

Bengel, Angelika

Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 205 S. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung) - (Dissertation, Universität Berlin, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221943 - DOI: 10.25656/01:22194



Quellenangabe/ Reference:

Bengel, Angelika: Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 205 S. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung) - (Dissertation, Universität Berlin, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221943 - DOI: 10.25656/01:22194

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221943>

<https://doi.org/10.25656/01:22194>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de



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.

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

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
1 Eine Schule für Alle	15
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
2 Organisationsentwicklung im Kontext von Inklusion	33
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
3 Forschung zur Schulentwicklung Richtung Inklusion	63
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

4	Methodologische Rahmung: Grounded Theory	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
5	Empirisches Design	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
6	Empirie: Zum Umgang mit dem Veränderungsvorhaben	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
7	Schlussbetrachtung	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
8	Resümee	179

Verzeichnisse	183
Literatur	183
Abkürzungsverzeichnis	204
Abbildungsverzeichnis	205
Tabellenverzeichnis	205
Danksagung	207

Einleitung

„Am Ende ist es immer noch die Lehrkraft, die mit den unterschiedlichsten Schülerinnen und Schülern im Unterricht zurechtkommen 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 Schule¹ 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.

¹ 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.

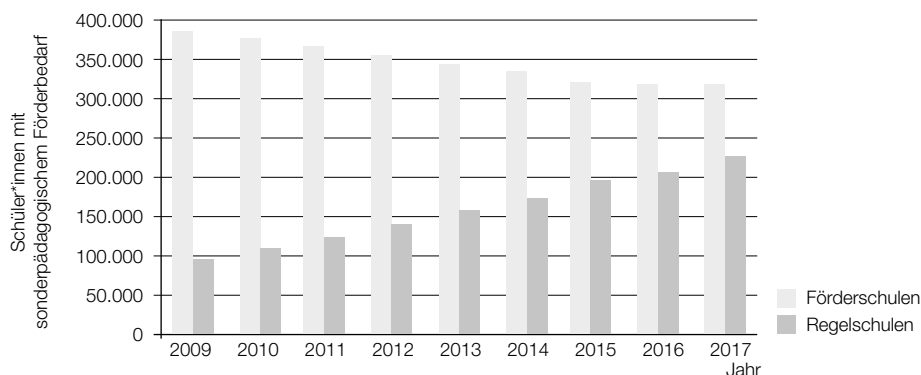


Abb. 1: Anzahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förder- und Regelschulen (eigene Darstellung, in Anlehnung an: KMK 2016, 5; KMK 2020, 5; KMK 2018, 5)

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).² Im Jahr 2009³ lag die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbe-

2 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.

3 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.⁴ 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.

⁴ 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.

1 Eine Schule für Alle

Im folgenden Kapitel werden wichtige Bezüge aus dem Fachdiskurs um Inklusion thematisiert. Hierbei wird zuerst unter dem Stichwort *Schule für Alle* auf einer allgemeinen Ebene in das Thema eingeführt. Anschließend wird die Entwicklung des Inklusionsgedankens im Verlauf der Zeit dargestellt und dessen menschenrechtsbasierter Anspruch expliziert. Abschließend wird Inklusion als Anspruch an die Lehrkräfte konkretisiert und somit die Rolle der Lehrer*innen im inklusiven Entwicklungsprozess sowie veränderte Herausforderungen im Berufsalltag dargestellt.⁵ Um die Komplexität inklusiver Schulentwicklungsvorhaben in dieser Arbeit darstellen zu können, ist eine grundsätzliche Einführung in die Entwicklungsgeschichte und Diskussion um Inklusion notwendig. In der Wissenschaft, der Bildungsadministration und der Schulpraxis wird beispielsweise Inklusion unterschiedlich verstanden, und es herrschen divergierende Vorstellungen zu ihrer Umsetzung und Zielgruppe vor. Zumeist verlaufen Diskussionen zum Thema Inklusion normativ aufgeladen.⁶ Diese Kontroverse bildet sich beispielsweise auch unter den Lehrkräften der beforschten Schule ab und beeinflusst den Schulentwicklungsprozess. Eine *Schule für Alle* beschreibt in der vorliegenden Arbeit eine Zielvision. Sie steht für eine Schule, die die Verantwortung für alle Kinder ihres Einzugsgebietes übernimmt und ihren Unterricht entsprechend gestaltet. Heterogenität wird hierbei positiv begegnet, und es wird angestrebt, ein gemeinsames, differenziertes Lernen umzusetzen. Für diese Form von Vorhaben wird auch der Terminus Inklusion oder Integration verwendet (vgl. Moser et al. 2012, 153; Wöcken 2015a, 7). Innerhalb der Scientific Community besteht Uneinigkeit darüber, ob die beiden Begriffe synonym zu verwenden seien oder Inklusion den Terminus Integration ablöse oder etwas qualitativ oder quantitativ anderes sei (vgl. u. a. Feuser 2002; Hinz 2002; Liesen, Felder 2004; Sander 2006; Stein 2008; Dederich 2010). Eine Position im Diskurs beschreibt Inklusion als neuen, synonymen Begriff von Integration (vgl. Liesen, Felder 2004, 3 f.). Eine andere Position stellt Integration und Inklusion als unterschiedliche Ansätze dar. Dabei stehe Integration zum Beispiel für das Vorhaben, Menschen mit Behinderungen an bestehende Strukturen anzupassen, und setze die vorherige Aussonderung voraus. Demgegenüber stelle Inklusion eine strukturelle Veränderung dar. Inklusion beziehe sich außerdem auf alle Menschen, die von Ausschluss betroffen seien, und nicht nur auf Menschen mit Behinderungen (vgl. Stein 2013, 53). Eine weitere Position im Diskurs lautet, dass Inklusion und Integration keine unterschiedlichen Ansätze darstellen würden (vgl. u. a. Hinz 1993; Prengel 1993; Feuser 1995). Moser (2012) beschreibt lediglich eine Veränderung in der Ausrichtung von Inklusion gegenüber Integration: Schulentwicklung würde fokussiert und auf Schüler*innen-Etikettierung zur Ressourcensicherung verzichtet (vgl. 8). Inhaltlich wird hierbei der Stellungnahme des Deutschen Instituts für Menschenrechte gefolgt:

5 Die Darstellung verfolgt mitnichten den Anspruch der Vollständigkeit, sondern zielt vielmehr darauf ab, wichtige Diskussionen, Ergebnisse, aber auch Kontroversen aufzuzeigen und somit der Komplexität eines inklusiven Schulentwicklungsvorhabens gerecht zu werden.

6 An dieser Stelle sei in Frage gestellt, ob es überhaupt eine Umsetzung von Inklusion im pädagogischen Feld ohne normative Orientierung geben kann. Es kommt jedoch darauf an, nicht ausschließlich normative Forderungen zu stellen, sondern Orientierungen zu geben. Die Arbeiten von Budde und Hummrich (2013) zur reflexiven Inklusion oder von Katzenbach (2015a) zur Thematisierung und Nichtthematisierung von Differenz, sind als beispielhaft zu nennen.

„Die Wirk- und Überzeugungskraft der Konvention wäre größer, wenn alle wüssten, dass Inklusion – anders als vermutet – sehr gut erprobt ist. Zu wenig Beachtung finden wissenschaftliche Untersuchungen, die nicht nur zeigen, dass Inklusion gelingt, sondern auch, dass der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungen elementare Anreize für individuelles Lernen schafft. Gegenseitiger Respekt, das Ergebnis einer erfolgreichen Pädagogik der Vielfalt, kann gerade in inklusiven Settings erlebt und gelernt werden“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 5).

Maßnahmen, mit denen Inklusion im Unterricht sowie in der Einzelschule umsetzbar sind, sind erprobt und wissenschaftlich untersucht (vgl. u. a. Wocken, Anton 1987; Deppe-Wolfinger et al. 1991; Heyer, Preuss-Lausitz, Schöler 1997; Katzenbach, Rauer, Schuck, Wudtke 1998). Mit diesen Begleitforschungen wurden beispielsweise Aspekte der schulischen Leistungen analysiert. Ein heterogenitätssensibler Unterricht schaffe zum Beispiel Anreize für individuelles Lernen und steigere die Sozialkompetenzen (vgl. Wocken, Anton 1987; Feyer 1998; Kroning, Haeblerlin, Eckhart 2000). Wie schulische Integration auf die Dimension sozialer Integration wirkt, wurde ebenfalls beforscht. Durch das Erleben von Verschiedenheit könne unter anderem ein respektvoller Umgang miteinander gelernt werden (vgl. Feuser, Meyer 1987; Preuss-Lausitz 1990; Haeblerlin et al. 1991).

Neben dem Diskurs zu Integration und Inklusion finden sich auch innerhalb der Erziehungswissenschaften unterschiedliche Erklärungsmodelle für den Terminus Inklusion mit Konsequenzen für die Praxis (vgl. Budde, Hummrich 2013, 3; Löser, Werning 2015, 17). Beispielsweise ist umstritten, wer zur Zielgruppe von Inklusion gehört. Bei dem sogenannten engen Inklusionsverständnis stehen Menschen mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf im Fokus (vgl. Wocken 2010a, 211). Die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Behinderungen wird hierbei betont. Demgegenüber geht es beim sogenannten weiten Inklusionsverständnis um keine bestimmte Personengruppe. Vielmehr wird die grundsätzliche Entwicklung von Bildungssituationen für eine heterogene Schüler*innenschaft und somit die Überwindung eines Zwei-Gruppen-Denkens, wie die Einteilung in Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, thematisiert (vgl. Hinz 2002, 361 f.; ebd. 2009, 172; Wocken 2015b, 98). Diskriminierung zu minimieren und damit soziale Teilhabe in der Gesellschaft zu maximieren ungeachtet persönlicher Unterstützungsbedürfnisse, steht hierbei im Mittelpunkt (vgl. Werning, Baumert 2013).

Die Bildungsadministration nutzt beide Verständnisse von Inklusion. Im 2011 verabschiedeten Beschluss zur inklusiven Bildung wird beispielsweise Inklusion als „umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens“ (KMK 2011, 3) definiert. In den darauffolgenden Ausführungen werden jedoch Menschen mit Behinderungen herausgegriffen: „Grundlage inklusiver Bildung sind das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen“ (ebd., 7). Vier Jahre später rekurriert die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) auf das sogenannte weite Verständnis von Inklusion. Neben Behinderungen werden hierbei besondere Differenzkategorien wie soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht, Sprache und Begabungen oder Talente thematisiert (vgl. KMK und HRK 2015, 2). Auf der Ebene der Kommunen und Schulen finden sich ebenfalls beide Inklusionsverständnisse wieder. Konkrete Schulentwicklungsprozesse befassen sich beispielsweise, in Anlehnung an ein enges Inklusionsverständnis, mit der Aufnahme von Schüler*innen mit Behinderungen in besondere Klassen und mit der Veränderung des Unterrichts (vgl. Arndt, Werning 2016b). Wiederum andere Projekte setzen sich zum Ziel, eine inklusive Bildungsregion/Bildungslandschaft zu entwickeln, was wiederum dem weiten Inklusionsverständnis entspricht und die Bereitstellung unterschiedlicher Ressourcen für spezifische Zielgruppen verfolgt (vgl. Mack 2012).

Anhand der dargestellten Fachdiskussion wird deutlich, dass es sich beim Terminus Inklusion um kein einheitlich definiertes Konzept handelt. Die exemplarischen Beschreibungen von Inklusion als „slippery concept that means different things in different systemic, socio-economic and cultural contexts“ (Artiles, Dyson 2005, 43) oder der „babylonischen Sprachverwirrung“ (Wocken 2010a, 205; ebd. 2015a, 59) verdeutlichen die Breite der unterschiedlichen Definitionen. Um den Diskurs und die unterschiedlichen Umsetzungsstrategien von Inklusion in der Praxis verstehen zu können, folgt ein Überblick über die Entwicklung des Inklusionsgedankens. Anschließend wird Inklusion als menschenrechtsbasierter Anspruch definiert und daraus resultierende Erwartungen an Lehrkräfte konkretisiert.

1.1 Die Entwicklung des Inklusionsgedankens

Als Wurzel des Begriffs Inklusion gilt der angloamerikanische Terminus der *Inclusion*,⁷ der besonders im nordamerikanischen Raum genutzt worden ist (vgl. u.a. Hinz 2003, 330; Theunissen 2006, 13f.). Dieser wurde im Zuge der Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 zu einem international bekannten Begriff für die gemeinsame Erziehung und Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen. Über 100 vertretene Nationen – so auch Deutschland – unterzeichneten die Erklärung, eine gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern umzusetzen. In deren *Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse* wird beispielsweise eine Beschulung unabhängig von körperlichen, intellektuellen, sozialen und sprachlichen Voraussetzungen gefordert (vgl. UNESCO 1994). Praktisch-didaktische Methoden zur Umsetzung dieser Zielvorgabe wurden jedoch weder in der Erklärung noch im Aktionsrahmen konkretisiert. Trotz eines grundsätzlichen Konsenses fehlt es an einem gemeinsamen handlungsleitenden Konzept. National und international wurden mit dem Begriff Inklusion bereits zu diesem Zeitpunkt sehr unterschiedliche Vorstellungen verknüpft (vgl. Bürlí 1997, 56f.; Booth, Ainscow 1998, 4).

In Deutschland finden die Diskussion und die praktische Auseinandersetzung um die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen unter dem Begriff der Integration statt. Elternbewegungen haben sich in den 1970er-Jahren gegründet und die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen in der Regelschule gefordert.⁸ Auf die Forderungen der Elternbewegung sowie von Wissenschaftler*innen aus dem Bereich der Sonder- bzw. Heilpädagogik reagierte der Deutsche Bildungsrat 1973 mit einem Gutachten, das als zentrales Dokument der Integrationsbewegung beschrieben werden kann (vgl. Feuser 1984, 8 ff.; Schnell 2003). Eine Empfehlung zur gemeinsamen pädagogischen Förderung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher wurde vom Deutschen Bildungsrat verabschiedet (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973, 23 ff.).

Demgegenüber empfahl die KMK fast gleichzeitig ausschließlich die Sonderschule als Institution zur Förderung von Schüler*innen mit Behinderungen (vgl. KMK 1972, 15 ff.). Dieses

7 Der Begriff der „Inclusion“ geht auf die Bürgerrechtsbewegung der als behindert geltenden Menschen aus den 70er-Jahren zurück, deren Forderungen sich vor allem auf mehr Rechte sowie eine Gleichberechtigung richteten. Als Ausgangspunkt können mehrere Rechtsstreite von Eltern mit Kindern mit Behinderungen – unter dem Schlagwort „Inclusive School Movements“ – genannt werden. In deren Zuge veränderte sich 1975 das Public Law (94-142), indem es für Kinder mit Behinderungen eine Beschulung in der am wenigsten einschränkenden Umgebung forderte – Least Restrictive Environment, LRE (vgl. Opp 1993, 30 ff.; Jülich 1996).

8 An dieser Stelle können ausschnittshafte Wegbereiter auf internationaler Ebene benannt werden: Normalisierungsprinzip der skandinavischen Länder (1950er-/1960er-Jahre), Psychiatriereform in Italien (1970), integrative Schulversuche in Dänemark (ab 1960) und den USA (ab 1970) (vgl. Feuser 1984, 8 ff.).

widersprüchliche Vorgehen der Bildungspolitik lässt sich mit politischen Konflikten zwischen der sozialliberalen Bundesregierung und der Mehrheit von CDU-geführten Länderregierungen erklären (vgl. Schnell 2003, 78 f.). Für die Schulgesetzgebung der Länder war letztlich die Empfehlung der KMK entscheidend und die Förderschule bis 1994 der Ort der Beschulung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Trotzdem begannen erste Schulversuche⁹ zur gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Unter Verweis auf die Empfehlungen des Bildungsrates erstritten sich meist Elternverbände die Umsetzungsmöglichkeit eines Modellversuchs zur Integration (vgl. Feuser 1989, 6).¹⁰

Neben der Diskussion um Integration wurden seit den 1960er-Jahren auch Fragen der Bildungsgerechtigkeit im Zusammenhang mit Multikulturalität, Geschlecht und sozialer Herkunft diskutiert (vgl. Werning 2017, 18).¹¹ Der Dialog zur Heterogenität in der Schule und deren Auswirkungen auf Bildungsprozesse sowie Bildungschancen führte dazu, dass eine grundsätzliche Heterogenität der Schüler*innenschaft als reguläre Bedingung von Schule verhandelt wurde (vgl. Hinz 1993, Prengel 1993).

Ein weiterer Schritt der deutschen Bildungspolitik stellt die *Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland* der KMK dar, die im selben Jahr veröffentlicht wurde. Auf der Grundlage der ersten Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht wurde gefordert:

„Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“ (KMK 1994, 3).

Diese Forderung ermöglicht es, die sonderpädagogische Förderung zu flexibilisieren, da sie nicht länger mit der Sonderschule verknüpft ist. Der individuelle Förderbedarf von Kindern wird losgelöst vom Schultyp betrachtet, und diesem kann auch an der Regelschule entsprochen werden. Im Jahr 1993 kann Hinz zufolge zwischen drei zentralen theoretischen Zugängen in der deutschen Integrationsdebatte unterschieden werden: dem materialistischen Ansatz der Bremer Arbeitsgruppe um Feuser und Jantzen, dem ökosystemischen Ansatz der Saarbrücker Gruppe um Sander, Hildeschmidt und Meister sowie dem auf der kritischen Theorie basierenden Ansatz der Frankfurter Gruppe um Reiser und Deppe-Wolfinger (vgl. ebd.).¹² Die Vielzahl der Theorieangebote führt laut Katzenbach (2015b) zu einer Unübersichtlichkeit. Die Entscheidung über den jeweils verwendeten theoretischen Hintergrund ist eher Ergebnis einer persönlichen Präferenz und nicht Resultat einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. ebd., 22).

In der Praxis zeigt sich die Unschärfe des Begriffs durch eine divergente Zielverfolgung. Entsprechend den verschiedenen Zielvorstellungen verlaufen die Schulversuche unterschiedlich. Dem-

9 Beispielhaft sind hier die Berliner Fläming-Schule (Projektgruppe Integrationsversuch, 1888) und die Uckermark-Schule (Heyer; Preuss-Lausitz, Zielke, 1990) zu nennen. Die Fläming-Schule startete im Jahr 1975, die Uckermark-Schule etwas später, 1982.

10 Parallel zu den ersten Umsetzungsversuchen in Deutschland sind folgende internationale bildungspolitische Initiativen zu nennen: die Standard Rules the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1983), Education for all (1990) und das Salamanca Statement on Special Needs Education (1994).

11 Die Disziplinen der Emanzipatorischen Pädagogik, Interkulturellen Pädagogik, Sonderpädagogik und Integrationspädagogik beschäftigten sich mit der Heterogenität in der Schule sowie deren Auswirkungen auf Prozesse der Bildung und Chancen (vgl. ebd.).

12 Diese Theoriehintergründe werden im Verlauf der Jahre um folgende Bezüge erweitert: Luhmann'sche Systemtheorie (vgl. Wansing 2005), Bourdieus Feldtheorie (vgl. DiGiorgio 2010; Sturm 2016), Honneths Anerkennungstheorie (vgl. Katzenbach 2010; Dederich 2013), Theorie der Alterität französischer Provenienz (vgl. Allan 2008).

entsprechend fallen die Resümees und subjektiven Erklärungsansätze der Wissenschaftler*innen divers aus. Hinz (2003) und Reiser (2003) sprechen beispielsweise von einer gescheiterten Integration und führen als Begründung strukturelle sowie konzeptionelle Ursachen an. Das ursprüngliche Konzept sei verflacht, umgeformt und letztlich stagniert (vgl. Hinz 2003, 330; Reiser 2003, 307). Schnell (2003) und Feuser (2011) berichten hingegen von einer partiellen qualitativ hochwertigen Praxis, sogenannten „Integrationsinseln“ (Schnell 2003, 268). Die Unvereinbarkeit der Integration mit dem segregierenden Bildungssystem, zu geringe Ressourcenausstattung sowie die unzureichende Beachtung der Integration mit ihren didaktischen Methoden in der sonder- und regelpädagogischen Lehrer*innenausbildung werden unter anderem als Ursachen für die Stagnation der Integrationspraxis genannt (vgl. Schnell 2003, 269; Feuser 2011).¹³

Um der stagnierenden Integrationspraxis entgegenzuwirken, forderten unter anderem Feuser und Eberwein (2007) eine „Repolitisierung der Integrationsbewegung“ (ebd., 2). Andere Wissenschaftler*innen wie Hinz (2003) und Theunissen (2006) reagierten darauf, indem sie den Begriff der Inklusion in die deutschsprachige Debatte einführten (vgl. Hinz 2003, 330; Theunissen 2006, 22). Damit wurden, neben der internationalen Anschlussfähigkeit, zwei Motive verfolgt: Zum einen solle der ins Stocken geratene Prozess der Integrationsumsetzung – vor allem im schulischen Bereich – wiederbelebt werden, zum anderen der Anspruch einer konzeptionellen Weiterentwicklung erhoben.¹⁴ Hierbei gehe es um eine veränderte Ausrichtung: Alle Menschen, die von Marginalisierung betroffen seien, sollten im Mittelpunkt stehen, und nicht vorrangig Menschen mit Behinderungen (vgl. Katzenbach 2015b, 20). Eine erste umfangreiche deutschsprachige Auseinandersetzung mit dem Inklusionskonzept fand 2003 auf der *17. Jahrestagung der IntegrationsforscherInnen in deutschsprachigen Ländern* statt.¹⁵

Ohne weitere inhaltliche Aspekte des Diskurses auszuführen, kann aufgezeigt werden, dass es seit der Einführung des Integrationsbegriffs weder eine einheitliche Begriffsdefinition noch einheitliche Qualitätsdimensionen für die Umsetzung gibt (vgl. Moser 2012; ebd. 2017a; Werning 2017, 17), sondern vielmehr ein immer breiter werdender Diskurs mit unterschiedlichen Theoriebegründungen besteht. Auf der bildungspolitischen Ebene ist mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zwar eine neue Etappe auf gesetzlicher Ebene beschritten und ein menschenrechtsbasierter Bildungsbegriff eingeführt worden, gleichzeitig hat sich jedoch eine neue Thematik entwickelt. (Auslegungs-)Fragen, beispielsweise darüber, in welcher Weise die Umsetzung erfolgen kann, erweitern die gesamte Debatte.

1.2 Inklusion als menschenrechtsbasierter Anspruch

Durch die Ratifizierung der UN-BRK im März 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland hat sich der Diskurs über Inklusion auf der fachlichen sowie rechtspolitischen Ebene erweitert, und zugleich wurde der Fokus auf Behinderung wieder betont. Durch die Vereinten Nationen wurde im Dezember 2006 das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedet. Diese stellt eine Menschenrechtskonvention dar.

13 Die quantitative Entwicklung der Integration von Kindern mit Behinderungen in Regelschulen lässt sich kaum nachprüfen. Es mangelt an einheitlichen und vergleichbaren Daten aus dem Bundesgebiet (vgl. Markowetz 2007, 246f.).

14 Trotz der angeführten Gründe sprachen sich einige Wissenschaftler*innen gegen die Einführung der Inklusion aus. Folgende Argumente wurden beispielsweise angeführt: Alleine der Begriff Inklusion Sorge nicht für eine Anschlussfähigkeit an den international geführten Diskurs (vgl. Liesen, Feder 2004, 26; Feuser 2011, 4), oder der Begriff der Integration sei im Fach der Sonderpädagogik etabliert und akzeptiert. Der weitere Gebrauch des Terminus sei zu reflektieren (vgl. Liesen 2004, 68).

15 In Buchform wurden die diskutierten Punkte von Schnell und Sander (2004) veröffentlicht.

„Als Menschenrecht gelten die Rechte, die jedem Menschen qua Geburt zustehen. Sie werden nicht erworben – etwa durch Leistung oder Erbe – und können auch niemandem entzogen werden. Man kann sie weder verkaufen noch auf sie verzichten“ (Degener 2009, 160).

Menschenrechte sind nach Degener (2009) für alle Personen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen gültig. Sie können weder an bestimmte Bedingungen gekoppelt noch verwehrt beziehungsweise entzogen werden (vgl. ebd.). Eine Missachtung der Menschenrechte entspricht folglich einer Menschenrechtsverletzung (vgl. Stein 2013, 54).¹⁶ Durch die Anerkennung von Menschen mit Behinderungen als Menschenrechtssubjekte würde, so Degener (2009), die Behinderung nicht länger am Individuum festgemacht werden, sondern der Blick auf die Gesellschaft mit ihren exkludierenden Strukturen gelenkt werden (vgl. ebd., 162).¹⁷ Damit einher geht eine neue Schwerpunktsetzung: „die soziale Dimension des gleichberechtigten Genusses von individuellen Rechten“ (Aichele 2013, 28). Dementsprechend wird die „gesellschaftliche Zugehörigkeit“ (Bielefeldt 2012, 156) in den Fokus gerückt. Die UN-BRK ist dabei kein Sonderrecht für Menschen mit Behinderungen, sondern konkretisiert vielmehr die allgemeinen Menschenrechte um die Perspektive von Menschen mit Behinderungen (vgl. u. a. Aichele 2010b, 3; Bielefeldt 2011, 149). Diesen Grundsätzen folgend, wird die Gruppe der Menschen mit Behinderungen wie folgt definiert:

“Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others”¹⁸ (Art. 1 Convention on the Rights of Persons with Disabilities [CRPD]).¹⁹

Die Behinderung wird bei dieser Definition nicht an den Ausgangsbedingungen des Individuums festgemacht, sondern ist Resultat aus der Wechselwirkung von Beeinträchtigungen und gesellschaftlichen Barrieren. Als Konsequenz kann die Teilhabe an der Gesellschaft erschwert oder verhindert werden. Bei den in der UN-BRK festgehaltenen Rechten geht es daher darum, Bedingungen abzubauen, die zu Aussonderung und Diskriminierung führen, und nicht darum, Wohlfahrtsstaatsleistungen zu gewähren, oder, wie im medizinischen Modell von Behinderung, um Diagnose, Therapie oder Förderung. Das veränderte menschenrechtliche Behinderungsmodell zeichnet sich durch die in den fünf Prinzipien der Konvention festgehaltenen Begriffen der Autonomie, der Nichtdiskriminierung, der Inklusion und Partizipation sowie der Gleichheit in der Differenz aus.

Die UN-BRK als Völkerrecht bedarf einer Auslegung. Diese muss, unter Anerkennung des Völkervertragsrechts und unter Einhaltung der völkerrechtlich standardisierten Methoden, erfolgen und beispielsweise die Interpretationsstandards der Wiener Vertragsrechtskonventionen²⁰

16 Beispiele für Menschenrechtsverletzungen sind körperliche Gewaltakte wie Misshandlungen oder sexualisierte Gewalt gegen Frauen in Behinderteneinrichtungen oder strukturelle Menschenrechtsverletzungen, etwa die Unterbringungen in Heimen oder anderen Sondereinrichtungen (vgl. Degener 2009, 162; Dechant 2014).

17 Vor der menschenrechtlichen Anerkennung wurde Behinderung vor allem als medizinisches bzw. sozialpolitisches Problem im Sinne von Prävention und Rehabilitation gesehen (vgl. Degener 2009, 162).

18 Im Folgenden wird die englische Version der UN-BRK zitiert, da dieser Text der authentischen Sprachfassung/ Vertragssprache entspricht und somit bindend ist. Die deutsche Übersetzung entspricht nicht der authentischen Sprachfassung (vgl. Aichele 2011, 2).

19 Die Definition entspricht der Behinderungsdefinition der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Dabei werden nicht mehr die Defizite in den Vordergrund gestellt, sondern die Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen (siehe International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF). In veränderter Form hat diese Definition 2001 Eingang in die bundesdeutsche Sozialgesetzgebung gefunden (siehe SGB 9, Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen).

20 Richtlinien zur Auslegung von Verträgen der Vereinten Nationen, siehe Art. 31-33 des Wiener Übereinkommens über das Recht der Verträge von 1969, BGBl. 1985 II.

berücksichtigen (vgl. Aichele 2010a, 15). Des Weiteren gilt es, autorisierte Quellen zu nutzen und mit den authentischen Sprachfassungen zu arbeiten, zu denen die deutsche Übersetzung nicht gehört (vgl. ebd. 2013, 29 f.). In der Praxis finden sich unterschiedlichste Auslegungen und dementsprechend unterschiedliche Herangehensweisen. Für die folgenden Auslegungen wird auf die *General Comments* der UN-Fachausschüsse rekuriert. Diese bieten sogenannte autoritative Interpretationshilfen zu einzelnen Rechten und Bestimmungen des Übereinkommens (vgl. Alston 2011, 763 ff.).

Ein Teilbereich der UN-BRK widmet sich dem Menschenrecht auf inklusive Bildung. In Artikel 24 ist folgender Anspruch auf Bildung formuliert:

- (1) "States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning [...]" (Art. 24, Abs. 1 CRPD).²¹

Durch die Konventionen wird das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung akzentuiert. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, diese Bildung zu realisieren und dabei auf die Einhaltung von Chancengleichheit zu achten sowie Diskriminierung entgegenzuwirken. Hierfür bedarf es eines entsprechenden Bildungssystems mit der selbstverständlichen Möglichkeit des gemeinsamen Lernens in der Vorschule, der Grundschule, der weiterführenden Schule, der Hochschule, der beruflichen Bildung und des lebenslangen Lernens. Der UN-Ausschuss machte des Weiteren anlässlich der Staatenprüfung 2015 deutlich, dass die Erhaltung eines Sonder- oder Förderschulsystems neben einem Regelschulsystem im Widerspruch zu den Konventionen steht, und wiederholte dies 2016 in seiner allgemeinen Bemerkung: Es gehe um die Verwirklichung eines Schulsystems, in dem alle gemeinsam lernen könnten, unabhängig von individuellen Voraussetzungen (vgl. Kroworsch 2017, 4).

Im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland sind die einzelnen Bundesländer für den Bereich der schulischen Bildung zuständig. Folglich liegt bei diesen der vorrangige Anspruch auf Umsetzung. Hierbei gilt es folgende Ausführungen zu beachten:

- (2) "In realizing this right, States Parties shall ensure that:
- a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability; [...]
 - b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the community in which they live;
 - c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;
 - d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education; [...]" (Art. 24, Abs. 2 CRPD).

21 An dieser Stelle kann die bereits angedeutete Übersetzungsproblematik aufgezeigt werden: Die zwischen den deutschsprachigen Ländern abgestimmte Übersetzung der UN-BRK gibt beispielsweise den Begriff *inclusive education* durch *integratives Bildungssystem* wieder. Dies wird im wissenschaftlichen Diskurs kritisiert und als folgenreich problematisiert (vgl. u. a. Schumann 2009; Feyrer 2011a, 2). Im menschenrechtlichen Diskurs wurde der Begriff der Integration bereits vom Begriff der Inklusion abgelöst (vgl. Aichele 2011, 2).

- Der UN-Kinderrechtsausschuss hat bereits 1997 den Wandel von Integrations- zu Inklusionspolitik beschrieben. Integrationspolitik zielt darauf ab, das Kind zu verändern und dem Schulsystem anzupassen. Dem gegenüber baut Inklusion darauf, das Bildungssystem zu verändern und den Bedürfnissen der Kinder anzupassen (vgl. United Nations 1997, 8; Recommendation "Children with Disabilities", § 335).

- Im UN-Menschenrechtsdokument wurden im Jahre 2003 bezüglich des Rechts auf Bildung verschiedene Entwicklungsstadien thematisiert: Die Anerkennung von Differenz – in Abweichung von der Norm – wird durch den Begriff der Integration vorgenommen. Aber erst durch eine inklusive Bildung kann Gleichberechtigung im Bildungsbereich erzeugt werden (vgl. Tomasevski 2002, 12 f.).

Aufgrund einer Behinderung darf kein Ausschluss vom allgemeinen Bildungssystem erfolgen. Eine inklusive, hochwertige sowie kostenlose Bildung gilt es, für alle Menschen zu realisieren. Diese Bildung muss wohnortnah umgesetzt werden, in der Gemeinschaft, in der der Mensch wohnt, und mit den Menschen, die diese Person umgeben. Damit dies gelingen kann, gilt es, angemessene, individuelle Vorkehrungen zu treffen und eine barrierearme Umgebung zu schaffen. Diese Vorkehrungen betreffen beispielsweise entsprechende Kommunikationsmittel oder individuelle Assistenzen. Hierbei wird das Ziel verfolgt, eine erfolgreiche Bildung zu ermöglichen. Daher geht es um mehr als die räumliche Anwesenheit von Schüler*innen, die vormalig außerhalb der Regelschule beschult wurden. In den *General Comments* der Vereinten Nationen wird des Weiteren ausgeführt, dass inklusive Bildung das fundamentale Recht aller Menschen sei und beispielsweise das Recht der Fürsorgeperson als untergeordnet zu betrachten sei (vgl. Vereinte Nationen 2016, 4). Entsprechend ist bei der Wahl der Schulform der Elternwille dem Recht auf inklusive Beschulung des Kindes untergeordnet (vgl. Aichele, Kroworsch 2017, 4). Doch nicht nur angemessene Unterstützung zur Teilhabe, sondern auch eine veränderte Konzeption von Unterricht ist intendiert. Die Fähigkeiten der Lernenden sollen im Mittelpunkt stehen und nicht der Inhalt. Ein so ausgerichteter, personenbezogener Ansatz soll der Segregation entgegenwirken. Dabei wird nicht länger eine Anpassung der Lernenden an das bestehende System gefordert, sondern ein individuelles Bildungsangebot bereitgestellt (vgl. ebd., 5 f.). Um diese Ansprüche realisieren zu können, müssen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen treffen, die wiederum vom UN-Ausschuss festgelegt wurden und beispielsweise die Lehrer*innenbildung betreffen:

- (4) “In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, [...] and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities“ (Art. 24, Abs. 4 CRPD).

Durch diesen Abschnitt wird deutlich, dass es einer Vorbereitung und Weiterbildung auf Mitarbeiter*innenseite bedarf, um die Konventionen umzusetzen. Ein Bewusstsein für abschließende Mechanismen einerseits und Wege zur Ermöglichung von Teilhabe andererseits müsse geschaffen werden. Dies betrifft zum Beispiel auch alternative Formen der Kommunikation zur Lautsprache oder pädagogisches Material zur Unterstützung von individuellen Lernprozessen. In den *General Comments* wird des Weiteren darauf hingewiesen, dass es darauf ankomme, sogenannte Kernwerte zu erlernen und -kompetenzen zu erwerben, um eine inklusive Kultur schaffen zu können. Ein gemeinsames, wertschätzendes und lösungsorientiertes Arbeiten soll dabei realisiert werden (vgl. Vereinte Nationen 2016, 6).

Der UN-Ausschuss betont des Weiteren, dass die Umsetzung der Konventionen als „transformativer Prozess im Rahmen einer systemischen Reform zu begreifen sei, die einen tiefgreifenden Wandel der Bildungssysteme nach sich ziehe“ (Kroworsch 2017, 1). Der gesamte Bildungsbereich mit seinen Gesetzen, Politikkonzepten, Finanzen, Verwaltungen, Überwachungen und schließlich auch die tatsächliche Ausgestaltung müssen demnach weiterentwickelt werden.

Seit dem Inkrafttreten der UN-BRK sind zahlreiche Bekenntnisse, aber auch Gegenpositionen auf politischer Ebene publiziert worden (vgl. Wocken 2010b, 25). Rechtliche und programmatische Äußerungen der KMK haben dabei für die Länder eine besondere Bedeutung. Die KMK thematisierte im Jahr 2010 beispielsweise pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen und veröffentlichte im Jahr 2011 ihren Beschluss zu inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Aus der Perspektive der Vereinten Nationen eröffnet die KMK gleichzeitig den Raum zur Erhaltung der

segregierenden Förder- bzw. Sonderschule wie auch den Aufbau inklusiver Schulen als Parallelsystem. Eine klare Steuerungsvorgabe fehle (vgl. Vereinte Nationen 2011, 8).²²

Durch die Ratifizierung der UN-BRK hat sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, die in der Konvention festgehaltenen Rechte zu achten und umzusetzen, so auch das Recht auf inklusive Bildung. Wie aufgezeigt werden konnte, bedarf es bei der Umsetzung der Konventionen einer Übersetzung des internationalen Rechts in das jeweilige Bildungssystem. Durch die Konventionen sind Richtlinien zur Ausgestaltung festgehalten worden, die Orientierung bieten sollen. Die Herausforderung der Umsetzung betrifft neben dem bildungspolitischen Bereich auch die Lehrkräfte in den Schulen. Welche Ansprüche damit verbunden sind, wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

1.3 Inklusion als Anspruch an Lehrkräfte

Die Schule ist der Ort, in dem inklusive Bildung ausgestaltet werden soll. Dementsprechend sind es die Lehrer*innen vor Ort, die in und bei ihrem praktischen Tun den Anspruch der inklusiven Bildung in die Praxis umsetzen sollen (vgl. u. a. Meijer 2011, 5; Terhart, Bennewitz, Rothland 2014, 10). Im Folgenden sind die Herausforderungen hinter diesem Anspruch aufzuzeigen.²³ Dabei stehen die Lehrer*innen,²⁴ die bereits in der Schule tätig sind, im Mittelpunkt des Interesses.²⁵ Diese Lehrkräfte sind es, die im Zuge ihrer Erstausbildung meist nicht auf die Arbeit in inklusiven Settings vorbereitet wurden und großen Veränderungen im beruflichen Umfeld und dementsprechend neuen Anforderungen gegenüberstehen (vgl. Badstieber, Amrhein 2016, 175). Die Fort- und Weiterbildung für diese Lehrer*innen wird auch in der UN-BRK thematisiert: Es seien sogenannte Kernkompetenzen und Werte für die inklusive Arbeit und das Schaffen eines inklusiven Lernumfeldes zu vermitteln (vgl. Art. 24, Abs. 4 CRPD).²⁶ Die erforderlichen Kompetenzen für die Realisierung einer inklusiven Bildung sind abschließend noch nicht konkretisiert (vgl. Moser 2013). Dies hängt damit zusammen, dass die notwendigen „professionellen Kompetenzen [...] erst im Prozess der Realisierung einer inklusiven Schule in einer überprüfbaren Form sichtbar werden“ (Heinrich, Urban, Werning 2013a, 80). Es bedarf daher erst einer entsprechenden Ausbildung, um im Anschluss die Wirksamkeit der jeweiligen Kompetenzen zu evaluieren, beispielsweise für die Auswirkungen auf Lehr-Lern-Prozesse. Auf der Grundlage dieser Komplexität konstatieren die Autor*innen, dass es neben didaktischem oder fachlichem Wissen auch darauf ankomme, Lehrkräfte dazu zu befähigen, sich wissenschaftliche Erkenntnisse selber anzueignen, um diese in die eigene pädagogische Praxis zu übertragen und sich am Schulentwicklungsprozess

22 Die unterschiedlichen politischen Kräfte, die auf die Umsetzung von Inklusion wirken, werden an dieser Stelle bewusst nicht weiter ausgeführt. Der vorangegangene Abschnitt dient dazu, die kontroverse Diskussion zu veranschaulichen, und nicht dazu, einen vollständigen Entwicklungsverlauf wiederzugeben.

23 An dieser Stelle sei auf die Notwendigkeit verwiesen, im Zuge der Auseinandersetzung mit Herausforderungen auch den Aspekt der Professionalisierung zu thematisieren. Unter dem Aspekt der Organisationsentwicklung wird dieses Thema unter 2.4 Professionalisierung für Inklusion verhandelt.

24 In der Literatur wird bei der Lehrer*innenweiterbildung für inklusiven Unterricht teilweise zwischen Sonderpädagog*innen und Regelschulpädagog*innen differenziert (vgl. u. a. Lindmeier 2009; Hillenbrand, Melzer, Hagen 2013). Andere Autor*innen stellen die Umsetzung der Inklusion als Aufgabe aller Beteiligten dar und nehmen daher keine Differenzierung bei Weiterqualifizierungen vor (vgl. u. a. Moser, Demmer-Dieckmann 2012; Heinrich, Urban, Werning 2013a). In der vorliegenden Arbeit wird dieser Herangehensweise und damit der allgemeinen Forderung der UN-BRK nach Lehrer*innenbildung gefolgt (vgl. Art. 24, Abs. 4 CRPD).

25 Ein Bedarf an einer veränderten Lehrer*innenausbildung sowie mögliche Studieninhalte (vgl. Demmer-Dieckmann 2010; Moser, Demmer-Dieckmann et al. 2012) werden an dieser Stelle nicht thematisiert.

26 Vor allem im INTERNATIONALEN Raum wurde die Frage der angemessenen Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte für ein inklusives Arbeiten schon vor der Ratifizierung der UN-BRK diskutiert (vgl. Carroll, Forlin, Jobling 2003, 68).

beteiligen zu können (vgl. ebd., 82).²⁷ Des Weiteren werden für die erfolgreiche Umsetzung eines inklusiven Unterrichts von unterschiedlichen Autor*innen neben den Rahmenbedingungen²⁸ (vgl. u. a. Klemm, Preuss-Lausitz 2011; Katzenbach, Schnell 2012) die Kompetenzen sowie die Einstellungen der Lehrkräfte (vgl. u. a. Bransford; Darling-Hammond; LePage 2005, 2f.; Moser 2010, 1f.; Semir Dessemontet, Benoit, Blett 2011, 294) beschrieben. Prengel (2013) konkretisiert drei Kernbereiche einer Professionalisierung der Lehrkräfte: „die Qualifizierung des multiprofessionellen Personals für eine individualisierende Didaktik, für eine intersubjektive Beziehungsfähigkeit und für die Kooperation in multiprofessionellen Teams“ (ebd., 4).

Für die Umsetzung der Qualifizierung der Lehrer*innen, die in inklusiven Settings tätig sein sollen, liegen jedoch noch keine hinreichenden evidenzbasierten Forschungserkenntnisse vor (vgl. Moser, Demmer-Dieckmann 2012, 154; Heinrich, Urban, Werning 2013a, 79; Hillenbrand, Melzer, Hagen 2013, 54). Zu Beginn der Integrationsbewegung wurde die notwendige Qualifizierung meist autodidaktisch sowie selbst gesteuert über den fachlichen Austausch oder durch die Teilnahme an wissenschaftlichen Begleitprogrammen realisiert (vgl. Mahnke 1999, 147). Ein Theorie-Praxis-Bezug sowie Selbsterfahrungsanteile bildeten dabei wesentliche Elemente der Qualifizierung (vgl. Feuser, Meyer 1987; Meister, Sander 1993; Willand 1995). Die individuelle Weiterbildung wird des Weiteren stets im Zusammenhang mit integrativen Entwicklungsprozessen auf der institutionellen Ebene dargestellt. Es wird daher keine geradlinige Abfolge von Wissenserwerb und praktischer Umsetzung beschrieben, sondern ein Wechselspiel von Qualifizierungsbedarfen aufgrund institutioneller Veränderungen oder Wissenszuwachs, der Entwicklungen auf schulischer Ebene vorantreibt (vgl. Mahnke 1999, 148).

Die Unterstützung und Weiterbildung der Lehrkräfte für inklusive Settings wird als eine Bedingung für eine erfolgreiche Umsetzung der UN-BRK aufgeführt (vgl. KMK 2011; Moser, Demmer-Dieckmann 2012, 153f.). Diese Notwendigkeit begründet sich auch darin, dass sich durch die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts die Komplexität der Lehrtätigkeit²⁹ steigert (vgl. Forlin, Keen, Barrett 2008). Das Anforderungsprofil der Lehrkräfte verändert sich dahin gehend, dass ein

„achtsame[r], konstruktive[r] und professionelle[r] Umgang mit Vielfalt, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen [...] zunehmend [an] Bedeutung [erlangt]“ (Ständige Konferenz der Kultusminister 2014, 2).

Die Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK (2015) konkretisiert die gesteigerten Ansprüche:

„Die Anforderungen an Lehrkräfte haben sich durch den Anspruch, den Facetten der Vielfalt in Bildung und Erziehung besser gerecht zu werden, nachhaltig verändert. [...] In besonderer Weise kommt es zugleich auf die Fort- und Weiterbildung des bereits gegenwärtig im Bildungswesen arbeitenden Personals an. Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar

27 An dieser Stelle sei angemerkt, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass beispielsweise didaktische Neuentwicklungen seitens der Universität unmittelbar in die Unterrichtspraxis übertragen werden. Lehrer*innen sind mehr als Anwender*innen universitärer Konzepte (vgl. Oevermann 1996, 79). Vielmehr unterliegt die Unterrichtsentwicklung einem komplexen Vermittlungszusammenhang. Weitere Ausführungen hierzu folgen unter 2.3 Die Rolle der Lehrer*innen im Schulentwicklungsprozess.

28 Die Notwendigkeit und Ausgestaltung geeigneter Rahmenbedingungen zur Umsetzung eines inklusiven Unterrichts werden an dieser Stelle nicht weiter thematisiert, da diese Forschungsarbeit auf die Lehrer*innenperspektive ausgerichtet ist (vgl. u. a. Preuss-Lausitz 2000; Drolsbach et al. 2010; Katzenbach 2011).

29 Der Deutsche Bildungsrat beschrieb 1970 die grundsätzlichen Aufgaben einer Lehrperson als Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren (vgl. 217 ff.).

werden müssen. Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können“ (ebd., 3).

Neben der inhaltlichen Ausrichtung werden Form und Ort des Kompetenzerwerbs als Aus-, Fort- und Weiterbildung thematisiert. Die Ausbildung der Lehrer*innen in Deutschland wird grundsätzlich in drei Phasen gegliedert: Die ersten beiden Phasen beinhalten die universitäre Ausbildung mit unterschiedlichen Theorie- und Praxisanteilen, die dritte Phase steht für die Fort- und Weiterbildung während der gesamten Berufslaufbahn (vgl. KMK 2014, 4). Die dritte Phase der Lehrer*innenbildung steht im Folgenden aufgrund der Ausrichtung der Forschungsarbeit im Mittelpunkt der Darstellung.³⁰

Unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Integrationsforschung (vgl. u. a. Feuser 1995; Seitz 2008; Wocken 2015c), des Wissens aus dem Bereich der Allgemeinen Didaktik (vgl. Peschel 2006), der Diagnostik (vgl. Prenger 2013; Trost 2017) und der Schulentwicklung (vgl. Dyson, Howes, Roberts 2002; Heinrich, Urban, Werning 2013a) werden in der Literatur veränderte Aufgabengebiete und Anforderungen beschrieben, die den Anspruch an die Lehrkräfte in inklusiven Settings konkretisieren (siehe Abbildung 2: Überblick über Aufgaben und Anforderungen an Lehrer*innen in inklusiven Settings).

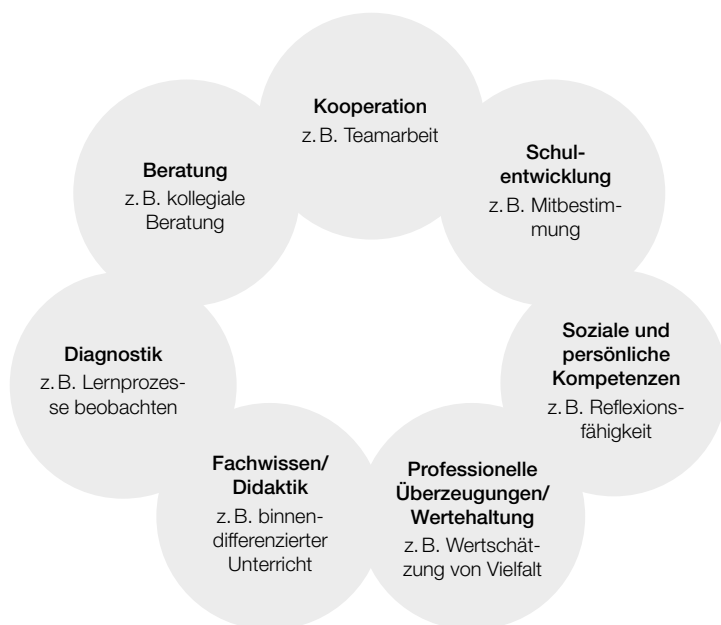


Abb. 2: Überblick über Aufgaben und Anforderungen an Lehrer*innen in inklusiven Settings (eigene Darstellung, in Anlehnung an: u. a. Bransford, Darling-Hammond, Le Page 2005; Moser, Demmer-Dieckmann 2012; Hattie 2012; Heinrich, Urban, Werning 2013a; Moser 2018)³¹

³⁰ Folgende Arbeiten zur inklusionsorientierten Ausgestaltung der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung sind beispielhaft zu nennen: Demmer-Dieckmann (2011); Heinrich, Urban, Werning (2013a); Kullmann, Lütje-Klose, Textor (2014); Moser (2018).

³¹ Bereits durch die grafische Überlappung der jeweiligen Kreise wird der Zusammenhang der Aufgaben/Anforderungen dargestellt.

Die jeweiligen Aufgaben/Anforderungen hängen hierbei alle miteinander zusammen und bedingen sich gegenseitig. Ohne eine Diagnostik, die Lernprozesse analysiert, ist beispielsweise keine Unterrichtsstruktur mit individueller Differenzierung möglich. Gleichzeitig steht die Bereitschaft, den Unterricht dahingehend auszurichten, im Zusammenhang mit einer wertschätzenden Haltung gegenüber Vielfalt.

Im Folgenden werden die Aspekte der Kooperation, Beratung, Diagnostik, des Fachwissens/der Didaktik, der sozialen und persönlichen Kompetenzen, professionellen Überzeugungen/Werterhaltungen und der Schulentwicklung unter Rückgriff auf die Inklusionsforschung erläutert.

1.3.1 Kooperation

Bereits im Zusammenhang mit der Integrationspädagogik wurde die Bedeutung der Kooperation der Lehrkräfte thematisiert (vgl. u. a. Eberwein, Knauer 1999; Kreier 1999; Lütje-Klose, Willenbring 1999; Lütje-Klose 2011; Arndt, Werning 2013). Ein inklusiver Unterricht lasse sich nicht ohne die Kooperation unterschiedlicher Lehrkräfte mit jeweils verschiedenen Kompetenzen umsetzen (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2013a, 90 f.). Mit dieser Anforderung wird des Weiteren eine große Herausforderung beschrieben:

„Beide Berufsgruppen müssen die Sicherheit ihrer bisherigen Berufsrolle teilweise aufgeben und neue Kompetenzen erwerben. Oftmals finden die Probleme auf der Beziehungsebene ihren Kristallisationspunkt und führen im Extremfall zum Scheitern der gemeinsamen Arbeit“ (Lütje-Klose, Willenbring 1999, 2).

Diese Konflikte würden durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Normen und Werte hervorgerufen werden (vgl. ebd., 3). Einen gemeinsamen Normen- und Werterahmen auszuhandeln, stelle eine Anforderung innerhalb der Teamarbeit dar. Der Stellenwert einer gemeinsamen Normen-und-Werte-Haltung wird ebenfalls unter dem Aspekt einer professionellen Lerngemeinschaft mit einem Schwerpunkt auf dem Schüler*innen-Lernen und weniger dem Lehren thematisiert (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2013a, 90).

Neben der Frage nach Kompetenzen oder Werten gelte es, die jeweiligen Tätigkeitsbereiche auszuhandeln. Die jeweiligen Zuständigkeiten müssten festgelegt und die Arbeit gemeinsam ausgerichtet werden (vgl. Moser, Demmer-Dieckmann 2012, 154). Die Erfahrungen aus der Integrationsbewegung zeigten, dass die Zuständigkeiten meist informell, durch kollegiale Arrangements, festgelegt würden (vgl. Wocken 1988, Schwager 2011). Regelmäßige Teambesprechungen sowie Supervision würden zudem als eine Voraussetzung dafür beschrieben, um im Team gemeinsam kooperieren und Konflikte sowie Krisen bearbeiten zu können (vgl. Dlugosch 2006, Prengel 2012, 181).

1.3.2 Beratung

Der Aspekt der Beratung, beispielsweise innerhalb des Kollegiums, der Eltern oder Schüler*innen, wird im Zuge der Inklusionsentwicklung unterschiedlich diskutiert. Eine veränderte Ausrichtung der Aufgaben von Sonderpädagog*innen, hin zu mehr Beratung, wird beispielsweise thematisiert; auch wird diskutiert, Beratungs- und Förderzentren zu etablieren (vgl. Reiser 1998; Dlugosch 2003; Willmann 2008). Urban (2010) konkretisiert des Weiteren die Möglichkeit von Beratungsangeboten für den Systemkontext der schulischen Erziehungshilfe bei sogenannten verhaltensrelationalen Störungen. Über supervisionsähnliche Reflexionsangebote sollen zum Beispiel konkrete pädagogische Handlungsstrategien entwickelt und die Etikettierung eines entsprechenden Förderbedarfs obsolet werden (vgl. ebd., 208 f.). Durch eine solche Ausrichtung verändern sich die Anforderungen an die Lehrkräfte.

Beratung als Unterredung innerhalb des Kollegiums wird des Weiteren thematisiert. In inklusiven Settings ließen sich zum einen eine Mischform von Kooperation und Beratung (vgl. Popp, Melzer, Methner 2013), jedoch auch die kollegiale Beratung (vgl. Schlee 2004; Tietze 2010) beschreiben. Bei der gegenseitigen Beratung entstünden des Weiteren Prozesse des selbst organisierten Lernens. So könnten die Beteiligten beispielsweise vom Wissen der unterschiedlichen Professionen profitieren (vgl. Tietze 2010, 29). Durch die neue Anforderungssituation der Beratung soll eine kollegiale Professionalisierung erzielt werden.

1.3.3 Diagnostik

Diagnostische Kompetenzen sind ein zentrales Element des Lehrkräftehandelns (vgl. Weinert 2000, 16). Pädagogische Diagnostik gelte es allerdings dem Konzept inklusiver Settings anzupassen. Hierbei gehe es vor allem darum, Lernprozesse und Entwicklungspotenzialen der Schüler*innen zu beobachten und zu erfassen (vgl. Prenzel 2012, 179; Schnell 2012, 214; Heinrich, Urban, Werning, 2013a, 85). Im Gegensatz zu einer psychometrischen Diagnostik komme es insbesondere darauf an, eine individuelle Lern- und Entwicklungsförderung der Schüler*innenschaft zu gewährleisten (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2013a, 85). Des Weiteren würden durch die Beobachtungen individuelle Schüler*innen-Feedbacks ermöglicht und eine ressourcenorientierte Arbeitsausrichtung auf der Grundlage des tatsächlichen Entwicklungsstandes realisiert werden können (vgl. Hattie 2012, 26; Prenzel 2012, 179).³²

Neben der Einschätzung der Schüler*innenschaft komme es außerdem darauf an, den eigenen Unterricht einschätzen zu können. Helmke (2015) kommt zu dem Befund, dass die meisten Lehrkräfte Schwierigkeiten damit hätten, die Angemessenheit ihres Unterrichts richtig einzuschätzen. Gerade diese Kompetenz sei jedoch notwendig, um das eigene Tun weiterentwickeln zu können (vgl. ebd., 140 ff.). Ein Kompetenzerwerb im Bereich der Selbsteinschätzung stellt daher eine Herausforderung im inklusiven Schulentwicklungsprozess dar.

In der Literatur über Inklusion wird im Kontext von Diagnostik der Bedarf an einem mehrperspektivischen Leistungsbegriff dargestellt (vgl. Prenzel 2012, 180). Grundsätzlich wird innerhalb der Bezugsnormtheorien zwischen einer auf dem Individuum, auf Kriterien oder dem sozialen Vergleich basierenden Leistungsbewertung unterschieden (vgl. Rheinberg 2001). Die individuelle Leistungsbewertung, die anhand einer Vorher-Nachher-Betrachtung analysiert, wie sich jedes einzelne Kind entwickelt, wird nach Prenzel (2012) in der inklusiven Pädagogik favorisiert (vgl. ebd., 180). Gleichzeitig sind jedoch auch die kriteriale und die sozial-vergleichende Bezugsnorm bei der Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht vorzufinden. Um diese Leistungsbewertung beispielsweise auf eine sachlich beschreibende sowie anerkennende und weniger diskriminierende oder selektierende Art und Weise durchzuführen, ist es beispielsweise erforderlich, die Wirkung von Bewertung zu kennen sowie einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff zugrunde zu legen (vgl. Prenzel 2002).

1.3.4 Fachwissen/Didaktik

Zu den Sachkompetenzen von Lehrkräften zählen fachdidaktisches, fachwissenschaftliches, pädagogisch-psychologisches und entwicklungspsychologisches Wissen (vgl. Helmke 2015, 115). Ein Zusammenhang von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Expertise der Lehrkräfte mit der Leistungsentwicklung der Schüler*innenschaft könne aufgezeigt werden (vgl. Baumert, Kunter

32 An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich diese Anforderungen mit den allgemeinen Qualitätsmerkmalen von gutem Unterricht decken (vgl. Helmke 2015).

2006, 496). Genauso ist das vorhandene Handlungsrepertoire der Lehrkräfte vom individuellen Fachwissen abhängig (vgl. ebd.). Eine Analyse von Lehrer*innenkompetenzen und deren Auswirkung auf unterrichtliches Handeln oder den Lernerfolg der Schüler*innen zeigt beispielsweise, dass das Wissen über Fachinhalte auf Lehrer*innenseite sich direkt auf die Unterrichtsgestaltung auswirkt (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2009, 1).

Allerdings liegt kein evidenzbasiertes Wissen zu einer speziellen Didaktik für inklusive Lerngruppen vor (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2013a, 83). Der Unterricht in inklusiven Lerngruppen unterscheide sich nicht grundsätzlich vom Unterricht an sogenannten Regelschulen. Vielmehr beschrieben die Merkmale guten Unterrichts aus der Unterrichtsforschung die Erkenntnisse aus Begleitforschungen zu inklusiven Settings (vgl. Klemm, Preuss-Lausitz 2011, 33).

Folgende Methoden stellen beispielhafte didaktische Settings für inklusives Lernen, ohne inhaltlichen Gleichschritt oder Lehrer*innenzentriertheit, dar: Freiarbeit, Projektmethoden/ Lernen am gemeinsamen Gegenstand, Werkstatt-/Stationsarbeit, Wochenplanarbeit, innere Differenzierung, selbstreflexive und dialogische Dokumentation und individuelle Rückmeldung (vgl. Meister, Schnell 2012, 185). Die genannten Methoden hätten gemeinsam, dass sie das Kind mit seinen individuellen Interessen und Lernbedürfnissen in den Mittelpunkt stellen (vgl. ebd.). Ein inklusives Curriculum müsse allen Kindern die Möglichkeit eröffnen, sich mit allen Wissensbeständen oder Kulturgütern zu beschäftigen (vgl. Meister, Schnell 2012, 188; Prengel 2012, 178). Um ein differenziertes Lernen zu ermöglichen, beschreibt Prengel (2012) den Bedarf einer vorbereiteten Umgebung mit entsprechendem Lernmaterial. Würden unterschiedliche Lernmaterialien, beispielsweise Computer, Equipment für naturwissenschaftliche Experimente, Bücher, Spiel- und Bewegungsmaterial, bereitgestellt werden, könnten Lernende auf der Basis des Materials eigenständig arbeiten (vgl. ebd., 179).

1.3.5 Soziale und persönliche Kompetenzen

Neben dem Erwerb von Wissen wird die Notwendigkeit sozialer und personaler Kompetenzen beschrieben, die beispielsweise bei intuitiven oder kreativen Handlungen sichtbar wird. Fortbildungsangebote sollten, indem sie etwa situative Erfahrungen und Reflexion ermöglichen, darauf ausgerichtet sein, vorhandene Fähigkeiten sowie Eigenschaften zu verstärken oder abzuschwächen (vgl. Mahnke 1999, 153).³³

Unterschiedliche Studien kommen zu dem Schluss, dass sich die Qualität pädagogischer Beziehungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern auswirke (vgl. u. a. Gahleitner 2009; Urieta 2011).³⁴ Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung könne daher lernförderlich oder blockierend wirken. Eine lernförderliche Beziehung zeichne sich durch Verlässlichkeit, Vertrauen und Kontinuität aus (vgl. Prengel 2012, 176). Eine Bedingung für inklusiven Unterricht wird daher in der Bereitschaft der Lehrer*innen gesehen, gute, anerkennende Beziehungen zu allen Schüler*innen zu pflegen (vgl. ebd.).³⁵

Neben der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung spiele der Kontakt zwischen Peers eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Schüler*innen (vgl. Oswald 2009). Über Angebote wie kooperative Lern- und Spielaktivitäten oder Rituale könnten die Lehrer*innen Kontakte zwi-

33 An dieser Stelle sei angemerkt, dass es sich hierbei nicht um Maßnahmen zur Persönlichkeitsveränderung handelt, sondern um eine Verknüpfung von Sachkompetenzen und persönlicher Entwicklung (vgl. Mahnke 1999, 153).

34 Diese Ergebnisse beschränken sich nicht nur auf inklusive Settings. Dies betrifft ebenfalls die Ausführungen zu den Peer-Beziehungen.

35 Gerade in schwierigen und konflikthafter Situationen entsteht oftmals ein Unterstützungsbedarf seitens der Lehrkräfte, um gute Beziehungsarbeit leisten zu können. Formen kollegialer Beratung oder Supervision sind in diesen Situationen erprobt (vgl. Prengel 2012, 176 f.).

schen Schüler*innen ermöglichen und auch in Krisensituationen Fehlverhalten thematisieren und bearbeiten (vgl. Prenzel 2012, 177). Um die Kontakte zwischen den Peers zu befördern und zu begleiten, bedürfte es beispielsweise eines Wissens über Konfliktbearbeitung und Gesprächsführung seitens der Lehrkräfte. Dieses Wissen wird im Fachdiskurs unter dem Stichwort Klassenführung oder auch Classroom Management diskutiert (vgl. Schnell 2012, 214).

„Die Herausforderung eines guten Klassenmanagements besteht darin, ein Klassenklima zu schaffen, das eine Ausschöpfung des Potenzials aller Schüler ermöglicht, so dass insgesamt Lernfreude und ein hohes Kompetenzniveau resultiert“ (Wellenreuther 2009, 119).

Dem Aspekt der Freude am Lernen sowie dem Stellenwert tragfähiger Beziehungen sowohl zwischen Peers als auch Lehrer*innen und Schüler*innen wird auch hier eine Bedeutung zugesprochen (vgl. Schnell 2012, 2017). Lehrkräfte in inklusiven Settings stehen daher vor der Anforderung, sich als Person auf unterschiedlichste Kooperationsprozesse einzulassen und auf der Basis eines großen fachlichen Wissens differenzierte Lernarrangements zu entwickeln.

1.3.6 Professionelle Überzeugungen/Wertehaltungen

Hattie (2009) kam bei seiner Meta-Analyse zu dem Ergebnis, dass circa 30 % der Varianz von Schüler*innenleistungen auf den Unterricht sowie Merkmale der Lehrkräfte zurückzuführen seien.³⁶ Die individuellen Überzeugungen von Lehrkräften, beispielsweise von der Ausgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen oder der eigentlichen Funktion von Schule, beeinflussten das Lernergebnis der Schüler*innen und seien somit auch eine Gelingensbedingung von Unterricht (vgl. Moser 2013, 142). Professionelle Überzeugungen und Wertehaltungen von Lehrkräften werden zumeist getrennt von Aspekten des Wissens oder des Könnens beschrieben. Unklarheit besteht darüber, welche Konsequenzen Überzeugungen oder Einstellungen auf das tatsächliche Handeln im Unterricht haben. Es sei jedoch davon auszugehen, dass sich die Lehrer*inneneinstellung auf den Umgang mit Heterogenität auswirke (vgl. Baumert, Kunter 2006, 498). Lehrkräfte, die einer heterogenen Schüler*innenschaft positiv gegenüberstünden und die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf befürworteten und als ihre Aufgabe verstünden, realisierten einen qualitativ höherwertigen und effektiven Unterricht in inklusiven Settings als Lehrkräfte, die andere professionelle Überzeugungen verfolgen würden (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2013a, 86).

Neben professionellen Überzeugungen finden sich in der Literatur konkrete Werte, deren Übernahme in die professionellen Denk- und Handlungsmuster als bedeutsam für die Anforderungssituationen in inklusiven Settings beschrieben werden. Die unterschiedlichen Werte sind hierbei gekoppelt mit spezifischen Kompetenzen, die Einstellungen, Fähigkeiten oder Wissen betreffen:

- „1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen;
2. Unterstützung aller Lernenden – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden;
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte;
4. Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 13).

36 Dabei werden 50 % der Varianzen von Schüler*innenleistungen auf Merkmale sozialer Herkunft der Schüler*innen oder deren Eingangsvoraussetzungen zurückgeführt (vgl. Hattie 2009).

Eine Überschneidung der dargestellten Anforderungs-/Aufgabenbereiche wird sichtbar. Die Realisierung von differenziertem Unterricht hängt beispielsweise mit einer Wertschätzung der Diversität der Lernenden zusammen. Ein Zusammenhang zwischen einer befürwortenden Einstellung gegenüber Inklusion und guten Schüler*innenleistungen lässt sich jedoch bislang empirisch nicht darstellen (vgl. Hugener et al., 2008).

1.3.7 Schulentwicklung

Die Beteiligung am Schulentwicklungsprozess wird als eine weitere Anforderung beschrieben (vgl. Heyer 1997, 375 ff.; Heinrich, Urban, Werning 2013a, 92). Dieser Aspekt hat besondere Bedeutung, wenn davon ausgegangen wird, dass ein inklusiver Schulentwicklungsprozess als Prozess der Entwicklung von Einzelschulen gesehen wird, wie ihn bereits Fend (1988) im Zusammenhang mit grundsätzlichen Schulentwicklungsvorhaben thematisiert hat (vgl. ebd., 537). Bei der Initiierung eines solchen Prozesses wird zum Beispiel die Rolle des Kollegiums sichtbar. Das Kollegium müsse sich beispielsweise grundsätzlich darauf einlassen, und dafür bedürfe es der Bereitschaft, sich zu beteiligen oder zumindest nicht aktiv gegenzusteuern (vgl. Feyerer 2011b, 123).

Um Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben, komme es außerdem darauf an, individuelle Fähigkeiten zu bündeln. Individuelle Erfahrungen oder Fachwissen könnten in der gemeinsamen Kooperation beispielsweise Entscheidungsprozesse vorantreiben und damit richtungsweisend für den Schulentwicklungsprozess sein (vgl. Mahnke 1999, 148). Gleichzeitig würden sich institutionelle Entwicklungen auf den Qualifizierungsbedarf seitens der Lehrkräfte auswirken. Um auf diese Rückkoppelungsprozesse entsprechend eingehen zu können, bedürfe es eines grundsätzlichen Wissens darüber, dass persönliche Weiterentwicklung, Sachkompetenzen und systemische Zusammenhänge zusammenspielen (vgl. Heimlich 1999, 172).

Die dargestellten Anforderungen und Aufgabenbereiche überschneiden sich inhaltlich und bedingen sich gegenseitig. Da es noch keine hinreichend evidenzbasierten Forschungserkenntnisse zu einer Qualifizierung von Lehrer*innen für inklusive Settings gibt (vgl. Moser, Demmer-Dieckmann 2012, 154; Heinrich, Urban, Werning 2013a, 79; Hillenbrand, Melzer, Hagen 2013, 54), ist der dargebotene Abriss als eine Annäherung zu verstehen, der die Komplexität des Inklusionsanspruchs an die Lehrkräfte im Feld aufzeigt.

1.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass sich hinter der Zielvision, eine *Schule für Alle* zu entwickeln und dementsprechend einen inklusiven Schulentwicklungsprozess zu realisieren, weder ein einheitliches Begriffsverständnis noch allgemeingültige Qualitätsdimensionen oder Standards für die Umsetzung mit verbindliche Kompetenzanforderungen an die Lehrer*innen verbergen. Vielmehr konnte ein teilweise normativ geführter Diskurs dargestellt werden, der auch von Widersprüchen geprägt ist (vgl. Katzenbach 2012, 82). Auf der Grundlage dieser widersprüchlichen Ausgangslage auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene wird die Herausforderung deutlich, die sich hinter dem Vorhaben, einen inklusiven Schulentwicklungsprozess umzusetzen, für die Lehrer*innen in der Praxis stellt. Für die vorliegende Arbeit resultieren daraus folgende Forschungsfragen:

- Benötigen Lehrkräfte im inklusiven Schulentwicklungsprozess ein geteiltes Verständnis von Inklusion? Inwiefern ist dies möglich und notwendig?
- Inwieweit werden Aspekte, etwa neue Kompetenzanforderungen im Umgang mit einer veränderten Schüler*innenschaft, thematisiert?

- Gibt es gemeinsame Vorstellungen, beispielsweise zu Qualitätsdimensionen bei der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts, oder sind diese Vorstellungen möglich und notwendig?
- Wie wirken sich unterschiedliche Inklusionsverständnisse oder Vorstellungen von der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts auf den inklusiven Schulentwicklungsprozess aus?

Um diese Aspekte weiter konkretisieren und theoretisch einordnen zu können, erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Organisationsentwicklung und daher mit den Herausforderungen von Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe für die Einzelschule und ihre Lehrer*innen.

2 Organisationsentwicklung im Kontext von Inklusion

In diesem Abschnitt steht die Auseinandersetzung mit Schule aus organisationstheoretischer Perspektive im Mittelpunkt. Nach einem knappen historischen Abriss der Organisationsentwicklungstheorie wird ein für die Forschungsarbeit nutzbares Konzept der Organisationsentwicklung vorgestellt und darauf aufbauend um den Anspruch von Inklusion und Schulentwicklung konkretisiert. Der Aspekt der *lernenden Organisation* (vgl. Rolff 1998, Rahm 2005) steht für die Innovationsfähigkeit der Einzelschulen und ihrer Mitglieder und vertieft die Herausforderungen um diese Perspektive. Die Rolle der Lehrer*innen im Schulentwicklungsprozess wird abschließend dargestellt. Diese Ausführungen sind für die vorliegende Forschungsarbeit elementar, da die Relation von Veränderungen seitens der Organisationsmitglieder sowie der Schulorganisation an sich aufgezeigt werden soll. Wie wirken sich Veränderungen seitens der Schulorganisation auf die Lehrer*innen aus und umgekehrt? Rolff (2007) konstatiert hierzu, dass sich Organisationen nicht verändern könnten, wenn sich das Verhalten ihrer Mitglieder nicht wandle. Gleichzeitig werde ein individueller Wandel der Mitglieder erfolglos bleiben, wenn sich die Rahmenbedingungen nicht mitentwickeln würden (vgl. 14). Die Erkenntnis der Schulentwicklungsforschung, dass Implementierungen seitens der Lehrkräfte interpretiert und nicht eins zu eins in die Praxis umgesetzt werden, sowie das Wissen darüber, wie Schulentwicklung im Systemzusammenhang von unterschiedlichen Faktoren abhängt, sind für die vorliegende Arbeit grundlegend. Auf der Basis des Verständnisses von Schulentwicklung als Prozess und im Systemzusammenhang werden die im Feld vorgefundenen Entwicklungsschritte interpretier- und verstehbar.

Die Perspektiven auf Organisationsentwicklungstheorien haben ihren Ursprung bei einer instrumentellen, verwertungslogischen Sicht auf den Menschen. Jüngst liegt der Fokus auf der Humanressource. Daher dominiert das Wissen in der gegenwärtigen Informationsgesellschaft. Humanität und Wertsteigerung werden nicht mehr kategorisch als Widersprüche beschrieben und erlebt (vgl. Moser 2011, 367).

Historisch wird die Entwicklung der Theorie sozialer Differenzierung, nach Max Weber (1976), dementsprechend der Zusammenhang von einer verwalteten Welt und einer damit einhergehenden Rationalisierung, als ein Ausgangspunkt der Organisationsentwicklungstheorie dargestellt. Weber beschreibt, wie die Entwicklung großer Industriebetriebe im 19. Jahrhundert eine Auseinandersetzung mit effizienten Verwaltungsstrukturen³⁷ und somit das Prinzip der Arbeitsteilung bedingte (vgl. ebd., 551) und leitete von hier allgemeine Prinzipien des gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesses ab. Unter dem Stichwort des neuen Geistes des Kapitalismus³⁸ werden das Ziel der Maximierung des Gewinns und die Unterordnung der humanistischen Prinzipien beschrieben (vgl. ebd., 561 f.).

37 Mit den Verwaltungsstrukturen auseinandergesetzt wurde sich zum damaligen Zeitpunkt unter dem Stichwort der Bürokratie. Nach Türk (2010) lässt sich Webers Begriff der Bürokratie mit dem Wort Organisation ersetzen, und er beschreibt daher Webers Auseinandersetzung mit Verwaltungsstrukturen als Organisationsentwicklungstheorie (vgl. ebd., 16).

38 Der *neue Geist des Kapitalismus* kann an dieser Stelle nur verkürzt dargestellt werden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Ordnung hinter diesem historischen Begriff die Gesellschaft prägte und es sich daher weniger um eine Definition als vielmehr den *Geist* zur damaligen Zeit handelt. Folgender Auszug verdeutlicht exemplarisch den *Geist des Kapitalismus*: „Bedenke, daß die Zeit Geld ist; wer täglich zehn Schillinge durch seine Arbeit erwerben könnte und den halben Tag spazieren geht, oder auf seinem Zimmer faulenzet, der darf, auch wenn er nur sechs Pence für sein Vergnügen ausgibt, nicht dies allein berechnen, er hat nebst dem noch fünf Schillinge ausgegeben oder vielmehr weggeworfen“ (Weber 1920, 195, zitiert nach Lichtblau et al. 2016, 39).

Neben Webers verwaltungslogischer Perspektive kann die Debatte zur Ausgestaltung arbeitsteiliger Produktionsprozesse nach Frederick Winslow Taylor (1913) als Ausgangspunkt der Organisationsentwicklungstheorie eingeordnet werden.³⁹ Im Zuge der Fließbandproduktion⁴⁰ untersuchte Taylor Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA die zumeist unzureichende Motivation der Arbeiter*innen. Er entwickelte unter dem Stichwort des *Scientific Managements* eine Optimierung der Arbeitsabläufe. Diese thematisierten a) Handlungsstrukturierungen innerhalb festgelegter Zeitvorgaben mit Anlern- sowie Erholungsphasen (vgl. Taylor 1913, 133 f.), b) die Hierarchisierung des Personals sowie eine Trennung von sogenannter Kopf- und Handarbeit (vgl. Taylor, Wallich 2007; 48 f.), c) ein Bonussystem bei erhöhter Produktivität und Aufstiegsmöglichkeiten (vgl. ebd., 37 f.). Die Relation zwischen Organisation und Person beschrieb er wie folgt:

„Bisher stand die ‚Persönlichkeit‘ an erster Stelle, in Zukunft wird die Organisation und das System an erste Stelle treten. Daraus ist aber nicht etwa der Schluß zu ziehen, daß man keine bedeutenden Persönlichkeiten mehr braucht. Im Gegenteil, die Aufgabe eines jeden guten Systems muß es sein, sich erstklassige Leute heranzuziehen, und bei systematischem Betrieb wird der beste Mann sicherer in führende Stellung gelangen als je zuvor“ (ebd. 1977, 4).

Nach Türk (2010) erfolgt das Handeln in Organisationen unabhängig von Individuen, das Personal sei austauschbar:

„Die Genialität der Organisationsform liegt in ihrer Abspaltung von konkreten natürlichen Personen und in der Schaffung eines selbstständigen Systems, das nun nach eigenen Rationalitätsregeln legitim konstruiert werden kann“ (ebd., 22).

Die Leistungssteigerung der Organisation sowie die Arbeitssituation/-bedingungen der Organisationsmitglieder standen zu Beginn im Mittelpunkt der Organisationsentwicklungstheorien. Dabei wurde von einem kausalen Zusammenhang dieser beiden Elemente ausgegangen und folglich auf der Basis einer verbesserten Arbeitssituation eine Leistungssteigerung der Organisationsmitglieder erwartet (vgl. Feldhoff 2011, 53). Dieser Ansatz wurde jedoch sowohl in seiner Logik als auch auf der Basis empirischer Ergebnisse kritisiert (vgl. Pieper 1988, 97). Dabei wurde zum Beispiel herausgearbeitet, dass Menschen nicht nur soziale Bedürfnisse haben und diese Bedürfnisse weder gleich noch ähnlich sein müssen (vgl. u. a. Maslow 1954; McGregor 1960; Schein 1965).

Die Plan- und Steuerbarkeit von Organisationsentwicklungsprozessen wird des Weiteren beispielsweise durch Karl E. Weick (1985) unter Bezugnahme auf den evolutionstheoretischen Ansatz bezweifelt. Innerbetriebliche Prozesse werden in diesem Zusammenhang als evolutionär beschrieben, deren Sinn erst nachträglich zugesprochen werden könne:

„Das zentrale Thema des gesamten Modells des Organisierens findet sich in dem folgenden Rezept für die Sinngebung: ‚Wie kann ich wissen, was ich denke, bevor ich höre, was ich sage?‘ Es wird angenommen, dass Organisationen immer und immer wieder mit sich selbst reden, um herauszufinden, was sie denken. (...). Der Organismus oder die Gruppe gestaltet mehrdeutiges Rohgerede, das Gerede wird retrospektiv

39 Auch an dieser Stelle soll, zum verbesserten Verständnis der historischen Situation, ein Einblick in das dominierende – und so auch von Taylor thematisierte – Menschenbild zum damaligen Zeitpunkt gegeben werden: „Der Mensch ist von Natur aus faul und nur auf sein Vergnügen bedacht. Glück erreicht der Mensch nur durch Konsum. Deshalb ist er zur Arbeit nur durch finanzielle Anreize zu motivieren“ (Merkle 1980, 291 f., zit. nach Sanders, Kianty 2006, 47).

40 Die Fließbandproduktion, die den Übergang von der Manufaktur zur großindustriellen Massenanfertigung markiert, wird wiederum der Arbeit Henry Fords (1913) zugeordnet (vgl. Sanders, Kianty 2006, 45).

gesichtet und mit Sinn belegt, und dieser Sinn wird im Retentionsprozess als Wissen gespeichert. Das Ziel jedes Prozesses war, Mehrdeutigkeit zu verringern und eine Vorstellung von dem, was geschehen ist, zu gewinnen“ (ebd., 195; Hervorh. im Original).

Die dargestellte Theorie geht daher nicht von einer rationalen, auf ein Ziel ausgerichtete Planung aus. Entwicklungen können vielmehr nur aus der Retroperspektive verstanden werden. Der interne Zusammenhang von Hierarchie, Rationalität und Steuerung wird von akteur*innenorientierten Ansätzen infrage gestellt. Die Forschungsprogramme des Neo-Institutionalismus (vgl. DiMaggio, Powell 1991) und der Systemtheorie (vgl. Luhmann 1984) gehen von anderen Prämissen aus. Sie betonen die Stabilität von Organisationen durch eine interne, sich selbst stabilisierende Logik und Prozessierung von Kommunikationen und Handlungen (Autopoiesis) und beschreiben damit durch den Fokus auf interne Sinnbildungsprozesse, die nur lose gekoppelt an externe Einflüsse sind ein geringes Veränderungspotenzial durch intentionale Steuerungen.

Der Neo-Institutionalismus sucht die Strukturen und Operationsweisen von Institutionen und Organisationen zu erklären. Diffusionsprozesse, entsprechend Veränderung, Entstehung oder Verbreitung von Institutionen stehen hierbei im Mittelpunkt der Analyse. Innerhalb des Neo-Institutionalismus wird die Pfadabhängigkeit von Organisationen betont, jedoch auch die Möglichkeit der Veränderung thematisiert, beispielsweise durch einen externen Schock. Krisen können Debatten über die Legitimität bestehender institutioneller Ordnungen auslösen, sodass dominante kulturelle Vorstellungen aufbrechen und alternative Ideen aufgenommen werden können. Die Offenheit der Organisation wird im Neo-Institutionalismus beispielsweise durch die Anbindung der Akteur*innen an andere Systeme, eigene Werteorientierungen und Erfahrungen, die wiederum auf die Organisation Einfluss haben, beschrieben. Die Schule wird im Kontext des Neo-Institutionalismus als Regelsystem betrachtet mit dem Ziel, Strategien zur Bewältigung komplexer Umweltprobleme zu entwickeln (vgl. Fend 2008, 161).

Darüber hinaus können mit dem Neo-Institutionalismus gesellschaftliche Strukturen, die auf Organisationen wirken, analysiert werden. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass das Handeln einer Organisation weniger von rationalen Effizienzabwägungen abhängt, als vielmehr durch seinen sozialen sowie kulturellen Kontext, somit dessen Legitimationszuweisungen, konstituiert werde. Als Folge dessen heben sich die Grenzen zwischen gesellschaftlicher Umwelt und Organisation auf, sie beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Klatetzki 2006, 48; Walgenbach, Meyer 2008, 17). Der Prozess der Institutionalisierung beschreibt somit die Entwicklung von Regeln und Handlungsoptionen hin zu Selbstverständlichkeiten, die keiner Hinterfragung bedürfen und daher Sicherheit bewirken. “Not norms and values but taken for granted scripts, rules, classifications are the stuff of which institutions are made” (DiMaggio, Powell 1991, 15). Diese unreflektierten Annahmen und Selbstverständlichkeiten sind genauso Gegenstand von Untersuchungen anhand des Neo-Institutionalismus wie die Auseinandersetzung mit den Vorstrukturierungen seitens der Schule (vgl. Fend 2008, 162). Durch Entscheidungsmöglichkeiten, Erwartungen und die Festlegung von Rationalität wird das Verhalten der Lehrenden geleitet und beeinflusst. Die Übernahme nicht hinterfragter kultureller Annahmen sowie Lösungsvorstellungen führt zu neuen Institutionalisierungen. Als Beispiel ist die Einführung von Bildungsstandards als Steuerungsmittel zu nennen. Keine breite empirische Wirkungsforschung bestätigt die Wirksamkeit des Ansatzes (vgl. ebd., 161).

Innerhalb der Systemtheorie nach Luhmann (2000) wird ebenfalls eine begrenzte Gestaltbarkeit von Organisationen konstatiert. Wandlungspotenzial wird allenfalls als Transformation zum

Systemerhalt gesehen. Organisationen⁴¹ sind aus dieser organisationssoziologischen Perspektive spezifische Systembildungen, die im Luhmann'schen Sinn Raum für soziales Handeln schaffen: „Was in der Gesellschaft möglich ist, wird in den Organisationen der Funktionssysteme entschieden“ (Kurtz 2004, 49). Nach Luhmann (1984) sind Organisationen erkennbar durch ihre spezifische Kommunikation, mit der sie die eigenen Inhalte und Funktionen prozessieren. Die systemischen Strukturen zeigen sich in dauerhaft angelegten Prozesswegen:

„Organisationsstrukturen sind gleichsam Einschränkungen der Handlungsmöglichkeiten. Die Einschränkung der Vielfalt von Möglichkeiten, also die Strukturbildung, lässt sich auch als Aufbau von Erwartungen beschreiben. Erwartungen entstehen durch Einschränkungen“ (ebd., 397).

Die Mechanismen und Strukturen organisationalen Handelns zu analysieren, ist Ziel der systemtheoretischen Organisationstheorie. Eine nähere Beschreibung von Organisationen stellt diese als „soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen“, dar (Sanders, Kianty 2006, 15). Drei miteinander verwobene Eigenschaften werden deutlich: Programme/Ziele, Kommunikation und Personal (vgl. Tacke 2004, 28). Eine Organisation verfolgt ein dauerhaftes Ziel. Um dieses Ziel zu erreichen, hat sich eine sogenannte formale Struktur entwickelt, die wiederum darauf abzielt, die Aktivitäten der Organisationsmitglieder auf die Erreichung dieses Ziels auszurichten.

Eine weitere wesentliche Eigenschaft von Organisationen besteht darin, komplexe Handlungen berechenbar, kontrollierbar und arbeitsteilig bearbeitbar zu machen. Der Aspekt der Längerfristigkeit prägt dabei die Organisationsstruktur (vgl. ebd., 84). In diesem Zusammenhang gilt es, den Einfluss auf und die Anforderungen seitens der Umwelt an die Organisation und ihr Bestehen zu diskutieren. Auf Basis des institutionalistischen Ansatzes beeinflusst die Umwelt die Organisation:

„Die Umwelt der Organisation generiert politischen und sozialen Druck, der die Ausgestaltung der Organisation unabhängig von Effizienzerwägungen prägt. Organisationen sind also nicht individuell und beliebig gestaltbare Mittel zum Zweck, sondern in ihrer Ausgestaltung einem erheblichen Druck zur Konformität mit gesellschaftlichen Annahmen darüber ausgesetzt, wie rationale Organisationen aufgebaut sein und welche Steuerungsinstrumente in ihnen zum Einsatz kommen sollen“ (Walgenbach, Meyer 2008, 11).

Organisationen lassen sich daher nicht nur als geschlossene Systeme beschreiben. Sie können von den Anforderungen seitens der Umwelt beeinflusst werden, ein Handlungsdruck kann entstehen.

Aus dem oben Stehenden wäre folgende Vermutung anzustellen: Durch Umwelteinflüsse auf das System selbst, die entweder durch die Mitglieder selbst hineingetragen werden oder durch funktionsbezogene Umwelterwartungen, mit denen das System konfrontiert ist, können Innovationen angenommen werden. Beide Ansätze, neo-institutionalistische und systemtheoretische gehen aber davon aus, dass dies in die Kommunikation der Systeme aufgenommen werden muss.

Als einen weiteren Ansatz, der im Widerspruch zu den vorangegangenen Theorien, die Möglichkeit einer bewussten Steuerung thematisiert, lässt sich das Konzept der Organisationsentwick-

41 Aus historischer Perspektive lassen sich Organisationen auch als typische „Phänomene der Kultur unserer Gesellschaft“ (Türk 2010, 26) beschreiben. Nahezu alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens sind in einer sogenannten Organisationsgesellschaft durch Organisationen strukturiert und auch vereinfacht (vgl. Walgenbach, Meyer 2008, 15).

lung (OE) darstellen. Dieser Ansatz ermöglicht den Fokus der Analyse auf die Akteur*innen zu setzen und ist daher für die Analyse der vorliegenden Arbeit relevant. Mit dem Konzept der OE wird allgemein ein „Lernprozess von Menschen und Organisationen“ (Holtappels, Rolff 2004, 55) beschrieben. Das Konzept kommt ursprünglich aus der Wirtschaft und wurde erst später durch Bildungseinrichtungen übernommen. Anlass für die Erforschung organisatorischen Wandels waren zum einen die Erkenntnis, dass der Wandel von Organisationen von der Bereitschaft und den Einstellungen der Organisationsmitglieder abhängt (vgl. Schreyögg, Noss, 1995), und zum anderen Erfahrungen mit Widerständen gegenüber Veränderungen (vgl. Lewin 1963).

In den 1960er-Jahren wurde in den USA das Konzept der OE von Schulentwickler*innen aufgegriffen. Insbesondere an der University of Oregon in Eugene wurde OE in Schulen in der Lewin'schen Tradition⁴² entwickelt und in der universitären Ausbildung angewendet (vgl. Wenzel 2004, 432). Auf der Grundlage sozialpsychologischer und gruppendynamischer Erkenntnisse zielte OE in dieser Tradition darauf, die Mitarbeiter*innenzufriedenheit zu verbessern und zugleich die grundsätzliche Zielerreichung der Organisation zu optimieren (vgl. ebd.). Dementsprechend stehen in der schulischen OE direkt oder indirekt Fragen und Aufgaben der Erziehung im Zentrum (vgl. ebd., 433).

Werden der Organisationsbegriff und der Charakter von Schule mit ihren Zielsetzungen betrachtet, trifft folgende klassische Definition:

„Gemeinsam ist allen Organisationen erstens, daß es sich um soziale Gebilde handelt, um gegliederte Ganze mit einem angebbaren Mitgliederkreis und interner Rollendifferenzierung. Gemeinsam ist ihnen zweitens, daß sie bewusst auf spezifische Zwecke und Ziele orientiert sind. Gemeinsam ist ihnen drittens, daß sie im Hinblick auf diese Zwecke oder Ziele zumindest der Intention nach rational gestaltet sind“ (Mayntz 1963, 36).

Durch Klassen oder Jahrgänge werden spezifische Ordnungen innerhalb der Schule gebildet. Dabei reduzieren zum Beispiel Unterrichtseinheiten die Komplexität, und Lehrpläne strukturieren die Funktionsaufgaben. Prüfungen oder der schulische Tagesrhythmus regeln Abläufe, und Informationen werden beispielsweise in Versammlungen oder Lehr-Lern-Formen verbreitet. Die Schule lässt sich des Weiteren als soziales System umschreiben, das eigene Kulturen und Traditionen hervorbringt sowie bestimmte Normen und Werte entwickelt und verfolgt (vgl. Schley 1998, 16).

Ende der 70er-Jahre wurde die OE im Zuge von Schulleiter*innenfortbildungen in der Bundesrepublik Deutschland thematisiert, jedoch erst Anfang der 1990er-Jahre im Zusammenhang der Systemsteuerung in die Schulpolitik der Bundesländer eingebracht (vgl. Holtappels, Rolff 2004, 55). Die OE ist ein professionelles Instrument, systematisch und nachhaltig tiefgreifende Veränderungen zu begleiten, Wege aufzuzeigen und zu steuern. Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, die Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln. Ausschlaggebend für einen Erfolg ist hierbei der Lernprozess der Mitglieder der Organisation. Dem zugrunde liegt zum einen die Erkenntnis, dass sich Organisationen nicht verändern können, wenn sich das Verhalten ihrer Mitglieder nicht wandelt, zum anderen wird ein individueller Wandel der Mitglieder erfolglos bleiben, wenn sich die Rahmenbedingungen nicht mitentwickeln (vgl. Rolff 2007, 14). Dieses Zusammenspiel greift auch folgende Beschreibung auf: Schulische OE wird hierbei

⁴² Die Tradition bezieht sich auf Lewins Forschung zur sozialen Feldtheorie, zu Führungsstilen und zur Gruppendynamik (vgl. Wenzel 2004, 432).

„als eine pädagogische Veränderungsstrategie begriffen: Sie geht vom mündigen Menschen aus und schafft systematisch und gezielte Lernanlässe. OE ist kein nur technisches, sondern ein personenorientiertes Konzept, das letztlich das Verhalten der Organisationsmitglieder ändern will. Diese Veränderung kann jedoch nur im Gleichgewicht mit der Modifizierung der Organisationsstruktur geschehen“ (von Lüde 2002, 293).

Durch das relationale Verhältnis von Veränderungen aufseiten der Organisationsstruktur und der Organisationsmitglieder wird das personenorientierte und weniger technische Konzept beschrieben. Eine Voraussetzung für Veränderung wird im mündigen Menschen gesehen.

Rolff (2016) bestätigt den Einfluss der OE auf die Entwicklung der Einzelschule und konkretisiert die Reichweite:

„Kein Ansatz hat die Wendung zur Entwicklung der Einzelschule so früh und so grundlegend beeinflusst wie der der Organisationsentwicklung (OE) und kein Ansatz hat so große innere Affinität dazu wie dieser“ (ebd., 119).

Das Verständnis der Schule als pädagogische Organisation wird innerhalb der Organisationstheorie auch unter dem Begriff der Schulen als lernende Organisationen, die folglich lernen, ihre Probleme selbst zu lösen, verhandelt (vgl. Senge 2008). Hierfür bedarf es Lernstrukturen und -kapazitäten, die das Lehrpersonal betreffen, aber auch die Schule als Organisation. In diesem Zusammenhang wird der Bedarf eines sogenannten Organisationsgedächtnisses beschrieben (vgl. Holtappels, Rolff 2004, 57). Hierbei geht es darum, Erfahrungen, Kompetenzen oder beispielsweise Methoden wieder abrufbar zu machen und somit dauerhaft zu erhalten. Dabei unterscheidet sich das Organisations- vom Einzelgedächtnis. Der Bereich des individuellen Lernens wird beispielsweise überschritten, wenn ein gesamtes Kollegium ein Schulprogramm entwickelt und umsetzt (vgl. ebd.).

Letztlich wird die Organisation Schule im Vergleich zu anderen Organisationen als behäbiger dargestellt (vgl. ebd.). Dies liegt zum einen im ursprünglichen Anstaltscharakter⁴³ der Schule und zum anderen in der Berufskultur der Lehrer*innen begründet.⁴⁴

Eine weitere Definition beschreibt

„Organisationsentwicklung [als einen, A. B.] intendierte[n] oder nicht intendierte[n], mehr oder weniger gestaltete[n] und planbare[n] Wandel eines organisationalen Zustands (...), bei dem die Wissensbasis bzw. das Verhaltensrepertoire berührt wird und potenziell Lernen stattfindet“ (Bormann 2002, 30).

Dabei wird der Prozess der OE mit seiner relativen Planbarkeit betont. Bei der vorliegenden Definition wird deutlich, dass zwischen wissens- und verhaltensbasierten Ansätzen organisationalen Wandels differenziert wird. Lernen zeigt sich daher durch einen Zugewinn an Wissen oder durch verändertes Handeln.

Des Weiteren werden die Veränderungen als zyklische oder spiralförmige Prozesse beschrieben (vgl. Rolff 2010, 31). Der OE-Ansatz besitzt außerdem drei wesentliche Merkmale (vgl. Schreyögg, Noss, 1995):

1. Organisationsmitglieder werden frühzeitig und aktiv in die Planung und Durchführung der Veränderungsprozesse einbezogen (vgl. French, Bell 1994).

⁴³ Beispielhaft für den Anstaltscharakter sind die hierarchischen Dienststellen, die bürokratische Arbeitsorganisation oder das Fehlen einer Ermächtigung zur eigenständigen Außenvertretung (vgl. Holtappels, Rolff 2004, 57).

⁴⁴ Lehrer*innen sozialisieren sich zumeist als Einzelarbeiter*innen ohne Referenzgruppe innerhalb der Schule. Im Klassenzimmer kommt es zudem eher auf die Einzelperson als auf die Organisation an (vgl. ebd.).

2. Die Gruppe der Organisationsmitglieder und nicht die einzelnen Individuen werden angesprochen. Dies begründet sich aus dem Wissen, dass Gruppen dynamischer und Veränderungen gegenüber offener sind und Kooperation Veränderung erleichtert (vgl. ebd.).
3. Drei zyklischen Phasen „Unfreezing – Moving – Refreezing“ (Lewin 1963)⁴⁵ beschreiben den Veränderungsprozess: Die Bereitschaft zur Veränderung muss durch einen Ungleichgewichtszustand hervorgerufen werden (Unfreezing). Veränderungen werden durch die Phase der Bewegung (Moving) abgebildet. Die erneute Stabilisierung der Organisation und die damit verbundene Übernahme der Veränderung in den Organisationsablauf stellt die letzte Phase (Refreezing) dar (vgl. French, Bell 1994). Die letzte Phase, das sogenannte Einfrieren, ist heute allerdings umstritten. Aktuell wird weniger von einem Einfrieren von Veränderungen ausgegangen, sondern Veränderung an sich als dauerhafter Prozess beschrieben (vgl. Moser 2017a, 88).

Des Weiteren wird der Begleitung durch eine*n externe*n Berater*in im Veränderungsprozess eine wichtige Rolle innerhalb der OE zugesprochen. Im Zuge der Prozessberatung unterstützt die beratende Person die Organisation dabei, selbst ein Verständnis für die Probleme o.ä. zu gewinnen: diese wahrzunehmen, zu verstehen und selber Lösungsansätze zu finden (vgl. Schreyögg, Noss 1999, 173). Hierbei steht der Prozess der Problemidentifizierung, des Verstehens und Bearbeitens im Vordergrund und nicht das Ergebnis. Die Interventionen verlaufen daher ergebnisoffen (vgl. French, Bell 1994).

Ob ein Organisationsentwicklungsprozess akzeptiert wird und gelingt, hängt dabei von Faktoren wie Vertraulichkeit, Transparenz des Vorhabens und Mitgestaltungsmöglichkeiten, Neutralität der beratenden Person, Leitungshandeln, Ressourcensicherung und Prozessstrukturierung ab (vgl. Schanne 2009; Schiersmann, Thiel 2014). Des Weiteren gilt es die Mitglieder der Organisation im Besonderen anzusprechen. Das Veränderungsvorhaben muss aus deren Perspektive als sinnvoll eingeschätzt werden und anschlussfähig an die persönlichen Zielvorstellungen und Interpretationsmuster sein (vgl. Schiersmann, Thiele 2014, 86). Widerstände gegenüber dem Veränderungsvorhaben gilt es daher ernst zu nehmen:

„Komplexe Veränderungsprozesse gehen immer mit Verunsicherung und Ungewissheit einher. Zwischen dem Festhalten an Gewohnheiten einerseits und der Attraktion des Neuen andererseits besteht ein Spannungsverhältnis. Vor diesem Hintergrund sind Konflikte und Widerstände gegen Veränderungen im Organisationsentwicklungsprozess unvermeidlich“ (ebd., 411).

Um diese Konflikte und Widerstände konkreter zu analysieren und auf die im ersten Kapitel formulierten Forschungsfragen, wie nach der Notwendigkeit eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses, einzugehen, werden im Folgenden der Aspekt der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung dargestellt, die Herausforderung der Umsetzung von Inklusion geschildert sowie abschließend die Rolle der Lehrer*innen im Veränderungsprozess diskutiert.

2.1 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

Der Begriff der Schulentwicklung wird nahezu inflationär – ohne theoretische Untermauerung – benutzt, um die verschiedensten Projekte wie Rechenförderprogramme, Streit- und Konfliktmanagement oder die Einführung digitaler Medien im Unterricht durch Schulen oder

⁴⁵ Dieses Modell wird auch als Basis für den Change-Management-Ansatz beschrieben. Dieser betont – stärker als die OE – die Rolle der Führungsperson im Veränderungsprozess. Die Evaluation sowie das Qualitätsmanagement spielen ebenfalls eine größere Rolle als bei der OE (vgl. Rolff 2010, 31).

Schulbehörden einzuordnen (vgl. Holtappels, Rolff 2004, 51). Das grundsätzliche Bestreben, Schulen zu entwickeln, kann dennoch als historisch beschrieben werden. In der Bildungspolitik oder in pädagogischen Schriften werden Schulreformen, -innovationen, -wandel usw. seit der Jahrhundertwende⁴⁶ thematisiert (vgl. u. a. Fried 2002, 9-12; Rahm 2005, 23-46). Der Begriff der Schulentwicklung wird erstmals im Zusammenhang mit zwei unabhängigen Institutionsgründungen aufgegriffen: bei der Gründung des *Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung*⁴⁷ des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Unterricht 1971 und ein Jahr später durch die Pädagogische Hochschule Ruhr, die in Zusammenarbeit mit dem Landtag Nordrhein-Westfalen die *Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung*⁴⁸ gründete (vgl. Rolff 2007, 21). Dort wurden in den 70er-Jahren vor allem Schulentwicklungsplanungen, etwa die Konkretisierung äußerer Schulangelegenheiten wie Gebäudeplanungen, und Schulreformansätze, zum Beispiel zur Reduzierung von Selektivität, unter dem Stichwort Schulentwicklung bearbeitet (vgl. ebd.). Eine erweiterte Zielsetzung wurde erst Ende der 70er-Jahre vorgenommen. Die Entwicklung des deutschen Schulwesens galt es fortan zu analysieren und zu beschreiben, um zum einen empirisch abgesicherte Prognosen für zukünftige Entwicklungen geben und zum anderen Theorien zur Schule im Zusammenhang von Schule und Gesellschaft entwickeln zu können (vgl. Rolff, Tillmann 1980, 242 f.).

Für die vorliegende Arbeit sind die Aspekte „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1988, 538) und der Systemzusammenhang von Schulentwicklung leitend. Die dargestellten Forschungsansätze dienen daher der Hinführung und bilden nur einen Teil der Schulentwicklungsforschung ab.

Nach Holtappels und Rolff (2004) lassen sich für die Schulentwicklungsforschung seit Mitte der 1970er-Jahre vier Phasen beobachten (vgl. ebd., 66):

- 1. Phase:** Schulentwicklung wird als Systemreform betrachtet, und die strukturelle Entwicklung wird beobachtet (vgl. ebd.). In den 1970er- und frühen 1980er-Jahren wird die Schule mit hierarchischen Strukturen, entsprechenden Aufgabenteilungen, wenig Gestaltungsfreiheit sowie unter externer Kontrolle stehend gesehen (vgl. ebd.). Das Schulsystem und nicht die Einzelschule steht im Fokus des Interesses (vgl. Bauer, Rolff 1978). Das Verständnis von Schule verändert sich Anfang der 1980er-Jahre. Fortan wird Schule als offenes System mit eigenen und daher unterschiedlichen Kulturen, Traditionen und Stilen verstanden (vgl. Bormann 2002, 89).
- 2. Phase:** Die pädagogische Intervention dominiert die Forschung über Schulentwicklung (vgl. Holtappels, Rolff 2006, 66). In den 1980er-Jahren wird Schulentwicklung vom Konzept der OE geprägt. Die Beteiligung der Mitglieder der Schule und somit deren Problemlösungskompetenzen treten in den Vordergrund des Interesses. Die Organisationsmitglieder mit ihren Normen und Werten sind entscheidend für den Veränderungsprozess der Schule.
- 3. Phase:** Im Systemzusammenhang der Einzelschule wird zu qualitätsorientierter Schulentwicklung geforscht (vgl. Holtappels, Rolff 2004, 66). Zu Beginn der 1990er-Jahren werden verschiedene Ansätze von Schulentwicklung entworfen. Die erweiterte Autonomie der Einzelschule steht dabei verbindend im Hintergrund der Theorien. Ein Institutionelles Schulentwicklungsprogramm (vgl. Dalin, Rolff 1990) oder eine Pädagogische Schulentwicklung (PSE, vgl. Bastian 1998) sind beispielhaft zu nennen. Das Konzept des Institutionellen Schulentwick-

46 Die Jahrhundertwende bezieht sich auf den Wechsel vom 19. ins 20. Jahrhundert.

47 Im Klagenfurter Zentrum konzentrierte sich die Arbeit bis in die 80er Jahre hinein schwerpunktmäßig auf Schulversuche. Die Schulentwicklung an sich wurde erst später thematisiert (vgl. Rolff 2007, 21).

48 Die Arbeitsstelle wurde später in *Institut für Schulentwicklungsforschung* umbenannt und an die Universität Dortmund verlegt (vgl. Rolff 2007, 21).

lungsprogramms betont die reflexive Organisationsentwicklung und steht für einen gemeinsam durchgeführten, zirkulären Prozess der Schulentwicklung durch die Schulmitglieder selbst (vgl. Dalin, Rolff 1990). Bei der Pädagogischen Schulentwicklung steht die Unterrichtsentwicklung – als Kern der Lehrertätigkeit – im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Bastian 1998). Beiden Konzepten gemeinsam ist die Entwicklung der Einzelschule *von innen heraus*, sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer organisationstheoretischen Grundannahmen. Hierzu geführte Debatten können daher auch als Ringen um die begriffliche Deutungshoheit beschrieben werden (vgl. Boller 2009, 83).

4. Phase: Die vierte Forschungsphase zielt auf die Qualität von Schulentwicklung (vgl. Holtappels, Rolff 2004, 66). Das Denken im Systemzusammenhang wird aufgrund der Ergebnisse nationaler und internationaler Schulleistungsvergleichsstudien – wie beispielsweise des Programme for International Student Assessment (PISA) oder der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) – Ende der 1990er-Jahren relevant. Das Verständnis des schulischen Qualitätsmanagements verändert sich: Schulentwicklung versteht sich fortan als Zusammenspiel von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Holtappels, Rolff 2004, 58).

Zwei konkrete Forderungen nach Veränderung von Schule, die der jüngeren Schulgeschichte in Deutschland zuzuordnen sind und inhaltlich Parallelen mit der Forderung nach einer inklusiven Schule aufweisen, werden im Folgenden knapp dargestellt: die Reformpädagogiken der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert und die Reformen der späten 60er- und 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts. Durch die Darstellung dieser konkreten Schulentwicklungsvorhaben soll die Komplexität von Neuerungen aufgezeigt werden.

Die Forderungen der Vertreter*innen der Reformpädagogiken sind als radikale Kritik am staatlichen Schulsystem mit seinem engen Lernbegriff einzuordnen (vgl. Beetz 1997, 160). Gegenentwürfe zum staatlichen Schulsystem betonen beispielsweise die Autonomie des Kindes und verfolgen eine freie Entfaltung der Kinder (vgl. Rahm 2005, 27 f.).⁴⁹ Diese freie Entfaltung solle durch eine partnerschaftliche Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Lernenden sowie durch offene Lernsituationen realisiert werden (vgl. Scheibe 1999). Kritiker*innen der reformpädagogischen Ansätze verweisen auf den Widerspruch „zwischen theoretisch-ideologischem Anspruch und realisierter pädagogischer und schulpädagogischer Praxis“ (Keim, Schonig 1997, 195). Außerdem werden den Reformen*innen Theoriedefizite unterstellt (vgl. Oelkers 2005). Trotz der Kritik behaupten sich die Konzepte der Reformschulen bis in die aktuelle Gegenwart (vgl. Rahm 2005, 26 ff.). Die Selbstbeschreibung als Reformpädagogik wird aus systemtheoretischer Sicht dahin gehend kritisiert, dass sie eine normative Idee darstelle, die nicht von der Realität ausgehe, sondern mit einem Idealtyp der Zukunft operiere. Die aus dem Idealzustand heraus entwickelte Kritik sei nicht anschlussfähig an die Realität der Praxis (vgl. Luhmann, Schorr 1979, 20).

Im Gegensatz zu den Reformpädagogiken setzt der Schulentwicklungsansatz der 60er- und 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts nicht an Sollzuständen an, sondern an der Diskussion um sozioökonomische Ursachen von Bildungsungleichheit und an bildungsökonomischen Überlegungen zur Voraussetzung für Wirtschaftswachstum. Bildungs- und Schulreformkonzepte zur Chancengleichheit, Individualisierung von Unterricht sowie zur Wissenschaftsorientierung werden formuliert (vgl. Fend 1996, 86). Ein leistungsfähigeres und gerechteres Bildungssystem wird angestrebt. Bei diesem Schulentwicklungsvorhaben handelt es sich um eine Top-down-Strategie.

⁴⁹ Beispielhaft sind an dieser Stelle die Konzepte der Landerziehungsheime, der Hauslehrerschule, der Jenaplanschule oder der Versuchsschule zu nennen (vgl. Oelkers 2005, 151-252).

Die angestrebten Veränderungen werden über die Kultusbehörde oder Schulaufsicht nach unten durchdelegiert und daher von außen an die Schule herangetragen (vgl. Huber 1999, 7). Als Ziel wird die Realisierung einer Gesamtschule verfolgt. Diese soll das gegliederte Schulsystem ersetzen. Letztlich wird die Gesamtschule jedoch an die anderen Schulformen angegliedert und differenziert aktuell das Schulsystem lediglich um eine weitere Option aus. Gründe für das Scheitern der eigentlichen Reform werden von Wissenschaftler*innen in der fehlenden Passung zwischen wissenschaftlichen Frage- und praktischen Problemstellungen erblickt (vgl. Beck, Kell 1990, 166). Des Weiteren wird keine Anschlussfähigkeit zu den inneren Faktoren wie zum Beispiel dem Schulklima thematisiert. Eine Bestandsaufnahme vor Ort bleibt aus, von oben wird der Rahmen der Reform weitergegeben, ohne auf die Bedürfnisse oder Schwierigkeiten der Schule einzugehen (vgl. Eikenbusch 1998, 23). Außerdem wird Kritik daran geäußert, dass die Lehrkräfte nicht an der Neuausrichtung beteiligt waren, sondern lediglich die Neuerungen umsetzen sollten und dabei auf wenig Unterstützung zurückgreifen konnten (vgl. Huber 1999, 7). Aus diesen Erfahrungen folgert Schnack (1997), dass die Einzelschule keine Programme eins zu eins umsetze, sondern Innovationen ihren Gewohnheiten anpasse (vgl. ebd., 30). Fleischer-Bickmann und Maritzen (1996) bestätigen diese Einschätzung: „Staatliche Vorgaben und Innovationszumutungen werden auf dem Hintergrund eingefahrener Unterrichtserfahrungen absorbiert und gleichsam im Prozess der sekundären Verähnlichung dem angepasst, was ohnehin schon immer unterrichtet wurde“ (ebd., 13). Rolff (1995b) diskutiert in diesem Zusammenhang aus systemtheoretischer Perspektive die Frage, wie, warum und auf welche Art und Weise sich Schulen verändern (vgl. ebd., 38). Er konstatiert, dass sich Systeme nicht anpassen, sondern aus Innovationen Aspekte selektieren würden, die zum bestehenden System passen. So könnten durch die Umwelt durchaus Impulse oder Irritationen gesetzt werden, deren Verarbeitung sei jedoch vom System abhängig (vgl. ebd.). Dies greift der neo-institutionalistische Ansatz, wie gezeigt auf. Rolff begründet das Scheitern der beschriebenen Bildungsreform schließlich im fehlenden Einbezug der betroffenen Akteur*innen und daher in der fehlenden Anschlussfähigkeit (vgl. ebd., 9).

Aus den beiden dargestellten Schulentwicklungsvorhaben wird eine fehlende Passung zwischen Reformziel und Praxis beziehungsweise innerer Schulrealität deutlich.

Als Konsequenz aus dem Scheitern der Top-down-Bemühungen galt es zukünftig Schulentwicklung als einen umfassenden Veränderungs- und Entwicklungsprozess der gesamten Schule anzuerkennen und beispielsweise nicht nur Teilaspekte wie den Unterricht zu thematisieren. Nach Holtappels (2009) kann zusammengefasst werden, dass sich Machtstrategien im Sinne von Top-down-Reformen weniger bewährt haben. Organisations- und personenbezogene Strategien mit der Beteiligungsmöglichkeit der Akteur*innen auf Schulebene und gleichzeitiger Mitentwicklung der Organisationskultur sind demnach Erfolg versprechender (vgl. ebd., 588). Entwicklungsbedarfe oder Systemprobleme innerhalb der Schulorganisation lassen sich laut Holtappels nicht über unterrichtsspezifische Methodentrainings einzelner Entwicklungsmaßnahmen oder über individuelle Fortbildungen bearbeiten.

„Stattdessen bedarf es eines umfassenden Ansatzes von Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Beide Ansätze müssen eingebunden sein in ein Schulentwicklungsprogramm, das Problemstellungen und Entwicklungsbedarfe im Zusammenhang mit der Schulorganisation, der Kooperation und dem sozialen Klima in der Schule analysiert und die Organisationskultur der Schule entwickelt“ (Holtappels 2009, 589).

Der Wechsel, weg vom Gesamtsystem, hin zur Einzelschule, dementsprechend von der Makro- zur Mikropolitik, wird von Rolff (1991) als „Paradigmenwechsel“ (ebd., 866) bezeichnet.

Dabei geht es weniger um ein Negieren der Gesamtsystemkoordination, sondern vielmehr soll die Einzelschule priorisiert werden:

„Mit dieser Akzentuierung wurde nicht die Notwendigkeit von Bemühungen um die ‚äußere‘ Schulreform verkannt, sie wurde jedoch als Reaktion auf die Erfahrungen verstanden, dass selbst die bestgemeinten und -fundierte Reformvorhaben der Schulpraxis in ihr Gegenteil verkehrt werden können, wenn die innerschulischen Entwicklungsprozesse nicht mitbedacht werden. Äußere und innere Reform müssen demnach Hand in Hand gehen“ (Steffens 2007, 29).

Amrhein (2011a) bestätigt mit ihrer Forschung den Bedarf an einer inneren und äußeren Schulreform und betont dabei die Notwendigkeit, das Zusammenspiel der Institution Schule und ihrer Akteur*innen in den Blick zu nehmen (vgl. 80). Das System der Schule mit seinen Akteur*innen müsse erst verstanden werden, um Veränderungen initiieren zu können. Da das Handeln der Lehrkräfte im engen Systemzusammenhang mit ihrer Institution steht, sind ihre Handlungen mit der Systemlogik der Institution Schule verbunden. Es ist daher nicht ausreichend den Fokus auf das Verhalten der Lehrkräfte zu legen. Vielmehr bedarf es ein Modell, dass das Verhältnis und daher die Abhängigkeiten von Akteur*innen und Institution thematisiert.

Seit den 1990er-Jahren tritt, im Zuge des Paradigmenwechsels – weg von zentralistischer Schulplanung,⁵⁰ hin zur „Einzelschule als pädagogische[r] Handlungseinheit“ (Fend 1988, 538) – die Einzelschule in den Fokus (vgl. Rolff 2007, 13/22). Dabei ging es der Bildungspolitik und Kulturadministration jedoch nicht darum, eine unabhängige Schule zu etablieren. Vielmehr galt es Entscheidungsspielräume neu auszuloten und parallel die Qualität der Arbeit und die Einhaltung von Standards zu monitoren (vgl. Heinrich 2007, 19 f.). Ein Mix zwischen externen Steuerungen durch Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten sowie Schulinspektion und internen Prozessen, bestimmen die Schulentwicklung. Aus der Perspektive der Einzelschule wurde das Vorgehen einerseits Autonomie zu propagieren und andererseits Kontrollen zu verstärken als Widerspruch interpretiert (vgl. ebd., 20). Unter dem Begriff der *Neuen Steuerung* (vgl. Rolff 1995a) wurde letztlich das Vorhaben von mehr Autonomie und Handlungsspielräumen gefasst.

Fortan wird der Schulentwicklungsprozess thematisiert und weniger konkrete Mittel, um festgeschriebene Ziele umzusetzen (vgl. Fried 2002, 11). Die Einzelschule wird nun als Ort der Reformbemühungen definiert. Indem Gestaltungsspielräume eröffnet werden, werden Schulen dazu befähigt, Ressourcen individuell einzusetzen und sich lokal zu entwickeln (vgl. Heinrich, Altrichter 2008, 207). Dabei wird davon ausgegangen, dass innerhalb der Einzelschule schuleigene Deutungsmuster, Verhaltenserwartungen und daher Norm- und Wertvorstellungen generiert und reproduziert werden (vgl. Esslinger-Hinz 2010, 11). Schulentwicklungsprozesse verlaufen daher im Verhältnis zu einzelschulspezifischen Kulturen.

Die Einzelschule wird als lernende Organisation im Systemzusammenhang gesehen (vgl. Rahm 2005, Rolff 1998). Dabei wird die Organisation Schule als bewegliches, komplexes Gebilde definiert und deren Ausgestaltung auf Mitgliederseite verortet. Der Systemzusammenhang beschreibt die Komplexität der Schule, in der es keine allgemein geteilten Orientierungen gibt. Der Zusammenhalt entsteht vielmehr durch lose verbundene Subsysteme, die unabhängig voneinander agieren und eigene Sinnstrukturen verfolgen. Durch die Auseinandersetzung mit Anforderungen seitens der Umwelt oder durch Lernprozesse ihrer Mitglieder selbst wird Stabilität durch Ver-

50 Mit der Überwindung der zentralistischen Schulplanung einher geht auch die sogenannte Krise der Außensteuerung: Steuerungswissen fehlt, zentrale Behörden können die Entwicklung der Schule nicht mehr lenken. Folgende Erkenntnis der Systemtheoretiker verhalf zu einem Perspektivenwechsel: „Wenn von außen interveniert wird, also z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schule selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeitet“ (Holtappels; Rolff 2004, 55).

änderung erreicht (vgl. Rolff 1991, 869). Der Aspekt des Lernens betrifft das Aushandeln von Spannungen, Widersprüchen und Machtverschiebungen. Des Weiteren wird die Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung“ (Rolff 1998, 297) dargestellt: Für die Entwicklung der Schule sind demnach vor allem die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich. Andere Instanzen üben eher eine unterstützende oder ressourcensichernde Funktion aus (vgl. Rolff 2007, 13).

Der beschriebene Paradigmenwechsel beinhaltet, wie bereits ausgeführt, eine Abkehr von Top-down-Verfahren zu Schulreformen. Auf direkte Weise, indem dementsprechend die Verwaltungsebene Reformmaßnahmen weitergäbe, reagieren Schulen kaum. Gesamtsystem-Strategien werden präferiert, die die Einzelschule im Systemzusammenhang betrachten und dementsprechend standortangemessene Antworten und Strategien der Mitglieder der Organisation auf umweltseitige Herausforderungen unterstützen (vgl. Rahm 2005, 114 f.).

Die Educational-Governance-Perspektive (vgl. Altrichter, Maag Merki 2010) hat sich im Zuge dessen als eine Forschungsrichtung für die Analyse von Steuerungsprozessen in Bildungsrichtungen etabliert. Die Perspektive stellt eine Sammlung analytischer Kategorien für Steuerungsprozesse bereit, die auf jeweils unterschiedliche theoretische Bezüge zurückzuführen sind. Dabei werden Steuerungsprozesse mit dem Fokus auf Akteur*innenkonstellationen⁵¹ analysiert. Die unterschiedlichen Handlungslogiken von individuellen Akteur*innen wie Lehrer*innen und organisierten Akteur*innen⁵² sowie deren Zusammenhänge und Abhängigkeiten stehen im Interesse der Educational-Governance-Perspektive. Ein Rahmen aus Normen und Ressourcen prägt daher das Handeln der Akteur*innen (vgl. Kussau, Brüsemeister 2007, 36).

Eine zentrale Frage des analytischen Ansatzes ist die der Steuerung:

„Wie können ‚Spezialisten‘ wie LehrerInnen, die Schulleitung, die Schulverwaltung, neue Schulinspektion, externe BeraterInnen, SchülerInnen, Eltern und die Bildungspolitik innerhalb ihrer jeweils spezifischen Sichtweise auf die Schule ein ‚kollektives Gut‘ wie die schulische Bildung auch nur einigermaßen zielgerichtet herstellen?“ (ebd., 25).

Steuerung, verstanden als analytische Perspektive, richtet ihr Interesse auf das Zusammenspiel des Handelns der Akteur*innen im Mehrebenensystem (ebd., 16). Im Mittelpunkt stehen daher nicht Fragen nach hierarchischer Steuerung durch den Staat, sondern die Durchsetzung von akteur*innenspezifischen Interessen.

2.1.1 Der Prozess der Implementierung von Schulentwicklungsvorhaben

Für die in der vorliegenden Arbeit relevante Perspektive von Schule als lernender Organisation sind die Aspekte der Einzelschule und der Prozessorientierung charakteristisch.⁵³ Innovationsvorschläge werden, wie bereits ausgeführt, im Verlauf der Umsetzung durch die Mitgliedert modifiziert

51 Bei der Educational-Governance-Perspektive stehen Akteur*innen im Zentrum der Untersuchung. Die unterschiedlichen Konstellationen von Akteur*innen gilt es zu analysieren (vgl. Kussau, Brüsemeister 2007, 26).

52 Organisierte Akteur*innen werden als Akteur*innen-Konstellationen, bestehend aus individuellen Akteur*innen, beschrieben. Die Handlungen der einzelnen individuellen Akteur*innen ergeben dabei ein geordnetes Ganzes mit einer übergreifenden Zielsetzung (vgl. Kussau, Brüsemeister 2007, 26 f.).

53 Diese Schwerpunktsetzung begründet sich auch empirisch auf der Basis der Wirksamkeitsforschung und aus der Implementierungsforschung:

- Die Schulwirksamkeits- und Schulqualitätsforschung analysiert die unterschiedliche Qualität von Schule als Organisationsindividuum und betont den Einfluss auf die Schüler*innenleistung, dementsprechend den Schulerfolg. Merkmale guter bzw. wirksamer Schulen wurden durch die Schulwirksamkeitsforschung definiert (vgl. Huber 1999b).
- Die Schulinnovationsforschung thematisiert die Prozessorientierung der Schulentwicklung und zeigt, wie Neuerungen nicht wie vorgefertigte Lösungen übernommen, sondern angepasst werden. Dabei handelt es sich folglich nicht um ein Veränderungseignis, indes braucht Veränderung Zeit und ist als Prozess zu verstehen (vgl. Hameyer 2005).

und daher nicht eins zu eins übernommen. Im folgenden Abschnitt sollen daher konzeptionelle Faktoren, die sich auf den Implementierungsprozess von Schulentwicklungsvorhaben auswirken, dargestellt werden. Eine wechselseitige Veränderung zwischen der Innovation und der innovierenden Schule lässt sich beschreiben. Dabei bemisst sich eine erfolgreiche Implementierung⁵⁴ auch daran, wie flexibel und anpassungsfähig die Innovation ist (vgl. u. a. Altrichter, Wiesinger 2004; Hameyer 2005). Berman und McLaughlin (1977) konstatieren zu erfolgreichen Implementierungen: "The primary feature of effective implementation could be called 'mutual adaptation' in which the project is adapted to its institutional context and organizational patterns are adapted to meet the demands of the project" (ebd., 5). Des Weiteren lassen sich Innovationen nicht als Ereignis, sondern als Prozess darstellen. Es ist nicht vorherzubestimmen, auf welche Art und Weise Innovationen Einfluss nehmen. Die Auseinandersetzung mit dem Innovationsauftrag ist vielmehr dynamisch und prozesshaft (vgl. u. a. Fullan 1993; Bollen 1996; Hameyer 2005). Dabei lässt sich dieser Prozess in drei sich überlappende Phasen unterteilen: der Initiierung, der Implementierung und der Institutionalisierung (vgl. u. a. Miles, Ekholm, van Denberghe 1987 Fullan 1991; Hameyer 2005). In der Phase der Initiierung wird die Neuerung vorgestellt. Dabei wird das Ziel verfolgt, Akzeptanz für die Innovation zu gewinnen und sich für die Umsetzung zu entscheiden. Auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Zustands werden eine Ausgangsbasis geschaffen, Ziele formuliert und Maßnahmen festgelegt (vgl. u. a. Huber 1999a, 12; Hameyer 2005). In der folgenden Implementierungsphase wird die verfolgte Innovation umgesetzt. Dabei kommt es darauf an, die Neuerungen bezüglich der tatsächlichen Praxis auszurichten und auftretende Probleme zu bearbeiten. Die dauerhafte Beteiligung der Akteur*innen im Feld gilt es sicherzustellen (vgl. ebd.). Bei der Institutionalisierung, der letzten Phase, wird die Innovation verankert. Die Innovation wird fortan nicht mehr als etwas Neues empfunden, sondern ist zur Selbstverständlichkeit geworden, die Einzugs in die Strukturen der Organisation gehalten hat (vgl. ebd.).

Faktoren, die die Implementierung von Neuerungen auf konzeptioneller Ebene beeinflussen, werden von Altrichter und Wiesinger (2004) sowie Fullan (1994) mit Bezugnahme auf die Schulinnovationsforschung zu vier zentralen Gruppen zusammengefasst: die Charakteristika der Innovation (1.), die Charakteristika des lokalen Kontexts (2.), der Organisation an sich (3.) und der Politik/Zentralverwaltung (4.):

1. Die Charakteristika der Innovation stehen für die Eigenschaften, die der Neuerung selbst innewohnen. Diese beeinflussen den Implementierungsprozess. Je anschlussfähiger die Neuerungen an die Praxis und je klarer die Ziele und Mittel der Implementation sind, desto wahrscheinlicher ist die Übernahme der Neuerung. Die Akteur*innen benötigen ein Verständnis dessen, was sie verändern sollen und wohin diese Veränderungen führen. Die Veränderungen müssen anschlussfähig an die tatsächliche Praxis und praktikabel sein. Des Weiteren spielt die Komplexität der Neuerung eine Rolle. Die Implementationen dürfen zum einen nicht überfordern und keine zu große Anzahl neuer Fähigkeiten oder Strukturen betreffen. Zum anderen müssen die Implementationen einen Unterschied zum bestehenden Vorgehen darstellen, damit sie bedeutsam für die Akteur*innen werden (vgl. Fullan 1994, 2841).
2. Die Charakteristika des lokalen Kontexts betreffen den Bereich der regionalen Verwaltung, beispielsweise das Schulamt oder das Kultusministerium. Implementierungen in Schulen benötigen Unterstützung seitens der lokalen Verwaltung, um Veränderungen längerfristig einzuführen und nicht nur oberflächlich zu bearbeiten. Die regionale Verwaltungsebene be-

⁵⁴ Implementation wird im Folgenden als Übernahme von Neuerungen verstanden. Diese Neuerungen sollten theoretisch im Zuge der Implementierung vom betreffenden sozialen Ort, wie beispielsweise von der Schule, nach und nach als Standardpraktik übernommen werden (vgl. Altrichter, Wiesinger 2004, 220).

nötigt Wissen über die Innovation und sollte die Akteur*innen aktiv bei den Veränderungen unterstützen und Sicherheit vermitteln. Dies betrifft beispielsweise die Genehmigung von Fortbildungsmaßnahmen oder einer Prozessberatung. Negative Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der regionalen Verwaltungsebene können sich wiederum hemmend auf den Implementierungsprozess auswirken (Altrichter, Wiesinger 2004, 224).

3. Der Bereich der Organisation an sich betrifft zum einen die Akteur*innen und zum anderen die strukturellen und kulturellen Merkmale der Organisation. Der Schulleitungsperson wird im Veränderungsprozess eine zentrale Rolle zugesprochen (vgl. Fullan 1994, 2842). Die Schulleitung sollte zum einen der Innovation positiv gegenüberstehen und zum anderen die Akteur*innen in der Schule bei der Umsetzung unterstützen. Dies beinhaltet beispielsweise, Ressourcen zu generieren und zu verteilen, das Kollegium vor äußeren Einmischungen zu schützen sowie Sicherheit und Anerkennung für die Veränderungsleistung zu vermitteln und die Bereitschaft, innerschulische Strukturen dem Veränderungsvorhaben anzupassen (vgl. ebd.). Die Einbindung aller Akteur*innen in den Veränderungsprozess und die Beteiligung bei zentralen Entscheidungsprozessen werden außerdem als zentral für die Implementation von Neuerungen beschrieben (vgl. Sloane 2005, 5). Die Einstellungen und Kompetenzen der Akteur*innen zu den Neuerungen bestimmen den Veränderungsprozess, genauso wie die Qualität der kollegialen Beziehungen. Eine gemeinschaftliche Identität wirkt sich positiv auf das gemeinsame Lernen aus (vgl. Altrichter, Eder 2004; Esslinger-Hinz, Sliwka 2011). Abschließend werden die Rolle der Schüler*innen im Veränderungsprozess hervorgehoben und die Notwendigkeit der Anschlussfähigkeit der Implementierung an deren Bedürfnisse betont.

Strukturelle und kulturelle Merkmale der Schulorganisation wirken sich auf konzeptioneller Ebene ebenfalls auf das Innovationsziel aus. Die Neuerungen müssen anschlussfähig an die strategischen Ziele der Organisation sein und die Strukturen und Prozesse gegebenenfalls entsprechend ausgerichtet werden. Dies bedeutet etwa, die Verfahren der Leistungsbeurteilung an unterrichtsbezogene Neuerungen anzupassen. Bleibt eine Anpassung der Strukturen aus, wirkt sich dies negativ auf die Implementierung aus (vgl. Reinmann-Rothmeier, Mandl 1998, 249). Des Weiteren gilt es Anreizsysteme für die Akteur*innen im Feld zu schaffen und beispielsweise veränderte Karrierewege aufzuzeigen. Oftmals widersprechen Implementierungen den traditionellen Kulturen der Schule und beinhalten daher einen Prozess der Systemveränderung (vgl. Euler, Sloane 1998, 320). Dies kann Widerstand nach sich ziehen. Dieser richtet sich zumeist nicht auf die Neuerung an sich, sondern auf die Herausforderung, bekannte Arbeitsweisen und Routinen zu verändern.

4. Die vierte zentrale Gruppe ist die der Politik und Zentralverwaltung. Die Innovationsforschung betont den Zusammenhang zwischen den zentralen und lokalen Akteur*innen und dem Implementationserfolg. Die Diskussion der Neuerung im öffentlichen Raum, dementsprechend die politische Priorisierung und Einordnung des Vorhabens, wirkt sich auf die Umsetzung in der Praxis aus (vgl. Fullan 1994, 2843). Gleichzeitig können Neuerungen durch externe Unterstützung, beispielsweise in Form von Lobbyarbeit, Ressourcen oder Fortbildungen, vorangetrieben werden.

Des Weiteren gilt es nach Esslinger-Hinz (2010), die Geschichte der Institution zu verstehen und zu würdigen. Nur, wenn die individuelle Schulkultur – mit den jeweiligen strukturellen und kulturellen Merkmalen – berücksichtigt wird und der Fokus nicht nur auf der Veränderung liegt, können Neuerungen langfristig etabliert werden (vgl. 322 f.). Anhand der dargestellten Einflussgruppen wird erneut deutlich, dass es sich bei Schulentwicklungsvorhaben nicht um die bloße Umsetzung von Neuerungen handelt, sondern um einen Entwicklungsprozess im Systemzusammenhang (vgl. Altrichter, Wiesinger 2004, 229). Die einzelnen Einflussfaktoren

können dabei nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern beeinflussen in ihrer Kombination den Implementierungsprozess (vgl. Fullan 1994, 2846).

2.1.2 Der Systemzusammenhang von Schulentwicklung

Das Zusammenspiel der Schulorganisation und der Lehrer*innen im Schulentwicklungsprozess ist Gegenstand dieser Arbeit. Wird die Schulentwicklung in ihrem Systemzusammenhang betrachtet, so wird deutlich, wie Personalentwicklung (PE), Unterrichtsentwicklung (UE) und OE miteinander verzahnt sind. PE, die die Unterrichtsentwicklung nicht entsprechend berücksichtigt, ist in ihrer Wirkung genauso limitiert wie umgekehrt eine Veränderung von Unterrichtsstrukturen ohne Bezug zum personellen Bereich (vgl. Mentzel 2001, 5). Dennoch stellen die drei Entwicklungsbereiche voneinander abgrenzbare Ebenen dar (vgl. Rolff 1998, 299). Ein Konzept, das die Selbstständigkeit der Schule betont, folglich die Schule als Gestaltungseinheit, und gleichzeitig Schulentwicklung unter einer Gesamtperspektive analysiert, ist das Drei-Wege-Modell nach Rolff (vgl. Kempfert, Rolff 1999, 22). Das Drei-Wege-Modell pädagogischer Schulentwicklung betrachtet den Systemzusammenhang von UE, PE und OE und folglich die Synthese der drei Bereiche (siehe Abbildung 3: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (vgl. ebd., 21).

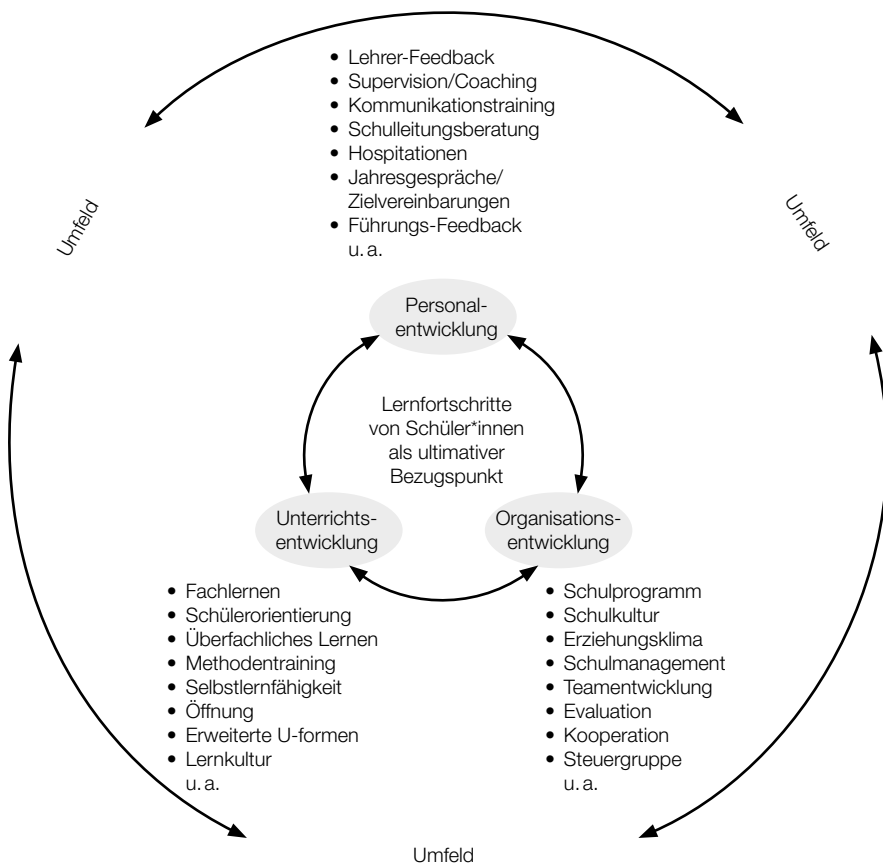


Abb. 3: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff 2007, 30)

Der Unterricht steht traditionell im Zentrum der Schule. So haben die meisten Lehrer*innenfortbildungen das Unterrichtsgeschehen oder unterrichtsübergreifende Aspekte wie die Leistungsbewertung zum Gegenstand (vgl. Rolff 1998, 300). Geht es jedoch um Schulentwicklung, so genügt es nach Kempfert und Rolff (1999) nicht, allein den Unterricht zu überdenken. Vielmehr müsse die gesamte Schule unter bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Aspekten in den Blick genommen werden (vgl. ebd., 20). Daher gelte es, UE, PE und OE miteinander zu verschränken.

Erziehung und Bildung werden vorrangig durch die Lehrperson gestaltet. Daher lässt sich die Schule als personenbezogene Organisation beschreiben. Der Unterricht und somit die Qualität von Bildungs- und Erziehungsprozessen verhalten sich somit direkt proportional zur Qualifikation und Motivation der Lehrkräfte (vgl. ebd.).

„Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern. [...] Auswirkungen auf das Lehrerhandeln sind unvermeidlich, weshalb vermutlich immer ein Bedarf an PE entsteht – sei es in Form von Lehrerberatung, Kommunikationstraining oder Hospitation“ (Rolff 1998, 306).

Aus der Perspektive des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung trägt die Einzelschule die Verantwortung dafür, in welchem Bereich sie ihren Schulentwicklungsprozess beginnt. Im Verlauf des Entwicklungsprozesses würden aus systemischer Perspektive alle drei Entwicklungsebenen angesprochen werden (vgl. Rolff 2007, 29). Wenn beispielsweise eine Schule im Bereich der UE mit ihrem Entwicklungsprozess beginnt und fächerübergreifendes Lernen einführt,⁵⁵ wird angenommen, dass sich dies auf den Bereich der PE und OE auswirke. Die Lehrkräfte müssten fortan beispielsweise vermehrt kooperieren, sich absprechen und im Team arbeiten. Ein Bedarf an PE würde entstehen. Die Lehrkräfte müssten etwa ihr Wissen im Bereich der Beratung oder Kommunikation erweitern. Genauso würde sich die Unterrichtsveränderung auf den Bereich der OE auswirken. Ein verändertes Schulprogramm würde es exemplarisch zu erarbeiten gelten (vgl. ebd., 29 f.).

Verkürzt formuliert, beschreibt das Modell, dass es „[k]eine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE und UE, keine PE ohne OE und UE [gebe]“ (Rolff 2007, 31). Darüber hinaus spielt neben dem innerschulischen Kernsystem auch das Umfeld eine Rolle im Entwicklungszusammenhang (vgl. ebd.). Die Eltern, genauso wie der Stadtteil, die abnehmenden Einrichtungen, etwa Betriebe oder Universitäten, der Schulträger sowie die Schulaufsicht sind in den Veränderungsprozess involviert (vgl. ebd.). Werning (2012) thematisiert neben den Bereichen der UE, OE und PE die Notwendigkeit, das Konzept um den Aspekt der Vernetzung der Schule mit familiären und außerschulischen Lebenswelten der Schüler*innen zu erweitern, um ein lernförderlicher Entwicklungsraum für alle Schüler*innen werden zu können (vgl. ebd., 60). Esslinger-Hinz und Sliwka (2011) betonen neben der UE und PE die Bereiche der Konzeptionsentwicklung, der Entwicklung der Sachvoraussetzungen und Schulkultur sowie strukturelle Entwicklungen, damit Schulentwicklung gelingen könne (vgl. 73). Die ausgeführten Bereiche lassen sich als weitere Konkretisierung der OE nach Rolff (2007) beschreiben. Gemeinsam ist den Konzepten, dass der Systemzusammenhang, dementsprechend die Berücksichtigung aller Aspekte, herausgestellt wird, um Neuerungen etablieren zu können. Esslinger-Hinz und Sliwka (2011) konkretisieren die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, die nicht von einzelnen Personen abhängig sei, sondern das gesamte System anspreche (vgl. 74 f.).

55 Das ausgeführte Beispiel simplifiziert den Schulentwicklungsprozess und dient lediglich dazu, den Zusammenhang der einzelnen Bereiche darzustellen. Aspekte wie die Notwendigkeit, für flächenübergreifendes Lernen Lehrer*innen auszubilden und zu informieren, werden daher bewusst negiert.

Die theoretischen Ausführungen zur Schulentwicklung sowie die eigentliche Zielsetzung des untersuchten Schulentwicklungsvorhabens konkretisierend, wird nun Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe dargestellt.

2.2 Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe

Die UN-BRK hat die Diskussion um Inklusion im bildungspolitischen, fachwissenschaftlichen sowie schulischen Bereich intensiviert (vgl. Allan, Sturm 2018, 175). Besonders die Forderung des Artikels 24, ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen zu etablieren (vgl. Art. 24, Abs. 1 CRPD), wird in den Ländern der Bundesrepublik als Schulentwicklungsaufgabe interpretiert und bildungs- sowie schulpolitisch thematisiert (vgl. Allan, Sturm 2018, 175).

Behinderung wird in der UN-BRK als soziales Modell beschrieben (siehe Kapitel 1.1.2 Inklusion als menschenrechtsbasierter Anspruch). Dies bedeutet, dass die Behinderung nicht in der Person verortet wird, sondern in der Wechselwirkung mit Barrieren, die eine Teilhabe an der Gesellschaft verhindern (vgl. Art. 1 CRPD). Diese Barrieren können beispielsweise in Strukturen und Praktiken der Organisation Schule (vgl. Sturm 2016, 134 ff.) verankert sein. Inklusive Schulentwicklung lässt sich daher als kulturelle Entwicklungsaufgabe verstehen und kann darauf zielen, Strukturen abzubauen, die Benachteiligung sowie Ungleichheit hervorbringen (vgl. Allan, Sturm 2018, 176). Strukturen werden in diesem Zusammenhang als sozial erzeugte, verfestigte Praktiken oder soziale Interaktionen gesehen, die durch formale Regeln, zum Beispiel in Schulgesetzen, festgehalten werden (vgl. ebd.).

Werning (2012) stellt keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen einem inklusiven Schulentwicklungsprozess und jedem anderen schulischen Entwicklungsprozess fest. Die Bereiche der UE, der PE sowie der OE gelte es zu bearbeiten. Gleichzeitig betont Werning jedoch, dass es auch auf die Zusammenarbeit mit familiären und außerschulischen Bereichen ankomme, um einen lernförderlichen Entwicklungsraum für alle Schüler*innen zu ermöglichen (vgl. ebd., 58). Die schulische Förderung reiche nicht aus, um Lernleistungen zu ermöglichen. Neben der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft komme es auch auf die Elternunterstützung sowie die Kind-Eltern-Beziehung an. Duckworth (2008) betont in diesem Zusammenhang, dass Vernetzung mit außerschulischen Lebensfeldern der Schüler*innen daher bewusst anzustreben seien (vgl. ebd., 1).

Nach Werning (2012) kommt es im inklusiven Schulentwicklungsprozess nicht darauf an, auf optimale Bedingungen seitens der Behörden o. Ä. zu warten oder mit einem konkreten Aspekt wie der Personalentwicklung zu starten.

„Die Grundvoraussetzung ist die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich der Herausforderung zu stellen, an der Verbesserung der sozialen Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen und der Minimierung von Exklusion und Diskriminierung zu arbeiten“ (Werning 2012, 58).

Werde diese Maxime berücksichtigt und dieses Ziel gemeinsam verfolgt, werden Veränderungen, egal, in welchem Bereich sie angesiedelt sind, sich auf die gesamte Schule auswirken. Ein inklusiver Schulentwicklungsprozess kann daher auch als eine dauerhafte Schulentwicklungsaufgabe beschrieben werden: „Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state“ (Aincow et al. 2006, 25). Dabei gilt es, dauerhaft Diskriminierung entgegenzuwirken und damit gegen Benachteiligung und Exklusion einzutreten.

Das deutsche Schulsystem besteht grundsätzlich aus einer Struktur mit getrennten Bildungsgängen (vgl. Ackeren, Klemm, Kühn 2015). Diese unterscheiden sich dabei hierarchisch nach

Dauer der Schulzeit und möglicher Abschlussqualifizierung, wobei diese wiederum Zugang zu weiteren Bildungsorganisationen oder zu Ausbildungskontexten schaffen. In die unterschiedlichen Bildungsgänge werden die Schüler*innen aufgrund ihrer bisherigen oder zu erwartenden Leistung und auf der Grundlage des Elternwunsches eingruppiert.⁵⁶ Innerhalb der unterschiedlichen Bildungsgänge werden Schüler*innen im Verlauf der Schulzeit beispielsweise herabgestuft, wenn diese nicht den Erwartungen des jeweiligen Bildungsgangs entsprechen (vgl. Allan, Sturm 2018, 181).⁵⁷ Diese unterschiedlichen Bildungsgänge werden innerhalb der Diskussion um Inklusion in Deutschland beispielsweise als Strukturen beschrieben, die Ungleichheit erzeugen (vgl. Schnell 2006). Grundsätzlich sind im deutschen föderalen System die Bundesländer für die Bildungspolitik zuständig. Durch die KMK werden Empfehlungen, die als angepasste Kompromisslösungen zu beschreiben sind, ausgesprochen. Die tatsächliche Umsetzung erfolgt in den einzelnen Bundesländern (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2015, 7 f.). Empfehlungen zur Inklusion seitens der KMK sind beispielsweise das 2011 verabschiedete Dokument *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* oder die 2015 mit dem HKM herausgegebenen Empfehlungen zur *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Im Dokument von 2011 wird explizit Inklusion im Zusammenhang von Schüler*innen mit Behinderungen thematisiert. Des Weiteren wird das Ziel formuliert, den spezifischen Bedürfnissen dieser Schüler*innengruppe in Regel- oder Sonderschule zu begegnen (vgl. KMK 2011, 16). Die parallele Schulstruktur wird dadurch gestärkt (vgl. Allan, Sturm 2015, 181). Die Empfehlung von 2015 thematisiert demgegenüber das Ziel, „den bestmöglichen Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden“ (KMK, HRK 2015, 2). Die KMK sowie die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) führen daher aus, sie würden sich dafür einsetzen, dass eine Vielfalt an Lernenden als Gewinn und nicht als Belastung bewertet werde (vgl. ebd.).

Piezunka (2020) konstatiert aus bildungspolitischer Perspektive eine heterogene Umsetzung von Inklusion in den Bundesländern. Die konkreten Anforderungen an Schulen sowie die Verbindlichkeit der Umsetzung unterschieden sich beispielsweise (vgl. 224).

Werning und Ricke-Baulecke (2018) thematisieren im Zusammenhang mit inklusiven Schulentwicklungsprozessen das Spannungsfeld der unterschiedlichen Funktionen von Schule. Dieses Spannungsfeld zeige sich zum einen in der Aufgabe, alle Schüler*innen bestmöglich zu fördern, dementsprechend im Recht auf Bildung, und zum anderen in einer leistungsgerechten Vergabe von Zertifikaten, dementsprechend im Allokationsauftrag. Schulen hätten somit Paradoxes zu leisten (vgl. ebd., 84).

Nach Drieschner (2014) kann die Umsetzung einer inklusiven Schule auf der Ebene der Organisation als Verbindung von Regel- und Förderschule beschrieben werden (vgl. ebd., 228). Als eine Gelingensbedingung wird des Weiteren die gleichberechtigte Verbindung der unterschiedlichen Schulformen auf Organisations- und Handlungsebene beschrieben. Die inklusive Schule vereine in einer neuen Schulform die Strukturen und Prozesse beider Organisationen und könne als ein immerwährender Balanceakt zwischen der Koppelung der unterschiedlichen Eigenlogik beschrieben werden (vgl. ebd.). Systematische Analysen der Schulentwicklung im Kontext von Inklusion in Deutschland zeigen, dass die beiden Systeme der Regel- und Sonderpädagogik

56 Gemäß der Forschung von Klieme et al. (2013) korreliert dabei der sozioökonomische Status der Familie mit dem Bildungsgang des Kindes stark (vgl. 268 ff.). Die unterschiedlichen Bildungsgänge starten, je nach Bundesland, nach einer vier- bis sechsjährigen Grundschulzeit (vgl. Allan, Sturm 2018, 180).

57 In dem Fall, dass ein*e Schüler*in den Anforderungen der Hauptschule/Mittelschule nicht gerecht wird, wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert (vgl. Allan, Sturm 2018, 181).

Widersprüche und Dilemmata erzeugen, die sich bei einer Aufrechterhaltung beider Systeme nicht bearbeiten lassen (vgl. Drieschner 2014, 223; Heinrich, Arndt, Werning 2014, 68 f.). Zum einen wird von einer Sonderpädagogisierung der Inklusion gesprochen (vgl. Hinz 2009, 171). Zum anderen beschreibt Drieschner die Sonderpädagogik als *Verliererin* der Inklusion, da bei den vorzufindenden Umsetzungsstrategien der Verlust der professionellen Handlungsmöglichkeiten zu verzeichnen sei (vgl. Drieschner 2014, 229). Daher fordert er, wie bereits Eberwein (1998) und Feuser (1989), die Entwicklung einer neuen, allgemeinen Pädagogik.

Andere Forschungsarbeiten kommen zu dem Ergebnis, dass die Gesamtheit der Professionellen einer Schule in den inklusiven Schulentwicklungsprozess miteinbezogen werden müsse und es weniger der Unterscheidung von Regel- und Förderschule bedürfe (vgl. Voß 2013). Alle Beteiligten seien von den Veränderungen betroffen, und es gelte das Schulsystem grundlegend zu bearbeiten, etwa das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma des sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. ebd.).⁵⁸

Weitere Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass Inklusion in Deutschland ohne Veränderung des bestehenden Schulsystems und seiner Organisationsstruktur umgesetzt werde. In das grundsätzlich mehrgliedrige, separative Schulsystem werde die inklusive Bildung umzusetzen versucht (vgl. Allan, Sturm 2018, 183).

Konkrete Schulentwicklungsinstrumente mit der Zielsetzung Inklusion gibt es in Deutschland nur wenige (vgl. Moser 2017b, 127). Der aus dem Englischen adaptierte Index für Inklusion (Achermann et al. 2017), die Quick Guides für Inklusion Teil 1 (LISUM 2011) und Teil 2 (LISUM 2012) oder das Aargauer Bewertungsraster (Fachhochschule Nordwestschweiz 2012) sind beispielhaft zu nennen. Görtler (2017) kommt jedoch nach einer vergleichenden sowie literaturbasierten Analyse zu dem Schluss, dass die unterschiedlichen Instrumente nur bedingt anschlussfähig an die hiesige empirisch fundierte Qualitätsdiskussion und an Qualitätssicherungsmaßnahmen in Schulen seien. Die Instrumente seien grundsätzlich für andere nationale Kontexte entwickelt worden und seien des Weiteren nicht hinreichend empirisch sowie theoretisch begründet (vgl. ebd., 151 ff.). Weitere Autor*innen konstatieren eine fehlende systematische Evaluation zur Wirksamkeit und Nutzung der Instrumente (vgl. Hinz et al. 2013; Boban, Hinz 2015).

Neben den Einzelschulen sind es auch die Bundesländer, die ein unterschiedliches Verständnis von inklusiver Schulentwicklung verfolgen (vgl. Klemm 2014; Gasterstädt 2016). Ausgehend von verschiedenen Inklusionsverständnissen, finden sich beispielsweise Schulentwicklungsinstrumente, die nahezu ausschließlich die Dimension Behinderung thematisieren,⁵⁹ oder Instrumente, die sich eher gegen die Diskriminierung aller von Marginalisierung betroffenen Menschen richten und eine Schule für alle Kinder⁶⁰ entwickeln möchten. Des Weiteren werden die Anwendung dieser Instrumente sowie die Auswahl der einzelnen Qualitätsbereiche und Indikatoren als unverbindlich dargestellt (vgl. Moser 2017b, 128).⁶¹

58 Die Zuweisung eines individuellen Förderbedarfs stärkt beispielsweise die Struktur spezifischer Unterschiede, die zwischen den Schüler*innen konstruiert werden (vgl. Allan, Sturm 2018, 183).

59 Exemplarisch für ein Schulentwicklungsinstrument mit dem Schwerpunkt Dimension Behinderung ist das Instrument *Profilbildung inklusive Schule* aus Bayern (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012).

60 Exemplarisch für ein Schulentwicklungsinstrument mit dem Ziel, eine *Schule für Alle* zu entwickeln, stehen die Quick-Guides für Inklusion der Bundesländer Berlin und Brandenburg (vgl. LISUM 2011; LISUM 2012).

61 Diese mangelnde Indikatorensetzung sowie das grundsätzliche Vorhandensein unterschiedlichster Instrumente innerhalb der Bundesrepublik Deutschland werden in der Staatenberichtsprüfung zur Umsetzung der UN-BRK ebenfalls kritisiert (vgl. Vereinte Nationen 2015).

Unabhängig von den jeweiligen Herangehensweisen und zugrundeliegenden Begriffsverständnissen wird jedoch die Rolle der Lehrer*innen im Schulentwicklungsprozess als zentral beschrieben (vgl. Terhart 2001, 20). Auf Basis der theoretischen Herleitung und da sich die Forschungsarbeit auf die Lehrer*innen konzentriert, wird sich daher im Anschluss mit der Rolle der Lehrkräfte im inklusiven Schulentwicklungsprozess auseinandergesetzt. Analysiert wird hierbei, unter welchen Bedingungen Lehrkräfte einen inklusiven Schulentwicklungsprozess als Unterstützung für ihr professionelles Handeln einschätzen und diesen nicht als Belastung oder Überforderung empfinden. Verständnisse und Möglichkeiten der Professionalisierung werden hierbei besonders herausgegriffen.

2.3 Die Rolle der Lehrer*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess

Implementationsprozesse sind von Interpretationsprozessen der beteiligten Akteur*innen abhängig. Entwicklungsprozesse, dementsprechend das Innovieren, wird in der KMK (2014) als eine von vier zentralen Kompetenzbereichen von Lehrer*innen beschrieben (vgl. ebd., 13). Für den Verlauf von Implementationsprozessen spielen berufsbezogene sowie individuelle Wertvorstellungen und Einstellungen sowie kollektive und individuelle Erfahrungen eine Rolle (vgl. ebd.). Fend (2008) konstatiert einen Prozess der Rekontextualisierung der Reformen und beschreibt damit einen Ablauf, in dessen Folge die ursprünglichen Intentionen der Reforminitiator*innen durch die tatsächlich umsetzenden Personen interpretiert und damit verändert werden (vgl. ebd., 174). Rogers (1983) bezeichnet diesen Vorgang als Innovationsdiffusion (vgl. ebd., 5). Empirische Studien stellen besonders große Abweichungen von ursprünglichen Reformintentionen fest, wenn kein Nutzen in den Neuerungen gesehen wird beziehungsweise wenn die Reformen als Kritik oder Infragestellung der eigenen professionellen Expertise empfunden werden (vgl. Bastian, Combe, Reh 2002, 421; Heinrich, Altrichter 2008, 210; Plate 2012, 77; Zeitler, Heller, Asbrand 2012, 23 ff.). Als Konsequenzen daraus werden beispielsweise Ablehnung der Reform, das Festhalten an gewohnten Abläufen, Überforderung, Machtkämpfe oder die Delegation der Zuständigkeiten beschrieben (vgl. Söll 2002, 177; Plate 2012, 77). Bestehen jedoch Anknüpfungspunkte zu bestehenden Erfahrungen sowie Beteiligungsmöglichkeiten und erleben die Akteur*innen Wertschätzung der eigenen Arbeit, wirkt dies motivierend und unterstützt die Umsetzung der Innovation (vgl. Bastian, Combe, Reh 2002, 422; Huppert, Abt 2008, 10 f.; Haeffner 2012, 370 ff.; Plate 2012, 77; Zeitler, Heller, Asbrand 2012). Akteur*innen reagieren daher trotz vergleichbarer Eingangsvoraussetzungen unterschiedlich auf Veränderungsanforderungen. Dementsprechend treten unterschiedliche Entwicklungsverläufe auf.

Die Lehrkräfte der Schule sind die zentralen Personen, die für die tatsächliche Umsetzung eines Schulentwicklungsvorhabens zuständig sind. Diese Personengruppe ist bei Veränderungsvorhaben ist daher unumgänglich einzubeziehen:

„Wenn es überhaupt eine Erfahrung gibt, die von allen mit Bildungs- und Schulentwicklung Befassten geteilt wird, so ist es die Einsicht, dass die Realität in den Schulen, in den Klassen und Lehrerzimmern entscheidend durch die dort arbeitenden Lehrkräfte geprägt wird und dass insofern auch Reformvorhaben im Schulbereich nicht ohne oder gar gegen, sondern schlussendlich immer nur mit den Lehrkräften vollzogen werden können“ (Terhart 2001, 20).

Terhart (2010b) arbeitet unterschiedliche Haltungen von Lehrer*innen zu grundsätzlichen Schulreformprojekten, aber auch internen Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen heraus. Er unterscheidet dabei drei verschiedene Gruppen von Lehrer*innen: die Gruppe der

ablehnenden und unbeteiligten Lehrkräfte, die Gruppe der vorsichtig mitschwimmenden Lehrkräfte sowie die Gruppe der immer wieder engagierten und überzeugten Lehrer*innen (vgl. ebd., 239). Von weiteren Autor*innen wird einem Großteil der Lehrer*innen ein vorhandenes Bewusstsein des Entwicklungsbedarfs des Schulsystems attestiert. Eine grundsätzliche Bereitschaft, an solchen Schulentwicklungsvorhaben mitzuwirken, und eine Offenheit gegenüber diesen Maßnahmen werden des Weiteren bestätigt (vgl. Bennewitz 2008). Analysen, die den Entwicklungsbedarf der individuellen Lehtätigkeit thematisieren, dementsprechend den praktizierten Unterricht und damit verbundene Routinen, kommen zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Lehrer*innen Vorbehalte demgegenüber äußert. Neben der Abwehr werden zu-meist Vorwürfe an die Initiator*innen des Reformvorhabens gerichtet und der grundsätzliche Nutzen von Schulentwicklungsmaßnahmen für den konkreten Unterricht angezweifelt (vgl. Schließle et al. 1999, 12). Andere Autor*innen beschreiben die Reaktionen der Lehrer*innen auf Schulreformen und Schulentwicklungsmaßnahmen mit Angst, Ablehnung und Ignoranz, defensivem oder offensivem Pragmatismus, Abwertung, partieller Unterstützung des Vorhabens, um Karrierechancen zu verbessern, oder eine Bereitschaft zur Mitarbeit auf der Basis einer persönlichen Überzeugung (vgl. Bielski, Rosemann 1999; Hartung-Beck 2009). Dabei können sich die beschriebenen kollektiven oder individuellen Reaktionen im Verlauf der Berufsbiografie einer Lehrkraft verändern (vgl. Ricker 2007). Rolf (1995b) veranschaulicht die beschriebenen Reaktionen von Lehrer*innen auf Schulentwicklungsmaßnahmen in folgendem Zitat: „Schulen sind wie Stromkreise. Es gibt Leiter, Halbleiter und auch Widerstände“ (ebd., 175). Das Zitat verdeutlicht, dass Schulentwicklungsvorhaben von der Lehrer*innenschaft unterschiedlich akzeptiert werden.

Plate (2017) konstatiert die Möglichkeit, Reformen gleichzeitig als Professionalisierungsprozesse umzusetzen (vgl. ebd., 197). Durch diese Form von Transparenz würde zum einen der Diskrepanz zwischen intendiertem Reformziel und Implementationswirkung entgegengewirkt und zum anderen ein individueller Nutzen für die professionelle Entwicklung der Beteiligten erzeugt werden (vgl. ebd.). Schulentwicklungsprozesse werden in diesem Zusammenhang zum einen als organisationaler Wandel, zum anderen als professionelle Lernsituation verstanden. Damit diese Professionalisierungsprozesse gelingen könnten, bedürfe es einer systematischen Verankerung in schulischen Kulturen und Strukturen sowie grundlegender Werte wie Vertrauen oder Gleichwertigkeit (vgl. ebd., 207). Die Lehrer*innen erlebten sich und ihr professionelles Handeln als elementaren Bestandteil der Schule. Externe Kontrollen und Steuerung verlören an Bedeutung (vgl. ebd.).

Die grundsätzliche Debatte um eine Professionalisierung des Lehrerberufs (vgl. u. a. Dewe, Ferchofe, Radtke 1992; Combe, Helsper 1996; Bastian et al. 2000) verläuft in Deutschland zunächst unverbunden mit der Debatte zur Schulentwicklung (vgl. Bastian, Combe, Reh 2002, 419). Erst im 1998 erschienenen „Handbuch zur Schulentwicklung“ (Altrichter, Schley, Schratz 1998) wird der Zusammenhang von Schulentwicklung und Professionalisierung der Lehrer*innen diskutiert (vgl. Altrichter 1998, 271). Forschungsarbeiten sowie theoretische Konzeptionierungen schließen sich in den Folgejahren an (vgl. u. a. Altrichter 2000; Arnold et al. 2000; Bauer, Kandera 2000; Herzmann 2001). Aus der Perspektive der Lehrer*innen wird der Zusammenhang von Schulentwicklung und Professionalisierung im Aufbau von Erfahrungswissen dargestellt (vgl. Bastian, Combe 2001; Combe, Kolbe 2004). Während des Schulentwicklungsprozesses werden die Probleme und Ziele deutlich, die es zu bearbeiten gilt. Eine heuristische Grundstruktur beschreibt den Schulentwicklungsprozess als Problemerkennung, Bearbeitung und neue Ausgangssituation mit weiteren Herausforderungen. Von

Akteur*innenseite bedürfe es daher eines Prozesswissens sowie einer reflexiven, forschenden und fallerschließenden Herangehensweise (vgl. Bastian, Combe, Reh 2002, 420).

Der Wert von Fort- und Weiterbildungen wird, nach Buchen (1995), im Schulbereich erst seit geraumer Zeit anerkannt (vgl. 64f.). Im Gegensatz dazu haben berufliche Weiterqualifikationen in Wirtschaft und Verwaltung Schlüsselfunktionen. In der Vergangenheit war der Fortbildungsbereich der Schulaufsicht untergeordnet. Im Zuge der dargestellten Ausrichtung von Schulentwicklung auf Einzelschulebene verlagert sich auch dieser Aspekt in den Verantwortungsbereich der Einzelschule. Ein selbstständiges Fortbildungs- und Unterstützungssystem zu entwickeln, hat zum Ziel, Lehrkräfte pädagogisch wie auch fachlich auf dem aktuellen Stand der Forschung und Wissenschaft zu halten sowie die grundsätzliche Weiterentwicklung der Organisation Schule zu befördern (vgl. ebd.). Der Aspekt der Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion, beispielsweise durch Fort- und Weiterbildung, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

2.4 Professionalisierung für Inklusion

Die Diskussionen um Fortbildungen für Lehrkräfte verlaufen in Deutschland unterschiedlich und fußen auf verschiedenen Verständnissen von professionellen Handlungskompetenzen⁶² von Lehrkräften (vgl. Baumert, Kunter 2006, 469). In der deutschen Erziehungswissenschaft wird aktuell zwischen drei verschiedenen Ansätzen unterschieden: dem kompetenz-, dem strukturtheoretischen sowie dem berufsbiografischen Ansatz (vgl. Terhart 2011 205). Alle drei Ansätze haben gemeinsam, dass sie den professionellen Charakter des Lehrer*innenberufs aus dem Wesen der pädagogischen Arbeit an sich bestimmen, dementsprechend ohne Fixierung auf das klassische Professionskonzept (vgl. Terhart 2010a, 91).⁶³ Im Folgenden werden diese drei Ansätze zur Professionalisierung von Lehrer*innen⁶⁴ unter inklusionspädagogischen Gesichtspunkten⁶⁵ dargestellt und als Analyseperspektive für die Auswertung der empirischen Daten genutzt.⁶⁶

62 Der Kompetenzbegriff an sich wird an dieser Stelle nicht allgemeingültig, nach wissenschaftlichen Kriterien, definiert. Dies liegt darin begründet, dass der Terminus eine zu starke Alltagssprachliche Bedeutungsvielfalt hat und auch im wissenschaftlichen Kontext unterschiedlich belegt wird (vgl. Harting 2008, 23). Kompetenzen sind grundsätzlich empirisch-theoretisch, jedoch auch normativ fassbar. Im Folgenden wird – beispielsweise für den kompetenztheoretischen Ansatz – eine jeweilige Erklärung des Begriffs vorgenommen.

63 Aus berufssoziologischer Perspektive gelten seit den 1950er-Jahren Berufe mit herausgehobener gesellschaftlicher Stellung als Profession, etwa Ärzte, Rechtsanwälte oder Architekten (vgl. Reinisch 2009; Terhart 2011). Spezifische fachwissenschaftliche Kompetenzen, eine professionelle Identitätsbildung, Berufsverbände und Dienstleistungen für das Gemeinwesen beschreiben das Verständnis von Professionen näher (vgl. Heidenreich 1999). Demgegenüber gibt es Semiprofessionen, die nur einen Teil dieser Merkmale erfüllen. Der Beruf der Lehrenden gehört im traditionellen Verständnis zu den Semiprofessionen. Dies begründet sich vor allem aus der fehlenden wissenschaftlichen Leitdisziplin (vgl. Terhart 2011). Kritiker*innen dieser Sichtweise führen Professionsmerkmale wie die Wissensbasierung, das Studium oder die Erfahrungsbildung an und betonen, dass Lehrende in komplexen beruflichen Situationen professionell handeln müssten (vgl. ebd.). Helsper und Tippelt (2011) plädieren für eine Abkehr vom traditionellen Professionsbegriff und für die Verwendung des Terminus Professionalität. Diese Neuausrichtung betont das Prozesshafte sowie das Eigene und Spezifische der beruflichen Entwicklung.

64 Alle drei Ansätze bieten jedoch kaum empirische Ergebnisse zur Wirkung professioneller Kompetenzen der Lehrkräfte auf die Qualität von Unterricht oder den Lernfortschritt von Schüler*innen (vgl. Baumert, Kunter 2006, 469).

65 An dieser Stelle sei angemerkt, dass durch den Anspruch von Inklusion zumeist keine grundsätzlich neuen Fragen aufgeworfen werden, sich vielmehr der Fokus auf bereits bekannte Problemstellungen verschiebt, etwa den Umgang mit Heterogenität (vgl. Lindmeier, Lindmeier 2018, 267).

66 Dieses Vorgehen ist anschlussfähig an Terharts (2010) Untersuchung, inwieweit der Anspruch von Lehrer*innen, professionelle Arbeit zu leisten, sich in der inklusiven Schulpraxis realisieren lässt.

2.4.1 Der kompetenztheoretische Ansatz

Beim kompetenztheoretischen Ansatz werden Lehren und Lernen als regelgeleitetes Handeln beschrieben. Aufbauend auf einer möglichst vollständigen Aufgabenbeschreibung des Lehrer*innenberufes, gilt es Kompetenzbereiche festzulegen, die notwendig sind, um den Berufsalltag erfolgreich zu bewältigen. Im Zuge der Professionalisierung gilt es daher die dafür notwendigen Kompetenzen zu identifizieren und zu vermitteln (vgl. Terhart 2011, 207; Lindmeier, Lindmeier 2018, 268). Die berufsbezogenen Kompetenzen werden hierbei nicht allein auf der Basis von Literatur festgelegt, sondern vielmehr deduktiv auf der Grundlage empirischer Forschung analysiert. Dabei steht der empirisch nachzuweisende Beitrag der jeweiligen Handlungskompetenzen der Lehrer*innen zum Lernerfolg der Schüler*innen – dementsprechend die Zielerreichung der Institution Schule – im Zentrum des Interesses (vgl. Terhart 2011, 207). Diese analysierten Kompetenzen werden zumeist domänenspezifisch beschrieben. Eine Domäne lässt sich weitestgehend mit dem Begriff Unterrichtsfach gleichsetzen. Dies passt zu dem üblichen Vorgehen in Schulen, Wissensbestände fachbezogen, dementsprechend unterrichtsfachspezifisch, zu vermitteln (vgl. Seifried, Ziegler 2009, 83).

Als theoretische Grundlage ist die Topologie von Wissensdomänen nach Shulman (1986) am verbreitetsten. Shulman differenziert professionelles Wissen von Lehrkräften allgemein in die Bereiche des Fachwissens (Subject-Matter Content Knowledge), des fachdidaktischen Wissens (Pedagogical Content Knowledge) und des Wissens über das Fachcurriculum (Curriculum Knowledge). In späteren Arbeiten erweitert er die Wissenstopologie um die Bereiche Psychologie des Lernens (Knowledge of Learners), Organisationswissen (Knowledge of educational Context) und um erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches sowie bildungshistorisches Wissen (vgl. Shulman 1987). Durchgesetzt hat sich letztlich die Unterscheidung in allgemeinpädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen (vgl. Blömeke 2003; Helmke 2003; Lipowsky 2006). Diese Kompetenzfacetten wurden von einer Reihe von Autor*innen weiter ausdifferenziert (vgl. u. a. Grossman 1995; Sherin 1996; Bromme 1997). Des Weiteren sind die beiden Aspekte des Organisationswissens sowie des Beratungswissens (vgl. Shulman 1987; Bromme, Rambow 2001) für die vorliegende Arbeit und die Auseinandersetzung mit institutionalisierten Wissensbeständen relevant.

Ausgehend von diesen Grundlagen, wurde im Projekt „Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics“ („Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“), kurz: COACTIV-Projekt, ein Modell professioneller Kompetenzen entwickelt, das sich zum einen auf lehrerspezifische Literatur zum professionellen Wissen (vgl. Shulman 1986, 1987) bezieht, zum anderen jedoch auch Erkenntnisse aus der professionellen Kompetenzdiagnostik (vgl. u. a. Weinert 2001) berücksichtigt. Durch das Projekt COACTIV⁶⁷ wurden die professionellen Kompetenzen von Lehrer*innen des Fachs Mathematik auf ihren Einfluss auf die Lernentwicklung bei der Schüler*innenschaft hin untersucht (vgl. Baumert; Kunter 2006, 506; Kunter et al. 2011). Ziel der Studie war es, individuelle Kompetenzen von Lehrkräften zu analysieren, die benötigt werden, um die jeweiligen beruflichen Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Baumert, Kunter 2011b). Der Kompetenzbegriff wurde in diesem Zusammenhang als persönliche

⁶⁷ Die COACTIV-Studie steht mit der PISA-Studie 2003/2004 in Verbindung und nutzte beispielsweise die Schüler*innen und Lehrer*innendaten der PISA-Studie. Die COACTIV-Studie basiert auf dem Wirkungsmodell, das professionelle Lehrerkompetenzen als Basis für einen qualitätsvollen Unterricht definiert und wonach dieser qualitätsvolle Unterricht wiederum zu einem Lernfortschritt bei den Schüler*innen führt (vgl. Bruckmeier, Krauss 2014, 257).

Voraussetzung beschrieben, die nötig sei, um spezifische, situative Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Diese Kompetenzen seien grundsätzlich erlernbar (vgl. Weinert 2001; Klieme, Leutner 2006). Ein enges Begriffsverständnis beschreibt Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten (vgl. Weinert 2001). Ein weites Verständnis des Begriffs bezieht zusätzlich motivationale, metakognitive und selbstregulative Merkmale mit ein, die als Voraussetzung für die Bereitschaft zu handeln definiert werden (vgl. Weinert 2001; Conell, Sheridan, Gardner 2003). Auf der Basis dieses Verständnisses von Kompetenzen wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, das als Kern der Lehrer*innenprofessionalität *Professionswissen* versteht (vgl. Baumert, Kunter 2011b). Des Weiteren spielen *Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele*, *motivationale Orientierungen* und *selbstregulatorische Fähigkeiten* eine Rolle (siehe Abbildung 4: Das Kompetenzmodell von COAKTIV).

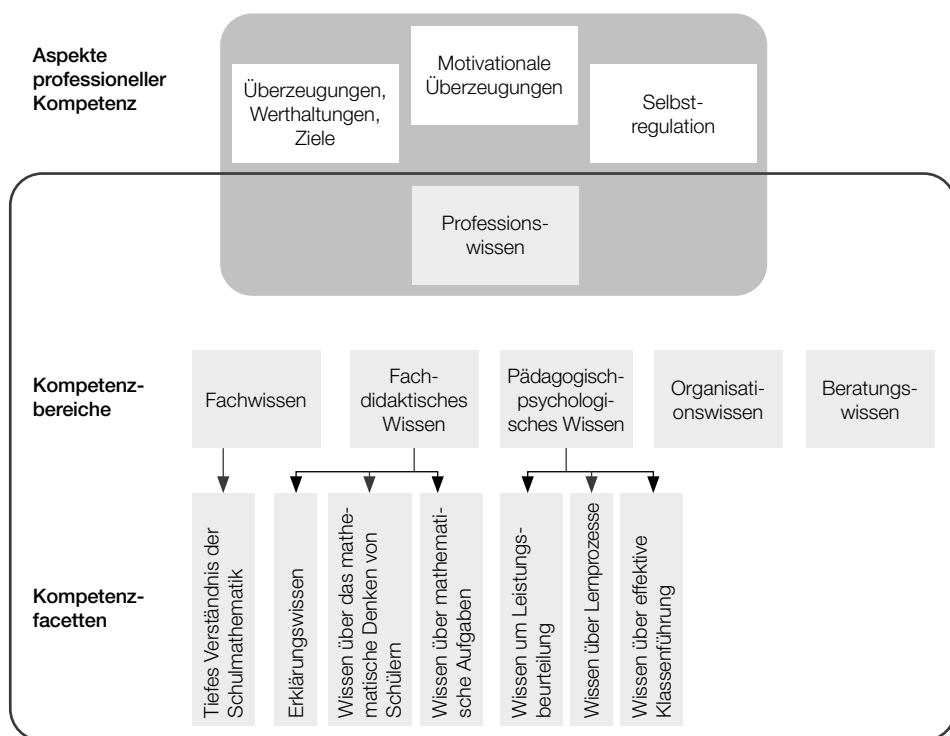


Abb. 4: Das Kompetenzmodell von COAKTIV (Baumert, Kunter 2011a, 32)

Im Sinne der COACTIV-Studie entsteht professionelles Handeln aus dem Zusammenspiel folgender Komponenten:

- aus spezifischem Wissen, das sich aus Erfahrungen speist und daher prozessual anwächst,
- aus einer professionellen Werthaltung, aus Überzeugungen sowie subjektiven Theorien, Präferenzen und individuellen Zielen,
- aus der motivationalen Orientierung und
- aus professionellen Selbstregulationsfähigkeiten (vgl. Baumert, Kunter 2011a, 33).

Die vier beschriebenen Kompetenzaspekte setzen sich wiederum aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen wie „Fachwissen“ oder „Fachdidaktisches Wissen“ zusammen und können in Kompetenzfacetten ausdifferenziert werden. Diese werden durch konkrete Indikatoren präzisiert, wie „Tiefes Verständnis der Schulmathematik“ oder „Erklärungswissen“. Dementsprechend ist ein*e Lehrer*in professionell, wenn er*sie über weit entwickelte Kompetenzen aus den verschiedenen Anforderungsbereichen verfügt. Die situative Unsicherheit von Unterricht sollte dennoch nicht außer Acht gelassen werden. Die Tätigkeit von Lehrer*innen kann nicht vollständig standardisiert werden oder mechanisch ablaufen (vgl. Terhart 2011, 207).

Kritiker*innen des kompetenztheoretischen Ansatzes bemängeln, dass trotz der Berücksichtigung professioneller Kompetenzen als mehrdimensionales „Zusammenspiel kognitiver und motivational-selbstregulativer Merkmale“ (Baumert, Kunter 2011a, 46) die motivationalen Orientierungen, Fähigkeiten zur Selbstregulation sowie die Werthaltungen nur ausschnittshaft herausgearbeitet werden würden. Berufsethische Fragestellungen sowie normative Fragen der Handlungsorientierung werden, laut den Kritiker*innen, gar nicht thematisiert. Beim didaktischen und unterrichtlichen Wissen überwiegen hingegen die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte (vgl. Lindmeier, Lindmeier 2018, 268).

Im Zuge der Diskussion um inklusive Schulentwicklung werden notwendige Kompetenzen seitens der Lehrkräfte diskutiert. Einige Autor*innen thematisieren unter dem Stichwort der Deprofessionalisierung den Verlust spezifischer Kompetenzen und Wissensbestände, sollte es zu einer einheitlichen inklusionspädagogischen Ausrichtung aller Lehrämter kommen. Das fundierte Wissen des Studiums der Sonderpädagogik würde lediglich verkürzt thematisiert werden können (vgl. Motsch 2008). Vielmehr komme es darauf an zu analysieren, welches Wissen in inklusiven Settings benötigt werde und durch wen dieses bereitgestellt werden könne.

Der kompetenztheoretische Ansatz wird derzeit durch die Bildungspolitik und in der Forschungslandschaft favorisiert, um die Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung zu analysieren (vgl. u. a. Heinrich, Urban, Werning 2013a; Hillenbrand, Melzer, Hagen 2013) oder empirisch zu erörtern (vgl. u. a. Moser 2005; Lütje-Klose, Miller, Ziegler 2014; Moser, Kropp 2015;). Moser et al. (2014) merken in diesem Zusammenhang jedoch kritisch an, dass es nicht nur um die Frage nach Kompetenzen gehe, sondern auf die Verteilung und Verknüpfung der Tätigkeitsbereiche der unterschiedlichen Lehrer*innen in kooperativer Form sowie auf eine gemeinsame Zielbestimmung ankomme (vgl. ebd., 156).

2.4.2 Der strukturtheoretische Ansatz

Aus der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes stehen Lehrer*innen in ihrem Berufsalltag vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente eine in sich widersprüchliche Struktur aufweisen (vgl. Terhart 2011, 206). Durch die Rekonstruktion des Einzelfalls würden diese pädagogischen Probleme sichtbar werden, die nicht durch regelgeleitetes Vorgehen gelöst werden könnten. Durch die Analyse würden spezifische Handlungsprobleme und -logiken deutlich werden (vgl. Lindmeier, Lindmeier 2018, 271). Um die Strukturlogik des pädagogischen Handelns zu beschreiben, bedarf es gemäß dem strukturtheoretischen Ansatz einer Rekonstruktion und weniger eines Merkmalskatalogs, der an der Oberfläche des empirisch Beschreibbaren bleibe (vgl. ebd.).⁶⁸

68 Aus der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes stellt die kompetenztheoretische Herangehensweise zwar ein meist erfolgreiches Modell dar, das jedoch die Komplexität von Bildungsprozessen vereinfacht und dadurch die Störanfälligkeit oder Einmaligkeit von Bildungsprozessen unberücksichtigt lässt und daher der Ergänzung bedarf (vgl. Lindmeier, Lindmeier 2018, 272).

Die Wissenschaftler*innen des strukturtheoretisch argumentierenden Ansatzes beziehen sich auf Oevermanns Theorien des professionellen Handelns (vgl. Oevermann 1996). Sein Modell der sozialisatorischen Interaktion analysiert die Beziehung zwischen Therapeut*in und Patient*in und stellt im Anschluss Verbindungen zum Geschehen im Klassenzimmer, dementsprechend zum Lehrer*innenhandeln her. Oevermann beschreibt beispielsweise die stellvertretende Deutung zur Wiederherstellung beschädigter personaler Integrität als zentral im therapeutischen Handeln und arbeitet Antinomien heraus: Auf der Grundlage eines Arbeitsbündnisses, das auf dem Leidensdruck der Patient*innen fußt, verpflichtet sich der*die Patient*in, sich an therapeutische Grundregeln zu halten und sich zum Beispiel vorbehaltlos zu öffnen. Auf der anderen Seite beschreibt Oevermann, wie der*die Therapeut*in den*die Patient*in ohne Einschränkungen akzeptiert und somit die Abstinenzregel, die zur analytischen Distanz verpflichtet, wiederum auflöst. Nähe und Distanz sowie wissenschaftliche Objektivität und hermeneutisches Verständnis stehen sich in unauflösbarer Weise gegenüber (vgl. ebd., 149 ff.).

„Auch Bildung kann als störungsanfällig und potentiell krisenanfälliger Prozess verstanden werden, der eines Arbeitsbündnisses bedarf, und in dem immer wieder – wenngleich in anderer Form als in der Psychotherapie – die Notwendigkeit der stellvertretenden Krisenbearbeitung entsteht“ (Lindmeier, Lindmeier 2018, 272).

Innerhalb des strukturtheoretischen Ansatzes wird pädagogisches Handeln als widersprüchlich, riskant, unsicher in der Zielerreichung, durch ein zerbrechliches Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet sowie mit Vermittlungsproblemen und weiteren Antinomien behaftet verstanden (vgl. ebd., 271). Dabei lassen sich diese Antinomien nicht dauerhaft lösen. Vielmehr führt jede vermeintliche Lösung zu einem neuen Problem, was an folgendem Beispiel deutlich wird: Mit dem Ziel, leistungsschwächere Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen, wird in den meisten inklusiven Schulen die Schüler*innengruppe im Lernprozess enger begleitet als leistungsstarke Schüler*innen. Durch diese spezielle Unterstützung wird jedoch zugleich die vermeintliche Hilfebedürftigkeit und die Leistungsschwäche dieser Schüler*innengruppe betont. Die erbrachte Unterstützungsleistung wirkt sich daher nicht nur stärkend, sondern gleichzeitig abwertend und marginalisierend auf die leistungsschwachen Schüler*innen aus (vgl. Elseberg et al. 2016, 176 f.). Die Handlungsstruktur der Schule, so auch der inklusiven Schule, unterliegt einer Reihe von Antinomien. Im Folgenden werden diese anhand von Beispielen erläutert. Helsper (2004) ordnet diese Antinomien den Grundproblemen der Stellvertretung und des rollenförmigen versus ganzheitlichen Handelns zu:

- Ungewissheitsantinomie (Vermittlungsversprechen versus Ungewissheit der Zielerreichung): Durch die Lehrkraft wird zugesichert, dass sie*er die notwendigen Kompetenzen besitzt, um die Vermittlung des angestrebten Wissens zu gewährleisten. Eine Garantie hierfür gibt es jedoch nicht. Die Mitwirkung der Lernenden ist dafür notwendig, und unvorhersehbare Krisensituationen können den Lernprozess ebenfalls beeinflussen (vgl. Helsper 2004, 73). Die Verantwortung bei einem Nichterlernen wird in der Praxis zumeist bei den Schüler*innen verortet. Sitzenbleiben oder ein Schulwechsel auf eine niedrigere Schulform sind mögliche Konsequenzen (vgl. Lindmeier, Lindmeier 2018, 273). In einer inklusiven Schule gilt es, sich dieser Ungewissheitsantinomie ebenfalls zu stellen: Inwiefern kann die Vermittlungszusage gehalten werden? Kritiker*innen sehen darin ein Argument für die Unmöglichkeit, Inklusion umzusetzen, und gleichzeitig für die Notwendigkeit der Sonderschule (vgl. ebd.). Die Ungewissheit der Zielerreichung in jedem Bildungsprozess gilt es stattdessen zu diskutieren.

- Näheantinomie (Nähe versus Distanz): In der Regelschule wird zumeist ein der Rolle (zum Beispiel Schüler*innenrolle oder Lehrer*innenrolle) entsprechendes Handeln erwartet, und Reglementierungen folgen auf die Nichteinhaltung der Rollenerwartungen. Gleichzeitig gibt es jedoch Ausnahmesituationen, beispielsweise Konflikte, deren Lösung einer Wahrnehmung der ganzen Person und damit einer Form von Nähe bedarf (vgl. Helsper 2004, 77 f.). Im Vergleich dazu wird in der sonderpädagogischen Arbeitssituation – was beispielsweise die individualisierte Arbeit oder die Pflege- und Assistenzsituation betrifft – eine große Nähe beschrieben (vgl. Lindmeier, Lindmeier 2018, 274). Für die inklusive Schulpraxis werden wiederum die Möglichkeit und Notwendigkeit einer flexibleren Nähe-Distanz-Struktur gefordert. Dabei bedarf es jedoch einer Reflexion der Lehrer*innenrolle, um zu verhindern, dass die Pädagog*innen in alten Gefügen verhaften und der*die Regelschulpädagog*in Rollenhandeln und Distanz und die Sonderpädagog*in ganzheitliches Handeln und Nähe übernimmt (vgl. ebd.).

Lütje-Klose und Neumann (2018) ergänzen die Antinomien um den Aspekt der Differenzierung:

- Differenzierungsantinomie: Unter der Berücksichtigung der Individualität der Schüler*innen besteht die Notwendigkeit, zwischen den verschiedenen Lernzugängen und Voraussetzungen der Schüler*innen zu differenzieren. Gleichzeitig erfordert die gesellschaftliche Organisation von Schule jedoch einen gewissen Grad an Homogenisierung. Dies zeigt sich beispielsweise an der Definition von Jahrgangsklassen oder festgelegten Zeitintervallen. Dies stellt ein Spannungsfeld dar, das im Zuge der inklusiven Schulentwicklung und einer bewussten Berücksichtigung von Heterogenitätsdimensionen deutlich wird (vgl. ebd., 134).

Damit aus den beschriebenen Antinomien Lösungen resultierten und eine damit einhergehende Professionalisierung stattfinden könne, bedürfe es, dem strukturtheoretischen Ansatz folgend, einer gemeinsamen Fallrekonstruktion von Regel- und Sonderpädagog*innen. Des Weiteren gelte es, die Ungewissheit des Erfolgs von Lernsituationen, das Problem von Nähe, Distanz und Vertrauen als grundsätzliches pädagogisches Handlungsproblem anzuerkennen und nicht als Argument für die mangelnde Umsetzbarkeit von Inklusion zu nutzen (vgl. Terhart 2011, 206; Lindmeier, Lindmeier 2018, 274).

2.4.3 Der berufsbiografische Ansatz

Der berufsbiografische Ansatz beschreibt die Entwicklung beruflicher Fähigkeiten als länger andauernden Prozess. Dieser beginnt bereits während der eigenen Schullaufbahn und bezieht somit persönliche Schüler*innenerfahrung mit ein. Außerdem wird die Entscheidung, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen, und damit die Berufsmotivation berücksichtigt. Während der gesamten beruflichen Tätigkeit entwickeln sich die beruflichen Fähigkeiten weiter (vgl. Terhart 2010a). Lehrer*innenprofessionalität wird in diesem Zusammenhang stärker individualisiert, kontextualisiert sowie lebensgeschichtlich-dynamisch dargestellt. Zentrale Themen des berufsbiografischen Ansatzes sind daher beispielsweise Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritische Lebensereignisse mit Folgen für die Berufstätigkeit oder Belastungserfahrungen und Bewältigungsstrategien (vgl. Terhart 2011, 208). Terhart (2001) zeigt durch seine berufsbiografische Forschung, dass „Lehrer im Laufe des gesamten Berufslebens Änderungen hinsichtlich der Haltung zum Beruf, hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzung, hinsichtlich ihrer Selbstdeutung etc. erfahren“ (ebd., 60).

Lindmeier und Lindmeier (2018) beschreiben wiederum die Berufsausbildung, dementsprechend das Studium sowie die Berufseinstiegsphase als besonders wichtig und prägnant für die

Entwicklung beruflicher Fähigkeiten (vgl. ebd., 275). Berufliche Fähigkeiten werden im Zusammenhang dieses Ansatzes beispielsweise als Handlungsrouninen, dementsprechend Handlungsfähigkeiten im beruflichen Alltag, beschrieben. Neben dem Erlernen von Handlungsrouninen kommt es jedoch auch darauf an, durch analytische und reflexive Fähigkeiten zu erkennen, wann diese Rouninen für die Bewältigung des Berufsalltags nicht ausreichend sind. In diesem Fall wird die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit der Problemstellung beschrieben und somit der Bedarf, neue Kompetenzen zu erlernen, sichtbar (vgl. ebd.).⁶⁹

Der berufsbiografische Ansatz wurde bereits 1991 durch Terhart eingeführt. Im Anschluss an die angelsächsische Forschung zur Lebensspanne wurde die Professionalität des Lehrer*innenberufs als kontinuierliches Entwicklungsprojekt dargestellt (vgl. Lindmeier, Lindmeier 2018, 275). In einer quantitativ-empirischen Studie zur Berufsbiografie von Lehrer*innen wurde die Bedeutung des gesamten Berufslebens, der Schulform sowie genderbezogener Aspekte herausgearbeitet (vgl. Terhart et al. 1994). Kritik am berufsbiografischen Ansatz wird wegen eines fehlenden Forschungsprogramms geäußert. Problematisch sei hierbei die empirische Erhebung von Berufsbiografien, kombiniert mit normativen Vorstellungen von Erfolg oder der gelungenen Kompetenzentwicklung (vgl. Terhart 2011, 208). Selbst Terhart schloss keine weiteren empirischen Studien in den Folgejahren an. Für seine Argumentation im Zusammenhang des Lehrer*innenberufs und der Lehrer*innenbildung blieben die erarbeiteten Argumente jedoch bestehen (vgl. Hericks, Stelmaszyk 2010, 232). Hericks und Stelmaszyk (2010) verorteten vielmehr die Forschungsperspektiven des kompetenztheoretischen Ansatzes sowie des strukturtheoretischen Ansatzes in der Forschung zum berufsbiografischen Ansatz (vgl. ebd., 234).

Für die Entwicklung einer inklusionsbezogenen pädagogischen Professionalität wird der Umgang mit möglicherweise veränderten Handlungsanforderungen und dadurch generierten Handlungsdispositionen von Lehrkräften als relevant konstatiert (vgl. Košinár 2014). Der berufsbiografische Ansatz mit der Beschreibung des anhaltenden Kompetenzerweiterungsprozesses kann dabei als Analysefolie dienen.

Im Zuge der inklusiven Schulentwicklung werden des Weiteren die für die Berufswahl leitenden Motive der Lehrer*innen mit dem Alltag in inklusiven Schulen verglichen. Bei Studierenden der Sonderpädagogik werden zumeist persönliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen als ausschlaggebend für die Berufswahl dargestellt. Demgegenüber wird ein fachliches und allgemeines Interesse am Lehrer*innenberuf als handlungsleitendes Motiv bei Regelschulpädagog*innen herausgearbeitet (vgl. Lindmeier, Lindmeier 2018, 276). Daran anschließend gilt es beispielsweise zu untersuchen, wie eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung aussehen kann und sich dadurch die jeweiligen Motive erweitern würden (vgl. ebd.). Daneben gilt es, die Aufgaben der Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings im Vergleich zur Sonderschule zu thematisieren. Der Anteil der tatsächlichen Unterrichtsstunden wird durch Aufgaben wie beispielsweise Beratung, Diagnostik oder Unterrichts- und Förderplanung überlagert. Handlungsanforderungen verändern sich, und andere Kompetenzen werden im Berufsalltag gefordert (vgl. ebd.). Ein weiteres Forschungsdesiderat aus dem berufsbiografi-

69 An dieser Stelle wird die starke Affinität des berufsbiografischen Ansatzes zum kompetenztheoretischen Ansatz deutlich. Expertise zu entwickeln, steht im Mittelpunkt (vgl. Terhart 2011, 208). Des Weiteren ist der berufsbiografische Ansatz anschlussfähig an die Forschungen zum Experten-Paradigma. Expert*innenschaft im Zusammenhang mit dem Lehrer*innenberuf beschreibt hierbei eine berufsbezogene Wissensbasis, die es den Lehrer*innen ermöglicht, in komplexen Situationen mehr relevante Merkmale festzuhalten und entsprechend darauf zu reagieren, als es beispielsweise Laien möglich wäre. Im Verlauf der beruflichen Situation, dementsprechend beispielsweise durch Übung und Erfahrung, entwickelt sich die beschriebene bereichsbezogene Wissensbasis (vgl. Krauss 2011).

schen Ansatz stellt die Betrachtung des grundsätzlichen Umgangs der Lehrkräfte mit den Veränderungen im inklusiven Schulentwicklungsprozess dar. Berufsbiografische Entwicklungen von Lehrkräften zu rekonstruieren, die die Veränderungen erfolgreich durchlaufen haben, im Vergleich zu Lehrer*innen, die sich dem inklusiven Schulentwicklungsprozess verweigern, steht beispielsweise noch aus (vgl. ebd.).

Die drei dargestellten Professionalisierungsansätze zum Lehrer*innenberuf setzen unterschiedliche Akzente und analysieren mit verschiedenen begrifflichen sowie methodischen Mitteln. Gleichzeitig überschneiden sich beispielsweise die verschiedenen Auffassungen von Lehrer*innenprofessionalität oder bearbeiteter Themen (vgl. Terhart 2011, 209).⁷⁰ In der Fachwissenschaft werden die Ansätze teilweise als Antagonisten oder Konkurrenten dargestellt (vgl. Baumert, Kunter 2006). Dennoch liefert jeder dieser Ansätze – ohne die Differenzen negieren zu wollen – Erkenntnisse, die sich teilweise sogar wechselseitig ergänzen (vgl. Terhart 2011, 209). Bei der Analyse und Diskussion der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit werden daher alle drei Professionalisierungsansätze als Erklärungsfolien herangezogen.

2.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel konnte ein theoretischer Überblick über die Organisationsentwicklungstheorie, das Konzept der OE und in der Konkretisierung über Schulentwicklung als OE sowie über Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe gegeben werden. Hierbei wurden der Aspekt der Professionalisierung als Bestandteil der Schulentwicklung vertieft und die Grundsätze des kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen sowie berufsbiografischen Ansatzes unter inklusionspädagogischen Gesichtspunkten analysiert. Im Zwischenfazit wird nun auf die forschungsleitenden Fragen des ersten Kapitels eingegangen.

Ein Interessenbereich betrifft die Frage nach der Notwendigkeit eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses sowie nach Qualitätsdimensionen der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts. Eine Hintergrundfolie der Arbeit ist das Wissen darüber, dass intentionale Steuerung nur bedingt Einfluss auf die Sinnstiftungsprozesse innerhalb der Einzelschule hat. Für die vorliegende Arbeit richtungsleitend ist das Wissen darüber, dass Organisationen ein geringes Entwicklungspotenzial haben. Dennoch können sie nicht als geschlossene Systeme beschrieben werden. Organisationen werden von den Anforderungen der Umwelt beeinflusst. Die Anforderung, Inklusion umzusetzen, ist beispielhaft zu nennen. Das Konzept der OE konkretisiert die Herausforderungen für die Organisation und ihre Mitglieder, anpassungsfähig und daher lernfähig gegenüber Umwelteinflüssen zu sein. Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, die Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und in die systemeigenen Kommunikationen und Sinnverständigungen aufzunehmen. Ausschlaggebend für den Erfolg ist hierbei der Lernprozess der Mitglieder der Organisation. Dem zugrunde liegt zum einen die Erkenntnis, dass sich Organisationen nicht verändern können, wenn sich das Verhalten ihrer Mitglieder nicht wandelt, zum anderen wird ein individueller Wandel der Mitglieder erfolglos bleiben, wenn sich die Rahmenbedingungen nicht mitentwickeln (vgl. Rolff 2007, 14). Ob ein Organisationsentwicklungsprozess akzeptiert und gelingt, hängt beispielsweise von Faktoren wie der Vertraulichkeit, der Transparenz des Vorhabens und der Mitgestaltungsmöglichkeiten, der Neutralität der beratenden Person, des Leitungshandelns, der Ressourcensicherung und der Prozessstrukturierung ab (vgl. Schanne 2009; Schiersmann, Thiel 2014). Des Weiteren gilt es,

⁷⁰ An dieser Stelle sei angemerkt, dass alle drei Ansätze letztlich auch mit normativ geprägten Vorstellungen, beispielsweise von einer weniger gelungenen oder mehr entwickelten Professionalität, operieren (vgl. Terhart 2011, 216).

die Mitglieder der Organisation im Besonderen anzusprechen. Das Veränderungsvorhaben muss aus deren Perspektive als sinnvoll eingeschätzt werden und anschlussfähig an die persönlichen Zielvorstellungen und Interpretationsmuster sein (vgl. Schiersmann, Thiele 2014, 86). Widerstände gegenüber dem Veränderungsvorhaben sind ernst zu nehmen. Den Systemzusammenhang gilt es ebenso im Zusammenhang mit dem Aspekt der Schulentwicklung zu berücksichtigen. So wird in der vorliegenden Arbeit das Drei-Wege-Modell pädagogischer Schulentwicklung als Hintergrundfolie genutzt.

Zusammenfassend kann daher die Notwendigkeit eines gemeinsamen Schulentwicklungsprozesses betont werden. Eine Entwicklung mit Aushandlungsprozessen, dem Ernstnehmen von Widerständen und mit Transparenz ist notwendig. Die Organisation Schule mit ihren Akteur*innen sollte gemeinsam Qualitätsstandards erarbeiten und Rahmenbedingungen für die Umsetzung festhalten.

Eine weitere Leitfrage richtet sich an veränderte Kompetenzanforderungen und den Umgang mit den neuen Berufsanforderungen.

Die Rolle der Lehrer*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess wurde theoretisch expliziert und die dadurch entstehenden Herausforderungen unter professionalisierungstheoretischen Aspekten diskutiert. Ohne die Differenzen des kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen und berufsbiografischen Ansatzes negieren zu wollen, werden bei der vorliegenden Forschungsarbeit alle drei Professionalisierungsansätze als Erklärungsfolien herangezogen. Zum Verhältnis von Profession und Organisation konnte außerdem eine kritische Debatte aufgezeigt werden. Professionen entwickeln sich berufsbiographisch mit einem hohen Anspruch an berufliche Autonomie. Dem gegenüber bilden Organisationen Zwänge aus, in denen das Handeln beschränkt wird.

Im nun folgenden Kapitel wird der Forschungsstand zu den untersuchungsleitenden Aspekten der Schulentwicklung in Richtung Inklusion mit der Schwerpunktsetzung auf der Rolle der Lehrer*innen dargestellt.

3 Forschung zur Schulentwicklung Richtung Inklusion

Im anschließenden Kapitel wird der Forschungsstand zu den Themen der Schulentwicklung in Richtung inklusiver Schule und der tatsächlichen Umsetzungspraxis ausgeführt. Dabei geht die Darstellung erneut von einer generellen Betrachtung aus, hin zur Rolle der Lehrer*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess. Die theoretisch dargestellten Aspekte 1.3 *Inklusion als Anspruch an Lehrkräfte* sowie 2.3 *Die Rolle der Lehrer*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess* dienen dabei als Orientierungsrahmen. Das bedeutet, dass ausgehend von den theoretisch explizierten Inhalten, empirische Befunde dargestellt werden.

3.1 Schulentwicklung in Richtung inklusive Schule

Trotz der Kontroverse zur Umsetzung von Inklusion in Schulen besteht größtenteils Konsens darüber, dass Inklusion ein „Auftrag für Schulentwicklungsprozesse“ (Seitz, Scheidt 2012, o.S.) ist. Für den deutschsprachigen Raum ist eine Metaanalyse für den Bereich der inklusiven Schulentwicklung nicht möglich, da kaum abgeschlossene Forschungsberichte existieren und die meisten inklusiven Schulentwicklungsprozesse in der Praxis noch realisiert werden müssen (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2013, 93). Auf der Grundlage der Studien von Feyerer (2007), Soukup-Altrichter (2007), Steinert et al. (2010), Altrichter et al. (2011), Feyerer (2011b) und Prammer-Semmler, Prammer (2012) lassen sich jedoch die vier Aspekte *Schulkultur*, *Leitung und Mitbestimmung*, *Struktur und Praktiken* sowie *Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung* herausarbeiten, die inklusive Schulentwicklungsprozesse auszeichnen.

Schulkultur

Die Schulkultur wird als eine Gelingensbedingung für einen inklusiven Schulentwicklungsprozess beschrieben (vgl. Soukup-Altrichter 2007; Steinert et al. 2010; Altrichter et al. 2011). Diese wird beispielsweise sichtbar, indem Unterschiedlichkeit anerkannt und wertgeschätzt wird, ein Bildungsangebot für alle Schüler*innen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau existiert, Lehrer*innen untereinander, aber auch mit Schüler*innen kooperieren und indem die Erziehungsberechtigten einbezogen werden (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2011, 92). Prammer-Semmler und Prammer (2012) betonen in der Auseinandersetzung mit einer inklusiven Schulkultur den Aspekt der heterogenen Lerngruppen. Ein inklusives Arbeiten lässt sich nur in leistungsheterogenen Schulklassen realisieren: „dass gemeinsames Lernen und Erleben nur initiiert und weiterentwickelt werden kann, wenn ein geteilter Raum zwischen Verschiedenen geschaffen ist“ (ebd., o.S.).

Leitung und Mitbestimmung

Die besondere Rolle der Schulleitung im inklusiven Schulentwicklungsprozess wird in unterschiedlichen Forschungsarbeiten betont. Betont wird, zu dieser Rolle gehöre, sich zu inklusiven Prinzipien zu bekennen sowie die Umsetzung dieser einzufordern und das Kollegium im Schulentwicklungsprozess zu unterstützen und zu begleiten (vgl. Feyerer 2011b; Heinrich, Urban, Werning 2011, 92). Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang auch die Rolle der Schulleitungsperson betont, um das Kollegium für den inklusiven Schulentwicklungsprozess zu begeistern, Widerständen und Ängsten zu begegnen sowie alle Beteiligten miteinzubeziehen (vgl. ebd., 123). In der Praxis finden sich unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten für das Kollegium bei der Umsetzung und Planung des inklusiven Unterrichts. Einige Lehrer*innen haben

zum Beispiel die Möglichkeit, bei der Klassenzusammensetzung, was beispielsweise die Gesamtschülerzahl oder das Geschlechterverhältnis angeht, mitzuentcheiden (vgl. Feyerer 2007, 125).

Strukturen und Praktiken

Inklusiv arbeitende Schulen weisen keine einheitlichen Strukturen und Praktiken, beispielsweise einer Unterrichtsgestaltung, auf. Der Zusammenarbeit von Regel- sowie Förderschulpädagog*innen wird jedoch übergreifend eine große Bedeutung zugesprochen (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2011, 92f.). In der Praxis verläuft diese Zusammenarbeit unterschiedlich. Dabei wird zumeist keine gleichberechtigte Zusammenarbeit umgesetzt, die es beispielsweise ermöglichen würde, unterschiedliche Kompetenzen zur gemeinsamen Förderung aller Kinder zu nutzen. Vielmehr wird die Arbeit zumeist arbeitsteilig realisiert (vgl. Altrichter et al. 2011, 115). Eine Rollenklärung auf der Basis der bereits gesammelten Berufserfahrung, beispielsweise als Klassenleitung, wird von einigen Autor*innen als notwendig herausgearbeitet (Feyerer 2007, 111 f.; Altrichter et al. 2011, 115). Die Unterrichtspraxis in inklusiv arbeitenden Schulen kann ferner nicht als einheitlich beschrieben werden. Flexible und weniger segregierende Unterrichtsformen sowie Flexibilität der Lehrpläne, Individualisierung, Differenzierung und gemeinschaftliche Arbeitsformen werden jedoch bevorzugt (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2011, 92).

Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung

Inklusive Schulen zu entwickeln, wird durch eine inklusionsförderliche und unterstützende Bildungspolitik sowie Schulverwaltung erleichtert (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2011, 92). In welcher Form Deutschland dies realisieren will, ist bislang noch nicht absehbar. Heinrich (2007) beschreibt mögliche Konflikte auf der Basis der politischen Verortung der Inklusionsbewegung. Die Forderung, Inklusion umzusetzen, kommt per se nicht aus dem Lager der Lehrer*innen. Wenn Inklusion als Top-down-Verordnung umgesetzt werden solle und Bedenken und Fragen der Lehrer*innen nicht ernst genommen werden würden, sei der Ausgang der Vorhaben unsicher (vgl. Altrichter et al. 2011, 107). Die Umsetzungspraxis in Schulen ohne Top-down-Verordnung verlaufe jedoch nicht zwangsläufig unproblematisch. So hätten in der Praxis auch Situationen beobachtet werden können, in denen beispielsweise die Euphorie des Kollegiums für den inklusiven Schulentwicklungsprozess kritische Stimmen überdeckt und dies wiederum zu Problemen im Umsetzungsprozess geführt habe (vgl. ebd., 108).

Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass es nicht den einen Weg zur inklusiven Schule gibt. Vielmehr geht es um Veränderungen auf verschiedenen Ebenen, beispielsweise der Schulkultur, des Unterrichts oder der Professionalität der Lehrkräfte (vgl. u.a. Dyson 2010; Arndt, Werning 2016b). Die Kooperation zwischen Professionellen gilt zudem als ein wesentliches Merkmal inklusiver Schulen (vgl. u.a. Dyson 2010; Lütje-Klose, Urban 2014). Konkret wird in empirischen Arbeiten die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen im Unterricht untersucht und als eine Voraussetzung für inklusives Arbeiten diskutiert (vgl. u.a. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, Shamberger 2010; Lütje-Klose, Urban 2014; Moser, Kropp 2015). Die Anforderungen, die diese Kooperationen mit sich bringen, sowie die Konsequenzen für die Rolle der Lehrer*innen spielen wiederum eine Rolle in der Diskussion um Professionalisierung von Regel- und Sonderpädagog*innen (vgl. u.a. Heinrich, Urban, Werning 2013b). Ergebnisse empirische Forschungsarbeiten stellen die Kooperation zum einen als die Lösung auf die veränderten Praxisansprüche dar (vgl. Jacobs 2005, 97), zum anderen jedoch auch als Herausforderung im Unterrichtsalldag (vgl. Trumpa 2015, 276). Des Weiteren zeigen Studien, dass die Rollenverteilung innerhalb des gemeinsamen Unterrichts zumeist so gestaltet ist, dass die Regelschullehrkraft den Unterricht leitet und die Sonderschullehrkraft unterstützt (vgl. u.a. Scruggs, Mastropieri, McDuffie 2007; Friend et

al. 2010; Arndt, Werning 2013). Die Rollen werden im Zuge der Identitätsbestimmungen daher im Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung diskutiert (vgl. Heinrich, Arndt, Werning 2014). Die Rolle und Expertise der Sonderpädagog*innen werden im Zuge der inklusiven Schulentwicklung kontrovers diskutiert (vgl. Lütje-Klose, Neumann 2015).

Den Aspekt der Professionalisierung durch Kooperation thematisiert unter anderem eine Fallstudie von Rytivaara und Kershner (2012). Hierbei wird die Bedingung der gemeinsamen Kooperation – auch über den eigentlichen Unterricht hinaus – als Grundlage für eine Professionalisierung herausgearbeitet (vgl. ebd.). Wiederum andere Studien belegen, dass diese erweiterte Kooperation in den meisten Fällen nicht möglich ist (vgl. u. a. Scruggs, Mastropieri, McDuffie 2007; Friend et al. 2010; Arndt, Werning 2013). Arndt und Werning (2013) führen zudem förderliche und hinderliche Bedingungen für die Kooperation von Lehrkräften auf und sprechen sich gegen die Kritik, „Lehrkräfte seien eben kooperationsresistent“ (ebd., 27), aus. Die Autor*innen plädieren außerdem gegen das „Einfliegen“ (ebd. 2016a, 165) von Sonderpädagog*innen und fordern stattdessen, Sonderpädagog*innen als Teil des Kollegiums zu integrieren. Auf der Basis ihrer Studie zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschul- und Sonderschullehrkräften kommen sie zu dem Schluss, dass die Qualität inklusiven Unterrichts steige, wenn alle Lehrkräfte kontinuierlich für alle Kinder Verantwortung übernehmen und nicht Sonderpädagog*innen stundenweise für unterschiedliche Schulen eingeteilt werden würden oder nur für die Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf zuständig seien (vgl. ebd., 165 f.). Die Autor*innen schließen mit der Erkenntnis, dass unterrichtsbezogene Kooperation im Zusammenhang mit inklusiver Schulentwicklung nicht voraussetzungslos sei, sondern eine Frage der Professionalisierung darstelle (vgl. ebd., 170).

Feuser (2013) betont in diesem Zusammenhang, dass Inklusion nicht als Spezialisierung der Lehrkräfte verstanden werden dürfe, sondern als Werthaltung bei allen Lehrkräften, die in der Anerkennung der Einzigartigkeit aller Menschen sichtbar werden müsse (vgl. ebd., 7). Andere Umsetzungsstrategien beschreiben dahingegen eine Professionalisierung in Richtung Inklusion als Add-on zu den bestehenden Konzepten der Lehrer*innenbildung (vgl. Badstieber, Amrhein 2015, 178). In der Praxis verweisen Studien darauf, dass es keine grundsätzliche inhaltliche Neuausrichtung der Lehrer*innenausbildung – wie von Feuser gefordert – gegeben habe, sondern sonderpädagogisches Wissen innerhalb der bestehenden Konzepte hinzugefügt worden sei (vgl. Amrhein 2011b; Amrhein, Badstieber 2013). In keinem Bundesland werde der Bedarf an Beratung, Moderation oder Unterstützung im Zusammenhang schulischer Inklusion gedeckt (vgl. Amrhein, Badstieber 2013, 17).

Eine Analyse notwendiger Bedingungen für eine Professionalisierung des Lehrer*innenhandelns in und durch Schulentwicklung zeigt zahlreiche Voraussetzungen für solche Prozesse auf (vgl. Herzmann 2001). Eine erweiterte Autonomisierung der Einzelschule reiche nicht aus, um Professionalisierungspotentiale auszuschöpfen, solange die grundsätzlichen Rahmenbedingungen der Lehrer*innenarbeit bestehen blieben (vgl. Altrichten 2000; Bastian, Helsper 2000).

Tatsächliche Bemühungen zur Professionalisierung für Inklusion werden als diffus beschrieben, was beispielsweise die Strukturen und die jeweiligen Inhalte der Fort- und Weiterbildungen betrifft (vgl. Walm, Wittek 2012, 39).⁷¹

71 Wissenschaftlich fundierte Projekte zur Qualifizierung von Lehrer*innen der Regelschule oder sonderpädagogischen Lehrkräften werden aktuell lediglich von Mecklenburg-Vorpommern (wiss. Leitung: Prof. Dr. B. Hartke, seit 2010), Nordrhein-Westfalen (wiss. Leitung: Prof. Dr. T. Hennemann, Dr. K. Fitting-Dahlmann, Prof. Dr. C. Hillenbrand, seit 2011) sowie Niedersachsen (wiss. Leitung: Prof. Dr. C. Hillenbrand, seit 2011) durchgeführt (vgl. Hillenbrand, Melzer, Hagen 2013, 39).

3.2 Lehrer*innen im Schulentwicklungsprozess in Richtung inklusiver Schule

Im folgenden Abschnitt geht es darum zu analysieren, welche Gründe Lehrer*innen dafür angeben, die im Verlauf der beruflichen Sozialisation erworbenen Routinen zu hinterfragen sowie den eigenen Unterricht oder sich selbst zu verändern. Die Thesen „Schulentwicklung bringt neue Funktionsbilder im Lehrerberuf hervor“ (Bastian, Combe, Reh 2002, 431) und „Schulentwicklung verändert den Lehrerberuf“ (Heinrich, Altrichter 2008, 218) oder ein beschriebener „Druck‘ auf die traditionelle Verfasstheit der Lehrerrolle“ (Altrichter 2000, 149) verdeutlichen, dass es bei diesen Veränderungen nicht um Nebensächlichkeiten geht, sondern mit diesen Veränderungen eine neue Ausrichtung des gesamten Berufs und somit der Berufsidentität verbunden ist (vgl. Lütje-Klose, Neumann 2018, 137). Hinzu kommt, so Badstieber, Amrhein (2016), dass die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Erstausbildung nicht auf die veränderten Anforderungen vorbereitet wurden (vgl. ebd., 175).

Oftmals wird Lehrer*innen eine geringe Veränderungsbereitschaft und damit ein Festhalten an, auch als negativ empfundenen, jedoch bekannten, Routinen unterstellt (vgl. Bastian, Combe, Reh 2002, 421). In der empirischen Forschung finden sich dazu differenzierte Befunde: Je nach Schulart beschreiben Lehrkräfte selbst, durchaus für Neuerungen bereit zu sein. Mit zunehmendem Berufsalter sinke diese Bereitschaft jedoch (vgl. Terhart et al. 1994, 92 f.). Amerikanische und schwedische Forschungen differenzieren zwischen der eher theoretischen Zustimmung zu Neuerungen und der tatsächlichen Umsetzung, was beispielsweise eine Veränderung des eigenen Unterrichts bedeuten würde (vgl. Dalin 1999, 314-317). Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnis gilt es, Forschungsergebnisse dahin gehend zu hinterfragen, ob Aussagen zur tatsächlichen Veränderungspraxis getätigt werden oder die grundsätzliche Bereitschaft untersucht wurde.

In internationalen und nationalen Forschungsarbeiten werden Widerstände gegenüber Veränderungen von Lehrer*innen thematisiert. Diese Widerstände werden unterschiedlichen Ebenen und Vorhaben innerhalb der Schulreform zugeordnet, beispielsweise einer Schulentwicklungsberatung oder kollegialen Fortbildungen (vgl. u. a. Rolff et al. 1988, 170 ff.; Carle 2000, 407 ff.). Zeitliche Belastungen und fehlende Informationen über das Veränderungsvorhaben werden als exemplarische Gründe für die Widerstände aufgeführt (vgl. Bastian, Combe, Reh 2002, 421). Sogenannte Schlüsselerlebnisse in der beruflichen Biografie von Lehrer*innen werden in einer biografisch-rekonstruktiven Studie als bedeutsam für die Veränderungsbereitschaft aufgeführt (vgl. u. a. Holtappels 1997; Schönknecht 1997). Andere Autor*innen beschreiben diese Erfahrungen auch als kritische Erlebnisse, die eine Veränderung oder zumindest einen Impuls in Richtung Veränderung gäben. Diese Erlebnisse würden des Weiteren als belastend eingestuft werden. Bekannte Routinen genügten nicht, um den Anforderungen in diesen Situationen gerecht zu werden. Ein Druck, etwas Neues auszuprobieren, entstehe (vgl. Holtappels 1997, 26). Schönknecht (1997) thematisiert in ihrer Arbeit drei unterschiedliche Lernstrategien, die innovative Prozesse befördern. Bei der ersten Strategie stehen die Bedürfnisse und die Erreichbarkeit der Schüler*innen im Mittelpunkt. „Ich und die Kinder“ (ebd., 234) beschreibt die Herangehensweise bei diesem Ansatzpunkt (vgl. ebd.). Die zweite Lernstrategie beschreibt das Vorgehen, wenn an der Schule wenig Kooperation zwischen den Lehrkräften möglich ist sowie ein Klima des Bewahrens und wenig Innovationsbereitschaft vorhanden sind. „Den eigenen Weg gehen“ (ebd., 235) steht für die individuelle Entwicklungsbereitschaft einzelner Lehrkräfte (vgl. ebd.). Die dritte Lernstrategie erfordert eine hohe Reflexionsbereitschaft von den Lehrer*innen. „Erfahrungen machen und reflektieren“ (ebd.) beschreibt den Veränderungsprozess. Die Lehrer*innen beschreiben sich selbst als Lernende, die stets bemüht sind, sich weiterzuentwickeln und über ihr Handeln nachzudenken (vgl. ebd.).

Carle (1995) kommt in ihrer Studie zu der Erkenntnis, dass Lehrer*innen einen Veränderungsdruck wahrnehmen, „wenn Erziehungs- und Lernschwierigkeiten unübersehbar werden, die gewünschte Wirkung des Gelehrten auf die Schüler also offensichtlich gestört ist“ (ebd., 197). Der Antrieb zu einer Veränderungsbereitschaft wird auch als permanenter Wunsch, die eigene Arbeit zu optimieren, beschrieben. Außerdem nennt sie die kooperative Zusammenarbeit zwischen den Lehrer*innen als Bedingung für Weiterentwicklung (vgl. Carle 2000, 371).

Schulentwicklung wird für Lehrkräfte interessant, wenn sie sich dadurch eine Verbesserung ihres Unterrichts und ihrer pädagogischen Arbeit erhoffen. Von vielen Lehrkräften wird es als belastend empfunden, dass der herkömmliche Unterricht eine große Masse an Schüler*innen nicht mehr erreicht. Gründe hierfür werden sowohl in der veränderten Schüler*innenschaft als auch in der fehlenden Orientierung an den Schüler*innen gesehen. Diese Erfahrungen können zu einer Veränderungsbereitschaft führen (vgl. Bastian, Come, Reh 2002, 423).

Im Folgenden werden einige Studien, die die Rolle der Lehrer*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess thematisieren und daher besonders relevant für die Forschungsarbeit sind, näher beschrieben.

3.2.1 Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrer*innen

Die Studie von Dumke, Krieger, Schäfer (1989) hat zum Ziel, „eine möglichst umfassende Deskription der Einstellung von Lehrern zur Integration“ (ebd., 83) herauszuarbeiten sowie „Determinanten der Bereitschaft von Lehrern zur Integration“ (ebd.) zu erheben.⁷² Folgende, für die vorliegende Forschungsarbeit relevante Ergebnisse wurden analysiert:

- Die Integration von Schüler*innen mit Behinderungen bringt Vorteile für die Schüler*innenschaft ohne Behinderung. Vorsichtige Aussagen werden jedoch zu den Vorteilen für Schüler*innen mit Behinderungen formuliert (vgl. ebd., 98).
- Die Methoden des gemeinsamen Unterrichts sind für Schüler*innen mit Behinderung gleichermaßen geeignet wie für Schüler*innen ohne Behinderungen (vgl. ebd.).
- Lehrer*innen beschreiben die geringe Zeit, die ihnen für die gemeinsame Beschulung zur Verfügung steht, als problematisch. Teilweise hätte dies negative Auswirkungen auf die Förderung der Schüler*innen ohne Behinderungen (vgl. ebd.).
- Der Aussage, dass Schüler*innen mit Behinderungen in Sonderschulen am besten gefördert werden würden, stimmen die Lehrer*innen zu (vgl. ebd.).
- Die eigene unzureichende Qualifikation wird als Schwierigkeit bei der Unterrichtung von Schüler*innen mit Behinderungen thematisiert (vgl. ebd.).
- Die Auswirkungen auf das Selbsterleben, dementsprechend die Erfahrung, die Außenseiterrolle zu besetzen, wird von den Lehrer*innen als Problem für Schüler*innen mit Behinderungen im Zuge der Integration benannt. Eine mögliche Gefahr der Unterforderung oder Ablenkung wird aufseiten der Schüler*innenschaft ohne Behinderung thematisiert (vgl. ebd., 98 f.).
- 50 % der befragten Lehrer*innen⁷³ sprachen ihre Bereitschaft dafür aus, in einer integrativen Klasse zu unterrichten. Zwei Drittel bis zu drei Viertel dieser Lehrer*innen können sich des Weiteren vorstellen, in einem Zwei-Lehrer*innen-System zu unterrichten (vgl. ebd., 100).
- Regelschullehrer*innen schätzen ihre eigene Fachkompetenz und ihre Erfahrungen als zu gering für den gemeinsamen Unterricht ein. Diese Einschätzung ist anschlussfähig zu den Aussagen der Sonderpädagog*innen über die Regelpädagog*innen (vgl. ebd., 102).

⁷² Die Studie basiert auf 1029 Datensätzen, bestehend aus Befragungen von Lehrer*innen aus Settings des Gemeinsamen Unterrichts oder der Regelschule (vgl. Dumke, Krieger, Schäfer 1989, 89).

⁷³ Bei den befragten Grundschullehrer*innen signalisierte nur ein Drittel seine Bereitschaft, in einer integrativen Klasse zu unterrichten (vgl. Dumke, Krieger, Schäfer 1989, 100).

- Die Bereitschaft, eine*n Schüler*in mit Behinderungen⁷⁴ in ihrer Klasse zu unterrichten, signalisieren zwei Drittel der befragten Lehrerinnen (80 % der Gymnasiallehrer*innen) (vgl. ebd., 103).
- Folgende veränderte Rahmenbedingungen werden im Zuge der integrativen Beschulungen von Lehrer*innen gefordert: „Reduzierung der Klassenstärke (33 %), zusätzliche Medien (22 %), Sonderpädagog*innen in der Regelschule (20 %), therapeutische Betreuung (14 %), Fortbildungsmaßnahmen (11 %)“ (ebd., 106).
- Die Möglichkeit, Schüler*innen ohne Behinderungen und Schüler*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen, Sprach-, Seh- oder Hörbeeinträchtigung zeitgleich zu unterrichten, wird angenommen (vgl. ebd., 107).
- Die integrative Beschulung von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten wird von 70 % der Lehrer*innen als umsetzbar beschrieben. Die Integration von Schüler*innen mit geistiger Behinderung schätzen 72 % als nicht möglich ein (vgl. ebd., 108).

Zusammenfassend stellt die Studie folgende Faktoren für die Bereitschaft der Lehrer*innen, in integrativen Settings zu arbeiten, heraus: die Einstellung zur Integration, die Akzeptanz von Schüler*innen mit Behinderungen, die Art und Schwere der jeweiligen Behinderungen (vgl. ebd., 120). Demgegenüber spielt die Selbstwahrnehmung der Lehrer*innen eine untergeordnete Rolle (vgl. ebd.). Positive Erfahrungen bei der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen wirken sich wiederum auf die Einstellung der Lehrer*innen und somit auf eine Befürwortung der Integration aus (vgl. ebd., 127).

Etliche weitere Autor*innen beforschen Einstellungen von Lehrer*innen zur schulischen Integration von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie betonen den Zusammenhang einer funktionierenden Integration mit der Einstellung der beteiligten Lehrer*innenschaft (vgl. u. a. Bless 1995; Feuser 2005; Eberwein, Knauer 2009). Dabei wird die Einstellung zur Integration je nach Art und Schwere der Behinderungen der Schüler*innen herausgearbeitet. Die Integration von Schüler*innen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in die Regelschule wird beispielsweise als kritisch eingestuft (vgl. Bundschuh, Klehmet, Reicharz 2005). Persönliche Voraussetzungen der befragten Lehrer*innen, etwa Geschlecht, Alter, Lehrerfahrung oder Berufsausbildung, wirkten sich dahingegen weniger stark auf die Einstellung zur Integration aus (vgl. Gebhardt et al. 2011, 276).

3.2.2 Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen von Lehrer*innen und Konsequenzen für die Integrationsdebatte

Fend (1979) untersucht das innovative Potenzial von Lehrer*innen in Nordrhein-Westfalen und fragt besonders nach Unterschieden zwischen Lehrer*innen aus integrierten Gesamtschulen und Lehrer*innen aus traditionellen Schulen, ihre erziehungsrelevante Grundhaltung betreffend (vgl. Kischkel 1979, 13).⁷⁵ Einstellungsdimensionen wie die Einstellung zu der Frage, inwiefern Persönlichkeitsmerkmale durch genetische Faktoren bestimmt seien (Anlageorientierung) (vgl. ebd., 19), werden beispielsweise durch folgende Fragen abgeklärt:

- „Wenn man die Umwelt entsprechend gestalten würde, könnte man fast alle Schüler zum Abitur führen?“ (ebd., 20)
- „Abgesehen von Grenzfällen ist Intelligenz eine Sache der Erziehung.“ (ebd.)

⁷⁴ Der Begriff Schüler*in mit Behinderung wurde an dieser Stelle nicht weiter definiert (vgl. Dumke, Krieger, Schäfer 1989, 103).

⁷⁵ Bei dieser Studie werden 19 Schulen – vier Gesamtschulen, 15 Haupt- und Realschulen – untersucht und 389 Fragebögen ausgewertet (vgl. Kischkel 1979, 13).

Ergebnisse für diese Dimension sind beispielsweise, dass Gesamtschullehrer*innen im Vergleich zu Real-/Hauptschul- oder Gymnasiallehrer*innen in einem geringeren Maß anlagenorientiert sind (vgl. ebd., 24). Lehrkräfte der Real-/Hauptschule oder des Gymnasiums sehen eine größere Bedeutung der Genetik für die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten (vgl. ebd.). Die Lehrkräfte von Gesamtschulen betonen insgesamt die Relevanz von Umweltfaktoren für den Lern- und Entwicklungsprozess gegenüber Lehrkräften aus anderen Schulen (vgl. ebd., 27).

Des Weiteren arbeitet Kischkel (1979) heraus, dass bestimmte Schulformen charakteristische Beliefs bei den dort arbeitenden Lehrern*innen bedingen. Unterschiedliche Berufsmotive, Ausbildungsfaktoren und schulformtypische Erfahrungen werden hierfür als Ursachen hervorgehoben (vgl. ebd., 120). Diese Einstellungen werden wiederum als relevant für das Engagement im Beruf, das Innovationspotenzial oder den Umgang mit Problemen in der Schule, etwa mit erzieherischen Fragen oder Fragen des Curriculums, beschrieben (vgl. ebd., 128). Weitere einflussreiche Faktoren werden der Berufsausbildung und dem Lebensalter der Lehrer*innen zugeschrieben (vgl. ebd.).

Die Studie von Böttger, Gipser und Laga (1995) untersucht Vorurteile als Element der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen⁷⁶ und kommt zu dem Schluss, dass Vorurteile gegenüber Schüler*innen mit einer Lernbehinderung oder geistigen Behinderung proportional zu den Jahren der Berufserfahrung an Grund- und Hauptschulen ansteigen (vgl. 49). „Je mehr mit Behinderung ‚Dummheit‘ assoziiert wird und umso ‚unästhetischer‘ das äußere Erscheinungsbild ist“ (ebd., 90 f.), desto verstärkt bestehen Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen. Ein Zusammenhang zwischen der Stärke der Vorurteile sowie der Form der Behinderungen kann daher dargestellt werden (vgl. ebd.). Vorurteile gegenüber Schüler*innen mit Lernbehinderungen sind geringer im Vergleich zu Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten. Vorurteile gegenüber Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung sind am stärksten ausgeprägt (vgl. ebd., 91). Gesellschaftlich dominante Ideologien, Normen und Werte, die im Zuge der Sozialisation verinnerlicht wurden, werden als Ursachen für die beschriebenen Vorurteile dargestellt (vgl. ebd., 95).

Für die zu diesem Zeitpunkt geführten Integrationsdebatte fassen die Forscher*innen zusammen, dass „die insgesamt geringen Bedenken hinsichtlich eines gemeinsamen Schulbesuchs behinderter und nichtbehinderter Kinder“ (ebd., 96) sich reduziert hätten. Dennoch könne die Frage, wie eine integrative Beschulung umgesetzt werden solle, von den Lehrer*innen nicht beantwortet werden (vgl. ebd., 96 f.). Als Konsequenzen aus der Studie formulieren die Autor*innen die Notwendigkeit struktureller Reformen in der Schule und einen Fort- und Ausbildungsbedarf auf Lehrer*innenseite. Vorurteile müssten bewusstgemacht und hinterfragt werden (vgl. ebd., 98). Weitere Autor*innen konstatieren, dass theoretische Einführungen allein nicht ausreichend seien, um Vorurteile und negative Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Behinderungen abzubauen. Der persönliche Kontakt zu Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während des Studiums beeinflusse jedoch die Befürwortung von Inklusion (vgl. Sharma et al. 2008).

Die Relevanz von Alltagstheorien über Behinderung sowie die Positionierung zu Inklusion stehen in der Studie von Veber (2010) im Mittelpunkt.⁷⁷ Veber kommt zu dem Schluss, dass es

76 Als Datengrundlage der Studie dienen 207 standardisierte Fragebogen-Interviews aus dem Jahr 1981 und 115 Interviews von 1990 (vgl. Böttger, Gipser, Laga 1995, 89).

77 Veber bezieht sich in seiner Studie auf Aussagen aus 87 problemzentrierten Interviews mit Student*innen sowie in einem zweiten Teil auf einen Datensatz von 205 Fragebögen von Lehramtsstudent*innen und Lehrer*innen (vgl. Veber 2010, 94/112).

keinen Zusammenhang zwischen einem Behinderungsverständnis und der Befürwortung von Inklusion gebe. Einfluss auf das Behinderungsverständnis haben laut ihm sozialstatistische Daten wie das Alter der Befragten oder die Tatsache, ob Kontakte zu Menschen mit Behinderungen bestehen (vgl. ebd., 112 f.).

Bei der Mehrheit der Proband*innen dominiert ein Verständnis von Behinderung in Anlehnung an das medizinische Modell von Behinderung und damit eine defizitorientierte Sichtweise (vgl. ebd., 170). Des Weiteren kann eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Inklusion dargestellt werden. Gegenüber Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige und sozial-emotionale Entwicklung oder Schüler*innen mit komplexen Beeinträchtigungen werden jedoch Vorbehalte geäußert (vgl. ebd., 170 f.).

Die Diskrepanz zwischen der beschriebenen defizitären Sichtweise von Behinderung und der grundsätzlichen Offenheit gegenüber Inklusion erklärt Veber damit, dass das Erklärungsmodell von Behinderung keine Auswirkungen auf die Einschätzung und Bewertung von Inklusion habe (vgl. ebd., 178). Die persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und daher der Kontakt zu Menschen mit Behinderungen wirken sich laut ihm jedoch auf die Bewertung von Inklusion aus (vgl. ebd.).

Eine Studie von Kuhl et al. (2013)⁷⁸ untersucht Beliefs von Grundschul- sowie Förderschullehrkräften und fragt nach Unterschieden. Dabei zeigt sich wiederum, dass beispielsweise die Überzeugungen zu Behinderungen – zumindest bei Förderschullehrer*innen – vom Alter, Geschlecht und von beruflicher Erfahrung unabhängig sind (vgl. ebd., 22). Professionsspezifische Überzeugungen, die sich bereits während des Studiums entwickelten, konnten ebenfalls herausgearbeitet werden. Förderschullehrkräfte weisen im Vergleich zu Grundschullehrkräften eine individuellere, förderbezogene sowie dialogische Orientierung auf (vgl. ebd.).

3.2.3 Der Zusammenhang von Unterrichtsmethoden und Überzeugungen von Lehrer*innen

Der Zusammenhang von Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Beliefs der Lehrer*innen wird auf der Basis der Daten der Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2007/2008 für Deutschland untersucht.⁷⁹ Ein Ergebnis der Studie ist, dass strukturierte Unterrichtsmethoden von Lehrer*innen am stärksten favorisiert werden. Schüler*innenorientierte Methoden belegen den zweiten Rang, gefolgt von den selten angewendeten Methoden wie Projektunterricht (vgl. von Saldern 2010, 64). Lehrkräfte, die häufiger an Fortbildungen teilnehmen, arbeiten weniger mit strukturierenden Unterrichtsmethoden im Vergleich zu Lehrkräften, die an keiner oder seltener an Fortbildungen teilnehmen (vgl. ebd., 46/65). Ein Zusammenhang zwischen der individuellen Weiterbildung der Lehrer*innen und den genutzten Unterrichtsmethoden kann daher aufgezeigt werden.

Kooperation in Form von Teamteaching⁸⁰ wird zwischen den Lehrer*innen weniger praktiziert. Lediglich ein Austausch, was den Materialeinsatz oder die Lernentwicklung angeht, kann beschrieben werden (vgl. ebd., 65): Zwei Drittel der Befragten geben an, nie oder selten bei Kolleg*innen zu hospitieren oder ein Feedback durch Kolleg*innen zum eigenen Unterricht zu bekommen (vgl. ebd., 87). Nie oder weniger oft als einmal im Jahr unterrichten 50 % der Befrag-

78 Als Datengrundlage der quantitativen Erhebung dienen 330 Fragebögen, ausgefüllt von Grund- und Förderschullehrer*innen sowie Student*innen des Lehramts der Förder- oder der Grundschule (vgl. Kuhl et al. 2013, 3).

79 Die Daten der Untersuchung basieren auf den Aussagen von 3734 Lehrkräften und 388 Schulleiter*innen (vgl. von Saldern 2010, 15).

80 Der Begriff Teamteaching wird an dieser Stelle nicht weiter expliziert (vgl. von Saldern 2010, 65).

ten gemeinsam im Team mit anderen Lehrer*innen (vgl. ebd.). Ein wöchentlicher Austausch von Unterrichtsmaterialien wird jedoch von 64 % der befragten Personen angegeben (vgl. ebd.). Weitere Studien,⁸¹ die den Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Lehrkräften und beispielsweise der Struktur des Lerngegenstandes oder die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen thematisieren, zeigen den Einfluss auf das Lernergebnis der Schüler*innen auf. Ferner werden diese Überzeugungen als eine wesentliche Variable für das Gelingen von Unterricht dargestellt (vgl. Baumert, Kunter 2006; Blömeke 2007; Blömeke et al. 2008).

3.2.4 Zur Rolle der Sonderpädagog*innen in der inklusiven Schule

Der Aufgabenbereich und somit auch die Rolle der Lehrer*innen verändern sich im Zuge der inklusiven Schulentwicklung. Einige Autor*innen beschreiben eine größere Veränderung für die Lehrkräfte der Sonderpädagogik im Vergleich zu Grundschulpädagog*innen. Dies wird damit begründet, dass Sonderpädagog*innen in Förderschulen vielfach als Klassenlehrer*innen arbeiteten und in inklusiven Settings zumeist als Expert*in für sonderpädagogische Förderung, Diagnosestellung, Beratung oder als Co-Lehrer*in eingesetzt werden würden (vgl. Kolbe, Reh 2008; Lütje-Klose, Neumann 2015). Diese Neuausrichtung mit ihren Herausforderungen wird von etlichen Studien thematisiert (vgl. u. a. Lütje-Klose et al. 2005; Arndt, Werning 2013; Bender, Heinrich 2016). Reiser (1998) differenziert zwischen einer personalisierten additiven und einer institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung. Bei den personalisierten additiven Serviceleistungen sind die Sonderpädagog*innen konkret für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig. Additiv zum regulären Unterricht fördern sie diese Kinder individuell oder in Kleingruppen (vgl. ebd., 51). Ausgangspunkt für die Förderung ist der festgestellte sonderpädagogische Förderbedarf. Die Etikettierung ist daher notwendig, um die Ressource der Förderschulstunde genehmigt zu bekommen. Die Form der personalisierten additiven Serviceleistung wird daher auch im Zusammenhang mit dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma diskutiert (vgl. Füßel, Kretschmann 1993). Wenn die Förderung vom Status „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ abhängt, würden zum einen präventive Maßnahmen für alle Schüler*innen nicht durchgeführt werden und zum anderen Schüler*innen vermehrt klassifiziert werden, um Ressourcen zu sichern.

Bei den institutionalisierten systembezogenen Serviceleistungen ist die Lehrkraft neben der individuellen Förderung einzelner Schüler*innen auch für das System Schule und Unterricht zuständig. Die Sonderpädagog*innen sind Teil des Kollegiums und arbeiten im Unterricht gleichberechtigt und gemeinsam mit den Lehrer*innen der Regelschule. Beide Lehrkräfte sind bei dieser Konstellation Expert*innen für den Unterricht. Darüber hinaus ist die Sonderschullehrkraft jedoch auch noch Expert*in für Unterrichts- und Erziehungserschwerisse (vgl. Reiser 1998, 50). Dieses Wissen kann beispielsweise präventiv bei der Unterstützung von Schüler*innen ohne Diagnose eingesetzt werden.

3.2.4.1 Kompetenzen für das Unterrichten heterogener Lerngruppen

Langner (2015) analysiert in ihrer Untersuchung Kompetenzen für inklusiven Unterricht. Sie kommt zu dem Schluss, dass unterschiedliche Faktoren dazu beitragen, dass sich Lehrer*innen kompetent für den inklusiven Unterricht fühlten. Keine bestimmte Infrastruktur oder konkrete Rahmenbedingungen können durch ihre Studie benannt werden, die geradlinig für die Unter- richtung heterogener Lerngruppen qualifizieren würden (vgl. ebd., 311).

81 Diese Studien thematisieren vorrangig der Bereich des Mathematikunterrichts und weniger den inklusiven Unterricht.

Folgende, für die vorliegende Forschungsarbeit relevante Faktoren arbeitete Langner (2015) heraus:

- Lehrer*innen, die sich bewusst für den gemeinsamen Unterricht entschieden haben, fühlen sich für alle Schüler*innen zuständig und zeigen eine Bereitschaft für diese Form der Unterrichtung (vgl. ebd., 312). Die Haltung zum gemeinsamen Unterricht wird als ein entscheidender Faktor für die Arbeit in inklusiven Unterrichtssettings aufgeführt (vgl. ebd., 319).
- Solange die Zuständigkeit der Lehrer*innen nach Berufsperson aufgeteilt ist, dementsprechend die Sonderpädagog*innen für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Regelschulpädagog*innen für die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zuständig sind, entsteht kein inklusiver Unterricht (vgl. ebd., 312).
- Die Bereitschaft der Lehrer*innen, Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu unterrichten, ist abhängig von der Einschätzung der jeweiligen Schwierigkeiten. Die unterschiedlichen Behinderungen werden hierarchisiert. Lehrer*innen wollen Schüler*innen mit schweren Beeinträchtigungen oder Verhaltensproblematiken ungern unterrichten (vgl. ebd.).
- Teamteaching und dementsprechend die Zweierbesetzung im Unterricht wirken sich positiv auf die Arbeit mit heterogenen Klassen aus (vgl. ebd.). Damit ein Teamteaching funktionieren kann, müsse der eigenen Führungsrolle abgerückt werden. Vermehrt müssten Absprachen getroffen werden, und die*der Einzelne müsse sich der Kritik des*der Kollegen*in aussetzen. Das eigene Berufsrollenverständnis wirke sich wiederum nicht auf den Ablauf der Teamarbeit, etwa auf die Verteilung von Zuständigkeiten, aus (vgl. ebd., 319).
- Lehrer*innen, die Verantwortung für die Entwicklung aller Schüler*innen übernehmen, gestalten das Lernumfeld entsprechend den Bedarfen und Kompetenzen ihrer Schüler*innenschaft um. Eine Methodenkompetenz, die Binnendifferenzierung und Individualisierung betreffend, wird sichtbar (vgl. ebd., 312).
- Im gemeinsamen Unterricht wird ein Entwicklungspotenzial für alle Schüler*innen gesehen (vgl. ebd., 313).
- Lernprozesse verlaufen individuell. Lernausgangslagen sowie das Lernumfeld beeinflussen den Lernprozess der Schüler*innen (vgl. ebd.).
- Eine absolute Unterrichtskontrolle durch den*die Lehrer*in wird nicht angestrebt (vgl. ebd.). Die Lehrer*innen sehen sich vielmehr als Lernfeldgestalter*innen, die Verantwortung für den Lernprozess der Schüler*innenschaft übernehmen. Wertschätzung sowie Anerkennung bestimmen das Miteinander zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (vgl. ebd., 319). Des Weiteren bedarf es eines ritualisierten Unterrichts, der sich motivierend auf die Schüler*innen auswirkt (vgl. ebd.).
- Der Austausch im Lehrer*innenteam führt zu einer Reflexivität, die als gewinnbringend beschrieben wird (vgl. ebd., 313). Die Reflexivität wirkt sich wiederum auf den Einsatz pädagogischer Methoden aus und ermöglicht es, individuelle Entwicklungswege von Schüler*innen zu beschreiben (vgl. ebd., 317).
- Unterrichtserfahrungen mit heterogenen Lerngruppen führen nicht dazu, dass sich Lehrer*innen als kompetent für diesen Unterricht erleben. Werden heterogene Lerngruppen jedoch bereits während des Referendariats thematisiert und der Unterricht erprobt, wirkt sich dies auf das Kompetenzgefühl aus (vgl. ebd., 313).
- Selbstzweifel und Selbstkritik können den Lehrer*innen dabei helfen, nach den besten Lösungen zu suchen, und lassen sich daher auch als Motor für Veränderungen beschreiben (vgl. ebd., 317). Die persönliche Weiterentwicklung, beispielsweise zugunsten einer individualisierten Unterrichtsgestaltung, erweist sich des Weiteren als förderlich (vgl. ebd., 318).

- Die Notwendigkeit eines spezifischen sonderpädagogischen Wissens für den inklusiven Unterricht kann nicht herausgearbeitet werden. Dies solle jedoch nicht implizieren, dass sonderpädagogische Kompetenzen obsolet wären. Ein Wissen um individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler*innenschaft ist beispielsweise Voraussetzung dafür, individuelle Entwicklungsprozesse zu ermöglichen (vgl. ebd., 319).

Abegglen et al. (2017) thematisieren in ihrer Studie, welche Bedenken zur Umsetzung inklusiver Bildung bei Lehrkräften vorhanden sind und wie sich diese auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen,⁸² beispielsweise im Zusammenhang des individualisierten Unterrichts, auswirken (vgl. ebd., 191).⁸³ Zu folgenden Ergebnissen kommt die Studie: Die teilnehmenden Lehrkräfte äußern eine (eher) positive Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen. Sie stehen der schulischen Inklusion grundsätzlich positiv gegenüber. Bedenken werden jedoch gegenüber der tatsächlichen Umsetzung geäußert. Die Lehrkräfte äußern den Wunsch nach Transparenz und Sicherheit der Bedingungen sowie Ressourcen für die inklusive Arbeit – wie Klassengröße, räumliche, materielle, personelle oder zeitliche Ressourcen – und fordern Fort- und Weiterbildungen ein. Die eigenen Kompetenzen für individualisierten Unterricht, für Kooperationen im Team oder den Umgang mit Herausforderungen und dementsprechend die Selbstwirksamkeit werden wiederum als recht hoch dargestellt (vgl. ebd., 199). Die Diskrepanz zwischen dem eigentlichen Zutrauen und daher der hohen Selbstwirksamkeitseinschätzung und dem Bedenken wegen der tatsächlichen Umsetzung wird mit dem Faktor Zeit begründet (vgl. ebd.).

Des Weiteren thematisiert die Studie den Zusammenhang zwischen interdisziplinären Kooperationen und der Befürwortung von Inklusion. Je höher das Selbstzutrauen in interdisziplinären Kooperationen ist, desto positiver fallen Einschätzungen der Inklusion aus und desto geringer werden Bedenken wegen der gemeinsamen Unterrichtung geäußert (vgl. ebd., 200). Dabei wird selbst der außerschulische Kontakt, beispielsweise durch ein Schulfest, mit Therapeut*innen, psychologischen oder sozialpädagogischen Fachkräften als förderlich für den Abbau von Bedenken wegen einer multiprofessionellen Teamarbeit benannt (vgl. ebd.). Die Qualität des schulischen Umfelds sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern werden ebenfalls als Faktoren herausgearbeitet, die sich positiv auf ein inklusives pädagogisches Handeln auswirken können (vgl. ebd., 200 f.).

3.2.5 Zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Unterricht

Budde und Blasse (2017) vergleichen in ihrer Studie die Umsetzungspraxis zweier Schulen auf Unterrichtsebene.⁸⁴ Beide Gemeinschaftsschulen haben für ihre inklusive Arbeit Auszeichnungen erhalten und profilieren sich durch eine positive Bezugnahme auf Inklusion und eine entsprechende Schüler*innenschaft. Des Weiteren verfügen sie im Landesvergleich über überdurchschnittlich viele Ressourcen (vgl. ebd., 244). In der Studie werden die Unterschiede zwischen einem Unterricht, der auf eine Etikettierung der Schüler*innenschaft zurückgreift, und einem Unterricht, der Etiket-

82 Unter Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird nach Bandura (1997) die Überzeugung verstanden, erforderliches Verhalten erfolgreich umsetzen zu können, um angestrebte Ziele zu erreichen.

83 Die Studie bezieht sich auf Aussagen von 285 Lehrkräften aus den drei deutschsprachigen Ländern: Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. Abegglen et al. 2016, 192). Die Autor*innen beschreiben eine mögliche Verzerrung ihrer Ergebnisse aufgrund der vorwiegenden Teilnahme von Lehrer*innen, die an dem Thema Inklusion interessiert seien (vgl. ebd., 199).

84 Datengrundlage des Vergleichs sind ethnografische Unterrichtsprotokolle aus der GESI-Studie (Gemeinschaftsschulen und Inklusion) von Blasse, Budde, Hinrichsen, Hummrich, Niemeyer-Jensen und Thon (2015) (vgl. Budde, Blasse 2017, 244).

tierung vermeidet, herausgearbeitet. In Ersterem lassen sich pädagogische Praktiken beobachten, die stabile Differenzkategorien entlang der Leistungsnorm konstruieren und somit die Kategorie Förderschüler*in stützen. Hinzu kommt, dass die vergleichsweise überdurchschnittliche Ressourcenausstattung diese Differenzkategorien eher stabilisiert, als sie abzubauen (vgl. ebd., 250). Im Unterricht der zweiten Schule, die auf Etikettierungen verzichtet, lassen sich keine stabilen Differenzkategorien beschreiben. Dies bewirkt allerdings eine Diffusion der professionellen Zuständigkeiten und einen Wegfall individueller Unterstützungsleistungen für die Schüler*innenschaft (vgl. ebd.). Die Autor*innen kontrastieren, dass die Schule an sich schon immer mit unterschiedlichen Schüler*innen konfrontiert sei. Diese Heterogenität in den Klassen sei durch den Anspruch der Inklusion gesteigert worden. Dem Dilemma dieser Differenz wertschätzend zu begegnen, ohne Stereotypen zu erzeugen, sondern dem Spannungsfeld zwischen Individualität, Partikularismus und Universalität gerecht zu werden, beschreibt die Herausforderungen und Widersprüche, mit denen die Schulen konfrontiert sind (vgl. ebd., 251).

Baumert und Kunter (2006) kommen bei ihrer Arbeit zu dem Schluss, dass ein Zusammenhang zwischen der Einstellung der Lehrer*innen und dem Umgang mit Heterogenität vorhanden sei (vgl. ebd., 498). Eine positive Einstellung zu heterogenen Lerngruppen wirke sich auf die Befürwortung von Inklusion aus (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2013, 86).

3.2.6 Voraussetzungen für eine Kooperationsbereitschaft im inklusiven Unterricht

Hellmich et al. (2017) untersuchen Voraussetzungen für die Bereitschaft von Grundschullehrkräften, Förderschulpädagogen*innen im inklusiven Unterricht zu kooperieren (vgl. ebd., 36).⁸⁵ Als Prädiktoren geben die Autor*innen „die Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion und zur Teamarbeit, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ihre Erfahrungen aus dem inklusiven Unterricht in der Grundschule“ (ebd., 47) an. Die Antworten der Lehrer*innen unterscheiden sich. Ein Teil der Befragten gibt an, gegenüber Inklusion positiv eingestellt zu sein. Ein anderer Teil äußert Vorbehalte gegenüber der Inklusion in Schule und Unterricht (vgl. ebd.). Ähnlich verhält es sich mit den Aussagen zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die Realisierung eines inklusiven Unterrichts betreffend. Ein Teil der Lehrkräfte ist nicht davon überzeugt, den Herausforderungen des inklusiven Unterrichts gerecht zu werden. Ein anderer Teil von Personen gibt an, sich kompetent für den inklusiven Unterricht zu fühlen (vgl. ebd.). Eine große Varianz zwischen der Einstellung zur Inklusion und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Grundschullehrer*innen lässt sich daher feststellen. Die Autor*innen folgern aus den Befunden einen erheblichen Bedarf an Fort- und Weiterbildung, um positive Veränderungen herbeiführen zu können (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der Studie geben des Weiteren Hinweise darauf, dass sich persönliche Erfahrungen aus der Arbeit im inklusiven Unterricht auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Grundschullehrkräfte auswirken und daher die Bereitschaft zum inklusiven Arbeiten befördern (vgl. ebd.). Die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Sonder- und Regelschulpädagog*innen, um Inklusion in der Schule zu realisieren, wird auch innerhalb weiterer Studien bestätigt (vgl. Moser, Kropp 2015; Arndt, Werning 2016a; Lütje-Klose 2016; Lütje-Klose et al. 2016). In diesem Zusammenhang wird beispielsweise auch nach Möglichkeiten gefragt, zu kooperativer Zusammenarbeit zu befähigen (vgl. Heinrich, Urban, Werning 2013a; 89f.). Die thematisierte Kooperation in der inklusiven Praxis müsse gelernt und könne nicht voraussetzungslos erwartet werden (vgl. ebd.). In der Praxis stellt eine hohe Kooperationsbereitschaft zwischen Lehrer*innen dennoch die Ausnahme dar. Kooperationshinderliche Rahmenbedingungen wie eine geringe Anzahl an doppelt

⁸⁵ Als Datenbasis dienen 168 Fragebögen, ausgefüllt von 157 Grundschullehrerinnen sowie 11 Grundschullehrern (vgl. Hellmich et al. 2017, 42).

besetzten Unterrichtseinheiten oder die gleichzeitige Zuständigkeit der Sonderpädagog*innen für unterschiedliche Klassen oder Schulen werden als Gründe aufgeführt (vgl. Gebhardt et al. 2014). Weitere Autor*innen thematisieren neben institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen Ziel- und Interessenkonflikte, Status- und Hierarchieunterschiede oder fehlendes Wissen über die jeweils andere Profession als Ursachen (vgl. Speck et al. 2011, 190 ff.). Das *Autonomie-Paritäts-Muster* nach Lortie (1972) wird als weiteres Begründungsmuster aus arbeitssoziologischer Perspektive auf Schule aufgeführt und durch die Organisationsstruktur Schule begründet (vgl. Altrichter, Eder 2004, 196). Dieses beschreibt das vorrangige Verhaltens- und Einstellungsmuster von Lehrer*innen, die der institutionellen Strukturlogik von Schule entspringt. Folgenden drei Handlungsmaximen werden benannt: 1. Kein Erwachsener soll in den Unterricht des*r Lehrers*in eingreifen, 2. Lehrer*innen sind gleichberechtigt und sollen auch so behandelt werden; 3. Zwischen den Lehrer*innen besteht ein zuvorkommender Umgang, und es findet keine Intervention bei Angelegenheiten des*der Kollegens*in statt (vgl. Lortie 1972, 42 f.). Die Anforderung zur Kooperation steht somit im Spannungsverhältnis zum Autonomie-Paritäts-Muster (vgl. Dietrich 2017, 46 f.).

3.3 Zwischenfazit

Die im ersten Kapitel herausgearbeiteten Leitfragen der vorliegenden Forschungsarbeit thematisieren die Notwendigkeit eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses, Qualitätsdimensionen der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts, veränderte Kompetenzanforderungen sowie den Umgang mit den neuen Berufsanforderungen seitens der Lehrer*innen. Auf der Basis der vorgestellten Studien lassen sich folgende Hypothesen zusammenfassen:

- Der Lehramtsabschluss der Lehrer*innen wirkt sich auf die Innovationsbereitschaft und auf das Verständnis von Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler*innen aus (vgl. Kischkel 1979).
- Die Bereitschaft der Lehrkräfte, Schüler*innen mit Behinderungen im gemeinsamen Unterricht zu unterrichten, ist abhängig von der Art und Schwere der jeweiligen Behinderung. Persönliche Erfahrungen mit der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen stützen die Befürwortung der Inklusion (vgl. Dumke, Krieger, Schäfer 1986).
- Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen steigen proportional zu den Berufserfahrungen der Lehrer*innen an. Eine strukturelle Reform in der Schule sowie ein Fort- und Ausbildungsbedarf auf Lehrer*innenseite sind notwendig. Besonders sind Vorurteile bewusst zu machen und zu hinterfragen (vgl. Böttger, Gipser, Laga 1995).
- Die gemeinsame Zuständigkeit von Förder- und Regelschulpädagog*in in inklusiven Settings wird unterschiedlich ausgestaltet. Dabei kann, nach Reiser (1998), zwischen der personalisierten additiven Serviceleistung, innerhalb der die Sonderpädagog*innen explizit für die Förderung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig sind, und der institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung, bei der die Pädagog*innen gleichberechtigt im Team zusammenarbeiten, unterschieden werden. Die Sonderpädagog*innen sind bei der institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung des Weiteren für die (präventive) Unterstützung aller Schüler*innen bei Unterrichts- und Erziehungserschwernissen zuständig.
- Ein Zusammenhang zwischen individueller Weiterbildung und der Anwendung schüler*innenorientierter Methoden oder Projektarbeit besteht. Kooperationen zwischen Lehrer*innen haben zumeist den Austausch von Unterrichtsmaterialien zum Gegenstand und weniger gegenseitige Beratung (vgl. von Saldern 2010).

- Das persönliche Erklärungsmodell von Behinderung wirkt sich nicht auf die Einschätzung und Bewertung von Inklusion aus. Die persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen wirken sich jedoch auf die Bewertung von Inklusion aus (vgl. Veber 2010).
- Kompetenzen für die Unterrichtung von heterogenen Lerngruppen werden von unterschiedlichen Faktoren bedingt. Reflexivität, Selbstkritik, Kooperations- und Teamfähigkeit, persönliche Weiterentwicklungsbereitschaft, Individualisierung des Unterrichts, Differenzierung sowie ein anerkennendes Miteinander von Lehrer*innen und Schüler*innen sind Faktoren, die sich bei Lehrkräften, die sich kompetent bei der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen fühlen, häufen (vgl. Langner 2015).
- Trotz einer eher positiven Grundhaltung gegenüber Menschen mit Behinderungen und einer grundsätzlichen Befürwortung inklusiven Unterrichts bestehen Bedenken wegen der tatsächlichen Umsetzung, wenn Transparenz und Sicherheit sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Rahmen des Veränderungsprozesses ausbleiben. Die Qualität des schulischen Umfelds sowie die Elternarbeit beeinflussen die inklusive Umsetzungspraxis (vgl. Abegglen et al. 2017).
- Eine gesteigerte Heterogenität innerhalb der Klassen lässt sich durch den Anspruch der Inklusion beschreiben. Die Lehrer*innen befinden sich daher in einem Dilemma, dieser Differenz wertschätzend zu begegnen, ohne Stereotypen zu erzeugen sowie dem Spannungsfeld zwischen Individualität, Partikularismus und Universalität gerecht zu werden (vgl. Budde, Blasse 2017).
- Fort- und Bildungsmaßnahmen sind notwendig, um Veränderungen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte und der Befürwortung von Inklusion anzustoßen (vgl. Hellmich et al. 2017).
- Die Kooperation von Sonder- und Regelschulpädagog*innen ist notwendig, um einen inklusiven Unterricht zu realisieren (vgl. Moser, Kropp 2015; Arndt, Werning 2016a; Lütje-Klose et al. 2016). In der Praxis finden sich unterschiedlichste hemmende Faktoren, etwa wenig doppelt besetzte Unterrichtseinheiten, die gleichzeitige Zuständigkeit der Sonderpädagog*in für mehrere Klassen oder Schulen (vgl. Gebhardt et al. 2014), Ziel- und Interessenkonflikte, Status- und Hierarchieunterschiede, fehlendes Wissen über die jeweils andere Profession (vgl. Speck et al. 2011, 190 ff.) oder Erklärungen aus arbeitssoziologischer Perspektive, die durch die Organisationsstruktur Schule selbst begründet werden (vgl. Altrichter, Eder 2004, 196).

Die explizierten Hypothesen werden bei der Interpretation und Diskussion der empirischen Ergebnisse als Hintergrundfolie dienen und auf der Basis der Empirie diskutiert. Einen Überblick über die methodologische Rahmung und daher den Forschungsstil der Grounded Theory sowie eine Verortung der Forschungsarbeit innerhalb der GTM bietet das folgende Kapitel.

4 Methodologische Rahmung: Grounded Theory

Im folgenden Kapitel ist die Methodologie der Forschungsarbeit offenzulegen und zu begründen. Hierfür erfolgt im ersten Teil eine Auseinandersetzung mit der Entstehung der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Darauf aufbauend werden die codeorientierte GTM sowie im Zuge der postmodernen Weiterentwicklung die konstruktivistischen GTM dargestellt. Abschließend werden die der Anwendung der GTM zugrundeliegenden Gütekriterien erläutert.

4.1 Grounded-Theory-Methodologie

Die Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss gelten als Begründer der Methodologie der Grounded Theory. Im Zuge ihrer Forschung zum Umgang mit Sterbenden in amerikanischen Kliniken, *Awareness of Dying* (1965), entwickelten sie in den 1960er-Jahren ihre Methodologie der vergleichenden sowie gegenstandsverankerten Analyse. Ziel war es, direkt aus den Daten heraus eine neue, sogenannte Grounded Theory, entwickeln zu können. Diese galt als Antwort auf die zur damaligen Zeit dominierende positivistische Wissenschaftsauffassung in der Scientific Community. Bisher unbekannte Phänomene ließen sich nicht mittels standardisierter, theoriegeleiteter Erhebungsinstrumente erforschen.⁸⁶ Sie entwickelten daher die Grounded Theory als Forschungsstil, um aus dem Forschungsgegenstand selbst theoretische Kategorien zu generieren und nicht, wie sonst üblich, deduktiv mit Hypothesen am Datenmaterial zu arbeiten. Mit ihrem Buch *The Discovery of Grounded Theory* (1967) verfassten sie ein Manifest der qualitativen Sozialforschung und erläuterten ihr Vorgehen als „general method of comparative analysis“ (Glaser, Strauss 1967, 1). Folgende Bestandteile der GTM gilt es zu berücksichtigen, um soziale Prozesse abstrakt-theoretisch erklären zu können:

- “Simultaneous involvement in data collection and analysis
- Constructing analytic codes and categories from data, not from preconceived logically deduced hypotheses
- Using the constant comparison method, which involves making comparisons during each stage of the analysis
- Advancing theory development during each step of data collection and analysis
- Memo-writing to elaborate categories, specify their properties, define relationships between categories, and identify gaps
- Sampling aimed toward theory construction (theoretical sampling), not for population representativeness
- Conducting the literature review after developing an independent analysis” (Charmaz 2014, 7 f.).

Mitte der 1980er-Jahre trennten sich die Wege der Gründungsväter Glaser und Strauss.⁸⁷ Beide verfolgten fortan mit verschiedenen Mitstreiter*innen⁸⁸ eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung

86 Dies stellt eine sehr verkürzte Zusammenfassung der Kritik dar. Mehr hierzu in Glaser, Strauss: *The Discovery of Grounded Theory* (1967).

87 Die Ursache des Konflikts der beiden Gründungsväter wird in den unterschiedlichen akademisch-sozialisatorischen Voraussetzungen und den damit einhergehenden verschiedenen intellektuellen Traditionen gesehen. Strauss gilt als Vertreter eines pragmatisch reformulierten Interaktionismus, während Glaser der kritisch-rationalistisch orientierten, quantifizierenden Forschungsmethodik zuzuordnen ist (vgl. Strübing 2007, 160).

88 Die bekanntesten Mitstreiter*innen sind beispielsweise Juliet Corbin aufseiten Strauss' und Phyllis Stern aufseiten Glasers (vgl. Mey, Mruck 2007, 12).

in der Arbeit mit der GTM. Glaser steht unter anderem für eine strikt induktive Weise, an das Datenmaterial heranzugehen. Mit den Daten darf und kann, nach seinem Standpunkt, nur mit wenigen Vorkenntnissen gearbeitet werden. Dies impliziert die Vorstellung einer schon existierenden, absoluten Realität (vgl. Strübing 2007, 161). Strauss hingegen betont bei seiner Variante der GTM die Relation der Forschungsobjekte und den Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. ebd., 162). Die Entwicklung des Codierparadigmas (Strauss, Corbin 1990), das Relationen von Kategorien in den Blick nimmt, ist beispielhaft zu nennen.

Über die Jahre hinweg entstanden verschiedene Schulen und Varianten der GTM (vgl. Glaser 2011; Strübing 2011, 2014; Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014). Aktuell wird nach Reichertz und Wilz (2016) die GTM in fünf idealtypische Varianten zu unterscheiden:

- Die induktiv orientierte Grounded Theory (Glaser, Strauss 1967; Glaser 1992; Glaser, Strauss 1998; Glaser 2002)
- Die klassische Grounded Theory (Strauss 1984; Strauss 1987; Strauss 1991a)
- Die codeorientierte Grounded Theory (Strauss, Corbin 1990; Strauss, Corbin 1996; Corbin, Strauss 2008)
- Die konstruktivistische Grounded Theory (Charmaz 2006, 2011a)

Die postmoderne, situativistische Grounded Theory (Clarke 2005; Clarke 2007; Clarke 2011) Diese vielfältigen, nicht klar voneinander trennbaren Herangehensweisen führen zu einer Auseinandersetzung mit und einer Diskussion von Unstimmigkeiten und Verunsicherung innerhalb der GTM, auch wenn als Resultat unterschiedliche Variationen entstanden sind.

„Und es ist vor dem Hintergrund der (Weiter-)Entwicklungen der Grounded-Theory-Methodologie sukzessive der Eindruck entstanden, dass es richtiger wäre, von Grounded-Theory-Methodologien im Plural zu sprechen oder zumindest anzuerkennen, dass es eine Vielzahl (nationaler, disziplinärer) Verfahrensvorschläge und Auslegungsversuche gibt“ (Mey, Mruck 2011, 12; Hervorh. im Original).

Diese verschiedenen Methodologien verdeutlichen auch, dass es sich bei der GTM um keine fertige Methode handelt, sondern vielmehr um einen Forschungsstil, der an den jeweiligen Forschungsgegenstand angepasst werden muss. Die Forschungsarbeit zu verorten und die damit verbundenen methodologischen Annahmen offenzulegen, ist notwendig. Bei der vorliegenden Forschungsarbeit wird der soziale und perspektivgebundene Entwicklungsprozess betont und daher in einem ersten Schritt dem Ansatz der codeorientierten GTM gefolgt. Des Weiteren wurde die Herangehensweise des konstruktivistischen Ansatzes der GTM berücksichtigt.

4.1.1 Die codeorientierte Grounded Theory

Unter dem Stichwort Sociological Awareness (1991b) fasst Strauss seine zugrunde liegende soziologische Forschungsperspektive zusammen. Für die vorliegende Arbeit ist dieser dem klassischen Interaktionismus folgende Blick auf die soziale Wirklichkeit richtungsweisend:

- Durch Handlungen, dementsprechend durch Interaktionen, werden symbolische Bedeutungen hergestellt und wiedergegeben. Die Relevanz von Bedeutungen entsteht in der Aushandlung der beteiligten Akteur*innen.
- Routinen prägen menschliches Handeln. Erst indem unerwartete Ereignisse auftreten, die ein Handeln entlang der gewohnten Routinen verunmöglichen, kommt es zu einer aktiven Reflexion mit dem Ziel, das Problem zu beheben, um anschließend wieder zu gewohnten Routinen zurückzukehren.

- Handlungen sind geprägt von internen, externen, vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Bedingungen. Genauso wirken die Motive, Überzeugungen und Emotionen der Akteur*innen auf das Geschehen.
- In Interaktionsketten sind Handlungen eingebettet und unterliegen dort unvorhersehbaren – jedoch auch stabilen – Bedingungen.

Auf der Basis dieser Annahmen über die soziale Wirklichkeit gilt es, im Feld⁸⁹ zum einen verschiedene Perspektiven von Akteur*innen zu erheben und zum anderen unterschiedliche zeitliche Phasen zu untersuchen (vgl. Griesbacher 2016, 146). Diese Herangehensweise wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit einerseits durch die Anwendung verschiedener Erhebungsmethoden im gleichbleibenden Forschungsfeld und zum anderen durch fünf Erhebungszeitpunkte im Verlauf von zwei Jahren berücksichtigt.

Wie bereits erläutert, handelt es sich bei der GTM um ein Verfahren mit zentralen Prozessen, die dazu dienen, Daten zu zerlegen, zu konzeptualisieren und auf eine neue Art zusammenzusetzen, dementsprechend eine Grounded Theorie zu entwickeln (vgl. Strauss, Corbin 1996, 39). Der Prozess der Datenanalyse wird als *Codieren* bezeichnet. Hierbei geht es um den Prozess des Vergleichs zwischen Begriffen oder Fällen beziehungsweise des Fragenstellens an den Text. Ausgehend von den Daten, gilt es, in einem Prozess der Abstraktion Daten zu interpretieren, zu deuten, zu verdichten und schließlich eine Theorie zu entwickeln (vgl. Strauss, Corbin 1996, 43 f.). Um einen Zugang zu den Daten zu bekommen, empfiehlt es sich, sogenannte W-Fragen zu stellen: Wer? Wann? Wo? Was? Wie viel? Warum? Wozu? Womit? (vgl. ebd., 58). Als Antwort auf die Fragen entstehen sogenannte Schlüsselwörter. Diese sind nah an den Daten und dennoch verallgemeinert. Aus den einzelnen Beispielen werden Phänomene/Konzepte, die durch den Prozess des *Codierens* einem Verallgemeinerungskonzept, einer sogenannten *Kategorie*, zugeordnet werden (vgl. ebd., 47). Diese *Kategorien* werden im Laufe des Prozesses weiterentwickelt. Ihnen werden Dimensionen, Eigenschaften und Zusammenhänge hinzugefügt.

Dieses Vorgehen lässt sich in drei verschiedene Phasen einteilen, in das *offene*, *axiale* sowie *selektive Codieren* (siehe Abbildung 5: Codierprozeduren in systematisierter Anordnung).

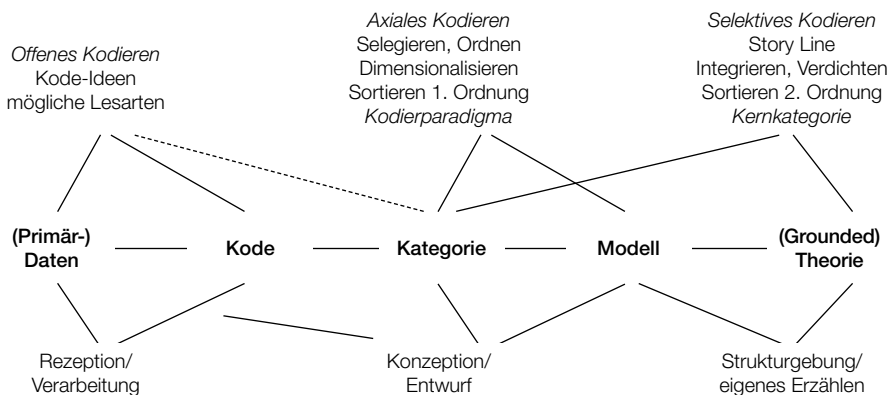


Abb. 5: Codierprozeduren in systematisierter Anordnung (Breuer 2010, 76)

⁸⁹ Strauss und Corbin (1996) beschreiben, „wenn man verstehen möchte, was geschieht“ (ebd., 9), besteht die Notwendigkeit, ins zu erforschende Feld zu gehen, sprich an den Ort, an dem sich die handelnden Subjekte befinden.

Begonnen wird mit dem *offenen*, geschlossen mit dem *selektiven Codieren*. Die einzelnen Schritte können jedoch nicht getrennt voneinander betrachtet oder einer konkreten Stelle im Auswertungsprozess zugeordnet werden. Im Mittelpunkt steht vielmehr ein Miteinander-Vergleichen, eine Vor- und Rückwärtsbewegung mit dem Ziel, ausgehend vom Datenmaterial Interpretationen sowie Deutungen vorzunehmen und letztlich eine Theorie zu entwickeln (vgl. Strauss, Corbin 1996, 39 ff.). Die einzelnen Bearbeitungsverfahren unterscheiden sich in ihrer Nähe beziehungsweise in ihrer Abstraktion vom empirischen Datenmaterial.

Beim *offenen Codieren* geht es darum, einen ersten Zugang zu und Überblick über die erhobenen Daten zu bekommen. Hierfür werden einzelne Texte zerlegt, in Sinneinheiten geteilt und mit Begriffen, sprich *Codes*, versehen. Erste Ähnlichkeiten, Muster oder Gegensätze werden sichtbar. Hierbei geht es anfänglich um ein freies, ungebundenes Assoziieren. Die Forschungsfrage steht zu diesem Zeitpunkt nicht im Mittelpunkt. Eine Offenheit für die Daten soll gewährleistet werden. Alle vorgefundenen Phänomene gilt es in Form von *Konzepten* festzuhalten. Diese werden dann miteinander verglichen und in ihrer Bedeutung hinterfragt, verschiedenen *Konzepten* zugeordnet und mittels *Codes* benannt. Ähnliche Konzepte können wiederum als *Kategorien*, dementsprechend *Konzepte höherer Ordnung* zusammengefasst werden (vgl. Strauss, Corbin 1996, 44 ff.).

Das *offene* und freie *Codieren* wurde bei der vorliegenden Forschungsarbeit anfänglich Zeile für Zeile am Datenmaterial durchgeführt. Eine Dichte an Themen und gleichzeitig ein heterogenes Feld innerhalb gemeinsamer Interaktions- und Handlungsstränge wurde sichtbar. Im Verlauf des weiteren Auswertungsprozesses wurde es immer wieder sinnvoll, durch ein erneutes *offenes Codieren Kategorien* näher zu bestimmen und so zu einer erneuten Offenheit für die Daten zu gelangen.

Im Zuge des *axialen Codierens* gilt es, die erarbeiteten *Kategorien* zu verfeinern, zu differenzieren sowie nach deren Relevanz für die Forschungsfrage zu filtern. Hierbei wird nicht länger assoziativ vorgegangen. Indem explizite Fragen gestellt werden, werden die *Kategorien* durch unterschiedliche *Codes* dimensionalisiert, Beziehungen herausgearbeitet und mit entsprechenden Textstellen angereichert. Bei diesem Vorgehen sind die bereits dargestellten Annahmen über die Beschaffenheit der sozialen Wirklichkeit leitend:

„Menschen handeln und interagieren, verfügen über Strategien, um mit ihren Situationsinterpretationen umzugehen, und ihr Handeln und das Verfolgen ihrer Strategien hat Konsequenzen. Erklärungen beinhalten die Bedingungen, die auf die Handlungen und Interaktionen einwirken, und die Konsequenzen, die daraus hervorgehen. Wissenschaftler bringen ein epistemologisches Schema in ihre Arbeit ein, das diese Dinge erfasst [sic]. [...] Ihre Hypothesen beinhalten dann Aussagen über Bedingungen, Konsequenzen etc.“ (Strauss, Corbin 1996, 76).

Um die Zusammenhänge von *Konzepten* zu analysieren und sie dementsprechend nicht länger isoliert, sondern im Strukturzusammenhang zu betrachten, bietet sich eine Systematisierung anhand des *Codierparadigmas* an (vgl. Strauss 1991a, 56 f.; Strauss, Corbin 1996, 78 ff.). Bei der vorliegenden Arbeit wurde in einem ersten Schritt mit dem *Codierparadigma* (siehe Abbildung 6 Codierparadigma) gearbeitet.

Das *Codierparadigma* ist eine Möglichkeit, eine Systematisierung vorzunehmen und ein zentrales Phänomen ausdifferenzieren. Im Verlauf der Auswertung zeigte sich jedoch, dass Ursache-Wirkungs-Gefüge nicht ausreichen, um die vorgefundenen Handlungs- und Interaktionsstränge darzustellen, beziehungsweise die Zuordnung in beispielsweise ursächliche Bedingungen, Kontext, intervenierende Bedingungen usw. eine willkürliche Setzung und

Grenzziehung gewesen wäre. Die konstruktivistische Weiterentwicklung (siehe Kapitel 4.1.2 Die konstruktivistische Grounded Theory) des *Codierparadigmas* und damit die Betonung des Beziehungsgeflechts wurde daher im weiteren Auswertungsprozess richtungsweisend.



Abb. 6: Codierparadigma (Strauss, Corbin 1996)

Das *selektive Codieren* zielt auf eine theoretische Schließung. Ein zentrales *Konzept*, in das alle *Kategorien* integriert sind, gilt es zu entwickeln. Hierfür werden, wie beim *axialen Codieren*, Beziehungen herausgearbeitet, jedoch auf einem allgemeineren Abstraktionsniveau. Basierend auf diesen Beziehungen wird eine sogenannte *Story Line* entwickelt, das heißt, es wird der rote Faden der Ergebnisdarstellung offengelegt und gleichzeitig anhand der Daten erneut überprüft (vgl. ebd., 92). Hierbei gilt es, darauf zu achten, dass die Grounded Theory interaktionsorientiert ist, „deswegen muß [sic] die Theorie in irgendeiner Form Handeln und Veränderung oder die Ursachen für wenig oder nicht stattfindende Veränderung aufzeigen“ (Strauss, Corbin 1996, 100). Bei der vorliegenden Forschungsarbeit galt es, die im Zuge des *axialen Codierens* herausgearbeiteten *Kategorien* und Dimensionen miteinander in Beziehung zu setzen, Verbindungen aufzuzeigen und letztlich die sogenannte Story Line herauszuarbeiten. Dabei wurde der Aspekt der Veränderung unter den verschiedenen Blickwinkeln konkretisiert und unterschiedliche Strategien im Veränderungsprozess herausgearbeitet. Strategien, die eher in Richtung Abwarten, und Strategien, die Veränderungsprozesse befördern, wurden sichtbar.

Parallel zum gesamten Forschungsprozess werden sogenannte *Memos* als Erinnerungshilfen festgehalten. Mögliche Zusammenhänge von *Kategorien*, die im späteren Prozess der Analyse relevant werden könnten, geraten so nicht in Vergessenheit. In diesen *Memos* werden zentrale Themen niedergeschrieben und im Verlauf der Auswertung überprüft, verworfen oder verdichtet (vgl. Strauss 1998a, 45). Bei der vorliegenden Forschungsarbeit wurden *Memos* von Anfang an erstellt. Zu Beginn schlugen sie sich in einem Forschungstagebuch nieder. Dort galt es, Erhebungssituationen zu reflektieren und erste *Konzepte* auf Basis der Gespräche festzuhalten. Im Verlauf der Datenauswertung wurden die *Memos* konzeptioneller und theoriegenerierender.

Die *theoretische Sensibilität* und das *theoretische Sampling* stellen nach Glaser, Strauss (1967) sowie Strauss, Corbin (1996, 148 ff.) zwei Grundlagen des Forschungsstils der GTM dar. Die *theoretische Sensibilität* beschreibt die Fähigkeit zu erkennen, was in den Daten relevant und wichtig ist, und dieses weiterzuverfolgen. Dieses Können ist abhängig vom vorangegangenen Literaturstudium, den persönlichen – beruflichen – Erfahrungen und entwickelt sich während des Forschungsprozesses bei der Auseinandersetzung mit den Daten weiter (vgl. Strauss, Corbin 1996, 25; Strauss, Corbin 1998, 26 f.). Glaser (2011) erklärt außerdem, dass es einer *theoretischen Sensibilität* bedarf, um eine analytische Distanz zum Untersuchungsfeld einnehmen, mit Frustrationen im Erhebungs- und Auswertungsprozess zurechtkommen und abstrakte Bezüge im konzeptualisierten Material herstellen zu können (vgl. ebd., 147 f.). Die Notwendigkeit eines vorangegangenen Literaturstudiums, um zu einer *theoretischen Sensibilität zu gelangen*, widerspricht der Anforderung der Offenheit, um eine induktiv, aus dem Material heraus gewonnene, Grounded Theory entwickeln zu können (vgl. Glaser, Strauss 2005, 47 f.). Dieser Widerspruch wird selbst von den Gründungsvätern der GTM thematisiert (vgl. Glaser 1978; Strauss 1991; Strauss, Corbin 1996, 15 ff.), jedoch nicht aufgehoben.

Beim *theoretischen Sampling* sind Datenquellen auszuwählen und somit *Konzepte* und *Kategorien* zu entwickeln und zu überprüfen. Das Sampling-Verfahren hängt daher mit dem jeweiligen Codiervorgang zusammen. Im Zuge des vorangegangenen Auswertungsprozesses kann es sinnvoll werden, mit neuem Wissen bereits *codiertes* Material erneut auszuwerten (vgl. Strauss, Corbin 1996, 152). Zu Beginn des *offenen Codierens* geht es darum, unterschiedlichste *Kategorien* zu entdecken und mit Eigenschaften und Dimensionen anzureichern. Folglich ist das *Sampling* auf Entdeckung gerichtet und offen. Da es im weiteren Prozess – beim *axialen Codieren* – darum geht, Beziehungsgeflechte zwischen den *Kategorien* herauszuarbeiten, erfolgt das *Sampling* auf der Basis der theoretisch erarbeiteten und relevanten *Konzepte*. Dabei wird versucht, so viele unterschiedliche Dimensionen wie möglich in den Daten zu finden. Dies lässt sich beispielsweise darüber bewerkstelligen, dass ein facettenreiches Datenmaterial erhoben wird, sprich unterschiedlichste Personen befragt werden. Beim abschließenden *selektiven Codieren* gilt es, *Kategorien* zu einer Theory zusammenzufügen. Beim diskriminierenden *Sampling* werden bewusst Daten gesucht, die die Beziehungen zwischen den *Kategorien* anreichern (vgl. ebd., 148 ff.). Letztlich ist es jedoch oftmals so, dass die Auswahl von Daten durch die Möglichkeit des Zugangs beschränkt ist. Intensives *theoretisches Sampling* kann und soll daher auch innerhalb der tatsächlich bestehenden Daten durchgeführt werden (vgl. ebd., 164).

Durch die Weiterentwicklung der GTM verlieren die zentralen Methoden der Auswertung nicht ihre Aktualität. Vielmehr kommen veränderte sensibilisierende Konzepte und epistemologische Wissenschaftsauffassungen hinzu.

4.1.2 Die konstruktivistische Grounded Theory

Wie bereits dargestellt, wurde die GTM in den letzten Jahren weiterentwickelt. Die Herangehensweisen der konstruktivistischen GTM wurden in der vorliegenden Forschungsarbeit verfolgt und werden daher vertieft dargestellt. Kathy Charmaz sieht ihre konstruktivistische Variante der GTM als zeitgemäße Fortentwicklung der pragmatischen Linie, wie sie von Strauss vertreten wurde. Elementar ist ihre Kritik an der objektivistischen Wissenschaftsauffassung der Arbeiten von Strauss, Corbin und Glaser. Charmaz (2011a) betont wie Strauss den Stellenwert der Handlungen und Wahrnehmungen der Akteur*innen, verortet jedoch

„individuelles Handeln und individuellen Sinn in größeren sozialen Strukturen und Diskursen [...], deren sich die Forschungsteilnehmer/-innen nicht notwendig bewusst sein mögen. Subjektive Bedeutung

kann Ideologien widerspiegeln; Handlungen können soziale Konventionen oder Machtbeziehungen reproduzieren. Wir suchen nach den Annahmen, auf deren Grundlage Forschungsteilnehmende Handeln und Sinn konstruieren“ (ebd., 185).

Sie betont den Stellenwert des sozialen Konstruktivismus und strebt an, diesen in einer fruchtbaren Weise mit dem Pragmatismus zu verbinden. Eine exakte Verortung ihrer konstruktivistischen GTM innerhalb des Spektrums konstruktivistischer Schulen bleibt allerdings aus (vgl. ebd. 2008, 409). Charmaz' konstruktivistische Weiterentwicklung stellt den Primat des Untersuchungsgegenstandes vor den Primat der Methode und entwickelt daraus dem Pragmatismus folgende epistemologische Grundlagen:⁹⁰

- Die Wahl des Problemlösungsansatzes steht im Mittelpunkt und nicht die wissenschaftliche Methode.
- Wirklichkeit ist fließend, tendenziell unbestimmt und nicht voraussetzungslos.
- Forschende situieren die Erhebungen und sind nicht unvoreingenommen.
- Multiple Perspektiven auf die Wirklichkeit werden gesucht und weniger abstrakte, allgemeingültige Regeln.
- Die Frage nach Handlungen, mittels derer Menschen Probleme lösen, steht im Mittelpunkt, nicht die Frage, wie empirische Phänomene zu klären seien.
- Tatsachen und Werte sind ko-konstruktiv und nicht trennbar.
- Wahrheit ist bedingt (vgl. ebd., 193).

Auf dieser Grundlage wurde die objektivistische Wissenschaftsauffassung und damit die sogenannte *postmoderne Wende* fundamental kritisiert (vgl. Clarke 2005). Verallgemeinerungen werden als unvollständig betrachtet. Vielmehr wird auf ein interpretatives Verständnis für empirische Phänomene abgezielt. Hierbei geht es um Grounded-Theorien, die glaubwürdig, nützlich und relativ zum jeweiligen historischen Zeitpunkt sind. In folgender Gegenüberstellung werden die Unterschiede der objektivistischen sowie der konstruktivistischen Herangehensweise deutlich (siehe Tabelle 1: Objektivistische GTM vs. konstruktivistische GTM. Vergleiche und Gegenüberstellung):

Tab. 1: Objektivistische GTM vs. konstruktivistische GTM. Vergleiche und Gegenüberstellung (Charmaz 2011a, 196)

Objektivistische GTM	Konstruktivistische GTM
Grundannahmen	
Geht von einer äußeren Wirklichkeit aus.	Geht von multiplen Wirklichkeiten aus.
Geht von Entdeckung von Daten aus.	Geht von der gemeinsamen Konstruktion der Daten in Interaktion aus.
Geht davon aus, dass sich Konzeptualisierungen aus den Daten ergeben.	Geht davon aus, dass Forschende Kategorien konstruieren.
Betrachtet die Repräsentation von Daten als unproblematisch.	Betrachtet die Repräsentation von Daten als problematisch, relativ, situativ und unvollständig.
Geht von der Neutralität, Passivität und Autorität der Beobachter/-innen aus.	Geht davon aus, dass die Werte, Prioritäten, Positionen und Handlungen der Beobachter/-innen Einfluss auf deren Sichtweise haben.

⁹⁰ Die entwickelten Grundlagen folgen dem Pragmatismus und stehen nicht zwangsläufig im Widerspruch zum Positivismus.

Objektivistische GTM	Konstruktivistische GTM
Gegenstände	
Zielt auf kontextunabhängige Verallgemeinerungen.	Betrachtet Verallgemeinerungen als unvollständig, bedingt und als situiert in Zeit, Raum, Positionen, Handlungen und Interaktionen.
Strebt sparsame, abstrakte Konzeptualisierungen an, die über historische und lokale Standorte hinausweisen.	Strebt ein interpretatives Verständnis historisch kontextualisierter Daten an.
Definiert Variablen.	Bestimmt die Breite der Variation.
Zielt darauf, eine Theorie zu entwickeln, die passt, funktioniert, relevant und modifizierbar ist.	Zielt darauf, eine Theorie zu entwickeln, die glaubwürdig, originär, resonant und nützlich ist.
Implikationen für die Datenanalyse	
Betrachtet die Datenanalyse als einen objektiven Prozess.	Anerkennt Subjektivität während der gesamten Datenanalyse.
Betrachtet entstehende Kategorien als formgebend für die Analyse.	Anerkennt, dass die Ko-Konstruktion von Daten die Analyse prägt.
Betrachtet Reflexivität als eine mögliche Datenquelle.	Reflexivität durchzieht den gesamten Forschungsprozess.
Rückt die analytischen Kategorien und die „Stimmen“ der Forscher/innen in den Vordergrund.	Sucht und (re-)präsentiert die „Stimmen“ der Teilnehmer/-innen als integralen Teil der Analyse.

Ein Erklären und Verstehen steht daher auch bei der konstruktivistischen GTM im Mittelpunkt. Hierfür gilt es jedoch, gezielt den Kontext miteinzubeziehen. Soziale, räumliche, historische Gegebenheiten und Bedingungen werden zur Analyse herangezogen. Die Subjekte der Forschung müssen die Möglichkeit bekommen, ihre Sichtweisen und Konstruktionen in offenen Settings zu entfalten. Offene Erhebungssituationen wie Beobachtungen oder Gruppendiskussionen eignen sich daher besser zur Datengewinnung als geschlossene Interviewsituationen. Die Realität ist flexibel, prozessual sowie konstruiert und muss entsprechend abgebildet werden (vgl. Charmaz 2008, 402; Bohnsack 2010, 21).

Die konstruktivistische Herangehensweise und die damit verbundene Betonung der Beziehungen fügten sich im Verlauf der Forschungsarbeit beinahe natürlich in den Auswertungsprozess ein. Die Komplexität der erhobenen Daten, die unterschiedlichen Sichtweisen und Handlungsansätze der Akteur*innen im selben, räumlich sehr begrenzten Feld auf ein Phänomen zeigen die Realität unterschiedlicher Wirklichkeiten. Dies wird exemplarisch durch die Thematisierung veränderter Rahmenbedingungen deutlich. Formal steht der Beschluss, die Grund- und Förderschulklassen zusammenzulegen. Die Interpretationen dieser Veränderung sind jedoch vielfältig. Auf der Grundlage der individuellen Sozialisation, der Berufserfahrung usw. der Lehrer*innen galt es, die konstruierte Deutung der Veränderung für die Individuen herauszuarbeiten. Bei der Reflexion der eigenen Rolle und im Austausch mit anderen Forschenden in verschiedenen Auswertungssettings wurde des Weiteren die Subjektivität der Datenanalyse deutlich. Mit einer reflexiven Herangehensweise wurde das Ziel verfolgt, die Daten glaubwürdig, originär und nützlich zu interpretieren.

Das bereits beschriebene *Codieren* (siehe Kapitel 4.1.1 Die codeorientierte Grounded Theory) gehört auch innerhalb der konstruktivistischen GTM zu den zentralen Momenten. Auch bei Charmaz (2014) wird zwischen drei Formen unterschieden, dem *Initial*, *Focused* und *Theore-*

tical Coding (ebd., 18). Das *Initial Coding* entspricht weitestgehend dem dargestellten *offenen Codieren* und das *Focused Coding* dem *selektiven Codieren*. Der Prozess des *Codierens* wird auch bei Charmaz nicht als geradlinig beschrieben, sondern als eine Hin-und-her-Bewegung, als ein ständiges Vergleichen. Über das *axiale Codieren* schreibt Charmaz kritisch: „I prefer to keep codes simple, direct, analytic, and emergent“ (ebd., 19). Sie beschreibt des Weiteren die Gefahr einer möglichen Technologisierung des Forschungsprozesses durch die starre und schwerfällige Anwendung des *Codierparadigmas* (Strauss, Corbin 1990)⁹¹ im Zuge des *axialen Codierens*. Charmaz entwickelt dieses daher weiter und hebt beispielsweise die Unterscheidung zwischen intervenierenden und ursächlichen Bedingungen sowie dem Kontext des zentralen Phänomens auf: Alles, was in der Situation passiert, wirkt auf und konstruiert die anderen Komponenten innerhalb einer gegebenen Situation und umgekehrt. Kein lineares Ursache-Wirkungs-Denken wird mehr angestrebt. Stattdessen stellt sie die Art der Beziehungen zwischen den verschiedenen Elementen in einer gegebenen Situation in den Mittelpunkt der Beschreibung. „The conditions of the situation are in the situation. There is no such thing as ‘context’“ (Clarke 2005, 71; Hervorh. im Original).

Ein kreativer und spielerischer Umgang mit dem *Codierparadigma* wurde durch diese Weiterentwicklung ermöglicht. Indem Bedingtheiten gesucht wurden, gelang es, Zusammenhänge zu erkennen und weniger deskriptive Aufzählungen vorzunehmen. Für die Forschungsarbeit konstituierend ist die Herangehensweise, dass der Kontext mit den Handlungen untrennbar verwoben ist. Anfängliche Versuche, Ursachen und Wirkungen des zentralen Phänomens voneinander abzugrenzen, kosteten unzählige ergebnislose Auswertungstunden und unbefriedigende Diskussionen. Die sozialkonstruktivistische Herangehensweise nach Charmaz entspricht daher eher dem Anspruch der vorliegenden Arbeit.

Die dritte Codierform der konstruktivistischen Weiterentwicklung der GTM wird als *Theoretical Coding* bezeichnet. Dieses besteht aus „Ideen und Perspektiven, die Forschende in den Prozess der Untersuchung als analytische Werkzeuge und Linsen von außen, und aus einem Spektrum von Theorien, hereinholen“ (Thornberg, Charmaz 2014, 159 f.). Hierbei wird das Ziel verfolgt, unter Rekurs auf die Themen mögliche Beziehungen zwischen den bereits entwickelten *Kategorien* zu untersuchen und somit ein höheres analytisches Niveau der Forschungsarbeit zu erreichen. Das *Theoretical Coding* geht auf die Idee des kontinuierlichen Vergleichs zurück, das bereits Glaser (1978) unter dem Stichwort *Theoretical Sensitivity* einführte. Charmaz betont jedoch im Gegensatz zu Glaser eine interdisziplinär offene Suche nach erklärenden Theorien. Angestrebt wird ein investigatives Vorgehen. Die herausgearbeiteten *Kategorien* und Beziehungen werden im Dialog mit existierenden Theorien betrachtet. Hierbei bleibt die Subjektivität des Prozesses zu reflektieren, da lediglich ein In-Beziehung-Setzen zu Theorien, die im Forschungsprozess bekannt sind, erfolgen kann.

Bei der vorliegenden Forschungsarbeit wurden die Daten im Verlauf des *Theoretical Coding* beispielsweise in Bezug zur Theorie der Organisationsentwicklung, des Change Management oder der Professionalisierungstheorie gesetzt. Dadurch wurden weitere Verbindungen innerhalb der *Konzepte* und *Kategorien* sichtbar. In der Reflexion des Forschungsprozesses wurden jedoch auch Aspekte wie die Wirkung ministerieller Vorgaben auf den Veränderungsprozess der Einzelschule deutlich, die unter Rückgriff auf die verwendeten Theorien nicht analysiert wurden. Der Prozess der Datenauswertung hat somit ein subjektives Moment beziehungsweise eine Schwerpunktsetzung, die auch durch die Verortung der Forschenden geprägt ist.

91 Kritik am *Codierparadigma* äußerten ebenfalls Kelle (2007) und Strübing (2006). Sie kritisieren beispielsweise eine Überdidaktisierung der Grounded-Theory-Methodologie und fordern, das Instrument anzupassen.

Die bereits beschriebene *theoretische Sensibilität* und das *theoretische Sampling* werden ebenfalls bei der konstruktivistischen GTM thematisiert. Im Zuge der Weiterentwicklung der GTM wird sich erneut mit der Widersprüchlichkeit der *theoretischen Sensibilität* auseinandergesetzt. Diese wird durch die Kritik an der Position der sogenannten *Emergenz*⁹² deutlich. Diese Kritik beinhaltet, eine grundlegende Struktur oder ein Muster infrage zu stellen, welches es in den Daten – möglichst unvoreingenommen – zu entdecken gilt (vgl. Clarke 2012; Charmaz 2014). Da die vorliegende Arbeit dem Pragmatismus folgt, wird das Modell der *Emergenz* als nicht schlüssig eingeordnet und verworfen. Soziale Wirklichkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Strukturen können nicht von einer neutralen Beobachterperson unvoreingenommen erfasst beziehungsweise entdeckt werden (vgl. Bryant 2009, 66). Charmaz (2000) löst sich bei ihrer konstruktivistischen Variante der GTM von der Vorstellung einer Emergenz von Theorien in Daten: „Data do not provide a window on reality. Rather, the ‚discovered‘ reality arises from the interactive process and its temporal, cultural, and structural contexts“ (ebd., 523 f.) Charmaz fordert vielmehr, bereits zu Beginn des Forschungsprojektes in ein Literaturstudium einzusteigen. Hierdurch entstehen erst Möglichkeiten des Verstehens, Hinterfragens und Zweifelns. Hierbei soll das Zweifeln an bestehenden theoretischen Konzepten, wie durch den *theoretischen Agnostizismus* (Henwood, Pidgeon 2003) erläutert, zum Motor der Forschung werden:

„Das Konzept des ‚theoretischen Agnostizismus‘ ist ziemlich gut, weil man die Forschung mit Zweifeln beginnt und nach irgendeiner interessanten Kategorie oder einem Fund sucht, was mit Abduktion oder abduktivem Denken im Einklang steht. Dann erkundet man und überprüft wieder, ob die Kategorie Bestand hat“ (Charmaz 2011b, 101).

Weiter beschreibt sie, eine Einordnung in bestehende Disziplinen und Diskurse sei nur möglich, wenn das theoretische Vorwissen anerkannt und bewusst gemacht werde. Dies ist gleichzeitig der Ausgangspunkt für das *theoretische Sampling*, dementsprechend für die Auswahl der Daten (vgl. ebd.; Charmaz 2006, 169). Beim *theoretischen Sampling* geht es, wie bereits dargestellt, darum, relevante Daten auszuwählen, um *Konzepte* und *Kategorien* entwickeln und überprüfen zu können. Hierbei wird nicht das Ziel verfolgt, eine gesamte Population abzubilden oder generalisierbare Ergebnisse zu produzieren:

„Theoretical sampling pertains only to conceptual and theoretical development of your analysis; it is not about representing a population or increasing the statistical generalizability of your results. [...] Theoretical Sampling is strategic, specific, and systematic. Because you use it to elaborate and refine your theoretical categories, [...]. This pivotal grounded theory strategy helps you to delineate and develop the properties of your category and its range of variation“ (Charmaz 2014, 198 f.).

Wenn ein interessantes Phänomen in den erhobenen Daten entdeckt wird, werden zuerst alle bereits denkbaren theoretischen Ideen herangezogen, um dieses *Konzept* erklären und verstehen zu können. Danach gilt es, das Phänomen erneut zu überprüfen. Dafür ist eine neue Datenerhebung beziehungsweise eine erneute Datenauswertung sinnvoll, jedoch unter dem konkreten Fokus des erarbeiteten Konzeptes. Abschließend folgt eine plausible theoretische Interpretation, die multiple Perspektiven und Wirklichkeiten berücksichtigt (vgl. Charmaz 2011a, 191 ff.). Die vorliegende Forschungsarbeit folgt den Grundsätzen und Herangehensweisen der konstruktivistischen GTM. Dies gilt es anhand folgender Gütekriterien zu reflektieren und zu belegen.

92 Die Emergenz steht für das Auftauchen von Erkenntnissen und Zusammenhängen in den Daten und wird im Zusammenhang mit dem Suspensieren theoretischen Vorwissens diskutiert (vgl. Glaser, Strauss 1967/2005, 47 f.).

4.2 Gütekriterien

Um einen wissenschaftlichen Beitrag zum Verstehen eines Phänomens leisten zu können, gilt es, seine Vorgehensweisen und die Erkenntnisgewinnung an qualitativen Standards zu messen. Bei der qualitativen Forschung und speziell bei einer GTM-Arbeit wurde immer wieder das Problem der Nachvollziehbarkeit und Wiederholbarkeit beschrieben. Die empirischen Ergebnisse werden für die Leser*innenschaft meist anhand plakativer Zitate oder Ausschnitte aus Dokumenten belegt (vgl. Flick 2011, 488). Einige Kritiker*innen bezeichnen dies jedoch als unzureichend. Die Kritik adressiert vor allem solche Fälle, die im Forschungsprozess nicht genannt werden. Stehen sie im Widerspruch zur dargestellten Theorie, oder werden sie von der forschenden Person als weniger wichtig bewertet? Autor*innen kritisieren verschiedene Punkte, die jedoch teilweise gerade der Auswertungsmethode inhärente Prinzipien darstellen, etwa den nicht standardisierten Forschungsprozess und das Wechselspiel zwischen forschender Person und Methode (vgl. Steinke 1999, 73 f.). Mit der Prämisse, diesem Dilemma zu entfliehen, gilt es zu erörtern, durch welche Kriterien sich die Ergebnisse qualitativer Forschung entsprechend beurteilen lassen. Des Weiteren kommt es darauf an, den konkreten Forschungsprozess, die Theoriebildung sowie die Ergebnisse einer Reihe von Gütekriterien gegenüberzustellen. Zuerst erfolgt im konkreten Fall eine Gegenüberstellung und Diskussion mit den klassischen Gütekriterien *Reliabilität*, *Repräsentativität*, *Objektivität* und *Validität*. Darauf aufbauend werden Indikatoren ausgearbeitet, die dazu dienen, den Forschungsprozess und die Qualitätsprüfung bei der Durchführung einer konstruktivistischen GTM-Studie zu beurteilen.

Die *Reliabilität*, folglich die Zuverlässigkeit der wissenschaftlichen Aussagen, stellt ein klassisches Gütekriterium dar. Im qualitativen Forschungsprozess lässt sich dies nicht durch die kontinuierliche, gleichbleibende Messung bewerkstelligen. Genauso lässt es sich nicht realisieren, identische Ausgangsbedingungen zwecks einer erneuten Untersuchung, sprich Überprüfung, zu schaffen. Dies widerspricht zudem der Prozesshaftigkeit sozialer Wirklichkeit (vgl. Strübing 2008, 81). Die *Reliabilität* kann somit lediglich mit einer Theorie über die verwendeten Methoden und über den Forschungsgegenstand hergestellt werden. Zum einen betrifft dies den Prozess der Datenerhebung, die Evaluation der Rolle der forschenden Person und zum anderen die Entwicklung der Theorie an sich (vgl. Flick 2011, 490 ff.). Bei einer qualitativen Forschungsarbeit geht es nicht um ein Messen, sondern darum, Wissen auf der Basis von Interpretationen zu generieren (vgl. Strübing 2008, 83 f.).

Zur *Repräsentativität* der Ergebnisse ist im Sinne der GTM zu bemerken, dass bei der Entwicklung der Theorie nicht ein Ergebnis, das eine möglichst breite Bevölkerungsgruppe widerspiegelt, entwickelt werden soll. Vielmehr steht ein spezielles Phänomen, das es zu spezifizieren gilt, im Mittelpunkt. Dabei werden Bedingungen und Begriffe erfasst, unter denen das Phänomen auftaucht, sowie Interaktionen, durch die es sich ausdrückt, und resultierende Konsequenzen herausgearbeitet (vgl. Corbin, Strauss 1990, 421). Im Sinne des *theoretischen Samplings* ist hierbei ein möglichst breites Bild von Möglichkeiten zu erfassen. Je mehr Konstellationen konzeptualisiert werden können, desto facettenreicher ist die entwickelte Theorie. Des Weiteren widerspricht der Anspruch der *Repräsentativität* dem verfolgten Pragmatismus innerhalb der GTM (vgl. Charmaz 2014, 7 f.).

Der Gesichtspunkt der *Objektivität* fragt nach forschungsbundenen Ergebnissen. Dies steht ebenfalls im Gegensatz zu den Implikationen der GTM. Die „Anerkennung der Subjektivität während der gesamten Datenanalyse“ (Charmaz 2011, 196) sowie die Geltendmachung des Einflusses der forschenden Person bei der Kategorienbildung (vgl. ebd.) spricht gegen eine *Objektivität*.

Die Begriffe der *Objektivität* und *Repräsentativität* werden in der qualitativen Forschung als eher nicht tauglich eingestuft und bei der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt. Unterschiedliche Aspekte der *Validität* werden dahingegen verfolgt. Damit soll sichergestellt werden, dass die verbal geäußerten Daten in den entwickelten *Konzepten* tatsächlich zum Gegenstand gemacht wurden (vgl. Bortz; Döring 2003, 326). Die Nachvollziehbarkeit der Forschungsarbeit durch Dritte ist ein Grundsatz, der im gesamten Prozess gefordert wird. Im Forschungsprozess selbst werden außerdem durch das *Codieren* die entwickelten Interpretationen permanent überprüft. Hierbei soll eine Wirklichkeit widerspruchsfrei abgebildet werden. Dies gilt es transparent zu machen (vgl. Strübing 2008, 83). Der Anspruch der *Validität* wurde bei der vorliegenden Arbeit unter anderem durch die in Daten verankerte Konzeptbildung berücksichtigt. Die frühzeitige Anfertigung von *Memos*, Forschungstagebucheinträgen sowie eine parallel zum Erhebungsprozess stattfindende Auswertung sollten außerdem dazu dienen, den Forschungsprozess transparent zu gestalten.

Neben den dargestellten allgemeinen Gütekriterien entwickelten Strauss und Corbin selbst spezielle, verfahrensangemessene Kriterien und Indikatoren, die geeignet sind, den Forschungsprozess zu evaluieren sowie die empirische Verankerung zu sichern. Hintergrund dieser Gütekriterien ist die Offenlegung und Dokumentation aller im Forschungsprozess getroffenen Entscheidungen sowie der Informationen, die im Prozess relevant waren (vgl. Corbin, Strauss 1990, 425 f., Strauss, Corbin 1996, 217 f.). Durch diese Evaluation sollen die Dichte und Systematik der herausgearbeiteten Zusammenhänge der Theorie, ihre Reichweite, empirische Verankerung und Varianz sowie das konzeptuelle Niveau überprüft werden (vgl. Strübing 2008, 91). Dies geschieht, indem Kriterien konkret bearbeitet werden, die beispielsweise die Ausgangsstichprobe, das *theoretische Sampling* oder den Umgang mit Hypothesen betreffen (vgl. Strauss, Corbin 1996, 217).

Charmaz (2014) selbst schlägt die Kriterien der *Glaubwürdigkeit*, der *Originalität*, der *Resonanz* und des *Nutzens* vor, um GTM-Studien zu beurteilen. Die *Glaubwürdigkeit* bezieht sich beispielhafte auf Aspekte wie einen systematischen Vergleich zwischen Beobachtungen und *Kategorien* oder eine enge Verbindung zwischen den Daten und den Analyseargumenten. Mit der Frage nach der *Originalität* sind etwa neue Einblicke oder Fragen nach der sozialen sowie theoretischen Bedeutung der Arbeit verbunden. Unter dem Stichwort *Resonanz* wird exemplarisch danach gefragt, ob die ausgearbeiteten *Kategorien* die Fülle der untersuchten Erfahrungen darstellen oder ob Selbstverständlichkeiten aufgedeckt werden. Der Aspekt des *Nutzens* verweist exemplarisch auf einen Lebensbezug der Interpretationen oder einen möglichen Ausgangspunkt für neue Untersuchungen (vgl. ebd., 337 f.).

Abschließend gilt es, Kernkriterien dazustellen, die das bereits Hergeleitete zusammenfassen sowie konkretisieren und als Leitfaden für eine anschließende Evaluation dienen werden:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Dokumentation des Forschungsprozesses, Zusammenarbeit mit Interpretationsgruppen, Anwendung der kodifizierten Verfahren)
- Transparenz und Begründung des Forschungsprozesses (Sampling-Entscheidungen, Datengewinnung)
- Glaubwürdigkeit, empirische Verankerung (Daten- und Textbelege)
- Originalität, Limitation (Benennung des Anwendungsbereichs und der Gültigkeitsgrenzen)
- Resonanz, Kohärenz (Konsistenz und Widerspruchsfreiheit der entwickelten Aussagen)
- Nutzen, Relevanz (theoretischer und praktischer Nutzen der Ergebnisse)
- Reflektierte Subjektivität (Selbstreflexion, eigene Rolle im Forschungsprozess darstellen) (vgl. Strauss/Corbin 1996, 217; Steinke 1999/2000; Strübing 2008, 91; Charmaz 2014, 337 f.).

Der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde in der vorliegenden Arbeit Rechnung getragen, indem beispielsweise der Prozess der Erhebungen, das Forschungsdesign und die angewendeten Erhebungsmethoden erörtert und reflektiert wurden. Der*die Leser*in bekommt so Einblicke in die grundsätzliche Planung des Forschungsvorhabens, die Durchführung und persönliche Reflexion. Des Weiteren wurde im gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess ein intensiver Austausch mit mehreren Interpretationsgruppen gesucht. Dabei wurden das Erhebungsvorgehen und die Auswertungsergebnisse zum einen mit einer Gruppe von Forscher*innen, die der GTM verbunden waren, und zum anderen mit Forscher*innen aus dem Bereich der inklusiven Schulentwicklung reflektiert und diskutiert.

Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses werden ebenfalls durch die genaue Beschreibung und Reflexion des Vorgehens bei der Planung, Erhebung und Auswertung der Daten erreicht. Aspekte wie die vorgenommene Samplingauswahl⁹³ wurden offengelegt und theoretisch begründet.

Das Ziel der empirischen Verankerung wurde bereits bei der Planung und Durchführung der Forschungsdesigns berücksichtigt. Vorläufige Auswertungsergebnisse wurden – wie bei der GTM üblich – als Ausgangspunkt für weitere Erhebungen herangezogen. Indem etliche Interviewausschnitte bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse verwendet wurden (siehe Kapitel 6 Empirie), wurden des Weiteren Glaubwürdigkeit und somit empirische Verankerung angestrebt. Dabei wurde darauf geachtet, die *Kategorien* in ihren Dimensionen, dementsprechend in ihren gegensätzlichen Extrempositionen, anhand von Interviewausschnitten darzustellen.

Das Feld der Erhebungen beschränkte sich auf eine einzige Schule im inklusiven Schulentwicklungsprozess. Dadurch ist es möglich, die Perspektive von Lehrer*innen, die in einem Team zusammenarbeiten, darzustellen und Aussagen über dieses kleine System zu treffen. Etliche weitere Aspekte lassen sich aufgrund der kleinen Stichprobe jedoch nicht analysieren. Die Grenzen der Forschungsarbeit und mögliche Forschungsdesiderate werden daher ebenfalls ausführlich thematisiert.

Der Fülle der erhobenen Aussagen und Perspektiven wurden in der Forschungsarbeit Rechnung getragen, indem das Ziel angestrebt wurde, die Ergebnisse in ihren Dimensionen, dementsprechend in der Breite an Variationen, darzustellen. Die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse wurde daher gezielt beschrieben und analysiert.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit haben ihren Nutzen für die Praxis der inklusiven Schulentwicklung. Indem die Interpretationsprozesse durch die Lehrer*innen dargestellt und damit der Innovationsauftrag unterschiedlich übersetzt und die Rahmenbedingungen divers eingeschätzt wurden, konnte die Praxis einer Schule im inklusiven Schulentwicklungsprozess kleinteilig beschrieben werden. Auf der Basis dieser Informationen werden Veränderungsprozesse verstehbar, und Maßnahmen können beispielsweise angepasst werden. Theoretisch konnte durch die Forschungsarbeit nachgewiesen werden, wie sich beispielsweise Phänomene der Organisationsentwicklung im Mikroorganismus einer einzigen Schule wiederfinden lassen.

Im Sinne der konstruktivistischen GTM wird die Grundannahme multipler Wirklichkeiten sowie der Konstruktion und Subjektivität im gesamten Forschungsprozess anerkannt. Durch die konstante Rückkoppelung mit unterschiedlichen Interpretationsgruppen wurde das Ziel verfolgt, der Subjektivität innerhalb der Erhebungs- und Auswertungsarbeit zu begegnen und möglichst viele Aspekte durch die Brille anderer Forscher*innen zu lesen. Dennoch lässt sich die Subjektivität nicht negieren und beeinflusst die Reichweite der Studie.

93 Bei der vorliegenden Forschungsarbeit stand das Sampling bereits zu Beginn der Erhebungen fest. Dieses Vorgehen wurde beispielsweise offengelegt und anhand der Theorie reflektiert.

4.3 Zwischenfazit

In diesem Kapitel konnte die methodologische Rahmung der Arbeit dargestellt werden. Die GTM ist, wie aufgezeigt, kein Auswertungswerkzeug, das strikt zu befolgen wäre, sondern ein Forschungsstil. Dieser muss an den konkreten Forschungsgegenstand angepasst werden. Bei der vorliegenden Arbeit wird der soziale und perspektivgebundene Entwicklungsprozess betont. Die Auswertungsschritte orientierten sich daher in einem ersten Schritt am Ansatz der code-orientierten GTM (vgl. Strauss, Corbin 1990; ebd. 1996; Corbin, Strauss 2008). Des Weiteren wurde die Herangehensweise des konstruktivistischen Ansatzes der GTM (vgl. Charmaz 2006; ebd. 2011a) berücksichtigt. Gütekriterien, um die vorgenommenen Auswertungsschritte und -verfahren nachvollziehbar und in ihrer Qualität messbar werden zu lassen, wurden anschließend erläutert und reflektiert. Dabei lag der Schwerpunkt der Ausführungen auf Verfahren und Kriterien, die geeignet sind, GTN-Forschungsprozesse zu evaluieren und zu diskutieren. Im nun folgenden Kapitel wird der tatsächliche Forschungsprozess dargelegt und somit erneut das Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit berücksichtigt.

5 Empirisches Design

Im folgenden Kapitel wird der gesamte Forschungsprozess offengelegt und reflektiert. Hierfür wird zu Beginn auf die Fragestellung sowie auf zugrunde liegende heuristische Konzepte eingegangen. Darauf wird das konkrete Forschungsdesign mit den Erhebungsmethoden Dokumentenanalyse, Gruppendiskussion, Fotografie-Interview sowie den Transkriptionsregeln ausführlich dargestellt. Abschließend werden der Zugang zum Feld der beforschten Schule beschrieben sowie der konkrete Untersuchungsverlauf dargestellt und reflektiert.

5.1 Fragestellungen und heuristische Konzepte

Die der Forschungsarbeit zugrunde liegende Frage lautet, nach den Bedingungen für einen Schulentwicklungsprozess hin zu einer *Schule für Alle* aus der Perspektive der Lehrenden zu forschen. Auf der Grundlage eines (Vor-)Verständnisses, dementsprechend eines Hintergrundwissens, werden Fragestellungen formuliert und die empirischen Phänomene fokussiert. Die erhobenen Daten werden zu bereits Bekanntem in Beziehung gesetzt und verändern, festigen oder modifizieren bestehende Hypothesen, Theorien usw. Das ursprüngliche Wissen wird verändert und leitet den Blick auf empirische Phänomene sowie die Erkenntnisdeutung (vgl. Breuer, Muckel, Dieris, 2017, 55).

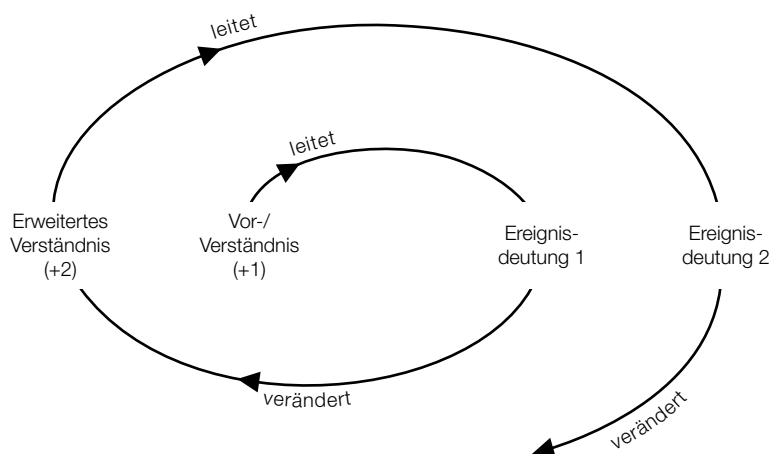


Abb. 7: Modell der hermeneutischen Spiralbewegung (Breuer, Muckel, Dieris 2017, 55)

Eine Kreisbewegung zwischen (Vor-)Verständnis und Deutung bildet den hermeneutischen Zirkel (siehe Abbildung 7: Modell der hermeneutischen Spiralbewegung) ab und beschreibt die grundlegende Herangehensweise der vorliegenden Forschungsarbeit.

Hintergrundwissen zu Organisationsentwicklung, Schulentwicklung und Inklusion sind handlungsleitend, um die Frage nach Bedingungen für einen Schulentwicklungsprozess hin zu einer *Schule für Alle* zu bearbeiten. Im Folgenden werden heuristische Konzepte, die leitend für die Forschungsfragen sind, verkürzt dargestellt.

Im Sinne der Organisationsentwicklungstheorie⁹⁴ (vgl. Schmuck, Runkel 1972, Rolff 1977, Baumgarten et al. 2000) steht bei der vorliegenden Forschungsarbeit die Einzelschule im Mittelpunkt. Anhand einer Einzelfallstudie gilt es, die Erfahrungen von Lehrkräften, die sich in diesem inklusiven Schulentwicklungsprozess befinden, herauszuarbeiten. Durch die Analyse des Einzelfalls entsprechend der Beschreibung einer Schule als Gestaltungseinheit (vgl. Fend 1986, 275) wird die Komplexität des Entwicklungsprozesses aufgezeigt. Gleichzeitig wird die Einzelschule als Motor der Entwicklung betont (vgl. Dalin; Rolff 1990). Die unterschiedlichen Akteur*innen der Organisation, wie Lehrpersonen oder die Schulleitung, werden hierbei als eigenverantwortlich, beispielsweise für die Zielsetzung und den Fortgang des Projektes, beschrieben. Außenstehende Begleitungs- oder Beratungsangebote üben daher eher eine unterstützende und ressourcensichernde Funktion aus, bilden jedoch keine Instanz, die Entwicklungsziele vorschreibt oder konkrete Maßnahmen vorgibt (vgl. Rolff 2007, 13). Diese Herangehensweise berücksichtigt die These, dass Schulen an sie herangetragene Innovationen oder Interventionen adaptieren und nicht eins zu eins umsetzen. Die Einzelschule entscheidet selbst, auf welche Art und Weise sie beispielsweise neue Anforderungen von Behördenseite ihrer eigenen Realität anpasst, übernimmt oder verwirft (vgl. ebd.).

Daraus ergeben sich zu erforschende Aspekte wie:

- Ausgangspunkt/Initiator des inklusiven Schulentwicklungsprozesses,
- Entwicklungen auf der Personal-, Unterrichts-, Organisationsebene,
- Rollen der Akteur*innen im Feld, z. B. Schulleitung, Projektleitung usw.

Organisationen können sich nicht verändern, wenn sich das Verhalten ihrer Mitglieder nicht wandelt. Gleichzeitig wird dieser individuelle Wandel erfolglos bleiben, wenn sich die Rahmenbedingungen nicht mitentwickeln (vgl. Rolff 2007, 14). Das Zusammenspiel von persönlichen Veränderungserfahrungen auf der Ebene der Lehrkräfte und sich entwickelnden Rahmenbedingungen im Bereich der Einzelschule leitet das Erkenntnisinteresse und begründet zu erforschende Aspekte wie:

- Veränderungen auf der Ebene der Einzelschule, z. B. Rahmenbedingungen,
- Beschreibungen der Entwicklung der Lehrkräfte,
- Einschätzung der Rahmenbedingungen seitens der Lehrkräfte.

Die Anforderungen an die Lehrkräfte, die mit einem inklusiven Schulentwicklungsprozess verbunden sind, sind nicht eindeutig. Es gibt weder eine einheitliche Definition von Inklusion noch Qualitätsdimensionen der Umsetzung (vgl. Moser 2012; 2017a, Werning 2017, 17).⁹⁵ Die Erwartungen an eine inklusive Klasse sind jedoch hoch, was sich exemplarisch an folgenden Ausführungen zeigt:

„In einer inklusiven Klasse darf kein Kind ausgeschlossen oder abgestuft werden. Das heißt, Lehrkräfte müssen das Lernangebot so gestalten, dass jedes Kind [...] optimal gefördert wird. [...] Es gilt, das Material, die Lernaufträge, die Hilfestellungen so zu gestalten, dass jedes Kind damit gewinnbringend arbeiten kann. [...] Um jedoch Aufgaben so zu gestalten, dass sie an jeden die richtigen Anforderungen stellen, ist es nötig, mit den Kindern zusammen zu arbeiten [...]. Das Ziel: angebotene Hilfen systematisch zu verringern bis hin zum Transfer des Gelernten. Das setzt Phasen individueller Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Kind voraus. Es bedingt, die Fähigkeit zu beobachten, entwicklungsbezogenes Hintergrundwissen, didaktische Kreativität und vor allem die Kompetenz, Lernprozesse angemessen

⁹⁴ Ausführlich siehe Kapitel 2 Organisationsentwicklung im Kontext von Inklusion.

⁹⁵ Ausführlich siehe Kapitel 1 Eine Schule für Alle.

[...] zu unterstützen [...]. Dabei ist das Ziel immer die wachsende Selbstständigkeit, [...] Zunehmend sollte die Lerngemeinschaft dazu übergehen, dass sich die Kinder untereinander in ihrem Lernprozess unterstützen.“ (Carle 2011, 1)

Daraus ergeben sich wiederum zu erforschende Aspekte, etwa:

- Vorstellungen von Inklusion/einer *Schule für Alle* seitens der Lehrkräfte,
- Ablauf des inklusiven Unterrichts/Methodik der inklusiven Didaktik,
- Leistungsverständnis.

Des Weiteren existieren seitens des European Agency for Development in Special Needs Education (2012) Vorschläge für ein Profil inklusiver Lehrkräfte. Diese umfassen folgende Dimensionen:

1. *Wertschätzung der Diversität der Lernenden*. Dies bezieht sich exemplarisch auf die Achtung von Chancengleichheit und Vielfalt.
2. *Unterstützung aller Lernenden*. Die Anerkennung der sozialen Aktivität des Lernens sowie die Betonung der Selbstbestimmung und Eigenständigkeit sind beispielhaft.
3. *Mit anderen zusammenarbeiten*. Dies meint exemplarisch die Anerkennung der Bedeutung des positiven zwischenmenschlichen Kontakts bei der Lernzielerreichung sowie der Notwendigkeit von professionsübergreifender Zusammenarbeit.
4. *Persönliche berufliche Weiterentwicklung*“. Dies umfasst beispielsweise das Bewusstsein über die Notwendigkeit von Reflexion sowie von Unterrichtsplanung, Evaluation und Handlungsanpassung (vgl. ebd., 13 ff.).

Daraus ergeben sich für die Forschungsarbeit leitende Interessen, etwa:

- Umgang mit Heterogenität im Klassenverband,
- Gestaltung der Arbeitsorganisation wie z. B. Teamarbeit vs. eigenständige Klassenführung,
- Weiterbildungsmöglichkeiten wie z. B. Fortbildung, kollegiale Beratung usw.

Nachdem die zentrale Heuristik sowie das zugrunde liegende und forschungsleitende (Vor-) Verständnis offengelegt sowie in relevante Disziplinen und Diskurse eingeordnet wurde, ist nun das Forschungsdesign darzustellen.

5.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit folgt dem Forschungsstil der GTM und somit dem *theoretischen Sampling*. Der Prozess der Datenerhebung verläuft parallel zum Prozess der Datenauswertung. Daraus sollen die oben erläuterte Zirkularität und Offenheit entstehen. Im Verlauf des Forschungsprozesses wird auf der Basis der bereits erhobenen und ausgewerteten Daten entschieden, welche Fälle – auch innerhalb der Daten – als Nächstes relevant werden. Dieses Vorgehen zielt darauf ab, bereits entwickelte *Konzepte* und *Kategorien* zu vergleichen, sprich zu spezifizieren, zu dimensionalisieren oder zu verwerfen (vgl. Strauss, Corbin 1996, 149 ff.). Des Weiteren wurden bei der Erstellung des Forschungsdesigns die bereits dargestellten Perspektiven der Konstruktion sozialer Wirklichkeit berücksichtigt und die situative Aus handlung von Bedeutungen wie auch die Ausbildung von Routinen durch unterschiedliche Akteur*innen in verschiedenen zeitlichen Phasen bedacht. Konkret sieht das Vorhaben so aus, dass über den Zeitraum von zwei Schuljahren, sprich vier Schulhalbjahren, Dokumentenrecherchen, Gruppendiskussionen sowie Fotografie-Interviews durchgeführt werden (siehe Abbildung 8: Forschungsdesign).

Im folgenden Abschnitt werden die Erhebungsmethoden Dokumentenanalyse, Gruppendiskussion sowie Fotografie-Interview erläutert sowie das Vorgehen bei der Verarbeitung der erhobenen Daten dargestellt.

5.2.1 Dokumentenanalyse

Dokumente sprechen nicht für sich. Um mit ihnen arbeiten zu können, ist es unter anderem notwendig, das Dokument in den Kontext seiner Entstehung einzuordnen: Für wen ist das Dokument verfasst? Wer sind die potenziellen Leser*innen? Was soll mit dem Dokument erreicht werden? Dies sind relevante Aspekte, die ein Dokument konstituieren. Dokumente geben diese Informationen meist nur ausschnittshaft (vgl. Reh 1995, 204; Glaser 2010, 373). Informationen darüber, welchen Entstehungshintergrund ein Dokument hat, fehlen meist im eigentlichen Dokument, sodass es in den Entwicklungsprozess einzubetten ist. Dokumente können auch als Quellen für Absichten und Phänomene gesehen werden, die ihnen zugrunde liegen (vgl. Wolf 2012, 503). Da bei der vorliegenden Forschungsarbeit Dokumente analysiert werden, um den inklusiven Schulentwicklungsprozess der beforschten Schule zu verstehen, bedarf es einer Auseinandersetzung mit möglichst allen Aspekten⁹⁶ des Schulentwicklungsprozesses, so auch mit im Prozess entstandenen Schriften (vgl. Reh 1995, 209).

Vor dem tatsächlichen Einstieg ins Forschungsfeld galt es anhand einer Dokumentendurchsicht erste Informationen über die beforschte Schule sowie ihren inklusiven Schulentwicklungsprozess zu erhalten. Dabei ging es zum einen um Rahmenbedingungen wie die Größe der Schule,⁹⁷ die Entstehungsgeschichte, das Organigramm und zum anderen um konkrete Informationen zum inklusiven Schulentwicklungsprozess, etwa zum Beginn/Auslöser des inklusiven Schulentwicklungsprozesses, zur Zielvision und zu den involvierten Akteur*innen. Die erhobenen Informationen sind als heuristisches Ausgangswissen zu verstehen. Die tatsächliche Dokumentenanalyse findet parallel zu den Gruppendiskussionen und den Fotografie-Interviews statt. Hierbei wird auf kontextverstehende Schriften⁹⁸ eingegangen, und es werden aktuell erarbeitete Dokumente⁹⁹ analysiert.

5.2.2 Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussion als qualitative Methode der Datenerhebung fußt auf einer Vielzahl soziologisch-theoretischer Sichtweisen über das Zusammenleben und Interagieren von Menschen. Einer dieser Ansätze ist der Symbolische Interaktionismus nach Mead (1973). Gemäß seiner zentralen Grundannahme wird eine Gesellschaft davon geprägt, dass Individuen die gesellschaftlich akzeptierten Werte von Handlungen und Objekten untereinander aushandeln (vgl. ebd., 115 f.). Aufgrund dieser Werte agieren dann die einzelnen Individuen. Diese Werte sind dementsprechend nicht generell, universal oder per se bestehend, sondern kontextabhängig. Es kommt daher darauf an, im Forschungsprozess die Denkmuster der Akteur*innen herauszufinden, um deren Agieren zu verstehen. Würde dieser Punkt nicht beachtet werden, so

96 Um möglichst alle Aspekte des Schulentwicklungsprozesses zu berücksichtigen, werden Informationen auf verschiedenen Ebenen wie beispielsweise Schulumt, Schulleitung, Lehrer*innenschaft und unterschiedliche Quellen wie beispielsweise Dokumente, Gespräche, genutzt.

97 Dies betrifft zum Beispiel Informationen über die Anzahl der Lehrkräfte und deren Profession, die Anzahl der Schüler*innen und der Klassenzüge.

98 Unter kontextrelevante Schriften fallen alle vor dem tatsächlichen Erhebungsprozess angefertigten Dokumente (z. B. Protokolle, Verträge, Zielbestimmungen), die einen Beitrag zum Verständnis des Prozesses leisten.

99 Darunter fallen alle während des inklusiven Schulentwicklungsprozess erarbeiteten und für den Erhebungsprozess relevanten Schriften wie das Schulprogramm oder das Leitbild der beforschten Schule.

würde lediglich die Anschauung der Forschenden wiedergegeben werden und nicht die Bedeutung, die sich im zur Untersuchung stehenden sozialen Kontext konstituiert hat und handlungsrelevant ist, abgebildet werden (vgl. Lamnek 2005, 37).

Ein für das Forschungsvorhaben angemessenes *Sampling* besteht aus einer realen Gruppe, dementsprechend aus Lehrer*innen, die konkret im Team zusammenarbeiten. Der Fokus auf einer realen Gruppe liegt darin begründet, dass durch die gegenseitige Bekanntheit der Teilnehmenden von einem höheren Maß an Vertrautheit ausgegangen werden kann und daher auch die soziale Struktur und Dynamik des Gesprächsverlaufs für die spätere Analyse interessant sind (vgl. Dreher; Dreher 1995, 186, Flick 2014, 122).

Die Gruppendiskussionen wurden durch einen provokativen Diskussionsanreiz¹⁰⁰ eingeführt und sollten dann möglichst selbstläufig verlaufen. Wenn die Diskussion ins Stocken geriet, wurden gegebenenfalls weitere stimulierende Fragen gestellt. Durch den freien Ablauf blieb es den Teilnehmenden selbst überlassen, welche Schwerpunkte sie setzten und welche Themen sie bearbeiteten oder auch nicht. Gegen Ende der Diskussion wurden offene oder dem Verständnis dienende Nachfragen gestellt (vgl. Lamnek 1998, 414; Bohnsack 2000, 380).

Da die Gruppendiskussionen lediglich von einer Person geleitet wurden, war die Anzahl der teilnehmenden Personen auf sechs beschränkt. Jeweils drei Klassenteams, bestehend aus Grund- sowie Förderschulpädagog*innen, kamen pro Diskussionstermin zu Wort.¹⁰¹ Um jedoch auch die Ansichten weiterer Akteur*innen im Feld abbilden zu können, fand parallel eine zweite Gruppendiskussion¹⁰² statt.

Im Verlauf des Erhebungszeitraumes wurde pro Schulhalbjahr eine Gruppendiskussion mit den beiden parallel laufenden Gruppen durchgeführt. Der erste Termin im Schuljahr wurde nach der Hälfte des ersten Halbjahres, vor den Weihnachtsferien, angestrebt. Dieser Zeitpunkt wurde als günstig erachtet, da anzunehmen war, dass bereits eine Einarbeitung im Kolleg*innenteam und mit der Klasse stattgefunden hat und erste Erfahrungen in der Teamarbeit sowie mit der Schüler*innenschaft gesammelt wurden. Des Weiteren war davon auszugehen, dass eine interne Planung für das Schuljahr und das gemeinsame Vorgehen stattgefunden hat, jedoch noch nicht zu viele Umsetzungserfahrungen vorlagen. Eine zweite Erhebung war jeweils für das Ende des zweiten Schulhalbjahres bzw. einen so spät wie möglich liegenden Zeitpunkt geplant. Die Auswahl des Zeitpunktes begründete sich aus der Erwartung, das Kollegium habe nun das Schuljahr und die damit stattgefundene Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schüler*innenschaft reflektieren können. Mit der Durchführung von Gesprächen zu verschiedenen Zeitpunkten wurde das Ziel verfolgt, den Anforderungen des *theoretischen Samplings* gerecht zu werden. Die bereits entwickelten *Kategorien* und *Konzepte* der vorangegangenen Erhebungssituationen konstituierten die neuen Gespräche und ermöglichten so eine Weiterarbeit, ein Dimensionalisieren und Verdichten des bereits ausgewerteten Materials (vgl. Strauss, Corbin 1996, 154).

Konkret organisierte eine Kontaktperson innerhalb der teilnehmenden Lehrkräfte freiwillig die terminliche Festlegung der Gruppendiskussionen. Diese Person stellte, nach Rücksprache mit der interviewenden Person, dem Team Termine zur Auswahl und ließ deren Mitglieder per Mehrheitsbeschluss wählen. Die Gespräche fanden alle am Nachmittag, außerhalb der festen Anwesenheitszeiten des Kollegiums, statt. Die Gruppendiskussionen liefen so ab, dass nach der

100 Im Sinne des *theoretischen Samplings* bauen die zur Sprache gebrachten Thesen auf den bereits ausgewerteten Daten auf. Eine Weiterentwicklung der *Kategorien* und *Konzepte* wird dadurch angestrebt (vgl. Strauss, Corbin 1996, 154).

101 Die Schulleitungsperson war, aufgrund des zu erwartenden hierarchischen Gefüges, nicht Bestandteil einer Gruppe.

102 Die zweite Gruppendiskussion wurde mit dem jeweils gleichen Diskussionsimpuls geführt.

Begrüßung die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Anonymisierung der Daten¹⁰³ betont wurden. Dann folgten weiteren Informationen zum Gesprächsablauf, etwa:

- Die Diskussionsdauer (90 Minuten) und somit das Ende der Diskussion
- Die Explikation des Vorgehens:
 - Eine These wird seitens der interviewenden Person vorgegeben, darüber gilt es selbstständig zu diskutieren.
 - Es handelt sich nicht um ein Frage-Antwort-Gespräch, sondern um eine selbstläufige Diskussion.
 - Es können keine *falschen* Inhalte besprochen werden.
 - Gegen Ende werden gegebenenfalls Nachfragen seitens der interviewenden Person gestellt.
- Die Abklärung von Rückfragen

Im Anschluss an die Gruppendiskussionen erstellte die interviewende Person möglichst zeitnah eine Reflexion¹⁰⁴ der Diskussion und transkribierte sowie anonymisierte die Gesprächsaufnahmen für die Auswertung.

5.2.3 Fotografie-Interviews

Mit dem Fotografie-Interviewverfahren wird das Ziel verfolgt, Handeln reflexiv bewusst werden zu lassen. Die reflexive Fotografie stellt ein kombiniertes Fotografie-Interviewverfahren dar und geht auf die amerikanischen Cross cultural Studies zurück (vgl. Dirksmeier 2007, 87). Die Methodik basiert auf der Annahme, jede Fotografie sei durch ihre*n Produzent*in geprägt, und somit werde aus der Reflexion der Bilder, eine Analyse deren Denk- und Handlungsmuster im Moment der Reflexion möglich (vgl. ebd., 88). Die Akteur*innen im Feld werden hierbei gebeten, mit einer Einwegkamera Bilder zu bestimmten, jedoch offenen Aspekten aufzunehmen. Des Weiteren wurden die Lehrkräfte angehalten, die Gründe und Umstände der Aufnahme festzuhalten. Auf der Basis der Abzüge erfolgte im Anschluss ein Interview, in dem die entwickelten Fotos besprochen wurden. Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass nicht das Foto für sich steht, sondern erst in der Kombination mit dem Interview die Daten erhoben werden, die Gegenstand der Analyse sind. Durch die Besprechung der Fotos wurde die Rolle der Lehrkräfte gestärkt: Sie haben das Expert*innenwissen, was ihre Arbeit und den Unterricht angeht. Gleichzeitig wurden durch Rückfragen, beispielsweise zu Auswahlentscheidungen, Muster sichtbar, die das Denken und Handeln bedingen (vgl. ebd., 88). Durch die Fotos wurde es außerdem möglich, über scheinbare Nebensächlichkeiten wie die Raumgestaltung, Sitzordnungen oder Geschehnisse im Hintergrund der Fotos zu reden, ohne dass es einem Ausfragen gleichgekommen wäre. Die interviewende Person zeigte vielmehr Interesse an den Bildern.

Das geplante *Sampling* bestand hierbei aus zehn Personen, sprich jeweils fünf Grund- und Förderpädagog*innen, die ebenfalls Mitglieder der Gruppendiskussionsgruppen waren. Dieses Vorgehen beabsichtigte, Lehrkräfte mit beispielsweise unterschiedlicher Berufserfahrung oder mit/ohne Klassenleitung zu interviewen. Durch eine breite Auswahl an unterschiedlichen Erfahrungen sollte ein *theoretisches Sampling* im Verlauf des Datenauswertungsprozesses ermöglicht werden (vgl. Strauss, Corbin 1996, 164).

103 Die Gruppendiskussionen wurden, mit Zustimmung der Teilnehmenden, mit einem Diktiergerät (Olympus DM-650) aufgenommen.

104 Diese Reflexion wird im Forschungstagebuch festgehalten und beinhaltet exemplarisch Eindrücke von der Diskussion, erste Auswertungsideen und gegebenenfalls getroffene Absprachen.

Geplant war zudem, im Rahmen eines gemeinsamen Einführungstreffens die Methode vorzustellen, Fragen zu klären¹⁰⁵ und die Einwegkameras auszugeben. Die teilnehmenden Personen hatten dann – innerhalb des Erhebungszeitraums – so viel Zeit wie individuell nötig, um mindestens fünf Aufnahmen¹⁰⁶ von Situationen, die sich nach der inklusiven Umstellung in ihrem Alltag geänderten hatten, zu machen. Im Anschluss wurden individuelle Interviews¹⁰⁷ geführt. Diese starteten mit dem Auspacken und Nummerieren der Fotos,¹⁰⁸ damit auch nach dem Gespräch die Bilder den Erzählungen zugeordnet werden konnten. Im Anschluss bat die interviewende Person die Teilnehmenden, von den Geschehnissen auf den Fotos zu erzählen: „Erzählen Sie doch einmal, was auf den Fotos zu sehen ist.“ Mögliche Rückfragen wurden erst dann gestellt, wenn die interviewte Person mit ihren Ausführungen fertig war. Ziel war es, Erzählungen zu generieren und beispielsweise die Lehrkraft selbst Schwerpunkte in ihren Ausführungen setzen zu lassen (vgl. Kallmeyer, Schütze 1977). Im Anschluss an das Gespräch wurde zum einen möglichst zeitnah das Interview reflektiert,¹⁰⁹ zum anderen wurden die Gesprächsaufnahmen für die Auswertung transkribiert und anonymisiert.

5.2.4 Transkription der Daten

Alle Gespräche wurden mithilfe eines digitalen Diktiergeräts (Olympus DM-650) aufgenommen und im Anschluss als MP3-Datei auf den PC übertragen. Die Transkription der Gespräche musste zeitnah¹¹⁰ nach den Erhebungen erfolgen, damit die Daten ausgewertet und erste *Kategorien/Konzepte* usw. im Sinne des *theoretischen Samplings* bei der erneuten Erhebung berücksichtigt werden konnten.

Die Daten wurden per Wiedergabesteuerung mit Fußtaste in das Audiotranskriptionsprogramm f4 transkribiert und als Textdatei abgespeichert. Bei der Abschrift wurden, in Anlehnung an Kuckartz et al. (2007), folgende Regeln beachtet:

1. Es wird wörtlich transkribiert. Mögliche Dialektfärbungen werden leicht geglättet und dem Schriftdeutsch angenähert, z. B. „Dann ham mer ...“ wird zu „Dann haben wir ...“.
2. Alle genannten Namen/Personen/Orte usw., die einen Rückschluss auf die befragte Person zulassen, werden anonymisiert oder ausgelassen und in der Auswertung nicht verwertet.
3. Jede/-r Interviewte erhält einen Code, z. B. 4GS, der eine Nummerierung und die qua Studium zugehörige Schulform kennzeichnet: „GS“ entspricht der Grundschule oder „FS“ der Förderschule. Die interviewende Person wird in den Transkripten mit dem Wort Interviewerin gekennzeichnet.

105 Da die erstellten Fotos nicht Bestandteil der Forschungsarbeit sind, sondern lediglich die Erzählungen über die Fotos, müssen keine weiteren Genehmigungen seitens der Erziehungsberechtigten der Schüler*innenschaft eingeholt werden. Alle Klassenleitungen haben das grundsätzliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten, im Laufe des Schuljahres Fotos von der Klasse zu machen.

106 Da die Besprechungszeit der Fotoabzüge auf circa eine Stunde beschränkt ist, wurde die Anzahl der Fotos auf mindestens fünf, maximal zehn festgelegt.

107 Die Gespräche werden, mit Zustimmung der interviewten Person, mit einem Diktiergerät (Olympus DM-650) aufgenommen.

108 Zur Kennzeichnung der Fotos werden vorher angefertigte Zahlenaufkleber auf die Rückseite der Fotos geklebt. Die jeweilige Fotonummer wird dann jeweils vor der Besprechung des Bildes durch die interviewte Person genannt.

109 Diese Reflexion wird im Forschungstagebuch festgehalten und beinhaltet beispielsweise Eindrücke zum Interview, erste Auswertungsideen und gegebenenfalls getroffene Absprachen.

110 Zwischen den jeweiligen Gruppendiskussionsterminen liegen beispielsweise fünf bis sechs Monate. In diesem Zeitraum gilt es, die Daten zu transkribieren sowie mit dem Auswerten zu beginnen, um das neue Gruppendiskussionsthema erarbeiten zu können.

4. Alle Sprecher*innenwechsel werden durch eine Leerzeile zwischen den Sprechenden hervorgehoben, eine verbesserte Lesbarkeit wird damit angestrebt.
5. Kurze Sprechpausen von weniger als drei Sekunden werden über die Zeichenkombination (.) gekennzeichnet. Pausen, die länger als drei Sekunden dauerten, sind über die Zeichenkombination (...), Pausen über sechs Sekunden über die Zeichenkombination (.....) usw. erkennbar.
6. Besonders betonte Begriffe werden unterstrichen gedruckt.
7. Lautäußerungen, die die Aussagen unterstützen, wie etwa Lachen, Stöhnen, Seufzen, werden in Klammern dazugeschrieben (z. B. „lachen“).
8. Lautäußerungen der interviewenden Person wie hm, aha, usw. werden nicht mittranskribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
9. Wenn sich Aussagen überschneiden, werden die Worte, die parallel fallen, in [] gesetzt.
10. Nicht verständliche Passagen werden im Transkript gekennzeichnet und die vermuteten Aussagen in Klammern geschrieben (vgl. ebd., 27 f.).

Die so entstandenen Textdateien werden im Anschluss in das Auswertungsprogramm ATLAS.ti eingelesen.

5.3 Zugang zum Feld

Der Einstieg in ein Forschungsfeld wie die Organisation Schule kann mit Schwierigkeiten verbunden sein. Auf Basis einer vertrauensvollen Beziehung zwischen der forschenden Person – mit jeweiligem Forschungsanliegen – und der Einzelschule gilt es, ein Arbeitsbündnis zu schließen. Folgende Gründe können, in Anlehnung an Wolf (2000) den Zugang erschweren:

- Die forschende Person stellt meist eine Intervention im sozialen System Schule dar.
- Für das beforschte soziale System stellt Forschung zumeist einen Störfaktor dar, auf den mit Abwehr reagiert wird.
- Eine wechselseitige Intransparenz besteht oftmals zwischen dem zu beforschenden sozialen System und dem Forschungsprojekt.
- Viele Informationen beim Einstieg in das Untersuchungsfeld können zu einer erhöhten Komplexität und weniger zu einer Transparenz führen.
- Der notwendige Datenschutz kann den Verständnisprozess erschweren.
- Die Mitglieder des sozialen Systems haben oftmals keinen unmittelbaren Nutzen durch das Forschungsprojekt. Abläufe können vielmehr gestört oder durcheinandergebracht werden. Ein erhöhter Arbeitsaufwand ist möglich (vgl. ebd., 334 ff.).

Auf der Basis dieser Überlegungen galt es, mit erhöhter Sensibilität in Kontakt mit einer Schule zu treten, die sich bereits auf dem Weg hin zu einer *Schule für Alle* befand. Die Verbindung zu einer Schule, die sich am Anfang¹¹¹ eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses befand, wurde über das wissenschaftliche Begleitungsteam des Veränderungsprojekts hergestellt. Das der Forschungsarbeit zugrunde liegende Interesse und Anliegen wurde in der Steuergruppe¹¹² vorgestellt. Wichtig war in diesem Zusammenhang, die Eigenständigkeit des Promotionsvorhabens in Abgrenzung zur wissenschaftlichen Begleitung zu betonen. Das Forschungsvorhaben

¹¹¹ Zum Zeitpunkt der Anfrage befand sich die Schule im dritten Jahr ihres inklusiven Schulentwicklungsprozesses.

¹¹² In dieser Steuergruppe ist die gesamte Schulgemeinschaft – ausgenommen die Schüler*innenschaft – repräsentiert: Schulleiter, Projektleitung, Lehrkräfte aus allen Schulstufen, Elternvertretungen.

war nicht Bestandteil des wissenschaftlichen Begleitprojekts, und das Beratungsteam hatte keinen Einfluss oder Zugriff auf die erhobenen Daten. Durch das wissenschaftliche Begleitprojekt war lediglich der Zugang zur Schule geschaffen worden. Die Teilnahme war freiwillig, und alle Daten wurden anonymisiert. Die Steuergruppe der Schule zeigte Interesse am Forschungsvorhaben und ermöglichte es, das Forschungsprojekt im Gesamtteam erneut vorzustellen.¹¹³ Dort fanden sich interessierte Lehrkräfte, die sich eine Zusammenarbeit über zwei Schuljahre hinweg vorstellen konnten. Eine Lehrkraft aus der Gruppe der Freiwilligen erklärte sich außerdem dazu bereit, Kontaktperson zu werden und per E-Mail einen Informationsaustausch beziehungsweise Terminabsprachen zu ermöglichen.

Mit folgendem Informationsstand¹¹⁴ wurde in die Erhebungen im Dezember 2013 eingestiegen: Die beforschte Schule ist eine Verbundschule, bestehend aus Grund-, Haupt- und Realschule sowie einer Förderschulabteilung mit dem Schwerpunkt Lernen. Circa 700 Schüler*innen werden von etwa 55 Lehrer*innen unterrichtet. Diese haben die Lehrbefähigung für die Grundschule, Förderschule, Hauptschule, Realschule oder das Gymnasium. Im Schuljahr 2011/12 startete der inklusive Schulentwicklungsprozess. Auslöser des Vorhabens waren sinkende Zahlen der Schüler*innenschaft und die daraus resultierende Entscheidung des Schulamtes, die Förderschulabteilung zu schließen. Auf der Basis dieser Informationen wurde die Schulgemeinschaft aktiv – die Schule verstand sich als eine Gemeinschaft. Eltern, Lehrende sowie die Schüler*innenschaft setzten sich für die Erhaltung der Förderschulabteilung – mit entsprechenden Arbeitsplätzen – ein. Die Schule ergriff die Chance der Selbstgestaltung, sie initiierte eigenständig einen inklusiven Schulentwicklungsprozess. Es gab keine Anweisung von *oben*, jetzt inklusiv zu arbeiten. Vielmehr reagierte die Initiative eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses auf das Vorhaben des Schulamtes. Konkret sah das Vorhaben so aus, dass im Schuljahr 2011/12 die sonst gebildeten zwei Grundschulklassen und eine Förderschulklasse zu zwei sogenannten inklusiven Klassen zusammengelegt wurden. Die vorgesehenen Lehrkräfte sollten miteinander kooperieren. Ein Team aus einer Grund- und einer Förderschullehrkraft bekam die Zuständigkeit für eine inklusive Klasse übertragen. Ein Konzept mit pädagogischen Zielen, Standards für den Unterricht oder Regeln für die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Lehrkräfte existierte es zu Beginn der Umstrukturierung nicht. Geplant war, sukzessive mit jedem neuen Schuljahr eine neue inklusive Klasse zu etablieren und so Jahr für Jahr die Schule umzustrukturieren. Um dieses Vorhaben zu realisieren, suchte sich die Schule die Unterstützung einer Hochschule. Ein drittmittelfinanziertes wissenschaftliches Begleitprojekt entstand im August 2012.¹¹⁵ Zu Beginn der Erhebungen¹¹⁶ arbeiteten bereits vier Klassenstufen mit jeweils zwei Zügen inklusiv. Dabei unterschied sich die Ressourcenausstattung, was doppelt besetzte Unterrichtseinheiten durch eine Regel- und Förderschullehrkraft im Verhältnis zu Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf angeht, der jeweiligen Klassen (siehe Abbildung 9: Doppelt besetzte Unterrichtseinheiten in Relation zu Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse). Der Jahrgang, der zuerst mit dem inklusiven Unterrichten begann, hatte die meisten doppelt besetzten Unterrichtseinheiten¹¹⁷ und fünf Kinder mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf in der

113 Im Gesamtteam sind alle für die Forschungsarbeit relevanten Personen, dementsprechend die gesamte Lehrer*innenschaft, vertreten.

114 Auf Basis einer ersten Dokumentenrecherche, die Protokolle, die Website der Schule oder Projektzwischenberichte berücksichtigte, wurden die folgenden Informationen eingeholt.

115 Das wissenschaftliche Begleitprojekt begann circa ein Jahr nach dem offiziellen Start des inklusiven Schulentwicklungsprozesses.

116 Im Dezember 2013.

117 Durch eine Förder- und Grundschulpädagog*in waren 15 Unterrichtsstunden doppelt besetzt.

Klasse. Der zweite Jahrgang startete mit fünf Stunden weniger Doppelbesetzung, dementsprechend zehn Schulstunden, und je vier Kindern mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf. Die im zweiten Umsetzungsjahr eingestiegenen dritten Klassen besuchten jeweils drei Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf, und die Klasse wurde acht Schulstunden pro Woche gemeinsam von einer Regel- und Förderschulpädagog*in unterrichtet. Die Anzahl der doppelt besetzten Unterrichtseinheiten blieb über den Erhebungszeitraum konstant. Die Anzahl der Kinder mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf veränderte sich in einer Klassenstufe.

Klasse	Schuljahr 2012/13				Schuljahr 2013/14				Schuljahr 2014/15			
	Doppelbesetzung in h ¹¹⁸	Doppelbesetzung in %	Kinder mit Förderbedarf	h pro Kind	Doppelbesetzung in h	Doppelbesetzung in %	Kinder mit Förderbedarf	h pro Kind	Doppelbesetzung in h	Doppelbesetzung in %	Kinder mit Förderbedarf	h pro Kind
1 A	15	71	5	3	10	48	4	2,5	5	24	1	5
1 B	15	71	5	3	10	48	4	2,5	5	24	1	5
2 A					15	71	5	3	10	48	4	2,5
2 B					15	71	6	2,5	10	48	4	2,5
3 A					8	32	3	2,67	15	60	5	3
3 B					8	32	3	2,67	15	60	6	2,5
4 A									8	32	3	2,67
4 B									8	32	3	2,67

Abb. 9: Doppelt besetzte Unterrichtseinheiten in Relation zu Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse (eigene Erhebung und Darstellung)¹¹⁹

¹¹⁸ Die Angabe h bezieht sich dabei auf eine Schulstunde von 45 Minuten. Die unterschiedlichen Schulwochenstunden der Klassen sind bei der Auswertung berücksichtigt. In den ersten beiden Schuljahren erhalten die Kinder jeweils 21, im dritten und vierten Schuljahr jeweils 25 Wochenstunden Unterricht (§ 6 StdTaf V-SekIV).

¹¹⁹ Um ein vollständiges Bild der doppelt besetzten Unterrichtseinheiten und der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse zu geben, wurde die Tabelle um den Zeitraum der kompletten Erhebung ergänzt.

Auf der Ebene der Projektplanung und -strukturierung wurden zu Beginn der Erhebungen eine Projektleitung, Steuergruppe¹²⁰ sowie Spiegelgruppe¹²¹ ernannt. Eine Projekterweiterung, hin zu einer IGS-Entwicklung mit Einbezug der Sekundarstufe, war des Weiteren beschlossen und die Etablierung einer Ganztagschule in Aussicht gestellt. Ein gemeinsames Schulkonzept mit Leitbild sowie ein entsprechendes Fortbildungsprogramm für das pädagogische Personal zu entwickeln, bildete den Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit zu Beginn der Erhebungen.

5.4 Darstellung und Reflexion des Untersuchungsverlaufs

Dokumente	
Schulprogramm, Leitbild	
Gruppendiskussionen	
Gruppe A	Gruppe B
19.12.13	29.01.14
13.06.14	23.07.14
05.11.14	12.11.14
06.05.15	20.05.15
Fotografie-Interviews	
Mit je vier Regel- und Förderschullehrkräften, einer Fachlehrkraft, einer Lehrkraft mit dem Schwerpunkt in der Beratung	

Abb. 10: Übersicht über das erhobene Material

Im Dezember 2013 startete der Untersuchungsverlauf mit der Vorstellung des Forschungsvorhabens in der beforschten Schule sowie mit der ersten Gruppendiskussion. Im Juli 2015, 20 Monate später, fand die letzte Erhebung statt. In diesem Zeitraum wurden das Schulprogramm und das Leitbild ausgewertet, und es fanden acht Gruppendiskussionen sowie zehn Fotografie-Interviews statt (siehe Abbildung 10: Übersicht über das erhobene Material).

120 In der Steuergruppe sollen möglichst alle Akteur*innen der Schule vertreten sein (vgl. Rolf 2007, 17 f.). Das Gremium liegt dabei quer zur Organisationsstruktur der Schule. Hierarchien sollten weitgehend unbeachtet bleiben. Für einen gleichberechtigten Umgang der Mitglieder untereinander muss daher gesorgt werden. Die Steuergruppe übernimmt Managementaufgaben und agiert zwischen Koordination und aktiver Steuerung. Im Sinne des „Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung“ nach Rolf (ebd., 30) umfasst die Planungs- und Steuerungsarbeit die Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Im beforschten Projekt arbeiten Lehrer*innen aus den verschiedenen Schulstufen, Elternvertreter*innen und die Leitung der jeweiligen Schulstufen unter der Führung der Projektleitung langfristig zusammen und steuern den Schulentwicklungsprozess. Unter regelmäßiger Rückkoppelung mit der Lehrendenkonferenz werden Strategien und Umsetzungspläne erarbeitet, Etappenziele sowie Meilensteine festgelegt. Gleichzeitig legt die Gruppe Evaluationszeiträume fest und überprüft die Bearbeitung der Meilensteine regelmäßig. Die Transparenz der Steuergruppenarbeit ist elementar. Das Kollegium erfährt immer wieder, beispielsweise über Lehrendenkonferenzen, vom Fortgang des Schulentwicklungsprozesses. Gleichzeitig werden alle Lehrer*innen aktiv in den Prozess miteinbezogen, beispielsweise durch verschiedene Arbeitsgruppen (vgl. ebd. 17 f.).

121 Eine Spiegelgruppe besteht aus Personen, die nicht in die Steuerung des Schulentwicklungsprozesses involviert sind, jedoch genauso wie in der Steuergruppe alle Bereiche der Schule vertreten. Im konkreten Fall arbeiten hier Personen aus dem Sekretariat, Lehrer*innen, Elternvertretungen und Repräsentant*innen der Schüler*innenschaft zusammen. Im Auftrag der Steuergruppe beobachten sie zu vorher festgelegten Aspekten den Veränderungsprozess und geben Rückmeldung über die Umsetzung und die Fortschritte in Einzelbereichen. Sie spiegeln die Arbeit der Steuergruppe (vgl. Gilles 2015, 109).

Im Verlauf der knapp zwei Jahre entwickelte sich eine Vertrautheit mit den teilnehmenden Lehrkräften. Alle wussten, wie die Erhebungsverfahren grundsätzlich ablaufen würden und wer daran teilnähme. Dies ermöglichte einen vertrauensvollen Umgang miteinander und einen schnellen Einstieg in die Gespräche. Am Ende des Erhebungszeitraums äußerten die teilnehmenden Personen teilweise ihr Bedauern über den Wegfall der Gespräche. Die Gruppendiskussionen stellten für die Lehrer*innen eine Möglichkeit des intensiven Austauschs dar, der im Alltag so nicht möglich sei. Im Folgenden wird, aufgeteilt nach Erhebungsmethode, der Untersuchungsverlauf dargestellt und reflektiert:

Dokumentenanalyse

In Vorbereitung auf die konkrete Forschungsprojektdarstellung in der beforschten Schule¹²² wurden Informationen zum inklusiven Schulentwicklungsverlauf¹²³ eingeholt. Diese Arbeit mit den Dokumenten diente jedoch eher der Informationsbeschaffung und stellte weniger eine Analyse dar. Die tatsächliche Dokumentenanalyse erfolgte parallel zu den Gruppendiskussionen und den Fotografie-Interviews im Zeitraum von Dezember 2013 bis Juli 2015. Das Schulprogramm sowie das Leitbild stellten die beiden Hauptdokumente der Analyse dar. Diese beiden offiziellen Papiere wurden im Forschungszeitraum vom Kollegium entwickelt sowie verabschiedet. Sie gaben Einblicke in die verfolgten Ziele und die damit verbundenen Arbeitsweisen und Grundwerte der Schule.

Des Weiteren entstanden bei der Analyse der Ausgangssituation für den inklusiven Schulentwicklungsprozess Ungereimtheiten: Die Vorgaben und Ziele seitens des Schulamtes und Landkreises waren nicht eindeutig zu erkennen. Um einen besseren Einblick in die Ausgangssituation und ein komplettes Bild des Schulentwicklungsvorhabens zu bekommen, wurden zwei Interviews mit Vertretungen der jeweiligen Ämter geführt. Im Nachhinein wurden die erhobenen Daten jedoch als Hintergrundwissen eingeordnet, sie sind daher nicht in die Analyse miteingeflossen.

Gruppendiskussionen

Auf der Basis des dargestellten Ausgangswissens fanden am 19.12.2013 sowie 29.01.2014 die ersten beiden Gruppendiskussionen statt. Entgegen den Absprachen nahmen bei Gruppe A neben den sechs vereinbarten Lehrer*innen zwei weitere Personen¹²⁴ an der Diskussion teil. Dem Interesse des Feldes folgend, sollte die Gruppengröße nicht künstlich klein gehalten werden. Folgender Impuls bildete den Einstieg der beiden ersten Diskussionen:

„Der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Professor Muñoz, äußerte 2009 anlässlich einer Podiumsdiskussion folgende These, über die ich sie bitte frei zu diskutieren: ‚Wie können wir das Bildungssystem in ein wirklich inklusives System umwandeln? Ich glaube, wir müssen nur eine einzige Kleinigkeit ändern, nur eine kleine Sache, nämlich alles‘“ (Muñoz 2009, 7).

Beide Diskussionsgruppen begannen sofort mit einem lebhaften Gespräch. Die Lehrer*innen hoben den Prozess der Veränderung hervor, benannten hemmende und fördernde Bedingungen. So komme es beispielsweise auf die Haltung der Lehrkraft gegenüber der heterogenen Lerngruppe, den Neuerungen im Zuge der Zusammenarbeit im Team und der Leistungsbe-

122 Diese fand, wie bereits dargestellt, zuerst in der Steuergruppe und dann vor dem gesamten Kollegium statt.

123 Diese Informationen wurden über den Internetauftritt der Schule sowie über Protokolle und Zwischenberichte eingeholt.

124 Eine Lehrkraft brachte ihren*e Referendar*in und eine*n weitere*n interessierte*n Kolleg*in mit.

wertung an. Im Verlauf der Diskussion kam bei Gruppe A der*die Schulleiter*in unangemeldet in den Raum, um mit einigen Lehrkräften Terminabsprachen vorzunehmen. Dies unterbrach den Diskussionsverlauf. Im Nachgang konnte mit dem*r Schulleiter*in vereinbart werden, dass zukünftig ein Schild mit der Bitte, nicht zu stören, während der Erhebungen an der Tür anzubringen sei, um so Störungen zu vermeiden. Das Treffen mit Gruppe B verlief ohne unerwartete Teilnehmer*innen sowie ohne Unterbrechungen. Beide Gesprächsgruppen mussten nach 90 Minuten durch die Interviewperson darauf aufmerksam gemacht werden, dass die vereinbarte Diskussionszeit vorüber sei.

Zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt wurde seitens des Kollegiums ein Leitbild erarbeitet und verabschiedet. Dieses beinhaltet die zentralen Werte im zwischenmenschlichen und fachlichen Bereich. Inhaltlich knüpfte es an die Themen der ersten Erhebungsrunde an und vertiefte diese beziehungsweise schuf Verbindlichkeiten. Daher fanden am 13.06.14 und 23.07.14 Diskussionen zu folgender These statt:

„Die Veränderungen der Schule zeigen sich auch in der Erarbeitung des neuen Leitbildes. Über dieses haben Sie vor nicht allzu langer Zeit abgestimmt. Das Leitbild dient als Kompass – welche Werte, Verhaltens- und Leistungsbeschreibungen leiten Ihr Tun? Was kann von der Schule erwartet werden? Was ist neu an ihrem Leitbild?“

In Diskussionsgruppe A und B fehlte krankheitsbedingt jeweils eine Person. Keine unerwarteten Personen nahmen an den Treffen teil oder besuchten sie. Beide Diskussionen kamen recht schnell in Gang, verliefen jedoch im Vergleich zu den ersten Erhebungen weniger lebhaft. Ein*e Teilnehmer*in äußerte seine*ihre Müdigkeit und begründete diese mit dem Ende des Schuljahres.¹²⁵ Dennoch gelang es den Lehrkräften beider Gruppen, über die 90 Minuten hinweg aufeinander einzugehen und miteinander ins Gespräch zu kommen. Folgende Themen waren zentral:

- Der Individualität der Schüler*innenschaft gerecht zu werden vs. Leistungsbewertung
- Die Notwendigkeit von Kooperation und Austausch
- Persönlichkeitsentwicklung und Verantwortungsübernahme bei der Lehrer*innenschaft
- Erhöhter Unterstützungsbedarf bei den Lehrkräften, z.B. durch Fortbildungen, Anerkennung usw.

Auf Basis dieser zentralen Themen, der in der Auswertung erarbeiteten *Kategorien* und *Konzepte* und der genommenen Entwicklungen auf der Organisationsebene galt es, die dritte Erhebungsrunde zu konstituieren. Zum Zeitpunkt dieser Auswertungsrunde befand sich die Schule im vierten Jahr nach Beschluss der inklusiven Umstrukturierungsmaßnahme. Ein kompletter Zyklus, sprich ein Grundschuljahrgang, hatte die Klassenstufen eins bis vier im umstrukturierten Setting durchlaufen. Die Lehrkräfte waren über diesen Zeitraum als konstantes Klassenleitungsteam mit der Schüler*innenschaft zusammengeblieben und konnten daher auf vier gemeinsame Jahre zurückblicken. Aufgrund dieser Gegebenheiten und der Auswertungsergebnisse war das Thema der Professionalisierung am 05.11. und 12.11.2014 Gegenstand der zur Diskussion stehenden These:

„Die gesamte Schule befindet sich im vierten Jahr der Umstellung hin zu einer *Schule für Alle*. Sie als Lehrerinnen und Lehrer haben Erfahrungen gesammelt, was es bedeutet, in einer inklusiven Klasse zu arbeiten. Meine Frage an Sie: Wie stellen Sie sich das Profil einer Lehrperson vor, die in einer inklusiven Klasse arbeitet?“

¹²⁵ Das Gespräch der Gruppe B fand einen Tag vor Beginn der Sommerferien statt.

Die Gruppenzusammensetzung der Gruppe A veränderte sich. Eine Person schied versetzungsbedingt aus und wurde durch eine aus der Elternzeit zurückkehrende Person ersetzt. Gegen Ende der Diskussion der Gruppe A tauchte unerwartet der*die Schulleiter*in auf und brachte einer Lehrkraft einen Brief. Die Diskutant*innen unterbrachen das Gespräch trotz der Anwesenheit des*r Schulleiters*in nicht. Die Schulleitung zeigte sich interessiert an der Diskussion, setzte sich mit einem Stuhl in die zweite Reihe und stellte Zwischenfragen. Daraufhin wurde die Anwesenheit der*des Schulleiters*in thematisiert und erklärt, dass es ungünstig sei, während des Gesprächs dazuzukommen. Er*Sie verließ daraufhin den Raum.¹²⁶ Im Anschluss beschwerten sich die Teilnehmenden untereinander über das Agieren des*der Schulleiters*in, nicht nur bezogen auf den unangemeldeten Besuch.

Gruppe B startete mit zeitlicher Verzögerung in das Gespräch. Die Gruppe berichtete offen über ihr Engagement und ihre Bereitschaft, in ihrer Freizeit Unterrichtsmaterialien zu erstellen und Vorbereitungstreffen zu organisieren. Begleitung und Anerkennung durch die Schulleitung würden sie vermissen. Insgesamt herrschte eine resignierte Stimmung während der Diskussion. Dominante Themen der beiden Gespräche waren:

- Lehrkräfte sollten zum Beispiel belastbar, offen, teamfähig, flexibel und geduldig sein,
- Reflexion und gegenseitiger Austausch sind elementar,
- Die Lehrkräfte stoßen an Grenzen ihrer Belastbarkeit, die Umsetzungsbedingungen verhindern Entwicklung, Veränderung braucht Zeit,
- Andere Arbeitsweisen und eine neue Unterrichtsorganisation werden angestrebt.

Da im Verlauf beider Gruppendiskussionen sowie in den parallel stattfindenden Fotografie-Interviews immer wieder Gelingensbedingungen für Inklusion thematisiert wurden, erschien dieses Thema für die letzte Erhebungsrunde als zentral. Der Faktor Glück wurde des Weiteren in einigen Erhebungen als entscheidende Komponente beim inklusiven Schulentwicklungsprozess benannt. Gleichzeitig stagnierte auf der Ebene der Schulorganisation die Arbeit am Konzept. Uneinigkeit über die Zielvision – unter den gegebenen Arbeitsbedingungen – blockierte unter anderem den Fortgang. Daher wurde zum 06.05. und 20.05.2015 folgender Gesprächsreiz erarbeitet:

„Über welche These ich Sie heute bitte zu diskutieren: Was denken sie, ob Inklusion gelingt oder nicht, ist reine Glückssache.“

Beide Gruppendiskussionen begannen verspätet. Das Gespräch der Gruppe A verzögerte sich aufgrund eines vorangegangenen Fotografie-Interviews um 15 Minuten. Dieses dauerte wesentlich länger als erwartet. Bei Gruppe B bestand zwischen den teilnehmenden Personen Unklarheit über den Gesprächsort. Bis alle im richtigen Gebäude und Raum waren, vergangen ebenfalls beinahe 15 Minuten.

Die Teilnehmenden der beiden Gruppen kamen langsam ins Gespräch und benötigten weitere Anregungen seitens der interviewenden Person, etwa: „Ob Inklusion gelingt oder nicht hängt von der einzelnen Lehrkraft ab.“ Durch die Eingriffe der interviewenden Person wurden jedoch weniger Erzählungen generiert, sondern vielmehr notwendige Rahmenbedingungen und hemmende Faktoren aufgezählt. Deutlich wurde auch, dass keine Einigkeit darüber vorhanden ist, wann ein inklusiver Schulentwicklungsprozess erfolgreich ist oder anhand welcher Faktoren inklusives Arbeiten sichtbar werden kann.

¹²⁶ Im Anschluss an dieses Vorkommnis wurde der telefonische Kontakt mit der Schulleitungsperson gesucht, um das Vorgehen zu erklären und mögliche Fragen zu erläutern.

Fotografie-Interviews

Am 28.05.2014 fand ein Einführungstreffen zum Start der Fotografie-Interviews statt. 13 interessierte Lehrkräfte versammelten sich nach Unterrichtsschluss im Lehrer*innenzimmer und folgten den Ausführungen zum Ablauf der Erhebungen:

„[...] Die Methode des Fotografie-Interviews wende ich an, da es mir darum geht, einen Einblick in den Schulalltag – aus Ihrem Blickwinkel – zu bekommen. Sie müssen keinerlei fotografisch-künstlerische Vorkenntnisse oder Talente besitzen. Es geht beim Fotografieren nicht um das perfekte Bild, sondern vielmehr um ein Stimmungsbild.

Bei dem Fotografier-Auftrag geht es darum, dass Sie als Expertinnen und Experten, Ihren Unterricht und die Inklusion betreffend,

fünf bis zehn Situationen mit dem Foto festhalten sollen, die sich nach der inklusiven Umstellung in Ihrem Alltag geändert haben.

Ein Jahr haben Sie für die Erstellung der Bilder Zeit. Im Anschluss würde ich die Kameras abholen, die Bilder entwickeln und bei einem individuell ausgemachten Interviewtermin mit Ihnen die Fotos besprechen. [...]“

Im Anschluss an die erklärenden Ausführungen war Raum für Fragen und die technische Einführung in die Handhabung der Einwegkameras. Je vier Lehrkräfte der Grundschul- und Förderschulpädagogik, eine Fachlehrkraft sowie eine Lehrkraft, die schwerpunktmäßig in der Beratung¹²⁷ tätig war, erklärten sich bereit, bei den Fotografie-Interviews mitzumachen, und stellten daher das *Sampling* der Fotografie-Interviews dar. Es wurde vereinbart, dass sich die Lehrkräfte, nachdem sie die Fotos erstellt hatten, per E-Mail melden würden, die Kameras abholt und die Bilder entwickelt werden würden. Ein individueller Interviewtermin werde vereinbart. Tatsächlich fanden die Gespräche zwischen Juli 2014 und Juli 2015¹²⁸ statt, dauerten im Durchschnitt 60 Minuten¹²⁹ und verliefen unterschiedlich. Die meisten Personen berichteten ausführlich über die Fotos und die damit verbundenen Veränderungen in ihrem Alltag. Das Foto diene hierbei eher als Gedankenstütze. Andere Erzählungen orientierten sich eher am Foto und konkretisierten die dargestellten Szenen. Eine Person gab vor, sich kaum an die von ihr festgehaltenen Situationen zu erinnern. Lediglich zwei Lehrkräfte machten Fotos außerhalb des tatsächlichen Unterrichts. Diese bildeten beispielsweise Vorbereitungstreffen oder Sitzungen der Steuergruppe ab. Die überwiegende Mehrheit der Bilder zeigte Aktionen, bei denen Kinder mit Behinderungen abgebildet wurden.

Im Zuge der gesamten Erhebungen entstanden 18 Gesprächstranskripte mit einem Umfang zwischen 10 und 50 Seiten. Diese wurden, wie bereits mehrfach erläutert, parallel und im Anschluss der Datenerhebung anhand der GTM ausgewertet. Die Darstellung der empirischen Ergebnisse folgt im nächsten Kapitel.

127 Die beratende Tätigkeit führte die Lehrkraft an vier Schulen parallel aus. Vor dem Einstieg in die Beratung war die Person mit dem Studium der Förderschulpädagogik im Klassendienst an der beforschten Schule tätig.

128 An folgenden Daten fanden die Fotografie-Interviews statt: 01.07. (zwei Gespräche), 17.07., 21.07., 22.07., 01.09. (2 Gespräche), 09.12.2014, 06.05. und 16.07.2015.

129 Ein Gespräch war bereits nach 35 Minuten zu Ende, das längste Interview dauerte 75 Minuten und endete aufgrund eines Anschlusstermins.

6 Empirie: Zum Umgang mit dem Veränderungsvorhaben

Im Rahmen der Datenauswertung entwickelte sich die unterschiedliche Interpretation des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens durch die Lehrer*innen, dementsprechend der unterschiedliche Umgang mit dem Veränderungsvorhaben, als *Konzept*, folglich als zentrales Phänomen. Im folgenden Kapitel erfolgt daher ein Überblick über die *Kategorien*, die das zentrale Phänomen abbilden: ‚Rahmenbedingungen‘, ‚Kompetenzen‘ sowie ‚Unterricht‘. Anschließend wird die heterogene Positionierung der Lehrer*innenschaft innerhalb des Schulentwicklungsprozesses dargestellt. Hierfür werden die *Kategorien* ‚Einschätzung des Vorhabens‘, ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ und ‚Strategien‘ in ihren Dimensionen vorgestellt. Im letzten Abschnitt wird der Zusammenhang von Position im Feld und den verhandelten zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess herausgearbeitet und analysiert.

6.1 Überblick über die zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess

Die erhobenen zentralen Themen innerhalb des Schulentwicklungsprozesses sind durch die *Kategorien* ‚Rahmenbedingungen‘, ‚Kompetenzen‘ sowie ‚Unterricht‘ abgebildet (siehe Abbildung 10: Zentrale Themen im Schulentwicklungsprozess).¹³⁰

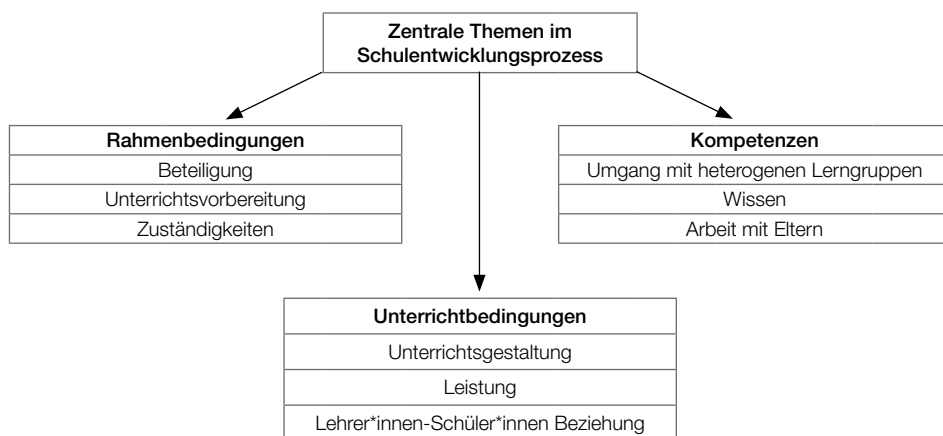


Abb. 11: Zentrale Themen im Schulentwicklungsprozess (eigene Darstellung)

Die *Kategorie* ‚Rahmenbedingungen‘ gibt eine Übersicht über Entwicklungen, die die Durchführung des inklusiven Schulentwicklungsprozesses und die Ausgestaltung des veränderten Unterrichts betreffen. Die *Kategorie* ‚Kompetenzen‘ stellt veränderte Anforderungen an die Lehrer*innenschaft dar. Unter der *Kategorie* ‚Unterricht‘ sind genannte Veränderungen innerhalb des Unterrichtsgeschehens subsumiert. Die Darstellung der einzelnen *Kategorien* erfolgt entsprechend der im Feld vorgefundenen Einschätzungen, Ausprägungen und Bewertungen.

¹³⁰ Die inhaltliche Nähe der entwickelten Kategorien zu dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, dementsprechend Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung, nach Rolff wird im Verlauf der Auswertung deutlich und im Analyseprozess aufgegriffen (vgl. Rolff 2007, 30).

6.1.1 Rahmenbedingungen

Die zentralen Themen innerhalb der *Kategorie* ‚Rahmenbedingungen‘ sind ‚Beteiligung‘, ‚Unterrichtsvorbereitung‘ sowie ‚Zuständigkeiten‘. Die Lehrer*innenschaft diskutiert diese Punkte im Zuge des Schulentwicklungsprozesses. Zahlreiche Einschätzungen und Bewertungen sind von den Lehrkräften vorgenommen worden. Durch folgende Grafik (siehe Abbildung 11: Rahmenbedingungen) werden die jeweiligen Ober- und Unterthemen ausschnitthaft sichtbar. Alle Aspekte wurzeln in einem immer breiter werdenden Geflecht von Beschreibungen.

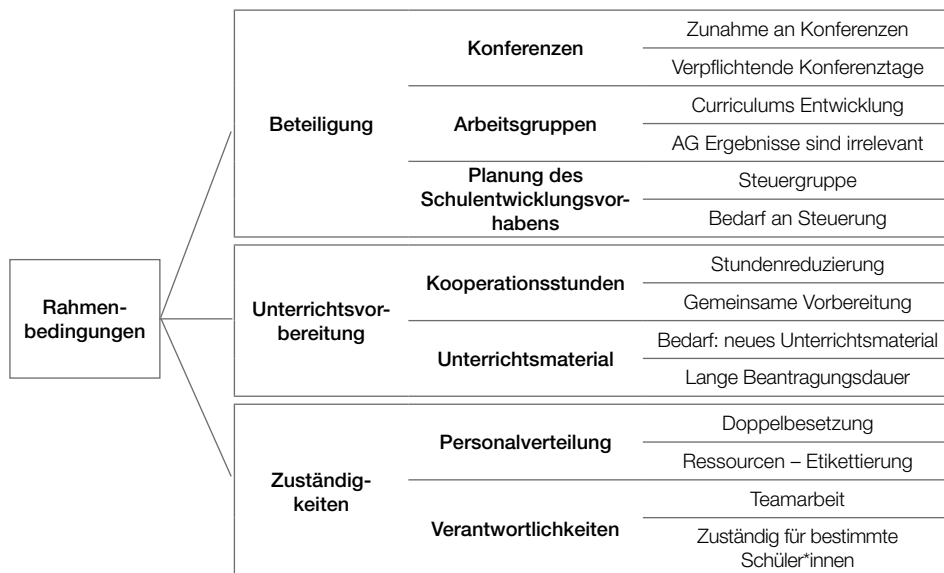


Abb. 12: Rahmenbedingungen – ausschnitthaft Darstellung (eigene Darstellung)

6.1.1.1 Beteiligung

Unter die *Kategorie* ‚Beteiligung‘ sind Aspekte wie Konferenzen, Arbeitsgruppen und Planung des Schulentwicklungsvorhabens subsumiert. Mit Konferenzen sind alle geplanten Treffen der Lehrer*innenschaft gemeint, die über das Klassen-/Jahrgangsteam hinausgehen. Arbeitsgruppen sind im Zuge des Schulentwicklungsprozesses installiert worden, um die Mitarbeit aller Lehrer*innen am Schulentwicklungsprozess zu gewährleisten und beispielsweise gemeinsam ein Schulkonzept zu entwickeln. An der konkreten Planung des Schulentwicklungsvorhabens kann die Lehrer*innenschaft aktiv in der Steuergruppe partizipieren. Die Gesamtkonferenz ist eine weitere Möglichkeit, um über die Planung des Schulentwicklungsvorhabens Informationen zu erhalten. Die Veränderung der Konferenzstruktur wird von den Akteur*innen unterschiedlich dargestellt. Die verschiedenen Abteilungen (Grundschule, Förderschulabteilung, Sekundarstufe I und II) haben unterschiedliche Treffen. Einige Lehrkräfte stellen eine erhöhte Frequenz an Konferenzen fest und ordnen diese entweder als Unterstützung oder als Mehrbelastung ein:

„[...] es wird von vielen als Belastung empfunden, also viele sehen das auch positiv und, und ja, auch diese Unterstützung zu haben, aber insgesamt, ähm, ist der Zeitaufwand eben gestiegen, und das wird für viele schon oder das, das nehmen viele als Belastung war. [...] weil ja durch die, durch die Umstruk-

turierung, [...] bei uns wurde ja jetzt in letzter Zeit erst der verpflichtende Konferenztag eingeführt, das sind so Neuerungen, die gab es halt vorher nicht, vorher haben wir eine Abteilungskonferenz gehabt, das heißt die Förderschule und die Grundschule, aber die Sek. I hat außer den Gesamtkonferenzen, die alle paar Wochen mal stattfinden, und ihrem Klassengeschäft eigentlich keine weiteren verpflichtenden Termine gehabt, und da ist natürlich schon ein bisschen mehr dazu gekommen [...]“ (FI07, 322-333).

Im Zuge der Umstrukturierung ist ein verpflichtender Konferenztag eingeführt worden, an dem die Lehrkräfte an der Schule anwesend sein müssen. Diese Verbindlichkeit wird als Neuerung dargestellt. Der dadurch entstandene Zeitaufwand bedeutet für einige Personen eine Belastung. Wiederum andere beschreiben die Neuerungen als positives Unterstützungsangebot. Das Kollegium trifft sich an diesen neuen, verbindlichen Besprechungsnachmittagen beispielsweise zur Konferenz, arbeitet in AGs am Konzept oder hat Zeit zum gemeinsamen Austausch. Die Konferenzstruktur an sich hat sich jedoch nicht verändert, dementsprechend finden die Treffen abteilungsintern statt:

„[...] wir haben Grundschulkonferenzen getrennt von Förderschulkonferenzen, was eigentlich gar nicht geht, ja, wenn man schon zusammenarbeitet, sollte man auch zusammen Konferenzen haben, aber wir haben keine Zeit, die dann auch noch zusammenzulegen, weil natürlich jede Schulart noch seine eigenes, ähm, Konzept hat [...]“ (GD02, 605-608).

Eine Veränderung innerhalb der Konferenzintervalle und der Verbindlichkeit wird beschrieben. Die Aufteilung der Konferenzen nach Abteilungen bleibt jedoch erhalten und wird mit den unterschiedlichen Konzepten sowie der mangelnden Zeit begründet und als Widerspruch zum gemeinsamen Arbeiten eingeordnet. Des Weiteren widerspricht die Begründung, keine Zeit zu haben, der vorangegangenen Darstellung des verbindlichen wöchentlichen Konferenztages. Als weitere Neuerung wird die Einführung sogenannter Arbeitsgruppen¹³¹ zur Bearbeitung von Unterthemen im inklusiven Schulentwicklungsprozess, zur Konzepterstellung oder Curriculumkonzipierung benannt. Diese Arbeitsgruppen werden im Spektrum von hoher Belastung und wenig sinnvoll bis hin zur Entlastung und Austauschmöglichkeit dargestellt:

„Wir haben im Moment sehr viele AGs, die irgendwie, find ich, ein bisschen auch eine Zusatzbelastung darstellen, weil man nicht jeden Tag dann, und dann sollst du Donnerstagmittag dasitzen und jetzt darüber irgendwas Neues irgendwie auf den Tisch bringen, also das ist so, ähm, häufig einfach find ich überfordernd“ (GD06, 160-163).

Durch die Arbeit in den Kleingruppen entsteht bei einigen Lehrkräften eine Zusatzbelastung. Die Anforderung, *etwas Neues* zu entwickeln, wird als Überforderungssituation dargestellt. Hinzu kommt, dass die Motivation für diese Arbeit bei einigen Beteiligten gering ist:

„Dass, ähm, die Motivation bei mir mit diesem Donnerstagstreffen alle zwei, drei Wochen so 'ne AG, ähm, ist A bei mir null vorhanden, weil ich weiß nie, was beredet wird, oder es wird ein bisschen was beredet, endet letztendlich in einer Grundschulkonferenz, [...] und dann wird noch mal schnell, ach wir müssen aber noch schnell über das Konzept reden, dann wird noch mal schnell, ja, und dann sind die zwei Stunden rum und jeder geht und man geht nach Hause und denkt sich: Super, da hätt ich jetzt auch bügeln können [...]“ (GD06, 514-520).

¹³¹ Synonym zu der Bezeichnung Arbeitsgruppe wird im Feld das Wort Atelier genutzt. Zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses wurde mit dem Terminus Atelier operiert. Im Verlauf wurden die Ateliergruppen in Arbeitsgruppen umbenannt. Inhaltlich fand jedoch keine Neuausrichtung statt.

Der Grund für die geringe Motivation liegt laut den Akteur*innen in der fehlenden Auftragsklärung und Strukturierung der Treffen. Die Sinnhaftigkeit der Treffen wird für die Beteiligten nicht deutlich. Inhaltlich werden vorwiegend Themen des Tagesgeschäfts bearbeitet und gegen Ende „mal schnell“ der eigentliche Arbeitsgruppenauftrag angesprochen, jedoch nicht tiefergehend bearbeitet. Einige Lehrkräfte berichten des Weiteren von ihrer Erfahrung, dass die Ergebnisse ihrer Arbeitsgruppen nicht weiterverfolgt werden würden, sondern „in der Luft verpuffen“ (GD02, 768) und somit unangewandt blieben. Dies ist ein Grund für die Demotivation:

4GS: „[...] was haben wir da schon für, für AGs und Ateliers gehabt, die eigentlich für die Katz waren, sind wir mal ehrlich, ja.“

15FS: „Nie zu Ende geführt worden.“

4GS: „Ah ja.“

15FS: „Angefangen und nicht zu Ende geführt.“

4GS: „Ja, ja, so, wo man denkt, in der Zeit hätte ich drei Mal das Curriculum für Deutsch, Mathe und Sachunterricht machen können, ja [...]“ (GD02, 654-660).

Die Arbeitsgruppenergebnisse werden nicht weiterverfolgt, oder es wird nicht genügend Zeit zur vollständigen Bearbeitung eingeräumt. Insgesamt stellt sich eine Unzufriedenheit einiger Akteur*innen im Feld dar. Die Sinnhaftigkeit der Beteiligungsangebote bleibt offen. Im weiteren Verlauf des Schulentwicklungsprozesses ist jedoch eine Veränderung der Arbeitsgruppeneinschätzung zu verzeichnen:

„[...] man ist oft rausgegangen und hat sich gedacht: Ähm, warum haben wir jetzt darüber gesprochen? Was nehm ich jetzt für mich mit? Nehm ich überhaupt was mit? Es war ein bisschen unbefriedigend, und ich hab das Gefühl, wenn man jetzt, je öfter man sich trifft, umso mehr wird auch klar: Was wollen wir eigentlich, und, ähm, ich denke mir aber, dass das schon noch zwei, drei Jahre dauern wird, bis da wirklich, ähm, 'ne Basis oder was Fruchtbare so richtig draus entsteht, wo man auch persönlich was mit anfangen kann“ (FI04, 209-215).

Hier wird beschrieben, wie im Verlauf des Entwicklungsprozesses durch das kontinuierliche Treffen eine Sinnhaftigkeit der Arbeitsgruppenarbeit bewusst geworden sei. Der Aspekt des Prozesses und der Zeit wird benannt, um persönliche Bereitschaft und ein Verständnis für die Neuerungen zu bewirken. Der gegenseitige Austausch sei durch die Arbeitsgruppen intensiviert worden:

„[...] durch diese AG, dass wir, sag ich mal, Konferenzen und Zeiten zusammen haben, dass der Austausch größer ist, ist größer geworden [...] ich hab das Gefühl, mit Leuten zu arbeiten, die einfach kompetent sind [...]“ (FI03, 440-445).

Die Lehrkräfte beschrieben, durch den vermehrten Austausch und die gemeinsam verbrachte Zeit von den Kompetenzen ihrer Kolleg*innen erfahren zu haben.

Konkret geplant wird das Schulentwicklungsvorhaben durch die Projektleitung, die Schulleitung sowie die Steuergruppe. Des Weiteren sind Beteiligungs- und Informationsstrukturen geschaffen worden. Die Steuergruppe wird von den Lehrkräften, die sich aktiv an der Planung und Durchführung des Schulentwicklungsprozesses beteiligen, als neues Instrument der Vernetzung und Planung expliziert:

„[...] das ist ein neues, ganz neues Instrument, was ja bei uns installiert wurde, gab es ja vorher nicht und, ähm, hat sich für mich im Laufe der Zeit auch rausgestellt, wie wichtig das ist, die unterschiedlichen Gremien an der Schule zu, miteinander zu verknüpfen“ (FI06, 9-12).

Die „Verknüpfung“ der unterschiedlichen Gremien und somit die gemeinsame Arbeit am Schulentwicklungsprozess wird als wichtig beschrieben. Die Formulierung „ein neues Instrument, was bei uns installiert wurde“ lässt vermuten, dass es nicht die Idee der Lehrkräfte war, dieses Gremium zu bilden, sondern eine Intervention von außen. Der Faktor „Zeit“ wird des Weiteren beschrieben, um die Notwendigkeit dieser Gruppe zu erkennen.

Demgegenüber wird von einigen Lehrer*innen ein Informationsmangel bei der Planung des Schulentwicklungsvorhabens benannt:

„Ich könnte jetzt nicht sagen, wer in der Steuergruppe ist, die könnt' ich nicht alle aufzählen, ich weiß nur ein paar, aber so, keine Ahnung, ist vielleicht auch nicht wichtig, aber irgendwie ist es ja vielleicht doch wichtig, ich weiß es nicht, also ich wüsst es irgendwie gerne. Manchmal ist es einfach so schattenhaft dadurch“ (GD04, 472-476).

Wie die Steuergruppe zusammengesetzt ist, wer die Personen sind, die darüber entscheiden, auf welche Art und Weise der Schulentwicklungsprozess durchgeführt werden soll, ist nicht bei allen Lehrpersonen vorhanden.

Des Weiteren wird der Wunsch nach mehr Führung und Strukturen geäußert: „[...] ich hätte mir einfach auch als Lehrerin gewünscht, dass da (.) mehr, (.) mehr geleitet und geführt wird von oben, (.) das fehlt mir“ (FI14, 322-323). Das Kollegium erläutert den Wunsch, beispielsweise durch den*die Schulleiter*in genauere Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung, den Umgang mit Kindern oder zugunsten der Planungssicherheit zu bekommen. Des Weiteren wird „Entlastung durch Strukturen und durch klare Erwartungshaltungen“ (FI07, 353-354) gefordert. Durch strukturierte Vorgaben erhoffen sich die Beteiligten eine Entlastung.

6.1.1.2 Unterrichtsvorbereitung

Innerhalb der *Kategorie* ‚Unterrichtsvorbereitung‘ werden die Themen Kooperationsstunden und Unterrichtsmaterial dargestellt. Die Kooperationsstunden werden als Neuerung innerhalb des Schulentwicklungsprozesses beschrieben:

„Wir bekommen dafür ja auch, ähm, eine Unterrichtsstunde, also das heißt, es ist ja auch ausgewiesen eine sogenannte Kooperationsstunde, also um einfach deutlich zu machen, okay, Leute, wir merken, ihr braucht die Zeit, ihr könnt euch nicht nur in unserer Freizeit und zum Vergnügen dann noch zusammensetzen, sondern es gehört zu eurer Arbeitszeit dazu, euch Raum zu geben dafür“ (FI02, 427-431).

Eine Unterrichtsstunde pro Woche wird den Lehrer*innen zur Verfügung gestellt, um gemeinsam zu arbeiten. Die Einführung dieser Kooperationsstunde wird als Konsequenz der veränderten Arbeitsorganisation dargestellt. Damit die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Lehrer*innen gelingen könne, sei gemeinsame Vorbereitungszeit erforderlich. Die Lehrer*innen beschreiben diese gemeinsame Zeit als Bereicherung, stellen jedoch klar, dass es ein Mehr an gemeinsamer Vorbereitungszeit bedürfe: „[D]ie eine Stunde ist definitiv sowieso zu wenig“ (GD02, 79). Sie benötigten „mehr Zeit außerhalb des Unterrichts“ (GD02, 1086). Zu Beginn des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens wurden zur gemeinsamen Vorbereitungszeit noch zwei Kooperationsstunden genehmigt:

„[...] für uns ist eigentlich eine Bedingung, dass wir auch 'ne Zeit bekommen, in der wir zusammenarbeiten können, und die wurde uns dann von der Schulleitung auch genehmigt, die ist inzwischen gekürzt auf die eine Stunde, wir hatten zwei am Anfang, ähm, aber ich glaube inzwischen, selbst wenn wir sie nicht mehr hätten, würden wir es machen. Einfach weil es hilft“ (FI06, 170-174).

Die Lehrer*innen führen aus, wie sie ihren Bedarf an gemeinsamer Vorbereitungszeit gegenüber der Schulleitung benannt und durchgesetzt haben. Die genehmigten zwei Kooperationsstunden wurden jedoch, nachdem die Anzahl an inklusiv arbeitenden Klassen sukzessiv gestiegen war, gekürzt und einheitlich auf eine Kooperationsstunde pro Woche und Klassenteam angepasst. Die Lehrkräfte der ersten Stunde beschreiben des Weiteren ihre Einschätzung, sie träfen sich auch bei einem kompletten Wegfall der Kooperationsstunde zur gemeinsamen Vorbereitung, weil dies so hilfreich sei.

Die Lehrer*innen schildern außerdem ihre Erfahrung, im Zuge des Schulentwicklungsprozesses anderes Unterrichtsmaterial oder auch Möbel und Hilfsmittel zu benötigen:

„[...] man darf zwar einmal im Jahr [...] Material oder Möbel auch beantragen [...] aber das eben nur ein Mal, (.) und das ist so, so spontan, ich bräuchte jetzt mal das, äh, wenn es halt nicht da ist, dann muss man eben wieder auf diesen Zeitpunkt warten, (.) und dann vergehen natürlich noch mal drei, vier Monate, bis es genehmigt ist, bis man das dann bestellen darf, (.) ähm, also das ist sehr müßig, das ist so ein bisschen so, ja, eine Hürde einfach, die das inklusive Arbeiten schwerer macht, (.) denn die Vielfalt erfordert einfach auch viel Material, und unsere Schule zumindest ist in diesem Sinn nicht gut ausgestattet [...]“ (FI14, 144-151).

Um inklusiv arbeiten zu können, benennen die Lehrkräfte einen Bedarf an neuem Unterrichtsmaterial. Dieses könne einmal im Jahr beantragt werden. Auf den Antrag folge eine Bearbeitungszeit von drei bis vier Monaten, bis eine Ablehnung oder Bewilligung erfolge. Danach sei erst ein Bestellen der jeweiligen Dinge möglich. Außerhalb des festgelegten Beantragungszeitraums sei keine Materialbestellung über die Schule möglich. Die lange Beantragungsdauer sowie die einmalige Bestellmöglichkeit im Schuljahr erschwerten die Umstellung auf einen inklusiven Unterricht. Alternativ würden die Lehrkräfte selbst Unterrichtsmaterial herstellen oder dieses selbst finanzieren:

„[...] wir haben [...] ganz viel selbst hergestellt selbst gebastelt [...] wir haben dann viel privat noch kopiert [...] teilweise haben wir Dateien einfach auch gekauft aus dem Internet [...] das war sehr, es ist, war sehr zeitintensiv und sehr kostenintensiv wir haben später ein bisschen Geld auch wiederbekommen, das wussten wir aber erst nicht, und das war auch erst nicht klar, also das konnte uns nicht fest zugesagt werden [...]“ (FI14, 156-163).

Die Lehrer*innen schildern, wie viel Engagement und Zeit sie in die Beschaffung der neuen Unterrichtsmaterialien gesteckt hätten. Rückwirkend hätten sie einen Teil der Kosten erstattet bekommen.

Anhand der Beispiele von Unterrichtsmaterial und Kooperationsstunden wird auch deutlich, dass die Schulführung auf die veränderte Situation, auf neue Bedarfe, reagiert. Geplante Einführungen im Vorhinein, etwa die allgemeine Genehmigung eines Budgets für neues Unterrichtsmaterial, die die Lehrkräfte im Schulentwicklungsprozess von Anfang an unterstützen würden, werden nicht beschrieben.

6.1.1.3 Zuständigkeiten

Die Oberthemen Personalverteilung und Verantwortlichkeiten sind unter die *Kategorie* ‚Zuständigkeiten‘ subsumiert. Zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses wurden, wie bereits ausführlich dargestellt, zwei Grund- und eine Förderschulklasse zusammengelegt und das vorhandene Personal der drei Klassen auf die zwei neu zusammengestellten Klassen verteilt. Sukzessiv sollte die Schule auf diese Weise umstrukturiert werden. Die Frage der Verantwortlichkeiten innerhalb der Klasse wurde nicht thematisiert. Im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses war

die anfängliche Personalpolitik nicht durchgängig umsetzbar. Folglich ist die vorgefundene Personalverteilung in den verschiedenen Jahrgängen unterschiedlich:

„[...] wir sind immer zu zweit. Das ist auch natürlich positiv, wir sind einer der letzten Jahrgänge, die wirklich eine sehr große Stundenzuweisung bekommen hat, für eine Doppelbesetzung, also wir haben zehn, so, dass wir Deutsch und Mathematik abdecken konnten mit Doppelbesetzung“ (FI03, 108-111).

Diese Förderschullehrkraft schildert, dass sie „immer zu zweit“ mit der Grundschullehrkraft in der Klasse sei und dies mit ihrem frühen Einstieg in den Schulentwicklungsprozess zu tun habe. Ihnen wurden zehn Stunden Doppelbesetzung genehmigt, und sie decken damit die Fächer Deutsch und Mathematik ab. Diese große Anzahl an doppelt besetzten Unterrichtsstunden wird als positiv bewertet. Demgegenüber beschreibt eine andere Lehrkraft: „Ich bin alleine in der Regel, außer die Schulbegleitung“ (FI11, 112). In ihrem Fachunterricht sei sie alleine für die unterschiedlichen Klassen verantwortlich. Je nach Schüler*innenschaft sind Schulbegleitungen anwesend, die jedoch nur für ein bestimmtes Kind die Zuständigkeit haben. Daneben gibt es Grundschullehrkräfte, die den größten Unterrichtsstundenanteil in einer Klasse alleine abdecken, und Förderschullehrkräfte, die stundenweise zum Unterricht hinzukommen. Diese Verteilung wird abhängig von der Klassenzusammensetzung, dementsprechend nach Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, vorgenommen. Als Konsequenz darauf werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bewusst gesucht, um Doppelbesetzungen genehmigt zu bekommen: „Schüler suchen, damit wir Stunden bekommen, um eine Doppelbesetzung halt einrichten [...] können“ (GD01, 1174-1175). Diese doppelt besetzten Unterrichtsstunden werden von Förderschulpädagog*innen übernommen, die jedoch auch noch in anderen Klassen tätig sind. Eine Stundenaufteilung zwischen verschiedenen Klassen findet daher statt. Diese orientiert sich, nach Aussagen der Lehrkräfte, eher an den Zeitkapazitäten und Stellenanteilen der Förderschullehrkräfte und weniger am Unterstützungsbedarf der Klasse oder Lehrer*in:

„Weil, bei mir ist es jetzt im Moment so, die [Förderschullehrkraft, A. B.], die ist so eingespannt überall [...] Die kommt dann bei mir manchmal in, in Kunst, da brauch ich sie nicht [...]. Dann ist sie in Mathe, wo ich nicht drin bin“ (GD02, 178-183).

So beschreibt eine Lehrkraft, dass die Förderschullehrkraft sehr eingespannt sei und in Unterrichtsfächern wie beispielsweise Kunst komme, dort aber keine Doppelbesetzung notwendig sei. Es werden daher Unterrichtsfächer beschrieben, in denen eine Doppelbesetzung sinnvoll sei, und andere, in denen dies weniger der Fall sei. Weiter wird ausgeführt, dass die Förderschullehrkraft in Unterrichtseinheiten anwesend sei, in denen die Grundschullehrkraft selbst nicht eingeteilt sei. Die Grundschullehrkraft beschreibt, ausgehend von sich, die Sinnhaftigkeit doppelt besetzter Unterrichtseinheiten. Inwieweit es für die Schüler*innen sinnvoll sei, dass die Förderschullehrkraft in Mathematik bei Abwesenheit der Grundschullehrkraft anwesend sei, wird nicht thematisiert.

Entsprechend den vorgefundenen verschiedenen Personalverteilungen sind die Ausgestaltung und somit die Verantwortlichkeiten innerhalb des doppelt besetzten Unterrichts unterschiedlich. Eine Förderschullehrkraft schildert, dass sie sich eher zurückhalte, der Grundschullehrkraft assistiere und ihre Verantwortlichkeit bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehe:

„Ähm, da halt ich mich eher zurück vom Unterricht und, ähm, guck, wenn sie [die Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf, A. B.] eine Arbeit haben, eine Aufgabenstellung bekommen haben, dann lauf ich auch rum, so wie sie [die Grundschullehrkraft, A. B.], und unterstütze die einzelnen Schüler, manch-

mal, wenn sie etwas erklärt, dann guck ich dann eher gezielt auf die Lernhilfeschüler, ob sie auf der richtigen Seite sind, ob sie auch mit ihrem Finger auf dem richtigen Wort sind, also da guck ich schon, ähm, speziell auf die, auf diese Schüler, (.) oder wenn sie was nicht verstehen [...]“ (FI03, 373-378).

Diese Lehrkraft beschreibt, dass sie eher die Verantwortung für die „Lernhilfeschüler*innen“ übernehme und sich darum kümmere, dass sie die Aufgabenstellungen der Grundschullehrkraft erledigen könnten. Sie selbst übernehme keine aktive Rolle bei der Unterrichtsgestaltung. In anderen Settings konkretisiert dieselbe Förderschullehrkraft, ebenfalls für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf verantwortlich zu sein, jedoch auch die Ausgestaltung des Unterrichts zu übernehmen. Dieser Unterricht findet in einem eigenen Raum und nicht im Klassenverband statt:

„Ähm, und das ist etwas, das ich mir als Förderschullehrerin im Zuge der Inklusion auch erlauben kann, ähm, hier ist so 'ne Gruppe von LH-Schülern, [...] denen biete ich extra immer eine Förderstunde, ähm. an [...] das ist wieder so ein bisschen eine Trennung, [...] dadurch, dass wir doppelt besetzt sind, da hab ich gesagt. okay, eine Stunde weniger doppelt besetzt. und dafür biete ich eine Extrastunde den Kindern, für die Einzelförderung [...]“ (FI03, 307-315).

Die Förderschullehrkraft übernimmt die Verantwortung für eine „Gruppe von LH-Schülern“ und bietet diesen Einzelförderung an. Die doppelt besetzte Unterrichtseinheit wird getrennt voneinander durchgeführt und dieses Vorgehen „im Zuge der Inklusion“ (FI03, 308) ermöglicht. Alternativ dazu gibt es Umsetzungsbeispiele, in denen die Lehrkräfte abwechselnd – unabhängig vom Ausbildungshintergrund – die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen übernehmen:

„Mhm, also ich denk mal, es ist immer gut, wenn man sich den Unterricht ein bisschen aufteilt, ähm, dass nicht einer die Rolle der Assistenz hat sozusagen, sondern dass, wir haben es so gemacht, dass einer das Fach, fürs Fach Deutsch zuständig und einer fürs Fach Mathe, ähm, das ist schon mal gut, da ist der dann der Chef“ (FI04, 258-261).

Aufgeteilt nach Unterrichtsfach übernehmen die Lehrer*innen abwechselnd die Unterrichtsleitung. Damit beabsichtigen sie, die Verantwortung nach Unterrichtsinhalt zu verteilen und Positionen wie Assistenz und Leitung nicht festzuschreiben. Eine Verantwortungszuweisung für Kinder mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wird nicht thematisiert. Daneben gibt es Lehrkräfte, die im Zuge des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens eine gemeinsame Verantwortungsübernahme von Grund- und Förderpädagog*innen fordern: „Weil entweder wir entwickeln das [den Unterricht, A. B.] zusammen und mach es dann auch und fühl mich zusammen für die Kinder verantwortlich, oder ich lass es sein“ (FI11, 521-523). Eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung und Verantwortungsübernahme für alle Kinder wird als Bedingung für ein inklusives Arbeiten beschrieben. Ein Verantwortungsgefühl für alle Kinder wird thematisiert, und die Unterrichtsvorbereitung wird nicht nach Fächern aufgeteilt. Von der Erfahrung der gemeinsamen Verantwortungsübernahme berichten weitere Lehrkräfte: „ich muss sagen, das hat sich bei uns massiv geändert, wir sind, wir sind beide die Klassenlehrerin“ (GD01, 675-676). Die Grundschullehrkraft berichtet von der „massiven“ Veränderung, dass die Förderschullehrkraft und sie gemeinsam die Klassenleitung hätten. Sie beschreibt weiter, dass sich dies vor allem aufgrund einer veränderten Denkweise entwickelt habe. Alte Zuständigkeitsbereiche würden obsolet und eine Auseinandersetzung mit thematischen Aspekten, die ursprünglich nicht ausbildungsrelevant waren, würden zur Nor-

malität werden. Hier wird zum Beispiel aufgeführt, dass sich die Grundschullehrkraft Wissen über den Umgang mit Kindern, die über eine eingeschränkte Sprache verfügen, aneigne (vgl. GD01 688-690). Beide übernehmen die Verantwortung für alle Kinder der Klasse und den gesamten Unterricht.

6.1.2 Kompetenzen

Die *Kategorie* ‚Kompetenzen‘ besteht aus den zentralen Themen ‚Umgang mit heterogenen Lerngruppen‘, ‚Wissen‘ sowie ‚Arbeit mit Eltern‘. Unterschiedliche Aspekte dieser Themen sind im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses diskutiert worden. Die Vielzahl der Einschätzungen und Bewertungen werden durch folgende Grafik angedeutet (siehe Abbildung 12: Kompetenzen). Im Interviewmaterial wurzeln *Codes*, die gebündelt den Themenkomplex ‚Kompetenzen‘ darstellen.



Abb. 13: Kompetenzen – ausschnittshaft Darstellung (eigene Darstellung)

6.1.2.1 Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Innerhalb der *Kategorie* ‚Umgang mit heterogenen Lerngruppen‘ wird zum einen der Aspekt heterogene Lerngruppe und zum anderen der Umgang mit dieser thematisiert. Die Lehrer*innenschaft beschreibt, dass es vor dem inklusiven Schulentwicklungsprozess auch eine Heterogenität innerhalb der Schüler*innenschaft gegeben habe. Eine Veränderung lasse sich jedoch im Umgang mit dieser Heterogenität darstellen:

18FS: „Aber neu sind ja meiner Ansicht nach die heterogenen Lerngruppen, indem diese Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten, denn vorher hatten wir eine Förderschulabteilung, in der die Förderschüler gearbeitet haben und, ähm, 'ne Grundschule und“

12GS: „Aber wir hatten“

6GS: „Trotzdem, wir hatten schon heterogene Lerngruppen.“

- 10GS: „Genau.“
 12GS: „Ich wollt es grad sagen.“
 10GS: „Ich glaube, heterogene Lerngruppen hatten wir schon immer.“
 18FS: „Deshalb waren die Lerngruppen heterogen, aber (...) ja.“
 7FS: „Aber ich denke, also es wird jetzt anders auf diese Heterogenität eingegangen, 'ne (?) also ähm.“
 6GS: „Genau.“
 7FS: „Und ich mein, es gab auch vorher zum Beispiel schon GU-Maßnahmen, aber ich denke, dann war es eben oft ein Kind alleine in einer Klasse, das damit auch oftmals mehr unter Druck geriet.“
 6GS: „Aber ich denk gar nicht an die einen, eine Sorte (lachen) Kinder.“
 7FS: „Die Förderschüler.“
 6GS: „Sondern ich denke die Lerngruppe selber ist ja total heterogen gewesen, es waren ja auch im Rahmen Regelschulkinder ganz, ganz unterschiedliche Kinder und ganz unterschiedliche Stärken und Schwächen.“ (GD04, 66-87)

Die Lehrer*innen thematisieren Heterogenität innerhalb von Lerngruppen sowie Schüler*innen mit unterschiedlichen Schulzuweisungen in einer Klasse. „Unterschiedliche Kinder“ mit „unterschiedlichen Stärken und Schwächen“ seien „schon immer“ in einer Klasse gewesen. Die Klassen waren daher vor dem inklusiven Schulentwicklungsprozess nicht homogen. Ein Unterschied wird in der gleichzeitigen Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beschrieben. Vor dem Schulentwicklungsprozess habe es diese gemeinsame Beschulung zwar auch schon gegeben, jedoch in Form einer Einzelintegration unter der Bezeichnung „GU-Maßnahme.“ Ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde in eine sogenannte Regelklasse integriert. Neu sei, dass Schüler*innen aus der Förderschulabteilung und der Grundschule zusammenarbeiten würden. Des Weiteren wird aufgeführt, dass auf die Heterogenität anders eingegangen werde. Ein anderer Umgang mit Heterogenität wird in folgendem Diskussionsausschnitt expliziert:

- 4GS: „[...] früher war, ja, früher war zwar auch Heterogenität in der Klasse vorhanden, aber nicht so stark abgestuft, sag ich mal.“
 5GS: „Und die war auch nicht so akzeptiert, ne, das ist jetzt akzeptierter.“
 4GS: „Ja, wobei ich sagen muss“
 5GS: „Die Kinder sind nun mal anders.“
 4GS: „ich hab da schon immer Wert drauf gelegt, das war schon, also wenn man Wert auf Partnerarbeit oder partnerschaftliches Miteinander legt, ähm, dann kann man das auch in einer Klasse, wo nicht inklusiv beschult wird.“
 5GS: „Ja, aber früher waren sie doch eher ausgegrenzt, diese Kinder [...]“
 4GS: „Ja, aber genau, trotzdem deswegen hat es sich geändert.“
 5GS: „[...] früher war das so, dass die Kinder alle ungefähr gleich fertig werden mussten, das war so, und wenn einer hinten runtergefallen ist, dann wurde er zum Teil gehänselt, und jetzt ist es klarer, okay, der braucht ein bisschen länger, der hat in Mathe ein Problem, dafür malt er voll toll [...]“ (GD02, 1221-1244)

Heterogenität innerhalb der Schüler*innenleistung wird auch in diesem Abschnitt als nichts Neues dargestellt. Die Leistungen der Kinder einer Klasse seien noch nie homogen gewesen. Gleichzeitig wird die Unterschiedlichkeit der Leistungen als „abgestuft“ dargestellt und die Schüler*innenschaft der Förderschule an sich als „anders“ beschrieben. Der Umgang mit den unterschiedlichen Leistungen wird thematisiert. Eine Lehrkraft beschreibt, dass ihr ein „partnerschaftliches Miteinander“ innerhalb der Klasse schon immer wichtig gewesen sei und dies nichts mit einer inklusiven Beschulung zu tun habe. Trotzdem sei eine größere Heterogeni-

tät nach der inklusiven Umstellung akzeptierter, und „diese Kinder“ würden weniger ausgegrenzt werden, ergänzt eine weitere Lehrkraft. Vor der inklusiven Umstellung sei ein relativer Gleichschritt, beispielsweise bei der Fertigstellung von Aufgaben, erwartet worden. Kinder, die langsamer waren, seien „hinten runtergefallen“ oder „gehänselt“ worden. Nach der inklusiven Umstellung sei Unterschiedlichkeit akzeptierter, und die Stärken der Schüler*innen würden gesehen werden. In beiden vorangegangenen Diskussionsausschnitten wird mit den Zuweisungen Förderschüler*innen und Regelschüler*innen operiert. Die Heterogenität im inklusiven Setting wird insgesamt als „größer“ dargestellt und anhand zweier Heterogenitätspole, der Förder- und Regelschüler*innen, beschrieben.

Im Gegensatz dazu betonen andere Lehrkräfte die Heterogenität ihrer gesamten Schüler*innenschaft und verzichten darauf, Gruppen zu benennen. Das Vorhaben, „[...] jedem auf seiner Stufe gerecht zu werden. [...] [dementsprechend, A.B.] Diese[r] Heterogenität“ (GD08, 441-443), wird in diesem Interview als das Ziel von Inklusion beschrieben. Um dieses Ziel erreichen zu können, beschreiben Lehrer*innen die Notwendigkeit einer anderen Unterrichtsplanung: „Konkrete Unterrichtsplanung auf eine andere Art. Also im Prinzip Fortbildung im, doch Unterrichtsplanung. Unterrichten in diesen heterogenen Gruppen“ (GD05, 864-865). Zu diesem veränderten Unterrichten äußern Lehrkräfte einen Fortbildungsbedarf. Sie möchten Kompetenzen im Unterrichten heterogener Gruppen erwerben.

6.1.2.2 Wissen

Die *Kategorie* ‚Wissen‘ besteht aus den Aspekten Wissensvermittlung und Weiterbildung. Im Zuge des Schulentwicklungsprozesses beschreiben die Lehrkräfte didaktische Fragen. Unsicherheiten besteht beispielsweise darüber, auf welche Art und Weise die neue Schüler*innenschaft lernt, und deshalb darüber, wie Wissen vermittelt werden kann. Die verfolgten Wege, um den benannten Wissenslücken zu begegnen, werden ebenfalls dargestellt.

Im folgenden Abschnitt diskutieren Lehrkräfte veränderte Handlungsanforderungen aufgrund des doppelt besetzten Unterrichts und aufgrund der veränderten Schüler*innenschaft:

6GS: „Irgendwie, wir haben das ja, ähm, studienmäßig gelernt irgendwie, es ist alles planbar, es ist alles machbar, es ist alles irgendwie, wenn ich das so und so mache, wird es so und so funktionieren, nö“

18FS: „Man darf nicht, man darf nicht planen. wo es in irgendwas reingeht, ja. ich verstehe mhm.“

1FS: „Nein, auch ein auch ein Stück Kontrolle abzugeben.“

6GS: „Ja.“

1FS: „Sonst, ähm, hab ich das ja alles immer alleine gemacht und jetzt eigentlich auch.“

6GS: „Da sagst du was.“

1FS: „Sich mal ein Stück zurückzulehnen und zu sagen: ‚Ja gut, mach du doch jetzt mal‘, ’ne, und das dann auch auszuhalten, weil, ich würd es ja vielleicht dann doch ein Stück anders machen, aber das auszuhalten.“

6GS: „Ein Stück Kontrolle abgeben, das find ich was ganz Wichtiges, und zwar in Bezug aufs Team und in Bezug auf die Schüler, aber auch zu sagen: ‚Okay, ich lass ihn da jetzt mal laufen und gucke, was rauskommt‘, also ich hab erlebt in, ähm, in der Arbeit mit manchen Kindern, das hätte ich didaktisch nie so geplant, weil ich irgendwie was ganz anders gelernt hab, wie man das aufeinander aufbaut, ich hätte es ganz anders gemacht, und auf einmal konnte ein Kind, was vorher nicht bis 20 rechnen konnte, konnte im 100er-Raum rechnen, ich weiß nicht, wie, ich weiß nicht, warum, aber es hat funktioniert. Ja. (...)“ (GD05, 762-781)

Im Studium gelerntes Wissen wird im Zuge des Schulentwicklungsprozesses obsolet beziehungsweise hinterfragt. Die Zusammenarbeit im Lehrer*innenteam führt zu Situationen, in

denen ein Stück weit die Kontrolle abgegeben werden muss. Die andere Lehrkraft übernimmt den Unterricht. Anderen Herangehensweisen wird gegenüber den eigenen Vorstellungen der Vorzug gegeben. Hinzu kommt, dass bekannte und über die Jahre hinweg angewandte Lernabfolgen von den Kindern nicht mehr eingehalten werden. Kinder, die „vorher nicht bis 20 rechnen konnte[n]“ (GD01 779), würden ihren Zahlenraum erweitern, ohne dass die erfahrene Lehrkraft sich erklären könne, wie dieses mathematische Verständnis habe erworben werden können. Die Lehrkräfte beschreiben des Weiteren ihre Unsicherheit: „[...] das verunsichert mich insofern, dass ich ein bisschen am Schwimmen bin [...], meine Gleise, die mich so geführt haben (lachen) die werden so ein bisschen erschüttert“ (GD01, 756-763). Der Aspekt des Hinfälligwerdens von Wissen, das im Studium oder im Verlauf der Berufsbiografie erlernt wurde, oder Wissenslücken werden bei den unterschiedlichsten Situationen thematisiert. Neben Defiziten in der Lernstoffvermittlung führen Lehrkräfte Verhaltensweisen von Schüler*innen auf, die für sie neu sind: „Verhalten, mit dem ich nie gelernt hab umzugehen“ (GD04, 699). Wissenslücken im Umgang mit bestimmtem Verhalten werden im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses von Lehrkräften angesprochen.

Aufgrund dieser Veränderungserfahrungen schildern einige Lehrer*innen Veränderungen in ihrem Unterricht und im persönlichen Agieren:

„[...] wir haben angefangen, (.) also die inklusive Arbeit hat es erfordert, dass wir, (.) ähm, nach einem, (.) uns überlegen, nach welchem Konzept wir unterrichten möchten, (.) also so Unterricht im Gleichschritt, und alle machen Seite fünf Nummer zwei, (.) hat nicht funktioniert, weil einfach jeder unterschiedliche Voraussetzungen mitbringt [...] und wir haben einfach ein Konzept gefunden, das ist total, (.) mmh, also das ist, war sehr aufwendig, aber es ist sehr differenziert und sehr durchdacht, (.) man braucht viel Material dafür [...] es [war, A. B.] uns wichtig, ein Konzept zu haben, das wissenschaftlich evaluiert ist, (.) also das Hand und Fuß hat, sodass wir da, (.) sodass die [Eltern, A. B.] wissen, wir ziehen uns jetzt nicht irgendwas aus den Fingern und (.) probieren das mal so an Versuchskaninchen aus [...]“ (FI14, 13-37).

Lehrkräfte beschreiben, dass die veränderte Klassensituation es notwendig gemacht habe, den Unterricht zu überdenken. Ein Vorgehen im Gleichschritt sei nicht weiter sinnvoll, wenn den individuellen Voraussetzungen der Kinder begegnet werden solle. Als Lösung wird die Umsetzung eines wissenschaftlich evaluierten Konzepts beschrieben. Dieses „differenzierte“, „aufwendige“ und „durchdachte“ Konzept gebe Sicherheit im Umgang mit der neuen Schüler*innenschaft und gegenüber der Elternschaft. Der eigenen Unsicherheit im Umgang mit dem Neuen werde begegnet, indem wissenschaftlich evaluierte Konzepte angewandt werden würden. Der Rückgriff auf bestehende Konzepte wird des Weiteren damit begründet, dass es bereits Erfahrungen mit der Umsetzung von inklusivem Lernen gebe und Konzepte nicht neu erfunden werden müssten:

„[...] es ist ja bekannt, dass es jetzt, Inklusion ist nichts Neues, viele Schulen arbeiten schon so (.) und deswegen war uns schon oder mir auch schon bewusst, man muss jetzt das Rad nicht neu erfinden [...]“ (FI 14, 63-65).

Den Lehrkräften ist bewusst, dass sich ihre Schule mit ihrem Veränderungsprojekt einreihet in eine Reihe von Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, eine *Schule für Alle* zu werden. Auf das Wissen dieser Schulen, die teilweise schon langjährige Umsetzungserfahrungen haben, wird zurückgegriffen. Der Rückgriff auf Erfahrungen von Dritten wird auch innerhalb des Kollegiums als Wissensquelle genutzt:

„[...] du wirst weiterhin Grundschullehrerin bleiben, und ich bleib weiterhin Förderschullehrerin, ne (?) aber, ähm, wir, wir lernen so viel voneinander im, im, im Alltag ähm, wo ich also, was uns eigentlich nur bereichert [...]“ (GD01, 143-145).

Im Alltag lernen die Lehrkräfte voneinander. Dabei wird die Expertise der jeweils anderen Fachkraft betont und geschätzt. Neben dem Wissen von Personen anderer Fachrichtungen wird auch von Kompetenzen neuer Kolleg*innen gelernt. So wird beispielsweise beschrieben, wie ein*e neue*r Kolleg*in „tolle Ideen einfach mitgebracht“ (FI04, 164) und den Ausschlag dafür gegeben habe, es „in Angriff“ zu nehmen und etwas Neues umzusetzen. Genauso wird der Austausch mit den Schulassistenten als Bereicherung dargestellt. Durch spezielle Zusatzqualifikationen, etwa eine lerntherapeutische Ausbildung, erfahren die Lehrkräfte von Neuerungen oder unterschiedlichen Unterstützungsgeräten wie beispielsweise einem Gerät zur Verbesserung der Lesekompetenz (vgl. FI01, 10-30).

6.1.2.3 Arbeit mit Eltern

Ein weiteres zentrales Thema wird durch die *Kategorie* ‚Arbeit mit Eltern‘ abgebildet. Innerhalb dieser *Kategorie* werden Veränderungen der Elternschaft, der Inhalte und des Führens von Elterngesprächen diskutiert. Die Lehrer*innenschaft beschreibt, dass sich im Zuge des Schulentwicklungsprozesses die Klassenzusammensetzung und auch die Arbeit mit den Eltern verändert habe: Die „Elternarbeit hat sich verändert, weil wir eben unterschiedliche Eltern da sitzen haben“ (GD01, 663-664). Der Unterschied der Eltern wird hierbei an ihren Kindern festgemacht, dementsprechend werden Eltern unterschieden in solche von Kindern mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf und Eltern von Schüler*innen der Regelschule. Die Arbeit mit Eltern von Kindern mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf wird dabei als anstrengender beschrieben:

„[...] man muss halt immer wieder ein bisschen mehr Druck machen, so wie wir das eigentlich so kennen und von der Elternarbeit her, ähm, ist es eine Wohltat, Grundschuleltern zu erleben, das läuft (lachen) während, ähm, ja, Elternabende, das ist voll besucht, ja, und, ähm, ich habe jahrelang keinen Elternvertreter wählen können, weil ich nicht genügend Eltern dahatte aus der Klasse, ja, also das Interesse ist viel höher, andererseits denke ich schon, dass die Hemmschwelle auch hoch ist, sich den anderen Eltern gegenüber zu zeigen, zu stellen, weil manche sind doch ein Stück anders [...]“ (FI01, 196-201).

Beim Vergleich der Elterngruppen werden Eltern von Regelgrundschüler*innen „als ganz normale gutbürgerliche Eltern“ (GD01, 303), als „Wohltat“ und interessierter dargestellt. Eltern von Kindern mit Förderschulzuweisung bräuchten mehr „Druck“ und nähmen eher nicht an Elternabenden teil. Gleichzeitig wird Verständnis für die Eltern von Förderschulkindern geäußert, da die Hemmschwelle hoch sei, sich den anderen Eltern zu zeigen. An anderer Stelle wird die Eingruppierung der Eltern von Kindern mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf noch differenziert:

2GS: „Wobei man sicherlich auch da sagen muss, dass es wahrscheinlich auch auf die, sagen wir mal, den Förderbedarf des einzelnen Kindes ankommt, wie aktiv die Elternarbeit ist.“

4GS: „Ja.“

2GS: „Von den Kindern mit einem Förderbedarf.“

1FS: „Ja.“

2GS: „Und dass wir jetzt, wie bei dir, wenn da eine motorische Entwicklung ist, ein Förderbedarf in die Richtung, die Eltern stehen voll da.“

5GS: „Sind super angenehm.“

2GS: „Die wollen, die kommen, die machen alles so ungefähr, und wir haben eben Eltern, bei denen wir leider, wo wir gar nicht an die Eltern groß rankommen.“

5GS: „Mhm, die sind dann eher beim Sozialen bei mir“ (GD03, 332-345).

Eltern von Kindern mit einem attestierten Förderbedarf in der motorischen Entwicklung werden als angenehm, zuverlässig und interessiert dargestellt. Die Arbeit mit und der Kontakt zu Eltern von Kindern mit Problemen im sozialen Bereich gilt als schwierig.

Einige Grundschullehrkräfte beschreiben ihre Probleme im Kontakt zu der veränderten Elternschaft:

„Ich habe immer gesagt, wenn wir Elterngespräche haben, ich hab immer gesagt: ‚Es tut mir leid, ich kann mit den Leuten nicht reden, ich weiß einfach, ich bekomme nicht, ich bekomme die Ebene zu den soge-, zu den Eltern von Förderschulkindern, die bekomme ich zum Teil nicht hin, ich hab das Gefühl da, ich spreche nicht ihre Sprache [...]‘“ (GD01, 319-323).

Die Lehrer*innen sprechen von ihrem Gefühl, die Elternschaft mit ihren Worten nicht zu erreichen. Andere Lehrkräfte betonen in diesem Zusammenhang ihr Bedauern darüber, dass ihnen dies so schwerfalle (vgl. GD05, 173). Ein Ausweg aus dieser Situation wird in der strikten Aufteilung der Elterngespräche je nach Berufsausbildung der Lehrkräfte und entsprechender Klientel (vgl. GD01, 340-341) oder dem gemeinsamen Führen von Elterngesprächen gesehen. Eine Veränderung im Schulentwicklungsprozess wird im gemeinsamen Führen von Elterngesprächen dargestellt. Die Grund- und Förderschullehrkraft ergänzen und unterstützen sich gegenseitig beim gemeinsamen Gespräch mit den Eltern ihrer gesamten Schüler*innenschaft:

„[...] die Elternarbeit hat sich insofern verändert, als das wir auch in diesen Elterngesprächen sehr häufig zusammen sind [...], häufig auch zu dritt, und führen diese Gespräche mit den Eltern. Also da hat sich auch die, würde ich sagen, die Qualität der Elternberatung, dieser, ähm, sagen wir mal, Gespräche, die verändert sich dadurch auch, dass von zwei oder drei Seiten auch geguckt wird [...] Also auch wir Regelschullehrer, die wir ja (.) sonst mit Kindern mit einem bestimmten Förderbedarf weniger zu tun hatten, ähm, erleben ja jetzt auch, ähm, Elterngespräche [...] wir (.) nehmen einfach auch unterschiedliche Elterngespräche wahr, und ich glaub, die Förderschulkollegen nehmen auch wahr, wie wir, also wie so Elterngespräche funktionieren mit sogenannten Regelschulkindern“ (FI02, 467-491).

Durch das gemeinsame Führen von Elterngesprächen werde der Blick auf das Kind erweitert. Unterschiedliche Beobachtungen könnten den Eltern geschildert werden, und die Qualität der Beratung steige. Gleichzeitig erweiterten die Kolleg*innen durch die gegenseitige Beobachtung ihre Kompetenzen in der Gesprächsführung mit den, im Vorhinein als unbekannt beschriebenen, Elterngruppen.

Die Veränderung der inhaltlichen Ausrichtung von Elterngesprächen wird ebenfalls expliziert. Von den Lehrkräften wird ein Bedarf an Information und Begleitung der Elternschaft vor und während der inklusiven Umstellung beschrieben:

„Die Frage nach der Information von Eltern, also wie binde ich Eltern schon letztlich ab dem Kindergartenalter, bevor die Kinder in die Schule kommen, ein und begeistere sie auch für diese Art von Unterrichten, für den inklusiven Gedanken grundsätzlich [...]“ (GD05, 877-880).

Der Bedarf an Aufklärung der Elternschaft werde schon vor dem Schuleintritt formuliert. Bereits die Eltern der zukünftigen Schüler*innen sollten Informationen zum neuen Konzept und

zu der damit verbundenen „Art von Unterricht“ bekommen. Diese Offenlegung des veränderten Vorgehens sollte parallel zum gesamten Schulentwicklungsprozess beibehalten werden:

„Trotzdem glaub ich, dass da bei den Eltern Klärungsbedarf besteht, ich finde, die sollten genau darüber Bescheid wissen, dass es Kinder gibt, die unterschiedliche Arbeiten schreiben, und dass es Kinder gibt, die vielleicht auch mal rumschreien und deshalb ihr Kind sich daheim beschweren könnte, weil es nicht arbeiten konnte und weil in der Schule sehr viel passiert [...] Und ich finde auch, die Eltern, damit sie die Lehrer auch gut unterstützen können, ist es auch 'ne Pflicht der Schule und der Lehrer, Eltern auch darauf vorzubereiten“ (GD07, 417-424).

Von der Aufklärung der Eltern erhoffe sich die Lehrer*innenschaft Unterstützung und Verständnis im Schulentwicklungsprozess. Informierte Eltern könnten auf ihre Kinder anders eingehen und ihnen Erlebtes besser erklären. Gleichzeitig werde bei den Erklärungen der neuen Situation beispielsweise keine Veränderung der gesamten Klassenstruktur dargestellt. Vielmehr werde das Hinzukommen von Kindern thematisiert, die potenziell stören könnten und anders seien. Dadurch werde die Gruppe dieser Kinder herausgegriffen und als *anders* markiert.

Ein letzter Aspekt, der die Arbeit mit Eltern erschwere, wird im „Umsetzungszwang“ von Inklusion konkretisiert. Einige Lehrkräfte stünden nicht hinter dem Konzept der Inklusion oder seien sich unsicher bei der Umsetzung. Im Kontakt mit der Elternschaft benennen diese Lehrkräfte vermehrt Probleme:

„[...] wenn jetzt zum Beispiel irgendwelche Schwierigkeiten auftreten und ich muss sie aber als Lehrerin einer Klasse so vertreten, als ob das normal wäre oder als ob da, ähm, als ob wir das alles im Griff haben, aber es gibt Dinge, von denen wir nicht wissen, dass wir sie im Griff haben, weil sie für uns ja noch so neu sind, also glaub ich, dass so, dass sich in Richtung Elternarbeit, eher, dass es etwas schwieriger geworden ist. Das hängt sicherlich auch wieder von jedem persönlich ab, aber so von der Tendenz her glaub ich schon, dass, wenn ich weiß, was ich zu tun habe, und das muss man sich ja vorstellen bis vor drei Jahren, haben alle Förderschullehrer gewusst, was sie tun, und alle Regelschul, Grundschullehrerinnen und Lehrer gewusst, was sie tun, und jetzt bauen wir, sind plötzlich ganz andere Aspekte wichtig [...]“ (GD03, 262-272).

Im veränderten Schulalltag äußern einige Lehrkräfte Unsicherheiten. Sie wüssten nicht mehr, wie sie richtig agieren sollten. Komme es dann zu Schwierigkeiten und im Zuge eines Elterngesprächs zu Situationen, in denen die Lehrkraft die Neuerungen erklären müsse, entstünden Probleme. Es falle schwer, Sicherheit zu vermitteln, da die eigene Position als unsicher wahrgenommen werde. Andere Lehrkräfte, die persönlich hinter dem Schulentwicklungsvorhaben stehen, beschreiben ebenfalls Auseinandersetzungen mit einer zweifelnden Elternschaft. Gleichzeitig betonen diese immer wieder die Notwendigkeit des Gesprächs und der Aufklärung. Sie zweifeln in diesem Zusammenhang jedoch nicht ihre eigene Rolle oder das Vorhaben an sich an (vgl. FI14, 74-87).

6.1.3 Unterricht

Die thematisierten Veränderungen innerhalb des Unterrichts sind durch die *Kategorien* ‚Unterrichtsgestaltung‘, ‚Leistungsbewertung‘ und ‚Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung‘ abgebildet. Hierbei werden die vorgefundenen Einschätzungen erneut durch eine Grafik schnittweise dargestellt (siehe Abbildung 13: Unterricht). Unter der Überschrift ‚Unterricht‘ finden sich die Oberthemen, die in Unterthemen mit Bezug zum Interviewmaterial aufgefächert werden.

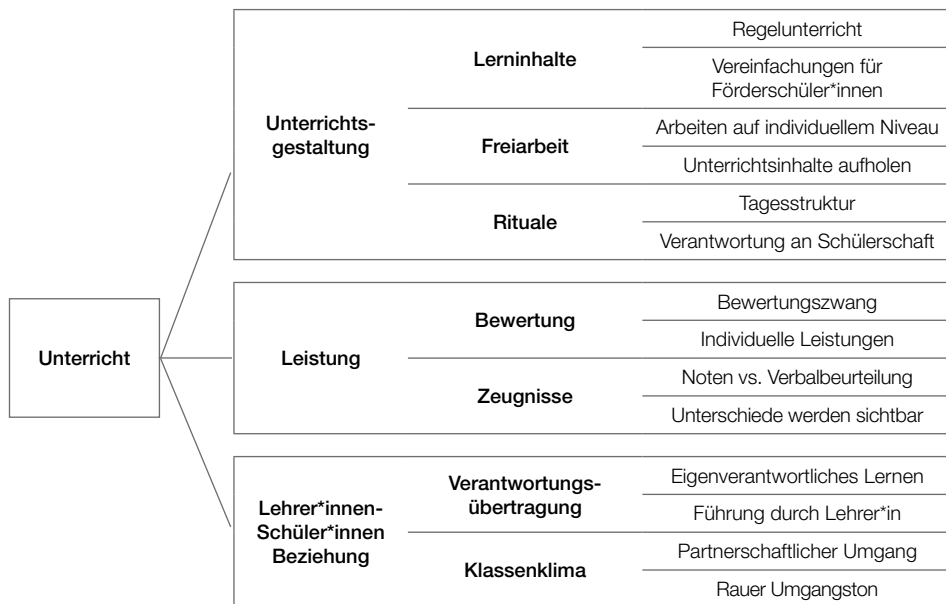


Abb. 14: Unterricht – ausschnittshaft Darstellung (eigene Darstellung)

6.1.3.1 Unterrichtsgestaltung

Innerhalb der *Kategorie* ‚Unterrichtsgestaltung‘ werden die Aspekte Lerninhalte, Rituale und Freiarbeit diskutiert. Im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses werden die Lerninhalte von einigen Lehrkräften als Regelunterricht, an dem die Förderschüler*innen mit oder ohne Vereinfachungen teilnehmen können, beschrieben. Diese Lehrkräfte orientieren sich am Unterricht, den sie bereits vor der inklusiven Umstellung praktiziert haben, und wandeln Teile ab, damit die neue oder andere Schüler*innenschaft daran teilhaben kann. Falls eine Vereinfachung nicht möglich ist beziehungsweise die jeweiligen Kinder damit nicht zurechtkommen, müssen die jeweiligen Schüler*innen von der Förderschullehrkraft beschult werden. Diese Form der Unterrichtsgestaltung wird sowohl von den Grund- als auch den Förderschullehrer*innen verfolgt. Folgende Interviewpassage beschreibt das gemeinsame Vorgehen von Grund- und Förderschullehrer*in:

„Wir haben angefangen damit, und wir haben gesagt: ‚Gut, jetzt gucken wir, wie wir das mit diesen Förderschülern, mit diesen Kindern mit Förder-, Lernhilfebedarf machen‘, und wir haben also von den (.) sechsen (.) haben wir vier die mit viel Unterstützung letztlich aber (.) ein annähernd gleiches Niveau haben. An dem sie arbeiten. (.) Wir müssen manche Sachen für sie verändern, aber die sind so vom Thema her sind die immer mit dabei“ (FI02, 185-190).

Die Lehrkräfte operieren mit der Förderschulzuweisung, um eine Gruppe von Schüler*innen herauszugreifen. Diese hätten ein „annähernd gleiches Niveau“. Die Lerninhalte würden für diese Schüler*innen verändert werden. Thematisch würden sie jedoch so wie die andere Gruppe von Schüler*innen arbeiten. Eine weitere Lehrkraft betont, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf teilweise ganz normal mitarbeiten könnten:

„[...] da haben wir jetzt ein Kind, was, ähm, auch einen Bedarf in, ähm, Förderbedarf in Lernhilfe hat, und dieses Kind hat dann auch sogar einen Satz vorgelesen, und damit wollt ich eigentlich nur zeigen, dass die da ganz normal mitarbeiten können in dem Deutschunterricht, dass es eben Themen gibt, die sehr gut, wo die Kinder sehr gut, ähm, mitmachen können, ohne dass es groß auffällt, und dass es natürlich auch andere Situationen gibt, wo das eben nicht geht“ (FI04, 25-29).

In den Ausführungen wird ein Unterrichtsthema beschrieben, das sich dafür eignet, gemeinsam von allen Kindern bearbeitet zu werden. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf könnten mitmachen, „ohne dass es groß auffällt“. Demgegenüber gebe es andere Situationen, in denen das eben nicht gehe. Die hier zitierte Lehrkraft operiert mit zwei Gruppen von Schüler*innen und einem Unterrichtsinhalt als Richtschnur. Dieser Unterrichtsinhalt orientiere sich an den Schüler*innen ohne Förderbedarf. Diese könnten lediglich teilweise „ganz normal mitarbeiten“, „ohne dass es groß auffällt“, oder eben auch nicht. Die Rolle der Lehrkraft bei der Auswahl und der Bearbeitung der Unterrichtsinhalte wird nicht thematisiert.

Wenn es zu Situationen kommt, in denen die Gruppe der Förderschüler*innen nicht mitarbeiten kann, wird sie vom Unterrichtsgeschehen separiert:

„[...] die LH-Schüler immer mal wieder Grüppchen, also als Gruppe raushole, weil sie einfach zu schwach sind, die würden in dem normalen Unterricht mit den andern gar nicht mitkommen, auch wenn sie differenzierte Arbeitsblätter kriegen, aber das würden sie nicht schaffen, weil sie einfach das Lernniveau in Deutsch viel, viel niedriger ist als in, bei den Regelschülern“ (FI03, 231-236).

Am „normalen Unterricht der Regelschüler“ könnten Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen teilweise nicht teilnehmen. Ihr Lernniveau wird als niedriger im Vergleich zu demjenigen der Regelschüler*innen beschrieben. Selbst eine Differenzierung innerhalb des Unterrichts sei nicht möglich. Die einzige Variante der Beschulung wird in einem Extrasetting dargestellt.

Wiederum andere Lehrkräfte beschreiben eine Individualisierung der Lerninhalte für alle Schüler*innen. Diese nehmen keine Eingruppierung in Kind mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vor und sehen von einem Regelunterricht mit Vereinfachungen ab:

„[...] also wir haben angefangen, (.) also die inklusive Arbeit hat es erfordert [...] also so Unterricht im Gleichschritt, und alle machen Seite fünf Nummer zwei, (.) hat nicht funktioniert, weil einfach jeder unterschiedliche Voraussetzungen mitbringt [...] es geht eigentlich nur auf, (.) äh, wenn jedes Kind individuell sein darf, (.) und in seiner individuell betra-, (.) Individualität auch so betrachtet wird [...]“ (FI14, 13-20).

Die unterschiedlichen Voraussetzungen aller Schüler*innen werden hierbei betont. Jede*r werde in ihrer*seiner Individualität wahrgenommen und gefördert. Damit einher gingen Veränderungen im Bereich der Hausaufgaben: „das ist quasi eine 100-%-Differenzierung (.) und so hat auch jedes Kind seine eigene Hausaufgabe“ (FI14, 107-108) sowie Leistungsstandprüfung: „[...] weil auch alle Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten Arbeiten schreiben“ (FI14, 258). Mit der inklusiven Arbeit geht eine Veränderung des gesamten Unterrichts einher. Die Differenzierung der Lerninhalte erfolgt über eine veränderte Unterrichtspraxis. Rituale und feste Strukturen im Tagesablauf werden als ein Aspekt benannt, um differenziert unterrichten zu können. So beschreibt eine Lehrkraft beispielsweise,

„[...] dass der Unterricht [...] ganz viele Regeln erfordert und es auch notwendig macht, ganz viel Verantwortung an die Schüler abzugeben (.) es gibt zum Beispiel einen Zeit- und einen Lautstärkewächter, (.) die wechseln durch, jeder hat irgendwie immer eine Aufgabe (.) es wird viel auch über Bilder kommuniziert, die ritualisiert sind, sodass die Kinder Verantwortung übernehmen und so der Rahmen der

Stunde einfach klar ist, sodass mir als Lehrerin auch wieder mehr Zeit bleibt, mich auf die Schüler zu konzentrieren und ihnen inhaltlich zu helfen [...] es gibt zum Beispiel ein Aufräumlied, (.) das angeschaltet wird von, (.) von dem Schüler, der Zeitwächter ist, (.) der über den Timer dann genau weiß, wann die Zeit abgelaufen ist“ (FI14, 37-48).

Rituale, Strukturen und konkrete wiederkehrende Aufgaben werden als eine Bedingung, um differenziert arbeiten zu können, benannt. Durch die Verantwortungsübergabe an die Schüler*innenschaft bekommt die Lehrkraft die Möglichkeit, den Schüler*innen inhaltlich Hilfestellungen zu geben und weniger mit Reglementierungen oder Ähnlichem beschäftigt zu sein. Andere Lehrkräfte nutzen Rituale, um mit der gesamten Klasse gemeinsam und doch differenziert arbeiten zu können. So beschreibt eine Person beispielsweise „den Satz des Tages“ als eine Möglichkeit, den Deutschunterricht gemeinsam zu beginnen:

„[...] wir haben ein festgelegtes Ritual, das ist der sogenannte Satz des Tages, den wir jeden Tag schreiben, ähm, das heißt, das ist ein Diktatsatz, und den, ähm, analysieren wir dann hinterher, gucken, welche Wortarten sind vertreten, was wird warum wie geschrieben, ähm, und ich hab es aus der Perspektive aufgenommen, weil hier wirklich alle mitmachen, also er zum Beispiel könnte den Satz nie als Diktatsatz schreiben, ähm, er hat den eben hier auf 'nem Zettel stehen und kann den abschreiben, und das war für mich so 'ne Möglichkeit zu zeigen, es arbeiten schon alle an einem, aber alle mit ihren Möglichkeiten“ (FI06, 76-83).

Das beschriebene Ritual werde zum einen als Wiederholungsaufgabe im Deutschunterricht zur Anwendung, Erprobung und Festigung des Lerninhalts genutzt und zum anderen als verbindendes Element im Tagesablauf eingesetzt. Das gemeinsame Arbeiten an einem Satz auf dem jeweiligen Lernniveau solle das Gruppengefühl stärken.

Die Bedeutung des Gruppengefühls, dementsprechend das soziale Miteinander, wird von den Lehrkräften als Veränderung im Zuge des Schulentwicklungsprozesses beschrieben. Rituale wie ein gemeinsames Begrüßungslied sind bereits vor dem Schulentwicklungsprozess Bestandteil des Tagesablaufs gewesen, die Intention hinter diesem Ritual war jedoch weniger bewusst. Die Betonung des Gemeinsamen und des bewusst geplanten Vorgehens expliziert folgender Interviewausschnitt:

„[...] als Veränderung zu meinem vorherigen Unterricht haben, ähm, ein großes Augenmerk auf Rituale zu legen. Und viele Dinge ritualisiert zu machen. Das war sicherlich bei uns so im Vorfeld, dass wir gesagt haben, ähm, also die Idee war natürlich: ‚Durch diese Rituale sind alle wirklich dabei‘. Man könnte ja auch sagen: ‚Müssen wir jetzt jeden Morgen da irgendwie, ähm, sich durchzählen und das Datum umstellen‘ und sagen: ‚Es ist ein Tag mehr im Jahr oder so‘, aber es sind alle dabei, alle haben diese Abläufe hier auch gelernt, und auch wenn man vorher im Unterricht auch früher mit 'nem Lied angefangen hat, aber, ähm (.) dieses ritualisiert, um letztlich allen einen Kompass zu geben, einen und gerade auch den Kindern, die einen Förderbedarf haben, egal in welcher Richtung, ähm, diese Orientierung da zu bieten, also das ist das, was uns wichtig ist und was sich einfach noch verstärkt hat, also ich würde jetzt nicht sagen, das hat sich total verändert, aber es hat sich verstärkt. Es hat sich auch so von unserem Gedanken, von unserer Herangehensweise, würde ich sagen, hat es sich verstärkt, auf solche Dinge zu achten, und ich glaube, dass die enorm wichtig sind“ (FI02, 240-253).

Alle Kinder sollten gemeinsam einen Überblick über den Tag bekommen und durch das ritualisierte Tun zu einer Orientierung gelangen. Die Notwendigkeit von Orientierung im Schultag sei den Lehrer*innen im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses bewusst geworden. Trotz der Betonung des Gemeinsamen – „alle sind wirklich dabei“ – werde mit der Gruppenzuweisung „Kinder mit Förderbedarf“ operiert. Die beschriebene Veränderung betreffe daher die Unterrichtsgestaltung sowie die bewusste Förderung eines Gemeinschaftsgefühls. Die vorgenomme-

ne Eingruppierung der Kinder in *mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* wird jedoch nicht thematisiert.

Die Freiarbeit wird ebenfalls als neue Unterrichtsmethode benannt. Die Durchführung und Intention derselben wird durch folgenden Interviewausschnitt deutlich:

„Das ist im Grunde eine Stunde, ähm, in der freien Arbeit, das ist ja unsere tägliche erste Stunde. Wenn die Kinder kommen, nach diesem Morgenritual, das die Kinder freie Arbeit haben, das heißt also, dass sie ja bestimmte Aufgaben, ähm, gestellt bekommen haben, jetzt in letzter Zeit auch über einen größeren, einen längeren Zeitraum, also die haben zum Beispiel ein Rechtschreibheft oder auch so ein Mathe-, ähm, Matheaufgaben, die bis zu den Sommerferien dauern sollten. [...] und es war klar, in der Zeit sollen sie bestimmte Dinge erledigen und, ähm, was mich fasziniert daran und was wirklich auch ganz neu ist, ähm, ja, dass der eine eben dasitzt und sein Rechtschreibheft macht, und der andere sitzt daneben und macht Kunst. Also es gehören immer Deutsch, Mathe und Kunstaufgaben in diese freie Arbeit, weil wir das ja auch rein rechnerisch mit den Stunden irgendwie abgleichen müssen“ (FI02, 25-37).

Die Freiarbeit habe einen festen Platz im Tagesablauf. Die Arbeitsmöglichkeiten der Kinder orientierten sich am Lehrplan und den Fächern Deutsch, Mathematik und Kunst. Diese Fächerauswahl wird mit strukturellen Vorgaben begründet: Eine bestimmte Anzahl an diesen Fachstunden müsse wöchentliche nachgewiesen werden. Innerhalb der Freiarbeit hätten die Schüler*innen daher die Möglichkeit, frei zu entscheiden, welche Aufgaben sie in welcher Abfolge bearbeiten. Die Aufgabenauswahl an sich und auch die Inhalte seien nicht frei wählbar. Das gleichzeitige Arbeiten der Kinder an unterschiedlichen Aufgaben und in unterschiedlichen Fächern werde von den Lehrkräften als beeindruckende Neuerung eingeordnet. Diese Form freier Arbeit werde von den Lehrkräften, die Freiarbeit grundsätzlich umsetzen, durchgehend verfolgt. Eine Lehrkraft resümiert, dass sich durch die Freiarbeit die Methode, jedoch nicht der Unterrichtsinhalt geändert habe:

„[...] es hat sich hier nur die Methode geändert, sozusagen, wie wir die Förder-, ähm, die Freiarbeit sozusagen für die Kinder so ein bisschen lenken, was, was sie denn, es ist ja auch nur Freiarbeit in Anführungsstrichen. Also es ist jetzt nicht wirklich, das Freiarbeitsmaterial, oft sind das tatsächlich Dinge, die dann im Buch gerechnet werden oder so. Sie können sich dann schon entscheiden, was sie zuerst machen oder wann sie was machen“ (FI18, 36-40).

Ein Grund für das Festhalten an *alten* Unterrichtsinhalten wird darin gesehen, dass kein anderes Unterrichtsmaterial angeschafft werden könne. Die Lehrer*innen arbeiten mit den bestehenden Lehrbüchern und Arbeitsheften (vgl. FI14, 144-151). Frei sind die Kinder in der Entscheidung, wann sie etwas machen, jedoch nicht darin, was.

6.1.3.2 Leistung

Das Thema ‚Leistung‘ wird im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses kontrovers diskutiert. Die Aspekte der individuellen Leistung und Leistungsbewertung sind zentral. Der Umgang mit der Schüler*innenleistung wird in etlichen Diskussionen als Dreh- und Angelpunkt für die Umsetzung von Inklusion definiert. So beschreiben einige Lehrkräfte die Maxime, in einem inklusiven Unterricht den individuellen Leistungen der Kinder gerecht werden zu wollen. Wiederum andere Lehrkräfte stellen den inklusiven Schulentwicklungsprozess als Entlastung vom Leistungsdruck dar. Im folgenden Abschnitt wird der Veränderungsbedarf bei der Bewertung diskutiert. Die Benotung bzw. Beurteilung der Kinderleistungen steht im Widerspruch zu dem verfolgten Schulentwicklungsvorhaben. Die vorgenommenen Beurteilungen sind auf Selektion ausgelegt und nicht vereinbar mit dem Schulentwicklungsvorhaben:

- 6GS: „Was ja unser, eins unserer großen Probleme im Moment ist, was sich eben noch nicht geändert hat, aber ändern muss, ist ja die Bewertung [dessen was da“
 18FS: „[Ja.“
 6GS: „Was die Kinder leisten. (..) Weil die ja massiv auf Selektion ausgelegt ist.“
 18FS: „Die Benotung meinst du? (?)“
 8FS: „Ja.“
 6GS: „Ja, die Beurteilung.“ (GD01, 128-134)

Um eine *Schule für Alle* zu generieren und nicht einzelne Kinder zu selektieren, müsse sich die Form der Leistungsbewertung verändern.

An anderer Stelle wird die Leistung und damit die individuelle Leistungsförderung an sich als Ziel von Inklusion definiert:

„[...] dass alle Kinder ihrem Leistungsvermögen entsprechend zu den (.) bestmöglichen Leistung gebracht worden sind, die sie zu geben vermögen, oder wie das auch immer heißen mag. Das, würd' ich sagen, das ist für mich ein Erfolg von Inklusion“ (GD07, 209-211).

Die Individualität der Schüler*innen und ihre maximale Förderung stünden im Mittelpunkt. Hierbei werde auf die Eingruppierung der Kinder in mit und ohne Förderbedarf verzichtet. Alle Schüler*innen sollten dabei unterstützt werden, ihre individuellen Bestleistungen zu erbringen. Demgegenüber beschreibt eine andere Lehrkraft eine persönliche Entlastungssituation durch die geringere Leistungserwartung an Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf:

- 18FS: „[...] es gibt mehrere Schüler, die haben förderpädagogischen, wie heißt das (?)“
 6GS: „Sonderpädagogischen Förderbedarf.“
 18FS: „Sonderpädagogischen Förderbedarf, Sonderbedarf (lachen) anerkannt, in der Akte, mit, ähm, Gutachten und so weiter, ähm, und andere haben das nicht, und ich kann mich bei [...] denen, die diesen Förderbedarf haben, immer total entspannen.“
 6GS: „Ja.“
 18FS: „Wenn da irgendwas nicht klappt, wenn die was nicht raffen,“
 6GS: „Ja.“
 18FS: „wenn die eine Sieben in Mathe geschrieben haben, das ist alles nicht schlimm, dann fangen wir eben wieder von vorne an. Und bei den anderen verfall ich in heller, lichter Panik und überleg mir, was hab ich alles seit drei Jahren falsch gemacht, dass der das immer noch nicht kann. Und bin völlig, also das ist wirklich ganz unangenehm für mich, und, ähm, also ich, manchmal find ich das ganz toll mit diesem Förderbedarf (lachen)“ (GD01, 928-942).

Im Zuge der offiziellen Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs schwinde der Druck, das Kind auf ein bestimmtes Leistungsniveau hin zu fördern. Die Leistungserwartung an die Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf sei gering. Dementsprechend falle es nicht negativ auf die Lehrkraft zurück, wenn das Kind das sogenannte allgemeine Leistungsniveau nicht erreiche. Das Gefühl „persönlichen Versagens“ bleibe der Lehrkraft erspart. Schlechte Leistungen von Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf würden erwartet werden.

An anderer Stelle wird jedoch genau diese Leistungsfähigkeit als Bedingung für eine sogenannte Integrierbarkeit beschrieben. Schüler*innen, die nicht ein Mindestmaß an Leistung, beispielsweise eine Lesekompetenz, zu einem bestimmten Zeitpunkt erbringen würden, könnten nicht gemeinsam beschult werden (vgl. FI03, 367-370).

Ein weiterer viel diskutierter Punkt sind die Zeugnisse. Die Lehrkräfte beschreiben die Herausforderung, der Schüler*innenschaft ihrer Klasse unterschiedliche Zeugnisse ausstellen zu

müssen. Die Kinder mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf bekommen demnach Verbalbeurteilungen, die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Noten:

12GS: „[...] es ist ja im Alltag doch so, dass du zwei Gruppen hast, allein bei den Zeugnissen, ich find das jetzt so krass, grad die Zeugnisse, ich kann jetzt einfach mal sagen, es gibt drei Kinder in meiner Klasse, die jetzt völlig drunter leiden, dass sie andere Zeugnisse bekommen“

10GS: „Ja.“

12GS: „als die anderen, die, der Papa hat gesagt, er zerreißt es sowieso, da stehen keine Noten drauf, warum bekommen sie keine Noten wie die anderen auch? Die anderen haben gesagt: ‚Ihr bekommt ja sowieso‘, und jetzt kommt es auf einmal: ‚Ja, ihr habt ja die ganze Zeit schon gar nicht so viel lernen müssen wie wir.“

6GS: „Aha.“

12GS: „Deshalb bekommt ihr andere Zeugnisse.“ (GD04, 89-99)

Durch die Vergabe unterschiedlicher Zeugnisse werde die Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgeschlossen. Sie bekäme als Minderheit keine Ziffernnoten. Damit einher gehe die Abwertung ihrer erbrachten Leistungen. Selbst die Elternschaft reagiere mit Unverständnis auf die besondere Notenvergabe. Durch den Beibehalt der alten Strukturen – Ziffernnoten in der Grundschule ab der dritten Jahrgangsstufe und Verbalbeurteilung in der Förderschule – entstände für die Lehrkräfte der Zwang, die Schüler*innenschaft für alle sichtbar zu gruppieren. Die Schüler*innen wüssten genau, wer in der Klasse Ziffernnoten bekommt und wer nicht. Im Miteinander erlebten dies einige Lehrkräfte als unproblematisch: „[...] natürlich wissen die Schüler, wer, ähm, da keine Noten bekommt und so, das wissen sie. Aber im Zusammenspiel aller fällt das eigentlich nicht auf [...]“ (GD08, 230-231). Die Lehrkraft beschreibt, dass die Schüler*innen wüssten, „[...] wer da keine Noten bekommt und so.“ Eine Gruppe von Kindern werde in Abgrenzung zu den Regelschüler*innen herausgegriffen. Dabei werde nicht von einer generellen Vielfalt innerhalb der Schüler*innenschaft gesprochen, sondern einige Kinder, die besonders behandelt werden würden, zusammengefasst. „Im Zusammenspiel fällt das eigentlich nicht auf“, sei jedoch als Hintergrundfolie bewusst. Eine grundlegende Veränderung lässt sich daher nicht vermuten. An den Zuschreibungen und Strukturen, die vor dem Schulentwicklungsprozess verfolgt wurden, wird festgehalten. Ein weiteres Beispiel dafür findet sich im beschriebenen Zwang der Lehrkräfte, eine Übergangsempfehlung für die weiterführende Schule nach der vierten Jahrgangsstufe auszusprechen:

„[...] und dann die Übergänge müssen wir machen, das, also ich bin ja jetzt in der Vier, und ich find, das ist, das belastet mich schon, also da jetzt diese Elterngespräche zu führen und da jetzt zu sagen im Endeffekt, ich arbeite jetzt seit vier Jahren so, und jetzt muss ich doch das Gespräch führen, ich find, das passt halt net. Jetzt zu sagen: ‚Ja, das war jetzt schön, und ich empfehle‘ und, ähm [...] also ich muss das Kind ja beurteilen und in irgendeiner Schulrichtung jetzt, nach der Vier, mehr oder weniger (.) übergeben“ (GD01, 1212-1223).

Das Formulieren einer Übergangsempfehlung beschreiben die Lehrkräfte als belastenden Widerspruch zur bisher verfolgten Arbeit. Eine Aufteilung der Kinder je nach Leistungsstand passe nicht mit den seit vier Jahren verfolgten Werten und dem Ziel, eine *Schule für Alle* zu entwickeln, zusammen. Die Umsetzung des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens werde durch das gleichzeitige Beibehalten *alter* Rahmungen und Strukturen erschwert.

6.1.3.3 Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Veränderungen in der ‚Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung‘ werden im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses thematisiert. Hierbei sind die Aspekte der Verantwortungsübertragung sowie des Klassenklimas zentral. Unter dem Stichwort Verantwortungsübertragung werden

veränderte Rollen und Aufgaben gefasst, die die Schüler*innenverantwortung steigern. Die Kinder bekommen beispielsweise ritualisierte Aufgaben im Schulalltag übertragen und tragen so konkret Verantwortung für den täglichen Unterrichtsablauf:

„[...] es auch notwendig, macht ganz, viel Verantwortung an die Schüler abzugeben (.) es gibt zum Beispiel einen Zeit- und einen Lautstärkewächter, (.) die wechseln durch, jeder hat irgendwie immer eine Aufgabe. (.) Es wird viel auch über Bilder kommuniziert, die ritualisiert sind, (.) ähm, (.) sodass die Kinder Verantwortung übernehmen und, äh, ja (.) auch so, (.) so der Rahmen der Stunde einfach klar ist, (.) äh, sodass mir als Lehrerin auch wieder mehr Zeit bleibt, mich auf die Schüler zu konzentrieren und ihnen inhaltlich zu helfen (.) und nicht noch: ‚Wann ist die Stunde zu Ende?‘, und (.) es gibt zum Beispiel ein Aufräumlied, (.) das angeschaltet wird von, (.) von dem Schüler, der Zeitwächter ist, (.) der über den Timer dann genau weiß, wann die Zeit abgelaufen ist“ (FI14, 40-48).

Durch die Verantwortungsabgabe an die Schüler*innenschaft beschreibt die hier zitierte Lehrkraft, mehr Zeit für die Kinder an sich zu haben und weniger mit organisatorischen Aufgaben betraut zu sein. Jedes Kind der Klasse habe einmal die Rolle des*der Zeitwächter*in oder sei für das Einhalten einer Arbeitslautstärke zuständig und bekomme so die Verantwortung für den Tagesablauf übertragen. Der Verantwortungsbereich sei durch die Lehrkraft jedoch genau vorgegeben. Die Kinder könnten nicht frei innerhalb ihres Verantwortungsbereichs entscheiden, der Verantwortungsbereich betreffe die Durchsetzung und Überprüfung festgelegter Regeln. Ein weiterer Bereich der dargestellten Verantwortungsübertragung betrifft die Arbeitsausführung. Um differenziert arbeiten und einzelne Kinder unterstützen zu können, müssen die Kinder lernen, „phasenweise alleine arbeiten zu können“:

„Man muss schon sehr, ähm, differenziert arbeiten, und man muss die Kinder so weit bringen, dass sie, ähm, phasenweise wirklich auch alleine arbeiten, sodass man denen, die noch nicht so weit sind, etwas erklären kann, dann arbeiten die wieder und man kann den anderen das erklären [...] in dem Fall konnte ich ja, kann man Verantwortung halt abgeben, ne, ähm (.....) ja, dass sich die, die Unterrichtssituation an sich, etwas entzerrt, ne. (...) das ist schon anders“ (FI01, 114-120).

Die Unterrichtssituation an sich verändere sich durch die Verantwortungsabgabe an die Schüler*innenschaft. Das selbstständige Arbeiten der Schüler*innen werde als Lernprozess beschrieben und betreffe alle Kinder der Klasse. Durch das eigenständige Arbeiten der Schüler*innen entwickle sich eine andere, entzerrte Unterrichtssituation, durch die die Lehrkraft erneut die Möglichkeit expliziert, Zeit für individuelle Hilfestellungen zu haben. Der Verantwortungsbereich der Kinder liege im selbstständigen Bearbeiten von Aufgaben. Die Aufgabenauswahl obliege der Lehrkraft.

Wiederum andere Lehrkräfte beschreiben ebenfalls den Bedarf, dass die Kinder selbstständig arbeiten, konkretisieren dies jedoch als Aufgabe der „Regelschüler“. Sie argumentieren weiter, dass dies nötig sei, „weil die LH-Schüler sehr intensive Betreuung brauchen“:

„Die, natürlich, ähm, die Regelschüler müssen eher selbstständiger arbeiten, weil die LH-Schüler schon sehr intensive Betreuung brauchen, besonders wenn, hier sind nur fünf, aber es sind mehr, es sind, mein ich, vier und drei, sind sieben insgesamt LH und dann drei G-Schüler, und dann erwarte ich von den Regelschülern, dass sie relativ selbstständig arbeiten“ (FI03, 344-348).

In diesem Fall operiert die Lehrer*innenschaft mit Etikettierungen wie „Regelschüler*in“, „LH“ oder „G-Schüler*in“. Die Verantwortungsübergabe diene dazu, dass die Kinder, die nicht zu den „Regelschüler*innen“ gehören, intensiv „betreut“ werden könnten. Die Formulierung „betreuen“ impliziert Kümern oder Versorgen und nicht Bildung oder Unterstützung beim Lernen,

wie es bei den vorangegangenen Beispielen thematisiert wurde. Das selbstständige Arbeiten wird als Erwartung an die Gruppe von „Regelschüler*innen“ formuliert und nicht beispielsweise als gemeinsamer Lernprozess.

Im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses wird des Weiteren eine Veränderung des Klassenklimas thematisiert. Diese Beobachtungen werden auf der einen Seite von der Lehrer*inneninteraktion ausgehend dargestellt:

„[...] ich war lange genug in der Förderschule, um zu wissen, [...] wie dort manchmal unterrichtet wird, es ist halt auch für 'nen Lehrer nicht ganz einfach, wenn man dann so vor 'ner handverlesenen Schar von schwierigen Schülern sitzt, die alle, ähm, laut sind, nerven, das ganze Wochenende nur Fernsehen geglotzt haben, nichts können, das auch wissen und sich gegenseitig irgendwelchen Blödsinn beibringen. Ich hab das lange Jahre gemacht, ich fand das immer normal und bin damit irgendwie klargekommen, aber man braucht schon Nerven wie Drahtseile, und man schafft es nicht immer, so schönen Unterricht zu machen, und man schafft es auch nicht immer, mit diesen Kindern dann ganz gepflegt und ruhig umzugehen, sondern es ist eben doch letztendlich ein rauerer Ton, das sag ich jetzt einfach so ganz platt, und das ist in dieser Klasse überhaupt nicht. Das ist ja gar nicht möglich, mit denen kann man nicht so sprechen, das würde auch gar nicht dazu- zu den gewünschten Ergebnissen führen. Ähm, also ich sag in dieser Regelschulklasse nicht ‚So, jetzt ist aber mal Ruhe‘ oder ‚Jetzt haltet mal den Schnabel‘, sag ich mal mit so einem Augenzwinkern, ganz selten mal, die sind ja laut, aber, aber, ähm, es ist schon ein anderer Ton, und auch die Kinder bringen, na ja, das sind Impulse, die Entwicklungsimpulse, die von den anderen Kindern kommen, die sind ganz anders, die reden ganz anders, die haben einen anderen Wortschatz, die haben eine andere Art, miteinander umzugehen [...]“ (FI18, 412-428).

Aufgrund der persönlichen Erfahrung mit Förderschulklassen wird ein „rauer Ton“ im Umgang mit der „schwierigen“ Schüler*innenschaft dargestellt. Demgegenüber wird von „einem anderen Ton“ in den „Regelklassen“ berichtet. Die Kinder der „Regelklassen“ könnten sich anders ausdrücken und hätten einen anderen Umgang miteinander. In dem Beispiel wird nicht mit dem Terminus „inklusive Klasse“ oder „neue Klasse“ operiert. Die Bezeichnungen der alten Abteilungen werden genutzt. Dabei wird beispielsweise nicht beschrieben, wie sich das gesamte Klassenklima verändert, sondern dass aufgrund der neuen Konstellation und der damit verbundenen mehrheitlichen Anwesenheit der sogenannten Regelschüler*innen sich das Klassenklima wandelt. Auf dieses neue Klassenklima kann die Lehrer*innenschaft anders reagieren. Eine veränderte Sichtweise auf die gesamte Schüler*innenschaft wird nicht dargestellt, sondern eine Veränderung der Mehrheitsverhältnisse innerhalb der Klasse expliziert, die sich wiederum auf das Klassenklima auswirkt.

Auf der anderen Seite werden Beobachtungen, ausgehend von den Schüler*inneninteraktionen, thematisiert:

„Ja, das ist eigentlich ein Pausenbild, (.) beziehungsweise da hatten wir, ich weiß gar nicht, was, Regenspause oder, also das ist so 'ne freie Zeit, und da war, kam grade das mit diesen, ähm, Loomarmbändern auf, und das hab ich fotografiert, weil da Kinder miteinander agieren, die sonst nie miteinander agiert hätten. Also zum einen Kinder, die aus völlig unterschiedlichem familiären Hintergrund kommen und auch mit ganz, ganz unterschiedlichen Fähigkeiten, die sich da gegenseitig Sachen zeigen und ja, miteinander spielen. Oder gestalten“ (FI06, 195-201).

Unterschiedliche Kinder, die vor der Zusammenlegung der Grund- und Förderschule nichts miteinander zu tun hatten, kommen in Kontakt miteinander. Auslöser dafür sei das gemeinsame Interesse an Armbändern. Über diese gemeinsamen Interessen und die gemeinsam gesammelten Erfahrungen folgert die Lehrkraft: „[I]n der Klasse hat einfach jeder seinen Platz“ (FI06, 206). Gemeinsame Interessen als Ausgangspunkt für gemeinsame Arbeitsgruppen erläutern auch andere Lehrkräfte:

„[...] wenn wir in Gruppen arbeiten, dass ich gemerkt hab, ähm, dass Gruppen sich beliebig zusammensetzen können [...] Also dass es nicht automatisch irgendwie immer feste Gruppen muss, sondern je nach Unterrichtsinhalt, nach Thema dessen, was wir gerade tun, bilden sich Gruppen, ganz, wirklich ganz frei“ (GD07, 319-324).

In ihrem*seinen Unterricht finden sich Arbeitsgruppen je nach Interessenlagen. Keine festen Gefüge sind vorhanden, die mit dem Ausschluss bestimmter Kinder einhergehen würden. Bei der Darstellung wird auf eine Eingruppierung der Kinder in beispielsweise mit oder ohne sonderpädagogische Förderschulzuweisung verzichtet.

In folgendem Beispiel wird explizit der Umgang mit Kindern mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf beschrieben. Ein „gutes Miteinander“ in der Klasse wird durch eine Spielsituation dargestellt:

„Jeder Schüler eine Ecke (lachen) und, ähm, die fiebern mit, sie wissen auch, sie dürfen keinen Tipp geben, aber manchmal rutscht es raus, und nein, die sind genau wie bei euch, es gibt kein' Tipp, und die schaffen das auch, und die fiebern mit, und jeder hat seinen Liebling, und das ist, ja genau wie bei den Regelschülern, also es ist nichts anderes, nur die Aufgaben sind eventuell leichter, angepasster, an ihrem Niveau, aber keiner lacht, (.) sondern es wird ernst, so richtig, du schaffst das, du schaffst das, das find ich toll (.)“ (FI03, 259-265).

Innerhalb der Klasse gibt es, nach Beschreibung der Lehrkraft, die „Regelschüler*innen“ und „die anderen“. Die Gruppe der sogenannten „Regelschüler*innen“ feuere die „andere Gruppe“ an, die beinahe die gleiche Aufgabe wie sie erledigen dürfe, nur „leichter, angepasster“. In der Spielsituation werde der Faktor Leistung als unerschwellig oder als zu erwartender Dreh- und Angelpunkt für die Ernsthaftigkeit des Spiels definiert und gleichzeitig betont, wie „toll“ es sei, dass die „Regelschüler*innen“ trotz des geringen Niveaus „nicht lachen“. „Jeder*e hat seinen*ihren Liebling“ lässt keine Beziehung auf Augenhöhe vermuten.

In einer weiteren Situation wird wiederum „die andere Gruppe“ als Belastung für die „Regelschüler“ skizziert:

„[...] was sich bei mir im Sportunterricht deutlich verändert hat zu früher, war, dass man viel mehr Rücksicht auf Kinder mit Körperbehinderung nehmen muss, es geht alles sehr langsam, ähm (..) es sind mehr ruhige Spiele (.). Wenn ein Spiel recht lebhaft wird, kommt es vor, dass die lebhaften Kinder auch schon Anna [Kind mit Körperbehinderung, A.B.] schon mal umgestoßen haben, also da muss man immer sagen: Kontrolliert laufen, kontrolliert rennen. [...] eigentlich haben sie es gut angenommen, nur ab und zu kommt dann auch von den Jungs: ‚Wir wollen mal, ja, ein bisschen powern‘, und das nutzt ich dann, wenn Anna mal krank ist (.) und nicht da ist, und sie ist öfters mal krank, also von daher hat die Klasse dann schon einen Ausgleich [...]“ (FI16, 36-74).

Im Sport muss, nach den Schilderungen einer Lehrkraft, Rücksicht auf Kinder mit einer Körperbehinderung genommen werden. Lediglich langsame und ruhige Spiele könnten stattfinden, da sonst das Unfallrisiko für Kinder mit einer Körperbehinderung zu groß sei. Die Lehrkraft begründet ihr Vorgehen mit dem Umstand, dass auf die Körperbehinderung dieses Kindes Rücksicht genommen werden müsse. Der Klasse sei dies kommuniziert worden, und sie hätte sich damit abgefunden. Einen „Ausgleich“ gebe es jedoch, wenn das Kind mit Körperbehinderung abwesend sei. Dann werde dem Wunsch der „Jungs“ nach „Powern“ nachgekommen, und es würden lebhaftere Spiele gespielt werden. Die Lehrkraft hebt mit diesem Vorgehen die Sonderrolle des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse hervor. Gegenüber der Klasse werde dessen Hilfsbedürftigkeit betont sowie an die Rücksichtnahme appelliert. Dabei verbleibe das Kind in einer Sonderposition: „[...] ist schon in der Klasse angenommen, und jeder bemüht sich auch und achtet

drauf, dass nichts passiert [...]“ (FI16, 149-150). „Jeder“ nehme Rücksicht, und die Lehrkraft passe ihre Lehrtätigkeit an die Bedürfnisse des Kindes mit Körperbehinderung an und betone diesen Umstand wiederholt. Die Körperbehinderung sei omnipräsent. Was das entsprechende Kind noch könne, wie sein Wesen sei oder welche Interessen es habe, wird nicht thematisiert. Lediglich die Hilfebedürftigkeit aufgrund der Körperlichkeit steht im Mittelpunkt. Als Konsequenz komme es innerhalb der Klasse auch zu Neid: „[A]lso das passiert dann auch, dass sie so ein bisschen neidisch sind“ (FI16, 258-259). Dies betreffe vorwiegend Situationen, in denen dem Kind mit Körperbehinderung Ausnahmeregelungen zugutekämen, etwa den beliebten Roller im Sportunterricht nutzen zu dürfen, während die restlichen Kinder der Klasse rennen müssten. Ein Ungleichgewicht zwischen Klasse und Kind mit Körperbehinderung entstände (vgl. FI16, 258-259).

Durch die dargestellten zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess sind bereits teilweise unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Umsetzungsstrategien innerhalb des Schulentwicklungsvorhabens sichtbar geworden. Diese heterogenen Positionierungen gilt es nun explizit darzustellen. Hierbei dienen die in diesem Kapitel ausgeführten zentralen Themen des Schulentwicklungsprozesses als Hintergrundfolie.

6.2 Eine heterogene Positionierung innerhalb der Lehrer*innenschaft

Innerhalb der Lehrer*innenschaft¹³² lässt sich bezüglich des Schulentwicklungsvorhabens das *Konzept* ‚Eine heterogene Positionierung innerhalb der Lehrer*innenschaft‘ beschreiben. Die Kategorien ‚Einschätzung des Vorhabens‘, ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ und ‚Strategien‘ bilden die heterogenen Positionierungen ab (siehe Abbildung 14: Heterogene Positionierungen innerhalb der Lehrer*innenschaft).

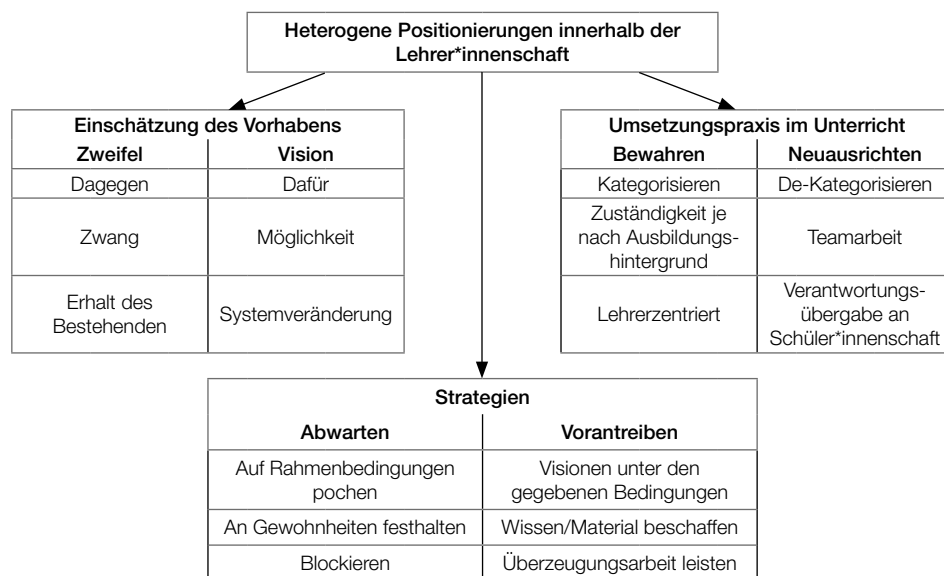


Abb. 15: Heterogene Positionierungen innerhalb der Lehrer*innenschaft (eigene Darstellung)

¹³² Die Gruppe der Lehrer*innenschaft bezieht sich auf die 20 Teilnehmer*innen der Erhebungen und nicht auf das gesamte Kollegium – ca. 50 Personen – der beforschten Schule.

Die *Kategorie* ‚Einschätzung des Vorhabens‘ ordnet beispielsweise die Positionen der Lehrer*innenschaft in den grundsätzlichen Schulentwicklungsprozess ein und wird durch die kontrastreichen Gruppen ‚Zweifel‘ und ‚Visionen‘ abgebildet. Die Kategorie ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ steht für die tatsächliche Ausgestaltung der Lehrtätigkeit mit den konträren Positionen ‚Bewahren‘ und ‚Neuausrichten‘. ‚Strategien‘, innerhalb der Planungsarbeit, etwa der unterschiedliche Umgang mit bestehenden Rahmenbedingungen, stellen eine weitere *Kategorie* mit den kontrastreichen Gruppen ‚Blockieren‘ und ‚Überzeugen‘ dar. In der nun folgenden Darstellung werden die jeweiligen *Kategorien* in ihren Dimensionen entsprechend den im Feld vorgefundenen Ausprägungen beschrieben.

6.2.1 Einschätzung des Vorhabens

Innerhalb der *Kategorie* ‚Einschätzung des Vorhabens‘ finden sich unterschiedliche Einschätzungen des inklusiven Schulentwicklungsprozesses. Die Spannweite reicht von den Kontrastgruppen ‚Zweifel‘ bis hin zu ‚Visionen‘ (siehe Abbildung 15: Einschätzung des Vorhabens). Die Kontraste der jeweiligen Positionen werden durch die Dimensionen ‚Dagegen‘ oder ‚Dafür‘, ‚Zwang‘ oder ‚Möglichkeit‘ sowie ‚Erhalt des Bestehenden‘ oder ‚Systemveränderung‘ dargestellt.

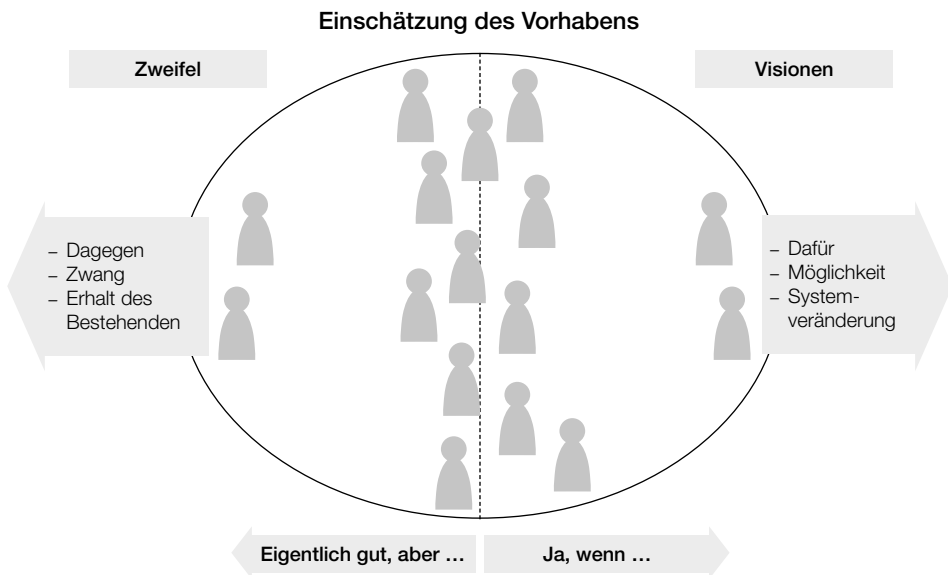


Abb. 16: Einschätzung des Vorhabens (eigene Darstellung)¹³³

Die Mehrheit der Lehrkräfte befindet sich jedoch auf mittleren Positionen. Diese befürworten beispielsweise einige Aspekte des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens, äußern sich grundsätzlich offen, jedoch abwartend gegenüber einem inklusiven Schulentwicklungsprozess und nennen konkrete Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit eine Umsetzung funktionieren könne. Für

¹³³ Die Anzahl der Spielfiguren entspricht nicht der Anzahl von Teilnehmer*innen bei den Erhebungen. Dementsprechend gilt es, durch die Grafik die Verteilung der Positionen anzudeuten, nicht exakt wiederzugeben.

diese Gruppe steht der Ausspruch „Ja, wenn ...“. Eine weitere Gruppe, die der mittleren Position zugeordnet ist, lässt sich ebenfalls als grundsätzlich offen für Neuerungen beschreiben, äußert jedoch durchgehend Bedenken, beispielsweise wegen einer konkreten Personengruppe. Diese Position lässt sich mit dem Stichwort „Eigentlich gut, aber ...“ zusammenfassen. Die beiden mittleren Positionen unterscheiden sich nur minimal. Ihr Unterschied wird dadurch sichtbar, dass die eine Gruppe aktive Überlegungen bzw. Bedingungen für ein Gelingen nennt, dementsprechend eher Richtung ‚Visionen‘ einzuordnen ist, die andere Gruppe Einwände äußert, ohne konstruktive Realisierungsfaktoren aufzuzeigen, dementsprechend in Richtung ‚Zweifel‘ auszurichten ist. Einige Lehrkräfte wechseln im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses von der eher hadernden Position zur fordernden oder umgekehrt beziehungsweise hin und her.

6.2.1.1 Dagegen vs. Dafür

Positionen innerhalb der Kategorie ‚Einschätzung des Vorhabens‘ lassen sich durch die Dimensionen ‚Dagegen‘ vs. ‚Dafür‘ darstellen. Diese Dimensionen beschreiben gegensätzliche Positionen innerhalb des inklusiven Schulentwicklungsprojekts, nämlich Befürworter*innen der inklusiven Beschulung und Gegner*innen. In folgendem Diskussionsausschnitt werden unterschiedliche Positionen sichtbar:

15FS: „Also ich hab von Anfang an gesagt: ‚Ich finde Inklusion toll, aber“

4GS: „Ich nicht.“

15FS: „aber nur unter der Bedingung einer konsequenten Doppelbesetzung.“

5GS: „Ich finde es auch nicht schlecht, ich finde es echt gut, eigentlich.“

15FS: „Aber nur mit ’ner konsequenten Doppelbesetzung. Dass man auch gemeinsam, ja, Strukturen, wie man gemeinsam arbeiten will, wie man unterrichten möchte zusammen, dass man das entwickelt, dass man auch gemeinsam dann die Sachen ausarbeitet.“

5GS: „Ja.“ (GD 02, 1048-1055)

Eine Person äußert klar, Inklusion nicht – von Anfang an – „toll“ zu finden. Die beiden anderen Diskussionsteilnehmer*innen beschreiben Inklusion als „toll“ bzw. „nicht schlecht – echt gut“ unter bestimmten Bedingungen. Diese Forderungen werden meist durch den Zusatz „wenn“ eingeführt oder mit dem Wort „aber“ abgeschwächt. Verhandelt wird dann im konkreten Fall einer „konsequenten Doppelbesetzung“ als Bedingung für die Umsetzung von Inklusion. Als Kontrast zu den Aussagen finden sich exemplarische Interviewauszüge, die eher Richtung ‚Dafür‘ einzuordnen sind:

„[...] ich hab dann relativ schnell festgestellt, oh Gott, die 23, da, die lernen von alleine, aber die anderen drei (.), die, was ist da (?), das fand ich spannend und hab dann beschlossen, dass ich das wissen möchte [...] Ähm, von daher war ab dann eigentlich bei mir die Inklusionsidee da. Und die hab ich, fand ich von da an auch spannend und hab festgestellt dann leider, dass ich da im Prinzip zu früh war (.) ähm, hab dann lang fachfremd gearbeitet, bin seit 2010 jetzt doch im Schuldienst und, ähm, war auch an einer Erziehungshilfeschule zwei Jahre und bin jetzt hier und eben auch in Inklusion, also im Prinzip endlich da, wo ich vor, keiner Ahnung (?), vor 15 Jahren schon hinwollte (.) [...] Können wir denn nicht einfach von Menschen ausgehen (?), also warum denn permanent irgendwo eine Einschränkung [...] endlich hat es einer bis zu Ende gedacht [...], ich hab das empfunden als, ähm, die Schranken sind weg, wenn man das aufmacht, dann, dann, ähm, kann man endlich von dem Menschen ausgehen und kann endlich auch diesen alten grundschulpädagogischen Satz ‚Das Kind dort abholen, wo es steht‘ endlich auch tatsächlich machen (.)“ (GD01, 58-215).

Die Inklusion wird in der vorangegangenen Ausführung als Antwort auf Probleme aus der Praxis beschrieben: Unterschiedliche Lernzugänge der Kinder werden thematisiert. Des Weiteren wird Inklusion als konsequente Umsetzung des grundschulpädagogischen Anspruchs „Das

Kind dort abholen, wo es steht“ (GD01, 215) dargestellt. Jeder Mensch wird, wie ausgeführt, in seiner Individualität anerkannt, und durch die Inklusion werden Schranken geöffnet und somit ein Lernen für Alle ermöglicht.

Verbindend innerhalb der Dimensionsgruppe ‚Dafür‘ ist, wie exemplarisch im Zitat aufgezeigt, dass sich der Wunsch nach einer inklusiven Beschulung zeitlich vor dem hier verwirklichten Schulentwicklungsprozess entwickelt hat. Als Zeitpunkte der bewussten Hinwendung zur Inklusion werden beispielsweise das Studium oder Praxiserfahrungen beschrieben.

6.2.1.2 Zwang vs. Möglichkeit

Eine weitere Dimension innerhalb der *Kategorie* ‚Einschätzung des Vorhabens‘ ist ‚Zwang‘ vs. ‚Möglichkeit‘. Der inklusive Schulentwicklungsprozess wird in der Gruppe ‚Visionen‘ als ‚Möglichkeit‘ gesehen, das tägliche Handeln so auszurichten, dass die Lehrkraft allen Kindern gerecht werden kann. Dem gegenüber steht die Dimension des ‚Zwangs‘. Einige Lehrkräfte beispielsweise berichten davon, dass sie nun gezwungen seien, sich mit einer unterschiedlichen Schüler*innenschaft auseinanderzusetzen: „dass wir jetzt dann auch Schüler von einer anderen Art, sag ich mal, die man vorher nicht gewöhnt war, ähm, bekommt oder denen begegnet“ (GD05, 137-140). Der überwiegende Teil lässt sich erneut einer mittleren Position zuordnen:

- 1FS: „Aber was ist Grundvoraussetzung, wir haben uns alle darauf eingelassen, ich kann mich noch an diese, an unsere Co-Stunde erinnern, wo ihr beiden gesagt haben: ‚Wir können uns das und das vorstellen‘ (lachen), und wir beide saßen da: ‚Huch, kann ich mir jetzt überhaupt nicht vorstellen‘, ne, (lachen) also war ’ne gewisse Zeit“
- 6GS: „Wir haben einen Kompromiss gefunden.“
- 1FS: „Ne, war ’ne gewisse Zeit, ähm, einfach auch mal das, was der andere sagt, auf sich wirken zu lassen und nicht“
- 2GS: „Richtig.“
- 1FS: „gleich zu sagen: ‚Ich will nicht.““
- 2GS: „Die kommen jedes Mal nach den Ferien mit irgendwelchen Ideen.“
- 1FS: „Mit irgendwelchen neuen Sachen (lachen).“
- 9GS: „Unglaublich, ich find das echt toll.“
(lachen)
- 1FS: „Äh ne, find ich toll, aber es ist so recht, Knallfürze sind das.“
(lachen)
- 1FS: „Wir sind im ersten Moment überfordert.“
- 2GS: „Ja.“
- 1FS: „Wir lassen es aber zu, wir lassen es zu.“
- 2GS: „Genau, das stimmt.“
- 1FS: „Ihr lasst uns den, den Spielraum, und nur so kann es gehen. und deswegen kamen wir auf diese Projekte und warn dann total begeistert.“
- 6GS: „Ja.“
- 1FS: „Ist doch was ganz Tolles. Ist so eine wahnsinnige Arbeitserleichterung, ne, und“
- 18FS: „Nicht nur das.“
- 1FS: „und, na ja, aber auch.“ (GD 01, 1524-1549)

Neben der grundsätzlichen Zusammenarbeit im Kollegium beziehungsweise zwischen den Pädagog*innen der Grund- und Förderschulabteilung wird im Diskussionsausschnitt der unterschiedliche Umgang mit Neuerungen deutlich: Hierbei wird eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Neuem beschrieben. Aus einer anfänglichen Skepsis und einem Moment der Überforderung wird durch die positive Erfahrung bei der Umsetzung Begeisterung. Die positiven

Umsetzungserfahrungen sowie die Begeisterung einzelner Lehrpersonen – die Ideen einbringen und Überzeugungsarbeit leisten – sind hierfür beispielhaft. Nach dem dargestellten positiven Veränderungsablauf nehmen diese Personen erneut eine kritische, abwartende Position gegenüber Neuerungen ein. Sie äußern den Wunsch nach Zeit, bevor eine erneute Veränderung angestoßen werden sollte.

6.2.1.3 Erhalt des Bestehenden vs. Systemveränderung

Ein weiterer Kontrast innerhalb der *Kategorie* ‚Einschätzung des Vorhabens‘ lässt sich mit den Dimensionen ‚Erhalt des Bestehenden‘ sowie der Dimension ‚Systemveränderung‘ darstellen. Im Mittelfeld steht wiederum erneut die Mehrheit der Lehrkräfte. In folgendem Diskussionsabschnitt werden unterschiedliche Positionen erkennbar:

- 9GS: „[...] also mein erster Gedanke [...] alles, mhm, muss sich ändern.“
 2GS: „Also auch so diese“
 9GS: „Auch die Paragrafen, auch die Rahmenbedingungen, das Studium, die Abschlüsse, ja,“
 1FS: „In den Köpfen.“
 9GS: „In den Köpfen, ja.“
 7FS: „Ich würde sagen, das ist sogar das Grundlegende“
 9GS: „Alles.“
 7FS: „In den Köpfen, wenn sich die Haltungen“
 9GS: „Ja.“
 7FS: „entsprechend ändern würden, dann, denk ich, könnte man alles andere auch ganz gut regeln.“
 6GS: „[Aber das“
 9GS: „[Ja“
 6GS: „ist für mich so ein Punkt, dass ich, ähm, dass ich es falsch fände, wenn wir sagen: ‚Es muss sich alles ändern‘, dann drauf zu warten, dass sich irgendwie von außen alles ändert, sondern dass man halt auch im Kopf anfangen kann“
 9GS: „Ja.“
 6GS: „und damit ja auch vor Ort was ändern kann, ja.“
 18FS: „Oder (?)“
 7FS: „Das haben wir ja hier gesehen.“
 18FS: „Oder man verändert einfach was an seinem Handeln, und dann ändert sich das im Kopf irgendwie im Zuge dessen dann auch.“
 6GS: „A- aber aufgrund welcher Motivation veränderst du was an deinem Handeln? (?)“
 18FS: „Ja schon, weil man vielleicht offen ist für [Sachen“
 7FS: „[Genau“
 18FS: „So ist das ja bei mir gewesen, ich hab letztendlich, bin ich in diese Inklusion eingestiegen, weil ich bestimmte Erwartungen und bestimmte Hoffnungen hatte, die sich auch alle erfüllt haben, ähm, aber ich war nicht wirklich orientiert oder ich hätte vorher niemals antizipieren können, was da so alles auf mich zukommt.“
 6GS: „Mhm.“
 18FS: „Denn, ähm, ich hab 13 Jahre lang hier an dieser Schule wirklich nur Sonderschüler unterrichtet, und die waren also wirklich aussortiert [...]“ (GD01, 260-294)

9GS äußert die Position, dass sich „alles ändern muss“, und führt Bereiche wie Gesetze, Studium und Rahmenbedingungen an. Dem Einwand von 1FS, dass sich auch Dinge „in den Köpfen“ ändern müssten, stimmt 9GS zu. Diese Person ist der Gruppe „Ja, wenn ...“ zuzuordnen. 7FS und 6GS bringen hingegen ein, dass sich zuerst etwas an der Haltung in den Köpfen ändern müsse und nicht auf die Veränderung von Rahmenbedingungen gewartet werden solle. Mit den „entsprechenden“ Veränderungen im Kopf ließen sich „vor Ort“ Dinge ändern. Diese beiden

Positionierungen lassen sich der Gruppe ‚Visionen‘ zuordnen. 18FS stellt seine*ihre persönliche Situation dar. Auf der Basis einer langjährigen Berufserfahrung im sonderpädagogischen Bereich war er*sie grundsätzlich offen für einen inklusiven Schulentwicklungsprozess, konnte jedoch nicht einschätzen, was dies alles bedeuten würde. Durch Veränderungen auf der Handlungsebene, führt er*sie dann weiter aus, habe sich sein*ihr Denken verändert. Bedingung hierfür sei wiederum seine*ihre Offenheit im Schulentwicklungsprozess gewesen. Er*Sie lässt sich daher auch einer mittleren Position mit einer Offenheit für Veränderung, jedoch keiner aktiven Gestaltungsrolle im Schulentwicklungsprozess zuordnen.

Folgender Ausschnitt beschreibt beispielhaft die Dimension ‚Systemveränderung‘:

„[...] die inklusive Arbeit hat es erfordert, dass wir [...] uns überlegen, nach welchem Konzept wir unterrichten möchten, (.) also so Unterricht im Gleichschritt, und alle machen Seite fünf Nummer zwei, (.) hat nicht funktioniert, weil einfach jeder unterschiedliche Voraussetzungen mitbringt (..) und, ähm, (.) da hab ich mich mit der Lehrerin aus der Parallelklasse sehr viel verständigt, und wir haben auch, (.) äh, ein gleiches Grundverständnis von Inklusion, (.) also wir sind so der Meinung, (.) es geht eigentlich nur auf, (.) äh, wenn jedes Kind individuell sein darf (.) und in seiner individuell betra-, (.) Individualität auch so betrachtet wird. (.) Denn wenn ich, (.) ansonsten kann ich nicht (.) eine besondere Gruppe eingliedern, dann wird sie immer was Besonderes bleiben, (.) es sei denn, ich mache aus jedem Schüler quasi was Besonderes, (.) und wenn ich das jedem Schüler zugestehe, (.) dann ist die Normalität wieder normaler (..)“ (FI14, 13-22).

Die Lehrperson beschreibt, wie er*sie aufgrund der neuen Klassenzusammensetzung seinen*ihren Unterricht überdenke und in der Zusammenarbeit mit einem*r Kolleg*in eine neue Normalität, die als ‚Systemveränderung‘ beschrieben werden könne, entwickle: Eine Unterrichtung im Gleichschritt sei bei den vorgefundenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder nicht möglich. Demgegenüber bedürfe es einer ‚Systemveränderung‘ zugunsten eines Unterrichts in Richtung Individualisierung. Erst wenn jedes Kind mit seiner Individualität wahrgenommen und nicht einer Gruppe von besonderen Kindern in Relation zu einer Gruppe von *normalen* Kindern zugeteilt werde, könne inklusiv gearbeitet werden. Eine Veränderung des Systems von Gruppenzuschreibungen werde diskutiert.

Dem steht folgende Darstellung gegenüber:

„[...] das war auch in Bezug auf Deutsch, auf diese Arbeit mit dem ‚Rund ums Buch‘, ähm, da haben wir darüber gesprochen, was auf der Titelseite eines Buches zu finden ist, also Titel, Autor, Verlag und, ähm, hatten da auch so Kärtchen, die sie dann zuordnen mussten und da, bei solchen Situationen, wo man natürlich im Sitzkreis so was schön machen kann, sind natürlich die Anderen, also die inklusiv beschulten Kinder, auch ganz normal dabei und, ähm, wenn es kürzere Wörter sind, können die die auch teilweise schon lesen, und da haben wir dann auch danach eine gemischte Gruppenarbeit gemacht, also wo dann jeder, in jeder Gruppe mal ein inklusiv beschultes Kind drin war, das macht man ja dann auch tatsächlich mal absichtlich, ist klar. Also das war so, ne, der Einstieg in diese Buchgeschichte [...]“ (FI04, 107-116).

Diese Lehrkraft spricht von den einen, den Regelschulkindern und den anderen, den inklusiv beschulten Kindern. Es wird an einem Zwei-Gruppen-Denken festgehalten. Entsprechend diesem Gruppendenken äußert er*sie Erwartungen an die Leistungen der Kinder, nämlich weniger Erwartungen an die Gruppe der Kinder mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf. Diese könnten kürzere Wörter – dementsprechend einfache Wörter – lesen. An bestehenden Zuordnungen, denen der Regel- und Förderschüler*innen, wird, trotz der räumlichen Zusammenlegung festgehalten und lediglich das Wort „Förderschüler*innen“ durch „inklusive beschulte Kinder“ ersetzt. Des Weiteren wird erläutert, wie mal bewusst „gemischte Gruppenarbeiten“

forciert werden. Es lässt sich erneut ein Denken in Gruppen sowie eine getrennte Unterrichtung – je nach Gruppenzugehörigkeit – zeigen, folglich ein Festhalten an Bestehendem – den alten Strukturen der getrennten Unterrichtung.

6.2.2 Umsetzungspraxis im Unterricht

Unter der *Kategorie* ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ wird das heterogene Feld der Umsetzungsstrategien zusammengefasst, die den Unterricht betreffen. Im Zuge des Schulentwicklungsprozesses wurden – wie bereits dargestellt – die Klassen der Grund- und Förderschulabteilung zusammengelegt und sogenannte inklusive Klassen eingerichtet. Für diese sind Lehrkräfte aus der Grund- und Förderschulabteilung mit unterschiedlichen Stundenzahlen zuständig. Dementsprechend verläuft eine gewisse Anzahl an Unterrichtsstunden¹³⁴ doppelt besetzt – durch eine Grundschul- und Förderschulpädagog*in –, und die restlichen Unterrichtsstunden werden entweder alleine durch eine Grundschullehrkraft oder eine Fachlehrkraft bestritten. So wird beispielsweise das Fach Musik durch eine Fachlehrkraft erteilt. Je nach Klassenzusammensetzung sind des Weiteren ein bis zwei sogenannte Integrationshelfer*innen anwesend. Die Ausgestaltung des tatsächlichen Unterrichts obliegt den jeweilig zugeteilten Grund- und Förderschullehrer*innen. Für die gemeinsame Planung und Vorbereitung des Unterrichts steht den Pädagog*innen die sogenannte Kooperationsstunde zur Verfügung, eine gemeinsame Vorbereitungsstunde pro Woche. Die tatsächliche ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ verläuft unterschiedlich. Durch die gegensätzlichen Positionen ‚Bewahren‘ und ‚Neuausrichtung‘ lassen sich Extrempositionen innerhalb der *Kategorie* darstellen (siehe Abbildung 16: Umsetzungspraxis im Unterricht).

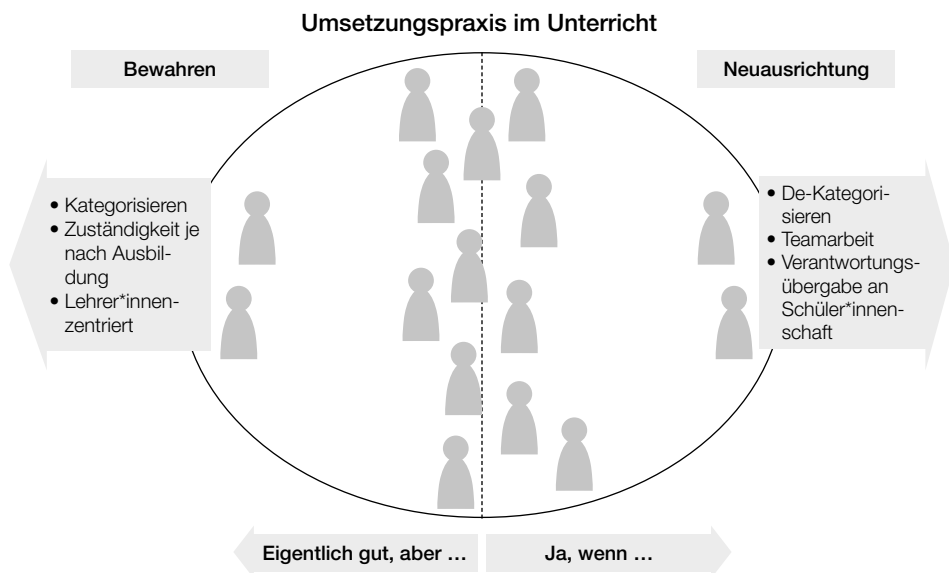


Abb. 17: Umsetzungspraxis im Unterricht (eigene Darstellung)¹³⁵

¹³⁴ Eine genaue Darstellung der Unterrichtsstundenverteilung, je nach Grund- oder Förderschullehrkraft, Schüler*innen und Klasse sowie Verlauf siehe Kapitel 5.3 Zugang zum Feld.

¹³⁵ Die Anzahl der Spielfiguren entspricht nicht der Anzahl von Teilnehmer*innen bei den Erhebungen. Dementsprechend gilt es, durch die Grafik die Verteilung der Positionen anzudeuten, nicht exakt wiederzugeben.

Innerhalb dieser Positionen werden erneut unterschiedliche Zuordnungen von Akteur*innen-gruppen vorgenommen. Die Kontraste der jeweiligen Positionen werden durch die Dimensionen ‚Kategorisieren‘ oder ‚De-Kategorisieren‘, ‚Zuständigkeit je nach Ausbildung‘ oder ‚Teamarbeit‘ sowie ‚Lehrer*innenzentriert‘ oder ‚Verantwortungsübergabe an Schüler*innenschaft‘ abgebildet. Die Mehrheit der Lehrkräfte befindet sich in einem mittleren Feld. Die mittleren Positionen verbindet erneut eine grundsätzliche Offenheit für Entwicklungen auf der Ebene der Umsetzungspraxis. Unterschieden wird lediglich nach der Ausrichtung ‚Bewahren‘ oder ‚Neuausrichten‘. Die Gruppe „Ja, wenn ...“ tendiert zur ‚Neuausrichtung‘, jedoch unter konkreten Bedingungen. Die Gruppe „Eigentlich gut, aber ...“ bewegt sich minimal in Richtung ‚Bewahren‘, weil das Bestehende eigentlich gut ist. Innerhalb der Gruppen finden während des Erhebungszeitraums Verschiebungen statt. Meist verändern sich aufgrund positiver Umsetzungserfahrungen die Positionen in Richtung Neuausrichtung.

6.2.2.1 Kategorisieren vs. De-Kategorisieren

Bei der täglichen Ausgestaltung des Unterrichts – dementsprechend bei der ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ – werden unterschiedliche Strategien verfolgt. Die Gruppe ‚Bewahren‘ arbeitet mit Etikettierungen wie bestimmten Förderschulbezeichnungen, um den Unterricht zu organisieren:

„[...] das ich mir als Förderschullehrerin im Zuge der Inklusion auch erlauben kann, ähm, hier ist so ’ne Gruppe von LH-Schülern, aus den zwei Klassen, und denen biete ich extra immer eine Förderstunde, (.) ähm, an, und zwar, (.) ja, meistens Schwerpunkt Deutsch, weil die alle Schwierigkeiten haben, zu lesen und Buchstaben zu erkennen, ähm, ja, das ist wieder so ein bisschen eine Trennung, aber, ähm, das brauchen sie, um schneller auf, zu dem Punkt, näher den Anderen zu kommen und wie gesagt, dadurch, dass wir doppelt besetzt sind, da hab ich gesagt: ‚Okay, eine Stunde weniger doppelt besetzt, und dafür biete ich eine Extrastunde den Kindern, für die Einzelförderung [...]‘“ (FI03, 307-315).

Mit der Etikettierung LH-Schüler*in wird im zitierten Abschnitt gearbeitet. Die Schüler*innenschaft mit der Diagnose Lernhilfe wird herausgegriffen und bekommt – „weil die alle Schwierigkeiten haben“ – Förderunterricht durch die Förderschullehrkraft. Diese getrennte Unterrichtung wird des Weiteren durch die Inklusion selbst als notwendig dargestellt. Die Leistungserwartungen an die Gruppe der Kinder mit Diagnose Lernhilfe orientiert sich an den Leistungen der Kinder ohne Diagnose. Durch den Förderunterricht bekommen sie die Möglichkeit, sich Kindern ohne Diagnose leistungsmäßig zu nähern. Die Erwartung, dass sie dieses Niveau nicht erreichen werden, schwingt in der Aussage mit. Die Gruppe „der Anderen“ ist im Vergleich leistungstärker und kann dem Unterricht folgen.

Einteilungen, die im Zuge der Ausgestaltung von Unterricht vorgenommen werden, sind Etikettierungen nach Diagnosen wie Lernbehinderung, geistige Behinderung, Körperbehinderung oder Verhaltensauffälligkeit oder nach Schulzuweisung wie Regelschüler*innen oder Förderschüler*innen. Beinahe durchgängig wird mit den Bezeichnungen „die Anderen“ und die „I-Kinder“ operiert. Mit der Gruppe „die Anderen“ werden die Kinder ohne Förderschulzuweisung oder Diagnose zusammengefasst. Mit „I-Kinder“ werden sogenannte Inklusionskinder beschrieben, die vor dem Schulentwicklungsprozess durch die Förderschulabteilung unterrichtet worden wären.

Im Zuge der Diskussion um Inklusion fordern einige Lehrkräfte eine frühere Diagnostizierung und Einteilung der Kinder in mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – selbst gegen den Willen der Eltern:

4GS: „[...] Mit ‚Alles muss neu überdacht werden‘ muss natürlich auch neu überdacht werden, welche Kinder müssen denn inklusiv beschult werden, gehören denn mittlerweile nicht verhaltensauffällige Kinder genauso dazu? Die können zwar schlau sein, aber die machen den Unterricht ja viel mehr kaputt als die armen Hanseln, die einen Lernhilfebedarf haben. [...] Das heißt, da bei

den Ursachen und bei den, bei den, sag ich mal, ähm, im Kindergarten muss das Ganze schon anfangen, das alles, ja, also nicht nur bei den Schulen, im Kindergarten muss geguckt werden: ‚Also der ist so was von auffällig, der braucht, ähm, ähm, dringend Unterstützung, und der kann das nicht und das nicht‘, und das muss viel ausgeweitet werden [...]“

3FS: „Du kommst nur weiter, wenn die Eltern mitmachen, wenn die Eltern sagen, das geht“

4GS: „Dann muss das auch geändert werden, dann muss das auch geändert werden.“

5GS: „So geändert, dass die Eltern zustimmen müssen, früher mussten sie ja.“

3FS: „Und wenn die Eltern nicht zustimmen, wenn du keine einheitliche Zustimmung hast, dann kannst du es vergessen. [...]“

4GS: „Den Eltern darf auch nicht zu viel, ähm, Macht, sag ich mal, in die Hand gelegt werden, also.“

3FS: „Ja, aber sie sind erziehungsberechtigt.“

4GS: „Ja, natürlich, aber sie haben, sie haben ja zwei Möglichkeiten, ja, sie können ja da, ähm, an eine Sonderschule gehen, oder sie gehen halt hierher, aber dann nur mit Förder-, ähm, wie sagt man [...] Ah ja, aber das sollte man denen aufzwingen, sollte man sagen: ‚Entweder – oder [...]‘“ (GD 02, 216-246)

Die Lehrperson 4GS fordert – um eine inklusive Beschulung realisieren zu können –, bereits im Kindergarten zu schauen, welche Kinder „auffällig“ seien und „dringend Unterstützung“ bräuchten. Eine defizitorientierte Sichtweise wird deutlich. Auf den Einwand von 3FS, dass dies jedoch nur mit Zustimmung der Eltern realisiert werden dürfe und diese erziehungsberechtigt seien, führt 4GS weiter aus, dass die Mitarbeit der Eltern notwendig sei, jedoch deren Rechte beschnitten werden sollten. Letztendlich hätten die Eltern ja die Wahl zwischen Förderschule oder einer inklusiven Beschulung. Diese inklusive Beschulung lasse sich jedoch nur mit einer frühzeitigen Diagnosestellung durchführen.

Als Kontrast hierzu finden sich Aussagen von Personen, die der Gruppe ‚Neuausrichtung‘ zugeordnet werden. Diese gehen nicht von unterschiedlichen Kindergruppen aus, sondern passen ihre Didaktik den neuen Anforderungen an:

„Wenn ich nämlich so ein Lied wie Tschimbabuschka gefunden hab, also, ich denk mal, das ist so die Didaktik, also das auszuwählen, was, wo für alle was drinsteckt, das ist so das große Geheimnis, also wenn mir das gelingt, dass ich ein Stück oder ein Lied finde, wo ich jedem auf seinem Anspruchsniveau begegnen kann, dann ist das ganz, ganz toll, da muss man sich halt gut Gedanken machen vorher“ (FI11, 228-232).

Hier wird nicht von einer bestimmten Gruppe von Schüler*innen ausgegangen, sondern von einer Didaktik, die es ermöglicht, allen auf einem jeweils individuellen Anspruchsniveau zu begegnen. Als Bedingung wird hierfür das persönliche Bemühen genannt.

Andere Akteur*innen, die der Gruppe ‚Neuausrichtung‘ zugeordnet werden, haben gemeinsam, dass sie die Individualität aller Kinder betonen und stärkenorientiert vorgehen. Sie heben hervor, dass jedes Kind für die Klassengemeinschaft wichtig sei und die Kinder sich untereinander auf Augenhöhe begegnen würden. Durch einen ritualisierten Tagesablauf werde des Weiteren Verantwortung an die Schüler*innenschaft abgegeben, was sich wiederum auf das Klassenklima und Zusammenleben auswirke. Jede*r Schüler*in hätte beispielsweise einmal die Rolle des*der Zeitwächters*in oder sei für die Lautstärke verantwortlich. Die Unterrichtsvorbereitung und die – größtenteils in Eigenarbeit hergestellten – Unterrichtsmaterialien werden außerdem als Voraussetzung für einen individualisierten Unterricht dargestellt (vgl. FI14, 40-48).

Innerhalb der Dimensionen ‚Kategorisieren‘ vs. ‚De-Kategorisieren‘ befindet sich die größte Gruppe an Lehrkräften auf mittleren Positionen. Durch folgenden exemplarischen Interviewausschnitt wird diese Position sichtbar:

„Was sich für mich noch so ein bisschen ändert, ist, dass so eine Portion Unsicherheit auch dazukommt, ähm, vom, vom Lernen her. Ich hab nach einer gewissen Erfahrung, ich mein, ich bin jetzt über 20 Jahre im Schuldienst (lachen), so das Gefühl gehabt, ich weiß so ungefähr, wie man mathematisches Verständnis aufbaut oder wie irgendwo hinführt. Und jetzt kommen da Kinder, die haben bestimmte Schritte nicht gemacht, weil sie noch nicht so weit sind, und machen aber Schritte, die ich für die drittnächsten gehalten haben, also Beispiel: Kinder, die, ich sag jetzt einfach mal, vielleicht keine Ergänzungsaufgaben verstehen, im Zahlenraum von eins bis 20, aber sich den Tausenderraum erarbeiten, ja, von den Zahlen her, und das verunsichert mich insofern, dass ich ein bisschen am Schwimmen bin, dass ich nicht weiß: Kriegen die jetzt wirklich alles mit, was sie brauchen? Auf der anderen Seite finde ich es absolut beeindruckend, dass Kinder auch selber merken, was sie leisten können und dass sie in der Lage sind, mit diesen großen Zahlen jetzt zum Beispiel umzugehen, und will sie dann natürlich auch nicht ausbremsen, aber so meine, meine Gleise, die mich so geführt haben (lachen), die werden so ein bisschen erschüttert (lachen) (...)“ (GD01, 749-763).

Die Lehrkraft beschreibt eine langjährige Berufserfahrung und die Verunsicherung aufgrund einer Schüler*innenschaft, die anders lerne, als die Lehrkraft es bisher gewohnt sei. Diese Schüler*innenschaft wird nicht mit Etikettierungen wie „Lernbehinderte“ o. Ä. versehen, dennoch wird sie herausgestellt mit „jetzt kommen da Kinder“ und deren Lernen als anders im Vergleich zu den bekannten Lernschritten beschrieben. Die Lehrperson reflektiert die benannte Unsicherheit und bewertet es als beeindruckend, was „diese Kinder“ leisten würden. Für die Lehrperson ist diese neue Erfahrung „erschütternd“. Die Offenheit gegenüber Neuem wird deutlich.

Diese grundsätzliche Offenheit und das Reflektieren des eigenen Handelns zeichnen die Akteur*innen auf den mittleren Positionen aus. Als Bedingungen, die genannt werden, um eine ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘, die eher in Richtung ‚Neuausrichtung‘ verläuft, realisieren zu können, fordern sie beispielsweise Fortbildungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen oder eine konsequente Doppelbesetzung. Als Argumente für das ‚Bewahren‘ bestehender Etikettierungen, wie die Einteilung nach Regel- und Förderschüler*innen, wird exemplarisch die Expertise der jeweils zugehörigen Lehrkraft genannt.

Durch die Darstellung der verschiedenen Dimensionen innerhalb der beforschten Schule konnten unterschiedliche Praxen und Auswirkungen auf den tatsächlichen Unterricht ausschnittsweise aufgezeigt werden. Die Diagnosestellung sowie die Zuweisung einzelner Kinder zur Förderschulabteilung bleiben jedoch Voraussetzung dafür, dass Förderschulpädagog*innen finanziert und somit doppelt besetzte Unterrichtsstunden möglich sind.

6.2.2.2 Zuständigkeit je nach Ausbildungshintergrund vs. Teamarbeit

Mit der Expertise der unterschiedlichen Lehrkräfte wird in den jeweiligen Klassen unterschiedlich umgegangen. Die Dimensionen reichen von ‚Zuständigkeit je nach Ausbildungshintergrund‘ auf der Seite ‚Bewahren‘, bis hin zu ‚Teamarbeit‘ auf der Seite ‚Neuausrichtung‘. Bei der Gruppe der Lehrkräfte, die sich als Team beschreiben, geht die Teamfindung einher mit der generellen inklusiven Entwicklung:

1FS: „[...] ich bin am Anfang, als wir anfangen, gefragt worden, ähm, von jemand, der völlig außenstehend ist [...]: ‚Wer ist denn die Klassenlehrerin?‘ Da hab ich gesagt: ‚Na (?), die Grundschulkollegin ist die Klassenlehrerin‘, und dann hat die gesagt: ‚Ja, aber dann ist es doch nicht Inklusion, wenn, dann müsstet ihr beide Klassenlehrer sein‘, und ich muss sagen, das hat sich bei uns massiv geändert, wir sind, wir sind beide die Klassenlehrerin. [...] Das hat sich auch in meinem Kopf geändert, am Anfang, ja, na, (.) und gut, da kannst du wieder sagen: ‚Wir haben gute Bedingungen [...]‘“

7FS: „Also ich denke, das ist in anderen Klassenstufen anders, weil eben da die Zusammensetzung anders ist, [...] das ist noch mal, also, aber auch wenn man weniger Stunden drin ist, ist es nicht so selbstverständlich, dass man so, doppelt, dass ein Lehrerteam angesehen wird (...)“ (GD01, 670-686)

Die Förderschullehrkraft beschreibt, wie sich im Verlauf der Zusammenarbeit mit dem*der Grundschulkolleg*in das eigene Denken geändert habe. Die Lehrkraft berichtet, dass beide Lehrer*innen im Team gleichberechtigt, auch nach außen hin, agieren würden und dies unter anderem möglich sei, weil sie viele doppelt besetzte Unterrichtsstunden miteinander hätten. Neben diesen doppelt eingeteilten Stunden verbrächten beide Lehrkräfte jedoch auch viel gemeinsame Zeit bei der Vorbereitung ihres Unterrichts. Dabei werde gemeinsam der Unterricht geplant und nicht nach Ausbildungshintergrund die Arbeit aufgeteilt.

Eine weitere Förderschullehrkraft pflichtet bei, dass die Anzahl an gemeinsam verbrachter Unterrichtszeit eine Bedingung für Teamarbeit sei. Dabei betont sie jedoch, dass Zeit nicht der einzige Faktor sei, sondern es genauso auf die Zusammensetzung, sprich auf die jeweiligen Akteur*innen, ankomme. Dieses Wechselspiel zwischen auf der einen Seite Rahmenbedingungen, die es grundsätzlich ermöglichen, Unterrichtszeit gemeinsam auszugestalten, und auf der anderen Seite persönlicher Bereitschaft, Wille und Sympathie, als Team arbeiten zu wollen, beschreibt die Mehrheit der Lehrkräfte im Feld. Als weitere Voraussetzung für das Gelingen werden die Größe des Teams und die gegenseitige Anerkennung benannt. Im Kontrast dazu beschreibt eine Grundschullehrkraft – die der Dimension ‚Zuständigkeit je nach Ausbildungshintergrund‘ zuzuordnen ist –, dass sie ihren Unterricht allein vorbereite und gestalte:

„[...] Nö, ich bereit meinen Unterricht auch weit-, na gut, wir treffen uns einmal in der Woche eine Stunde und besprechen uns, aber die Vorbereitung mach ich alleine, den Unterricht halte ich alleine, gut, ich hab 'ne ganz tolle Schulbegleitung dabei, [...] die hilft mir, aber die ist ja eigentlich auch nur für ein Kind zuständig, und wenn das Kind nicht da ist, ist die Schulbegleiterin nicht da. Dann steh ich ganz alleine da. Und gut, ich hab nur ein inklusives Kind, aber ich hab viele Kinder, die auffällig sind [...]“ (GD02, 853-858).

Die Möglichkeit einer gemeinsamen Vorbereitungsstunde wird beschrieben, jedoch nicht die jeweilige Fachkraft aus der Förderschulabteilung, mit der diese Stunde genutzt werden könnte, benannt. Die Lehrkraft bereite den Unterricht und auch die gemeinsame Planungsstunde alleine vor. Diese Planungsstunde verlaufe letztlich in Form einer Informationsweitergabe bzw. Arbeitsauftragserteilung, ausgehend von der Grundschullehrkraft. Diese verstehe sich als Klassenleitung und die jeweils zugeteilte andere Lehrkraft als ausführende Hilfskraft. Des Weiteren wird die Schulbegleitung und deren Helfer*innenrolle als „toll“ beschrieben. Diese ist konkret für das „inklusive Kind“ bzw. „auffällige Kinder“ zuständig. Eine Neuausrichtung des Unterrichts wird daher nicht ersichtlich, sondern lediglich die Mitnahme sogenannter inklusiver/auffälliger Kindern in den Regelunterricht beziehungsweise deren Betreuung durch Schulbegleitungen oder Hilfslehrkräfte aus der Förderschulabteilung. Diese Ausrichtung findet sich bei der Gruppe ‚Bewahren‘ durchgehend im Interviewmaterial. Da keine grundsätzliche Veränderung im Unterricht angestrebt wird, bedarf es letztlich auch nur einer Helferperson, die dafür sorgt, dass die Kinder, die am Regelunterricht nicht oder nur schwer teilnehmen können, beschäftigt sind oder herausgenommen werden:

15FS: „Also es ist so, dass ich halt dann bei denen, die Schwierigkeiten haben, dass ich zu denen geh und helf, und wir haben auch schon besprochen, dass ich grad diejenigen, die besonders Schwierigkeiten haben“

5GS: „Aber das ist ein Tropfen auf den heißen Stein.“

15FS: „dass ich die mal rausnehme [...]“ (GD02, 920-924)

Mit dem beschriebenen Helfen beziehungsweise Herausnehmen ist jedoch nicht die Erwartung verbunden, dass die Kinder im Anschluss an den Inhalten des Regelunterrichts teilnehmen könn-

ten. Es geht lediglich um ein Verwahren mit dem Ziel, den Regelunterricht ohne Störungen fortführen zu können. Deutlich wird des Weiteren, dass die Expertise der Förderschullehrkraft bei Klassenlehrer*in-Helfer*in-Konstellationen nicht zur Sprache gebracht wird. Den Förderschullehrkräften wird lediglich die Rolle der*s Helfers*in zugeteilt. Die Förderschullehrer*innen, die in solchen Konstellationen arbeiten, beschreiben wiederum, losgelöst von der Klassenleitung, dementsprechend ohne inhaltliche Rücksprachen, eigene Materialien mit den Kindern zu besprechen oder spontan das Material der Klassenleitung mit den Kindern zu bearbeiten. Die größte Gruppe der Lehrkräfte befindet sich erneut auf einer mittleren Position innerhalb der Dimensionen ‚Zuständigkeit ja nach Ausbildungshintergrund‘ vs. ‚Teamarbeit‘. In den Gesprächen wird von einer grundsätzlichen Offenheit der anderen Lehrkraft, einschließlich der anderen Klientel, gegenüber gesprochen:

„[...] wir haben es von Anfang an gesagt: ‚Die machen wir [...]‘, weil wir gesagt haben: ‚Nicht der eine übernimmt jetzt die sechs Förderschuleltern, und der andere übernimmt die 14, 15 anderen Eltern, sondern wir machen die Gespräche zusammen‘, und das ist super interessant. Also auch wir Regelschuleltern,¹³⁶ die wir ja (.) sonst mit Kindern mit einem bestimmten Förderbedarf weniger zu tun hatten, ähm, erleben ja jetzt auch, ähm, Elterngespräche oder [...] wir (.) nehmen einfach auch unterschiedliche Elterngespräche wahr, und ich glaub, die Förderschulkollegen nehmen auch wahr, wie wir, also wie so Elterngespräche funktionieren mit sogenannten Regelschulkindern“ (FI02, 480-491).

Die jeweilig unterschiedliche Expertise wird in diesen Konstellationen betont und bei Elterngesprächen sowie im Unterricht genutzt. Aufgrund der individuellen Berufserfahrung und des Ausbildungshintergrundes bringt jede*r unterschiedliche Erfahrungen, aber auch Gewohnheiten und Erwartungen mit. Im weiteren Verlauf wird beschrieben, dass diese Erwartungen und Gewohnheiten im Zuge des inklusiven Schulentwicklungsprozesses gestört würden, indem unerwartete Situationen, beispielsweise beim Lernprozess der Kinder, entstünden oder die gewohnten Routinen nicht ausreichten, um Geschehnisse zu bewältigen.

6.2.2.3 Lehrer*innenzentriert vs. Verantwortungsübergabe an Schüler*innenschaft

Die Dimensionen ‚Lehrer*innenzentriert‘ vs. ‚Verantwortungsübergabe an Schüler*innenschaft‘ stellt eine weitere Bandbreite von verschiedenen Umsetzungspraxen innerhalb der beforschten Schule dar. Die Gruppe ‚Bewahren‘ verfolgt eher einen lehrer*innenzentrierten Unterricht. Demgegenüber beschreibt die Gruppe ‚Neuausrichtung‘ ein individualisiertes Arbeiten ihrer Schüler*innenschaft mit einer konkreten ‚Verantwortungsübergabe‘ an diese:

„Ich finde auch, um dem Abhilfe zu schaffen, ist eigentlich so die Perspektive für die Zukunft ein jahrgangsübergreifendes System, dass man einfach viel, also noch, noch deutlichere Experten hat, also Schülerexperten hat [...], die den Kleineren das erklären können, um Lehrer zu entlasten [...] denn wir können ja nicht darauf bauen, dass wir, ähm, mehr Doppelbesetzung bekommen, wir können letztendlich, das Einzige, woran wir drehen können oder was wir mit vorantreiben können, ist, glaub ich, eine jahrgangsübergreifende Beschulung [...] und gerade wenn man nach dem System arbeitet und über Inklusion redet, find ich, ist es nur folgerichtig, dass man jahrgangsübergreifend arbeiten muss. Weil das die Sache einfach einfacher macht. Also man hat dann Viertklässler, die es den Erstklässlern erklären oder ’nem Zweitklässler [...]“ (GD06, 62-75).

Die Lehrkraft stellt die Notwendigkeit von Schüler*innenexperten, um inklusiv arbeiten zu können, heraus. Sie konkretisiert den Unterricht weiter als ritualisiert durch verschiedene feste

¹³⁶ An dieser Stelle ist davon auszugehen, dass die Lehrkraft von sich als Regelschullehrer*in spricht. Der Begriff „Regelschuleltern“ wird daher als Versprecher eingeordnet.

Punkte im Tagesablauf und wechselnde Dienste innerhalb der Klasse. Die Freiarbeit habe einen großen Stellenwert innerhalb des Tagesablaufes. Innerhalb dieser Zeit arbeiteten die Kinder – mit entsprechendem, oftmals selbsterklärendem Unterrichtsmaterial – an selbst gewählten Aufgaben. Benötige ein Kind Unterstützung bei seiner Arbeit, werde ein*e Klassenkamerad*in um Hilfe gebeten. Bei der Darstellung des Unterrichts verzichtet die Lehrkraft vollständig auf feste Einteilungen der Schüler*innenschaft. Dies lässt sich durchgehend bei Personen, die der Gruppe ‚Verantwortungsübergabe an Schüler*innenschaft‘ zuzuordnen sind, finden. Dem stehen Lehrkräfte gegenüber, die die Umsetzung eines neuen Unterrichts anstreben, der dennoch ‚Lehrer*innenzentriert‘ verläuft:

„[...] die Freiarbeit hat sich mehrmals verändert, [...] teilweise haben wir solche gefalteten Mappen jedem Kind immer hingelegt und, und die Materialien für die Frei-, jeweiligen Freiarbeit ausgewählt und da reingelegt, und später haben wir uns auf dieses hier geeinigt, das sind solche Plakate, da stehen die Namen der Kinder, und da drunter macht man einfach mit Klebezetteln für das jeweilige Kind die jeweiligen Aufgaben [...], und das können dann irgendwie die gleichen für alle sein, oder es ist für jeden Kind was anders, [...] die [Kinder, A. B.] melden sich sogar von alleine und sagen: ‚Ich, ich war krank, ich hab diese Aufgaben hier gar nicht mitgemacht‘, dann schreib ich das schnell auf so einen Zettel und kleb das an [...], also sehr flexibel, sehr einfach zu handhaben, [...] es hat sich hier nur die Methode geändert, sozusagen, wie wir die Förder-, ähm, die Freiarbeit sozusagen für die Kinder so ein bisschen lenken, was, was sie denn, es ist ja auch nur Freiarbeit in Anführungsstrichen. Also es ist jetzt nicht wirklich das Freiarbeitsmaterial, oft sind das tatsächlich Dinge, die dann im Buch gerechnet werden oder so. Sie können sich dann schon entscheiden, was sie zuerst machen oder wann sie was machen, ähm, ich sehe das auch immer so, dass man mit den Kindern ein bisschen ausbaldowern kann, die können ruhig zu mir kommen und sagen: ‚Das ist jetzt zu viel‘, oder sie wollen irgendwas anders machen (lachen) Ich bin da immer gerne für zu haben, das mit denen zu besprechen, aber ansonsten ist es eigentlich nicht wirklich frei (lachen) Freiarbeit [...] (FI18, 15-44).

Die Lehrkraft beschreibt die Einführung der Freiarbeit im Zuge des inklusiven Schulentwicklungsprozesses und verschiedene Umsetzungsmethoden. Letztendlich kommt sie selber zu dem Schluss, dass die vorgenommene Freiarbeit nicht frei im Sinne einer inhaltlichen Ausgestaltung zu verstehen sei, sondern frei im Sinne einer Abfolgenausgestaltung. Der Schüler*innenschaft bleibe es beispielsweise selbst überlassen, welches Arbeitsblatt sie zuerst abarbeite. Des Weiteren besteht laut Interviewausschnitt die Möglichkeit, in Rücksprache mit der Lehrkraft das Arbeitspensum zu verhandeln. Letztlich obliege jedoch der Lehrperson die Entscheidungshoheit. Die Schüler*innenschaft wird nach Schulzuweisung Förderschule oder Regelschule etikettiert. Die thematische Ausgestaltung der Arbeit orientiere sich am Lehrplan. Dieses Vorgehen wird bei dem größten Teil der Lehrer*innenschaft der hier untersuchten Schule vorgefunden: Der Unterricht wird äußerlich neu gestaltet – Freiarbeit wird eingeführt. Diese Freiarbeit beinhaltet jedoch lediglich eine andere Organisation von lehrer*innenzentriertem Unterricht, je nach Schulzuweisung. Damit einher geht meist die Durchführung gemeinsamer Vergleichsarbeiten. Dem gegenüber steht eine kleine Gruppe von Lehrkräften, die der Gruppe ‚Bewahren‘ angehört und aufgrund der thematischen Anforderungen der jeweiligen Unterrichtsfächer das bisherige lehrer*innenzentrierte Vorgehen beibehält. Dies wird exemplarisch an einer Verhandlung zur Projektarbeit deutlich:

„[...] in Deutsch, hab ich auch schon drüber nachgedacht, wäre es durchaus machbar, wobei ich denke, im zweiten Schuljahr würde ich damit noch nicht anfangen, weil die Kinder ja erst mal überhaupt in die Rechtschreibung reinrutschen müssen, und zwar geleitet, finde ich, als Lehrer muss man die Schüler da leiten und permanent drauf achten, dass sie wirklich alles beachten, was es an Rechtschreibregeln gibt [...]“ (FI04, 187-191).

Die Lehrkraft stellt dar, dass die Kinder nur geleitet und unter permanenter Beachtung durch die Lehrperson die Rechtschreibung erlernen könnten. Dies habe wiederum zur Folge, erläutert die Lehrkraft weiter, dass es für sie sehr anstrengend sei, allen Kindern gerecht zu werden, und dass im Unterrichtsablauf die Gruppe der Förderschüler*innen manchmal warten müsse, bis sie sich ihnen wieder zuwenden könne. Dieser Aspekt findet sich durchgehend bei den Personen, die sich der Gruppe ‚Lehrer*innenzentriert‘ zuordnen lassen: Momente der Überforderung werden beschrieben, da eine Person nicht gleichzeitig Inhalte auf unterschiedlichen Lernniveaus erklären könne.

6.2.3 Strategien

Mit der *Kategorie* ‚Strategien‘ werden unterschiedliche Weisen des Herangehens an die aktive Ausgestaltung der Schulentwicklungsarbeit der Lehrkräfte zusammengefasst. Innerhalb des beforschten Schulentwicklungsprozesses haben die Lehrkräfte unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten und -pflichten. Einige obligatorische Veranstaltungen finden für die Lehrkräfte statt. Dies beinhaltet beispielsweise die Beteiligung an sogenannten Arbeitsgruppen mit dem Ziel der Konzepterstellung. Des Weiteren finden beispielsweise verbindliche pädagogische Tage oder (Planungs-)Konferenzen statt. Auf freiwilliger Basis können sich die Lehrkräfte zudem in der Spiegelgruppe oder Steuergruppe konkret am inklusiven Schulentwicklungsprozess engagieren. Die beiden konträren Gruppen lassen sich mit den Stichworten ‚Abwarten‘ und ‚Vorantreiben‘ fassen (siehe Abbildung 17: Strategien).

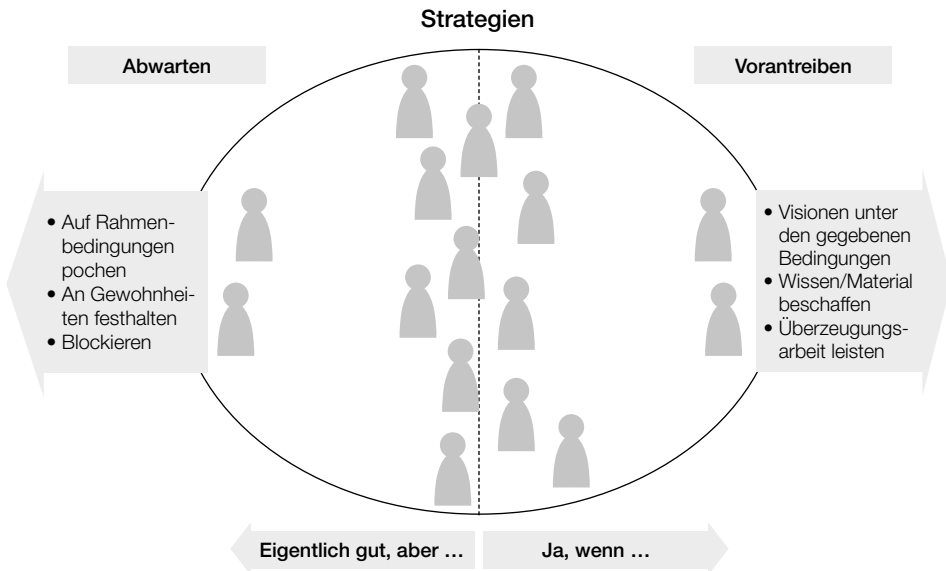


Abb. 18: Strategien (eigene Darstellung)¹³⁷

Die Mehrheit der Lehrkräfte befindet sich erneut auf mittleren Positionen. Diese Positionen lassen sich durch die Dimensionen ‚Auf Rahmenbedingungen pochen‘ vs. ‚Visionen unter den

¹³⁷ Die Anzahl der Spielfiguren entspricht nicht der Anzahl von Teilnehmer*innen bei den Erhebungen. Dementsprechend gilt es, durch die Grafik die Verteilung der Positionen anzudeuten, nicht exakt wiederzugeben.

gegebenen Bedingungen', ‚An Gewohnheiten festhalten' vs. ‚Wissen/Material beschaffen' oder ‚Blockieren' vs. ‚Überzeugungsarbeit leisten' darstellen. Die mittleren Positionen unterscheiden sich in ihrer aktiven Mitarbeit. Einige Lehrkräfte gehören nicht der Position ‚Vorantreiben' an, arbeiten jedoch aktiv mit bei der Ausgestaltung, indem sie sich beispielsweise in der Steuergruppe engagieren und dort ihre konkreten Forderungen einbringen. Diese Gruppe lässt sich erneut mit „Ja, wenn ...“ fassen. Daneben steht eine Gruppe von Lehrkräften, die grundsätzlich offen für die Neuerungen ist, sich jedoch beispielsweise nicht mehr als verpflichtend an der aktiven Ausgestaltung beteiligt und an einigen Stellen gegen eine Veränderung argumentiert. Diese Gruppe ist erneut unter den Ausspruch „Eigentlich gut, aber ...“ subsummiert. Innerhalb des Erhebungszeitraums finden Wechsel innerhalb der Gruppen statt. Einige Personen reduzieren beispielsweise ihr Engagement, den inklusiven Schulentwicklungsprozess voranzutreiben, andere steigern ihre aktive Mitarbeit.

6.2.3.1 Auf Rahmenbedingungen pochen vs. Visionen unter den gegebenen Bedingungen

Die Lehrkräfte gehen unterschiedlich mit den Rahmenbedingungen innerhalb des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens um. Einige pochen auf die Erfüllung konkreter ‚Rahmenbedingungen', damit eine inklusive Arbeit realisiert werden könne. Andere fordern dazu auf, ‚Visionen unter den gegebenen Bedingungen' zu entwickeln:

„[...] ich glaub, dass es nur gelingt, wenn sich Unterricht noch mehr verändert, und ich glaube, dass es gelingt, wenn man es will. (.) Also ich glaub, wenn man, (.) also wir haben schon oft die Erfahrung gemacht, wenn wir was wollen, dann haben wir nicht Stopp gemacht, wenn eine Bedingung nicht gestimmt hat, sondern haben weiterüberlegt: ‚Wie kann man es trotz der schlechten Bedingung irgendwie hinkommen?‘, und ich glaub, das ist eine ganz wichtige Voraussetzung. (.) Also natürlich sind das Grenzen, aber trotzdem glaub ich, dass es ein Gelingensfaktor ist, sozusagen dafür ist, dass es funktioniert“ (GD07, 36-42).

Die Lehrkraft erklärt, dass es durch Willenskraft möglich sei, trotz schlechter Bedingungen Unterricht zu verändern. Konkret wird erläutert, wie in der Zusammenarbeit mit eine*r Kolleg*in Unterrichtsmaterial hergestellt werde, mit dem die Schüler*innenschaft selbstbestimmt Inhalte erarbeiten könne. Dieses Unterrichtsmaterial sei aufgrund entstehender Zusatzkosten nicht bewilligt worden. Daneben werden von der Gruppe ‚Vorantreiben' zu wenig gemeinsame Vorbereitungszeit oder zu wenig doppelt besetzte Unterrichtsstunden als Grenzen beschrieben, die jedoch zu überwinden seien. Damit einher geht die Vorstellung, dass Ziele, deren aktuelle Umsetzung nicht möglich ist, als Visionen festzuhalten seien, um deren Erreichung bewusst anzustreben. Dies betreffe beispielsweise die Ausweitung des Unterrichts auf einen Ganzttag. Dem gegenüber steht die Dimension ‚Auf Rahmenbedingungen pochen':

„Meiner Ansicht nach hängt das Gelingen der Inklusion davon ab, wie viel Zeit und Raum zur Verfügung gestellt wird, von wem auch immer [...] ich stelle fest, ähm, dass es umso besser gelingt, je mehr, ähm, so per-, man personell gut ausgestattet ist, also diese Doppelbesetzungen sind wirklich notwendig, ähm, wenn man so breit gefächerte Schüler*innenschaft dann hat, wir haben ja von sozial-emotionalen Förderbedarf, geistiger Entwicklung bis zu wirklich ganz fast schon hochbegabten oder sehr schnellen Lernern, ähm, alles in einem Raum, und da ist eine Lehrkraft zum Beispiel oder eine Lehrkraft und noch so ein Assistent, der sich vielleicht um zwei Kinder mal kümmern kann, wäre meiner Ansicht nach viel zu wenig“ (GD07, 15-23).

Die zitierte Lehrkraft beschreibt die Bedingung einer Doppelbesetzung, um inklusiv arbeiten zu können. Weiter stellt sie die Situation der heterogenen Lerngruppe dar und folgert, dass es

je nach Förderbedarf individueller Zuwendung bedürfe. Weitere Rahmenbedingungen wie Neben-/Gruppenräume und Zugänge zu Werkstätten oder Küchen werden aufgeführt, um beispielsweise Kindern mit der Diagnose geistige Behinderung lebenspraktischen Unterricht erteilen zu können.

Die größte Gruppe von Lehrkräften befindet sich auf mittleren Positionen:

- 1FS: „Und, ähm, ähm, dass man, nein, dass man einfach, ähm, sich so was anguckt und nicht gleich wieder aber sagt, das geht nicht hier, das ist ja, aber diese Aber-Mentalität, ne, ähm, dass man einfach sich so was anguckt, ähm, vielleicht erst mal gar nicht darüber redet,“
- 2GS: „Richtig.“
- 1FS: „sondern das auf sich wirken lässt und dann einfach mal guckt: ‚Was find ich gut, und was kann man?‘ Wir haben nun mal dieses Gebäude hier, wir haben diese, ähm, Räumlichkeiten [...]“
- 1FS: „Aber was kann man davon vielleicht hier umsetzen? Und dann kommen wir wieder an die hemmenden Dinge, na, dann wird wieder verlangt, wir müssen Konzeptionen schreiben, wir müssen das machen, wir müssen das machen, und wir müssen uns da einschränken, ähm, aber trotzdem, dass wir den Mut haben, einfach zu gucken, ähm, wie machen es Andere, dann komm ich jetzt wieder ein Stück drauf zurück und, ähm, uns dann öffnen, beziehungsweise, ähm, ähm, dass sich alle auch öffnen: ‚Ich guck jetzt einfach mal, wie macht der denn das, und nehme vielleicht das mit oder das mit und das mit‘, ne, dass wir eigentlich immer ein Stück auf dem Weg sind“ (GD01, 1404-1419).

Die Problematik knapper Ressourcen, was Räumlichkeiten oder personelle Ausstattung angeht, ist ihnen bewusst und hemmt die Vorstellung von inklusiver Arbeit. Gleichzeitig fordern sie einander auf, trotzdem eine Offenheit zu bewahren und anhand von Best-Practice-Beispielen zu schauen, was möglich sei.

6.2.3.2 An Gewohnheiten festhalten vs. Wissen/Material beschaffen

Durch verpflichtende pädagogische Tage an der beforschten Schule gewinnen die Lehrkräfte Einblicke in ausgewählte Themen wie „Leistungsbewertung“, „Elternarbeit“ oder „Konzeptarbeit“. Diese Schwerpunktsetzungen nimmt die Steuergruppe in Rücksprache mit dem Kollegium vor. Daneben gibt es jedoch weitere Themenbereiche, in denen die Lehrkräfte bei den Erhebungen Bedarfe äußern. Der Umgang mit diesen Wissenslücken ist unterschiedlich und reicht von ‚An Gewohnheiten festhalten‘ bis hin zu ‚Wissen/Material beschaffen‘:

„[...] vor zwei Schuljahren kam ich an die Schule und war natürlich dann mit 18 Schülern und einem geistig behinderten (.) Schüler, einem Hochbegabten (.) drei Lernhilfe-Schülern, (.) ähm, (.) das war eine große Herausforderung [...] und wir haben dann ein halbes Jahr mit der Parallelklasse oder mit der Lehrerin zusammen (.) haben wir versucht, viel zu differenzieren über eine Lerntheke zu arbeiten, Stationen, und (.) uns ist bewusst geworden, dass es einfach eine Fülle an Material ist und dass ganz schwierig ist, die Kinder im Blick zu behalten, (.) und dass es doch irgendwie den Gleichschritt erfordert, wenn man sie im Blick behalten möchte, oder wir standen z- einfach vor der Herausforderung: (.) Wie macht man alles, wie kriegt man alles unter einen Hut [...]? Ich hab dann einfach ah mehr oder weniger aus der Verzweiflung heraus (.) angefangen, im Internet ein bisschen zu gucken, denn es ist ja bekannt, dass es jetzt Inklusion ist nichts Neues, viele Schulen arbeiten schon so, (.) und deswegen war uns schon oder mir auch schon bewusst, man muss jetzt das Rad nicht neu erfinden [...], und (.) dann (.) bin ich im Internet auf ein Buch gestoßen [...] und, (.) ja, meine Kollegin, ich hab ihr das vorgestellt, und sie hat sofort gesagt: ‚Ja, wir, das machen wir‘, (.) so, das war erst mal so die Lösung unserer Probleme, (.) und das war dann sehr aufwendig; wir haben mehrere (.) Wochen in den Ferien komplett hier verbracht an der Schule, Sachen vorbereitet und (.) das organisiert und (.) hatten am Anfang auch viele Rückschläge, weil wir Dinge eingeführt haben und gemerkt haben, wo ah das funktioniert doch nicht also, (.) das war ein ziemlich zäher Weg, aber mittlerweile nach (.) gut anderthalb Jahren, (.) äh, sogar mehr, also es sind fast zwei Schuljahre, die wir jetzt danach unterrichten, (.) und es hat sich für uns bewährt“ (F114, 51-74).

Die Lehrkraft beschreibt die Probleme im Unterricht mit einer heterogenen Lerngruppe und den Weg, sich Hilfe zu holen. Sie wird aktiv und recherchiert im Internet nach Publikationen, die Lösungsvorschläge für das Problem liefern sollten, und wird fündig. Das erworbene Wissen teilt die Lehrperson mit dem*der Kolleg*in, der*die sich begeistern lässt und mit ihr über anderthalb Jahre an der Umsetzung arbeitet. Für die Vorbereitung und Organisation investieren sie gemeinsam die unterrichtsfreie Zeit.

Im vorangegangenen Interviewausschnitt beschreibt die Lehrkraft die Zusammenarbeit mit dem*der Kolleg*in, der*die sich begeistern lässt und mitzieht. Die ‚Strategie‘ der beschriebenen Kolleg*in, sich mitziehen zu lassen, jedoch nicht selbst aktiv zu werden, verfolgt der größte Teil der befragten Lehrkräfte: Diese berichten von ihren Problemen, den Anstrengungen mit der Schüler*innenschaft, der Unzufriedenheit mit der Themenwahl bei pädagogischen Tagen und suchen nicht aktiv nach Lösungsmöglichkeiten oder reagieren nicht auf allgemein formulierte Unterstützungsangebote. Erst durch den persönlichen Kontakt zu einer Person, die Lösungen anbietet, werden sie aktiv.

Dem gegenüber steht eine kleine Gruppe von Lehrkräften, die ‚an Gewohnheiten festhält‘ und selbst Motivationsversuchen aus dem direkten Team abwartend gegenübersteht:

„[...] wir haben eine neue Kollegin bekommen [...] und ist, ähm, sehr, (.) ähm, eifrig, sag ich mal, und hat tolle Ideen einfach mitgebracht und dass dann mal meiner, meiner Kollegin so mit, sich mit ihr unterhalten darüber, und deswegen haben die, und weil sie das gut fanden, beide, haben sie es in Angriff genommen, ich bin da ein bisschen außen vor, weil ich mehr mit Deutsch beschäftigt war. [...] Und ich hab auch am Anfang, musst ich mich natürlich schon ein bisschen drauf einstellen, weil, man ist es ja ein bisschen anders gewohnt, so dieses Jeder-macht-seinen-Kram [...]“ (FI04, 162-169).

Die Lehrkraft beschreibt, wie ein*e neu*e Kolleg*in mit neuen Ideen an die Schule kommt und sich mit seinem*ihrer direkten Teamkolleg*in darüber austauscht. Der*die Teamkolleg*in – aus der Förderschulabteilung – wird im restlichen Interviewmaterial eher als Helfer*in dargestellt, die/der Befehle empfängt und bei Planungsarbeiten wenig berücksichtigt wird. Dies*er direkte Teamkolleg*in setzt sich mit den möglichen Neuerungen auseinander. Die Lehrkraft selbst beschreibt sich als „außen vor“, da sie mit anderen Fächern beschäftigt sei und es eher gewohnt sei, Dinge allein zu erledigen. Mögliche Neuerungen werden von dieser Lehrkraft als partiell für ein Unterrichtsfach ausgelegt und betreffen nicht eine grundsätzliche Neuausrichtung oder Veränderung der Didaktik.

6.2.3.3 Blockieren vs. Überzeugungsarbeit leisten

Innerhalb des Schulentwicklungsprozesses nehmen die Lehrkräfte unterschiedliche Rollen ein. Diese reichen von ‚Blockieren‘ bis hin zu ‚Überzeugungsarbeit leisten‘. Dazwischen gibt es eine Bandbreite von Positionen mit überspitzt dargestellten Aufgaben wie „Kritisches Nachfragen“, „Infragestellen“, „Hinweisen auf Gefahren/Grenzen“ oder das „Sich-lustig-Machen über Vorschläge“. Zumeist wird im Interviewmaterial über diese Rollen geredet – gerade was Rollen in Richtung ‚Blockieren‘ betrifft. Dabei wird beispielsweise von Personen berichtet, die Inklusion als Idee der Förderschulabteilung einordnen, die ihnen übergestülpt werde (vgl. GD01, 640-641) und nun Mehrarbeit, verpflichtende Konferenzen und gegenseitigen Austausch verlange (vgl. GD02, 600-609). Des Weiteren wird auf eine mögliche Grenze von Inklusion aufmerksam gemacht und diese am Bedarf an geschützten Räumen für Kinder mit Behinderungen festgemacht oder eine zu große Kluft im Leistungsbereich als unüberwindbarer Faktor benannt (vgl. GD08, 228). Ob Überzeugungsarbeit überhaupt möglich ist, wird durch folgende Einschätzung infrage gestellt:

„Ja, verändern kann man sie nicht. Ähm, letztlich kann man nur die Bed-, von außen her gucken, dass möglichst viele Bedingungen einfach erfüllt sind, ähm, und das Andere wird sein, dass sie (..) das sie in der Praxis merken: ‚Okay, das funktioniert doch, das funktioniert auch, auch wenn sie vielleicht nie überzeugte, ähm, Inklusionslehrer werden, die sagen: ‚Es ist mein Ziel, dass alle zusammen sind, und ich würde sagen, das ist so, dass wir schon sagen können: ‚Das ist unser Ziel, dass, dass die Kinder eines Jahrgangs wirklich zusammen in der Schule sind und nicht in verschiedenen Abteilungen sitzen, ähm, also (..) überzeugen, keine Ahnung, ob so was geht. Ähm, die äußeren Rahmenbedingungen positiv gestalten, um wenigstens das dazuhaben, und, und dann zu sehen in der täglichen Arbeit, dass es funktioniert. Und dadurch vielleicht eine Akzeptanz zu erreichen. Glühende Vertreter werden wir bestimmt nicht aus allen machen, das glaub ich nicht, nein“ (FI02, 449-460).

Die Lehrperson beschreibt, wie letztlich nur Arbeitsbedingungen geschaffen werden könnten, durch die positive Umsetzungserfahrungen ermöglicht werden würden. Letztlich erläutert die Lehrkraft als kleinstes gemeinsames Ziel die Unterrichtung von Kindern eines Jahrgangs in einem Raum und nicht in verschiedenen Abteilungen, was der grundsätzlichen Vorgabe seitens der Schulverwaltung entspreche.

Dem widerspricht wiederum eine Aussage einer weiteren Lehrkraft, die die inklusive Schulentwicklungsaufgabe als Prozess darstellt, „[...] indem ein Kollegium auch reinwächst und an dem stetig gearbeitet werden muss [...] [und der, A. B.] sehr stark beeinflusst werden kann durch die Gesamtarbeit und wie das gesteuert wird“ (GD07, 79-92). Dabei bedarf es beispielsweise der Wertschätzung und Anerkennung durch die Schulleitungsperson, das staatliche Schulamt und das Kultusministerium (vgl. FI07, 349-356) sowie einer klaren Zielvorgabe mit rotem Faden, was beispielsweise Fortbildungen für das Kollegium betreffe (vgl. GD06, 403-404). Ein Gemeinschaftsgefühl müsse innerhalb der Lehrkräfte entstehen, Perspektiven müssten aufgezeigt und durch die Leitung Wege gewiesen und gelenkt werden (vgl. GD06, 416-417).

Personen, die eher Positionen in Richtung ‚Überzeugungsarbeit leisten‘ einnehmen, gehen aktiv immer wieder auf andere Kolleg*innen zu und berichten von ihren Erfahrungen im Veränderungsprozess oder regen beispielsweise zum gemeinsam Schauen von Filmen über Best-Practice-Schulen an.

6.3 Zum Zusammenhang von Position im Feld und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess

Im Folgenden geht es darum, die explizierten Ergebnisse, dementsprechend die ‚zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess‘ sowie ‚die heterogene Positionierung innerhalb der Lehrer*innenschaft‘ aufeinander zu beziehen. Dabei wird analysiert, welche zentralen Themen von wem wie verhandelt werden. Die drei bereits dargestellten *Kategorien* ‚Einschätzung des Vorhabens‘, ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ sowie ‚Strategien‘ werden dabei auf die zentralen Themen ‚Rahmenbedingungen‘, ‚Kompetenzen‘ und ‚Unterricht‘ bezogen. Ziel ist es hierbei, die Relation von als zentral wahrgenommenen Themen und deren Positionierung innerhalb des Schulentwicklungsprozesses aufzuzeigen beziehungsweise darzustellen, welche Themen von wem wie verhandelt werden und welche Konsequenzen dies für die grundsätzliche Positionierung hat.

6.3.1 Zum Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Einschätzung des Vorhabens‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess

Innerhalb der *Kategorie* ‚Einschätzung des Vorhabens‘ wurden die unterschiedlichen Einschätzungen zum inklusiven Schulentwicklungsprozess herausgearbeitet. Die Spannweite reicht von den Kontrastgruppen ‚Zweifel‘ bis hin zu ‚Visionen‘. Im folgenden Abschnitt werden die beschriebenen Kontrastgruppen in Bezug zu den Aspekten ‚Rahmenbedingungen‘, ‚Kompe-

tenzen‘ sowie ‚Unterricht‘ gestellt. Durch folgende Tabelle (siehe Tabelle 2: Zusammenhang zwischen der *Kategorie* ‚Einschätzung des Vorhabens‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess) werden die analysierten Bezüge verkürzt dargestellt.

Tab. 2: Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Einschätzung des Vorhabens‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess (eigene Darstellung)

Einschätzung des Vorhabens	
Kontrastgruppe: Zweifel	Kontrastgruppe: Vision
Rahmenbedingungen	
Abwartende Haltung bei der Aufteilung doppelt besetzter Unterrichtseinheiten	Aktiver Umgang bei der Ausgestaltung/Aufteilung doppelt besetzter Unterrichtseinheiten
Bewahren bisheriger Zuständigkeiten und Unterrichtsabläufe	Gemeinsame Zuständigkeit der Förder- und Grundschulpädagog*innen für alle Kinder der Klasse und Veränderung der Unterrichtsabläufe
Kompetenzen	
Grundsätzliche Bereitschaft, Neues auszuprobieren	Eine Möglichkeit, das persönliche Handeln neu auszurichten
Heterogenität der Schüler*innenschaft wird als Herausforderung dargestellt.	Durch die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer*innen wird ein Kompetenzzugewinn wahrgenommen.
Unterricht	
Abwartendes Vorgehen bei der Umsetzung von Neuerungen	Verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten werden miteinander verglichen und eine mögliche Umsetzung diskutiert.
Inklusiver Unterricht ist nicht für alle Kinder sinnvoll.	Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung verändert sich.

Die Kontrastgruppe ‚Zweifel‘ begründet ihre Vorbehalte gegenüber dem inklusiven Schulentwicklungsprozess zumeist mit einer Unzufriedenheit oder Unsicherheit wegen der Rahmenbedingungen. „Nur mit ’ner konsequenten Doppelbesetzung“ (GD02, 1050) sei ein inklusives Unterrichten möglich. Demgegenüber beschreibt die Kontrastgruppe ‚Visionen‘ das inklusive Schulentwicklungsvorhaben als Antwort auf Probleme aus der Praxis (vgl. GD01, 58-215) und als Möglichkeit, jedem Kind auf seiner Entwicklungsstufe begegnen zu können (vgl. ebd.). Dafür notwendige Rahmenbedingungen werden nicht thematisiert, sondern die grundsätzliche Notwendigkeit der Schulentwicklung als Ausgangspunkt für Veränderungen beschrieben. Innerhalb des zentralen Themas ‚Rahmenbedingungen‘ werden die Umsetzung dieser doppelt besetzten Unterrichtsstunden verhandelt und innerhalb der *Kategorie* ‚Unterrichtsvorbereitung‘ Zuständigkeiten näher thematisiert. Dabei wird sichtbar, dass sich die tatsächliche Ausgestaltung der doppelt besetzten Unterrichtseinheiten unterscheidet. Dies betrifft zum einen die Zuteilung der doppelt besetzten Unterrichtseinheiten, jedoch auch den tatsächlichen Ablauf innerhalb der doppelt besetzten Unterrichtsstunden. Das Problem der Stundenaufteilung wird dargestellt und durch die Kontrastgruppe ‚Zweifel‘ der Fall erläutert, dass eine Doppelbesetzung in Unterrichtsstunden ohne Bedarf, beispielsweise Kunst, stattfindet und auf der anderen Seite Hauptfächer wie Mathematik alleine ausgestaltet werden müssten (vgl. GD02, 178-183).

Die Kontrastgruppe ‚Visionen‘ stellt wiederum ihr Vorgehen bei der Stundenaufteilung als Aushandlungsprozess innerhalb des gesamten Jahrgangsteams dar: „[...] wir mussten auch Stunden jonglieren. Im letzten Jahr haben wir wirklich jongliert“ (GD03, 544-545). Ein Unterschied kann daher im Umgang mit den Rahmenbedingungen festgehalten werden. Die Kontrastgruppe ‚Visionen‘ wird aktiv bei der Ausgestaltung der Stundenaufteilung und setzt beispielsweise ihren Projektunterricht unter den gegebenen Rahmenbedingungen um. Die Kontrastgruppe ‚Zweifel‘ hat ebenfalls Vorstellungen vom Bedarf an doppelt besetzten Unterrichtsstunden. Sie wird jedoch nicht aktiv und tritt beispielsweise nicht in Verhandlungen mit Kolleg*innen, um diese zu realisieren. Ihr Verhalten kann daher als eher abwartend beschrieben werden.

Ein weiterer Unterschied lässt sich innerhalb der Ausgestaltung der doppelt besetzten Unterrichtseinheiten darstellen. Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Zweifel‘ werden die Zuständigkeiten nach Berufsausbildung aufgeteilt: Die Förderschullehrkraft ist für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig und die Grundschullehrkraft für die Kinder ohne einen solchen. Des Weiteren übt bei dieser Zuteilung die Förderschullehrkraft eine eher assistierende Tätigkeit aus (vgl. FI03, 373-378). Die Grundschullehrkraft ist für die Ausgestaltung des Unterrichts zuständig, und die Förderschullehrkraft unterstützt die Kinder mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf, damit sie an diesem Regelunterricht teilnehmen können, oder unterrichtet diese parallel im Nebenraum (vgl. FI03, 231-236).

Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Visionen‘ wird eine grundsätzliche Gesamtverantwortung der unterschiedlichen Lehrer*innen für alle Kinder der gesamten Klasse beschrieben (vgl. GD01, 675-676). Die Vorbereitung des Unterrichts findet entweder nach persönlichen Neigungen (vgl. FI04, 258-261) oder gemeinsam, beispielsweise in Form von Projektunterricht oder Lernthekenarbeit, statt (vgl. GD03, 495-502). Des Weiteren beschreiben die Lehrkräfte, auch bei einem Wegfall der gemeinsamen Vorbereitungszeit zu kooperieren und die gemeinsamen Unterrichtseinheiten nach dem Unterricht zusammen vorzubereiten (vgl. FI06, 170-174).

Der Unterschied bei der Ausgestaltung der doppelt besetzten Unterrichtseinheiten lässt sich daher auf der Seite der Gruppe ‚Zweifel‘ als Bewahren bisheriger Zuständigkeiten und Unterrichtsabläufe darstellen. Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Visionen‘ übernehmen die Förderschul- und Grundschulpädagog*innen gemeinsam die Verantwortung für alle Kinder der Klasse. Außerdem gestalten sie ihren Unterricht um und richten ihn nicht mehr an einer Leistungsnorm mit entsprechenden Abstufungen für die schwächeren Kinder aus.

Innerhalb der *Kategorie* ‚Kompetenzen‘ können ebenfalls Unterschiede zwischen den Kontrastgruppen ‚Zweifel‘ und ‚Vision‘ analysiert werden. Im Zuge des Schulentwicklungsprozesses wird von beiden Kontrastgruppen die Notwendigkeit der persönlichen Kompetenzerweiterung thematisiert. Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Zweifel‘ wird eine grundsätzliche Bereitschaft, etwas Neues auszuprobieren, signalisiert. Der Anstoß oder konkrete Veränderungsmöglichkeiten werden jedoch von anderen Personen eingebracht (vgl. FI04, 162-178). Die Gruppe ‚Zweifel‘ wird daher nicht selbst aktiv, verhält sich abwartend.

Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Vision‘ wird der inklusive Schulentwicklungsprozess als Möglichkeit, sein Handeln neu auszurichten, eingeordnet (vgl. GD08, 441-443). Dabei wird aktiv nach Umsetzungsstrategien in anderen Einrichtungen oder anhand von Literatur gesucht und eine mögliche Übertragbarkeit diskutiert (vgl. 14FS, 62-70). Auch wird die Expertise der anderen Kolleg*innen genutzt, um in der kollegialen Beratung Lernprozesse anzustoßen (vgl. GD04, 277-284). Diese Zusammenarbeit wird ferner als Entlastung erlebt (vgl. GD06, 466).

Die Kontrastgruppe ‚Zweifel‘ stellt ebenfalls ihre Unsicherheit im Umgang mit der veränderten Schüler*innenschaft dar (vgl. 1FS, 120-125). Konkrete Maßnahmen, um diesen Unsicherheiten

zu begegnen oder die eigenen Kompetenzen zu erweitern, werden jedoch nicht ergriffen. Vielmehr wird auf der Basis der Unsicherheit ein Rückzug auf bekannte Unterrichtssettings vorgenommen und beispielsweise die separierte Unterrichtung der Kinder mit Förderbedarf durch die Förderschullehrer*in realisiert (vgl. ebd.).

Weitere Unterschiede innerhalb der Kontrastgruppen ‚Zweifel‘ und ‚Visionen‘ lassen sich beim zentralen Thema „Unterricht“ erläutern. Die veränderte Klassenzusammensetzung stellt alle Lehrer*innen vor die Herausforderung, einen Unterricht für Kinder zu realisieren, die vorher in unterschiedlichen Schulformen separiert waren. Dabei kann jedoch festgehalten werden, dass die Kontrastgruppe ‚Zweifel‘ erneut eine eher abwartende Position einnimmt und auf die Ideen und Initiativen der Kolleg*innen wartet (vgl. FI4, 162-167). Die betreffenden Lehrer*innen schildern in diesem Zusammenhang beispielsweise, dass sie bei der Einführung der neuen Unterrichtsmethodik „ein bisschen außen vor [waren A. B.]“ (FI4, 166).

Die Kontrastgruppe ‚Vision‘ wird auf der Basis der neuen Herausforderungen gemeinsam aktiv. Sie sucht den Kontakt zu anderen Lehrer*innen im Klassen- oder Jahrgangsteam und tauscht sich miteinander über ihr Vorgehen und die gesammelten Erfahrungen aus (vgl. FI7, 183-187). Dabei wird der gemeinsame Arbeitsprozess zwischen Grundschul- und Förderschullehrer*in auch mit seinen Schwierigkeiten thematisiert, beispielsweise aufgrund der unterschiedlichen Herangehensweisen oder des verschiedenen Blickwinkels auf die Kinder (vgl. ebd., 225-230). Trotz der unterschiedlichen Probleme und Differenzen werden der gemeinsame Austausch und die Zusammenarbeit weiterverfolgt, als andauernder Arbeitsprozess beschrieben und letztlich als Bereicherung empfunden (vgl. GD07, 79-89). Grundsätzlich betonen die Lehrkräfte, eine gegenseitige Sympathie zwischen den unterschiedlichen Lehrer*innen erleichtere den Prozess der Zusammenarbeit (vgl. FI14, 197).

Innerhalb der Kategorie ‚Unterricht‘ lässt sich bei der Kontrastgruppe ‚Vision‘ eine veränderte Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung beschreiben. Sichtbar wird dies exemplarisch durch eine Abgabe der Verantwortung an die Schüler*innen (vgl. FI14, 40-48). Dadurch, dass die Schüler*innen Aufgaben im Unterricht übernehmen, bleibe den Lehrkräften mehr Zeit, sich individuell auf die Schüler*innen zu konzentrieren und diese bei ihrem individuellen Lernprozess zu unterstützen (vgl. ebd.). Gleichzeitig explizieren die Lehrkräfte nun auch die Möglichkeit, eine eher passive Beobachter*innenrolle im Unterricht einnehmen zu können (vgl. GD03, 204-210). Dies wirke sich wiederum positiv auf die Möglichkeiten aus, die Schüler*innen in ihrer Individualität wahrzunehmen und Einblicke in den jeweiligen Wissensstand zu bekommen.¹³⁸ Die beschriebenen Veränderungen werden von den Lehrer*innen als Lernprozess dargestellt. Die unterschiedlichen Klassen wie auch Lehrer*innen benötigten Zeit, um sich an die neuen Rollen im Unterricht zu gewöhnen und Sicherheit bei den veränderten Aufgaben zu erlangen (vgl. ebd.).

Die Kontrastgruppe ‚Zweifel‘ thematisiert bei ihren Überlegungen Limitierungen des Schulentwicklungsprozesses durch die Heterogenität der Schüler*innen und weniger die eigene Rolle. Dabei wird beispielsweise thematisiert, dass es eine „kritische Grenze“ (GD01, 889) gebe und Kinder, die leistungsmäßig unter dieser Grenze liegen würden, nicht gemeinsam mit Regelschulkindern unterrichtet werden könnten. Dies betreffe exemplarisch Kinder, die in der dritten Klasse noch nicht lesen oder schreiben könnten (vgl. GD01, 889-891). Die Belastungssituation

¹³⁸ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich in diesem Zusammenhang auch die Beziehungen und Kontakte zwischen den Schüler*innen verändert hätten. Sie würden sich beispielsweise mehr gegenseitig fragen oder würden verständnisvoll auf gegenseitige Anfragen/Bitten reagieren, zum Beispiel auf die Bitte, leiser zu sein (vgl. GD03, 204-211).

für diese Kinder sei im Unterricht zu groß. Sie seien immer mit sozialen Vergleichen konfrontiert. Ein geschützter Raum wie beispielsweise die Förderschule, in dem die Leistungsunterschiede nicht so offensichtlich seien, sei für diese Kinder der bessere Ort (vgl. GD08, 234-237). Zusammenfassend lässt sich das Vorgehen der Kontrastgruppe ‚Zweifel‘ im Vergleich zur Kontrastgruppe ‚Vision‘ als eher abwartend beschreiben. Die Lehrer*innen übernehmen selbst keine aktive Rolle bei der Ausgestaltung des inklusiven Schulentwicklungsprozesses, sondern lassen sich durch andere mitziehen. Dabei reagieren sie auf Veränderung eher mit Rückzug und halten an bekannten Abläufen fest. Demgegenüber steht bei der Kontrastgruppe ‚Vision‘ das Ziel, eine *Schule für Alle* zu entwickeln, als Zukunftsbild über der Handlungsausrichtung. An der Umsetzung dieser Zielvision wird gemeinsam aktiv gearbeitet und diskutiert, wie unter den gegebenen Rahmenbedingungen die Arbeit neu ausgerichtet werden könne. Herausforderungen und veränderte Arbeitssituationen werden nicht als Anlass zum Rückzug auf gewohnte Abläufe genommen, sondern es werden mit der Unterstützung durch Kolleg*innen andere Umsetzungsstrategien erörtert.

6.3.2 Zum Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess

Unter der Kategorie ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ wurde das heterogene Feld der Umsetzungsstrategien zusammengefasst. Durch die gegensätzlichen Positionen ‚Bewahren‘ und ‚Neuausrichtung‘ wurden die Extrempositionen innerhalb der *Kategorie* dargestellt. In der folgenden Abhandlung werden die beschriebenen Kontrastgruppen in Beziehung gesetzt zu den zentralen Themen ‚Rahmenbedingungen‘, ‚Kompetenzen‘ sowie ‚Unterricht‘. Durch folgende Tabelle (siehe Tabelle 3: Zusammenhang zwischen der *Kategorie* ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess) werden die herausgearbeiteten Bezüge verkürzt offengelegt.

Tab. 3: Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess (eigene Darstellung)

Umsetzungspraxis im Unterricht	
Kontrastgruppe: Bewahren	Kontrastgruppe: Neuausrichten
Rahmenbedingungen	
Auf eine Stabilisierung/größere Verbindlichkeit der Rahmenbedingungen warten	Unter den gegebenen Rahmenbedingungen Neues umsetzen
Die persönlichen Einflussmöglichkeiten auf die persönliche Arbeitssituation werden als gering beschrieben.	Rahmenbedingungen werden nicht als Bedingung für eine Veränderungsbereitschaft definiert.
Kompetenzen	
Die Unterschiedlichkeit der Sonder- und Grundschulpädagog*innen wird betont.	Die gemeinsame Zuständigkeit für eine Klasse wird von den Lehrer*innen als Möglichkeit der Kompetenzerweiterung eingeschätzt.
Persönliche Wissenslücken werden thematisiert und der Bedarf an Unterstützung durch andere Personen benannt.	Persönliche Wissenslücken werden thematisiert und die Notwendigkeit persönlicher Fort-/Weiterbildung benannt.
Unterricht	
Heterogenität als Dreh- und Angelpunkt im täglichen Unterrichtsalltag	
Gruppendenken	Auflösung von Gruppenzuweisungen mit Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung

Der Umgang mit Rahmenbedingungen unterscheidet sich innerhalb der Kontrastgruppen ‚Bewahren‘ und ‚Neuausrichten‘. Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Bewahren‘ wird eine persönliche Veränderungsbereitschaft – den Unterricht betreffend – in Abhängigkeit von einer verbindlichen Rahmenbedingungsusage dargestellt. Dies betrifft beispielsweise eine stabile Anzahl an doppelt besetzten Unterrichtsstunden, durch die zumindest alle Hauptfächer abgedeckt werden könnten (vgl. GD02, 119-123). Die Kontrastgruppe ‚Neuausrichten‘ stellt ebenfalls die Vorteile und Möglichkeiten der Teamarbeit heraus (vgl. GD06, 349-358), beschreibt jedoch ihr Bestreben, unter den gegebenen Rahmenbedingungen das „Bestmögliche herauszuholen“, und investiert beispielsweise auch Zeit außerhalb der genehmigten Kooperationsstunden, um gemeinsam Unterricht vorzubereiten oder Unterrichtsmaterial herzustellen (vgl. FI14, 156-165). Die tatsächlich doppelt besetzten Unterrichtseinheiten in Relation zu den Kindern mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf in den einzelnen Klassen zeigen, dass die Kontrastgruppe ‚Bewahren‘ durchgehend mehr doppelt besetzte Unterrichtseinheiten im Vergleich zur Kontrastgruppe ‚Neuausrichten‘ hat (siehe Kapitel 6.1.1 Rahmenbedingungen/5.3 Zugang zum Feld). Es lässt sich daher keine minimale Anzahl an doppelt besetzten Unterrichtseinheiten – in Relation zur Schüler*innenschaft – festhalten, unter der sich eine Positionierung in Richtung ‚Bewahren‘ bzw. ‚Neuausrichten‘ festmachen ließe.

Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Neuausrichten‘ werden Rahmenbedingungen nicht als Voraussetzung dafür diskutiert, den eigenen Unterricht zu überdenken. Der Bedarf an einer veränderten Unterrichtspraxis, um der gesamten Schüler*innenschaft auf ihrem individuellen Niveau gerecht zu werden, ist Ausgangspunkt der Diskussionen: „In den Köpfen, wenn sie die Haltungen [...] entsprechend ändern würden, dann denke ich, könnte man alles andere auch ganz gut regeln“ (GD01, 269-272). Die dabei entwickelten Ideen zur Unterrichtsgestaltung würden dann unter den gegebenen Rahmenbedingungen umgesetzt und teilweise auch ein großer Teil der persönlichen Freizeit investiert werden (vgl. FI14, 61-71). Demgegenüber werden in der Kontrastgruppe ‚Bewahren‘ Rahmenbedingungen wie doppelt besetzte Unterrichtseinheiten als Bedingung eingefordert, um der heterogenen Schüler*innenschaft gerecht werden zu können (vgl. GD01, 386-399). Ihre persönlichen Möglichkeiten, Einfluss auf ihre Arbeitssituation zu nehmen, schätzen sie als gering ein. Sie beschreiben, ein Spielball des Systems zu sein und unter den fehlenden Ressourcen zu leiden (vgl. GD01, 464-468).

Innerhalb des zentralen Themas ‚Kompetenzen‘ werden in beiden Kontrastgruppen die veränderten Herausforderungen bei der Unterrichtung einer heterogenen Schüler*innenschaft thematisiert. Der Umgang mit diesen Herausforderungen ist jedoch unterschiedlich. Die Kontrastgruppe ‚Neuausrichten‘ beschreibt in der gemeinsamen Zuständigkeit von Grundschul- und Förderschullehrkraft die Möglichkeit einer Kompetenzerweiterung. Diese Zusammenarbeit wird jedoch als nicht voraussetzungslos beschrieben, sondern beispielsweise als Lernprozesse, die einer grundsätzlichen Offenheit bedürften (vgl. GD03, 393-405). Durch den kollegialen Austausch, die Beobachtungssituationen und gemeinsame Vorbereitung würden eigene Unsicherheiten thematisiert und gemeinsam bearbeitet werden (vgl. FI03, 440-445).

Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Bewahren‘ werden die unterschiedlichen Kompetenzen der Grund- und Förderschullehrkraft betont und die Arbeitsbereiche und Zuständigkeiten entsprechend aufgeteilt. So sei die Förderschullehrkraft beispielsweise für die Beschulung der Kinder mit Förderbedarf zuständig und die Grundschullehrerin für die Unterrichtung der Kinder ohne attestierten Förderbedarf (vgl. FI03, 373-378). Persönliche Wissenslücken werden ebenfalls benannt und eine Übernahme dieser Aspekte durch Dritte, dementsprechend Kolleg*innen, gefordert. Die eigene Verantwortung für die Bearbeitung beispielsweise als fachfremd beschriebener Aspekte wird nicht thematisiert (vgl. GD02, 59-63).

Gemeinsam haben die Kontrastgruppen ‚Bewahren‘ und ‚Neuausrichten‘, dass sie die Heterogenität der Schüler*innenschaft als Dreh- und Angelpunkt im Unterricht beschreiben (vgl. GD02, 1221-1224; GD08, 441-443). Als Differenzdimension wird die Leistung der Schüler*innen benannt. Beide Kontrastgruppen thematisieren bei ihrem Vorgehen nicht den Leistungsbegriff an sich. Ein Unterschied innerhalb dieses Vorgehens ist jedoch, dass die Kontrastgruppe ‚Bewahren‘ die Unterschiedlichkeit einer bestimmten Gruppe, nämlich der Kinder mit attestiertem Förderbedarf, im Kontrast zu den Leistungen der Grundschulkinder herausgreift. Die Lehrer*innen der Kontrastgruppe ‚Bewahren‘ arbeiten daher mit einer Leistungsnorm und Abweichungen (vgl. GD02, 1221-1224). Im Unterschied dazu betonen die Lehrkräfte, die der Kontrastgruppe ‚Neuausrichten‘ zuzuordnen sind, die Heterogenität der gesamten Schüler*innenschaft und verzichten dabei auf die Benennung von Gruppen. Das Ziel, jedem*jeder auf der entsprechenden Entwicklungsstufe gerecht zu werden, wird formuliert (vgl. GD08, 331-443). Eine Konsequenz aus diesem Vorgehen wird des Weiteren im Bedarf beschrieben, den Unterricht entsprechend umzustrukturieren. Ein Unterricht ohne Einteilung in feste Leistungsgruppen sei notwendig. Das Ziel, jedes Kind in seiner Individualität wahrzunehmen, wird formuliert (vgl. FI14, 19-22). Damit einher geht die Vorstellung, dass es nicht möglich sei, eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen innerhalb einer anderen Gruppe einzugliedern, ohne Etikettierungen aufzulösen (vgl. ebd.). Im Unterricht bekämen die Schüler*innen zum einen Verantwortungen für sich und die Klassengemeinschaft übertragen, und zum anderen lernten sie mit unterschiedlichsten Materialien selbst gesteuert. Die Lehrer*innen hätten so Zeit für Beobachtungen und zur individuellen Unterstützung (vgl. FI14, 40-48; 66-75).

Im Unterschied dazu wird innerhalb der Kontrastgruppe ‚Bewahren‘ ein Unterricht praktiziert, der sich an einer Leistungsnorm orientiert und Abstufungen für leistungsschwächere Kinder vornimmt. Die Gruppenzuschreibungen Regelschüler*in und Integrationskinder oder die Nennung konkreter Förderbereiche wie Lernhilfeschüler*in benannt (vgl. FI04, 26-29). Innerhalb dieses Vorgehens wird die Erwartung der Lehrer*innen deutlich, dass die Gruppe der Integrationskinder sich der Gruppe der Regelschüler*innen leistungsmäßig lediglich annähern könnte (vgl. FI03, 307-315).¹³⁹

Die Unterschiede innerhalb der Kontrastgruppen ‚Bewahren‘ und ‚Neuausrichten‘ können daher im Umgang mit den veränderten Herausforderungen zusammengefasst werden. Beide Gruppen äußern grundsätzlich ähnliche Bedarfe oder Unsicherheiten im inklusiven Schulentwicklungsprozess. Die Kontrastgruppe ‚Bewahren‘ zieht sich jedoch aufgrund der Unsicherheiten zurück und verortet die Zuständigkeit für die Optimierung von Rahmenbedingungen im administrativen Bereich. Des Weiteren betont sie die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Berufsgruppen und teilt sich die Arbeit entsprechend dem Ausbildungshintergrund auf. Dabei hält sie an der Eingruppierung der Schüler*innen nach Kindern mit und ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf fest. Die Kontrastgruppe ‚Neuausrichten‘ wird aufgrund der Defizite und Bedarfe aktiv. Ausgehend vom Wunsch, allen Kindern auf ihrem individuellen Entwicklungsniveau gerecht zu werden, probieren die Mitglieder dieser Gruppe Neues aus. Sie tauschen sich kollegial aus und suchen aktiv nach Lösungen. Dabei wird die Zuteilung der Schüler*innen zu festen Gruppen wie Regel- oder Förderschüler*innen obsolet. Die Unterschiedlichkeit aller Kinder wird als Bereicherung und Regelfall beschrieben.

¹³⁹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass den Schüler*innen innerhalb der Klassen, in denen mit Regelunterricht und Abstufungen unterrichtet wird, die Gruppe der sogenannten Integrationskinder bekannt ist und beispielsweise eine entsprechende Rücksichtnahme eingefordert wird (vgl. FI04, 33-36).

6.3.3 Zum Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Strategien‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess

Unter der *Kategorie* ‚Strategien‘ wurden unterschiedliche Weisen des Herangehens an die aktive Ausgestaltung der Schulentwicklungsarbeit der Lehrkräfte zusammengefasst. Die beiden konträren Gruppen lassen sich mit den Stichworten ‚Abwarten‘ und ‚Vorantreiben‘ fassen. Im nun folgenden Abschnitt werden die ausgeführten Kontrastgruppen mit Blick auf die zentralen Themen ‚Rahmenbedingungen‘, ‚Kompetenzen‘ sowie ‚Unterricht‘ analysiert. Durch folgende Tabelle (siehe Tabelle 4: Zusammenhang zwischen der Kategorie Strategien und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess) werden die herausgearbeiteten Bezüge verkürzt dargestellt.

Tab. 4: Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Strategien‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess (eigene Darstellung)

Strategien	
Kontrastgruppe: Abwarten	Kontrastgruppe: Vorantreiben
Rahmenbedingungen	
Doppelt besetzte Unterrichtseinheiten werden genutzt, um getrennten Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu realisieren.	Überzeugungsarbeit innerhalb des Kleinteam wird geleistet.
Eine hohe Belastungssituation aufgrund des Schulentwicklungsprozesses wird geäußert.	
Kompetenzen	
Fehlende Kompetenzen führen zu einer hohen Belastungssituation im Kontakt mit Schüler*innen.	Durch die veränderte Schüler*innenschaft werden ein Umdenken und eine Veränderung des Unterrichts notwendig.
Die Verantwortung für persönliche Unzulänglichkeiten wird bei den Eltern der Schüler*innen gesehen.	Auf die Expertise von Kolleg*innen wird zurückgegriffen, und es wird die Umsetzungspraxis anderer Schulen analysiert.
Unterricht	
Ziel: Leistungsförderung aller Kinder	
Inklusion als Begründung für getrennten Unterricht von Kindern mit und ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf.	Individuelle Förderung aller Kinder wird angestrebt.

Die Kontrastgruppen ‚Abwarten‘ und ‚Vorantreiben‘ unterscheiden sich, wie bereits mehrfach dargestellt, grundsätzlich in ihrem Umgang mit den gegebenen Rahmenbedingungen. Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Abwarten‘ werden veränderte Rahmenbedingungen wie doppelt besetzte Unterrichtseinheiten durch eine Grundschul- und Förderschullehrkraft genutzt, um Kinder, die einer regulären Grund- oder Förderschule zuzuordnen wären, getrennt zu unterrichten (FI03, 307-315). Diese getrennte Unterrichtung wird des Weiteren durch die Inklusion selbst als notwendig dargestellt. Beispielsweise orientiert sich die Leistungserwartung an die Gruppe der Kinder mit Diagnose Lernhilfe an den Leistungen der Kinder ohne Diagnose. Durch den Förderunterricht bekämen sie die Möglichkeit, sich den Anderen leistungsmäßig zu nähern. Die Gruppe der Anderen wird im Vergleich als leistungsstärker beschrieben und könne dem Unterricht folgen (vgl. ebd.).

Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Vorantreiben‘ werden Gespräche mit Kolleg*innen gesucht, die Fragen oder Bedenken zum grundsätzlichen inklusiven Schulentwicklungsprozess haben. Anhand der selbst gesammelten positiven Umsetzungserfahrungen versuchen diese Lehrer*innen, die unsicheren oder zweifelnden Lehrer*innen zu überzeugen oder deren Ängsten zu begegnen (vgl. FI03, 556-561). Dabei ist ihre Herangehensweise nicht an einen bestimmten Umfang von Rahmenbedingungen gekoppelt. Ausgangspunkt ist das Ziel, allen Kindern gerecht zu werden. Überlegungen, wie die vorhandenen Rahmenbedingungen entsprechend zu nutzen wären, schließen sich an (vgl. GD01, 208-215).

Beide Kontrastgruppen geben eine hohe Belastungssituation aufgrund des inklusiven Schulentwicklungsprozess an (vgl. GD02, 572-577). Ein belastender Aspekt wird in der Diskrepanz zwischen den verfolgten Idealen innerhalb des eigenen Unterrichts – wie beispielsweise die individuelle Förderung aller Kinder – und den schulischen Vorgaben – etwa die unterschiedliche Leistungsbewertung (Verbal- und Ziffernbenotung) – beschrieben (vgl. GD01, 1210-1216). Durch die Anforderungen seitens der Schule würden Differenzen erzeugt und betont werden, die dem Vorhaben, eine inklusive Schule zu entwickeln, entgegenliefen. Dies werde beispielsweise auch durch die getrennten Arbeitsbereiche der Grund- und Förderschule – mit getrennten Konzepten und Konferenzen – sichtbar (vgl. GD02, 605-608). Weitere belastende Faktoren werden in den grundsätzlichen Rahmenbedingungen konkretisiert. Um eine inklusive Arbeit umsetzen zu können, bedürfe es beispielsweise einer Ganztagschule. Die Lehrer*innen sehen sich jedoch in der Position, ein Konzept, das für einen Ganztag ausgelegt sei, innerhalb eines halben Tages realisieren zu müssen (vgl. GD01, 1202-1209). Neben der Belastung durch Strukturen äußern die Lehrer*innen auch eine fehlende Anerkennung und Wertschätzung ihrer Arbeit durch die Schulleitung. Sie beschreiben, dass sich zum Beispiel durch eine positive Rückmeldung und eine klare Erwartungshaltung seitens der Schulleitung ihre Arbeitsmotivation und Sicherheit, beispielsweise im Zusammenhang schwieriger Elterngespräche, steigern würden (vgl. FI07, 349-356).

Eine weitere Belastungssituation wird in den veränderten Kompetenzanforderungen expliziert. Der Umgang mit dieser Veränderung verläuft innerhalb der Kontrastgruppen ‚Abwarten‘ und ‚Vorantreiben‘ jedoch unterschiedlich. Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Abwarten‘ wird eine hohe Belastungssituation im Kontakt mit der veränderten Schüler*innenschaft beschrieben (vgl. GD04, 629-637). Eine Ursache für die persönlichen Schwierigkeiten mit den Schüler*innen wird in den elterlichen Erwartungen (vgl. GD03, 665-666) und gleichzeitig dem nicht erfüllten Erziehungsauftrag erblickt. Die Lehrer*innen benennen vermehrt die Erwartungshaltung der Eltern, es sei durch die Schule die Erziehungsverantwortung für Schüler*innen zu übernehmen, da sie zu Hause beispielsweise Schwierigkeiten mit dem Setzen von Grenzen hätten (vgl. GD02, 1142-1149).

Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Vorantreiben‘ wird ebenfalls eine veränderte Kompetenzanforderung auf Grundlage der veränderten Schüler*innenschaft thematisiert. Dies wird jedoch zum Ausgangspunkt genommen, um das eigene Denken und Handeln zu reflektieren und den eigenen Unterricht zu überdenken (vgl. GD05, 21-31). Bei der Auseinandersetzung mit den notwendigen Veränderungen werde auf die Expertise der Kolleg*innen zurückgegriffen, und es würden gemeinsam etwaige Vor- und Nachteile anderer Unterrichtsgestaltungsmöglichkeiten – auch anhand der Umsetzungserfahrungen anderer Schulen – diskutiert werden (vgl. FI03, 34-53). Zur Zielerreichung innerhalb des Unterrichts verfolgen beide Kontrastgruppen die gleiche ‚Strategie‘. Die Leistungsförderung aller Kinder wird angestrebt (vgl. FI03, 307-315; FI11, 228-232). Ein Unterschied wird jedoch bei der Umsetzung deutlich. Die

Kontrastgruppe ‚Abwarten‘ begründet eine getrennte Unterrichtung sogenannter Grund- und Förderschulkinder damit, diese so leistungsmäßig besser fördern zu können (vgl. FI03, 307-315). Demgegenüber setzt die Kontrastgruppe ‚Vorantreiben‘ auf die Veränderung ihrer Didaktik, um alle Schüler*innen fördern zu können (vgl. FI11, 228-232).

Innerhalb der Kontrastgruppen ‚Abwarten‘ und ‚Vorantreiben‘ lassen sich Gemeinsamkeiten zusammenfassen. Beide Kontrastgruppen beschreiben Belastungssituationen aufgrund bestehender Strukturen, widersprüchlicher Ziele oder fehlender Wertschätzung durch die Schulorganisation. Außerdem haben beiden Kontrastgruppen die Leistungsförderung aller Kinder als Ziel der Lehrtätigkeit definiert und neue Kompetenzanforderungen durch die veränderte Schüler*innenschaft thematisiert. Der Umgang mit diesen veränderten Kompetenzen und die Strategien zur Leistungsförderung der Schüler*innen unterscheidet sich. Innerhalb der Kontrastgruppe ‚Abwarten‘ wird erneut ein Festhalten an bekannten Arbeitsabläufen, etwa der Festlegung einer Leistungsnorm, mit Abweichungen sichtbar. Außerdem schieben sie die Verantwortung, die beispielsweise neue Kompetenzen erfordern würden, auf Dritte und verhalten sich passiv. Im Unterschied dazu lässt sich bei der Kontrastgruppe ‚Vorantreiben‘ die veränderte Arbeitssituation als Ausgangspunkt für die aktive Ausgestaltung einer veränderten Praxis beschreiben. Die Lehrer*innen suchen gemeinsam im Team nach Möglichkeiten, allen Kindern auf ihrem individuellen Leistungsniveau mit einer entsprechend veränderten Didaktik gerecht zu werden. Durch die gemeinsame Arbeit werden des Weiteren Synergien genutzt und Kompetenzen erweitert.

Der unterschiedliche Umgang der Lehrer*innen mit dem inklusiven Schulentwicklungsvorhaben (und daher die Interpretation des Vorhabens) konnte mit seinen Konsequenzen dargestellt werden. Das explizierte Vorgehen lässt sich abschließend verkürzt in Richtung ‚Bewahren‘, bzw. ‚Abwarten‘ oder als aktive Partizipation am Schulentwicklungsprozess mit unterschiedlichsten Konsequenzen auf der Umsetzungsebene fassen. Die Umsetzungsebene betrifft beispielsweise die Ausgestaltung des Unterrichts, den Umgang mit und die Einschätzung der Rahmenbedingungen, die Partizipation am Schulentwicklungsprojekt auf der Ebene der Schulorganisation oder die Zusammenarbeit mit Kollegen*innen.

Im folgenden Kapitel werden die empirischen Ergebnisse interpretiert und in den Stand der Forschung eingeordnet.

7 Schlussbetrachtung

Die der Forschungsarbeit zugrundeliegende Frage ist die nach Bedingungen für einen Schulentwicklungsprozess hin zu einer *Schule für Alle* aus der Perspektive der Lehrenden. Die Frage nach Bedingungen wurde theoriebasiert konkretisiert auf vier Aspekte:

1. Notwendigkeit und/oder Möglichkeit eines geteilten Inklusionsverständnisses;
2. Qualitätsdimensionen für die Umsetzung des Unterrichts;
3. Veränderte Kompetenzanforderungen;
4. Konsequenzen aus den unterschiedlichen Inklusionsverständnissen.

Über zwei Schuljahre hinweg wurden Daten in einer Schule im inklusiven Schulentwicklungsprozess erhoben und gemäß der GTM ausgewertet. Im vorausgegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der qualitativen Forschungsarbeit dargestellt. Im nun folgenden Abschnitt gilt es, die Forschungsergebnisse zur Diskussion zu stellen. Dabei werden zuerst die Ergebnisse interpretiert. Anschließend werden die Ergebnisse zum Stand der Forschung eingeordnet und die Reichweite der Untersuchung kritisch reflektiert.

7.1 Interpretation der Ergebnisse

Im Verlauf des Forschungsprozesses sind die zugrunde liegende Fragestellungen und unterschiedliche heuristische Konzepte erläutert und begründet worden.¹⁴⁰ Im Zuge des induktiven Forschungsverlaufs konkretisierten sich die Themen auf Basis der Empirie auf folgende Aspekte:

- Entwicklungen auf der Personal-, Unterrichts- und Organisationsebene,
- Beschreibungen der Entwicklung der Lehrkräfte,
- Einschätzung der Rahmenbedingungen seitens der Lehrkräfte,
- Ablauf des inklusiven Unterrichts/der inklusiven Didaktik,
- Leistungsverständnis,
- Umgang mit Heterogenität im Klassenverband,
- Gestaltung der Arbeitsorganisation wie Teamarbeit vs. eigenständige Klassenführung,
- Weiterbildungsmöglichkeiten wie Fortbildung, kollegiale Beratung usw.

¹⁴⁰ Folgende Aspekte wurden in der theoretischen Auseinandersetzung und Vorbereitung der Forschungsarbeit ebenfalls thematisiert und im Zuge des Forschungsverlaufs nur am Rande oder gar nicht verfolgt:

- Ausgangspunkt/Initiator des inklusiven Schulentwicklungsprozesses
- Rollen der Akteur*innen im Feld (Schulleitung, Projektleitung, Prozessberater*innen usw.)
- Veränderungen auf der Ebene der Einzelschule (Rahmenbedingungen)
- Vorstellungen von Inklusion/einer *Schule für Alle* seitens der Lehrkräfte

Dies begründet sich im induktiven Forschungsverlauf der GTM und in einer nicht vorgenommenen vertieften Thematisierung durch die Lehrer*innen im Feld.

Aussagen dazu, wie sich der Lehramtsabschluss der Lehrer*innen auf die Innovationsbereitschaft und das Verständnis von Lern- und Entwicklungsprozessen der Schüler*innen auswirkt (vgl. Kischkel 1979), können aufgrund der Datenlage ebenfalls nicht getroffen werden. Des Weiteren wurde die Frage, inwieweit Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung proportional zu den Berufserfahrungen der Lehrer*innen ansteigen, nicht thematisiert (vgl. Böttger, Gipsner, Laga 1995). Zu der These, es seien Maßnahmen zu ergreifen, um sich Vorurteile bewusst zu machen und zu hinterfragen, kann ebenfalls keine Stellung bezogen werden (vgl. ebd.). Aufgrund des Forschungsdesigns können ebenfalls keine Aussagen zu den Auswirkungen des Umfelds auf den inklusiven Schulentwicklungsprozess getroffen werden (vgl. Abegglen et al. 2017).

Innerhalb der Ergebnisdarstellung wurden die erwähnten Aspekte bearbeitet – in drei Abschnitten. Zuerst wurde ein ‚Überblick über die zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess‘ gegeben, anschließend eine ‚Heterogene Positionierung innerhalb der Lehrer*innenschaft‘ in ihren Dimensionen vorgestellt und im dritten Abschnitt die beiden Ergebnisstränge aufeinander bezogen. Der Zusammenhang von der ‚Position im Feld‘ und ‚Zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess‘ stellt den letzten Ergebnisabschnitt dar.

Die erhobenen zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess wurden durch die *Kategorien* ‚Rahmenbedingungen‘, ‚Kompetenzen‘ und ‚Unterricht‘ dargestellt. Eine inhaltliche Nähe zum Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, dementsprechend zu den Bereichen der OE, PE und UE (vgl. Rolff 2007, 30), wurde im Verlauf der Datenauswertung sichtbar. Dabei wurden die vorgenommenen Einteilungen von Rolff jedoch näher betrachtet und in ihrer Bedeutung für die Lehrer*innen im Schulentwicklungsprozess analysiert (siehe Kapitel 6.1 Überblick über die zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess). Die *Kategorie* ‚Rahmenbedingungen‘ ist beispielsweise anschlussfähig an den Bereich der OE nach Rolff (vgl. 2007, 30). Der Bereich der Teamentwicklung wird beispielsweise in der vorliegenden Forschungsarbeit unter dem Aspekt der ‚Zuständigkeit‘ oder ‚Personalverteilung‘ konkretisiert. Die *Kategorie* ‚Kompetenzen‘ ist wiederum anschlussfähig an Rolffs Ausführungen zur PE (vgl. ebd.). Dabei wird in der vorliegenden Forschungsarbeit jedoch weniger die Frage des Wie (beispielsweise durch Hospitationen), sondern des Was (zum Beispiel Umgang mit heterogenen Lerngruppen) thematisiert. Die *Kategorie* ‚Unterricht‘ ist letztlich anschlussfähig an Rolffs Aspekt der UE (vgl. ebd.). Auch hier konnten Aspekte wie erweiterte Unterrichtsformen (vgl. ebd.) innerhalb der *Kategorie* ‚Unterrichtsgestaltung‘ näher analysiert sowie in ihrer Bedeutung für die Lehrer*innen dargestellt werden. Zusammenfassend konkretisiert die vorliegende Forschungsarbeit daher das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff. Zu den Erweiterungen des Drei-Wege-Modells nach Werning (2012) sowie Esslinger-Hinz und Sliwka (2011) können ebenfalls Aussagen getroffen werden. Werning betont die Notwendigkeit der Vernetzung mit der Familie sowie der außerschulischen Lebenswelt, um ein lernförderlicher Entwicklungsraum für alle Schüler*innen werden zu können (vgl. Werning 2012, 60). Im empirischen Material wird zum einen eine veränderte Elternarbeit thematisiert, zum anderen die Zusammenarbeit mit außerschulischen Lebenswelten wie den Kindergärten, weiterführenden Schulen oder der Nachmittagsbetreuung dargestellt. Die von Werning (2012) benannten Aspekte können durch die vorliegende Forschungsarbeit konkretisiert werden: Innerhalb der *Kategorie* ‚Kompetenzen‘ werden beispielsweise die Arbeit mit der heterogenen Elternschaft mit ihren Herausforderungen konkretisiert sowie die Notwendigkeit der Aufklärung über das Veränderungsvorhaben dargestellt. Außerschulische Lebenswelten werden innerhalb der *Kategorie* ‚Kompetenzen‘ sowie ‚Unterricht‘ verhandelt. Dabei wird beispielsweise die Notwendigkeit einer intensiven Zusammenarbeit mit Kindergärten betont, um den neuen Schüler*innen gerecht werden zu können. Die Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen müsse genauso überdacht werden, da das Aussprechen von Übertrittsempfehlungen nach dem vierten Schuljahr widersprüchlich zu der praktizierten inklusiven Didaktik sei.

Esslinger-Hinz und Sliwka (2011) betonen neben der UE und PE die Bereiche der Konzeptionsentwicklung, der Entwicklung der Sachvoraussetzungen und Schulkultur sowie strukturelle Entwicklungen, damit Schulentwicklung überhaupt gelingen kann (vgl. 73). Darüber hinaus betonen sie die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, die nicht von einzelnen Personen abhängig ist, sondern das gesamte System anspricht (vgl. 74f.). Diese Aspekte werden innerhalb der *Kategorien* ‚Rahmenbedingungen‘ und ‚Strategien‘ thematisiert. Eine Atmosphäre der Anerkennung durch die Schulleitung oder das Kolleg*innenteam wird beispielsweise als ein Fak-

tor genannt, damit den Ansprüchen und Herausforderungen der inklusiven Schulentwicklung entsprochen werden könne. Des Weiteren wird die Arbeit am Leitbild und Schulprogramm beschrieben, und die Probleme, wenn lediglich Teile des Kollegiums sich damit auseinandersetzen bzw. die Neuerungen vertreten und umsetzen, werden deutlich. Die Veränderungen erfolgen dann nur partiell, in einzelnen Klassen.

Die anschließende Interpretation der Ergebnisse erfolgt nun, um die Forschungsfrage nach Bedingungen für einen inklusiven Schulentwicklungsprozess hin zu einer *Schule für Alle* beantworten zu können, aus der Perspektive von Lehrer*innen. Hierfür sind Metathemen entwickelt worden, in die sich die zuvor dargestellten *Konzepte* und *Kategorien* einordnen lassen. In vier Schritten werden zuerst die Rolle der Organisation Schule im Veränderungsprozess expliziert, darauf aufbauend wird das Agieren der Lehrer*innen im Feld unter den vorgefundenen Strukturen erläutert, anschließend werden die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen interpretiert, und abschließend wird der Aspekt der Professionalisierung als Strategie im inklusiven Schulentwicklungsprozess betrachtet. Letztlich stehen die Ergebnisse jedoch nicht losgelöst nebeneinander, sondern bilden die vielschichtige und teilweise widersprüchliche Realität der Praxis ab.

7.1.1 Die Interpretation durch die Lehrer*innen

Der Vorgang der Interpretation des Implementationsvorhabens durch die Akteur*innen im Feld wurde theoretisch unter 2.3 *Die Rolle der Lehrer*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess* herausgearbeitet. Implementationsprozesse sind von den Interpretationen durch die umsetzenden Personen abhängig (vgl. Fend 2008, 174). Auf den theoretischen Ausführungen basierte die forschungsleitende Frage nach der Notwendigkeit und Möglichkeit eines geteilten Inklusionsverständnisses innerhalb des Kollegiums im inklusiven Schulentwicklungsprozess.

Innerhalb der Ergebnisdarstellung wurden die Beteiligungsmöglichkeiten der Lehrer*innen im inklusiven Schulentwicklungsprozess und der unterschiedliche Umgang der Lehrkräfte mit den Mitwirkungsmöglichkeiten erläutert (siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*). Lehrer*innen, die sich aus eigenem Antrieb aktiv in die Ausgestaltung miteinbringen, gehen anders mit den Veränderungen um im Vergleich zu Lehrkräften, die die Arbeit am Konzept beispielsweise als Zwang oder Kritik an der bisherigen Arbeit erleben (vgl. GD06, 514-520). Diese Befunde sind anschlussfähig an die Erkenntnis, dass es zu einer ablehnenden Haltung gegenüber der Reform kommen kann, wenn diese als Kritik an der eigenen professionellen Expertise gesehen wird (vgl. u. a. Plate 2012, 77). Sind die Reformvorhaben jedoch anschlussfähig an die eigenen Überzeugungen, beteiligen sich die Lehrer*innen aktiv an der Ausgestaltung des Schulentwicklungsvorhabens (vgl. ebd.). Auch dies konnte innerhalb der Ergebnisdarstellung herausgearbeitet werden (vgl. GD01, 58-215, siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*).

Die vorliegende Forschungsarbeit bestätigt den Vorgang der Interpretation des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens grundsätzlich und betont gleichzeitig die Personenabhängigkeit (vgl. Rolff 1995b, 38; Fleischer-Bickmann, Maritzen 1996, 13; Schnack 1997, 30).¹⁴¹ Unter dem Dach einer einzigen Schule wird das Reformvorhaben von einigen Personen als anschlussfähig eingeschätzt, von anderen Personen abgelehnt. Trotz nahezu gleicher Ausgangs-, Beteiligungs- und Umsetzungsbedingungen verlaufen die Interpretation des Implementationsvorhabens beziehungsweise die Einschätzung und der Umgang mit den Ausgangs-, Beteiligungs- und Umsetzungsbedingungen individuell (siehe Kapitel 6.2.3 *Strategien*). In diesem Zusammenhang

¹⁴¹ Der Aspekt der Personenabhängigkeit steht, wie bereits in der Einführung ausgeführt, als Ergebnis neben den strukturellen Zwängen, die seitens der Schulorganisation, unter 7.1.2 *Die Schulorganisation als Hemmschub*, ausgeführt wurden.

konnten des Weiteren persönliche Erfahrungen und individuelle berufsbiografische Erlebnisse der Lehrer*innen im Feld aufgezeigt werden, die sich in Richtung einer befürwortenden Position gegenüber dem inklusiven Schulentwicklungsprozess auswirkten oder eben umgekehrt. Exemplarisch sei hier die frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion im Studium zu nennen (vgl. GD01, 58-215) oder die Einschätzung, für die inklusive Beschulung nicht ausgebildet worden zu sein (vgl. GD05, 762-781). Die Erkenntnis, dass sich die individuelle Positionierung zum Thema Inklusion beispielsweise schon im Studium ausgebildet hat, dementsprechend zeitlich vor dem initiierten inklusiven Schulentwicklungsprozess lag, ist anschlussfähig an die Ergebnisse der Professionalisierungstheorie zum berufsbiografischen Ansatz und der Bedeutung der Biografie und des Studiums der Lehrer*innen für das berufliche Selbstverständnis (vgl. Lindmeier, Lindmeier 2018, 275; siehe Kapitel 2.4 Professionalisierung für Inklusion). Die Lehrkräfte im Feld treten mit konkreten Erwartungen und Bedenken in den inklusiven Schulentwicklungsprozess ein und ordnen dementsprechend Rahmenbedingungen oder Erlebnisse ein (siehe Kapitel 6.2.1 *Einschätzung des Vorhabens*).

Innerhalb der Ergebnisdarstellung wird ebenfalls deutlich, dass die Personen, die selbstständig aktiv werden und sich eigenständig Wissen aneignen, beispielsweise zum Unterrichten heterogener Lerngruppen, der neuen Unterrichtssituation planvoll gegenüberstehen und beispielsweise Umsetzungsstrategien für ihren Unterricht entwickelt haben (siehe Kapitel 6.2.3 *Strategien*). Diese beschreiben ihre Erkenntnis, dass sie „das Rad nicht neu erfinden müssen“ (FI 14, 64-65). Als Auslöser für die aktive Suche nach Wissen werden meist persönliche Grenzerfahrungen im Umgang mit der Schüler*innenschaft oder Erschöpfungszustände beschrieben, die zeitlich teilweise vor dem inklusiven Schulentwicklungsprozess zu verorten sind. Dies ist anschlussfähig an die Erkenntnis von Gomolla und Radtke (2007), dass Entscheidungen für eine Neuausrichtung weniger vom Wohl der Schüler*innenschaft abhängen als vielmehr durch ein Fehlen von Strategien oder Lösungsmöglichkeiten seitens der Lehrkräfte der Organisation angestoßen werden würden (vgl. ebd., 73).

Neben der unterschiedlichen Einschätzung des Reformvorhabens und einem dementsprechend unterschiedlichen Inklusionsverständnis kann auch ein unterschiedlicher Umgang mit veränderten Rahmenbedingungen wie Kooperationsstunden oder der Ausgestaltung von doppelt besetzten Unterrichtseinheiten aufgezeigt werden (siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*). Daher wird nicht nur das grundsätzliche Implementationsvorhaben interpretiert, sondern auch strukturelle Neuerungen. Doppelt besetzte Unterrichtseinheiten durch eine*n Grund- und eine*n Förderschulpädagog*in werden beispielsweise genutzt, um einen getrennten Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf durchzuführen oder um alle Kinder gemeinsam entsprechend ihrem individuellen Entwicklungsniveau zu fördern (siehe Kapitel 6.1.3 *Unterricht*). Bei der getrennten Unterrichtung wird die Notwendigkeit dieses Vorgehens durch die Inklusion selbst begründet. Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen in speziellem Förderunterricht die Möglichkeit erhalten, sich den Kindern ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf leistungsmäßig zu nähern (vgl. FI03, 307-315). Innerhalb der neuen Strukturen werden daher die gewohnten Förderziele und Umsetzungsstrategien weiterverfolgt. Ein Festhalten an gewohnten Strukturen und Arbeitsweisen kann daher unter den neuen Rahmenbedingungen expliziert werden.¹⁴² Die veränderten Rahmenbedingungen können daher

142 An dieser Stelle sei angemerkt, dass dieses Festhalten an gewohnten Förderzielen und Umsetzungsstrategien teilweise durch die Schulorganisation selbst gefördert wird. Die getrennten Bereiche der Grund- und Förderschulabteilung mit eigenen Konferenzen usw. bestehen, wie herausgearbeitet, trotz des parallelen Arbeitseinsatzes von Förder- und Grundschullehrkraft in einer Klasse (siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*; Kapitel 7.1.2 *Die Schulorganisation als Hemmschub*).

als Impuls durch die Umwelt beschrieben werden, deren Interpretation jedoch unterschiedlich verläuft (vgl. Rolff 1995b, 38).

Bei der gemeinsamen Unterrichtung der Kinder auf ihrem individuellen Entwicklungsniveau wird das Vorgehen ebenfalls durch den Anspruch der Inklusion begründet. Die Notwendigkeit einer veränderten Didaktik wird thematisiert und realisiert von Lehrkräften, die im Zuge des Implementationsprozesses Aspekte wie Heterogenität oder Förderung neu interpretieren. Veränderte Rahmenbedingungen werden dann genutzt, um veränderte Arbeitsweisen oder Teamarbeit zu erproben. Bei diesem Vorgehen lässt sich eine veränderte Arbeitsausrichtung innerhalb der Lehrer*innenschaft beschreiben (siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*).

Diese Veränderungen innerhalb der Lehrer*innenschaft werden durch die Schulleitung teilweise befördert, indem sie beispielsweise doppelt besetzten Unterricht genehmigt. Teilweise verhindert die Schulorganisation jedoch eine Veränderung des Unterrichts, indem sie beispielsweise eine unterschiedliche Bewertung von Kindern mit und ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf vorschreibt und so entgegen den veränderten Leistungsvorstellungen einiger Lehrer*innen agiert (siehe Kapitel 6.1.3 *Unterricht*). Die Theorie Rolffs (2007) zum Zusammenspiel von Veränderungen auf der Ebene der Organisation Schule und der Mitglieder kann daher durch die Forschungsarbeit bestätigt werden (vgl. ebd., 14). Auf der einen Seite wird die Einzelschule mit ihren Bestimmungen als Hemmschuh für eine umfassende Neuausrichtung des Unterrichts durch die Lehrer*innen ersichtlich (siehe Kapitel 7.1.2 *Die Schulorganisation als Hemmschuh*), auf der anderen Seite deuten jedoch auch die Lehrer*innen veränderte Rahmenbedingungen durch die Schulorganisation so um, dass keine Veränderungen ihrer Arbeits- und Handlungsrouninen notwendig werden. Des Weiteren kann dadurch aufgezeigt werden, dass es unter dem Dach einer einzigen Schule Promotoren und Hemmnisse auf der Seite der Organisation Schule, jedoch auch auf der Seite der Mitglieder gibt.

Gleichzeitig sind diese Ergebnisse anschlussfähig an die Erkenntnisse von Sasse et al. (2014), dass Rahmenbedingungen nur „ihre maximale Wirkung [...] entfalten, wenn sie auf der Grundlage konzeptioneller Überlegungen zu Inklusion sowie zum gemeinsamen Unterricht pädagogisch reflektiert genutzt und weiterentwickelt werden“ (ebd., 120). Es bedarf daher auch einer Interpretation der Rahmenbedingungen durch die Organisation Schule, etwa Zielvorgaben oder Richtlinien für die Ausgestaltung doppelt besetzter Unterrichtseinheiten. Der Wunsch nach mehr Führung mit einer konkreten Zielvorgabe und Umsetzungsstrategie findet sich wiederholt im empirischen Material (siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*). Die formale Einführung dieser ohne gemeinsame pädagogische Weiterentwicklung im Kollegium führt, wie ausgearbeitet, zahlreichen unterschiedlichen Nutzungspraxen.

Innerhalb der Ergebnisdarstellung werden des Weiteren Situationen offengelegt, in denen Lehrer*innen Erlebnisse schildern, die ihre Überzeugungen oder mentalen Modelle verändert haben (vgl. GD05, 762-781; siehe Kapitel 6.1.2 *Kompetenzen*). Lern- und Lehrstrategien, die von Lehrer*innen über Jahre hinweg verfolgt wurden, greifen in der Praxis nicht mehr. So lernen die Schüler*innen in einer für die Lehrkräfte unerwarteten Abfolge. Eine Offenheit gegenüber diesen Entwicklungen wird thematisiert, um diese Veränderungen zum einen wahrnehmen und zum anderen das persönliche Handeln neu ausrichten zu können. Damit einhergehend werden Unsicherheiten innerhalb der bestehenden Routinen erlebt, und es wird eine neue Arbeitsausrichtung notwendig (vgl. GD03, 226-272, siehe Kapitel 6.2.1 *Einschätzung des Vorhabens*). Diese Ergebnisse sind anschlussfähig an die Erkenntnisse aus dem Changemanagement (vgl. Höfler et al. 2012, 17). Unter dem Stichwort *Change inside &*

outside the skin wird der Zusammenhang von Veränderungen auf der Strukturebene, beispielsweise die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf einerseits, und persönlichen Übergängen wie kognitiven Prozessen sowie veränderten Glaubensansätzen und Verhalten andererseits thematisiert. Das Konzept stellt dar, dass es einer Ausgewogenheit zwischen sichtbaren und unsichtbaren Themen innerhalb eines Veränderungsprozesses bedarf. Sichtbare Themen werden hierbei einer Sachebene wie der Organisationsstruktur, unsichtbare einer psychologischen Ebene wie den beschriebenen persönlichen Übergängen zugeordnet (vgl. ebd.). Innerhalb der Ergebnisdarstellung werden Situationen aufgezeigt, in denen Lehrer*innen sich von Veränderungsprozessen nicht angesprochen fühlen. Sie delegieren beispielsweise Aufgaben, die sie mit ihren gewohnten Handlungsroutinen nicht bewältigen können, an parallel eingeteilte Kolleg*innen und verweisen auf ihre langjährige Berufserfahrung (vgl. FI04, 162-167). Persönliche Übergänge können daher bei dieser Gruppe von Lehrer*innen innerhalb des inklusiven Schulentwicklungsprozesses nicht analysiert werden. Die Veränderungen auf der Strukturebene führen nicht zu veränderten Handlungsroutinen.

Wie unerwartete Situationen im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses bestehende Handlungsroutinen verändern, wird innerhalb der Ergebnisdarstellung erläutert (siehe Kapitel 6.2.2 *Umsetzungspraxis im Unterricht*). Aufgrund der veränderten Schüler*innenschaft beschreiben die Lehrer*innen Gegebenheiten, innerhalb derer die erprobten Handlungsroutinen nicht mehr ausreichen, um den Kindern angemessen begegnen zu können (vgl. GD01, 749-763). Solche Konfliktsituationen können nach Gomolla und Radtke (2009) dazu führen, dass eine Entscheidung über eine Neuausrichtung des Handelns getroffen wird (vgl. ebd., 69). Konfliktsituationen stellen, wie bereits Nohl (2007) herausgearbeitet hat, eine Bedingung dafür dar, dass neue Praktiken – verbunden mit neuen Denk- und Handlungsmustern – eingeführt werden können (vgl. ebd., 71). Über Entscheidungen eingeführte neue Praktiken sind zunächst singulär, das heißt, sie stehen in direkter Verbindung mit der auslösenden Situation, etwa einer konkreten Konfliktsituation mit Schüler*innen. Sie können aber, wenn sie reproduziert werden und sich bewähren, zu allgemein vereinbarten Verfahren werden, sodass etwa Regeln für das Miteinander in der Klasse ritualisiert eingeführt und beachtet werden. Hierdurch können neue formale Regeln entstehen, sofern sie zu allgemeingültigen Verfahren der Handlungspraxis werden (vgl. ebd.).¹⁴³

Auf der Basis der Ergebnisdarstellung (siehe Kapitel 6.2.1 *Einschätzung des Vorhabens*) können neben Aussagen zu einer Veränderung von Handlungsroutinen auch Aussagen zum Prozess von Veränderung getroffen werden.¹⁴⁴ Diese sind anschlussfähig an die sieben Phasen der Veränderung nach Streich (1997), die Beteiligte innerhalb von Veränderungsprozessen durchleben (siehe Abbildung 18: Sieben Phasen der Veränderung) (vgl. ebd., 243).

143 Im Zuge der Diskussion um die Neuausrichtung der gewohnten Handlungsroutinen wird auch die Notwendigkeit der Veränderung des Lehramtsstudiums thematisiert (vgl. GD01, 260-294). Der Umgang mit und die Unterrichtung von heterogenen Lerngruppen werden beispielsweise als lehramtsübergreifendes Thema genannt. Dies könnte ein weiterer Indikator dafür sein, dass neue formale Regeln entstehen.

144 Diese Aussagen beziehen sich auf Veränderungsbeschreibungen von Lehrkräften, die den mittleren Positionen bei der Darstellung der heterogenen Positionierungen innerhalb der Lehrer*innenschaft zuzuordnen sind. Das heißt, es betrifft Lehrer*innen, die beispielsweise einige Aspekte des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens befürworten, sie äußern sich grundsätzlich offen und nennen konkrete Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit eine Umsetzung funktionieren könne.

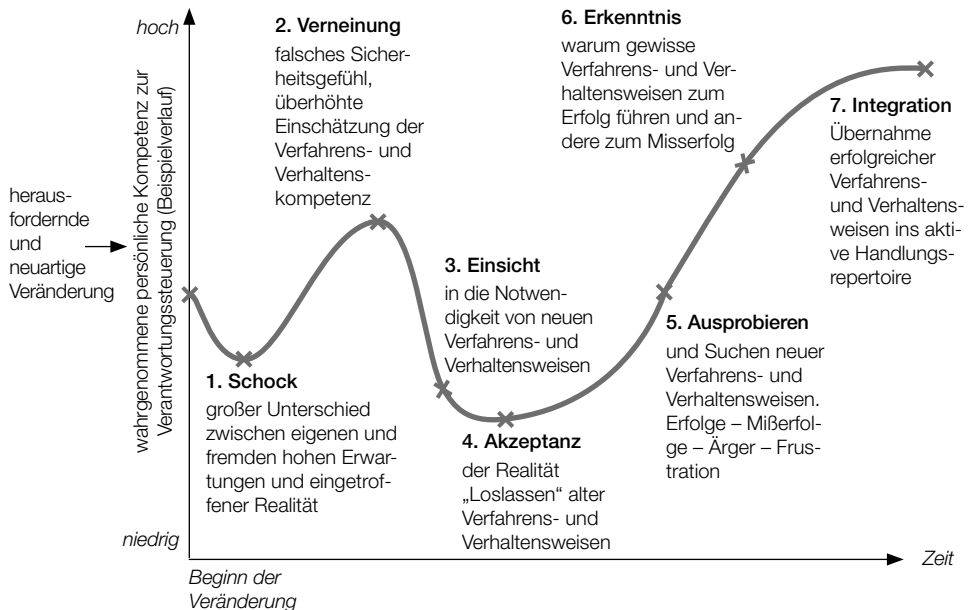


Abb. 19: Phasen der Veränderung (Streich 1997, 243)

Aus einer anfänglichen Skepsis und einem Moment der Überforderung wird durch die positive Erfahrung bei der Umsetzung Begeisterung (vgl. GD 01, 1524-1549). Diese Beschreibung des Veränderungsprozesses ist anschlussfähig an das Wissen aus dem Changemanagement und den damit verbundenen Phasen der Veränderung und den Reaktionen darauf. Die Reaktionen auf Veränderungen folgen bei Menschen typischerweise einem Verlauf, bei dem die neue Anforderung erst nach Durchlauf einiger Phasenschritte, zum Beispiel Schock, Ablehnung, Einsicht oder Akzeptanz, erreicht wird (vgl. Streich 1997, 243). Nach dem dargestellten positiven Veränderungsablauf nehmen einige der Lehrer*innen im Feld erneut eine kritische, abwartende Position gegenüber Neuerungen ein. Sie äußern den Wunsch nach Zeit, bevor eine erneute Veränderung angestoßen werden soll. In der beforschten Schule lassen sich daher auf der Ebene einiger Einzelpersonen Veränderungen beschreiben, die sich dem Phasenmodell zuordnen lassen. Nach der Integration der Neuerung in das eigene Handlungsrepertoire ziehen sich die Personen im Feld jedoch wieder auf ihre Ausgangsposition zurück. Das heißt, es kann nach erfolgreichem Durchlauf eines Veränderungsprozesses keine grundsätzlich erhöhte Bereitschaft für Veränderungen beschrieben werden. Vielmehr ist der Wunsch nach einer Zeit ohne Veränderung, dementsprechend nach einer Zeit zur Erprobung der neuen Handlungsroutinen, dominant (vgl. GD 01, 1524-1549).

Die Grafik von Streich (1997) kann daher um eine 8. Station des Stillstands erweitert werden (vgl. ebd., 243). Diese zeichnet sich durch keine Offenheit gegenüber Veränderungen aus (siehe Abbildung 19: Erweiterung der Phasen von Veränderungen).

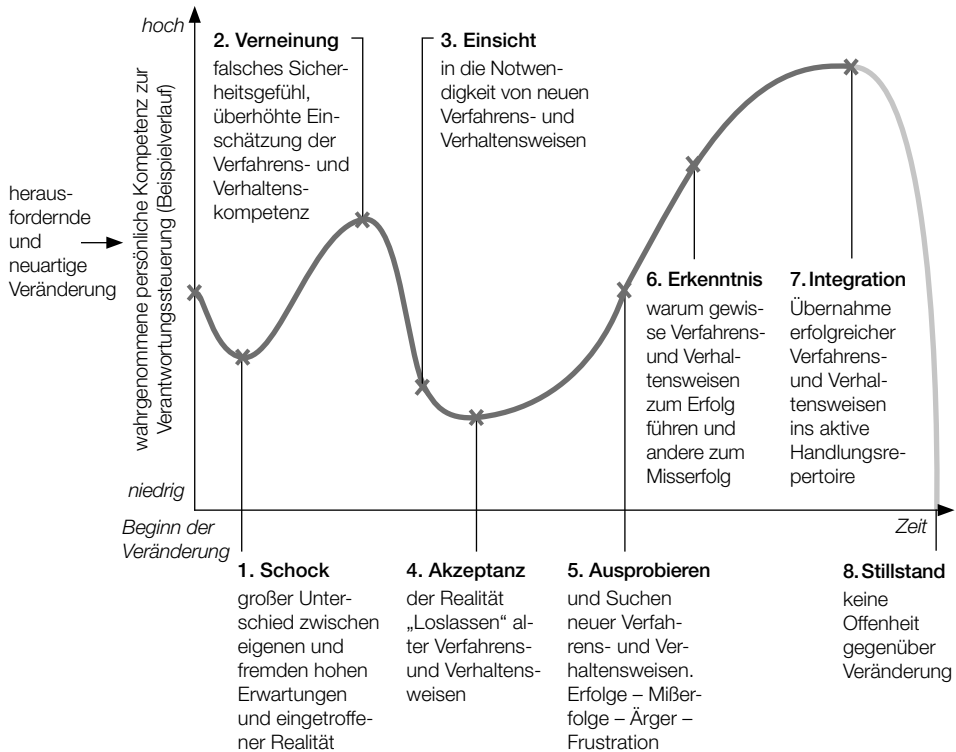


Abb. 20: Erweiterung der Phasen von Veränderung (eigene Darstellung, in Anlehnung an: Streich 1997, 243)

Des Weiteren konnte dargestellt werden, wie persönliche Erfahrungen mit der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf die Befürwortung von Inklusion beeinflussen. Dabei ist jedoch einzugrenzen, dass Lehrer*innen, die sich bereits vor der Initiierung des inklusiven Schulentwicklungsprojekts theoretisch oder praktisch mit dem Thema der Inklusion beschäftigt haben, dem grundsätzlichen Vorhaben offener gegenüberstehen als Lehrer*innen, die die Teilnahme eher als Zwang beschreiben. Die Auswirkungen positiver Erfahrungen während des inklusiven Schulentwicklungsprozesses begrenzen sich auf den konkreten Erfahrungsbereich und weniger auf die Einschätzung des grundsätzlichen Vorhabens.

Reiser (1998) thematisiert die Rolle der Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings. Er differenziert zwischen der personalisierten additiven Serviceleistung, innerhalb derer die Sonderpädagog*innen explizit für die Förderung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig sind, und der institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung. Dabei arbeiten die Pädagog*innen gleichberechtigt im Team zusammen. Die Sonderpädagog*innen sind jedoch qua Expertise für Unterrichts- und Erziehungserschwerisse für die (präventive) Unterstützung aller Schüler*innen zuständig. Beide beschriebenen Serviceleistungen wurden im Forschungsfeld vorgefunden und analysiert. Das im Zuge der personalisierten additiven Serviceleistung thematisierte Etikettierung-Ressourcen-Dilemma (vgl. Füssel, Kretschmann 1993) ließ sich jedoch nur bedingt für diese Serviceleistung rekonstruieren. Der Aspekt, dass zunehmend Kinder als förderbedürftig klassifiziert werden, um Ressourcen wie doppelt besetzte

Unterrichtseinheiten zu sichern, ließ sich im Feld unabhängig von der Rollenverteilung darstellen. Trotz des inklusiven Schulentwicklungsprozesses besteht formal die Förderschul- neben der Grundschulabteilung. Die Etikettierung der Kinder ist daher notwendig, um die Abteilungen und damit die Lehrer*innenstellen zu erhalten (siehe Kapitel 7.1.2 *Die Schulorganisation als Hemmschub*). Die tatsächliche Ausgestaltung der doppelt besetzten Unterrichtseinheiten verläuft dennoch unterschiedlich. Die Notwendigkeit der Etikettierung zur Ressourcensicherung wird durch die Lehrkräfte unterschiedlich bewertet. Die Gruppe, die eher die personalisierte additive Serviceleistung praktiziert, arbeitet im Unterricht offensiv mit den Etikettierungen. Die Gruppe, die der institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung zuzuordnen ist, thematisiert im Unterricht nicht die unterschiedlichen Gruppenzuteilungen der Schüler*innen. Sie beschreibt den Zwang zur Etikettierung als Widerspruch zum inklusiven Schulentwicklungsprozess (7.1.3 *Eine veränderte Schüler*innenschaft als Ausgangspunkt*).

Die Notwendigkeit der Kooperation von Förder- und Regelschulpädagog*innen, um einen inklusiven Unterricht zu realisieren, und hemmende Faktoren, etwa wenig doppelt besetzte Unterrichtseinheiten oder die gleichzeitige Zuständigkeit der Förderpädagog*in für mehrere Klassen oder Schulen, wurden von verschiedenen Wissenschaftler*innen erforscht (vgl. Gebhardt et al. 2014; Moser, Kropp 2015; Arndt, Wernig 2016a; Lütje-Klose et al. 2016). Eine ungleiche Unterrichtspraxis konnte im beforschten Feld dargestellt werden. Dabei gelang es, die Konsequenzen aus einer unterschiedlichen Zusammenarbeit zwischen Förder- und Regelschulpädagog*innen auf die Ausgestaltung des Unterrichts herauszuarbeiten. Hemmende Faktoren wie wenig doppelt besetzte Unterrichtseinheiten wurden ebenfalls durch die Lehrer*innen thematisiert. Gleichzeitig wurden als Gegengewicht positive Umsetzungserfahrungen mit dem gemeinsamen Arbeiten sowie die persönliche Motivation, den Unterricht umzugestalten, benannt. Es konnte daher expliziert werden, wie Lehrer*innen auf der Basis ihres persönlichen Engagements Zeiten in den Ferien oder die unterrichtsfreie Zeit nutzen, um den gemeinsamen Unterricht vorzubereiten oder sich über äußere Gegebenheiten hinwegsetzen, um gemeinsam unterrichten zu können (siehe Kapitel 7.1.3 *Eine veränderte Schüler*innenschaft als Ausgangspunkt*). Neben dem Aspekt der Rahmenbedingungen spielt daher auch die persönliche Bereitschaft eine Rolle im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Sonder- und Regelschulpädagog*innen. Eine anfänglich formulierte forschungsleitende Frage war die nach der Notwendigkeit und Möglichkeit eines geteilten Inklusionsverständnisses innerhalb des Kollegiums im inklusiven Schulentwicklungsprozess. Die Empirie zusammenfassend, kann kein geteiltes Inklusionsverständnis innerhalb des Kollegiums dargestellt werden. Vielmehr wird die Relation zwischen Veränderungen seitens der Organisation Schule und Veränderungen aufseiten der Lehrer*innen sichtbar. Die Akteur*innen im Feld interpretieren das Vorhaben individuell. Des Weiteren wird ein unterschiedlicher Umgang mit den neu eingeführten Rahmenbedingungen deutlich. Es kann daher ein wechselseitiges Bedingungsgefüge beschrieben werden, innerhalb dessen Aspekte seitens der Organisation Schule im Zusammenhang mit den Organisationsmitgliedern wirken, gedeutet, abgelehnt oder umgesetzt werden. Im Feld der beforschten Schule gibt es des Weiteren Personen mit unterschiedlichen Strategien. Diese reichen von der aktiven Partizipation am inklusiven Schulentwicklungsprozess bis hin zur Beschreibung von Zwang, die Neuerungen übernehmen zu müssen. Innerhalb der Gruppe der aktiven Personen lässt sich eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Inklusion bereits vor der Projektinitiierung festmachen. Innerhalb der Personengruppe, die sich im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses gegenüber Veränderungen öffnet, lassen sich beispielsweise Grenzerfahrungen ausmachen, die zu einer Entscheidung über eine Handlungsveränderung führten.

7.1.2 Die Schulorganisation als Hemmschuh

Die Rolle der Schulorganisation im inklusiven Schulentwicklungsprozess wurde bereits unter 2.1 *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* sowie unter 2.2 *Inklusionen als Schulentwicklungsaufgabe* theoretisch herausgearbeitet. Das Zusammenspiel der veränderten Rahmenbedingungen aufseiten der Organisation und des individuellen Wandels auf Mitgliederebene wurde aufgezeigt (vgl. Rolff 2007, S. 14). Die forschungsleitende Frage nach der Notwendigkeit von Qualitätsdimensionen bei der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts wurde theoretisch hergeleitet. Im Zuge der Ergebnisdarstellung wurden organisatorische Vorgaben seitens der Einzelschule thematisiert und der Umgang mit diesen im Schulalltag sowie deren grundsätzliche Einschätzung durch die Lehrer*innen dargestellt. Die beforschte Schule veränderte im Zuge des inklusiven Schulentwicklungsprozesses ihre Strukturen. Dies betrifft beispielsweise die gleichzeitige Zuteilung von Lehrkräften aus der Sonder- und Regelschulpädagogik für bestimmte Unterrichtseinheiten, die Genehmigung einer gemeinsamen Kooperationsstunde pro Woche für die Regel- und Sonderpädagog*innen, die Ernennung einer Projektleitung/Steuergruppe inkl. Arbeitsgruppen zur Planung und Steuerung des Schulentwicklungsvorhabens und letztlich die Zusammenführung der Grund- und Förderschulklassen. Gleichzeitig bleiben jedoch auch schulorganisatorische Strukturen aus der Zeit vor der Projektinitiierung bestehen. So wird beispielsweise organisatorisch an den beiden Abteilungen der Grund- und Förderschule festgehalten. Dies wird sichtbar an den nach Grund- oder Förderschule getrennten Lehrer*innenkonferenzen (vgl. GD02, 605-608; siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*). Des Weiteren werden Kooperationsstunden genehmigt, zu deren Ausgestaltung oder der grundsätzlichen Zusammenarbeit von Grundschul- und Förderpädagog*innen jedoch keine Zielvorgaben oder Ähnliches getroffen. Eine konkrete Auftragsklärung bleibt aus (vgl. GD02, 768; siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*). Letztlich wird strukturell an einer Eingruppierung der Schüler*innenschaft in Regel- und Förderschüler*innen festgehalten.¹⁴⁵ Dies zeigt sich beispielsweise an der Vorgabe, unterschiedliche Lehrpläne zu befolgen und entsprechende Zeugnisse auszugeben. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bekommen Verbalbeurteilungen, Kinder der Regelgrundschule Ziffernnoten (vgl. GD01, 1210-1216; siehe Kapitel 6.1.3 *Unterricht*).¹⁴⁶ Des Weiteren wird an den getrennt geführten Abteilungen der Grund- und Förderschule festgehalten (vgl. vgl. GD02, 605-608, siehe Kapitel 6.3.3. *Zum Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Strategien‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess*). Die Grundschul- und Förderlehrer*innen im Feld erhalten daher zum einen den Auftrag, Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einem Klassenverband gemeinsam im Lehrer*innenteam zu unterrichten. Zum anderen müssen sie sich jedoch an strukturelle Vorgaben aus der Zeit der getrennten Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen

145 Der Aspekt der Eingruppierung der Schüler*innenschaft in Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zur Ressourcensicherung wird im Verlauf des Kapitels unter dem Stichwort Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma thematisiert.

146 An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Aspekt der Notenvergabe grundsätzlich eine strukturelle Setzung des Landesschulgesetzes ist. Innerhalb dieser Gesetzgebung gibt es jedoch Spielräume. So legt beispielsweise § 73 Abs. 6 HSchG fest, dass Kriterien und Verfahren der Leistungsfeststellung und -bewertung durch die Rechtsverordnung näher bestimmt werden. Dabei kann vorgesehen werden, dass 1. für einzelne Jahrgangsstufen oder Schulformen an die Stelle einer Leistungsbewertung durch Noten eine schriftliche Aussage über Leistungswillen, Lernentwicklung und Lernerfolg tritt.

Die Möglichkeit, schriftliche Aussagen über die Lernentwicklung usw. aller Grundschüler*innen einzuführen, wurde vom Kollegium favorisiert und mit dem Schulamt diskutiert. Die Entscheidung lag, nach Aussagen des Schulamtes, letztlich bei der*dem Schulleiter*in.

Förderbedarf halten und beispielsweise an Konferenzen ihrer Abteilung teilnehmen. Ein inklusiver Schulentwicklungsprozess wird durch die Organisation Schule befördert, jedoch ohne letztlich die Strukturen innerhalb der Schulorganisation dementsprechend auszurichten. Ein grundsätzlich widersprüchlicher Schulentwicklungsauftrag wird sichtbar: Veränderung ja – Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf werden in einer Klasse unterrichtet –, aber keine Veränderung der formalen Rahmenbedingungen, wie die unterschiedlichen Lehrpläne oder die getrennte Abteilungsführung zeigt. Die Notwendigkeit einer inneren und äußeren Schulreform, wie sie bereits Amrhein (2011a) thematisiert hat, wird deutlich. Als Konsequenz aus dem Festhalten an bestehenden Rahmenbedingungen seitens der Schuladministration innerhalb der Schulorganisation resultieren zum einen widersprüchliche Arbeitsbedingungen für die Lehrer*innen (siehe Kapitel 6.1.3 *Unterricht*), zum anderen jedoch auch Spielräume für die Lehrer*innen, das Schulentwicklungsvorhaben unterschiedlich zu interpretieren (siehe Kapitel 6.2.2 *Umsetzungspraxis im Unterricht*). So findet beispielsweise eine Freiarbeit statt, innerhalb derer die Aufgabenabfolge von den Schüler*innen frei gewählt werden kann, deren Inhalte jedoch von der Lehrperson – unter Berücksichtigung des Lehrplans – vorgegeben werden (vgl. FI18, 15-44), oder eine Freiarbeit, die es den Schüler*innen ermöglicht, unterschiedliche Themen offen und interessengeleitet zu bearbeiten (vgl. GD06, 62-75).

Durch die Schulorganisation wird ebenfalls an der Etikettierung der Kinder mit Unterstützungsbedarf als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf festgehalten, um Ressourcen wie die Doppelbesetzung mit einem*r Förderschulpädagog*in zu realisieren. Dadurch entsteht für die Lehrer*innen im Feld zum einen die Situation, dass sie rein organisatorisch nicht von einer grundsätzlich unterschiedlichen Schüler*innenschaft ausgehen können, sondern eine Zuteilung zu den Gruppen Regelgrundschüler*in oder Förderschüler*in vornehmen müssen. Zum anderen wird durch die organisatorische Beibehaltung der verschiedenen Zuschreibungen ein Unterricht, der sich an diesen orientiert, befördert (siehe Kapitel 6.2.2 *Umsetzungspraxis im Unterricht*). Diese Beobachtung ist anschlussfähig an die Diskussion um gruppenbezogene Zuschreibungen und den damit verbundenen Verlust von Individualität zugunsten der Gruppenmerkmale, wie sie unter anderem Hinz (2009) und Katzenbach (2015a) führen. Um pädagogische Interventionen zu planen, bleibt es infrage zu stellen, ob die Zwei-Gruppen-Theorie und die damit verbundene Einteilung in Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Kind ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sinnvoll ist und nicht vielmehr diskriminierend (vgl. Hinz 2009, 173).

Einige Lehrkräfte thematisieren des Weiteren das Vorgehen, speziell nach Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu suchen, um doppelt besetzte Unterrichtseinheiten realisieren zu können. Außerdem wird an einigen Stellen thematisiert, wie notwendig es ist, die Diagnose frühzeitig zu stellen, um einen inklusiven Unterricht mit einer Doppelbesetzung durch Regel- und Förderschulpädagog*innen realisieren zu können (siehe Kapitel 6.2.2 *Umsetzungspraxis im Unterricht*). Dieser Befund ist ebenfalls anschlussfähig an die Debatte über das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (vgl. Bleidick 1988; Füßel, Kretschmann 1993; Katzenbach 2015a) und zeigt die Widersprüchlichkeit des Schulentwicklungsauftrags der beforschten Schule innerhalb der Modi der Ressourcenzuweisung und die daraus entstehenden Probleme der Lehrkräfte auf: eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf umzusetzen, jedoch formal auf die separierenden Zuschreibungen nicht verzichten zu können. Des Weiteren gilt es zu überdenken, dass sich Inklusion nicht nur darauf bezieht, Teilhabemöglichkeiten für Kinder mit Behinderungen zu schaffen (siehe Kapitel 1 *Eine Schule für Alle*). Alle menschlichen Heterogenitätsdimensionen gelte es zu berücksichtigen. Das Spannungsfeld von

Zuschreibungen wie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ oder „behindert“ sowie jegliche weiteren Etikettierungen und die Konsequenzen fehlender Begriffe gilt es daher, wie bereits Katzenbach (2015a) herausgearbeitet hat, zu überdenken.

Neben dem Festhalten an bestehenden Rahmenbedingungen innerhalb des inklusiven Schulentwicklungsprozesses lassen sich ausbleibende Reformen bestimmen, die sich ebenfalls negativ auf die Veränderungsbereitschaft der Lehrer*innen auswirken. Im Zuge der veränderten Schüler*innenschaft verändern einige Lehrkräfte ihren Unterricht. Sie beschreiben, wie bisher verwendetes Unterrichtsmaterial, zum Beispiel Bücher, nach der inklusiven Umstellung nicht mehr brauchbar seien. Neue Unterrichts- und Arbeitsmaterialien werden benötigt (vgl. FI14, 40-48; siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*). Seitens der Schulorganisation wurde dies jedoch nicht berücksichtigt, und dementsprechend ist weder ein Budget noch eine Beantragung oder Bestellung außerhalb der bestehenden schuljährlichen Vorgänge möglich (vgl. FI14, 144-151). Die Lehrkräfte reagieren unterschiedlich auf die Gegebenheiten (siehe Kapitel 6.1.3 *Unterricht*). Einige stellen in ihrer Freizeit selbst Unterrichtsmaterialien her oder treten bei Anschaffungen in Vorkasse, ohne zu wissen, ob sie diese erstattet bekommen (vgl. FI14, 156-163). Andere Lehrkräfte arbeiten mit dem vorhandenen Unterrichtsmaterial weiter, orientieren sich beispielsweise am Grundschulbuch und lassen Vereinfachungen für die Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf durch die Förderpädagog*innen vornehmen (vgl. FI02, 185-190).

Eingeführte Neuerungen seitens der Organisation Schule wie die Ernennung einer Projektleitung, das Einsetzen einer Steuergruppe oder die Einführung von Arbeitsgruppen zur Erstellung eines Schulkonzeptes (siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*) sind als Maßnahmen, den inklusiven Schulentwicklungsprozess zu strukturieren sowie Beteiligungsmöglichkeiten für alle Lehrer*innen zu schaffen, einzustufen (siehe Kapitel 1.3 *Inklusion als Anspruch an Lehrkräfte*). Diese Neuerungen wurden von Lehrer*innen im Feld unterschiedlich eingeschätzt. So beteiligen sich einige Lehrkräfte bei der Steuergruppenarbeit (siehe Kapitel 6.1.1 *Rahmenbedingungen*). Andere Lehrkräfte beschreiben hingegen einen Zwang zur Mitarbeit, eine fehlende Auftragsklärung, etwa im Zusammenhang der Arbeitsgruppenaufträge, und negative Erfahrungen im Umgang mit den erarbeiteten Ergebnissen. Diese würden nicht weiterverfolgt werden, weshalb die Motivation zur Weiterarbeit gering sei beziehungsweise die Sinnhaftigkeit für sie nicht deutlich werde (vgl. GD06, 514-520). Die notwendige Transparenz und Beteiligungsmöglichkeit im inklusiven Schulentwicklungsprozess, wie sie bereits Hinz et al. (2013) herausgearbeitet haben, wurden daher von der Schulorganisation grundsätzlich angestrebt. Die Lehrer*innen bewerteten und beteiligten sich an den verschiedenen Formaten jedoch unterschiedlich. Zu diskutieren bleibt daher, welche Beteiligungsmöglichkeiten anschlussfähig an die Ziele und Bedürfnisse der Lehrer*innen im Feld sind oder wie das Kollegium zur Mitarbeit motiviert werden kann (vgl. Schiersmann, Thiele 2014, 86). Des Weiteren wäre zu untersuchen, inwieweit innerhalb der Beteiligungsmöglichkeiten Raum beispielsweise für die Bearbeitung von Widerständen ist und eine Ergebnisoffenheit praktiziert wird oder ob es sich um Scheinbeteiligungsmöglichkeiten ohne Auswirkung auf das grundsätzliche Vorhaben handelt.

Abegglen et al. (2017) erforschen die Auswirkungen fehlender Transparenz im inklusiven Schulentwicklungsprozess auf die Befürwortung inklusiven Unterrichts. Durch die vorliegende Forschungsarbeit konnte ein unterschiedlicher Umgang der Lehrkräfte mit den Veränderungen dargestellt werden. Dabei wurde deutlich, dass die Transparenz und die Beteiligungsmöglichkeit Faktoren sind, die sich auf die Befürwortung des grundsätzlichen Vorhabens auswirken. Lehrer*innen, die beispielsweise eine geringe Motivation zur Mitarbeit am Konzept

äußern, begründen dies mit einer fehlenden Auftragsklärung und negativen Erfahrungen im Umgang mit bereits erarbeiteten Ergebnissen. Gleichzeitig kann jedoch auch die Auswirkung der eigenen Rolle und Strategie auf das persönliche Informiertheitsgefühl dargestellt werden. Lehrer*innen, die sich aktiv an der Ausgestaltung des inklusiven Schulentwicklungsprozess beteiligen, beschreiben eine größere Selbstwirksamkeit im Vergleich zu Lehrer*innen, die sich eher passiv verhalten (siehe Kapitel 7.1.1 *Die Interpretation durch die Lehrer*innen*).

Zu Beginn der Arbeit wurden forschungsleitende Fragen theoretisch hergeleitet. Ein Aspekt thematisierte die Notwendigkeit von Qualitätsdimensionen bei der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts. Zusammenfassend werden durch das empirische Material die Notwendigkeit von Qualitätsdimensionen für die Umsetzung belegt und Konsequenzen fehlender Umsetzungsstrategien und gemeinsamer Zielsetzungen erkennbar. Die Organisation Schule hat den Veränderungsprozess innerhalb des Schulentwicklungsvorhabens gehemmt, indem sie veränderte Rahmenbedingungen einführte, jedoch ohne diese mit pädagogischen Zielsetzungen oder Umsetzungsstrategien zu verbinden, und indem sie gleichzeitig an Strukturen aus dem segregierenden Schulsystem festhielt sowie es an einer Neustrukturierung fehlen ließ. Für den Schulentwicklungsauftrag an das Kollegium lässt sich ein Doublebind herausstellen: Veränderung ja – aber unter den bestehenden Strukturen.

7.1.3 Eine veränderte Schüler*innenschaft als Ausgangspunkt

Eine weitere Forschungsfrage thematisierte die Auswirkung unterschiedlicher Inklusionsverständnisse oder Vorstellungen von der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts auf den inklusiven Schulentwicklungsprozess. Im Zuge des inklusiven Schulentwicklungsprozesses der beforschten Schule wurden die Klassen der Grundschule sowie Sekundarstufe I und II mit den Klassen der Förderschulabteilung zusammengelegt. Den Lehrkräften der unterschiedlichen Abteilungen wurde parallel die Verantwortung für die neu gegründeten inklusiven Klassen übertragen. Alle Lehrer*innen der beforschten Schule hatten daher mit einer veränderten Schüler*innenschaft zu tun – die Lehrer*innen der Grundschule mit Kindern der Förderschulabteilung und die Förderschulpädagog*innen mit Grundschüler*innen oder Schüler*innen der Sekundarstufe I und II. Die Lehrer*innen im Feld reagierten unterschiedlich auf die veränderte Schüler*innenschaft und die damit verbundene Neuerung im Berufsalltag.

Grundsätzlich konnte ein unterschiedlicher Umgang mit Heterogenität seitens der Lehrer*innen im Ergebnisteil dargestellt werden (siehe Kapitel 6.2.1 *Einschätzung des Vorhabens*). Zum einen werden Etikettierungen wie „Grundschüler*in“, „Regelschüler*in“ im Gegensatz zu „Förderschüler*in“ oder „Integrationskind“ genutzt, um der unterschiedlichen Schüler*innenschaft zu begegnen. Bei diesem Vorgehen wird unter Inklusion die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen verstanden. Weitere Heterogenitätsdimensionen wie beispielsweise Gender, Race, Class werden nicht thematisiert. Zum anderen wird die Unterschiedlichkeit aller Schüler*innen wahrgenommen und kein Gruppendenken praktiziert. Es wird darauf verzichtet, Heterogenitätsdimensionen oder Marginalisierung betroffener Personengruppen zu benennen. Lehrer*innen, die keine Gruppenzuweisungen verwenden, beschreiben des Weiteren das inklusive Schulentwicklungsprojekt als Antwort auf Probleme aus der Praxis, die bereits vor der Initiierung des Vorhabens den Alltag der Lehrer*innen bestimmt haben: die unterschiedlichen Lernzugänge der Schüler*innen (vgl. GD01, 58-215). Inklusion wird als konsequente Umsetzung des grundschulpädagogischen Anspruchs „Das Kind dort abholen, wo es steht“ (GD01, 215) dargestellt. Jeder Mensch wird, wie ausgeführt, in seiner Individualität anerkannt, und durch die Inklusion werden Schranken geöffnet und somit Lernen für alle ermöglicht. Diese Ausführungen sind unter

anderem anschlussfähig an Prengels Thesen zur egalitären Differenz. Die Unterschiedlichkeit von Menschen wird wahr- und ernst genommen, ohne diese in ein hierarchisches Verhältnis einzuordnen oder Etikettierungen vorzunehmen (vgl. Prengel, 2001).

Demgegenüber praktizieren andere Lehrer*innen einen Unterricht, in dem die Zuteilung der Schüler*innen zu Gruppen, dementsprechend die Differenzierung in Kinder mit und ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf, praktiziert wird. Im Feld lassen sich bei diesem Vorgehen Gruppenzuschreibungen, Etikettierungen und Gruppenerwartungen – je nach vorgenommener Eingruppierung – beschreiben, die der Individualität der Schüler*innenschaft nicht gerecht werden. So werden die Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf beispielsweise als bemitleidenswerte Personen beschrieben (vgl. GD 02, 216-246), die sich leistungsmäßig den Regeschüler*innen nicht nähern können (vgl. FI03, 307-315). Die Erwartungen, die an diese Gruppe von Kindern gestellt werden, können daher als geringer im Vergleich zu den Kindern ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt werden (vgl. Hinz 2009, 173). Außerdem wird mit einer Normalitätsvorstellung operiert und eine richtige Richtung von Entwicklung festgelegt. Die Lehrer*innen im Feld begründen ihr Vorgehen mit den in ihrem Berufsleben gesammelten Erfahrungen und der von ihnen erlebten Realität (vgl. FI03, 307-315). Des Weiteren wird die Notwendigkeit der Etikettierung in der Praxis damit begründet, dass es für eine Lehrkraft nicht möglich sei, alleine einen differenzierten Unterricht für die gesamte Klasse vorzunehmen (vgl. GD06, 78-86). Die Etikettierungen und Eingruppierungen können daher als Methode zur Reduzierung von Komplexität beschrieben werden. Der Unterschied zu den Lehrer*innen, die die Individualität aller Schüler*innen betonen und ohne Gruppenzuschreibungen arbeiten, findet sich in praktiziertem Unterricht und einer veränderten Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (siehe Kapitel 6.1.3 *Unterricht*). Diese Lehrer*innen realisieren einen ritualisierten Unterricht, der nicht auf die Lehrperson zentriert ist und Verantwortung an die Schüler*innenschaft abgibt. Durch die veränderten Zuständigkeiten beschreiben die Lehrkräfte, beispielsweise Zeit für Beobachtungen und individuelle Beratungen zu haben (vgl. FI14, 40-48). Katzenbach (2015a) greift die Diskussion um die De-Kategorisierung im Kontext von Inklusion auf und diskutiert beispielsweise die Gründe für und gegen den Gebrauch von Kategorien in der Unterrichtspraxis. Kategorisierungen führen zu Stigmatisierungen, die durch den institutionellen Rahmen der Schule noch verstärkt werden können (vgl. ebd., 42). Gleichzeitig genügt es nicht, die Kategorie „Behinderung“ per se zu vermeiden, ohne die dahinterliegenden sozialen Tatbestände zu thematisieren (vgl. ebd., 48). Ein Ziel von Inklusion müsse es daher sein, „Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen und dabei formale Etikettierung so weit wie möglich vermeiden beziehungsweise die Folgewirkungen unvermeidbarer Etikettierungen so weit wie möglich minimieren“ (ebd.). Die thematisierten notwendigen Rahmenbedingungen, um auf eine formale Etikettierung verzichten zu können, sind in der beforschten Schule noch nicht geschaffen worden (siehe Kapitel 7.1.2 *Die Schulorganisation als Hemmschuh*) und bringen die Lehrer*innen, die in ihrem Unterricht auf die Eingruppierung in Schüler*in mit oder ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf verzichten, an ihre Grenzen. So wird beispielsweise der formale Zwang zur unterschiedlichen Benotung von Kindern mit und ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf als Anforderung beschrieben, die mit den persönlichen Vorstellungen des Lernens und Unterrichtens nicht zu vereinen sei (vgl. GD01, 1210-1216).

Darüber hinaus wird eine veränderte Arbeit mit Eltern im Zusammenhang mit der veränderten Schüler*innenschaft thematisiert (siehe Kapitel 6.1.2 *Kompetenzen*). Dabei sind sich die

Lehrer*innen der beforschten Schule einig darüber, dass sich die Elternschaft im Zuge der Neu-
zusammenstellung der Klassen verändert habe. Das heißt, es lässt sich eine Einigkeit darüber
beschreiben, dass die Eltern der Kinder mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf
anders seien im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne sonderpädagogische Förderschulzuwei-
sung. Innerhalb der Gruppe der Eltern von Kindern mit attestiertem sonderpädagogischen
Förderbedarf werden des Weiteren Differenzierungen vorgenommen. So werden beispielsweise
Eltern von Kindern mit attestiertem Hilfebedarf im Bereich der motorischen Entwicklung als
angenehm, zuverlässig und interessiert dargestellt. Die Arbeit mit und der Kontakt zu Eltern
von Kindern mit Problemen im sozialen Bereich gelten als schwierig (vgl. GD03, 332-345). Die
Diskussionen innerhalb der Lehrer*innenschaft zeigen eine partielle Reflexion und eine Ver-
änderung im Umgang mit Etikettierungen. Dies betrifft jedoch ausschließlich die Gruppe der
Schüler*innen. Innerhalb der Elternschaft wird eine Eingruppierung nicht thematisiert bezie-
hungsweise auf der Basis der persönlichen Erfahrungen betont.

Die Konsequenzen aus dieser so beschriebenen Veränderung unterscheiden sich jedoch. Eine
Gruppe von Lehrer*innen verfolgt die Strategie, die Elterngespräche gemäß dem formal zu-
gewiesenen Schultyp aufzuteilen und von den entsprechenden Lehrer*innen durchführen
zu lassen. Dementsprechend sind die Förderschullehrer*innen für die Eltern der formalen
Förderschüler*innen und die Grundschulpädagog*innen für die Schüler*innen ohne attestier-
ten sonderpädagogischen Förderbedarf zuständig (vgl. GD01, 340-341). Eine andere Gruppe
von Lehrer*innen beschreibt das Vorgehen, die Elterngespräche unabhängig von der Eltern-
schaft gemeinsam zu führen und sich so zum einen gegenseitig zu unterstützen und zum an-
deren voneinander lernen zu können (vgl. FI02, 467-491). Durch dieses Vorgehen werden gleich-
zeitig die Beobachtungsperspektive auf das Kind erweitert und eine qualitativ hochwertige
Elternarbeit verfolgt (vgl. ebd.). Lehrkräfte, die dieses Vorgehen praktizieren, realisieren auch
ihren Unterricht gemeinsam. Sie können daher tatsächliche Aussagen über die Entwicklung der
Kinder treffen und müssen nicht auf die Beobachtungen und Einschätzungen der anderen Lehr-
kraft zurückgreifen. Die Teamarbeit im Unterricht kann daher als eine Voraussetzung für das
gemeinsame Führen von Elterngesprächen benannt werden.

Diese unterschiedlichen Strategien lassen jedoch die Vermutung zu, dass es nicht der Aspekt der
Eingruppierung oder De-Kategorisierung alleine ist, der sich auf eine Veränderung innerhalb
des Verantwortungsbereichs der Lehrkräfte auswirkt. Trotz der Einteilung der Eltern in Eltern
von Kindern mit oder ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf finden sich eine ge-
meinsame Verantwortungsübernahme und keine Aufgabenzuteilung nach beruflichem Hinter-
grund. Die Entscheidung, ob die Zuständigkeiten der Lehrer*innen je nach Berufshintergrund
aufgeteilt oder gemeinsam wahrgenommen werden, steht daher im Feld der beforschten Schule
nicht im Zusammenhang mit der Eingruppierung in Eltern von Kindern mit oder ohne at-
testierten sonderpädagogischen Förderbedarf.

Lehrer*innen, die im Team arbeiten – unabhängig davon, ob dies die Unterrichtssituation oder
die Arbeit mit Eltern betrifft – beschreiben, wie sich im Verlauf der Zusammenarbeit ihr Den-
ken geändert habe (siehe Kapitel 6.2.2 *Umsetzungspraxis im Unterricht*). Sie berichten, dass bei-
de Lehrer*innen im Team gleichberechtigt, auch nach außen hin, agieren würden und dies unter
anderem möglich sei, weil sie viele doppelt besetzte Unterrichtsstunden miteinander zu bestrei-
ten hätten. Neben diesen doppelt eingeteilten Stunden verbrächten beide Lehrkräfte auch viel
gemeinsame Zeit bei der Vorbereitung ihres Unterrichts. Dabei werde nicht nach Ausbildungshintergrund die Arbeit aufgeteilt, sondern gemeinsam gearbeitet (vgl. GD01, 670-686). Das Un-
terrichtsgeschehen gestaltet sich gemäß diesen Lehrer*innen so, dass die Schüler*innen gemeinsam

agieren, sich gegenseitig fachlich unterstützen, um Rat fragen und insgesamt eine hohe Sozialkompetenz aufweisen (vgl. FI01, 246-257). Die Relevanz der Kooperation der Lehrer*innen, damit die Schüler*innen miteinander tätig werden können, wie Sasse et al. (vgl. 2014, 123), Lütje-Klose (vgl. 2016, 368) oder Lütje-Klose, Neumann (vgl. 2018, 136f.) bereits bestätigt haben, zeigt sich somit auch an der hier untersuchten Schule. Ein arbeitsteiliges Nebeneinanderher der verschiedenen Professionen ist, wie auch Moser et al. (2012) herausgearbeitet haben, im Sinne einer inklusiven Schulpraxis weniger praktikabel. Dabei genügt es nicht, so Moser et al., „eine ansonsten unveränderte Praxis mit ‚sonderpädagogischen Maßnahmen‘ zu begleiten“ (ebd., 153).

Dumke, Krieger, Schäfer (1986) thematisierten die Bereitschaft der Lehrkräfte, Schüler*innen mit Behinderungen im gemeinsamen Unterricht zu unterrichten, je nach der Art und Schwere der jeweiligen Behinderung. Sie stellten, wie auch Veber (2010), einen Zusammenhang mit der Befürwortung der Integration und den persönlichen Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht dar. Die vorliegende Forschungsarbeit bestätigt einen Zusammenhang zwischen der Art und Schwere der jeweiligen Behinderung und einer grundsätzlichen Möglichkeit zur Inklusion. Dabei spielt jedoch weniger die Behinderung an sich eine Rolle als die Auswirkung der Behinderung auf das Leistungsvermögen (siehe Kapitel 6.3.1 *Zum Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Einschätzung des Vorhabens‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess*). Dabei wird beispielsweise eine Grenzziehung vorgenommen bei Kindern, die in der dritten Klasse noch nicht lesen und schreiben können. Die Belastungssituation für diese Kinder sei in einem inklusiven Setting zu hoch, da sie das Leistungsniveau der anderen Kinder nach Einschätzung der Lehrer*innen nicht erreichen würden. Diese Schüler*innen benötigten einen geschützten Rahmen, wie ihn beispielsweise eine Förderschule biete.

Von Saldern (2010) thematisierte den Zusammenhang zwischen individueller Weiterbildung und der Anwendung schüler*innenorientierter Methoden oder Projektarbeit. Gleichzeitig begrenzte er die Kooperation zwischen Lehrer*innen auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien. Durch die vorliegende Forschungsarbeit konnte jedoch eine Kooperation zwischen Lehrer*innen herausgearbeitet werden, die die gemeinsame Erarbeitung schüler*innenorientierter Unterrichtsmethoden oder Projektarbeiten zum Gegenstand hatte. Neben der Kooperation im Lehrer*innenteam als Voraussetzung, um heterogene Lerngruppen unterrichten zu können, konnten Aspekte wie ein anerkennendes Miteinander von Lehrer*innen und Schüler*innen oder eine Individualisierung des Unterrichts dargestellt werden. Diese Ergebnisse sind somit anschlussfähig an Langners (2015) Ausführungen zu sich für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen kompetent fühlenden Lehrkräften (2015).

Budde und Blasse (2017) analysierten in ihrer Forschungsarbeit eine gesteigerte Heterogenität innerhalb der Klassen und die Herausforderungen, die in diesem Zusammenhang für die Lehrer*innen entstehen. Die Konsequenzen aus der Zusammenführung der Grund- und Förderschulabteilung für die Lehrkräfte der beforschten Schule werden auch in der vorliegenden Forschungsarbeit konkretisiert. Dabei werden unterschiedliche Strategien der Lehrer*innen expliziert. Das Spektrum der praktizierten Strategien reicht von einer Betonung der Individualität aller Kinder – mit entsprechender Förderung auf dem jeweiligen Entwicklungsniveau – über die Eingruppierung der Kinder in Gruppen wie „Kinder mit“ und „Kinder ohne attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf“ bis hin zu einer Förderung, die an einer Norm ausgerichtet ist und Vereinfachungen für Kinder mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf vorsieht. Den von Budde und Blasse beschriebenen Dilemmata, der Differenz wertschätzend zu begegnen, ohne Stereotype zu erzeugen, wird in der vorgefundenen Praxis unterschiedlich begegnet (vgl. 2017).

Die forschungsleitende Frage, wie sich unterschiedliche Inklusionsverständnisse oder Vorstellungen von der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts auswirken, rahmte den Abschnitt. Zusammenfassend lässt sich ein unterschiedlicher Umgang mit der veränderten Schüler*innenschaft seitens der Lehrer*innen beschreiben. Zum einen führt diese vermehrt dazu, Einteilungen in vorher festgelegte Gruppen vorzunehmen, zum anderen zu einer De-Kategorisierung. Des Weiteren lässt sich eine unterschiedliche Unterrichtspraxis feststellen. Diese reicht von einem Unterricht im Gleichschritt – mit Vereinfachungen – bis hin zu einer neuen Didaktik. Ein Zusammenhang zwischen einer Verwendung oder Ablehnung von Etikettierungen und einer Arbeit im Lehrer*innenteam oder Zuständigkeit nach Berufshintergrund kann nicht herausgearbeitet werden. Strukturelle Gegebenheiten seitens der Organisation Schule lassen sich abschließend als begrenzender Aspekt aufführen (siehe Kapitel 7.1.2 *Die Schulorganisation als Hemmschuh*).

7.1.4 Professionalisierung als Strategie

Inwieweit neue Kompetenzanforderungen im Umgang mit einer veränderten Schüler*innenschaft thematisiert werden, stellt eine weitere forschungsleitende Frage der Arbeit dar. Als dominante neue Herausforderungen werden im beforschten inklusiven Schulentwicklungsprojekt der Umgang mit der veränderten Schüler*innenschaft sowie die Zusammenarbeit im Kolleg*innenteam, hier die Doppelbesetzung, benannt. Die veränderten Anforderungen werden damit konkretisiert, dass durch den Schulentwicklungsprozess eine neue Realität, etwa die veränderte Schüler*innenschaft mit veränderten Lernstrategien und Verhaltensweisen, erzeugt worden ist, auf die im Studium nicht vorbereitet wurde (vgl. GD05, 762-781). Bekannte und über die Jahre hinweg angewendete Unterrichtsstrategien werden obsolet. Dies erzeugt Unsicherheit. Im Sinne des kompetenztheoretischen Ansatzes kann daher gefolgert werden, dass im Verlauf des inklusiven Schulentwicklungsprojekts erlerntes, regelgeleitetes Handeln, das dazu diente, den Lehrer*innenberuf erfolgreich zu bewältigen, unbrauchbar wird (siehe Kapitel 2.4 *Professionalisierung für Inklusion*). Neue Kompetenzen sind gefordert, um professionell der neuen Berufsrealität begegnen zu können. Diese veränderten Kompetenzen beschreiben die Lehrer*innen beispielsweise als eine Offenheit gegenüber Lernabfolgen und Schüler*innenpersönlichkeiten oder Teamarbeit. Die Offenheit ersetzt die im Studium entwickelte Vorstellung der exakten Planbarkeit, beispielsweise von Bildungsprozessen. Die Teamarbeit löst die erlernte und praktizierte Einzelkämpfermentalität ab.

Durch die Ausführungen der Lehrer*innen wird zum einen die Relevanz des Studiums für das eigene Professionalitätsempfinden deutlich. Die praktizierten Strategien gründen sich auf die vermittelten Lerninhalte aus dem Studium. Zum anderen werden die verfolgten Handlungsstrategien im Kontakt mit einer veränderten Realität hinterfragt. Ein Prozess der Entwicklung beruflicher Fähigkeiten, der bereits im Studium beginnt und durch kritische Ereignisse beeinflusst wird, kann daher beschrieben werden. Diese Ergebnisse sind anschlussfähig an die Theorie des lebensbiografischen Ansatzes und damit an den Aspekt der prozesshaften Professionalisierung während des gesamten Ausbildungs- und Berufslebens (siehe Kapitel 2.4 *Professionalisierung für Inklusion*).

Eine weitere Herausforderung wird im Zusammenhang mit der Elternarbeit und dem Druck, die Kinder bestmöglich zu fördern, sichtbar. Die Lehrer*innen beschreiben, wie Eltern grundsätzlich offen gegenüber dem inklusiven Schulentwicklungsprozess seien, jedoch auch Befürchtungen äußerten. Ihre Bedenken bezögen sich auf die Klassenzusammensetzung und die Gewährleistung einer ausreichenden Förderung des eigenen Kindes. Dahinter steht beispielsweise der Wunsch, dass das eigene Kind den Übertritt auf das Gymnasium im Anschluss an

die Grundschule schaffen möge (vgl. FI01, 394-396). Diese Anforderungssituation kann unter Verweis auf den strukturtheoretischen Ansatz als Ungewissheitsantinomie beschrieben werden (siehe Kapitel 2.4 *Professionalisierung für Inklusion*). Die Lehrkraft soll zusichern, dass sie die notwendigen Kompetenzen besitzt, um die Vermittlung des angestrebten Wissens zu gewährleisten. Eine Garantie hierfür gibt es jedoch nicht. Dieses Thema ist ein Problem an sich und steht nicht im Zusammenhang mit der inklusiven Bildung. Es ist vielmehr erforderlich, sich die Ungewissheit der Zielerreichung im Bildungsprozess grundsätzlich bewusst zu machen.

Die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, um Veränderungen hin zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte und der Befürwortung von Inklusion anzustoßen, wird von Hellmich et al. (2017) dargestellt. Im Forschungsfeld wurde die persönliche Motivation oder das Motiviertwerden durch Dritte, dementsprechend Kolleg*innen, als Ausgangspunkt für Fort- und Weiterbildungen herausgearbeitet. Des Weiteren wirkten sich positive Umsetzungserfahrungen in der Praxis mit den Schüler*innen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus. Ausgangspunkt für die Veränderung der eigenen Praxis war der eigene Antrieb. Es ließen sich daher keine strukturierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen seitens der Einzelschule darstellen (vgl. Hellmich et al. 2017), die sich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrer*innen auswirken würden.

Mit den Herausforderungen und veränderten Kompetenzanforderungen im Berufsalltag gehen die Lehrer*innen unterschiedlich um (siehe Kapitel 6.2.3 *Strategien*). Zum einen werden Lehrer*innen selbst aktiv und suchen gezielt nach Umsetzungskonzepten in anderen Schulen, die sie anpassen und in ihrer eigenen Praxis umsetzen. Zum anderen lassen sie sich von aktiven Lehrer*innen ihrer Schule mitreißen, probieren gemeinsam Neues aus oder übernehmen die Konzepte der Kolleg*innen. Eine letzte kleine Gruppe von Lehrer*innen äußert, durch den Schulentwicklungsprozess nicht angesprochen zu werden, und beruft sich auf ihre Gewohnheiten. Den Veränderungen wird durch die Arbeit der Kolleg*innen begegnet, und es werden letztlich nur partielle Neuerungen eingeführt. Gemeinsam ist diesem Vorgehen, dass die eigene Motivation, professionelle Werthaltung und Überzeugung handlungsleitend dafür sind, wie mit den Professionalisierungsansprüchen umgegangen wird. Dies ist anschlussfähig an die Erkenntnis aus dem kompetenztheoretischen Ansatz (siehe Kapitel 2.4 *Professionalisierung für Inklusion*) zum Zusammenspiel von spezifischem Wissen, professioneller Werthaltung, motivationaler Orientierung sowie professioneller Selbstregulationsfähigkeiten für die Entwicklung professionellen Handelns (vgl. Baumert, Kunter 2011a, 33). Fehlt es beispielsweise an persönlicher Motivation, wird die Notwendigkeit der Professionalisierung, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden, nicht erkannt.

Zum anderen haben die dargestellten Strategien gemeinsam, dass sie nicht in Verbindung mit einem Professionalisierungsprogramm seitens der Schulorganisation stehen. Der eigene Antrieb und die eigene Einschätzung der Notwendigkeit zur Veränderung stehen als Ausgangspunkt zur Weiterentwicklung oder eben als Faktor für das Festhalten an gewohnten Handlungsroutinen (siehe Kapitel 6.2.3 *Strategien*). Die Schulorganisation gibt keine Struktur vor, die beispielsweise als Orientierungsgrundlage oder gemeinsames Kompetenzraster, um den inklusiven Unterricht zu realisieren, dienen könnte. Zwar werden vereinzelte verpflichtende pädagogische Tage angeboten, diese jedoch durch das Kollegium als wenig unterstützend oder irrelevant für die persönliche Herausforderungssituation beschrieben. Eine Passung zwischen den erlebten Anforderungen durch die Lehrer*innen und den partiell angebotenen Unterstützungsmaßnahmen seitens der Schulorganisation beschreiben die Lehrer*innen im Feld nicht (vgl. FI14, 51-74). Die Professionalisierung der Lehrer*innen für den inklusiven Unterricht ist daher sei-

tens der Schulorganisation nicht strukturiert oder geplant und fällt in den privaten Bereich der Lehrer*innen.

Inwieweit neue Kompetenzanforderungen im Umgang mit einer veränderten Schüler*innenschaft thematisiert werden, stellte die den Abschnitt rahmende Forschungsfrage dar. Auf der Grundlage der Empirie können zusammenfassend neue Kompetenzanforderungen aufgrund der veränderten Schüler*innenschaft sowie der doppelt besetzten Unterrichtseinheiten festgehalten werden. Im Studium erlernte und jahrelang praktizierte Handlungsstrategien reichen nicht aus, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Mit den veränderten Herausforderungen wird unterschiedlich umgegangen. Die Bandbreite reicht von einer aktiven Suche und persönlichen Weiterbildung bis hin zur Delegation von Aufgaben an Dritte, um an gewohnten Abläufen festhalten zu können. Die Schulorganisation ermangelt verbindlicher Strukturen, die beispielsweise als Orientierungsgrundlage oder verbindliches Kompetenzraster dienen würden. Die Professionalisierung der Lehrer*innen für den inklusiven Unterricht lässt sich daher als Privataufgabe der Lehrer*innen darstellen.

7.2 Kritische Reflexion der Reichweite der Untersuchung

Die vorliegende Forschungsarbeit zielt auf die Analyse von Einschätzungen der Lehrer*innen einer Schule im inklusiven Schulentwicklungsprozess ab. Folgende Aspekte konnten aufgrund des Forschungsdesigns nicht berücksichtigt werden:

Am Schulentwicklungsprozess beteiligt sind noch andere Personengruppen und Institutionen, beispielsweise die Schüler*innen, Eltern, pädagogische Mitarbeiter*innen, Integrationshelfer*innen, Verwaltungspersonal, weiterführende Schulen oder Kindergärten. Aussagen darüber, wie diese Personengruppen den Prozess einschätzen, fließen nicht in die Studie mit ein. Die Perspektiven dieser Personengruppen stellen somit Leerstellen dar, die beispielsweise bei zukünftigen Analysen noch mit erhoben werden könnten. Die Schüler*innen könnten beispielsweise Aussagen zum Schulklima, zur Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion oder zu den Peer-Beziehungen treffen. Aussagen weiterführender Einrichtungen könnten Einblicke in die Sichtweise nicht aktiv involvierter Personen auf den Veränderungsprozess geben.

Die Entwicklung einer inklusiven Praxis ist zum einen nicht alleine Aufgabe der umsetzenden Lehrer*innen. Zum anderen kann inklusive Schulentwicklung nicht unabhängig von gesellschaftlichen Entwicklungen betrachtet werden (vgl. Werning, Riecke-Baulecke 2018, 97), auch kann Pädagogik nicht Politik ersetzen (vgl. Budde, Hummrich 2013). Es bedarf daher, so Budde und Hummrich (2013), einer Reflexion der Grenzen der Pädagogik und der Thematisierung des bildungspolitischen Auftrags von Inklusion. Die Analyse der gesellschaftlichen Entwicklung und der politischen Ebene würde die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit vervollständigen.

Der Einfluss der Lehrer*innen bezieht sich, wie herausgearbeitet, beispielsweise auf ihr Engagement im inklusiven Schulentwicklungsprozess. Ihr Einfluss auf die grundsätzliche Ausstattung von Ressourcen – wie doppelt besetzte Unterrichtseinheiten oder ministerielle Verordnungen, staatliche Vorgaben, die Schulaufsicht – ist jedoch begrenzt. Die Entwicklung der Einzelschule ist daher auf Unterstützung sowie Bestimmungen von außen angewiesen (vgl. Ainscow u. a. 2012, 128; Arndt, Werning 2016). Entscheidungen seitens der unterschiedlichen zuständigen Ministerien oder Gremien wurden, sofern sie nicht von Lehrer*innen selbst thematisiert wurden, bei der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt.

Außerdem wurde die Rolle der externen Begleitung bei Organisationsentwicklungsvorhaben (vgl. Moser 2011, 372) auf theoretischer Basis herausgearbeitet. Ebenso wurde die wissenschaftliche

Begleitsituation der Beispielschule im Zuge der Vorstellung des Forschungsfeldes dargestellt. Der konkrete Ablauf der externen Begleitung, die Arbeit der eingesetzten Steuergruppe oder der Projektleitung wurde – sofern nicht von den an den Erhebungen teilnehmenden Lehrer*innen selbst thematisiert – nicht berücksichtigt. Eine Analyse des wissenschaftlichen Begleitprojekts steht daher aus.

Als Ausgangspunkt für schulische Organisationsentwicklung beschreibt die Literatur beispielsweise, ein gemeinsames Verständnis über die Ziele des Schulentwicklungsvorhabens, die Zuständigkeiten und Qualitätsmerkmale grundlegend zu klären (vgl. Moser 2011, 369 f.). Auch hier konnten zur Analyse lediglich offiziell verabschiedete Dokumente und Aussagen der Lehrer*innen herangezogen werden. Inwieweit eine gemeinsame Klärung, beispielsweise der Leitlinien, stattgefunden hat, kann nicht abschließend geklärt werden. Aufgrund der Diskussion der Lehrer*innen über die Inhalte des Leitbildes bestehen jedoch Zweifel. Zu einer grundsätzlichen Analyse der einzelnen theoretischen Arbeitsschritte innerhalb einer schulischen Organisationsentwicklung können jedoch keine Aussagen getroffen werden.

Das Forschungsdesign beinhaltet keine Erhebungen zur praktischen Unterrichtsdurchführung, wie dies beispielsweise Unterrichtsbeobachtungen wären. Lediglich die Einschätzung der praktizierenden Lehrer*innen oder erarbeitete Dokumente dienen als Datengrundlage. Inwieweit die thematisierten Veränderungen sich im Unterricht abbilden, ist daher nicht Gegenstand der Analyse. An dieser Stelle sei jedoch darauf verwiesen, dass in der Praxis häufig Diskrepanzen zwischen theoretisch diskutierten Vorhaben und Veränderungsbedarfen sowie der tatsächlichen Umsetzungspraxis im Unterricht vorzufinden sind (vgl. Schließle et al. 1999, 12). Eine dahingehende Analyse im beforschten Feld der Schule wäre lohnenswert.

Die Reichweite der vorliegenden Studie ist daher als begrenzt einzustufen. Indem der Schwerpunkt auf die Perspektive der Lehrkräfte einer einzigen Schule gelegt wurde, wird ein heterogenes Feld innerhalb eines Mikrokosmos deutlich. Aussagen über die unterschiedlichen Interpretationen des Entwicklungsauftrags sowie den Umgang mit Rahmenbedingungen durch die Lehrer*innen und daraus resultierende Konsequenzen können getroffen werden. Dementsprechend lässt sich eine vielschichtige und teilweise widersprüchliche Realität eines Schulentwicklungsprozesses abbilden.

8 Resümee

Ausgangspunkt der qualitativen Forschungsarbeit war die Frage nach Bedingungen für einen Schulentwicklungsprozess mit der Zielsetzung, eine *Schule für alle* zu entwickeln. Dabei stand die Perspektive der Lehrkräfte einer exemplarischen Schule im Mittelpunkt der Analyse. Ausgehend von einem Verständnis von Schule als lernender Organisation (vgl. Rolff 1998), wurden der Systemzusammenhang von Schulentwicklung (vgl. ebd. 2007) und der Aspekt des Implementierungsprozesses durch die Lehrer*innen (vgl. Fend 2008) herausgearbeitet und als theoretischer Bezugsrahmen gesteckt. Das Drei-Wege-Modell von Schulentwicklung nach Rolff (2007) wurde mit den Erweiterungen nach Werning (2012) sowie Esslinger-Hinz und Sliwka (2011) als Hintergrundfolie genutzt: Die Bereiche der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung (vgl. Rolff 2007, 30), die Vernetzung mit der Familie sowie der außerschulischen Lebenswelt (vgl. Werning 2012, 60), als auch die Berücksichtigung der Schulkultur sowie der Nachhaltigkeit (vgl. Esslinger-Hinz, Sliwka 2011, 74f.) sind notwendig, damit Schulentwicklung gelingen kann.

Implementationsprozesse sind von Interpretationsprozessen der beteiligten Akteur*innen abhängig. Im Prozess der Rekontextualisierung werden Reformen und die damit verbundenen Intentionen durch die tatsächlich umsetzende Person interpretiert und damit verändert (vgl. ebd., 174). Akteur*innen reagieren daher trotz vergleichbarer Eingangsvoraussetzungen unterschiedlich auf Veränderungsanforderungen. Dementsprechend treten unterschiedliche Entwicklungsverläufe auf.

Interpretiert und diskutiert wurden die empirischen Ergebnisse im Stil der GTM, nach Strauss, Corbin (1990) und Charmaz (2006). Deren Methodologie eignete sich besonders, um die Forschungsfrage zu bearbeiten, da so dem sozialen und perspektivgebundenen Entwicklungsprozess entsprochen werden konnte und sich die unterschiedlichen Ansichten der Lehrer*innen in ihren Dimensionen darstellen ließen.

Im Folgenden wird auf die zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Dimensionen ‚Vorgaben seitens der Schulorganisation‘, ‚Interpretation durch die Lehrer*innen‘, ‚veränderte Schüler*innenschaft‘ und ‚Prozess der Professionalisierung‘ näher eingegangen. Letztlich stehen die einzelnen Erkenntnisse jedoch nicht losgelöst nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig. Sie bilden die vielschichtige und teilweise widersprüchliche Realität eines Schulentwicklungsprozesses ab: Die Vorgaben seitens der Schulorganisation, die einerseits einen inklusiven Schulentwicklungsprozess zu implementieren wünscht, zum anderen jedoch die strukturelle Führung getrennter Abteilungen¹⁴⁷ praktiziert, wurden als widersprüchlich und hemmend dargestellt. Gleichzeitig wurde herausgearbeitet, wie die Lehrer*innen im Forschungsfeld den Implementationsauftrag unterschiedlich interpretieren und auch innerhalb der strukturell vorgegebenen Rahmenbedingungen gegensätzliche Bewertungen und Umsetzungsstrategien verfolgen. Diese Strategien reichen von der aktiven Partizipation im inklusiven Schulentwicklungsprozess bis hin zur Beschreibung von Zwang, die Neuerungen übernehmen zu müssen. Innerhalb der Gruppe der aktiven Personen ließ sich eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Inklusion bereits vor der Projektinitiierung festmachen. Innerhalb der Personengruppe, die sich im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses gegenüber Veränderungen öffnete, äußerten einige

¹⁴⁷ Die Förderschulabteilung wird getrennt von der Grundschule sowie der Sekundarstufe I und II geführt.

Befragte beispielsweise Grenzerfahrungen, die sie veranlasst hätten, sich für eine Handlungsveränderung zu entscheiden.

Die Lehrkräfte nennen eine veränderte Schüler*innenschaft als Ausgangspunkt für neue Herausforderungen im Berufsalltag. Dabei nutzen die Befragten den Aspekt der Leistung als Differenzierungsmerkmal und stellen, zumeist ausgehend von einer Leistungsnorm, weniger leistungsstarke Schüler*innen als Neuerung dar. Diese leistungsschwächeren Schüler*innen werden im Gegensatz zu den Regelschüler*innen meist mit den Labels „Schüler*in mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ oder „Integrationskind“ etikettiert. Der Umgang der Lehrer*innen mit den Schüler*innen und die Konsequenzen für den Unterricht unterscheiden sich. Zum einen lässt sich eine Praxis der Gruppenzuweisung (Regelschüler*innen vs. Kinder mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf) darstellen. Dabei wird ein vereinfachender Unterricht im Gleichschritt umgesetzt. Zum anderen wird die Unterschiedlichkeit aller Kinder betont, und es wird eine neue Didaktik eingeführt. Ein Zusammenhang zwischen einer Verwendung oder Ablehnung von Etikettierungen und einer Arbeit im Lehrer*innenteam oder einer Zuständigkeit nach Berufshintergrund kann nicht herausgearbeitet werden. Strukturelle Gegebenheiten seitens der Schulorganisation sind auch an dieser Stelle als begrenzender Aspekt aufzuführen. So hemmen beispielsweise die nach Schulform getrennt geführten Lehrer*innenkonferenzen den Austausch der unterschiedlichen Professionen.

Zusammenfassend lassen sich unter dem Stichwort der Professionalisierung veränderte Kompetenzanforderungen aufgrund der veränderten Schüler*innenschaft sowie aufgrund der doppelt besetzten Unterrichtseinheiten festhalten. Im Studium erlernte und jahrelang praktizierte Handlungsstrategien reichen nicht mehr aus, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Mit den veränderten Herausforderungen wird unterschiedlich umgegangen. Die Bandbreite reicht von einer aktiven Suche nach Lösungen und der persönlichen Weiterbildung bis hin zur Delegation von Aufgaben an Dritte, um an gewohnten Abläufen festhalten zu können. Die Schulorganisation vermag keine verbindlichen Strukturen, die beispielsweise als Orientierungsgrundlage oder verbindliches Kompetenzraster dienen würden, zu etablieren. Den Lehrenden bleibt es weitgehend selbst überlassen, auf welche Art und Weise sie den Neuerungen begegnen. Die Professionalisierung der Lehrer*innen für den inklusiven Unterricht ist daher seitens der Schulorganisation nicht strukturiert oder geplant und fällt in den privaten Bereich der Lehrkräfte.

Der Zusammenhang von Entwicklungen und Vorgaben seitens der Schulorganisation und der Interpretation des inklusiven Schulentwicklungsvorhabens durch die Lehrkräfte im Feld wird daher durch die vorliegende Forschungsarbeit abschließend herausgestellt. Die veränderte Schüler*innenschaft als Ausgangspunkt sowie der Aspekt der Professionalisierung als Strategie, um den neuen Herausforderungen zu begegnen, werden außerdem in ihrer Vielschichtigkeit dargestellt.

Der Theorieansatz der Einzelschule lernende Organisation im Systemzusammenhang, nach Rolff (1991), findet sich im Forschungsfeld wieder. Spannungen und Widersprüche werden durch einzelnen Akteur*innen aber auch Gruppierungen, wie der Förder- oder Grundschulabteilung, ausgehandelt und unterschiedliche Sinnstrukturen deutlich. Widersprüche und Machtkonflikte zeigen sich beispielsweise im Umgang der unterschiedlichen Abteilungen miteinander und letztlich im Aufrechterhalten der getrennten Abteilungsführung, trotz gemeinsamer Zuständigkeit der Förder- und Grundschulpädagog*innen.

Strukturelle Neuerungen, etwa doppelt besetzte Unterrichtseinheiten oder Vorgaben seitens der Schulleitung, werden in der Beispielschule nicht gemeinsam pädagogisch interpretiert. Wie

relevant Qualitätsstandards sind, um Inklusion gemeinsam umsetzen zu können, wird daher deutlich. Denn ohne eine verbindliche gemeinsame Orientierung wird es aufgrund äußerer Veränderungen wie dem Zusammenlegen der Förder- und Grundschulabteilung zwar Entwicklungen geben. Diese Veränderungen müssen jedoch, wie aufgezeigt, nichts mit der Intention des grundsätzlichen Schulentwicklungsvorhabens oder dem anfänglich formulierten Verständnis von Inklusion zu tun haben. Diese Ergebnisse sind anschlussfähig an den Theorieansatz von Fend (2008). Die Neuerungen werden seitens der Lehrkräfte interpretiert und trotz vergleichbarer Rahmenbedingungen unterschiedlich umgesetzt. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit zeigen des Weiteren, dass Personen, die sich zeitlich vor der Reform bereits mit den Reformzielen auseinandergesetzt hatten oder mit der eigenen Arbeitssituation unzufrieden waren, veränderte Handlungsstrategien ausprobierten.

Die Organisation Schule blockiert oder befördert den Veränderungsprozess durch ihr Agieren. Genauso beeinflussen die Interpretationen der Lehrer*innen den Schulentwicklungsprozess. Um einen solchen erfolgreich zu realisieren, bedarf es daher im Vorhinein richtungsweisender Reformen seitens der Schulorganisation, damit es Letztere nicht selbst ist, die der Veränderung entgegensteht. Die Ziele des Implementationsvorhabens gemeinsam mit dem Kollegium zu klären, ist des Weiteren elementar. Der Systemzusammenhang, wie ihn Rolff (2007) mit dem Drei-Wege-Modell von Schulentwicklung dargestellt hat, kann daher bestätigt werden. Unterrichts-, Schul- und Organisationsentwicklung stehen im engen Zusammenhang und können sich gegenseitig blockieren oder befördern. Ohne eine Berücksichtigung der individuellen Schulkultur, nach Esslinger-Hinz (2010, 11), blockieren schuleigene Verhaltenserwartungen den Veränderungsprozess.

Der einleitend erfolgten normativen Darstellung, die Lehrkräfte wären bei der Umsetzung inklusiver Bildung Dreh- und Angelpunkt (vgl. Meijer 2011, 5), kann daher zumindest in Teilen widersprochen werden. Die tatsächliche Unterrichtspraxis wird zwar durch die Lehrperson gestaltet. Von daher ist der Einfluss der Lehrkräfte als bedeutend einzustufen. Gleichzeitig stehen sie jedoch in einer nicht zu vernachlässigenden Wechselbeziehung mit anderen Beteiligten, beispielsweise mit der Schulorganisation. Durch die anderen Einflussgrößen werden die Strategien der Lehrer*innen befördert, jedoch auch begrenzt oder gehemmt. Daher ist es nicht möglich, Zuständigkeit und daher auch Verantwortung einseitig auszurichten. Vielmehr müssen die unterschiedlichen Zuständigkeiten innerhalb inklusiver Schulentwicklungsprozesse anerkannt werden, und es ist notwendig, den Wechselverhältnissen zu begegnen. Daher können die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an den aktuellen Stand der Forschung aufgezeigt und der Systemzusammenhang von Schulentwicklungsprozessen betont werden (vgl. u. a. Gomolla, Radtke 2007; Amrhein 2011a; Plate 2012; Moser, Kropp 2015; Arndt, Wernig 2016a; Lütje-Klose et al. 2016). Die Ausrichtung der Studie auf die Perspektive der Lehrkräfte einer einzigen Schule ermöglicht es, Aussagen zu einem heterogenen Feld eines Mikrokosmos zu treffen. Die Arbeit erweitert den Stand der Forschung zur inklusiven Schulentwicklung um die Perspektive der Lehrer*innen, die sich im Prozess der Veränderung hin zu einer *Schule für Alle* befinden.

Verzeichnisse

Literatur

- Abegglen, Hansjörg; Streesse, Bettina; Feyrer, Ewald; Schwab, Susanne (2017): Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streesse, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Band 2. Münster, New York: Waxmann, S. 189-202.
- Achermann, Bruno; Amipur, Donja; Braunsteiner, Maria-Luise; Demo, Heidrun; Plate, Elisabeth; Platte, Andra (Hrsg.) (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. In: Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ackeren, Isabell van; Klemm, Klaus; Kühn, Svenja M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aichele, Valentin (2010a): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte (23). Frankfurt: Das Parlament, S. 13-19. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/32709/behinderung-und-menschenrechte-die-un-konvention-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen> [02.03.21].
- Aichele, Valentin (2010b): Stellungnahme der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zur Stellung der UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb der deutschen Rechtsordnung und ihre Bedeutung für behördliche Verfahren und deren gerichtliche Überprüfung, insbesondere ihre Anforderungen im Bereich des Rechts auf inklusive Bildung nach Artikel 24 UN-Behindertenrechtskonvention. Gleichzeitig eine Kritik an dem Beschluss des Hessischen Verwaltungsgerichtshofs vom 12. November 2009 (7 B 2763/09). Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/stellungnahme-der-monitoring-stelle-zur-un-behindertenrechtskonvention-zur-stellung-der-un-behindertenrechtskonvention-innerhalb-der-deutschen-rechtsordnung-und-ihre-bedeutung-fuer-behoerdliche-verfahren-und-deren-gerichtliche-ueberpruefung> [02.03.21].
- Aichele, Valentin (2011): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Herausforderungen für Deutschland. In: Die Deutsche Liga für das Kind: Frühe Kindheit. Jedes Kind ist anders, alle Kinder sind gleich. Inklusion ja – aber wie? (6). Online verfügbar unter: liga-kind.de/fk-611-aichele/ [02.03.21].
- Aichele, Valentin (2013): Inklusion als menschenrechtliches Prinzip: der internationale Diskurs um die Behindertenrechtskonvention. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit: Inklusion in der Diskussion (3) Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 28-36.
- Aichele, Valentin; Kroworsch, Susanne (2017): Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Position Nr. 10. Online verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung.pdf [02.03.21].
- Ainscow, Mel; Booth, Tony; Dyson, Alan; Farrell, Peter; Frankham, Jo; Gallanhaugh, Frances; Howes, Andy; Smith, Roy (2006): Improving schools, developing inclusion. London, New York: Routledge.
- Ainscow, Mel; Dyson, Alan; Goldrick, Sue; West, Mel (2012): Developing equitable education systems. London, New York: Routledge.
- Allan, Julie (2008): Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Allan, Julie; Sturm, Tanja (2018): Schulentwicklung und Inklusion. In: Sturm, T.; Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 175-189.
- Alston, Philip (2001): The historical origins of the concept of "general comments" in human rights law. In: de Chazournes, L.; Gowland-Debbas, V. (Hrsg.): The international Legal System in Quest of Equality and Universality: Liber Amicorum Georges Abi-Saab. The Hague: Nijhoff, S. 763-776.
- Altrichter, Herbert (1998): Reflexion und Evaluation im Schulentwicklungsprozess. In: Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, S. 263-335.
- Altrichter, Herbert (2000): Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrerinnen. In: Bastian, J.; Helsper, W.; Reh, S.; Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 145-163.

- Altrichter, Herbert; Eder, Ferdinand (2004): Das ‚Autonomie-Paritätsmuster‘ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 195-221.
- Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin; Soukup-Altrichter, Katharina; Prammer-Semmler, Eva (2011): Veränderung der Handlungskoordination durch Schulprofilierung. In: Altrichter, H.; Heinrich, M.; Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): *Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49-117.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In Altrichter H.; Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-39.
- Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hrsg.) (1998): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Altrichter, Herbert; Wiesinger, Sophie (2004): Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: Reinmann, G.; Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen: Hogrefe, S. 220-233.
- Amrhein, Bettina (2011a): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina (2011b): Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation – Konsequenzen für die zukünftige Aus- und Fortbildung von LehrerInnen für Inklusion. In: Ziehmen, K.; Langner, A.; Köpfer, A.; Erbring, S. (Hrsg.): *Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven*. Hamburg: Dr. Kovač, S. 125-138.
- Amrhein, Bettina; Badstieber, Benjamin (2013): Lehrerfortbildung zur Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.jakobmuthpreis.de/uploads/tx_itao_download/Lehrerfortbildung_Inklusion.pdf [12.03.20].
- Arndt, Ann-Kathrin; Werning, Rolf (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Werning, R.; Arndt, A. (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Arndt, Ann-Kathrin; Werning, Rolf (2016a): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: Moser, V.; Lütje-Klose, B. (Hrsg.): *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 160-174.
- Arndt, Ann-Kathrin; Werning, Rolf (2016b): Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung, S. 105-140.
- Arnold, Eva; Bastian, Johannes; Combe, Arno; Schelle, Carla; Reh, Sabine (2000): *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen in Schulentwicklungsprozessen*. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Artiles, Alfredo J.; Dyson, Alan (2005): Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural-historical analysis. In: Mitchell, D. (Hrsg.): *Contextualising inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge, S. 37-62. Online verfügbar unter: http://www.academia.edu/1493698/Artiles_A._J._and_Dyson_A._2005._Inclusive_education_in_the_globalization_age_The_promise_of_comparative_cultural_historical_analysis_In_D._Mitchell_Ed._Contextualizing_inclusive_education_pp_37-62._London_Routledge [02.03.21].
- Badstieber, Benjamin; Amrhein, Bettina (2016): Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In: Moser, V.; Lütje-Klose, B. (Hrsg.): *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 175-189.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bastian, Johannes (1998): Autonomie und Schulentwicklung. Zur Entwicklungsgeschichte einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In: Bastian, J. (Hrsg.): *Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation*. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 13-26.
- Bastian, Johannes; Combe, Arno (2001): Fallorientierte Schulentwicklungsforschung: Der Schulversuch „Profiloberstufe“ an der Max-Brauer-Schule. In: Tillmann, K.-J.; Vollstädt, W. (Hrsg.): *Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg*. Opladen: Leske + Budrich, S. 171-190.
- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Reh, Sabine (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 5 (3), S. 417-435.
- Bastian, Johannes; Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, J.; Helsper, W.; Reh, S.; Schelle, C. (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 167-192.

- Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, Karl-Oswald; Kanders, Michael (2000): Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolff, H.-G.; Bos, W.; Klemm, K.; Pfeiffer, H.; Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 11. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 297-325.
- Bauer, Karl-Oswald; Rolff, Hans-Günter (1978): Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: Bauer, K.-O.; Rolff, H.-G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 219-263.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9 (4), S. 469-520. Online verfügbar unter: <http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2010/Baumert.pdf> [02.03.21].
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011a): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M.; Baumert, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York: Waxmann, S. 29-53.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011b): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York: Waxmann, S. 163-192.
- Baumgartner, Irene; Häfele, Walter; Schwarz, Manfred; Sohm, Kuno (2000): OE-Prozesse – Die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Beratende, Gestaltende, Betroffene, Neugierige und OE-Entdeckende. 5. Auflage. Bern: Haupt.
- Baumgartner, Irene; Häfele, Walter; Schwarz, Manfred; Sohm, Kuno (1988): OE-Prozesse – Die Prinzipien systematischer Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Beratende, Gestaltende, Betroffene, Neugierige und OE-Entdeckende. Bern: Haupt.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis. München.
- Beck, Klaus; Kell, Adolf (1990): Symposium 4. Bilanz der Bildungsforschung. In: Benner, D.; Lenhart, V.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim: Beltz, S. 149-168.
- Betz, Sibylle (1997): Hoffnungsträger „Autonome Schule“. Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen. Frankfurt: Lang.
- Bellenberg, Gabriele; Thierack, Anke (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bender, Saskia; Heinrich, Martin (2016): Alte schulische Ordnung in neuer Akteurskonstellation? Rekonstruktion zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In: Moser, V.; Lütje-Klose, B. (Hrsg.): Schulische Inklusion. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 90-104.
- Bennewitz, Hedda (2008): Lehrende in Schulreformprozessen. Eine Deutungsmusteranalyse. In: Breidenstein, G.; Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Forschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247-260.
- Berman, Paul; McLaughlin, Milbrey Wallin (1977): Federal Progaras Supporting Educational Change, Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation. Washington, D. C.: US Office of Educations, Dpt. Of Health, Education and Welfare.
- Bielefeldt, Heiner (2011): Die neue Konvention. In: Moser, V.; Horster, D.: Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 149-150.
- Bielefeldt, Heiner (2012): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Moser V.; Horster, D. (Hrsg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung; eine Grundlegung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 149-166.
- Bielski, Sven; Rosemann, Bernhard (1999): Veränderungsbereitschaft von Lehrerkollegien und Schulentwicklungsmaßnahmen. In: Bildung und Erziehung. 52 (1), S. 85-103.
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blasse, Nina; Budde, Jürgen; Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle; Niemeyer-Jensen, Beatrix; Thon, Christine (2015): Die Exklusivität des Inklusiven. In: Budde, J.; Blasse, N.; Bossen A.; Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 275-301.
- Bleidick, Ulrich (1988). Betrifft Integration: Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Berlin: Marhold.
- Bless, Gerald (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Bern: Haupt.
- Blömeke, Sigrid (2003): Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung – Antrittsvorlesung, Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/2354/blomeke.pdf?sequence=1> [02.03.21].

- Blömeke, Sigrid (2007): Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektiver Zugänge in der Lehrerforschung. In: Lüders, M.; Wissinger, J. (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 13-36.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und – referendare*. Münster: Waxmann.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2015): *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertagesstätten und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttger, Andreas; Gipsier, Dietlinde; Laga, Gerd (1995): *Vorurteile? Belief von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Menschen mit Behinderung*. Hamburg: edition zebra.
- Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-383.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8. Auflage. Opladen: UTB.
- Bollen, Roger (1996): School effectiveness and school improvement: The intellectual and policy context. In: Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B.; Hopkins, D.; Stoll, L.; Lagerweij, N. (Hrsg.): *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge, S. 1-20.
- Boller, Sebastian (2009): *Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (1998): *From them to us. An international study of inclusive education*. London, New York: Routledge.
- Bormann, Inka (2002): *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.
- Bransford, John; Darling-Hammond, Linda; Lepage, Pamela (2005): Introduction. In: Darling-Hammond, L.; Bransford, J. (Hrsg.): *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn to be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 1-39.
- Breuer, Franz (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara (2017): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie*. Bd. 3: *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Bromme, Rainer; Rambow, Riklef (2001): Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes von Experten. In: Silbereisen, R.; Reitzle, M. (Hrsg.): *Psychologie 2000. Bericht über den 42. Kongress der deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena*. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 541-550.
- Bruckmaier, Georg; Krauss, Stefan (2014): Prädiktive Validität von Lehrermerkmalen in der COACTIV-Studie. In: Roth, J.; Ames, J. (Hrsg.): *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Münster: WTM-Verlag, S. 257-260.
- Bryant, Antony (2009): Grounded Theory and Pragmatism: The Curious Case of Anselm Strauss. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 10, (3) Art. 2. Online verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1358/2850> [02.03.21].
- Budde, Jürgen; Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [02.03.21].
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina (2017): Forschung zu inklusivem Unterricht. In: Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Band 2. Münster, New York: Waxmann, S. 239-252.
- Buhren, Claus G.; Rolf, Hans-Günter (2002): *Personalentwicklung in Schule. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): *Bildungsgesamtplan Band 1*. Bonn: Bonner-Universitätsdruckerei. Online verfügbar unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/014/0701474.pdf> [02.03.21].
- Bundschuh, Konrad; Klehmet, Johann; Reichardt, Stephan (2006): Empirische Studie über Einstellungen bayerischer Sonderschullehrer zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung in die Grundschule. *Sonderpädagogik in Bayern*, 49 (3), S. 28-33.

- Bürli, Alois (1997): *Sonderpädagogik international – Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Carle, Ursula (1995): *Mein Lehrplan sind die Kinder. Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an der Förderschule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag. Online verfügbar unter: <https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/1995.carle.lehrplan.pdf> [02.03.21].
- Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale – praktische Erfahrungen. Neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Carle, Ursula (2011): Was Lehrerinnen und Lehrer in inklusiven Schulen können müssen. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW). Online verfügbar unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/was-lehrerinnen-und-lehrer-in-inkluisiven-schulen-koennen-muessen/> [02.03.21].
- Carroll, Annemarie; Forlin, Chris; Jobling, Anne (2003): The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. In: *Teacher Education Quarterly*, S. 65-79. Online verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852365.pdf> [02.03.21].
- Charmaz, Kathy (2000): Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In: Denzin, N. K.; Lincon, Y. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 509-535.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, Kathy (2008): Constructionism and the Grounded Theory. In: Holstein, J. A.; Gubrum, J. F. (Hrsg.): *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press, S. 397-412. Online verfügbar unter: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-a.pdf [02.03.21].
- Charmaz, Kathy (2011a): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-206.
- Charmaz, Kathy (2011b): Kathy C. Charmaz im Gespräch mit Antony J. Puddephatt. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-107.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. 2nd Edition. Los Angeles: Sage.
- Clarke, Adele E. (2005): *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, Adele E. (2007): Grounded theorizing using situational analysis. In: Bryant, A.; Charmaz, K. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Grounded Theory*. London: Sage, S. 363-397.
- Clarke, Adele E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodology zur Situationsanalyse. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207-233.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodernen Turn*. Wiesbaden: Springer.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialforschung, S. 833-852.
- Conell, Michael W.; Sheridan, Kimberly; Gardner, Howard (2003): On abilities and domains. In: Sternberg, R. J.; Grigorenko, E. L. (Hrsg.): *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, S. 126-155.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (1990): Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. In: *Zeitschrift für Soziologie* 19 (6), S. 418-427.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (1996): *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2008): *Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Dalin, Per (1999): *Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Beiträge zur Schulentwicklung*. Neuwied, Kriftel: Hermann Leuterhand Verlag.
- Dalin, Per; ROLFF, Hans-Günter (1990): *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleitung, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dechant, Christine (2014): UN-Behindertenrechtskonvention. Frauen mit Behinderungen besser vor Gewalt schützen. Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/dechant-schutz.html> [02.03.21].
- Dederich, Markus (2010): Exklusion. In: Dederich, M.; Greving, H.; Münner, C.; Rödler, P. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. 2. Auflage. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 11-27.
- Dederich, Markus (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Degener, Theresia (2009): *Menschenrechte und Behinderung*. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 160-169.

- Demmer-Dieckmann, Irene (2010): Wie gestalten wir Lehre in der Integrationspädagogik im Lehramt wirksam? Die hochschuldidaktische Perspektive. In: Stein, A.-D.; Krach, S.; Niediek, I. (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-269. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/demmer-lehramt.html> [02.03.21].
- Demmer-Dieckmann, Irene (2011): Inklusive Bildung erfordert Kompetenzen. Perspektiven einer inklusiven Lehrerbildung. In: *SchulVerwaltung spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*. Heft: Inklusion – kontrovers oder konsequent? (3), S. 22-24. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/demmer-kompetenz.html> [02.03.21].
- Deppe-Wolfinger, Helga; Reiser, Helmut; Cowlan u. a. (1991): *Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Gemeinsame Förderung Behinderter und Nichtbehinderter in Kindergarten und Grundschule“*. Zusammenfassung. Frankfurt am Main.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): *Stellungnahme der Monitoring Stelle vom 31.03.2011 – Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufe I und II)*. Online verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/stellungnahme-der-monitoring-stelle-eckpunkte-zur-verwirklichung-eines-inklusive-bildungssystems-primarstufe-und-sekundarstufen-i-und-ii#> [02.03.21].
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): *Erziehung als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dietrich, Fabian (2017): Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“?. Kooperation als Ende des Einzelkämpfertums? *Journal für LehrerInnenbildung. (Multi-)Professionelle Kooperation* (17), S. 45-48.
- DiGiorgio, Carla (2010): A case study of the interaction between identity, power and inclusive practice in a minority-language school. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 4 (2). Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/143/143> [02.03.21].
- DiMaggio, Paul; Powell, Walter (1991): *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dirksmeier, Peter (2007): *Mit Bourdieu gegen Bourdieu empirisch denken: Habitusanalyse mittels reflexiver Fotografie*. Online verfügbar unter: https://www.geographie.hu-berlin.de/de/Members/dirksmeier_peter/publikation03.pdf [02.03.21].
- Glugosch, Andrea (2003): *Professionelle Entwicklung und Biographie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glugosch, Andrea (2006): „So hab ich das noch nie gesehen ...“ Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. In: *Friedrich Jahresheft: Diagnostizieren und Fördern*. Seelze: Friedrich, S. 128-131.
- Dreher, Michael; Dreher, Eva (1995): *Gruppendiskussionsverfahren*. In: Flick, U. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 186-188.
- Drieschner, Elmar (2014): *Herausforderungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine Analyse aus systemtheoretischer Perspektive*. In: Drieschner, E.; Gaus, D. (Hrsg.): *Das Bildungssystem und seine strukturellen Koppelungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systemischer und empirischer Perspektive*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217-239.
- Drolsbach, Baldur; Katzenbach, Dieter; Koch, Arno; Kornmann, Reimer; Moser, Vera; Thiele, Anett; Schnell, Irmtraud (2010): *Expertise Ressourcenbeschaffung Inklusion*. Gießen. Online verfügbar unter: <http://docplayer.org/23359746-Expertise-ressourcenbeschaffung-inklusion.html> [02.03.21].
- Duckworth, Kathryn (2008): *The influence of context on attainment in primary school: Interactions between children, family and school contexts*. Research Report. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Online verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/83651.pdf> [02.03.21].
- Dumke, Dieter; Krieger, Gertrude; Schäfer, Georg (1989): *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dyson, Alan (2010): *Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England*. *Die deutsche Schule*. 102 (2). Waxmann, S. 115-126. Online verfügbar unter: http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Dyson_inklusive%20Schulen.pdf [02.03.21].
- Dyson, Alan; Howes, Andy; Roberts, Barbara (Hrsg.) (2002): *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London

- Eberwein, Hans (1998): Sonder- und Rehabilitationspädagogik – eine Pädagogik für „Behinderte“ oder gegen Behinderung? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In: Eberwein, H.; Sasse, A. (Hrsg.): *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behindertenbegriff*. Neuwied u. a.: Leuchterhand, S. 66-95.
- Eberwein, Hans; Feuser, Georg (2007): Manifest zur Gründung einer Initiative für integrative Pädagogik und Politik. Online verfügbar unter: <http://www.politik-gegen-aussonderung.net/images/dokumente/manifest.pdf> [02.03.20].
- Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (1999): Rückwirkung integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 291-295.
- Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.) (2009): *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Eichler, Dirk (2008): Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Organisationstheoretische Reflexion vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eikenbusch, Gerhard (1998): *Praxishandbuch Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Elseberg, Anika; Sturm, Tanja; Wägener, Benjamin; Wagner-Will, Monika (2016): Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungsunterschieden im Fachunterricht der Sekundarstufe I. In: Sturm, T.; Köpfer, A.; Wagner, B. (Hrsg.): *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 170-179.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2010): Schlüsselkonzepte von Schulen: Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Esslinger-Hinz, Ilona; Sliwka, Anne (2011): *Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Euler, Dieter, Sloane, Peter F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 26 (4), S. 312-326. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7777/pdf/UnterWiss_1998_4_Euler_Sloane_Implementation_als_Problem.pdf [02.03.21].
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Online verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf [02.03.21].
- Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule (2012): Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und Solothurner Volksschule. Instrument zur Schulentwicklung und Schulinspektion. Online verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/26098620/bewertungsraster-zu-den-schulischen-integrationsprozessen> [02.03.21].
- Feldhoff, Tobias (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 82 (3), S. 275-293.
- Fend, Helmut (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. Neue Sammlung 28, 4, S. 537-547. Online verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2009/1629/pdf/Fend_Helmut_Schulqualitaet_Die_Wiederentdeckung_D_A.pdf [02.03.21].
- Fend, Helmut (1996): Schulkultur und Schulqualität. In: Leschinsky A. (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Festgabe für Peter Martin Roeder. Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 85-97.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, Georg (1984): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten*. Bremen: Diakonisches Werk.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28 (1), S. 4-48.
- Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt/Berlin: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (2002): Von der Integration zur Inclusion. „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ und Fragen der Lehrerbildung. Vortrag an der pädagogischen Akademie des Bundes, Niederösterreich anlässlich der 6. allgemeinpädagogischen Tagung am 21.03.2002 in A-2500 Baden. Online verfügbar unter: https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Von_der_Integration_zur_Inclusion_Baden_A_2002-03-21.pdf [02.03.21].
- Feuser, Georg (2005): Schulische Integration – quo vadis? In Grubich, R.; Rupert, C.; Schraml, E.; Fragner, J.; Kaluza, C.; Schimek, B.; Berger, E. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration*. Aspasch: Edition Innsalz, S. 325-349.
- Feuser, Georg (2011): 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick – Ausblick. Eine kurze, kritische Analyse. Online verfügbar unter: https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Feuser_-_25_Jahre_Integrationsforschung_-_eine_kurze_kritische_Analyse_02_2011.pdf [02.03.21].

- Feuser, Georg (2013): Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. Online verfügbar unter: <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/04/Feuser-G-Inklusive-Bildung-ein-pädagogisches-Paradoxon-06-06-2013.pdf> [02.03.21].
- Feuser, Georg; Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarik-Oberbiel.
- Feyerer, Ewald (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Feyerer, Ewald (2007): Herausforderungen sind da, um angenommen zu werden. Schulprofilierung durch Integration? In: Soukup-Altrichter, K.; Feyerer, E.; Prammer-Semmler, E.; Prex-Krausz, U. (Hrsg.): Was verändert sich durch Schulprofilierung? Linz: Trauner, S. 95-130.
- Feyerer, Ewald (2011a): Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. In: Zeitschrift für Inklusion, 2. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/89/89> [02.03.21].
- Feyerer, Ewald (2011b): Profilierung vs. Normalisierung: Unterschiedliche Ausformungen des Schwerpunktes Integration. In: Altrichter, H.; Heinrich, M.; Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119-139.
- Fleischer-Bickmann, Wolf; Maritzen, Norbert (1996): Schulprogramm: Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. Pädagogik, 48 (1), S. 12-17.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2014): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. 2. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forlin, Chris; Keen, Margaret; Barrett, Emma (2008): The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. International Journal of Disability Development & Education, 55 (3), S. 251-264.
- French, Wendell L., Bell, Cecil, H. (1994): Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. 4. Auflage. Bern: Haupt Verlag, UTB.
- Fried, Lilian (2002): Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim: Juventa.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, DeAnna; Shamberger, Cynthia (2010): Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20 (1), 9-27. Online verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10474410903535380?needAccess=true> [02.03.21].
- Füssel, Hans-Peter; Kretschmann, Rudolf (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Witterschick, Bonn: Wehle.
- Fullan, Michael (1993): Changes forces: Probing the depths of educational reform. London: The Falmer Press.
- Fullan, Michael (1994): Implementation of Innovations. In: Hosen T.; Postlethwaite, T. N. (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon, S. 2839-2847.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2009): Persönliche Beziehungen aus bindungstheoretischer Sicht. In: Lenz, K.; Nestmann, F. (Hrsg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 145-169.
- Gasterstädt, Julia (2016): Querschnittsthema oder Aufgabe neben anderen? Inklusion als Innovationsaufforderung in Bildungssystemen. In: Berkemeyer N.; Hermstein, B.; Manitus, V. (Hrsg.): Institutioneller Wandel im Bildungsbereich – Reform ohne Kritik? Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gebhardt, Markus; Schwab, Susanne; Reicher, Hannelore; Ellmeier, Barbara; Gmeiner, Sonja; Rossmann, Peter; Gasteiger Klicpera, Barbara (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik, 4, S. 275-290. Online verfügbar unter: https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2011_20120104/gebhardt.pdf [02.03.21].
- Gebhardt, Simone; Happe, Claudia; Papp, Maik; Riestenpatt, Jule, Vögler, Alexander; Wollenweber, Kai Uwe; Castello, Armin (2014): Merkmale und Bewertungen der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften im inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 1, S. 17-32. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9243/pdf/ESP_2014_1_Gebhardt_Merkmale_und_Bewertung.pdf [02.03.21].
- Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [02.03.21].
- Gilles, Thomas (2015): IT-Projekte retten. In: Sari, Cemal; Schön, Selina (Hrsg.): Konfliktmanagement. Mediation als Instrument zur Entwicklung in Unternehmen, Organisationen und Verwaltungen. Arbeitshefte Wissenschaftliche Weiterbildung (38). Bochum: Akademie der Ruhr Universität.

- Glaser, Barney G. (1978): *Theoretical Sensitivity*. Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. (1992): *Emergence vs forcing: Basics of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. (2001): *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, Ca.: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. (2002): *Constructivist Grounded Theory?* In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 3, Art. 12. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1792> [02.03.21].
- Glaser, Barney G.; Holton Judith A. (2011): *Der Umbau der Grounded-Theory-Methodologie*. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-162.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1965): *Awareness of dying*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967/2005): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998/2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: Huber.
- Glaser, Edith (2010): *Dokumentenanalyse und Quellenkritik*. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Neuausgabe. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 367-377.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Görtler, Sophie-Cathérine (2017): *Instrumente der inklusiven Schulentwicklung*. In: Moser, V.; Egger, M. (Hrsg.): *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 144-161.
- Griesbacher, Martin (2014): *Kodierparadigma und Temporal Sensitivity in der Grounded Theory. Bemerkungen zu den „Methodological Assumptions“ von A. Strauss und J. Corbin*. In: Equit, C.; Hohage, C. (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 141-157.
- Grossman, Pamela L. (1995): *Teachers' knowledge*. In: Anderson, L. W. (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teachers Education*. 2nd ed. Oxford: Pergamon, S. 20-24.
- Haeblerlin, Ulf; Bless, Gerald; Moser, Urs (1991): *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Haefner, Johannes (2012): *Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen*. Münster, New York: Waxmann.
- Hameyer, Uwe (2005): *Wissen über Innovationsprozesse. Forschungsergebnisse und praktischer Nutzen*. *Journal für Schulentwicklung*, 9 (4), S. 7-19.
- Harting, Johannes (2008): *Kompetenzen als Ergebnis von Bildungsprozessen*. In: Jude, N.; Hartig, J.; Klieme, E. (Hrsg.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlin, Bonn: BMBF, S. 15-25.
- Hartung-Beck, Viola (2009): *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung: Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London, New York: Routledge.
- Heidenreich, Martin (1999): *Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung*. In: Apel, H.-J.; Horn, K.-P.; Lundgreen, P.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 35-58. Online verfügbar unter: <http://www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/berufundgreen.pdf> [02.03.21].
- Heimlich, Ulrich (1999): *Der heilpädagogische Blick – Sonderpädagogische Professionalisierung auf dem Weg zur Integration*. In: Heimlich, U. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 163-182.
- Heinrich, Martin (2007): *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, Martin; Altrichter, Herbert (2008): *Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerprofession*. In: Helsper, W.; Busse, S.; Hummrich, M.; Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmung am Beispiel Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-224.
- Heinrich, Martin; Arndt, Ann-Kathrin; Werning, Rolf (2014): *Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule*. In: ZISU 3, S. 48-71. Online verfügbar unter: <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2017/09/2191-3560-2014-1.pdf> [02.03.21].
- Heinrich, Martin; Urban, Michael; Werning, Rolf (2013a): *Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen*. In: Döbert, H.; Weishaupt,

- H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, New York: Waxmann, S. 69-133.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael; Werning, Rolf (2013b): „It's Team-Time“? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/innen und Fachkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (4), S. 26-32.
- Hellmich, Frank; Hoya, Fabian; Görel, Gamze; Schwab, Susanne (2017): Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* 1, S. 36-51. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14874/pdf/ESP_2017_1_Hellmich_et_al_Unter_welchen_Voraussetzungen.pdf [02.03.21].
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U.; Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W.; Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 268-288. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7098/pdf/Helsper_Tippelt_Ende_der_Profession.pdf [02.03.21].
- Henwood, Karen, L.; Pidgeon, Nick, F. (2003): Grounded Theory in Psychological Research. In: Camic, P.; Rhodes, J. E.; Yardley, L. (Hrsg.): Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design. Washington: APA Publications, S. 131-155.
- Hericks, Uwe; Stelmazyk, Bernhard (2010): Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231-237.
- Herzmann, Petra (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske + Budrich.
- Heyer, Peter (1997): Anforderungen an die integrationspädagogische Lehrerbildung. In: Heyer, P.; Preuss-Lausitz, U.; Schöler, J. (Hrsg.): Behinderte sind doch Kinder wie wir! Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, S. 375-385.
- Heyer, Peter; Preuss-Lausitz, Ulf; Zielke, Gitta (1990): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Heyer, Peter; Preuss-Lausitz, Ulf; Schöler, Jutta (Hrsg.) (1997): Behinderte sind doch Kinder wie wir! Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Hillebrand, Clemens; Melzer, Conny; Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert, H.; Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, New York: Waxmann, S. 33-68.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio. Online verfügbar unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html#idp6922720 [02.03.21].
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 53, S. 354-361. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html> [02.03.21].
- Hinz, Andreas (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung 48, 4/00, S. 330-347.
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderte Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (5), S. 171-179.
- Hinz, Andreas; Boban, Indes; Gille, Nicola; Kirzeder, Andrea; Laufer, Katrin; Trescher, Edith (2013): Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Höfler, Manfred; Bodingbauer, Dietmar; Dolleschall, Hubert; Schwarenthor, Franz (Hrsg.): Abenteuer Change Management. Handfeste Tipps aus der Praxis für alle, die etwas bewegen wollen. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine.
- Holtappels, Heinz Günter (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter (2009): Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G. Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 588-592.

- Holtappels, Heinz Günter; Rolf, Hans-Günter (2004): Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Popp, U.; Reh, S. (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen. Festschrift für Klaus-Jürgen Tillmann zum 60. Geburtstag. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 51-74.
- Huber, Stephan Gerhard (1999a): School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). Schul-Management, 30 (3), S. 7-18.
- Huber, Stephan Gerhard (1999b): School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I). Schul-Management, 30 (2), S. 10-17.
- Hugener, Isabelle, Krammer, Kathrin; Pauli, Christine (2008). Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität: Differenzierungsmaßnahmen im Mathematikunterricht. In: Gläser-Zikuda, M.; Seifried, J. (Hrsg.), Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster: Waxmann, S. 47-66.
- Huppert, Annette; Abs, Hermann J. (2008): Schulentwicklung und die Partizipation von Lehrkräften. Empirische Ergebnisse zur Markierung eines Spannungsverhältnisses. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 31 (3), S. 8-15. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10408/pdf/ZEP_2008_3_Huppert_Abs_Schulentwicklung_und_die_Partizipation_von_Lehrkraeften.pdf [02.03.21].
- Jacobs, Sven (2005): Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht. Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Jülich, Martina (1996): Schulische Integration in den USA. Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzung des Bundesgesetzes „Public Law 94-142“ – dargestellt anhand einer Analyse der „Annual Reports to Congress“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.) Gesprächsanalysen, IKP Forschungsberichte, Bd. 65. Hamburg: Buske, S. 159-274.
- Katzenbach, Dieter (2010): Bildung und Anerkennung. In: Musenberg, O.; Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Oberhausen: Athena, S. 93-114.
- Katzenbach, Dieter (2011): Praktisch erprobt, empirisch gesichert. Forschungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Schulverwaltung Spezial. Themenheft Inklusion (3), S. 19-21.
- Katzenbach, Dieter (2012): Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Heilmann, J.; Krebs, H.; Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.): Außenseiter integrieren: Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial, S. 81-111.
- Katzenbach, Dieter (2015a): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierung. In: Hof, C.; Schnell, I. (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 33-35.
- Katzenbach, Dieter (2015b): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-32.
- Katzenbach, Dieter; Rauer, Wulf; Schuck, Karl Dieter; Wudtke, Hubert (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Feldhaus. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5965/pdf/ZFPaed_1999_4_Katzenbach_et_al_Integrative_Grundschule.pdf [02.03.21].
- Katzenbach, Dieter; Schnell, Irmtraud (2012): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 21-39.
- Keim, Wolfgang; Schonig, Bruno (1997): Zur Ambivalenz der Reformpädagogik. Ein Gespräch zwischen Wolfgang Keim und Bruno Schonig. Pädagogik und Schulalltag, 52 (2), S. 193-198.
- Kelle, Udo (2007): The Development of Categories. Different Approaches in Grounded Theory. In: Bryant, A.; Charmaz, K. (Hrsg.): The Sage Handbook of Grounded Theory. London: Sage, S. 191-213.
- Kempfert, Guy; Rolf, Hans-Günter (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kischkel, Karl-Heinz (1979): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Belief, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Klatetzki, Thomas (2006): Der Stellenwert des Begriffs „Kognition“ im Neo-Institutionalismus. In: Senge, K.; Hellermann, K. (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 48-61.
- Klemm, Klaus (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuche einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 17 (4), S. 625-637.
- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh: Verlag Bertelsmann- Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [02.03.21].

- Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online verfügbar unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KLEMM_klaus_auf_dem_weg_zur_schulischen_inklusion_in_nrw.pdf [02.03.21].
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.
- Klieme, Eckhard; Sälzer, Christine; Kölle, Olaf; Prenzel, Manfred (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster, New York: Waxmann.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 799-808.
- Košinár, Julia (2014): Professionalisierung in der Lehrerbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. *Studien zur Bildungsforschung*, Band 38. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kraus, Stefan (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York: Waxmann, S. 171-191.
- Kreie, Gisela (1999): Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 285-290.
- Kroning, Winfried; Haeblerlin, Urs; Eckhart, Michael (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. *Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Krowosch, Susanne (2017): Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Das Recht auf inklusive Bildung Allgemeine Bemerkung Nr.4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf [02.03.21].
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2007): *Qualitative Evaluationsforschung. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhl, Jan; Moser, Vera; Schäfer, Lea; Redlich, Hubertus (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrer. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 3-24. Online verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/25757639.pdf> [02.03.21].
- Kullmann, Harry; Lütje-Klose, Birgit; Textor, Annette (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, B.; Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 89-107. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Harry_Kullmann/publication/323455131_Eine_allgemeine_Didaktik_fur_inklusive_Lerngruppen_-_fünf_Leitprinzipien_als_Grundlage_eines_Bielefelder_Ansatzes_der_Inklusiven_Didaktik/links/5abb58500f7e9bad209bd55d/Eine-allgemeine-Didaktik-fuer-inklusive-Lerngruppen-fuenf-Leitprinzipien-als-Grundlage-eines-Bielefelder-Ansatzes-der-Inklusiven-Didaktik.pdf [02.03.21].
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1972): Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972. Nienburg.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf> [02.03.21].
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.11. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [02.03.21].
- Kultusministerkonferenz (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [02.03.21].
- Kultusministerkonferenz (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf [02.03.21].
- Kultusministerkonferenz (2018): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf [02.03.21].
- Kultusministerkonferenz (2020): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2017/2018. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2017.pdf [02.03.21].
- Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusmi-

- nisterkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [02.03.21].
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York: Waxmann.
- Kurtz, Thomas (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-53.
- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-54.
- Lamnek, Siegfried (1998) Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz PVU.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2011): Quick Guides für Inklusion Teil 1 „Zusammen Leben“. Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/inklusion/2012/Quick-Guides_Teil_1.pdf [02.03.21].
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2012): Quick Guides für Inklusion Teil 2 „Lehren und Lernen“ Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/inklusion/2013/Quick-Guides_Teil_2.pdf [02.03.21].
- Langer, Anke (2015): Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden: Springer.
- Lewin, Kurt (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Hans Hubert Verlag.
- Liesen, Christian (2004): Was unterscheidet Inklusion von Integration? In: Kummer Wyss, A.; Walther Müller, P. (Hrsg.): Integration: Anspruch und Wirklichkeit. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 67-86.
- Liesen, Christian; Feldner, Franziska (2004): Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. In: Heilpädagogik online. Die Fachzeitschrift im Internet, Nr.3, S. 3-28. Online verfügbar unter: http://sonderpaedagoge.quibbling.de/hpo/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf [02.03.21].
- Lindmeier, Christian (2009): Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, S. 416-427.
- Lindmeier, Christian; Lindmeier, Bettina (2018): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Sturm, T.; Wagner-Willi, M.: Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 267-281.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 47-70. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7370/pdf/Lipowsky_Auf_den_Lehrer_kommt_es_an.pdf [02.03.21].
- Lortie, Dan C. (1972). Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H. W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper, S. 37-76.
- Löser, Jessica M.; Werning, Rolf (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: Erziehungswissenschaft 26, 51, S. 17-24. Online verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2016/11567/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Loeser_Werning_Inklusion.pdf [02.03.21].
- Lüde, Rolf von (2002): Konstruktivistische Handlungsansätze zur Organisationsentwicklung in der Schule. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied u. a.: Luchterhad, S. 282-299.
- Lütje-Klose, Bettina (2011): Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? Sonderpädagogische Förderung in NRW, 49 (1), S. 8-21.
- Lütje-Klose, Bettina (2016). Teamarbeit. In Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 365-369.
- Lütje-Klose, Bettina; Miller, Susanne; Ziegler, Holger (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenausbildung. In: Soziale Passagen 6, S. 69-84.
- Lütje-Klose, Bettina; Neumann, Philipp (2015): Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In: Häcker, T. H.; Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-116.
- Lütje-Klose, Birgit; Neumann, Phillip (2018): Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: Lütje-Klose, B.; Riecke-Baulecke, T.; Werning, R. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Basiswissen Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 129-151.

- Lütje-Klose, Bettina; Serke, Björn; Hunger, Sara Kristina; Wild, Elke (2016): Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen – Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In: Kreis, A.; Wick, J.; Kosorok Labhart, C. (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität, Münster, New York: Waxmann, S. 109-126.
- Lütje-Klose, Bettina; Urban, Michael (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (2), S. 112-123.
- Lütje-Klose, Bettina; Urban, Michael; Werning, Rolf; Willenbring, Monika (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, S. 82-94.
- Lütje-Klose, Bettina; Willenbring, Monika (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse im Team von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. Behindertenpädagogik, 38-1, S. 2-31.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mack, Wolfgang (2012): Lokale Bildungslandschaften und Inklusion. In: Moser V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 40-48.
- Mahnke, Ursula (1999): Erwerb integrativer Kompetenzen in institutionellen Prozessen – Konsequenzen für die Fortbildung. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S. 147-162.
- Markowetz, Reinhard (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 207-278.
- Maslow, Abraham H. (1954): Motivation and Personality. New York: Harper.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2009): Hauptergebnisse der COACTIV-Studie. Online verfügbar unter: <https://ezw.uni-freiburg.de/wp-content/uploads/2020/07/coactiv-Broschüre.pdf> [02.03.21].
- Mayntz, Renate (1963): Soziologie der Organisation. Hamburg: Rowohlt.
- McGregor, Douglas (1960): The human side of enterprise. New York: McGraw-Hill.
- Mead, Georg H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. 17. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meijer, Cor (2011): Vorwort. In: European Agency für Development in Special Needs Education: Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen. Odense: European Agency, S. 5-6. Online verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf [02.03.21].
- Meister, Hans; Sander, Alfred (Hrsg.) (1993): Qualifizierung für Integration. Pädagogische Kompetenzen für gemeinsame Erziehung und integrativen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Band 7. St. Ingbert: Röhring.
- Meister, Ulrike; Schnell, Irmtraud (2012): Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 184-189.
- Methner, Andreas; Melzer, Conny; Popp, Kerstin (2013): Kooperative Beratung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mey, Günter; Mruck, Katja. (2007): Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. Historical Social Research, Supplement, 19, S. 11-39. Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28861/ssoar-hrsupp-2007-no_19-mey_et_al-grounded_theory_methodologie_-_bemerkungen.pdf?sequence=1 [02.03.21].
- Miles, Matthew, Ekholm, Mats; Vandenbergh, Roland (Hrsg.) (1987): Lasting school Improvement. Exploring the Process of institutionalization (OECD publication). Leuven: Acco.
- Moser, Vera (2010): Bedeutung von „Beliefs“ – Aspekte pädagogischen Handelns. Online verfügbar unter: <http://docplayer.org/33383377-Bedeutung-von-beliefs-aspekte-paedagogischen-handelns-vera-moser-i-beliefs-und-ihre-erforschung-im-paedagogischen-kontext.html> [02.03.21].
- Moser, Vera (2011): Schulentwicklung und Inklusion: Steuerpolitische Kontexte und Konzepte. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 56 (4), S. 361-377.
- Moser, Vera (Hrsg.) (2012): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, Vera (2012): Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In: Moser V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S.7-10.
- Moser, Vera (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: Döbert, H.; Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlung. Münster, New York: Waxmann, S. 135-146.

- Moser, Vera (2015): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: Trumpp, S.; Seifried, S.; Franz, E.; Klauß, T. (Hrsg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 92-105.
- Moser, Vera (2017a): Organisation – soziologische Grundlagen einer Theorie der Schulentwicklung. In: Moser, V.; Egger, M. (Hrsg.): *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 81-97.
- Moser, Vera (2017b): Schulentwicklung Inklusion: Konzepte und Befunde. In: Moser, V.; Egger, M. (Hrsg.): *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 127-143.
- Moser, Vera (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Sturm, T.; Wagner-Willi, M.: *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 283-298.
- Moser, Vera; Demmer-Dieckmann, Irene; Lütje-Klose, B.; Seitz, Simone; Sasse, A.; Schulzeck, U. (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-172.
- Moser, Vera; Kropp, Andreas (2015): Kooperation in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In: Häcker, T. H.; Walm, M. (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-212.
- Moser, Vera; Kuhl, J.; Schäfer, Lea; Redlich, Hubertus (2012): Lehrerbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Seitz, S.; Finnern, N.-K.; Korff, N.; Scheidt, K. (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 228-234.
- Moser, Vera; Schäfer, Lea; Kropp, Andreas (2014): Kompetenzen in inklusiven Settings. In: Lichtblau, M.; Blömer, D.; Jüttner, A.-K.; Koch, K.; Krüger, M.; Werning, R. (Hrsg.): *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124-143.
- Motsch, Hans-Joachim (2008): Deprofessionalisierung der (Sprach-)Heilpädagogik – internationalisiert, inkompetent, wegrationalisiert. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 77, S. 4-10.
- Muñoz, Vernor (2009): Vortrag von Vernor Muñoz zum Recht auf Bildung im Juni 2009 in Oldenburg. Online verfügbar unter: http://munoz.uri-text.de/VernorMunoz7teJuni09_OL_deutscheUebersetzung.pdf [02.03.21].
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 10. Jahrg. (1), S. 61-74.
- Oelkers, Jürgen (2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-82.
- Opp, Günther (1993): *Mainstreaming in den USA: Heilpädagogische Integration im Vergleich*. München: E. Reinhardt.
- Oswald, Hans (2009): Persönliche Beziehung in der Kindheit. In: Lenz, K.; Nestmann, F. (Hrsg.): *Handbuch persönliche Beziehungen*. Weinheim und München: Beltz Juventa S. 491-512.
- Peschel, Falko (2006): Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: *Allgemeindidaktische Überlegungen*. 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Pieper, Rüdiger (1988): *Diskursive Organisationsentwicklung*. Berlin: de Gruyter Verlag.
- Piezunka, Anne (2020): Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Plate, Elisabeth (2012): Staff support for inclusion: an international study. Canterbury: Canterbury Christ Church University. Online verfügbar unter: <http://create.canterbury.ac.uk/12105/1/Plate.pdf> [02.03.21].
- Plate, Elisabeth (2017): Professionalisierung durch inklusive Schulentwicklung. In: Moser, V.; Egger, M. (Hrsg.): *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 193-211.
- Prammer-Semmler, Eva; Prammer, Willi (2012): Die Bedeutung von Kooperation für eine inklusive Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion-online*. Nr. 1-2. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/63/63> [02.03.21].
- Prenzel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H.; Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 93-107.
- Prenzel, Annedore (2002): „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivistische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafenecker, B.; Henkenborg, P.; Scherr, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 203-221.

- Prenzel, Annedore (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Moser, V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 175-183.
- Prenzel, Annedore (2013): *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbands*. Frankfurt: Der Grundschulverband e. V..
- Preuss-Lausitz, Ulf (1990): Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: Heyer, P.; Preuss-Lausitz, U.; Zielke, G.: *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin*. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 95-128.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2000): Gesamtbetrachtung sonderpädagogischer Kosten im Gemeinsamen Unterricht und im Sonderschulsystem. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (3), S. 95-101.
- Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.) (1888): *Unser Fläming-Modell*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Rahm, Sibylle (2005): *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reh, Werner (1995): Quellen und Dokumentenanalyse in der Politikfeldforschung: Wer steuert die Verkehrspolitik? In: v. Alemann, U. (Hrsg.): *Politikwissenschaftliche Methoden. Grundriß für Studium und Forschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 201-259.
- Reichertz, Jo; Wilz, Sylvia (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In: Equit, C.; Hohage, C. (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 48-66.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1998): Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft*, 26, S. 292-311. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7776/pdf/UnterWiss_1998_4_Reinmann_Rothmeier_Mandl_Wenn_kreative_Ansaetze.pdf [02.03.21].
- Reinisch, Holger (2009): „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkung und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33-43.
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2), S. 46-54.
- Reiser, Helmut (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: *Sonderpädagogische Förderung* 48, 4/10, S. 305-312.
- Reiss-Semmler, Bettina (2019): Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte aus praxeologischer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rheinberg, Falko (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 59-71.
- Ricker, Kirsten (2007): Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien: Innovationen in Schulen verstehen und fördern. In: Hoffmann-Ocon, A.; Koch, K.; Richter, K.; Ricker, K. (Hrsg.): „Und sie bewegt sich doch...“. *Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht*. Göttingen: Universitätsdruckerei, S. 103-117. Online verfügbar unter: <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/schulpaedagogik/institut/emeriti/media/wilfried-hansmann/schulentwicklung.pdf> [02.03.21].
- Rogers, Everett M. (1983): *Diffusion of Innovations*. 3. Auflage. New York: The Free Press. Online verfügbar unter: <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf> [02.03.21].
- Rolff, Hans-Günter (1977): Schulreform als geplanter organisatorischer Wandel. In: *Die Deutsche Schule* 69 (6), S. 357-373.
- Rolff, Hans-Günter (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (6), S. 865-886.
- Rolff, Hans-Günter (1995a): Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Zukunftsfelder der Schulforschung*. Weinheim, S. 375-392.
- Rolff, Hans-Günter (1995b): *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rolff, Hans-Günter (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 295-326.
- Rolff, Hans-Günter (2002): Die Schule – Familie oder professionelle Organisation. Ein Gespräch mit Hans-Günter Rolff über Wandel und Zukunftsaufgaben von Schulleitungen. In: *Schulmanagement*. 1, S. 23-26.
- Rolff, Hans-Günter (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter (2016): *Schulentwicklung – von der Standortplanung zur lernenden Organisation*. In: Steffens, U.; Bargel, T. (Hrsg.): *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. Beiträge zur Schulentwicklung*. Münster, New York: Waxmann, S. 115-140.

- Rolff, Hans-Günter; Buhren, Claus G.; Lindau-Bank, Detlev; Müller, Sabine (1988): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchB). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter; Tillmann, Klaus-Jürgen (1980): Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektiven. In: Rolff, H.-G.; Hansen, H.; Klemm, K.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 237-264.
- Saldern von, Matthias (2010): TALIS (GEW) – Zur Anlage der Studie. In: Demmer, M.; von Saldern, M. (Hrsg.): „Helden des Alltags“. Münster, New York: Waxmann, S. 11-25.
- Sander, Alfred (2006): Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik. Online verfügbar unter: <http://www.ances.lu/index.php/arc-bulletin/online-dokutheik/83-profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inklusive-paedagogik> [12.03.20].
- Sanders, Karin; Kianty, Andrea (2006): Organisationstheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sasse, Ada; Lada, Sabrina (2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In: Peters, S.; Widmer-Rockstroh, U. (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule. S. 118-137.
- Schanne, Sita (2009): Organisationsentwicklung im Spannungsfeld von ‚Organisation‘ und ‚Profession‘. Qualitative Untersuchung der Handlungslogiken interner Organisationsentwickler und der Chance ihrer Institutionalisierung. Heidelberg. Online verfügbar unter: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/10087/1/Diss_heidok_17_11_2009_final.pdf [02.03.21].
- Scheibe, Wolfgang (1999): Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Schein, Edgar H. (1965): Organizational psychology. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich (2014): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiesle, Otmar; Hubert, Franz; Hruza-Mayer, Annemarie (1999): Schule gestalten. Wege pädagogischer Schulentwicklung in Bayern. Donauwörth: Auer.
- Schlee, Jörg (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schley, Wilfried (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, S. 13-53.
- Schmuck, Richard A.; Runkel, Philip J. (1972): Handbook of Organization Development in Schools. Palo Alto: Mayfield.
- Schnack, Jochen (1997): Systemzwang und Schulentwicklung. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Schnell, Irmitraut (2003): Geschichte der schulischen Integration – Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Schnell, Irmitraut (2006): An den Kindern kann's nicht liegen... Zum aktuellen Stand gemeinsamen Lernens von Mädchen und Jungen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für integrative Erziehung. 14 (4), S. 195-213. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schnell-schule.html> [02.03.21].
- Schnell, Irmitraut (2012): Klassenführung, guter Unterricht und adaptive Lehrerkompetenz. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Klinkhardt, S. 214-217.
- Schnell, Irmitraut; Sander, Alfred (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/15128/pdf/Schnell_Sander_2017_Inklusive_Paedagogik.pdf [02.03.21].
- Schönknecht, Gudrun (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim und Basel: Beltz, Deutscher Studien Verlag.
- Schreyögg, Georg; Noss, Christian (1995): Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. Betriebswirtschaft, 55 (2). Stuttgart: Schäffer-Pöschel, S. 169-185.
- Schumann, Brigitte (2008): Gemeinsam lernen. „Prävention – Integration – Inklusion – Integrative Schulen in Hamburg“. Vortrag am 09.02.2008 auf dem Kongress des Verbandes Integration an Hamburger Schulen (VIHS) Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schumann-lernen.html> [02.03.21].
- Schumann, Monika (2009): Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! – Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! In: Zeitschrift für Inklusion, 2. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/158/158> [02.03.21].
- Schwager, Michael (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, (3), S. 92-98.

- Scruggs, Thomas; Mastropieri, Marco, A.; McDuffie, Kimberly, A. (2007): Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), S. 392-415. Online verfügbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/9bf6/296ee9f942efae49055465622047adebb85c.pdf> [02.03.21].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2015): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/bilder/KMK/Aufgaben/kmk_Imagefolder_web.pdf [02.03.21].
- Seifried, Jürgen; Ziegler, Birgit (2009): Domänenbezogene Professionalität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R. Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkung und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 83-92.
- Seitz, Simone; Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> [02.03.21].
- Semir Dessemontet, Rachel; Benoit, Valérie; Bless, Gérald (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellung zur Integration. In: *Empirische Sonderpädagogik*, (4), S. 291-307.
- Senge, Peter (2008): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sharma, Umesh; Forlin, Chris; Loreman, Tim (2008): 'Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), S. 773-785.
- Sherin, Miriam G. (1996): *The nature and dynamics of teachers' content knowledge*. Dissertation. University of California at Berkeley.
- Shulman, Lee (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): *Handbook of research and teaching*. New York: MacMillan, S. 3-36.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 57, (1), S. 1-22.
- Sloane, Peter F. E. (2005): *Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung – zur Umsetzbarkeit von Ideen*. bwp@ spezial 2. Online Reihe. Online verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/spezial2/sloane.shtml> [02.03.21].
- Söll, Florian (2002): *Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung. Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Soukup-Altrichter, Katharina (2007): Vorher waren wir viel kleiner. Jetzt sind wir groß geworden – Die Schubertschule: Eine Sporthauptschule mit integrativem Schwerpunkt. In: Soukup-Altrichter, K., Feyerher, E.; Prammer-Semmler, E., Prexl-Krausz, U. (Hrsg.): *Was verändert sich durch Schulprofilierung? Vier Fallstudien profilierter Hauptschulen*. Linz: Trauner Verlag, S. 131-167.
- Speck, Karsten, Olk, Thomas; Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. In: Helsper, W.; Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft. Weinheim u. a.: Beltz, S. 184-201. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7094/pdf/Speck_Olk_Stimpel_Auf_dem_Weg_zu_multiprofessionellen_Organisationen.pdf [02.03.21].
- Ständige Konferenz der Kultusminister (2014): *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften (Überarbeitete Fassung)*. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [02.03.21].
- Statistisches Bundesamt (2017): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2016/2017*. Online verfügbar unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00033325/2110100177004_korr08122017.pdf [02.03.21].
- Steffens, Ulrich (2007): Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick. In: van Buer, J.; Wagner, C. (Hrsg.): *Qualität von Schule – Entwicklungen zwischen erweiterter Selbstständigkeit, definierten Bildungsstandards und strikter Ergebniskontrolle. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt: Lang Verlag. Online verfügbar unter: https://www.dgbv.de/mediapool/118/1188921/data/Tagung_2007-03-02_Steffens.pdf [02.03.21].
- Stein, Anne-Dore (2008): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, A.; Körner, J.; Niehoff, O. (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe, S. 74-90.
- Stein, Anne-Dore (2013): Inklusion – ein Gewinn für alle!. In: *Nachrichten Dienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V.* NDV 93 (2), S. 52-57.
- Steinert, Wilfried W., Hilbrich, Cornelia, Walter, Karl-Heinz (2010): *Waldhofscheule Templin – eine Schule für alle. Von der Integration auf dem Weg zur inklusiven Schule*. DDS Die Deutsche Schule, 2, S. 130-138.

- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319-331.
- Strauss, Anselm L. (1983): Qualitative analysis in social research: Grounded theory methodology. Studienbriefe der FernUniversität Hagen.
- Strauss, Anselm L. (1987): Qualitative analysis for social scientists. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm L. (1991a): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, Anselm L. (1991b): Creating Sociological Awareness: Collective Images and Symbolic Representations. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. München: Fink.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1990): Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Los Angeles: Sage.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (Hrsg.) (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, Psychologie Verlags Union.
- Streich, Richard, K. (1997): Veränderungsmanagement. In: Reiß, M.; von Rosenstiel, L.; Lanz, A. (Hrsg.): Change-Management: Programme, Projekte und Prozesse, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 237-256.
- Strübing, Jörg (2006): Wider die Zwangsverheiratung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik. Eine Replik auf Bruno Hildenbrand. In: sozialsinn 7, H 1: 147-157. Online verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/41510/ssoar-sozsinn-2006-1-strubing-Wider_die_Zwangsverheiratung_von_Grounded.pdf?sequence=1 [02.03.21].
- Strübing, Jörg (2007): Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. Historical Social Research, Supplement, 19, S. 157-173. Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28863/ssoar-hrsupp-2007-no_19-strubing-glaser_vs_strauss_zur_methodologischen.pdf?sequence=1 [02.03.21].
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, Jörg (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261-277.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch: Heterogenität in der Schule. 2. überarbeitete Auflage. München/Basel: Reinhardt, UTB.
- Tacke, Veronika (2004): Organisation im Kontext von Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als ‚lernende Organisation‘. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-42.
- Taylor, Frederick Winslow (1913): The Principles of Scientific Management. New York, London: Harper & Brothers.
- Taylor, Frederick Winslow (1977): Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. Weinheim, Basel: Beltz
- Taylor, Frederick Winslow; Wallich, Adolf (2007): Die Betriebsleitung insbesondere der Werkstätten. Reprint der 3., vermehrten Auflage Berlin, 1914 2., unveränderter Neudruck 1919. Berlin: Springer.
- Tegge, Dana (2020): Inklusion als schulischer Transformationsprozess. Möglichkeiten und Grenzen der indikatoren-gestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (2010a): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Ellger-Rüttgardt, S.; Wachtel, G. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderung aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, S. 89-104.
- Terhart, Ewald (2010b): Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 237-241.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W.; Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 202-224. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf [02.03.21].
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster, New York: Waxmann.

- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Joachim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Theunissen, Georg (2006): Inklusion – Schlagwort oder zukunftsweisende Perspektive? In: Theunissen, G.; Schirbort, K. (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung – Zeitgemäße Wohnformen, soziale Netzwerke, Unterstützungsangebote. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13-40.
- Thornberg, Robert; Charmaz, Kathy (2014): Grounded theory and theoretical coding. In: Flick, U. (Hrsg.): The SAGE handbook of qualitative data analysis. Thousand Oaks, CS: Sage Publications, S. 153-169.
- Tietze, Kim-Oliver (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomasevski, Katharina (2003): ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS. The right to education. Report of the Special Rapporteur, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2002/23. Online verfügbar unter: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G03/104/95/pdf/G0310495.pdf?OpenElement> [18.12.18].
- Trost, Reiner (2017): „Man sieht nur, was man weiß.“ Diagnostik in inklusiven und sonderpädagogischen Arbeitsfeldern. In: Lindmeier, C.; Weiß, H. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute. 1. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 235-260.
- Trumpa, Silke (2015): Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamem Unterricht – Zwei Fallrekonstruktionen. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderungen Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 269-279.
- Türk, Klaus (2010): Organisation in der modernen Gesellschaft. Theorien-Perspektiven-Probleme. In: Faßnacht, M.; Kuh, H.; Schrappner, C. (Hrsg.): Organisation organisieren. Gruppendynamische Zugänge und Perspektiven für die Praxis. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 13-29.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7. – 10. Juni 1994. Online verfügbar unter: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf> [02.03.21].
- United Nations (1997): Children with disabilities. Online verfügbar unter: www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Documents/Recommendations/disabled.pdf [02.03.21].
- Urban, Michael (2010): Beratungsdienste der schulischen Erziehungshilfe als Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem. In: Göhlich, M.; Weber, S. M.; Seitter, W.; Feld, T. C. (Hrsg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationsberatung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203-211.
- Urieta, Kristin (2011): Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich. Eine biographisch-analytische Studie. Berlin: Curach bhán Publications.
- Vereinte Nationen (2015): Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Dreizehnte Tagung. Abschließende Bemerkung über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Online verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-ueber-den-ersten-staatenbericht-deutschlands> [02.03.21].
- Vereinte Nationen (2016): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung. Online verfügbar unter: https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf?%3bjsessionid=AD2EC532F4B828E394CE55A7175A6A6E.1_cid330?__blob=publicationFile&v=3 [02.03.21].
- Voss, Lena (2013): Die Konzepte „Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“ und „Regionale Integrationskonzepte“ als Wegbereiter für Inklusion. Eine qualitative Untersuchung. In: Werning, R.; Arndt, A.-K. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-85.
- Walgenbach, Peter; Meyer, Renate, E. (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Walm, Maik; Wittek, Doris (2012): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. 2. überarbeitete Auflage. Online verfügbar unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/Lehrer-Innenbildung_2014_A4_web.pdf [02.03.21].
- Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft: Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, Max (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie. 5. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Weick, Karl E. (1985): *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weinert, Franz (2000): *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, Heft 2, Schulleben, Schulkultur, Sonderdruck S. 1-16.
- Weinert, Franz (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S.; Saganik, L. H. (Hrsg.): *Defining and selecting key competencies*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45-65.
- Wellenreuther, Martin (2009): *Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wenzel, Hartmut (2004): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W.; Böhmer, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werning, Rolf (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49-61.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 4, S. 601-623.
- Werning, Rolf (2017): Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In: Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese B. (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter: http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830985657_lp.pdf [02.03.21].
- Werning, Rolf; Baumert, Jürgen (2013): *Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung*. Schulmanagement Handbuch, 146, S. 39-55.
- Werning, Rolf; Reiser, Helmut (2008). *Sonderpädagogische Förderung*. In: Cortina, K. S.; Baumert, J.; Leschinsky, A.; Mayer K. U.; Trommer L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt, S. 505-539.
- Werning, Rolf; Riecke-Baulecke, Thomas (2018): *Inklusive Schulentwicklung*. In: Lütje-Klose, B.; Riecke-Baulecke, T.; Werning, R. (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Basiswissen Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 78-101.
- Willand, Hartmut (1994): Lehrerausbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsfelderfordernissen im Problemfeld gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Schüler. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 46, S. 8-15.
- Willmann, Marc (2008): *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation. Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und in den USA*. Hamburg: Kovac.
- Wocken, Hans (1988): *Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen*. In: Wocken, H.; Anton, C.; Hinz, A. (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen*. Hamburg: Curio Verlag, S. 1999-274. Online verfügbar unter: bidok.uibk.ac.at/library/wocken-integrationsklassen.html [02.03.21].
- Wocken, Hans (2010a): *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. In: Stein, A.; Krach, S.; Niedick, L.: *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204-234.
- Wocken, Hans (2010b): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein advokatorisches Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „das Parlament“*, 23, S. 25-31. Online veröffentlicht unter: <http://www.bpb.de/files/VFM4HO.pdf> [02.03.21].
- Wocken, Hans (2015a): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. 6. Auflage. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, Hans (2015b): *Inklusion im Nebel. Kritik des Konzepts „Vielfalt schulischer Angebote“ in einer „inkluisiven Bildungslandschaft“*. In: *Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte – Botschaften – Widerworte*. Hamburg: Feldhaus, S. 84-125.
- Wocken, Hans (2015c): *Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion*. In: Wocken, H.: *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. 6. Auflage. Hamburg: Feldhaus; S. 109-139.
- Wocken, Hans; Antor, Georg (Hrsg.) (1987): *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen*. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Wolff, Stefan (2000): *Wege ins Feld und ihre Varianten*. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 334-349.
- Wolff, Stefan (2012): *Dokumenten- und Aktenanalyse*. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 502-514.
- Zeitler, Sigrid; Heller, Nina; Asbrand, Barbara (2012): *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster, New York: Waxmann.

Abkürzungsverzeichnis

COACTIV	Cognitive activation in the classroom
CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities
GESI	Gemeinschaftsschulen und Inklusion
GTM	Grounded-Theory-Methodologie
GU	Gemeinsamer Unterricht
HKM	Hessisches Kultusministerium
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IGS	Integrierte Gesamtschule
KMK	Kultusministerkonferenz
OE	Organisationsentwicklung
PE	Personalentwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
TALIS	Teaching and Learning International Survey
UE	Unterrichtsentwicklung
UN-BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
WHO	World Health Organization; Weltgesundheitsorganisation

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Anzahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förder- und Regelschulen	12
Abb. 2:	Überblick über Aufgaben und Anforderungen an Lehrer*innen in inklusiven Settings	25
Abb. 3:	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	47
Abb. 4:	Das Kompetenzmodell von COAKTIV	56
Abb. 5:	Codierprozeduren in systematisierter Anordnung	79
Abb. 6:	Codierparadigma	81
Abb. 7:	Modell der hermeneutischen Spiralbewegung	91
Abb. 8:	Forschungsdesign	94
Abb. 9:	Doppelt besetzte Unterrichtseinheiten in Relation zu Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse	101
Abb. 10:	Übersicht über das erhobene Material	102
Abb. 11:	Zentrale Themen im Schulentwicklungsprozess	107
Abb. 12:	Rahmenbedingungen – ausschnittshafte Darstellung	108
Abb. 13:	Kompetenzen – ausschnittshafte Darstellung	115
Abb. 14:	Unterricht – ausschnittshafte Darstellung	122
Abb. 15:	Heterogene Positionierungen innerhalb der Lehrer*innenschaft	131
Abb. 16:	Einschätzung des Vorhabens	132
Abb. 17:	Umsetzungspraxis im Unterricht	137
Abb. 18:	Strategien	144
Abb. 19:	Phasen der Veränderung	165
Abb. 20:	Erweiterung der Phasen von Veränderung	166

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Objektivistische GTM vs. konstruktivistische GTM. Vergleiche und Gegenüberstellung	83
Tab. 2:	Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Einschätzung des Vorhabens‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess	149
Tab. 3:	Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Umsetzungspraxis im Unterricht‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess	152
Tab. 4:	Zusammenhang zwischen der Kategorie ‚Strategien‘ und den zentralen Themen im Schulentwicklungsprozess	155

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich bei all jenen, die mich in den letzten Jahren begleitet haben und ohne deren Unterstützung diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Den Lehrer*innen im Feld der exemplarischen Schule gilt mein besonderer Dank. Ohne ihre Teilnahme an den Erhebungssettings und ihren Mut, mir Einblicke in ihre Arbeit zu gewähren – und dies über zwei Jahre hinweg – wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Bei Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Vera Moser und Prof. Dr. Dieter Katzenbach bedanke ich mich für die Bereitschaft zur Betreuung dieser Arbeit und für viele wichtige Hinweise, auch im Rahmen der zugehörigen Kolloquien. In den letzten Jahren konnte ich euch jederzeit um Rat fragen und danke für eure ermutigenden und wissenschaftlichen Impulse während der gesamten Promotionszeit. Des Weiteren danke ich dem Graduiertenkolleg *Inklusion, Bildung, Schule* der Humboldt Universität zu Berlin, der Koordinatorin Dr.ⁱⁿ Marina Egger sowie der Hans-Böckler-Stiftung für die finanzielle und ideelle Unterstützung. Durch die Kollegtreffen hatte ich die Möglichkeit, Aspekte meiner Forschungsarbeit zu diskutieren und durch die Arbeiten der anderen Kollegiat*innen mein Blickfeld zu erweitern. Ein besonderer Dank gilt auch den unterschiedlichen Auswertungsgruppen, die mich bei der Arbeit mit der GTM unterstützt und mit mir meine Daten interpretiert haben.

Zu guter Letzt sei meinen Freund*innen und meiner Familie gedankt, die mich im Laufe der letzten Jahre stets mit Kopf, Herz und Hand unterstützt haben. Das betrifft auch, aber nicht nur, die vielen Korrekturleser*innen. Ganz besonders möchte ich mich bei Volker Barina, Dr.ⁱⁿ Bettina Reiss-Semmler, Dr.ⁱⁿ Julia Gasterstädt, Florian Schrupf, Meike Weber, Dr.ⁱⁿ Anne Piezunka, Pia Simon, Aisha Rollefson und Tine Friesen bedanken.

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.

