



Dana Tegge

## Inklusion als schulischer Transformationsprozess

Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene

Tegge

# Inklusion als schulischer Transformationsprozess

# **Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung**

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,  
Vera Moser und Detlef Pech

Dana Tegge

# Inklusion als schulischer Transformationsprozess

Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten  
Darstellung des Gemeinsamen Lernens  
auf kommunaler und Einzelschulebene

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Die Arbeit wurde durch ein Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung gefördert.*

Die vorliegende Arbeit wurde vom Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem gleichnamigen Titel als Dissertationsschrift angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Ada Sasse, Prof. Dr. Horst Weishaupt.

Tag der Disputation: 25.06.2019.

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>.

2020.kg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © Dana Tegge.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der*

*Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*

*<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5810-6 Digital

[doi.org/10.35468/5810](https://doi.org/10.35468/5810)

ISBN 978-3-7815-2378-4 Print

## Zusammenfassung

Die Umsetzung des Inklusionsgedankens konfrontiert das gesamte Bildungssystem mit neuen Herausforderungen. Entsprechend der föderalen Zuständigkeiten sind dafür neben dem Land auch Kreise und Schulträger in der Pflicht, die Entwicklung mitzugestalten. Derzeit gibt es nur wenig systematisierte Informationen über den Stand der inklusiven Bildung im Schulsystem auf kommunaler Ebene. Dies hängt auch mit einer weitgehenden Unklarheit zusammen, welche Bemessungsgrundlagen für eine Einschätzung der Qualität inklusiv arbeitender Schulen zur Verfügung stehen, insbesondere vor dem Hintergrund der lokal höchst unterschiedlichen Formen der Unterrichtsorganisation sowie ungleichen Voraussetzungen im Hinblick auf Ressourcenverteilung (personell, räumlich und sächlich) und Schülerklientel (sonderpädagogischer Förderbedarf, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, etc.). Untersucht werden am Beispiel des Flächenkreises Paderborn die Möglichkeiten und Grenzen, die Entwicklung des Gemeinsamen Lernens im Bereich Schule indikatorengestützt abzubilden und Schlussfolgerungen für inklusive Schulorganisation und -planung auf kleinräumiger Ebene abzuleiten. Die Hauptfrage der Arbeit lautet: Welche Indikatoren lassen sich auf kommunaler Ebene identifizieren, um Entwicklungen in den Dimensionen Input, Prozess und Output bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems zu beschreiben? Die Beantwortung der Forschungsfrage folgt einem dreistufigen Vorgehen. In einem ersten Schritt werden auf Basis kleinräumiger und einzelschulischer Daten der amtlichen Schulstatistik indikatorengestützte Analysen im Zeitraum von 2007 bis 2015 durchgeführt. Im Anschluss werden diese datengestützten Befunde durch Ergebnisse einer quantitativen Schulleiterbefragung im Kreis Paderborn 2016 ergänzt. In einem letzten Schritt erfolgt drittens eine Charakterisierung des nachgezeichneten Transformationsprozesses auf Einzelschulebene sowie auf kommunaler Ebene. Die Synthese der gewonnenen Forschungsergebnisse bildet den Ausgangspunkt für die Ableitung von aussagekräftigen Indikatoren und Desideraten einer Dauerbeobachtung des Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Wenngleich bestimmte Qualitätsaspekte schulischer Inklusion mit den verfügbaren amtlichen und den ergänzenden Schulleiterdaten nur näherungsweise indikatisiert werden können, wird sowohl kommunalen Entscheidungsträgerinnen und -trägern aus Politik und Verwaltung, als auch Akteurinnen und Akteuren in den Bildungseinrichtungen ein breites Spektrum an Operationalisierungen zur Verfügung gestellt, um Ansatzpunkte zur organisationalen und systemischen Weiterentwicklung von Inklusion im Schulbereich auszumachen.

## Abstract

With the development of inclusive schools comes a broad range of new challenges within the whole German education system. According to the different responsibilities in the educational governance of the German system, not only the state level but also the district level has an important role in the reorganization process towards an inclusive school system. This doctoral thesis thus aims at developing a set of educational indicators at district and individual school level that provides information about the inputs, processes and outputs of inclusive schooling, i.e. conditions and school organizational aspects such as experience in dealing with heterogeneity (special educational needs, migration, gender, etc.). Thereby it can also provide a foundation for continuous, largely data-based observation and analysis of the implementation process of school inclusion. This kind of monitoring can inform both German educational policy and the public regarding contexts, process characteristics, outcomes and benefits of inclusive schooling. The main question of the thesis thus is: What indicators can be identified to describe and reflect developments in the implementation of an inclusive school system at the district level? This is addressed by a three-step analysis, exemplified by a typical German municipality in North Rhine-Westphalia. (1) Starting with an analysis of available school statistics in the period from 2007 to 2015 (2), the results are supplemented by a quantitative school-leadership survey in 2016 (3). A synthesis of the given results marks the last step with a characterization of the transformation process at school and district level. The framework of indicators is meant to identify general problems and offer an empirical foundation for the information on inclusive schooling in German municipalities, thus providing valid governance knowledge for a holistic, coherent educational management as well as contributing to improve the quality of inclusive education at district level.

*Für Jannis*

## Danksagung

Am 3. Mai 2008 trat das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) in Kraft, welches von Deutschland am 26. März 2009 ratifiziert wurde. Die 10 Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK fertiggestellte Dissertationsschrift legt erstmals eine systematische Auseinandersetzung über die Möglichkeiten und Grenzen indikatorengestützter Darstellungen zum Stand und zur Entwicklung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler Ebene vor. Diese Promotionsarbeit entstand in dem von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Graduiertenkolleg „Inklusion – Bildung – Schule“ an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Den gedanklichen Anstoß, im Rahmen einer Dissertation die Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene zu untersuchen, gab die wissenschaftliche Mitwirkung im Projekt „Kommunales Bildungsmonitoring“ am DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Mein Dank gilt Frau Prof. Dr. Ada Sasse (Humboldt-Universität zu Berlin) und Herrn Prof. Dr. em. Horst Weishaupt (Bergische Universität Wuppertal/DIPF) für die Betreuung und Begutachtung der Arbeit sowie die vielfältigen Anregungen bei der Erstellung.

Danken möchte ich weiterhin der Hans-Böckler-Stiftung, die meine Forschungsarbeit durch ein Promotionsstipendium großzügig förderte und schließlich deren Publikation ermöglichte.

Frau Prof. Dr. Vera Moser, Leiterin des Graduiertenkollegs, sowie Dr. Marina Egger, ehemalige wissenschaftliche Koordinatorin des Kollegs, möchte ich für ihren wertvollen akademischen Rat, ihre wissenschaftlichen Impulse und Diskussionsbeiträge aber auch für ihre moralische Unterstützung während der gesamten Promotionszeit danken.

Dem Bildungs- und Integrationszentrum sowie dem Schulamt des Kreises Paderborn danke ich für die vertrauensvolle Zusammenarbeit und der Bereitschaft, mich beim Zugang zu sensiblen Daten und bei der Vorbereitung und Begleitung der Schulleitungsbefragung zu unterstützen.

Besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Hans Döbert, der mich während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF in vielfacher Weise, insbesondere bei der Ideengebung, der vorliegenden Arbeit unterstützte.

Und schließlich möchte ich meinen Eltern, sowie Stefan und Jannis für ihren familiären Rückhalt sowie die uneingeschränkte, liebevolle und vielseitige Unterstützung danken, die für das Gelingen der Arbeit entscheidend war.

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	13
1.1	Problemaufriss .....	13
1.2	Gegenstand und Zielsetzung .....	14
1.3	Fragestellung .....	19
1.4	Aufbau der Arbeit .....	19
<b>2</b>	<b>Inklusion als normativer Anspruch im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention</b> .....	23
2.1	Inklusion als globale Norm – Die UN-Behindertenrechtskonvention .....	24
2.2	Inklusion als nationale Norm – Implikationen auf nationaler Ebene .....	26
2.3	Inklusion als regionale Norm – Rahmenbedingungen auf Landesebene .....	30
<b>3</b>	<b>Inklusion als Transformationsprozess</b> .....	35
3.1	Inklusion als Transformationsprozess im Schulsystem .....	35
3.1.1	Zum Begriff der Transformation .....	35
3.1.2	Inklusion im Schulsystem als Transformationsprozess .....	36
3.1.3	Schulische Systemebenen im Transformationsprozess .....	39
3.2	Inklusion als Herausforderung kommunaler Steuerung .....	44
3.2.1	Kommunale Steuerungsmöglichkeiten .....	45
3.2.2	Steuerung schulischer Inklusion in der Kommune .....	47
3.3	Inklusion als Prozess in der Einzelschule .....	49
3.3.1	Zum Begriff der Schulqualität .....	50
3.3.2	Kriterien inklusive Schulqualität .....	52
3.4	Zusammenführung der theoretischen Zugänge .....	54
<b>4</b>	<b>Inklusion als Gegenstand der Indikatorenforschung</b> .....	57
4.1	Zum Verständnis von Indikatoren .....	58
4.2	Ansätze zur indikatorengestützten Darstellung von Inklusion im Schulsystem ....	60
4.2.1	Internationale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen .....	63
4.2.2	Nationale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen .....	65
4.2.3	Föderale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen .....	66
4.2.4	Kommunale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen .....	67
4.2.5	Indikatoren auf Ebene der Einzelschule .....	68
4.2.6	Zwischenfazit .....	70
4.3	Schulstatistische Analysen zur Inklusion im deutschen Schulsystem .....	72

<b>5</b>	<b>Methodisches Vorgehen</b>	<b>75</b>
5.1	Sekundäranalysen	75
5.1.1	Datenquellen	75
5.1.2	Datenauswertung	77
5.1.3	Datenpotenziale und -grenzen	80
5.2	Analyse von Primärdaten	81
5.2.1	Erhebungsinstrument	81
5.2.2	Datenerhebung	83
5.2.3	Datenaufbereitung	83
5.2.4	Auswertung der geschlossenen Fragen	86
5.2.5	Auswertung der offenen Fragen	87
5.3	Spezifizierung aussagekräftiger Indikatoren	88
<b>6</b>	<b>Indikatorengestützte Analysen zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auf Grundlage der amtlichen Statistik</b>	<b>91</b>
6.1	Kommunale Voraussetzungen des Schulsystems	91
6.1.1	Strukturelle Entwicklung der Schulangebote	91
6.1.2	(Demografische) Entwicklung der Schülerzahlen	102
6.1.3	Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	104
6.1.4	Bildungsbeteiligung	114
6.1.5	Ganztagsangebote	122
6.1.6	Personal und Multiprofessionalität	125
6.1.7	Bauliche und räumliche Rahmenbedingungen	129
6.2	Kommunale Prozessmerkmale	132
6.2.1	Übergänge und Wechsel	133
6.2.2	Bildungsgang und sonderpädagogische Förderung	139
6.3	Ergebnisse von Inklusion auf kommunaler Ebene	140
6.3.1	Abgänger und Absolventen der Förderschulen	141
6.3.2	Abgänger und Absolventen der Regelschulen	142
6.4	Analysen zu Disparitäten auf einzelschulischer Ebene	144
6.4.1	Kontextmerkmal Schulstandort, Schulgröße, Ganztagsangebot und Bekenntnisschulen	145
6.4.2	Kontextmerkmal Migrationshintergrund	147
6.5	Zentrale Analyseergebnisse auf Basis der amtlichen Schulstatistik – Möglichkeiten und Limitationen	151
6.5.1	Verfügbarkeit und Zugänglichkeit	152
6.5.2	Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit	155
6.5.3	Limitationen	156

<b>7</b>	<b>Ergänzende Analysen zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auf der Grundlage von Primärdaten</b>	161
7.1	Beschreibung der Gesamtpopulation und der Stichprobe	162
7.2	Institutionelle Voraussetzungen	163
7.3	Prozesse auf Schulebene	168
7.3.1	Schulkultur	169
7.3.2	Schulmanagement	170
7.3.3	Kooperation und Koordination	172
7.3.4	Personalentwicklung	175
7.3.5	Lehr-Lern-Umgebung	178
7.4	Schulische Ergebnisse	182
7.5	Zentrale Analyseergebnisse auf Basis von Primärdaten der Schulleitungsbefragung – Möglichkeiten und Limitationen	185
7.5.1	Anpassungsfähigkeit und Angemessenheit	185
7.5.2	Limitationen	188
<b>8</b>	<b>Typisierung der Transformationsprozesse schulischer Inklusion</b>	189
8.1	Typisierung auf Einzelschulebene	189
8.2	Charakterisierung des kommunalen Transformationsprozesses	194
<b>9</b>	<b>Schlussbetrachtung</b>	203
9.1	Diskussion	203
9.1.1	Diskussion zentraler Ergebnisse	203
9.1.2	Methodische Diskussion	209
9.2	Ausblick und Forschungsperspektiven	213
	<b>Verzeichnisse</b>	217
	Literaturverzeichnis	217
	Verwendete kommunale Bildungsberichte	229
	Abkürzungsverzeichnis	231
	Tabellenverzeichnis	233
	Abbildungsverzeichnis	239



# 1 Einleitung

## 1.1 Problemaufriss

Die Debatte um die gemeinsame Unterrichtung aller Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung sowie die Frage nach einem diskriminierungsfreien Zugang von Lernenden zum allgemeinen Schulsystem (Regelschulsystem) blickt in Deutschland zurück auf eine über Jahrzehnte gewachsene Integrationsforschung und -praxis. Bereits 1973 empfahl die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ „eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten“ (Deutscher Bildungsrat, S. 15) anzustreben. Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2009 in Deutschland haben sich Bund und Länder verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen. Die Umsetzung des Inklusionsgedankens, die die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendliche anerkennt, konfrontiert das gesamte Bildungssystem mit neuen Herausforderungen. Im Artikel 24 der Konvention wird allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen das Recht zugesichert, innerhalb eines allgemeinen, inklusiven, kostenlosen, wohnortnahen und auf Diversität setzenden Bildungssystems aufzuwachsen und unterstützt zu werden. Während die Zielsetzung von Integrationsbemühungen im Bereich Schule in den vergangenen Jahren überwiegend darin bestand, *einzelne Kinder mit Behinderungen* in bestehende (Schul-)Strukturen zu integrieren, geht mit dem Inklusionsgedanken ein Paradigmenwechsel einher, der Bildungseinrichtungen nunmehr in die Verantwortung bringt, sich den individuellen Bedürfnissen *aller Lernenden* anzunehmen und die Angebote darauf abzustimmen.

Der Diskurs um Inklusion erhielt durch die UN-BRK neue Impulse. Es würde jedoch zu kurz greifen, die Entwicklungen auf dieses singuläre Ereignis zurückzuführen. Die Einrichtung der Gesamtschule in den 1970er Jahren wird dabei als erste Phase und somit Beginn der Integrationsdiskussion in Deutschland benannt (vgl. Eberwein 2002). Die zweite Phase „ist vor allem durch Schulversuche mit Integrationsklassen an Grundschulen (z. B. Fläming-Schule in Berlin, Evangelische Grundschule in Bonn-Friesdorf und Gorch-Fock-Schule in Schenefeld) charakterisiert“ (ebd., S. 507), bevor 1982 mit dem Schulversuch an der Uckermark Grundschule in Berlin erstmals eine ganze Schule in ein Integrationskonzept einbezogen und so die dritte Phase der Integrationsbestrebungen eingeleitet wurde. Der Beginn der 1990er Jahre markiert insofern eine neue (vierte) Phase innerhalb dieser Entwicklung, als eine Vielfalt und Mischung der vorangegangenen Phasen an verschiedenen Schulen in unterschiedlichen Bundesländern praktiziert wurde und Integrationsbemühungen in der Konsequenz nicht mehr nur als singuläre Reformprojekte einzelner Einrichtungen betrachtet werden können (vgl. ebd.). In diese Zeit fallen auch die Bemühungen zur Integration einzelner Schülerinnen und Schüler ins allgemeine Schulsystem nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) von 1994, die „eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung“ anstrebten (KMK 1994). Mit der UN-BRK kann nunmehr eine neue, fünfte Phase proklamiert werden, die sich in einer grundlegenden Reorganisation der sonderpädagogischen Förderung manifestiert und über die Integration Einzelner in gegebene Strukturen hinausgeht.

Entsprechend der Zuständigkeiten sind für diese Reorganisation in Richtung eines inklusiven Schulsystems neben dem Land auch Kreise und Schulträger in der Pflicht, die Entwicklung mitzugestalten. Eine Gestaltung und Steuerung setzt jedoch voraus, dass den Entscheidungsträgerinnen und -trägern Informationen in geeigneter Form bereitstehen, um die Entscheidungsprozesse gezielt unterstützen zu können. Eine datengestützte Steuerung beispielsweise mithilfe von aussagekräftigen Indikatoren hat dabei in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Nicht zuletzt begünstigt wurde diese Entwicklung von den Konstanzer Beschlüssen der KMK über eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (vgl. KMK 1997). Diese Bemühungen der Bildungspolitik sind insofern für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland von Bedeutung, als die Schaffung notwendiger Grundlagen für eine datengestützte Steuerung auch in der UN-Behindertenrechtskonvention Berücksichtigung findet. So heißt es: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich zur Sammlung geeigneter Informationen, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen“ (UN 2008 Art. 31 Abs. 1). Dabei gibt es derzeit nur wenig systematisierte Informationen über den Stand der inklusiven Bildung in Schulen. Dieses Desiderat bezieht sich aber nicht zwangsläufig nur auf die Ebene der Einzelschule. Vielmehr kann mit Blick auf die jeweiligen Steuerungsebenen festgehalten werden, dass geeignete statistische Angaben auf Ebene des Bundes, der Länder aber auch der Kommunen<sup>1</sup> und Schulträger allenfalls in Ansätzen verfügbar sind. Eine Ursache dafür ist, dass bislang offenbleibt, woran sich die Qualität inklusiv arbeitender Schulen vor dem Hintergrund vielseitiger Formen der Unterrichtsorganisation und ungleicher Voraussetzungen im Hinblick auf Ressourcenverteilung (personell, räumlich und sachlich) und Schülerklientel (sonderpädagogischer Förderbedarf, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, etc.) bestimmen lässt.

## 1.2 Gegenstand und Zielsetzung

### Die Umsetzung von Inklusion im Mehrebenensystem Schule

Die vorliegende Arbeit knüpft an einem ökosystemischen Denkansatz an (vgl. Sander 2003), der Innovationsprozesse im Bildungssystem auf verschiedenen Ebenen betrachtet. Die „Einführung der schulischen Integration [stellt] einen Systemwechsel dar, der Veränderungen vom Mikro- bis zum Makrosystem erforderlich macht“ (Moser & Sasse 2008, S. 80). Umstrukturierungsprozesse manifestieren sich dabei auf den verschiedenen Ebenen, von gesetzlichen Rahmenbedingungen, über administrative Steuerungsmechanismen bis hin zu Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung in einzelnen Schulen oder Klassen.

Die Umsetzungsprozesse auf Landes- und Bundesebene werden in verschiedenen Arbeiten umrissen und fokussieren beispielsweise organisationale Modelle (vgl. Blanck 2015; Blanck et al. 2013), die Prüfung des Anwendungsbereichs der UN-BRK aus juristischer Perspektive (vgl. u. a. Siehr & Wrase 2014; Wrase 2017; Degener 2009) oder (schul)statistische Analysen zur allgemeinen Entwicklung auf Bundes- und Landesebene (vgl. u. a. Weishaupt 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Klemm 2014b). Zudem bieten verschiedene Gutachten einen Überblick einerseits über die quantitative Entwicklung für ausgewählte Bundesländer und verknüpfen diese andererseits mit konkreten Empfehlungen für den Umsetzungsprozess (vgl. u. a.

1 Wird in der vorliegenden Arbeit von Kommunen gesprochen, so umfassen diese zwei Arten von Gebietskörperschaften, die in der Verwaltungshierarchie auf gleicher Ebene stehen, d.h. kreisfreie Städte und (Land-)Kreise. Kreisangehörige Gemeinden werden somit ausgeschlossen.

Klemm & Preuss-Lausitz 2011; Preuss-Lausitz 2011a). Eine Betrachtung der Entwicklungen unterhalb der Landesebene, also auf beispielsweise regionaler oder kommunaler Ebene, stellt hingegen ein besonderes Desiderat dar, welches bisweilen lediglich punktuell, z. B. mit Blick auf mögliche Folgekosten für Kommunen und Schulträger erforscht worden ist (vgl. Schwarz et al. 2013; Klemm 2014b). Gleichwohl ist die schulische Bildung ein Teil der Daseinsvorsorge der Städte und Gemeinden (vgl. Döbert & Weishaupt 2015), die damit gleichermaßen in den Prozess der Umsetzung eines inklusiven Systems eingebunden werden müssen. Es ist im Interesse jeder Kommune, das Schulsystem so zu gestalten, dass es für alle leicht zugänglich und attraktiv ist. Die Bereitstellung eines breiten wohnortnahen Angebotes erweist sich als keine leichte Aufgabe. Denn Kommunen stehen dabei Herausforderungen gegenüber, wie einer oftmals defizitären Haushaltslage oder vielfach beschränkten Zuständigkeiten in der Bildungspolitik. Mit Blick auf die Umsetzung eines schulischen Transformationsprozesses zu einem inklusiven Schulsystem auf kommunaler Ebene wird die Frage nach der Bereitstellung eines für alle zugänglichen schulischen Angebots, das den individuellen Bedürfnissen der Lernenden angemessen begegnet, also umso bedeutsamer. Denn eine Gestaltung des strukturellen Angebots und die daraus erwachsenden Herausforderungen für die zukünftige Schulentwicklungsplanung aber auch die Gestaltung der Einzelschule setzen fundiertes Wissen über die Beschaffenheit des Systems und eine darauf aufbauende gezielte Steuerung des Gesamtprozesses voraus.

### **Indikatorisierung von Inklusion im (kommunalen) Schulsystem**

Ziel erfolgreicher kommunaler Bildungssteuerung ist die Sicherung und Weiterentwicklung von Bildungsqualität (vgl. Tegge & Wagner 2014). Aus der Vielzahl kommunaler Steuerungsinstrumente – so die Annahme, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt – ist die kommunale Bildungsberichterstattung als (Teil-)Ergebnis eines systematischen Bildungsmonitorings von besonderer Bedeutung für einen zielgerichteten Transformationsprozess auf den unterschiedlichen Ebenen. Unter Bildungsmonitoring wird „[...] die kontinuierliche, datengestützte Information von Bildungspolitik und Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen“ (Döbert & Avenarius 2007b, S. 299; Klieme et al. 2006b, S. 130) verstanden.

Bildungsberichterstattung als Bestandteil des Bildungsmonitorings verfolgt das Ziel, das Bildungssystem eines Staates, eines Landes oder einer Kommune auf der Grundlage zuverlässiger Daten abzubilden, die aktuelle Beschaffenheit aus der Systemperspektive zu erfassen und Entwicklungen im Zeitverlauf empirisch zu beschreiben (vgl. Döbert 2010b). Neben zahlreichen anderen Maßnahmen der systematischen Beobachtung des Bildungsgeschehens und der Erfassung institutioneller Stärken und Schwächen (wie den zentralen Abschlussprüfungen, Schulinspektionen oder Vergleichsarbeiten), die zumeist einen Ausschnitt des Bildungsgeschehens abbilden, liegt der Nutzen einer kommunalen Bildungsberichterstattung vor allem in der indikatorengestützten Gesamtschau des Bildungsgeschehens einer Region aus systemischer Sicht (ebd., S. 164). Im Zentrum stehen dabei die Bildungsinstitutionen und die Erfassung der Voraussetzungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von primär institutionellen Bildungsprozessen (vgl. Döbert & Weishaupt 2012) mit dem Ziel einer evaluativen und deskriptiven Darstellung der genannten Aspekte (vgl. Döbert 2010b).

Für eine kommunale Steuerung des Transformationsprozesses kann durch ein Monitoring und die daraus resultierenden Produkte (indikatorengestützte Analysen des inklusiven Schulsystems) ein Ausgangspunkt geschaffen werden, der Notwendigkeiten für das gemeinsame Handeln der einzelnen Akteure (Partizipation) und eine breite öffentliche Diskussion über die Bildung in der Kommune (Transparenz) aufzeigt. Zusammenhänge und Handlungsfelder können

aufgedeckt werden und indikatorengestützte Darstellungen somit, als Steuerungsinstrument, das kommunale Bildungsmanagement unterstützen.

Der Mehrwert eines datengestützten Monitorings lässt sich an drei Punkten festmachen. (1) Die dargestellten Informationen können an den kommunalspezifischen Problemlagen, Zielen und Rahmenbedingungen einer Kommune ansetzen. Sie erfüllen, anders als Bildungsberichte auf nationaler und internationaler Ebene, spezifischere Aufgaben, da sie unmittelbar an der Daseinsfürsorge der Bürgerinnen und Bürger ausgerichtet sind (vgl. Andrzejewska et al. 2011a). (2) Nach der Fertigstellung werden Ergebnisse indikatorengestützter Analysen üblicherweise in den zuständigen Gremien, Institutionen oder Kommunalparlamenten zur Diskussion gestellt, und/oder sie dienen im Rahmen von Bildungskonferenzen als Ausgangspunkt für den Austausch zwischen heterogenen Gruppen und relevanten Akteuren des Bildungswesens. Sie fördern so die Transparenz im Bildungssystem ebenso wie eine Debatte über Handlungserfordernisse und Entwicklungsstrategien in der Kommune. (3) Ein Transformationsprozess, der die Vernetzung und die Entwicklung gemeinsamer Handlungsstrategien aller relevanten Akteure der Bildungslandschaft forciert, bedarf häufig der Kenntnis der vorhandenen Strukturen auch unterhalb der kommunalen Ebene, genauer: über die Beschaffenheit der kreisangehörigen Gemeinden. Kleinräumige Analysen sind deshalb von besonderem Interesse, vor allem wenn es darum geht, die oftmals verschiedenartigen Handlungserfordernisse in den einzelnen Sozialräumen eines Kreises oder einer Stadt zu identifizieren, Abstimmungsprozesse zu verbessern und zielgerichtet zu steuern. Durch kleinräumige Darstellungen lassen sich individuelle Problemlagen benennen, die durch eine gesamtkommunale Darstellung nicht sichtbar werden würden (Andrzejewska et al. 2011, S. 22).

Um Indikatoren zum Stand der inklusiven Schullandschaft und Aussagen über Herausforderungen oder förderliche Bedingungen für deren Gestaltung zu entwickeln, bedarf es einer systematischen Auseinandersetzung mit den empirischen Möglichkeiten und Grenzen, Inklusion in Schulen indikatorengestützt zu operationalisieren. Notwendige Voraussetzungen für diese Analyse bilden die Datenverfügbarkeit und die Auswahl aussagekräftiger Kennziffern, die sich als Stellvertretergrößen zur Abbildung dieses Themenfeldes eignen. Denn auf kommunaler Ebene und insbesondere für (Land-)Kreise besteht die besondere Herausforderung darin, dass sich bislang kaum systematisiert, über mehrere Schuljahre, Kennzahlen darstellen lassen. Selbst für scheinbar einfache Kennzahlen, wie Förderquoten oder den Anteil der sonderpädagogisch geförderten Lernenden im allgemeinen Schulsystem<sup>2</sup>, lassen sich bislang kaum flächendeckend kleinräumige Darstellungen finden. Diese sind nur mit hohem Aufwand in der Datenaufbereitung realisierbar, da die bestehenden Erhebungs-, Speicherungs- und Veröffentlichungsstrukturen der Schulstatistik nicht darauf ausgerichtet sind, regelmäßige Kennzahlen zur Umsetzung des Gemeinsamen Lernens bereitzustellen und dabei einfache Differenzierungsmerkmale wie Geschlecht, Förderschwerpunkt oder Zuwanderungshintergrund zu berücksichtigen. Als gänzlich blinder Fleck erweist sich bisher das Feld der erreichten Abschlüsse von Lernenden mit Förderbedarf im kommunalen Schulsystem, also die Frage danach, wie sich die Abschlüsse sonderpädagogisch geförderter Lernender in Abhängigkeit des Förderortes (Regel- oder Förderschule) entwickeln. Die bisherigen Arbeiten auf dem Gebiet der Wirkungen inklusiver Beschulung beschäftigen sich überwiegend mit den erreichten fachspezifischen Kompetenzen, wie beispielsweise der IQB-Bildungstrend 2016 (Stanat et al. 2017), die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BieLieF, vgl. Stranghöner et al. 2017a) oder die wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojektes Inklusive Grundschule (PING) (vgl. Spörer et al. 2015). Aufgrund der hier verwen-

2 Der Begriff allgemeine Schulen und Regelschulen wird im Folgenden synonym verwendet und umfasst die allgemeinbildenden Schularten ohne Förderschulen (vgl. KMK 2018).

deten methodischen Anlage als Stichprobenerhebungen, lassen diese Kompetenzstudien bisher allerdings ebenfalls keine Rückschlüsse auf kommunale Entwicklungen zu.

### **Inklusion im ländlichen Raum**

Eine weitere, mit der vorliegenden Arbeit adressierte Forschungslücke, lässt sich in der Untersuchung des ländlichen Raums bzw. in der Betrachtung der Entwicklung eines Flächenkreises ausmachen. Empirische Untersuchungen zur sonder- und integrationspädagogischen Förderung von Lernenden in den ländlichen Räumen gab es in der Vergangenheit nur vereinzelt (vgl. Sasse 2002; 2005). Daran hat sich auch in den vergangenen Jahren kaum etwas geändert und eine systematische Aufarbeitung dieses Feldes bleibt die Ausnahme. Ein umfassender Transformationsprozess im Sinne der gezielten Gestaltung des Bildungswesens setzt aber voraus, dass Wirkungszusammenhänge innerhalb der sozialen Realität bzw. des Bildungssystems verstanden werden (vgl. Fend 2008). Deshalb gilt es, kleinräumige Voraussetzungen und förderliche Bedingungen zur Realisierung von Inklusion insbesondere in einem Flächenkreis zu prüfen und dabei die verschiedenen Dimensionen etwa des Angebots, des Zugangs und der Partizipationsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Ziel ist es, die Transformation des kommunalen Schulsystems datengestützt zu erfassen.

Hier knüpft die vorliegende Arbeit an, indem sie sich in Bezug auf eine kommunale Schullandschaft damit auseinandersetzt, Wissen zum Umsetzungsprozess schulischer Inklusion so aufzubereiten, dass einerseits die Prozesshaftigkeit der Transformation beschrieben und dabei andererseits geprüft werden kann, welche Informationen letztlich geeignet erscheinen, mit Blick auf die besonderen Herausforderungen eines Kreises, Steuerungswissen bereitzustellen. Denn „[1]etzlich lässt sich nur auf der kommunalen Ebene die Koordination der verschiedenen Bildungsbemühungen und deren optimale Abstimmung [...] erreichen“ (Döbert & Weishaupt 2015, S. 9).

### **Kreis Paderborn als Untersuchungsgegenstand**

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine explorative Studie, die am Beispiel eines Kreises, die Möglichkeiten und Grenzen indikatorengestützter Darstellungen von Inklusion im kommunalen Schulsystem herausarbeitet. Der Kreis Paderborn als ein Flächenkreis mit knapp 300.000 Einwohnerinnen und Einwohnern (vgl. Zensus 2011) und insgesamt 10 kreisangehörigen Gemeinden steht dabei exemplarisch für eine Vielzahl ähnlicher Kommunen in Deutschland. Siedlungsstrukturell zählt Paderborn zu den 133 städtischen Kreisen in Deutschland.<sup>3</sup> Er zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass mit rund 142.000 Einwohnerinnen und Einwohnern ein Großteil (rund 48%) der Bevölkerung sowie der Schülerpopulation (etwa 55% im Schuljahr 2014/15) im Raum der kreisangehörigen Stadt Paderborn angesiedelt sind. Die Schulen in den Gemeinden Delbrück und Büren besuchen jeweils weitere 11% und 10% der Gesamtschülerschaft des Kreises. Dem gegenüber stehen die eher dünn besiedelten Gemeinden, in denen sich 25% der Gesamtschülerschaft des Kreises auf sieben Gemeinden verteilen.

Für die Analyse ist die Kontextualisierung dieser siedlungsstrukturellen Charakteristika insofern von Relevanz, als sich daraus Konsequenzen für die Steuerungspraxis ergeben. Stellen wachsende Schülerzahlen und eine Zunahme an Heterogenität, insbesondere in (Groß)Städten, Entscheidungsträgerinnen und -träger vor Herausforderungen, sind es in den Flächenkreisen vor allem der zu beobachtende Schülerrückgang (bedingt durch demografische Entwicklungen oder arbeits-

3 Das vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) entwickelte Instrumentarium der siedlungsstrukturellen Kreistypen unterscheidet anhand der Bevölkerungszahl und -dichte sowie dem Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten zwischen vier siedlungsstrukturellen Kreistypen: Kreis-freie Großstädte, Städtische Kreise, ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen und dünn besiedelte ländliche Kreise (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2015).

und wirtschaftsbedingte Abwanderungseffekte) und die damit einhergehende Frage der Sicherstellung eines wohnortnahen Schulangebotes, das den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, eine Schule in ihrem sozialen Umfeld zu besuchen. Gleichsam relevant ist in diesem Zusammenhang die Frage nach der Rekrutierung der fachlichen Expertise in den Schulen, also der Sicherstellung, dass ausreichend Lehrkräfte an den Schulen beschäftigt werden können, um das Fächerangebot der jeweiligen Schulstufe abzudecken.

Ein zentrales Kriterium für die Fallauswahl dieser Arbeit stellt die Notwendigkeit dar, die Transformation des kommunalen Schulsystems als Prozess über einen längeren Zeitraum zu untersuchen und Entwicklungslinien aufzeigen zu können. Der Kreis Paderborn erfüllt diese Voraussetzung, da hier bereits seit vielen Jahren die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf (z. T. gestützt durch einzelne Schulstandorte, aber auch als Resultat politischer Praxis) stattfindet und nach der Ratifizierung der UN-BRK, die sich daran anschließenden politischen Bemühungen auf Landesebene, aber auch des öffentlichen Diskurses insgesamt, stetig ausgebaut wurden. Aus diesem Grund wurde der Kreis als Untersuchungsgebiet für die Analyse der Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 ausgewählt.

### **Inklusion als Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf**

Die dem Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen zugrunde liegende definitorische Abgrenzung von Inklusion orientiert sich zunächst an einem engen Verständnis, das sich auf die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung bzw. mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht. So wird als Erziehungsziel formuliert: „Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen“ (§ 2 Abs. 5 SchulG NRW). Die empirische Analyse dieser Arbeit knüpft hier an und richtet den Blick bei der Indikatorisierung zunächst auf eine Einführung des Inklusionsbegriffs als das Gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf. Dieses Vorgehen geht einerseits auf die Verfügbarkeit von Daten zurück. Andererseits gibt es keine Differenzlinie bzw. kein anderes Merkmal, wie den sonderpädagogischen Förderbedarf, das sich in Deutschland in einem hoch differenzierten Förderschulsystem und somit einer institutionalisierten Exklusion manifestiert.

### **Zielsetzung**

Die Ergebnisse der empirischen Analysen dienen einerseits der Systematisierung und Weiterentwicklung bestehender Ansätze zur indikatorengestützten Darstellung von inklusiver Bildung in der Schule. Andererseits liegt ihre Bedeutung in der systematisierenden und kontrastierenden Ergebnisdarstellung, die sowohl förderliche Bedingungen identifizieren und im Weiteren einen Ansatzpunkt für (inklusive) Schulentwicklungsprozesse bieten soll. Exemplarisch am Beispiel des Kreises Paderborn wird ferner herausgearbeitet, welche Möglichkeiten und Grenzen der Darstellung die derzeit verfügbaren Daten eröffnen, welchen Mehrwert einzelschulische Informationen bieten, um schließlich im Gesamtzusammenhang einen Überblick über den Stand der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems im Rahmen dieser Fallstudie zu geben.

Mit der Bereitstellung von aussagekräftigen und anwendungsbezogenen Indikatoren erhalten sowohl Entscheidungsträgerinnen und -träger aus Politik und Verwaltung, als auch Akteure in

den Bildungseinrichtungen Ansatzpunkte zur organisationalen und systemischen Weiterentwicklung der lokalen Schullandschaft. Zudem können die Ergebnisse einen Beitrag zur kritischen Prüfung und Weiterentwicklung von herkömmlichen Indikatoren leisten, die sich für die Operationalisierung von schulischer Inklusion – etwa im Rahmen der Bildungsberichterstattung in Deutschland – eignen.

### 1.3 Fragestellung

Mit dem Grundgedanken eines inklusiven Schulsystems werden neue Anforderungen an verschiedene Handlungs- und Akteurebenen gestellt. Kommune und Schule bilden innerhalb des Umsetzungsprozesses entscheidende Akteure, die maßgeblich an der Umgestaltung und Steuerung beteiligt sind. Die adäquate Gestaltung und Steuerung setzt Wissen über die allgemeine Verfügbarkeit von und Zugänglichkeit zu adäquaten Bildungsangeboten, den Verlauf des Umsetzungsprozesses und seine intendierten und nicht-intendierten Folgen auf Ebene der Region und der Einzelschule ebenso voraus, wie die Kenntnis über förderliche Bedingungen und Risikofaktoren.

*Untersucht wird, wie die Implementierung von Inklusion im Bereich des Schulwesens indikatoren-gestützt am Beispiel einer Region unterhalb der Landesebene analysiert werden kann, und welche Schlussfolgerungen sich aus systemischer Perspektive für den Transformationsprozess mit Blick auf Schulorganisation und -planung formulieren lassen.*

Folgende Teilfragen werden ferner in dieser Arbeit behandelt:

1. Welche Indikatoren lassen sich zur Darstellung der Inklusion im kommunalen Mehrebenensystem Schule erarbeiten, um den Transformationsprozess im Hinblick auf die Prämissen des Artikel 24 UN-BRK – Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit – sowohl auf kommunaler als auch auf Ebene der Einzelschulen abzubilden?
2. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Einrichtungen sind dabei in den Dimensionen Input, Prozess und Output<sup>4</sup> zu erkennen?
3. Inwieweit lassen sich auf Ebene der Einzelschule Typen<sup>5</sup> herausarbeiten, die es ermöglichen, Unterschiede in der (institutionellen) Umgestaltung wesentlicher Ordnungsstrukturen und -muster zu identifizieren, um daraus Schlussfolgerungen für die Entwicklung (kommunaler) Schulsysteme abzuleiten?
4. Welche Schlussfolgerungen für die kommunale Steuerungspraxis ergeben sich aus den indikatoren-gestützten Darstellungen und welche Ansatzpunkte zur organisationalen und systemischen Weiterentwicklung von Inklusion im Schulbereich bietet deren Einbettung in ein datengestütztes Monitoring?

### 1.4 Aufbau der Arbeit

Mit der übergreifenden Zielsetzung der Arbeit – der Identifizierung aussagekräftiger Indikatoren für Inklusion im schulischen Mehrebenensystem – wird ein zentrales Feld angesprochen, die Inklusionsforschung. In *Kapitel 2* wird dieser Bereich mit Blick auf den Untersuchungsge-

<sup>4</sup> Die Verwendung der Dimensionen Input, Prozess und Output orientiert sich an dem Referenzrahmen zur Prüfung schulischer Qualität wie es beispielsweise den Arbeiten von Scheerens & Bosker Roel (1997) und Ditton (2000) zugrunde liegt und im Kapitel 3.3 ausführlich dargestellt wird.

<sup>5</sup> Unter Typenbildung wird hier die Möglichkeit verstanden, die Einzelschulen auf der Grundlage von empirisch beobachtbaren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu Gruppen zusammenfassen zu können.

genstand der Arbeit weiter eingegrenzt. Dabei wird der Begriff Inklusion unter Berücksichtigung der globalen, nationalen und regionalen Ebene, insbesondere vor dem Hintergrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen und der damit verbundenen normativen Zielsetzung, umrissen. Im Rahmen dieser Begriffsbestimmung werden auch zentrale (bildungspolitische) Entwicklungsschritte angerissen, um übergreifende Beobachtungsdimensionen zu identifizieren, welche die Einbettung der nachfolgenden empirischen Analysen in den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs unterstützen.

In *Kapitel 3* wird im Spannungsfeld des zuvor skizzierten normativen Anspruchs sowie der rechtlichen Grundlagen eines inklusiven Schulsystems ein konzeptueller Referenzrahmen entwickelt, der unter Berücksichtigung der verschiedenen Akteursebenen im Schulwesen die empirischen Analysen strukturiert und zentrale Beobachtungsdimensionen herleitet. Hierfür wird zunächst unter Rückgriff auf die Arbeiten von Reißig der Begriff der Transformation im Kontext von Inklusion als metatheoretischer Zugang der Arbeit geschärft (3.1). Der Begriff der Transformation wird in der vorliegenden Arbeit ferner verwendet als „Synonym für substantielle und systemische gesellschaftliche Umformungen, Übergänge zu einem neuen Entwicklungspfad, als Wandel von Ordnungs- und Gesellschaftsmodellen, gesellschaftlichen respektive sozialen Formationen“ (Reißig 2015, S. 108).

Der mehr Ebenenspezifische Zugang, der in Anknüpfung an die Arbeiten Bronfenbrenners hergeleitet wird, schließt eine Auseinandersetzung mit den Steuerungspotenzialen auf den verschiedenen Ebenen (Kommune, Einzelschule und Unterricht) ein. Ziel ist es dabei, einerseits herauszuarbeiten, welche Entscheidungskompetenzen sich im Allgemeinen auf der Ebene der Kommune bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ergeben (3.2). Im Anschluss daran wird die Rolle der Einzelschule im Umsetzungsprozess erörtert und geprüft, welche Ansatzpunkte sich für die Entwicklung von Kennziffern und Indikatoren zur Beschreibung der Gesamtsituation in der Kommune ergeben (3.3). Hier werden insbesondere die Arbeiten Dittons zur Qualität und Qualitätssicherung für die Operationalisierung zentraler Beobachtungsdimensionen aufgegriffen. Durch die Zusammenführung der genannten theoretischen Zugänge wird schließlich ein umfassender konzeptueller Referenzrahmen aufgespannt, der wesentliche Eckpfeiler des Untersuchungsdesigns markiert (3.4).

Ausgehend von dem konzeptuellen Referenzrahmen wird in *Kapitel 4* ein weiteres zentrales Feld angesprochen, die Indikatorenforschung. Es werden die theoretischen Grundlagen einer Indikatorisierung von inklusiver Bildung umrissen (4.1) und geprüft, welche Ansätze bereits auf der internationalen, nationalen, föderalen und kommunalen Ebene existieren (4.2). Dabei geht es zum einen um die Frage, ob und falls ja, welche Kennziffern bislang als Standard etabliert wurden. Zum anderen, ist mit Blick auf deren Aussagekraft, nach den Stärken und Schwächen der herkömmlichen Operationalisierungen zu fragen.

*Kapitel 5* umreißt das methodische Vorgehen der Arbeit. Hier wird einerseits auf die genutzten Sekundärdaten (Schulstatistik) eingegangen (5.1) und zum anderen das den Primärdaten (Schulleitungsbefragung) zugrunde liegende Erhebungsinstrument expliziert (5.2). Ferner werden die Spezifika der Datenerhebung und -aufbereitung (Skalenkonstruktion) ebenso wie die Verfahren der Datenauswertung von offenen und geschlossenen Frage- bzw. Antwortformaten vorgestellt. Zusammengeführt werden diese methodischen Zugänge im Vorgehen zur Spezifizierung aussagekräftiger Indikatoren (5.3).

Der empirische Teil der Arbeit gliedert sich in drei Schritte. In einem ersten Schritt werden im *Kapitel 6* indikatorengestützte Analysen auf Basis der Schulstatistik durchgeführt. Handlungsleitend dafür ist der in Kapitel 3.4 entwickelte konzeptuelle Referenzrahmen, der die zentralen

Beobachtungsdimensionen zur Indikatorisierung definiert, einordnet und so die dargestellten Kennzahlen systematisiert. Dabei sind als strukturierende Elemente der theoretischen Herleitung, die der UN-BRK zugrunde liegenden Prämissen Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Anpassungsfähigkeit und Angemessenheit in die Indikatorisierung eingeschlossen. Entlang der Dimensionen Input (Kommunale Voraussetzungen des Schulsystems, 6.1), Prozessmerkmale (6.2) und Output (Ergebnisse von Inklusion) auf kommunaler Ebene (6.3) werden ferner indikatorengestützte Analysen durchgeführt, die in einem ergänzenden Schritt auch Disparitäten auf Einzelschulebene mit Blick auf ausgewählte Kontextmerkmale (6.4) umreißen. In einer Zusammenschau der Ergebnisse werden Möglichkeiten und Limitationen der Sekundäranalysen dargestellt und so eine Grundlage für die zu ergänzenden Beobachtungsdimensionen geschaffen (6.5).

In jenen Beobachtungsdimensionen, für die schulstatistische Daten keine oder unzureichende Informationsgrundlagen bereitstellen, werden ferner im zweiten empirischen Teil (*Kapitel 7*) ergänzende Primärdaten bedeutsam. Entlang der vorab theoretisch hergeleiteten Beobachtungsdimensionen (in Anlehnung an Ditton 2000a) zur schulischen Qualität des Gemeinsamen Lernens werden Kennziffern entwickelt, die eine ergänzende oder vertiefende Beschreibung und Bewertung des Transformationsprozesses gestatten. In einer Zusammenfassung werden die so generierten Informationen entlang der zentralen Prämissen Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit, Anpassungsfähigkeit nochmals verdichtet und kompakt aufbereitet.

Die im Rahmen der beiden vorangegangenen Analysekapitel entwickelten Indikatorenansätze werden in einem letzten Schritt (*Kapitel 8*) dahingehend verallgemeinert, dass zentrale Entwicklungslinien des Transformationsprozesses für das betrachtete Untersuchungsgebiet identifiziert werden, um in Anknüpfung an den transformationstheoretischen Zugang zentrale Charakteristika sowohl auf Einzelschulebene (8.1) als auch auf kommunaler Ebene (8.2) typisieren zu können.

Die Arbeit schließt mit einer Schlussbetrachtung (*Kapitel 9*), in der inhaltlich wie methodisch die zentralen Ergebnisse mit Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Indikatorisierung schulischer Inklusion entlang der Dimensionen Input, Prozess und Output diskutiert werden, um daran anknüpfend Implikationen für die weitere Forschung abzuleiten.



## 2 Inklusion als normativer Anspruch im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention

So umfassend und intensiv die Debatte um schulische Inklusion und die Anerkennung von Vielfalt aller Lernenden in Deutschland seit der Ratifikation der UN-BRK und des Fakultativprotokolls durch das Gesetz vom 21.12.2008 geführt wird, stellt sich dennoch häufig die Frage, inwieweit der Begriff Inklusion womöglich einer „babylonischen Sprachverwirrung“ (vgl. Wocken 2011, S. 59) gleicht. Die (fach-)wissenschaftliche Diskussion ist geprägt von divergierenden Ansätzen und theoretischen Zugängen, die Inklusion unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten (vgl. Hinz 2002; Grosche 2015; Moser 2012).

Spricht man von Inklusion, so wird im soziologischen Diskurs darunter eine analytische Kategorie verstanden, die auf das Einschließen bzw. die Mitgliedschaft von Personen zu sozialen Systemen und damit verbunden auf größtmögliche soziale Teilhabe (vgl. Stichweh & Windolf 2009) rekurriert. Das Gegenstück – die Exklusion – beschreibt etwa Luhmann als eine Kumulation von Exklusions-Ereignissen:

„Die faktische Ausschließung aus einem Funktionssystem – keine Arbeit, kein Geldeinkommen, kein Ausweis, keine stabilen Intimbeziehungen, kein Zugang zu Verträgen und zu gerichtlichem Rechtsschutz [...] – beschränkt das, was in anderen Systemen erreichbar ist“ (Luhmann 1998, S. 630).

Aus systemtheoretischer Sicht stehen Inklusion und Exklusion somit in einem dialektischen Verhältnis.

Inklusion im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird derzeit vor allem aus zwei verschiedenen Perspektiven diskutiert: In einem weiten Verständnis, dessen Zielsetzung von einer Berücksichtigung verschiedener Dimensionen von Benachteiligung ausgeht und Inklusion mit dem Heterogenitätsdiskurs verknüpft (vgl. Emmerich & Hormel 2013; Cramer & Harant 2014) bis hin zu der Forderung die „alltägliche ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘“ zu überwinden (Hinz 2010, S. 65). So fasst beispielsweise Hinz (2006) Inklusion zusammen als

„[...] allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – damit wird, dem Verständnis der Inklusion entsprechend, jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006 S. 98).

Werning (2014) umreißt dieses weite Inklusionsverständnis vergleichsweise pragmatisch als „die Minimierung von Diskriminierung und Maximierung der sozialen Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen“ (ebd., S. 603).

Demgegenüber steht ein eng gefasstes Verständnis, das zunächst die gleichberechtigte Teilhabe der Menschen mit Behinderungen in den Blick nimmt und im Allgemeinen als ein „mainstreaming“ von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bezeichnet wird. Häufig wird damit Inklusion im Schulbereich auf das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bezogen. Dieses eher enge bzw. spezifische Ver-