



Andrea Meyer

Schulleitungshandeln im Kontext inklusive Schulentwicklung in der Sekundarstufe

Eine empirische Studie zu Einstellungen,
normativen Erwartungshaltungen und
Kontrollüberzeugungen von Schulleitungspersonal

Meyer

Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung in der Sekundarstufe

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Anja Hackbarth

Andrea Meyer

Schulleitungshandeln im Kontext inklusive Schulentwicklung in der Sekundarstufe

Eine empirische Studie zu Einstellungen,
normativen Erwartungshaltungen und
Kontrollüberzeugungen von Schulleitungspersonal

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

*In Anerkennung der Arbeit allen Schulleitungspersonals
und ihrer Kollegien im inklusiven Schulentwicklungsprozess*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld unter dem Titel „Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung in integrierten Systemen der Sekundarstufe“ als Dissertation angenommen.

Gutachterin: Prof.in Dr. Birgit Lütje-Klose,

Gutachter: Prof. Dr. Till-Sebastian Idel.

Tag der Disputation: 22.08.2022.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2023.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Hasanudin Marzuki, iStockphoto

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6000-0 Digital

ISBN 978-3-7815-2558-0 Print

Zusammenfassung

In integrierten Schulen der Sekundarstufe zeigen sich sowohl inkludierende als auch nach wie vor tendenziell exkludierende Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. Booth/Ainscow 2017; Meyer/Grüter 2019, 10ff.; Meyer/Streese 2015, 14ff.; Grüter/Meyer/Lütje-Klose 2020, 243ff.; Idel/Lütje-Klose/Grüter/Mettin/Meyer 2019, 39ff.). Dieser Umstand verweist auf eine Diskrepanz zwischen der grundsätzlich positiven Einstellung der Akteur:innen zum Reformanliegen inklusive Schulentwicklung, insbesondere der Schulleitungen, und ihrem tatsächlichen Handeln im Umsetzungsprozess (vgl. Idel/Lütje-Klose/Grüter/Mettin/Meyer/Neumann/Büttner/Hasselhorn/Schneider 2019, 158; Neumann/Maaz 2019, 42). Angesichts der relevanten Rolle von Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen (vgl. Rolff 2012b; Haenisch/Steffens 2017; Dubs 2008; Harazd/Drossel 2011) eröffnet sich in einer Annäherung an die ihr Handeln determinierenden Einflüsse ein bedeutender Forschungsgegenstand. Inklusive Schulentwicklung und Schulleitung sind zwei in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zwar ausführlich, aber nebeneinanderher geführte Diskurse. In der Kombination mit dem System der Sekundarstufe manifestiert sich ein Forschungsdesiderat (vgl. Huber 2017; Booth/Ainscow 2017; Dubs 2008; Fend 2008; Haenisch/Steffens 2017; Harazd/Drossel 2011; Amrhein/Badstieber 2018; Huber/Sturm/Köpfer 2017; Köpfer 2016a; Scheer/Laubenstein/Lindmeier 2014; Vogt/Kunz Heim/Zumwald 2016; von Barga 2018). Die Zusammenführung der Felder ‚Inklusive Schulentwicklung‘, ‚Schulleitung‘ und ‚Sekundarstufe‘ innerhalb eines Forschungsdesigns folgt in der Studie ‚Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung in integrierten Systemen der Sekundarstufe‘ einer handlungstheoretischen Konzeption, in deren Mittelpunkt die Identifikation der Prozesse und Faktoren steht, welche zwischen Einstellungen und tatsächlichen Handlungen vermitteln, wie beispielsweise die ‚Theory of Planned Behavior‘ (TPB) (vgl. Ajzen/Fishbein 1980; Ajzen/Madden 1986; Ajzen 2012). Herausgearbeitet wird eine dreigliedrige Heuristik aus Einstellungs-, Norm- und Kontrollfacette, die in der Studie im Rahmen eines qualitativen Forschungsprozesses für den Erkenntnisgewinn genutzt wird, denn sozialwissenschaftlich „Qualitative, rekonstruktive oder interpretative Forschungen stehen vor der Aufgabe, mögliche und tatsächlich maßgebliche (Hinter-)Gründe von Handlungen zu untersuchen“ (Straub 2010,107). Die Ergebnisse der Studie konkretisieren nicht nur die Einstellungen von Schulleitungspersonal zu inklusiver Schulentwicklung sowie die Genese eines normativ vermittelten Umsetzungsdrucks, sondern geben darüber hinaus Hinweisen auf die Förderung eines inklusiven Schulleitungshandelns im Kontext Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Rolff 2013) angesichts der im Transformationsprozess durch die relevante Akteursgruppe wahrgenommenen Ressourcen und Hürden.

Abstract

In integrated schools at secondary level, both inclusive and exclusionary cultures, structures and practices are still evident (cf. Booth/Ainscow 2017; Meyer/Grüter 2019, 10ff.; Meyer/Streese 2015, 14ff.; Grüter/Meyer/Lütje-Klose 2020, 243ff.; Idel/Lütje-Klose/Grüter/Mettin/Meyer 2019, 39ff.). This circumstance points to a discrepancy between the fundamentally positive attitude of the actors towards the reform concern of inclusive school development, especially the school headmasters, and their actual actions in the implementation process (cf. Idel/Lütje-Klose/Grüter/Mettin/Meyer/Neumann/Büttner/Hasselhorn/Schneider 2019, 158; Neumann/Maaz 2019, 42). Given the relevant role of school leaders in school development processes (cf. Rolff 2012b; Haenisch/Steffens 2017; Dubs 2008; Harazd/Drossel 2011), an approach to the influences that determine their actions opens up a significant research area. Inclusive school development and school leadership are two conversations in academic debates that have been conducted extensively but side by side. Combining them with the secondary school system shows a research requirement (cf. Huber 2017; Booth/Ainscow 2017; Dubs 2008; Fend 2008; Haenisch/Steffens 2017; Harazd/Drossel 2011; Amrhein/Badstieber 2018; Huber/Sturm/Köpfer 2017; Köpfer 2016a; Scheer/Laubenstein/Lindmeier 2014; Vogt/Kunz Heim/Zumwald 2016; von Barga 2018). The combination of the fields 'inclusive school development', 'school leadership' and 'secondary education' within one research design follows an action-theoretical conception in the study 'School Leadership Action in the Context of Inclusive School Development in Integrated Secondary Education Systems', which focuses on the identification of processes and factors that reconcile between attitudes and actual actions, such as the 'Theory of Planned Behaviour' (TPB) (cf. Ajzen/Fishbein 1980; Ajzen/Madden 1986; Ajzen 2012). A tripartite heuristic consisting of attitude, norm and control aspects is explained, which is used in the study within the framework of a qualitative research process for gaining knowledge, because social science "Qualitative, reconstructive or interpretative research is faced with the task of investigating possible and actually decisive (background) reasons for actions" (Straub 2010, 107). The results of the study not only embody the attitudes of school management staff towards inclusive school development as well as the genesis of a normatively mediated pressure to implement, but also provide indications of the promotion of inclusive school management action in the context of organisational, personnel and teaching development (cf. Rolff 2013) in view of the resources and hurdles perceived in the transformation process by the relevant group of actors.

Inhalt

1	Einleitung	13
1.1	Inhaltliche Einführung	13
1.2	Forschungsdiesiderata und Erkenntnisinteresse	15
1.3	Aufbau der Arbeit	17
1.3.1	Der theoretische Bezugsrahmen der Studie (Kap. 2–4)	17
1.3.2	Der Entstehungskontext der Studie (Kap. 5)	18
1.3.3	Die Studie: Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung in integrierten Systemen der Sekundarstufe (Kap. 6–9)	19

Theoretischer Bezugsrahmen der Studie

2	Inklusive Schulentwicklung in integrierten Systemen der Sekundarstufe	23
2.1	Schulentwicklung	23
2.2	Entwicklung hin zur inklusiven Schule	26
2.2.1	Inklusion und Heterogenität im Kontext Bildung – eine begriffliche Annäherung	27
2.2.2	Der Umsetzungsprozess des Reformauftrags ,Inklusive Schulentwicklung‘	29
2.3	Integrierte Systeme der Sekundarstufe als Teil der deutschen Bildungsstruktur	34
2.3.1	Spezifika integrierter Sekundarstufensysteme	36
2.3.2	Integrierte Sekundarstufenschule als Ganztagsmodell	37
2.3.3	Das Personal integrierter Ganztagsmodelle in der Sekundarstufe	39
2.4	Integrierte Sekundarstufensysteme und der Gestaltungsaufauftrag ,Inklusive Schulentwicklung‘	40
2.5	Zwischenfazit	42
3	Zur Rolle von Schulleitung im inklusiven Schulentwicklungsprozess integrierter Sekundarstufensysteme	44
3.1	Schule leiten	44
3.1.1	Instruktionale und transformationale Führung	45
3.1.2	Management- und Organisationskompetenz	46
3.1.3	Kollektive und konfluente Leitung	46
3.2	Schulleitung und inklusive Schulentwicklung	47
3.2.1	Schulleitende im Auseinandersetzungprozess mit dem Reformauftrag ,Inklusive Schulentwicklung‘	47
3.2.2	Inklusive Schule entwickeln und leiten	50
3.3	Zwischenfazit	52

4	Schulleitungshandeln im inklusiven Schulentwicklungsprozess im Kontext von Einstellungen, Erwartungshaltungen und Realisationskontrolle	54
4.1	Handlungstheoretischer Zugang	54
4.2	Modelle zur Handlungserklärung	56
4.2.1	Der Handlungsbegriff im intentionalistischen Erklärungsmodell	57
4.2.2	Der Handlungsbegriff im regelbezogenen Erklärungsmodell	57
4.2.3	Der Handlungsbegriff im narrativen Erklärungsmodell	58
4.3	Von der ‚Theorie des überlegten Handelns‘ (‚Theory of Reasoned Action‘) zur ‚Theorie des geplanten Handelns‘ (‚Theory of Planned Behavior‘)	59
4.3.1	Der Handlungsbegriff in TRA und TPB – (Behavior)	60
4.3.2	Zur Relevanz der Handlungsabsicht (Intention)	62
4.3.3	Die Einstellungsfacette (Attitude toward the Behavior)	63
4.3.4	Die Normfacette (Subjective Norm)	64
4.3.5	Die Kontrollfacette (Perceived behavioral Control)	65
4.4	Zusammenfassung zentraler Begriffe der ‚Theory of Planned Behavior‘	67
4.5	Determinanten der Weiterentwicklung der ‚Theory of Planned Behavior‘ und ihre Potenziale als Verstehens- und Interventionsgrundlage von Schulleitungshandeln in der qualitativen Forschung	68
4.5.1	Ein kritischer Blick auf das theoretische Gerüst von TRA und TPB	68
4.5.2	Potenziale der TPB für eine Annäherung an ein Verständnis für Schulleitungshandeln	69
4.6	Zwischenfazit	72

Entstehungskontext der Studie

5	Das Projekt ‚Inklusion in Bremer Oberschulen‘	75
5.1	Bildungspolitischer Hintergrund und Forschungsanliegen	75
5.2	Inklusion im Bildungsbereich	76
5.3	Die Oberschule: Ein integriertes Sekundarstufensystem auf dem Weg zur inklusiven Schule	77
5.4	Zentrale Befunde des Forschungsprojektes ‚Inklusion in Bremer Oberschulen‘ ..	80
5.4.1	Zur Darstellung der Ergebnisse in der Evaluationsstudie	80
5.4.2	Ausgestaltungspraxen im Kontext Kulturen, Strukturen und Praktiken ..	81
5.5	Konsequenzen aus den Ergebnissen für die Planung der Anschlussstudie mit dem Fokus Schulleitungshandeln im inklusiven Schulentwicklungsprozess integrierter Systemen der Sekundarstufe	83

Die Studie ‚Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung in integrierten Systemen der Sekundarstufe‘

6	Konkretisierung des Forschungsdesigns	87
6.1	Forschungsanliegen und Forschungsfragen	87
6.2	Potenziale eines qualitativen Forschungsdesigns als Grundlage zur Bearbeitung des Forschungsanliegens	89
6.2.1	Vom Fall über den Fallvergleich zur Erkenntnis – (Einzel-)Fallfallstudien im qualitativen Paradigma	91
6.2.2	Realisation qualitativer Fallforschung im Rahmen eines explorativen Ablaufs	92
6.3	Feldbestimmung – Statistische Daten zur Entwicklung und zum Stand der schuli- schen Inklusion im Bundesland Bremen zum Zeitpunkt der Datenerhebung sowie aktuelle Entwicklungen	94
6.4	Auswahl der Fälle und Feldzugang	96
6.5	Methodenauswahl	98
6.5.1	Potenziale impulsleitfadengestützter Expert:inneninterviews vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses	98
6.5.2	Der Auswertungsprozess – Potenziale der Durchführung einer ,Qualitativen Inhaltsanalyse‘ im Sinne des Erkenntnisinteresses	102
6.5.3	Zur Vorbereitung der qualitativen Inhaltsanalyse – Transkription	103
6.5.4	Ablauf der Analyse	104
7	Schulleitungspersonal integrierter Sekundarstufensysteme im Portrait – Ergebnisse der Einzelfallanalyse	110
7.1	Zur Darstellung der Einzelfälle angesichts individueller Einstellungen, Erwartungshaltungen und Realisationskontrolle im inklusiven Schulentwicklungsprozess	110
7.1.1	Frau Müller – „Für mich ist das die erste Schulreform, die vernünftig ist und die ich auch wirklich mit Herzblut betreibe“	111
7.1.2	Herr Schmidt – „Also, es ist zwiegespalten bei mir“	116
7.1.3	Frau Schneider – „Und ich bin auch nicht von vornherein an die Inklusion rangegangen und hab die mit offenen Armen empfangen“	121
7.1.4	Herr Fischer – „Ich bin absolut von Herzen durch und durch Teampayer“	128
7.1.5	Frau Schulz – „Eigentlich haben wir unser Schulkonzept unabhängig von Gedanken über Inklusion gemacht. Wir haben gesagt: Das ist das, was für alle Schüler sinnvoll ist“	132
7.1.6	Herr Weber – „Hauptproblematik ist im Moment nicht, was wir im Unterricht mit den Kindern machen, sondern wie gehen wir damit um, wenn sie älter werden“	139
7.1.7	Frau Hofmann – „Inklusion ist Chance von Heterogenität“	144
7.1.8	Herr Wagner – „Es gibt nichts Ungerechteres als die Gleichbehandlung der Ungleichen“	151
7.2	Zwischenfazit	156

8	Einstellungen, Erwartungshaltungen und Realisationskontrolle im Kontext inklusiven Schulleitungshandelns in integrierten Sekundarstufensystemen – Ergebnisse der komparativen Analyse	158
8.1	Die Einstellungsfacette – Zur Relevanz von Erwartungs- und Bewertungshintergründen spezifischer Einzelaspekte im inklusiven Transformationsprozess	158
8.1.1	Die Schulleitungsrolle und der Reformauftrag	160
8.1.2	Oberschule vs. Förderzentrum	161
8.1.3	Die Prozesskatalysatoren	162
8.1.4	Konzeptarbeit vs. Ressourcen	163
8.1.5	Das Dilemma mit der Wertschätzung	164
8.1.6	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Einstellungsfacette	165
8.2	Die Normfacette – Zur Genese eines normativen Drucks vor dem Hintergrund relevanter Referenzinstanzen im Transformationsprozesses zur inklusiven Schule	165
8.2.1	Administration	166
8.2.2	Eltern	167
8.2.3	Kolleginnen und Kollegen	168
8.2.4	Gesellschaft	169
8.2.5	Medien	169
8.2.6	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Normfacette	170
8.3	Die Kontrollfacette – Zur subjektiv wahrgenommenen Wirkmacht von Schulleitungspersonal im inklusiven Umsetzungsprozess angesichts schulinterner sowie schulexterner Ressourcen und Hürden	170
8.3.1	Fortbildungen	170
8.3.2	Kooperation	171
8.3.3	Personelle Ressourcen	175
8.3.4	Unterricht und individuelle Förderung	176
8.3.5	Bewertung von Lernprozessen	178
8.3.6	Übergang Primar-/Sekundastufe	179
8.3.7	(Statuierungs-)Diagnostik und Förderplanung	180
8.3.8	Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren	181
8.3.9	Wirksamkeitserleben im Schulleitungsteam und Kollegium	182
8.3.10	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Kontrollfacette	182
9	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsanliegens	184
9.1	Determinierende Faktoren für Schulleitungshandeln im inklusiven Schulentwicklungsprozess integrierter Sekundarstufenschulen	184
9.1.1	Zur Korrespondenz zwischen Einstellungs- und Kontrollfacette und deren Relevanz für ein Verständnis von Schulleitungshandeln im inklusiven Schulentwicklungsprozess integrierter Systeme der Sekundarstufe	184
9.1.2	Das Verhältnis von Einstellungs-, Norm- und Kontrollfacette und dessen Bedeutung für ein inklusionsförderliches bzw. -hemmendes Schulleitungshandeln	187
9.1.3	Ansätze einer Profilbildung im Kontext Schulleitungshandeln	189

9.2 Grafische Darstellung der Forschungsergebnisse der Dissertationsstudie	194
9.3 Diskussion der Forschungsergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen ...	195
9.3.1 Zum Handeln von Schulleitungspersonal bei der Bearbeitung der durch sie markierten Handlungsfelder im inklusiven Schulentwicklungsprozess	195
9.3.2 Zur Konstituierung eines eher inklusionsförderlichen oder -hemmenden Schulleitungshandeln angesichts des Zusammenspiels einstellungsbedingte, normativer und kontrollspezifischer Faktoren	197
9.3.3 Handlungsprofile von Schulleitungspersonal vor dem Hintergrund ihres individuellen Auseinandersetzungsprozesses mit dem Reformauftrag ‚Inklusive Schulentwicklung‘	199
9.3.4 Zur Bedeutung inklusiver Strukturen für die Stärkung einer inklusiven Kultur sowie der Entwicklung inklusiver Gestaltungspraxen von Unterricht und individueller Förderung	201
9.4 Zusammenfassung zentraler Befunde der Dissertationsstudie	205
10 Fazit und Ausblick	207
10.1 Reflexion des Forschungsprozesses	207
10.1.1 Interne Studiengüte	207
10.1.2 Externe Studiengüte	207
10.2 Skizze einer inklusiven ‚Transformationsvision‘ im Kontext Organisationsentwicklung – Ein Ausblick auf die Umsetzung eines Bausteins inklusiven Schulleitungshandelns am Beispiel eines Schulentwicklungsprojekts	210
Verzeichnisse	215
Literatur	215
Abbildungsverzeichnis	232
Tabellenverzeichnis	233
Anhang	235
Das Kategoriensystem im Überblick	235
Exemplarischer Einblick in den Kodierleitfaden	238

Fachbezogene Abkürzungen

Abk.	Ausschreibung
AO-SF	Anordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (NRW)
CBAM	Concerns-based Adoption Model
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DRT 4	Diagnostischer Rechtschreibtest für Klasse 4
E und G Kurse	Erweiterungs- und Grundkurse
ESE	Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
EVUP Bremen	Erste Verordnung unterstützender Pädagogik (Bremen)
G Sternchen Kurs	Grundkurs
HSP	Hamburger Schreibprobe
KMK	Ständige Konferenz der KultusministerInnen
LIS	Landesinstitut für Schule (Bremen)
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
NW	Naturwissenschaften
ReBUZ	Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren
RLK	Regellehrkräfte
SL	Schulleitung
SLK	sonderpädagogische Lehrkräfte
SLM	Schulleitungsmitglieder
TPB	Theory of Planned Behavior
TRA	Theory of Reasoned Action
W&E	Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung
ZL	Leitung des Zentrums für unterstützende Pädagogik
ZuP	Zentren für unterstützende Pädagogik

1 Einleitung

1.1 Inhaltliche Einführung

Die Entwicklung von Schule ist geprägt durch sehr heterogene Reformen. Schule, verstanden als eine sich im Zusammenspiel aller ihrer Akteur:innen konstituierende Organisation, betont das spezifische Handeln aller Professionellen und deren Wirkzusammenhänge im Hinblick auf die Realisation von Veränderungsprozessen. Die Rolle der Akteur:innen wird besonders deutlich im Rahmen von Implementationen, d. h. Entscheidungs-, Durchführungs- und Kontrollprozessen (vgl. Rolff 2012a, 16f.). Herausgebildet hat sich ein Verständnis von Schulentwicklung, welches Abstand nimmt „von der Perspektive zentralistischer Schulplanung“ (ebd., 14) und gekennzeichnet ist durch eine Hinwendung zur „Einzelschule als Gestaltungseinheit“ (Fend 1986, 275ff.; Dalin/Rolff 1990). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Schulen als „institutionelle Akteure im Rahmen eines allgemeinen Handlungsmodells“ (Fend 2006, 170) nicht ungeregt agieren, sondern dass Entscheidungen im Schulentwicklungsprozess der Einzelschule immer innerhalb eines Handlungsspielraums getroffen werden (vgl. Fend 2008, 27, 36f., 2017, 93).

Inklusive Schulentwicklung in Deutschland

Seit einigen Jahren hat die Umsetzung des Reformauftrages ‚Inklusive Schulentwicklung‘ in Deutschland an Tempo gewonnen. In den Bundesländern sind unterschiedliche Schulstrukturereformen zum Tragen gekommen, jedoch sind die Systeme in ihrer Entwicklung zu einer Schule für *alle* Schüler:innen unterschiedlich weit fortgeschritten (vgl. Hollenbach-Biele 2016, 24ff.; Klemm 2021, 77ff.). Die Bundesländer unterscheiden sich vor allem in ihren Gesetzen hinsichtlich der Beschulungsmöglichkeiten für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Bei Betrachtung der Lernorte sonderpädagogischer Förderung fällt auf, dass der Anteil derer, die nicht in inklusiven Systemen lernen, mit zunehmendem Alter, also in Richtung Sekundarstufe steigt. Im Vergleich der Schulformen der Sekundarstufe wird deutlich, dass Inklusion im Sinne Gemeinsamen Lernens von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf selten an Gymnasien und häufig in von ihrer Grundstruktur integrierten Systemen stattfindet, wie z. B. Gesamtschulen in NRW, Oberschulen in Bremen, Integrierten Sekundarschulen in Berlin (vgl. Tillmann 2019, 7f.; Makles/Schneider/Lühe/Bachsleitner/Neumann 2019, 70; Werning 2017; Hollenbach-Biele 2016, 15ff.; Klemm 2015, 11). Insgesamt ist auf schulpolitischer Ebene in Deutschland zwar eine „quantitative Verbreitung von inklusivem Lernen“ (Hollenbach-Biele 2016, 17) zu verzeichnen, der Weg bis zum Menschenrecht auf durchgängige Beschulung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulsystem ist aber noch weit (vgl. UN-BRK 2006; UNESCO 2009).

Der Rechtsanspruch auf Gemeinsames Lernen in den Bundesländern und damit einhergehende modifizierte rechtliche Vorgaben – beispielsweise im Zusammenhang mit Ressourcensteuerung, Schüler:innenzuweisung oder Statuierungsverfahren – machen auch für Sekundarstufenschulen, die schon seit Jahren gemeinsames Lernen von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in „Integrativen Lerngruppen“ (vgl. Amrhein 2011, 9) organisieren, ein hohes Maß des Umdenkens sowie der Initiierung weitreichender Schulentwicklungsprozesse notwendig (vgl. Wolff 2018, 16; Meyer/Streese 2015, 14ff.). Eine Sekundarstufenschule für *alle* hat im Sinne der UN-BRK die individuellen Unterschiede und Bedarfe

der Schüler:innen ohne eine Kategorisierung und Zuordnung zu einer bestimmten (Integrativen) Lerngruppe zu berücksichtigen. Dem liegt ein ‚weites‘ Inklusionsverständnis zugrunde, welches das Recht auf Bildung unabhängig von Etikettierung sieht und nicht auf die Bereiche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf reduziert. Inklusive Schulentwicklung in einem solchen Verständnis betont den grundsätzlichen Umgang mit Heterogenität. Sie intendiert den Abbau von Diskriminierung und den Aufbau von Partizipation (Artiles/Kozleski/Dorn/Christensen 2006; Booth/Ainscow 2002; Prengel 2006; Dyson 2007; Werning 2017; Hinz 2013). Aspekte, die die Statistiken neben vielen weiteren im Zusammenhang mit inklusiver Schulentwicklung nämlich nach wie vor nicht abbilden, sind beispielsweise „der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf [...], die zwar eine allgemeine Schule besuchen, dort aber dauerhaft in gesonderten Gruppen, Klassen oder Zweigen unterrichtet werden“ oder der Anteil tatsächlicher sozialer Partizipation (Hollenbach-Biele 2016, 16).

Aktuelle Forschungsergebnisse geben Hinweise auf diskrepante Organisationspraxen in den Einzelschulen (vgl. Idel/Lütje-Klose/Grüter/Mettin/Meyer/Neumann/Büttner/Hasselhorn/Schneider 2019). Wesentliche Unterschiede erscheinen nicht nur in der Schüler:innenverteilung, sondern auch in Aspekten wie dem Umfang von und Modus der Verteilung personeller Ressourcen, des Einsatzes sonderpädagogischer Expertise sowie der Etablierung außerschulischer Beratungs- und Unterstützungssysteme (vgl. Meyer/Grüter/Lütje-Klose/Idel 2019, 218; Idel et al. 2019b, 132ff.; Köpfer/Dannicke/Tänzer 2017, 15; Katzenbach/Schnell 2013, 29). Problemlagen manifestieren sich u. a. im Zusammenhang mit der Frage nach Entlastung der Akteur:innen in den Bereichen *Übergänge* (Primar-/Sekundarstufe, Schule/Beruf), *zielgleiche und zieldifferente Förderung* von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie *Leistungsbewertung* (vgl. Meyer/Grüter 2019, 10ff.; Grüter/Meyer/Lütje-Klose 2020, 243ff.; Meyer/Streese 2015, 14ff.; Idel et al. 2019b, 140ff.; Streese/Schiermeyer-Reichel/Meyer/Moritz 2018, 20f.; Streese/Schiermeyer-Reichel/Meyer/Moritz/Wenzel 2017, 121ff.; Heimlich/Ostertag/de Icaza 2016, 103; Bertelsmann Stiftung 2016). Auf dem Weg zu einer Schule für alle wird Gestaltungspraxen, die viele Möglichkeiten zur intra- und interprofessionellen Kooperation zulassen, ein hohes Maß an Relevanz beigemessen (vgl. Grüter/Meyer/Lütje-Klose 2019, 221; Idel/Lütje-Klose/Grüter/Mettin/Meyer 2019, 39ff.; Lütje-Klose/Urban 2014b, 2019, 20ff.; Werning 2018, 4ff.). Forschungsergebnisse aus dem Bereich des Ganztags können im Kontext inklusiver Schulentwicklung grundsätzliche Anhaltspunkte für die Gestaltung interprofessionell kooperativer Prozesse liefern (vgl. Böhm-Kasper/Dizinger/Heitmann 2013; Buchna/Coelen/Dollinger/Rother 2016).

Inklusive Schulentwicklung und Schulleitung

Der Weg zu einer Sekundarstufenschule für *alle* konkretisiert sich zwar als gemeinsame Aufgabe aller Akteur:innen (vgl. Werning 2017, 19; Lütje-Klose/Langer/Serke/Urban 2011). Als besonders bedeutend für einen produktiven innerschulischen Entwicklungsprozess im Hinblick auf das Erreichen von Qualität erscheint aber die Schulleitung (von Bargaen 2018; Haenisch/Steffens 2017; Dubs 2008; Harazd/Drossel 2011; Vogt/Kunz Heim/Zumwald 2016; Lütje-Klose/Serke/Hunger/Wild 2016; Amrhein 2011; Köpfer 2016a). „Die Schulleitungen sind die eigentlich treibende Kraft für die Veränderungen; ohne sie geht nichts, mit ihnen geht einiges“ (Haenisch/Steffens 2017, 163). Ihnen wird für den Schulentwicklungsprozess die „operative Verantwortung“ (Dubs 2008, 261) zugesprochen, d. h. durch ihr Handeln wird die Basis dafür geschaffen, dass Schulentwicklung vor dem Hintergrund personeller und finanzieller Ressourcen systematisch und kontinuierlich auf ein konkretes Ziel hin erfolgt (ebd., 262). Schulleitun-

gen sind aktive Initiatoren und Gestalter von Veränderungen, sie inspirieren innerschulische Prozesse, konstituieren arbeitsfähige Gruppen und unterstützen „kollegiale Synergieeffekte“ (Rolff 2012b, 203). Die Unterstützung einer produktiven Zusammenarbeit gilt als wesentlicher Baustein inklusiver Personalentwicklung (vgl. Rolff 2013; Booth/Ainscow 2017). Schulleitungen im engeren Sinne sowie Schulleitungsmitglieder im Kontext kollektiver Leitungsmodelle befinden sich innerhalb eines Reformprozesses aber nicht notwendigerweise an gleicher Stelle ihres individuellen Auseinandersetzungsprozesses mit dem Auftrag: Damit die Produktivität und Gestaltungsabsicht Schulleitender zunimmt, bedarf es ihrer Unterstützung im Umgang mit Herausforderungen im Umsetzungsprozess (vgl. Böse/Neumann/Becker/Maaz/Baumert 2018; Hall/Hord 2001). Angesichts des Reformauftrags ‚Inklusive Schulentwicklung‘ ist es zielführend, wenn Schulleitungen in Richtung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken innovieren und gestalten (vgl. Booth/Ainscow 2017). Angenommen wird aber, dass „die Regelschulen [also in relevanter Rolle deren Schulleitungsmitglieder, A. M.] aus eigener Kraft den Auftrag der Inklusion und die damit einhergehenden Herausforderungen nicht werden erfüllen können“ (Katzenbach/Schnell 2013, 29). Der hohe Bedarf an erprobten unterstützenden Konzepten spiegelt sich auch in der Etablierung von Modellschulen (vgl. Reich/Asselhoven/Kargl 2015). „Eine inklusive Schule neu zu erfinden, dies geht nicht in Einzelarbeit, sondern bedarf umfassender Diskussionen, langwieriger Entwicklung, braucht aber auch Mut und Wagnischarakter sowie den Glauben an den Sinn einer guten Sache“ (ebd., 8). Eine solche Herangehensweise verweist über die Bedeutung von Kooperationen hinaus auf die Einstellung aller Akteur:innen, insbesondere der Schulleitung, zum Reformauftrag als bedeutendem Faktor im Hinblick auf ein durch Produktivität und Durchhaltevermögen gekennzeichnetes Handeln im Kontext inklusiver Veränderungsprozesse (vgl. Joller-Graf/Tanner 2011; Kullmann/Lütje-Klose/Textor/Berard/Schitow 2014).

1.2 Forschungsdesiderata und Erkenntnisinteresse

Der individuelle Anspruch und die sich darstellende Wirklichkeit flächendeckender Inklusion im Bildungssystem, fokussiert auf das Handeln von Schulleitungspersonal in integrierten Systemen der Sekundarstufe, ist Ausgangspunkt und Forschungsinteresses dieser Arbeit.

In integrierten Sekundarstufenschulen zeigen sich sowohl inkludierende als auch nach wie vor tendenziell exkludierende Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. Booth/Ainscow 2017; Meyer/Grüter 2019, 10ff.; Meyer/Streese 2015, 14ff.; Grüter/Meyer/Lütje-Klose 2020, 243ff.; Idel/Lütje-Klose/Grüter/Mettin/Meyer 2019, 39ff.). Dieser Umstand verweist auf eine Diskrepanz zwischen der grundsätzlich positiven Einstellung der Akteur:innen zum Reformanliegen, insbesondere der Schulleitungen (vgl. Idel/Lütje-Klose/Grüter/Mettin/Meyer/Neumann/Büttner/Hasselhorn/Schneider 2019, 158; Neumann/Maaz 2019, 42), und ihrem tatsächlichen Handeln im Umsetzungsprozess. Angesichts der relevanten Rolle von Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen (vgl. Rolff 2012b; Haenisch/Steffens 2017; Dubs 2008; Harazd/Drossel 2011) manifestiert sich in einer Annäherung an die ihr Handeln determinierenden Einflüsse ein bedeutender Forschungsgegenstand.

Für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses sind theoretische Konzepte geeignet, in deren Mittelpunkt die Identifikation der Prozesse und Faktoren steht, welche zwischen Einstellungen und tatsächlichen Handlungen vermitteln, wie beispielsweise die ‚Theory of Planned Behavior‘ (TPB) (vgl. Ajzen/Fishbein 1980; Ajzen/Madden 1986; Ajzen 2012). Mit der TPB liegt ein handlungstheoretisches Modell vor, das bis jetzt hauptsächlich im Kontext sozialpsychologisch-

quantitativer Forschung, eingesetzt wurde (vgl. Rossmann 2011, 58ff.). Die bis dato mithilfe der Theorie im Rahmen qualitativer Forschungspraxis herausgearbeiteten Aspekte, die die tatsächliche Ausführung einer bestimmten Handlung bedingen, dienen der Forschung weniger als Selbstzweck, sondern waren vielmehr Mittel zum Zweck im Hinblick auf die Realisation eines quantitativen Messinstruments (vgl. Fishbein/Capella 2006; Montano/Kasprzyk 2008). Im Rahmen quantitativer Forschung ist die TPB ein umfangreich genutztes Modell zur Erklärung des Einstellungs-Handlungs-Verhältnisses und trotz ihres Wertes bei der Identifikation multifaktorieller Einflüsse auf die Ausbildung einer Handlungsabsicht bleiben die individuellen Entscheidungs- und Implementationsprozesse einer Person im Algorithmus quantitativer Forschung verborgen (vgl. Jonas/Doll 1996, 26ff.; Graf 2007, 37; Frey/Stahlberg/Gollwitzer 1993, 2001). In der Zusammenführung der TPB mit weiteren sozialpsychologischen Perspektiven, in deren Mittelpunkt der Implementationsprozess steht (vgl. Heckhausen/Gollwitzer 1986; Heckhausen/Heckhausen 2006), eröffnet sich unter Zuhilfenahme der TPB eine Basis für die umfassende Analyse zur Handlungserklärung im Rahmen qualitativ-psychologischer Forschung (vgl. Straub 2010, 115ff.). Weil qualitative Forschung in der Psychologie noch ein „Schattendasein“ (Mruck/Mey 2010, 21) hinter experimentellen Paradigmen quantitativer Forschung führt, erscheint es wesentlich, ihre Potenziale für den Erkenntnisprozess zu nutzen, denn sozialpsychologische „Qualitative, rekonstruktive oder interpretative Forschungen stehen vor der Aufgabe, mögliche und tatsächlich maßgebliche (Hinter-)Gründe von Handlungen zu untersuchen“ (Straub 2010, 107).

Für die Sekundarstufe liegen in Bezug auf inklusive Schulentwicklung, der damit zusammenhängenden Entwicklungsprozesse und ihrer Genese in den Einzelschulen noch kaum empirische Befunde vor (vgl. Amrhein 2011; Kiel 2014). Die Notwendigkeit der Fokussierung der Sekundarstufe zeigt sich nicht zuletzt im Umstand, dass Inklusion nach der Grundschule oft noch ein „Fremdwort“ (Klemm 2015, 6) ist. Inklusive Schulentwicklung und Schulleitung sind zwei in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zwar ausführlich, aber nebeneinanderher geführte Diskurse. In der Kombination mit dem System der Sekundarstufe gelten sie als nahezu unbearbeitet (vgl. Huber 2017; Booth/Ainscow 2017; Dubs 2008; Fend 2008; Haenisch/Steffens 2017; Harazd/Drossel 2011; Amrhein/Badstieber 2018; Huber/Sturm/Köpfer 2017; Köpfer 2016a; Scheer/Laubenstein/Lindmeier 2014; Vogt/Kunz Heim/Zumwald 2016; von Barga 2018).

In der vorliegenden Studie werden die drei Stränge ‚Inklusive Schulentwicklung‘, ‚Schulleitung‘ und ‚Sekundarstufe‘ im Rahmen handlungstheoretischer Betrachtung und qualitativer Sozialforschung zusammengeführt. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen die über die Implementation ‚Integrativer Lerngruppen‘ (vgl. Amrhein 2011, 9) hinaus entstandenen divergenten Formen der Umsetzung von Inklusion aus der Perspektive von Schulleitungsmitgliedern in der Sekundarstufe und ihre im Zusammenhang damit einhergehenden Entscheidungsprozesse. Besonderes Interesse gilt den Faktoren, die ihr Handeln im Hinblick auf die Etablierung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken beeinflussen. Angestrebt ist eine Annäherung, an die mit inklusiver Schulentwicklung einhergehenden, ggf. auch erweiterten, Bearbeitungsfelder aus der Perspektive von Schulleitungsmitgliedern und ihr handelnder Umgang mit sich darstellenden Aufgaben und Herausforderungen innerhalb dieser. Es geht um die Offenlegung von Hinweisen auf die Ausgestaltung eines inklusiven Schulleitungshandelns und die ein solches fördernden oder hemmenden Faktoren. Qualität, die oberflächlich nicht sichtbar ist, „muss erst entdeckt werden und bedarf der Instrumente ihrer Messung. Die wichtigste Voraussetzung dafür sind Vergleichserfahrungen, Erfahrungen der Unterschiedlichkeit“ (Fend 2017, 86), aber

auch jene Erfahrungen, die offenlegen, was bei spezifischer Rahmung im Kontext inklusiver Schulentwicklung möglich ist (vgl. ebd.).

1.3 Aufbau der Arbeit

Um dem Ziel eines besseren Verständnisses für die Entscheidungen von Schulleitungen angesichts sich darstellender Handlungsalternativen zur Ausgestaltung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken in ihren Schulen näher zu kommen, gliedert sich die Arbeit in drei grundlegende Bausteine: Den theoretischen Bezugsrahmen der Studie, ihren Entstehungskontext und die Studie selbst.

1.3.1 Der theoretische Bezugsrahmen der Studie (Kap. 2–4)

Mit der Arbeit wird zunächst ein theoretisches Konzept vorgelegt, das einerseits ein Instrument für die Beurteilung der Datenrelevanz darstellt, andererseits die Interpretation sowie Diskussion der Forschungsergebnisse theoretisch rahmt. Der Aufbau der theoretischen Auseinandersetzung gestaltet sich als sukzessiver Annäherungsprozess an die Forschungsdesiderata (vgl. Kap. 1.2). Abbildung 1 veranschaulicht die Argumentationslinie vom Allgemeinen hin zum unlimitativen Bezugspunkt des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit, der Frage nach einem inklusiven Schulleitungshandeln in integrierten Systemen der Sekundarstufe.

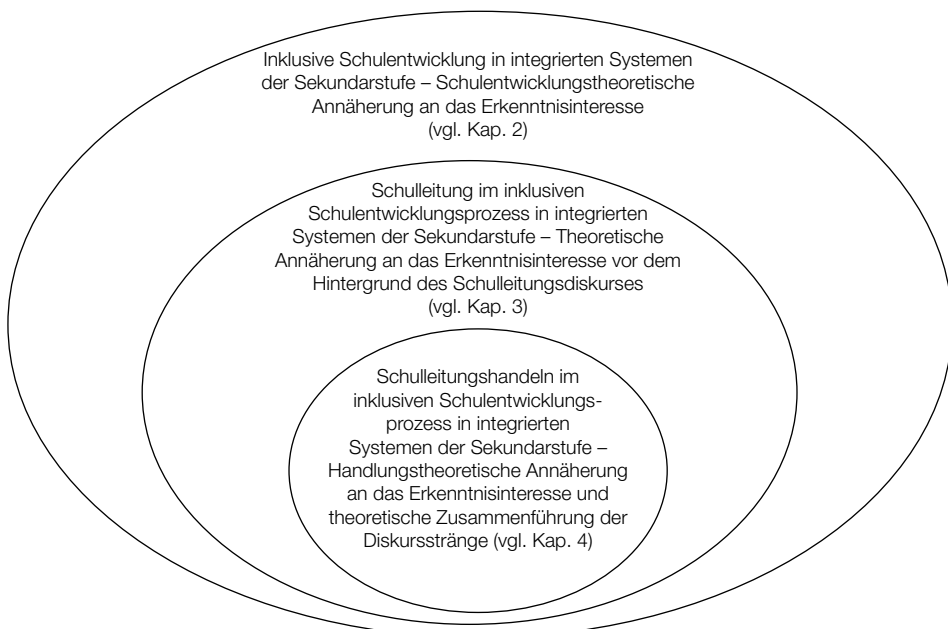


Abb. 1: Der theoretische Annäherungsprozess an das Erkenntnisinteresse (Quelle: Eigene Darstellung)

Anschließend an diese Einführung (Kap. 1) steht im Fokus von Kapitel 2 entsprechend der sukzessiven Annäherungslinie an das Erkenntnisinteresse zunächst die Frage nach den Bedingungen inklusiver Schulentwicklung als Reformauftrag integrierter Sekundarstufensysteme sowie nach den

daraus folgenden Konsequenzen für die Etablierung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. Die Argumentation gestaltet sich entlang des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses über die Klärung der Begriffe ‚Schulentwicklung‘ (Kap. 2.1), ‚Inklusion‘ und ‚Inklusive Schulentwicklung‘ (Kap. 2.2) im Hinblick auf die Genese eines dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnisses.

Um den mit inklusiver Schulentwicklung einhergehenden Aufgaben von Schulleitungspersonal innerhalb integrierter Systeme der Sekundarstufe näherzukommen, bedarf es eines Einblicks in die Entstehung und den Aufbau des Systems und seiner Subsysteme. Es eröffnet sich ein Blick auf die Komplexität des Systems, vor allem angesichts rechtlicher und curricularer Vorgaben sowie im Hinblick auf die Schaffung von Voraussetzungen für Kooperation, eines zentralen Bausteins für die Realisation des Reformauftrages auf der Schul-, Jahrgangs- und Klassenebene, sowie in Verknüpfung mit dem außerschulischen Kontext. Herausgearbeitet wird die pädagogische Grundidee integrierter Sekundarstufenschulen und deren Potenzial für das Ziel, den mit inklusiver Schulentwicklung einhergehenden Bildungs- und Erziehungsbedarfen Rechnung zu tragen (Kap. 2.4). Die sich darstellende Komplexität lässt die mit der Schulentwicklungsaufgabe einhergehenden Herausforderungen auf der Seite von Schulleitungspersonal und dessen Handeln im Zusammenhang mit der Etablierung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken erahnen (Kap. 2.5).

In Kapitel 3 folgt konsequenterweise eine Auseinandersetzung mit der Rolle von Schulleitung, als Initiator:innen und Gestalter:innen des inklusiven Schulentwicklungsprozesses ihrer Schulen. Die Annäherung gestaltet sich zunächst über die Erarbeitung eines allgemeinen Zugangs zum Schulleitungsdiskurs (Kap. 3.1) und zu führungsrelevanten Dispositionen (Kap. 3.1.1–3.1.3). Der Management- und Organisationskompetenz von Schulleitungen obliegt es, die Voraussetzungen für Veränderungsprozesse in den Schulen zu schaffen, Aufgaben zu delegieren und damit Verantwortlichkeiten im Sinne gemeinsamer Leitung auch abzugeben (Kap. 3.2). Der Forschungsstand zur verbindenden Betrachtung von Schulleitung und inklusiver Schulentwicklung stützt das komplexe Bild der Schulentwicklungsaufgabe auf der Seite von Schulleitungen und bei der Ausgestaltung ihrer Rolle, denn, im Zuge divergierender Rahmenbedingungen, bei der Gestaltung inklusionsförderlicher Voraussetzungen eröffnet sich eine Vielzahl von Handlungsalternativen (Kap. 3.3).

Um das inklusionsförderliche bzw. -hemmende Handeln von Schulleitungen im Kontext der Etablierung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken innerhalb eines Reformprozesses analysieren und einordnen zu können, bedarf es in Kapitel 4 einer Betrachtung der das menschliche Handeln determinierenden Einflüsse. Eine Annäherung an diese Faktoren ergibt sich auf der Basis eines handlungstheoretischen Zugangs (Kap. 4.1, 4.2). Als sozialpsychologische Handlungstheorie bietet die ‚Theory of planned Behavior‘ (Kap. 4.3) eine Basis für die Analyse von Einstellungs-Handlungs-Zusammenhängen. Unter Bezugnahme der in der Theorie liegenden Ansätze zur Handlungserklärung, z. B. zur Genese der Einstellungs-, Norm- und Kontrollfacette sowie ihren Wirkzusammenhängen (Kap. 4.3.1–4.3.5), eröffnet sich angesichts einer multiperspektivischen Betrachtung (Kap. 4.5) ein Zugang zu einem Verständnis von Schulleitungshandeln im inklusiven Schulentwicklungsprozess in integrierten Systemen der Sekundarstufe. Im sich anschließenden Zwischenfazit werden die Erkenntnisse aus dem theoretischen Bezugsrahmen und ihre Potenziale für den weiteren Auseinandersetzungsprozess zusammengefasst (Kap. 4.6).

1.3.2 Der Entstehungskontext der Studie (Kap. 5)

Die Studie dieser Arbeit zum Schulleitungshandeln im inklusiven Schulentwicklungsprozess in integrierten Systemen der Sekundarstufe versteht sich als Anschlussforschung. Entwickelt hat sich der Forschungsfokus aus den Ergebnissen der Teilstudie ‚Inklusion in Bremer Ober-

schulen', die unter der Leitung von Prof. Dr. Till-Sebastian Idel (zu dem Zeitpunkt Universität Bremen) und Prof.:in Dr. Birgit Lütje-Klose (Universität Bielefeld) im Rahmen der Evaluation der bremischen Schulreform unter Mitarbeit der Autorin von 2016–2018 durchgeführt wurde (Kap. 5.1, 5.2). Herausgearbeitet wurden im Rahmen der qualitativen Studie die innerhalb eines zehnjährigen inklusiven Schulentwicklungsprozesses entstandenen Kulturen, Strukturen und Praktiken in sechs Oberschulen Bremens und Bremerhavens (Kap. 5.4). Die Ergebnisse verweisen auf einen Einstellungs-Handlungs-Bruch der Akteur:innen, insbesondere des Schulleitungspersonals, und bilden den Ausgangspunkt für die Konzeptionalisierung der Anschlussstudie (Kap. 5.5). Entstanden ist ein Forschungsinteresse rund um Fragestellungen im Zusammenhang mit einem inklusiven Schulleitungshandeln. Dies schließt die Frage nach den zentralen Themen im inklusiven Schulentwicklungsprozess aus der Perspektive von Schulleitungsmitgliedern genauso ein wie ihre positiven oder negativen Erfahrungen. Letztlich geht es um eine Annäherung an die Faktoren, die das Handeln von Schulleitungspersonal in integrierten Systemen der Sekundarstufe im Hinblick auf die Etablierung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken – angesichts ihrer relevanten Rolle in Veränderungsprozessen – bestimmen.

1.3.3 Die Studie: Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung in integrierten Systemen der Sekundarstufe (Kap. 6–9)

Der Zugang zur Studie eröffnet sich über eine Konkretisierung des Forschungsdesigns. Forschungsanliegen, Forschungsfragen und -hypothesen (Kap. 6.1) bilden den Ausgangspunkt. Die Konzeption einer qualitativ-explorativen Studie und das dieser inhärente Potenzial zur Bearbeitung des Erkenntnisinteresses (Kap. 6.2) ist im Folgenden Grundlage für die Bestimmung des Forschungsfeldes (Kap. 6.3), die Auswahl der Fälle und den Feldzugang (Kap. 6.4) sowie die Methodenauswahl (Kap. 6.5) für den Erhebungs- und Auswertungsprozess. In der qualitativen Studie wurden leitfadengestützte Expert:inneninterviews (Kap. 6.5.1) mit Schulleitungsmitgliedern integrierter Sekundarstufensysteme als Einzelfälle in mehreren Analyseschritten (Kap. 6.5.4) ausgewertet, um im Weiteren durch Komparation die – die Fälle verbindenden oder auch kontrastierenden – Strukturen zu identifizieren. Die qualitativ inhaltsanalytische Auswertung der Einzelfälle war in Korrespondenz mit den handlungstheoretischen Erkenntnissen aus dem theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit (Kap. 4), besonders denen zur Einstellungs-, Norm- und Kontrollfacette aus der ‚Theory of planned Behavior‘ (Kap. 4.3), die Grundlage für die Rekonstruktion von Schulleitungsportraits (Kap. 7).

Ziel der weiteren komparativen Analyse war eine Annäherung an die Faktoren, die die Handlungsabsicht und das tatsächliche Handeln der Schulleitungsmitglieder in Richtung einer inklusionsförderlichen bzw. -hemmenden Gestaltungspraxis beeinflussen (Kap. 8.1–8.3). Neben der Identifikation von Korrespondenzen zwischen Einstellungs-, Norm- und Kontrollfacette sowie der Relevanz ihres Verhältnisses für das Handeln von Schulleitungspersonal (Kap. 9.1.1, 9.1.2) konnten drei Handlungsprofile herausgearbeitet werden (Kap. 9.1.3). Im Anschluss an eine grafische Zusammenfassung der Ergebnisse der komparativen Analyse (Kap. 9.2) werden die zentralen Befunde der Studie vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit und der damit verbundenen Forschungsfragen (vgl. Kap. 6.1) diskutiert und in den Forschungsstand eingeordnet (Kap. 9.3).

Nach einer Gesamtbetrachtung und Reflexion des Forschungsprozesses in Kapitel 10 einschließlich der Ansätze für Anschlussforschung(en) (Kap. 10.1) schließt diese Arbeit mit einem Ausblick auf eine Möglichkeit des weiteren Umgangs mit den Erkenntnissen zu einem inklusionsförderlichen Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung (Kap. 10.2).

Theoretischer Bezugsrahmen der Studie

2 Inklusive Schulentwicklung in integrierten Systemen der Sekundarstufe

2.1 Schulentwicklung

Zentral für Schulentwicklung ist die Erkenntnis, dass „weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule der ‚Motor‘ von Reformmaßnahmen ist“ (Rolff 2019, 12). Implementationsprozesse – d.h. alle mit der Umsetzung eines Ziels in Verbindung stehenden Handlungen – rücken in den Fokus der Auseinandersetzung um Schulentwicklungsforschung und das Bestreben einer sukzessiven Annäherung an den Kern von Transformation, um Schule zunehmend effizienter werden zu lassen. So kennzeichnete die Erweiterung der Gestaltungsspielräume der Einzelschulen seit Ende der 1980er-Jahre nicht nur eine höhere Autonomie der Organisation, sondern auch die Erwartung einer größeren Leistungsfähigkeit. Steuerungsmechanismen, die ausgerichtet waren auf einen höheren Schüler:innen Leistungs-Output gewannen zunehmend an Bedeutung. Die Einzelschule erhielt durchgängig mehr Selbstständigkeit innerhalb zentraler Handlungsfelder, was schulorganisatorische, personelle, finanzielle, pädagogische und unterrichtsorganisatorische Prozesse im Rahmen von Schulprogrammarbeit und Dokumentation zum Auftrag jeder Schule machte. Grundlage von Schulentwicklung war bis dato die Planung des bundesweiten Schulsystems. Der Wandel, der die einzelne Schule in den Mittelpunkt der Entwicklung stellte, initiierte eine Spezifizierung des Systems von der Makro- bis auf die Mikroebene (vgl. Fend 2008, 15ff.; Rahm 2005, 32). Im deutschsprachigen Raum entstand infolge der Anerkennung der autonomen Schule als „wichtige Ebene der Gestaltung des institutionalisierten Bildungsprozesses“ (Fend 2008, 229) ein bis heute andauernder umfassender Diskurs bezüglich der Entwicklung einer ‚guten Schule‘ (vgl. Fend 1995, 2006; Haenisch 1994, 1995; Dalin/Rolff/Buchen 1995; Altrichter/Schley 1998; Holtappels 1994; Rolff 2007, 2018; Buhren/Rolff 2012).

Fend (1986) greift den Paradigmenwechsel auf und beschreibt ihn als Entwicklung von einer zentralistischen Schulplanung hin zu einer Wahrnehmung der Einzelschule als Gestaltungseinheit. Er konkretisiert auf der Grundlage einer Mehrebenenstruktur die Rolle der institutionellen, korporativen und operativen Akteur:innen innerhalb eines Handlungsmodells (vgl. Fend 2008, 15ff.). Intendiert ist ein metaperspektivischer Blick auf das Bildungswesen und dessen Gestaltungsmöglichkeiten (ebd., 11). Ausgehend von der Metapher der Partitur beschreibt er das Bildungssystem grundsätzlich im Sinne eines handlungstheoretischen Angebots-Nutzungs-Modells durch das Zusammenspiel verschiedener Professioneller auf unterschiedlichen Ebenen (ebd., 15). Je nach Reichweite dieser Ebenen wird zwischen Makro- (Bildungsadministration), Meso- (Schule im lokalen Umfeld) und Mikroebene (Unterricht) unterschieden, denen verschiedene Funktionen und Regulierungsinstrumente zugeteilt werden (ebd., 17). Von zentraler Bedeutung ist die Art und Weise, wie bildungspolitische und institutionelle Vorgaben auf der je darunter liegenden Ebene mit Leben gefüllt werden (ebd., 26). Im Mittelpunkt dieses Prozesses stehen die Akteur:innen und deren Interaktionen (vgl. Fend 2008, 29). Gestaltung von Schule ist dabei nicht willkürlich, sondern „antinomisch bestimmt“ (ebd., 28; vgl. auch Helsper 1998, 2002). Steuerung gestaltet sich im Rahmen sehr unterschiedlicher Antinomien, beispielsweise der Orientierung an einer Leistungsnorm in Diskrepanz zum in den Schulgesetzen formulierten Recht auf individuelle Förderung. Im Hinblick auf die Bewältigung dieser Herausforderungen ist die Schulleitung ein „zentraler Akteur“ (Fend 2008, 166). Schulleitung steht in der Verantwortlichkeit der Bewältigung „einer Aufgabe von hoher Komplexität“ (ebd.) und verlangt nach Führungskompetenz.

Auch für Rolff (2007, 2012a, b, 2013, 2019), dessen Ansatz „die Hinwendung zur Entwicklung der Einzelschule“ (Amrhein 2011, 78) maßgeblich beeinflusst hat, sind die Akteur:innen, insbesondere die Schulleitung, von besonderer Relevanz für Schulentwicklung. Er betont einen Wandel im Sinne einer Abkehr von der lange weit verbreiteten Meinung, dass Schulleitungen in erster Linie „Türöffner“ sind, „zugunsten einer Initiatoren- und Gestalterrolle“ (Rolff 2012, 203; ausführlich vgl. Kap. 3). Im Mittelpunkt des Entwicklungsprozesses steht in Rolffs Modell die Klärung und Reflexion gesetzter Ziele durch Einbezug von Bildungstheorien oder pädagogischen Grundwerten in der Einzelschule (vgl. Rolff 2013, 22).

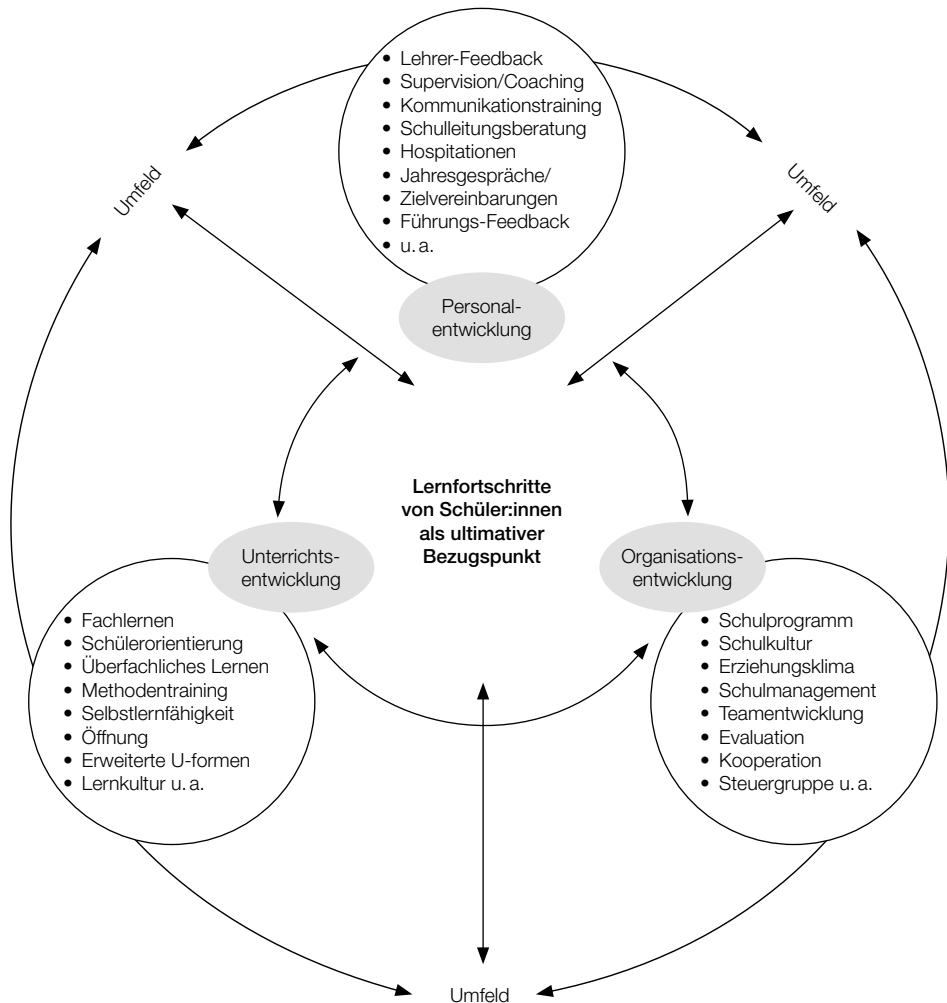


Abb. 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (vgl. Rolff 2013, 20)

Vor dem Hintergrund eines Zusammenhangs von Einstellung und Handlung (ausführlich vgl. Kap. 4) geht Rolff davon aus, dass die Veränderung von Organisationen mit dem Handeln ihrer Mitglieder korrespondiert (vgl. Rolff 2013, 18f.). Angenommen wird grundsätzlich, dass sich