



Ricarda Katrin Rübben

# Inklusion als berufsbiografisch bedeutsames Ereignis?

Identitätsentwicklung bei erfahrenen Gymnasiallehrkräften

# Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von  
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,  
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Ricarda Katrin Rübgen

# Inklusion als berufsbiografisch bedeutsames Ereignis?

Identitätsentwicklung bei erfahrenen  
Gymnasiallehrkräften

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

## *Für meine Eltern*

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück unter dem Titel „Inklusion als berufsbiografisch bedeutsames Ereignis? Identitätsentwicklung bei erfahrenen Gymnasiallehrkräften – eine qualitativ-rekonstruktive Studie“ als Dissertation angenommen.

Erstgutachterin: Prof.‘in Dr. Ingrid Kunze.

Zweitgutachter: Prof. Dr. Christian Reintjes.

Tag der Disputation: 21.01.2021.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © Feodora Chiosea/istock.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5897-7 Digital

ISBN 978-3-7815-2457-6 Print

## Zusammenfassung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtete sich Deutschland 2009 zur Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems. Administrativ wurde dies in den Bundesländern so ausgedeutet, dass sonderpädagogische Förderung im Regelfall an allgemeinen Schulen stattfinden soll und Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam beschult werden sollen. Welche Auswirkungen diese Reform auf das berufliche Selbstverständnis von Lehrer\*innen hat, wurde bisher noch nicht systematisch untersucht, ist aber elementar für das Verständnis des wechselseitigen Verhältnisses von Schulreform und Lehrer\*innenprofession.

Die empirische Dissertationsstudie widmet sich Gymnasiallehrer\*innen in Nordrhein-Westfalen, die als Akteur\*innen der schulischen Inklusionsreform mit objektiv veränderten Ansprüchen an ihre Profession konfrontiert werden, und rekonstruiert in einer berufsbiografischen Perspektive deren Deutung und Bewältigung von Inklusion mit Blick auf ihr berufliches Identitätsverständnis. Dazu wurden berufsbiografisch orientierte Interviews geführt und narrationsanalytisch ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass alle untersuchten Lehrpersonen die Schulreform Inklusion als identitätsrelevant erfahren und im Sinne einer Identitätsstabilisierung bewältigen, d.h. ihre berufliche Identität nicht transformieren. Es konnten drei Formen der Stabilisierung rekonstruiert werden: eine opponierende, eine pragmatische und eine advokatorische. Als relevant für die Erklärung dieser verschiedenen Formen erwiesen sich die Passungsverhältnisse der Schulreform mit den individuellen Professionalitäts-, Institutions- und Professionalisierungsverständnissen der untersuchten Lehrer\*innen. Diese Ergebnisse wurden anschließend mit schul- und professionstheoretischen Diskursen in Verbindung gebracht.

## Abstract

With the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2009, Germany committed itself to guaranteeing an inclusive education system. Administratively, this was interpreted in the federal states in such a way that special educational support should be given in general schools and pupils with and without special educational needs should be educated together, as a rule. The effects of this reform on the professional identity of teachers have not yet been systematically investigated, but are elementary for understanding the mutual relationship between school reform and teacher profession.

The dissertation study is dedicated to teachers in the “Gymnasium” in North Rhine-Westphalia who, as actors of the school inclusion reform, are confronted with objectively changed demands on their profession, and reconstructs their interpretations and coping with inclusion from a biographical perspective. For this purpose, narrative interviews were conducted and analysed with narrative analysis.

The results show that all of the teachers studied experienced the school reform inclusion as relevant to their identity and cope with it in terms of identity stabilisation, which means that they do not transform their professional identity. Three forms of stabilisation could be reconstructed: an opposing, a pragmatic and an advocating one. The relationship between the school reform and the understanding of professionalism, institutions and professionalisation of the teachers examined proved to be relevant for the explanation of these different forms. These results are then linked to school and professional theoretical discourses.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>11</b>
1.1	Problemaufriss	12
1.2	Forschungsstand und Forschungsdesiderat	13
1.3	Forschungsinteresse und Fragestellung der Untersuchung	18
1.4	Überblick zum Aufbau der Arbeit	18
<b>I</b>	<b>Theoretischer Rahmen:</b>	
	<b>Inklusion, berufliche Identität und berufsbiografische Ereignisse</b>	
<b>2</b>	<b>Inklusion als Schulreform. Rahmenbedingungen und Herausforderungen für (Gymnasial-)Lehrer*innen</b>	<b>22</b>
2.1	Begriff und historische Entwicklungslinien von Inklusion	22
2.1.1	Annäherung an den Inklusionsbegriff: Der Personenkreis von Inklusion	23
2.1.2	Annäherung an den Inklusionsbegriff: Das Problem der Förderschulen	25
2.1.3	Annäherung an den Inklusionsbegriff: Integration oder Inklusion?	27
2.1.4	Zum Problem des Inklusionsbegriffs für die empirische Forschung	28
2.2	Inklusion in Nordrhein-Westfalen	30
2.2.1	Bildungspolitische Entscheidungen zur Inklusion	30
2.2.2	Zur quantitativen Entwicklung der schulischen Inklusion in NRW	33
2.3	Inklusion am Gymnasium	43
2.3.1	Das Gymnasium als Schulform zwischen Exklusion und Inklusion	44
2.3.2	Der Gymnasiallehrer*innenberuf – von der Verlegenheitslösung zur eigenständigen Profession	49
2.3.3	Gymnasiallehrer*innen als Gegenstand der empirischen Forschung	55
2.3.4	Inklusion: Herausforderung für das Gymnasium und seine Lehrer*innen	58
<b>3</b>	<b>Identität und berufliche Identität</b>	<b>61</b>
3.1	Identität – einführende Überlegungen	61
3.2	Ausgewählte Identitätstheorien	63
3.3	Untersuchungen zur beruflichen Identität von Lehrer*innen	70
3.4	Identitätsverständnis der vorliegenden Untersuchung	85
3.4.1	Identität nach Haußer	85
3.4.2	Abgrenzung des Identitätsbegriffs vom Habituskonzept	88

<b>4</b>	<b>Ereignisse und Identitätsentwicklung im Lehrer*innenberuf</b> .....	91
4.1	Die berufsbiografische Perspektive auf die (Identitäts-)Entwicklung von Lehrer*innen .....	91
4.1.1	Berufsbiografie und berufsbiografische Lehrer*innenprofessionsforschung ..	91
4.1.2	Berufliche Entwicklungsverläufe von Lehrer*innen .....	93
4.2	Berufsbiografische Ereignisse als Anlass für Identitätsentwicklung .....	96
4.2.1	Zum Begriff des Ereignisses .....	97
4.2.2	Berufsbiografische Ereignisse im Kontext der Berufslaufbahn .....	98
4.2.3	Bewältigung von berufsbiografischen Ereignissen unter der Perspektive der Identitätsentwicklung .....	102
 <b>II Empirische Analysen zur Identitätsentwicklung im Kontext von Inklusion</b>		
<b>5</b>	<b>Methodologische Grundlagen der Untersuchung und methodisches Vorgehen</b> ...	106
5.1	Methodologische Grundlagen .....	106
5.1.1	Grundlegende Fragestellungen für die empirische Untersuchung .....	106
5.1.2	Klärung des Forschungsgegenstandes .....	107
5.1.3	Einordnung in ein Forschungsparadigma .....	108
5.2	Methodisches Vorgehen .....	108
5.2.1	Erhebungsverfahren .....	109
5.2.2	Datenauswertung .....	116
5.2.3	Falldarstellung und Fallauswahl .....	121
5.3	Erkenntnismöglichkeiten und Limitationen der vorliegenden Studie .....	121
<b>6</b>	<b>Fallrekonstruktionen zur beruflichen Identitätsentwicklung von Gymnasiallehrer*innen im inklusiven Setting</b> .....	125
6.1	Maximilian König – opponierend-stabilisierende Identitätsentwicklung .....	125
6.1.1	Rekonstruktion der Eingangssequenz .....	126
6.1.2	Darstellung der beruflichen Identität .....	132
6.1.3	Inklusion als berufsbiografisches Ereignis? – Rekonstruktion der Eingangserzählung zur Inklusion .....	143
6.1.4	Berufsbiografische Bewältigung von Inklusion .....	150
6.1.5	Fallstruktur .....	163
6.2	Dorothea Lieblich – pragmatisch-stabilisierende Identitätsentwicklung .....	165
6.2.1	Rekonstruktion der Eingangssequenz .....	165
6.2.2	Darstellung der beruflichen Identität .....	171
6.2.3	Inklusion als berufsbiografisches Ereignis? – Rekonstruktion der Eingangserzählung zur Inklusion .....	181
6.2.4	Berufsbiografische Bewältigung von Inklusion .....	184
6.2.5	Fallstruktur .....	191



6.3	Stefan Reitz – advokatorisch-stabilisierende Identitätsentwicklung .....	193
6.3.1	Rekonstruktion der Eingangssequenz .....	193
6.3.2	Darstellung der beruflichen Identität .....	214
6.3.3	Inklusion als ein berufsbiografisches Ereignis? – Rekonstruktion der Eingangserzählung zur Inklusion .....	222
6.3.4	Berufsbiografische Bewältigung von Inklusion .....	224
6.3.5	Fallstruktur .....	232
<b>III Das Verhältnis von beruflicher Identität, Identitätsentwicklung und Inklusion. Fallvergleiche und Diskussion</b>		
<b>7</b>	<b>Fallübergreifende Aspekte der Struktur und Entwicklung beruflicher Identität ..</b>	<b>236</b>
7.1	Identität und Identitätsentwicklung in berufsbiografischer Perspektive .....	236
7.1.1	Fallstruktur A: Opponierend-stabilisierende Identitätsentwicklung .....	236
7.1.2	Fallstruktur B: Pragmatisch-stabilisierende Identitätsentwicklung .....	237
7.1.3	Fallstruktur C: Advokatorisch-stabilisierende Identitätsentwicklung ....	241
7.1.4	Vergleich der Identitätsentwicklungsprozesse .....	242
7.2	Zentrale Elemente der Lehrer*innenidentität in ihrem Zusammenhang mit Inklusion .....	246
7.2.1	Professionalitätsverständnis .....	247
7.2.2	Institutionsverständnis .....	249
7.2.3	Professionalisierungsverständnis .....	252
7.3	Schlussbetrachtungen zum Verhältnis von Institution, Profession und Inklusion .....	254
7.3.1	Schultheorie: Leistung und Inklusion als Gegensatz? .....	254
7.3.2	Professionstheorie und Inklusion: Kompetenzerweiterung oder reflexive Haltung? .....	260
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick .....</b>	<b>265</b>
<b>Verzeichnisse .....</b>		<b>273</b>
Literaturverzeichnis .....		273
Tabellenverzeichnis .....		290
Abbildungsverzeichnis .....		291
<b>Anhang .....</b>		<b>293</b>
Anlage 1: Kurzfragebogen .....		293
Anlage 2: Hinweise zur Transkription .....		294

# 1 Einleitung

„In den letzten Jahren sind die herkömmlichen Funktionsbestimmungen und Bildungsvorstellungen des deutschen Gymnasiums radikal in Frage gestellt worden. [...] Je nachdem, welche neuen Funktionsbestimmungen ihnen zugrunde liegen – ob sie zum Beispiel die soziale Selektionsfunktion des Gymnasiums eher durch objektivierte, rationalisierte Leistungsselektion oder eher durch das Prinzip der Förderung für alle Schüler ersetzen wollen –, konfliktieren auch die Reformpostulate untereinander. Lehrer können sich diesen Konflikten nicht entziehen.“

(Zeiber 1973, 11)

Das Gymnasium mit seinen, wie Zeiber 1973 formulierte, „Funktionsbestimmungen und Bildungsvorstellungen“ ist wie vielleicht keine andere Schulform seit langem Gegenstand bildungspolitischer, öffentlicher und fachwissenschaftlicher Kontroversen. Mit der ‚höchsten‘ Schulform innerhalb eines gegliederten, stratifizierten Sekundarschulsystems werden von Anbeginn ihrer Existenz an Fragen des Zugangs, ihrer inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung, aber auch ihrer Ziele, Leistungsanforderungen und Abschlussqualifikationen diskutiert – und mit zahlreichen größeren und kleineren Reformen verbunden (vgl. z.B. Gass-Bolm 2005; Geißler 2013). Reform meint hier „solche Innovationen im Schulwesen ..., die einen rechtlich-institutionellen Niederschlag im System gefunden haben“ (Tenorth 2019, 21) und ist auf eine Verbesserung gegenwärtiger Zustände gerichtet, wenngleich Luhmann und Schorr (1979) darauf hingewiesen hatten, dass es sich zunächst um „das Auswechseln von Zuständen mit bekannten Nachteilen gegen Zustände mit unbekanntem Nachteilen“ (ebd., 107) handelt. Diese Überlegungen lassen sich, wie noch sichtbar werden wird, auch auf die in dieser Untersuchung thematisierte Schulreform Inklusion beziehen.

Für das Verständnis der Reaktion des Gymnasiums auf ‚Inklusion‘ sind seine Lehrer\*innen bedeutsam, die sich den an die unterschiedlichen ‚Funktionsbestimmungen‘ anschließenden Kämpfen und Konflikten – vgl. nochmals Zeiber (1973) – nicht entziehen können. Sie werden, wie bei anderen Reformen, auch unter inklusivem Vorzeichen als „Hauptakteure[.] der Veränderung“ (Herzmann 2001, 10) betrachtet, auf die Reformmaßnahmen „in elementarer Weise“ (Terhart 1998, 560) angewiesen sind, stilisiert im Sinne einer Kippfigur einerseits als „Hoffnungsträger“ (Thiel & Bennewitz 2019, 631), andererseits aber auch als „unbewegliche Innovationsverweigerer“ (Terhart 2013, 76). Wie sie sich tatsächlich zur Inklusion am Gymnasium stellen, bildet den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

## 1.1 Problemaufriss

„Permanente Veränderung und das Lernen im System“ werden von Tenorth (2019, 31) als „Normalität“ (ebd.) für Schule und Lehrer\*innenprofession beschrieben, die es erschweren, zwischen der „Permanenz der Irritation“ (ebd.) einerseits und radikaler Veränderung respektive systemprägender Zäsur andererseits differenzieren zu können. Während jüngere Reformen des Gymnasiums wie die Einführung des Zentralabiturs, der Wechsel von G9 auf G8 (und meist wieder zurück) oder der Ausbau des Ganztagsbetriebs im Rückblick wohl eher als kleinere Irritationen für die Institution und seine Lehrer\*innen eingeschätzt werden können, wird – zumindest in der Reformrhetorik – für die Inklusionsreform eine „Zäsur“ (Siedenbiedel 2017, 237) behauptet: „Für die Institution ist das ein historischer Einschnitt, vergleichbar vielleicht mit der Abschaffung des Griechischen als Pflichtfach oder der Einführung der Koedukation“ (Spiewak 2015, o.S.). Wie Tenorth (2013) anmerkt, „versammelt“ (ebd., 17) der Begriff der Inklusion „die größten politisch-moralischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen“ (ebd.); er „polarisier[t] und irritier[t]“ (ebd.) – auch, wie zu zeigen sein wird, am Gymnasium. Die Vorgeschichte ist bekannt: Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und der damit verbundenen Anerkennung des Rechts von Menschen mit Behinderung auf Bildung verpflichtete sich Deutschland 2009 dazu, „dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen“ (Artikel 24, BGBL 2008, 1436), indem es ein *inklusives*<sup>1</sup> Bildungssystem gewährleistet. Die damit verbundene Verpflichtung wurde in den Bundesländern administrativ so ausgedeutet<sup>2</sup>, dass sonderpädagogische Förderung künftig im Regelfall an allgemeinen Schulen stattfinden soll, und zielt darauf ab, dass Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf<sup>3</sup> – so die in der Praxis der Verwaltung und Beschulung primär in den Blick genommene Klientel – im Unterricht zusammen mit Schüler\*innen ohne besonderen Förderbedarf beschult und separierende Förderschulen (weitgehend) abgeschafft oder zumindest in ihrer Anzahl verringert werden (vgl. Hopf & Kronauer 2016, 19). Die Umsetzung respektive Verwirklichung dieses Anspruchs hat zumindest theoretisch erhebliche Veränderungen für das Bildungssystem zur Folge: In der Debatte stehen insbesondere die Förderschulen und die Gymnasien als die beiden Schulformen, die mit ihrer – jeweils unter konträren Vorzeichen gelagerten – Auslese einem inklusiven Bildungssystem gegenüberstehen, in der Kritik oder bescheidener formuliert unter „Transformationsdruck“ (Gehde et al. 2016, 23). Programmatisch werden „gravierende Veränderungen für die Konzeption von Schule und Unterricht und für das pädagogische Professionsverständnis“ (Moser 2013, 135) erwartet und insbesondere „der Ruf nach einer neuen Positionsbestimmung der einzelnen Professionen“ (Heinrich et al. 2014, 59) laut, die nicht zuletzt auf einen „umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozess“ (Häcker & Walm 2015, 81) zielen. Von der Profession der Lehrer\*innen wird – wie in jeder Reform – bei der Umsetzung der Schulreform Inklusion viel erwartet (vgl. z.B. Booth & Ainscow 2003; Landwehr 2012; Urban & Lütje-Klose 2014), sodass die von Terhart (2001) als „Dauerthema“ (ebd., 43) bezeichneten Fragen nach der Professionalisierung der Lehrkräfte und damit unweigerlich verwoben nach

1 In der deutschen Übersetzung der UN-BRK wurde der englische Begriff *inclusive* mit integrativ übersetzt; völkerrechtlich bindend ist jedoch die englische Fassung, weshalb der Begriff inklusiv im Folgenden verwendet wird und als korrekte Übersetzung gilt.

2 Diese Ausdeutung ist umstritten – siehe dazu ausführlich Kapitel 2.

3 Der amtliche Begriff in NRW ist „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ – in der vorliegenden Arbeit wird die Bezeichnung Schüler\*innen „mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ gleichbedeutend verwendet.

einem neuen und der aktuellen Reform gerecht werdenden Professionalitätsverständnis wieder neu gestellt und diskutiert werden. Inwiefern die Aufnahme von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den allgemeinen Schulen und explizit auch an den Gymnasien nicht ‚nur‘ eine Erweiterung der Heterogenität der gymnasialen Schüler\*innenschaft um die Dimension sonderpädagogischer Förderbedarf zur Folge hat (vgl. Siedenbiedel 2017, 238), sondern sich weitreichende Veränderungen der bisherigen beruflichen Handlungspraxis einstellen und damit an den „Fundamenten des gymnasialen Selbstverständnisses“ (ebd., 237) und des Selbstverständnisses der Lehrer\*innen gerüttelt wird, muss allerdings empirisch beantwortet werden.

## 1.2 Forschungsstand und Forschungsdesiderat

Was ist bereits über Regelschullehrkräfte sowie schulformspezifisch über Gymnasiallehrkräfte im Kontext von Inklusion bekannt? In der diesbezüglichen – nicht schulformspezifischen – deutschsprachigen Forschung<sup>4</sup> lassen sich zunächst grob drei zentrale Stränge unterscheiden: Untersuchungen zur *Einstellung* von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion, zu *Kompetenzen* von Lehrkräften sowie zur *multiprofessionellen Kooperation* von Regelschullehrer\*innen und Sonderpädagog\*innen.

Ausgehend davon, dass eine positive Einstellung zur Inklusion als maßgebliche Gelingensbedingung für die erfolgreiche Implementierung inklusiver Strukturen und einer inklusiven Praxis gilt, konstatieren Ruberg und Porsch (2017) in ihrem systematischen und den Überblick von Gasterstädt und Urban (2016) erweiternden Review der deutschsprachigen Forschung „zahlreiche Arbeiten“ (Ruberg & Porsch 2017, 393) zur Erfassung von Einstellungen zur schulischen Inklusion. Die Autorinnen verweisen darauf, dass diesem Forschungsstrang kein einheitliches Begriffsverständnis zugrunde liege, vielmehr würden neben Einstellungen „zahlreiche – teilweise synonym verwendete – Begriffe [...] wie Überzeugungen, Haltungen, Orientierungen, Konzeptionen, subjektive Theorien oder *beliefs*“ (ebd., 395, H.i.O.) existieren, was einen systematischen Vergleich der Ergebnisse erschwere. Forschungsmethodisch werden Einstellungen primär mit quantitativen Verfahren erfasst; qualitative Untersuchungen beziehen sich meist auf inhaltsanalytisch ausgewertete Interviewdaten (vgl. ebd., 397). Als zentrale Ergebnisse der Einstellungsforschung lassen sich nach Ruberg und Porsch Ergebnisse zu den Einflussgrößen Erfahrung, Lehramtstyp/Schulform, Art der Behinderung/Heterogenitätsmerkmal, Selbstwirksamkeit und Erhebungsort explizieren. Ausgewählte Ergebnisse seien an dieser Stelle angerissen: So konnte die Mehrheit der Studien einen signifikanten Zusammenhang von positiver Einstellung zur schulischen Inklusion bei Lehrkräften und Studierenden und persönlicher sowie beruflicher Erfahrung mit Menschen mit Behinderungen oder im gemeinsamen Unterricht<sup>5</sup> feststellen (vgl. z.B. Bosse & Spörer 2014; Feyerer 2014; Heyl & Seifried 2014; Hintermair et al. 2013). Von Urton et al. (2015) und Kuhl et al. (2014) werden die Ergebnisse dahingehend spezifiziert, dass sie auf die Bedeutung der Qualität jener Erfahrungen und auf die Wichtigkeit einer professionellen Begleitung im gemeinsamen Unterricht rekurrieren. Ein lehramts- bzw. schulformspezifischer Effekt konnte für angehende Lehrer\*innen der Sekundarstufe(n) nicht belegt werden; lediglich für Studierende des Grundschullehramts konnten einzelne Studien (vgl. z.B. Scheer et al.

<sup>4</sup> Da die Umsetzung der Schulreform Inklusion u.a. an die jeweiligen nationalen Schul- und Bildungssysteme gebunden ist, wird an dieser Stelle aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit ausschließlich auf den deutschsprachigen Forschungsdiskurs rekurriert.

<sup>5</sup> Der Begriff ‚gemeinsamer Unterricht‘ wird in diesem Kapitel alltagssprachlich verwendet.

2015; Trumpa et al. 2014) eine vergleichsweise stärkere Befürwortung von Inklusion belegen. Bedeutsam erscheint der Zusammenhang von Einstellung und Förderschwerpunkt: So wird die Inklusion von Schüler\*innen mit motorischen Beeinträchtigungen als weitgehend unproblematisch (z.B. Eichfeld & Algermissen 2016; Gebhardt et al. 2011) und die von Schüler\*innen mit geistiger Behinderung (z.B. ebd.), Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Eichfeld & Algermissen 2016; Schwab 2014) oder einer schweren Mehrfachbehinderung (z.B. Seifried 2015) von den jeweils befragten Personen als besonders problematisch beurteilt. Dass es für Studierende weniger bedeutsam ist, ob sie Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, sondern dass für sie vielmehr die Varianz mit Blick auf Lernen und Leistung relevant sei, konnte Kopp (2009) zeigen.

Ein zweiter Forschungsstrang bezieht sich auf Kompetenzen im Kontext von Inklusion. Der Untersuchungsfokus richtet sich hier auf Wissen und weitere Kompetenzfacetten, die Lehrer\*innen benötigen, um die an sie gestellten respektive erweiterten Anforderungen im Rahmen von Inklusion erfolgreich bewältigen zu können. König et al. (2019) nennen als zentrale Ergebnisse ihres Reviews zu den meistzitierten Kompetenzkatalogen seit 2013 vier Anforderungsbereiche: Diagnose, Intervention (im Sinne didaktisch-methodischer Anforderungen; oft als Förderung bezeichnet), Management und Organisation, Beratung und Kommunikation (vgl. ebd., 46). Diese Anforderungen sehen die Autor\*innen im Wesentlichen durch einzelne empirische Studien wie z.B. die von Werner und Quintd (2014) belegt und beschäftigen sich selbst mit deren Modellierung und Erfassung mithilfe eines standardisierten Wissenstests. Professionelles Wissen für inklusiven Unterricht wird dabei als eine Erweiterung des pädagogischen Wissens konzeptualisiert. Dabei werden die Inhaltsbereiche Wissen über Lernprozesse, Dispositionen/Unterschiede, Methodisches Wissen über Diagnose, Wissen über Klassenführung, Strukturierung und Binnendifferenzierung/Individualisierung unterschieden (vgl. ebd., 54). Eine etwas andere Akzentuierung nimmt Greiten (z.B. 2014) mit ihren Untersuchungen zur Unterrichtsplanung im Rahmen von Inklusion vor. Als Unterrichtsplanungskompetenz beschreibt sie „die Fähigkeit zur Planung von Unterrichtsstunden, Unterrichtsreihen und offenen Lernumgebungen unter Berücksichtigung fachlichen, fachdidaktischen, methodischen, pädagogischen, lernpsychologischen Wissens und systemischer Bedingungen“ (ebd., 110). In ihren qualitativen Studien kann sie zeigen, dass Regelschullehrkräfte sich eher an curricular festgelegten fachlichen Lernzielen orientieren, während Sonderpädagog\*innen sich bei der Planung eher an individuellen Förderzielen ausrichten. Beide Berufsgruppen orientieren sich an den Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen, die Regelschullehrkräfte beziehen sich dabei aber vorrangig auf „das Vorwissen und Können der Lerngruppe, der Klasse“ (ebd., 111), die Sonderpädagog\*innen hingegen auf die individuellen Lernvoraussetzungen. Binnendifferenzierung ist deshalb auch ein bedeutsameres Planungselement für die Sonderpädagog\*innen als für die Regelschullehrkräfte (vgl. ebd., 113).

Schließlich finden sich zahlreiche und überwiegend qualitativ ausgerichtete Studien, die sich dem dritten großen Forschungsstrang zur multi- respektive interprofessionellen Kooperation zwischen Fachlehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung zuordnen lassen. Ausführliche Forschungsübersichten finden sich u.a. bei Urban und Lütje-Klose (2014), weshalb hier nur kurz auf ausgewählte Ergebnisse eingegangen werden soll: Fehlende Zeit und Zeiträume gelten als Hemmnis für eine gelingende Kooperation (vgl. z.B. Arndt & Werning 2013; Austin 2001; Bischoff 2011; Lindmeier & Beyer 2011; Lütje-Klose 2008; Voß 2013). Als weiteres Hemmnis für die Kooperation werden unklare Rollen (vgl. z.B. Bischoff 2011; Hang & Rabren 2009; Lindmeier & Beyer 2011) und unklare Auftragslagen (vgl. z.B. Voß 2013)

bestimmt. Die Ergebnisse von Arndt und Werning (2013) deuten darauf hin, dass eine institutionelle Vorgabe von Rollen und Aufgaben zwar zu Beginn als hilfreich erlebt wird, dass aber die Möglichkeit, diese innerhalb der Teams flexibel auszuhandeln, als ebenfalls sehr positiv bewertet wird.

Schulformspezifische Untersuchungen bezogen auf das Gymnasium und seine Lehrer\*innen im Kontext von Inklusion lassen sich in der Literatur bisher nur vereinzelt finden.<sup>6</sup> Diesbezüglich ist auf die Studien von Sprotte-Huber (2019), Siedenbiedel (2016) und Gehde et al. (2016) zu verweisen, die nachfolgend ausführlicher vorgestellt werden sollen.

Sprotte-Huber (2019) untersuchte die Perspektive von Gymnasialschüler\*innen und Gymnasiallehrer\*innen bezüglich Inklusion. Dabei wurden bundesweit „zwischen 123 und 156“<sup>7</sup> (ebd., 259) Lehrer\*innen mittels eines standardisierten Online-Fragebogens zu „Zusatzangeboten zur Förderung an den Schulen, spezifischer Förderung einzelner SchülerInnen“ (ebd., 258), „Bereitschaft eine inklusive Klasse zu übernehmen (ebd.), „Haltung zur Inklusion“ (ebd.), „zur Umsetzung von innerer Differenzierung, Inklusiven Konzepten, Eigeninitiative, Verantwortungsdiffusion, Erlebte Belastung im Lehrerberuf und Anteil der Kinder mit speziellen Bedürfnissen an den Schulen“ (ebd.) befragt. Da die Autorin die Ergebnisse recht unübersichtlich darstellt, beschränken sich die folgenden Aussagen auf ausgewählte Aspekte der Konstrukte „Eigene Position zur schulischen Inklusion“ (ebd., 281), „Verantwortungsdiffusion“ (ebd., 283), „Erlebte Belastung im LehrerInnenberuf und LehrerInnenzufriedenheit“ (ebd., 287) sowie „Art und Umfang der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Gymnasium“ (ebd., 296). Sprotte-Huber kommt zu dem Ergebnis, dass die Bereitschaft zur Übernahme einer inklusiven Klasse seitens der befragten Lehrer\*innen eher gering ist: 40% der Befragten gaben an, eher nicht gerne, und 30,77% auf keinen Fall eine inklusive Klasse übernehmen zu wollen (vgl. ebd., 281). Auch das eigene Kind würden mehr als die Hälfte der Lehrer\*innen nicht oder eher nicht inklusiv beschulen lassen wollen (vgl. ebd., 282). Mit Blick auf die Kategorie Verantwortungsdiffusion konstatiert die Autorin, dass über 57% der befragten Lehrer\*innen – dabei übrigens deutlich mehr Lehrer als Lehrerinnen – die Verantwortung für die Arbeit mit beeinträchtigten Kindern tendenziell lieber ihren Kolleg\*innen überlassen würden (vgl. ebd., 283).<sup>8</sup> Im Rahmen der Fragen zur Lehrer\*innenbelastung stimmten 35,77% eher und 43,09% voll zu, dass „ein zusätzlicher Pädagoge“ (ebd., 295) in der Klasse hilfreich für eine bessere Förderung der „lernschwächere[n]“ (ebd., 295) Kinder sei. Die Abfrage der unterrichteten Förderschwerpunkte ergab, dass 29,31% der Lehrer\*innen kein Kind mit irgendeiner Beeinträchtigung unterrichteten, 13,01% hatten Kinder mit Dyskalkulie, 39,84% mit ADS, 49,59% mit ADHS, 8,13% mit körperlicher Beeinträchtigung, 21,95% mit Autismus und 45,53% mit Legasthenie in ihrer Klasse (vgl. ebd., 296).

Siedenbiedel (2016) untersuchte in einer qualitativen Interviewstudie vier erfahrene (mehr als zehn Jahre Berufserfahrung) Lehrkräfte an zwei hessischen Oberstufengymnasien, genauer deren Erfahrungen und Einschätzungen zu inklusiver Praxis in der gymnasialen Oberstufe. In den jeweils 20-minütigen leitfadengestützten Interviews wurden die Lehrer\*innen zu ihrer Definition von Inklusion, zu ihren unterrichtlichen Erfahrungen mit Inklusion und zu ihrer Haltung

6 Zur Übersicht über die Forschung zum Gymnasiallehrer\*innenberuf generell sowie zum Selbstverständnis von Gymnasiallehrpersonen → ausführlich Kap. 2.

7 Die Schwankung wird von der Autorin dahingehend begründet, dass „die Teilnehmerinnen auch bestimmte Fragen überspringen konnten“ (ebd., 259).

8 Es ist nicht klar, wer mit ‚anderen Kolleg\*innen‘ gemeint sein soll, d.h. ob damit lediglich andere Regelschullehrkräfte oder auch Sonderpädagog\*innen gemeint sind.

zu Inklusion in der gymnasialen Oberstufe befragt. Das Auswertungsverfahren orientierte sich an offenen Kodierverfahren und der dokumentarischen Methode. Als Ergebnis konnten verschiedene Spannungsfelder und Dilemmata in den professionellen Orientierungsmustern und pädagogischen Selbstkonzepten rekonstruiert werden: zwischen dem Rollenverständnis als Expert\*innen, die die leistungsstärksten Schüler\*innen bestmöglich auf das Abitur vorbereiten, und dem Anspruch, Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Teilhabe zu ermöglichen, zwischen dem selektiven Zugang zur gymnasialen Oberstufe und einer inklusiven Schule für alle, zwischen Expertentum für das Fach bzw. Fachdidaktik und Novizentum bezogen auf Inklusion und damit einhergehend zwischen Sicherheit und Unsicherheit, zwischen Inklusion als Einzel- oder als Regelfall und zwischen dem Anspruch auf Gleichbehandlung aller und Nachteilsausgleich respektive Gewährung gleicher Bildungs- und Teilhabechancen (vgl. ebd., 189f.).

Gehde et al. (2016) untersuchten in einer Interviewstudie zwei Gymnasiallehrerinnen desselben Kollegiums in Nordrhein-Westfalen zu ihrem „Habitus sowie deren Einstellung gegenüber Inklusion“ (ebd., 45). Beide Lehrerinnen befanden sich kurz nach ihrem Berufseinstieg, unterschieden sich aber dahingehend, dass sie über „noch keinerlei Erfahrung“ (ebd., 46) und „bereits über Erfahrungen“<sup>9</sup> (ebd.) mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügten. Im leitfadengestützten Interview wurden sie dazu aufgefordert, ihre Berufsentscheidung für das Gymnasiallehramt zu erläutern, darzustellen, mit welchen Anforderungen sie sich – prospektiv, denn beide Lehrpersonen waren noch nicht im inklusiven Unterricht tätig – in der Unterrichtung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf konfrontiert sähen, Assoziationen mit dem Begriff des Bildungsauftrags darzulegen, Gedanken bezüglich der Einführung von Inklusion und des Unterrichts in Leistungskursen sowie persönliche Vorstellungen einer optimalen Schule zu erörtern. Die Datenauswertung erfolgte mit der objektiven Hermeneutik. Für den Fall Sandra Landau wurde ein beruflicher Habitus einer „Wissenschaftlerin an der Schule“ (ebd., 99) rekonstruiert, der der Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber Inklusion entgegenstehe (vgl. ebd., 209), da Inklusion einer Bedrohung ihrer habituellen Orientierungen gleichkäme. Dass die Lehrerin sich für inklusiven Unterricht vor allem Fachwissen über die Förderbereiche und Wissen zum Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aneignen möchte, wird von den Autor\*innen als „Unvermögen“ (ebd., 101) ausgelegt, nicht anders als „fachwissenschaftlich auf eine neue Anforderung [...] reagieren“ (ebd.) zu können. Damit prognostizieren sie eine (leider) ausbleibende Habitustransformation und eine „Stabilisierung der beruflichen Identität“<sup>10</sup> hauptsächlich über eine deutliche Fokussierung von fachlichen Inhalten und die Vermeidung von ‚pädagogischen‘ Anteilen“ (ebd., 205). Für den zweiten Fall, Jennifer Schmied, die bereits Kontakt mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hatte, wird ebenfalls eine habituelle Zugehörigkeit zur Gruppe der Gymnasiallehrer\*innen, aber eine positive Einstellung gegenüber Inklusion rekonstruiert. Sie befinde sich in einem „ständigen Spannungsfeld zwischen Zugehörigkeitsgefühlen zu ihren Kolleg/-inn-/en den ‚traditiert denkenden Gymnasiallehrer/-innen‘ einerseits und der Zurückweisung der damit zusammenhängenden Bewertungs- und Arbeitspraktiken“ (ebd., 200) andererseits. Die Autor\*innen stellen bei ihr eine „deutliche Offenheit gegenüber den Veränderungen, die die Einführung von Inklusion mit sich bringt“ (ebd., 210), fest. Vor diesem Hintergrund werden günstige Bedingungen konstatiert, dass sich „das Gefühl des In-Distanz-geraten-Seins zwischen dem eigenen Habitus und den objektiven Anforderungen einstellt und somit de[r] Grundstein für eine

9 In welchem Rahmen sie über Erfahrungen verfügt, bleibt allerdings unklar.

10 Habitus und Identität werden immer wieder synonym bzw. uneinheitlich verwendet (vgl. z.B. ebd., 207).

Transformation des Habitus“ (ebd., 211) gelegt wird. Der gymnasiale Habitus wird damit von den Autor\*innen als konträr zur Schulreform Inklusion konstruiert und eine Habitustransformation als „Entwicklung einer ‚inkluisiven professionellen Identität““ (ebd., 201) entsprechend befürwortet.

Obwohl sich die Studien von Merl (2019) und Reiss-Semmler (2019) nicht auf die Profession der Gymnasiallehrer\*innen beziehen, fokussieren sie doch wie die oben aufgeführten Studien auf den Umgang mit der Inklusionsreform und die sich ergebenden Spannungsverhältnisse in der beruflichen Praxis, weshalb sie beide an dieser Stelle abschließend ebenfalls grob umrissen werden sollen.

Reiss-Semmler (2019) führte in ihrer Untersuchung zum Spannungsverhältnis von beruflicher Praxis, inklusiver schulischer Programmatik, gesellschaftlichem Leistungsverständnis und der schulischen Selektionsfunktion Gruppendiskussionen mit Grundschullehrkräften durch, die sie mit der dokumentarischen Methode auswertete. Als Ergebnis rekonstruiert die Autorin zwei Typen der Bewältigung: Typ I hält an dem normativen Anspruch und einer erfolgreichen Realisierung einer inklusiven Schule fest, sieht sich selbst in der Lage, die mit der Realisierung von Inklusion einhergehenden Herausforderungen erfolgreich zu lösen und thematisiert Widersprüche nicht. Typ II externalisiert die Verantwortung für eine erfolgreiche Realisierung von Inklusion – z.B. in Richtung Bildungsadministration –, wehrt Inklusion angesichts der thematisierten Widersprüche als unrealistische Forderung ab und hält an der tradierten Verfasstheit des Schulsystems fest (vgl. ebd., 143–146).

Merl (2019) fokussiert in seiner ethnografischen Untersuchung die Herstellung von Differenz seitens Lehrkräften der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen in inklusiven Schulklassen. Als Ergebnis rekonstruiert er eine Praktik der unterrichtlichen Differenzierung in der Regulierung von Schüler\*innen entlang von Können und Nicht-Können respektive von genügend oder ungenügend fähig. Der Autor konstatiert, dass nur vor dem Hintergrund der auch im inklusiven Unterricht aufrechterhaltenen universellen Fähigkeitserwartung seitens der Lehrer\*innen Zuschreibungen ungenügender Fähigkeiten möglich seien, die aber in der Verwirklichung der mit Inklusion schulrechtlich vorgegebenen dauerhaften Mitgliedschaft aller Schüler\*innen der Klasse als legitime Abweichung hervorgebracht und von Merl als performative Herstellung schulischer Behinderung eingeschätzt werden.

Als vorläufiges Fazit lässt sich an dieser Stelle festhalten: Obgleich die im Zusammenhang mit Inklusion häufig zu findenden Einstellungsuntersuchungen, die ihrerseits oftmals mit unscharfen und zu engen Konzepten auch zu Verengungen der Perspektive auf die Profession und die Reform führen, in den letzten Jahren durch breitere Zugänge ergänzt worden sind, fehlt es nach wie vor an einer systematischen Erfassung der Bedeutung der Reform für die Profession(ellen). Denn auf die von Terhart (2014) aufgeworfenen Fragen, welche Adaptionsprozesse, welche Indifferenzen, welche Widerständigkeiten bezüglich der Schulreform Inklusion bei den Lehrer\*innen festzustellen sind (vgl. ebd., 436f.) und wie diese mit Blick auf das eigene berufliche Identitätsverständnis verarbeitet werden, gibt es bis jetzt noch keine empirische Antwort. Ein Forschungsdesiderat ergibt sich darüber hinaus auch mit Blick auf eine schulformspezifische Fokussierung auf die Gymnasiallehrer\*innen und die systematische Erhebung ihres beruflichen Identitätsverständnisses im Wechselspiel mit der Reform, die bei Gehde et al. (2016) auf keiner bis unklarer tatsächlicher Erfahrung der Lehrerinnen im inklusiven Kontext und im Falle von Siedenbiedel (2016) ausschließlich auf die gymnasiale Oberstufe beschränkt, differenzierter und mit größeren Samples untersucht werden müsste.



### 1.3 Forschungsinteresse und Fragestellung der Untersuchung

Um diesem Desiderat zu begegnen, richtet sich das zentrale Forschungsinteresse dieser Untersuchung erstens auf die Lehrer\*innen, die als zentrale Akteur\*innen der schulischen Inklusionsreform mit veränderten Ansprüchen und hohen Erwartungen konfrontiert werden. Untersucht werden, mit einem breiteren Blickwinkel als bei der Einstellungsforschung, ihre berufsbiografischen Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse im Kontext der Schulreform. Damit rücken die subjektiven Wahrnehmungen der objektiv veränderten Professionsansprüche und ihre Deutung seitens der Lehrer\*innen in den Fokus der Betrachtung. Die allgemeine Frage lautet: Was macht die Schulreform Inklusion mit den Lehrer\*innen und was machen die Lehrer\*innen mit der Reform?

Mit der schulformspezifischen Fokussierung auf die Profession der Gymnasiallehrkräfte werden zweitens jene Lehrer\*innen in das Forschungsinteresse gerückt, für die – zumindest ausweislich der Literaturlage – der Konflikt von hoher (Fach-)Leistungsorientierung und Selektion einerseits und inklusiver Bildung andererseits als besonders virulent angenommen wird. Die Gymnasiallehrkräfte sind in besonderem Maße zu einer Neujustierung ihres Professionsverständnisses angehalten respektive wird hier ein besonders hoher Transformationsdruck unterstellt. Das Konzept beruflicher Identität (nach Haußer) dient dabei, wie noch zu zeigen sein wird, als theoretischer Bezugsrahmen, auf dessen Hintergrund die berufsbiografischen Erfahrungs-, Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse rekonstruiert werden. Für die eigene Arbeit ergibt sich damit folgende leitende, spezifische Forschungsfrage:

Inwiefern wird die Schulreform Inklusion von Lehrer\*innen des Gymnasiums als identitätsrelevant erfahren und wie verarbeiten sie diese mit Blick auf ihre berufliche Identität?

Die geplante Studie ist in die berufsbiografische Professionsforschung an der Schnittstelle zur Schulentwicklungsforschung einzuordnen, indem sie Professionsentwicklung in enger Verbindung zur Institutionsentwicklung denkt und damit an andere Studien (vgl. z.B. Esslinger 2002; Hellrung 2011; Herzmann 2001; Reh 2003; Wittek 2013) anknüpft, welche ebenfalls den Umgang von Lehrer\*innen mit Schulreformen – wenngleich mit unterschiedlichen theoretischen Bezugsrahmen – untersuchten. Mit der Untersuchung soll ein Beitrag zum systematischen Verständnis von berufsbiografischen „Verarbeitungsmustern von Arbeitsplatzwandel und Neu-Positionierung im Berufssystem“ (Terhart 2014, 437) sowie zur Rekonstruktion des beruflichen Selbstverständnisses von Gymnasiallehrer\*innen geleistet werden.

### 1.4 Überblick zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt acht Kapitel, die den Teilbereichen Theoretischer Rahmen (Teil I), Empirische Analyse (Teil II) und Zusammenfassung (Teil III) zugeordnet sind.

In den Kapiteln des ersten Teils der Arbeit werden zunächst die für die Untersuchung grundlegenden Themenkomplexe Schulreform Inklusion, berufliche Identität und berufsbiografische Ereignisse entfaltet. Zunächst wird im **zweiten Kapitel** der Arbeit der Inklusionsbegriff in seinen Bestimmungsschwierigkeiten analysiert sowie in seiner Historie umrissen. Besonderer Fokus wird dabei auf die der Schulreform inhärente Programmatik einerseits und ihre konkrete Umsetzung im Bundesland Nordrhein-Westfalen<sup>11</sup> andererseits gelegt, mit dem Ziel, den

---

<sup>11</sup> Hier fand die empirische Untersuchung statt.

Begriff als Grundlage für die empirische Untersuchung zu schärfen und entsprechend zu bestimmen. Die von der Reform ausgehenden Implikationen werden sodann auf das Gymnasium und die Gymnasiallehrer\*innen konzentriert; vor dem Hintergrund einer historischen Einbettung schließt sich eine Erörterung der Frage an, warum der Schulreform Inklusion und ihren Zielen insbesondere mit Blick auf die gymnasiale Institution und Profession eine so hohe und disruptive Bedeutung beigemessen wird. Im **dritten Kapitel** erfolgt die Darstellung des heuristischen Identitätsmodells – der zentrale theoretische Bezugsrahmen der Arbeit – als Ergebnis der Auseinandersetzung mit verschiedenen Identitätskonzepten. Ausgehend von dem gewählten Zugang wird im **vierten Kapitel** ein besonderer Akzent auf die berufsbiografischen Prozesse der Identitätsbildung und -entwicklung von Lehrer\*innen gelegt. Berufsbiografische Ereignisse werden dabei als mögliche Anlässe für Identitätsentwicklung thematisiert.

In den Kapiteln des zweiten Teils der Arbeit erfolgt die Darstellung der empirischen Analysen zur Identitätsentwicklung im Kontext von Inklusion. Im **fünften Kapitel** werden zentrale inhaltliche und methodische Entscheidungen erläutert, die der empirischen Untersuchung zugrunde liegen. Begründet werden dort Entscheidungen im Blick auf Forschungsziele, Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie das Sample der befragten Lehrer\*innen. Vor diesem Hintergrund wird das Untersuchungsdesign im Hinblick auf seine Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen reflektiert. Im **sechsten Kapitel** erfolgt die Darstellung der Fallrekonstruktionen zur beruflichen Identitätsentwicklung von Gymnasiallehrer\*innen im inklusiven Setting als Ergebnis der empirischen Untersuchung. Auf der Basis von kontrastiven Fallvergleichen werden drei Eckfälle unterschieden.

In den Kapiteln des dritten Teils der Arbeit werden die Ergebnisse verdichtend zusammengeführt, kontrastiv aufeinander bezogen und theoriegeleitet diskutiert. Im **siebten Kapitel** werden über eine Kontrastierung der Eckfälle und unter Berücksichtigung ausgewählter weiterer Fälle des gesamten Samples fallübergreifende Aspekte der Struktur und Entwicklung beruflicher Identität identifiziert, die den Blick für die anschließende Verortung der Befunde in schul- und professionstheoretische Diskurse schärfen. Die Arbeit schließt im **achten Kapitel** mit einer Zusammenfassung der zentralen Befunde im Sinne einer Beantwortung der die Untersuchung leitenden Forschungsfragen und mit einem Ausblick.

**Die administrative Auslegung der UN-Behindertenrechtskonvention sieht in Deutschland für alle Bundesländer eine gemeinsame Beschulung von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen vor. Mit dieser Veränderung der beruflichen Umwelt von Lehrkräften sind diese zu einer Professionalisierung bzw. Neujustierung ihrer beruflichen Identität angehalten. Welche Auswirkungen hat die Inklusionsreform aber tatsächlich auf ihre berufliche Identitätsentwicklung?**

Die vorliegende qualitative Interview-Studie widmet sich Gymnasiallehrkräften in Nordrhein-Westfalen, die als Akteur\*innen der schulischen Inklusionsreform mit objektiv veränderten Ansprüchen an ihre Profession konfrontiert werden, und rekonstruiert in einer berufsbiografischen Perspektive deren Deutung und Bewältigung von Inklusion mit Blick auf ihr berufliches Identitätsverständnis. Die Ergebnisse zeigen, dass, obgleich die Schulreform Inklusion von allen untersuchten Lehrkräften als berufsbiografisch bedeutsames Ereignis erfahren wurde, das dadurch aus dem Gleichgewicht geratene individuelle Person-Umwelt-Passungsverhältnis nicht durch Transformation, sondern durch Stabilisierung der beruflichen Identität bewältigt wurde. Es konnten drei Formen der Identitätsstabilisierung unterschieden werden: die opponierende, die pragmatische und die advokatorische.



#### **Die Autorin**

**Ricarda Katrin Rübgen**, Dr. phil., geboren 1986, studierte Deutsch und Pädagogik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Nach dem Abschluss des Zweiten Staatsexamens war sie als Wissenschaftliche

Mitarbeiterin im Bereich Schulpädagogik an der Universität Siegen tätig. Seit dem Abschluss der Promotion arbeitet sie als Post-Doc am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Lehrerprofession, Lehrerbildung, Inklusion, Schulreformen und Schulentwicklung.

978-3-7815-2457-6



9 783781 524576