

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung



Angelika Bengel

# Schulentwicklung Inklusion

Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses

Bengel

# Schulentwicklung Inklusion

# Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,  
Vera Moser und Detlef Pech

Angelika Bengel

# Schulentwicklung Inklusion

Empirische Einzelfallstudie eines  
Schulentwicklungsprozesses

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

*Diese Arbeit wurde mit freundlicher Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung veröffentlicht.*

**Hans Böckler  
Stiftung** 

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

Die vorliegende Arbeit wurde vom Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel “Organisationsentwicklung. Eine Analyse von Bedingungen für einen Schulentwicklungsprozess hin zu einer Schule für Alle” als Dissertationsschrift angenommen.

Gutachter\*in: Prof.in Dr.in Vera Moser, Prof. Dr. Dieter Katzenbach.

Tag der Disputation: 04.07.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://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.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: PIA SIMON photography, Augsburg.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der  
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5896-0 Digital

[doi.org/10.35468/5896](https://doi.org/10.35468/5896)

ISBN 978-3-7815-2456-9 Print

## Zusammenfassung

Bedingungen für einen Schulentwicklungsprozess hin zu einer *Schule für Alle* werden in der vorliegenden Forschungsarbeit aus der Perspektive von Lehrkräften untersucht. Als qualitative Einzelfallstudie zeigt die Arbeit entsprechend der Beschreibung einer Schule als pädagogische Handlungseinheit (vgl. Fend 1986, 275) die Komplexität des Entwicklungsprozesses. Schulentwicklung ist eine dauerhafte Herausforderung für die Organisation Schule im Austausch mit einer sich wandelnden Umwelt. Dementsprechend gibt es verschiedene Ansätze, diese Schulentwicklungsaufgaben zu gestalten oder zu begleiten. Grundlegend für diese Arbeit ist die Annahme, dass die Schule selbst als Motor der Entwicklung (Dalin, Rolff 1990) fungiere, da Innovationen wie die Umsetzung des Inklusionsanspruchs in der Schule durch die Akteur\*innen interpretiert, adaptiert, der eigenen Realität angepasst und nicht eins zu eins umgesetzt werden. Dem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, Organisationen könnten sich nicht verändern, wenn sich das Verhalten ihrer Mitglieder nicht wandle. Gleichzeitig wird ein individueller Wandel der Mitglieder erfolglos bleiben, wenn sich die Rahmenbedingungen nicht mitentwickeln (vgl. Rolff 2007, 14). Der Arbeit gelingt es, das Zusammenspiel von persönlichen Veränderungserfahrungen auf der Mitgliederebene zu den sich veränderten Rahmenbedingungen der Einzelschule zu veranschaulichen. Um den Schulentwicklungsprozess auf der tatsächlichen Umsetzungsebene analysieren zu können, wurde im Verlauf zweier Jahre eine Schule auf ihrem Weg hin zu einer *Schule für Alle* begleitet, und mittels einer Grounded-Theory-Studie wurden Daten anhand von Gruppendiskussionen, Fotografie-Einzelinterviews und Dokumentenrecherche aus der Perspektive von Lehrer\*innen sukzessiv erhoben und ausgewertet. Auf der Grundlage der Datenauswertung wird es möglich, einen Überblick über die zentralen Themen im inklusiven Schulentwicklungsprozess zu geben, eine heterogene Positionierung innerhalb der Lehrer\*innenschaft aufzuzeigen sowie den Zusammenhang dieser beiden Aspekte und somit deren Relationen herauszuarbeiten. Im Zuge der Interpretation werden die Aspekte der Organisation Schule als Hemmschuh im inklusiven Schulentwicklungsprozess, die Interpretation des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens durch die Lehrer\*innen, eine veränderte Schüler\*innenschaft als Ausgangspunkt für neue Herausforderungen im Berufsalltag sowie Professionalisierung als Strategie, um den neuen Herausforderungen zu begegnen, in den Blick genommen. Die Studie ist anschlussfähig an Arbeiten, die beispielsweise die Notwendigkeit von Transparenz bei und Beteiligung an inklusiven Schulentwicklungsprozessen thematisieren. Gleichzeitig kann durch die vorliegende Arbeit der Aspekt der Interpretation durch die Lehrer\*innen ergänzend betont werden. Die Arbeit will so den Forschungsstand zur inklusiven Schulentwicklung um die Perspektive der Lehrer\*innen, die sich im tatsächlichen Veränderungsprozess befinden, erweitern.

## Abstract

The research examines the question of conditions for an inclusive school development process from the perspective of teachers. As a qualitative individual case study, the work shows the complexity of the development process according to the description of a school as a pedagogical unit (cf. Fend 1986, 275).

School development is a permanent challenge for the school in interaction with a changing environment. Accordingly, there are various approaches to shaping or accompanying these school development tasks. The fundamental assumption for this work is that the school itself functions as the motor of development (cf. Dalin, Rolff 1990), since innovations, such as the implementation of inclusion in schools, are interpreted, adapted, and adjusted to one's own reality by the actors and not implemented inflexibly. The approach is based on the assumption that schools cannot change if the behaviour of their members does not shift. At the same time, an individual change of the members will remain unsuccessful if the framework conditions do not develop with them (cf. Rolff 2007, 14). The dissertation succeeds in working out the interplay between personal experiences of change at the member level and the changing framework conditions of the individual school.

In order to analyse the school development process at the actual implementation level, a school was visited on its way to becoming a school for all over the course of two years, and data was successively collected and evaluated by means of a grounded theory study from the perspective of teachers using group discussions, interviews based on photographic evidence, and document research. On the basis of the data evaluation, it will be possible to give an overview of the central topics in the inclusive school development process, to show a heterogeneous positioning within the teachers' inner circle and to work out the connection between these two aspects and thus their relations. In the course of the interpretation, the aspects of the school as an obstacle in the inclusive school development process, the interpretation of the inclusive school development project by the teachers, a changed student body as a starting point for new challenges in everyday working life as well as professionalism as a strategy to meet the new challenges are examined. The study can be linked to work that, for example, addresses the need for transparency and participation in inclusive school development processes. At the same time, the work presented can emphasise the aspect of interpretation by teachers.

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	11
<b>1 Eine Schule für Alle .....</b>	<b>15</b>
1.1 Die Entwicklung des Inklusionsgedankens .....	17
1.2 Inklusion als menschenrechtsbasierter Anspruch .....	19
1.3 Inklusion als Anspruch an Lehrkräfte .....	23
1.3.1 Kooperation .....	26
1.3.2 Beratung .....	26
1.3.3 Diagnostik .....	27
1.3.4 Fachwissen/Didaktik .....	27
1.3.5 Soziale und persönliche Kompetenzen .....	28
1.3.6 Professionelle Überzeugungen/Wertehaltungen .....	29
1.3.7 Schulentwicklung .....	30
1.4 Zwischenfazit .....	30
<b>2 Organisationsentwicklung im Kontext von Inklusion .....</b>	<b>33</b>
2.1 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung .....	39
2.1.1 Der Prozess der Implementierung von Schulentwicklungsvorhaben .....	44
2.1.2 Der Systemzusammenhang von Schulentwicklung .....	47
2.2 Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe .....	49
2.3 Die Rolle der Lehrer*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess .....	52
2.4 Professionalisierung für Inklusion .....	54
2.4.1 Der kompetenztheoretische Ansatz .....	55
2.4.2 Der strukturtheoretische Ansatz .....	57
2.4.3 Der berufsbiografische Ansatz .....	59
2.5 Zwischenfazit .....	61
<b>3 Forschung zur Schulentwicklung Richtung Inklusion .....</b>	<b>63</b>
3.1 Schulentwicklung in Richtung inklusive Schule .....	63
3.2 Lehrer*innen im Schulentwicklungsprozess in Richtung inklusiver Schule .....	66
3.2.1 Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrer*innen .....	67
3.2.2 Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen von Lehrer*innen und Konsequenzen für die Integrationsdebatte .....	68
3.2.3 Der Zusammenhang von Unterrichtsmethoden und Überzeugungen von Lehrer*innen .....	70
3.2.4 Zur Rolle der Sonderpädagog*innen in der inklusiven Schule .....	71
3.2.5 Zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Unterricht .....	73
3.2.6 Voraussetzungen für eine Kooperationsbereitschaft im inklusiven Unterricht .....	74
3.3 Zwischenfazit .....	75

<b>4</b>	<b>Methodologische Rahmung: Grounded Theory</b> .....	77
4.1	Grounded-Theory-Methodologie .....	77
4.1.1	Die codeorientierte Grounded Theory .....	78
4.1.2	Die konstruktivistische Grounded Theory .....	82
4.2	Gütekriterien .....	87
4.3	Zwischenfazit .....	90
<b>5</b>	<b>Empirisches Design</b> .....	91
5.1	Fragestellungen und heuristische Konzepte .....	91
5.2	Forschungsdesign .....	93
5.2.1	Dokumentenanalyse .....	95
5.2.2	Gruppendiskussionen .....	95
5.2.3	Fotografie-Interviews .....	97
5.2.4	Transkription der Daten .....	98
5.3	Zugang zum Feld .....	99
5.4	Darstellung und Reflexion des Untersuchungsverlaufs .....	102
<b>6</b>	<b>Empirie: Zum Umgang mit dem Veränderungsvorhaben</b> .....	107
6.1	Überblick über die zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess .....	107
6.1.1	Rahmenbedingungen .....	108
6.1.2	Kompetenzen .....	115
6.1.3	Unterricht .....	121
6.2	Eine heterogene Positionierung innerhalb der Lehrer*innenschaft .....	131
6.2.1	Einschätzung des Vorhabens .....	132
6.2.2	Umsetzungspraxis im Unterricht .....	137
6.2.3	Strategien .....	144
6.3	Zum Zusammenhang von Position im Feld und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess .....	148
6.3.1	Zum Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Einschätzung des Vorhabens‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess ....	148
6.3.2	Zum Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess ....	152
6.3.3	Zum Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Strategien‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess .....	155
<b>7</b>	<b>Schlussbetrachtung</b> .....	159
7.1	Interpretation der Ergebnisse .....	159
7.1.1	Die Interpretation durch die Lehrer*innen .....	161
7.1.2	Die Schulorganisation als Hemmschuh .....	168
7.1.3	Eine veränderte Schüler*innenschaft als Ausgangspunkt .....	171
7.1.4	Professionalisierung als Strategie .....	175
7.2	Kritische Reflexion der Reichweite der Untersuchung .....	177
<b>8</b>	<b>Resümee</b> .....	179

<b>Verzeichnisse</b> .....	183
Literatur .....	183
Abkürzungsverzeichnis .....	204
Abbildungsverzeichnis .....	205
Tabellenverzeichnis .....	205
<b>Danksagung</b> .....	207

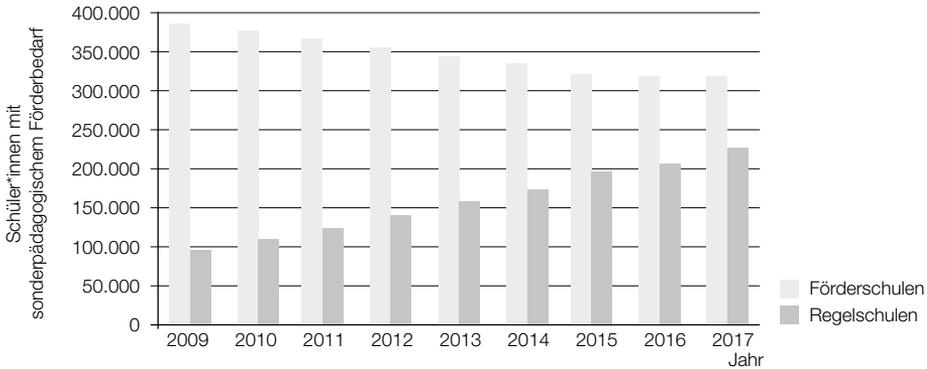
# Einleitung

„Am Ende ist es immer noch die Lehrkraft, die mit den unterschiedlichsten Schülerinnen und Schülern im Unterricht zurecht kommen muss! Es sind die Lehrkräfte, die die Grundsätze der inklusiven Bildung umsetzen müssen. Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer nicht in der Lage ist, in der Regelschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu unterrichten, sind alle guten Absichten einer inklusiven Bildung wertlos“  
(Meijer 2011, 5).

Wie das vorangestellte Zitat verdeutlicht, werden die Lehrkräfte bei der Umsetzung inklusiver Bildung als Dreh- und Angelpunkt dargestellt. Dabei lässt sich oftmals eine normative und werteregeleitete Debatte gerade in der öffentlichen Diskussion verzeichnen (vgl. Reiss-Semmler 2019, 15 f.). Was bedeutet es für die Lehrkräfte in der Regelschule, Schüler\*innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen gemeinsam zu unterrichten, und welche Ziele werden mit einer inklusiven Bildung verfolgt? Welche Gründe gibt es dafür, dass Lehrkräfte nicht in der Lage sind, einer heterogenen Schüler\*innenschaft gerecht zu werden, und liegen die Ursachen hierfür tatsächlich in der Lehrkräftemotivation begründet, oder ist es vielmehr ein Zusammenspiel struktureller Gegebenheiten aufseiten der Schulorganisation und des Lehrer\*innenhandelns? Die vorliegende Forschungsarbeit diskutiert und analysiert Bedingungen für einen Schulentwicklungsprozess mit der Zielsetzung, eine *Schule für Alle* zu entwickeln. Dabei steht die Perspektive der Lehrer\*innen, die in die tatsächliche Umsetzung einer inklusiven Bildung involviert sind, im Mittelpunkt. Aspekte, inwieweit sich ein inklusiver Schulentwicklungsprozess auf den Berufsalltag auswirkt und welchen Einfluss dabei strukturelle Vorgaben seitens der Schulorganisation haben, werden beispielsweise thematisiert. Um diese Frage empirisch beantworten zu können, wurden im Zuge einer qualitativen Einzelfallstudie 20 Lehrer\*innen einer Schule<sup>1</sup> über zwei Jahre hinweg bei ihrem Vorhaben, eine *Schule für alle* Kinder ihres Einzugsgebietes zu realisieren, begleitet und Daten anhand von Gruppendiskussionen, Fotografie-Einzelinterviews und Dokumentenrecherche erhoben sowie gemäß der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) ausgewertet. Sie eignet sich besonders für die Bearbeitung der Forschungsfrage, da bei der Arbeit der soziale und perspektivgebundene Entwicklungsprozess betont und daher der Grundannahme multipler Wirklichkeiten gefolgt wird. Die Beschreibungen der Lehrer\*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess bilden daher den Ausgangspunkt und die Basis der Arbeit.

Auf der Grundlage dieses Vorgehens kann ein Überblick über die zentralen Themen im inklusiven Schulentwicklungsprozess gegeben werden. Zudem lassen sich eine heterogene Positionierung innerhalb der Lehrpersonen aufzeigen sowie der Zusammenhang dieser beiden Aspekte und somit deren Relationen herausarbeiten. Im Zuge der Interpretation werden die Aspekte der Organisation Schule als Hemmschuh im inklusiven Schulentwicklungsprozess, die Interpretation des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens durch die Lehrer\*innen, eine veränderte Schüler\*innenschaft als Ausgangspunkt für neue Herausforderungen im Berufsalltag sowie Professionalisierung als Strategie, um neuen Herausforderungen zu begegnen, in den Blick genommen.

<sup>1</sup> Bei der beforschten Schule handelt es sich um eine Verbundschule. Weitere Informationen hierzu finden Sie unter 5.3 *Zugang zum Feld*. Die vollständige Anonymisierung der beforschten Schule erfolgt zum einen, um die Daten der teilnehmenden Lehrer\*innen zu schützen, und zum anderen ist aufgrund der Ausrichtung der Arbeit, die Perspektive der Lehrer\*innen darzustellen, ein Wissen über die konkrete Schule irrelevant.



**Abb. 1:** Anzahl der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förder- und Regelschulen (eigene Darstellung, in Anlehnung an: KMK 2016, 5; KMK 2020, 5; KMK 2018, 5)

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2009 in Deutschland ist Inklusion als ein zentrales Thema, Anlass und Auftrag von Schulentwicklungsprozessen einzuordnen (vgl. Seitz, Scheidt 2012, 3; Werning, Riecke-Baulecke 2018, 83). Dabei geht es beispielsweise darum, eine diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Bildung für alle Kinder zu ermöglichen, und um die Frage, inwieweit schulisches Lehren und Lernen die Entfaltung unterschiedlicher Begabungspotenziale fördern kann. Partizipationsmöglichkeiten aller Schüler\*innen zu maximieren, ist des Weiteren anzustreben (vgl. Ainscow, Dyson, Booth 2006; Werning 2014). Inklusion kann nach diesem Verständnis auch nicht als sonderpädagogische Aufgabenstellung interpretiert werden. Vielmehr verlangt eine inklusive Schulentwicklung, dass die Regelschule und ihre Lehrer\*innen pädagogische Verantwortung für alle Schüler\*innen übernehmen (vgl. Werning, Baumert 2013). Neben dem Zugang zur Regelschule kommt es daher auch auf entsprechende Lehrer\*innen der unterschiedlichen Disziplinen an. Jede\*r Lehrer\*in kann vor die Aufgabe gestellt werden, vormalig getrennt beschulte Schüler\*innen der Förder- und Regelschule gemeinsam zu unterrichten. Sogenannte inklusionsbezogene Kompetenzen, Kenntnisse einer individualisierten Didaktik, epistemologische Überzeugungen, eine intersubjektive Beziehungsfähigkeit, eine berufsbezogene Werthaltung und Kooperationsfähigkeit zugunsten einer multiprofessionellen Teamarbeit werden im Kontext einer inklusiven Lehrer\*innenbildung beispielsweise thematisiert und als notwendig eingestuft (vgl. Prengel 2013, 4; Lütje-Klose, Neumann 2018, 129).

Tatsächlich umgesetzt wird Inklusion indes schleppend. Sichtbar wird dies beispielsweise anhand der Anzahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Förder- und Regelschule beziehungsweise am geringen Rückgang der Anzahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Förderschule (siehe Abbildung 1: Anzahl der Schüler\*innen in Förder- und Regelschulen).<sup>2</sup> Im Jahr 2009<sup>3</sup> lag die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbe-

<sup>2</sup> Wie bereits ausgeführt, geht es bei dem für die Arbeit grundlegenden Begriffsverständnis von Inklusion darum, Partizipationsmöglichkeiten aller Schüler\*innen zu maximieren. Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bilden dabei nur eine exemplarische Gruppe von Menschen ab, die von Ausschluss betroffen sind.

<sup>3</sup> Das Jahr 2009 wird als Ausgangspunkt der Darstellung gewählt, da in diesem Jahr – wie bereits ausgeführt – die UN-BRK in Deutschland in Kraft getreten ist und die Diskussion über Inklusion auf der praktischen, fachlichen sowie rechtspolitischen Ebene verstärkt hat.

darf an der Förderschule bei 387 792, an der Regelschule bei 95 475 Schüler\*innen. Vier Jahre später, 2013, wurden 334 343 Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Förderschule und 157 201 in der Regelschule unterrichtet (vgl. KMK 2018, 5). Weitere vier Jahre später, im Schuljahr 2017/18, lag die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen bei 317 480 sowie 227 150 in der Regelschule (vgl. KMK 2020, 5). Die Anzahl an Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen nahm im Verlauf von acht Jahren lediglich um 70 312 Schüler\*innen, um 18,13 %, ab. Gleichzeitig erhöhte sich die Anzahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule um 131 675 Schüler\*innen, also um 137,92 %. Folglich kann eine grundsätzliche Steigerung der Anzahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule verzeichnet werden.<sup>4</sup> Dies geht jedoch nicht mit einer entsprechenden Reduzierung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen einher. Vielmehr lässt sich durch diese statistischen Zahlen ein Anstieg an sonderpädagogischen Förderbedarfsdiagnosen in der Regelschule belegen (vgl. Klemm 2015, 6). Des Weiteren lässt sich anhand der statistischen Werte keine Aussage zur Qualität des jeweiligen Unterrichts treffen (vgl. Tegge 2020, 157).

Um das angedeutete Spannungsfeld zwischen Anspruch von Inklusion und tatsächlicher Umsetzungspraxis einordnen zu können, setzt sich **Kapitel 1** der vorliegenden Arbeit mit der Zielvision einer *Schule für Alle* auseinander. Dabei wird die Entwicklung des Inklusionsgedankens und somit die Diskussion um Integration und Inklusion – wie sie bereits in den 1970er-Jahren geführt wurde (vgl. Feuser 1984; Schnell 2003) – erläutert und auf den menschenrechtlichen Anspruch hin konkretisiert, den die UN-BRK erhebt (vgl. Aichele 2010). Die dargestellte Kontroverse zu Inklusion sowie deren Umsetzung wird des Weiteren als Erklärungsfolie für die Situation in der beforschten Schule genutzt. Abschließend werden die Rolle der Lehrer\*innen im Kontext einer inklusiven Beschulung herausgearbeitet und veränderte Aufgaben und Herausforderungen diskutiert.

**Kapitel 2** befasst sich mit den Theorien der Organisationsentwicklung, der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, mit Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe und schließlich mit der Rolle der Lehrer\*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess. Ausgehend von einer grundsätzlichen theoretischen Einordnung des Themas, wird dieses auf die Bedeutung der Schulentwicklung für die Lehrer\*innen hin konkretisiert. Dabei wird die Professionalisierung für Inklusion im Zuge inklusiver Schulentwicklungsprozesse erläutert. Der Prozess der Implementierung von Innovationsvorhaben durch die Lehrer\*innen und der Systemzusammenhang von Schulentwicklung sind dabei Aspekte, die für die Forschungsarbeit besonders relevant sind. An die theoretischen Überlegungen anschließend, gibt **Kapitel 3** einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Dieser wird unter dem Aspekt der Bedeutung des inklusiven Schulentwicklungsauftrags für die Lehrer\*innen in der Praxis präzisiert. Ausgehend von Arbeiten zur inklusiven Schulentwicklung, werden der Forschungsstand zur tatsächlichen Praxis der Umsetzung inklusiver Schulentwicklungsvorhaben konkretisiert und abschließend erneut die Rolle der Lehrer\*innen im Schulentwicklungsprozess dargestellt. Aspekte wie Voraussetzungen für eine Kooperationsbereitschaft von Regel- und Förderschullehrer\*innen im inklusiven Unterricht oder der Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Umsetzung von Inklusion werden ausgeführt.

---

<sup>4</sup> Aspekte wie Geburtenzahlen oder der Übergang von G9 auf G8 werden an dieser Stelle nicht im Zusammenhang mit den Schüler\*innenzahlen mit sonderpädagogischem Förderbedarf diskutiert, sind als mögliche Einflussgrößen jedoch bekannt.

In **Kapitel 4** folgt die methodologische Grundlegung der Arbeit auf Basis der GTM (vgl. Glaser, Strauss 1967). Hierfür wird nach einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit der GTM der Ansatz für die vorliegende Forschungsarbeit konkretisiert und somit die codeorientierte GTM (vgl. Strauss, Corbin 1990) sowie die konstruktivistische GTM (vgl. Charmaz 2006) dargestellt. Abschließend werden die zugrunde liegenden Gütekriterien erläutert und reflektiert.

Der tatsächliche Forschungsprozess wird in **Kapitel 5** erläutert, heuristische Konzepte dargestellt und die Entwicklung der Fragestellung präzisiert. Darauf aufbauend, werden das qualitative Forschungsdesign und die Erhebungsmethoden der Dokumentenrecherche, der Gruppendiskussion und des Fotografie-Interviews auf die Forschungsfrage hin konkretisiert und der Zugang zum Forschungsfeld offengelegt. Resümierend wird der tatsächliche Untersuchungsverlauf zusammengefasst und reflektiert.

Mit **Kapitel 6** beginnt die Darstellung der empirischen Ergebnisse der Arbeit. Im Rahmen der Datenauswertung wurde die unterschiedliche Interpretation des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens der Lehrer\*innen, folglich der unterschiedliche Umgang mit dem Veränderungsvorhaben, als zentrales Phänomen herausgearbeitet. Anhand der Konzepte ‚Überblick über die zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess‘ und ‚Eine heterogene Positionierung innerhalb der Lehrer\*innenschaft‘ werden die verhandelten Aspekte in ihren Dimensionen vorgestellt. Anschließend wird der Zusammenhang von Position im Feld und dem Umgang mit dem Veränderungsvorhaben aufgezeigt und analysiert.

Die abschließende Interpretation und Diskussion der empirischen Ergebnisse findet in **Kapitel 7** statt. Dabei wird erneut eine Konkretisierung der Themen und der Ergebnisse, wie sie bereits bei der theoretischen Rahmung verfolgt wurde, vorgenommen. Ausgehend vom Aspekt der Organisationsentwicklung, wird die Rolle der Lehrer\*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess interpretiert, diskutiert und damit konkretisiert. Letztlich werden die Ergebnisse zum Stand der Forschung eingeordnet und die gesamte Untersuchung kritisch reflektiert sowie mögliche weiterführende Forschungsdesiderate begründet. Die Arbeit erweitert die Diskussion zur inklusiven Schulentwicklung um die Perspektive der Lehrer\*innen, die sich im Prozess der Veränderung hin zu einer *Schule für Alle* befinden.

**Welche Herausforderungen und Gelingensbedingungen für einen Schulentwicklungsprozess Richtung Inklusion thematisieren Lehrkräfte?** Um den Schulentwicklungsprozess auf der tatsächlichen Umsetzungsebene analysieren zu können, wurde im Verlauf zweier Jahre eine Schule auf ihrem Weg hin zu einer Schule für Alle mittels einer Grounded-Theory-Studie begleitet. Anhand von Gruppendiskussionen, Fotografie-Einzelinterviews und Dokumentenrecherche wurden Daten aus der Perspektive von Lehrkräften sukzessiv erhoben und ausgewertet. Die qualitative Einzelfallstudie zeigt die Komplexität des Entwicklungsprozesses. Das Zusammenspiel von persönlichen Veränderungserfahrungen der Lehrkräfte zu den sich veränderten Rahmenbedingungen der Schule wird veranschaulicht. Ein Überblick über die zentralen Themen im inklusiven Schulentwicklungsprozess wird gegeben, eine heterogene Positionierung innerhalb des Kollegiums aufgezeigt sowie der Zusammenhang beider Aspekte konkretisiert. Im Zuge der Interpretation wird beispielsweise die Organisation Schule als Hemmschuh im inklusiven Schulentwicklungsprozess sichtbar oder die unterschiedliche Interpretation des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens durch die Lehrkräfte herausgearbeitet.

### Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

#### Die Autorin



**Angelika Bengel**, Jahrgang 1983, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2019 Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu ihren Forschungsinteressen gehören: Umsetzung von Inklusion und Schulentwicklung.

