



Benjamin Badstieber

Inklusion als Transformation?!

Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien
von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion

Badstieber

Inklusion als Transformation?!

Benjamin Badstieber

Inklusion als Transformation?!

Eine empirische Analyse der
Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden
im Kontext schulischer Inklusion

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Für Lara, Bela und Karlo

Die vorliegende Arbeit wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln unter dem Titel „Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden an Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen im Kontext schulischer Inklusion“ 2019 als Dissertation angenommen.

Gutachter*innen: Prof. Dr.'in Dr. Kerstin Ziemer, Prof. Dr.'in Dr. Bettina Amrhein.

Tag der Disputation: 13.07.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2021.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Illustration Umschlagseite 1: © Max von Bock.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2440-8

Zusammenfassung

Die Ausgestaltung schulischer Inklusion stellt innerhalb des deutschen Schulsystems ein komplexes Unterfangen dar. Die im deutschen Schulsystem institutionalisierten Formen der meritokratischen Zuschreibung und Attestierung von Leistungs(un-)fähigkeit sowie die darauf aufgebauten Kulturen, Strukturen und Praktiken der Homogenisierung, Segregation und Auslese von Schüler*innen sind offensichtlich mit den Forderungen zur Ausgestaltung schulischer Inklusion unvereinbar. Trotz dieses bereits seit Jahrzehnten bestehenden Wissens wird eine umfassende Transformation des deutschen Schulsystems durch die Bildungspolitik in den deutschen Bundesländern im Kontext Inklusion (eher) nicht adressiert. Entgegen den Diskussionen um Inklusion in einem transformatorischen Verständnis übersetzen die bildungspolitischen und verwaltungsorganisatorischen Maßnahmen den Auftrag zur Ausgestaltung schulischer Inklusion vorrangig systemkonform im Sinne einer additiven Ergänzung des bisherigen Bildungsangebotes durch vermehrte sonderpädagogische Unterstützungsleistungen an allgemeinbildenden Schulen (Gemeinsames Lernen). Insbesondere in den Einzelschulen erweist sich die Ausgestaltung schulischer Inklusion dementsprechend als spannungsreich und mit Blick auf ihre praktische Realisierung als extrem interpretationsbedürftig.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie, wie die Schulleitenden als zentrale Akteur*innengruppe in den Einzelschulen den Auftrag schulischer Inklusion und die damit verbundenen Anforderungen an ihr Leitungshandeln ausdeuten und bearbeiten bzw., um die theoretischen Begrifflichkeiten der Arbeit aufzugreifen, wie sie diese „rekontextualisieren“. Ziel der Arbeit ist es dabei, zum einen übergreifende berufstypische (Rekontextualisierungs-)Strategien der Schulleitenden im Kontext inklusionsorientierter Veränderungsprozesse sichtbar zu machen. Gleichzeitig soll es aber auch darum gehen, ein vertieftes Verständnis für die Spezifik der mitunter höchst unterschiedlichen empirischen Erscheinungsformen inklusionsorientierter Veränderungsprozesse auf Ebene der Einzelschule zu ermöglichen.

Dazu analysiert die Arbeit quantitative und qualitative Daten einer umfangreichen Studie. Am Beispiel der Sekundarstufe I des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen werden sowohl die expliziten Sichtweisen der Schulleitenden als auch ihr handlungsleitendes implizites Wissen in der Auseinandersetzung mit den Aufträgen schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens rekonstruiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass auch die Schulleitenden, ausgehend von den bildungspolitischen und verwaltungsorganisatorischen Maßnahmen, Inklusion tendenziell in einer systemkonformen Ausrichtung rekontextualisieren müssen. Jedoch existieren für die Schulleitenden Deutungs- und Handlungsspielräume, die auf Ebene der Bildungspolitik bereits vorbereiteten systemkonformen Rekontextualisierungstendenzen systemerhaltend zu forcieren oder durch ein potenziell systemveränderndes Leitungshandeln zu ergänzen. Als zentrales Ergebnis lassen sich dementsprechend vier typische Konstellationen identifizieren. Innerhalb dieser können Schulleitende sich offensichtlich darum bemühen, (1.) die Forderungen schulischer Inklusion auf Ebene der Einzelschule doch ein Stück weit systemtransformierend auszugestalten, sie (2.) im Sinne des Gemeinsamen Lernens ökonomisch bzw. (3.) administrativ zu adaptieren oder aber auch (4.) dem Prinzip der Meritokratie folgend weitergehend zu unterminieren.

Abstract

Inclusive education is a complex undertaking within the German school system. The segregative cultures, structures and practices of the German school system are evidently incompatible with the demands for inclusive education. Despite this knowledge, a comprehensive and fundamental transformation of the German school system is not addressed by educational policies. Contrary to the discussions about inclusion in a transformational perspective, the educational policies translate inclusive education in the sense of a supplement for the existing school system through increased special educational support services at general schools. Accordingly, the requirements of inclusive education are ambivalent and extremely open to interpretation with regard to its practical implementation in individual schools.

Against this background, the present study examines how school principals as a central group of actors in individual schools interpret and process the implementation of inclusive education and the associated demands on their leadership. The aim of this study is to reveal the strategies of school leaders in the context of inclusive change processes with the purpose to provide a deeper understanding of the specifics of the highly diverse empirical manifestations of inclusive change processes on the level of individual schools.

To this end, the study analyzes quantitative and qualitative data from a comprehensive study conducted in the federal state of North Rhine-Westphalia. It reconstructs both the explicit job-related perspectives of school principals and their implicit knowledge that guides their actions in dealing with the tasks of inclusive education.

Evaluation shows that generally school principals tend to implement inclusion in a system-compliant way, suitable to the prevalent policies. However, within this system-compliant implementation process, school principals do have scope for interpretation and action. Four groups can be identified with respect to the manner in which inclusion is implemented on the level of individual schools: Principals can (1) strive to process the demands of inclusive education at the level of the individual school to a certain extent in a system-transforming manner, (2) merely adapt to the system-conform educational policies economically or (3) administratively or (4) further undermine the implementation of inclusion and special education in their individual schools on a meritocratic basis.

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Problemaufriss	11
1.2	Fragestellung und Erkenntnisinteresse	14
1.3	Aufbau der Arbeit	15
2	Theorien schulischen Wandels	19
2.1	Theoretische Konzeptionen der Schulleitungs- und Schul- entwicklungsforschung	19
2.2	Fends (2008a, 2008b) „Neue Theorie der Schule“	20
2.2.1	Akteur*innen und (soziales)Handeln	21
2.2.2	Das Bildungssystem als institutionelle(r) Akteur*in	22
2.2.3	Strukturen, Regeln und Ressourcen	24
2.2.4	Akteur*innen und Struktur	25
2.2.5	Explizites Selbstverständnis und praktisches Handeln	28
2.2.6	Mehrebenentheorie und Rekontextualisierung	29
2.2.7	Wandel und Ebenenspezifische Optimierung	32
2.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	33
3	Inklusion und Schule: terminologische Orientierungen	37
3.1	Internationale Entwicklungen der Begrifflichkeit	38
3.2	Nationale Entwicklungen und Verbreitung der Begrifflichkeit	42
3.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	48
4	Inklusion und Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland und NRW	51
4.1	Sekundarstufe I: Stufung und vertikale Gliederung	51
4.2	Leistung, Segregation, Homogenität, Auslese – Strukturlogiken der Sekundarstufe	54
4.3	Das Sonder- bzw. Förderschulsystem in Deutschland und NRW	58
4.4	Historische und aktuelle (bildungspolitische) Entwicklungen in der Sekundarstufe I in Deutschland und NRW	63
4.4.1	Erste Modellversuche schulischer Integration, sonderpädagogische Fördergruppen, Integrative Lerngruppen & Kompetenzzentren für sonderpädagogischen Förderbedarf	63
4.4.2	Inklusion als Regelfall?: Das neunte Schulrechtsänderungsgesetz	66
4.4.3	Aktuelle Entwicklungen im Kontext schulischer Inklusion in NRW in der Sekundarstufe I	68
4.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	73

5	Schulleitende als zentrale Rekontextualisierungsinstanzen	77
5.1	Schulleitungen der Sekundarstufe I in Deutschland und NRW – terminologische Orientierungen und historische Entwicklungslinien	77
5.2	Qualifizierung und Besetzung der Schulleitung	79
5.3	Aufgaben- und Funktionsbeschreibungen der Schulleitung	80
5.4	Verwaltende und/oder Gestaltende: Schulleitung in erweiterter Verantwortung	82
5.5	Die Position der Schulleitung im Mehr-Ebenen-System Schule	84
5.6	Ressourcenzuweisungen, lose Kopplung – „Positionsschwächen“ des Schulleitungsamtes	87
5.7	Die Position und Ausgestaltung der Schulleitung – empirische Zugänge	89
5.8	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	94
6	Aktueller Forschungsstand: Schulleitung und Inklusion	97
6.1	Ergebnisse empirischer Studien aus dem (inter-)nationalen Raum	97
6.2	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	102
7	Methodische Überlegungen	105
7.1	Methodologische und methodische Vorüberlegungen: Analyse in mehreren Schritten	105
7.2	Quantitative und qualitative Forschung	109
7.3	Quantitative Befragung	111
7.3.1	Erhebungsmethode – halb-standardisierte Fragebogenerhebung im Querschnitt	112
7.3.2	Präzisierung der Ziel- und Fragestellungen	113
7.3.3	Operationalisierung der theoretischen Konstrukte	116
7.3.4	Grundgesamtheit, Stichprobe, Stichprobenziehung und Kontaktaufnahme	125
7.4	Qualitative Interviewstudie	130
7.4.1	Präzisierung der Ziel- und Fragestellung	130
7.4.2	Erhebungsmethode – problemzentrierte (Experten-)Interviews	131
7.4.3	Interviewleitfaden und forschungspraktische Realisierung der Befragung	134
7.4.4	Fallauswahl – Eingrenzung und Kontaktaufnahme	137
7.4.5	Auswertungsmethode – die dokumentarische Methode der Interpretation	140
7.5	Zusammenfassende, methoden-kritische Überlegungen	144

8	Empirische Ergebnisse	147
8.1	Quantitative Befragung	147
8.1.1	Das explizite Inklusionsverständnis der Schulleitenden	147
8.1.2	Explizite Sichtweisen auf das Anforderungsprofil des Leitungsamtes im Kontext des Gemeinsamen Lernens (geschlossene Antwortformate)	150
8.1.3	Explizite Sichtweisen auf das Anforderungsprofil des Leitungsamtes im Kontext des Gemeinsamen Lernens (offene Antwortformate)	154
8.1.4	Clusteranalytische Bestimmung von Fallgruppen	155
8.1.5	Explizite Sichtweisen auf das Anforderungsprofil des Leitungsamtes im Kontext des Gemeinsamen Lernens nach Clustern (offene Antwortformate)	158
8.1.6	Zusammenhang zwischen expliziertem Inklusionsverständnis und Clustern	160
8.1.7	Zusammenfassung und erste Interpretation der Befunde	161
8.1.8	Die Bedeutung institutioneller und organisationaler Vorgaben	165
8.1.9	Die Bedeutung individueller Erfahrungen und Dispositionen	174
8.1.10	Zusammenfassung und weiterführende Interpretationen	177
8.2	Qualitative Interviewstudie	181
8.2.1	Darstellung vier unterschiedlicher Fallgruppen	182
8.2.2	Fallgruppe A: Transformatorisches Gestalten in widersprüchlich erlebten Kontexten	183
8.2.3	Exemplarische Interviewanalyse: Fallgruppe A: Frau Abel	184
8.2.4	Fallgruppe B: (Wett-)Eifern in belastend erlebten Kontexten	198
8.2.5	Exemplarische Interviewanalyse: Fallgruppe B: Herr Braun	199
8.2.6	Fallgruppe C: Pragmatisch Organisieren und Administrieren	213
8.2.7	Exemplarische Interviewanalyse: Fallgruppe C: Frau Camp	214
8.2.8	Fallgruppe D: Problematisieren und Delegieren in widersprüchlich und belastend erlebten Kontexten	227
8.2.9	Exemplarische Interviewanalyse: Fallgruppe D: Frau Dahl	228
8.2.10	Komparative Analyse	240
9	Zusammenfassung und Diskussion zentraler Befunde	253
9.1	Fallgruppenübergreifende Rekontextualisierungsstrategien der Schulleitenden der Sekundarstufe I in NRW	253
9.1.1	Inklusion als Gemeinsames Lernen von SuS mit und ohne spF – Fokussierung auf die Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs	257
9.1.2	Inklusion als Gemeinsames Lernen von ausgewählten(!) SuS mit und ohne spF – Fokussierung auf spezifische sonderpädagogische Förderbedarfe	259
9.1.3	Inklusion als Gemeinsames Lernen von ausgewählten SUS mit spF in bestimmten Klassen – Fokussierung auf Freiwillige im System	261

9.2 Fallgruppenspezifische Rekontextualisierungsstrategien der Schulleitenden der Sekundarstufe I in NRW – Darstellung von vier typischen Konstellationen	263
9.2.1 Konstellation 1: Transformatorisches Gestalten innerhalb widersprüchlich erlebter Systemvorgaben	264
9.2.2 Konstellation 2: Transformatorisches Gestalten innerhalb belastend erlebter Systemvorgaben	267
9.2.3 Konstellation 3: Pragmatisch administratives Handeln innerhalb der bestehenden Systemvorgaben	269
9.2.4 Konstellation 4: Problematisieren und delegieren innerhalb belastend und widersprüchlich erlebter Systemvorgaben	271
10 Fazit und Ausblick	275
10.1 Diskursanregungen und Desiderate mit Blick auf die Praxis schulischer Inklusion unter besonderer Berücksichtigung der Schulleitenden	279
10.2 Diskursanregungen und Desiderate mit Blick auf die wissenschaftliche Forschung im Kontext schulischer Inklusion unter besonderer Berücksichtigung der Schulleitenden	286
Verzeichnisse	291
Literaturverzeichnis	291
Abbildungsverzeichnis	310
Tabellenverzeichnis	310
Abkürzungsverzeichnis	313

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Die Frage, wie Schule zielgerichtet verändert werden kann, ist für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften von grundlegendem Interesse (Bosche, 2012; Maag Merki, 2020). Mit ihrer Entstehung bestehen Wunsch und Notwendigkeit, die institutionalisierten Strukturen und Praktiken der Schule an die sich stetig wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen und sich verändernden Funktionszuschreibungen anzupassen (Ballauff, 1982; Fend, 2008a). Unterschiedliche Forschungsarbeiten insbesondere der sogenannten Schulentwicklungsforschung (Rolff, 2013; Schlee, 2014; Abs & Klein, 2020) sowie der Educational Governance (Abs, Brüsemeister, Schemmann & Wissinger, 2015) haben dabei sichtbar gemacht, dass sich die Ausgestaltung flächendeckender Veränderungen des heutigen ausdifferenzierten Schulsystems einer plandeterminierten Steuerung in Teilen entzieht (Altrichter & Maag Merki, 2016). Transformationsprozesse in Schule folgen offensichtlich unter der Einflussnahme zahlreicher Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen einer komplexen Eigendynamik, die eine koordinierte Ausgestaltung von Veränderungen in der Fläche erschweren (Preuß, 2018).

Spätestens mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006, 2009) und mit den darauf zurückzuführenden Schulrechtsänderungen in den Bundesländern (Mißling & Ückert, 2015) ist die Forderung nach einer gezielten flächendeckenden Transformation schulischer Strukturen und Praxis erneut aktuell (Aichele, 2010, 2017; BRK-ALLIANZ, 2013; Degener, 2009a; Deutsches Institut für Menschenrechte, 2015). Die Schaffung eines inklusiven Schulsystems auf allen Ebenen ist den menschenrechtlichen Bestimmungen des Artikels 24 folgend verpflichtender Auftrag (Mißling & Ückert, 2014). Unter dem Leitbegriff Inklusion (Ziemen, 2017; Werning, 2014) werden – nicht erst seit der UN-BRK – von Akteur*innen innerhalb und außerhalb des Schulsystems in unterschiedlicher Ausrichtung und Akzentuierung Forderungen nach einer veränderten Beschulung aller Schüler*innen im deutschen Bildungssystem vorgetragen und debattiert (Budde & Köpfer, 2018; Feuser, 2018; Müller, 2018a; Müller, 2018b; Sturm & Wagner-Willi, 2018a).

Diese nun menschenrechtlich verankerten Forderungen sind dem Föderalismus folgend in den unterschiedlichen Bundesländern zu konkretisieren und handlungspraktisch auszugestalten (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2015). Wie sich etwa am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) nachvollziehen lässt, haben die Akteur*innen auf Ebene der Bildungspolitik und ihrer Verwaltung die Thematik „Inklusion“ aufgegriffen (MSB NRW, o. J.-b). Im Jahr 2013 wurde hier, ähnlich wie in anderen Bundesländern (Lange, 2017), in Reaktion auf die Ratifizierung der UN-BRK mit dem neunten Schulrechtsänderungsgesetz durch die Landesregierung ein sogenanntes „Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention“ (Landtag NRW, 2013) in Kraft gesetzt. Dieses sichert Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – immer noch eingeschränkt – einen Anspruch auf den Besuch einer allgemeinbildenden Schule im sogenannten „Gemeinsamen Lernen“ (GL) (ebd.) zu. Verpflichtet durch die UN-BRK, folgen diese bildungspolitischen Maßnahmen zeitlich damit den seit den 1980er Jahren bereits vereinzelt unternommenen Bemühungen einzelner Akteur*innen (Lütje-Klose, Neumann & Streese, 2017) nun mit diesem Versuch, dem rechtsverbindlichen Anspruch auf inklusive Bildung flächendeckend im Bundesland NRW nachzukommen.

Obwohl die Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. das Gemeinsame Lernen damit auch bildungspolitisch mit ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten ist, lassen die Akteur*innen auf Ebene der Bildungspolitik und der Verwaltung in Nordrhein-Westfalen, ähnlich wie in anderen Bundesländern, erhebliche Deutungs- und Handlungsspielräume offen (Hinz, 2013). Die bildungspolitischen Strategien folgen der Tendenz dezentraler Steuerung und der Verantwortungsübergabe an die Akteur*innen auf Ebene der Einzelschule (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010; Pfeiffer, 2010). So reorganisieren die beschlossenen Gesetzesänderungen und die damit verknüpften Maßnahmen zwar die Zuweisung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu ausgewählten allgemeinbildenden Schulen und die Umverteilung der – aus Sicht der Gewerkschaftsverbände der Schulleitungen (SLV NRW & Rössler, 2012) und Lehrkräfte (GEW NRW, 2015) unzureichenden – sonderpädagogischen Ressourcen. Konkrete Vorgaben zur pädagogisch-didaktischen und organisatorischen Umsetzung auf Ebene der Einzelschule bleiben jedoch weitestgehend aus, in jedem Falle eher informell und unverbindlich. Auch die Frage, was mit Inklusion, ob mehr oder anderes gemeint ist als das Gemeinsame Lernen (GL), also die Unterrichtung von bestimmten Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen nach den administrativen Vorgaben an allgemeinbildenden Schulen, bleibt in weiten Teilen offen.

Die Verantwortung zur Konkretisierung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens liegt entsprechend weitestgehend auf Ebene der Einzelschule. Das Ringen um die Deutungshoheit über die Begrifflichkeiten und die mit damit verbundenen Implikationen werden von Schule zu Schule unter dem Einfluss der bildungspolitischen Vorgaben unterschiedlich geführt. Die empirischen Erscheinungsbilder der Ausgestaltung inklusiver Bildung bzw. des Gemeinsamen Lernens sind auf Ebene der Einzelschule (in NRW) entsprechend vielfältig (Lütje-Klose u.a., 2017). Beiträge und bestehende Studien (Amrhein, 2011; Böing & Köpfer, 2016; Budde, Dlugosch & Sturm, 2017; Feuser, 2016, 2017; Hinz, 2013; Sturm & Wagner-Willi, 2018b; Wocken, 2011b) verweisen auf Verkürzungen und Beliebigkeiten in der Praxis. Offenheit und Widersprüchlichkeit der Aufträge zur Integration inklusiver Bildung bzw. des Gemeinsamen Lernens in ein im internationalen Vergleich im höchsten Maße segregatives Bildungssystem (Feuser, 2016) stellen die Akteur*innen in der Praxis auf Ebene der Einzelschule vor enorme Herausforderungen (Ziemen, 2013).

Dies gilt vor allem für den Bereich der Sekundarstufe I (Feuser, 1995; Kiel, 2015; Sturm, Wagener & Wagner-Willi, 2020). Insbesondere hier bestehen in Nordrhein-Westfalen, wie auch in anderen Bundesländern, institutionalisierte Mechanismen der Exklusion und Segregation unangetastet und parallel zum Auftrag der Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote und des Gemeinsamen Lernens fort (Lange & Hendricks, 2017). So kommt unter anderem Amrhein (2011) in ihrer Studie über die Einführung von „Integrativen Lerngruppen“ an Schulen der Sekundarstufe I in NRW bereits zu dem Ergebnis, dass trotz weit vorangeschrittener theoretischer Auseinandersetzungen in der Wissenschaft, aber auch praktischer Entwicklungen in vereinzelt Schulen insgesamt eine Stagnation schulischer Integration/Inklusion in der Sekundarstufe I zu erkennen ist. Prozesse inklusionsorientierter Transformationsbemühungen werden im Bereich der Sekundarstufe I als ein Kreislauf dargestellt, in dem kaum wirkliche Veränderungen erkennbar werden. Angesichts der Widersprüchlichkeit werden vermeintlich inklusionsorientierte Maßnahmen derart umgeformt, dass sie an die gegebene Systemlogik angepasst und schließlich bis ins Gegenteil verkehrt werden. Gemeinsamer Unterricht in Integrativen Lerngruppen findet demnach, wenn überhaupt auf sogenannten „integrativen Inseln“ (ebd., S. 252) statt:

Integration in der Sekundarschule gelingt zurzeit dann, wenn einige freiwillige Lehrkräfte wenige Schüler mit nur leichtem Unterstützungsbedarf möglichst nah an das Lernniveau der Mehrheit der eigenen Schüler heranführen. Dies tun sie relativ isoliert und losgelöst vom Rest der eigenen Schule, aber unter hohem persönlichem Einsatz und großem Zugewinn an eigener Berufszufriedenheit (ebd.).

Andere Autor*innen (Trumpa & Janz, 2014; Hinz; 2000), die ebenfalls die Situation an Schulen der Sekundarstufe I zum Zeitpunkt *vor* der Ratifizierung der UN-BRK beschreiben, dokumentieren ähnliche Herausforderungen und Prozesse mit Blick auf die Ausgestaltung schulischer Integration bzw. Inklusion auch in anderen Bundesländern.

Die hier beschriebenen Problemlagen und Entwicklungen haben nur in Teilen dazu geführt, dass nun Jahre *nach* Ratifizierung der UN-BRK und einer starken Ausdifferenzierung der Prozesse und Diskussionen um Inklusion bzw. um das Gemeinsame Lernen bestehende Studien aufgegriffen und vertiefend fortgeführt wurden (Tegge, 2020). Bis heute ist mitunter unbekannt, wie die nun menschenrechtlichen Bestimmungen der UN-BRK und die daraus hervorgehenden bildungspolitischen Vorgaben im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens von den Akteur*innen auf Ebene der Einzelschule aufgenommen, ausgedeutet und bearbeitet werden (Feldhoff, 2016; Werning, 2017; Moser, 2017). Gerade aber weil auch die Ausgestaltung des Menschenrechts auf inklusive Bildung nicht beliebig sein kann, besteht die Notwendigkeit der Reflexion und Diskussion nicht nur aus einem wissenschaftlich akademischen Erkenntnisinteresse (Dannenbeck & Dorrance, 2016).

Diesen Überlegungen folgend untersucht diese Arbeit Prozesse der Veränderung von Schule in der Sekundarstufe I in NRW auf Ebene der Einzelschule im Kontext Inklusion und im Kontext des Gemeinsamen Lernens.

Sie fokussiert sich dabei auf die Akteur*innengruppe der Schulleitenden. National wie international gilt es als belegt, dass die Schulleitenden im Kontext von Reformprozessen eine bedeutsame professionelle Akteur*innengruppe darstellen (Brauckmann, 2014; Huber, 2013b; Wissinger, 2014). So wurde der Handlungsspielraum der Schulleitenden in den vergangenen Jahrzehnten sukzessive erweitert (ebd.). Schulleitende werden als „Motoren für Schulentwicklung“ (Huber, 2009) oder als so genannte „Change Agents“ (Schatz, 1998) beschrieben und es wird angenommen, dass ihnen auch im Kontext Inklusion und Gemeinsames Lernen eine überaus zentrale Funktion zukommt (Dyson, 2010).

Wie Schulleitende als zentrale Akteur*innen auf Ebene der Einzelschule in den Prozessen nach der Ratifizierung der UN-BRK tatsächlich zu verorten sind, ob bzw. wie Schulleitenden die Themen Inklusion und Gemeinsames Lernen überhaupt tangieren, und wie sie sich angesichts der Offenheit und Widersprüchlichkeit dieser bildungspolitischen Aufträge tatsächlich orientieren, ist weitestgehend nicht bekannt (Scheer, 2020). So wurde die Akteur*innengruppe in bestehenden Studien im Kontext schulischer Inklusion, wenn überhaupt, bisher eher nur am Rande berücksichtigt (Amrhein, 2011; Arndt, Stenger & Werning, 2014; Haas & Arndt, 2017; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015). In einigen meist theoretischen Beiträgen und Überblicksartikeln (Badstieber & Amrhein, 2018; Badstieber, Janzen & Amrhein, 2018; Badstieber, Köpfer & Amrhein, 2018; Badstieber & Moldenhauer, 2016; Badstieber, Oerke, Waschke & Amrhein, 2017; Laubenstein & Scheer, 2018; Laubenstein, Scheer & Lindmeier, 2017; Scheer, Laubenstein & Lindmeier, 2014b; Sturm, Köpfer & Huber, 2015) wurden in ersten Ansätzen auch in Deutschland, insbesondere seit den späten 2010er Jahren, erste Verbindungen zwischen den Diskursen der Inklusions-/bzw. Integrationsforschung und der Schulleitungsforschung geschaffen. Jedoch verweisen diese größtenteils auf eine massive Forschungslücke in diesem Bereich (Badstieber u.a., 2018; Badstieber & Moldenhauer, 2016; Scheer u.a., 2014b; Sturm u.a., 2015). Auch für die schulische Praxis fehlen empirisch begründete und spezifizierte Unterstützungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Schulleitende im Kontext Inklusion bzw. Gemeinsames Lernen weitestgehend (Amrhein & Badstieber, 2013; Scheer & Laubenstein, 2018).

1.2 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Ausgehend von diesen Überlegungen stehen die Schulleitenden von Schulen der Sekundarstufe I im Zentrum dieser Untersuchung. Am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) soll auf der Basis einer umfangreichen empirischen Untersuchung herausgearbeitet werden, wie sie als zentrale Akteur*innen auf Ebene der Einzelschule die Aufträge Inklusion und Gemeinsames Lernen und die damit verbundenen Anforderungen an ihr Leitungshandeln ausdeuten und bearbeiten bzw., um die späteren theoretischen Begrifflichkeiten in Anlehnung an Fend (2008a, 2008b) bereits hier aufzugreifen, wie sie die Aufträge Inklusion und Gemeinsames Lernen und die damit verbundenen Anforderungen an ihr Leitungshandeln „rekontextualisieren“. Durch einen umfassenden, empirischen Blick in die Praxis möchte die Arbeit zu einem besseren Verständnis der Denk- und Handlungsweisen der Schulleitenden im Kontext der Ausgestaltung der widersprüchlichen Anforderungen im Bereich der Sekundarstufe I beitragen. Ziel ist es dabei auch, die unterschiedlichen, in Schule sichtbarwerdenden Artikulationen schulischer Inklusion empirisch zu systematisieren (Köpfer, 2020) und in ihrem komplexen und widersprüchlichen Verhältnis zu den bildungspolitischen Vorgaben des sogenannten Gemeinsamen Lernens näher zu bestimmen (Budde, Dlugosch, Herzmann, Rosen, Panagiotopoulou, Sturm & Wagner-Willi, 2019).

Um sich dieser übergeordneten Zielstellung anzunähern, wird im empirischen Teil der Arbeit in mehreren Schritten vorgegangen.

Davon ausgehend, dass die Schulleitenden über ein für ihr Handeln relevantes, reflektiertes Wissen verfügen, geht es in einem **ersten Schritt** zunächst darum, die *expliziten* berufsbezogenen Sichtweisen der Schulleitenden zu ihrem Verständnis schulischer Inklusion und ihrem Selbstverständnis als Schulleitende im Kontext des Gemeinsamen Lernens in einer quantitativ-ausgerichteten Fragebogenuntersuchung zu erheben.

In einem **zweiten Schritt** soll dann durch die Auswertung von vertiefenden Fallinterviews mittels der Dokumentarischen Methode der Textinterpretation (Köpfer, 2015; Nohl, 2017) die Handlungspraxis der Schulleitenden in der Auseinandersetzung mit den Aufträgen schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens und den damit verbundenen Anforderungen an ihre Funktion rekonstruiert werden. Auf diese Weise soll das mitunter nicht-reflexive, aber handlungsrelevante, *implizite* Wissen der Schulleitenden im Kontext von Inklusion bzw. Gemeinsamen Lernen Berücksichtigung finden und den expliziten berufsbezogenen Sichtweisen der Schulleitenden kontrastierend gegenüber bzw. zur Seite gestellt werden.

Dabei wird in Anlehnung an Fend (2008a, 2008b) davon ausgegangen, dass die jeweiligen individuellen berufsbezogenen Sichtweisen als auch die Handlungspraxis der Schulleitenden im Kontext der übergreifenden institutionalisierten Strukturen und Routinen des Sekundarstufensystems eine kollektive Ausrichtung erfahren und gleichzeitig teilweise einen personen- und kontextgebundenen Zuschnitt besitzen (Warwas, 2012, S. 13ff.). Entsprechend sollen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den expliziten berufsbezogenen Sichtweisen und der Handlungspraxis der Schulleitenden unter der Berücksichtigung normierender und diversifizierender Kontextfaktoren herausgearbeitet werden, um schließlich davon ausgehend mittels typologisierender Verfahren in einem **dritten Schritt** unterschiedliche Rekontextualisierungsstrategien der Aufträge Inklusion und Gemeinsames Lernen und der damit verbundenen Anforderungen durch die Schulleitenden systematisch aufzeigen zu können (ebd.).

Auf Basis und in der Kontrastierung dieser Erkenntnisse sollen abschließend empirisch begründete Aussagen zu Perspektiven einer inklusionsorientierten Veränderung von Schule respektive einer inklusionsorientierten Professionalisierung von Schulleitenden getroffen sowie Möglich-

keiten einer weitergehenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ihrer Funktion (im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens) erarbeitet werden.

Die zentralen, übergeordneten Fragestellungen für diese Arbeit lauten entsprechend:

1. Welches Verständnis von schulischer Inklusion und welches Selbstverständnis in der Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens explizieren Schulleitende der Sekundarstufe I in NRW?
2. Wie bearbeiten Schulleitende der Sekundarstufe I in NRW die Aufträge schulischer Inklusion und des Gemeinsamen Lernens und welches (auch) implizite Wissen ist für sie leitend?
3. Welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede werden in den Rekontextualisierungsstrategien der Aufträge Inklusion und Gemeinsames Lernen durch die Schulleitenden damit sichtbar?
4. Welche Perspektiven ergeben sich daraus für eine inklusionsorientierte Veränderung von Schule respektive eine inklusionsorientierte Professionalisierung von Schulleitenden sowie eine weitergehende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrer Funktion (im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens)?

Die Arbeit greift zur Beantwortung der Forschungsfragen auf einen Teil der Daten eines umfassenden Forschungsprojektes mit dem Titel „Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten“ zurück (DGUV, 2015). Das Projekt wurde in den Jahren 2014 bis 2018 in Kooperation des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion im internationalen Kontext der Universität Bielefeld (Prof. Dr. Bettina Amrhein) mit dem Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung der Universität Köln (Prof. Dr. Kerstin Ziemer) im Auftrag der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) durchgeführt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Mit den beschriebenen Zielsetzungen und Fragestellungen ist die Arbeit insbesondere an den Schnittstellen der wissenschaftlichen Diskurse der Integration/Inklusions- (Budde, Dlugosch & Sturm, 2017; Feuser, 2011; Flieger & Schönwiese, 2011; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Merz-Atalik, 2014; Sturm & Wagner-Willi, 2018b), der Schulleitungs- (Bonsen, 2010; Wissinger, 2014; Wissinger & Huber, 2002b) sowie der Schul- bzw. Schulentwicklungsforschung (Helsper & Böhme, 2008; Holtappels, 2013; Rolff, 2013; Schlee, 2014) respektive der Educational Governance (Abs u.a., 2015; Altrichter & Maag Merki, 2016a) zu verorten.

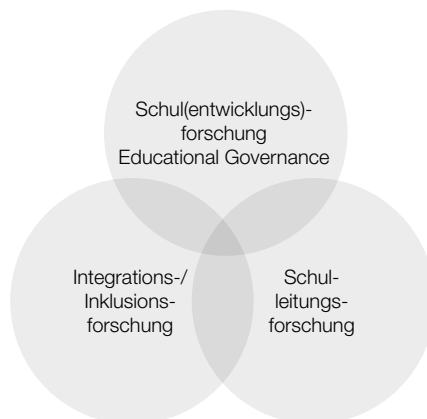


Abb. 1: Verortung der (Forschungs-)Arbeit in den wissenschaftlichen Diskursen

Um die unterschiedlichen Diskurse zu verbinden und mit Blick auf die leitenden Forschungsfragen zu systematisieren, geht die Arbeit wie folgt vor:

Auf die *Einleitung* folgt zunächst der *theoretische Teil* der Arbeit (*Kapitel 2-6*). Beginnend wird in *Kapitel 2* zunächst Helmut Fends (2008a, 2008b) „Neue Theorie der Schule“ als eine übergreifende Schultheorie beschrieben. Fend (2008a, 2008b) legt darin einen in der Schulentwicklungsforschung und Educational Governance anerkannten Ansatz zur Analyse des Handelns und Denkens der Akteur*innen im Kontext der Ausgestaltung von gezielten Veränderungsmaßnahmen im Schul- und Bildungssystem vor. Ausgehend von einer mehrerbenentheoretischen Perspektive auf Schule wird grundsätzlich erläutert, welche theoretischen Positionen mit Blick auf die Analyse des expliziten Selbstverständnisses und der Handlungspraxis der Schulleitenden in dieser Arbeit leitend sein sollen. Zentral ist hier der Begriff der Rekontextualisierung. Fends (2008a, 2008b) allgemein gehaltene Theorie dient der Arbeit als Rahmen und Grundlage, um die theoretischen Vorannahmen und leitenden Perspektiven dieser Arbeit zu explizieren und die unterschiedlichen Diskurse im Folgenden systematisch aufeinander beziehen zu können. Entsprechend werden die theoretischen Vorannahmen in den folgenden Kapiteln weiter ausdifferenziert und die zentralen Forschungsgegenstände theoretisch beschrieben.

So werden in *Kapitel 3* die Begrifflichkeit „Schulische Inklusion“ theoretisch eingeführt und (inter-) national bedeutsame terminologische Orientierungen in ihrer historischen Entwicklung kritisch diskutiert. Zur Kontextualisierung der Analyse wird herausgearbeitet, welche Begriffsbedeutungen schulischer Inklusion im wissenschaftlichen Diskurs verhandelt werden und welches Verständnis schulischer Inklusion für diese Arbeit leitend sein soll. Wissenschaftliche Beiträge der Integrations-/Inklusionsforschung dienen in diesem Kapitel im Wesentlichen als Grundlage der Erläuterungen. In *Kapitel 4* werden daran anschließend die Spezifika und Entwicklungen der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens im (nordrhein-westfälischen) Schulsystem der Sekundarstufe I problematisiert. Die Besonderheiten der (in Nordrhein-Westfalen) einzigartigen geschichtlich gewachsenen Institutionalisierung schulischer Bildung im Bereich der Sekundarstufe I und die insbesondere von der Ebene der Bildungspolitik und Bildungsadministration darin bisher unternommenen Maßnahmen zur Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens werden als Ausgangs- und Rahmenbedingungen beschrieben, aus und in denen schulische Inklusion bzw. Gemeinsames Lernen durch Schulleitende zu realisieren sind. Sie werden als bedeutsame Kontexte dargestellt, wie sie sich bis zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung dieser Arbeit darstellen. Die Ausführungen dieses Kapitels basieren entsprechend weitestgehend auf Beiträgen zum Schulsystem der Sekundarstufe I aus der Schulforschung sowie der Integrations- und Inklusionsforschung. *Kapitel 5* wendet sich anschließend den Akteur*innen der Schulleitenden und ihrer Position im Mehrebenensystem Schule selbst zu. Insbesondere auf der Grundlage theoretischer Analysen und empirischer Untersuchungen der Schulleitungsforschung wird das bestehende Wissen über die spezifischen Strukturen des Schulleitungsamtes zusammengetragen und daraus abzuleitende Konsequenzen für die Analyse der expliziten berufsbezogenen Sichtweisen und der Handlungspraxis der Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens (in NRW) erarbeitet. *Kapitel 6* schließt die inhaltlich theoretischen Überlegungen ab und stellt den aktuellen Forschungsstand zu den berufsbezogenen Sichtweisen und der Handlungspraxis der Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens sowie der daraus zu ziehenden Konsequenzen für die vorliegende Studie dar.

Der *empirische Teil* der Arbeit (*Kapitel 7-10*) beginnt anschließend zunächst mit der Darstellung des Forschungsdesigns. Die methodologische Ausrichtung und die methodischen Ent-

scheidungen zur Analyse der expliziten berufsbezogenen Sichtweisen und der Handlungspraxis der Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens werden in *Kapitel 7* beschrieben, im Detail begründet und kritisch reflektiert. In *Kapitel 8* werden schließlich die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt und systematisiert. Es werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen und anschließend die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung für sich beschrieben. In *Kapitel 9* werden die Ergebnisse beider Untersuchungen aufeinander bezogen und vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen Fends (2008a, 2008b) zur „Neuen Theorie der Schule“ sowie der weiterführenden theoretischen Vorüberlegungen (Kapitel 2-5) und des rezipierten Forschungsstandes (Kapitel 6) zum Themenbereich dieser Arbeit zusammenfassend interpretiert.

Die Ausführungen in *Kapitel 10* schließen diese Arbeit mit einem Fazit und werfen ausgehend von den Analysen weiterführende Diskursanregungen und Desiderate mit Blick auf die praktische Ausgestaltung schulischer Inklusion und die empirische Forschung in einem Ausblick auf.

Der Auftrag zur Ausgestaltung schulischer Inklusion wirft Fragen nach einer Transformation des bestehenden Schul- und Bildungssystems auf. Die Schulleitenden nehmen hier als Akteur*innengruppe eine zentrale Funktion ein, diesen Auftrag in die Praxis zu „übersetzen“ (rekontextualisieren), um entsprechende Veränderungen in ihren Schulen zu initiieren und auszugestalten. Dabei sind sie innerhalb des segregativen deutschen Schulsystems komplexen Widersprüchen und Problemlagen gegenübergestellt. Vor diesem Hintergrund analysiert und rekonstruiert die Arbeit auf der Basis umfassender quantitativer und qualitativer empirischer Daten die unterschiedlichen Strategien von Schulleitenden zur Ausgestaltung schulischer Inklusion in den Einzelschulen. Als zentrales Ergebnis werden vier Umsetzungsszenarien systematisiert, in denen trotz grundsätzlich eingeschränkter Transformationsmöglichkeiten seitens der Schulleitenden Handlungs- und Deutungsspielräume deutlich werden, die Forderung nach Inklusion durch ein potenziell systemveränderndes Leitungshandeln zu unterstützen oder aber auch systemerhaltend zu unterminieren. Auf der Basis dieser empirischen Ergebnisse können sowohl mit Blick auf die schulische Praxis als auch die wissenschaftliche Forschung neue Erkenntnisse und Impulse im Hinblick auf die Ausgestaltung schulischer Inklusion und die Unterstützung bzw. Professionalisierung der Schulleitenden herausgearbeitet werden.



Der Autor

Benjamin Badstieber, Jahrgang 1986, studierte Sonderpädagogik an der Universität zu Köln. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung setzt er

sich dort und später in der AG 5 Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität in Bielefeld in unterschiedlichen Forschungsprojekten mit Fragen nach der Transformation und unterschiedlichen professionellen Rollen in inklusionsorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen auseinander.

978-3-7815-2440-8



9 783781 524408