



Anne Piezunka

Ist eine gute Schule eine inklusive Schule?

Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

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

Anne Piezunka

Ist eine gute Schule eine inklusive Schule?

Entwicklung von Messinstrumenten
durch Schulinspektionen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Meiner Familie
Hille, Hartmut, Henning & Christian*

*Die Publikation wurde durch den Leibniz-Publikationsfonds für Open-Access-Monografien gefördert.
Dieser Titel steht als Klinkhardt Open Access im Fachportal Pädagogik zum Download zur Verfügung.*

*Die vorliegende Arbeit wurde 2019 mit dem Wissenschaftspreis
der Sektion Sonderpädagogik der DGfE ausgezeichnet.*

Die vorliegende Arbeit wurde von dem Institut Erziehungswissenschaften der Universität Hildesheim unter dem gleichnamigen Titel als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Vera Moser, Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla.

Tag der Disputation: 9.05.2019.

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2020.kg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © kate_kalita / adobe stock.

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 978-3-7815-5799-4 Digital

doi.org/10.35468/5799

ISBN 978-3-7815-2360-9 Print

Zusammenfassung

Die Umsetzung von schulischer Inklusion findet in Deutschland auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems statt, z.B. in der Gestaltung der Schulstruktur. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich die Umsetzung von Inklusion abbilden lässt. In Abhängigkeit davon, wie Inklusion als politische Vorgabe gedeutet wird, kann es beispielsweise variieren, welche empirischen Daten hierfür erhoben werden. Daran anknüpfend geht es im Rahmen der Arbeit um die Fragen, inwiefern Inklusion in den Messinstrumenten der Schulinspektion berücksichtigt wird und wie diese entstanden sind. Schulinspektionen evaluieren in den einzelnen Bundesländern mithilfe von Messinstrumenten, z.B. Schülerfragebögen und Unterrichtsbeobachtungsbögen, die Qualität von Einzelschulen. Dabei unterscheiden sich die Bundesländer darin, welche Instrumente sie anwenden. Durch die Analyse der Messinstrumente und mithilfe von Experteninterviews wird herausgearbeitet, ob und welche Daten in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion erhoben werden. Des Weiteren wird deutlich, wie die Messinstrumente der Schulinspektionen entstanden sind und welche Rahmenbedingungen prägend wirkten. Die Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsprozess ermöglicht es zu zeigen, warum sich die Messinstrumente zwischen den Bundesländern unterscheiden. Für die Bearbeitung der Fragestellung wird auf organisations- und bewertungssoziologische Arbeiten (z.B. Sensemaking Ansatz) zurückgegriffen sowie auf zentrale Konzepte der Inklusionsforschung und den Educational Governance-Ansatz.

Abstract

Due to the UN Convention on the Rights of Persons with disabilities, the Federal States of Germany have to implement inclusive education. However, there is no shared understanding how to define inclusive education in Germany. Therefore, different understandings on how to implement inclusive education within the schools exist. Comparing different Federal States of Germany, Anne Piezunka examines how school inspectorates define inclusive education. School inspectorates are part of the educational administration. They evaluate the quality of schools and are a key means of accountability. Evaluating the quality of schools, they analyze documents, conduct interviews and observe classes. Thereby, they apply several metrics. For example: "The class starts on time". Every federal state has developed its own metrics. Piezunka analyzes which metrics school inspectorates apply to evaluate the implementation of inclusive education on the school level. Interviewing the developers of metrics, she also studies the development of these metrics and seeks to explain differences between the federal states. The study brings together sensemaking theory, sociology of evaluation and research on inclusive education.

Zusammenfassung orientiert an leichter Sprache

Was ist eine gute Schule? Auf diese Frage gibt es viele Antworten. Zum Beispiel:

- Wenn Lehrer_innen nett zu den Kindern sind.
- Wenn die Klassenzimmer sauber sind.
- Wenn Kinder an der Schule mitbestimmen können.
- Wenn es Computer an der Schule gibt.

Es gibt noch viele weitere Antworten. In meiner Arbeit beschäftige ich mich mit Schulinspektor_innen. Was machen sie? Sie besuchen einzelne Schulen und machen folgendes:

- Sie sitzen mit den Kindern im Klassenzimmer und beobachten den Unterricht.
- Sie unterhalten sich mit der Schulleitung und mit Lehrer_innen.
- Sie unterhalten sich mit den Kindern.

Nach ihrem Besuch schreiben die Schulinspektor_innen einen Bericht. In dem Bericht steht, was die Schule gut macht. In dem Bericht steht auch, was die Schule schlecht macht. Warum machen sie das? Sie wollen der Schule helfen. Durch den Bericht weiß die Schule, was sie verbessern muss.

Ich will wissen: Was ist für Schulinspektor_innen eine gute Schule? Wenn sie eine Schule besuchen, können sie nämlich nicht auf alles achten. Sie haben nicht genug Zeit. Deswegen müssen sie Entscheidungen treffen. Zum Beispiel: Ist es ihnen wichtig, dass der Schulflur sauber ist? Oder finden sie es wichtig, dass es in jedem Klassenzimmer Computer gibt?

In den letzten Jahren habe ich viel gelesen: Es gibt viele Texte von den Schulinspektor_innen. In den Texten beantworten die Schulinspektor_innen die Frage: Was ist für uns eine gute Schule? Ich habe die Texte gelesen und ich habe mit Schulinspektor_innen gesprochen. Ich habe die Schulinspektor_innen gefragt: Findet ihr das wichtig,

- ob die Lehrer_innen nett zu allen Kindern sind.
- dass die Kinder mitbestimmen können.
- ob alle Kinder beim Lernen die richtige Hilfe erhalten.

Auf meine Fragen habe ich unterschiedliche Antworten bekommen. Dann hatte ich eine weitere Frage: Warum antworten die Schulinspektor_innen so unterschiedlich? Das habe ich auch die Schulinspektor_innen gefragt. Dafür gibt es verschiedene Gründe:

- Schulinspektor_innen leben an unterschiedlichen Orten in Deutschland.
- Die Schulinspektor_innen haben in ihrem Leben unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Zum Beispiel: Sie haben an unterschiedlichen Schulen gearbeitet.
- Die Schulinspektor_innen haben mit Kolleg_innen, Bekannten und ihrem Chef darüber gesprochen, was eine gute Schule ist. Dabei haben sie unterschiedliche Antworten erhalten.

Deswegen haben die Schulinspektor_innen unterschiedliche Antworten gegeben. Im folgenden Text habe ich dies ausführlich erklärt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
1.1	Forschungsfragen	15
1.2	Relevanz der Arbeit	15
1.2.1	Analyse von Messinstrumenten	15
1.2.2	Implementation von Inklusion	17
1.3	Verortung der Untersuchung	17
1.4	Aufbau der Arbeit	19
2	Schulische Inklusion – eine Begriffsklärung	21
2.1	Verständnisse von schulischer Inklusion	21
2.2	Menschenrechtliches Verständnis	24
2.2.1	Menschenrechtliche Perspektive	24
2.2.2	Fokus auf die Einzelschulebene	25
2.2.3	Teilhabe und Nichtdiskriminierung in Bezug auf Schule	26
2.2.4	Inklusive Perspektive auf Menschenrechte	30
2.2.5	Abgrenzung zu anderen Verständnissen	35
2.3	Forschungsstand: Umsetzung von Inklusion in Deutschland	36
2.3.1	Individuell bestmögliche Qualifizierung	37
2.3.2	Erfahren von intersubjektiver Anerkennung	38
2.3.3	Politische Partizipation	39
2.3.4	Zwischenfazit	40
3	Schulinspektionen in Deutschland	43
3.1	Beschreibung eines Inspektionsverfahrens	43
3.2	Einführung von Schulinspektionen	44
3.3	Schulinspektionen im Bildungssystem	47
3.3.1	Educational Governance-Ansatz	47
3.3.2	Schulinspektion als Teil der öffentlichen Verwaltung	48
3.3.3	Funktionen der Schulinspektion	49
3.4	Zwischenfazit	53
3.5	Forschungsstand zu Schulinspektionen	53
3.5.1	Schulinspektionen als ein Akteur im Bildungssystem	54
3.5.2	Wirkung von Schulinspektionen	54
3.5.3	Analyse der Messinstrumente	56
3.5.4	Entwicklung der Messinstrumente	57
4	Messinstrumente aus bewertungssoziologischer Perspektive	59
4.1	Merkmale von Indikatoren	60
4.1.1	Indikatoren als Klassifizierungen	60
4.1.2	Indikatoren als eine Form der Bewertung	61
4.1.3	Kommensurierung	62
4.1.4	Vergleiche von Entitäten	63

4.2	Entwicklung von Bewertungsinstrumenten	65
4.2.1	Forschungsstand	65
4.2.2	Bewertungskonstellationen	66
4.2.3	Institutionalisierung von Indikatoren	67
4.3	Exkurs: Qualität von Schule	71
4.4	Zwischenfazit	73
5	Sensemaking-Ansatz	75
5.1	Sensemaking-Ansatz nach Weick	75
5.1.1	Kennzeichen von Sensemaking nach Weick	77
5.1.2	Sensemaking in Organisationen	79
5.1.3	Sensemaking und Macht	80
5.2	Implementation von politischen Vorgaben	81
5.2.1	Abgrenzung zu anderen Ansätzen	81
5.2.2	„Distributed-Cognition“-Ansatz	83
5.2.3	Zwischenfazit	86
6	Empirisches Design	87
6.1	Analyse der Bewertungsinstrumente	87
6.1.1	Datenkollektion	87
6.1.2	Relevante Dokumente	89
6.1.3	Qualitative Inhaltsanalyse der Bewertungsinstrumente	93
6.2	Analyse der Experteninterviews	97
6.2.1	Entwicklung des Leitfadens und theoretische Orientierung	98
6.2.2	Kontaktaufnahme zu den Interviewpartnern	99
6.2.3	Durchführung der Interviews	99
6.2.4	Reflexion der Interviews	100
6.2.5	Qualitative Inhaltsanalyse der Experteninterviews	103
6.2.6	Grenzen der Datenanalyse	105
6.3	Forschungsethik und Datenschutz	107
6.3.1	Informierte Einwilligung	107
6.3.2	Datenschutz	107
7	Deutungen von Inklusion	109
7.1	Berücksichtigung von Konzepten in Bezug auf Inklusion	110
7.1.1	Ziel von Inklusion: Individuell bestmögliche Qualifizierung	110
7.1.2	Ziel von Inklusion: Politische Partizipation aller	115
7.1.3	Ziel von Inklusion: Erfahren von Anerkennung	117
7.1.4	Nennung von Differenzlinien	119
7.1.5	Berücksichtigung von Inklusion als normative Forderung	125
7.2	Verwendung des Inklusionsbegriffs	126
7.2.1	Verständnis von Inklusion	126
7.2.2	Instrumente in Bezug auf Inklusion	130
7.2.3	Zwischenfazit: Verständnisse von Inklusion in den Instrumenten	134

7.3	Inklusionsdeutungen der Instrumenteentwickler_innen	136
7.3.1	Typ I: Inklusion als Anspruch auf Förderung	136
7.3.2	Typ II: Inklusion als Herausforderung für Schulen	139
7.3.3	Typ III: Inklusion als Teilaspekt von guter Schule	140
7.4	Deutungen von Inklusion im Vergleich	142
7.5	Exkurs: Konsensuales Verständnis von Schulqualität	142
8	Entwicklung von Messinstrumenten zu Inklusion	145
8.1	Prägende Rahmenbedingungen beim Sensemaking	147
8.1.1	Persönliche Attribute der Entwickler_innen	147
8.1.2	Rechtliche Vorgaben	152
8.1.3	Situativer Kontext	154
8.1.4	Beispiel: Bewerten und Beschreiben in der Datenauswertung	174
8.2	Relevante Impulse beim Sensemaking	177
8.2.1	Sensemaking von Teilaspekten von Inklusion	178
8.2.2	Sensemaking zu Lernstandserhebungen	179
8.3	Sensemaking von einzelnen Fällen	180
8.3.1	Frau Elsner als Vertreterin von Typ I	181
8.3.2	Herr Pehla als Vertreter von Typ II	184
8.3.3	Herr Plate und Frau Steigleder als Vertreter von Typ III	185
8.4	Kollektive Aushandlungsprozesse	191
8.5	Einzelfallübergreifende Handlungsmuster	192
9	Diskussion und Ausblick	195
9.1	Berücksichtigung von Inklusion	195
9.1.1	Konzepte in Bezug auf Inklusion	196
9.1.2	Verständnisse von Inklusion in den Instrumenten	202
9.1.3	Schlussfolgerungen aus dem zweistufigen Analyseverfahren	206
9.1.4	Deutungen von Seiten der Instrumenteentwickler_innen	207
9.2	Entwicklung von Indikatoren zu Inklusion	209
9.2.1	Kurzzusammenfassung der Ergebnisse aus der Analyse	209
9.2.2	Gründe für unterschiedliche Deutungen	210
9.2.3	Implikationen der jeweiligen Rahmenbedingungen	212
9.2.4	Bewertungssoziologische Überlegungen	217
10	Fazit	223
	Literatur	227
	Abbildungsverzeichnis	241
	Tabellenverzeichnis	241
	Akronyme	243

A Leitfaden	245
A.1 Teil 1: Allgemeine Fragen	246
A.2 Teil 2: Fragen zu Instrumenten	248
A.3 Teil 3: Bundesländerspezifische Fragen	250
B Transkriptionsregeln	251
C Danksagungen	253

1 Einleitung

„Evaluation is a cultural process that—broadly defined—concerns the negotiation, definition and stabilization of value in social life“ (Lamont et al., 2014)¹.

Es variiert nicht nur zwischen Staaten und Regionen, sondern auch zwischen Einzelpersonen, was unter einer „guten“ Schule verstanden wird. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Vorstellungen von Schulqualität beispielsweise darin, wie die gesellschaftlichen Funktionen von Schule nach Fend (2006) gedeutet werden und welche Relevanz ihnen zugeschrieben wird. Obwohl verschiedene Verständnisse von Schulqualität existieren (vgl. Ditton 2000, S. 74), entsteht im öffentlichen Diskurs häufig der Eindruck, dass Konsens darüber herrscht, was eine gute Schule sei (vgl. Heid 2007, S. 55). So wird beispielsweise im Fall von datengestützten Evaluationen von Bildungseinrichtungen häufig argumentiert, dass hierbei auf ein allgemeingültiges Verständnis von guter Schule zurückgegriffen werden würde (nähere Beschreibung siehe Heinrich 2010, S. 47). Demnach werden die Daten, die mithilfe der Messinstrumente erhoben werden, als objektive Grundlage angesehen (Sellar 2014), um evidenzbasierte Entscheidungen treffen zu können.

Jedoch repräsentieren die Instrumente, die zur Messung von Qualität genutzt werden, stets bestimmte Vorstellungen von guter Schule und vernachlässigen andere. Beispielsweise kann der Fokus auf den erworbenen Kompetenzen von Schüler_innen liegen oder es steht die Frage im Mittelpunkt, ob im Sinne von Inklusion die Teilhabe und Nichtdiskriminierung aller Schüler_innen an der Einzelschule gewährleistet ist. Bei der Entwicklung von Messinstrumenten können demnach unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden bzw. basieren die einzelnen Verständnisse von guter Schule zum Teil auf unterschiedlichen Wertvorstellungen. Daher lässt sich schlussfolgern, dass Messinstrumente nicht neutral sind, sondern stets eine normative Komponente beinhalten (vgl. Biesta 2015, S. 316). Demnach bedarf es normativer Setzungen, wenn Messinstrumente entwickelt werden und diese sind nicht per se naturgegeben (vgl. Bowker und Star 2000, S. 5), sondern sozial konstruiert.

Diese normative Komponente gerät jedoch häufig in Vergessenheit, wenn die Instrumente bereits länger in Gebrauch sind und von vielen genutzt werden: „As they [metrics, ap] simplify and reduce complex educational processes to numerical ratings and rankings, however, these metrics can also narrow debate and the kind of education one think is possible“ (Anagnostopoulos et al. 2016, S. 343).

Es ist diese normative Komponente von Messinstrumenten, die im Rahmen dieser Arbeit näher betrachtet wird. So wird untersucht, wie ein Teilaspekt von Schulqualität, Inklusion, in den Messinstrumenten der Schulinspektionen berücksichtigt wird. Der Fokus auf Inklusion bietet sich an, weil Deutschland sich unter anderem durch die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) zur Umsetzung von Inklusion verpflichtet hat. Auch wenn Inklusion in der Öffentlichkeit intensiv diskutiert wird, gibt es kaum Wissen darüber, ob und wie die politische Vorgabe auf den einzelnen Ebenen des Bildungssystems implementiert wurde. Dabei wird die Ebene der Bildungsadministration im Rahmen der Arbeit am Beispiel der Schulinspektionen² näher

¹ Lamont et al. verweisen hierbei auf die theoretischen Überlegungen von Beckert und Musselin (2013).

² Im Folgenden werden externe Evaluationen von Schulen als Schulinspektionen bezeichnet. Die Bundesländer verwenden hierfür unterschiedliche Bezeichnungen, z. B. Fokusevaluation, Qualitätsanalyse, Externe Evaluation, usw. (vgl. Sowada und Dederling 2016).

betrachtet. So sind Schulinspektionen in den einzelnen Bundesländern dafür zuständig, mithilfe von empirischen Erhebungsverfahren die Qualität von Einzelschulen zu evaluieren. Hierbei greifen sie beispielsweise auf Unterrichtsbeobachtungsbögen oder Onlinefragebögen zurück, um Daten zu erheben. Dabei sind Schulinspektionen nur eine von vielen Maßnahmen, die seit der Jahrtausendwende eingeführt wurden, um im Rahmen von „neuer Steuerung“ mehr Daten über Schulen zu sammeln, um diese für bildungspolitische Entscheidungen nutzen zu können (vgl. Bellmann, Duzevic et al. 2016).

In Bezug auf die bundesländerspezifischen Messinstrumente der Schulinspektionen und deren Inhalte zeigt sich, dass es hierzu bislang kaum empirische Untersuchungen gibt (Ausnahme: De-genhardt 2008). Dies ist insofern überraschend, als sich aus den Messinstrumenten ablesen lässt, welche Anforderungen die Bildungsadministration in den jeweiligen Bundesländern an die Einzelschule formuliert hat. Die Arbeit geht noch einen Schritt darüber hinaus und zeigt am Beispiel „Inklusion“, welche Rahmenbedingungen die Entwicklung der Messinstrumente prägen. Dadurch soll abgebildet werden, wieso sich bestimmte Wertvorstellungen in den Messinstrumenten durchsetzen und andere nicht. Hierbei wird auch untersucht, inwiefern sich die Schulinspektionen in den einzelnen Bundesländern in ihren Deutungen von Inklusion sowie in der Entwicklung der Instrumente zu Inklusion unterscheiden.

Im Hinblick auf das Thema der Arbeit ist zu berücksichtigen, dass im deutschsprachigen Raum kein Konsens darüber existiert, wie Inklusion im schulischen Kontext definiert wird (vgl. Moser 2012b; Grosche 2015). Des Weiteren gibt es im öffentlichen Diskurs auch unterschiedliche Positionen zu der Frage, ob die Umsetzung von Inklusion erstrebenswert bzw. ein Teilaspekt von Schulqualität sei (z. B. Olbrisch 2017). Um Aussagen darüber treffen zu können, ob Inklusion in den Messinstrumenten der Schulinspektion verankert ist, ist es notwendig, in Bezug auf die beiden oben aufgeführten Aspekte bestimmte Setzungen vorzunehmen: Inklusion wird daher im Rahmen dieser Arbeit als ein Teilaspekt von Schulqualität verstanden und Inklusion wird aus menschenrechtlicher Perspektive als das Ermöglichen von Teilhabe und die Nichtdiskriminierung aller Schüler_innen definiert (nähere Ausführung → Kapitel 2).

Zugleich wird durch ein zweistufiges Verfahren der Aspekt, dass es kein einheitliches Verständnis von Inklusion gibt, im empirischen Design aufgegriffen: So wird näher betrachtet, wie von Seiten der Schulinspektionen Inklusion als Begriff gedeutet wird bzw. wie sie sich dazu positionieren. Diese zusätzliche Perspektive birgt diverse Potenziale: Zum einen kann beantwortet werden, inwiefern Inklusion in den einzelnen Bundesländern auf der Ebene der Bildungsadministration unterschiedlich definiert wird und inwiefern daher auch voneinander abweichende Anforderungen an die jeweiligen Schulen formuliert werden. Zum anderen kann untersucht werden, ob das oben beschriebene Verständnis von guter Schule im Sinne von Teilhabe und Nichtdiskriminierung von Seiten der Schulinspektionen mit dem Begriff „Inklusion“ verknüpft wird bzw. ob jene Wertvorstellung unabhängig vom Inklusionsbegriff sichtbar wird. Demnach leistet diese Arbeit einen Beitrag zu der Frage, wie Messinstrumente entstehen und inwiefern Inklusion als Verständnis von guter Schule in den Instrumenten berücksichtigt wird. Zugleich ermöglicht die Arbeit auch Aussagen zur Implementation von Inklusion als politische Vorgabe in den einzelnen Bundesländern.

1.1 Forschungsfragen

Die folgenden Forschungsfragen stehen daher im Zentrum der Analyse:

1. Inwiefern wird Inklusion in den Messinstrumenten der Schulinspektionen berücksichtigt?
 - Inwiefern wird in den Instrumenten der Schulinspektionen ein Verständnis von guter Schule sichtbar, wonach im schulischen Alltag die Teilhabe und Nichtdiskriminierung aller (-Inklusion) angestrebt wird?
 - Welche Verständnisse von Inklusion spiegeln sich in denjenigen Instrumenten wider, die von Seiten der Schulinspektionen als Instrumente für die Messung von Inklusion gekennzeichnet sind bzw. wie wird Inklusion von den einzelnen Instrumenteentwickler_innen gedeutet?
 - Inwiefern unterscheiden sich die bundesländerspezifischen Schulinspektionen in ihren Deutungen von Inklusion bzw. in den dazugehörigen Messinstrumenten?
2. Wie sind die Instrumente, die dazu dienen, die Umsetzung von Inklusion zu messen, zustande gekommen?
 - Welche Rahmenbedingungen haben die Deutung von Inklusion sowie die Entwicklung von Instrumenten geprägt?
 - Welche Handlungsmuster werden bei der Entwicklung von Instrumenten zur Messung von Qualität sichtbar?

1.2 Relevanz der Arbeit

Im Folgenden wird die Relevanz, sich mit den Inhalten und der Entwicklung von Instrumenten zur Messung von Schulqualität sowie der Implementation von Inklusion auseinanderzusetzen, dargestellt.

1.2.1 Analyse von Messinstrumenten

Unabhängig davon, ob Messinstrumente zur Deskription oder zur Bewertung von Objekten genutzt werden, leisten sie einen Beitrag dazu, wie Objekte wahrgenommen werden. Sie konstruieren die Wahrnehmung der Wirklichkeit, indem durch ihre Verwendung Klassifizierungen von Objekten vorgenommen werden (vgl. Durkheim und Mauss 1987). Diese können in Bezug auf Ungleichheiten relevant sein, wenn eine Hierarchisierung vorgenommen wird oder wenn bestimmte Aspekte nicht Teil der Klassifikation sind. Beispielsweise kritisiert Supik (2017), dass bei der Erhebung von Gender meistens weiterhin auf eine dichotome Unterscheidung zwischen Mann und Frau zurückgegriffen wird. Somit werden durch solche Messformen heteronormative Strukturen reproduziert und bestimmte Personengruppen, z. B. Intersexuelle, werden in statistischen Erhebungen nicht sichtbar. Darüber hinaus kann das Fehlen von bestimmten Klassifikationen implizieren, dass systematische Formen der Diskriminierung überhaupt nicht sichtbar werden. Beispielsweise gibt es in der Literatur erste Hinweise, dass Menschen mit hohem Körpergewicht im schulischen Kontext diskriminiert werden (z. B. Helbig und Jähnen 2013). In den meisten empirischen Studien fehlt jedoch eine Erhebung dieses Merkmals. Messinstrumente treffen daher Setzungen, die sich darauf auswirken, wie Wirklichkeit wahrgenommen wird.

Im Rahmen dieser Arbeit geht es um Messinstrumente, die nicht nur zur Deskription von Objekten, sondern explizit zur Evaluation genutzt werden, d. h. es geht nicht nur darum, eine

Form von Wirklichkeit abzubilden, sondern die Daten dienen darüber hinaus dazu, Aussagen über die Qualität eines Objekts machen zu können. Die Entscheidung für bestimmte Vorstellungen von Schulqualität und die dazugehörigen Messinstrumente impliziert eine Entscheidung gegen andere. So können im Rahmen einer Evaluation aus pragmatischen Gründen, z. B. finanzielle und zeitliche Ressourcen, nicht alle Qualitätsvorstellungen abgedeckt werden bzw. gibt es auch Qualitätsvorstellungen, die nicht miteinander kompatibel sind. Die Abgrenzung von anderen Wertüberzeugungen kann demnach eine bewusst getroffene Entscheidung sein, um sich gegen bestimmte Qualitätsvorstellungen zu positionieren. Jene Entscheidung kann auch unbewusst getroffen werden, indem bei der Messung von Qualität andere Schwerpunkte gesetzt werden und dies indirekt zur Folge hat, dass bestimmte Qualitätsvorstellungen nicht repräsentiert sind. Die Frage danach, welche Messinstrumente verwendet werden, wirkt sich bei der Durchführung von Evaluationen darauf aus, wie ein Objekt bewertet wird. Beispielsweise zeigt sich bei Universitätsrankings, dass Veränderungen in den Auflistung der Hochschulen unter anderem auf Veränderungen bei der Auswahl der Messinstrumente zurückzuführen sind (vgl. Espeland und Sauder 2007).

In Bezug auf das Bildungssystem in Deutschland liegt es nahe zu untersuchen, inwiefern das Ermöglichen von Teilhabe und Nichtdiskriminierung aller Schüler_innen als Verständnis von guter Schule in den Messinstrumenten der Schulinspektionen berücksichtigt wird. Diskriminierung kann sich im schulischen Setting unter anderem in der Unterrichtsgestaltung durch fehlende Formen der Differenzierung, in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler_innen (vgl. Prengel 2013) oder in Selektionsprozessen (z. B. Radtke und Gomolla 2009) widerspiegeln. Eine Vielzahl von Studien belegt, dass bestimmte Gruppen von Schüler_innen im Bildungssystem diskriminiert werden, z. B. Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ (z. B. Gomolla und Radtke 2002; Sprietsma 2009; Diefenbach 2010; Diehl et al. 2016) oder Schüler_innen mit diagnostizierter Behinderung (z. B. Powell 2006; Pfahl 2011). Demnach besteht im Fall von Deutschland bezüglich Teilhabe und Diskriminierung im schulischen Setting Handlungsbedarf. Hierbei stellt sich die Frage, ob diese Problematik auch von Seiten der Schulinspektionen aufgegriffen wird oder ob durch die Messinstrumente andere Verständnisse von guter Schule in den Blick genommen werden. So zeigt sich beispielsweise als globaler Trend, dass das Erreichen von bestimmten Kompetenzen den Diskurs um Schulqualität dominiert (vgl. Heinrich 2010, S. 47; nähere Ausführung folgt → Kapitel 2). Diedrich kritisiert in dem Zusammenhang: „Es entsteht der Eindruck, Bildungsqualität werde auf ein ganz spezifisches Verständnis reduziert, das sich primär am Maßstab der fachlichen Leistungsfähigkeit in den Kernfächern (...) orientiert“ (Diedrich 2008, S. 14). Daran anknüpfend soll im Rahmen der Arbeit thematisiert werden, wo sich die Messinstrumente der deutschen Schulinspektionen verorten lassen, d. h. auf welche Verständnisse von Schulqualität zurückgegriffen wird.

Bislang gibt es nicht nur in Bezug auf Schulinspektionen, sondern generell kaum Forschung, die sich mit der Entwicklung von Messinstrumenten auseinandersetzt (z. B. Desrosières 2009). Dies ist insofern überraschend, da in verschiedenen Bereichen standardisierte Instrumente für Datenerhebungen genutzt werden, z. B. bei Erhebungen durch das Statistische Bundesamt, im Dienstleistungsbereich bei der Evaluation von Produkten oder bei Evaluationen durch die empirische Bildungsforschung. Die Daten, die in diesem Rahmen entstehen, dienen häufig als Grundlage, um weitreichende Entscheidungen zu treffen, z. B. Ressourcenverteilungen oder Einführung von politischen Maßnahmen. Demnach ist es nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen von Relevanz zu untersuchen, wie Messinstrumente zustande gekommen sind und welche Wertüberzeugungen sich im jeweiligen Kontext

durchgesetzt haben. Ausgehend von der vermeintlichen Objektivität, die Messinstrumenten häufig zugeschrieben wird, bietet deren Analyse auch die Möglichkeit „to critically re-examine normative issues and to redefine problems that have been framed in ways so far unquestioned in public debate“ (Straßheim 2015, S. 323).

1.2.2 Implementation von Inklusion

Durch die Analyse der Messinstrumente im Rahmen dieser Arbeit lassen sich auch Aussagen über die Implementation von Inklusion als politische Vorgabe auf der Ebene der Bildungsadministration treffen. Deutschland hat sich durch die Ratifizierung der BRK zur Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem verpflichtet. Es fehlt jedoch bislang an konkreten Vorgaben, welche Implikationen sich aus Art. 24 BRK für die Einzelschule ergeben (vgl. Wrase und Piezunka 2017) bzw. unterscheiden sich die Bundesländer auch darin, wie sie die Vorgaben der Vereinten Nationen (UN) in ihren Schulgesetzen verankert haben. Darüber hinaus gibt es aus anderen empirischen Studien bereits erste Hinweise, dass die Umsetzung von Inklusion zwischen den Bundesländern variiert (z. B. Blanck et al. 2013). So kann es sein, dass die Schulinspektionen in Bezug auf Inklusion unterschiedliche Anforderungen an Schulen formulieren, die sich in den jeweiligen Messinstrumenten widerspiegeln. Es ist auch möglich, dass die Umsetzung von Inklusion in manchen Bundesländern überhaupt nicht als Teilaspekt von guter Schule gesehen wird und Inklusion in den Messinstrumenten nicht thematisiert wird.

Es gibt zwar mehrere Studien, die sich damit auseinandersetzen, wie Inklusion auf den einzelnen Ebenen des Bildungssystems (z. B. auf der Einzelschulebene: Görtler 2015) oder auf Bundeslandebene (z. B. Nesyba 2018; Gasterstädt 2016) gedeutet wird, aber es fehlt häufig an Informationen darüber, wie es zu den jeweiligen Deutungen gekommen ist und welche Rahmenbedingungen von Relevanz waren. Darüber hinaus kann die Analyse der Messinstrumente erste Hinweise darauf geben, ob die jeweiligen Deutungen von Inklusion repräsentieren, welche Anforderungen sich durch Art. 24 BRK ergeben (vgl. Wrase 2015). Die Analyse der Rahmenbedingungen dient darüber hinaus der Praxis: Sie erhalten Informationen darüber, wie Gesetzesvorgaben auf den einzelnen Ebenen des Bildungssystems – in diesem Fall der Bildungsadministration – kommuniziert werden müssten, um stärker darauf hinzuwirken, dass diese so implementiert werden, wie es intendiert war (vgl. Coburn 2001, S. 146).

1.3 Verortung der Untersuchung

Die Studie befindet sich an der Schnittstelle verschiedenster Forschungsrichtungen: der Bewertungssoziologie, der Implementation von politischen Vorgaben sowie der Inklusionsforschung. Die Bezüge zu diesen Forschungsrichtungen werden im Folgenden dargestellt. Dabei wird nur kurz darauf eingegangen, inwiefern bereits ähnliche Studien existieren. Da es nach Wissen der Autorin kaum bzw. keine Studien gibt, die diese drei Forschungsstränge miteinander verknüpfen, erfolgt ein ausführlicher Forschungsstand zu den einzelnen Strängen in den jeweiligen theoretischen Kapiteln.

Generell lässt sich festhalten, dass die Arbeit eine sozialkonstruktivistische Perspektive einnimmt. Demnach grenzt sie sich in Bezug auf die Forschung zu Messinstrumenten von denjenigen Untersuchungen ab, in denen im positivistischen Sinne Instrumente in Bezug auf ihre Validität und Reliabilität analysiert werden (z. B. Gärtner und Pant 2011). Dagegen knüpft diese Arbeit in Bezug auf Messinstrumente an **bewertungssoziologische Überlegungen** (vgl. Lamont 2012)

sowie Studien zur Entwicklung von Indikatoren (z. B. Desrosières 2000) an. Diesen ist gemein, dass die Instrumente bzw. die Präsentation der Daten, die mithilfe der Instrumente gesammelt werden, nicht als objektiv angesehen werden und der situative Kontext von Bewertungsprozessen zu berücksichtigen ist. In Bezug auf Qualitätsurteile sind insbesondere die Arbeiten von Boltanski und Thévenot (2007) zu nennen. Diese haben den „Économie-de-conventions“-Ansatz (EC) entwickelt und argumentieren, dass Akteure in unsicheren Situationen, z. B. bei dem Entstehen von Qualitätsurteilen, auf bestimmte Konventionen zurückgreifen, um ihr Handeln zu legitimieren. Daran anknüpfend geht es im Rahmen dieser Arbeit um die Frage, wie die Entwickler_innen der Instrumente ihr Vorgehen begründen und auf welche Werteordnungen hierbei zugegriffen wird. In Bezug auf Praktiken der Bewertung geht es daher im Fokus nicht darum „aufzuzeigen, wie diese Interaktion [bei der Entwicklung der Instrumente, ap] beschaffen sein sollte, sondern wie sie – historisch und sozial – gewesen ist“ (Desrosières 2005, S. 4).

Des Weiteren knüpft die Arbeit an erziehungswissenschaftliche und soziologische Untersuchungen zur **Implementation von politischen Vorgaben**, z. B. Gesetzen, an. Hierbei wird in den Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum häufig der Rekontextualisierungsansatz von Fend (2008) angewandt (z. B. Amrhein 2011). Im Rahmen dieser Arbeit wird auf den Sensemaking-Ansatz in der adaptierten Fassung von Spillane et al. (2002) zurückgegriffen. Dieser weist sehr viele Parallelen zum Fend'schen Rekontextualisierungsansatz auf, aber stellt insofern eine Erweiterung dar, als dass der Ansatz die Komplexität von kognitiven Deutungsprozessen berücksichtigt und dabei unter anderem emotionale Aspekte auf individueller Ebene sowie gesellschaftliche Strukturen in den Blick nimmt. Des Weiteren gibt es Anknüpfungspunkte zwischen dem Ansatz des Sensemakings und dem Educational-Governance-Ansatz (siehe z. B. Altrichter et al. 2007; Dietrich 2018): So ist beispielsweise beiden Ansätzen gemein, dass nicht davon ausgegangen wird, dass formal bestehende Hierarchieverhältnisse handlungsleitend seien (nähere Ausführung → Kapitel 3).

Während beim Sensemaking-Ansatz häufig die Implementation von konkreten Maßnahmen näher untersucht wird, wird im Rahmen der Arbeit nicht primär betrachtet, inwiefern Art. 24 BRK in den Instrumenten der Schulinspektionen implementiert wurde. Stattdessen wird Inklusion als eine politische Vorgabe verstanden, die in verschiedenen rechtlichen Konventionen der UN verankert ist, z. B. auch in Art. 13 des UN-Sozialpakts. Damit wird das Verständnis von Inklusion, welches in der BRK beschrieben wird, miteingeschlossen, aber weitere Aspekte, z. B. andere Personengruppen, können dadurch in den Blick genommen werden. Daher wird im Folgenden Inklusion allgemein als politische Vorgabe beschrieben.

Des Weiteren lassen sich Bezüge **zur Inklusionsforschung** herstellen: So wird im ersten Teil der empirischen Analyse untersucht, inwiefern ein bestimmtes Verständnis von Inklusion in den Instrumenten berücksichtigt wird. Dabei grenzt sich diese Arbeit von Studien ab, die unter Inklusion nur den gemeinsamen Unterricht von Schüler_innen mit und ohne Behinderung verstehen (z. B. Bertelsmann-Stiftung 2014). So wird im Folgenden ein weiter Inklusionsbegriff (vgl. Ainscow et al. 2006) verwendet, d. h. alle Schüler_innen werden in ihrer Individualität gesehen und verschiedene Heterogenitätsdimensionen, die in Bezug auf Teilhabe und Diskriminierung von Relevanz sind, können in den Blick genommen werden (Booth und Ainscow 2002; Prengel 2006; siehe auch Piezunka 2015). Hierbei wird unter anderem auf die theoretischen Überlegungen von Hinz (2002), Ainscow et al. (2006) und Prengel (2006) zurückgegriffen. Im zweiten Teil der Analyse wird untersucht, wie Inklusion – wenn der Begriff explizit verwendet wird – von Seiten der Schulinspektionen gedeutet wird. Hier knüpft die Arbeit an bestehende Untersuchungen an, die sich damit auseinandersetzen, inwiefern es unterschiedliche Deutungen

von Inklusion gibt (z. B. Piezunka et al. 2017; siehe auch Kruse und Dederig 2018) bzw. wie Inklusion in den einzelnen Ebenen des Bildungssystems implementiert wurde (z. B. Moser und Egger 2017).

1.4 Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung beginnt das zweite Kapitel mit einer Darstellung dessen, welche Verständnisse von Inklusion den deutschsprachigen Diskurs prägen und worin sie sich unterscheiden. Um im ersten Teil der Analyse eine normative Vergleichsfolie nutzen zu können, ist es – wie oben bereits dargestellt – notwendig, den Fokus auf ein Verständnis von Inklusion zu legen, welches in der empirischen Analyse als Kategoriensystem genutzt werden kann. Zusätzlich enthält das zweite Kapitel Informationen über den aktuellen Stand der Umsetzung von Inklusion in Deutschland bzw. zur vorhandenen Datenlage.

Im dritten Kapitel folgt eine Beschreibung dessen, welche Funktionen Schulinspektionen zugeschrieben werden. Des Weiteren wird dargestellt, wo sich diese im deutschen Bildungssystem verorten lassen. Hierfür dient der Educational-Governance-Ansatz als sensibilisierende Perspektive, um Akteurskonstellationen und Abhängigkeiten abbilden zu können.

Im vierten Kapitel wird beschrieben, inwiefern Messinstrumente dazu dienen, Objekte zu klassifizieren und welche Wirkung mit bestimmten Indikatoren einhergeht. Dabei wird auf theoretische Überlegungen aus der Bewertungssoziologie zurückgegriffen. Zusätzlich wird im Rahmen eines Exkurses herausgearbeitet, dass es keinen Konsens darüber gibt, was unter einer guten Schule zu verstehen ist und welche Verständnisse im deutschsprachigen Raum dominieren.

Im fünften Kapitel folgt die Darstellung des Sensemaking-Ansatzes: Um die Deutung von Inklusion und die Entwicklung von Instrumenten zu verstehen, wird auf den Sensemaking-Ansatz von Weick (1985) bzw. auf die adaptierte Fassung von Spillane et al. (2002) zurückgegriffen. Dieser Ansatz kommt aus der Organisationssoziologie und trifft Annahmen darüber, welche Dimensionen bei kognitiven Deutungsprozessen eine Rolle spielen. Dabei geht es um Deutungsprozesse von Objekten, Konzepten oder Situationen, die für die Sensemaker unbekannt bzw. mehrdeutig sind.

Im sechsten Kapitel folgt eine Übersicht über das empirische Design der Arbeit. Die Arbeit besteht aus zwei empirischen Teilen: der Analyse der Bewertungsinstrumente (12 Fälle) sowie Experteninterviews (18 Interviews in 9 Fällen). Die empirische Analyse der Bewertungsinstrumente konzentriert sich auf den Zeitraum nach 2009, da in diesem Jahr die BRK von Deutschland ratifiziert wurde und ab diesem Zeitpunkt Inklusion als politische Vorgabe im öffentlichen Raum intensiver diskutiert wurde. Im Rahmen der Arbeit werden die Bewertungsinstrumente analysiert, die im Oktober 2015 von den Schulinspektionen genutzt wurden. Dieser Zeitpunkt bietet sich insofern an, da die Bewertungsinstrumente in fast allen Bundesländern überarbeitet wurden, nachdem alle Schulen einmal evaluiert worden waren. Die Überarbeitung der Instrumente fiel dabei in den Zeitraum nach der Ratifizierung der BRK. Um die Entwicklung der Instrumente abbilden zu können, wurden Interviews mit denjenigen Mitarbeiter_innen der Schulinspektionen geführt, die maßgeblich an der Entstehung der Instrumente beteiligt waren (im Folgenden „Instrumenteentwickler_innen“).

Durch die Analyse der Messinstrumente kann abgebildet werden, inwiefern Inklusion in den Messinstrumenten berücksichtigt wird. Durch die Analyse der Interviews mit Instrumenteentwickler_innen lässt sich herausarbeiten, wie sich diese im Rahmen von Aushandlungsprozessen

mit ihren Kolleg_innen sowie auf individueller Ebene mit Inklusion auseinandergesetzt haben und welche Rahmenbedingungen hierbei prägend wirkten. Dabei wird das gesamte empirische Material mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) ausgewertet. Ausgehend von den unterschiedlichen Fragestellungen wird bei der Analyse auf verschiedene Kategoriensysteme zurückgegriffen.

Nach der Fallbeschreibung folgt im siebten Kapitel die Darstellung der empirischen Ergebnisse bezüglich der Frage, ob und wie Inklusion von Seiten der Schulinspektionen berücksichtigt wurde. Im ersten Schritt wird näher betrachtet, inwiefern bestimmte Konzepte, die auf dem oben bereits erwähnten menschenrechtlichen Inklusionsverständnis basieren, in den Instrumenten der bundesländerspezifischen Schulinspektionen sichtbar werden. Dadurch lässt sich abbilden, ob Inklusion als ein Teilaspekt von Schulqualität in den Instrumenten thematisiert wird und welche Relevanz diesem beigemessen wird. Dabei werden die verfügbaren Instrumente als Ganzes analysiert – unabhängig davon, ob der Inklusionsbegriff explizit aufgeführt wird oder nicht. Im zweiten Schritt wird analysiert, wie Inklusion als Konzept von Seiten der Schulinspektionen gedeutet wird. Um zu analysieren, was die Schulinspektionen in den Messinstrumenten unter Inklusion verstehen, sind nur diejenigen Instrumente relevant, die von Seiten der Schulinspektion als „inklusionsorientiert“ gekennzeichnet wurden. Im dritten Schritt folgt auf der Grundlage der Experteninterviews eine Analyse, wie die Instrumenteentwickler_innen als Einzelpersonen Inklusion gedeutet haben.

Im achten Kapitel wird dargestellt, welche Rahmenbedingungen die Entwicklung der Instrumente in Bezug auf Inklusion geprägt haben. Dabei zeigt sich, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Bedingungen eine Rolle gespielt hat. Im neunten Kapitel, der Diskussion, werden die Ergebnisse der Arbeit nochmal zusammengefasst und Bezüge zu bereits vorhandenen Studien hergestellt sowie Implikationen für die Praxis beschrieben. Im zehnten Kapitel folgt ein abschließendes Fazit und ein Ausblick auf zukünftige Forschung.

Wie misst man die Qualität von Schule und was versteht man überhaupt unter einer „guten“ Schule? Mit diesen Fragen setzen sich im Fall von Deutschland die bundeslandspezifischen Schulinspektionen auseinander. Sie evaluieren mithilfe von Befragungen und standardisierten Beobachtungen regelmäßig die Qualität von Einzelschulen. Im Rahmen der Arbeit wird untersucht, inwiefern Schulinspektionen unter einer guten Schule eine inklusive Schule verstehen und wie die dazugehörigen Messinstrumente entstanden sind. Da es an einer einheitlichen Definition von schulischer Inklusion fehlt, wird im Rahmen der Arbeit auch berücksichtigt, was die Schulinspektionen in den einzelnen Bundesländern darunter verstehen und wie sie die gesetzliche Vorgabe in ihren Messinstrumenten interpretiert haben. Hierbei wird auf Arbeiten aus der Inklusionsforschung (z.B. Prengel; Hinz) sowie auf Arbeiten aus der Bewertungssoziologie (z.B. Boltanski & Thévenot) zurückgegriffen. Des Weiteren wird mithilfe des organisationssoziologischen Sensemaking-Ansatzes (Weick; Spillane) analysiert, welche Rahmenbedingungen bei der Entwicklung der Messinstrumente eine Rolle spielten, z.B. bildungspolitische Konstellationen sowie persönliche Erfahrungen.

Diese Dissertation wurde 2019 mit dem Wissenschaftspreis der Sektion Sonderpädagogik der DGfE ausgezeichnet.

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

Die Herausgeberin und der Herausgeber



Anne Piezunka, Jahrgang 1986, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und an der Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Zu ihren Forschungsinteressen gehören: Umsetzung von Inklusion, Evaluationsprozesse, Educational Governance.

978-3-7815-2360-9



9 783781 523609