

Schmid, Veronika; Deger, Petra

Inklusion als diskursive Leitidee und alltägliches Handlungsdilemma. Brücken oder Barrieren zwischen "action" und "talk"?

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 57-65



Quellenangabe/ Reference:

Schmid, Veronika; Deger, Petra: Inklusion als diskursive Leitidee und alltägliches Handlungsdilemma. Brücken oder Barrieren zwischen "action" und "talk"? - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 57-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358878 - DOI: 10.25656/01:35887; 10.35468/6240-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358878>

<https://doi.org/10.25656/01:35887>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Inklusion als diskursive Leitidee und alltägliches Handlungs dilemma: Brücken oder Barrieren zwischen „action“ und „talk“?

Abstract

Viele Studien im Rahmen der Lehrer:innenbildung befassen sich mit inklusionsbezogenen Einstellungen. Diese adressieren jedoch nicht die faktische Komplexität von Handlungssituationen, in denen oft mehrere Zielperspektiven von Unterricht gegeneinander abgewogen werden müssen. Wir stellen daher einen methodisch alternativen Zugang mittels Dilemma-Vignetten vor, der an konkreten Handlungs dilemmata ansetzt. Die Dilemma-Vignetten werden in zwei qualitativen und einer quantitativen Untersuchung eingesetzt. Vergleicht man die Ergebnisse der Studien wird deutlich, dass eine generelle Zustimmung zu inklusiven Handlungslösungen bei den Befragten (Studierenden) zwar vorhanden ist (quantitative Teilstudie), die von den Befragten entwickelten Handlungsvorschläge zur Lösung des Dilemmas lassen jedoch auf eine z.T. widerständige Aneignung der Inklusionsidee schließen (qualitative Teilstudien).

Schlagnvorte: Inklusionsprinzip, Handlungsantinomien, Dilemma-Vignetten, „action-“ versus „talk“-Ebene

1 Einleitung

Die UN-BRK (2008) stellt das deutsche Bildungssystem vor große Herausforderungen. Im Zuge dessen wird die Frage, was für die Etablierung eines inklusiven Systems erforderlich ist, unterschiedlich beantwortet. So finden sich Arbeiten, die auf die Strukturlogiken des Systems und konkrete Handlungspraktiken der Akteur:innen abstellen. Zudem existieren auch Studien, die sich mit Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen befassen. Der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Handeln bleibt aber bisher unklar. Es stellt sich vor dem Hintergrund komplexer Anforderungen an

unterrichtliches Handeln die Frage, wie wirkmächtig Einstellungen sind, wenn widersprüchliche Ziele in einer Situation gegeneinander abgewogen werden müssen. In einem mehrstufigen Forschungsdesign haben wir untersucht, wie Lehramtsstudierende mit derartig uneindeutigen (schulischen) Dilemmata umgehen.

2 Inklusion zwischen Einstellungen und Handlungen

In der Lehrer:innenbildung werden inklusionsbezogene Einstellungen (z.B. Schwab & Seifert, 2015), Überzeugungen (z.B. Moser et al., 2014) oder Selbstwirksamkeitsvorstellungen (z.B. Kopp, 2009) erforscht. Einen Überblick darüber geben Gasterstädt und Urban (2016). Dabei wird angenommen, dass positive Einstellungen von Lehrpersonen zu Inklusion pädagogisches Handeln beeinflussen und entscheidend für deren Umsetzung an Schulen sind. Die dazu im deutschsprachigen Raum entwickelten Instrumente stellen jedoch mehrheitlich Selbstauskunftsfragebögen dar (Ruberg und Porsch, 2017). Dies ist problematisch, da explizit abgefragte inklusionsbezogene Einstellungen vermutlich ein hohes Maß an sozialer Erwünschtheit aufweisen. Einstellungen von Lehrkräften – ggf. vermittelt über inklusionsbezogene Kompetenz- und Wirksamkeitserwartungen – sind zweifelsohne notwendig. Pädagogisches Handeln ist aber auch durch strukturelle Antinomien und Handlungsdilemmata (Helsper, 2002) gekennzeichnet, die nicht durch proinklusive Einstellungen oder Überzeugungen aufgelöst werden können.¹

Prengels Pädagogik der Vielfalt (2019) bietet hier einen normativen Fluchtpunkt, um zu beurteilen, inwiefern die Lösung solcher Dilemmata als inklusiv betrachtet werden kann: Da sie ethische Leitlinien für das schulische Feld formuliert, ist es möglich, den Umgang mit Dilemmata daraufhin zu analysieren, inwiefern dieser menschenrechtlichen Prinzipien entspricht und so als (mehr oder minder) inklusiv betrachtet werden kann. Um Handlungsdilemmata abzubilden, haben wir mit Vignetten gearbeitet.

3 Dilemma-Vignetten

Vignetten sind Geschichten über hypothetische Charaktere in bestimmten Situationen/Szenen, mittels derer normative Überzeugungen untersucht werden können (Beck & Opp, 2001), bei denen eine hohe soziale Erwünschtheit vermutet wird. Sie sind auch zur Analyse von Dilemmata besonders geeignet.

1 Aus Sicht einer multiparadigmatische Lehrer:innenbildung ist zu ergänzen, dass Lehrkräfte darüber hinaus auch Kompetenzen erwerben müssen, um den Anforderungen inklusiver Bildung gerecht zu werden (vgl. Heinrich et al., 2019).

net, da mit ihnen typische (schulische) Handlungsantinomien thematisiert werden können (vgl. Paseka & Hinzke, 2014). Zur Erfassung adaptiver Handlungskompetenzen werden z.B. im Zusammenhang mit Inklusion verstärkt Vignetten als kontextualisierte Erhebungsverfahren eingesetzt, weil sie eine Praxissituation simulieren und die Komplexität des beruflichen Alltags von Lehrkräften widerspiegeln (vgl. Franz et al., 2019).

Allerdings stellen Vignetten selten offene (Handlungs-)Dilemmata dar. Bedeutsam für die Vignettenkonstruktion war es für uns, eine realistische Dilemmasituation aus der Schulpraxis zu konstruieren, in der verschiedene Strukturen und konkurrierende Leitideen gleichzeitig abgebildet werden und unterschiedliche Akteur:innen vorkommen (Lehrkraft, Schüler:innen, Eltern). Die leitende Fragestellung war, wie Lehramtsstudierende mit einer uneindeutigen Situationen im Unterricht umgehen, in der unterschiedliche Personen mit je eigenen Erwartungen, Ansprüchen und Handlungsanforderungen auftreten. Mittels Dilemma-Vignetten wurde analysiert, welche Handlungsempfehlungen vorgeschlagen werden und welche Rolle dabei die Leitidee Inklusion spielt.

4 Empirische Untersuchungen

Es wurden drei aufeinander aufbauende Studien mit Dilemma-Vignetten entwickelt. Teilstudie 1 und Teilstudie 3 sind qualitativ angelegt, Teilstudie 2 quantitativ. Die Vignetten sind in allen Studien strukturidentisch angelegt: D.h. sie sind ähnlich aufgebaut, etwa gleich lang, schildern einen Konflikt und haben einen offenen Ausgang. Nachfolgend werden nur die Ergebnisse einer Dilemma-Vignette dargestellt, die in allen Untersuchungen eingesetzt wurde. In der Vignette „Das Unterrichtstempo“ weiß eine Lehrerin (Frau Pleines) nicht, wie sie sich verhalten soll: Eine Schülerin mit sonderpädagogischen Förderbedarf, Carina, kann sich nur kurz konzentrieren und stört häufig den Unterricht, so dass sich mittlerweile einige Eltern über das ihrer Meinung nach zu langsame Unterrichtstempo beschweren.

In Anschluss an die Vignette wurde in allen Studien die Frage gestellt: „Was meinen Sie: Wie würden Sie sich an der Stelle von Frau Pleines verhalten – und warum?“ Ziel der ersten Studie war die Entwicklung eines Kategoriensystems zur Erfassung unterschiedlicher inklusionsbezogener Handlungsempfehlungen. Diese dienten als Grundlage für die Entwicklung eines standardisierten Fragebogeninstruments (Teilstudie 2). In einem dritten Schritt wurde die oben dargestellte Dilemma-Vignette vertiefter analysiert (Teilstudie 3). An allen Studien haben Lehramtsstudierende im 1. und 2. Semester teilgenommen (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sonderpädagogik), die eine Einführungsveranstaltung zu Inklusion besucht haben.

4.1 Teilstudie 1 (qualitativ)

An der ersten Erhebung (Paper-Pencil) nahmen insgesamt 186 Studierende teil. Das Kategoriensystem wurde deduktiv-induktiv entwickelt und die Aussagen der Befragten inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2000). Zunächst wurden Kategorien entwickelt, die sich auf die Aussageebene beziehen; diese Kategorien wurden dann zu übergeordneten Handlungsorientierungen zusammengefasst – zu Hauptkategorien. Theoretisch orientieren sich die Hauptkategorien an der Perspektive einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2019). Die menschenrechtlichen Maximen der Gleichheit, Freiheit und Solidarität werden hier als Voraussetzung für pädagogisch-inklusives Arbeiten betrachtet: Die Anerkennung von Gleichheit basiert auf der Idee einer freien Entfaltung des Einzelnen (Freiheit). Ohne den Solidaritätsgedanken fehlt das Eintreten für gleiche und freie Verhältnisse. Lehrkräfte sollten demnach nicht aus einer schulischen Funktionslogik operieren, die auf Normalitätsannahmen basiert – etwa einem bestimmten Passungsverhältnis, das die Schüler:innen zur Schule aufweisen müssen.

Entlang der Wahrnehmung des Passungsverhältnisses konnten die Antworten der Studierenden in vier Kategorien (A bis D) unterteilt werden, die eine unterschiedliche Distanz zu einer Pädagogik der Vielfalt aufweisen. Die Distanz wächst von Kategorie D (größte Nähe zu den Charakteristika einer Pädagogik der Vielfalt) bis zu A (größte Distanz). Leitend für die Kategorienbildung waren folgende Fragen: Wie werden Schüler:innen betrachtet, die nicht der Norm entsprechen? Welche konkreten Handlungen zur Lösung des Dilemmas werden vorgeschlagen?

A: Mangelndes Passungsverhältnis zwischen Schüler:in und Schule als Bedrohung der Ordnung/Störung der Routine: Ausschluss. Kategorie A wird vergeben, wenn Schüler:innen, die nicht der Norm/der Schulkultur und den damit verbundenen Anforderungen entsprechen, als Belastung des schulischen Systems oder als Bedrohung der Ordnung angesehen werden: „Das Unterrichtstempo sollte auf jeden Fall nicht unter der Anwesenheit von Carina leiden.“ Die Handlungsorientierung ist ordnungszentriert und am weitesten von der Idee einer Pädagogik der Vielfalt entfernt. Als Lösung werden Sanktionsmaßnahmen bis zum Ausschluss der betroffenen Schüler:innen aus der Schule vorgeschlagen: „Vielleicht wäre es doch für Carina besser, eine Sonderschule zu besuchen.“ Der Blick auf die Schüler:innen, die kein optimales Passungsverhältnis zur Schulstruktur aufweisen, ist defizitorientiert. Nicht die Art, wie Schule organisiert ist, wird als problematisch wahrgenommen, die Schüler:innen stellen selbst das eigentliche Problem und folglich eine Herausforderung an Lehrkräfte dar.

B: Formale Akzeptanz: Normalisierungsmaßnahmen. Es wird akzeptiert, dass es Schüler:innen gibt, die nicht den schulischen Normalitätsannahmen entsprechen, jedoch ist das Verständnis für diese an Bedingungen geknüpft und daher als „formal“ zu bezeichnen: „[Ich würde] Carina verständlich machen, in was für eine Lage sie selbst und ihre Mitschüler gebracht werden.“ Vermeintliche Defizite der Schüler:innen werden als Belastung für die Lehr- und Unterrichtspraxis wahrgenommen: „Falls es für die anderen schwierig bleibt zu folgen, würde ich nach anderen Möglichkeiten suchen (in einem separaten Raum lernen lassen, Konzentrationskurse, Medikamente).“ Unter bestimmten Bedingungen (Leistungsbereitschaft) werden nicht-konfliktbezogene, kompensatorische Handlungsmaßnahmen (Formen des Empowerments, z.B. Lob) vorgeschlagen, um den Konflikt abzuschwächen.

C: Abweichung von der Regel: Wertschätzung. Befragte treten für die Wertschätzung von Schüler:innen ein, die nicht den schulischen Normalitätsannahmen entsprechen, und verstehen sich als „Anwalt der Schwachen“. Auch wenn für Toleranz für die geworben wird, die nicht die für Schule relevante Passung aufweisen, wird indirekt von der Position einer ‚normalen‘ Mehrheit aus argumentiert und gehandelt: „Sie sollte sich für Carina einsetzen und Argumente bringen, wie Carina die Klasse positiv stärkt. (...) SuS für Zusammenarbeit sensibilisieren.“ Damit verbunden sind zwar eine diskursive Lösungssuche und ein wertschätzendes Vorgehen der Lehrperson, die Perspektive verbleibt aber in einer defizitorientierten Sichtweise.

D: Strukturreflexion: Organisations-/Strukturveränderung. Ein wertschätzendes Vorgehen der Lehrperson wird mit einer Reflexion der schulischen Strukturen verbunden. Nicht Schüler:innen mit einem suboptimalen Passungsverhältnis zu den schulischen Normalitätsanforderungen sind das Problem, sondern die an Homogenität ausgerichteten schulischen Ordnungsregeln. Die Argumentation bricht mit einer defizitorientierten Perspektive und entspricht am stärksten einer Pädagogik der Vielfalt. Auch die Notwendigkeit der Veränderung des schulischen Systems/der eigenen Unterrichtspraxis wird angesprochen: „An Frau Pleines Stelle würde ich allen Schülern Differenzierungsaufgaben ermöglichen, damit jeder auf seinem Niveau lernt und sich nicht überfordert fühlt.“

4.2 Teilstudie 2 (quantitativ)

Das in Teilstudie 1 mit der „Dilemma-Methode“ qualitativ erhobene Material diente anschließend zur Entwicklung eines (standardisierten) Instruments, mit dem unterschiedliche Lösungsvorschläge zur Lösung des Dilemmas ein-

geschätzt werden sollten. An der Online-Studie nahmen 138 Lehramtsstudierende teil. Der Fragebogen enthält neben der Dilemma-Vignette „Das Unterrichtstempo“ Handlungsempfehlungen, die aus den Antworten aus Teilstudie 1 gewonnen wurden. Insgesamt wurden 16 Items mit Handlungsempfehlungen entwickelt; dabei repräsentieren je vier Items eine der vier Hauptkategorien. Die Items wurden auf einer elfstufigen Ratingskala eingeschätzt und randomisiert dargeboten. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Zustimmung zu den Items, abgebildet sind die Abweichungen vom theoretischen Mittelwert.

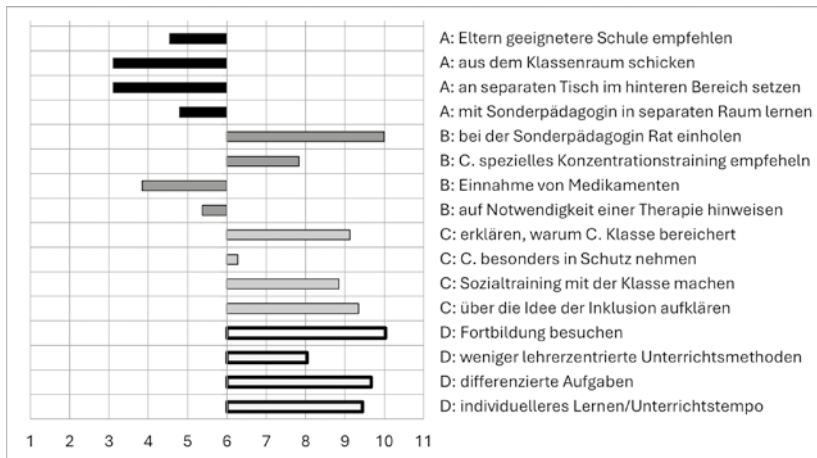


Abb. 1: Zustimmung zu den Handlungsempfehlungen, Abweichung vom theoretischen Mittelwert. Skalenanker: *stimme überhaupt nicht zu* (1), *stimme voll und ganz zu* (11), eigene Abbildung

Auffallend ist, dass eher inklusionsbezogenen Items der Kategorien C (Wertschätzung) und D (Strukturveränderung) zugestimmt wird. Weniger Zustimmung gibt es zu den exklusionsbezogenen Items der Kategorie A (Bedrohung der Ordnung), die eher abgelehnt werden, und der Kategorie B „Formale Akzeptanz“.

4.3 Teilstudie 3 (qualitativ)

Die Begründungen für die Handlungsempfehlungen wurden in Teilstudie 3 vertieft inhaltsanalytisch betrachtet. Es haben 123 Studierende teilgenommen, die die Vignette schriftlich bearbeiteten. Auf manifester Ebene fällt auf, dass die Antworten oft widersprüchlich sind: Zum einen wird z.B. auf Inklusion als Aufgabe von Schule verwiesen, zum anderen werden exkludierende Lösungs-

ansätze wie ein Schulwechsel empfohlen: „Meiner Meinung nach ist es wichtig, den Eltern erst einmal vor Augen zu halten, dass die beschriebene Schule eine Inklusionsschule ist und das Lernen in einer Gemeinschaft auch mit ‚besonderen‘ Kindern schön und möglich ist. Falls Carina jedoch überhaupt nicht mitkommt und der Rest der Klasse dauerhaft unterfordert ist, sollte abgeklärt werden, ob nicht doch eine andere Schule in Frage kommt.“

Derartige Widersprüche sind charakteristisch für das Datenmaterial. Aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive könnte man hier von einer Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur (Meyer & Rowan, 1977) bzw. von einer Entkopplung von „action-“ versus „talk-Ebene“ sprechen (Schaefers, 2008). Es wird demnach die Bereitschaft zur Inklusion unterstrichen, allerdings verbleibt dies auf der Ebene der symbolischen Kommunikation, die etablierten (institutionellen) Handlungsrouinen (Aktivitätsstruktur) bleiben unverändert.

5 Diskussion

Betrachtet man nur Einstellungen, werden solche Widersprüche nicht sichtbar. Anhand des Kategoriensystems lassen sich Kategorien identifizieren, die teils (Kategorie C: Wertschätzung, u.U. auch B: Formale Akzeptanz) bei Einstellungsmessungen als inklusive Haltung eingeordnet werden könnten. Eine solche Zuordnung als inklusiv ist aber – aus Pregel's Perspektive (2019) – problematisch: Denn in einer Schule der Vielfalt müssen Kinder nicht einer bestimmten Norm entsprechen (Kategorie B); und auch die Wertschätzung des Andersseins (Kategorie C) entfällt, da die Differenz zwischen ‚normal‘ und ‚nicht normal‘ obsolet sein sollte.

Die inklusionsbezogene Einstellungsforschung verbleibt auf der „talk-Ebene“ und vermittelt evtl. ein verzerrtes Bild, das der Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem entgegenwirken kann. Der hier vorgestellte Ansatz zeigt, dass Inklusion als Leitidee zwar diskursiv verankert ist („talk-Ebene“: Lernen in einer Gemeinschaft „ist auch mit ‚besonderen‘ Kindern schön und möglich“, Studie 3), bei konkreten Handlungsdilemmata Studierende aber auf eingespielte, exkludierende Lösungen verweisen („action-Ebene“: Schulwechsel, Studie 3). Zukünftige Forschung müsste nicht nur die „talk-Ebene“ erfassen, sondern die Diskrepanz zwischen Einstellung und Handlung in den Blick nehmen.

Literatur

- Beck, M. & Opp, K.-D. (2001): Der faktorielle Survey und die Messung von Normen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(2), 283-306.
- Franz, E.-K., Heyl, V., Wacker, A. & Dörfler, T. (2019): Konstruktvalidierung eines Tests zur Erfassung von adaptiver Handlungskompetenz in heterogenen Gruppen. In: *Journal für educational research online*, 11(2), 116-146.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54-66.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Perspektivenstreit? In: *Die Deutsche Schule*, 111(2), 243-258.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102), Klinkhardt.
- Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5-25.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 661-678.
- Paseka, A. & Hinze, J.-H. (2014): Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 46-63.
- Prengel, A. (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393-415.
- Schaefer, C. (2008): Steigerungsemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektiven auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 225-243), Springer.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73-87.
- United Nations (2008): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*, <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Autor:innen

Schmid, Veronika, Dr.

ORCID <https://orcid.org/0009-0006-6067-3591>

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung

veronika.schmid@ph-heidelberg.de

Deger, Petra, Prof. Dr.

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7218-5110>

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, Inklusion, Lehrerbildung

deger@ph-heidelberg.de