

1 Einleitung

Bereits 1975 formulierte der Deutsche Bildungsrat folgende Empfehlung:

„Für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher empfiehlt die Bildungskommission ein flexibles System von Fördermaßnahmen, das einer Aussonderungstendenz der allgemeinen Schule begegnet, gemeinsame soziale Lernprozesse Behinderter und Nichtbehinderter ermöglicht und den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher entgegenkommt“ (Der Deutsche Bildungsrat 1975, 23 f.).

Damit existiert in Deutschland seit bereits 35 Jahren eine Empfehlung, die der integrativen Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eindeutig den Vorrang vor der Beschulung im isolierenden Förderschulwesen gibt und damit auch der Allgemeinbildenden Schule bereits vor über 30 Jahren die Verantwortung für alle Schüler übertrug. Die faktische Situation ist jedoch eine deutlich andere. Nach wie vor besuchen laut KMK-Statistik (2008) 84,3% der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Erhebungsjahr 2006 eine Förderschule. Dabei ergeben sich erstaunlich unterschiedliche Integrationsquoten in den einzelnen Bundesländern¹ sowie zwischen Grundschulen und Weiterführenden Schulen. International bildet Deutschland eines der „Schlusslichter“ im Bereich der schulischen Integration (vgl. Kapitel 2.2.3.1).

1.1 Anstoß – ‚Eine persönliche Erfahrung‘

Die vorliegende Forschungsarbeit wurde zunächst nur aus einem einzigen Grund begonnen: Ich brauchte ein Ventil für die paradoxen Erfahrungen, die ich als Lehrerin bezüglich der integrativen Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im nordrhein-westfälischen Schulsystem machen musste.

Die Situation, der Eltern, Schüler und Lehrkräfte nach vier Jahren erfolgreicher integrativer Beschulung in der Primarstufe bei dem Versuch der Fortführung des gemeinsamen Lernens in der Weiterführenden Schule ausgesetzt waren, hätte enttäuschender nicht sein können. Trotz größter Anstrengungen unsererseits ließ sich zunächst keine Schule der Sekundarstufe finden, die sich der Herausforderung einer Integrativen Lerngruppe (IL) stellen wollte, obwohl es zum damaligen Zeitpunkt gerade zur gesetzlichen Regelung des Gemeinsamen Unterrichts (GU) in NRW gekommen war (vgl. hierzu Kapitel 2.5).

¹ Nicht zuletzt durch die zunehmende Verbesserung der weltweiten Kontakte durch internationale Konferenzen, Studienreisen und moderne Informationstechnologien hat sich der wissenschaftliche Diskurs in den letzten Jahrzehnten erheblich erweitert und beschleunigt.

Die Suche nach einer Schule der Sekundarstufe, die bereit gewesen wäre, das Projekt fortzuführen, scheiterte zumeist bereits im Erstkontakt mit der Schulleitung.

Einzig eine Hauptschule signalisierte vorsichtiges Interesse, sich in einer Lehrerkonferenz damit zu beschäftigen. Doch auch dort wollte sich zunächst niemand der Kollegen für eine aktive Rolle gewinnen lassen. Lediglich die Schulleiterin erkannte das Projekt als Chance, ihrer Schule neue Impulse zu verleihen. Die Zustimmung erhielt die zukünftige IL in der Konferenz jedoch erst dann, als ich gemeinsam mit der Lehrerin für Sonderpädagogik anbot, die Leitung der Klasse zu übernehmen.

Schon damals vermutete ich, dass der Widerstand der Kollegien und Schulen nicht in einer persönlichen Ablehnung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf begründet sein konnte. Zu einhellig schien das negative Votum auf unsere Anfrage, zu eindeutig die Ablehnung der Integrativen Lerngruppe. Der massive Widerstand musste tieferliegende, möglicherweise strukturelle Ursachen haben.

Nicht selten sind Diskrepanz-Erfahrungen dieser Art Anstoß für Forschungsvorhaben. Für mich stellte sich die Frage, wie meine bisherigen positiven Erfahrungen bezüglich der integrativen Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Primarstufe mit der dann erlebten massiven Ablehnung schulischer Akteure im Bereich der Sekundarstufe in Beziehung gebracht werden konnten. Hier erschien mir eine wissenschaftliche Aufarbeitung dringend notwendig.

Bei dem Versuch, eine Fortführung der erfolgreichen integrativen Arbeit der Primarstufe für die mir anvertrauten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe sicherzustellen, ließ sich in der Praxis selbst drei Jahrzehnte später wenig vom Geist der Empfehlung des Bildungsrates aus dem Jahre 1975 wiederfinden und immer wieder berichten die in integrative Prozesse involvierten Akteure an Weiterführenden Schulen über erhebliche Schwierigkeiten bei der Suche nach geeigneten, kooperativen Schulen.

Die Durchsicht der GU-Zahlen für NRW für die letzten Jahrzehnte macht sehr schnell deutlich, dass sich die Lage ungeachtet zahlreicher politischer Bekenntnisse und Absichtserklärungen für mehr schulische Integration von behinderten Schülern in den vergangenen 30 Jahren kaum verändert hat (vgl. Kapitel 2.4).

Hinzu kommt die Erfahrung der scheinbar sehr geringen Wirkkraft der vielen integrativen Schulentwicklungsprozesse im Gesamtsystem Schule. Oft führen integrative Projekte an Weiterführenden Schulen eine Art „Insel- oder Schattendasein“ gegenüber dem restlichen Schulbetrieb. Die integrative Arbeit wird zumeist von engagierten Einzelpersonen getragen, ohne dass sie zu einer gemeinsamen Bewegung an der Schule heranreift.

Die paradoxen Erfahrungen, welche ich rund um die Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Weiterführenden Schule machen musste, erschienen mir immer weniger ein Einzelfall zu sein. Nicht bewusst war mir zum damaligen Zeitpunkt allerdings, dass diese prägenden Erfahrungen fünf lange Jahre Motor zur Erstellung der hier vorliegenden Forschungsarbeit sein würden. Die Herausforderung bestand für mich darin, den Weg von der persönlichen Erfahrung zur wissenschaftlichen Erkenntnis zu beschreiten. Die vorliegende Arbeit dokumentiert diesen langen Prozess.

Georg Feuser, ehemaliger Professor für Behindertenpädagogik an der Universität Bremen, prägte am 13.03.2010 auf einem Kongress des Elternvereins „mittendrin e.V.“ in Köln zu dem Thema *Eine Schule für Alle* das Bild der „Vorderbühne und der Hinterbühne der Integration“. Feuser behauptete, dass sich die Integrationsbewegung nur auf der Vorderbühne

abspiele, die Geschehnisse auf der Hinterbühne der Integration, also die faktische Umsetzung in der einzelnen Schule, jedoch oft im Verborgenen bliebe. So entwickle man immer ausgereifere Konzepte, ohne ihre praktische Umsetzung wirklich zu überprüfen. Naiv glaube man an eine Eins-zu-eins-Umsetzung von der Theorie in die Praxis. Feuser zufolge habe auch der wissenschaftliche Diskurs die Hinterbühne nicht analysiert. So blieben die zahllosen Beliebigkeiten in der Umsetzung der Integrationsansätze unerforscht, während die Vorderbühne im Scheinwerferlicht erstrahle.

Die vorliegende Forschungsarbeit erhebt den Anspruch, sich auf diese Hinterbühne zu begeben und der Frage nachzugehen, was beim Bemühen, integrative Konzepte im Allgemeinen Schulwesen umzusetzen, tatsächlich vor Ort passiert, was also genau an gemeinsamen Lerngelegenheiten bei den Schülern ankommt. Die Haltungen und Handlungen der Akteure zum Konzept der schulischen Integration sind hier der Schlüssel zur Erkenntnis. Damit kann eine erhebliche Forschungslücke bezüglich integrativer bzw. inklusiver Schulentwicklungsprozesse im Bereich der Sekundarstufe geschlossen werden.

1.2 Fragestellung und Erkenntnisperspektiven

„Wer das System nicht versteht, der neigt dazu, in den Oberflächenphänomenen die Probleme zu sehen und auch die Lösung in der Bearbeitung der Oberflächenphänomene zu suchen. Erst wenn man das System versteht, kann man eine Fehlfunktion beheben“ (Fend 2008, 12).

Mit diesem Zitat Helmut Fends kann der dieser Studie zugrunde liegende Forschungsauftrag beschrieben werden. Sie versucht zu klären, worin die eben beschriebenen Schwierigkeiten begründet sind, den in der Primarstufe sehr erfolgreich praktizierten GU in Weiterführende Schulen zu implementieren. Dieser Weg der Erkenntnis kann, so Fend, nur über das Verstehen des Systems führen. Dabei sind sich zahlreiche Autoren darüber einig, dass der Schlüssel für schulischen Wandel in den Haltungen und Einstellungen der Akteure liegt (Dumke 1989, Eberl 2000, Preuss-Lausitz/Maikowski 1998).

In der vorliegenden Arbeit wird jedoch nicht von den Haltungen oder Einstellungen der Lehrkräfte gesprochen sondern mit Helmut Fend (2006) vom ‚Wissen im System‘. Damit meint dieses ‚Wissen im System‘ zunächst das gesamte verfügbare ‚Wissen im System‘ zum Gemeinsamen Unterricht (GU), dieses wird jedoch von den Lehrkräften nur partiell genutzt und auf der Basis der bzw. im Zusammenhang mit den eigenen Arbeitsbedingungen, die sie auf der Handlungsebene haben, genutzt. Die aus beidem gemeinsam entstehende Mischung wird in der vorliegenden Studie mit Helmut Fend Rekontextualisierung genannt (Fend 2006a, 175).

Dabei kann die Analyse dieses Wissens Erkenntnisse darüber liefern, was auf der Mikroebene der Schule bei der Implementierung einer IL tatsächlich passiert. Hier bildet der von Helmut Fend entwickelte „Gesamtplan“ des Bildungssystems, mit dem er die vernetzten Verantwortlichkeiten von Akteuren im Bildungssystem sichtbar machen konnte, die theoretische Grundlage (Fend 2008, 12).

Die vorliegende Forschungsarbeit versucht daher mit Hilfe von Helmut Fends *Neuer Theorie der Schule*, zu einem tieferen Verständnis der tatsächlichen Geschehnisse in integrativen Schulentwicklungsprozessen zu gelangen. Damit schließt sich die Arbeit ihm an, wenn er sagt, dass dieses Verstehen im Bildungssystem die Voraussetzung für spätere Gestaltungsbemühungen ist.

Nationale wie internationale Studien konnten immer wieder aufzeigen, dass sich bei Lehrkräften sehr häufig durchaus positive Haltungen zum Konzept der Inklusion beobachten lassen, die allgemeinen Rahmenbedingungen für die Bewältigung dieser Aufgabe aber eher ungünstig eingeschätzt werden.

Die vorliegende Untersuchung geht davon aus, auch in den eigenen Daten diese Diskrepanz zwischen allgemeiner Einstellung und Bewertung verschiedener Aspekte der gemeinsamen Beschulung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu finden. Sie geht jedoch noch einen Schritt weiter und untersucht, wie sich diese diskrepante Situation auf die Implementierung der IL in die Sekundarstufe auswirkt. Es wird davon ausgegangen, dass es aufgrund dieser fehlenden Passung von Anforderung und Ressource im Sinne Helmut Fends *Neuer Theorie der Schule* zu zahlreichen Rekontextualisierungsprozessen oder Umformungstendenzen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems kommt. Dies bedeutet, dass die schulischen Akteure die an sie herangetragenen Vorgaben so umdefinieren, dass sich für die jeweilige Ebene, auf der sie agieren, eine Optimierung ergeben kann (Fend 2008, 34). Dabei wird weiter vermutet, dass die Öffnung der Allgemeinbildenden Schule in Richtung Inklusion auch deshalb verhindert werde, weil die in ihr handelnden Akteure stark an ihre institutionellen Vorgaben gebunden sind.

Wie die einleitenden Worte verdeutlichen konnten, ist die vorliegende Studie nicht im „Elfenbeinturm“ entstanden und folgt daher einem sehr eigenen Forschungsweg, der seine Annahmen aus der Theorie und den praktischen Problemen bezieht und fortentwickelt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Wie wird dieser Pfad von der persönlichen Erfahrung zur wissenschaftlichen Erkenntnis im Rahmen dieser Studie beschritten?

In Teil A der Arbeit wird die theoretische Konzeption vorgelegt. Diese ermöglicht die in Forschungsprozessen geforderte ‚theoretische Sensibilität‘ und fungiert zugleich als ein Werkzeug zur Beurteilung der Angemessenheit und Relevanz der Daten.

Der theoretische Bezugsrahmen besteht aus drei Teilen. Zunächst (Kapitel 2) wird das insbesondere in den letzten Jahren entstandene Begriffswirrwarr um die Termini „Integration“ und „Inklusion“ zu entzerren versucht und zur aktuell hoch aufgeladenen Diskussion um das gegliederte Schulsystem in Beziehung gesetzt. Hier zeigt sich ein ernüchterndes Bild der nationalen integrativen Schulentwicklung der letzten Jahrzehnte. Es werden auch einige Schlaglichter auf die internationalen Entwicklungen um die Herausbildung eines menschenrechtsbasierten Bildungsbegriffs geworfen. Aufgezeigt wird, dass Deutschland mit dem Festhalten an dem stark ausdifferenzierten Schulwesen international einen Sonderweg beschreitet und so aktuell das System und damit auch jede Einzelschule unter massiven Veränderungsdruck gerät. Diesen ersten Teil der theoretischen Konzeption abschließend, folgt eine intensive Aufarbeitung der Entwicklungen um den GU in NRW.

Im zweiten Teil der theoretischen Konzeption (Kapitel 3) wird der Forschungsstand in Bezug auf das Thema Integration in der Beurteilung durch die Lehrkräfte ausgewertet. Es erfolgt eine umfangreiche Sichtung früherer Befunde zu Einstellung und Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit im Gemeinsamen Unterricht (GU). Hier fließen auch einige internationale Ergebnisse in die Betrachtung mit ein.

Der dritte Teil der theoretischen Konzeption (Kapitel 4) bildet die Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrkraft in Theorien schulischen Wandels. Es wird der Frage nachgegangen, wie es zu der starken Veränderungsresistenz speziell im Bereich der Schule kommen kann und welche Verantwortung dabei der einzelnen Lehrkraft zukommt. Es wird nach einem theoretischen Konzept gesucht, das zu erklären hilft, wie Wandel in der Schule funktionieren kann. Hierzu werden das bekannte Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von H.-G. Rolff (2007) und Fends *Neue Theorie der Schule* (2006) vorgestellt. Kapitel 4.4 spürt dann im Anschluss daran der Frage nach, was über die Initiativkraft der einzelnen Lehrkraft in Schulentwicklungsprozessen bereits bekannt ist. Hierzu werden exemplarisch einige Befunde aus dem Bereich der Implementationsforschung zur Rolle der Lehrkraft präsentiert.

Den theoretischen Teil abschließend und zum empirischen Teil der Studie überleitend erfolgt in Kapitel 4.5 die Darstellung der Konsequenzen aus den theoretischen Vorüberlegungen für die hier vorliegende empirische Untersuchung.

Kapitel 6 und 7 der Arbeit beinhalten die Ergebnisse und Interpretation der empirischen Erhebung, diese gliedern sich in fünf Teilstudien. Dabei werden in einem ersten Schritt (erste quantitative Teilstudie) die Ergebnisse der ersten schriftlichen Befragung deskriptiv ausgewertet und zur vorhandenen Forschungsliteratur in Beziehung gesetzt.

Danach (erste und zweite qualitative Teilstudie) kommt es zur Auswertung der qualitativen Interviewstudie. Hier wird nach möglichen Ursachen für Schwierigkeiten im Implementationsprozess geforscht. Die hier angewandte Triangulation zweier unterschiedlicher Forschungsparadigmen ermöglicht auch eine tiefere Analyse des Wissens im System der Lehrkräfte zur Innovation. Damit dient die qualitative Studie gleichfalls der vertiefenden Interpretation der quantitativen Vorstudie.

In einem nächsten Schritt (zweite quantitative Teilstudie) kommt es zur Auswertung der neuen Fragen der zweiten schriftlichen Befragung. Hier wird ergründet, welche Auswirkungen die Einführung der IL nach Ansicht der Lehrkräfte auf bestimmte Aspekte in der Schule hatte.

Im fünften und letzten Schritt der Datenauswertung (dritte quantitative Teilstudie) klärt der Vergleich von Erst- und Nachbefragung, ob es zu Wandel in Bezug auf das ‚Wissen im System‘ der Lehrkräfte im Laufe eines Schuljahres gekommen ist.

Kapitel 8 der Arbeit beinhaltet die aus den Ergebnissen der Studie abgeleiteten Empfehlungen für zukünftige integrative Prozesse an Schulen der Sekundarstufe. Zudem findet eine abschließende Bewertung der Relevanz der Ergebnisse in Bezug auf Steuerung im Bildungswesen, Schulentwicklung und Forschung statt. Abschließend wird mit der *Theorie U* von Senge/Scharmer/Jaworski/Flowers (2005) ein mutiger und weitreichender Blick auf zukünftig anzustrebende inklusive Schulentwicklungsprozesse geworfen.

Soweit personenbezogene Bezeichnungen in männlicher Form aufgeführt sind, beziehen sie sich auf beide Geschlechter in gleicher Weise.