Educational Governance

Robert Kruschel ·
Kerstin Merz-Atalik *Hrsg.*

Steuerung von Inklusion!?

Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem

Springer VS

Educational Governance

Band 52

Reihe herausgegeben von

Herbert Altrichter, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz, Linz, Österreich

Thomas Brüsemeister, Institut für Soziologie, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland

Ute Clement, Institut für Berufsbildung, Universität Kassel, Kassel, Deutschland

Martin Heinrich, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland

Roman Langer, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz, Linz, Österreich

Katharina Maag Merki, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, Zürich, Schweiz

Matthias Rürup, Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

Jochen Wissinger, Institut für Schulpädagogik und Elementarbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland

Reihe herausgegeben von

H. Altrichter
Johannes Kepler Universität
Linz, Österreich

U. Clement
Universität Kassel
Kassel, Deutschland

R. Langer
Johannes Kepler Universität
Linz, Österreich

M. Rürup
Bergische Universität Wuppertal
Wuppertal, Deutschland

Th. Brüsemeister
Justus-Liebig-Universität
Gießen, Deutschland

M. Heinrich
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

K. Maag Merki
Universität Zürich
Zürich, Schweiz

J. Wissinger
Justus-Liebig-Universität
Gießen, Deutschland

Robert Kruschel · Kerstin Merz-Atalik
(Hrsg.)

Steuerung von Inklusion!?

Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem

Springer VS

Hrsg.
Robert Kruschel
Universität Leipzig
Leipzig, Deutschland

Kerstin Merz-Atalik
PH Ludwigsburg
Ludwigsburg, Deutschland

ISSN 2512-0794 ISSN 2512-0808 (electronic)
Educational Governance
ISBN 978-3-658-40102-3 ISBN 978-3-658-40103-0 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Von der (Un-)Möglichkeit der Steuerung von Inklusion im Schulsystem 1
Robert Kruschel und Kerstin Merz-Atalik

Educational Governance als Forschungsperspektive bezogen auf Inklusive Bildung – Grundlegende begriffliche Klärungen 19
Matthias Rürup

Blicke in die Makroebene

Inklusion als Steuerungsimpuls – Governance-Regime im Schulsystem Schleswig-Holsteins im Prozess der Umsetzung der UN-BRK 35
Robert Kruschel

Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Beiträge der sozialen Netzwerktheorie und -forschung zur Entwicklung inklusiver(er) Bildungssysteme 53
Andrea Dlugosch und Lea Thönnes

Steuerung aus Perspektive der Situationsanalyse – Die Umsetzung von Inklusion in drei deutschen Bundesländern im Vergleich 71
Julia Gasterstädt und Anna Kistner

Zur Beteiligung zwischen- und nichtstaatlicher Akteur*innen an der Steuerung inklusiver Bildung 85
Johannes Schuster und Nina Kolleck

Inklusion braucht politische Klarheit und Transformationskonzepte . . . 99
Stephan Dorgerloh

Blicke in die intermediäre Ebene

Partizipative Mehrebenen-Netzwerk-Analysen von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen der inklusiven Bildungsreform. Vergleichende Betrachtungen zu Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland) 111
Kerstin Merz-Atalik und Katja Beck

Rekontextualisierung der Inklusiven Norm auf den intermediären Ebenen des Schulsystems. Eine vergleichende Betrachtung anhand von zwei Schulentwicklungsprojekten 131
Andreas Hinz und Robert Kruschel

Inklusionsbezogene Steuerungsprozesse auf Ebene der Schulaufsicht – Erfahrungen aus zwei Bildungsregionen im internationalen Vergleich (Bozen in Südtirol und Tübingen in Baden-Württemberg) 147
Kerstin Merz-Atalik, Martin Schüler und Hansjörg Unterfrauner

Zivilgesellschaftliches Engagement anstelle von Bewusstseinsbildung durch die Politik: Der Online-Inklusionskongress 167
Bettina Krück

Blicke in die Mesoebene

Inklusion in der Einzelschule ‚steuern'? Strategien schulischer Leitungskräfte zur Integration schulischer Inklusion in die Segregation 177
Benjamin Badstieber

Schulleitungen gestalten strategisch und kooperativ mit ihren Teams sowie dem schulischen Umfeld inklusive Schulen – empirische Befunde, theoretische Rahmung, pragmatischer Praxis-Check 193
Stephan Gerhard Huber und Anna Zoss

Etablierung von Unterstützungsstrukturen für Inklusion an armenischen und georgischen Schulen – eine (steuerungs-)kritische Analyse zur Ambivalenz von Assistenz und Delegation 211
Andreas Köpfer

Professionalisierung von Lehrkräften für den inklusiven Sportunterricht – eine governancetheoretische Perspektive. 223
Heike Tiemann

Inklusionsorientierte Schulentwicklung an der Schule Grumbrechtstraße (Hamburg) – Erfahrungen, Erfolge, Erfordernisse aus der Sicht eines Schulleiters 235
Arndt Paasch

Blicke in die Mikroebene

Inklusion zum Systemerhalt – die widersprüchliche Steuerungsfunktion sonderpädagogischer Diagnostik im Rahmen der inklusiven Bildungsreform in Baden-Württemberg 253
Katja Beck

Asynchronität inklusiver Entwicklung als Hindernis 271
Peter Hudelmeier-Mätzke

Steuerung als Aneignungsstrategie? Wenn Sonderpädagog*innen Inklusion in die eigenen Hände nehmen 281
Josefine Wagner

Bilder von Steuerung und Inklusion – eine metaphernanalytische Annäherung an studentische Perspektiven. 299
Marcel Veber, Christin Werner, Dana Kiefer, David Paulus und André Rose

Eltern als ‚Schulentwickler*innen‘ wider Willen. Mein Resümee aus zwei Jahrzehnten Engagement für Inklusion 317
Kirsten Ehrhardt

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Robert Kruschel ist Erziehungswissenschaftler und Lehrer. Von 2018 bis 2022 war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Governance und Steuerung von Inklusion im Bildungssystem, inklusionsorientierte und sozialraumorientierte Schulentwicklung sowie Demokratische Bildung.
Kontakt: robkru@icloud.com

Kerstin Merz-Atalik hat seit 2004 eine Professur für Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung/ Inklusion, an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (in Baden-Württemberg). Sie forscht und lehrt zu Fragen der inklusiven Bildung (u. a. Lehrerbildung, Didaktik, International Vergleichende Bildungswissenschaft, Governancetheoretische Zugänge), hat internationale Forschungs- und Entwicklungsprojekte geleitet oder begleitet. Internationale Bildungssysteme, darunter Südtirol und das Bildungssystem sind ihr vertraut durch Forschungsarbeiten (u. a. in den 90er Jahren zur inklusiven Bildung an Sekundarschulen in Südtirol), Lehraufträge an internationalen Hochschulen, Exkursionen mit Studierenden und EU-Projekten (TdiverS; GovInEd).
Kontakt: merz-atalik@ph-ludwigsburg.de

Autorenverzeichnis

Benjamin Badstieber Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland

Katja Beck PH Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland

Andrea Dlugosch Rheinland-Pfälzische Technische Universität (RPTU), Kaiserslautern – Landau, Campus Landau, Landau, Deutschland

Stephan Dorgerloh Wider Sense GmbH, Berlin, Deutschland

Kirsten Ehrhardt PH Zug, Zug, Schweiz

Julia Gasterstädt Universität Kassel, Kassel, Deutschland

Andreas Hinz Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), Deutschland

Stephan Gerhard Huber PH Zug, Zug, Schweiz

Peter Hudelmeier-Mätzke Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland

Dana Kiefer Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland

Anna Kistner Universität Kassel, Kassel, Deutschland

Nina Kolleck Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland

Andreas Köpfer PH Freiburg, Freiburg, Deutschland

Robert Kruschel Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland

Bettina Krück Inklusionskongress, Kehl, Deutschland

Kerstin Merz-Atalik PH Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland

Arndt Paasch Schule Grumbrechtstraße Hamburg, Hamburg, Deutschland

David Paulus Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster, Deutschland

André Rose Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland

Matthias Rürup Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

Johannes Schuster Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland

Martin Schüler Staatliches Schulamt Tübingen, Tübingen, Deutschland

Lea Thönnes Aktion Mensch, Bonn, Deutschland

Heike Tiemann Universität Leipzig, Berlin, Deutschland

Hansjörg Unterfrauner Deutsche Bildungsdirektion Südtirol, Bozen, Italien

Marcel Veber Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland

Josefine Wagner Universität Innsbruck, Innsbruck, Österreich

Christin Werner Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland

Anna Zoss PH Zug, Zug, Schweiz

Einleitung: Von der (Un-)Möglichkeit der Steuerung von Inklusion im Schulsystem

Robert Kruschel und Kerstin Merz-Atalik

1 Steuerung von Schule – eine Geschichte des Scheiterns?!

Die Geschichte der Steuerung von Schule ist – verkürzt zusammengefasst – eine Geschichte des Scheiterns. Diese Erkenntnis gilt sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international. Cuban (1990, 1993, 2002) untersuchte z. B. Bildungsreformen in den USA in einem Zeitraum von über 100 Jahren und kam zu dem Ergebnis, dass durch Top-Down-Prozesse keine substanziellen Veränderungen im Klassenzimmer ausgelöst worden sind. Für Deutschland konstatieren diverse Studien aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (zur Übersicht: Steffens, 2007, S. 23–25) eine mangelnde Effizienz der Schulverwaltung im Hinblick auf die Entwicklung von Schulqualität. Sichtbar wird eine enorme ‚Stabilität' des Bildungssystems gegenüber Veränderungen im Wesentlichen, so an der sich nicht verändernden ‚grammar of schooling', die nach Tyack und Tobin (1994, S. 454) folgende Aspekte tangiert:

R. Kruschel (✉)
Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland
E-Mail: robkru@icloud.com

K. Merz-Atalik
PH Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: Merz-Atalik@ph-ludwigsburg.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

R. Kruschel und K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!?,* Educational Governance 52, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0_1

> „[…] the shape of classrooms, […] the regular structures and rules that organize the work of instruction. Here we have in mind, for example, standardized organizational practices in dividing time and space, classifying students and allocating them to classrooms, and splintering knowledge into ‚subjects'."

Eine Majorität der Schulsysteme international verändert sich trotz aller Interventionen, Steuerungsmaßnahmen und Proklamationen nicht (wesentlich). Die Gründe dafür sind mannigfaltig und sollen hier eingangs zunächst nur anhand von drei Aspekten expliziert werden: 1) Der losen Kopplung der Systeme, 2) der Rekontextualisierung durch die Akteure sowie der 3) Pfadabhängigkeit von Entwicklungen.

Mit dem Konzept der ‚losen Kopplung' wird das Phänomen gefasst, dass Schulpraxis und Bildungspolitik weitgehend getrennt voneinander agieren. Weick (1976, 2009) stellte bereits Mitte der 1970er Jahre fest, dass ein Schulsystem dadurch gekennzeichnet ist, „dass seine Elemente […] nur schwach miteinander verbunden sind" (Böttcher, 2007, S. 202). Die einzelnen Elemente des Schulsystems – wie die Bildungspolitik, die Bildungsverwaltung, die Träger von Schulen, die Verbände und Gewerkschaften, sowie die Akteure in den Schulen – verfügen über eine große Eigenständigkeit, während zwischen ihnen eine geringe Wirkungsdichte besteht. Es herrscht durch die „lose Kopplung (teil-)autonomer Teilsysteme" (Schreyögg, 1999, S. 197) lediglich die Illusion von linearer Steuerung. Versuche, institutionalisierte Strukturen zu verändern, sind mit keinem oder geringem Erfolg versehen. Es ist zu betonen, dass nicht von einer vollständigen Loslösung der Elemente gesprochen werden kann. Vielmehr reagieren die gekoppelten Ereignisse aufeinander, aber „jedes Ereignis [behält] auch seine eigene Identität sowie Spuren des physischen und logischen Getrenntseins" (Weick, 2009). Weick (1995, S. 134) präzisiert sein Konzept wie folgt:

> „Despite the public face of organization suggesting that they are rational systems designed to attain goals, organizations are loosely coupled systems in which action is underspecified, inadequately rationalized, and monitored only when deviations are extreme."

Die Begründung für dieses Phänomen ist also in der fehlenden Spezifizierung von Handlungen in Organisationen zu suchen. Sie werden nur dann hinterfragt, wenn die Abweichungen und Fehlentwicklungen nicht mehr zu übersehen sind. Akteure der (bildungs-)politischen Steuerung können also diesen gesellschaftlichen Teilbereich nicht uneingeschränkt beeinflussen. Was Akteure in der Schule, in der Schulleitung und erst recht im Klassenzimmer tun, entzieht sich zu großen Teilen politischem Einfluss. Dieses Phänomen schränkt Steuerung also empfindlich ein,

beansprucht sie doch eine Wirkmacht die ebenenübergreifend – von der Makroebene, der intermediären Ebene hin zu Meso- und Mikroebene – Effekte zeigt. Aber sie ist damit auch nicht wirkungslos. Sie kann Aushandlungsprozesse zu einem virulenten Thema initiieren, gesellschaftliche Legitimität für Innovationen erzeugen bzw. unterstützen und auch Handlungsoptionen der verschiedenen Akteure, wie Lehrpersonen, erweitern bzw. beschränken.

In der Weiterentwicklung des Konzeptes durch den Neoinstitutionalismus wird nicht von einer Trennung unterschiedlicher organisationaler Elemente ausgegangen, sondern vielmehr von „einer Entkopplung bzw. lediglich losen Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur“ (Schaefers, 2002, S. 838). Um dem Dilemma zwischen Anerkennung der Formalstruktur und der tatsächlichen Aktivitätsstruktur in der Steuerung zu begegnen, werden Strukturen ‚einfach' entkoppelt (Meyer & Rowan, 1977; Schaefers, 2002, S. 838 f.; zur Kritik: Kirchner et al., 2015). Hasse und Krücken (2005, S. 24) sprechen in diesem Rahmen von einer „Entkopplung von der nach außen hin sichtbaren Formalstruktur […] und der inneren Aktivitätsstruktur“. So wird der Bau von „Fassaden“ (Becker-Ritterspach & Becker-Ritterspach, 2006, S. 107) vorgenommen, während intern andere Aktivitäten vollzogen werden. Eine öffentliche Ablehnung solcher als extern wahrgenommenen Anforderungen durch die einzelnen Akteure, was die lose Kopplung umgehen würde, ist dabei meist kein gehbarer oder sinnvoller Weg. Die auf Zwang und Hierarchien beruhende Isomorphie (Gesetze, Vorschriften etc.) gibt dafür wenig Spielräume; es würde massiver Legitimationsverlust drohen. Es wird daher häufig ‚nach außen' den Forderungen nachgegeben, die Aktivitäten gehen jedoch mit „dramaturgische[n] Leistungen zur Aufrechterhaltung von Fassaden organisatorischer Rationalität“ (Tacke, 2006, S. 95) einher. In diesem Zusammenhang ist auf das Konzept der Rekontextualisierung (Fend, 2008, S. 26 ff.) hinzuweisen, das den Blick darauf wirft,

> „wie die von der Bildungspolitik kommunizierten Inhalte durch die Adressatinnen und Adressaten von Steuerungsmaßnahmen interpretiert werden und ob bzw. wie sich dabei in Prozessen produktiver Aneignung die Handlungspraxis und die habituellen Orientierungen verändern.“ (Asbrand, 2014, S. 192)

Das Konzept erweitert also den Blick über die rein entsprechend der Vorgaben zu erwartenden rationalen Handlungen der Akteure hinaus um institutionelle und subjektive Faktoren und konzentriert sich damit auf die je eigenen Interpretationsprozesse der Handelnden auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems.

Der Möglichkeitsraum für Rekontextualisierungen wiederum ist durch limitierte Räume gekennzeichnet, was mit dem Konzept der ‚Pfadabhängig-

keit‘ gefasst wird. Dieses folgt dem Grundgedanken, dass der Ablauf von Entwicklungen und Prozessen durch zeitlich zurückliegende Ereignisse teilweise beeinflusst oder auch vollständig determiniert sein kann. Pfadabhängigkeiten engen so maßgeblich die möglichen Handlungsalternativen ein und beeinflussen dadurch die zukünftige Entwicklungsrichtung:

> „Die Dauerhaftigkeit und Kontinuität von Institutionen, die vielfach als Garant für deren Wirkung angesehen wird, nimmt im Konzept der Pfadabhängigkeit problematische Züge an. Dies vor allem deshalb, weil die Stabilitätsneigung pfadabhängiger Prozesse in aller Regel als ausgesprochen hoch eingestuft wird. Im Zusammenhang mit Pfadabhängigkeiten ist häufig vom institutionellen *lock-in* die Rede, was die Assoziation nahelegt, dass Pfadabweichungen oder Pfadwechsel als reine Ausnahmefälle oder gar als unmögliche Ereignisse zu betrachten sind.“ (Beyer, 2006, S. 12)

Durch die Analyse vergangener Prozessentwicklungen und -mechanismen lassen sich so u. a. adäquat Beharrungsphänomene in Schulen und Schulsystemen erklären. Nachvollziehbar wird so beispielsweise, wie trotz aller gegenläufigen internationalen Beispiele und empirischen Erkenntnisse zur Inklusiven Bildung weiterhin vorzugsweise in den deutschsprachigen Ländern (Belgien, Deutschland, Luxemburg, Österreich, Schweiz) ein hochselektives Schulsystem, eine (zu) frühe Trennung der Schüler*innen (meist) nach der vierten Klasse oder eine starke Fokussierung auf jahrgangsklassennorm-orientierte Zifferzensuren bewahrt wird. Die Ursachen für diese Phänomene liegen in historischen Entwicklungen und Setzungen mit denen Pfade (z. B. im Sinne von Normen, Strukturen oder Kulturen) im Bildungssystem eingeschlagen wurden, die zu fest verankerten Handlungsritualen und Arrangements auf allen Ebenen des Systems geführt haben und nun nur noch mit allergrößtem Aufwand und starken Veränderungsimpulsen verlassen werden können, denn „einmal etablierte institutionelle Arrangements [sind] häufig schwer veränderlich“ (Blanck et al., 2013, S. 270). Ein solcher Impuls lag in der COVID 19 Pandemie vor, der wenig Spielraum für die Umstellung auf eine stärker digital ausgerichtete Bildung gelassen hat, während die früheren Initiativen des Bundes und der Länder zur Digitalisierung deutlich weniger Impulsqualität aufwiesen.

Die Steuerung von Bildungssystemen sowie jene der Organisation der Einzelschule ist zusammenfassend ein „schwieriges, mühsames und risikobehaftetes Geschäft, mitunter eine Sisyphusarbeit“ (von Recum, 2006, S. 39) und gleicht dem „Bohren dicker Bretter“ (von Recum, 2006, S. 39). Terhart (2001) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer ‚Unsteuerbarkeit des Systems‘. Dieser These ist zumindest teilweise zu folgen, aber gleichzeitig darauf hinzuweisen,

dass die vielfältigen Akteure durchaus Möglichkeiten der Einflussnahme identifizieren und nutzen, die in dem vorliegenden Band in ihrer Tragweite und ihrer Begrenztheit aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden.

2 Das Reformanliegen Inklusive Bildung

Das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im März 2009 in Deutschland übertrug den Reformimpuls zur Umsetzung der internationalen Norm der ‚Inklusiven Bildung' von der internationalen Ebene auf die nationalstaatliche. Dieser versetzte den deutschen Schulsystemen, die seit Bekanntwerden der ersten für Deutschland kritisch ausgefallenen PISA-Ergebnisse darauf konzentriert schienen, Reformbedarfe auf der Basis der internationalen Vergleichsstudie zu identifizieren und umzusetzen, einen „Inklusions-Schock" (Heinrich, 2015). Nach dem ‚PISA-Schock' und der Einführung der Ganztagsschule rief dieser Reformimpuls somit die dritte maßgebliche „Revolution im bundesdeutschen Bildungswesen" (DgfE, 2015, S. 1) hervor.

Auch wenn die Entwicklung des gemeinsamen Schulbesuchs in den einzelnen Bundesländern zu diesem Zeitpunkt stark unterschiedlich ausgeprägt war (Dietze, 2019) und einige Bundesländer bereits günstige Voraussetzungen und Entwicklungen aufweisen konnten (exempl. Haas & Arndt, 2015; Kruschel & Pluhar, 2017), hat wohl „kaum ein Land in Europa […] schlechtere Voraussetzungen für die Umsetzung des Art. 24 der UN-Konvention als Deutschland" (Erdsiek-Rave, 2010, S. 311). Insofern gehört die Umsetzung von Inklusion nicht nur zu den „wirklich zentrale[n], sondern auch zu den schwierigen Fragen unseres Bildungssystems" (Merz-Atalik & Beck, 2020; s. auch Tenorth, 2013, S. 7; J. Powell & Merz-Atalik, 2019).

Der Stein des Anstoßes – die UN-BRK – reiht sich in eine inzwischen lange Liste von Dokumenten ein, die von internationalen Organisationen oder auch ‚Global Players' (hier explizit den Organen des UN-Systems sowie der OECD) veröffentlicht wurden. Diese globalen Akteure sind Teil der globalen Governance-Strukturen. Die Verbindlichkeit und auch die Intentionen ihrer Interventionen sind dabei stark variabel. Während die OECD versucht, vor allem mit der Argumentation der evidenzbasierten Wirksamkeit für die Leitidee inklusiver Bildung zu ‚werben', versuchen es die Organe des UN-Systems z. B. eher durch die Ausstrahlung moralischer Autorität über die Menschenrechtsargumentation. Beide Wege wirken sich politikbildend aus, wodurch diese Akteure entscheidend für die Steuerung von Bildungspolitik weltweit werden (Allemann-Ghionda, 2015, S. 32 f.). Nicht zuletzt durch das in Art. 24 verankerte Recht auf eine

hochwertige inklusive Bildung kommen die UN ihrer Aufgabe als Programmorganisation nach und setzen Normen. Inklusive Bildung wird damit nicht nur zur globalen Norm, sondern auch zu einem einklagbaren Recht entlang des Lebenslaufs (Powell, 2017, S. 26).

Angesichts der hohen Anzahl an internationalen Ratifikationen der UN-BRK mit ihrer Einrichtung von Monitoring-Instrumenten ist inklusive Bildung „weltweit mit hoher Geschwindigkeit diffundiert und so zu einem Teil weltkultureller Erwartungshaltungen über die adäquate Organisation von Bildungssystem geworden" (Brüggemann, 2016, S. 7). Diese These lässt sich zumindest für Deutschland bestätigen. Auch wenn es Bundesländer gibt, die eine Anpassung an die globale Norm inklusiver Bildung längere Zeit ‚verweigerten' oder ‚auszusitzen' versuchten bzw. die Norm entstellend rekonstruierten (z. B. durch die Behauptung, die Beschulung an Sonderschulen sei UN-BRK-konform), ist einige Jahre nach dem Inkrafttreten der UN-BRK festzustellen, dass in allen Bundesländern zumindest verbal oder schriftlich artikulierte Bestrebungen für eine inklusionsorientierte Systemveränderung vorzufinden sind (Mißling & Ückert, 2014; UN-Ausschuss, 2015). Selbst eher konservativ bis skeptisch ausgerichtete Akteure wie die KMK, der vds oder der Philologenverband beschäftigen sich mit der UN-BRK und versuchen, die globale Norm inklusiver Bildung in ihrem Sinne rekontextualisierend zu interpretieren und entsprechend zu agieren. So sind schlussendlich alle Akteure des Bildungssystems aufgefordert, die Implikationen der UN-BRK entsprechend des regionalen Kontextes umzusetzen und legislative sowie administrative Steuerungsimpulse zu setzen.

Nach der juristischen Klärung in den ersten Jahren nach Inkrafttreten der Konvention (exempl. Riedel, 2010) wird inzwischen auch nicht mehr nur die Frage bearbeitet, ob das Schulsystem die Möglichkeiten gemeinsamen Schulbesuchs ausbaut und flächendeckend zur Verfügung stellt (Merz-Atalik, 2018), sondern auch, „in welcher Weise die Konvention umgesetzt werden kann" (Moser, 2012, S. 7). Und auch die anfangs noch stark ideologisch geprägte Diskussion um Inklusion scheint sich in der jüngeren Vergangenheit auszudifferenzieren. Ein Indikator dafür ist die zunehmende Auseinandersetzung durch die Governanceperspektive in Bezug auf Implementierungsprozesse von Inklusion (Binder et al., 2020, S. 23). Daher nahmen in den letzten zehn Jahren governancetheoretische Analysen inklusiver Bildungsreformen zu (vgl. exempl. Budde et al., 2019; Dlugosch, 2018; Dlugosch & Langner, 2016; Gasterstädt, 2019; Hinz & Kruschel, 2012, 2017; Kruschel, 2022; Kunze & Sauter, 2019; Merz-Atalik & Beck, 2020; Powell & Merz-Atalik, 2019; Preuß, 2018; Rürup, 2011).

Die Landesregierungen deutscher Bundesländer wurden durch die UN-BRK aufgefordert, „inklusive Bildungssysteme“ (UN-BRK, Art. 24) zu entwickeln, ohne dass der eigentliche Konventionstext erneut Auskunft darüber gibt, was konkret aus der Sicht der UN darunter zu verstehen sei (wie in früheren Papieren, wie bspw. dem Salamanca Statement von 1996, den Policy Guidelines for Inclusion von 2005, etc.). Je nach gegenwartsbezogenem Stand der Diskurse in internationalen Ländern und Bundesländern hat dies zur Folge, dass seitdem Rekontextualisierungsprozesse (Fend, 2008, S. 26 ff.) der Konventionsausführungen auf allen Ebenen des Mehrebenensystems des Schulsystems stattfinden (Merz-Atalik & Hudelmaier-Mätzke, 2016):

- Die Landesregierungen und insbesondere die Bildungsministerien ringen in politischen Auseinandersetzungen und Verhandlungen (zumindest nach außen hin) um die vermeintlich effektivsten Steuerungsimpulse (in Anlehnung an die individuellen Kontextualisierungen) für die nachgeordneten Ebenen.
- Zivile aber auch politische Akteure versuchen auf unterschiedlichen Ebenen über diverse Impulse und Handlungskoordinationen, diesen Prozess in ihrem jeweiligen Interesse intentional zu beeinflussen (z. B. durch sehr different ausgerichtete Schulgesetze; Mißling & Ückert, 2014).
- Die intermediären Akteure sind dazu aufgerufen, die Impulse der übergeordneten Ebenen umzusetzen, indem sie diese (re)kontextualisieren und u. a. in Aushandlungsprozessen in der Praxis an den Schulen und ihren individuellen Akteuren vermitteln.
- Die Schulen wiederum interpretieren und (re)kontextualisieren diese Impulse vor dem Hintergrund der jeweiligen spezifischen Schulkultur und sorgen damit dafür, dass Steuerungsimpulse der Makroebene schließlich neue Bedeutung erhalten und auch ungewünschte transintentionale Folgen hervorrufen.

Diese kurze Auflistung skizziert rudimentär die Komplexität der Steuerung inklusiver Bestrebungen und die Interdependenzen zwischen den Ebenen im Schulsystem. Dabei ist an dieser Stelle nochmals zu betonen, dass es sich bei den Rekontextualisierungsprozessen keineswegs ausschließlich um inklusionsbejahende oder -förderliche handelt.

Vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten zunehmenden Loslösung vom Steuerungsparadigma widmen sich im vorliegenden Band die Autor*innen im Wesentlichen den Fragen:

1. Kann man Inklusion überhaupt steuern? (Dietrich & Heinrich, 2014). Und wenn ja, wie?

2. Wie kann man die UN-BRK in konkreten Kontexten und auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems ‚zum Leben bringen'? (Altrichter & Feyerer, 2011)

Noch konkreter bringt es Powell (2017, S. 28) auf den Punkt, wenn er auf der einen Seite zwar feststellt, dass „die globale Norm des Menschenrechts auf inklusive Bildung zunehmend spezifiziert" wird, aber es auf der anderen Seite dennoch Bedarfe gibt hinsichtlich „der Forschung, der Interpretation und der Implementation, was gerade in föderalistisch gesteuerten Bildungssystemen mit räumlichen Disparitäten einhergeht" (Powell, 2017, S. 28).

3 Zur Perspektive der Governance-Forschung

Um nicht dem einführenden Beitrag zur Governance-Perspektive von Rürup (in diesem Band) allzu sehr vorzugreifen, sollen an dieser Stelle lediglich einige bedeutsame Merkmale dieser Forschungsperspektive dargelegt werden, die in einem Zusammenhang mit dem Fokus der vorliegenden Publikation und den vielfältigen Beiträgen der Autor*innen stehen. Die EU-Kommission (2018) bzw. die Arbeitsgruppe Schule stellt fest, dass es bei der Steuerung von Bildungssystemen darum geht, sowohl die vertikalen als auch die horizontalen Verflechtungen und Beziehungen der Institutionen und Akteure zu berücksichtigen.

> „Education systems are complex and operate at national, regional and local levels (vertical interaction). Within them, schools both function as distinct organisations and connect to each other or other types of organisation (horizontal interaction). Each education system can be characterised by its specific composition: by the policy instruments and measures used, and by the distribution of power and interaction of actors across different levels." (EU Kommission, 2018, S. 6)

Die Arbeitsgruppe betont einerseits die Bedeutung von generellen unterstützenden Faktoren und Haltungen für eine erfolgreiche Governance[1] oder Steuerung von Bildungssystemen, wie die Kooperation, das Feedback und die professionelle Kultur im Akteursnetzwerk und stellt so Aspekte der

[1] Governance wird in diesem Teil der Einleitung als ein Prozess verstanden, der u. a. Steuerung erfasst. Im späteren Verlauf wird das governancetheoretische Analyseverständnis aufgerufen. Mehr zu den drei verschiedenen Bedeutungen des Governance-Begriffs bei Rürup (in diesem Band).

Interaktionsqualität in der Zusammenarbeit und im Zusammenwirken ins Zentrum. Weitere qualitative Faktoren für die gelingende Governance seien z. B. geteilte Grundwerte, die klare Setzung von Erwartungen, das Vertrauen und die Motivation der Beteiligten, die Autonomität der einzelnen Akteure bei gleichzeitiger Kapazität zur Einflussnahme, eine beständige Reflexion und Evaluation der Prozesse sowie die grundlegenden Kapazitäten und Kompetenzen aller beteiligten Akteure. Daneben wirkten jeweils auch sehr differente, ggf. sogar divergierende Kontextfaktoren auf die Handlungen der Akteure auf den verschiedenen Ebenen (EU Kommission, 2018). So z. B. stehen Akteure auf der Makroebene (obere Steuerungsebenen, wie Ministerium oder Schulverwaltung) unter dem Einfluss verschiedener, zur inklusiven Bildungsreform parallel verlaufender Entwicklungen, Reformen und Interventionen im Bildungssystem (z. B. unter dem öffentlichen Druck in Folge der negativen Ergebnisse von internationalen Large-Scale-Studien wie TIMMS und PISA). Die zeitgleichen Anforderungen durch die Digitalisierung, den Lehrer*innenmangel, Strukturreformen, etc. können so einen direkten oder indirekten Einfluss auf das Steuerungshandeln im Hinblick auf die inklusive Bildungsreform nehmen. Die regionalen Akteure auf den intermediären Ebenen, wie die Schulverwaltungen, müssen zwischen den Interessen und Erwartungen von Kommunen, Familien, Schulträgern, Schulstandorten aber auch der weiteren Gesellschaft vermitteln und ebenso andere Reformbemühungen und Entwicklungen im Auge behalten. Die einzelnen Schulen (Mikroebene) gehören unter Umständen zu Schulverbünden und müssen sich in diesem Kontext als auch im allgemeinen Schulangebot der Gemeinden orientieren und positionieren (z. B. könnte es Druck zur Anpassung an die Entwicklungen und Forderungen innerhalb einer Referenzgruppe eines bestimmten Schultyps – wie den Sonderschulen – geben). Diese Beispiele sollen die Komplexität von Handlungsräumen und die vielfältigen Kontextbedingungen in der Steuerung aufzeigen, unter denen die verschiedenen Akteure handeln (müssen), auf einer horizontalen als auch auf einer vertikalen Richtung.

Auf der Basis der wissenschaftlichen Zugangsweise der (Educational) Governance lassen sich solche grundlegenden Strukturen, Hierarchien, Faktoren und Mechanismen identifizieren, wie Bildungsreformen angelegt sind (das Steuerungshandeln, Steuerungsimpulse, Akteursnetzwerke, etc.), wie sie wirken (z. B. auf das Akteurshandeln und die Reformbestrebungen) und welche Effekte sie im Sinne einer angestrebten Transformation des Bildungssystems haben (z. B. welche Konsequenzen sich daraus ergeben für die Institutions- und Organisationsentwicklung und die konkreten Bildungsangebote). Eine governancetheoretische Analyse macht dazu „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Leistungen im Bildungswesen

unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter & Maag-Merki, 2016, S. 8) zugänglich und erfassbar.

Die für die Umsetzung von inklusiven Bildungsreformen notwendige Umsteuerung umfasst laut UN-BRK so neben rational erscheinenden normativen Aspekten u. a. auch Veränderungen in Einstellungen und Haltungen, Rechten, Bildungsplänen, Professionalisierung und angemessenen Vorkehrungen, die wiederum Einfluss haben auf alle Akteure in der Akteurskonstellation des Bildungssystems und durch diese potenziell eigensinnig rekonstruiert werden (können). Die inklusionsorientierten Reformziele sind so aus governancetheoretischer Perspektive generell in ihrer Verwobenheit und in den Interdependenzen mit weiteren zeitgleich stattfindenden Reformen, gesellschaftlichen Entwicklungen oder Interventionen zu betrachten. Die Steuerung umfangreicher Systeme wie dem Bildungssystem unterliegt nicht ausschließlich linearen und rationalen Prozessen (im Sinne eines top-down Vorgehens), stattdessen vollzieht sich diese durch vielschichtige zusammenhängende Handlungskoordinationen mit teilweise non-direktionaler Ausrichtung. Aufgrund der Komplexität kann es daher stets nur begrenzt gelingen, reale Veränderungen innerhalb dieser Systeme zu beschreiben. (Educational) Governance als interdisziplinärer Ansatz der Bildungsforschung (Altrichter & Maag-Merki, 2016) ermöglicht es, diese mit der Steuerung inklusiver Bildung zusammenhängenden Wechselwirkungen mit einem Fokus auf einzelne relevante Reformaspekte und -prozesse und ausgewählte Akteursebenen oder Akteure erfassbar zu machen.

Wir wissen, nicht nur die einzelnen Akteure, auch die Geschichte ist entscheidend für zukünftige Entwicklungen. Das Konzept der Pfadabhängigkeiten wird hauptsächlich in der Organisationstheorie verwendet, um Gründe für organisatorische Rigidität, Starrheit oder Inflexibilität zu rekonstruieren und das „Beharrungsvermögen“ (Schreyögg, 2013) nachvollziehbar zu machen, es wird als ein Hauptgrund für die institutionelle Trägheit erkannt (Blanck et al., 2013). Daneben führen solche Pfadabhängigkeiten und interessengeleiteten Rekonstruktionen von Teilakteuren zu nicht-intendierten Effekten, wie zum Beispiel in den nicht kongruenten Bewegungen von Segregations- und Inklusionsquoten. Der Anteil der Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf, die in Regelschulen unterrichtet werden (Inklusionsquote), ist in Deutschland gestiegen; während die Quote derer, die in Sonderschulen unterrichtet werden (Segregationsquote), in einigen Bundesländern nicht in gleichem Maße gesunken ist (Klemm, 2021). Auch transintentionale Effekte lassen sich dokumentieren, da die öffentliche Wahrnehmung der inklusiven Bildung in

Deutschland eng mit dem Konzept verknüpft ist, dass vor allem mehr Sonderschullehrer*innen benötigt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass bis etwa 2010 fast alle allgemeinen Lehramtsstudiengänge in Deutschland keine curricularen Anteile aus der Sonderpädagogik oder der inklusiven Bildung enthielten und die Anforderung des Lehrens in heterogenen Lerngruppen bis dahin in den Lehramtsstudiengängen nur bedingt vermittelt wurde. Das Ergebnis: Die Politik versucht, die Ausbildungszahlen für Sonderschullehrer*innen zu erhöhen und mehr Lehrpersonen mit sonderpädagogischer Qualifikation zu rekrutieren; mit dem Effekt, dass inklusive Bildung aktuell vielerorts alleine von der Verfügbarkeit sonderpädagogischer Ressourcen in den Schulen abhängig gemacht wird. Der tatsächlich bestehende Mangel an Sonderpädagog*innen führt so gleichsam zu einem Rückgang der Entwicklung der inklusiven Bildung.

4 Aufbau des Bandes

Das vorliegende Buch ermöglicht breite Einblicke in nationale und einige internationale Ausgangsbedingungen, Akteurskonstellationen und Kontextfaktoren für die inklusive Bildungsreform. Es werden Konditionen und Faktoren beschrieben, die einen entscheidenden Einfluss auf die Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem haben. Die Autor*innen geben dabei einen tiefen und kritischen Einblick in das Steuerungshandeln auf allen Ebenen des Schulsystems. Dies erfolgt nicht immer explizit mit einem Verweis auf einen governancetheoretischen Ansatz. Jedoch lassen sich vielfältige Erkenntnisse auch aus den weniger theoretisch fundierten Fallstudien gewinnen.

Schließlich verfolgen wir mit dem Band die Intention, die individuellen Erfahrungen, Wahrnehmungen und differenten Perspektiven von sehr unterschiedlichen Akteuren zu Fragen der Steuerung inklusiver Bildungsprozesse auf allen Ebenen des Bildungssystems zugänglich zu machen. Der Aufbau des Buchs orientiert sich daher am Modell des Mehrebenensystems von Altrichter und Heinrich (2007, S. 64 ff.) und die einzelnen Teile des Buchs versammeln jeweils Einblicke in die Handlungskoordination von ausgewählten Akteuren einer der Ebenen:

- Auf der *Makroebene* sind die Akteure versammelt, die Legitimation und das Potenzial besitzen, (mit-)steuernden Einfluss auf das gesamte System zu nehmen. In Deutschland finden sich auf dieser Ebene neben dem Bund die Bundesländer, aber auch Organisationen wie die KMK. Auch nicht-staatliche

Akteure mit dem Anspruch der Mitwirkung an der Gestaltung des Bildungswesens finden sich hier.

- Eine besondere Bedeutung haben in der Governance-Perspektive sogenannte *intermediäre Akteure.* Sie sind zwischen den Ebenen angesiedelt und tragen zur Handlungskoordination zwischen unterschiedlichen Akteuren auf verschiedenen Ebenen bei, indem sie beaufsichtigen, beraten oder fortbilden. So sind z. B. Akteure wie die höhere Schulaufsicht auf der ‚Oberen Intermediären Ebene' zu verorten, während sich die untere Schulaufsicht als fachliche Verantwortliche und die Gemeinde als materielle Schulträger auf der ‚Unteren Intermediären Ebene' befinden. Zur Vereinfachung werden Beiträge, die sich Akteuren dieser zwei (Teil-)Ebenen widmen, zu einer zusammengefasst.
- Auf der *Mesoebene* sind Organisationen lokalisiert, die spezifische Systemleistungen erbringen. Neben Schulen sind dies Universitäten oder Einrichtungen der Erwachsenenbildung.
- Auf der *Mikroebene* wird sich den konkreten Mustern der Handlungskoordination der Einzelakteur*innen gewidmet. Dabei kommen z. B. das Handeln im Unterricht oder die Diagnostik in den Blick.

Zu den hier versammelten Autor*innen zählen neben Wissenschaftler*innen, Forscher*innen, aktiven Akteur*innen in Schulverwaltung und -administration, auch Schulleiter*innen, zivilgesellschaftliche Akteur*innen, Eltern oder Lehrer*innen. Das Ziel war es, die multiperspektivischen Zugangsweisen zu teilen und damit einem wahrgenommenen Desiderat an systematischen Dialogen vertikal zwischen den Akteursebenen (z. B. zwischen Bildungspolitik und -verwaltung und Eltern) oder horizontal auf denselben (z. B. innerhalb der Schulverwaltung zwischen verschiedenen Referaten) zu begegnen.

Aufgrund der Verfügbarkeit von Abstracts vor jedem Beitrag verzichten wir an dieser Stelle auf die in Sammelbänden üblichen Kurzbeschreibungen der Beiträge und reduzieren damit etwaige Redundanz.

5 Abschließende Worte

Neben Beiträgen basierend auf wissenschafts- oder forschungsbasiertem Wissen zur Governance von und in (inklusiven) Bildungssystemen, kommen in dem vorliegenden Werk auch verschiedenste Akteur*innen zu Wort, die ansonsten in wissenschaftlichen Publikationen eher unterrepräsentiert scheinen und die einen auf persönlichen oder kollektiven Erfahrungen beruhenden, manchmal stark emotional beteiligten Zugang zu der Frage der (Nicht-)Steuerung inklusiver

Bildung aufweisen. Wir möchten uns daher als Herausgeber*innen explizit an dieser Stelle bedanken für die Offenheit und Klarheit der Beiträge aus der Sicht von zivilgesellschaftlichen Akteuren, Schulpraktiker*innen und von Eltern. Diese Beiträge zeugen von ihrer ganz individuellen Geschichte im Zusammenhang mit der Forderung nach oder der Umsetzung von Inklusion: z. B. von herausfordernden Bedingungen, nicht immer positiven Interaktions- und Aktionserfahrungen, von nachvollziehbar begründeten Erwartungen an das Steuerungshandeln und teilweise sehr kritischen, persönlichen Bewertungen der inklusiven Bildungsreformen in Deutschland. Diese Erfahrungen sollten im System ein stärkeres Gehör finden und im Sinne von partizipativen Prozessen der Steuerung und Innovation von Bildungssystemen deutlich mehr Berücksichtigung erfahren.

Mit dem Ansatz von Inklusion ist auch ein möglichst diskriminierungssensibler und diversityfairer Sprachgebrauch verbunden, der grundlegend für die in diesem Band versammelten Beiträge ist. Dies zeigt sich beispielsweise in der Verwendung des sogenannten Gendersternchens. Eine Ausnahme bildet der Begriff der *Akteure.* Mit ihm können sowohl Individuen als auch Institutionen erfasst werden. Da es sich im letzteren Fall nicht um Personenbezeichnungen handelt, wird der Begriff in diesen Kontexten generell wie ein Abstraktum behandelt und nicht an den gendergerechten Sprachgebrauch angepasst.

Wir möchten schlussendlich unseren Dank all jenen aussprechen, die zur Entstehung dieses Sammelbandes beigetragen haben. Hier sind natürlich vor allem die Autor*innen der Beiträge hervorzuheben. Ein besonderer Dank gilt zudem der Wissenschaftlichen Hilfskraft Miriam Wahl von der PH Ludwigsburg, die uns tatkräftig und ausgesprochen kompetent bei der Redaktionsarbeit unterstützt hat. Schlussendlich danken wir dem Verlag für die reibungslose Zusammenarbeit.

Wir wünschen eine inspirierende Lektüre!

Robert Kruschel & Kerstin Merz-Atalik.

Leipzig & Ludwigsburg im Februar 2023.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2015). Inklusive Politik und Praxis im internationalen Vergleich. In G. Henson & A. Beck (Hrsg.), *Inclusive education. Internationale Strategien und Entwicklungen Inklusiver Bildung* (S. 29–48). Beltz Juventa.

Altrichter, H., & Feyerer, E. (2011). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion Online*, *4*. https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73/73. Zugegriffen: 6. Sept. 2022.

Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). VS.

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 1–27). Springer VS.

Asbrand, B. (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 177–198). Springer VS.

Becker-Ritterspach, F. A. A., & Becker-Ritterspach, J. C. E. (2006). Isomorphie und Entkopplung im Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K.U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 102–117). VS.

Beyer, J. (2006). *Pfadabhängigkeit. Über institutionelle Kontinuität, anfällige Stabilität und fundamentalen Wandel*. Campus Verlag.

Binder, U., Drerup, J., & Oelkers, J. (2020). *Pädagogische Debatten. Themen, Strukturen und Öffentlichkeit*. Kohlhammer.

Blanck, J. M., Edelstein, B., & Powell, J. J. W. (2013). *Von der schulischen Segregation zur inklusiven Bildung? Die Wirkung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auf Bildungsreformen in Bayern und Schleswig-Holstein*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2013/i13-504.pdf. Zugegriffen: 6. Sept. 2022.

Böttcher, W. (2007). Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 185–206). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_7

Brüggemann, C. (2016). Inklusive Bildung als globale Norm. Einleitende Bemerkungen zu einem entstehenden Forschungsfeld und den Beiträgen in diesem Heft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39*(3), 4–9.

Budde, J., Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L., Panagiotopoulou, A., Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2019). *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Barbara Budrich.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher, 19*(1), 3–13. https://doi.org/10.2307/1176529

Cuban, L. (1993). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890–1990.* (2. Aufl). Teachers College Press.

Cuban, L. (2002). What have researchers and policy makers learned about converting curriculum and instructional policies into classroom practices? Invited contribution on the international conference. In *Current issues in classroom research: Praises, perspectives and practices*. University of Oslo.

DgfE. (2015). *Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte*. https://dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf. Zugegriffen: 6. Sept. 2022.

Dietrich, F., & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A. K. Jüttner, K.

Koch & M. Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Klinkhardt.

Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Klinkhardt.

Dlugosch, A. (2018). Zum Prozessieren inklusiver Bildungssysteme: Akteure, Strukturen, Netzwerke. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 55–73). Bad Heilbrunn.

Dlugosch, A., & Langner, A. (2016). Koordination von ‚Inklusion'. Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Fachportal Pädagogik; S. 124–139). Beltz Juventa.

EU Kommission, ET 2020 Working Group Schools. (2018). *European ideas for better learning: The governance of school education systems.* https://www.schooleducationgateway.eu. Zugegriffen: 6. Sept. 2022.

Erdsiek-Rave, U. (2010). Ein System unter Druck. Aufgaben für die Politik. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle: Barrieren überwinden – Inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 311–318). Lebenshilfe-Verlag.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.

Gasterstädt, J. (2019). Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern: Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland. *Springer VS*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0

Haas, B., & Arndt, I. (2015). Zum aktuellen Stand der Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention in Bremen. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion, 4*, 255–260.

Hasse, R., & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus* (2. Aufl.,). Transcript.

Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Waxmann.

Hinz, A., & Kruschel, R. (2012). Educational Governance als ‚Diagnose-Instrument' für die Analyse eines Projekts zur Etablierung inklusiver Entwicklungen. *Inklusion Online, 3*.

Hinz, A., & Kruschel, R. (2017). *Entwicklung schulischer Inklusion auf Landesebene. Eine Untersuchung am Beispiel eines Unterstützungssystems in Schleswig-Holstein*. Klinkhardt.

Kirchner, S., Krüger, A.K., Meier, F., & Meyer, U. (2015). Wie geht es weiter mit dem soziologischen Neo-Institutionalismus? In M. Apelt & U. Wilkesmann (Hrsg.), *Zur Zukunft der Organisationssoziologie* (S. 189–202). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07330-5_11

Klemm, K. (2021). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Beltz Juventa.

Kruschel, R. (2022). *Inklusion aus Governance-Perspektive. Die UN-BRK als Steuerungsimpuls für das Schulsystem Schleswig-Holsteins*. Springer VS.

Kruschel, R., & Pluhar, C. (2017). Der lange, aber kontinuierliche Weg in Richtung Inklusion – Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem Schleswig-Holsteins. *Zeitschrift für Inklusion Online*, *2*. https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/420/323. Zugegriffen: 6. Sept. 2022.

Kunze, A.B., & Sauter, S. (2019). Educational Governance im Kontext von Heterogenität und Inklusion. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 573–614). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_26

Merz-Atalik, K. (2018). Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation"?! Aktuelle Daten und Fakten zur schulischen Inklusion in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Inklusion Online*, *4*. https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508. Zugegriffen: 6. Sept. 2022.

Merz-Atalik, K., & Beck, K. (2020). Governance inklusiver Bildung: Modelle, Strukturen und Netzwerke der inklusiven Bildungsreform im internationalen Vergleich (Südtirol/Italien und Baden-Württemberg/Deutschland). In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformation in die Teilhabegesellschaft?* (S. 202–209). 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-Hinderung der Teilhabe: Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 128–144). Klinkhardt.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), 340–363.

Mißling, S., & Ückert, O. (2014). *Studie – Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand.* Deutsches Institut für Menschenrechte.

Moser, V. (2012). Vorwort – Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (S. 7–10). Kohlhammer.

Powell, J.J.W. (2017). Räumliche Vielfalt der Inklusiven Bildung und sonderpädagogische Fördersysteme im Vergleich. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion: Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 25–38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_3

Powell, J., & Merz-Atalik, K. (2019). Die Notwendigkeit inklusiver Bildung für die Erneuerung der Governancekonzepte: Deutschland und Luxemburg im Vergleich. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 71–98). Barbara Budrich. https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/35764/3/PowellMerz-Atalik2019_InklusiverBildungErneuerungGovernancekonzepte_DE-LU_proofs.pdf. Zugegriffen: 6. Sept. 2022.

Preuß, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem: Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.

Riedel, E. (2010). *Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schul-*

system. Gemeinsam leben, gemeinsam lernen (Dortmund). https://gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/gutachten_riedel.pdf. Zugegriffen: 6. Sept. 2022.

Rürup, M. (2011). Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion Online*, *4*. https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74. Zugegriffen: 6. Sept. 2022.

Schaefers, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik, 48*, 835–855.

Schreyögg, G. (2013). In der Sackgasse Organisationale Pfadabhängigkeit und ihre Folgen. *OrganisationsEntwicklung, 1*, 21–30.

Schreyögg, G. (1999). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung* (3. Aufl.,). Springer Gabler.

Steffens, U. (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Ihre Entwicklung im Überblick. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 21–51). Peter Lang.

Tacke, V. (2006). Rationalität im Neo-Institutionalismus: Vom exakten Kalkül zum Mythos. In K. Senge & K. U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 89–101). VS.

Tenorth, H.E. (2013). Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement-Handbuch 146* (S. 6–14). Oldenbourg.

Terhart, E. (2001). *Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich*. Klartext.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The „grammar“ of schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal, 31*(3), 453–479. https://doi.org/10.3102/00028312031003453

UN-Ausschuss. (2015). *Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands*. Vereinten Nationen. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands.pdf

von Recum, H. von. (2006). Bildungspolitische Steuerung – oder: Die Kunst, das Unmögliche möglich zu machen (1997). In H. von Recum (Hrsg.), *Steuerung des Bildungssystems. Entwicklung, Analysen, Perspektiven* (S. 17–48). BWV, Berliner Wissenschafts-Verl.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1–19. https://doi.org/10.2307/2391875

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.

Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme (1976). In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 85–109). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_5

Kruschel, Robert, ist Erziehungswissenschaftler und Lehrer. Von 2018 bis 2022 war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Governance und Steuerung von Inklusion im Bildungssystem, inklusionsorientierte und sozialraumorientierte Schulentwicklung sowie Demokratische Bildung.

Kontakt: robkru@icloud.com

Merz-Atalik, Kerstin, hat seit 2004 eine Professur für Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung/ Inklusion, an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (in Baden-Württemberg). Sie forscht und lehrt zu Fragen der inklusiven Bildung (u. a. Lehrerbildung, Didaktik, International Vergleichende Bildungswissenschaft, Governancetheoretische Zugänge), und hat internationale Forschungs- und Entwicklungsprojekte (Europaweit als auch in den USA und Kanada) geleitet oder begleitet (z. B. TdiverS; GovInEd).

Kontakt: merz-atalik@ph-ludwigsburg.de

Educational Governance als Forschungsperspektive bezogen auf Inklusive Bildung – Grundlegende begriffliche Klärungen

Matthias Rürup

1 Einleitung

Der folgende Beitrag hat eine längere, verwickelte Vorgeschichte – größere Teile von ihm wurden schon einmal andernorts publiziert und auch der Argumentationsgang wurde zu einem anderen Thema schon einmal nahezu identisch durchschritten. Diese Übernahme eigener Vorarbeiten anzugeben, ist einerseits angezeigt, um drohenden Vorwürfen eines Selbstplagiats durch Transparenz von vornherein zu begegnen. Andererseits ist genau dieses Wiederkehren in einem anderen Kontext, Thema und These des folgenden Beitrags. Allerdings nicht bezogen auf den Text (hier habe ich das Angebot der Herausgeber*innen dieses Bandes gerne aufgegriffen, mir doch die Arbeit durch Umnutzung eines früheren Textes zu erleichtern), sondern bezogen auf den Forschungsansatz der Educational Governance. Dieser scheint für so viele verschiedene Themen attraktiv und geeignet, dass sich fast zwangsläufig die Frage seiner überraschenden Anschlussfähigkeit stellt.

Das erste Mal wurde der folgende Argumentationsgang von mir im Jahr 2018, bezogen auf das Anwendungsbeispiel des Peer Learnings an Hochschulen bzw. das Anliegen einer diversitysensiblen, inklusiven akademischen Bildung, durchschritten (Rürup, 2018). Schon damals war der Text einleitend

M. Rürup (✉)
Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland
E-Mail: ruerup@uni-wuppertal.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

R. Kruschel und K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!?,* Educational Governance 52, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0_2