

WORKING PAPER STUDIENFÖRDERUNG

Nummer 3, Dezember 2022

Inklusion im Bildungssystem: Definitionen, Steuerung, Prozesse und Wirkungen

Ergebnisse des Promotionskollegs 040 ‚Inklusion – Bildung – Schule‘

Vera Moser

Auf einen Blick

Inklusion stellt eine der wichtigsten gesellschaftlichen und schulischen Reformen der Gegenwart dar. Leider mangelt es jedoch bislang an klaren Definitionen, Steuerungsvorgaben und Zielsetzungen, wie die Forschungen des Promotionskollegs 040 ‚Inklusion – Bildung – Schule‘ aufzeigen. Das Working Paper stellt die zentralen Forschungsbefunde des Kollegs dar und mündet in konkreten Empfehlungen für Bildungspolitik, Bildungsforschung, Schulentwicklung und Schulpraxis.

© 2022 by Hans-Böckler-Stiftung
Georg-Glock-Straße 18, 40474 Düsseldorf
www.boeckler.de



„Inklusion im Bildungssystem“ von Vera Moser ist lizenziert unter

Creative Commons Attribution 4.0 (BY).

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. von Schaubildern, Abbildungen, Fotos und Textauszügen erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

ISSN 2510-0807

Inhalt

Darstellung des Promotionskollegs ‚Inklusion – Bildung – Schule‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin	4
Einleitung	5
Zentrale Forschungsergebnisse des Promotionskollegs ‚Inklusion – Bildung – Schule‘.....	7
Theoretische Konzepte und Forschungsmethoden.....	11
Forschungsbefunde zur Divergenzthese	13
Forschungsbefunde zur Qualitätsthese	17
Forschungsbefunde zur Konfliktthese	21
Handlungsempfehlungen für die Praxis	26
Aktuelle Forschungsliteratur	30
Weitere zitierte Literatur	34
Autorin.....	37
Beteiligte Professor*innen und promovierte Doktorand*innen	38

Darstellung des Promotionskollegs ,Inklusion – Bildung – Schule‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin

Das Promotionskolleg ,Inklusion – Bildung – Schule‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin) wurde in zwei Förderphasen (2015–2022) durch die Hans-Böckler-Stiftung und die Exzellenzinitiative der HU Berlin gefördert. Im Zentrum standen bzw. stehen dabei Fragen der *Realisierung von gesellschaftlicher Teilhabe in Schule und beruflicher Bildung* im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Hier wurden bildungspolitische und pädagogische Verständnisse und Konzeptionen von Inklusion untersucht und in Bezug auf ihre Wirkungen geprüft. Zentrale Fragen waren: Welche Verständnisse und Definitionen von Inklusion werden verhandelt? Welche Indikatoren werden für die Umsetzung auf der Ebene der Steuerung und Evaluation, auf der Ebene der Bildungsverwaltung sowie auf der Ebene der Einzelschule eingesetzt? Welche Transformationsprozesse werden durch die Thematisierung von Inklusion beabsichtigt und welche können beobachtet werden? Welche Heterogenitätsdimensionen werden berücksichtigt? Welche Folgen hat die Inklusionsagenda für konkrete Organisations- und Professionsentwicklungen sowie für den Übergang Schule – Beruf?

Geleitet wurde das Promotionskolleg von einem interdisziplinären Konsortium aus der Rehabilitationspädagogik, Grundschuldidaktik, Rehabilitationssoziologie und der vergleichenden Schulforschung.

Das Kolleg bestand aus jeweils acht mit einem Stipendium geförderten Stipendiat*innen pro Förderphase sowie je 12 assoziierten Mitgliedern, sodass in jeder Förderphase insgesamt 20 Promovend*innen beteiligt waren. Das Kolleg war das erste drittmittelgeförderte Graduiertenkolleg an einer deutschsprachigen Universität mit dem thematischen Schwerpunkt ,Inklusion‘.

Einleitung

Das Promotionskolleg ‚Inklusion – Bildung – Schule‘ zielte auf die Bereitstellung neuer Erkenntnisse zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungssystem und begleitete damit einen gesellschaftlich hoch relevanten Strukturwandel. Ausgangspunkt war die Feststellung, dass die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006) grundlegende Veränderungen im Schulsystem verlangt, die weit über die bloße Teilnahme von Schüler*innen mit Behinderungen an der Regelschule hinausgehen: Aufgaben, Strukturen, Praktiken und Ziele von Bildung sind im Lichte einer menschenrechtlichen Grundlegung von Bildungsgerechtigkeit neu zu justieren.

Für diese komplexe Transformation fehlen jedoch bislang auf der Ebene der Bildungspolitik ausreichende inhaltliche Verständigungen und Zieldefinitionen sowie auf der Ebene der Steuerung wie auch auf der Ebene der inhaltlichen Gestaltung von Schulentwicklungs- und Unterrichtsprozessen hinreichende Qualitätsbestimmungen und Forschungserkenntnisse. Dieser Befund korrespondiert mit der Beobachtung, dass Inklusion als Konzept bislang theoretisch unterbestimmt ist, wie auch diesbezügliche Indikatoren und Standards fehlen (vgl. Artiles/Dyson 2009; Moser 2012; Piezunka/Grosche/Schaffus 2017; Steinmetz et al. 2021; Moser 2022).

Auf der Basis eines weiten Inklusionsverständnisses, das auf alle relevanten im Schulsystem erzeugten Differenzen bezogen ist und sich insbesondere an den Rechten und Bildungschancen vulnerabler, marginalisierter Menschen orientiert (Biewer 2009; siehe auch Hinz 2004, Reitz 2015), sollten im Promotionskolleg Umsetzungsprozesse von Inklusion in Schulen untersucht werden. Die Notwendigkeit einer solchen Perspektive ergibt sich aus dem Befund, dass bei zunehmender Diskussion um Inklusion die Exklusion anderer vulnerabler Gruppen möglicherweise steigt bzw. diese aus dem Blick verschwinden (vgl. Artiles/Kozleski/Waitoller 2011).

In den Analysen des Kollegs wurde die Ebene der bildungspolitischen Steuerung (national, bundeslandbezogen, regional), die der Einzelschule (Konzeptionen und Indikatoren im Kontext von Inklusion) sowie unterrichtliche Praktiken und professionelle Entwicklungen in den Blick genommen.

Folgende Forschungsfragen wurden untersucht:

- Welche Definitionen von Inklusion liegen den bildungspolitischen Entscheidungsprozessen zugrunde und welche Heterogenitätsdimensionen werden adressiert?

- Welche Standards und zugehörigen Indikatoren auf der Ebene der bildungspolitischen Steuerung wie auch auf der Ebene der Einzelschule werden wirksam?
- Welche Transformationsprozesse werden durch die Thematisierung von Inklusion beabsichtigt und welche können beobachtet werden?
- Welche didaktischen Arrangements sind für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen geeignet?
- Welche professionellen Kompetenzentwicklungen erfordert inklusiver Unterricht?
- Welche Folgen ergeben sich aus inklusiven Settings für den Übergang in die berufliche Bildung?

Diese Fragestellungen ließen sich in den drei nachstehenden Forschungsthesen bündeln:

1. Es fehlt ein einheitliches Begriffsverständnis von Inklusion auf allen Ebenen des Bildungssystems (*Divergenzthese*).
2. Es gibt dementsprechend keine einheitlichen und verbindlichen Qualitätsmerkmale und geeignete Indikatoren zur Steuerung und Evaluation inklusiver Bildungsprozesse, sowohl was die Ressourcen als auch die didaktische Ebene betrifft (*Qualitätsthese*).
3. Die Umsetzung von inklusiven Bildungskonzepten erfolgt auf allen Ebenen der Steuerung (von der nationalen über die bundeslandspezifische und regionale bis hin zur einzelschulischen Ebene) in heterogener Weise und führt zu Konflikten (*Konfliktthese*).

Zentrale Forschungsergebnisse des Promotionskollegs ‚Inklusion – Bildung – Schule‘

Inklusion hat in der Bundesrepublik Deutschland vor allem durch die Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 sozial- und bildungspolitisch eine enorme Wirkung entfaltet. Zugleich existieren bereits seit Mitte der 1970er Jahre Schulversuche und Regelangebote unter dem Label der ‚Integration‘ und die Beschulung von Schüler*innen mit Behinderung bzw. die von Behinderung bedroht sind, ist in allen Bundesländern seit den 1980er Jahren bereits schulrechtlich möglich. Die UN-BRK trägt dazu bei, öffentlich und bildungspolitisch zu signalisieren, Inklusion formuliere neue Ansprüche an das Bildungssystem, deren transformierende Reichweite jedoch in der Regel unterbestimmt bleibt. Hier reichen die Vorstellungen von einer rein quantitativen Ausweitung der Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen (z. B. Hollenbach-Biele/Klemm 2020; Bertelsmann-Stiftung 2018) bis hin zur Annahme, Inklusion transformiere das Bildungssystem vollständig hinsichtlich seiner Funktionen: Stärkung der Integrations- und Sozialisations- gegenüber der Allokations- und Selektionsfunktion (vgl. Fend 2008). Des Weiteren steht dahinter die Idee, die Umsetzung der UN-BRK führe durch verstärkten Minderheiten- und Diskriminierungsschutz sowie eine stärkere Individualisierung insgesamt zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Diese breite Palette von Inklusionsverständnissen ist auch durch die wenig klare Formulierung in der UN-Behindertenrechtskonvention bedingt (UN 2006), in der „inclusive education“ nicht näher definiert ist. Dennoch wird ein menschenrechtlich begründetes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit im gegenwärtigen Diskurs als zentral hervorgehoben (vgl. De-gener 2009), welches nicht zwingend kongruent ist zu dem seit der ersten PISA-Studie 2000 vorangetriebenen internationalen Wettbewerb um die besten Schulsysteme, in dem es im Kern um die besten Schüler*innenleistungen auf akademischer Ebene geht.

Vor diesem Hintergrund war es eine zentrale Aufgabe des Promotionskollegs ‚Inklusion – Bildung – Schule‘ zu prüfen, welche bildungspolitischen, organisationalen, professionsbezogenen und pädagogisch-didaktischen Folgen die Inklusionsagenda für das deutsche Bildungssystem hat.

Die nachstehende Darstellung der zentralen Befunde folgt der Divergenz-, der Qualitäts- und der Konfliktthese:

Unter der *Divergenzthese* wurden insbesondere die Fragestellungen verfolgt, welche Definitionen von Inklusion den bildungspolitischen Entscheidungsprozessen zugrunde liegen und welche Heterogenitätsdimensionen explizit adressiert werden.

In diesem Zusammenhang ließ sich zunächst aus einer historischen Perspektive zeigen, dass die Verständigung über eine Definition von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf äußerst unklar war und schließlich über das Instrument des Personalbogens als eines formalen Erhebungsinstruments eingefangen wurde, in welchem unterschiedliche Wissensfelder adressiert wurden: familiäre Herkunft, gesundheitlicher Zustand, Schulleistungen (vgl. Garz 2022). Dieses ist als Blaupause für das noch heute praktizierte sonderpädagogische Überprüfungsverfahren zu sehen, bei welchem nach wie vor die unklare Präzisierung und wechselseitige Trennschärfe der inzwischen sieben unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfe kritisiert wird, was sich u. a. auch in regional höchst unterschiedlichen Förderquoten niederschlägt (vgl. Hollenbach-Biele/Klemm 2020; siehe auch Goldan/Grosche 2021). Zugleich erhebt sich in diesem Zusammenhang eine problematisierende Diskussion dahingehend, inwieweit die Zuschreibung von sonderpädagogischen Förderbedarfen nicht auch stigmatisierende Effekte für die einzelnen Schüler*innen insbesondere in inklusiven Schulen hat und diese lediglich arbeitsteilige (statt eher kooperierende) Kooperationen zwischen Förder- und Regelschullehrkräften nach sich zieht (vgl. Arndt/Haas 2017). Darüber hinaus wird auch die Frage nach der Effektivität erhoben: Inwiefern führt die Feststellung des Förderbedarfs und das hiermit verknüpfte Abfassen von Förderplänen zu der intendierten effektiven Förderung der betreffenden Schüler*innen? Diese Frage wird in ersten empirischen Untersuchungen aufgeklärt (z. B. Schuck/Rauer/Prinz 2018), wird aber ebenso schulstatistisch aufgerufen mit dem Befund, dass drei Viertel aller Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf keinen ersten allgemeinen Schulabschluss erreichen, insbesondere dann, wenn sie Förderschulen besuchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 145). Ein weiterer Schwerpunkt wurde im Kolleg auf die Herstellung und Verhandlung von Differenzen im Unterricht gelegt, denn die Inklusionsagenda hat auf die problematische Wirkung von kategorialen Zuschreibungen mit dem Verweis auf das Antidiskriminierungsgebot explizit verwiesen. Hier konnte u. a. herausgearbeitet werden, dass schülerseitige Wahrnehmungen von Differenzen nicht notwendig den lehrerseitigen entsprechen und je nach Kontext auch in unterschiedlicher Weise dramatisierende oder entdramatisierende Effekte haben (vgl. Schrumpf 2022). Dies lässt eine erhöhte Sensibilität seitens der Lehrkräfte für relevante

und irrelevante Differenzmarkierungen einfordern wie auch eine deutliche Aufmerksamkeit für diese Thematik im Kontext der Demokratieerziehung in Schulen erwarten.

Zur *Qualitätsthese* gehörten die zentralen Forschungsfragen: Welche Standards und zugehörigen Indikatoren auf der Ebene der bildungspolitischen Steuerung wie auf der Ebene der Einzelschule werden wirksam? Welche Transformationsprozesse werden durch die Thematisierung von Inklusion beabsichtigt und welche können beobachtet werden?

In diesem Zusammenhang konnte eine Forschungsarbeit zu den Inklusionsverständnissen innerhalb der Schulinspektionen nachzeichnen, dass die jeweils zugrundeliegenden Inklusionsverständnisse nicht nur höchst unterschiedlich waren und auch hinsichtlich ihrer Ausprägung erfragt und beobachtet wurden, sondern auch, dass diese Verständnisse keiner begründeten Logik folgten.

Eine weitere Studie über ein kommunales Bildungsmonitoring zeigte, dass bestehende Indikatoren für Inklusion viele Fragen unbeantwortet lassen, da sie keine eindeutigen Qualitätskriterien für das Gelingen von Inklusion verfolgen und ohne Klärung verbleibt, ob ihnen ein weites oder enges Inklusionsverständnis zugrunde liegt. Zudem erfassen sie in erster Linie quantitative Daten, die nur bedingt Auskunft über die Qualität geben. Zugleich leistete die Studie einen Beitrag zur Weiterentwicklung bestehender Indikatoren. Insgesamt fehlt es an einem überregionalen, gemeinsamen Indikatorenset, um vergleichend Entwicklungen untersuchen zu können.

Eine weitere, international vergleichend angelegte Forschungsarbeit verwies ebenfalls auf das Problem des Definitionsdefizits von Inklusion: Wenn keine klare Agenda darüber vorliegt, welche Gruppen als marginalisiert angenommen werden und mit welchen Daten diese beschrieben werden können, lassen sich auch keine national oder international vergleichenden Studien anschließen, die ein Gelingen oder Misslingen von Inklusion beschreiben können.

Der *Konfliktthese* ließen sich die nachstehenden Forschungsfragen zuordnen: Welche Steuerungsmechanismen lassen sich beobachten und welche Effekte hat inklusive Bildung für den Übergang Schule – Beruf?

In einer vergleichenden Untersuchung zur Steuerungspraxis von Inklusion in zwei Bundesländern zeigten sich – außer der Zuweisung einer expliziten Verantwortung für die Entwicklung inklusiver Schulen an die allgemeine Schule – kaum Gemeinsamkeiten zwischen den untersuchten Fällen: Insbesondere hinsichtlich des Steuerungsverständnisses finden

sich divergierende Konzepte (Zentralisierung vs. Dezentralisierung), die sich in den Ressourcensteuerungen, Aufgabendefinitionen und Inklusionsverständnissen niederschlagen und die zudem jeweils unterschiedliche Handlungs- und Gestaltungsspielräume eröffnen. Eine Begründung oder nachträgliche Evaluation dieser unterschiedlichen Steuerungsphilosophien fehlt jedoch bislang.

Aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive konnte zudem gezeigt werden, dass Inklusion keinem klar umrissenen Qualitätsziel des Bildungssystems folgt, sondern es vielmehr ein umkämpftes bildungspolitisches Terrain darstellt, in welchem sich strategisch gut positionierte Partikularinteressen durchsetzen können – in diesem Fall zur Durchsetzung des Erhalts von Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache. Inklusion wird hier, so der Befund, als Drohkulisse unangemessener Lehrkräftebelastung positioniert, demgegenüber fehlt eine öffentlich sichtbare positive Zielsetzung.

Auch eine Studie zu einer Einzelschulentwicklung bildet die Orientierungslosigkeit der Lehrkräfte und deren Beharrungskräfte ab, wenn Inklusion nicht als ein ausbuchstabiertes Entwicklungsziel vorgegeben ist, sondern Schulentwicklung verstanden wird als Auflösung von Förderschulen und nicht als Qualitätsentwicklung. Das hier über eine fehlende externe Steuerung aufgetretene Vakuum erzeugt schulinterne Konflikte, die auch durch Schulentwicklungsprozesse nicht harmonisiert werden können.

Aus einer konflikttheoretischen Dimension ist es darüber hinaus erforderlich, spezifische Erfahrungen von Ein- und Ausschlüssen in einer partizipatorischen Forschungsperspektive der Schüler*innen einzufangen. Am Beispiel der Einmündung in den Arbeitsmarkt konnten jeweils sehr individuelle Erfahrungen von Diskriminierung und eingeschränkten Partizipationschancen deutlich gemacht werden.

Theoretische Konzepte und Forschungsmethoden

Für die Analyse von Steuerungsprozessen von Inklusion ist zunächst eine Rekonstruktion der Ebenen der Steuerung erforderlich, wie es die Mehrebenenanalyse (z. B. Altrichter/Maag Merki 2010) für das Bildungssystem herausgearbeitet hat. Dem folgt, um sowohl Ordnungen als auch Wandlungsprozesse in den Blick zu nehmen, eine theoretische Betrachtung von Konstellationen der beteiligten Akteur*innen auf der Ebene des Umsetzungsprozesses sowie eine Analyse ihrer Deutungen der artikulierten bildungspolitischen Anforderungen, die mithilfe der Educational-Governance-Perspektive betrachtet werden können (vgl. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007). Dieses Theorieangebot dient der Einsicht, dass sich Steuerungsprozesse nicht als lineare, intentionale Top-down-Steuerungen beschreiben lassen, sondern dass diese mittels ‚Übersetzungen‘ durch konkrete Akteur*innen in spezifischen Formen des Austauschs (intentional oder zufällig, bewusst oder unbewusst, kollektiv oder individuell) realisiert werden. Für eine fokussierte Betrachtung spezifischer Ausschnitte des Steuerungsgeschehens mit Blick auf Aktivitäten im Sinne von Prozessen und Praktiken ließ sich auch die Situationsanalyse nach Clarke (2012) hinzunehmen. Der Deutungsprozess von uneindeutigen Herausforderungen wurde auch mithilfe des ‚Sensemaking‘-Ansatzes untersucht (Spillane/Reiser/Reimer 2002), welcher davon ausgeht, dass sich situative Deutungsprozesse in einem weiten Kontext von Wissen, Erwartungen, Routinen, Rechtfertigungen und spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen ereignen.

Eine Rekonstruktion intentionaler Interessendurchsetzungen konnte mit einer politikwissenschaftlichen Perspektive auf Interessenpolitiken herausgearbeitet werden (Münnich 2010).

Eine besondere forschungsethische Perspektive stellte der Ansatz der partizipatorischen Forschung dar, der der Lösung „Nothing about us without us“ folgt. Es geht hier um die Beteiligung von Expert*innen in ‚eigener Sache‘, die als Co-Forschende einbezogen werden, um ihre Perspektive auf die jeweilige Fragestellung in einem partnerschaftlichen Forschungsprozess sichtbar zu machen.

Die meisten Forschungsarbeiten des Kollegs verfolgten ein qualitatives Forschungsdesign, indem Analysen einschlägiger Dokumente (Verordnungen, Beschreibung schulgesetzlicher Vorhaben, Stellungnahmen, schulische Qualitätsrahmungen der Bundesländer, Erhebungsinstrumente) sowie leitfadengestützte oder biografische Interviews und Grup-

pendiskussionen (unterschiedliche bildungspolitische Akteur*innen, Lehrkräfte, Grundschüler*innen) zum Einsatz kamen. Diese wurden inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2010; Gläser/Laudel 2009), unter Nutzung der Grounded-Theory-Methodologie (Glaser/Strauss 2010) oder mit der dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack 2017; Moldenhauer 2021; Moldenhauer/Kuhlmann 2021). Eigens für die Erforschung von Schulentwicklungsprozessen in einer längsschnittlichen Dimension kam das Instrument des Fotografie-Interviews zum Einsatz (Münderlein 2021). Für die historische Forschung wurde der Ansatz der Paper Technology (Hess/Mendelsohn 2013) genutzt, mit dem sich Wissenskonstruktionen über die Art und Weise der Wissensproduktion (wie z. B. Aufschreibetechniken, Formulare) entlang von Quellenmaterial rekonstruieren lassen. In quantitativer Hinsicht wurden u. a. statistische Sekundäranalysen durchgeführt.

Schließlich legte das Kolleg einen besonderen Fokus auf den Austausch mit der Praxis: Ein fester Bestandteil des Promotionskollegs waren die Hospitationen an unterschiedlichen Schulen im deutschsprachigen Raum, an denen alle Promovend*innen teilgenommen haben. Des Weiteren fanden Weiterbildungen durch zivilgesellschaftliche Akteur*innen wie Sozialhelden e. V. statt; darüber hinaus wurde die Praxisperspektive bei Konferenzen und Tagungen explizit eingebunden.

Forschungsbefunde zur Divergenzthese

Die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Inklusion verweist nicht nur auf die Frage nach einem engen oder weiten Verständnis (vgl. Hinz 2002; siehe auch Ainscow et al. 2006), was die Reichweite des Transformationsvorhabens betrifft, sondern, damit verbunden, auch auf die Frage, welche Heterogenitätsmerkmale unter dem Label ‚Inklusion‘ in den Blick genommen werden: Im Fall des engen Inklusionsbegriffs liegt der Fokus auf Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bzw. die von Behinderung bedroht sind, bzw. auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (was allerdings nicht zwingend synonym ist, denn eine gesundheitsamtliche Feststellung einer Behinderung mündet nicht zwangsläufig in eine schulamtliche Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und umgekehrt). In diesem Zusammenhang wird vor allem seitens der Bildungspolitik auf den Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention verwiesen, welcher ein enges Inklusionsverständnis rechtfertigen würde. Demgegenüber werden bei einem weiten Inklusionsbegriff, welcher unter anderem in der Salamanca-Konvention der Vereinten Nationen aufgeführt wird, weitere, schulrelevante Heterogenitätsmerkmale in den Blick genommen, die im Sinne einer intersektionalen Perspektive auch als miteinander verschränkt zu betrachten sind. So wäre aus dieser Sicht z. B. zu klären, ob sich ein sonderpädagogischer Förderbedarf als isoliertes Persönlichkeitsmerkmal beschreiben lässt oder inwiefern dieser auch mit familiären Erfahrungen der Armut, der Migration oder einer geringen häuslichen Anregungsqualität verschränkt ist (vgl. Powell/Wagner 2002). Zudem ist in den Blick zu nehmen, inwiefern die schulischen Lernumgebungen Einfluss auf individuelle Lernerfolge haben, z. B. durch verschränkte Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf Geschlecht, soziale oder kulturelle Herkunft (vgl. Ispa-Landa 2013). Dies wiederum verweist auf spezifische Normalitätserwartungen von Schule, die durch die Inklusionsagenda kritisch hinterfragt werden sollten.

Einerseits sind also Prozesse, in denen sich stigmatisierende Kategorien verfestigen, kritisch zu sehen. Andererseits sind Kategorisierungen notwendig, um spezifische Hilfen und Unterstützung anzubieten und Ressourcen zu generieren (vgl. das Problem von Selbst- und Fremdstigmatisierung, Beuchling 2010). Zugleich können bestehende Kategorien identitätsstiftend sein und als Orientierung gesehen werden, damit sich Angehörige einer bestimmten Gruppe zusammenfinden können und Empowerment stattfindet. In diesen Fällen wird das positive Potenzial sichtbar (vgl. Trilemma der Inklusion bei Boger 2015; siehe auch Ahyoud et al. 2018). Aus einer bildungshistorischen Perspektive (Garz 2022) ließ sich herausarbeiten, dass die Differenzierung zwischen ‚normalen Schüler*innen‘ und

solchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf historisch von Beginn an nicht systematisch hergeleitet werden konnte (weder stringent in Bezug auf standardisierte Schulleistungserwartungen noch in Bezug auf spezifische Persönlichkeitsmerkmale wie definierte Verhaltenserwartungen oder Intelligenzmerkmale), sodass die Diagnose erst durch einen formalen Akt über das Ausfüllen eines ‚Personalbogens‘ erfolgte – einer aus der Klinik übertragenen Wissenspraktik, die auch heute noch als Blaupause für das sonderpädagogische Überprüfungsverfahren gilt.

In diesen Personalbögen, die mit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts im Kontext der Schuleingangsdiagnosen entwickelt wurden, wurden Aussagen über die familiäre Herkunft, die körperliche Beschaffenheit sowie schulbezogene Fähigkeiten und die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Verlauf der Schulbesuchsjahre dokumentiert. Sie verfolgten damit einerseits eine Identifizierungsstrategie, um den betroffenen Kindern und Jugendlichen aus den hiermit erfassten Daten „Schwachsinn“ ‚begründet‘ zu attestieren, andererseits dienten sie einer Verwaltungs- und Legitimationsstrategie, nämlich der Zuordnung der Betroffenen in das neugegründete Hilfsschulsystem (das als prototypischer Vorgänger der heutigen Förderschule zu sehen ist), für das wiederum spezielle Lehrkräfte mit Besoldungszulagen eingestellt und eine eigene hilfsschulpädagogische Disziplin als Teil der Heilpädagogik entwickelt werden sollte. In einer vergleichenden lokalgeschichtlichen Untersuchung (Berlin, Frankfurt/Main) konnten mithilfe einschlägigen Archivmaterials Nachweise dafür gefunden werden, dass sich diese Entwicklung im Kontext der Durchsetzung der Schulpflicht und der Etablierung der öffentlichen Schulaufsicht vollzog. Sie stand im Dienste neuer ‚normativer Ordnungen‘ der industrialisierten Gesellschaft.

Die Befunde dieser Forschungsarbeit sind für die Gegenwart insofern von großer Bedeutung, als sich die gegenwärtige sonderpädagogische Begutachtungspraxis aus dem Personalbogen entwickelt hat und die Kategorie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ weiterhin eine zentrale Rolle in Bezug auf Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen spielt: Zudem werden gegenwärtig die kategorialen Unschärfen des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ kritisiert (sowohl in Bezug auf die regional und konjunkturell unterschiedlichen Quoten der sieben sonderpädagogischen Förderbedarfe als auch in Bezug auf deren jeweilige Trennschärfe) wie auch die mit dieser Diagnose verbundenen stigmatisierenden Effekte (auch als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma beschrieben, vgl. zuletzt Boger/Textor 2016; Neumann/Lütje-Klose 2020). So verzichten beispielsweise nunmehr die Bundesländer Bremen, Berlin und Hamburg auf die Ausweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache im Primarschulbereich und stellen

den Schulen zusätzliche sonderpädagogische Expertise pauschal zur Verfügung (siehe auch Gasterstädt/Kistner/Adl-Amini 2021). Zudem wirkt bis heute nach, dass sich die sonderpädagogische Diagnostik im Sinne einer Persönlichkeitsdiagnostik (statt zu einer lernprozessbegleitenden) entwickelt hat, sodass die sonderpädagogische Förderung in inklusiven Schulen weniger als Unterrichts- oder Schulentwicklung ihren Niederschlag findet, sondern oftmals getrennt vom Regelunterricht stattfindet („one teaches, one assists“, vgl. Wolf et al. 2022). Des Weiteren kann derzeit eine gewisse Beliebigkeit in der Diagnosestellung ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ beobachtet werden, da der quantitative Anstieg von Inklusion auch mit einem Anstieg der Förderquoten einhergeht. Dies bedeutet, dass immer mehr Schüler*innen in Regelschulen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, ohne einen Rückbau der Förderschule als Transformationsprozess hin zu einem inklusiven Schulsystem mit zu initiieren („Inklusionsparadox‘) (vgl. Klemm 2021; Steinmetz et al. 2021).

Die Frage nach der kategorialen Differenzsetzung im Sinne des Verweises auf relevante Heterogenitätsmerkmale auch jenseits der Kategorie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ spielt im Kontext des Unterrichts selbst eine zentrale Rolle, so beispielsweise in der gemeinsamen unterrichtlichen Reflexion von personenbezogener Vielfalt. Diese Frage wurde mit Blick auf die Wahrnehmung von Differenzen aus Sicht von Grundschüler*innen in großstädtischen Milieus untersucht (Schrumpf 2022) mit dem Ergebnis, dass vor allem familiär tradierte ethnische Differenzierungen benannt wurden: Wenn Kinder über die Herkunft ihrer Familie berichten, wird diese ethnische Zugehörigkeit dramatisiert, die sich jedoch in Bezug auf erlebte Freundschaften zugleich wieder entdramatisiert und neuen Differenzsetzungen Platz macht, wie etwa Schüler*innen vs. Lehrer*innen, körperlich oder verhaltensbezogene ‚normale‘ vs. ‚unnormale‘ Kinder. Diese Beobachtungen sind zentral für die Bedeutung der Demokratieerziehung als wichtiger Baustein einer auf Inklusion ausgerichteten Pädagogik im Sinne einer Verknüpfung von Lebenswelt- und Sachbezug (vgl. Achour/Lücke/Pech 2020) sowie einer Sensibilisierung des pädagogischen Personals für ex- und implizite Differenzsetzungen im schulischen Alltag und deren ein- und ausschließende Wirkungen.

Aus einer differenztheoretischen Perspektive ist insbesondere zu problematisieren, dass es kein einheitliches, den Umsetzungsprozess der UN-Behindertenrechtskonvention steuerndes Verständnis von Inklusion gibt (vgl. auch Moser 2013; Moser/Egger 2017). Hier fehlen auf Bundesebene eingesetzte Kommissionen, die in Abstimmung mit der Kultusministerkonferenz Definitions- und Qualitätsvorgaben vorlegen, um Inklusion nicht

nur als quantitative Aufgabe der Erhöhung der Zahl von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzuarbeiten, sondern Inklusion mit Qualitätsmerkmalen und Transformationszielen auszuweisen. Diesbezüglich wäre auch eine Rekonstruktion der Diagnosepraxis ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ von Bedeutung. Zudem ist es wichtig, die schulisch relevanten Differenzsetzungen sowohl in Bezug auf Analysen (z. B. in der statistischen Dokumentation und in empirischer Forschung) als auch in handlungspraktischen Kontexten kritisch zu reflektieren. Hier wird in Anlehnung an die Debatten um Differenzsensibilität, die darauf zielen, dass soziale Kategorien mit möglichst geringen stigmatisierenden und diskriminierenden Effekten einhergehen, eine ‚reflexive Inklusion‘ angemahnt (Budde/Hummrich 2013).

Forschungsbefunde zur Qualitätsthese

Seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 werden umfänglich Daten im Bildungsbereich erhoben: im Rahmen des internationalen, nationalen, aber auch regionalen Bildungsmonitorings sowie im Kontext von empirischen Untersuchungen in der Bildungsforschung. Diese Daten dienen Bildungspolitiker*innen, Lobbyverbänden und Wissenschaftler*innen als Grundlage, um einen Einblick in aktuelle Entwicklungen im Bildungssektor zu erhalten (u. a. in Bezug auf Investitionen, Erträge wie Schulabschlüsse und Schulleistungsentwicklungen, Personalbedarfe) und um (politische) Entscheidungen zu treffen und zu legitimieren. Zudem dienen sie dem Anspruch, die Qualität des Bildungssystems zu steigern. Dabei steht allerdings im Kontext von Inklusion die Frage im Raum, was genau die Qualität von Bildungssystemen ausmacht – letztendlich gilt (häufig) als entscheidende Größe der Leistungsoutput des Systems in Bezug auf erreichte Schulabschlüsse und erreichte fachliche Kompetenzniveaus. Demgegenüber diskutiert die Inklusionsagenda Qualitätsmerkmale, die sich primär auf die soziale Integration, das Wohlbefinden, die Reduktion der Leistungsstreuung in Schulen, diskriminierungs- und barriearame Strukturen und Praktiken oder auf die Qualität des gemeinsamen Unterrichts beziehen. Dabei fehlt es aber an öffentlichen Arenen, die diese zum Teil widersprüchlichen Qualitätsaspekte sichtbar machen. Zudem mangelt es vielfach noch an validen Daten einer empirisch ausgerichteten Inklusionsforschung (vgl. Piezunka/Gresch/Wrase 2018). Mit Blick auf das Monitoring von Inklusion (Piezunka 2020) konnte herausgearbeitet werden, dass sich die länderspezifisch organisierten Schulinspektionen darin unterscheiden, ob und wie sie Inklusion in ihren Messinstrumenten berücksichtigen. So wurde der Inklusionsbegriff nur in vier der zwölf untersuchten Fälle explizit verwendet. Wenn dies der Fall war, griffen die jeweiligen Schulinspektionen zudem auf unterschiedliche Definitionen von Inklusion zurück. Darüber hinaus zeigten sich große Unterschiede darin, welche Anforderungen an Schulen diesbezüglich formuliert wurden: So genügte einigen Schulinspektionen, dass sich die Schule bereits einmal mit dem Thema der Inklusion auseinandergesetzt hat, wohingegen andere Inspektionen überprüften, ob bereits konkrete Maßnahmen implementiert wurden. Zudem zeigte sich, dass viele Bundesländer qualitätsbezogene Messinstrumente für Schule und Unterricht nutzen (wie z. B. Binnendifferenzierung im Unterricht, Beachtung des Wohlbefindens der Schüler*innen), ohne diese explizit der Inklusionsthematik zuzuweisen. Des Weiteren unterschieden sich die Bundesländer darin, inwiefern sie Heterogenitätsmerkmale der Schüler*innenschaft explizit verwenden, z. B. spielte der Gender-Aspekt in vielen untersuchten Fällen kaum eine

Rolle. In diesem Zusammenhang zeigte sich auch, dass die Heterogenität der Lerngruppe in den Messinstrumenten in unterschiedlicher Weise beschrieben wurde: So wurden in vielen Bundesländern dichotome Beschreibungen verwendet, z. B. leistungsstark vs. leistungsschwach, wohingegen andere stattdessen individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen in den Blick nahmen. Dies war beispielsweise der Fall, wenn nachgefragt wurde, inwiefern individuelle Leistungsstände bei der Differenzierung im Unterricht berücksichtigt werden.

Im nächsten Schritt wurde untersucht, warum in den Bundesländern unterschiedliche Messinstrumente zur Evaluation von Schulen zum Einsatz kommen. Mithilfe des Sensemaking-Ansatzes (vgl. Spillane/Reiser/Reimer 2002) konnten verschiedene, eher zufällige Rahmenbedingungen herausgearbeitet werden, die die Entwicklung von (inklusionsorientierten) Messinstrumenten geprägt haben, z. B. persönliche Überzeugungen und Erfahrungen der Instrumenteentwickler*innen, bildungspolitische Weichenstellungen sowie der aktuelle Stand der Umsetzung von schulischer Inklusion im jeweiligen Bundesland. Zudem zeigte sich, dass Interessenverbände, z. B. von Menschen mit Behinderung oder anderen Gruppen, die im schulischen Kontext Diskriminierung erfahren, bei der Entwicklung der Messinstrumente kaum beteiligt wurden.

Im Ganzen wurde deutlich, dass die bundeslandspezifische Steuerung von Inklusion in Schulen über Schulinspektion aus nationaler Perspektive keiner stringenten Logik eines Inklusionsverständnisses folgt. Zwar wird bei der Qualitätsmessung im Bildungssystem häufig der Eindruck einer vermeintlichen Objektivität suggeriert (vgl. Bloem 2016), jedoch kann hier nachgezeichnet werden, dass Qualitätsverständnisse, die in Messinstrumenten hinterlegt sind, das Ergebnis von eher unsichtbaren sozialen Aushandlungsprozessen sind, die keiner übergeordneten Logik folgen.

Am Beispiel der Analyse einer kommunalen Steuerungspraxis (Tegge 2020) auf der Basis von Daten, die auf kommunaler Ebene vorliegen, bei der man davon ausgeht, dass diese der Thematik der Umsetzung schulischer Inklusion besonders nahekommen, zeigte sich die Schwierigkeit, geeignete Kennzahlen und Indikatoren zur Verfügung zu haben: Neben etablierten Messinstrumenten der Schulstatistik wurden vor allem Einschätzungs- und Meinungsfragen, hingegen weniger Relevanz- und Faktenfragen verwendet (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005; Möhring/Schlütz 2010). Dies spricht für ein noch wenig entwickeltes Qualitätsverständnis. Zudem war keine eindeutige Klärung darüber erfolgt, ob sich der Steuerungsprozess an einem engen oder weiten Inklusionsverständnis orientiert und inwiefern landespolitische Zielsetzungen mit kommunalen hier

übereinstimmen. Darüber hinaus zeigten sich deutliche quantitative Unterschiede in den Möglichkeiten inklusiver Schulung zwischen urbanen und ruralen Regionen, zwischen den beteiligten Schulformen im Sekundarbereich (Ausklammerung der Gymnasien) sowie dem ungleichen Verhältnis von inklusiver Schulung im Primar- und Sekundarschulbereich. Insgesamt wurde deutlich, dass die Datenlage für ein Monitoring von Art. 24 UN-BRK bislang bundesweit noch mehr als ungenügend ist und ein flächendeckender Ausbau inklusiver Schulung über alle Regionen, Schulformen und -stufen hinweg nicht beobachtet werden kann. Neben diesem Befund ist es aktuell erforderlich, die Verknüpfung von verschiedenen Datensätzen sowie eine differenzierte Datenaufbereitung vorzunehmen, um die Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich angemessen erfassen zu können, wobei eine Einheitlichkeit der Indikatoren über alle Bundesländer hinweg grundlegend zu fordern ist. Denn die flächendeckende Auswertung der erforderlichen Daten ist derzeit nicht bzw. nur eingeschränkt und mit erheblichem Aufwand möglich (vgl. auch Goldan/Grosche 2021).

Auch auf international vergleichender Ebene zeigt sich, dass die Untersuchung von Bildungsgerechtigkeit nicht nur auf konkrete Qualitätsverständnisse und dazugehörige Messinstrumente für Schulen angewiesen ist, sondern auch, dass es vorab einer Definition potenziell vulnerabler Gruppen bedarf. So zeigte eine Arbeit (Brüggemann 2014, 2016), die sich mit der Bildungssituation von Sint*izze und Rom*nja in Deutschland, der Slowakei, Spanien und Tschechien befasst, dass hier keine eindeutigen, international vergleichbaren Definitionen potenziell vulnerabler Gruppen vorliegen, deren Bildungserfolg sich national und/oder international vergleichend analysieren lässt (hier fehlen zum Teil ausreichende Daten über Familiensprachen, sozioökonomischen Status, Rechtsstatus, wohnräumliche Mobilität sowie über schulische Selektionsmechanismen), obgleich diese Gruppen im internationalen Rahmenübereinkommen des Europarates zum Schutz von Minderheiten und Minderheitensprachen benannt sind. Zudem sollten diese Daten nicht nur querschnittliche, sondern auch längsschnittliche Analysen eröffnen, um zu zeigen, wie sich Bildungsungleichheiten im Laufe des Bildungswegs akkumulieren oder auch abmildern.

Zusammenfassend lässt sich zur Qualitätsthese festhalten, dass hier weder bundesweit noch länderspezifisch einheitliche Vorgaben zur Transformation hin zu einem inklusiven Bildungssystem vorliegen. Vielmehr wird hier eine Bottom-up-Strategie verfolgt – die vorliegenden Daten zur Messung von Qualität in Schulen werden eher zufällig um Merkmale von Inklusion ergänzt, wobei dies nicht zwingend ist, wie sich beispielsweise in

der Untersuchung der Schulinspektionen zeigt. Dies mag zwar dem Föderalismus geschuldet sein, dennoch ist die Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention eine nationalstaatlich umzusetzende Agenda, die nicht der aktuellen bildungspolitischen Couleur und der Beliebigkeit der Akteur*innen und ihren individuellen Überzeugungen überlassen werden kann. Allein die schulischen Qualitätsrahmungen der Länder weisen hier ein großes Spektrum der Thematisierung von Inklusion aus – gerade der jüngst in Hessen veröffentlichte Qualitätsrahmen (Kultusministerium Hessen 2021) ist ein Beispiel dafür, dass Inklusion hier ein äußerst randständiges Thema ist, das offenbar keinerlei bildungspolitische Verpflichtung enthält (vgl. Moser 2022). Zudem ist zu fordern, dass es ein einheitliches Indikatorenset gibt, mit dem Inklusion in Schulen lokal, bundeslandbezogen und national längs- wie querschnittlich beobachtet und evaluiert werden kann. Dies ist jedoch nur sinnvoll möglich, wenn bildungspolitisch Klarheit darüber herrscht, welche Transformationsabsichten mit Inklusion überhaupt verbunden werden. Die alleinige Erhöhung der Zahl von Schüler*innen mit Förderbedarf an Regelschulen liefert hier letztlich ein Trugbild der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland.

Forschungsbefunde zur Konfliktthese

Erste empirische Studien sowie das Staatenberichtsverfahren der UN, das die Umsetzung der UN-BRK durch die Vereinten Nationen verpflichtend überprüft, machen deutlich, dass in Bezug auf ein inklusives Bildungssystem in Deutschland Handlungsbedarf in der Einordnung der Inklusionsagenda in das bundesdeutsche Bildungssystem besteht. Und zwar nicht nur in Bezug auf den quantitativen Ausbau, sondern vor allem in Bezug auf die Erreichung spezifischer Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen und inklusiven Unterrichts.

Insofern hat sich das Promotionskolleg ‚Inklusion – Bildung – Schule‘ mit den immanenten Konflikten einer unzureichenden Steuerung sowie mit den Konflikten, die sich aus dem erhöhten internationalen Leistungsdruck auf das Schulsystem einerseits und dem Bedarf an mehr Bildungsgerechtigkeit durch Inklusion andererseits ergeben, befasst. Dies ist auch vor dem Hintergrund einer derzeit deutlichen Unterdeckung des Personals in Schulen zu betrachten.

Aus steuerungstheoretischer Perspektive konnte aufgezeigt werden, dass im Bundesländervergleich nicht nur unterschiedliche Inklusionsverständnisse, sondern auch unterschiedliche Steuerungskonzepte vorhanden sind, die sich in Schulgesetzen, Verordnungen und Handlungspraxen niederschlagen.

In einer vergleichenden Untersuchung der Steuerungspraxis in zwei Regionen in zwei Bundesländern (Gasterstädt 2019) zeigte sich zwar, dass die Verantwortung für die Entwicklung inklusiver Schulen in beiden Fällen bei der allgemeinen Schule liegt, dennoch verfolgten die Länder darüber hinaus unterschiedliche, einmal eher regionale und einmal eher zentrale Steuerungsstrategien, was jeweils unterschiedliche Handlungs- und Gestaltungsspielräume für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention eröffnet. Darüber hinaus unterschieden sich auch die jeweiligen Inklusionsziele: Während das eine Bundesland die flächendeckende wohnortnahe inklusive Schule favorisierte, war dies im anderen von untergeordneter Bedeutung; auch unterschieden sich die Länder in der Definition der spezifischen Zielgruppen. Darüber hinaus war der Modus der Zuweisung des förderpädagogischen Personals höchst unterschiedlich – während dieses im einen Fall zentral zugewiesen wurde, wurde es im anderen zum Gegenstand lokaler Aushandlungsprozesse. Zudem war die Beschreibung der Aufgaben dieser Personalressource different – im einen Fall ging es um Prävention, Beratung, Begleitung von Schul- und Unterrichtsprozessen, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und gemeinsames Unterrichten in Kooperation aller beteiligten Lehrkräfte, während im anderen Fall die Aufgaben eher traditionell der arbeitsteilig verorteten

sonderpädagogischen (Einzel-)Förderung entsprachen. Auch verfolgte ein Bundesland eine kritische Haltung gegenüber dem Beibehalt des formalen Feststellungsverfahrens der Förderschwerpunkte „Lernen“ und „emotional-soziale Entwicklung“ und empfahl hier systembezogene Ressourcen, während dies im anderen Bundesland keine Rolle spielte.

Aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive tritt Inklusion als ein umkämpftes Terrain auf den Plan. Konkret konnte dies im Zusammenhang mit einer geplanten Schulgesetzänderung zur Schließung von Förderschulen mit den Schwerpunkten ‚Lernen‘, ‚Emotional-soziale Entwicklung‘ und ‚Sprache‘ im Land Niedersachsen im Jahr 2015 untersucht werden auf der Grundlage der Analyse von öffentlichen Stellungnahmen, weiteren einschlägigen Dokumenten sowie leitfadengestützten Interviews (Jenner 2022). Hier zeigten sich spezifische Interessenkonflikte unterschiedlicher Akteursgruppen mit unterschiedlich weitreichenden Durchsetzungsfähigkeiten. In den Fokus traten hier insbesondere Lehrer- und Elternverbände. Interessen wurden im Anschluss an Münnich (2010) verstanden als geprägt von den strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Akteursposition (abstraktes Interesse), von den subjektiven Sichtweisen und Ideen der Akteur*in (Überzeugungen) sowie von den Bedingungen der jeweiligen Situation (situativer Kontext). Das Durchsetzungsvermögen hängt zudem davon ab, über welche Ressourcen die Interessenverbände verfügen, z. B. Personal, Mobilisierung von Mitgliedern, Quantität und Qualität von Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

Kernergebnis dieser Arbeit ist, dass sich im Fall des gescheiterten Reformvorhabens 2015 in Niedersachsen Partikularinteressen durchgesetzt haben: Die Interessenvertreter*innen zweier Schultypen, der Förderschule ‚Sprache‘ und der Förderschule ‚emotional-soziale Entwicklung‘, konnten sich durchsetzen und das Wegfallen ihrer Schulart verhindern, weil es ihnen gelang, ihre Partikularinteressen strategisch zu vermitteln. Zwar hatten diese Interessenvertreter*innen weniger Machtressourcen, aber über das geschickte Lobbyieren direkt an den Förderschulen vor Ort ist ihr Interesse am Erhalt der Förderschulen hegemoniefähig geworden. In einer Typologie schulpolitischer Interessenvermittlung konnte abschließend gezeigt werden, dass sowohl klassische Lobbying-Strategien (z. B. Gespräche im Kultusministerium, professionelle Pressearbeit) als auch Graswurzel-Strategien (dezentrale Einladungen an Schulen vor Ort, Gespräche von Mitgliedern des Verbands mit Abgeordneten auf Kreistags-ebene) erfolgreich waren. Insgesamt verweist die Arbeit darauf, dass weder eine konsistente landesweite Inklusionsstrategie, verbunden mit konkreten Qualitätsmerkmalen eines inklusiven Schulsystems, vorlag noch eine Berücksichtigung notwendiger Ressourcen, sodass Inklusion eher

als Belastungs- und Drohkulisse als ein Qualitätsgewinn für das Schulsystem öffentlich verhandelt wurde und damit der Erhalt des Bisherigen plausibilisiert werden konnte. Diese Durchsetzung von Partikularinteressen wurde auch nicht durch den Befund entkräftet, dass die Klientel der Förderschulen – im Gegensatz zu ihrer Beschulung in Regelschulen – mit größter Wahrscheinlichkeit keinen ersten allgemeinen Schulabschluss erreicht (Kocaj et al. 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Eine andere Arbeit richtete den Blick auf konkrete Schulentwicklungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule – im vorliegenden Fall auf die Schließung einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ und deren Einbindung in eine benachbarte Grundschule (Bengel 2021). Der hiermit verbundene extern beratene Schulentwicklungsprozess zeigte kaum Veränderungen in den Einstellungen und Praktiken der Lehrkräfte in Bezug auf separierende oder inklusive Beschulung. Mithilfe des Fotografie-Interviews ließ sich die Persistenz der Einstellungen längsschnittlich nachzeichnen. Dies wiederum hatte auch Entsprechungen in der Wahrnehmung der Rahmenbedingungen, wie z. B. der Ressourcen sowie im Engagement im gemeinsamen Schulentwicklungsprozess. Dabei wurde aber auch deutlich, dass die Einschätzung der Heterogenität der Schüler*innen höchst different war: So war einerseits die Differenz von leistungsstark/leistungsschwach relevant, andererseits aber auch eine erhöhte Sensibilität für die individuellen Bedarfe der Schüler*innen, mit jeweils unterschiedlichen Schlussfolgerungen für Bewältigungsstrategien und Erfolgserwartungen. Deutlich wurde hierbei auch, dass institutionelle Pfadabhängigkeiten (bauliche Merkmale, weitere lokale Spezifitäten, konzeptionelle Ausrichtungen), bildungspolitisch widersprüchliche Anforderungen sowie fehlende Ressourcen (in zeitlicher, räumlicher und finanzieller Hinsicht) zu Konflikten führen, die sich in kontradiktatorischen Überzeugungssystemen und Handlungspraxen der Beteiligten niederschlagen, wie z. B. im institutionellen Umgang mit unterschiedlichen Lernniveaus, der Wahrnehmung der Transformation als Chance oder als Belastung oder der Frage der Qualität der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen. Es zeigte sich, dass Schulentwicklungsprozesse nicht zwangsläufig zu den intendierten Denk- und Handlungsmustern bei Lehrkräften führen, sondern die Überzeugungssysteme der Lehrkräfte durchaus stabil bleiben (vgl. auch Olk i. V.) – hier ist weitere Forschung dahingehend erforderlich, unter welchen Bedingungen Veränderungen in Schulentwicklungsprozessen konkret initiiert werden (vgl. Zauner i. V.). Insgesamt erscheint Inklusion auf der Ebene der Einzelschule auch nicht als überspannendes, versöhnliches Generalthema im Sinne einer gemeinsam geteilten inklusiven Schulkultur, sondern nur als eines von mehreren Schlüsselthemen, das bereits in sich selbst konfliktbehaftet ist.

Konflikttheoretisch ist auch das Feld des Übergangs Schule – Beruf zu betrachten, denn am Beispiel von Schüler*innen im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ ließ sich zeigen, dass die Partizipationsmöglichkeiten dieser Schüler*innen nur in einem geringen Umfang und in einem begrenzten, in der Regel vorgegebenen Handlungsrahmen bestehen. Insbesondere das Lehrpersonal, die Reha-Berater*innen der Agentur für Arbeit, sowie die Eltern haben hier einen entscheidenden Einfluss auf die Berufswahl und Berufseinmündung der Förderschüler*innen (vgl. Zölls-Kaser i. V.).

Auch aus einer intersektionalen Perspektive auf Personen mit Flucht- und Behinderungserfahrung ließ sich aufzeigen, dass spezifische Normalitäts-erwartungen im Zugang zu Erwerbsarbeit als kumulativ wirksame Exklusionsmechanismen (Rassismus, Ableismus) fungieren. Mit Blick auf die subjektiven Sichtweisen von Menschen mit Flucht- und Behinderungserfahrungen wurde zudem deutlich, dass diese im Umgang mit Zugangs- und TeilhabebARRIEREN vielfältige Bewältigungsressourcen und individuelle Unterstützungen benötigen (vgl. auch Westphal/Wansing 2018; Wansing/Welti/Schäfers 2018). Daraus leitet sich die Notwendigkeit einer partizipatorischen Forschungsperspektive für die Inklusionsforschung ab (vgl. Afeworky i. V.; Zölls-Kaser i. V.; Brehme i. V.; Gerhards i. V.; Junge i. V.) sowie eine zunehmende Aufmerksamkeit auf die Thematik Digitalisierung, da hier neue Formen von Teilhabe und Ausschluss entstehen (vgl. Schaefer i. V.).

Aus konflikttheoretischer Perspektive lässt sich insgesamt zeigen, dass es aufgrund fehlender Definitionen und Transformationsannahmen von Inklusion bisher nicht möglich ist, Inklusion als Qualitätsdimension mit konkreten Entwicklungszielen des deutschen Bildungssystems auszuweisen. Der hier auftretende Konflikt zwischen der Überzeugung, das Bildungssystem beruhe in erster Linie auf einer Qualifikations- und Selektionsfunktion, und der Inklusions-Agenda, die das Individuum und seine Partizipationsmöglichkeiten mit dem Ziel von mehr Bildungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt rückt, wird nach unten auf die unmittelbare Akteurebene in der Einzelschule durchgereicht (vgl. auch Neumann 2019; Wolf et al. 2022, Peukert i. V.). Dies wird vielfach mit mangelnden positiven Einstellungen der Beteiligten gegenüber der Inklusions-Agenda erklärt, statt den auftretenden Konflikt als einen bildungspolitischen zu adressieren. Dass es derzeit kaum Lösungen für dieses Problem gibt, lässt sich an den mangelnden Umsetzungsstrategien der UN-Behindertenrechtskonvention auf Ebene der Länder und fehlenden Evaluationen der jeweiligen Steuerungspraxen ablesen. Der Schulkonflikt in Niedersachsen machte zudem deutlich, dass Partikularinteressen auch

bildungspolitische Vorhaben zur Transformation überlagern können, weil ein übergeordnetes politisches Interesse an der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention fehlt. Nicht zuletzt zeigen Forschungen aus Sicht von Menschen mit Behinderungserfahrung, dass sich an ihren Teilhabechancen nicht grundsätzlich etwas geändert hat, sondern Normalitätserwartungen und herkömmliche Selektions- und Exklusionsstrukturen stabil geblieben sind.

Handlungsempfehlungen für die Praxis

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention als bedeutsamer gesellschaftlicher Innovationsimpuls verlangt bildungs- und sozialpolitische Veränderungen, die im Promotionskolleg ‚Inklusion – Bildung – Schule‘ in Bezug auf bildungspolitische Steuerungen, einzelschulische Entwicklungen, professionelle und unterrichtliche Veränderungen sowie den Arbeitsmarkt untersucht wurden. Im Zentrum standen bzw. stehen Fragen der *Realisierung von gesellschaftlicher Teilhabe in Schule und beruflicher Bildung*. Aus den vorliegenden Befunden leiten sich die nachstehenden Handlungsempfehlungen für unterschiedliche Akteursebenen ab.

→ Bildungspolitik und Bildungsforschung:

Es mangelt bisher an einem einheitlichen Verständnis von Inklusion in der Bildungspolitik. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass Anpassungen von Schulgesetzen, Qualitätsrahmungen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz den menschenrechtlichen, universell gültigen Grundsatz der Inklusion bzw. der inklusiven Bildung der UN-Behindertenrechtskonvention verkürzen bzw. eindimensional auf die Kategorie Behinderung hin orientieren und damit weitere Diskriminierungs- und Ausschlussmechanismen im Bildungssystem, z. B. im Hinblick auf sozioökonomische Voraussetzungen, Mehrsprachigkeit oder individuelles Vorwissen von Schüler*innen nicht als Thematik schulischer Inklusion aufrufen. Zudem wird häufig darauf verzichtet, Inklusion als ein integrales (nicht additives) Qualitätsmerkmal schulischer Bildung zu entwickeln. Damit entstehen jedoch Widersprüche und Ungereimtheiten auf der Ebene der bildungspolitischen Steuerung, die bis auf die Ebene des unterrichtlichen Handelns durchschlagen. Dies zeigt sich z. B. an Handlungskonflikten im Bereich der Leistungsbewertung, der Gewährung von Nachteilsausgleichen, aber auch im Bereich von Fragen innerer bzw. äußerer unterrichtlicher Differenzierung. **Daher weisen die Forschungsergebnisse des Kollegs auf die Notwendigkeit hin, Inklusion in einem weiten Sinne als integrales Merkmal schulischer Bildung in allen Bundesländern auf der Ebene der bildungspolitischen Steuerung, insbesondere auch der landesspezifischen Qualitätsrahmungen zu implementieren.**

Die Verständigung über Qualitätsmerkmale schulischer Inklusion scheint auf allen Ebenen der bildungspolitischen Steuerung eher dem Belieben

anheimgestellt – hier fehlt es an einer organisierten und demokratisch legitimierten Entwicklung von nationalen Qualitätsstandards inklusiver Bildung, die in den Bundesländern Verbindlichkeitscharakter entfalten – analog zu den kompetenzbezogenen schülerseitigen Bildungsstandards. Dies erfordert auch eine öffentliche Debatte unter Einbeziehung von Expert*innen in eigener Sache („Nothing about us without us“) um inklusive Bildung als Prozess- und Outcomedimension schulischer Bildung, die bis heute fehlt. **Notwendig ist es daher, Inklusion als nationalen Qualitätsstandard schulischer Bildung zu bestimmen und diesbezüglich Indikatoren zu entwickeln, die einheitlich auf lokaler, landesbezogener und nationaler Ebene Inklusion beschreibbar und messbar machen – und zwar sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht.**

Bisher fehlen eindeutige Ziel- und Qualitätsmerkmale für Schulentwicklungsprozesse, etwa in Form verbindlicher Schulentwicklungsinstrumente, die in großer Zahl zur Verfügung stehen und mit einer gewissen Beliebigkeit eingesetzt werden. **Daher besteht das Erfordernis eines verbindlichen Qualitätsentwicklungsinstruments für inklusive Bildung in Schulen, das sich an nationalen Standards orientiert und das insbesondere die Qualität inklusiver Bildung fokussiert. Hierzu gehört auch die jeweilige Messung des erreichten Kompetenzniveaus und das Erzielen von Bildungsabschlüssen.**

Herausgearbeitet wurde zudem, dass Inklusion nicht, wie die Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention nahelegt, als rechtlich verbindliche Steuerungsvorgabe für die verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme firmiert, sondern lediglich als eine Option, die der politischen Auseinandersetzung zur Verfügung steht, und dass sich somit unterschiedliche Akteur*innen auch gegen eine inklusive Gesellschaft positionieren können. Dies zeigt sich exemplarisch am Diskurs um den Erhalt der Förderschulen, aber auch an der nicht flächendeckenden Entwicklung von Inklusion in allen Bundesländern über alle Schulformen und Schulstufen hinweg. **Hier bedarf es einer stärkeren Betonung der Relevanz und rechtlichen Verbindlichkeit der UN-Behindertenrechtskonvention in der (Bildungs-)Politik und der Implementierung ihrer Inhalte in konkretes politisches Handeln.**

Es wurde deutlich, dass das Konzept „sonderpädagogischer Förderbedarf“ historisch eher eine ordnungspolitische denn eine schulpädagogische Funktion hatte. **Insofern ist die Legitimität, Wirkmächtigkeit und Funktion der Zuweisung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ weiterhin kritisch zu untersuchen sowie empirisch zu prüfen,**

unter welchen Bedingungen der Einsatz von Förderschullehrkräften in inklusiven Schulen wirksam ist. Hier sind weitere Lösungen des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas zu entwickeln, wie sie bereits mit den pauschalen statt individuellen Ressourcenzuweisungen in einzelnen Bundesländern für die Förderschwerpunkte ‚Sprache‘, ‚Emotional-soziale Entwicklung‘ und ‚Lernen‘ vorliegen. Zudem ist die sonderpädagogische Diagnostik konsequent weg von einer persönlichkeits- hin zu einer lernprozessbezogenen Diagnostik als gemeinsame Aufgabe der beteiligten Lehrkräfte weiterzuentwickeln.

→ Entwicklungsprozesse im Bildungssystem

Es ließ sich nachweisen, dass die Entwicklung **normativ-ethischer Orientierungen inklusionsbezogener Praxis** eine Verknüpfung von individuell-biografischen und organisationalen Entwicklungen darstellt und diese Schnittstellen in Organisationsentwicklungen auf der Ebene der Organisationskultur einer stärkeren Aufmerksamkeit bedürfen. Dabei ist in konkreten Schulentwicklungsprozessen auf die Konflikthaftigkeit zu achten, die der Transformationsprozess ‚inklusive Schule‘ auslöst.

Es konnte gezeigt werden, dass nach wie vor Normalitätserwartungen die Teilhabeprozesse von marginalisierten Schüler*innen erschweren. Dies konnte am Übergang Schule – Beruf aufgearbeitet werden. Hier ist der Fokus sowohl auf **institutionalisierte Barrieren zu lenken wie auch auf die konkreten individuellen Unterstützungsbedarfe, die im Bereich der individuellen Transitionen von Schule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wechselseitig wirksam sind.**

→ Schulpraxis

Die bisherigen Untersuchungen verweisen auf unterschiedliche Differenzwahrnehmungen von Schüler*innen und Lehrkräften, die zu Ein- und Ausschließungen führen. Diese sind nicht nur zu eruieren, sondern auch im Rahmen einer **Demokratieerziehung in Schulen** zu thematisieren.

Die fehlenden externen Steuerungen von Inklusion lassen die **Notwendigkeit auf der Einzelschulebene entstehen, selbstständig Profile für**

eine inklusive Schule zu entwickeln, die sowohl Aspekte der schulischen und unterrichtlichen Qualität als auch strukturelle Veränderungen auf der Ebene der Unterrichtsorganisation und der Zusammenarbeit umfassen.

Aktuelle Forschungsliteratur

- Achour, Sabine / Lücke, Martin / Pech, Detlef (2020): Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In: Moritz Peter Haarmann / Steve Kenner / Dirk Lange (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–188.
- Afeworki Abay, Robel (i. V.): Intersectional Colonialities: Partizipative Forschung zur Teilhabe an Erwerbsarbeit von BIPOC mit Behinderungserfahrungen.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Bielefeld: wbv (<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>).
- Bengel, Angelika (2021): Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (<http://klinkhardt.ciando.com/ebook/bid-3021148>).
- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Irmtraud Schnell (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–61.
- Brehme, David (i. V.): Vorsicht Normalianer! Normalität(en), Normen und Normalisierungen an inklusiven Schulen der Sekundarstufe 1.
- Brüggemann, Christian (2014): Roma culture and academic success: Arguments against the belief in a contradiction. In: Intercultural Education, 25, S. 439–452.
- Brüggemann, Christian (2016): Educational participation and success of Roma in Europe. Dissertation an der Technischen Universität Dortmund.
- Boger, Mai-Anh / Textor, Annette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Bettina Amrhein (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–97.
- Budde, Jürgen / Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion-online, 7 (<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2019): Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland (https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Wer_Inklusion_will_sucht_Wege_Zehn_Jahre_UN_BRK_in_Deutschland.pdf).

- Garz, Jona Tomke (2022): Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung „schwachsinniger“ Kinder in Berlin 1840–1914. Bielefeld: transcript (<https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5852-1/zwischen-anstalt-und-schule/?number=978-3-8394-5852-5>).
- Gasterstädt, Julia (2019): Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern in Deutschland. Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-27838-0.pdf>).
- Gerhards, Lukas (i. V.): Erhebung von Barrieren in der inklusiven Beschulung von neurodivergenten Schüler:innen im Autismus-Spektrum und Konzeptentwicklung zu deren Abbau.
- Goldan, Janka / Grosche, Michael (2021): Bestimmt das Angebot die Förderquote? Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, H. 3, S. 693–713 (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-021-01010-x.pdf>).
- Grummt, Marek (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-26927-2.pdf>).
- Jenner, Thea (2022): Interessenkonflikte der inklusiven Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Junge, Caroline (i. V.): Im Raum der Bild-ung? Ethnografische Erkundung des Sozialraums Schule aus Perspektive junger Menschen mit Flucht erfahrung.
- Klemm, Klaus (2021): Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kocaj, Aleksander / Kuhl, Poldi / Kroth, Anna J. / Pant, Hans Anand / Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 66, S. 165–191 (<https://link.springer.com/article/10.1007/s11577-014-0253-x>).
- Moser, Vera (Hrsg.) (2013²): Die Inklusive Schule. Standards für ihre Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, Vera / Egger, Marina (Hrsg.) (2017): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Neumann, Philip (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster: Waxmann (https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20787/pdf/Neumann_2019_Kooperation_selbst_bestimmt.pdf).

- Olk, Matthias (i. V.): Ethik der Inklusion. Rekonstruktionen zum inklusiven Professionsethos von Grundschullehrer:innen.
- Moldenhauer, Anna (2021): Schulentwicklungsforschung und dokumentarische Methode – Verhältnisbestimmungen, Anfragen, Perspektiven. In: Enikő Zala-Mező / Julia Häbig / Nina Bremm (Hrsg.): Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann, S. 253–267 (<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4423> <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-30774-5.pdf>).
- Moldenhauer, Anna / Kuhlmann, Nele (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: Anna Moldenhauer / Barbara Asbrand / Merle Hummrich / Till-Sebastian Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 245-266. (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-30774-5.pdf>).
- Pech, Detlef / Schomaker, Claudia / Simon, Toni (Hrsg.) (2018): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Peukert, Lena (i. V.): Kooperation als Handlungsproblem? Deutungsmusteranalyse zu berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit.
- Piezunka, Anne (2020): Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (<http://klinkhardt.ciando.com/ebook/bid-2796530>).
- Piezunka, Anne / Grosche, Michael / Schaffus, Tina (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: Unterrichtswissenschaft, S. 207–222 (https://www.econstor.eu/bitstream/10419/195044/1/f-20911-Volltext-Piezunka-et_al-Definitionen-v2.pdf).
- Schaefer, Sonia (i. V.): Erfahrungen von Lehrpersonen mit Digitalisierung und der Ermöglichung von Teilhabe im Unterricht.
- Schrumpf, Florian (2022): Kinder thematisieren Differenzerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schuck, Karl Dieter / Rauer, Wulf / Prinz, Doren (Hrsg.) (2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster: Waxmann (<https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/eibisch-volltext-waxmann.pdf>).
- Steinmetz, Sebastian / Wräse, Michael / Helbig, Marcel / Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos (<https://www.nomos-shop.de/nomos/titel/die-umsetzung->

- schulischer-inklusion-nach-der-un-behindertenrechtskonvention-in-den-deutschen-bundeslaendern-id-98746/).
- Tegge, Dana (2020): Inklusion als schulischer Transformationsprozess. Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (<http://klinkhardt.ciando.com/ebook/bid-2821185>).
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>).
- Wansing, Gudrun / Welti, Felix / Schäfers, Markus (Hrsg.) (2018): Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven. Baden-Baden: Nomos.
- Westphal, Manuela / Wansing, Gudrun (Hrsg.) (2018): Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste. Wiesbaden: Springer VS (<https://download.e-books-helf.de/download/0007/9138/88/L-G-0007913888-0026158464.pdf>).
- Wolf, Lisa Marie / Dietze, Torsten / Moser, Vera / Kuhl, Jan (2022): „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben“ – Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (<https://doi.org/10.1007/S42278-021-00131-W>).
- Zauner, Katji (i. V.): Bildungsprozesse gemeinsamer Visionen. Eine Rekonstruktion kollektiver Bildungsprozesse von Gründungsinitiativen inklusiver Schulen im theoretischen Schnittpunkt gramscianischer Gesellschaftstheorie und transformatorischer Bildungstheorie.
- Zölls-Kaser, Philine (i. V.): Partizipation von Schüler:innen des Förder schwerpunktes Geistige Entwicklung (GE) im Übergang Schule-Beruf.

Weitere zitierte Literatur

- Ahyoud, Nasiha / Kwesi Aikins, Joshua / Bartsch, Samera / Bechert, Naomi / Gyamerah, Daniel / Wagner, Lucienne (2018): „Wer nicht gezählt wird, zählt nicht. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Einwanderungsgesellschaft – eine anwendungsorientierte Einführung.“ www.vielfaltentscheidet.de/publikationen (Abfrage 28.03.2018).
- Ainscow, Mel / Booth, Tony / Dyson, Alan (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. Abingdon: Routledge.
- Altrichter, Herbert / Brüsemeister, Thomas / Wissinger, Jochen (2007): Educational Governance. Wiesbaden: VS.
- Altrichter, Herbert / Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- Arndt, Ingrid / Haas, Benjamin (2017): Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen auf den Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Annette Textor / Sandra Grüter / Ines Schiermeyer-Reichl / Bettina Streese, B. (Hrsg.): Leistung Inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–47.
- Artiles, Alfredo J. / Dyson, Alan (2009): Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural historical analysis. In: David R. Mitchell (Hrsg.): Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives. London: Routledge, S. 37–62.
- Artiles, Alfredo J. / Kozleski, Elisabeth / Waitoller, Federico (2011): Inclusive education. Examining equity on five continents. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.
- Bertelsmann Stiftung (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive.
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bloem, Simone (2016): Die PISA-Strategie der OECD. Zur Bildungspolitik eines globalen Akteurs. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beuchling, Olaf (2010): Zwischen Payos und Gitanos: eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien. Waxmann Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.
- Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (Abfrage 18.09.2014).

- Fend, Helmut (2008): Neue Theorien der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm, L. (2010): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. 3. Aufl., Bern: Huber.
- Gasterstädt, Julia / Kistner, Anna / Adl-Amini, Katja (2021): Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. In: Zeitschrift für Inklusion, unb. (auch online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551/426>).
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtilde / Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS.
- Hess, Volker / Mendelsohn, Andrew (2013): Paper Technology und Wissenschaftsgeschichte. In: NTM. Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin, 21, S. 61–92
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, S. 354–361.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Irmtraud Schnell / Alfred Sander (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41–74.
- Hollenbach-Biele, Nicole / Klemm, Klaus (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Bertelsmann Stiftung.
- Ispa-Landa, Simone (2013): Gender, Race, and Justifications for Group Exclusion. In: Sociology of Education, 86, S. 218–233.
- Keeley, Caren / Munde, Vera / Schowalter, Rahel / Seifert, Monika / Tillmann, Vera / Wiegering, Ruth (2019): Partizipativ forschen mit Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf. In: Teilhabe, 58, S. 96–102.
- Kultusministerium Hessen / Hessische Lehrkräfteakademie (2021): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Frankfurt/M.: Hessische Lehrkräfteakademie.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Möhring, Wiebke / Schlütz, Daniela (2010): Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Moser, Vera (2012): Inklusion. Standards und Perspektiven. In: Sonderpädagogik in Berlin, 2, S. 23–27.

- Moser, Vera (2022): Chancengleichheit – das leere Versprechen des deutschen Schulsystems. Gastbeitrag DER SPIEGEL (<https://www.spiegel.de/panorama/bildung/chancengleichheit-das-leere-versprechen-des-deutschen-schulsystems-a-1fe759aa-f275-4aff-99d5-b6160fd7df23>).
- Münderlein, Daniel (2021): Fotografiebasierte Forschungsmethoden. In: ders.: Macht Landschaft glücklich. RaumFragen: Stadt – Region – Landschaft. Wiesbaden Springer VS, S. 272–333.
- Münnich, Sascha (2010): Interessen und Ideen: Die Entstehung der Arbeitslosenversicherung in Deutschland und den USA. Frankfurt/M.: Campus.
- Neumann, Philipp / Lütje-Klose, Birgit (2020): Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In: Cornelia Gresch / Poldi Kuhl / Michael Grosche / Christine Sälzer / Petra Stanat (Hrsg): Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–28 (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-27608-9_1<9).
- Piezunka, Anne / Gresch, Cornelia / Wräse, Michael (2018): Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. Möglichkeiten und Grenzen empirischer Studien für das Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene. In: Zeitschrift für Inklusion Online, H. 1.
- Powell, Justin J. W. / Wagner, Sandra (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. In: Gemeinsam leben 10, H. 2, S. 66–71.
- Reitz, Sandra (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Hrsg.: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Aufl., Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Spillane, James P. / Reiser, Brian J. / Reimer, Todd (2002): Policy Implementation and Cognition. Reframing and Refocusing Implementation Research. In: Review of Educational Research, 72, S. 387–431.

Autorin

Die Autorin des Working Papers, **Prof. Dr. Vera Moser**, hat die Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main inne. Sie war von 2015 bis 2022 Sprecherin des Promotionskollegs ‚Inklusion – Bildung – Schule‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Beteiligte Professor*innen und promovierte Doktorand*innen

Prof. Dr. Angelika Bengel ist Inhaberin der Professur für Inklusive Pädagogik und Heilpädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusionsorientierte Organisationsentwicklung an der EH Ludwigsburg.

Prof. Dr. Christian Brüggemann hat eine Professur für Kinder- und Jugendhilfe an der Hochschule für angewandte Pädagogik in Berlin (HSAP) inne.

Dr. Jona Tomke Garz hat eine Postdoc-Stelle im Nationalen Forschungsprojekt 76 „Fürsorge und Zwang“ zur Geschichte der stationären Erziehung. Das Teilprojekt ist angesiedelt an der Universität Zürich.

Prof. Dr. Julia Gasterstädt hat eine Juniorprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion an der Universität Kassel inne.

Dr. Thea Jenner ist Referentin im Bundesministerium für Bildung und Forschung im Referat Infrastrukturförderung von Schule.

Prof. Dr. Anna Moldenhauer ist Inhaberin der Professur für Schultheorie und Schulentwicklung an der Universität Bremen.

Prof. Dr. Detlef Pech hat die Professur für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin inne.

Prof. Dr. Anne Piezunka hat eine Professur für Soziale Arbeit: Gender, Diversity und Inklusion an der Hochschule für angewandte Pädagogik in Berlin inne und ist als Postdoc an der Goethe-Universität Frankfurt tätig.

Dr. Florian Schrumpf ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik (Arbeitsbereich Sachunterricht) an der Universität Halle.

Dr. Dana Tegge ist Referentin im Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Prof. Dr. Gudrun Wansing hat die Professur für Rehabilitationssoziologie und berufliche Rehabilitation an der Humboldt-Universität zu Berlin inne.

Das Promotionskolleg „Inklusion – Bildung – Schule“ ist inzwischen in das 2018 gegründete Zentrum für Inklusionsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin integriert (<https://zfib.org/de/>).

Die zentralen Ergebnisse der Dissertationen werden auch als Podcasts zur Verfügung gestellt unter <https://www.zfib.org/de/podcast>

ISSN 2510-0807