

**Habitus und Inklusion –  
Betrachtung von Barrieren und Chancen  
Bildungssoziologische Perspektive der Inklusion als  
Herausforderung der Lehr(er)Körper**

Hausarbeit im  
**Masterstudiengang Soziologie**  
**Individualisierung und Sozialstruktur**  
FernUniversität in Hagen

**Modul 2: Theoretische Werkzeuge und Perspektiven: Akteure und Strukturen**

**Prüfer**  
**Prof. Dr. Frank Hillebrandt**

**Sabine Oymanns**

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Bourdieu – eine kurze Einführung</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1 Kapital</b> .....	<b>5</b>
<b>2.2 Habitus und Sozialer Raum</b> .....	<b>7</b>
<b>3. Lehrkörper</b> .....	<b>9</b>
<b>3.1 Kapital</b> .....	<b>10</b>
<b>3.2 Habitus und Sozialer Raum</b> .....	<b>11</b>
<b>4. Aufgabe der Praxis</b> .....	<b>14</b>
<b>4.1 Analyse Ist/Soll Schule Inklusion</b> .....	<b>15</b>
<b>4.2 Ergänzung oder Störimpulse</b> .....	<b>17</b>
<b>5. Fazit</b> .....	<b>19</b>
Abbildungsverzeichnis	
Literaturverzeichnis	
Erklärung	

## 1. Einleitung

„Von Inklusion ist meistens im Zusammenhang mit der Integration von Behinderten die Rede. Die „Schrägstrich-Bezeichnung“ Integration/Inklusion ist so verbreitet, dass der falsche Rückschluss [...] gezogen wird, Inklusion sei [...] dasselbe wie Integration und bezöge sich ausschließlich auf die Belange von Menschen mit Behinderungen“ (Schuhmann, 2009).

Inklusion umfasst im ersten Schritt zwei Dimensionen – sie verpflichtet als kommunale Inklusion alle Organisationen und Institutionen jeder kommunalen Ebene Zugangsbarrieren zur gesellschaftlichen Teilhabe aufzufinden und die Herausforderungen zu lösen. Als bildungspolitische Forderung wird das Schulsystem mit der Aufgabe konfrontiert, allen Kindern den Zugang zu den gleichen Bildungswegen zu eröffnen, unabhängig von diagnostizierten Förderbedarfen. Diese Perspektive wird derzeit höchst kontrovers diskutiert, dabei gelingt es noch selten, diese als gesamtgesellschaftliche Aufgaben zu begreifen, deren Dimensionen untrennbar miteinander verwoben sind. Die Idee, dass schlichtweg Kinder aus Förderschulen in die Regelschulen transferiert werden sollten, geht eklatant an den Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Lehrer und Schüler vorbei.

Dennoch scheint es den Akteuren kaum möglich zu sein, über die bisherigen Ansätze der Integration einer der beiden Schülergruppen hinauszudenken. Um die Hintergründe dieses Phänomens zu erforschen wird hier der Aspekt der habituellen Verankerungen betrachtet. Wenn die Barrieren zunehmend nicht mehr in den Verordnungen auf der politischen Ebene liegen, sondern die Umsetzung der UN Konvention auch den Schulen zur Selbstverwaltung „auferlegt“ wird, so kann ein Blick auf inkorporierte Strukturen auf Akteurseite helfen, versteckte Barrieren aufzudecken. Dabei folgt die Fragestellung der Arbeit dem Ziel differenziert Zugänge zu eröffnen, die nicht in der pädagogischen oder didaktischen Dimension als Kerngeschäft der Schule verhaftet sind. Das „System“ Schule wird aus den administrativen Strukturen und den Akteuren gebildet. Hierbei sind die schulinternen Voraussetzungen von den individuellen Akteuren geprägt, welche immer wieder auf ein (vorgestelltes) Normalkonstrukt rekurren. Dieses bildet sich durch die vorausgegangene Sozialisation, auch der beruflichen Sozialisation.

Zugleich strukturiert die so konstruierte Wirklichkeit (im konstruktivistischen Sinn) die Möglichkeiten.

Ändern sich die Rahmenbedingungen, wie bei einer vollumfänglichen Umsetzung der Inklusion, reicht es nicht allein pädagogische und didaktische Veränderungen vorzunehmen, sondern auch die habituellen Verankerungen müssen bewusst – reflexiv – in den Prozess einbezogen werden, wenn das notwendige Veränderungspotential freigesetzt werden soll. Es muss ebenfalls bewusst werden, dass die kommunale Inklusion und die schulische Inklusion als untrennbare Ebenen eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels miteinander verflochten sind. Sie stehen, als Aufgabe und Paradigmenwechsel, strukturellen und individuellen Herausforderungen gegenüber und können nur als Gesamtkonzept begriffen werden. Hierzu muss zunächst die Inklusion in einer größeren Dimension dargestellt werden, die auf der Makroebene gefordert, in der Mesoebene institutionell verankert wird und zugleich auf der Mikroebene eben keine Assimilation mehr zulässt, sondern Akkommodation erfordert (vgl. Garz, 2006, S. 83). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird bewusst darauf verzichtet diese Dimensionen der Inklusion ausführlich darzulegen, die Darstellung ist als Teil der Abschlussarbeit der Autorin im Masterstudiengang eEducation verfügbar.

## **2. Bourdieu – eine kurze Einführung**

„Dieses symbolische Kapital zeichnet sich durch allgemeine Akzeptanz aus. Herrschaft in einem Feld legitimiert sich demnach, indem die höheren Positionen symbolisch als legitim definiert werden, so dass sie mit Definitionsmacht ausgestattet werden. Im Feld der Macht, von Bourdieu auch als herrschende Klasse bezeichnet, ist folglich die Definitionsmacht, die bestimmt, welche Praktiken als wertvoll und welche als nicht wertvoll angesehen werden müssen, symbolisch legitimiert, so dass sie zumeist im gesamten sozialen Raum akzeptiert wird (vgl. Bourdieu 1985: 23ff). Die symbolische Dimension der Praxis ist folglich der Schlüssel zur Analyse von Praxisformen“ (Hillebrandt 2012, S. 443).

Pierre Bourdieu prägte mit seinen Theorien die Zugänge zu gesellschaftlichen Phänomenen der sozialen Ungleichheit. Das hier einleitend gewählte Zitat verdeutlicht die Notwendigkeit der Akzeptanz vorhandener Strukturen, damit eine entsprechende Definitionsmacht für die „Inhaber“ einhergeht. Der zweite Teil des

Zitats pointiert die Möglichkeit der Veränderung – im Zuge des reflexiven Zugangs, der auf der Basis der Arbeiten Bourdieus aufbaut. Dabei aber, in der Würdigung, zugleich dessen historische Bezüge überwindet und mit weiteren theoretischen Grundlagen anreichert<sup>1</sup>. Im Folgenden werden drei zentrale Begriffe schlaglichtartig dargestellt, um deren Bedeutung im Kapitel 4 auf den Kontext des Bildungssystems – hier vor allem auf die Lehrkräfte – zu transferieren.

## 2.1 Kapital

Das symbolische Kapital folgt in der grundlegenden Erklärung einer Verteilung der Ressourcen, die einer spezifischen Logik von Kapitalien folgt. Ökonomisches, Kulturelles und Soziales Kapital stellen hierbei den Zugang zum symbolischen Kapital dar und werden darum hier kurz aufgeführt:

- **Ökonomisches Kapital** – Finanzielle oder in Geld konvertierbare Güter (z.B. Geld, Schmuck, Immobilien, Aktien).
  
- **Kulturelles Kapital** – differenziert in
  - **a) Objektiviertes Kapital** z.B.: Bücher, Gemälde oder Skulpturen. Diese sind als Kunstwerke physisch existent und an ökonomisches Kapital gebunden – lassen sich wiederum auch in solches konvertieren.
  - **b) Institutionalisiertes Kapital**, welches als Bildungszertifikate ausweisbar ist. Hierzu zählen Schulabschlüsse ebenso wie Hochschulabschlüsse und entsprechende Titel.

---

<sup>1</sup> Es mag despektierlich wirken, Grundlagen Bourdieus im Studium erweitern zu wollen. Jedoch erscheint es im Zuge der Recherche unabdingbar nicht in der „Unantastbarkeit“ der Texte zu verbleiben, sondern die Arbeiten mit adäquat passenden Weiterentwicklungen und Erweiterungen respektvoll zu einem tieferen Zugang zu verweben. Dies nicht als Selbstüberschätzung, sondern im Bewusstsein der Grenzen der habituellen Verankerungen und der Versuche die (berufliche) Identität zu wahren, wie es derzeit im Schulsystem durch Einführung der Inklusion als politische Forderung deutlich wird. Einer völlig anderen Herausforderung, als der Matrix auf der Bourdieu seine Forschung betrieb – und zugleich ebenfalls mit dem Anspruch Ungerechtigkeiten des Bildungssystems und soziale Ungleichheit offen zu legen und der Bearbeitung zugänglich zu machen.

Der Prozess der Bildung wird dabei durch die Herkunft der Individuen und dem sozioökonomischen Status der Familie grundlegend in den Rahmenbedingungen und deren Möglichkeiten bestimmt, somit ist der Erwerb kulturellen Kapitals an ausreichendes ökonomisches Kapital gebunden.

- **Inkorporiertes kulturelles Kapital** – bezeichnet bei Bourdieu das Wissen und die Fertigkeiten, welche den Akteuren durch Bildung, Sozialisation und Erziehung erworben und inkorporiert – also in „Fleisch und Blut übergegangen“ sind.
- **c) Soziales Kapital** umfasst Netzwerke mit den Partnern, hier werden Verwandtschaften, Seilschaften und andere Netzwerkverbindungen als Zugang zu Ressourcen (die wiederum sozialer Natur sein können) gerechnet.

**Symbolisches Kapital**, auf das im Zitat Bezug genommen wird, ist mit dem Status des Individuums verbunden. Hierbei sind die genannten Kapitalien zwar in verschiedenen Anteilen „enthalten“, letztendlich ist die „Macht“, die mit dem symbolischen Kapital verbunden ist, von der Position des Inhabers verbunden. Die Anerkennung der Gruppe als „Führungskraft“ ermöglicht es erst, dieses Kapital zu beanspruchen. Hierbei müssen die Anderen bereit sein, einer, wie auch immer gearteten, „Überlegenheit“ einen Wert zu geben, somit hängt das symbolische Kapital deutlich von den Interaktionsstrukturen ab, in denen sich das Individuum bewegt.

„Die Kapitalien bewegen sich in einem Kreislauf, in dem sich die Akkumulation der Kapitalien gegenseitig bedingen: „Wenn man weiß, daß symbolisches Kapital Kredit ist, und dies im weitesten Sinne des Worts, d.h. eine Art Vorschuß, Diskont, Akkreditiv, allein vom Glauben der Gruppe jenen eingeräumt, die die meisten materiellen und symbolischen Garantien bieten, wird ersichtlich, daß die (ökonomisch stets aufwendige) Zurschaustellung des symbolischen Kapitals einer der Mechanismen ist, die (sicher überall) dafür sorgen, dass Kapital zu Kapital kommt“ (Bourdieu, 1993, S. 218).

Die Ausstattung mit den Kapitalien und die Zusammensetzung der Kapitalstruktur eines Individuums haben weitere Auswirkungen, die Bourdieu mit den Konzepten des Habitus und des sozialen Raums theoretisch als Feld der Möglichkeiten fasst.

## **2.2 Habitus und Sozialer Raum**

Folgt man Kramer (2011), so kann der Bezug zwischen dem Begriff der Bildung bei Bourdieu und dem Habitus wie folgt definiert werden: Bourdieu koppelt Bildung ausdrücklich von „beruflichen Qualifizierungsinteressen“ ab und bindet den Begriff stattdessen in „unbewusste Strategien der Statusreproduktion“ ein. Hierbei wird dies mittels des Habitus determiniert<sup>2</sup>, welcher seit Geburt durch die soziale Herkunft, dem „Herkunftsmilieu bestimmt ist“. Somit führen steigende Investitionen in Bildung nicht „nicht zum Machtverlust der herrschenden Klassen, sondern zu neuer verstärkter Konkurrenz und verschleierte Modi der Aneignung kulturellen Kapitals“ (Kramer, 2011, S. 14f.).

Diese umfassende Darstellung des „Raum der sozialen Positionen und der Lebensstile“ ermöglicht einen Einblick in die Strukturen, denen die Individuen unterworfen und deren Gestalter sie zugleich sind – nach wie vor qua Geburt als Zugang.

Der Habitus, als inkorporierte Manifestation des gesamten bisherigen Erlebens, ist damit auch als Folge der Platzierung im sozialen Feld zu begreifen. Die Position im Feld, in welches der Akteur hineingeboren wird, ermöglicht und begrenzt zunächst die Entwicklung, dabei wird deutlich, wie sehr dieser die Möglichkeiten der Individuen „steuert“.

---

<sup>2</sup> Vgl. die Korrelation der Bildungserfolge / sozioökonomischer Status des Elternhauses in den PISA Studien der letzten Dekade.

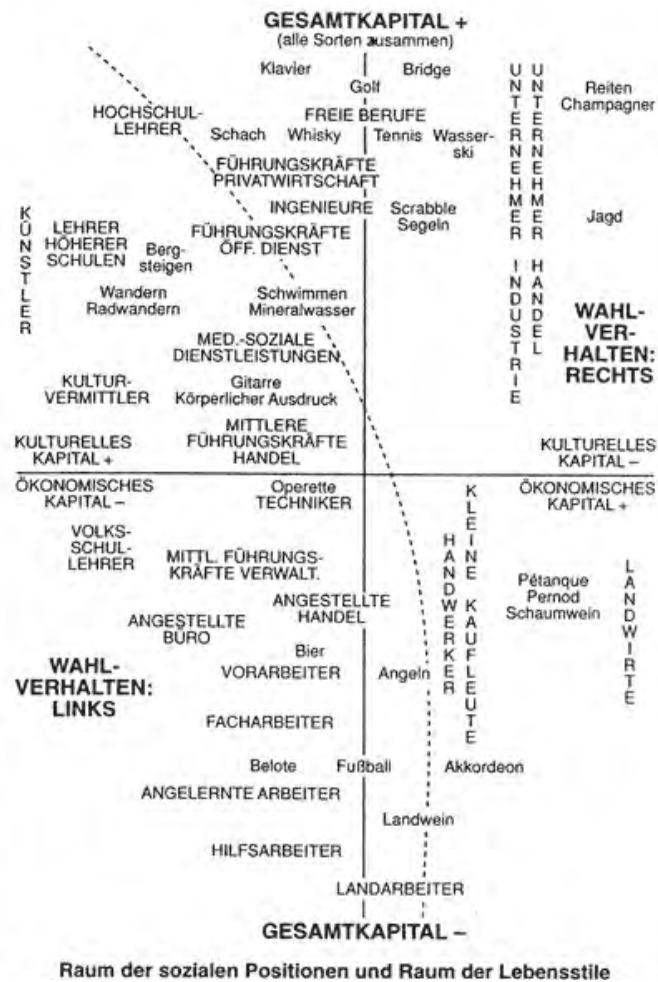


Abbildung 1 Bourdieus Raum der sozialen Positionen und Raum der Lebensstile (Bourdieu 1998, S. 19)

Durch die Tiefe und die unbewusste Ebene kann hier von Steuerung gesprochen werden, wenngleich die (vermeintliche) Außenleitung einer internalisierten Form entspricht<sup>3</sup>. Die beiden Konzepte können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Ein kurzer Blick in die Nutzung des Konzepts in der Netzwerkanalyse, zeigt jedoch die mögliche Flexibilität, die der Habitus durch eine Art evolutionären<sup>4</sup> Prozess nehmen kann.

<sup>3</sup> Diese Aspekte fallen in den Themenbereich der Identität und hier der Frage, wie inkorporierte Normen und Werte als „innerer Kompass“ oder gar als „Radar“ fungieren, welche durch Beschämung – bzw. dem Vermeiden potentiellen Ausschluss des Individuums eine relativ zuverlässige Prognose des Verhalten zulässt. Das Abweichungen möglich sind, birgt das Potential durch reflexive Prozesse (die durch Störimpulse initiiert werden können) Veränderungen im evolutionären Sinn zu erwarten. Evolutionär meint hier nicht intendiert steuerbar, da im Vergleich die nicht-intendierten Folgen zu den tatsächlich angestrebten Veränderungen zumeist deutlich überwiegen, nur nicht in den Fokus der Aufmerksamkeit gelangen (Vgl. Riesman, 1958, Beck, 1986).

<sup>4</sup> Voraussetzung ist hier allerdings, dass die Netzwerke ausreichend Ressourcen im Sinne der Zone der proximalen Entwicklung bereitstellen und damit eine Veränderung selbstorganisatorisch ablaufen kann.



Der immanent zirkuläre Prozess der Generierung von sozialen Feldern (und darin der Generierung der Kapitalien) wird bei Bernhard deutlich. In der Idee einer Entkopplung von Netzwerken und Sozialkapital wird deutlich, dass die Struktur der Kapitalverteilung dem Habitus (mit den entsprechenden Handlungsstrategien) entspricht, bei dem die in der Praxis vorhandenen Netzwerke wiederum zur Generierung (Rekonstruktion als Sozialkapital) neuen Kapitals eingesetzt werden können. Im Kontext der Bildung und der hier anstehenden Paradigmenwechsel bietet es sich an die Struktur der Netzwerke zu nutzen, da hier (soziale) Ausschlussmöglichkeiten verringert sind und parallel gezielt Kooperationen zu fördern<sup>5</sup>, die sonst (weil ohne Berührung der Individuen durch die Platzierung im Feld) nicht möglich wären.

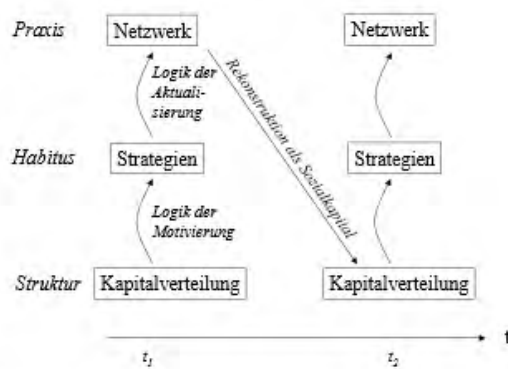


Abbildung 2 Netzwerkanalyse, Sozialkapital und Feldtheorie (Bernhard, o. A., S. 4)

### 3. Lehrkörper

„Während die Praxistheorie in der Version Bourdieus auf der Basis von makrosozialen Strukturen sozialer Ungleichheit entwickelt wird, basiert sie in ihrer systematisierten Form auf der begründeten Annahme, dass soziale Makrostrukturen aus der Verkettung von Praktiken zu Praxisformen entstehen. Dies kehrt die gesellschaftstheoretische Beweislast der soziologischen Praxistheorie geradezu um. Praxisformen entstehen demnach nicht nur als mikrosoziale Ausformungen von makrosozialen Ungleichheitsstrukturen. Sie müssen auch als mikrosoziale

Hierzu auch Reich (2008) mit der Konstruktivistischen Didaktik und Lind mit den Forschungen zur Moralentwicklung.

<sup>5</sup> Netzwerke unterliegen weder der Marktökonomie, noch den Weisungsbefugnissen hierarchischer Strukturen. Ihr konstituierender Faktor ist das Vertrauen (Scheidegger, 2012a).

Attraktoren für Strukturdynamiken gefasst werden, die auf der Basis von objektivierten und inkorporierten Formen der Sozialität neue Regelmäßigkeiten der Praxis hervorbringen können“ (Hillebrandt 2012, S. 449).

Lehrerkräfte sind einem hohen gesellschaftlichen Druck ausgesetzt. Dabei sind die Spannungsfelder zwischen den verschiedenen pädagogischen Strömungen, dem Alltagsverständnis der Umwelt und dem eigenen Anspruch an die Profession seit langem hoch belastend. Die Krankheitsstände und Frühverrentungsraten können hier als Indikator für eine außergewöhnliche Belastung herangezogen werden (vgl. Bildungsklick, 2012). Die Strukturen in den Schulen wurden in den vergangenen Jahren deutlich zu mehr Selbstverwaltung geändert. Dabei wurde die notwendige Handlungskompetenz oft aus Change Prozessen von Unternehmen abgeleitet und auf die pädagogischen Kontexte transferiert, ohne zu beachten, dass Schulleiter keine Managerausbildung erfahren. Die nun anstehenden Veränderungen durch die Umsetzung der bildungspolitischen Forderung benötigt daher eine Begleitung, die im Alltag implementiert ist und zugleich den Rückgriff auf die Kernkompetenzen der Bildungseinrichtung ermöglicht. Hierzu erscheint eine differenzierte Betrachtung auf Basis der vorgestellten Begriffe sinnvoll, denn weder die Schulen als solche, noch die Lehrerschaft bilden eine homogene Gruppe. Zugleich sehen sie sich einer Forderung gegenüber der Heterogenität der Schüler individuell zu begegnen und sind aufgefordert aus historisch gewachsenen Machtstrukturen hinauszudenken. Sei es die interne Hierarchie in den Schulen, jene zwischen Schulen und Schulformen oder die immanenten Ungleichheitsstrukturen in der Bildungspraxis.

### **3.1 Kapital**

Über welches Kapital verfügen Lehrkräfte im beruflichen Alltag, legt man die Begriffe Bourdieus zu Grunde?

- **Ökonomisches Kapital** kann, hier auch in der Form des Einkommens, deutlich differenziert werden. Die tariflich festgelegten Entgelte differieren

je nach Schulform und Bundesland, die damit verbundenen Prestigezuweisungen ebenfalls. Eine Lehrkraft an einer Grund- Haupt- und Realschule ist z.B. in NRW gleichgestellt, ein Sonderpädagoge an einer Förderschule hingegen wird einem Oberstudienrat entsprechend besoldet (vgl. Schulministerium NRW 2010).

- **Kulturelles Kapital** - objektiviertes Kapital wird durch die Spannbreite der jeweiligen familiären Herkunft und das im Hintergrund vorhandene ökonomische Kapital differieren. An dieser Stelle kann lediglich festgehalten werden, dass „Lehrkräfte“ eine deutlich heterogenere Zusammensetzung der sozialen Herkunft aufweisen, als viele andere Berufsgruppen. Diese These wird im Rahmen der Arbeit nicht einer Überprüfung unterzogen werden – entsprechende Untersuchungen finden sich unter anderem bei Kühne (2006). Das inkorporierte kulturelle Kapital differiert hier durch die unterschiedlichen weiteren Bildungswege und entsprechend der erreichten Lehrämter zeigt sich das zertifizierte kulturelle Kapital.
- **Soziales Kapital** - hier sind die Zugänge zu unterschiedlichen Netzwerken in der Regel deutlich an der jeweiligen pädagogischen Strömung entlang sichtbar. Übergreifende Netzwerke können dabei den „Blick über den Tellerrand“ ermöglichen, bei denen die Vorteile der größeren Netzwerkstrukturen und der Schutz der eigenen Weltsicht ermöglicht werden – in der Netzwerktheorie mit den Begriffen der „strong“ und „weak ties“ bezeichnet (vgl. Scheidegger, 2012b).

Diese Voraussetzungen durchziehen die weiteren Kapitalformen, so dass an dieser Stelle auf eine vertiefende Darstellung verzichtet wird, um die Auswirkungen auf die habituelle Verankerung darzustellen.

### **3.2 Habitus und Sozialer Raum**

„Wichtig ist dabei, dass die Theorie des Habitus nicht nur die mentalen Verkörperungen der Sozialität abbilden, sondern auch die emotionalen, dem Bewusstsein der Akteure häufig verschlossenen Komplexe der inkorporierten Sozialität als konstitutiv für die Aktualisierung und Erzeugung von Praktiken begreifen will. Denn der Begriff des Habitus ist nicht auf das Bewusstsein oder die Vernunft bzw. Unvernunft der Akteure begrenzt. Der Habitus ist nicht als psychisches System gefasst, sondern

als inkorporierte „zweite Natur“ des sozialen Akteurs, die alle Aspekte und eben nicht nur das Bewusstsein der menschlichen Existenz bestimmt“ (Hillebrandt, 2012, S. 444).

Welche Auswirkungen die habituelle Verankerung der skizzierten Heterogenität auf die Ausstattung mit Kapital nimmt, erschließt sich wenn auch hier der Habitusbegriff Bourdieus hinzugenommen wird.

Werden zwei fiktive Lehrkräfte gegeneinander gestellt, wie in der folgenden Karikatur, kann in der Abgrenzung der beiden Protagonisten deutlich werden, wie sehr der Habitus und die Verortung im sozialen Raum miteinander verwoben sind. Dies ist sowohl konzeptionell in der theoretischen Grundlage, als auch in der Praxis sichtbar.

**Abbildung 3 Woessner in: Erziehung & Wissenschaft 6/2013**

Die deutliche Körpersprache, das Selbstverständnis des Individuums, die Kleidung, welche sich in Funktionalität und Design deutlich unterscheiden werden hier abgebildet. Bourdieus „feine Unterschiede“ stehen in der Tat hier sichtbar nicht nur als theoretisches Distinktionsmerkmal, sondern die damit verbundenen

Platzierungen - in der Inkorporation körperlich und mental verankert - hat der Zeichner deutlich zum Ausdruck gebracht. Der Kontext der Karikatur skizziert hier zugleich die Auswirkung im sozialen Feld. Es bleibt für den Leser keine Frage, welcher der Sponsoren welche Schulform unterstützt. Die Frage, welcher Lehrer hier welcher Schule angehört, stellt sich gleichfalls nicht. Das Prestige der Automarke und der Status eines Oberstudienrats in der Abgrenzung zum Notwendigkeitsgeschmack (Bourdieu, 1987) des Realschullehrers, der eine eher praxisorientierte Bildung vermitteln soll und dessen Entgeltstufe niedriger ist, sind pointiert und lassen sich im sozialen Raum verorten:

„Der soziale Raum ist eben doch die erste und die letzte Realität, denn noch die Vorstellungen, die die sozialen Akteure von ihm haben können, werden von ihm bestimmt.“ (Bourdieu 1998, S. 27)

Dieses soziale Feld, so verdeutlicht Weiß (2013), bestimmt mit der „spezifischen Logik des Feldes“ die regelhafte Struktur, in der es die Möglichkeiten bereitstellt, in welchem der Habitus, durch die Verfügbarkeit der Kapitalien in der spezifischen Kombination, entsteht. Der Habitus, den hier die Realschüler erwerben, wird durch die Auswahl seitens des Sponsors quasi vordisponiert, ebenso wie die Schüler des Gymnasiums hier durch die Wahl des Sponsors wiederum den Zugriff auf differierende Ressourcen erhalten. Dieses sehr plakative Beispiel lässt sich im Bereich des Schulsponsorings<sup>6</sup> sehr weit ausdifferenzieren und den Fokus darauf richten, wie auch in dem Themengebiet Ungleichheiten im Bildungssystem reproduziert werden.

Bernhard (o. A.) verdeutlicht, dass die vermeintliche Wahlfreiheit vielmehr aus „sozial induzierten Begrenzungen und Wahrscheinlichkeiten“ (ebenda, S. 2) zusammengesetzt ist. Dabei wird im Habitusmodell sowohl das Handeln, das Denken und das Wahrnehmen „von den Dispositionen des Habitus produziert, deren Zuschnitt vom sozialen Kontext abhängt und deren Hervorbringungen das Siegel dieser Herkunft tragen“ (ebenda, S. 2). Der Akteur ist in sein soziales und situationsbezogenes Umfeld verwoben so dass festgehalten werden kann:

---

<sup>6</sup> Die Seite <http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/engagement/startseite.html> befindet sich derzeit im Umbau - der Leitfaden ist per Mail im Ministerium erhältlich, steht jedoch nicht zum Download bereit.

„Die Logik der Praxis weist eine Konsistenz im Ergebnis auf, die nicht auf eine Konsistenz der Planung oder auf Intentionen zurück zu führen ist, sondern auf Intuition. Die Intuition wiederum ist zwar ein individuelles Charakteristikum, wird aber nicht als individuelle Eigenschaft, sondern als eine des hierarchisch strukturierten sozialen Kontexts behandelt (Bernhard, o. A., S. 2).

Im schulischen Kontext besteht das soziale Feld konkret aus den Kollegien, in den jeweiligen, schulspezifischen Kulturen. Diese sind auch aus der Perspektive der Inklusion, von großer Diversität bestimmt. Im föderalen System der BRD reicht die Spannbreite von einer 100%igen Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in entsprechenden Einrichtungen (Saarland, s. Statistisches Bundesamt, 2012b, S. 22), bis zu einer hohen Inklusionsrate durch Erfahrungswissen der Umsetzung, welches bis in die 1980er Jahre zurückreicht (siehe Schleswig Holstein o. A.).

#### **4. Aufgabe der Praxis**

Die Praxistheorie begreift Sozialisation als dynamischen, nicht abschließbaren Prozess der Habitusgenese. Dieser Prozess muss zum einen ganz im Sinne der meisten aktuellen Sozialisationskonzepte als produktive psychische Verarbeitung der Realität durch die sozialen Akteure verstanden werden. Er muss jedoch zusätzlich als das Einschreiben von Handlungs-, Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsdispositionen in die Körper der sozialen Akteure begriffen werden. Nicht die Psyche, sondern der Körper, der mit der Psyche unentwirrbar verflochten ist, ist für Bourdieu der Ort, an dem sich der Habitus manifestiert. Nur weil sich Dispositionen in den Körper einschreiben, sind sie nach Bourdieu (1976: 200) „geschützt vor absichtlichen und überlegten Transformationen, geschützt selbst noch davor, explizit gemacht zu werden“ (Hillebrand 2012, S. 445).

Die Perspektive der Analyse – der Habitus als inkorporiert und vor Transformationen geschützt – entspricht dem Status Quo im Bildungssystem. Veränderungen werden in den letzten Dekaden diskutiert, teilweise (bruchstückhaft) umgesetzt und vorwiegend in Modellprojekten geprüft und evaluiert. Eine Reformmüdigkeit der Lehrkräfte zeichnet sich ab. Die Lehrkräfte sind im beruflichen Alltag steigenden Belastungen ausgesetzt und zugleich wirkt

die bildungspolitische Einflussnahme der Europäischen Union auch auf die Lehrerbildung ein. Allerdings zeichnet sich hier zusätzlich Stagnation ab. So ist die Lehrerbildung in Deutschland weiterhin uneinheitlich geregelt und weist eine fehlende Verzahnung der Phasen auf. Forderungen und Empfehlungen hierzu ziehen sich parallel zu den PISA Erhebungen durch die letzte Dekade (HRK, 2003; LMU, 2013). Um aus diesem IST-Zustand heraus zu gelangen, braucht es eine SOLL-Perspektive als Leitbild. Dieses kann in der Umsetzung der Inklusion definiert und als (bereits politisch) gestellte Aufgabe betrachtet werden. Notwendig ist nun der Haltungswechsel, von der „Abwendung der Veränderung“ hin zu einer Aufdeckung und Betrachtung der vorhandenen Ressourcen. Dies kann mit der Kybernetik II Ordnung gelingen, wenn die Perspektive auf die Herausforderung geändert wird und statt der Fehlersuche:

- „Wer hat/Wie haben wir diese Situation geschaffen?“

die Möglichkeiten des Handlungsfelds in den Fokus genommen werden und gefragt wird:

- „Wie können wir die Situation verändern?“ (vgl. Radatz, 2003).

#### **4.1 Analyse Ist/Soll Schule Inklusion**

Der Habitus als inkorporierte Struktur, erweist sich als sehr tief verankert und prägend. Dabei werden die Reaktionen auf die Umgebung vorstrukturiert und beibehalten, auch wenn die Umgebung sich verändert. Wenn die Passung „Umwelt – Habitus“ jedoch nicht mehr gegeben ist, versagt die damit verbundene Anpassungsleistung. „Aufsteiger“ erleben dies, wenn der Habitus nicht in die neuen Positionen passt und sie von der neuen Umgebung nicht aufgenommen werden, zugleich die Bezüge zu der eigenen Herkunft verlieren. Jedoch auch „soziales Altern“ (Weiß, 2013, S. 37) kann dabei beobachtet werden, wenn die Änderung der Umwelt nicht mehr adäquat beantwortet werden kann, weil sie zu weit von der habituellen Disposition entfernt ist oder ihr sogar diametral entgegensteht.

Bei der Einführung der Inklusion können die Herausforderungen dargestellt werden. Die Veränderungen in der Zusammenführung der Regelschule und der

Förderschule lösen die bisherigen Erfahrungswelten als Realität auf. Derzeit führt dabei die innere Struktur der Lehrkörper noch zu einer antagonistischen Haltung von „Regelschule“ versus „Förderschule“<sup>7</sup>, bei der die Idee der „Auflösung von Förderschulen und Integration der Kinder ins Regelschulsystem“ noch vorherrscht. Diese Strukturen lösen entsprechende abwehrende Reaktionen aus, da die zwei getrennt gewachsenen Systeme sich schwer aufeinander einstellen können.

Die tatsächliche Dimension der Inklusion verlangt jedoch von den Akteuren die Überwindung der aktuellen Gegebenheiten und die Transformation der bisherigen Erfahrungen in eine neue Struktur. Ein Beispiel hierzu ist die Einführung kooperativen Lernens (Green & Green 2009; Brüning & Saum, 2008), welches im vollen Umfang ebenfalls einen Paradigmenwechsel bedeutet. Statt einer Anreicherung des Unterrichts mit zusätzlichen didaktischen Tools muss primär ein Haltungswechsel vollzogen werden. Dabei gilt es vom Wissensvermittler zum Begleiter in den Lernprozessen zu werden, ergo von dem, der über das „Kapital verfügt und es verteilt“ hin zu dem „Ermöglicher“, welcher „Zugänge zum Kapital eröffnet“. Das eine darin eine große individuelle Herausforderung liegt, zeigt auch hier der Blick auf das berufliche Selbstverständnis, welches sich im Laufe der beruflichen Sozialisation gleichfalls als Teil des Habitus verankert hat.

Die unterschiedlichen pädagogischen Strömungen sind von ihrem Selbstverständnis her hier deutlich zu unterscheiden. Während reformpädagogische Ansätze das Lernen vom Kind her als immanenten Anteil der Begleitung betrachten, sind andere Teile des Bildungssystems eher konservativ ausgerichtet und präferieren in der Regel eine deutliche Lehrerzentrierung. Zudem gelangen die Kräfte durch die Forderungen an ihre Grenzen. Schlagworte wie: Nutzung digitaler Medien, Medienkompetenzentwicklung, Ansprüche selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen sowie mittels Wochenplänen individuelle Förderung zu garantieren, münden nicht selten in einer deutlichen Überforderung. Hier sind Kompetenzen gefordert, die nicht selbst erfahren werden konnten und somit nicht

---

<sup>7</sup> Wobei dieses System eine große Durchlässigkeit nach unten aufweist. Schüler konnten in diesem System einem (Zwangs)Abstieg unterworfen werden, ohne die Passung Lehrer-Schüler prüfen zu müssen, wurde dem Schüler die Nicht-system-passung diagnostiziert (Bertelsmann Stiftung 2012).



der habituellen Disposition entsprechen – oder ihr abermals durch die vorherigen Prozesse sogar entgegen stehen.

## **4.2 Ergänzung oder Störimpulse**

Zur Analyse der Situation im Bildungswesen und zur Notwendigkeit die Paradigmenwechsel durchzuführen, finden sich zahlreiche aktuelle Studien. Somit kann hier z.B. auf die PISA Erhebungen und entsprechende Begleitforschungen sowie deren Analysen und Begründungszusammenhänge verwiesen werden, die nicht zuletzt mit der Frage der (fehlenden) Bildungsgerechtigkeit einhergehen. Prägnant zeigte eine ältere Studie in den USA auf, wie differenziert die Erwartungen und die entsprechenden pädagogischen Stile sich darstellen, je nach sozialer Lage, selbst einer ansonsten homogenen Population. Hierbei zeigten sich Unterschiede im vermittelten Stoff (kognitiv versus praktisch), jedoch noch mehr im Umgang mit Fragen der Kinder. In der Schule für Arbeiterkinder wurden Fragen und kreative Umsetzungen abgeblockt, in der Schule für die Kinder der oberen Mittelschicht wies der Umgang eine deutliche Förderung der Kreativität sowie weniger direktive Verhaltenssteuerung auf (vgl. Feldmann, 2006, S. 261ff). Wird nun mit PISA weiterhin eine schichtspezifische Verteilung der Kompetenzen aufgedeckt und richtig mit dem sozioökonomischen Status und einhergehenden Rahmenbedingungen in Bezug gesetzt, kann der Blick auf die habituelle Verankerung der pädagogischen Interventionen helfen die Herausforderungen und inneren Barrieren aufzudecken um die notwendigen Veränderungen zu initiieren.

„Leistung und Persönlichkeitskonzepte werden durch Erwartungen mitbestimmt, die über Stereotype, Organisationen und Normen sozial gesetzt und vermittelt werden“ (Feldmann, 2006, S. 264).

Bleiben eben diese Erwartungen unbenannt und in dem jeweiligen Rahmen als gängige Praxis unreflektiert und inkorporiert, ist nicht nur die (oft als Beispiel herangezogene) mangelnde Kompetenz der Eltern eine Bildungsbarriere für die Kinder. Vielmehr stellen die Erwartungen, die normativen Setzungen der Pädagogen und der damit in der Breite geforderte Standard die Hürde dar. Es bleibt in der Regel unreflektiert, dass ein milieuspezifischer Standard vorhanden

ist, der dem Habitus des Gegenübers durch dessen andere Bezüge (und deren subjektive normativen Setzungen) entspricht. An dieser Stelle setzen in den Schulen pragmatisch Förderprogramme<sup>8</sup> ein, die Brückenfunktionen haben – wiederum mit dem Anspruch diejenigen zu inkludieren, die bisher (durch die Lebenswelt) keinen Zugang zu (normativ gesetzten) Bildungszielen erhalten haben. An dieser Stelle darum abermals der Hinweis: Inklusion ist keine Erweiterung der Integration, sondern ein Paradigmenwechsel, bei dem es gilt die Barrieren aufzudecken und die Rahmenbedingungen strukturell zu verändern, so dass diese keine Hindernisse mehr darstellen. Wenn die Strukturen, wie zuvor dargestellt, jedoch im Wechselspiel zwischen der Formung des Habitus durch die Sozialisation der Individuen und die Strukturen durch entsprechendes Handeln der Akteure stabilisiert werden, so wird deutlich, dass auch hier das Veränderungspotential nur in der Verzahnung der beiden Ebenen liegen kann.

Wenn die Frage sich anschließt, wie sich die Strukturen beeinflussen lassen, kann aus der Feldtheorie ein Brückenschlag in die Netzwerkanalyse erfolgen, wie ihn Bernhard (o. A.) in dem Grundriss vorsieht. Dabei werden die drei Begriffe Habitus – Struktur – Ordnung durch drei „generative Logiken“ miteinander verbunden. Indem bringt der Habitus die Praxis hervor, aus deren Struktur er bedingt wird. Die Struktur ist das Ordnungsprinzip des sozialen Kontextes, indem sich der Akteur als Träger und Inhaber des Habitus bewegt. Die (Herrschafts-) Ordnung ist mit der (ungleichen) Verteilung von Macht verbunden. Analog zur Netzwerkanalyse wird diese Verteilung mit den Begriffen von Position und Relation erfasst. Dabei werden in der Netzwerkanalyse die Positionen durch die Interaktionen erfasst und in der Feldtheorie „anhand von Machtpotenzialen und Relationen“, welche dann „nicht als soziale Beziehung, sondern als Über-, Bei- oder Unterordnung“ (Bourdieu/Wacquant 1996) sichtbar werden. Die Erfahrung in sozialen Netzwerken, wie sie Bernhard (o. A., s. Abb. 2) darstellt, ermöglicht die Relativität der Machtverteilung durch Veränderungen im sozialen Kapital zu reflektieren und die damit verbundenen Weltbilder zu verändern. Was, aufgrund

---

<sup>8</sup> Komplexe Programme unter Einbezug der Eltern finden sich beim BMBF (2012) dargestellt.

der habituellen – also mentalen und körperlichen Verankerung – sehr tiefgreifende Veränderungsprozesse erfordert.

## 5. Fazit

Trotz aller Dynamik, die mit der Habitus­theorie für die Praxis konstatiert wird, steht im Mittelpunkt der an Bourdieu anschließenden Soziologie der Bildungs- und Erziehungspraxis die Suche nach den übersituativen Parametern dafür, wie sich Ungleichheitsstrukturen durch die Praxis im Bildungswesen reproduzieren. Sie erzielt auf diese Weise einerseits sehr wichtige, die Bildungssoziologie bereichernde Ergebnisse darüber, wie das Bildungssystem Ungleichheiten erzeugt und verschärft, kann sich aber andererseits nur schwer von der Fokussierung auf das Ungleichheitsthema befreien.

Und genau dieses Defizit, das man als die Situationsvergessenheit der Bourdieu'schen Bildungssoziologie bezeichnen könnte, lässt einige Bildungsforscherinnen neue Wege suchen, im Anschluss an Bourdieu eine praxistheoretische Soziologie der Bildung und Erziehung zu entwerfen, denen ich mich jetzt abschließend zuwenden“ (Hillebrandt 2012, S. 447).

Die Gruppe der Lehrkörper ist, auch bezogen auf die Verteilung der Kapitalien, sehr heterogen. Während dies in anderen Berufsgruppen, gerade unter Akademikern, eher die Ausnahme darstellt, da die Ausstattung mit den Kapitalien eben diesen Zugang zum Bildungsgang erst ermöglicht, kann hier die Frage aufgeworfen werden, welche Platzierung im sozialen Raum mit welcher Schulform – ggf. welcher pädagogischen Strömung – korreliert. An den Entgeltstufen ist deutlich zu sehen, dass die Platzierungen sich unterscheiden. Die Anpassung der Akteure an die Erwartungen, im Sinne der Anpassung an die Stellung, kann als berufliche Sozialisation vorausgesetzt werden und führt zu einer habituellen Verankerung in den Lehr(er)Körpern. Wie Bourdieu darstellt geht dies in der Tat in einer körperlichen Verankerung mit den entsprechenden Ausdrucksformen einher.

Selbst wenn an dieser Stelle nicht die Ebenen der (formalen) Chancengleichheit und der nicht vorhandenen Chancengerechtigkeit behandelt werden, kann doch die Reproduktion der vorhandenen Ungleichheiten mit aufgezeigt werden. Wenn aktuell mit der Inklusion die Forderung aufgestellt wird, die bisherigen Schulsysteme zu einem neuem System zu transformieren, wird eine Überwindung

der inkorporierten Verankerungen der Akteure gefordert, die bisher in den alltagspraktischen Umsetzungsempfehlungen nicht benannt ist.

Als reflexiver Zugang kann hier mit dem Habituskonzept Bourdieus ein möglicher Zugang eröffnet werden, denn:

„Die Kategorie stellt eine theoretische Vermittlung zwischen der Makroebene gesellschaftlicher Strukturen von Macht und sozialer Ungleichheit auf der einen und der Mikroebene subjektiver Dispositionen und Praxen auf der andere her. Denn mit den „Habitus“ bietet Bourdieu einen Begriff an, der beschreibbar macht, wie subjektive Dispositionen, Wahrnehmungsweisen, handlungsleitende Klassifikationen und selbst geschmackliche Präferenzen auf die regelhaften objektiven Strukturen sozialer Handlungsfelder abgestimmt sind“ (Weiß, 2013, S. 44).

Als Fazit der bisherigen Arbeit kann festgehalten werden, dass ein Brückenschlag zwischen der „Situationsvergessenheit der Bourdieu’schen Bildungssoziologie“ und einer anschlussfähigen praxistheoretischen Soziologie (Hillebrandt, 2012) unter der Nutzung der Feldtheorie und die Netzwerkanalyse fruchtbar sein kann. Dabei gilt es mit dem Blick der Kybernetik II Ordnung aus der Analyse der Ungleichheit herauszutreten und die aufgedeckten Bildungs- und Zugangsbarrieren als Herausforderung zu betrachten. Dies kann nur im wertschätzenden Einbezug der Lehrkräfte gelingen, an deren beruflicher Identität und habitueller Verankerung vorbei keine Veränderung gelingen kann – damit gilt es soziale Räume zu schaffen, in denen neue Erfahrungen die Schutzfunktionen anerkennt und Transformation im Rahmen der Zone der proximalen Entwicklung<sup>9</sup> ermöglicht. Diese benötigt das Vertrauen auf die Intuition (Bernhard, o. A.) und eine kritisch-reflexive Distanz zur Intervention, wie sie Willke (2005) auch im Bildungssystem (dringend) nahelegt. In der empirischen Bildungsforschung kann die Begleitung im iterativen Prozessen des Design Based Research Ansatzes verortet werden. Dieser ermöglicht prozessbegleitend die notwendige kleinschrittige Umsetzung in der Praxis sowie die wissenschaftliche Begleitung durch eine laufende formative Evaluation. Damit kann die Suche nach einer idealen Umsetzung der Inklusion für alle Schulen verlassen werden. Denn in der Änderung der Haltung wird die individuelle Adaption möglich – durch Reflexion

---

<sup>9</sup> Analog zu Reich 2008)

der habituellen Verankerung kann auch die Auflösung der damit verbundenen Restriktionen gelingen. Wenn in einem nächsten Schritt die Ergebnisse der Neurobiologie und der Resilienzforschung hinzugenommen werden, kann interdisziplinär das Veränderungspotential der Akteure deutlich belegt und neue Wege eröffnet werden. Dies in der Reduktion der Komplexität, da nicht weiter Neues erlernt, sondern das Vorhandene neu betrachtet wird.

**„Die Menschen bei Dir zu Hause“, sagte der kleine Prinz, „züchten fünftausend Rosen in ein und demselben Garten ... und doch finden sie dort nicht, was sie suchen...“**

**„Sie finden es nicht...“, antwortete ich...**

**„Und dabei kann man das, was sie suchen, in einer einzigen Rose oder einem bisschen Wasser finden...“**

**„Ganz gewiss“, antwortete ich.**

**Und der kleine Prinz fügte hinzu:**

**„Aber die Augen sind blind. Man muss mit dem Herzen suchen.“  
(Saint-Exupery, 1998)**

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1 Bourdieus Raum der sozialen Positionen und Raum der Lebensstile (Bourdieu 1998, S. 19)	Seite 7
Abb. 2 Netzwerkanalyse, Sozialkapital und Feldtheorie (Bernhard, o.A., S. 4)	Seite 9
Abb. 4 Cartoon Woessner in: Erziehung & Wissenschaft 6/2013	Seite 12

## Literaturverzeichnis

**Beck, U. (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: edition suhrkamp

**Bernhard, Stefan (o.A.):** Netzwerkanalyse und Feldtheorie – Grundriss einer Integration im Rahmen von Bourdieus Sozialtheorie  
Onlineressource Abrufdatum 25.07.2013  
<http://www.soz.uni-frankfurt.de/Netzwerktagung/Bernhard%20-%20Netzwerkanalyse%20und%20Feldtheorie.pdf>

**Bertelsmann Stiftung (2012):** Für Schüler geht es öfter runter als rauf.  
Onlineressource Abrufdatum 26.07.2013  
[http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten\\_113951.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_113951.htm)

**Bildungsklick (2012):** Ferien zur Erholung dringend nötig. Gewerkschaft fordert besseren Gesundheitsschutz. Onlineressource Abrufdatum 10.12.2012  
<http://bildungsklick.de/pm/84192/ferien-zur-erholung-dringend-noetig/>

**BMBF (2012):** BISS Expertise  
Onlineressource Abrufdatum 26.07.2013  
[http://www.bmbf.de/pubRD/BISS\\_Expertise.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf)

**Bourdieu, P. (1998):** Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M. Suhrkamp

**Bourdieu, P. (1993):** Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

**Bourdieu, P. (1987):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft Frankfurt a.M.: Suhrkamp

**Brünning, L., Saum, T. (2008):** Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH

**Feldmann, K. (2006):** Soziologie kompakt. Eine Einführung. 4., überarbeitete Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

**Garz, D. (2006):** Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

**Green, N., Green, K. (2009):** Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 4. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett

**Hillebrandt, F. (2012):** Der praxistheoretische Ansatz Bourdieus zur Soziologie der Bildung und Erziehung, in: Bauer, Ulrich et al. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag, S. 436-452.

**HRK (2003):** Empfehlungen zur Lehrerbildung aus der Sicht der Fachhochschulen Onlineressource Abrufdatum 26.07.2013  
[http://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/empfehlungen\\_zur\\_lehrerbildung.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/empfehlungen_zur_lehrerbildung.pdf)  
[18.11.03neu.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/empfehlungen_zur_lehrerbildung.pdf)

**Kühne, S. (2006):** Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2006) 4, S. 617-631

**Lind, G. (2003):** Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH

**LMU (2013):** 14.05.2013 - Aktionstag Lehrerbildung  
Pressemitteilung des Referats für Lehramt der Studierendenvertretung der LMU München zum bayernweiten Aktionstag Bildung am 16.05.2013  
Onlineressource Abrufdatum 26.07.2013  
<http://www.stuve.uni-muenchen.de/presse/2013/20130514/index.html>

**Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., Stanat, P. (2009) (Hrsg.):** PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.  
Onlineressource Abrufdatum 03.01.2013  
[http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA\\_2009\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf)

**Radatz, S. (2003):** Kybernetik zweiter Ordnung. In: LO Lernende Organisation. Zeitschrift für systemisches Management und Organisation. No. 11. Februar 2003  
Institut für systemisches Coaching und Training. Seite 39 – 40. Wien: Rema print

**Reich, K. (2008):** Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim: Beltz Verlag  
Riesman, D. (1958): Die einsame Masse. Rowohlt

**Saint-Exupery, de, A. (1998):** Der kleine Prinz. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag  
Scheidegger, N. (2012a): Zur Fundierung einer psychologischen Netzwerkforschung. In: : Kulin, S., Frank, K., Fickermann, D., Schwippert, K. (Hrsg.) (2012): Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis. Münster: Waxmann

**Scheidegger, N. (2012a):** Zur Fundierung einer psychologischen Netzwerkforschung. In: : Kulin, S., Frank, K., Fickermann, D., Schwippert, K. (Hrsg.) (2012): Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis. Münster: Waxmann



**Scheidegger, N. (2012b):** Netzwerkstruktur oder Beziehungsinhalt zur Erklärung intraorganisationaler Ergebnisse? Inhaltliche Differenzierung und Clusteranalyse arbeitsrelevanter Ties in egozentrierten Managernetzwerken.  
In: Kulin, S., Frank, K., Fickermann, D., Schwippert, K. (Hrsg.) (2012): Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis. Münster: Waxmann

**Schleswig-Holsteinischer Landtag (o. A.):** Bericht zur landesweiten Umsetzung von Inklusion in der Schule.  
Onlineressource Abrufdatum 28.01.2013  
<http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl17/drucks/1500/drucksache-17-1568.pdf>

**Schuhmann, B. (2009):** Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel — deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2009) Onlineressource Abrufdatum 26.10.2012  
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/17/23>

**Schulministerium NRW (2010):** Informationen zur Besoldung und zum Entgelt für Lehrkräfte im Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen (Stand 01.03.2010)  
Onlineressource Abrufdatum 04.12.2012  
[http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Besoldung/Download/Besoldung\\_Maerz\\_2010.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Besoldung/Download/Besoldung_Maerz_2010.pdf)

**Statistisches Bundesamt (2012b):** Schulen auf einem Blick  
Onlineressource Abrufdatum 30.06.2012  
[www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile)

**Woessner, F. (2013):** Cartoon. In : Erziehung & Wissenschaft 6/103. Berufsethos. S. 48

**LER-NRW (2013):** Handreichung Schul sponsoring Archiv.  
Onlineressource Abrufdatum 24.07.2013  
<http://www.ler-nrw.de/archiv/handreicherung.pdf>

**Weiß, R. (2013):** Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln. In: Hipp, Andreas; Krok, Friederich; Thomas, Tanja (Hrsg.) (2013): Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

**Willke, H. (2005):** Systemtheorie II: Interventionstheorie 4. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius