1967 Zitate.

<https://www.konrad-adenauer.de/biographie/zitate> (Zugriff 03.10.2017)

KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG (2014): Die politische Meinung Nr. 525, März/April 2014, 59. Jahrgang

KÖPFER; Andreas; BÖING, Ursula (2014): Inklusive Schulentwicklungsprozesse unterstützen Chancen inklusiver Schulbegleitforschung. In: AMRHEIN, Bettina, DZIAK-MAHLER, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Waxmann: Münster (S. 71 -87)

KOPMANN, Henrike; ZEINZ, Horst (2016): Lehramtsstudierende und Inklusion. In: Erschienen in Zeitschrift für Pädagogik (ISSN 0044-3247), Ausgabe 02, Jahr 2016 (S 263-281)

KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris; AGEYEV, Vladimir; MILLER, Suzanne M. (2003): Vgotzky's Educational Theory in Cultural Context. Cambridge University Press: New York

KRAIMER, Klaus (1998): Sozialpädagogisches Fallverstehen, Forschungswerkstatt, professionelles Handeln. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 29. Jg. S. (170 - 189)

KRAIMER, Klaus (2000): Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Ders. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt (S. 23-57)

KRAIMER, Klaus (2003): Die Einzelfallstudie. In: KÖNIG, Eckard; ZEDLER, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Beltz Verlag: Weinheim und Basel (S. 213-232)

KRAIMER, Klaus (2004): Von Fall zu Fall Die Fallkonstruktion in der Sozialen Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege Jg. 151, 2004, Nr. 2 (S. 50-52)

KRUIP, Gerhard (2011): Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. In: HEIMBACH-STEINS, Marianne; KRUIP, Gerhard (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. (Forum Bildungsethik; 9); Bertelsmann: Bielefeld (S. 11-33)

KUHL, Julius (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme.
Hogrefe: Göttingen

KUHL, Julius; SCHWER, Christina; SOLZBACHER, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: SCHWER, Christina; SOLZBACHER, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Klinkhardt Verlag: Heilbrunn (S. 107-122)

KÜHL, Stefan; STRODTHOLZ, Petra; TATTERSHOFER, Andreas (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Springer Fachmedien: Wiesbaden

KULLMANN, Harry; LÜTJE-KLOSE, Birgit; TEXTOR, Annette (2014): Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: AMRHEIN, Bettina, DZIAK-MAHLER, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Waxmann: Münster (S. 89-107)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) & HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2014): Lehrkräfte für eine Schule der Vielfalt.
https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=3601&cHash=04c221bc131fda3e9687e1c639dfb2c3 (Zugriff 03.03.2017)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen am 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderung Behindertenrechtskonvention (VN-BRK).
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf (Zugriff 03.03.2017)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen.

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff 03.03.2017)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2016): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff 03.03.2017)

KUNZE, Ingrid; SOLZBACHER, Claudia (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler

KUNZE, Ingrid; SOLZBACHER, Claudia (Hrsg.) (2016): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 5., aktualisierte und bearbeitete Auflage. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler

KUSSAU, Jürgen; BRÜSEMEISTER, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: ALTRICHTER, Herbert; BRÜSEMEISTER, Thomas; WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden (S. 15-54)

KUSSAU, Jürgen; BRÜSEMEISTER, Thomas (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

KONFERENZ DER VORSITZENDEN DER FACHDIDAKTIKER (KVFF) (1998): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. https://madipedia.de/images/6/69/1998_03.pdf (Zugriff 01.03.2017)

LANDERTINGER FORERO, Josephine (2012): „Inklusion beginnt im Kopf“. In: KAS- Veranstaltungsberichte <http://www.kas.de/wf/de/33.30415/> (Zugriff 01.03.2017)

LEGEWIE, Heiner; SCHERVIER-LEGEWIE, Barbara (2004): Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen". Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie [90 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5(3), Art. 22 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1218> (Zugriff 29.08.2017)

- LEIBNIZ UNIVERSITÄT HANNOVER (LUH) (o.J.): Inhalt und Aufbau des Studiums
<https://www.uni-hannover.de/de/studium/studienfuehrer/lehramt-sonder/studieninhalt/> (Zugriff 12.11.2017)
- LELGEMANN, Reinhard; LÜBBEKE Jelena; SINGER, Philipp; WALTER-KLOSE Christian (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung Zusammenfassung und Empfehlungen http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf (Zugriff 01.03.2017)
- LENSCHOW, Henrike (2015): Von basal-perzeptiv bis abstrakt-begrifflich - Unterricht bei Schülern mit heterogenen Lernausgangslagen. Eine videobasierte Studie zur inklusiven Didaktik. Genehmigte Dissertation der PH Heidelberg https://opus.ph-heidelberg.de/files/88/Dissertation_Henrike_Lenschow.pdf (Zugriff 03.03.2017)
- LENZEN, Dieter; MOLLENHAUER, Klaus (Hrsg.) (1995): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Klett: Stuttgart
- LESCHINSKY, Achim; CORTINA, Kai S. (2008): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends. In: CORTINA, Kai S.; BAUMERT, Jürgen; LESCHINSKY, Achim; MAYER, Karl Ulrich; TROMMER, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland-Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (S. 21-52)
- LEIBNITZ-UNIVERSITÄT HANNOVER (2017): Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Sonderpädagogik an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/studium/ordnungen/stpo/f_sonderpaed_bpob17.pdf
- LÖER, Thomas (2016): Objektive Bedeutungsstruktur und latente Sinnstruktur. Eine Forschungsnotiz zu zwei klärungsbedürftigen Termini der Objektiven Hermeneutik. In: Sozialer Sinn, Heft 2/2006, 17. Jg. (S. 355-382)
- LÜTJE-KLOSE, Birgit (2016): Multiprofessionelle Kooperation. Schaffung von Teamstrukturen in der Primarstufe.
<https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Fuehrungskraefte>

/Veranstaltungsdokumentation/Beitraege/2016/Downloads/Grundschultagung/teamstrukturen
Primarstufe.pdf?_blob=publicationFile&v=3 (Zugriff 14.11.2017)

LUHMANN, Niklas (1980): Talcott Parsons — Zur Zukunft eines Theorieprogramms in:
Zeitschrift für Soziologie, Jg. 9, Heft 1, Januar 1980 (S. 5-17).

<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/zfsoz.1980.9.issue-1/zfsoz-1980-0101/zfsoz-1980-0101.pdf> (Zugriff 03.03.2017)

LUHMANN, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände, Suhrkamp Verlag:
Frankfurt am Main

LUHMANN, Niklas (2004): Ökologische Kommunikation: kann die moderne Gesellschaft
sich auf ökologische Gefährdung einstellen? 4. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften:
Wiesbaden

MANNHEIM, Karl (2009): Schriften zur Wirtschafts- und Kulturosoziologie. Barboza, Ama-
lia; Lichtblau, Klaus (Hrsg). VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

MATHES, Rainer (1992): Hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse von Leitfadenge-
sprächen : über das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Verfahren der Textanalyse
und die Möglichkeit ihrer Kombination. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H. P.(Hrsg.):
Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdt. Verl.,
(ZUMA-Publikationen). - ISBN 3-531-12360-2, pp. (S. 402-424). [http://nbn-
resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-25824](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-25824) (Zugriff 09.11.2016)

MAYRING, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. überarb. Aufl.,
Beltz: Weinheim

MAYS, Daniel (2014): In Steps! - wirksame Faktoren schulischer Transition. Gestaltung er-
folgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Klinkhardt: Heilbrunn

MAYNTZ, Renate (2004): Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In:
Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (Hrsg.): (MPIfG Working Paper 1). Köln.
[http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/36439/ssoar-2004-mayntz-
Governance_Theory_als_fortentwickelte_Steuerungstheorie.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/36439/ssoar-2004-mayntz-Governance_Theory_als_fortentwickelte_Steuerungstheorie.pdf?sequence=1) (Zugriff
14.11.2017)

MBF, KMK (2007, unverändert 2009): Bildungsforschung Band 1 Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf (Zugriff 07.09.2017)

MEAD, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp: Frankfurt

MEIER, Stefan; HAUT, Jan; RUIN, Sebastian (2016): Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. Zeitschrift für Inklusion. <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/379>>. (Zugriff 12.10.2017)

MELOEFSKI, Roland (2013): Frontalunterricht und individuelle Förderung Frontalunterricht: Besser als sein Ruf. In: Bildung Aktuell. http://www.phv-nw.de/bildungaktuell/article/6-2013-oktober/frontalunterricht_und_individuelle_foerderung (Zugriff 20.06.2017)

MELZER, Conny; HILLENBRAND, Clemens; SPRENGER, David; HENNEMANN, Thomas (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In: Erziehungswissenschaften 26 (2015) 51 (S.61-80)

MERKEL, Wolfgang (1994): Struktur oder Akteur, System oder Handlung: gibt es einen Königsweg in der sozialwissenschaftlichen Transformationsforschung?, In: MERKEL, Wolfgang (Hrsg.): Systemwechsel. Band 1: Theorien, Ansätze und Konzeptionen. Leske + Budrich: Opladen (S. 303-331)

MERTON, Robert K.; KENDALL, Patricia L. (1979): Das fokussierte Interview. In: HOPF, Christel; WEINGARTEN, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Klett-Cotta: Stuttgart (S. 171-204)

MERZ-ATALIK, Kerstin (2014): Interview: Prof. Dr. Merz-Atalik über den Status quo und künftige Herausforderungen inklusionsorientierter Lehrerbildung. http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/download/Interview_Merz-Atalik_Inklusion.pdf (Zugriff 12.11.2017)

MERZ-ATALIK, Kerstin; FRANZKOWIAK, Thomas (2011): Das Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE4I)“ - Lehrerbildung für Inklusion, der European Agency for Develop-

ment in Special Needs Education. Zeitschrift Für Inklusion, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/85/85> (Zugriff 12.11.2017)

MEUSER, Michael; SACKMANN, Reinhold (1992): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: MEUSER, Michael; SACKMANN, Reinhold (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur Wissenssoziologie. Centaurus-Verlagsgesellschaft: Pfaffenweiler (S. 9-38)

MEYER, Hilbert (2007): Grundformen des Unterrichts -Langfassung.
http://www.member.unioldenburg.de/hilbert.meyer/download/Grundformen_des_Unterrichts_Langfassung.pdf (Zugriff 03.10.2017)

MEYER, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? Cornelsen Scriptor: Berlin

MEYER, Hilbert (2012): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Die „ganze Aufgabe“ muss bewältigt werden! in: Lernende Schule 58/2012 (S. 7-12)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2014): „GHR 300“ - Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie Haupt- und Realschulen.
<http://www.mk.niedersachsen.de/schule> (Zugriff 12.12.2017)

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KULTUR (MWK): Reform des niedersächsischen Hochschulgesetzes.
http://www.mwk.niedersachsen.de/themen/hochschulrecht_niedersachsen/nhg-19107.html
(Zugriff 10.03.2017)

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST (2013): Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Empfehlungen. Orel & Unger Communication-Service GmbH: Stuttgart https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/weiterentwicklung_lehrerbildung.pdf (Zugriff 10.06.2017)

MOLLENHAUER, Klaus (1998): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Juventa: Weinheim

MONITOR LEHRERBILDUNG (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?!
http://www.che.de/downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf (Zugriff 03.03.2017)

- MOSER, Vera (2012): Inklusion: Standards und Perspektiven. In: Sonderpädagogik in Berlin – Heft 3/2012 (S. 23 – 27). http://www.vds-in-berlin.de/Heft%203_2012/Beitrag%20Moser.pdf (Zugriff 10.10.2017)
- MOSER, Vera (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Waxmann: Münster (135-146)
- MOSER, Vera; DEMMER-DIECKMANN, Irene (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: MOSER, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Kohlhammer: Stuttgart (153-172)
- MÜLLER, Holger (2009): Die Zukunft des mehrgliedrigen Schulsystems. GRIN Verlag: Norderstedt
- MÜLLER, Wilfried (2016): Vom „Durchwurschteln“ zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In: BRAHM, Taiga; JENERT, Tobias; EULER, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. VS-Verlag Springer: Wiesbaden (S. 189-202)
- MUSENBERG, Oliver; RIEGERT, Judith (2014): Pharao geht immer! – Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202> (Zugriff 12.10.2017)
- NENTWIG-GESEMANN, Iris (2016): Reicht eine professionelle pädagogische Haltung? Frühpädagogische Qualität zwischen strukturellen Rahmenbedingungen, Professionalisierungsansprüchen und beruflichem Habitus. http://www.didacta.de/download/16.2.2016_Vortrag_Haltung_didacta_2016_END.pdf (Zugriff 14.11.2017)
- NEUE OSNABRÜCKER ZEITUNG (2017): Schulen stehen vor vielen Reformen. Jg. 50. Nr. 269 (S. 5)
- NGöGD Niedersächsisches Gesetz über den öffentlichen Gesundheitsdienst (2006): https://www.nlga.niedersachsen.de/wir_ueber_uns/niedersaechsisches_gesetz_ueber_den_oeff

entlichen_gesundheitsdienst/niedersaechsisches-gesetz-ueber-den-oeffentlichen-gesundheitsdienst-ngoegd-19311.html (Zugriff 01.09.2017)

NIBIS (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung) (o.J.): Schulin-spektion. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=7949>;
<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=7951> (Zugriff 31.10.2017)

NIEDERSÄCHSISCHER VERBUND ZUR LEHRERBILDUNG (2014): Eckpunkte zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den Umgang mit Hete-rogenität und Inklusion in den auf die Lehrämter an allgemeinen Schulen bezogenen Ba-chelor- und Masterstudiengang in Niedersachsen. http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Eckpunktepapier_Inklusion.pdf (Zugriff 11.11.2017)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2007): Kerncurriculum für den Förder-schwerpunkt Geistige Entwicklung Schuljahrgänge 1 -9, Unidruck: Hannover

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2013): Sprechzettel von Kultusministe-rin Heiligenstadt. Inklusive Schule in Niedersachsen.
www.mk.niedersachsen.de/download/69884/Inklusive_Schule_in_Niedersachsen.pdf (Zugriff 11.11.2017)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (MK): Aufbau des Niedersächsisches Kultusministerium.
http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/wir_ueber_uns/organisationsplan/aufbau-des-niedersaechsischen-kultusministeriums-6482.html (Zugriff 10.03.2017)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM/SCHULE UND RECHT (2007): Nie-dersächsisches Hochschulgesetz (NHG). <http://www.schure.de/22210/nhg.htm> (Zugriff 22.08.2017)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM/SCHULE UND RECHT (2017): Be-schreibung der Funktionsämter an Gesamtschulen (mit Ausnahme der Ämter der Schulleiterin oder des Schulleiters und der stellvertretenden Schulleiterin oder des stellvertretenden Schul-leiters). <http://www.schure.de/309/81070.htm#anm> (Zugriff 22.07.2017)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2012a): Einführung der inklusiven Schu-le. Hinweise für die kommunalen Schulträger.

http://www.mk.niedersachsen.de/download/66896/Einfuehrung_der_inkluisiven_Schule_-_Hinweise_fuer_die_kommunalen_Schultraeger_Stand_27.11.2012.pdf (Zugriff 11.10.2016)

NK Niedersächsisches Kultusministerium (2012b): Inklusive Schule in Niedersachsen. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler. oeding print GmbH: Braunschweig

NOHL, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. VS: Wiesbaden.

NScHG Niedersächsisches Schulgesetz <http://www.schule.de/2241001/nschg.htm> (Zugriff 01.09.2017)

OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse im Fokus https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf (Zugriff 10.08.2017)

OELKERS, Jürgen (2001): Vorwort. In: OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik; 43. Beiheft, Beltz: Weinheim, Basel

OELKERS, Jürgen (2001): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik; 43. Beiheft, Beltz: Weinheim, Basel

OELKERS, Jürgen (2004): Reformpädagogik. Einleitung: Das Verhältnis von Reform- und Normalpädagogik und der geschichtliche Entstehungs- und Begründungszusammenhang von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: BENNER, Dietrich, OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz: Weinheim, Basel (S. 783-806).

<https://www2.hu-berlin.de/archrefpaed/dokumente/MR1/03%20Einleitung.pdf> (Zugriff 10.07.2017)

OELKERS, Jürgen (Hrsg.) (2001): Zukunftsfragen der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik; 43. Beiheft, Beltz: Weinheim, Basel

OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (2008): Entwicklungspsychologie. 6. Vollständig überarbeitete Auflage, Beltz: Weinheim, Basel

OEVERMANN Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung.

http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Zugriff 11.10.2016)

- OEVERMANN, Ulrich (1973): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern.
<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/IYYY27AT6I7I44M72QDMHU5UKCCXMHOQ/full/1.pdf> (Zugriff 22.07.2017)
- OEVERMANN, Ulrich (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierungen als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse.
<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955> (Zugriff 22.07.2017)
- OEVERMANN, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: MÜLLER-DOHM, Stefan (Hrsg.): *Jenseits der Utopie*. Edition Suhrkamp: Frankfurt (S.267-336)
- OEVERMANN, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* (S.35-82)
- OEVERMANN, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung.
https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Zugriff 26.07.2017)
- OEVERMANN, Ulrich (2006): Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In: RIHM, Thomas (Hrsg.) *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden (S. 69–96)
- OEVERMANN, Ulrich; ALLERT, Tilmann; KONAU, Elisabeth; KRAMBECK, Jürgen (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOETTNER, Hans Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in der Sozial- und Textwissenschaft*. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung: Stuttgart
- OSSOWSKI, Ekkehard (1994): Krisenerleben und Selbstkonzepte unter besonderer Berücksichtigung von Eltern hörgeschädigter Kinder. Eine Analyse von Zusammenhängen vor dem Hintergrund eines Ansatzes zur kreativitätsorientierten Krisenbegleitung der Eltern in der Früherziehung. Diss. Westfälische Wilhelms-Universität Münster

OXFORD ENGLISH DICTIONARY (OED) (2017)

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/belief> (Zugriff 22.08.2017)

PANT, Hans Anand (2012): Was macht die Professionalität von Schulinspektoren aus?

Tagungsbeitrag Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung Professionalisierung von Schulinspektion und Schulaufsicht Tagung der AG Qualitätssicherung. Bad Kreuznach, 2.-3. März 2012. http://www.dgbv.de/mediapool/118/1188921/data/Tagung_2012-03-02_Pant.pdf (Zugriff 10.03.2017)

PIAGET, Jean (1992): Biologie und Erkenntnis. Über die Erkenntnis zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen. Fischer TV: Frankfurt

PITSCH, Hans-Jürgen (2006): Normalisierung in: WÜLLENWEBER, Ernst; MUEHL, Heinz; THEUNISSEN, Georg (Hrsg.) Pädagogik bei geistigen Behinderungen: ein Handbuch für Studium und Praxis, Kohlhammer: Stuttgart (S.224-236)

PITSCH, Hans-Jürgen (2006): Normalisierung. In: WÜLLENWEBER, Ernst; MUEHL, Heinz; THEUNISSEN, Georg (Hrsg.): Pädagogik bei geistiger Behinderung: Ein Handbuch für Studium und Praxis, Kohlhammer: Stuttgart (S. 224-236)

POOL MAAG, Silvia; MOSER OPITZ, Elisabeth (2014): Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Empirische Sonderpädagogik, 2014, Nr. 2 (S. 133-149)

POPPEHAGEN, Nadine (Hrsg.; 2016): Hochschulgovernance. Best-Practice-Beispiele. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.: Sankt Augustin, Berlin

POPPER, Karl R. (2002): Alle Menschen sind Philosophen. Sonderausgabe 2006. Piper GmbH: München

POPPER, Karl R.; ECCLES, John C. (1982): Das Ich und sein Gehirn. Piper & Co: München

PORSCH, Raphaela; RUBERG, Christiane (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion in: Zeitschrift für Pädagogik, Ausgabe 04/2017 (S. 393-415)

PREISSING, Christa (2003): Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz in: PREISSING, Christa; WAGNER, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile?

Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, 1. Aufl., Herder: Freiburg, Basel

PRENGEL, Annedore (2014): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: HÄCKER, Thomas; WALM, Maik (Hrsg.): Inklusion in Schule und Lehrer_innenbildung, Klinkhardt: Bad Heilbrunn

PRIESTER, (2006): Der Habitus von WissenschaftlerInnen in der funktional differenzierten und globalisierten Wissenschaft. <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1680.pdf> (Zugriff 12.07.2017)

PRISCHING, Manfred (1986): Krisen: eine soziologische Untersuchung. Hermann Böhlaus Nachfolger: Wien, Köln

PRZYBORSKI, Aglaja; WOHLRAB-SAHR, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München

RAMMERT, Werner (2010): Die Innovation der Gesellschaft. TUTS-WP-2-2010. <http://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS-WP-2-2010.pdf> (Zugriff 12.12.2017)

RATZ, Christoph (2012): Fachdidaktik meets Sonderpädagogik. Vortrag zum Qualitätstag WS 11/12 der PH Heidelberg. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/wir-stellen-uns-vor/Hochschulleitung/prorektorat-studium/Qualit%C3%A4tsmanagement/Downloads/2012_01_Ratz.pdf

REBLE, Albert (2004): Geschichte der Pädagogik. 21. Auflage, Klett-Cotta: Stuttgart

REESE-SCHÄFER Walter (2005): Niklas Luhmann zur Einführung. 5. ergänzte Auflage. Junius: Hamburg

REICHERTZ, Jo (1988): Verstehende Soziologie ohne Subjekt? : die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40 (S. 207-222). http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1955/ssoar-kzfss-1988-2-reichertz-verstehende_soziologie_ohne_subjekt.pdf?sequence=1 (Zugriff 22.07.2017)

REICHERTZ, Jo (1991): Objektive Hermeneutik. In: FLICK, Uwe; KARDOFF, Ernst von; KEUPER, Heiner; ROSENSTIEL, Lutz von; WOLF, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Beltz: München (S. 223-228). <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3733> (Zugriff 22.07.2017)

REICHERTZ, Jo (2011): Die Sequenzanalyse in der Hermeneutik. Unkorrigiertes Manuskript für das Methodenfestival in Basel. [http://www.sozio-
logie.eu/mediapool/112/1129541/data/Sequenzanalyse.pdf](http://www.sozio-
logie.eu/mediapool/112/1129541/data/Sequenzanalyse.pdf) (Zugriff 06.12.2017)

REICHERTZ, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Springer VS: Wiesbaden

RETELSDORF, Jan; BAUER, Johannes; GEBAUER, Sandra Kristina; KAUPER, Tabea; MÖLLER, Jens (2014): Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte (ERBSE-L). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. In: Diagnostica Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie 2014/60 (S. 98-10)

RIEGERT, Judith (2012): Sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘. Eine qualitative empirische Untersuchung zu Deutungsmustern von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17354/riegert.pdf?sequence=1> (Zugriff 11.11. 2017)

RIEGERT, Judith; MUSENBURG, Oliver (2015) (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Kohlhammer:Stuttgart

RISSLAND, Birgit; GRUNZ-STOLL, Johannes (2009): Das lachende Klassenzimmer: Werkstattbuch Humor. Schneider-Verlag: Hohengehren

RITTER, Michael (2015): Gemeinsam eigene Wege zur Sprache finden. In: BEHRENSEN; Birgit, GLÄSER, Eva; SOLZBACHER, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler (S. 143-151)

ROGERS, Everett (1983): DIFFUSION OF INNOVATIONS. Third Edition. The Free Press. A Division of Macmillan Publishing Co., New York, N. Y.

ROLFF, Hans-Günter (2011): Wie verändern wir Schule wirklich? Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung. In: NETZWERK BILDUNG: Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle. Friedrich Ebert Stiftung: Berlin

RUCH, Willibald (2011): Zwischen Lachen und Ausgelachtwerden. Einblicke in die Psychologie des Humors in: Forschung & Lehre, (11) (S. 14-16). http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/51378/1/Zwischen_Lachen_und_Ausgelachtwerden_%C2%

BB_Wissenschaft_Forschung_Lehre_Hochschule_Professor_Universita%CC%88t_Habilitati on_Bachelor_Bologna-Reform_Exzellenzinitiative_%C2%BB_Forschung_&_Lehre.pdf (Zugriff 30.09.2017)

RÜRUP, Matthias (2009): Invarianzen der Schulorganisation. Arbeitsergebnisse eines Projektseminars.

www.pedocs.de/volltexte/2010/3084/pdf/Reader_Invarianzen_20090331_D_A.pdf (Zugriff 14.09.2017)

RÜRUP, Matthias; BORMANN, Inka (Hrsg. 2013): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Springer Fachmedien: Wiesbaden

SCHÄDLER, Ute: (1999): Das Innovationspotential der Hochschulen: Chancen und Risiken der Umsetzung von Innovationen in der Lehre an deutschen Universitäten. Peter Lang: Frankfurt

SCHÄFERS, Bernhard (2012): Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland. 9. Überarbeitete Auflage; UVK: Konstanz

SCHEDLER, Kuno, PROELLER, Isabella (2011): New Public Management. 5. Aufl. Paul Haupt: Bern, Stuttgart

SCHERF, Michael (2009): Objektive Hermeneutik. In: KUHL, Stefan; STRODTHOLZ, Petra; TAFFERTHOFER, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden (S. 300-325)

SCHIFFAUER, Werner; SCHWARZ, Anna, JACOBS, Jörg (2010): Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung. Europa-Universität-Viadrina; Frankfurt (Oder)

SCHIMANK, Uwe (2002): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie. Juventa Verlag: Weinheim

SCHIMANK, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. in: ALTRICHTER, Herbert; BRÜSEMEISTER, Thomas; WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden (S.231-260)

SCHIMANK, Uwe (2014): Von Governance zu „authority relations“: Wie sich Regelungsstrukturen dem Forschungshandeln aufprägen. In: Krempkow, René; Lottmann, André; Möller, Torger (Hrsg.): Völlig losgelöst? Governance der Wissenschaft. Band der 6.iFQ-Jahrestagung, iFQ-Working Paper No. 15 | März 2014: Berlin.

http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_15_2014.pdf (S. 15- (Zugriff 10.03.2017))

SCHNABEL, Ulrich; SPIEWAK, Martin (2010): Behinderte Schüler: Das Recht auf Miteinander. *Ein Streitgespräch zwischen Thomas Stöppler und Ulf Preuss-Lausitz.* in DIE ZEIT 06/2010

SCHÖNECK, Gudrun; MAIER, Petra (o.J.): Diagnose und Förderung im Sachunterricht. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen. [http://www.sinus-an-](http://www.sinus-an-grundschu-)

[len.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Schoenknecht_Maier.pdf](http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Schoenknecht_Maier.pdf) (Zugriff 10.03.2017)

SCHRÖDER, Frank (2016): Der wissenschaftliche Habitus unter der Bedingung des Wettbewerbs um Exzellenz. [https://opus4.kobv.de/opus4-](https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/files/.../DissSchroederFrankopusNeuse_A3a.pdf)

[bamberg/files/.../DissSchroederFrankopusNeuse_A3a.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/files/.../DissSchroederFrankopusNeuse_A3a.pdf) (Zugriff 10.03.2017)

SCHUCHARD, Erika (1993): Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie Soziale Integration Behinderter I. Klinghardt: Bad Heilbrunn

SCHULZ-SCHAEFFER, Ingo (2000): Kapitel VIII. Akteur-Netzwerk-Theorie. Zur Koevolution von Gesellschaft, Natur und Technik. In: WEYER, Johannes (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. Oldenbourg, München. [https://web.archive.org/web/20050515182628/http://www.tu-](https://web.archive.org/web/20050515182628/http://www.tu-berlin.de/~soziologie/Crew/schulz-schaeffer/pdf/AkteurNetzwerkTheorie.pdf)

[berlin.de/~soziologie/Crew/schulz-schaeffer/pdf/AkteurNetzwerkTheorie.pdf](https://web.archive.org/web/20050515182628/http://www.tu-berlin.de/~soziologie/Crew/schulz-schaeffer/pdf/AkteurNetzwerkTheorie.pdf) (Zugriff 30.04.2017)

SCHUMANN, Brigitte (2007): "Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Klinghardt: Bad Heilbrunn

SCHWAB, Susanne; SEIFERT, Susanne (2014): Einstellung von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2014

SEILER, Thomas Bernhard (2001): Strukturgenetische Begriffsforschung am Beispiel des Arbeitsbegriffs. In: Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung (S. 83-122)

SEITZ, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Schneider: Hohengehren

SEITZ, Simone (2006): Inklusiv Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache' in: Zeitschrift für Inklusion-online. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> (Zugriff 10.12.2016)

SEITZ, Simone; SCHEIDT, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62> (Zugriff 27.12.2016)

SOLZBACHER, Claudia (2008): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, Ingrid/ Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II (S. 27-42)

SOLZBACHER, Claudia; BEHRENSSEN, Birgit; SAUERHERING, Meike; SCHWER, Christina (2012): Jedem Kind gerecht werden. Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Praxishilfen Unterricht. Carl Link Verlag: Köln

SPD BUNDESTAGSFRAKTION (Hrsg.) (2017): Gesagt. Getan. Gerecht. <http://www.spdfraktion.de/system/files/documents/spdbf-bilanz-a5-2013-2017-web.pdf> (Zugriff 16.10.2017)

SPECK, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Reinhardt, München

STEFFENS, Ulrich; MAAG MERKI, Katharina; FEND, Helmut (Hrsg.) Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2 (2017), Waxmann: Münster

STICHWEH, Rudolf (2007): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. in: ADERHOLD, Jens; KRANZ, Olaf (Hrsg.), Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007 (S. 113-120)

STORCH, Maja (2010): Machen Sie doch, was Sie wollen! Wie ein Strudelwurm den Weg zu Zufriedenheit und Freiheit zeigt. Hans Huber, Hogrefe AG: Bern

STORCH, Maja (2014): Das Zürcher Ressourcen-Modell ZRM: Ressourcen aktivieren mit Motto-Zielen. In: SCHALLER, Johannes; SCHEMMEL, Heike (Hrsg.): Ressourcen: Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. 2. Auflage, dgvt: Tübingen (S. 247-259)

STORCH, Maja; KRAUSE, Frank (2007): Selbstmanagement - ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM). 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Hans Huber, Hogrefe AG: Bern

STORCH, Maja; KUHL, Julius (2017): Die Kraft aus dem Selbst. Sieben Psycho-Gyms für das Unbewusste. 3., unveränderte Auflage, Hogrefe: Bern

STORCH, Maja; TSCHACHER, Wolfgang (2014): Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf. Huber, Hogrefe: Bern

STRÜBING, Jörg (2006): Wider die Zwangsverheiratung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik. In: Sozialer Sinn, Heft 1/2006, 7. Jg. (S. 147-157)

TEICHLER, Ulrich (2005): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. IN: TEICHER, Ulrich; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 50; Beltz: Weinheim u.a. (S.8-24)

TEXTOR, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Julius Klinkhardt/UTB: Bad Heilbrunn

THEUNISSEN, Georg (2006): Geistigbehindertenpädagogik in der DDR. in: WÜLLENWEBER, Ernst; MUEHL, Heinz; THEUNISSEN, Georg (Hrsg.) Pädagogik bei geistigen Behinderungen: ein Handbuch für Studium und Praxis, Kohlhammer: Stuttgart (S. 30-40)

THOMAE, Hans (1968): Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Hogrefe: Göttingen

THOMAE, Hans (1996): Das Individuum und seine Welt : eine Persönlichkeitstheorie. 3., erweiterte und verbesserte. Aufl., Hogrefe: Göttingen

- TILLMANN, Klaus-Jürgen(2015): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunftsbildung/215556/zweigliedrigkeit?p=all> (Zugriff 09.04.2017)
- TRAUTMANN M., WISCHER B. (2009): Das Konzept der Inneren Differenzierung — eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer M.A., Prenzel M., Hellekamps S. (eds) Perspektiven der Didaktik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden (S.159 – 172)
- TRAUTMANN, Matthias; WISCHER, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- TROLL, Bianka; BESSER, Michael; ABELS, Simone; GREVE, Steffen; SÜSSENBACH; Jessica (2017): Lehrinheiten zu inklusiver Fachdidaktik in der Lehrerbildung evidenzbasiert entwickeln. In: Programm GFD-KOFADIS-Tagung „Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung“ 27.-29-September 2017 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. (S. 210 - 212) https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/webdoks/forschung/gfd-tagung/GFD-KOFADIS-Tagung_2017_PH_Freiburg_i._Br.pdf (Zugriff 10.12.2017)
- TRUMPA, Silke, JANZ, Frauke; HEYL, Vera; SEIFRIED, Stefanie; (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In Zeitschrift für Bildungsforschung 2014/4 (S. 241-256)
- TRUMPA, Silke; JANZ, Frauke (2014): „Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt!“ Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess der Inklusion. In: TRUMPA, Silke; SEIFRIED, Stefanie; FRANZ, Eva; KLAUSS, Theo (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Beltz Juventa: Weinheim, Basel (S. 61 - 78)
- TSCHACHER, Wolfgang; STORCH, Maja (2010): Embodiment und Körperpsychotherapie. In: KÜNZLER A., BÖTTCHER C., HARTMANN R., NUSSBAUM M.-H. (Hrsg.): Körperzentrierte Psychotherapie im Dialog. Grundlagen, Anwendungen, Integration. Der IKP-Ansatz von Yvonne Maurer. Springer: Berlin (S. 161-175)
- TSCHACHER, Wolfgang; STORCH, Maja (2012): Die Bedeutung von Embodiment für Psychologie. In: Psychotherapie 17. Jahrg. 2012, Bd. 17, Heft 2 (S. 259-267). http://majastorch.de/download/artikel/2012_Tschacher-Storch.pdf (Zugriff 24.08.2017)

TURNER, George (2001): Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Duncker & Humblot: Berlin

UNESCO (1994): Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse.

http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (Zugriff 01.09.2017)

UNITED NATION (2017): Status of Treaties, CHAPTER IV HUMAN RIGHTS.

https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en (Zugriff 01.09.2017)

VAHS, Dietmar (2015): Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch. Schäffer-Poeschel: Stuttgart

VERBAND SONDERPÄDAGOGIK (VDS) (2009): Stellungnahme.

<http://vdsniedersachsen.de/positionen/> (Zugriff 12.11.2017)

VERBAND SONDERPÄDAGOGIK e.V. (2012): Leitlinien Stand September 2012.

http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/Leitlinien_September_2012.pdf (Zugriff 12.11.2017)

VERBAND SONDERPÄDAGOGIK e.V. (2014): Positionspapier Berufsbild der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext. http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/Berufsbild_Sonderpdagoge_-_Langfassung.pdf (Zugriff 09.04.2017)

VERBAND SONDERPÄDAGOGIK e.V. (2014): Positionspapier Berufsbild der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext. http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/Berufsbild_Sonderpdagoge_-_Langfassung.pdf (Zugriff 27.12.2016)

VERBAND SONDERPÄDAGOGIK e.V. (2017): Erhalt der fachdidaktischen Kompetenzen im Rahmen der 2. Phase der Ausbildung von Sonder-/Förderpädagogen. http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/meldungen/Antrag_34_HV_2015.pdf (Zugriff 12.11.2017)

- VEREINTE NATIONEN (Hrsg.) (1948): Generalversammlung. Verteilung: Allgemein. Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Zugriff 14.09.2017)
- VIGODA, Eran (2003): New Public Management. In: Encyclopedia of Public Administration and Public Policy (EPAPP). https://pmpc.hevra.haifa.ac.il/images/Eran_Academic_Profile/Download_Major_Publications/D_Articles_or_chapters_in_books/NPM.pdf (Zugriff 30.10.2017)
- VOLLMER, Helmut Johannes (2007): Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. In: Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35 (S. 85-103) http://www.pedocs.de/volltexte/2012/1089/pdf/ErzWiss_2007_35_Vollmer_Situation_der_Fachdidaktiken_D_A.pdf (Zugriff 14.11.2017)
- VOLLMER, Helmut Johannes (2017): Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland. In: BAYRHUBER, Horst; ABRAHAM, Ulf; FREDERKING, Volker; JANK, Werner; ROTHGANGEL, Martin; VOLLMER, Helmut Johannes (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1. Waxmann: Münster
- VOSS, Thamar; KUNTER, Mareike; SEIZ, Johanna; HOEHNE, Verena; BAUMERT, Jürgen (2014): Die Bedeutung despädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 2, S. 184-201
- WACHTEL, Peter (o.J.): Die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Niedersachsen durch Regionale Integrationskonzepte. <http://www.nibis.de/~infosos/wachtel-sopaed-foerderung.htm> (Zugriff 01.09.2017)
- WAGNER, Hans-Josef (o.J.): Eine neue Frankfurter Schule? Zum 100. Geburtstag Theodor W. Adornos. <http://velbrueck-wissenschaft.de/pdfs/hans-josefwagner.pdf> (Zugriff 22.07.2017)
- WAGNER, Petra (2012): Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen- Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von Kinderwelten. In: HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (Hrsg.): Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion Ein Dossier von Migration-Integration-Diversity –dem migrationspolitischen Portal der Heinrich Böll Stiftung. http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/diversitaet_und_kindheit_kommentierbar.pdf#page=32 (Zugriff 27.07.2017)

WAJE, Marie-Christina; WACHTEL, Peter (2013): Zur Realisierung der inklusiven Schule in Niedersachsen. http://www.ler-nds.de/_downloads/2013_realisierung_inklusive_schule.pdf (Zugriff 30.07.2017)

WATKINS, Amanda (Hrsg. 2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer TE4I. European agency for development in special needs education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (Zugriff 12.11.2017)

WEISS, Edgar (2013): Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft - In: SALOMON, David; WEISS, Edgar (Hrsg.): Krisendiskurse. Jahrbuch der Pädagogik. Lang: Frankfurt am Main (S. 125-141)

WELLENDORF, Franz (1995): Institution. In: LENZEN, Dieter; MOLLENHAUER, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Klett: Stuttgart (S. 439-445)

WERNET, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Leseke + Budrich: Opladen

WERNET, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

WERNING; Rolf, BALGO, Rolf; PALMOWSKI, Winfried; SASSENROTH, Martin (2012): Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. 2. Akt. Aufl. Oldenbourg: München

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT "INKLUSION" (2014): Bericht zum 1. Beauftragungszeitraum des Wissenschaftlichen Beirats "Inklusion". München und Würzburg. http://www.km.bayern.de/download/10156_berichtinkla428s_5_280114_es.pdf (Zugriff 27.12.2016)

WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (Zugriff 10.03.2017)

WITTRÖCK, Manfred (1998): Die Profession "Sonderpädagoge/in": Tätigkeitsmerkmale und Qualifikationsanforderungen im Übergang zum 21. Jahrhundert. In: ANGERHOEFER, Ute;

DITTMANN, Werner (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik. Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Luchterhand: Neuwied (S. 82 - 96)

WOCKEN, Hans (1997): Die Bildung von Sonderpädagogen neu denken! In: WITTROCK (Hrsg.) Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. <http://www.hans-wocken.de/Werk/werk35.pdf> (Zugriff 09.04.2017)

WOCKEN, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, Anne; SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa: Weinheim, München (S. 37 – 52)

WOCKEN, Hans (2001): Integration In: ANTOR, Georg; BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart 2001 (S. 76-80)

WOCKEN, Hans (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Feldhaus: Hamburg

WOCKEN, Hans (2014): Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher System. Hamburg: Feldhaus

WOCKEN, Hans (2015a): Inklusion im Nebel. Kritik des Konzepts „Vielfalt schulischer Angebote“ in einer „inkluisiven Bildungslandschaft“.

https://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/2015/Wocken_Inklusionsnebel.pdf (Zugriff 27.12.2016)

WOCKEN, Hans (2015b): Sind Behinderte Menschen? In: Hans Wocken: Vom Haus der inklusiven Schule

WOCKEN, Hans (2015c): Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. <http://www.hans-wocken.de/Texte/Bremsen-Barrieren-Blockaden.pdf> (Zugriff 29.08.2017)

WÜRMSER, Grit (2016): „Mir nach, ich folge Euch!“ Die unternehmerische Hochschule zwischen Hierarchie und Partizipation. In: DANNEBECK, Clemens; DORRNACE, Carmen; MOLDENHAUER, Anna; OEHME, Andreas; PLATTE, Andrea (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Forschung, Lehre und Organisationsentwicklung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

ZAPF, Wolfgang (1994) : Über soziale Innovationen, In: ZAPF, Wolfgang: Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation: soziologische Aufsätze 1987 bis 1994, Edition Sigma, Berlin (S. 23-40). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/122762/1/209671.pdf> (Zugriff 10.07.2017)

ZECHLIN, Lothar (2015): Was ist gute Hochschulgovernance? In: BUNGARTEN, Pia; JOHN-OHNESORG, Marei (Hrsg.): Hochschulgovernance in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung: Berlin. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politik/governance_fes_2015.pdf (Zugriff 10.03.2017)

ZEITLER, Sigrid; HELLER, Nina; ASBRAND, Barbara (2012): Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementierung der Bildungsstandards. Waxmann: Münster

ZEPF (Zentrum für empirische pädagogische Forschung (o.J.) : VERA. <http://www.projekt-vera.de/verapub/index.php?id=275> (Zugriff 31.10.2017)

ZICK, Andreas (2004): Soziale Einstellungen. In: SOMMER Gert; FUCHS Albert (Hrsg.): Krieg und Frieden: Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Beltz, Psychologie Verlags Union: Weinheim (S. 129-142)

ZIMMERMANN, Rainer E. (2017): Experimentum Mundi sive Adumbratio 2. Teil, Nr. 17 – 18 □ 19. In: ZIMMERMANN, Rainer E. (Hrsg.): Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung. Walter de Gruyter: Berlin/Boston (S. 87-113)

ZYMEK, Bernd (1995): Evolutionistische und strukturalistische Ansätze einer Geschichte der Erziehung. In: LENZEN, Dieter; MOLLENHAUER, Klaus (Hrsg. 1995): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Klett: Stuttgart (S. 55-78)

14. Anhang

Wortlaut der Einladung an die Fachdidaktikerinnen bzw. Fachdidaktiker zu einem Gespräch

Liebe Frau/Lieber Herr

bei der Fachdidaktikerkonferenz im vergangenen Juni hatten wir bereits angekündigt, dass wir im Rahmen des ■-Projekts planen, mit einzelnen FachdidaktikerInnen der Universität Gespräche über die weitere Entwicklung des Curriculums "Inklusion" zu führen.

Wir hatten damals eine recht große Unterstützung für diese Idee aus dem Kreis der Anwesenden wahrgenommen.

Inzwischen haben wir - auch auf Basis der Online-Befragung, an der insgesamt ■ FachdidaktikerInnen teilgenommen haben, uns viele Gedanken zu den Gesprächen und deren Inhalten gemacht und einen kleinen Leitfaden entwickelt, damit die Gespräche vergleichbar und vor allem zielführend geführt werden können.

Nach einem Pretest sind inzwischen auch bereits mehrere Gespräche mit FachdidaktikerInnen der Uni gelaufen - nun soll es aber auch möglichst zeitnah weitergehen!

Wir würden sehr gern auch mit Ihnen ein solches Gespräch führen, wenn Sie damit einverstanden sind!?

Meine Kollegin xy und ich haben mal einige für uns mögliche Zeitfenster in den kommenden Wochen zusammengestellt:

(...)

Wäre einer dieser Termine für Sie möglich?

Das Gespräch würde nicht länger als eine Stunde dauern.

Außerdem würden wir gern eine Audioaufnahme von dem Gespräch machen, damit wir im Anschluss ein Transkript anfertigen können.

Dies entspricht nicht nur ganz grundsätzlich wissenschaftlichen Ansprüchen, sondern verhindert auch eine eventuell subjektiv gefärbte oder verzerrte Darstellung (wie es bei einem Protokoll nicht selten der Fall ist).

Das Transkript kann dann selbstverständlich von Ihnen gegen gelesen und ggf. überarbeitet werden - abgesehen davon, dass wir natürlich bei einer eventuellen Darstellung von Ergebnissen die Anonymität unserer Gesprächspartner wahren!

Wir würden uns sehr freuen, wenn ein solches Gespräch stattfinden kann, und sind Ihnen dankbar für eine Rückmeldung hierzu!

Bei Fragen können wir auch gern im Vorfeld telefonieren!

Herzliche Grüße,

██████████ "Curriculumentwicklung"

Erklärung über die Eigenständigkeit der erbrachten wissenschaftlichen Leistung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Weitere Personen waren an der inhaltlichen materiellen Erstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt.

Insbesondere habe ich hierfür nicht die entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- bzw. Beratungsdiensten (Promotionsberater oder andere Personen) in Anspruch genommen. Niemand hat von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

49205 Hasbergen, den 17. Dezember 2017.....

(Ort. Datum)

(Magdalena Hollen)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Ich stimme einer evtl. Überprüfung meiner Dissertation durch eine Antiplagiat-Software zu. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher eingehalten.

49205 Hasbergen, den 17. Dezember 2017

(Ort, Datum)

Magdalena Hollen