

Seitz, Simone; Consalvo, Giulia; Auer, Petra; Baroni, Sara; Berti, Francesca
Inklusive Schulkulturen. Schulentwicklungsprozesse in einem inklusiven Bildungssystem

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. 151-159



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Simone; Consalvo, Giulia; Auer, Petra; Baroni, Sara; Berti, Francesca: Inklusive Schulkulturen. Schulentwicklungsprozesse in einem inklusiven Bildungssystem - 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. 151-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358979 - DOI: 10.25656/01:35897; 10.35468/6240-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358979>

<https://doi.org/10.25656/01:35897>

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*Simone Seitz, Giulia Consalvo, Petra Auer, Sara Baroni
und Francesca Berti*

Inklusive Schulkulturen: Schulentwicklungsprozesse in einem inklusiven Bildungssystem

Abstract

Der vorliegende Beitrag reflektiert Befunde aus einer in der Autonomen Provinz Bozen / Italien realisierten Studie zur inklusiven Schulentwicklung im Lichte institutionalisierter sozialer Ordnungen von Gleichheit und Differenz. Dabei nehmen wir die schulkulturelle Ebene in den Blick und diskutieren kritisch, in welcher Weise sich in unterrichtliche Praktiken neben impliziten Normen von Gleichheit der Verschiedenen auch solche der Ungleichheit Differenter einschreiben können.

Schlagworte: Schulkultur, Schulentwicklung, Subjektivierung, Differenz, Grounded Theory

1 Ausgangspunkte

Der Zusammenhang zwischen Schulentwicklung in Richtung qualitätsvoller inklusiver Bildung auf der einen und Steuerungspolitiken auf der anderen Seite (Ainscow et al., 2012) wird in Deutschland vor allem mit Kritik an der zögerlichen bildungspolitischen Umsetzung inklusiver Strukturen verbunden, da dies Transformationsprozesse im Bildungssystem wirkungsvoll erschwert (Rackles, 2021). Blickt man von hier aus auf Schulentwicklungsprozesse in Italien, das seit fast fünf Jahrzehnten über ein gesetzlich abgesichertes inklusives Bildungssystem verfügt (MIUR, 1977), kann zunächst angenommen werden, dass sich hier inklusionsbezogene Qualitätsentwicklungsprozesse reibungsloser vollziehen. Warum es auch in einem inklusiven Bildungssystem zu Friktionen bei inklusionsbezogenen Schulentwicklungsprozessen kommen kann, soll im vorliegenden Beitrag deutlich werden. Wir nehmen unter Rückgriff auf eine laufende Studie (GOODWILL, 2024-2026) Schulentwicklungsprozesse

in Italien in den Blick, die auf genaueres Wissen zu Relationierungen zwischen Schulentwicklungs- und Professionalisierungsprozessen zielt (Bastian et al., 2002; Keller-Schneider & Keller, 2023). Anhand eines exemplarischen Einblicks in die Befunde diskutieren wir soziale Praktiken der Herstellung von Gleichheit/Differenz im Unterricht im Lichte institutionalisierter sozialer Ordnungen.

2 Theoretischer Rahmen und Hintergründe

Die Frage nach inklusionsbezogenen Transformationen der Schule rückt auf der Ebene der Einzelschule Regeln und Normen des schulischen Handelns in den Fokus (Hinrichsen & Hummrich, 2021). Dabei wird inklusive Schulentwicklung international übergreifend vielfach anhand des „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow, 2014; 2017) reflektiert, wobei lückenhafte Anschlüsse des Instruments an theoretische Rahmungen (Görtler, 2017) zumeist hingenommen werden. In dem auf Deutschland bezogenen Diskurs wird hervorgehoben, dass inklusive Schulentwicklung einen tiefgreifenden Transformationsprozess impliziert, in dem sich etablierte schulische Kulturen mit neuen Normen auseinandersetzen müssen (Bengel, 2021). Verknüpfungen mit der inklusionsspezifischen Professionalisierung von Lehrpersonen thematisieren daher vielfach Spannungsfelder und widersprüchliche Anforderungen (Seitz & Slodczyk, 2020). Im auf Italien bezogenen Diskurs finden sich – mit Blick auf die gegebene inklusive Struktur des Bildungssystems kaum verwunderlich – weniger transformationsbezogene Überlegungen, jedoch wird auch hier die Professionalisierung von Lehrpersonen intensiv diskutiert und problematisiert (Piccioli, 2022; Pomponi, 2020). Insgesamt ist die in unserem Forschungsprojekt adressierte Verbindung von inklusionsbezogenen Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozessen im Verhältnis bislang weniger forschend bearbeitet worden (Seitz et al., 2026).

Epistemologisch verortet sich unsere Studie in der Nähe eines wissenssoziologischen Ansatzes, dem folgend sich Wissen nicht allein in Texten und Diskursen, sondern ebenso in Praktiken und Artefakten dokumentiert. Wir nehmen daher an, dass Diskursdynamiken innerhalb von Schulentwicklungsprozessen nicht unabhängig von pädagogischen Praktiken, Regeln und Konzepten pädagogischen Sinns verlaufen. Einem Verständnis der praktischen Produktion des Sozialen (Reckwitz, 2003) folgend – also der Annahme, dass soziale Wirklichkeiten in alltäglichen Handlungen und Routinen fortwährend hervorgebracht werden –, gehen wir weiterführend davon aus, dass im Unterricht zu beobachtende soziale Praktiken auf Wissen rekurren, das in den handelnden Subjekten inkorporiert ist und in Beziehungen zwischen Subjekten beziehungsweise zwischen Subjekt und Materialität mobilisiert wird. Von

hier aus fragen wir, wie im Unterricht soziale Ordnungen der Gleichheit und Differenz handelnd und sprechend hergestellt werden (Machold & Wienand, 2021) und mit welchen Subjektivierungsaufforderungen an die Schüler:innen diese einhergehen (Rose, 2024). Zum Verständnis des Forschungskontextes geben wir im Folgenden überblickshaft orientierende Informationen.

Das italienische Bildungssystem weist insgesamt einen sehr geringen Grad an Stratifikation auf. Die Grundschule umfasst in Italien fünf Jahre und wird ebenso wie die anschließende (seit 1961 einheitliche) dreijährige Mittelschule von allen Kindern gemeinsam besucht – unterschiedliche Bildungsgänge werden erst ab Klasse 9 angeboten. Ein Sonderschulsystem existiert seit 1977 nicht mehr.

Schulen in Italien verfügen über ein relativ hohes Maß an Autonomie, das sich bis auf die curriculare Ebene erstreckt (Campione, 2013), zugleich jedoch über enge Dokumentations- und Rechenschaftspflichten, wie etwa das regelhafte Verfassen von Dreijahresplänen zum pädagogischen Konzept und zur Schulentwicklung. Innerhalb der inklusiven Struktur kann es zu Zuschreibungen spezifischer Bedarfe einzelner Schüler:innen anhand von drei verschiedenen Kategorien kommen, im einzelnen a) der „Behinderung“ [disabilità], b) „Spezifischer Lernstörungen“ [disturbi specifici dell'apprendimento] sowie c) der „sozio-ökonomischen, sprachlichen oder kulturellen Benachteiligung“ [svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale] (MIUR, 2012; zusammenfassend Seitz et al., 2024). Entsprechende Diagnostiken erfolgen bis auf die letzte Kategorie im Gesundheitssystem. Alle drei Diagnosen ziehen die Erstellung eines Individuellen Bildungsplans nach sich, der curriculare Teilhabe absichern und vom Klassenteam in das pädagogisch-didaktische Gesamtkonzept integriert werden soll. Damit verbundene Rechte beziehen sich sowohl auf differenzierte Lernformen als auch Leistungserwartungen und gehen daher mit Ambivalenzen einher (Auer et al., 2023).

Das hier im Fokus stehende Forschungsprojekt wird in der von Mehrsprachigkeit geprägten Autonomen Provinz Bozen/Südtirol realisiert, die auf Ebene der Bildungsverwaltung durch das Spezifikum einer institutionalisierten Gliederung entlang der offiziellen Provinzsprachen charakterisiert ist; der Unterricht an den jeweiligen Schulen verläuft dabei primär in der jeweiligen Sprache (Alber, 2012). Im folgenden Abschnitt fassen wir das methodische Vorgehen der Studie zur inklusiven Schulentwicklung kurz zusammen, ehe wir ein exemplarisch ausgewähltes empirisches Datum genauer beleuchten.

3 Methodisches Vorgehen und exemplarische Einblicke

Alle 23 Schulen unseres Samples nehmen an einer von der Schulverwaltung (Deutsche Bildungsdirektion) verantworteten inklusionsbezogenen Qualitäts-

initiative teil, die Prozessbegleitung und schulinterne Fortbildung zusammenführt. Die hierauf bezogene wissenschaftliche Studie kombiniert quantitative Erhebungen zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen mit einer Dokumentenanalyse der Dreijahrespläne der Schulen und qualitativ-rekonstruktiven Verfahren, im Einzelnen sind dies Unterrichtsbeobachtungen, Gruppendiskussionen a) mit Lehrpersonen sowie b) mit Schüler:innen und Kurzinterviews mit Schulleitungspersonen (Kolleck, 2017).

Für die Auswahl der Fälle der qualitativen Teilstudie, zwei Grundschulen, eine Mittelschule und zwei Oberschulen, wurde ein *purposeful sampling* mit einem kontrastierenden sampling kombiniert (Creswell, 2013). Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir die Unterrichtsbeobachtungen im Stil fokussierter Ethnografie (Knoblauch & Vollmer, 2022), die mit einer zeitlich verdichteten Präsenz im Feld (jeweils drei volle Schultage mit zwei Beobachter:innen) und einem klar umrissenen thematischen Fokus auf Praktiken der Herstellung von Gleichheit und Differenz erfolgten. Die hierbei entstandenen dichten Beobachtungsprotokolle wurden mit Strategien der Grounded Theory (Strübing, 2022) analysiert. Dabei wurden, ausgehend von *sensitizing concepts* (Bowen, 2006), anhand offener Beobachtungsfragen Feldnotizen erstellt, die im Nachgang zu strukturierten Beobachtungsprotokollen weiterentwickelt wurden. Diese Kombination erlaubte es, Unterrichtsabläufe detailliert zu beschreiben und systematisch wiederkehrende Muster zu identifizieren.

Die ethnografischen Beobachtungen (jeweils drei Schultage) zeigen insgesamt, dass flexibilisierte Rollen der Lehrpersonen und didaktische Öffnungen inklusionsbezogene Unterrichtsqualität im Sinne einer *Legitimierung von Gleichheit auf Basis der Anerkennung von Verschiedenheit* begünstigen (Prenzel, 2019). Die dabei vermittelten Subjektivierungsaufforderungen an die Schüler:innen ließen sich dabei vorläufig als *individuell Miteinanderlernende* zusammenfassen.

Anhand der folgenden, exemplarisch ausgewählten Unterrichtssequenz einer städtisch geprägten Grundschule (dritte Jahrgangsstufe) reflektieren wir nun etwas genauer Friktionen, die auch innerhalb dieses Rahmens aufkommen können und fragen, wie diese mit institutionellen Ordnungen in Schulkulturen verwoben sein könnten.

Einige Minuten nach Beginn des Unterrichts klopft es an der Tür und eine Lehrperson sieht herein, betritt aber nicht den Klassenraum. Zwei Mädchen stehen stumm auf und gehen hinaus. Die Klassenlehrerin kommt zu mir und erklärt mir halblaut, dass die beiden an der Sprachförderung teilnehmen. Die Klasse setzt sich nun im Kreis auf den Boden. Ein Kind trägt eine Krone und es beginnt eine Geburtstagsfeier [...]. Das Kind mit der Krone erhält von der Lehrerin eine Karte, auf der die ganze Klasse unterschrieben hat. Dann gratuliert jedes Kind einzeln. Ein Junge läuft in der Klasse herum [...], die Lehrerin fragt ihn „was ist denn jetzt los?“. Er antwortet „mir ist langweilig“. Die Lehrerin

sagt „Ja aber jedes Kind hat das Recht, dass sein Geburtstag gefeiert wird, jedes Kind hat den Respekt verdient, dass es an seinem Geburtstag gefeiert wird“ [...] Im letzten Teil der Geburtstagsfeier kommt eine zweite Lehrerin (Fachlehrerin) hinzu.

[...]

Die beiden Mädchen kehren nun in die Klasse zurück und setzen sich stumm an ihre Plätze. Die beiden wechseln einen Blick, mit dem sie sich zu verständigen scheinen, sprechen aber nicht miteinander. Der Unterricht läuft nun weiter. Weder die Lehrpersonen noch die Kinder sprechen mit den beiden zurückgekehrten Mädchen (Boèspitze, 59-68).

An dieser Sequenz ist zunächst bemerkenswert, dass sie sich an entscheidenden Stellen über stumme Praktiken formiert. Dies betrifft sowohl die Verständigungen zwischen den verschiedenen Lehrpersonen als auch die zwischen den beiden Mädchen, die nicht an der Feier teilnehmen und den Lehrpersonen beziehungsweise zwischen ihnen und den anderen Kindern. Sowohl das explizit Differenz herstellende Verlassen des Klassenraums als auch die Rückkehr der beiden Schülerinnen verlaufen still, auch von Seiten der Kinder insgesamt, was für eine etablierte Praktik spricht. Die Gewährung des Rechts auf kompensatorische Maßnahmen anhand der Kategorie der „Benachteiligung“ (vgl. Kap. 2), die hier über das pull-out der Kinder für Sprachfördermaßnahmen konkretisiert wird, kontrastiert dabei in bizarrer Weise mit den pädagogischen Praktiken im Klassenraum und dem Klassenereignis, innerhalb dessen explizit Respekt sowie Zusammengehörigkeit und Gleichheit innerhalb der Klasse deklariert und einfordert wird. Auf der Ebene von Materialität wird dies verstärkt durch die Krone und das Überreichen der Karte mit den Unterschriften aller Kinder der Klasse. Weiter wird dies zugespitzt über die klassenöffentliche Ermahnung des Jungen, der die Teilnahme an der kurzen Feier als „langweilig“ kommentiert, mit dem Verweis darauf, dass jedes Kind über das Recht auf Respekt und auf eine solche Feier verfüge. Mit dieser Intervention wird somit klassenöffentlich individuelle Anerkennung in pädagogischen Beziehungen und unter Peers sowie Gleichheit zwischen allen Kindern („jedes Kind hat das Recht“), verbunden mit der Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft, aufgerufen.

Die beiden abwesenden Schüler:innen scheinen demgegenüber während der Feier außerhalb des Fokus der Aufmerksamkeit sowohl der anwesenden Erwachsenen als auch der Kinder im Klassenraum zu stehen. Die Nichtthematisierung dieses Ausblendens zwischen Lehrperson und Kindern, zwischen den Kindern sowie zwischen den verschiedenen Lehrpersonen auch bei deren Rückkehr rahmt somit einerseits die Praktik des Herausgehens als unbedeutenden, alltäglichen Vorgang, der keinerlei Kommentar oder Begründung erfordert. Zugleich immunisiert sich das gesamte Vorgehen damit als unaussprechbar und gewinnt hierdurch an Wirkkraft. Der gesamte Prozess verweist dabei auf differente Subjektivierungsaufforderungen an die Kinder,

die im Klassenraum verbleiben und hier explizit als *Inhaber:innen des Rechts auf Respekt und Zugehörigkeit* adressiert werden in Abgrenzung zu denen, die *nicht in der gleichen Weise über dieses Recht verfügen*, wie dies hier handelnd, jedoch nicht sprachlich deutlich gemacht wird.

Das regulativ vermittelte und über das Konstrukt der „Benachteiligung“ (vgl. Abschnitt 2) justifizierte individuelle Recht der beiden als migrantisch gelesenen Kinder auf kompensatorische Maßnahmen der Sprachförderung, dem hier mittels äußerer Differenzierung nachgekommen wird, wird dabei insgesamt in sein Gegenteil verkehrt und führt zum Teilentzug von individuellen Rechten. Erwachsene und Kinder arbeiten so gemeinsam an der impliziten Norm der *ungleichen Rechte auf Zugehörigkeit und Respekt* innerhalb inklusiver Strukturen.

4 Abschließende Reflektionen

Die ausgewählte Analyse verweist auf spezifische Wissensordnungen von Gleichheit und Ungleichheit, die sich hier in sozialen Praktiken im Unterricht dokumentieren. Diese können als Hinweise gelesen werden auf schulische Differenzordnungen, die Ungleichbehandlung innerhalb inklusiver Strukturen legitimieren. Hierfür spräche die Nichtthematisierung des Vorgehens, die sich auch auf die Schüler:innen erstreckt und so aktteursgruppenübergreifend als implizites Wissen in schulkulturelle Ordnungen einsickern kann. Rückblickend auf die eingangs angestellten, theoriegeleiteten Überlegungen und die gegebenen Kontextinformationen kann daher gefragt werden, inwieweit sich hier Hinweise auf Institutionalisierungen regulativ vermittelter kompensatorischer Logiken finden, was die anhand der ausgewählten Sequenz als different herausgearbeiteten Subjektivierungsaufforderungen manifestieren würde. Die regulativ vermittelte, diffus gehaltene Kategorie der „Benachteiligung“ (Abschnitt 2) hebt dabei auf das Absichern der Gleichheit im Sinne des Rechts auf Bildung ab, was jedoch über das gedankliche Herstellen einer zu kompensierenden Problemlage erfolgt und auf diesem Weg soziale Praktiken des Ausschlusses legitimieren und zugleich Normalitätserwartungen an die Nichtausgeschlossenen manifestieren kann. Benachteiligung würde damit wirkungsvoll überführt in eine individuell zu verantwortende, problembehaftete Eigenschaft, die mit ungleichen Rechten und machtvollen Subjektivierungsaufforderungen als mit weniger Rechten ausgestattet einher gehen kann. Insgesamt kann somit vorläufig festgehalten werden, dass sich im Forschungsfeld kompensatorische Logiken und institutionelle Differenzordnungen gegenseitig zu verstärken scheinen und sich dies in der hier herangezogenen Sequenz über die Nichtthematisierung als soziale Ordnung der

Schule durchsetzt, womit inklusive Schulkulturen zumindest in Teilen desavouiert werden können.

Schlussfolgernd könnte es sich daher bezogen auf das italienische wie auch das deutsche Bildungssystem lohnen, in der Zusammenarbeit mit Schulen rechtebasierte kompensatorische Logiken kritisch im Hinblick auf mögliche ungleichheitsrelevante Differenzordnungen zu beleuchten und sie in diesbezüglichen Reflektionen zu bestärken, um Legitimierungen von Ungleichheit (auch) innerhalb abgesicherter inklusiver Strukturen gedanklich wie praktisch übersteigen zu können.

Literatur

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Alber, E. (2012). South Tyrol's education system: Plurilingual answers for monolingual spheres? *L'Europe en formation*, 363(1), 399-415. <https://doi.org/10.3917/eufor.363.0399>
- Auer, P., Bellacicco, R., Ianes, D. (2023). Individual Education Plans as Instruments and Practices for Inclusion: Problems and dilemmas. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (S. 233-252). Budrich
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 5(3), 417-435.
- Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt.
- Booth A. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Booth A. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- Bowen, G. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods* 5(3), <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Campione V. (2013). Riflessioni sull'autonomia scolastica. *Scuola Democratica*, 1(1), 151-161.
- Görtler, S.-C. (2017). Instrumente der inklusiven Schulentwicklung. In Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 144-161). Kohlhammer.
- Hinrichsen, M. & Hummrich, M. (2021). Schulentwicklung (trans)national: Schulkulturtheoretische Perspektiven. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 37-63). Springer.
- Keller-Schneider, M. & Keller, R. (2023). Professionalisierung und Schulentwicklung – Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, K. Kunze, T. Leonhard & C. Reintjes (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 197-219). Klinkhardt.
- Knoblauch, H., & Vollmer, T. (2022). Fokussierte Ethnographie. In A. Pöferl & N. Schröer (Eds.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 321-336). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_21
- Kolleck, N. (2017). Mixed Methods. Kombination und Integration quantitativer und qualitativer Methoden in wissenschaftlichen Begleitstudien. In M. Heinrich et al. (Eds.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung* (S. 69-86). Waxmann.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule*. Beltz.

- MIUR: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1977). Legge 4 agosto 1977, n. 517, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-08-04;517>
- MIUR: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>
- Piccioli, M. (2022). Autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola. *Form@re* 22(1), 30-48. DOI:10.36253/form-12645
- Pomponi, M. (2020). Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentivi. *Formazione & insegnamento* 18(1), 518-531.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Budrich.
- Rackles, M. (2021). *Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse*. Mark Rackles consulting.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Rose, N. (2024). Addressing Inequality. Eine Einführung in die Forschungsperspektiven und -fragen von Subjektivierungsforschung. In Rose, N. (Hrsg.), *Addressing inequality: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung* (S. 9-22). Budrich.
- Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Fortbildung der Fortbilder:innen. In R. Schneider-Reisinger, M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 118-127). Budrich.
- Seitz, S., Demo, H., & Cappello, S. (2024). Financing inclusive Education: Critical Reflections on the Italian Model of Resource Allocation for Inclusive Education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 220232. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-21>
- Seitz, S., Kottmann, B., Kaiser, M. & Schwermann, A. (2026). *Leistungsförderung inklusiv gestalten. Impulse und Materialien für die Schulentwicklung*. Beltz.
- Senato della Repubblica (2023). *Costituzione Italiana. Testo vigente*. https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione_ITALIANO.pdf
- Strübing, J. (2022). Ethnographie und Grounded Theory. In A. Pöferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_16

Autor:innen

Seitz, Simone, Prof. Dr. phil.

ORCID: 0000-0002-4542-4101

Professur für Allgemeine Didaktik und Inklusive Pädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften / Direktorin des Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich, Freie Universität Bozen/Italien,

Forschungsschwerpunkte: Grundschulforschung mit Fokus auf Unterrichts- und Schulentwicklung; Inklusion und Bildungs(un)gerechtigkeit; international vergleichende Bildungsforschung;

E-Mail simone.seitz@unibz.it

Consalvo, Giulia, Dr. phil.

ORCID: 0009-0003-8053-2903

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich, Freie Universität Bozen/Italien

Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung; Mehrsprachigkeit und Sprachbildung im Bildungskontext; inklusive Didaktik und Montessori-Pädagogik.

E-Mail giulia.consalvo@unibz.it

Auer, Petra, Dr.

ORCID: 0000-0002-8067-1175

Forscherin an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Freie Universität Bozen

Forschungsschwerpunkte: Inklusion im Bildungsbereich, Werteforschung im Grundschulalter, Kindheitsforschung, Nachhaltigkeit;

petra.auer@unibz.it

Baroni, Sarah, Dr. phil.

ORCID: 0000-0003-3178-6029

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich, Freie Universität Bozen/Italien

Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Bildungs(un)gerechtigkeit; schulisches Wohlbefinden; reflexive Lehrer:innenpraxis; international vergleichende Bildungsforschung;

E-Mail sara.baroni@unibz.it

Berti, Francesca, Dr. rer. soc.

ORCID: 0009-0004-1082-5943

Forscherin im Arbeitsgebiet Allgemeine Didaktik und Inklusive Pädagogik (Fakultät für Bildungswissenschaften) und assoziiertes Mitglied des Kompetenzzentrums für Inklusive Bildung an der Freien Universität Bozen, Italien.

Forschungsschwerpunkte: Spielpädagogik, Play-based Learning und Heritage Education

E-Mail: francesca.berti@unibz.it