

Merz-Atalik, Kerstin

Zur Bedeutung und Herstellung von Resilienz im Transformationsprozess – Inklusive Bildung und die 'Zumutung' eines Lernens aus der Zukunft!?

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]:
Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 32-51



Quellenangabe/ Reference:

Merz-Atalik, Kerstin: Zur Bedeutung und Herstellung von Resilienz im Transformationsprozess – Inklusive Bildung und die 'Zumutung' eines Lernens aus der Zukunft!? - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 32-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326941 - DOI: 10.25656/01:32694; 10.35468/6149-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326941>

<https://doi.org/10.25656/01:32694>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kerstin Merz-Atalik

Zur Bedeutung und Herstellung von Resilienz im Transformationsprozess – Inklusive Bildung und die ‚Zumutung‘ eines Lernens aus der Zukunft!?

Abstract ▪ Trotz der vielfältigen Transformationsimpulse durch internationale Organisationen (UN, UNESCO etc.) hat sich in einigen Ländern, Bundesländern oder Regionen im Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems bis heute wenig getan (z. B. erkennbar an gleichbleibenden oder weiter steigenden Segregationsquoten). Im Beitrag werden verschiedene Aspekte der Transformationsprozesse aus governance-theoretischer Sicht reflektiert, einige Konsequenzen für gelingende Steuerungsprozesse im Bildungssystem herausgearbeitet und diskutiert, wie diese im Akteursnetzwerk des Mehrebenensystems der Bildung nachhaltiger verankert werden könnten. Die Erkenntnisse zur Steuerung von Systemen werden in Bezug gesetzt zur Bedeutung der Resilienz in Systemen. Die Perspektive in der bildungswissenschaftlichen Forschung auf Resilienz war lange Zeit auf das Konzept der individuellen Resilienz, im Sinne einer Fähigkeit von Personen, eingeengt (insbesondere im Zusammenhang mit der Vulnerabilität von Schüler*innengruppen). Im Beitrag werden stärker Effekte der kollektiven und organisationalen Resilienz und ihre Relevanz für die Zukunftsaufgabe der Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem diskutiert.

Schlagworte ▪ Educational Governance; Transformationsprozesse; Akteursnetzwerke; Internationaler Vergleich; Resilienz in Organisationen

1 Einleitung

Nicht zuletzt infolge der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (UN, 2006) und des internationalen Staatenberichtsverfahrens wurden wiederholt enorme Differenzen in der Entwicklung inklusiver Bildungssysteme weltweit offenbar (z. B. Köpfer et al., 2021; Christou et al., 2022; Merz-Atalik, 2021). Es gibt eine große Vielfalt, mit der die Bildungssysteme weltweit die Transformationsimpulse zur Inklusion aufgegriffen haben, und mithin erhebliche Differenzen im Entwicklungsstand von Bildungssystemen (z. B. in Europa; EASNIE, 2023). Es zeigt sich zunehmend, dass eine erfolgreiche inklusive Bildungsreform nicht

nur von einzelnen Akteuren¹ in Systemen oder Schulen und deren Bereitschaft abhängig ist.

Die Transformationsprozesse in den Bildungssystemen stehen in einem hohen Maße in Relation zu den historisch gewachsenen Strukturen und Kulturen der Systeme, den bildungspolitischen Aktivitäten und dem Steuerungshandeln sowie den Transformationsaktivitäten oder gegebenenfalls Rekonstruktionen des Transformationsanliegens auf allen Ebenen des Mehrebenensystems (z. B. Gasterstädt, 2019; Badstieber, 2021; Kruschel, 2022). Neben den schulischen Akteuren ist eine Vielzahl an weiteren Akteur*innen für die Rahmenbedingungen und mithin den Erfolg der inklusiven Schulreform verantwortlich (z. B. Sozial- und Jugendhilfe, Erwartungen von Wirtschaftsverbänden, Öffentlichkeit). Politische Akteure tragen entscheidend durch ihr Steuerungshandeln zu den gelingenden Transformationsprozessen bei. Manche engagierten Steuerungsversuche der politischen Ebene treffen jedoch auch auf Haltungen, Eigeninteressen und individuelle Inklusionsverständnisse in der schulischen Praxis, die auch ambitionierte Prozesse boykottieren oder verhindern können. Seit geraumer Zeit stehen zunehmend die Akteurskonstellationen, die Steuerungsaktivitäten und das Steuerungshandeln im Zentrum der bildungswissenschaftlichen Forschung und Erkenntnisse im Kontext der governancetheoretischen Forschung (Altrichter et al., 2007; Maag Merki, Langer, Altrichter, 2014). Die Educational Governance-Forschung untersucht dabei die Steuerungsprozesse in Bildungssystemen anhand der Interaktionen in den Akteurskonstellationen mit unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten (Preuß, 2018a). Der folgende Beitrag diskutiert die Bedeutung von Resilienz im Kontext dieser Steuerungs- und Transformationsprozesse im Mehrebenensystem der Bildung.

2 Inklusion als „transformatives Zukunftsprojekt“ (Koenig, 2022)

Der Begriff der Transformation wird im politischen und wissenschaftlichen Diskurs u. a. in einem metaphorischen Sinne verwendet, um Ambitionen auszudrücken für einen Wechsel von der Analysierung und dem Verständnis von Problemen, zum Finden von Wegen und Lösungen für einen wünschenswerten Wandel (Hölscher et al., 2018). Allen Akteuren und Akteursebenen kommen Schlüsselrollen bei der Transformation zu (transformatives Handeln und Governance) (Hölscher et al., 2018). Ein Ziel der inklusiven Bildungsreform ist es, eine inklusive Gesellschaft zu erreichen, daher gilt es als transformatives Zukunftsprojekt (Koenig, 2022).

1 Da der Begriff ‚Akteur‘ keine gender-neutrale Version erlaubt, er sich i. d. R. auch auf Institutionen oder Organisationen bezieht, wird er jeweils in der maskulinen Form verwendet, soweit er nicht auf individuelle Personen(gruppen) rekurriert.

2.1 Transformationsimpulse globaler Akteure

Seit Jahrzehnten setzen sich globale Organisationen mit Transformationsimpulsen für inklusivere Bildungssysteme und Gesellschaften ein, zahlreiche Dokumente weisen konkrete Indikatoren für die Gestaltung, Ausrichtung und die Zielsetzung von inklusiven Bildungssystemen (Abb. 1) auf.



Abb. 1: Internationale Erklärungen und völkerrechtliche Verträge mit Relevanz für die inklusive Bildung (eigene Abbildung)

Die ‚Allgemeine Erklärung der Menschenrechte‘ rekurrierte auf die gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen als Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt (UN, 1948). Jeder Mensch hat einen „Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (UN, 1948, Art. 2²) und damit auch das ‚gleiche‘ Recht auf Bildung (UN, 1948, Art. 26). In der Kinderrechtskonvention von 1989 (UN-CRC, Childrens Rights Convention) wurden die Staaten aufgefordert, Bildung³ und Unterstützung zu leisten, „die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes“ (UN, 1989, Art. 23), auch von jenen mit einer Behinderung, förderlich ist (UN-CRC, 1989). Im Rahmen der ‚World Conference on Special Needs Education: Access and Quality‘ (Spanien) wurde das Salamanca Statement (UNESCO, 1994) verabschiedet. Die Autor*innen forderten, dass angesichts der Heterogenität der Lernenden

„Bildungssysteme [...] gestaltet und die Bildungsprogramme so umgesetzt werden, dass sie der großen Vielfalt dieser Merkmale und Bedürfnisse Rechnung tragen. Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen müssen Zugang zu Regelschulen haben, die sie im Rahmen einer kindgerechten Pädagogik aufnehmen, die diesen Bedürfnissen gerecht wird.“ (UNESCO, 1994, S. viii⁴)

2 Alle englischsprachigen (Original-)Dokumente als auch fachwissenschaftliche Publikationen wurden durch die Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

3 In der deutschsprachigen Übersetzung wurde der Begriff ‚education‘ fälschlicherweise übersetzt durch Erziehung. Damit wurden Bildungsorganisationen weniger tangiert.

4 In der offiziellen deutschsprachigen Übersetzung wurde der Begriff ‚inclusive‘ durchgehend mit ‚integrativ‘ übersetzt. Daher wird auf das englischsprachige Original rekurriert. Dies gilt auch für

Die UN-Staaten werden aufgefordert, dem weiten Inklusionsverständnis folgend, alle „Schulen in die Lage zu versetzen, allen Kindern zu dienen, insbesondere denjenigen mit besonderem pädagogischen Förderbedarf“ (UNESCO, 1994, S. iii). Regelschulen seien mit „dieser inklusiven Ausrichtung [...] das wirksamste Mittel, um diskriminierende Einstellungen zu bekämpfen, einladende Gemeinschaften zu schaffen, eine inklusive Gesellschaft aufzubauen und Bildung für alle zu erreichen“ (UNESCO, 1994, S. ix). In der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (UN-CRPD) wurden die so bereits grundgelegten Rechte aller Menschen auf Chancengleichheit und Inklusion in der Bildung, letztendlich expliziter auch für jene mit Behinderungen ausgeführt (UN, 2006). Die Unterzeichner dieses völkerrechtlichen Vertrags – darunter auch alle deutschsprachigen Länder – sollten bei der Verwirklichung dieses Rechts sicherstellen, dass

„a. Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund einer Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch einer weiterführenden Schule ausgeschlossen werden; b. Menschen mit Behinderungen [...] gleichberechtigt mit anderen Menschen in den Gemeinschaften, in denen sie leben, Zugang zu einer inklusiven, hochwertigen und kostenlosen Grundschul- und Sekundarschulbildung“ (UN, 2006, Art. 24)

haben.⁵ In den daraufhin publizierten Policy Guidelines wurden konkrete Anforderungen an die Bildungspolitik der Länder formuliert (UNESCO, 2009). Ziel der Leitlinien sei es, die Länder dabei zu unterstützen,

„die Inklusion in ihren Strategien und Plänen für das Bildungswesen stärker in den Mittelpunkt zu stellen, das erweiterte Konzept der inklusiven Bildung einzuführen und die Bereiche hervorzuheben, die zur Förderung der inklusiven Bildung und zur Stärkung der Politikentwicklung besondere Aufmerksamkeit erfordern.“ (UNESCO, 2009, S. 7)

Im Jahr 2015 wurde die Forderung nach inklusiver Bildung im Rahmen der Ziele für Nachhaltige Entwicklung (UN, 2015) aufgegriffen. Die Länder haben sich verpflichtet, bis zum Jahr 2030 im Kontext der Agenda „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern“ (UN, 2015, Ziel Nr. 4). Bis zum Jahr 2030 sollen geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigt und ein gleichberechtigter Zugang der Schwachen in der Gesellschaft (namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen) zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleistet sein (UN, 2015, Ziel Nr. 4.5).

die weiteren im Folgenden aufgeführten Dokumente der UN und ihrer Tochterorganisation, der UNESCO.

5 In den ‚General Comments Nr. 4 on Article 24: The Right to Inclusive Education‘ der UN-Kommission zur Umsetzung der UNCRPD finden sich weitergehende Indikatoren und Hinweise zu einem inklusiven Bildungssystem.

Angesichts dieser Vielzahl an Dokumenten und Verpflichtungen verwundert es, dass sie vielen Akteuren im Bildungssystem weder im Wortlaut noch in der Bedeutung bekannt oder nicht ausreichend präsent zu sein scheinen. Hier zeigt sich oftmals eine weitgehend fehlende aktive Öffentlichkeitsarbeit durch die nationale Bildungspolitik.

2.2 Transformationshandeln im Mehrebenensystem

Ausgehend von einem Mehrebenenmodell des Bildungssystems (z. B. Wolf et al., 2022), in welchem Gestaltungs- und Verfügungsrechte sowie Einflusspotenziale für Bildungsreformen komplex verteilt sind, scheint es offensichtlich, dass alle Ebenen und Akteure des Systems in die Transformationsprozesse zu einem inklusiven Bildungssystem aktiv einzubinden und explizit durch die Steuerungsaktivitäten zu adressieren wären (Merz-Atalik & Beck, 2022). Die UNESCO beschreibt, dass weder Gesetze noch politische Maßnahmen allein ausreichen, um ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten oder zu entwickeln. Vielmehr fordert dies „die Mobilisierung einer Vielzahl von Akteuren und die Angleichung der administrativen Systeme, [...] Eine unzureichende Zusammenarbeit, Kooperation und Koordination der Akteure kann die Umsetzung ehrgeiziger Gesetze und Strategien behindern“ (UNESCO, 2020, S. 90). Weder die Akteure in Bildungspolitik oder -administration (Makro- und Exoebene), in Organisationen und Institutionen, die für die Unterstützung der schulischen Bildung bereitstehen (Intermediäre Ebene), noch jene in der Schulpraxis (Mikroebene) können den komplexen Transformationsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem alleine oder gar gegen die jeweils anderen Player effektiv angehen. Gegenseitige Abhängigkeiten und Interdependenzen in den Steuerungsabläufen und Prozessen müssen berücksichtigt werden.

„...weder kann die Governance-Ebene [...] einen nachhaltigen Wandel initiieren und umsetzen (top-down), noch können die einzelnen Akteure wie Schulleiter (sic) oder Lehrer (sic) allein die Umsetzung der Inklusion bewältigen (bottom-up).“ (Preuß, 2018b, S. 12)

Im Rahmen der Implementationsstrategien bedarf es daher der Entwicklung von nachhaltigen, inklusionsgerichteten, transformativ agierenden Akteurs-Netzwerken mit gesicherten Interaktions- und Kooperationsstrukturen (UNESCO, 2020). Zudem sollten „die Governance-Mechanismen [...] die Entwicklung von Synergien zwischen den beteiligten Akteuren ermöglichen“ (Ebersold & Meijer, 2016, S. 52, zit. nach Merz-Atalik, 2025, im Erscheinen).

Auf der Makroebene (Bildungspolitik und Bildungsverwaltung) wurde der Transformationsauftrag zur inklusiven Bildung in den deutschsprachigen Ländern zunächst oftmals additiv oder rekonstruktiv⁶, innerhalb bestehender segregations-

6 Zum Beispiel durch die Interpretation von segregierter Beschulung in Sonderschulen als Teil eines inklusiven Bildungssystems, im Widerspruch zu den menschenrechtlichen Vorgaben.

orientierter Kulturen und Strukturen aufgegriffen.⁷ Auch in der Praxis kam es eher zu *systemadaptivem Handeln* im Rahmen der gegebenen Strukturen, statt den Prozess als einen transformativen zu verstehen (Badstieber, 2021). Die Reaktionsformen waren insbesondere durch die Tendenz zur Beibehaltung von tradierten, relativ veränderungsresistenten Organisations- und Handlungsmustern begründet. Inkrementelle Entwicklungen⁸ (Gasterstädt, 2019, S. 313; Koenig, 2022, S. 28) sind so eher direkt anschlussfähig an Bestehendes. Im Prozess der Implementation der inklusiven Bildung in die bestehenden Systeme wurde in der Folge versucht, bestehende Systeme im Hinblick auf die neuen Prämissen mit möglichst wenig Änderungsaufwand anzupassen und diese im Rahmen bestehender Strukturen für die neuen Anforderungen zu adaptieren. Ein Beispiel für eine solche Implementationsstrategie wäre die Umsetzung durch vermehrte, ambulante sonderpädagogische Unterstützung *einzelner* Schüler*innen an den Regelschulen, statt nachhaltig und dauerhaft multiprofessionelle Kollegien an den inklusiven Regelschulen aufzubauen. In vielen Schulen beginnt eine inklusive Schulentwicklung erst infolge der Anforderung von außen, wenn klassifizierte Schüler*innen aufgenommen werden sollen.

„[...] als Folge einer Vielzahl von Faktoren reagieren Bildungseinrichtungen häufig reaktiv auf die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, anstatt proaktiv an Veränderungsprozessen zur Inklusion aller Schülerinnen und Schüler mitzuwirken.“ (Giangreco & Suter, 2015⁹; zit. nach Cologon, 2019, S. 11)

Im Vergleich zu fundamentalen, transformativen Eingriffen haben diese inkrementellen Interventionen geringere Wirkungen auf die gewohnten Handlungsabläufe der Akteure und bieten so eine gewisse Sicherheit.

„Auf veränderte Umwelтанforderungen wird durch die Systeme zumeist durch inkrementelle Veränderungen innerhalb dieser vertrauten Muster reagiert, wodurch sich das dominante System gleichzeitig in seinem Bestehen erhält und verfestigt.“ (Koenig, 2022, S. 27)

Hierin liegt die eigentliche Problematik. Die bewahrenden Rekonstruktionen könnten so Ausdruck einer organisatorischen Resilienz sein, und gleichzeitig wirken sie sich verstärkend auf die bestehende Änderungsresistenz (Resilienz) aus. Insbesondere wenn der Widerspruch zu den eigentlichen Zielen der Bildungsreform nicht direkt offenbar wird.

Cologon (2019) bezeichnet die Modelle der *systemerhaltenden bzw. -adaptierenden Vorgehensweise* – in welcher die ‚sonderpädagogische Bildung‘ im Regelschulkontext fortgesetzt wird – als ‚Mikroexklusion‘. Mikroexklusion könne auftreten, wenn Menschen Inklusion missverstehen: Inklusion als Fortsetzung der ‚sonderpädago-

7 Mit Ausnahme von Südtirol, Italien, die zu dem Zeitpunkt bereits integrative Schulreformen abgeschlossen hatten (vgl. Merz-Atalik & Beck, 2022).

8 Schrittweise erfolgend, aufeinander aufbauend.

9 Eine Studie aus den USA.

gischen¹⁰ Bildung, aber in einem ‚Regelschul‘-Kontext (Cologon, 2019). Dies ist auch Folge eines fehlenden oder mangelhaft kongruenten Inklusionsverständnisses bei den Akteuren. Formen von Mikroexklusion lassen sich hinter zahlreichen Implementationskonzepten der inklusiven Bildung in Deutschland erkennen, in Baden-Württemberg sind z. B. inklusive Bildungsangebote grundsätzlich ‚gruppenbezogenen¹⁰ zu organisieren¹⁰, soweit mit der Erfüllung des ‚Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot‘ ein ziendifferenzierter Unterricht verbunden ist. Das Konzept basiert auf mehreren *Organisationsmustern der Sonderbeschulung*. Es erfolgen sonderpädagogische Klassifikationen, nach sonderschulbezogenen Strukturkategorien, einer abweichungs- und defizitorientierten Diagnostik und dadurch der Sicherung der professionellen Zuständigkeit der Sonderpädagogik im Rahmen des Generalist*innen-Spezialist*innen-Verhältnisses (Merz-Atalik, 2024). Solche adaptiven Strategien könnten als Ausdruck eines eigensinnigen Antwortverhaltens (Rekonstruktion) auf die Transformationsimpulse verstanden werden. Hinter interessengeleiteten Rekonstruktionen stehen unter anderem auch berufsständische Interessen (z. B. Berufsstand der Sonderpädagog*innen; Haerberlin, 2009) und institutionelle Selbsterhaltungsinteressen (z. B. Träger von Sonderschulen; Institute der Sonderpädagogik an Hochschulen). Die genannten Akteure nehmen einen starken Einfluss auf politische Entscheidungen wahr.

Exklusion kann auch in ‚inklusive‘ bezeichneten Klassen stattfinden (Cologon, 2019): zum Beispiel wenn in der Klasse die Arbeitsmaterialien für die Schüler*innen mit der Klassifikation Sonderpädagogischer Förderbedarf komplett andere sind als jene für die sogenannten Regelschulkinder, oder wenn die Schüler*innen innerhalb des Klassenverbands in segregierten Leistungsgruppen oder gar nach unterschiedlichen Bildungsplänen unterrichtet werden. Hier lässt sich ein weiteres *Organisationsmuster* erkennen, dem *der homogenen Lerngruppen*, das ebenfalls einem inklusiven Bildungssystem widerspricht.

Es gibt zahlreiche Interdependenzen zwischen den Akteursebenen (vertikale Interaktionen) oder zwischen den Akteuren (horizontale Interaktionen), die im Transformationsprozess eine bedeutsame Rolle spielen können. Wenn sich beispielsweise Machtverhältnisse und die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten seitens der Akteure durch eine Transformation verändern würden (z. B. die Verlagerung der Zuständigkeit für inklusive Bildung aus einem Referat für Sonderschulen in ein Regelschulreferat innerhalb der Ministerien).

Das Handeln einzelner individueller Akteure (Meso- und Mikroebene) erfolgt in Referenz zu den Implementationsstrategien und Organisationsformen auf der Makro- und Mesoebene, ist jedoch nicht als rationale, lineare Übertragung zu verstehen. So können auch sehr engagierte Regularien für die Umsetzung der inklusiven

10 Verordnung des Kultusministeriums über die Feststellung und Erfüllung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (SBA-VO) vom 8.3.2016, § 15.

Bildung gegebenenfalls auf breite Widerstände in der Praxis treffen (u. U. ein Effekt der Resilienz der bestehenden segregierenden Strukturen und Praktiken). Guanglun (2021) beschreibt das Phänomen der mangelhaften Umsetzungsaktivitäten auf den Makro- und Meso-Ebenen des Systems als *faulen Inklusivismus* und als eine Form der ‚symbolischen Gewalt‘. Dies könne bei den individuellen Akteuren im System zu einem Spiel des ‚Tokenismus‘ führen, verstanden als eine Praxis der Umsetzung von Inklusion, bei der nur ‚symbolische Anstrengungen‘ unternommen werden.

„Angesichts sichtbarer widriger Umstände und unsichtbarer struktureller Zwänge, spielen einige vielleicht das Spiel des Tokenismus und werden ‚faul‘; andere hingegen können sich strategisch weigern, das Spiel mitzuspielen, und so ihre Widerstandsfähigkeit gegenüber der symbolischen Gewalt des ‚faulen Inklusivismus‘ demonstrieren. Es bleibt die Frage, wer ‚faul‘ wird, warum und wie, und wer aus dem epistemischen Schlummer der ‚Faulheit‘ erwacht, warum und wie.“ (Guanglun, 2020, S. 823)

Slee hingegen stellte 2013 dar, dass es angesichts von weiterbestehenden „politischen Prädisposition von Exklusion im Bildungssystem“ (Slee, 2013, S. 905) von den Akteuren viel Mut brauche, um sich dagegenzustellen. „Ein Großteil der im Namen der inklusiven Bildung geförderten Aktivitäten hat exkludierende Effekte“ (Slee, 2013, S. 905). Letztendlich sind zwischen dem zustimmenden Engagement und dem ablehnenden Widerstand sämtliche ‚Zwischentöne‘ möglich. In der Forschung sollte es nach Guanglun stärker darum gehen: wer leistet wie Widerstand gegen diesen ‚faulen Inklusivismus‘? Wem oder welchen Gruppen gelingt es, sich aus dem epistemischen Schlummer heraus selbstreferenziell zu einem inklusiven Transformationshandeln zu bewegen und warum? Resümierend darf festgestellt werden: Erfolgreiche inklusive Bildung zeigt sich in Input, Prozess und Outcome; sie muss von der nationalen Ebene (Makro), über den Schulbezirk (Meso) bis zur Einzelschulebene (Mikro) konzeptionalisiert sein (Loreman et al., 2014). Im Zuge der inklusionsbezogenen Transformationsprozesse der „Bildungsangebote und -systeme ist eine kontinuierliche Forschung erforderlich, um ein klares Verständnis der Outcomes zu entwickeln, wann die Bildungssysteme wirklich inklusiv werden“ (Cologon, 2019, S. 13).

3 Konditionen der Transformationsprozesse

3.1 Schlüsselemente der Implementation von inklusiver Bildung

Nach Schuelka (2018) haben sich folgende Schlüsselemente für eine erfolgreiche Implementation von inklusiver Bildung als bedeutsam erwiesen:

- ein eindeutiges Konzept und eine eindeutige Definition von inklusiver Bildung;
- konkrete Ziele zur inklusiven Bildung, Indikatoren, Maßnahmen und Ergebnisse;

- ein Verständnis der bestehenden strukturellen, pädagogischen und kulturellen Herausforderungen für eine erfolgreiche Implementation;
- eine gut ausgefeilte Implementationsstrategie, die einen klaren Plan, eine Evaluation und einen Schul-Review-Prozess umfasst;
- die Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungen zur inklusiven Bildung, nachhaltiger Unterstützung und Ressourcen für alle Lehrkräfte und Schulleiter; und
- die nationale Federführung von inklusiver Bildungspolitik, Informationssystemen des Bildungsmanagements, Bildungsplanreformen und die Koordinierung von sozialen Systemen, wie der inklusiven Bildung und inklusiven Beschäftigung.

Schuelka recurriert ebenfalls auf das bereits angesprochene 3-Säulen-Modell auf neoinstitutionalistischer Basis: die regulative (Schulrecht etc.), die normative (Organisationsformen und Lernorte) und die kulturell-kognitive Säule (Bildungsideale und Behinderungsparadigmen) (Scott, 2008; nach Biermann & Powell, 2014). Er betont, dass die Herausforderungen der Implementation auf allen Ebenen und in allen Säulen des offiziellen Akteurs-Netzwerks der inklusiven Bildung angesiedelt sind. Allerdings sollten im Hinblick auf die Umsetzung und die Fortbildung zahlreiche weitere Personen- und Akteursgruppen mitgedacht werden, z. B. in Trägerorganisationen von Schulen, in Kommunen, in Unterstützungssystemen und angrenzenden Akteursfeldern, wie beispielsweise dem Sozialministerium. Die Kompetenzen der Steuerungsakteure müssen als relevante Faktoren für das Gelingen der Transformationsprozesse eingestuft werden.

3.2 Das Inklusionsverständnis als Kondition der Transformation

Dem Inklusionsbegriff werden gewisse Divergenzen in Begriffsverwendung und -verständnis bescheinigt (Loreman et al., 2014; Schuelka et al., 2019; Köpfer et al., 2021). Es mangelt an einem globalen Inklusionsverständnis (Schuelka, 2018) jenseits der Deklarationen der UN. Es gibt im Mehrebenensystem der Bildung auf allen Ebenen und seitens der individuellen Akteure differente bzw. gar divergente Verwendungen und Auslegungen. So z. B. in den bildungspolitischen Diskursen, wenn man die Auslegungen von Inklusion in den schulgesetzlichen Regelungen vergleicht. Auch in den bildungswissenschaftlichen Diskursen zeigen sich intradisziplinäre Differenzen (Schuelka et al., 2019), z. B. zwischen verschiedenen Wissenschaftler*innen innerhalb einer Disziplin. Aber auch zwischen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, wie der Politikwissenschaft, der Erziehungswissenschaft oder der Soziologie (Lütje-Klose & Neumann, 2018) zeigen sich Differenzen. Wissenschaftler*innen weisen ebenso breite Zugänge zur Inklusion auf wie jene Akteure, die in der Praxis inklusiver Bildung tätig sind. Der Diskurs über sogenannte ‚inklusive Entwicklungen‘ umspannt weitreichende Umverteilungsreformen für alle in der Gesellschaft bis hin zu Angeboten für die größere Teilhabe von Bevölkerungsgruppen, die in der Regel marginalisiert oder ausgeschlossen

waren (Lütje-Klose & Neumann, 2018) (Integrationsverständnis). Selbst im Hinblick auf die Frage, wie exklusive und inklusive Bildung sich voneinander abgrenzen, besteht keine Übereinstimmung (Lütje-Klose & Neumann, 2018). Hazibar und Mecheril (2013) sehen in dem Begriff der Inklusion daher zunächst einen *leeren, multipel instrumentalisierbaren Signifikanten*.

Angesichts der Dokumente der UN überrascht das Phänomen eines mangelhaft ausgewiesenen Begriffsverständnisses. In den General Comments Nr. 4 (UN-Kommission) wird im Detail (28 Seiten) dargelegt, was unter einem inklusiven Bildungssystem und einer inklusiven Bildung zu verstehen bzw. was keinesfalls darunter zu verstehen sei. Die UN-Kommission definiert inklusive Bildung als

„einen Prozess systemischer Reformen, der Veränderungen und Anpassungen von Inhalten, Lehrmethoden, Ansätzen, Strukturen und Strategien in der Bildung umfasst, um Barrieren zu überwinden, mit der Vision, allen Schüler*innen der entsprechenden Altersgruppe eine gerechte und partizipative Lernerfahrung und ein Umfeld zu bieten, das ihren Anforderungen und Präferenzen am besten entspricht.“ (UN-Kommission, 2016, Absatz 11)

Dies erfordere eine systemische Reform, einen ganzheitlichen Ansatz auf allen Ebenen und Gebieten, flexible Lehrpläne sowie Lehr- und Lernmethoden, die Unterstützung sowie Bildungs- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen und Fachkräfte, die Achtung und Wertschätzung von Vielfalt. Der Ausschluss von Menschen mit Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem sollte verboten werden.

Risiken des Mangels an einem Inklusionsverständnis und der konzeptionellen Klarheit bzw. der Zweckentfremdung bzw. Vereinnahmung (Cologon, 2019) des Inklusionsbegriffs liegen vor allem darin, dass sich die Komplexität des Transformationsprozesses im Akteursnetzwerk erhöht (differente Aktivitäten), da die Transformationsziele ungewiss sind (Hölscher et al., 2018). Die Bedingungen und Beiträge zur Herausforderung des Status quo¹¹ werden dadurch entwertet (Brand, 2016, zit. nach Hölscher et al., 2018). Im Transformationsprozess muss daher den Mustern und Mechanismen, z. B. Pfadabhängigkeiten, Emergenzen und Schwellen (Feola, 2015, zit. nach Hölscher et al., 2018) eine größere Aufmerksamkeit zuteilwerden.

Ein Inklusionsverständnis mit einer weiten Extension ist ungeeignet, um eine gemeinsam getragene Vision in den Transformationsprozessen im Akteurs-Netzwerk zu erreichen und die damit verbundenen Ziele zu reflektieren. Aus einer governance-theoretischen Perspektive ist es daher unausweichlich, dass in den Transformationsprozessen auf jeder Akteursebene im Mehrebenensystem als auch in den diversen Diskursräumen *informierte* Aushandlungs- und Annäherungsprozesse in Bezug auf das Inklusionsverständnis ermöglicht werden. Nur so lassen sich der in-

11 Wie beispielsweise der selektions- und segregationsorientierten Strukturen im Bildungssystem.

klusiven Bildung entgegenstehende, interessengeleitete Rekonstruktionen verhindern. Die Transformationsbereitschaft der Akteure ist abhängig von der Einsicht in die Probleme und in die Lösungen (Hölscher et al., 2018). Ohne die Förderung einer Transformationsmotivation der Akteure besteht die Gefahr, dass sich weitgehende Resistenzen gegenüber einem inklusiven System entwickeln und verfestigen.

3.3 Transformationsprozesse auf regulativer, kulturell-politischer und normativer Ebene

Das *transformative gesellschaftliche Zukunftsprojekt* (Koenig, 2022) der Inklusion erfordert nicht nur strukturelle oder technische Adaptionen, sondern einen Transformationsprozess der kultur-politischen Prämissen des Erziehungs- und Bildungssystems. Die Transformation muss als multidimensionales Mehrebenen-Projekt verstanden werden, welches in verschiedenen Säulen gesichert werden muss. Biermann und Powell (2014) haben die Länder Deutschland, Island und Schweden auf der Basis von drei Säulen (in Anlehnung an Scott, 2008) anhand der Ausgangsfrage „Wie wird die Förderung von als förderbedürftig wahrgenommenen Schüler*innen in diesen drei nationalen Kontexten gestaltet?“ verglichen, und zwar auf der regulativen (Schulrecht etc.), der normativen (Organisationsformen und Lernorte) und der kulturell-kognitiven (Bildungsideale und Behindereparadigmen) Dimension. „Während Leistung und Begabungsorientierung im deutschen Kontext zentral ist (Pfahl 2011, 2012), ist es die Egalität in Island (Sigurdottir et al., 2014) und Schweden (Allemann-Ghionda, 2013)“ (Biermann & Powell, 2014, S. 690). Angelehnt an die Erkenntnisse muss die inklusive Transformation (in Anlehnung an Scott, 2008) in allen drei Säulen erfolgen.

An erster Stelle sollten die Regularien (Gesetze, Vorschriften, Verordnungen etc.) den Prämissen der Inklusion entsprechen, um Entwicklungen zu verhindern, welche z. B. durch die UN-Kommissionen oder das Deutsche Institut für Menschenrechte (Monitoring-Ausschuss für die Umsetzung der UNCRPD)¹² nicht als kongruent zu den menschen- und völkerrechtlichen Dokumenten und Konzepten erachtet werden. Nach Anders et al. (2022, S. 64) kommt den Schulgesetzen eine enorme Bedeutung zu, da

„[...] Veränderungen überhaupt nur greifen können, wenn sie auch die Ebene der Regelsysteme (Gesetze, Vorschriften, Verordnungen, Verwaltungsanweisungen, Curricula, Rekrutierungsregeln, Ausbildungsregeln für Lehrpersonal oder für Leitungsfunktionen etc.) erreichen und damit Kommunikationsmuster verändern.“

Für ein inklusives Bildungssystem angemessene Kommunikationsmuster sind ebenso die Voraussetzung dafür, dass das transformative Handeln der Akteure le-

¹² Einige solcher nicht kongruenten Vorstellungen werden in den General Comments Nr. 4 zur UNCRPD (UN-Ausschuss, 2016) aufgeführt. So entspricht ein Elternwahlrecht im Schulgesetz zwischen inklusiver oder segregierter Beschulung nicht dem Individualrecht der einzelnen Kinder oder Jugendlichen.

gitim wird.¹³ Eindeutige, unmissverständliche Indikatoren zum Monitoring und zur Evaluation der Prozesse sowie der Aktivitäten der Akteure bieten zusätzlich eine Handlungssicherheit im Akteursnetzwerk.

Mit der Entwicklung eines Inklusionsverständnisses, das in einer demokratischen Grundidee und einem egalitären Verständnis gründet, sind klare ethische und normative Setzungen verbunden. So ist

„[...] die Verwirklichung einer inklusiven Bildung für alle eine dringende ethische und pädagogische Notwendigkeit [...]. Wie bei den früheren sozialen Bewegungen ist dies keine leichte Aufgabe, und viele von uns werden sich zwangsläufig unwohl fühlen, wenn wir uns mit unserem eigenen und dem in unserer Gesellschaft weit verbreiteten Ableismus auseinandersetzen. Dieses Unbehagen ist notwendig und wichtig, um einen Wandel herbeizuführen.“ (Cologon, 2019, S. 53)

Die Steuerungsakteure sollten sich idealerweise mit den Fragen befassen: Wie lassen sich Tiefenstrukturen und Kommunikationsmuster durch Steuerungshandeln nachhaltig im Bildungssystem beeinflussen? Wie können Akteure durch ihr Steuerungshandeln „Aushandlungsprozesse zu einem virulenten Thema initiieren, gesellschaftliche Legitimität für Innovationen erzeugen bzw. unterstützen und auch Handlungsoptionen der verschiedenen Akteure, wie Lehrpersonen, erweitern bzw. beschränken“? (Kruschel & Merz-Atalik, 2023, S. 3). Wie kann es in Bildungssystemen

„gelingen, adäquate ‚Lernformen‘ zu entwickeln und zu nutzen, welche über Anpassungslernen hinaus ein strategisches Lernen, ein Lernen aus der Zukunft, ermöglichen und sie so in die Lage versetz[t werden], systemischen Risiken nicht nachträglich durch Reparaturarbeiten zu begegnen, sondern durch eine prospektive, eben resiliente Ausrichtung des Gesamtsystems“ (Anders et al., 2022, S. 59)

zu agieren?

4 Faktoren der Resilienz in Organisationen und ihre Bedeutung für den Transformationsprozess

Jedes Bildungssystem kann durch seine spezifische Zusammensetzung charakterisiert werden: durch die eingesetzten politischen Instrumente und Maßnahmen sowie durch die Machtverteilung und die Interaktion der Akteure auf den verschiedenen Ebenen (EU-Commission, 2018). Es handelt sich um physisch und logisch getrennte Institutionen, die in formalen und tätigkeitsbezogenen Strukturen lose gekoppelt sind. Jeder einzelne Akteur ist Teil eines oder mehrerer Systeme und selbst ein System.

¹³ Wenn also in schulgesetzlichen Regelungen von einer „gruppenbezogenen Organisationsform“ der inklusiven Bildung gesprochen wird (so in Baden-Württemberg), konterkariert dies die inklusive Bildungsreform.

„[...] dass es im Schulsystem nicht nur um Pädagogik geht, sondern um ein Konglomerat an Logiken, Interessen, Widersprüchen und Abhängigkeiten, welches die Steuerung des Systems zu einer definitiv nicht trivialen Aufgabe machen. Deshalb sind Fragen der Resilienz des Systems eng verbunden mit Fragen der Steuerung (Führung, Leitung und Governance) des Systems (vgl. vbw 2021).“ (Anders et al., 2022, S. 62)

„[...] das Wesen der Resilienz [beschreibt] die intrinsische Fähigkeit einer Organisation (eines Systems), einen dynamisch stabilen Zustand aufrechtzuerhalten oder wiederzuerlangen, der es ihr ermöglicht, nach einem größeren Missgeschick und/oder in Anwesenheit einer anhaltenden Belastung den Betrieb fortzusetzen.“ (Hollnagel et al., 2006, S. 16)

Als Ergebnis einer Meta-Literaturanalyse¹⁴ zur Forschung zur Resilienz im Bereich Bildung kommen Borazon und Chuang (2023, S. 2) zu der Erkenntnis, dass „das Konzept der Resilienz und die damit verbundenen Studien [...] sich von einem eher traditionellen und individualistischen Kontext auf einen eher kollektiven und kulturellen Kontext verlagert“ haben. Es ist allgemein anerkannt, dass Faktoren, die zur Resilienz führen, nicht nur vom Individuum abhängig sind, sondern auch von den Institutionen und den sozialen Netzwerken. Resilienz muss in einem dialektischen Sinne als Interaktion zwischen dem Individualen, dem Sozialen und der Organisation/dem System verstanden werden. Borazon und Chuang (2023) beklagen, dass die organisationale Resilienz in den Bereichen des Bildungssystems bisher zu wenig erforscht ist.

Organisationale Resilienz ist die Fähigkeit eines Systems (organisatorische Resilienz), *auf Anforderungen von außen positiv und gestaltend zu reagieren*, „die auf der Kombination/Komposition der Systemteile, ihren strukturellen Verbindungen und der Art und Weise, wie Umweltveränderungen auf das gesamte System übertragen und verbreitet werden, beruht“ (Horne, 1997, S. 27; nach Hoffmann, 2017, S. 77). Im Kontext der inklusiven Transformation scheint eine organisationale Resilienz besonders bedeutsam. Im Zuge der Bildungsreform ist das „Soziale System(m) der Schule [...] mit Entwicklungen konfrontiert [...], die einen Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der zugrundeliegenden Strategien und Annahmen notwendig erscheinen“ lässt (Hoffmann, 2017, S. 86). Für ein transformierendes Lernen der Akteure im System ist folglich die Identifikation von bestehenden Strategien, Werten und Annahmen (Hoffmann, 2017) im Akteursnetzwerk konstitutiv. Ist jedoch die Identifikation mit dem Bestehenden stark ausgeprägt, z. B. mit der Selektionsfunktion und dem meritokratischen Konzept, alle könnten alles erreichen, dann äußert sich dies als Barriere für die Transformationsbemühungen.

„[...] um ein bestehendes Ethos zu verändern im Bildungskontext, sind Interventionen auf verschiedenen Ebenen und Instanzen notwendig, wie zum Beispiel bei Lehrer*innen, Schüler*innen, kommunalen Steuerungsakteuren, Eltern, staatlichen Akteuren, wirt-

¹⁴ 7 200 Artikel in den Jahren 1980 bis 2021.

schaftlichen Organisationen, Unternehmensverbänden, kommunalen Verantwortlichen und Bildungsabteilungen[...].“ (Borazon & Chuang, 2023, S. 2)

Es braucht also in der Konsequenz, Interventionen auf allen Ebenen (ebd.) und die aktive Einbindung derselben in den Transformationsprozess. Die organisationale Resilienz sollte zudem als Teil des kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozesses von Bildungssystemen adressiert werden (UNESCO, 2020; Borazon & Chuang, 2023).

„Resiliente im Bildungssystem beruflich Tätige sind in der Lage, auch angesichts disruptiver Krisen oder kontinuierlicher Belastungen ihre beruflichen Aufgaben erfolgreich auszuführen, wie zum Beispiel eine hohe Unterrichtsqualität zu gewährleisten (vgl. Klusmann u. a., 2008), sich in Interaktionen mit Kindern empathisch zu verhalten (vgl. Trauernicht u. a., 2021) sowie das Gefühl der persönlichen Wirksamkeit, positive Einstellungen zur Arbeit, ein subjektiv positives Erleben und ein positives Selbstwertgefühl zu bewahren [...].“ (Anders et al., 2022, S. 52)

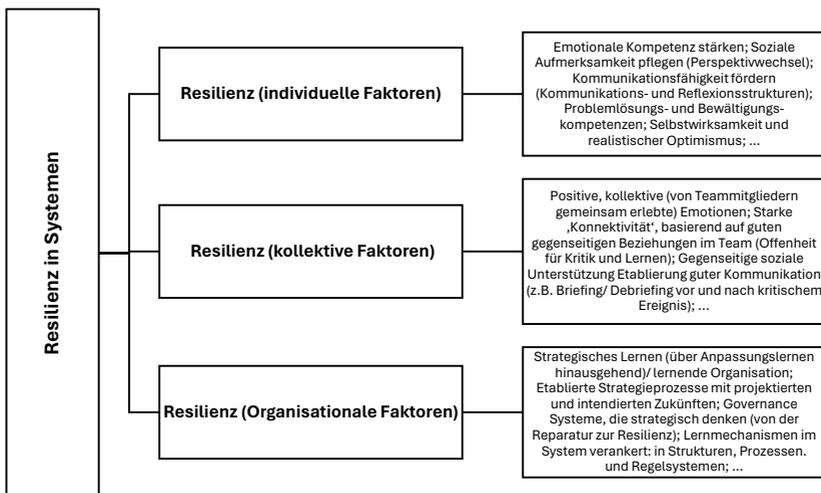


Abb. 2: Faktoren der Resilienz und der Resilienzförderung in Systemen (eigene Abbildung; Inhalte abgeleitet von Anders et al., 2022)

Resilienz kann sich in allen Feldern (Individuum, Kollektiv, Organisation) allerdings auch als Widerstand gegen die inklusive Schulreform erweisen (vgl. 1.3; siehe Abb. 2).

Denn um „dauerhaft erfolgreich und motiviert zu arbeiten, müssen Menschen mit den mit einer beruflichen Tätigkeit im Bildungssystem verbundenen Stressoren systemerhaltend umgehen“ (Anders at al., 2022, S. 52). Dies erklärt wieder-

rum, warum einige Akteure sich gegen die inklusive Bildungsreform stellen, da diese für sie zunächst eine Zumutung oder einen Stressor darstellt, im positiven wie im negativen Sinne.

„Weder Handlungsfähigkeit noch Resilienz führen notwendigerweise zu strukturellen Veränderungen. Im Gegensatz können beide die strukturellen Probleme reproduzieren unter bestimmten Konditionen [...] Ebenso setzen sich handlungsfähige Lehrpersonen nicht immer für Reformen ein. Einige können sich dem Wandel widersetzen (Ball, 2012), indem sie Macht und Autonomie aktiv nutzen, um das Neue abzulehnen und das Alte in ihrer Berufswelt zu erhalten [...]“ (Guanglun, 2021, S. 826)

Diese Form des Umgangs mit Stressoren durch eine individuelle Resilienz zeigt sich auch auf den beiden anderen Ebenen, der kollektiven und der organisationalen. Die Formen der Pfadabhängigkeiten und Effekte von Resilienzen führen so gegenwärtig beispielsweise zum Versuch der Rettung alter schulischer Ordnungen durch systemkonforme oder -erhaltende Rekonstruktionen des Inklusionsanliegens (Merz-Atalik & Hudelmaier-Mätzke, 2016; Powell & Merz-Atalik, 2020). Daher müssen die bestehenden Phänomene der Resilienz im System, unter der Beachtung der Interdependenzen zwischen denselben, im Zusammenhang mit der Transformation zur inklusiven Bildung beachtet werden.

Resilienzen erweisen sich jedoch auch als unabdingbare Voraussetzung für krisen- und nachhaltige inklusive Bildungssysteme, auf organisationaler, kollektiver und individueller Ebene. Ein ‚resilientes, inklusives Bildungssystem‘ und damit auch in Konflikt- oder Krisensituationen¹⁵ handlungsfähiges und robustes, sollte daher im Rahmen eines prospektiven Steuerungs- und Transformationshandelns angestrebt werden.

5 Die ‚Zumutung‘, aus einer Vision für die Zukunft für das Heute zu lernen!

„Wer nicht voraussieht,
sich nicht an dem Unmöglichen orientiert,
nimmt sich die Möglichkeit Neues zu gestalten.“
(Hennerfeind et al., 2020, S. 93)

Der Steuerungsprozess sollte immer angeleitet sein von der Frage: Wie soll das inklusive Bildungssystem der Zukunft aussehen? Wann wollen wir dies erreichen? Und wie soll es erreicht werden? Der Steuerungsprozess sollte unter einer *gemeinsamen Vision*, auf der Basis konsistenter Regularien, mit konsolidierten und transparenten Interaktions- und Entscheidungsprozessen (Kooperation und Koordina-

¹⁵ Zum Beispiel gegenüber Zweifeln, Abwehrhaltungen, Irritationen infolge des schlechten Abschneidens bei internationalen Leistungserhebungen, Pandemien, Schüler*innenzuwachs infolge von Kriegssituationen oder angesichts des aktuell bestehenden, akuten Lehrer*innenmangels.

tion) ablaufen und auf der Basis von festgelegten Indikatoren für die Reflexion und Evaluation der (Zwischen-)Ziele erfolgen (EU-Commission, 2018; Merz-Atalik, 2024). Wenn Inklusion als ‚Utopie‘, als Vision eines Denkens und Handelns in unserer Gesellschaft ohne Kategorien (Piezunka et al., 2017) verstanden wird, dann müssen die Initiativen und Aktivitäten weit über das hinausgehen, was die heutige Realität des Bildungssystems ausmacht. Nach Hennerfeind et al. (2020) sind Utopien zwingend notwendig, um in der Gegenwart zu bleiben und sich in der Gegenwart zu behaupten. „Wer sich nicht mit Utopie befasst, rutscht unweigerlich in die Vergangenheit und holt sich dort seine Impulse. Dies mag zu mehr Sicherheit führen, aber sicherlich nicht zu mehr Erfolg. Und wenn der Erfolg ausbleibt, sinkt der Wert der Sicherheit“ (Hennerfeind et al., 2020, S. 93).

Die EU-Commission hat festgestellt, dass es bei der Steuerung von Bildungssystemen darum geht, sowohl die vertikalen als auch die horizontalen Verflechtungen und Beziehungen von Institutionen und Akteuren zu berücksichtigen (EU-Commission, 2018). Insbesondere kommt der Interaktion und Kommunikation im Akteursnetzwerk eine hohe Bedeutung zu. Sie stellt Grundhaltungen, Werte und Ausgangsbedingungen heraus, die sich positiv auf das gemeinsame Handeln auswirken, wie: im Netzwerk geteilte Werte, das Setzen von konkreten Erwartungen, Vertrauen und Motivation unter den Akteuren, weitestgehende Autonomie bei Verbindlichkeit, kontinuierliche Reflexion und Prüfung, Nutzung und Aufbau von Kapazitäten und Kompetenzen (EU-Commission, 2018). Für den Transformationsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem bedarf es daher einer „Kontextsteuerung“ (Wilke, 2014; zit. nach Anders et al., 2022) mit förderlichen Rahmenbedingungen für verteilte Intelligenz¹⁶ und dezentralisierte Kompetenzen.¹⁷ Darunter verstehen die Autor*innen, das Erfahrungswissen zur inklusiven Bildung zu lokalisieren, nutzbar zu machen und systemweit zur Verfügung zu stellen. Beispielsweise indem man inklusionserfahrene Lehrpersonen aus der Praxis als Mentor*innen für Schulen, die sich auf den Weg machen (Anders et al., 2022) oder als Referent*innen für In-House-Schulungen, rekrutiert.

Um die Tiefenstrukturen verändern zu können, die dem Bildungssystem unterliegen, und um nicht bei trivialen Interventionen stehenzubleiben, müssen inklusionsangemessene Operationslogiken und Organisationskulturen entwickelt und im Akteursnetzwerk geteilt werden (Anders et al., 2022). Formen ‚reflexiver Governance‘ bergen vielfältige Potenziale, um die Reformziele im Akteursnetzwerk zu verhandeln und zu sichern. Partizipative Ansätze erscheinen erfolgversprechender, um einen akteursübergreifenden kulturpolitischen Wandel im Bildungssystem zu vollziehen (bei ständiger Vergegenwärtigung der Transformationsziele: Inklusion statt Segregation). Experimente und daran anknüpfendes, kollektives Lernen im

¹⁶ Wer im Netzwerk hat welches Wissen oder erwirbt es?

¹⁷ Auf welche Kompetenzen können wir zurückgreifen? Wie werden diese bekannt und zugänglich gemacht?

Akteursnetzwerk (prozessbegleitende Reflexion) bieten die Chance, dass die Prozesse in gemeinsamer Akteursverantwortung und transparent erfolgen. Institutionalisierte Feedback-Schleifen zwischen den Steuerungs- und Handlungsebenen können sich positiv auf die Interaktionskultur in den Akteursnetzwerken auswirken (z. B. durch Learning Communities oder Arbeitsgruppen für inklusive Bildung in Schulverwaltungsregionen). Eine solche dialogische Interaktionskultur ließe sich u. a. verwirklichen, indem man regionale Steuerungsgruppen für Inklusion einsetzt, in denen alle relevanten Akteure vertreten sind. Diese könnten auf der Basis von Aktionsplänen und Timelines sowie der aktiven Öffentlichkeitsarbeit und ständiger Dokumentation der Zwischenergebnisse im Transformationsprozess an die (Fach-)Öffentlichkeit, die Entwicklungen dauerhaft begleiten und die Kontinuität sichern.

Literatur

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Springer VS.
- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wibers, K. & Wößmann, L. (Hrsg.). (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten*. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.31244/9783830995500>
- Badstieber, B. (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Biermann, J. & Powell, J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 679–700.
- Borazon, E. Q. & Chuang, H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, 99, Article 102761. Ohne Seitenangaben.
- Christou, T. M., Kruschel, R., Merz-Atalik, K. & Matheson, I. A. (Hrsg.). (2022). *European Perspectives on Inclusive Education in Canada: Critical Comparative Insights*. Taylor & Francis: Routledge Research in International and Comparative Education.
- Cologon, K. (2019). *Towards inclusive education: A necessary process of transformation. Report*. Macquarie University for Children and Young People with Disability Australia (CYDA).
- EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2019/2020 School Year Dataset Cross-Country Report*. (P. Drál, A. Lénárt and A. Lecheval, eds.).
- Ebersold, S. & Meijer, C. (2016). *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap International Perspectives on Inclusive Education*, Volume 8, S. 37–62.
- EU-Commission (2018). *European Ideas for better Learning: The governance of school education systems. Produced by the ET 2020 Working Group Schools*. European Commission. <https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2023-03/school-governance1-main-report.pdf>
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern, Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 28). Springer VS.
- Guanglun, M. (2021). Time to Ring the Death Knell for Agency and Resilience? Some Sociological Rethinkings of Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 822–830.

- Haeberlin, U. (2009). Entgrenzung als Überwindung von fach- und berufspolitischen Interessen. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmel & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration* (S. 119–132). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23>
- Hennerfeind, P., Hennerfeind, B. & Swoboda, R. (2020). Utopie und Vision. In P. Hennerfeind, B. Hennerfeind & R. Swoboda, *Soziale Aspekte der Führung* (S. 91–96). Springer Gabler.
- Hölscher, K., Wittmayer, J. M. & Loorbach, D. (2018). Transition versus transformation: What's the difference? *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 27, 1–3.
- Hoffmann, G. P. (2017). Organisationale Resilienz. In G. P. Hoffmann, *Organisationale Resilienz* (S. 75–99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53944-6_4
- Hollnagel, E., Woods, D. D. & Leveson, N. (Hrsg.). (2006). *Resilience Engineering Concepts and Precepts*. Ashgate Publishing.
- Horne, J. F. (1997). The coming age of organizational resilience. *Business Forum*, 22(2/3), 24–28.
- Koenig, O. (2022). *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Köpfer, A., Powell, J. & Zahnd, R. (2021). *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung*. Barbara Budrich.
- Kruschel, R. (2022). *Inklusion aus Governance-Perspektive. Die UN-BRK als Steuerungsimpuls für das Schulsystem Schleswig-Holsteins*. Springer VS.
- Kruschel, R. & Merz-Atalik, K. (Hrsg.). (2023). *Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems*. Reihe Educational Governance. Wiesbaden: Springer Verlag VS.
- Langer, R. & Brüsemeister, T. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien*. Springer VS.
- Loireman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In C. Forlin & T. Loireman (Hrsg.), *Measuring Inclusive Education* (S. 3–17). Emerald.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose & P. Neumann (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht*. Grundlagen in der Sonderpädagogik (S. 129–151). Kallmeyer, Klett.
- Maag Merki, K., Langer, R., Altrichter, H. (Hrsg.) (2014). Educational Governance als Forschungsperspektive. *Educational Governance*, vol 17. Springer VS, Wiesbaden.
- Merz-Atalik, K. (2021). International vergleichende Perspektiven auf Konzepte und didaktisch-methodische Ansätze einer inklusiven Bildung in der Primarstufe. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule, Band 2: Qualität von Schule und Unterricht* (S. 31–44). Waxmann.
- Merz-Atalik, K. (2022). Canada as a ‚Driving Force‘ for Inclusion Activists in European Countries? In T. M. Christou, R. Kruschel, K. Merz-Atalik & I. A. Matheson (Hrsg.), *European Perspectives on Inclusive Education in Canada: Critical Comparative Insights* (S. 9–34). Taylor & Francis: Routledge Research in International and Comparative Education.
- Merz-Atalik, K. (2025; im Erscheinen). Transformationsstrategien zu inklusiven Bildungssystemen – Hinderliche und begünstigende Faktoren für den Prozess. In M. T. Wicki & M. Törmänen (Hrsg.), *Bildung für alle stärken. Handbuch evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Merz-Atalik, K. & Beck, K. (2022). (Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformenentwicklung – Entwicklungslinien in Baden-Württemberg (Deutschland) und Südtirol (Italien) im Vergleich. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 148–165). Verlag Julius Klinkhardt.
- Merz-Atalik, K. & Hudelmaier-Mätzke, P. (2016). Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung als „Behinderungen“ auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem – mit exemplarischen Bezügen zu einer Studie im Land Luxemburg. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinde-*

- ring der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume? (S. 128–144). Verlag Julius Klinkhardt.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222.
- Powell, J. J. W. & Merz-Atalik, K. (2020). Die Notwendigkeit inklusiver Bildung für die Erneuerung der Governancekonzepte: Deutschland und Luxemburg im Vergleich. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 71–98). Verlag Barbara Budrich.
- Preuß, B. (2018a). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.
- Preuß, B. (2018b). (Empirische) Sicht auf die Steuerung einer inklusiven schulischen Bildung für alle. In B. Preuß, *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung* (S. 33–80). Springer VS.
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. Helpdesk Report, UK Government Department for International Development (DFID).
- Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G. & Artiles, A. J. (Hrsg.). (2019). *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. SAGE Publications.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and Organizations*. Sage.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895–907.
- UN-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016). *General Comment Nr. 4* (Allgemeine Bemerkungen Nr. 4; in der deutschsprachigen Übersetzung durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales) zum Artikel 24 der UN-CRPD und dem Recht auf inklusive Bildung. https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- UN-United Nations (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. 10. Dezember 1948.
- UN-United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989; entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>
- UN-United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- UN-United Nations (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Resolution der Generalversammlung. In der deutschsprachigen Übersetzung: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education Access and Quality. Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Wolf, L. M., Dietze, T., Moser, V. & Kuhl, J. (2022). „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben“ – Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance. *ZfG*, 15(2), 81–99. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-021-00131-w#citea>

Autorin

Merz-Atalik, Kerstin, Prof. Dr. phil.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Lehrer*innenbildung,

Steuerung inklusiver Bildung,

International Vergleichende Studien zur inklusiven Schulentwicklung,

Inklusive Bildung und migrationsbedingte Vielfalt

merz-atalik@ph-ludwigsburg.de