

Beck, Katja; Kopp-Sixt, Silvia; Merz-Atalik, Kerstin; Tiemann, Heike
Modifizierung der Partizipativen Mehrebenen-Netzwerk-Analyse (PMNA) zur digitalen Erhebung von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen inklusiver Bildung in Partnerregionen des internationalen Projekts Governance In(clusive) Education (GovInEd)

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 237-245



Quellenangabe/ Reference:

Beck, Katja; Kopp-Sixt, Silvia; Merz-Atalik, Kerstin; Tiemann, Heike: Modifizierung der Partizipativen Mehrebenen-Netzwerk-Analyse (PMNA) zur digitalen Erhebung von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen inklusiver Bildung in Partnerregionen des internationalen Projekts Governance In(clusive) Education (GovInEd) - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 237-245 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297601 - DOI: 10.25656/01:29760; 10.35468/6072-26

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297601>

<https://doi.org/10.25656/01:29760>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Katja Beck, Silvia Kopp-Sixt, Kerstin Merz-Atalik
und Heike Tiemann*

Modifizierung der Partizipativen Mehrebenen- Netzwerk-Analyse (PMNA) zur digitalen Erhebung von Governancessstrukturen und Akteurskonstellationen inklusiver Bildung in Partnerregionen des internationalen Projekts Governance In(clusive) Education (GovInEd)

1 Einleitung

Während sich die Weltgemeinschaft 2015 mit Verabschiedung der Agenda 2030 unter anderem dazu verpflichtet hat „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [zu] gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern“ (Bundesregierung Deutschland 2021, 46; Ergänzungen der Autorinnen), verdeutlicht der Weltbildungsbericht 2020, dass eine weit gefasste Vision inklusiver Bildung für alle Lernenden in nationalen Gesetzgebungen weltweit weitgehend unzureichend repräsentiert ist (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2020). Stattdessen stellt der Bericht, welcher sich beispielsweise mit Koordinierungsmechanismen, Umsetzungshindernissen und politischen Lösungsansätzen im Kontext inklusiver Bildung beschäftigt, heraus, dass weiterhin hauptsächlich Faktoren wie Identität, Herkunft und Befähigung die Bildungschancen Heranwachsender bestimmen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2020). Der Bericht stellt auch klar, dass Diskriminierungs-, Stereotypisierungs- und Stigmatisierungsmechanismen bei allen Lernenden mit einer erhöhten Gefahr von Exklusion im Bildungssystem wirken und nur 57% aller Länder eine Inklusionsdefinition aufweisen, welche diese multiplen marginalisierten Gruppen umfasst.

Die UNESCO weist darauf hin, dass sich Länder in verschiedenen Stadien der Entwicklung inklusionsorientierter Bildungspolitik befinden, um gesetzliche Bestimmungen zu implementieren sowie befähigende Lernumgebungen zu schaffen. Sie erwähnt diesbezüglich Unterschiede bei der Art der Schulzuweisung, der Unterrichtsgestaltung, der Infrastruktur, den Verwaltungsstrukturen, der Finanzierung, der Ausstattung und der Professionalisierung von Personal (vgl. UNESCO

2020). Obwohl vielfältige Ausgangslagen in verschiedenen Staaten vorhanden sind, streben Akteure¹ teilweise dieselben Ziele an und sind dadurch auch mit ähnlichen oder gar denselben Herausforderungen konfrontiert. Diesbezüglich sprechen zahlreiche Gründe dafür, „internationale, interkulturelle und komparative Perspektiven“ (Köpfer u. a. 2021, 15) heranzuziehen, um sich Fragen der Transformation von Bildungssystemen in Richtung Inklusion zu nähern. Hierfür wiederum sind „Gelegenheiten zum Lernen, zur Vernetzung und zum tieferen Verständnis anderer Kontexte nach wie vor unerlässlich, insbesondere um die Selbstverständlichkeit von Bildungsstrukturen, -kulturen und -praktiken aufzudecken“ (Powell 2020, 2; Übersetzung der Verfasserinnen).

Da regulative Maßnahmen – wie das Erlassen neuer Gesetze – allein nicht ausreichen, um die globalen Forderungen zu erfüllen und den unterschiedlichen Bedürfnissen im Bildungsbereich gerecht zu werden, ist ein systemübergreifender Ansatz zur Realisierung inklusiver Bildung notwendig (vgl. UNESCO 2020). Diesbezüglich erlaubt es der analytische Zugang der Educational Governance „eine umfassende [...] Beschreibung und Analyse von Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen, die als Probleme der Handlungskoordination zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem“ (Altrichter u. a. 2007, 10) verstanden werden, vorzunehmen. Der globale Auftrag zur Inklusion wird in diesem Zusammenhang als ein komplexes Phänomen verstanden, welches sich über mehrere Ebenen eines Bildungssystems auf Grundlage von Rekontextualisierungen durch beteiligte Akteure vollzieht. Das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und Transformation von Steuerungsprozessen im Bildungswesen werden demnach in einem breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung und Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren untersucht (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016). Dieser Analyse wird eine offene Herangehensweise vorausgesetzt, weil davon auszugehen ist, dass gelingende Koordination und Koordinationsdefizite sowohl auf als auch zwischen allen Ebenen des Systems auftreten können (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007). Die Abbildung von Akteurskonstellationen und Rekonstruktion von „Mechanismen der Handlungskoordination“ (Schäfer 2021, 49) ermöglichen es zunächst unzugängliche Prozesse sichtbar zu machen und für den Diskurs zu erschließen. Da die Bereitstellung inklusiver Bildung das Zusammenwirken zahlreicher Akteure auf und zwischen verschiedenen Ebenen im Bildungssystem sowie deren Mobilisierung und die Anpassung von Verwaltungssystemen erfordert, kann im Umkehrschluss eine unzureichende Zusammenarbeit die Umsetzung anspruchsvoller Gesetze

1 Obwohl in diesem Artikel gendersensible Formulierungen verwendet werden, um auch Personen jenseits des Zwei-Geschlechter-Modells zu berücksichtigen, auf die Vielfalt der Gesellschaft hinzuweisen und die Gleichstellung aller Menschen zu manifestieren, wird der Begriff Akteure bewusst im generischen Maskulinum dargestellt. Dies soll darauf verweisen, dass nicht unbedingt Personen, sondern auch Organisationen, Gremien, Verbände etc. als Stakeholder in Frage kommen.

und Strategien behindern (vgl. UNESCO 2020). Folgt man den Empfehlungen der UNESCO, so gilt es auch die informellen Prozesse zu beschreiben und zu reflektieren, da diese „die Macht in diesen Systemen verteilen und die Entscheidungsfindung auf allen Ebenen bestimmen“ (UNESCO 2020, 89; Übersetzung der Verfasserinnen). Zu diesem Zweck ermöglicht es die Analyse von unterschiedlichen Zuständigkeiten und Handlungslogiken zur Aufgabenbewältigung sowie damit verbundenen Wechselwirkungen, Rückschlüsse über die Wirksamkeit von bildungspolitisch intendierten Reformprozessen zu ziehen und Überlegungen für deren Weiterentwicklung anzustellen.

2 Ausgangslage: Steuerung im Bildungssystem für Inklusion

Im Rahmen des Erasmus+ Projektes GovInEd – Governance In(clusive) Education (2022–2024) – werden in einem internationalen und forschungsgeleiteten Diskurs der europäischen Regionen Katalonien (Spanien), Steiermark (Österreich), Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland) die aktuell praktizierten Governance-Modelle zur (Weiter-) Entwicklung inklusiver Bildungssysteme beschrieben. Darüber hinaus werden Change-Management-Strategien, die Strukturen sowie Akteurskonstellationen in den jeweiligen Governance-Systemen und ihre Rolle(n) für eine inklusive Bildungsreform erhoben und reflektiert. Ein Ziel des Projektes besteht darin, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie und warum die Implementierung inklusionsorientierter Reformen auf den verschiedenen Ebenen einzelner Bildungssysteme mehr oder weniger funktioniert bzw. nicht funktioniert. Dies erfolgt aus vielfältigen methodischen Perspektiven, die traditionelle Kontexte sprengen und auf postpandemische Einflussgrößen und Hürden qualitativ reagieren, die mitunter im Zuge von Forschungsaktivitäten wirksam werden und die es zu überwinden gilt.

Ziel ist es, Erkenntnisse über die Strukturen der Steuerung von inklusiver Bildung, zu den Akteursnetzwerken, den Interdependenzen im Netzwerk und der Koordination der verschiedenen Akteure im Mehrebenensystem der beteiligten Regionen zu gewinnen (Merz-Atalik & Beck 2020; Merz-Atalik & Beck 2023). Die Erfahrungen des vielfältigen Methodeneinsatzes im Zuge der Erhebungseinheiten sowie der Analysestrategien – darunter insbesondere Interdependenz-Analysen im Multi-Ebenen-Netzwerk-System der Steuerung inklusiver Bildung und die Kartierung der Akteursnetzwerke – werden reflektiert und kritisch diskutiert. Der Beitrag möchte Chancen und Grenzen aufzeigen und zukunftsweisende Empfehlungen für Interessierte bieten. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Analyse der methodischen Perspektiven, die das Forscher*innenteam im Rahmen des Projektes verfolgt.

3 Methodisches Vorgehen I: Die Partizipative Mehrebenen-Netzwerkanalyse in der Anwendung – Pilot in Präsenz 2018

Die erste Erhebungseinheit des Projekts fokussiert auf den Einsatz einer partizipativen Mehrebenen-Netzwerkanalyse (PMNA), welche bereits 2018 im Rahmen einer Pilotstudie erprobt wurde (Merz-Atalik & Beck 2023). Basierend auf einer adaptierten Form der Struktur-Lege-Techniken nach Scheele & Groeben (1988), Scheele (1992) sowie Merz-Atalik (2001) wurde die Methode entwickelt, um in sogenannten Round-Table-Meetings² Akteurskonstellationen und Handlungsprozesse dialogisch nachzeichnen und visuell abbilden zu können. Für die Datenerhebung akquirieren die Vertreter*innen von Behörden und Universitäten der vier mitwirkenden europäischen Regionen jeweils Akteur*innen, die aus der Perspektive der Schulverwaltung zum aktuellen Zeitpunkt „aktiv in die inklusive Bildungsreform eingebunden sind“ (Merz-Atalik & Beck 2023). Dazu gehören beispielsweise Vertreter*innen von Parlamenten und anderen Regierungsgremien, unterschiedlichen Ebenen der Schulverwaltung, sozialer und pädagogischer Dienste, von Familienverbänden, kommunalen Einrichtungen und Organisationen der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Schulleitungen, Lehrkräfte und Wissenschaftler*innen. In einem moderierten Dialog der Teilnehmenden über die Steuerung der inklusiven Bildung in der jeweiligen Region wird anhand ihres impliziten Handlungswissens ein gemeinsames Bild der aktuellen Steuerungsprozesse im Netzwerk erhoben und in Form einer Karte zur Akteurskonstellation visualisiert.

Vor dem Hintergrund der Pandemie und ihrer herausfordernden Rahmenbedingungen musste allerdings das 2018 pilotierte Design der ursprünglich in Präsenz angelegten Gruppeninterviews nun 2022/23 überdacht und zu einem Online-Format modifiziert werden. Aus Gründen der Qualitätssicherung wurde die Erhebung zudem in zwei Teile gegossen: Während Teil 1 als Online-Round-Table-Meeting durchgeführt wird, präsentiert sich Teil 2 als On-site-Präsenzformat, welches zudem ermöglicht, erste Ergebnisse aus Teil 1 mit den Teilnehmenden kritisch zu diskutieren und konsensual zu validieren. Dieser Formatweiterentwicklung folgend werden die Erhebungen im Zeitraum Mai 2022 bis April 2023 zweiteilig durchgeführt.

4 Methodisches Vorgehen II: Die Partizipative Mehrebenen-Netzwerkanalyse in der Weiterentwicklung – Onlineformat 2022/23

Die Modifizierung der PMNA als Online-Round-Table-Meeting wurde im Forschungsteam und Projektteam positiv evaluiert. Einerseits überzeugen die ökologischen und ökonomischen Vorteile, in dem Teilnehmer*innen nicht anreisen müs-

2 Versammlung von Akteuren im Format eines „runden Tisches“.

sen und das Setting aus gesundheitlicher Perspektive große Sicherheit und wenig Risiko mit Blick auf eine potenzielle Ansteckungsgefahr mit Covid bietet. Zudem lassen sich Audio- und Videoaufzeichnungen im Conference-Tool vollumfänglich realisieren, völlig unabhängig von den Gegebenheiten vor Ort und den technisch-räumlichen Möglichkeiten. Die Karte zur Akteurskonstellation entsteht effizient zeitgleich, kann effektiv aktiv konnotiert und korrigiert werden und muss nicht im Nachhinein ausgehend von den Informationen aus den Erhebungen erstellt werden. Veränderungen in der Karte zur Akteurskonstellation können live-online digital durch Löschen und Ersetzen vorgenommen werden, ohne dass dadurch Uneindeutigkeiten oder Platzmangel auf der Aufstellungsebene (z. B. Tisch in der Mitte bei Präsenz-Meetings) entstehen. Das Setting wirkt sich zudem klärend auf die Gesprächsstruktur aus. Es finden keine informellen Vorgespräche statt, die etwas vorwegnehmen könnten, was dann während der Aufzeichnung ungesagt bleibt. Personen sprechen im digitalen Format überwiegend nacheinander, fallen sich weniger gegenseitig ins Wort und parallele Seitengespräche neben dem Hauptdialog treten in der Regel nicht auf. Dadurch wird in der Transkriptionspraxis die Situation verhindert, Undeutlichkeiten nicht aufklären zu können oder wichtige Informationen aus Nebengesprächen zu verpassen. Auch wird der Zeitaufwand für die Teilnehmenden aufgrund der nicht erforderlichen Anreise reduziert.

Risiken stellen etwaig auftretende technische Störungen dar (z. B. Internetverbindung) sowie eine veränderte Wahrnehmung der Atmosphäre, Gruppendynamik und Körpersprache. Es ist zum Beispiel herausfordernd, anregende Gesprächsimpulse zu Beginn im virtuellen Setting zu inszenieren, die zusätzliche Informationen hervorlocken könnten. Somit bleibt hier ein Unsicherheitsfaktor, der jedoch im On-site-Präsenzsetting ebenso gegeben sein kann. Die Rollen der Moderierenden sollten klar festgelegt sein (z. B. Zeitwächter*in, Impulsgeber*in, technische Durchführung der Kartierung, Chat) um einen kontinuierlichen Gesprächsfluss zu ermöglichen.

5 Inhaltliches Fazit und Ausblick

Bezug nehmend auf die inhaltlichen Zielsetzungen des Projektes zeichneten die Teilnehmer*innen an der zweiteiligen Fact-Finding-Mission für das Bundesland Steiermark, Österreich, exemplarisch das folgende aktuelle Bild der Steuerung im Bildungssystem hinsichtlich Inklusion: Trotz einer als erfolgreich wahrgenommenen Implementation und Umsetzung seit über 30 Jahren mit dem Ziel des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung befindet sich die Inklusionsentwicklung derzeit in einer Phase der Stagnation. Metaphern vom bremsenden Auto (T1, 311–314) und von der schlafenden Inklusion (T1, 991–992) manifestieren dies. Gleichzeitig stellen die Teilnehmer*innen fest, dass sich der Inklusionsbegriff und das Inklusionsverständnis an sich in einer Phase der Öffnung in Richtung eines weiten Inklusionsverständnisses befinden. Verschiedene Aspekte der Vielfalt (z. B. sprachli-

che Vielfalt und Mehrsprachigkeit, besondere Bedürfnisse, Hochbegabung und Geschlecht) rücken zunehmend in das Zentrum der Diskussion, wodurch der Fokus Behinderung vordergründig an Aufmerksamkeit verliert und hintergründig bei der Zuteilung von Ressourcen nicht ausreichend berücksichtigt wird. Dennoch scheinen die Diversitätsdimensionen noch ausgeprägt unabhängig voneinander und als individuumbezogene Faktoren gewertet zu werden. Verschiedene Formen der Vielfalt erfordern ein unterschiedliches Maß an Unterstützung, um qualitätsvolle und maximale Teilhabe an Bildung zu gewährleisten. Eine entscheidende Rolle spielen Eltern, die augenscheinlich nur über eine begrenzte Mitsprache und wenig Einfluss verfügen und sich in erster Linie auf die Bildungschancen des eigenen Kindes konzentrieren. Die Bewertung der Qualität von inklusiver Bildung erfolgt demzufolge überwiegend individuell, informell und intern, nur auf der Mikroebene, ohne Rückkopplungsschleifen zwischen den verschiedenen Ebenen im System und ohne Beratung und gemeinsame Entscheidungsfindung zwischen denselben. Diese Befunde spiegeln sich auch in der parallel entstandenen Karte zur Akteurskonstellation:

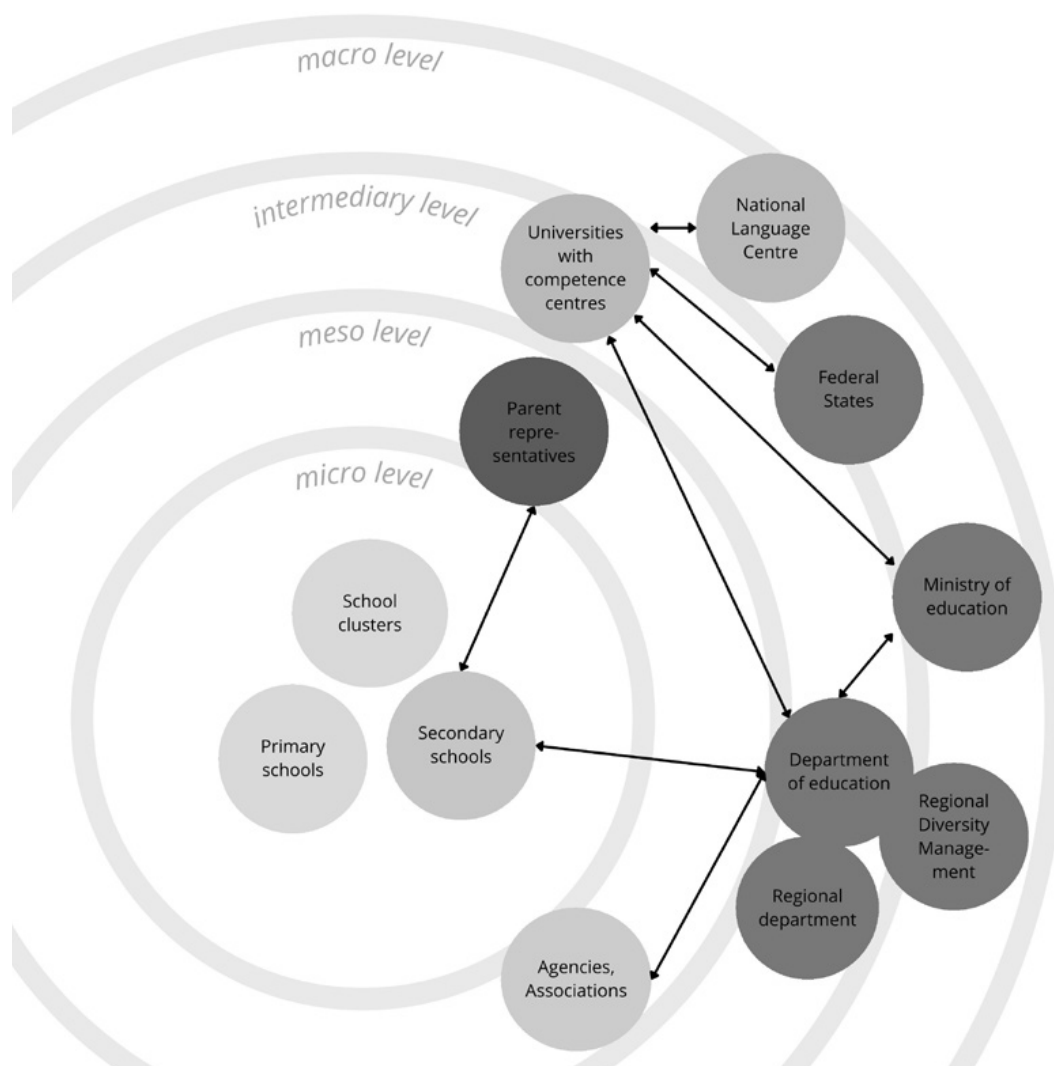


Abb. 1: Exemplarisches Beispiel Österreich. Quelle: GovInEd

Dies ist ein exemplarisches Beispiel einer Analyse des Datenmaterials aus den Online-Erhebungen, die gleichermaßen in den vier teilnehmenden Projektländern gemäß dieser weiterentwickelten methodischen Vorgehensweise durchgeführt worden sind. Zusammengefasst kann der Einsatz der Partizipativen Mehrebenen-Netzwerkanalyse als Online-Format im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse positiv bewertet und empfohlen werden. Der Forschungszugang ermöglicht es mindestens in demselben Ausmaß wie im On-site-Präsenzformat, Erkenntnisse über die Steuerung von inklusiver Bildung, zu den Akteursnetzwerken der beteiligten Regionen sowie der darin auftretenden Interdependenzen und der Koordination der verschiedenen Akteur*innen zu gewinnen (Merz-Atalik & Beck 2020; Merz-Atalik & Beck 2023), um diese mit den beteiligten Akteur*innen als auch mit externen Expert*innen im Hinblick auf ihre Chancen und Barrieren für den Transformationsprozess zu reflektieren.

Abschließend soll noch auf die folgenden Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung im Sinne der Inklusionsforschung hingewiesen werden: Die aktive Partizipation der Teilnehmer*innen wurde gefördert, indem diesen im Vorfeld umfassende Informationen zur Methode und zur Durchführung zur Verfügung gestellt werden, die barrierefrei, nutzungsfreundlich und zugänglich für Personen mit und ohne Behinderung ist. Weiters wurde die Möglichkeit eines persönlichen Online-Meetings im Vorfeld gerne in Anspruch genommen, um im 1:1 Setting oder in einer kleinen Gruppe die technische Umgebung auszuprobieren, und andererseits, um Assistenzbedarfe im digitalen Setting vorab klären zu können (vgl. Tastenkombinationen im Zuge der Teilnahme von Personen mit Sehbeeinträchtigungen oder die überwiegende Anwendung der Chat-Funktion im Sinne eines Schriftsprachdolmetschens im Zuge der Durchführung für Personen mit Hörbeeinträchtigungen). Sind diese Voraussetzungen gegeben, können die Beteiligten die Online Round-Table-Meetings als sinnvolle und ihre eigene Arbeit bereichernde Form der Reflexion im Akteursnetzwerk erleben.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Springer VS Wiesbaden.
- Altrichter, H.; Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesregierung Deutschland (2021): Freiwilliger Staatenbericht Deutschlands zum Hochrangigen Politischen Forum für Nachhaltige Entwicklung 2021.
Online unter: <https://www.bmz.de/resource/blob/86824/staatenbericht-deutschlands-zum-hlpf-2021.pdf>
- Deutsche UNESCO-Kommission (2020): Weltbildungsbericht – Kurzfassung. Inklusion und Bildung: FÜR ALLE HEISST FÜR ALLE. Bonn, UNESCO.
Online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-06/weltbildungsbericht_2020_kurzfassung.pdf

- Köpfer, A.; Powell, J. & Zahnd, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 11–41.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.): Educational Governance (S. 15–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merz-Atalik, K. (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Opladen: Leske und Budrich.
- Merz-Atalik, K. & Beck, K. (2020): Governance inklusiver Bildung: Modelle, Strukturen und Netzwerke der inklusiven Bildungsreform im internationalen Vergleich (Südtirol/Italien und Baden-Württemberg/Deutschland). In: T. Dietze; D-Gloystein; A. Piezunka; L. Röbenack; G. Schäfer. & M. Walm (2020): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in der Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 210–218.
- Merz-Atalik, K. & Beck, K. (2023): Partizipative Mehrebenen-Netzwerk-Analysen von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen der inklusiven Bildungsreform. Vergleichende Betrachtungen zu Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland). In: R. Kruschel, & K. Merz-Atalik. (Hrsg.): Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems. Wiesbaden: Springer.
- Powell, J. J. W. (2020): Comparative education in an age of competition and collaboration. In *Comparative Education*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701248>
- Schäfer, L. (2021): Institutioneller Wandel und Steuerung von „Förderbedürftigkeit“ im Zuge inklusiver Bildung in Spanien 1960–2013: Ein qualitativer Mehrebenenvergleich zur Berücksichtigung von Diversität in Sekundarschulen in Andalusien. *klinkhardt forschung*. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung. Verlag Julius Klinkhardt.
- Scheele, B. (1992): Struktur-lege-Techniken als Dialog-Konsens-Methodik: Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorff.
- Scheele, B., & Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT). Tübingen.
- UNESCO (2020): Global education monitoring report. Inclusion and education: All means all. Paris, UNESCO.

Autorinnen

Katja Beck, M. A.

Goethe-Universität Frankfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Educational Governance und international vergleichende Bildungswissenschaften

k.beck@em.uni-frankfurt.de

Silvia Kopp-Sixt, Dipl.-Päd.in BEd M. A.

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Professionsforschung

silvia.kopp-sixt@phst.at

Kerstin Merz-Atalik, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Vergleichende Bildungswissenschaften, Steuerung/Governance in der inklusiven Bildung, Pädagogik in der Migrationsgesellschaft, Lehrer*innenbildung und Inklusion.

merz-atalik@ph-ludwigsburg.de

Heike Tiemann, Prof. Dr.

Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät

Professur Sportdidaktik/Bewegungspädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Sportdidaktik, Educational Governance, Professionalisierung von Sportlehrkräften, Digitalisierung und Inklusion in der Sportlehrkräftebildung

heike.tiemann@uni-leipzig.de