



Benjamin Badstieber

# Inklusion als Transformation?!

Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien  
von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion

Badstieber

# **Inklusion als Transformation?!**



Benjamin Badstieber

# Inklusion als Transformation?!

Eine empirische Analyse der  
Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden  
im Kontext schulischer Inklusion

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

*Für Lara, Bela und Karlo*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln unter dem Titel „Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden an Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen im Kontext schulischer Inklusion“ 2019 als Dissertation angenommen.

Gutachter\*innen: Prof. Dr.'in Dr. Kerstin Ziemer, Prof. Dr.'in Dr. Bettina Amrhein.

Tag der Disputation: 13.07.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2021.kg. © by Julius Klinkhardt.

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.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Illustration Umschlagseite 1: © Max von Bock.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2440-8

## Zusammenfassung

Die Ausgestaltung schulischer Inklusion stellt innerhalb des deutschen Schulsystems ein komplexes Unterfangen dar. Die im deutschen Schulsystem institutionalisierten Formen der meritokratischen Zuschreibung und Attestierung von Leistungs(un-)fähigkeit sowie die darauf aufgebauten Kulturen, Strukturen und Praktiken der Homogenisierung, Segregation und Auslese von Schüler\*innen sind offensichtlich mit den Forderungen zur Ausgestaltung schulischer Inklusion unvereinbar. Trotz dieses bereits seit Jahrzehnten bestehenden Wissens wird eine umfassende Transformation des deutschen Schulsystems durch die Bildungspolitik in den deutschen Bundesländern im Kontext Inklusion (eher) nicht adressiert. Entgegen den Diskussionen um Inklusion in einem transformatorischen Verständnis übersetzen die bildungspolitischen und verwaltungsorganisatorischen Maßnahmen den Auftrag zur Ausgestaltung schulischer Inklusion vorrangig systemkonform im Sinne einer additiven Ergänzung des bisherigen Bildungsangebotes durch vermehrte sonderpädagogische Unterstützungsleistungen an allgemeinbildenden Schulen (Gemeinsames Lernen). Insbesondere in den Einzelschulen erweist sich die Ausgestaltung schulischer Inklusion dementsprechend als spannungsreich und mit Blick auf ihre praktische Realisierung als extrem interpretationsbedürftig.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie, wie die Schulleitenden als zentrale Akteur\*innengruppe in den Einzelschulen den Auftrag schulischer Inklusion und die damit verbundenen Anforderungen an ihr Leitungshandeln ausdeuten und bearbeiten bzw., um die theoretischen Begrifflichkeiten der Arbeit aufzugreifen, wie sie diese „rekontextualisieren“. Ziel der Arbeit ist es dabei, zum einen übergreifende berufstypische (Rekontextualisierungs-)Strategien der Schulleitenden im Kontext inklusionsorientierter Veränderungsprozesse sichtbar zu machen. Gleichzeitig soll es aber auch darum gehen, ein vertieftes Verständnis für die Spezifik der mitunter höchst unterschiedlichen empirischen Erscheinungsformen inklusionsorientierter Veränderungsprozesse auf Ebene der Einzelschule zu ermöglichen.

Dazu analysiert die Arbeit quantitative und qualitative Daten einer umfangreichen Studie. Am Beispiel der Sekundarstufe I des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen werden sowohl die expliziten Sichtweisen der Schulleitenden als auch ihr handlungsleitendes implizites Wissen in der Auseinandersetzung mit den Aufträgen schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens rekonstruiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass auch die Schulleitenden, ausgehend von den bildungspolitischen und verwaltungsorganisatorischen Maßnahmen, Inklusion tendenziell in einer systemkonformen Ausrichtung rekontextualisieren müssen. Jedoch existieren für die Schulleitenden Deutungs- und Handlungsspielräume, die auf Ebene der Bildungspolitik bereits vorbereiteten systemkonformen Rekontextualisierungstendenzen systemerhaltend zu forcieren oder durch ein potenziell systemveränderndes Leitungshandeln zu ergänzen. Als zentrales Ergebnis lassen sich dementsprechend vier typische Konstellationen identifizieren. Innerhalb dieser können Schulleitende sich offensichtlich darum bemühen, (1.) die Forderungen schulischer Inklusion auf Ebene der Einzelschule doch ein Stück weit systemtransformierend auszugestalten, sie (2.) im Sinne des Gemeinsamen Lernens ökonomisch bzw. (3.) administrativ zu adaptieren oder aber auch (4.) dem Prinzip der Meritokratie folgend weitergehend zu unterminieren.

## Abstract

Inclusive education is a complex undertaking within the German school system. The segregative cultures, structures and practices of the German school system are evidently incompatible with the demands for inclusive education. Despite this knowledge, a comprehensive and fundamental transformation of the German school system is not addressed by educational policies. Contrary to the discussions about inclusion in a transformational perspective, the educational policies translate inclusive education in the sense of a supplement for the existing school system through increased special educational support services at general schools. Accordingly, the requirements of inclusive education are ambivalent and extremely open to interpretation with regard to its practical implementation in individual schools.

Against this background, the present study examines how school principals as a central group of actors in individual schools interpret and process the implementation of inclusive education and the associated demands on their leadership. The aim of this study is to reveal the strategies of school leaders in the context of inclusive change processes with the purpose to provide a deeper understanding of the specifics of the highly diverse empirical manifestations of inclusive change processes on the level of individual schools.

To this end, the study analyzes quantitative and qualitative data from a comprehensive study conducted in the federal state of North Rhine-Westphalia. It reconstructs both the explicit job-related perspectives of school principals and their implicit knowledge that guides their actions in dealing with the tasks of inclusive education.

Evaluation shows that generally school principals tend to implement inclusion in a system-compliant way, suitable to the prevalent policies. However, within this system-compliant implementation process, school principals do have scope for interpretation and action. Four groups can be identified with respect to the manner in which inclusion is implemented on the level of individual schools: Principals can (1) strive to process the demands of inclusive education at the level of the individual school to a certain extent in a system-transforming manner, (2) merely adapt to the system-conform educational policies economically or (3) administratively or (4) further undermine the implementation of inclusion and special education in their individual schools on a meritocratic basis.

# Inhalt

|          |                                                                                                                                                                       |           |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>                                                                                                                                                     | <b>11</b> |
| 1.1      | Problemaufriss                                                                                                                                                        | 11        |
| 1.2      | Fragestellung und Erkenntnisinteresse                                                                                                                                 | 14        |
| 1.3      | Aufbau der Arbeit                                                                                                                                                     | 15        |
| <b>2</b> | <b>Theorien schulischen Wandels</b>                                                                                                                                   | <b>19</b> |
| 2.1      | Theoretische Konzeptionen der Schulleitungs- und Schul-<br>entwicklungsforschung                                                                                      | 19        |
| 2.2      | Fends (2008a, 2008b) „Neue Theorie der Schule“                                                                                                                        | 20        |
| 2.2.1    | Akteur*innen und (soziales)Handeln                                                                                                                                    | 21        |
| 2.2.2    | Das Bildungssystem als institutionelle(r) Akteur*in                                                                                                                   | 22        |
| 2.2.3    | Strukturen, Regeln und Ressourcen                                                                                                                                     | 24        |
| 2.2.4    | Akteur*innen und Struktur                                                                                                                                             | 25        |
| 2.2.5    | Explizites Selbstverständnis und praktisches Handeln                                                                                                                  | 28        |
| 2.2.6    | Mehrebenentheorie und Rekontextualisierung                                                                                                                            | 29        |
| 2.2.7    | Wandel und Ebenenspezifische Optimierung                                                                                                                              | 32        |
| 2.3      | Zusammenfassung und Schlussfolgerungen                                                                                                                                | 33        |
| <b>3</b> | <b>Inklusion und Schule: terminologische Orientierungen</b>                                                                                                           | <b>37</b> |
| 3.1      | Internationale Entwicklungen der Begrifflichkeit                                                                                                                      | 38        |
| 3.2      | Nationale Entwicklungen und Verbreitung der Begrifflichkeit                                                                                                           | 42        |
| 3.3      | Zusammenfassung und Schlussfolgerungen                                                                                                                                | 48        |
| <b>4</b> | <b>Inklusion und Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland und NRW</b>                                                                                               | <b>51</b> |
| 4.1      | Sekundarstufe I: Stufung und vertikale Gliederung                                                                                                                     | 51        |
| 4.2      | Leistung, Segregation, Homogenität, Auslese – Strukturlogiken der<br>Sekundarstufe                                                                                    | 54        |
| 4.3      | Das Sonder- bzw. Förderschulsystem in Deutschland und NRW                                                                                                             | 58        |
| 4.4      | Historische und aktuelle (bildungspolitische) Entwicklungen in der<br>Sekundarstufe I in Deutschland und NRW                                                          | 63        |
| 4.4.1    | Erste Modellversuche schulischer Integration, sonderpädagogische<br>Fördergruppen, Integrative Lerngruppen & Kompetenzzentren für<br>sonderpädagogischen Förderbedarf | 63        |
| 4.4.2    | Inklusion als Regelfall?: Das neunte Schulrechtsänderungsgesetz                                                                                                       | 66        |
| 4.4.3    | Aktuelle Entwicklungen im Kontext schulischer Inklusion in<br>NRW in der Sekundarstufe I                                                                              | 68        |
| 4.5      | Zusammenfassung und Schlussfolgerungen                                                                                                                                | 73        |



|          |                                                                                                                               |            |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5</b> | <b>Schulleitende als zentrale Rekontextualisierungsinstanzen</b>                                                              | <b>77</b>  |
| 5.1      | Schulleitungen der Sekundarstufe I in Deutschland und NRW – terminologische Orientierungen und historische Entwicklungslinien | 77         |
| 5.2      | Qualifizierung und Besetzung der Schulleitung                                                                                 | 79         |
| 5.3      | Aufgaben- und Funktionsbeschreibungen der Schulleitung                                                                        | 80         |
| 5.4      | Verwaltende und/oder Gestaltende: Schulleitung in erweiterter Verantwortung                                                   | 82         |
| 5.5      | Die Position der Schulleitung im Mehr-Ebenen-System Schule                                                                    | 84         |
| 5.6      | Ressourcenzuweisungen, lose Kopplung – „Positionsschwächen“ des Schulleitungsamtes                                            | 87         |
| 5.7      | Die Position und Ausgestaltung der Schulleitung – empirische Zugänge                                                          | 89         |
| 5.8      | Zusammenfassung und Schlussfolgerungen                                                                                        | 94         |
| <b>6</b> | <b>Aktueller Forschungsstand: Schulleitung und Inklusion</b>                                                                  | <b>97</b>  |
| 6.1      | Ergebnisse empirischer Studien aus dem (inter-)nationalen Raum                                                                | 97         |
| 6.2      | Zusammenfassung und Schlussfolgerungen                                                                                        | 102        |
| <b>7</b> | <b>Methodische Überlegungen</b>                                                                                               | <b>105</b> |
| 7.1      | Methodologische und methodische Vorüberlegungen: Analyse in mehreren Schritten                                                | 105        |
| 7.2      | Quantitative und qualitative Forschung                                                                                        | 109        |
| 7.3      | Quantitative Befragung                                                                                                        | 111        |
| 7.3.1    | Erhebungsmethode – halb-standardisierte Fragebogenerhebung im Querschnitt                                                     | 112        |
| 7.3.2    | Präzisierung der Ziel- und Fragestellungen                                                                                    | 113        |
| 7.3.3    | Operationalisierung der theoretischen Konstrukte                                                                              | 116        |
| 7.3.4    | Grundgesamtheit, Stichprobe, Stichprobenziehung und Kontaktaufnahme                                                           | 125        |
| 7.4      | Qualitative Interviewstudie                                                                                                   | 130        |
| 7.4.1    | Präzisierung der Ziel- und Fragestellung                                                                                      | 130        |
| 7.4.2    | Erhebungsmethode – problemzentrierte (Experten-)Interviews                                                                    | 131        |
| 7.4.3    | Interviewleitfaden und forschungspraktische Realisierung der Befragung                                                        | 134        |
| 7.4.4    | Fallauswahl – Eingrenzung und Kontaktaufnahme                                                                                 | 137        |
| 7.4.5    | Auswertungsmethode – die dokumentarische Methode der Interpretation                                                           | 140        |
| 7.5      | Zusammenfassende, methoden-kritische Überlegungen                                                                             | 144        |

|          |                                                                                                                                                         |            |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>8</b> | <b>Empirische Ergebnisse</b>                                                                                                                            | <b>147</b> |
| 8.1      | Quantitative Befragung                                                                                                                                  | 147        |
| 8.1.1    | Das explizite Inklusionsverständnis der Schulleitenden                                                                                                  | 147        |
| 8.1.2    | Explizite Sichtweisen auf das Anforderungsprofil des Leitungsamtes<br>im Kontext des Gemeinsamen Lernens (geschlossene Antwortformate) ..               | 150        |
| 8.1.3    | Explizite Sichtweisen auf das Anforderungsprofil des Leitungsamtes<br>im Kontext des Gemeinsamen Lernens (offene Antwortformate) .....                  | 154        |
| 8.1.4    | Clusteranalytische Bestimmung von Fallgruppen                                                                                                           | 155        |
| 8.1.5    | Explizite Sichtweisen auf das Anforderungsprofil des Leitungsamtes<br>im Kontext des Gemeinsamen Lernens nach Clustern<br>(offene Antwortformate) ..... | 158        |
| 8.1.6    | Zusammenhang zwischen expliziertem Inklusionsverständnis<br>und Clustern                                                                                | 160        |
| 8.1.7    | Zusammenfassung und erste Interpretation der Befunde                                                                                                    | 161        |
| 8.1.8    | Die Bedeutung institutioneller und organisationaler Vorgaben                                                                                            | 165        |
| 8.1.9    | Die Bedeutung individueller Erfahrungen und Dispositionen                                                                                               | 174        |
| 8.1.10   | Zusammenfassung und weiterführende Interpretationen                                                                                                     | 177        |
| 8.2      | Qualitative Interviewstudie                                                                                                                             | 181        |
| 8.2.1    | Darstellung vier unterschiedlicher Fallgruppen                                                                                                          | 182        |
| 8.2.2    | Fallgruppe A: Transformatorisches Gestalten in widersprüchlich<br>erlebten Kontexten .....                                                              | 183        |
| 8.2.3    | Exemplarische Interviewanalyse: Fallgruppe A: Frau Abel                                                                                                 | 184        |
| 8.2.4    | Fallgruppe B: (Wett-)Eifern in belastend erlebten Kontexten                                                                                             | 198        |
| 8.2.5    | Exemplarische Interviewanalyse: Fallgruppe B: Herr Braun                                                                                                | 199        |
| 8.2.6    | Fallgruppe C: Pragmatisch Organisieren und Administrieren                                                                                               | 213        |
| 8.2.7    | Exemplarische Interviewanalyse: Fallgruppe C: Frau Camp                                                                                                 | 214        |
| 8.2.8    | Fallgruppe D: Problematisieren und Delegieren in widersprüchlich<br>und belastend erlebten Kontexten .....                                              | 227        |
| 8.2.9    | Exemplarische Interviewanalyse: Fallgruppe D: Frau Dahl                                                                                                 | 228        |
| 8.2.10   | Komparative Analyse                                                                                                                                     | 240        |
| <b>9</b> | <b>Zusammenfassung und Diskussion zentraler Befunde</b>                                                                                                 | <b>253</b> |
| 9.1      | Fallgruppenübergreifende Rekontextualisierungsstrategien der Schulleitenden<br>der Sekundarstufe I in NRW                                               | 253        |
| 9.1.1    | Inklusion als Gemeinsames Lernen von SuS mit und ohne spF –<br>Fokussierung auf die Differenzlinie des sonderpädagogischen<br>Förderbedarfs .....       | 257        |
| 9.1.2    | Inklusion als Gemeinsames Lernen von ausgewählten(!) SuS mit<br>und ohne spF – Fokussierung auf spezifische sonderpädagogische<br>Förderbedarfe .....   | 259        |
| 9.1.3    | Inklusion als Gemeinsames Lernen von ausgewählten SUS mit spF<br>in bestimmten Klassen – Fokussierung auf Freiwillige im System .....                   | 261        |

|                                                                                                                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 9.2 Fallgruppenspezifische Rekontextualisierungsstrategien der Schulleitenden der Sekundarstufe I in NRW – Darstellung von vier typischen Konstellationen ....                  | 263        |
| 9.2.1 Konstellation 1: Transformatorisches Gestalten innerhalb widersprüchlich erlebter Systemvorgaben .....                                                                    | 264        |
| 9.2.2 Konstellation 2: Transformatorisches Gestalten innerhalb belastend erlebter Systemvorgaben .....                                                                          | 267        |
| 9.2.3 Konstellation 3: Pragmatisch administratives Handeln innerhalb der bestehenden Systemvorgaben .....                                                                       | 269        |
| 9.2.4 Konstellation 4: Problematisieren und delegieren innerhalb belastend und widersprüchlich erlebter Systemvorgaben .....                                                    | 271        |
| <b>10 Fazit und Ausblick .....</b>                                                                                                                                              | <b>275</b> |
| 10.1 Diskursanregungen und Desiderate mit Blick auf die Praxis schulischer Inklusion unter besonderer Berücksichtigung der Schulleitenden .....                                 | 279        |
| 10.2 Diskursanregungen und Desiderate mit Blick auf die wissenschaftliche Forschung im Kontext schulischer Inklusion unter besonderer Berücksichtigung der Schulleitenden ..... | 286        |
| <b>Verzeichnisse .....</b>                                                                                                                                                      | <b>291</b> |
| Literaturverzeichnis .....                                                                                                                                                      | 291        |
| Abbildungsverzeichnis .....                                                                                                                                                     | 310        |
| Tabellenverzeichnis .....                                                                                                                                                       | 310        |
| Abkürzungsverzeichnis .....                                                                                                                                                     | 313        |

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemaufriss

Die Frage, wie Schule zielgerichtet verändert werden kann, ist für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften von grundlegendem Interesse (Bosche, 2012; Maag Merki, 2020). Mit ihrer Entstehung bestehen Wunsch und Notwendigkeit, die institutionalisierten Strukturen und Praktiken der Schule an die sich stetig wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen und sich verändernden Funktionszuschreibungen anzupassen (Ballauff, 1982; Fend, 2008a). Unterschiedliche Forschungsarbeiten insbesondere der sogenannten Schulentwicklungsforschung (Rolff, 2013; Schlee, 2014; Abs & Klein, 2020) sowie der Educational Governance (Abs, Brüsemeister, Schemmann & Wissinger, 2015) haben dabei sichtbar gemacht, dass sich die Ausgestaltung flächendeckender Veränderungen des heutigen ausdifferenzierten Schulsystems einer plandeterminierten Steuerung in Teilen entzieht (Altrichter & Maag Merki, 2016). Transformationsprozesse in Schule folgen offensichtlich unter der Einflussnahme zahlreicher Akteur\*innen auf unterschiedlichen Ebenen einer komplexen Eigendynamik, die eine koordinierte Ausgestaltung von Veränderungen in der Fläche erschweren (Preuß, 2018).

Spätestens mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006, 2009) und mit den darauf zurückzuführenden Schulrechtsänderungen in den Bundesländern (Mißling & Ückert, 2015) ist die Forderung nach einer gezielten flächendeckenden Transformation schulischer Strukturen und Praxis erneut aktuell (Aichele, 2010, 2017; BRK-ALLIANZ, 2013; Degener, 2009a; Deutsches Institut für Menschenrechte, 2015). Die Schaffung eines inklusiven Schulsystems auf allen Ebenen ist den menschenrechtlichen Bestimmungen des Artikels 24 folgend verpflichtender Auftrag (Mißling & Ückert, 2014). Unter dem Leitbegriff Inklusion (Ziemen, 2017; Werning, 2014) werden – nicht erst seit der UN-BRK – von Akteur\*innen innerhalb und außerhalb des Schulsystems in unterschiedlicher Ausrichtung und Akzentuierung Forderungen nach einer veränderten Beschulung aller Schüler\*innen im deutschen Bildungssystem vorgetragen und debattiert (Budde & Köpfer, 2018; Feuser, 2018; Müller, 2018a; Müller, 2018b; Sturm & Wagner-Willi, 2018a).

Diese nun menschenrechtlich verankerten Forderungen sind dem Föderalismus folgend in den unterschiedlichen Bundesländern zu konkretisieren und handlungspraktisch auszugestalten (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2015). Wie sich etwa am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) nachvollziehen lässt, haben die Akteur\*innen auf Ebene der Bildungspolitik und ihrer Verwaltung die Thematik „Inklusion“ aufgegriffen (MSB NRW, o. J.-b). Im Jahr 2013 wurde hier, ähnlich wie in anderen Bundesländern (Lange, 2017), in Reaktion auf die Ratifizierung der UN-BRK mit dem neunten Schulrechtsänderungsgesetz durch die Landesregierung ein sogenanntes „Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention“ (Landtag NRW, 2013) in Kraft gesetzt. Dieses sichert Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – immer noch eingeschränkt – einen Anspruch auf den Besuch einer allgemeinbildenden Schule im sogenannten „Gemeinsamen Lernen“ (GL) (ebd.) zu. Verpflichtet durch die UN-BRK, folgen diese bildungspolitischen Maßnahmen zeitlich damit den seit den 1980er Jahren bereits vereinzelt unternommenen Bemühungen einzelner Akteur\*innen (Lütje-Klose, Neumann & Streese, 2017) nun mit diesem Versuch, dem rechtsverbindlichen Anspruch auf inklusive Bildung flächendeckend im Bundesland NRW nachzukommen.

Obwohl die Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. das Gemeinsame Lernen damit auch bildungspolitisch mit ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten ist, lassen die Akteur\*innen auf Ebene der Bildungspolitik und der Verwaltung in Nordrhein-Westfalen, ähnlich wie in anderen Bundesländern, erhebliche Deutungs- und Handlungsspielräume offen (Hinz, 2013). Die bildungspolitischen Strategien folgen der Tendenz dezentraler Steuerung und der Verantwortungsübergabe an die Akteur\*innen auf Ebene der Einzelschule (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010; Pfeiffer, 2010). So reorganisieren die beschlossenen Gesetzesänderungen und die damit verknüpften Maßnahmen zwar die Zuweisung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu ausgewählten allgemeinbildenden Schulen und die Umverteilung der – aus Sicht der Gewerkschaftsverbände der Schulleitungen (SLV NRW & Rössler, 2012) und Lehrkräfte (GEW NRW, 2015) unzureichenden – sonderpädagogischen Ressourcen. Konkrete Vorgaben zur pädagogisch-didaktischen und organisatorischen Umsetzung auf Ebene der Einzelschule bleiben jedoch weitestgehend aus, in jedem Falle eher informell und unverbindlich. Auch die Frage, was mit Inklusion, ob mehr oder anderes gemeint ist als das Gemeinsame Lernen (GL), also die Unterrichtung von bestimmten Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen nach den administrativen Vorgaben an allgemeinbildenden Schulen, bleibt in weiten Teilen offen.

Die Verantwortung zur Konkretisierung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens liegt entsprechend weitestgehend auf Ebene der Einzelschule. Das Ringen um die Deutungshoheit über die Begrifflichkeiten und die mit damit verbundenen Implikationen werden von Schule zu Schule unter dem Einfluss der bildungspolitischen Vorgaben unterschiedlich geführt. Die empirischen Erscheinungsbilder der Ausgestaltung inklusiver Bildung bzw. des Gemeinsamen Lernens sind auf Ebene der Einzelschule (in NRW) entsprechend vielfältig (Lütje-Klose u.a., 2017). Beiträge und bestehende Studien (Amrhein, 2011; Böing & Köpfer, 2016; Budde, Dlugosch & Sturm, 2017; Feuser, 2016, 2017; Hinz, 2013; Sturm & Wagner-Willi, 2018b; Wocken, 2011b) verweisen auf Verkürzungen und Beliebigkeiten in der Praxis. Offenheit und Widersprüchlichkeit der Aufträge zur Integration inklusiver Bildung bzw. des Gemeinsamen Lernens in ein im internationalen Vergleich im höchsten Maße segregatives Bildungssystem (Feuser, 2016) stellen die Akteur\*innen in der Praxis auf Ebene der Einzelschule vor enorme Herausforderungen (Ziemen, 2013).

Dies gilt vor allem für den Bereich der Sekundarstufe I (Feuser, 1995; Kiel, 2015; Sturm, Wagener & Wagner-Willi, 2020). Insbesondere hier bestehen in Nordrhein-Westfalen, wie auch in anderen Bundesländern, institutionalisierte Mechanismen der Exklusion und Segregation unangetastet und parallel zum Auftrag der Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote und des Gemeinsamen Lernens fort (Lange & Hendricks, 2017). So kommt unter anderem Amrhein (2011) in ihrer Studie über die Einführung von „Integrativen Lerngruppen“ an Schulen der Sekundarstufe I in NRW bereits zu dem Ergebnis, dass trotz weit vorangeschrittener theoretischer Auseinandersetzungen in der Wissenschaft, aber auch praktischer Entwicklungen in vereinzelt Schulen insgesamt eine Stagnation schulischer Integration/Inklusion in der Sekundarstufe I zu erkennen ist. Prozesse inklusionsorientierter Transformationsbemühungen werden im Bereich der Sekundarstufe I als ein Kreislauf dargestellt, in dem kaum wirkliche Veränderungen erkennbar werden. Angesichts der Widersprüchlichkeit werden vermeintlich inklusionsorientierte Maßnahmen derart umgeformt, dass sie an die gegebene Systemlogik angepasst und schließlich bis ins Gegenteil verkehrt werden. Gemeinsamer Unterricht in Integrativen Lerngruppen findet demnach, wenn überhaupt auf sogenannten „integrativen Inseln“ (ebd., S. 252) statt:

Integration in der Sekundarschule gelingt zurzeit dann, wenn einige freiwillige Lehrkräfte wenige Schüler mit nur leichtem Unterstützungsbedarf möglichst nah an das Lernniveau der Mehrheit der eigenen Schüler heranzuführen. Dies tun sie relativ isoliert und losgelöst vom Rest der eigenen Schule, aber unter hohem persönlichem Einsatz und großem Zugewinn an eigener Berufszufriedenheit (ebd.).

Andere Autor\*innen (Trumpa & Janz, 2014; Hinz, 2000), die ebenfalls die Situation an Schulen der Sekundarstufe I zum Zeitpunkt *vor* der Ratifizierung der UN-BRK beschreiben, dokumentieren ähnliche Herausforderungen und Prozesse mit Blick auf die Ausgestaltung schulischer Integration bzw. Inklusion auch in anderen Bundesländern.

Die hier beschriebenen Problemlagen und Entwicklungen haben nur in Teilen dazu geführt, dass nun Jahre *nach* Ratifizierung der UN-BRK und einer starken Ausdifferenzierung der Prozesse und Diskussionen um Inklusion bzw. um das Gemeinsame Lernen bestehende Studien aufgegriffen und vertiefend fortgeführt wurden (Tegge, 2020). Bis heute ist mitunter unbekannt, wie die nun menschenrechtlichen Bestimmungen der UN-BRK und die daraus hervorgehenden bildungspolitischen Vorgaben im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens von den Akteur\*innen auf Ebene der Einzelschule aufgenommen, ausgedeutet und bearbeitet werden (Feldhoff, 2016; Werning, 2017; Moser, 2017). Gerade aber weil auch die Ausgestaltung des Menschenrechts auf inklusive Bildung nicht beliebig sein kann, besteht die Notwendigkeit der Reflexion und Diskussion nicht nur aus einem wissenschaftlich akademischen Erkenntnisinteresse (Dannenbeck & Dorrance, 2016).

Diesen Überlegungen folgend untersucht diese Arbeit Prozesse der Veränderung von Schule in der Sekundarstufe I in NRW auf Ebene der Einzelschule im Kontext Inklusion und im Kontext des Gemeinsamen Lernens.

Sie fokussiert sich dabei auf die Akteur\*innengruppe der Schulleitenden. National wie international gilt es als belegt, dass die Schulleitenden im Kontext von Reformprozessen eine bedeutsame professionelle Akteur\*innengruppe darstellen (Brauckmann, 2014; Huber, 2013b; Wissinger, 2014). So wurde der Handlungsspielraum der Schulleitenden in den vergangenen Jahrzehnten sukzessive erweitert (ebd.). Schulleitende werden als „Motoren für Schulentwicklung“ (Huber, 2009) oder als so genannte „Change Agents“ (Schatz, 1998) beschrieben und es wird angenommen, dass ihnen auch im Kontext Inklusion und Gemeinsames Lernen eine überaus zentrale Funktion zukommt (Dyson, 2010).

Wie Schulleitende als zentrale Akteur\*innen auf Ebene der Einzelschule in den Prozessen nach der Ratifizierung der UN-BRK tatsächlich zu verorten sind, ob bzw. wie Schulleitenden die Themen Inklusion und Gemeinsames Lernen überhaupt tangieren, und wie sie sich angesichts der Offenheit und Widersprüchlichkeit dieser bildungspolitischen Aufträge tatsächlich orientieren, ist weitestgehend nicht bekannt (Scheer, 2020). So wurde die Akteur\*innengruppe in bestehenden Studien im Kontext schulischer Inklusion, wenn überhaupt, bisher eher nur am Rande berücksichtigt (Amrhein, 2011; Arndt, Stenger & Werning, 2014; Haas & Arndt, 2017; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015). In einigen meist theoretischen Beiträgen und Überblicksartikeln (Badstieber & Amrhein, 2018; Badstieber, Janzen & Amrhein, 2018; Badstieber, Köpfer & Amrhein, 2018; Badstieber & Moldenhauer, 2016; Badstieber, Oerke, Waschke & Amrhein, 2017; Laubenstein & Scheer, 2018; Laubenstein, Scheer & Lindmeier, 2017; Scheer, Laubenstein & Lindmeier, 2014b; Sturm, Köpfer & Huber, 2015) wurden in ersten Ansätzen auch in Deutschland, insbesondere seit den späten 2010er Jahren, erste Verbindungen zwischen den Diskursen der Inklusions-/bzw. Integrationsforschung und der Schulleitungsforschung geschaffen. Jedoch verweisen diese größtenteils auf eine massive Forschungslücke in diesem Bereich (Badstieber u.a., 2018; Badstieber & Moldenhauer, 2016; Scheer u.a., 2014b; Sturm u.a., 2015). Auch für die schulische Praxis fehlen empirisch begründete und spezifizierte Unterstützungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Schulleitende im Kontext Inklusion bzw. Gemeinsames Lernen weitestgehend (Amrhein & Badstieber, 2013; Scheer & Laubenstein, 2018).

## 1.2 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Ausgehend von diesen Überlegungen stehen die Schulleitenden von Schulen der Sekundarstufe I im Zentrum dieser Untersuchung. Am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) soll auf der Basis einer umfangreichen empirischen Untersuchung herausgearbeitet werden, wie sie als zentrale Akteur\*innen auf Ebene der Einzelschule die Aufträge Inklusion und Gemeinsames Lernen und die damit verbundenen Anforderungen an ihr Leitungshandeln ausdeuten und bearbeiten bzw., um die späteren theoretischen Begrifflichkeiten in Anlehnung an Fend (2008a, 2008b) bereits hier aufzugreifen, wie sie die Aufträge Inklusion und Gemeinsames Lernen und die damit verbundenen Anforderungen an ihr Leitungshandeln „rekontextualisieren“. Durch einen umfassenden, empirischen Blick in die Praxis möchte die Arbeit zu einem besseren Verständnis der Denk- und Handlungsweisen der Schulleitenden im Kontext der Ausgestaltung der widersprüchlichen Anforderungen im Bereich der Sekundarstufe I beitragen. Ziel ist es dabei auch, die unterschiedlichen, in Schule sichtbarwerdenden Artikulationen schulischer Inklusion empirisch zu systematisieren (Köpfer, 2020) und in ihrem komplexen und widersprüchlichen Verhältnis zu den bildungspolitischen Vorgaben des sogenannten Gemeinsamen Lernens näher zu bestimmen (Budde, Dlugosch, Herzmann, Rosen, Panagiotopoulou, Sturm & Wagner-Willi, 2019).

Um sich dieser übergeordneten Zielstellung anzunähern, wird im empirischen Teil der Arbeit in mehreren Schritten vorgegangen.

Davon ausgehend, dass die Schulleitenden über ein für ihr Handeln relevantes, reflektiertes Wissen verfügen, geht es in einem **ersten Schritt** zunächst darum, die *expliziten* berufsbezogenen Sichtweisen der Schulleitenden zu ihrem Verständnis schulischer Inklusion und ihrem Selbstverständnis als Schulleitende im Kontext des Gemeinsamen Lernens in einer quantitativ ausgerichteten Fragebogenuntersuchung zu erheben.

In einem **zweiten Schritt** soll dann durch die Auswertung von vertiefenden Fallinterviews mittels der Dokumentarischen Methode der Textinterpretation (Köpfer, 2015; Nohl, 2017) die Handlungspraxis der Schulleitenden in der Auseinandersetzung mit den Aufträgen schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens und den damit verbundenen Anforderungen an ihre Funktion rekonstruiert werden. Auf diese Weise soll das mitunter nicht-reflexive, aber handlungsrelevante, *implizite* Wissen der Schulleitenden im Kontext von Inklusion bzw. Gemeinsamen Lernen Berücksichtigung finden und den expliziten berufsbezogenen Sichtweisen der Schulleitenden kontrastierend gegenüber bzw. zur Seite gestellt werden.

Dabei wird in Anlehnung an Fend (2008a, 2008b) davon ausgegangen, dass die jeweiligen individuellen berufsbezogenen Sichtweisen als auch die Handlungspraxis der Schulleitenden im Kontext der übergreifenden institutionalisierten Strukturen und Routinen des Sekundarstufensystems eine kollektive Ausrichtung erfahren und gleichzeitig teilweise einen personen- und kontextgebundenen Zuschnitt besitzen (Warwas, 2012, S. 13ff.). Entsprechend sollen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den expliziten berufsbezogenen Sichtweisen und der Handlungspraxis der Schulleitenden unter der Berücksichtigung normierender und diversifizierender Kontextfaktoren herausgearbeitet werden, um schließlich davon ausgehend mittels typologisierender Verfahren in einem **dritten Schritt** unterschiedliche Rekontextualisierungsstrategien der Aufträge Inklusion und Gemeinsames Lernen und der damit verbundenen Anforderungen durch die Schulleitenden systematisch aufzeigen zu können (ebd.).

Auf Basis und in der Kontrastierung dieser Erkenntnisse sollen abschließend empirisch begründete Aussagen zu Perspektiven einer inklusionsorientierten Veränderung von Schule respektive einer inklusionsorientierten Professionalisierung von Schulleitenden getroffen sowie Möglich-

keiten einer weitergehenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ihrer Funktion (im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens) erarbeitet werden.

Die zentralen, übergeordneten Fragestellungen für diese Arbeit lauten entsprechend:

1. Welches Verständnis von schulischer Inklusion und welches Selbstverständnis in der Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens explizieren Schulleitende der Sekundarstufe I in NRW?
2. Wie bearbeiten Schulleitende der Sekundarstufe I in NRW die Aufträge schulischer Inklusion und des Gemeinsamen Lernens und welches (auch) implizite Wissen ist für sie leitend?
3. Welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede werden in den Rekontextualisierungsstrategien der Aufträge Inklusion und Gemeinsames Lernen durch die Schulleitenden damit sichtbar?
4. Welche Perspektiven ergeben sich daraus für eine inklusionsorientierte Veränderung von Schule respektive eine inklusionsorientierte Professionalisierung von Schulleitenden sowie eine weitergehende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrer Funktion (im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens)?

Die Arbeit greift zur Beantwortung der Forschungsfragen auf einen Teil der Daten eines umfassenden Forschungsprojektes mit dem Titel „Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten“ zurück (DGUV, 2015). Das Projekt wurde in den Jahren 2014 bis 2018 in Kooperation des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion im internationalen Kontext der Universität Bielefeld (Prof. Dr. Bettina Amrhein) mit dem Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung der Universität Köln (Prof. Dr. Kerstin Ziemer) im Auftrag der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) durchgeführt.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Mit den beschriebenen Zielsetzungen und Fragestellungen ist die Arbeit insbesondere an den Schnittstellen der wissenschaftlichen Diskurse der Integration/Inklusions- (Budde, Dlugosch & Sturm, 2017; Feuser, 2011; Flieger & Schönwiese, 2011; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Merz-Atalik, 2014; Sturm & Wagner-Willi, 2018b), der Schulleitungs- (Bonsen, 2010; Wissinger, 2014; Wissinger & Huber, 2002b) sowie der Schul- bzw. Schulentwicklungsforschung (Helsper & Böhme, 2008; Holtappels, 2013; Rolff, 2013; Schlee, 2014) respektive der Educational Governance (Abs u.a., 2015; Altrichter & Maag Merki, 2016a) zu verorten.

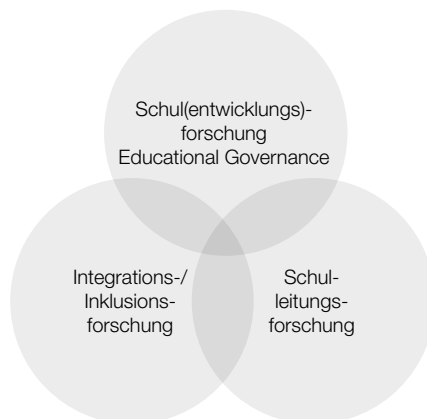


Abb. 1: Verortung der (Forschungs-)Arbeit in den wissenschaftlichen Diskursen



Um die unterschiedlichen Diskurse zu verbinden und mit Blick auf die leitenden Forschungsfragen zu systematisieren, geht die Arbeit wie folgt vor:

Auf die *Einleitung* folgt zunächst der *theoretische Teil* der Arbeit (*Kapitel 2-6*). Beginnend wird in *Kapitel 2* zunächst Helmut Fends (2008a, 2008b) „Neue Theorie der Schule“ als eine übergreifende Schultheorie beschrieben. Fend (2008a, 2008b) legt darin einen in der Schulentwicklungsforschung und Educational Governance anerkannten Ansatz zur Analyse des Handelns und Denkens der Akteur\*innen im Kontext der Ausgestaltung von gezielten Veränderungsmaßnahmen im Schul- und Bildungssystem vor. Ausgehend von einer mehrerebenentheoretischen Perspektive auf Schule wird grundsätzlich erläutert, welche theoretischen Positionen mit Blick auf die Analyse des expliziten Selbstverständnisses und der Handlungspraxis der Schulleitenden in dieser Arbeit leitend sein sollen. Zentral ist hier der Begriff der Rekontextualisierung. Fends (2008a, 2008b) allgemein gehaltene Theorie dient der Arbeit als Rahmen und Grundlage, um die theoretischen Vorannahmen und leitenden Perspektiven dieser Arbeit zu explizieren und die unterschiedlichen Diskurse im Folgenden systematisch aufeinander beziehen zu können. Entsprechend werden die theoretischen Vorannahmen in den folgenden Kapiteln weiter ausdifferenziert und die zentralen Forschungsgegenstände theoretisch beschrieben.

So werden in *Kapitel 3* die Begrifflichkeit „Schulische Inklusion“ theoretisch eingeführt und (inter-) national bedeutsame terminologische Orientierungen in ihrer historischen Entwicklung kritisch diskutiert. Zur Kontextualisierung der Analyse wird herausgearbeitet, welche Begriffsbedeutungen schulischer Inklusion im wissenschaftlichen Diskurs verhandelt werden und welches Verständnis schulischer Inklusion für diese Arbeit leitend sein soll. Wissenschaftliche Beiträge der Integrations-/Inklusionsforschung dienen in diesem Kapitel im Wesentlichen als Grundlage der Erläuterungen. In *Kapitel 4* werden daran anschließend die Spezifika und Entwicklungen der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens im (nordrhein-westfälischen) Schulsystem der Sekundarstufe I problematisiert. Die Besonderheiten der (in Nordrhein-Westfalen) einzigartigen geschichtlich gewachsenen Institutionalisierung schulischer Bildung im Bereich der Sekundarstufe I und die insbesondere von der Ebene der Bildungspolitik und Bildungsadministration darin bisher unternommenen Maßnahmen zur Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens werden als Ausgangs- und Rahmenbedingungen beschrieben, aus und in denen schulische Inklusion bzw. Gemeinsames Lernen durch Schulleitende zu realisieren sind. Sie werden als bedeutsame Kontexte dargestellt, wie sie sich bis zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung dieser Arbeit darstellen. Die Ausführungen dieses Kapitels basieren entsprechend weitestgehend auf Beiträgen zum Schulsystem der Sekundarstufe I aus der Schulforschung sowie der Integrations- und Inklusionsforschung. *Kapitel 5* wendet sich anschließend den Akteur\*innen der Schulleitenden und ihrer Position im Mehrebenensystem Schule selbst zu. Insbesondere auf der Grundlage theoretischer Analysen und empirischer Untersuchungen der Schulleitungsforschung wird das bestehende Wissen über die spezifischen Strukturen des Schulleitungsamtes zusammengetragen und daraus abzuleitende Konsequenzen für die Analyse der expliziten berufsbezogenen Sichtweisen und der Handlungspraxis der Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens (in NRW) erarbeitet. *Kapitel 6* schließt die inhaltlich theoretischen Überlegungen ab und stellt den aktuellen Forschungsstand zu den berufsbezogenen Sichtweisen und der Handlungspraxis der Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens sowie der daraus zu ziehenden Konsequenzen für die vorliegende Studie dar.

Der *empirische Teil* der Arbeit (*Kapitel 7-10*) beginnt anschließend zunächst mit der Darstellung des Forschungsdesigns. Die methodologische Ausrichtung und die methodischen Ent-

scheidungen zur Analyse der expliziten berufsbezogenen Sichtweisen und der Handlungspraxis der Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens werden in *Kapitel 7* beschrieben, im Detail begründet und kritisch reflektiert. In *Kapitel 8* werden schließlich die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt und systematisiert. Es werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen und anschließend die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung für sich beschrieben. In *Kapitel 9* werden die Ergebnisse beider Untersuchungen aufeinander bezogen und vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen Fends (2008a, 2008b) zur „Neuen Theorie der Schule“ sowie der weiterführenden theoretischen Vorüberlegungen (Kapitel 2-5) und des rezipierten Forschungsstandes (Kapitel 6) zum Themenbereich dieser Arbeit zusammenfassend interpretiert.

Die Ausführungen in *Kapitel 10* schließen diese Arbeit mit einem Fazit und werfen ausgehend von den Analysen weiterführende Diskursanregungen und Desiderate mit Blick auf die praktische Ausgestaltung schulischer Inklusion und die empirische Forschung in einem Ausblick auf.



## 2 Theorien schulischen Wandels

Um zu verstehen, was in einer bestimmten Schule zu einer bestimmten Zeit geschieht – oder was dort geschehen sollte und was eigentlich nicht –, muß man die Einrichtung als ganzes verstehen, muß man eine angemessene Vorstellung von Schule entwickeln. – Dazu bedarf es besonderer theoretischer Anstrengungen, und das Ergebnis hängt unter anderem von der Art und Weise ab, wie man Schule sieht (Schulze, 1980, S. 18).

Das vorangestellte Zitat von Schulze (1980) unterstreicht die beschriebene Notwendigkeit einer ausführlichen Explikation und Klärung der im Gegenstandsverständnis enthaltenen Annahmen als Voraussetzung für eine stimmige empirische Analyse. Entsprechend ist das Ziel dieses Kapitels, ganz grundlegend zu klären, welche theoretischen Vorannahmen in der Auseinandersetzung mit den Rekontextualisierungen bzw. den expliziten berufsbezogenen Sichtweisen und der Handlungspraxis der Schulleitenden der Sekundarstufe I im Kontext schulischer Inklusion des Gemeinsamen Lernens in dieser Arbeit leitend sein sollen. Dafür wird in diesem Kapitel zunächst Fends (2008a; 2008b) „Neue Theorie der Schule“ als theoretischer Referenzrahmen dieser Arbeit beschrieben und begründet.

### 2.1 Theoretische Konzeptionen der Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung

Obwohl sich mit der sogenannten Schulleitungsforschung (Bonsen, 2016; Helsper & Böhme, 2008; Wissinger, 2014; Wissinger & Huber, 2002a) und Schulentwicklungsforschung (Holtapels, 2013; Rolff, 2013; Schlee, 2014) spezifische Forschungsrichtungen entwickeln, aus denen auch mit Blick auf den hier zu untersuchenden Forschungsgegenstand weitere, relevante Theorieimpulse hervorgehen (Moser & Egger, 2017; Preuß, 2018), zeigt sich bezüglich dieser Forschungsrichtungen, dass ein tragfähiger, theoretischer Bezugsrahmen zur Analyse des Handelns und Denkens von Akteur\*innen, wie den Schulleitenden, in der Institution Schule hier bisher fehlt bzw. nur in Ansätzen erkennbar ist (Schlee, 2014; Warwas, 2012, S. 3ff.). Wissenschaftler im Bereich der Schulleitungsforschung (Bonsen, 2016; Wissinger, 2014) und der Schulentwicklungsforschung (zsf. Schlee, 2014) verweisen wiederholt auf bestehende Defizite in der theoretischen Konzeption.

So entwirft Warwas (2012, S. 3ff.) auf der Basis einer „Gesamtbetrachtung“ (ebd., S. 3) der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung der deutschsprachigen Schulleitungsforschung eine „Problemlandkarte der Schulleitungsforschung“ (ebd.) und attestiert ihr eine „unterentwickelte Systematik und Kontinuität“ (ebd.). Sie verweist dabei insbesondere auf eine „[d]efizitäre Modellbildung“ (ebd.) sowie eine „[u]nzureichende forschungsmethodische Berücksichtigung der Situationsspezifität und Personenabhängigkeit des Leitungshandelns“ (ebd.). Demnach ist es bisher nur unzureichend gelungen, das Schulleitungshandeln und –denken in seiner individuellen und situationsspezifischen Ausdifferenzierung unter Berücksichtigung des komplexen Wechselspiels mit den diversifizierenden und normierenden Kontextfaktoren angemessen theoretisch zu modellieren. Andere Autor\*innen (Bonsen, 2016; Rosenbusch, Braun-Bau & Warwas, 2006; Wissinger, 2014; Wissinger & Huber, 2002a) bestätigen wiederholend diese Einschätzungen.

In gleicher Weise konstatiert Schlee (2014) in einer Rezension der theoretischen und empirischen Arbeiten der Schulentwicklungsforschung eine bisher fehlende „explizierte, empirisch evaluierte Schulentwicklungstheorie“ (S. 157). Er zieht anschließend an seine umfangreiche Analyse der Schulentwicklungs-Debatte (SE-Debatte) eine defizitäre Bilanz.

Die Defizite beginnen damit, dass ein klares und eindeutiges Verständnis von Schulentwicklung nicht existiert. Der Begriff ‚Schulentwicklung‘ erweist sich als so dehnbar, dass man mit ihm alles und nichts beschreiben kann. Zahlreiche missglückte Definitionsversuche führen zu einer Kakophonie, nicht aber zu einer präzisen Bedeutungsklä rung. Die SE-Autoren beklagen selbst eine inflationäre Begriffsverwendung, können den bedauerten Sachverhalt jedoch nicht durch begründete Gegenvorschläge ins Positive wenden. [...] Die SE-Autoren bemerken nicht einmal, dass sie ‚Schule‘ wie ein ‚Teekesselchen‘ mal in dieser mal in jener Bedeutung verwenden, was zu unklaren und widersprüchlichen Aussagen führt. Sie lassen in ihren Darstellungen u.a. *Schule* wie ein handelndes, menschliches Subjekt erscheinen und erkennen in ihrer Sprachgefangenheit nicht, dass sie damit einem unrealistischen Gegenstandsverständnis aufsitzen. Ihre Rede von *ganzen Schulen* oder *Schule als Ganzes*, von *guten Schulen*, von *Problemlöseschulen* sowie von *lernenden Schulen* erweist sich für theoretische Überlegungen wie für praktischen [sic] Handeln als nebulös und unbrauchbar (Schlee, 2014, S. 154).

Damit weisen sowohl die Schulentwicklungsforschung als auch die Schulleitungsforschung offensichtlich Gemeinsamkeiten in der Eigentümlichkeit auf, der Klärung und Festlegung der „(Gegenstands-)Annahmen“ (Schlee, 2014, S. 171) und darauf aufbauend einer Entwicklung eines angemessenen „Gegenstandsverständnisses“ (ebd.) bisher in weiten Teilen nicht angemessenen Rechnung zu tragen, obwohl es sich, wie die zahlreichen Publikationen und Überblicksartikel zeigen (Holtappels, 2013; Rolff, 2013; Schlee, 2014; Warwas, 2012; Wissinger, 2014), um empirisch umfangreich bearbeitete Forschungsfelder handelt.

## 2.2 Fends (2008a, 2008b) „Neue Theorie der Schule“

Die obigen Feststellungen verweisen auf die Problematik der Bezugnahme auf die unmittelbaren angrenzenden Forschungs- und Theoriediskurse der Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung. Ausgehend von diesen Überlegungen wird an dieser Stelle mit Fends (2008a, 2008b) „Neuer Theorie der Schule“ deshalb zunächst auf eine übergreifende Schultheorie zurückgegriffen. Fend (2008a) legt darin einen integrativen Ansatz vor, der, um eine möglichst erkenntnisreiche Erfassung des sozialen Wirklichkeitsbereiches des Bildungswesens bemüht, auf verschiedene soziologische Traditionen zurückgreift und sich nicht einem soziologischen Paradigma verpflichtet sieht (S. 178). Seine theoretischen Ausführungen basieren auf der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen und soziologischen Theorien (ebd., S. 123ff.) und entstehen mit dem Ziel, das Handeln respektive Denken der Akteur\*innen in Schule im Kontext der Ausgestaltung gezielter schulischer Veränderungsbemühungen versteh- und erklärbar zu machen. Ziel seiner theoretischen Auseinandersetzungen ist es

das Bildungswesen als vielschichtigen Ausschnitt der gesellschaftlichen Wirklichkeit so zu beschreiben, dass sichtbar wird,

- welche Akteure in ihm tätig und verantwortlich sind (Akteursorientierung),
- dass das Handeln der Akteure verstehbar wird (Verstehensorientierung),
- dass die Handlungsmuster Teil der Erklärung werden (Handlungsorientierung),
- dass die gesellschaftliche Wirklichkeit des Bildungswesens in der historischen Genese als humane Kreation erscheint (Geschichtsorientierung) und
- dass damit auch die Möglichkeiten der Gestaltung (Gestaltungsorientierung) prägnant zum Ausdruck kommen (ebd., S. 123).

Die theoretischen Überlegungen Fends (2008a, 2008b) folgen damit nicht nur einem ähnlichen Erkenntnisinteresse wie diese Arbeit, sondern bieten – sofern sie die eigenen Ansprüche erfüllen – eine Möglichkeit, die expliziten berufsbezogenen Sichtweisen und impliziten Orien-

tierungen von schulischen Akteur\*innen als wirklichkeitsgestaltende „Phänomene“ in der Ausgestaltung schulischer Transformationsprozesse unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextfaktoren systematisch zu konzeptionieren und zu verstehen. Sie liefern damit die Grundlage für den Entwurf einer theoretischen Analysefolie für diese Arbeit.

Fends (2008b) Überlegungen begründen und stehen im Kontext eines Forschungsprogramms, das „heute mit Educational Governance bezeichnet“ (S. 13) wird und auch in der Schulentwicklungsforschung zunehmend Berücksichtigung findet (Abs u.a., 2015; Schlee, 2014). Seine „Neue Theorie der Schule“ wurde bereits für Analysen im Kontext der Ausgestaltung schulischer Inklusion (Altrichter & Feyerer, 2011; Amrhein, 2011; Trumpp & Janz, 2014) und auch in der Schulleitungsforschung (Warwas, 2012) verwendet. Seine Theorie wird insbesondere in den oben beschriebenen kritischen Auseinandersetzungen mit den Theoriedefiziten der Schulentwicklungs- und Schulleitungsforschung als mögliche Perspektive beschrieben (Schlee, 2014; Warwas, 2012). Dementsprechend erweisen sich die theoretischen Überlegungen Fends als anschlussfähig an bestehende Diskurslinien und liefern einen tragfähigen heuristisch-analytischen Rahmen für die Analyse der berufsbezogenen Sichtweisen und der Handlungspraxis der Schulleitenden im Kontext Inklusion.

Die Ausführungen dieses Kapitels folgen weitestgehend den Überlegungen Fends (2008a, 2008b). Sie geben diese zusammenfassend, wenn auch in veränderter Reihenfolge, wieder und stellen mitunter vertiefende Bezüge her, um die theoretischen Positionen in dieser Arbeit zu verdeutlichen. Weiterführende Orientierungen ergeben sich insbesondere in Anlehnung an die „Theorie der Strukturierung“ nach Giddens (1997), auf die sich auch Fend (2008a, 2008b) in seinen Ausführungen bezieht<sup>1</sup>, und an Warwas (2012), die Fends theoretische Überlegungen in Grundzügen auch in der Schulleitungsforschung adaptiert hat. Kapitel 2.3 fasst die wesentlichen Aspekte des Kapitels noch einmal zusammen und beschreibt die zentralen Schlussfolgerungen für diese Arbeit. In den anschließenden Kapiteln 3-6 werden, wie bereits erwähnt, die allgemeinen, theoretischen Überlegungen Fends (2008a, 2008b) aufgegriffen, durch zentrale Befunde und theoretische Auseinandersetzung u.a. der Inklusions-, Schul-, Schulentwicklungs- und Schulleitungsforschung ergänzt und mit Blick auf die Spezifik der Ereignisse um die Schulleitenden im Kontext der Ausgestaltung schulischer Inklusion in Schulen der Sekundarstufe I in NRW systematisch spezifiziert.

### 2.2.1 Akteur\*innen und (soziales)Handeln

Im Sinne Max Webers (1988) folgt Fend (2008a, 137ff.) zunächst der Vorstellung einer durch menschliche und individuelle Handlungen entstandenen Gesellschaft und ihrer Institutionen. Im Mittelpunkt seiner „Neuen Theorie der Schule“ (Fend, 2008a, 2008b) stehen konkret identifizierbare Personen und ihre wirklichkeitsgestaltenden Handlungen. Fend (2008a, 2008b) versteht die innerhalb und außerhalb des Bildungssystems tätigen Personen (Schulleitende, Lehrkräfte, Schüler\*innen, etc.) als Akteur\*innen, „die mit der Fähigkeit und dem Willen be-

1 Die Überlegungen von Giddens (1997) stehen im Hintergrund von Fends (2008a) Konzeptionen. Entsprechend werden seine theoretischen Positionen unter Rückgriff auf und in Verbindung mit Giddens' (1997) „Theorie der Strukturierung“ in der Schulentwicklungsforschung respektive der Educational Governance diskutiert (Altrichter & Feyerer, 2011, o.A.; Magnus, 2019, S. 100) und auch in dieser Arbeit weitergehend präzisiert. Fend (2008a) hält dazu selber fest: „Zur Bedeutung der soziologischen Hintergründe in der Rekontextualisierungstheorie: Wie kommt es zu sozialen Gebilden, die – wenn sie einmal existieren und wirksam sind – kollektives Handeln konstituieren? [...] Diesen Fragen hat sich vor allem der englische Soziologe Giddens (1979, 1984, 1995) gewidmet. Seine Vorstellungen über den Zusammenhang von Struktur und Handeln haben die soziologischen Professionen wesentlich inspiriert. Sie stehen auch im Hintergrund der folgenden Überlegungen“ (S. 150).

gibt sind, bewusst zur Welt Stellung zu nehmen und ihr einen Sinn zu verleihen“ (Weber, 1988, S. 180). Handeln soll dabei, im Gegensatz zu „bloßem“ Verhalten,

ein menschliches Verhalten (einerlei, ob äußeres oder inneres Tun, Unterlassen und Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist (Weber, 1972, S. 1).

Das Handeln respektive Denken der Akteur\*innen, z.B. der Schulleitenden, ist demnach in erster Linie vor dem Hintergrund der ihnen von den jeweiligen Akteur\*innen verliehenen Sinngehalte zu verstehen. Diese sind Fend (2008a, 2008b) folgend mitunter Ausdruck individueller Intentionen und Motivationen der Akteur\*innen, die sie auf Basis der potentiell bewussten und reflektierten Wahrnehmung und der Interpretation sozialer Wirklichkeit ausbilden (können). So wird den individuellen Erfahrungen und „epistemischen Strukturen“ (Fend, 2008a, S. 157) der individuellen Akteur\*innen und den von ihnen bewusst vollzogenen Prozessen der Fremd- und Selbstwahrnehmung eine bedeutsame, „orientierende und handlungsleitende Funktion für die Alltagspraxis zuerkannt“ (Warwas, 2009, S. 478):

Wenn Menschen handeln, tun sie dies im Rahmen von Vorstellungen, wie die Welt, sie selber, ihre Mitmenschen beschaffen sind und funktionieren. Sie sind geleitet von Zielen, wie man Wünschenswertes realisieren kann, also von Differenzwahrnehmung zwischen dem, was ist, und dem, was sein soll. [...] Ohne Rücksicht auf diese epistemischen Strukturen bleibt das Handeln in Institutionen unverstanden (Fend, 2008a, S. 157).

In dieser Perspektive wendet sich Fend (2008a) ausdrücklich sowohl gegen deterministische Vorstellungen struktur-funktionalistischer Ansätze in der Linie Durkheims (1956) und Parsons (1975) als auch gegen extreme Abstraktionen später systemtheoretischer Betrachtungsweisen in der Tradition Luhmanns (1984). Die historische Institutionalisierung des Schul- und Bildungssystem ist für Fend (2008a) „kein autonomer Selbstlauf, sondern das Ergebnis spannungsreicher Auseinandersetzungen“ (S. 139) konkreter Akteur\*innen. Die Konstitution des Bildungswesens, dessen Entwicklungen und Funktionsweisen sind nur vor dem Hintergrund der in ihr verantwortlichen und zur Verantwortung zu ziehenden Akteur\*innen zu verstehen:

Jenseits eines kurzschlüssigen Intentionalismus, der von einer schlichten Erzeugung von sozialer Wirklichkeit auf dem Hintergrund von dekontextualisierten Ideen und Intentionen ausgeht, gilt es, die individuellen Akteure, ihre schöpferischen Kräfte und Ressourcen, als eigentliche Handlungsträger zu berücksichtigen. Sie haben die Fähigkeit zu schöpferischem Handeln auf der Grundlage von Vorstellungen und Konzepten, wie die ‚Wirklichkeit‘ sein sollte (ebd., S. 179).

### 2.2.2 Das Bildungssystem als institutionelle(r) Akteur\*in

Wie für Weber (1988) bleiben auch für Fend (2008a, 2008b) die individuellen Akteur\*innen letztlich „die einzigen Träger sinnhaften Sichverhaltens (Weber, 1922/1988, S. 439)“ (Fend, 2008a, S. 139). Das Handeln respektive Denken der im Bildungssystem tätigen Akteur\*innen und die dadurch erzeugten Wirkungen des Bildungssystems blieben jedoch weitestgehend unverstanden, wollten wir sie als Summe von Tätigkeiten isolierter und ‚freier‘ Individuen verstehen. Menschen handeln und denken innerhalb des Bildungssystems nicht in erster Linie als voneinander unabhängige „Privatpersonen“ (Fend, 2008a, S. 172). Das Handeln respektive Denken der Akteur\*innen im Bildungssystem gleicht für Fend (2008b) eher einer von einer „ausgefeilten „Partitur“ geleitete[n] „Aufführung“ des Lehrens und Lernens“ (S. 21), die zwar

täglich von einer Vielzahl unterschiedlicher Akteur\*innen in unterschiedlichen Varianten ‚aufgeführt‘ wird bzw. werden kann, dennoch der ‚Partitur‘ folgend erst als ein Ganzes in den tagtäglichen gesellschaftlichen Bemühungen um die Gestaltung von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der heranwachsenden Generation ‚erklingt‘ (ebd., S. 15f.).

Um diese Regelmäßigkeit des Zusammenspiels der unterschiedlichen Akteur\*innen und die gezielten Wirkungen des Bildungssystems zu verstehen, wendet sich Fend (2008a) dem Konzept des „institutionellen Akteurs“ (S. 141ff.) zu. Fend (2008a) versteht das Bildungssystem als Ergebnis von Handlungen zur Durchsetzung sozialer Regelungen (sogenanntes Vergesellschaftungshandeln), die als soziale Ordnung ein gewisses Maß an Kontinuität und Verbindlichkeit erreicht haben und damit das Handeln (sogenanntes Vergesellschaftetes Handeln) der Akteur\*innen den rationalen Zwecken eben dieser Ordnung ‚unterwerfen‘ (ebd., S. 180):

Bildungssysteme sind soziale Ordnungen, die von Akteuren geschaffen worden sind. Ihre Entstehung wird als Vergesellschaftungsprozess verstanden, in dem Regelungen kreiert werden, die ungeplantes Geschehen und Handeln in Verstetigung und formale Abläufe überführen. Dies geschieht durch Verträge, Übereinkünfte oder durch die gewaltsame Durchsetzung von Regelungen. [...] Vergesellschaftung führt zu institutionellen Akteuren [...]. In ihnen sind Entscheidungsinstanzen (Organe), Entscheidungsberechtigungen (Kompetenzen) und Entscheidungswege (Verfahren und Geschäftsordnungen) im Detail geregelt. Wenn die Handlungen eines Kollektivs von Akteuren unter einheitlichen Zielen in vernetzten Beziehungen stehen, dann sprechen wir von einem [...] institutionellen Akteur. Damit ist ein Gefüge normativ geleiteten Zusammenhandelns gemeint, das sich nicht allein aus der Aggregation von Einzelhandlungen ergibt, sondern das aus aufeinander bezogenen Handlungen einer Vielzahl individueller Akteure auf verschiedenen Ebenen besteht (vgl. Fend, 2008a, S. 180).

Institutionen bzw. institutionelle Akteur\*innen, wie das Bildungssystem werden also gebildet bzw. „bilden sich zur Erfüllung bestimmter grundlegender Interessen und zur Regelung existenzieller Lebensprobleme vor dem Hintergrund der Kontingenz und Komplexität des menschlichen Handelns heraus“ (Beck & Greving, 2011, S. 43). Sie „zielen auf die *dauerhafte* Bewältigung von Kernaufgaben einer Gesellschaft“ (Fend, 2008a, S. 28). Auch das Bildungssystem erfüllt als institutionelle\*r Akteur\*in unterschiedliche mitunter miteinander konfigrierende, gesellschaftliche Reproduktions- (z.B. Enkulturation und Allokation) und individuelle Entwicklungsaufgaben (z.B. kulturelle Teilhabe und Identitätsbildung) (ebd., S. 49ff.). „Der innere Aufbau des Bildungswesens als kollektivem Akteur ist von der Erfüllung dieser Aufgaben bestimmt“ (Fend, 2008b, S. 26).

Das Handeln respektive Denken der einzelnen Akteur\*innen im Bildungssystem folgt „im Rahmen von gesellschaftlich vereinbarten und durchgesetzten Regelungen“ (Fend, 2008a, S. 169) in weiten Teilen diesen Aufgaben und Funktionen. Es ist „*normativ reguliertes Zusammenhandeln*“ (ebd., S. 169) und -denken:

*Handeln von Akteuren in sozialen Ordnungen* ist ferner geregeltes Handeln, also Handeln, das den Regeln folgt, die eine Institution ‚vorschreibt‘. Wenn diese Regeln einen Auftrag enthalten [...], dann bedeutet ‚Vergesellschaftung‘ normativ geleitetes Zusammenhandeln auszuüben [...]. Die individuellen Akteure im Bildungswesen folgen damit einer Systemlogik [...], die ihr Handeln jenseits persönlicher Präferenzen und teils auch jenseits persönlicher Kompetenzen reguliert. Andere institutionelle Rahmenregelungen würden eine andere Logik des Handelns erzeugen (ebd., S. 179f.).

Zwar erscheint das Bildungssystem damit mitunter als „handelnde Einheit mit Zielen und Wirkungen“ (ebd., S. 144), diese werden jedoch „bei einer strikten Zentrierung auf Individuen als einzigen Trägern von Absichten“ (ebd.) über individuelles Handeln respektive Denken vermittelt (sogenanntes „Auftragshandeln“) (ebd., S. 175).



### 2.2.3 Strukturen, Regeln und Ressourcen

Die bisherigen Ausführungen verweisen auf die besondere Bedeutung des institutionellen Kontextes – von Fend (2008a, 2008b) in einer ersten Annäherung zunächst unpräzise als ‚soziale Ordnungen‘, ‚Regelungen‘, ‚Rahmenregelungen‘ etc. bezeichnet – für ein Verständnis des Geschehens im Bildungssystem.

Wer Handeln in Bildungsinstitutionen erklären [respektive verstehen] möchte, der muss somit die Handlungsregulierung durch den institutionellen Kontext berücksichtigen (Fend, 2008a, S. 158).

Was ist nun genau unter diesen Regelungen, Ordnungen etc. zu verstehen? Im Hintergrund von Fends (ebd., 150ff.) Überlegungen stehen hier im Weiteren die Ausführungen Giddens (1997). Ihm folgend lässt sich der institutionelle Kontext als Komplex institutioneller Strukturen charakterisieren und definitorisch präzisieren (ebd., S. 67ff.). Strukturen wiederum können „als rekursiv organisierte Menge von Regeln und Ressourcen“ (ebd., S. 77) bezeichnet werden. Sie realisieren sich als „Strukturmomente“ (ebd.) im inneren und äußeren Handeln und „sind dafür verantwortlich, daß soziale Praktiken über unterschiedliche Spannen von Raum und Zeit hinweg als identische reproduziert werden“ (ebd., S. 68f.). Institutionalisierte Strukturen, sind diejenigen Ressourcen und Regeln, die am weitesten in Raum und Zeit ausgreifen (ebd., S. 69). Es lassen sich demnach zwei Arten von Strukturen, nämlich Regeln und Ressourcen, unterscheiden (Altrichter & Feyerer, 2011), die das Handeln und Denken der Akteur\*innen als durchgesetzte Ordnungen in Schule maßgeblich leiten bzw. „strukturieren“ (Giddens, 1997):

Regeln bezeichnen bzw. implizieren im weitesten Sinne „methodische Verfahrensweisen‘ sozialer Interaktion“ (ebd., S. 70). Sie beschreiben „Techniken oder verallgemeinerbare[n] Verfahren [...] die in der Ausführung/Reproduktion sozialer Praktiken angewendet werden“ (ebd., S. 73). Sie „beziehen sich einerseits auf die Konstitution von Sinn und zum anderen auf die Sanktionierung sozialer Verhaltensweisen“ (ebd., S. 70). Damit beschreiben sie, was etwas (z.B. die Schule oder die Schulleitung) ist bzw. sein soll bzw. nicht sein soll, wie etwas getan werden soll oder eben nicht, und haben damit eine sinnstiftende und immer gleichzeitig sanktionierende Wirkung. Sie können, Giddens folgend, eher intensiv oder eher oberflächlich, eher stillschweigend oder eher diskursiv, informell oder formell sein und eher schwach oder eher stark sanktioniert werden (ebd., S. 74ff.). Als konkrete Beispiele für solche Regeln lassen sich „Gesetze, Verordnungen, Verträge, Handlungsanweisungen, [aber auch] informelle Rechte, ungeschriebene Gesetze, Umgangsregeln, Gepflogenheiten usw.“ (Altrichter & Feyerer, 2011) anführen.

Ressourcen als zweite ‚Form‘ bzw. „Strukturelemente“ (ebd.) lassen sich wiederum in zwei Typen unterscheiden:

„Allokative Ressourcen beziehen sich auf die Fähigkeiten – oder genauer auf die Formen des Vermögens zur Umgestaltung –, welche Herrschaft über Objekte, Güter oder materielle Phänomene ermöglichen“ (Giddens, 1997). Unter den allokativen Ressourcen sind materielle Aspekte der Umwelt (Rohmaterialien, materielle Machtquellen), materielle Produktions-/Reproduktionsmittel (Produktionsinstrumente, Technologien) und daraus produzierte Güter (Erzeugnisse) zusammenzufassen (ebd., S. 316). Gemeint sind im Kontext Schule z.B. Gelder, Räumlichkeiten, sächliche Mittel wie Lehrmaterialien, aber auch Kompetenzen zur Ressourcenakquise oder zur Verwendung von Lehrmaterialien etc. „Autoritative Ressourcen beziehen sich auf Typen des Vermögens zur Umgestaltung, die Herrschaft über Personen oder Akteure generieren“ (ebd., S. 86). Unter autoritative Ressourcen fallen damit etwa die Kompetenzen zur Umgestaltung von Raum und Zeit (z.B. Stundenplanung, Personalverteilung), zur Organisation von Beziehungen von

Menschen in gegenseitiger Gemeinschaft, (z.B. Mitarbeiterführung, Aufgabenverteilung) sowie das Ermöglichen von Lebenschancen, z.B. von beruflichen Aufstiegschancen (ebd., S. 316).

Die bestehenden Strukturen, also Regeln und Ressourcen, markieren wesentlich die Handlungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten der Akteur\*innen im Bildungssystem. Sie strukturieren den sozialen Raum. Sie verleihen Macht, entziehen bzw. begünstigen also „die Fähigkeit, Ergebnisse herbeizuführen“ (ebd., S. 314), „anders zu handeln“ (ebd., S. 65) bzw. zu denken und „fähig zu sein, in die Welt einzugreifen bzw. einen solchen Eingriff zu unterlassen mit der Folge, einen spezifischen Prozeß oder Zustand zu beeinflussen“ (ebd.).

#### 2.2.4 Akteur\*innen und Struktur

Wie muss man sich nun das Zusammenspiel von Akteur\*innen und institutionellen Strukturen des Bildungssystems genau vorstellen? Inwieweit können Akteur\*innen als wirklichkeitsgestaltende Subjekte Handlungs- und Deutungsspielräume innerhalb der institutionell vorgegebenen Strukturen wahrnehmen, ausgestalten und damit rückwirkend den Wandel eben dieser bewirken? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt der theoretischen Überlegungen innerhalb der „Neuen Theorie der Schule“ (Fend, 2008a, 2008b). Für Fend (2008a) ist diese Frage „nicht nur von theoretischem Interesse“ (S. 146), sondern „berührt den Kern der Verantwortlichkeit von Akteuren, die im Rahmen institutioneller Ordnung handeln“ (ebd.). Sie wird auch zu einer ethischen Frage, deren herausragende Bedeutung vor dem Hintergrund der Pervertierung schulischer Erziehung und Bildung im Nationalsozialismus am deutlichsten sichtbar wird (ebd.).

Theoretische Konzeptionen eben dieses Verhältnisses werden im Überblick soziologischer Handlungstheorien bisweilen auf einem Kontinuum zwischen den Positionen des Normativen über das Interpretative bis hin zu Positionen des Individualistischen Paradigmas als widerstreitende Theorien einander gegenübergestellt (Miebach, 2014)

Auf der einen Seite stehen insbesondere Konzeptionen struktur-funktionalistischer Theorien, die das Handeln und Denken des Menschen (*homo sociologicus*) als Ausdruck internalisierter und in Rollenhandeln reproduzierter gesellschaftlicher Normen beschreiben. Sie sehen sich der Kritik der Überbetonung der Makro-Strukturen ausgesetzt, die als Regulative menschliches Handeln und Denken zu determinieren scheinen und das Individuum unter dem Zwang der vorgegebenen Strukturen als Randerscheinung aus dem Blick verlieren (Fend, 2008a). Ihr gegenüber stehen auf der anderen Seite Auslegungen des Individualistischen Paradigmas, die Handeln und Denken als Ergebnis freier, rein zweckrationaler Entscheidungen (Rational-Choice-Modell) zwischen möglichen Handlungsalternativen von allein auf Nutzenmaximierung (*homo oeconomicus*) bedachten individuellen Akteur\*innen verstehen (ebd.).

Fend erscheinen beide Positionen wenig zielführend (ebd., S. 149). Für ihn ist es gerade der Blick auf das Zusammenspiel zwischen institutionalisierten Strukturen und den unterschiedlichen Akteur\*innen, der uns das Geschehen im Bildungssystem verstehen lässt (ebd., S. 146ff.):

Beide Modelle sind in meinen Augen zu deterministisch. Sie eröffnen den Blick für die Vielfalt tatsächlichen individuellen Handelns in Institutionen zu wenig. Wir müssen also einen Weg suchen zwischen der Auflösung von Institutionen in individuellem Handeln und der Aufhebung individuellen Handelns in Institutionszwängen (ebd., S. 149).

In diesem Sinne strebt Fend (Fend, 2008a, 2008b) „im Einklang mit dynamischen Handlungsmodellen der Soziologie (z.B. Giddens 1988)“ (Warwas, 2012, S. 14) eine Überwindung der Dichotomie zwischen Strukturen und Handlungen an.

Handeln und Struktur sind demnach in Anlehnung an Giddens (1988) „zwei Seiten eines Phänomens („*duality of agency and structure*“), die nur analytisch voneinander zu trennen sind“ (Altrichter & Feyerer, 2011, o.A.):

Akteure müssen „Strukturen“ verwenden, um ihrem Handeln Gestalt oder Form zu geben. D.h. Akteure müssen sich in ihrem sozialen Handeln Strukturen bedienen, die im sozialen Raum verfügbar sind. Strukturen [wiederum] gibt es nur als gehandelte, wenn sie durch Handeln aufgegriffen werden. Eine gute Idee, die von keinem Akteur weitergedacht oder in seinem Handeln aufgenommen wird, gilt „sozial“ nichts, gerät in Vergessenheit, strukturiert jedenfalls nicht menschliches Handeln. Handeln gibt es auf der anderen Seite nur als „strukturiertes“, als Aufgreifen und partielles Verändern von bestehenden Strukturen, die dadurch – durch das Handeln eben – als Strukturangebote für weiteres Handeln dieser und anderer Akteure zur Verfügung stehen (ebd.).

Institutionen und ihre Strukturen wirken sich für Fend in dieser Perspektive beschränkend wie ermöglichend aus (Warwas, 2012, S. 14ff.). Sie ‚bestimmen‘ als offizielle und inoffizielle Regeln und Ressourcen in weiten Teilen das Handeln und Denken der Akteur\*innen. Sie geben versteckte Formen der Sinngebung vor. Institutionalisierte Ressourcen und Regeln sind „strukturell immer schon vorausgesetzt und wirken auf das Denken und Handeln“ (Beck & Greving, 2011) der einzelnen Akteur\*innen. Dies äußert sich in Form meist unhinterfragter Routinehandlungen und ungeprüfter Deutungen bestehender Anforderungen:

Die Routine [...] ist die vorherrschende Form der sozialen Alltagsaktivität. Die meisten alltäglichen Praktiken sind nicht direkt motiviert. Routinisierte Praktiken sind der wichtigste Ausdruck der Dualität der Struktur in Bezug auf die Kontinuität sozialen Lebens (Giddens, 1997, S. 336).

Ein Großteil des sozialen Handelns und der Wahrnehmung und Interpretation sozialer Anforderungen ist in diesem Sinne habitualisiert bzw. internalisiert (Giddens, 1997; Sieber, 2005). Das Handeln der Akteur\*innen in schulischen Institutionen, etwa der Schulleitenden, ist demnach nicht Ausdruck reflexiver Prozesse sondern eines impliziten Wissens des sogenannten „praktischen Bewusstseins“ (Giddens, 1997). Gerade weil und damit Institutionen langfristig Kernaufgaben für den Einzelnen und die ‚Gesellschaft‘ übernehmen können, „bedürfen sie der Akzeptanz über Einzelpersonen hinaus“ (Beck & Greving, 2011) und müssen so angelegt sein, dass sie sich als „unerkannte[n] Handlungsbedingungen“ (ebd., S. 55) und „als nicht-beabsichtigte Folgen menschlichen Handelns“ (ebd.) realisieren und (re-)produzieren. Diese überindividuellen, kollektiv reproduzierten Sinngehalte dienen in ihrem funktionalen Bezug „dem einzelnen Individuum als eingespielte Formen der Wahrnehmung und Interpretation der Welt“ (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007, S. 12) bzw. darin an ihn gestellter Handlungsanforderungen und evozieren implizite und in Teilen kollektive Ausrichtungen des Handelns bei den Akteur\*innen. In dieser Form „bestimmen sie quasi hinter dem Rücken der Akteure das Handeln derselben“ (Beck & Greving, 2011) und müssen dem\*der Einzelnen in seiner\*ihrer Wahrnehmung in weiten Teilen als ontologisch erscheinen, im Sinne von „das macht man so“ (ebd.):

Die große Masse des ‚Wissensvorrates‘ (Schütz) bzw. dessen, was ich lieber das in Begegnungen inkorporierte *gemeinsame* Wissen nenne, ist dem Bewußtsein der Akteure nicht direkt zugänglich. Das meiste derartige Wissen ist seinem Wesen nach praktisch: es gründet in dem Vermögen der Akteure, sich innerhalb der Routinen des gesellschaftlichen Lebens zurechtzufinden. Die Trennungslinie zwischen dem diskursiven und dem praktischen Bewußtsein ist sowohl in der Erfahrung des handelnden Individuums als auch hinsichtlich von Vergleichen zwischen Akteuren in verschiedenen Kontexten sozialer Aktivität gleitend und durchlässig. Doch gibt es zwischen ihnen keine Schranke (Giddens, 1997, S. 54f.).

Gleichzeitig bleiben die institutionellen Strukturen damit Grundlage wie Ergebnis sozialen Handelns von prinzipiell zu bewussten Reflexionsprozessen („reflexives Bewusstsein“ (ebd., S. 57) fähiger Akteur\*innen. Sie erweisen sich damit auch grundsätzlich „immer als veränder- und gestaltbare Regelungszusammenhänge“ (Fend, 2008a, S. 154)

Menschliche Akteure sind nicht nur fähig, ihre Aktivitäten und jene von anderen in der Regelmäßigkeit des Alltagsverhaltens zu steuern, sie sind auf der Ebene diskursiven Wissens auch fähig, ‚die Steuerung zu steuern‘ (Giddens, 1997, S. 82).

Die Reflexion und das Bewusstwerden sozialer Anforderungen und der eigenen Handlungsabsichten eröffnet damit Möglichkeiten einer gezielten Gestaltung bestehender institutioneller Strukturen. Erst durch das Handeln und Denken der Akteur\*innen werden sie verändert und/oder reproduziert. Warwas (2012) fasst in Anlehnung an Fend (2008a, 2008b) zusammen:

Indem Akteuren bestimmte Zielmarken vorgegeben, Rechte und Pflichten zugewiesen und ihre Zugriffe auf Ressourcen reglementiert werden, werden individuelle Zieldefinitionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten strukturell entweder subventioniert oder unterminiert. An die Stelle des „Eisernen Käfigs“ gesellschaftlicher Normierung und Kontrolle (DiMaggio & Powell 1991) treten [...] bestehende Umweltsysteme, die *jeweils charakteristische konditionale Qualitäten als Gelegenheiten für Eigenaktivitäten* (Veith 2004, 366) und mithin Platz für strategische Manöver offerieren. Strukturelle Zwänge weichen einem regulierten Korridor von Handlungschancen und -restriktionen. Das Auftreten der sich hierin bewegendenden Subjekte beschränkt sich nicht auf reaktive Automatismen, sondern beinhaltet die bewusste Suche und Instrumentalisierung vorhandener Opportunitäten mittels der eigenen Ressourcen und Kompetenzausstattung. Damit werden – dem Gedanken einer ‚Mikrodynamik *individueller* Bewegungen *in* Strukturen‘ (Berger & Sopp 1995, 11, Herv. i.O.) folgend – subjektive Erfahrungsbezüge, Entscheidungs- und Handlungsalternativen aufgewertet, ohne uneingeschränkte Wahlfreiheiten zu unterstellen (Kussau & Brüsemeister 2007, 30f.)(Warwas, 2012, S. 14f.).

Handeln und Denken der Akteur\*innen sind im Wechselspiel mit den institutionellen Strukturen damit sowohl als abhängige als auch unabhängige Größe zu verstehen. Sie sind gleichermaßen Begründung wie Ausdruck von Möglichkeitsräumen, sind gleichermaßen strukturiert wie strukturierend.

Am besten erklärbar und vorhersagbar ist danach institutionenkonformes Verhalten, also Verhalten, das im Ablauf an den Regeln der Institution orientiert ist. [...] Wir wissen jedoch, dass Handeln nicht völlig von Regeln determiniert ist, dass es Freiheitsgrade hat, die individuelle Besonderheiten zur Geltung kommen lassen (Fend, 2008a, S. 145).

Unter der Berücksichtigung des jeweiligen, konkreten Handlungskontextes und der individuellen epistemischen Strukturen der im Schul- und Bildungssystem tätigen Personen „relativieren sich die institutionellen Determinierungen individuellen Handelns“ (Warwas, 2012, S.14) und Denkens. Akteur\*innen finden trotz eines übergeordneten institutionellen Rahmens unterschiedliche Handlungsbedingungen vor, agieren mit- und gegenüber spezifischen Akteur\*innen vor Ort, die, wie sie selber, über unterschiedliche, individuell ausgeprägte Erfahrungen und persönliche Konstitutionen verfügen. Der jeweilige lokale, organisationale Kontext respektive die dort tätigen Akteur\*innen markieren immer schon eine veränderte Ausgangsvoraussetzung des Handelns und Denkens und offerieren unterschiedliche Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten, die übergreifenden institutionalisierten Strukturen und Anforderungen auszudeuten und praktisch zu bearbeiten (Fend, 2008a; Warwas, 2012).

### 2.2.5 Explizites Selbstverständnis und praktisches Handeln

Wir haben es den obigen Überlegungen folgend in der Auseinandersetzung mit den Akteur\*innen und dem Geschehen im Schul- bzw. Bildungssystem also mit unterschiedlichen Wissens- bzw. Bewusstseinsformen zu tun, die es zu berücksichtigen und zu unterscheiden gilt. Wir können in Übereinstimmung mit Fend (2008a, 2008b) und in Anlehnung an Giddens (1997) zwischen Wissensformen eines „diskursiven“ und eines „praktischen“ Bewusstseins differenzieren.

*Auf der einen Seite* handeln die Akteur\*innen „nicht ‚bewusstlos‘, sondern ein entfaltetes Wissen im System reguliert ihre Handlungen mit. Sie handeln über Beobachtungen, die in selbstreferentielle und fremdreferentielle Theorien münden“ (Fend, 2008a). Es kann dementsprechend davon ausgegangen werden, dass eine Person, in der bewussten Wahrnehmung und Interpretation der in den Strukturen des Bildungssystems und in den Praktiken der Akteur\*innen zum Ausdruck kommenden Sinngebungen, ihrer beruflichen Funktion

nicht nur pragmatisch Ausdruck verleiht, indem sie schlichtweg ‚dieses vollbringt und jenes lässt‘ (Straub 2000a, 281), sondern auch indirekt artikulieren kann, ‚wie sie sich versteht und sehen möchte, indem sie (...) ihre diesbezügliche Sicht der ‚Dinge‘ preisgibt, (ebd.). Ein Mensch kann mithin Auskunft geben über bewusstseinsfähige ‚Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen‘, die er im betrachteten Interaktionsraum entwirft und mit denen er dort ‚seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält‘ (Arnold 1983, 894). [...] Im jeweiligen Betätigungsfeld bringt die subjektive Sichtweise damit die ‚eigenen Relevanzsetzungen, Interpretations- und Bewertungsmuster der beruflichen Alltagspraxis‘ (Languth 2006, 75) zum Ausdruck (Warwas, 2012, S. 107).

Gerade weil die Akteur\*innen in die übergreifenden institutionellen Strukturen eingebunden sind, ergeben sich für sie typische, berufsbezogene Anforderungskonstellationen (siehe Kapitel 2.2.6), die es wiederkehrend in einen kohärenten Zusammenhang zu stellen gilt und die „nicht wohl-definiert, mithin deutungsbedürftig sind“ (Warwas, 2012, S. 109). So bleiben aufgrund der bestehenden und sich stetig verändernden Komplexität, Widersprüchlichkeit und Dynamik im Schul- und Bildungssystem Interpretationsspielräume bestehen, die es von den Amtsinhabern zu verhandeln und abzuwägen gilt (Fend, 2008a, S. 179ff.; Warwas, 2012, S. 107ff.). Es gibt innerhalb der Regulationsdichte im Schul- und Bildungssystem für die handelnden Akteur\*innen auch die Möglichkeit und Notwendigkeit bewusst zu den teilweise konfligierenden berufsbezogenen Sinngebungen und Anforderungen Stellung zu nehmen und diese diskursiv zu verhandeln (ebd.). Das explizite Selbstverständnis der jeweiligen Person umfasst entsprechend ein Bündel verbalisierbarer, subjektiver Sichtweisen über die an sie\*ihn gestellten berufsbezogenen Anforderungen sowie die Art und Weise der eigenen Bewältigung eben dieser (Warwas, 2012, S. 110).

*Auf der anderen Seite* fließen diese Fremd- und Selbstbehauptungen, diese expliziten subjektiven Sichtweisen der Akteur\*innen nicht bzw. nicht unmittelbar als wirkmächtige Motivlagen in das Handeln der Akteur\*innen im Schul- und Bildungssystem ein und genau so wenig stellen sie ein objektives Abbild der vollzogenen Praxis dar (Fend, 2008a, S. 179ff.; Warwas, 2012, S. 107ff.). Vielmehr stehen sie der vollzogenen Praxis und dem darin erkennbaren handlungsleitenden, impliziten Wissen spannungsreich gegenüber bzw. zur Seite.

Denn zum einen ist, den theoretischen Überlegungen Fends (2008a, 2008b) und Giddens (1997) folgend, ein „großer Bereich unseres Alltagsverhaltens [...] nicht direkt motiviert“ (S. 57) und selbst wenn, stellen die expliziten berufsbezogenen Selbst- und Fremdbehauptungen eine Motivlage neben vielen anderen dar. Auch die „reflexive Steuerung und Rationalisierung des Handelns“ (ebd., 1997, S. 56) verlangen keineswegs unbedingt eine reflexive Auseinanderset-

zung mit den eigenen Motiven und schon gar nicht notwendigerweise mit den berufsbezogenen Selbst- und Fremdbehauptungen. Zum anderen ist die Praxis der Akteur\*innen in ihrer vorrangigen, institutionalisierten und routinierten Form letztlich für die Akteur\*innen selber in Teilen intransparent (Fend, 2008a, S. 182f.). Das Wissen darüber, was im Schul- und Bildungssystem wie zu tun ist und getan wird, ist als Teil des praktischen Bewusstseins zwar Ausdruck der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Akteur\*innen selbst, jedoch innerhalb der subtil sinnstiftenden Strukturen einer reflektierten Auseinandersetzung nicht unmittelbar und schon gar nicht vollumfänglich zugänglich. Den hier beschriebenen Überlegungen folgend, ermöglichen es insbesondere die institutionalisierten Strukturen des Schul- und Bildungssystems den Akteur\*innen innerhalb der selbigen einer routinierten Praxis zu folgen bzw. diese hervorzubringen in der impliziten Logik der institutionellen schulischen Strukturen, ohne dass dies reflexiv werden muss (Giddens, 1997, S. 54ff.):

Ich möchte nicht behaupten, daß die Unterscheidung zwischen diskursivem und praktischem Bewußtsein rigide und ausschließlich ist. Die Trennung zwischen den beiden kann im Gegenteil durch viele Aspekte der Sozialisation und der Lernerfahrungen des Handelns aufgehoben werden, Zwischen dem diskursiven und dem praktischen Bewußtsein gibt es keine Schranke; es gibt nur den Unterschied zwischen dem, was gesagt werden kann, und dem, was charakteristischerweise schlicht getan wird (ebd., S. 57)

Diesen Überlegungen folgend, unterscheiden sich auch nach Fend (2008a) die Präsentationen des Geschehens im Schul- und Bildungssystems, je nachdem welche Wissensformen der Akteur\*innen wir adressieren:

Das Selbstverständnis der schulischen Akteure [...] als „wahre“ Widerspiegelung der praktischen Realität und ihre Selbsterklärungen als ausreichende Grundlage für das Verstehen der schulischen Praxis anzusehen, würde in die Irre führen. Lehrpersonen einfach zu fragen, was sie warum tun, ist keine hinreichende Basis für die Erklärung ihres faktischen Handelns. Lehrpersonen beziehen sich in erklärungs-fähiger Weise auf ihre eigenen Aktivitäten, die ihnen partiell auch *intransparent* sind.

Dennoch wäre es falsch, die Selbstreferenzen im Bildungssystem als unbedeutend für die Erklärung faktischen Handelns abzutun. Wir gehen vielmehr davon aus, dass Wissen und Wertungen konstitutiv für die Gestaltung und den Vollzug von Institutionen sind (ebd., S. 182).

## 2.2.6 Mehrebenentheorie und Rekontextualisierung

Im Hinblick auf das beschriebene komplexe Handeln und Zusammenwirken der Akteur\*innen im Bildungswesen lassen sich nach Fend (2008a, 2008b) dabei typische Akteur\*innenkonstellationen beobachten. Die institutionellen Strukturen, d.h. Regeln und Ressourcen des Bildungssystems bilden demnach charakteristische Handlungs- und Interaktionszusammenhänge (sogenannte Handlungsebenen), in denen spezifische Akteur\*innen miteinander gehäuft und unter spezifischen Bedingungen miteinander interagieren (Fend, 2008a, S. 181, 2008b, S. 24ff.). Fend (2008a, 2008b) stellt fünf Handlungsebenen dar, wobei er die Schulleitung auf Ebene der Einzelschule verortet, d.h. in einer Art Schnittstellenfunktion zwischen der Ebene des Lehrens und Unterrichtens auf der einen Seite und der Ebene der Bildungsverwaltung auf der anderen.

Die unterschiedlichen Gestaltungs- und Verantwortungsebenen sind insofern systematisch aufeinander bezogen, als sie die jeweiligen Umwelten für die Akteur\*innen der anderen Ebenen darstellen. Die Handlungsergebnisse der Akteur\*innen stellen jeweils Strukturvorgaben und -angebote dar, die die Akteur\*innen auf den anderen Ebenen aufgreifen können bzw. müssen, um ihrerseits handlungsfähig zu sein (Fend, 2008b, S. 29ff.)

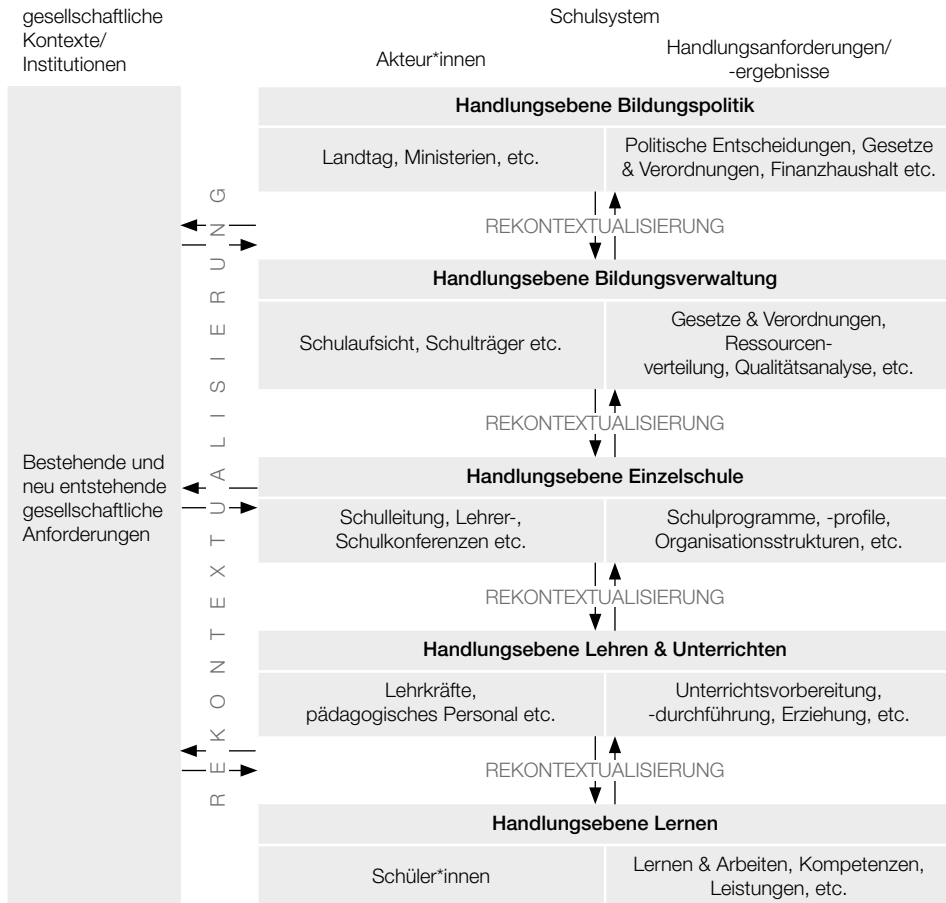


Abb. 2: Schule als Mehr-Ebenen-System in Anlehnung an Fend (2008a, S.36)

Im Zuge neuer bzw. veränderter gesellschaftlicher Anforderungen an Schule, wie sie zum Beispiel durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention sichtbar werden, entstehen für die schulischen Akteur\*innen auf den jeweiligen Handlungsebenen unterschiedliche Möglichkeiten und Notwendigkeiten den oben beschriebenen funktionalen Zusammenhang zwischen den institutionellen Strukturen und der Handlungspraxis der Akteur\*innen erneut herzustellen. Gesellschaftlich formulierte Aufträge müssen in die bestehenden Strukturen und Handlungszusammenhänge auf den unterschiedlichen Ebenen aufgenommen werden. Es müssen durch die Akteur\*innen auf unterschiedlichen Ebenen neue bzw. veränderte Strukturen und Routinen erarbeitet werden. Diese Forderungen nach neuen bzw. veränderten Strukturen und Handlungsroutinen weisen jedoch wiederum Leerstellen auf und widersprechen in ihrem innovativen Charakter notwendigerweise den bereits bestehenden Strukturen und Handlungsroutinen, also der bewährten Grundlage bzw. Möglichkeit des bisherigen Handelns und Denkens der Akteur\*innen. Forderungen nach Veränderungen werden dementsprechend nicht deterministisch in Handlungen überführt, sondern auf allen Ebenen des Bildungssystems zumindest teilweise mit Blick auf die bestehenden Strukturen und Handlungsroutinen vor Ort adaptiert

(Fend, 2008a, S. 174ff., 2008b, S. 26ff.). Die potentielle Innovation wird anschlussfähig gemacht und an die bestehenden Handlungsbedingungen angepasst. An die Akteur\*innen neu herangetragene Anforderungen und formulierte Aufträge evozieren diesen Überlegungen nach nicht aus sich heraus veränderte Handlungsroutinen und eine Veränderung der Strukturen in eine beabsichtigte Richtung. Sie werden vielmehr in bewussten und unbewussten Prozessen der Wahrnehmung und Interpretation durch die unterschiedlichen Akteur\*innen im Hinblick auf die ebenen-spezifischen Handlungsbedingungen hin adaptiert und entsprechend bearbeitet. Sie werden, um mit Fends (2008a) Worten zu sprechen, „rekontextualisiert“ (S. 174ff.).

Mit dem Konzept der Rekontextualisierung wird der Mehrebenenansatz präzisiert. Das Handeln auf der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird. [...] Rekontextualisierung meint deshalb Handeln im Rahmen von Ordnungen des Zusammenhandelns angesichts gegebener Umwelten [...]. Die auf einer Ebene Handelnden entwickeln dabei Adaptionsformen an ihre Umwelt“ (ebd., S. 181).

Der Begriff der Rekontextualisierung beschreibt also den Prozess der Adaption institutioneller Vorgaben und an die Akteur\*innen herangetragener Anforderungen entlang der jeweiligen ebenenspezifischen Handlungsbedingungen. Dieser Prozess wird nach Fend (2008b) beeinflusst durch die jeweiligen „situativen Konstellationen“ (S. 27) auf den unterschiedlichen Handlungsebenen. Er drückt sich schließlich dadurch aus, dass das „offizielle Programm“ (ebd.), d.h. die strategischen Vorgaben der übergeordneten Ebene präsent, aber in unterschiedlicher Art und Weise in (reflexiven) „Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (ebd.) interpretiert und in kontextspezifische Handlungen überführt werden. Die ebenenspezifischen Handlungskontexte „repräsentieren zusammen Opportunitäten und Restriktionen im Sinne von Entscheidungsräumen“ (Fend, 2008a, 181), die diese Adaptionen für die jeweiligen Akteur\*innen konturrieren. „Das Konzept der Rekontextualisierung möchte damit darauf aufmerksam machen, dass auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens jeweils eigene Handlungsaufgaben entstehen“ (Fend, 2008b, S. 27), die sich nicht unmittelbar aus den jeweiligen Vorgaben einer top-down verordneten Forderung nach Veränderung ergeben. „Das Handeln in Institutionen erfordert subjektive Beteiligung, ein adäquates Verständnis der Aufgaben, Verantwortungsbereitschaft und Kompetenzen der Aufgabenerfüllung“ (ebd.) der jeweiligen Akteur\*innen und bleibt gleichzeitig als „Auftragshandeln“ an die jeweiligen institutionellen Vorgaben gebunden (ebd.). Dies bedeutet, „dass es auch einen Druck von „unten“ geben kann, wenn institutionelle Vorgaben eine optimale Aufgabenbewältigung erschweren oder problematische Ergebnisse provozieren“ (ebd.). Entlang dieser Adaptionen „kommt es zu bedeutsamen empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns“ (ebd.) innerhalb von schulischen Wandlungsprozessen und zu einer „Verschränkung von Handlungsebenen, die für das Verständnis von Gestaltungsmöglichkeiten einen zentralen Stellenwert bekommen“ (ebd., S. 26).

Auf jeder Handlungs- und Gestaltungsebene richtet sich der Blick der Akteure einmal nach „oben“, einmal nach „unten“. Der Blick nach „oben“ bedeutet, dass die Vorgaben der übergeordneten Ebene rekontextualisiert werden. Der Blick nach „unten“ bedeutet, dass die Folgewirkungen und Konsequenzen des Handelns berücksichtigt werden müssen. Der Blick in die *Horizontale* wiederum bedeutet, dass die genuinen Handlungserfordernisse auf der jeweiligen Handlungsebene berücksichtigt werden (ebd., S. 28).

Die auf einer Handlungsebene vorgenommenen Rekontextualisierungsstrategien und die daraus resultierenden Handlungen und Veränderungen von Strukturen werden auf unter- und