

ZUR BEDEUTUNG UND HERSTELLUNG VON RESILIENZ IM TRANSFORMATIONSPROZESS - INKLUSIVE BILDUNG UND DIE ‚ZUMUTUNG‘ EINES LERNENS AUS DER ZUKUNFT!?

PROF. DR. KERSTIN MERZ-ATALIK, PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG, FAKULTÄT FÜR PARTIZIPATIONSWISSENSCHAFTEN



Bild Shutterstock (lizensiert)

1. Inklusion als „transformatives Zukunftsprojekt“ (Koenig 2022)
 1. Transformationsimpulse globaler Akteure
 2. Transformationshandeln im Mehrebenensystem
 3. Das Inklusionsverständnis als Kondition der Transformation
 4. Konditionen auf regulativer, kulturell-politischer und normativer Ebene der Transformation
2. Schlüsselemente der Implementation von inklusiver Bildung
3. Faktoren der Resilienz in Organisationen
4. Das Projekt „GovInEd“
 1. Akteurskonstellationen und Handeln im Mehrebenensystem der Steuerung inklusiver Bildung
 2. Dimensionen einer Educational Governance
 3. Resilienzfördernde Strukturen und Kulturen in inklusiven Bildungssystemen

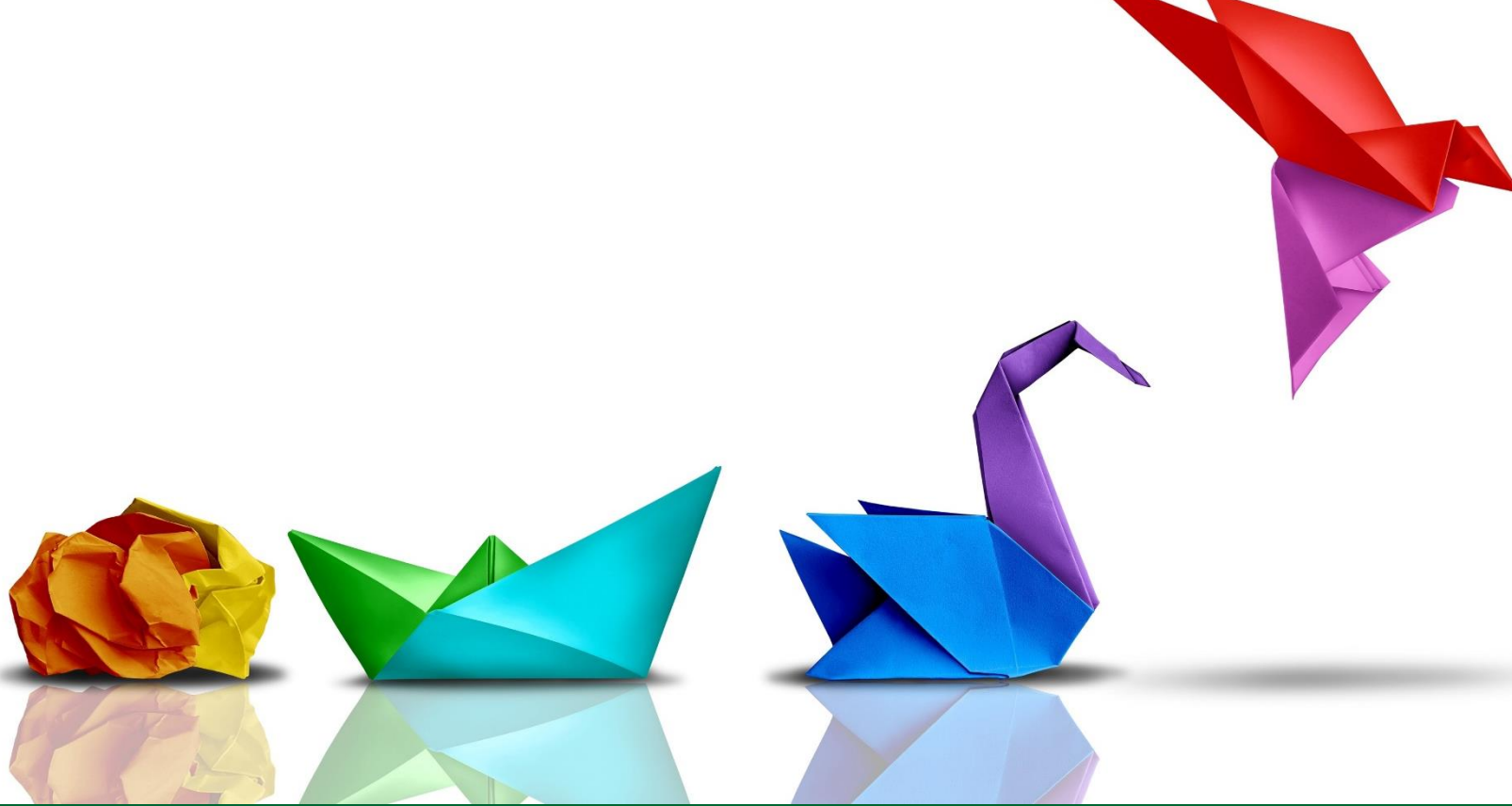


Bild Shutterstock (lizensiert)

1. Inklusion als transformatives Zukunftsprojekt

1.1 Transformationsimpulse globaler Akteure (UN, UNESCO, ...)

UN 1948, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Die „Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und **unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen** [ist] die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt“ (UNDHR 1948)

Art. 2: „Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, **ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand**“.
(ebd.)

UN 1948
Allg. Erklärung der Menschenrechte

UN 1990
Kinderrechtskonvention

Unesco 1996
Salamanca Statement

Unesco 2005
Policy Guidelines for Inclusion

UNCRPD 2006
Convention of the Rights of Persons with Disabilities

UN 2015 SDG: Nr. 4:

„Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ .

Bis 2030 sind geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigt, und ein **gleichberechtigter Zugang** der Schwachen in der Gesellschaft (namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen) zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleistet.

2030

Abb.: Merz-Atalik/ Copyright

1.2 (Inklusive) Schule als Mehrebenensystem

"...weder Gesetze noch politische Maßnahmen reichen aus" (UNESCO, 2020, 57).

"...weder kann die Governance-Ebene einen nachhaltigen Wandel initiieren und umsetzen (top-down), noch können die einzelnen Akteure wie Schulleiter oder Lehrer allein die Umsetzung der Inklusion bewältigen (bottom-up)" (Preuß, 2018, 12).

"Governance-Mechanismen sollten daher die Entwicklung von Synergien zwischen den Akteuren ermöglichen" (Ebersold & Meijer, 2016, 52).

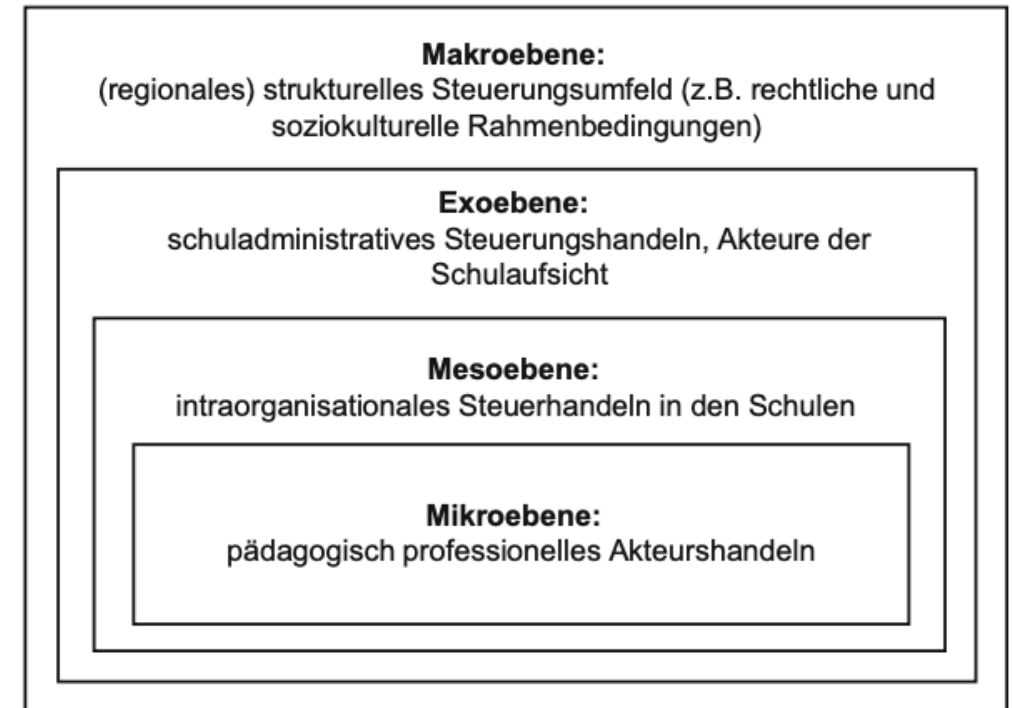


Abb. aus: Wolf, L.M. et al. (2022, S. 85).

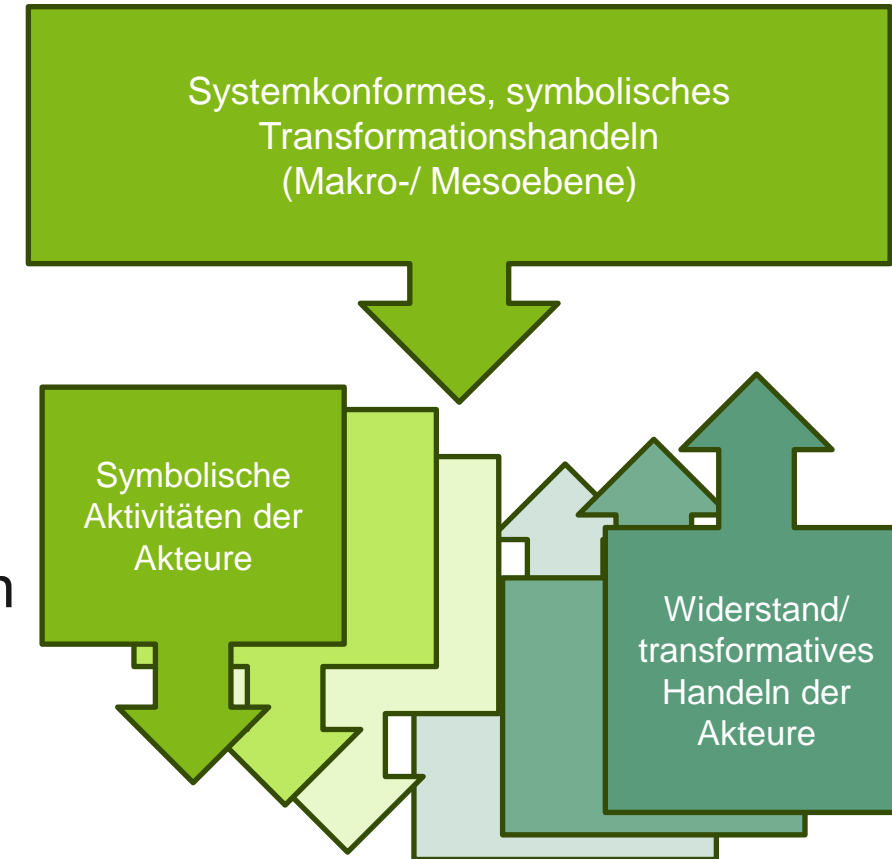
1.2 Beispiele für ‚systemkonformes, Transformationshandeln im Mehrebenensystem

- **Makro/ Mesoebene:** Bildungspolitische und verwaltungsorganisatorische Maßnahmen greifen den Auftrag vorrangig systemkonform im Sinne von additiven Ergänzungen des bisherigen (z.B. durch vermehrte sonderpäd. Unterstützung an Regelschulen) auf, statt ihn als transformatorischen Prozess zu verstehen (Badstieber, 2021).
- **Exoebene:** "...als Folge einer Vielzahl von Faktoren reagieren Bildungseinrichtungen häufig reaktiv auf die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, anstatt proaktiv an Veränderungsprozessen zur Inklusion aller Schülerinnen und Schüler mitzuwirken" (Giangreco & Suter, 2015; nach Cologon, 2019, S. 11*).
- **Exoebene:** „Mikroexklusion kann auftreten, wenn Menschen Inklusion missverstehen Inklusion als Fortsetzung der ‚sonderpädagogischen‘ Bildung, aber in einem ‚Regelschul‘-Kontext“ (Cologon, 2019, S. 28).
- Exklusion kann auch in ‚inklusiv‘ bezeichneten Klassen stattfinden (ebd.).

** Übersetzung aus dem Englischen durch die Referentin.*

1.2 Beispiele für Interdependenzen zwischen dem Transformationshandeln auf verschiedenen Ebenen

- „Angesichts sichtbarer widriger Umstände und unsichtbarer struktureller Zwänge, spielen einige vielleicht das Spiel des Tokenismus und werden ‚faul‘; andere hingegen können sich strategisch weigern, das Spiel mitzuspielen, und so ihre Widerstandsfähigkeit gegenüber der symbolischen Gewalt des ‚faulen Inklusivismus‘ demonstrieren. Es bleibt die Frage, wer ‚faul‘ wird, warum und wie, und wer aus dem epistemischen Schlummer der ‚Faulheit‘ erwacht, warum und wie“ (Guanglun, 2020, S. 823*).
- „In vielen Bereichen des Bildungssystems erfordert der Widerstand gegen die Exklusion viel Mut“ (Slee 2015, S. 905*).



* Übersetzung aus dem Englischen durch die Referentin

1.2 Klärung des Inklusionsverständnisses als Kondition für die Transformation

- Mangel an globalem Inklusionsverständnis (vgl. Loreman et al., 2014; Schuelka et al., 2018; Köpfer et al., 2021; etc.)
- Differente / divergente Verwendung
 - In unterschiedlichen Disziplinen (Soziologie, Bildungswissenschaften, Politikwissenschaften, etc.)
 - Innerhalb von Disziplinen (z.B. in der Sonderpädagogik)
 - In verschiedenen Diskursen (z.B. in der Bildungspolitik und der Praxis)
 - In Diskursräumen (z.B. in einem Bundesland)
 - Interessengeleitete Rekonstruktionen
 - ...

1.2 Das Inklusionsverständnis als Kondition für die Transformation

- „... ein Prozess systemischer Reformen, der Veränderungen und Anpassungen von Inhalten, Lehrmethoden, Ansätzen, Strukturen und Strategien in der Bildung umfasst, um Barrieren zu überwinden, mit der Vision, allen Schülern der entsprechenden Altersgruppe eine gerechte und partizipative Lernerfahrung und ein Umfeld zu bieten, das ihren Anforderungen und Präferenzen am besten entspricht“ (UN, General Comments Nr. 4, 2016).
- Grundlegende Merkmale inklusiver Bildung:
 - Eine systemische Reform...
 - ...ganzheitlicher Ansatz auf allen Ebenen und Gebieten (12b)
 - ...flexible Lehrpläne sowie Lehr- und Lernmethoden (12c)
 - ...Unterstützung sowie Bildungs- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen und Fachkräfte (12d)
 - ...Achtung und Wertschätzung von Vielfalt (12e)
 - ...Ausschluss von Menschen mit Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem sollte verboten werden (18)
 - ... (ebd.)

1.2 Das Inklusionsverständnis als Kondition für die Transformation

- Transformation = Bestreben von Analyse und Verständnis von Problemen, zur Ermittlung von Wegen, Lösungen für wünschenswerte Veränderungen überzugehen (Hölscher et al., 2018).
- Akteursnetzwerke im Bildungssystem: Allen Akteuren und Akteursebenen kommen Schlüsselrollen bei der Transformation zu (transformatives Handeln und Governance) (ebd.).
- Transformationsbereitschaft = Abhängig von der Einsicht in die Probleme und in die Lösungen; Resistenz gegenüber dem System
- Risiken des Mangels an konzeptioneller Klarheit, an Verständnis und der Zweckentfremdung bzw. Vereinnahmung (Cologon, 2019*) des Inklusionsbegriffs
 - Komplexität des Transformationsprozesses erhöht sich;
 - Transformationsziele sind ungewiss (Hölscher et al. 2018);
 - Bedingungen und Beiträge zur Herausforderung des Status quo werden entwertet (Brand, 2016; nach Hölscher et al., 2018);
 - Prozesse folgen Mustern und Mechanismen, z.B. Pfadabhängigkeit, Emergenz und Schwellen (Feola, 2015, nach Hölscher et al., 2018).

1.3 Inklusion als „transformatives Zukunftsprojekt“

- Inklusive Bildung ist als ein „transformatives gesellschaftliches Zukunftsprojekt“ (Koenig, 2022, S. 20) zu verstehen.
- Inklusion setzt daher einen kulturpolitischen Transformationsprozess des Bildungs- und Erziehungssystems voraus (vgl. Opertti et al., 2014; Biermann & Pfahl, 2015; Booth & Ainscow, 2017; Derscheid, 2019).
- Drei Säulen: kulturell-kognitive, normative und regulative Säule (Scott, 2008; nach Biermann & Powell, 2014).
- Erfolgreiche inklusive Bildung zeigt sich in Input, Prozess und Outcome; sie muss von der nationalen Ebene (Makro), über den Schulbezirk (Meso) bis zur Einzelschulebene (Mikro) konzeptionalisiert sein (Loreman et al., 2014*).
- „Im Zuge der Transformation von Bildungsangeboten und -systemen ist eine kontinuierliche Forschung erforderlich, um ein klares Verständnis der Outcomes zu entwickeln, wenn die Bildungssysteme wirklich inklusiv werden“ (Cologon, 2019, S. 13*).

* Übersetzung aus dem Englischen durch die Referentin.

1.3 Konditionen für die Transformation: auf regulativer Ebene

- „Konkret für das Schulsystem etwa bedeutet dieses, dass Veränderungen überhaupt nur greifen können, wenn sie auch die Ebene der Regelsysteme (Gesetze, Vorschriften, Verordnungen, Verwaltungsanweisungen, Curricula, Rekrutierungsregeln, Ausbildungsregeln für Lehrpersonal oder für Leitungsfunktionen etc.) erreichen und damit Kommunikationsmuster verändern“ (Anders et al., 2022, S. 64).
- Impulse auf regulativer Ebene
 - ▶ Kommunikationsmuster
 - ▶ transformatives Handeln
 - ▶ Indikatorenentwicklung
 - ▶ Evaluation ...

1.3 Konditionen für die Transformation: auf kulturell-politischer Ebene

- „ ...die Verwirklichung einer inklusiven Bildung für alle [ist] eine dringende ethische und pädagogische Notwendigkeit [...]. Wie bei den früheren sozialen Bewegungen ist dies keine leichte Aufgabe, und viele von uns werden sich zwangsläufig unwohl fühlen, wenn wir uns mit unserem eigenen und dem in unserer Gesellschaft weit verbreiteten Ableismus auseinandersetzen. Dieses Unbehagen ist notwendig und wichtig, um einen Wandel herbeizuführen“ (Cologon, 2019, S. 53*).
- Impulse auf kulturell-politischer Ebene
 - ▶ Reflexion von Ableismus
 - ▶ Entwicklung inklusiver Beliefs
 - ▶ Inklusionsverständnis
 - ▶ menschenrechtliche Grundlegung...



Image Shutterstock (lizensiert)

2. Schlüsselelemente der Implementation von inklusiver Bildung

2. Schlüsselemente der Implementation von inklusiver Bildung (Schuelka, 2018*)

- Ein klares Konzept und eine klare Definition der inklusiven Bildung;
- Konkrete Ziele zur inklusiven Bildung, Indikatoren, Maßnahmen und Ergebnisse;
- Ein Verständnis der bestehenden strukturellen, pädagogischen und kulturellen Herausforderungen für eine erfolgreiche Implementation;
- Eine gut ausgefeilte Implementationsstrategie, die einen klaren Plan, eine Evaluation und einen Schul-Review-Prozess umfasst;
- Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungen zur inklusiven Bildung, nachhaltige Unterstützung und Ressourcen für alle Lehrkräfte und Schulleiter; und
- Nationale Federführung von inklusiver Bildungspolitik, Informationssystemen des Bildungsmanagements, Bildungsplanreformen und der Koordinierung von sozialen Systemen, wie der inklusiven Bildung und inklusiven Beschäftigung.

* Übersetzung aus dem Englischen durch die Referentin.



Image Shutterstock (lizensiert)

3. Faktoren der Resilienz in Organisationen



3. Faktoren der Resilienz in Organisationen

- "das Wesen der Resilienz [beschreibt] die intrinsische Fähigkeit einer Organisation (eines Systems), einen dynamisch stabilen Zustand aufrechtzuerhalten oder wiederzuerlangen, der es ihr ermöglicht, nach einem größeren Missgeschick und/oder in Anwesenheit einer anhaltenden Belastung den Betrieb fortzusetzen“ (Hollnagel et al., 2006, S. 16).
- „das Konzept der Resilienz und die damit verbundenen Studien [haben] sich von einem eher traditionellen und individualistischen Kontext auf einen eher kollektiven und kulturellen Kontext verlagert“ (Borazon & Chuang, 2023, S. 2).
- Resilienz wird zunehmend mehr als „ein dialektischer Prozess der Interaktion zwischen dem Individualen und dem Sozialen“ (Guanglun, 2020, S. 826) verstanden.
- Resilienz als die Fähigkeit eines Systems (organisatorische Resilienz), auf Anforderungen von außen positiv und gestaltend zu reagieren, „die auf der Kombination/Komposition der Systemteile, ihren strukturellen Verbindungen und der Art und Weise, wie Umweltveränderungen auf das gesamte System übertragen und verbreitet werden, beruht“ (Horne 1997, S. 27; nach Hoffmann 2017, S. 77).

3 Resilienz als Voraussetzung für Transformation?!

- "... um ein bestehendes Ethos zu verändern im Bildungskontext, sind Interventionen auf verschiedenen Ebenen und Instanzen notwendig, wie zum Beispiel von Lehrer*innen, Schüler*innen, kommunalen Steuerungsakteuren, Eltern, staatlichen Akteuren, wirtschaftlichen Organisationen, Unternehmensverbänden, kommunalen Verantwortlichen und Bildungsabteilungen (Mason, 2008)" (Borazon & Chuang, 2023, S. 2).
- "Resilienz sollte Teil des kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozesses von Bildungssystemen sein" (UNESCO, 2021; Borazon & Chuang, 2023, S. 2).
- „Weder Handlungsfähigkeit noch Resilienz führen notwendigerweise zu strukturellen Veränderungen. Im Gegensatz können beide die strukturellen Probleme reproduzieren unter bestimmten Konditionen [...] Ebenso setzen sich handlungsfähige Lehrpersonen nicht immer für Reformen ein. Einige können sich dem Wandel widersetzen (Ball, 2012), indem sie Macht und Autonomie aktiv nutzen, um das Neue abzulehnen und das Alte in ihrer Berufswelt zu erhalten (Wang et al., 2017)“ (Guanglun, 2020, S. 826) .

3. Faktoren (Inputs) zur Resilienzförderung auf diversen Ebenen (Anders et al., 2022)

Individuum

- Emotionale Kompetenz stärken;
- Soziale Aufmerksamkeit pflegen (Perspektivwechsel);
- Kommunikationsfähigkeit fördern (Kommunikations- und Reflexionsstrukturen);
- Problemlösungs- und Bewältigungskompetenzen;
- Selbstwirksamkeit und realistischer Optimismus;
- ...

Kollektiv

- Positive, kollektive (also von den Teammitgliedern gemeinsam erlebte) Emotionen;
- Eine starke „Konnektivität“ basierend auf guten gegenseitigen Beziehungen im Team (Offenheit für Kritik und Lernen)
- Gegenseitige soziale Unterstützung
- Etablierung guter Kommunikation (z.B. Briefing/ Debriefing vor und nach kritischem Ereignis) (Hartmann, 2020; nach Anders et al., 2022)
- ...

Organisation

- Strategisches Lernen (über Anpassungslernen hinausgehend)/ lernende Organisation;
- Etablierte Strategieprozesse mit projektierten und intendierten Zukünften;
- Governance Systeme, die strategisch denken (von der Reparatur zur Resilienz);
- Lernmechanismen im System verankert, in seine Strukturen, Prozesse und Regelsysteme;
- ...



Germany

Ludwigsburg (University)
Tübingen (Regional schoolboard)
Leipzig (University)

Spain

Autonoma Universita Barcelona
Subdirecion of the Catalan
Government

Austria

University of Education Styria
Regional Directorate of Education

Italy

University Bolzano
Regional Directorate of Education

Image www.govined.eu

4. Das ErasmusPlus Projekt GovInEd - Governance Inclusive Education

4. Das Projekt GovInEd - Ausgangsannahmen

- „Wie können ‚Spezialisten‘ wie LehrerInnen, die Schulleitung, die Schulverwaltung, neue Schulinspektion, externe BeraterInnen, SchülerInnen, Eltern und die Bildungspolitik innerhalb ihrer jeweils spezifischen Sichtweise auf die Schule ein ‚kollektives Gut‘ wie die schulische Bildung auch nur einigermaßen zielgerichtet herstellen?“ (Kussau & Brüsemeister, 2017, S. 25).
- Kollaboration und "kollektives Denken" (Persson, 2012) sind im Change-Management entscheidend.
- "Inklusive Bildung erfordert eine Reform, die die Architektur und Grammatik der Schule anspricht, nicht nur die Bewohner" (Allan & Slee 2008, S. 99).

4. Das Projekt GovInEd - Methoden, Ziele und Erkenntnisse

Intellectual Outputs (GovInEd 1.2022-12.2024)

1. Network-Analyses (O1)



Wie und warum die Koordinierung oder Umsetzung auf allen Ebenen des Governance-Systems funktioniert oder nicht funktioniert (Multi-Level-Analysen der Governance).

2. Module for Professionalisation (O2)



Wissen und Fachkenntnisse, die in Netzwerken zwischen den Akteuren geteilt und in die Professionalisierung von Akteuren (Politik, Schulverwaltung, Schulräte, Schulleiter, ...) übertragen werden können.

3. Open Educational Resource (O3)



4. Methodische Vorgehensweise: Partizipative Mehrebenen (Akteurs)Netzwerkanalysen (Merz-Atalik & Beck, 2022)

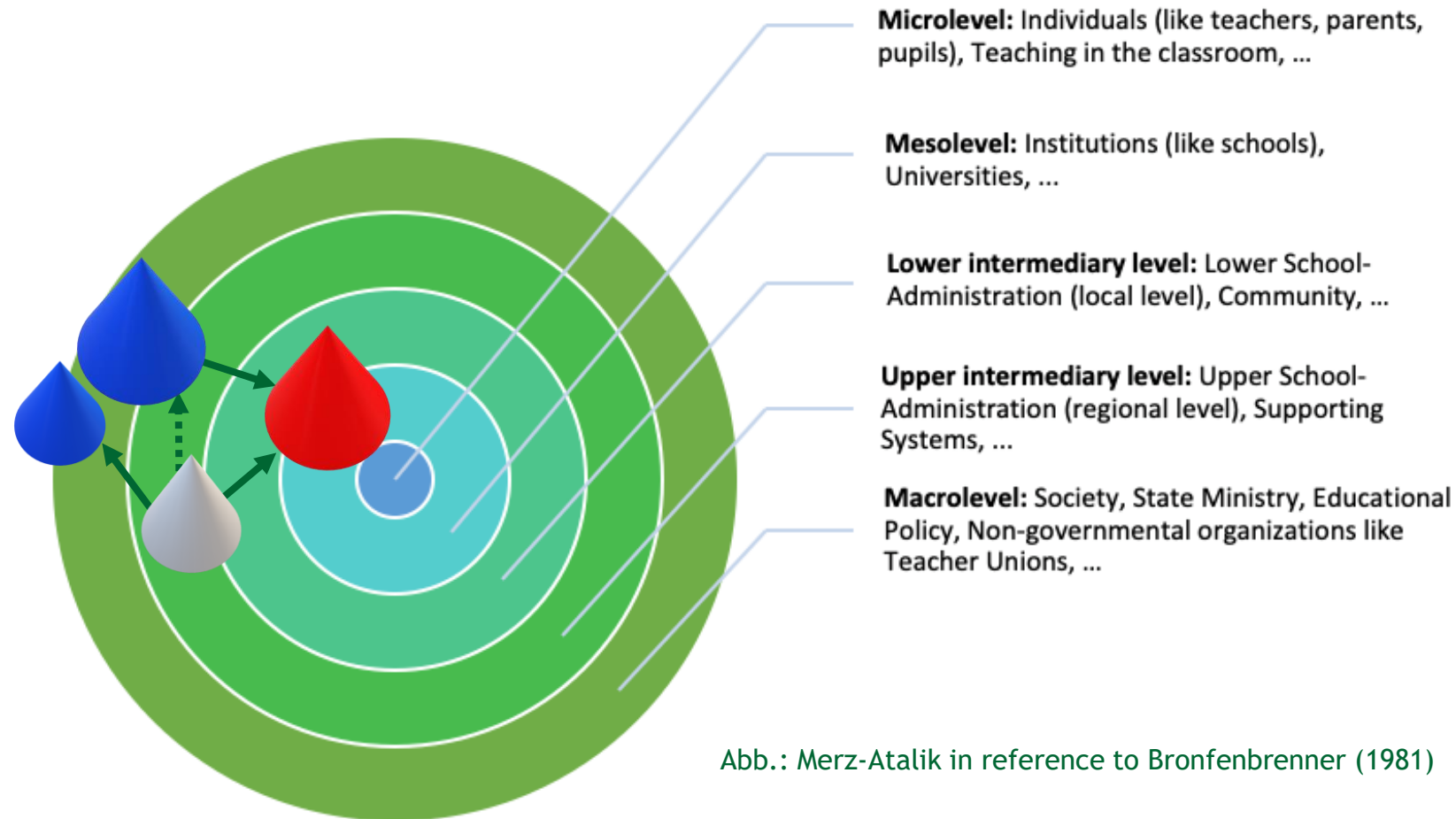


Abb.: Merz-Atalik in reference to Bronfenbrenner (1981)

4. Educational Governance: Vertikale und horizontale Beziehungen

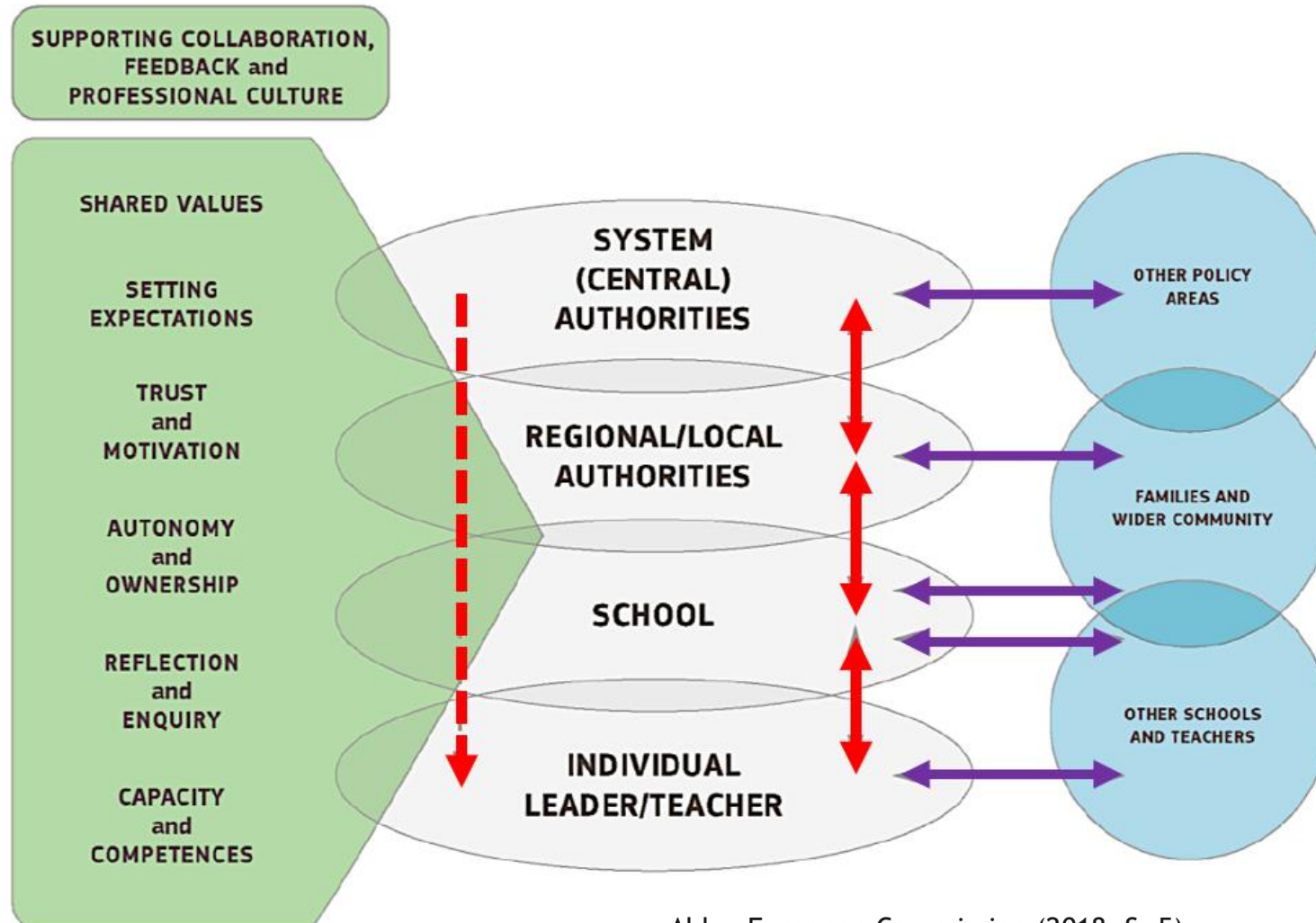


Abb.: European Commission (2018, S. 5)

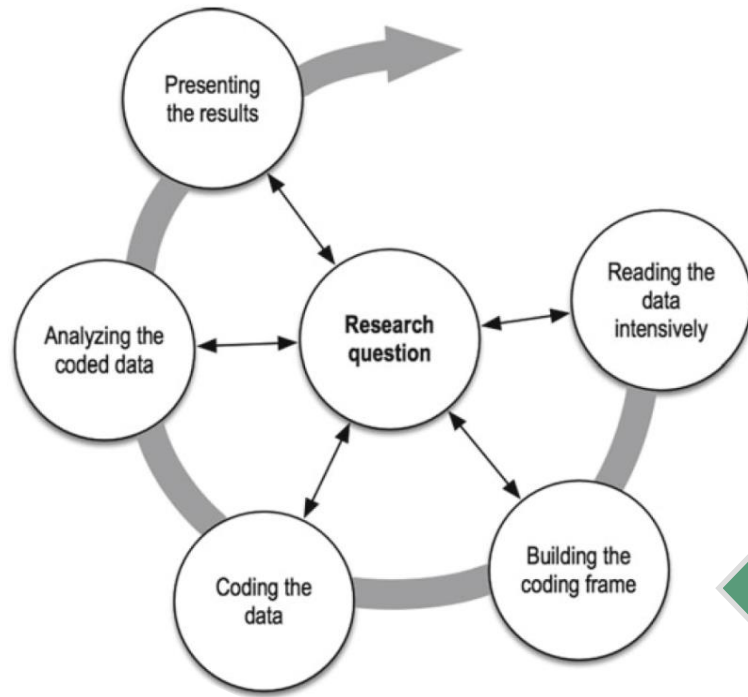
Creating conditions for change

- Direct (regulations) and indirect interventions (Frameworks)
- Clear vision
- Supporting interaction between the levels (grey)
- High quality feedback loops
- Flow of information (to support evidence-informed action)
- Well-timing of policies
- Collaborative and transparent decision making processes
-

4. Methodische Vorgehensweise: Partizipative Mehrebenen (Akteurs)Netzwerkanalysen (Merz-Atalik & Beck, 2022)

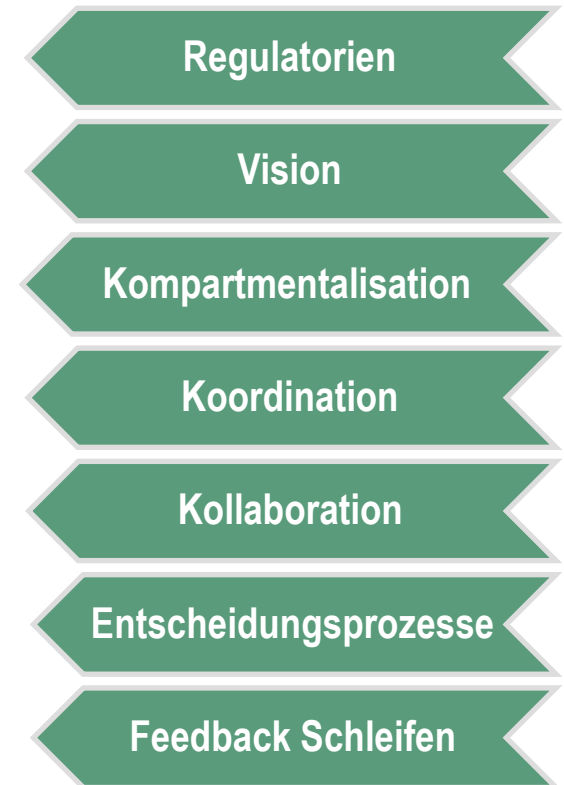
Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2019), Transkriptionen der Round-Table-Meetings (PMNA)

Abb.: Die fünf Phasen der Inhaltsanalyse (Kuckartz 2019, S. 186)



- Konzeptgesteuerte ("deduktive") Kategorien aus der Governance-Theorie und der inklusiven Bildung
- Dimensionen von Governance-Prozessen (Ebersold & Meijer, 2016; EU-Kommission, 2018)

Deduktive Kategorien



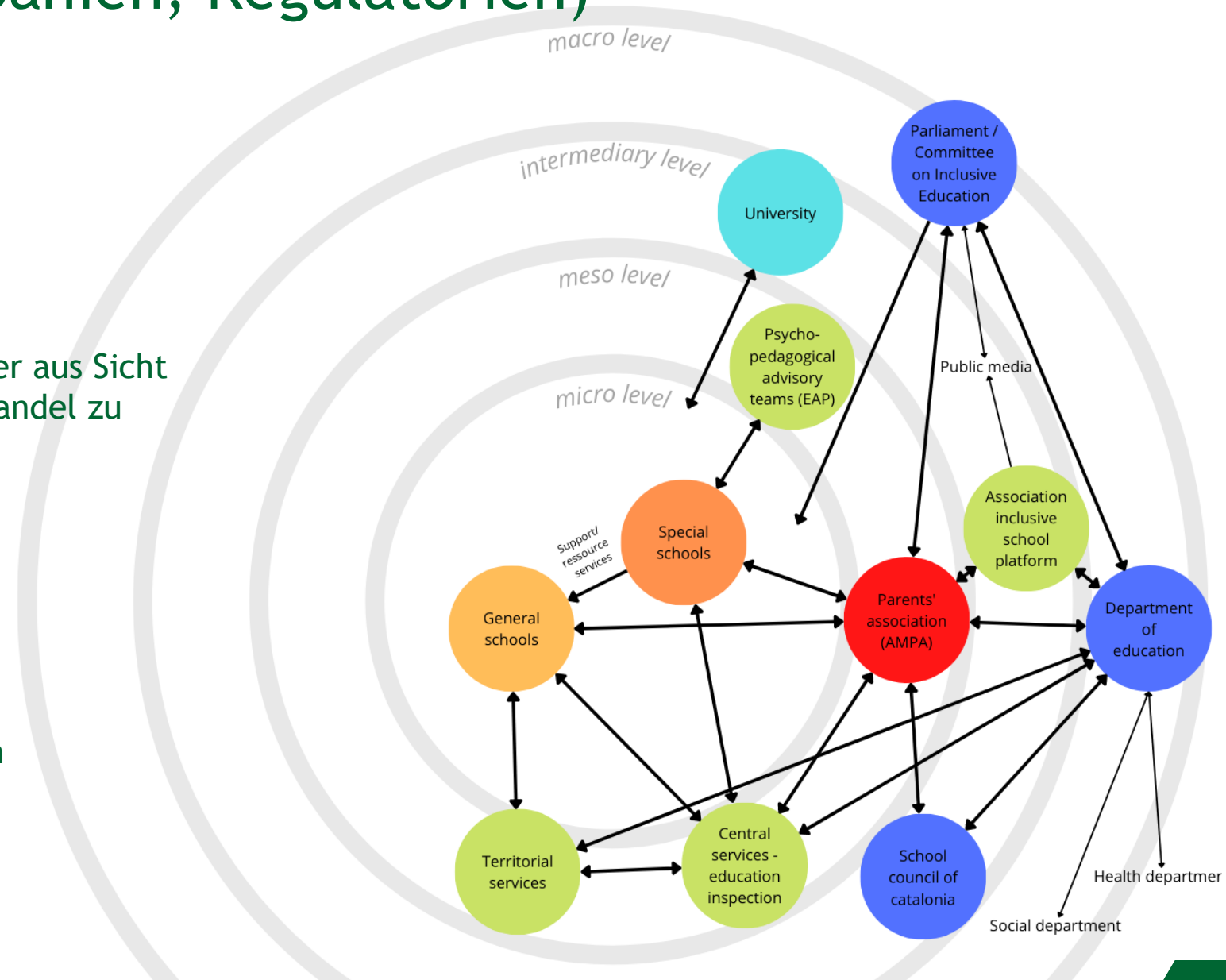
4. Methodische Vorgehensweise: Partizipativer Forschungs- und Entwicklungsprozess im Akteursnetzwerk



4. Ausgewählte Ergebnisse und Schlussfolgerungen (Beispiel: Barcelona/ Spanien, Regulatorien)

Regulatorien

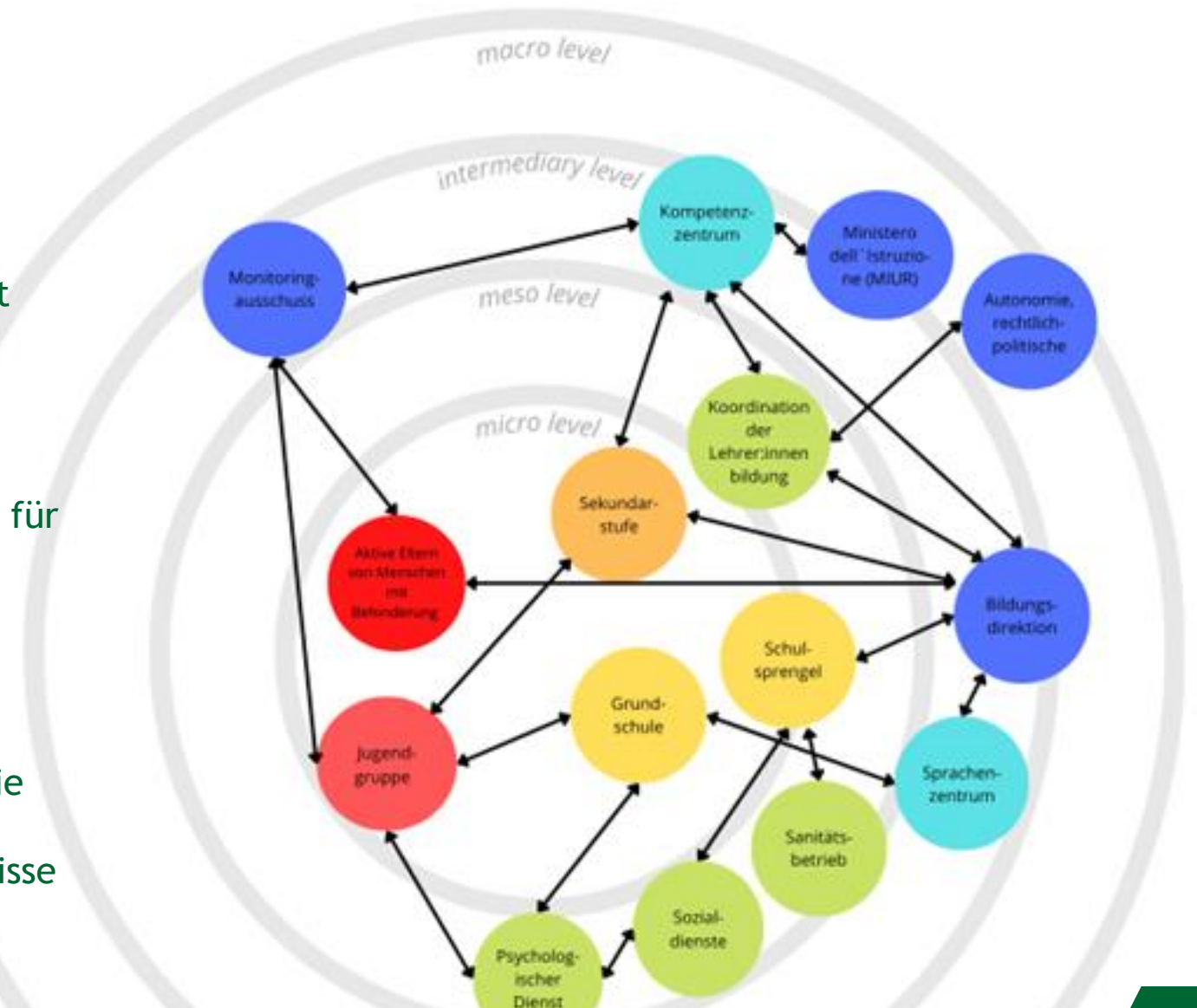
- Das Dekret 2017 wird als starker Impuls wahrgenommen, der die Norm setzt - aber aus Sicht der Akteure nicht ausreicht, um einen Wandel zu gewährleisten.
- Effekt: Beispiel: Die Zahl der Schüler an Sonderschulen geht nicht zurück.
- *Annahme:* Es müssen Mechanismen geschaffen werden, um die Stärken der einzelnen Verwaltungsebenen zu bündeln und die Implementation durchgängig zu sichern.



4. Ausgewählte Ergebnisse und Schlussfolgerungen (Beispiel: Bozen/ Südtirol, Regulatorien)

Regulatorien

- Die Gesetzgebung des italienischen Staates sieht seit 1977 die schulische und soziale Integration/Inklusion auf dem gesamten Staatsgebiet vor.
- Schulgesetze werden in Ausführungsvorschriften für alle Akteure übersetzt; keine Segregation oder Segmentierungen durch Schultypen.
- Folge: Keine Sonderschulen oder -klassen.
- Die Aussagen der Akteure spiegeln wider, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen auf der Mikro-, Meso- und intermediären Ebene auf die Bedürfnisse der Beteiligten abgestimmt sind.



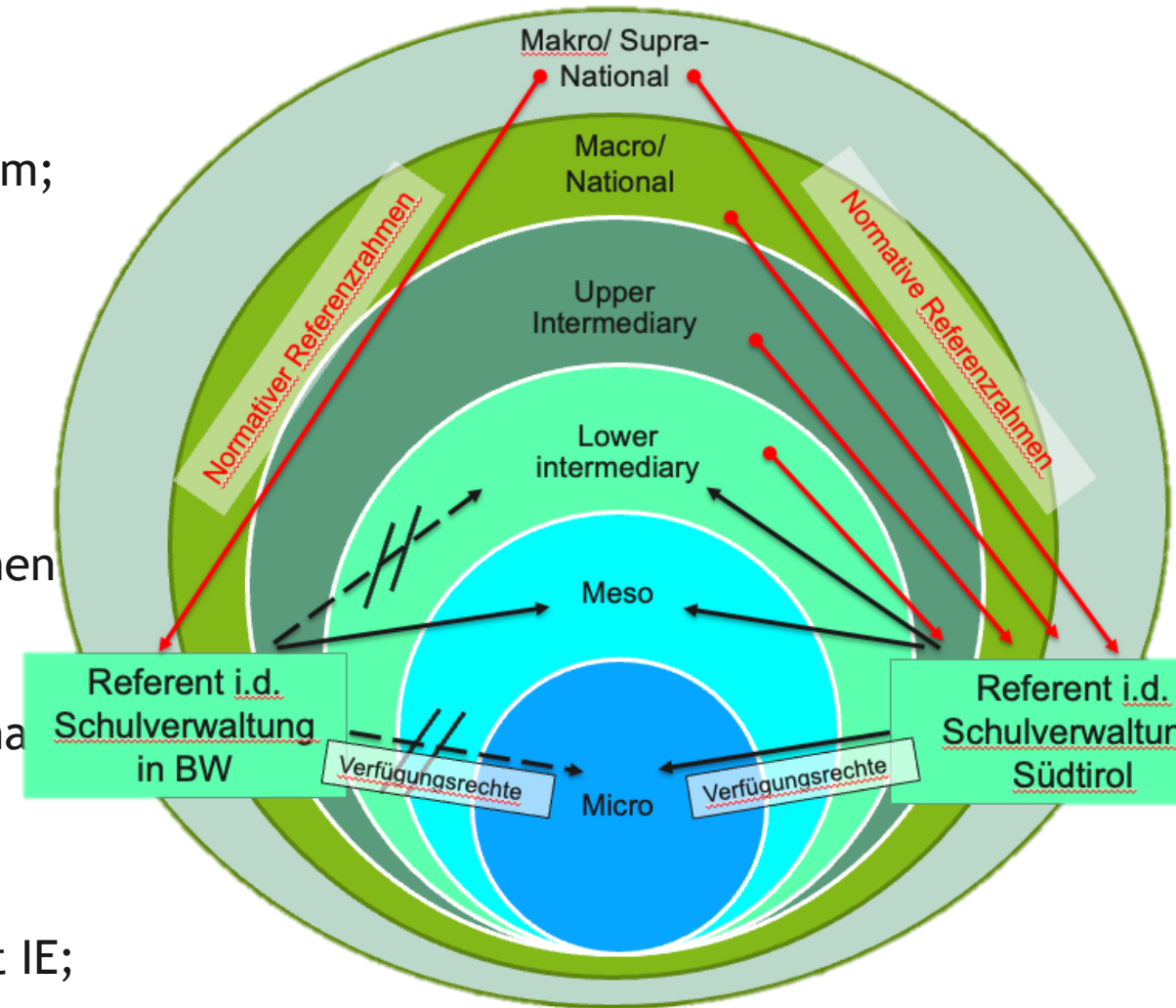
3. Referenz- /Aktivitätsräume der Schulverwaltung (Tübingen und Bozen 2021); (Merz-Atalik, Schüler, Unterfrauner, 2022)

Referent für Sonderpädagogik/Inklusion (Tübingen)

- Normativer Bezug UNCRPD;
- Übertragung auf regionale Gesetzgebung systemkonform;
- Fehlende Regelungen auf nationaler Ebene;
- Wenig Verfügungsrechte (Personalressourcen, etc.)
- Keine Ressourcen für inklusive Bildung;
- kein Einblick in/ Einfluss auf die Schulpraxis;
- Interaktion mit Schulleitern.

Referent für Inklusion (Bozen)

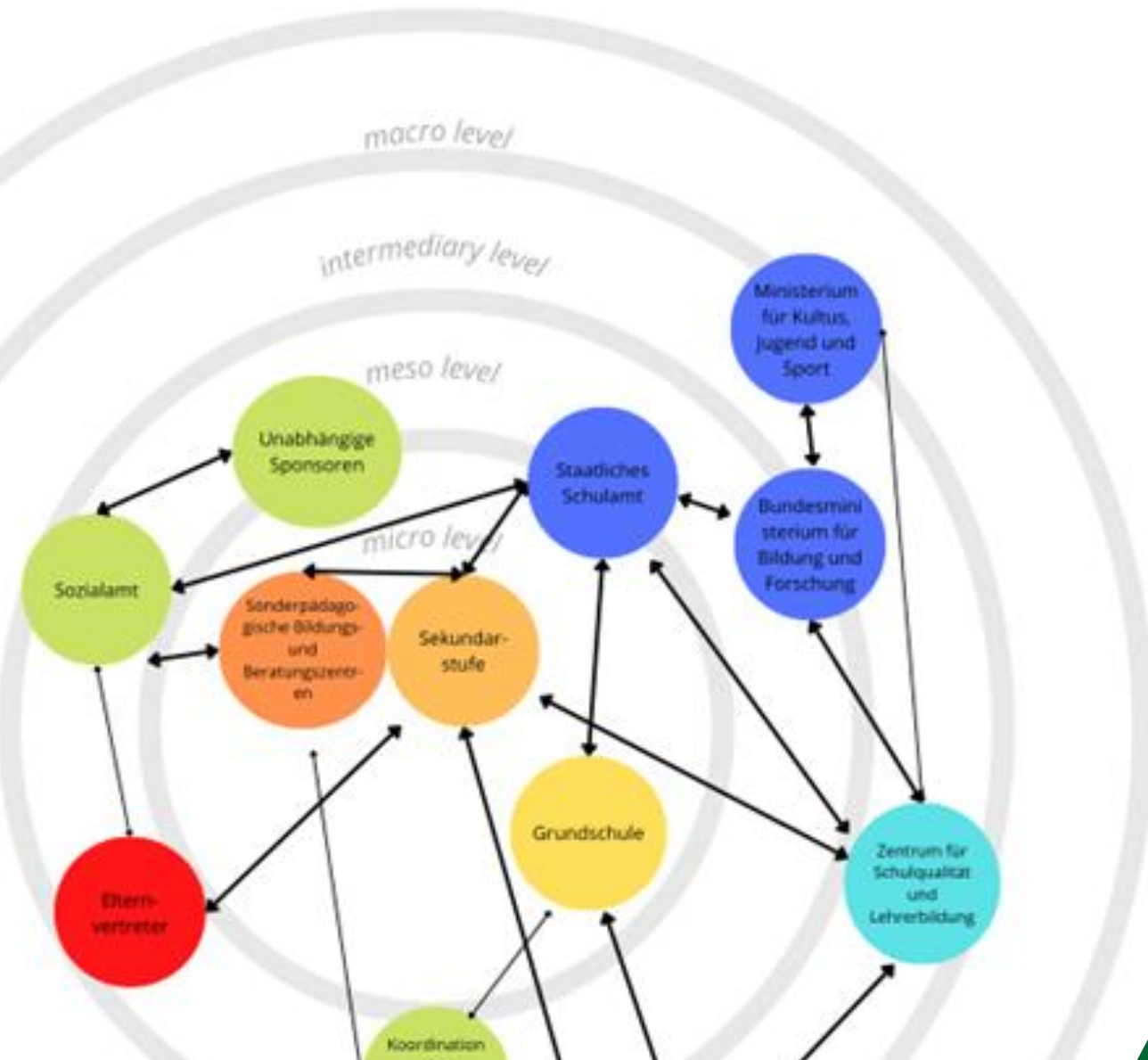
- Klare inklusionsorientierte Regelungen auf verschiedenen Ebenen;
- Konsistente Vision von inklusiver Bildung.
- Rechte bei der Verfügung über Ressourcen (Fachpersonal, Professionalisierung, ...)
- Inklusion integriert i.d. Evaluationsmaßnahmen im Zusammenhang;
- Einfluss auf Professionalisierung im Zusammenhang mit IE;
- direkter Einblick in Schulen (Schulvisitation); ...



4. Ausgewählte Ergebnisse und Schlussfolgerungen (Beispiel: Tübingen/ BW, Kompartimentalisation)

Kompartmen- talisierung

- **Horizontale Ebene:** Kompartimentalisation (Segmentierung) durch unterschiedliche Zuständigkeiten und Kompetenzen in Jugendhilfe und Bildung.
- Das ist Herausforderung für Ressourcenzuweisung (im Einzelfall bei besonderem Bedarf) und generell für die inklusive Schulentwicklung.
- **Vertikale Ebene:** Kompartimentalisation in der Verantwortung für die Lehrerfortbildung (Zentralisierung im ZLS; Mesoebene).
- Folge: direkter Einfluss der Akteure in Schulverwaltung und Schulpraxis (Schulleiter, Lehrer, sonstiges Personal) hat sich verringert.



4.2 Resilienzfördernde Strukturen und Kulturen in inklusiven Bildungssystemen

- „Das Resilienzpotenzial einer Organisation ist als ein kollektives zu verstehen, das in Wechselwirkung zwischen der Ebene der Individuen, intersubjektiven Milieus, der Ebene der Organisation als soziales System und quer über die Ebenen generiert wird (Hoffmann, 2017, S. 86).
- Danach geht es nicht um die statische Widerstandsfähigkeit oder Robustheit, sondern vielmehr um eine ‚performanceorientierte Resilienz‘ (Hoffmann, 2017)
- Antwortpotenzial, Beobachtungspotenzial, Lernpotenzial und Antizipationspotential (Hollnagel, 2006). Diese Potenziale sind auf interne als auch auf externe Strukturen und Prozesse anzuwenden.

Transformatives Handeln braucht klare Visionen

Transformative Inklusion

Steuerung, statt wilde Evolution
(vgl. Anders et al., 2022)

Professionelle Identität im segregierten Bildungssystem

... spezifischer Schultyp, spezifische
Schülerschaft (z.B. LA
Sonderpädagogik: Klassenlehrperson,
kleine Lerngruppe, hoher pädagogi-
scher Anteil der Tätigkeit...

Wilde Evolution: additive
Module zur Inklusion, duale
Lehramtsstudiengänge,

Professionelle Identität im inkluisiven Bildungssystem

... Lernbegleitung für alle
Schüler*innen (mit Unterstützung
durch andere professionelle
Fachkräfte)

Einsetzen einer AG auf nationaler
Ebene: Entscheidungen und
Vorgaben für die BL

4.2 Resilienzfördernde Strukturen und Kulturen in inklusiven Bildungssystemen

- „Kontextsteuerung“ (Wilke, 2014; nach Anders et al., 2022) mit förderlichen Rahmenbedingungen für verteilte Intelligenz und dezentralisierte Kompetenzen
- Lokalisation, Nutzbarmachung und systemweite zur Verfügungstellung von verfügbarem Erfahrungswissen (Anders et al., 2022)
- Adaptionen von Tiefenstrukturen, um nicht bei trivialen Interventionen stehen zu bleiben (Operationslogik und Organisationskultur) (Anders et al., 2022)
- Governance-Strukturen und Interventionen, die es ermöglichen mit aufkommenden Risiken und Störungen umzugehen und unerwünschte Transformationen zu vermeiden (Olsson et al., 2014).
- Formen von „reflexiver Governance“: z.B. Partizipative Ansätze, Experimente und kollektives Lernen, institutionalisierte Feed-Back-Schleifen
- Beachtung der Dimensionen der Governance
 - geteilte Vision, konsistente Regularien, konsolidierte und transparente Interaktions- und Entscheidungsprozesse (Kooperation und Koordination), Indikatoren für Reflexion und Evaluation der (Zwischen)Ziele.

Fazit für inklusive Transformationsprozesse



Dimensionen des Transformationsprozesses





- **Anders, Y., et al. (2022).** Bildung und Resilienz. Gutachten. Hrsg. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
- **Badstieber, (2021).** *Inklusion als Transformation?* Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Julius Klinkhardt: Bad Heilbronn.
- **Biermann, J., Pfahl, (2015).** Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In: Hedderich, Biewer, Hollenweger, Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Julius Klinkhardt: Bad Heilbronn. S. 199-206.
- **Biermann, J., Powell, J. (2014).** Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung - Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden. In: Z. Erziehungswissenschaft, 17, 679-700.
- **Booth, T., Aisncow, M. (2017).** Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung. Beltz: Weinheim und Basel.
- **Borazon, E. Q., Chuang, H. (2023).** Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. International Journal of Educational Development, Vol. 99.
- **Cologon, K. (2019).** Towards inclusive education: A necessary process of transformation. Report, Macquarie University for Children and Young People with Disability Australia (CYDA).
- **Derscheid, (2019).** Transformationsprozess schulische Inklusion. Eine qualitative vergleichende Einzelfallanalyse, Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg - Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung, Band 4.
- **Guanglun, M. (2021).** Time to Ring the Death Knell for Agency and Resilience? Some Sociological Rethinkings of Inclusive Education, International Journal of Disability, Development and Education, Vol 68, Nr. 6, S. 822-830.
- **Hazibar, K., Mecheril, P. (2013).** Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. Zeitschrift für Inklusion, Heft 1, o.S..
- **Hoffmann, G.P. (2017).** Organisationale Resilienz. In: Organisationale Resilienz. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53944-6_4
- **Hollnagel, E., Woods, D.D., Leveson, N., (Hrsg.) (2006).** Resilience Engineering Concepts and Precepts, Ashgate Publishing, Aldershot, 347-358.
- **Hölscher, K., Wittmayer, J.M., Loorbach, D. (2018).** Transition versus transformation: What´s the difference? Journal: Environmental Innovation and Societal Transitions 27, S. 1-3.
- **Horne, John F., III. (1997).** The coming age of organizational resilience. Business Forum, 22 (2/3), S. 24-28.
- **Köpfer, A., Powell, J., Zahnd, R. (2021).** Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung. Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto.
- **Kussau, J., Brüsemeister, T. (2007).** Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H., Brüsemeister, T., Wissinger, J. (eds) Educational Governance. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Loreman, T., Forlin, C., Sharma, U. (2014).** Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In: Forlin, C, Loreman, (Hrsg.). Measuring Inclusive Education. S. 3-17, Bingley, UK: Emerald.
- **Lütje-Klose, B., Neumann, P. (2018).** Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose & P. Neumann (Hrsg.), Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik (S. 129-151). Seelze: Kallmeyer, Klett.
- **Schuelka, M., et al. (2019).** The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education. SAGE Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore.
- **Schuelka, M. (2018).** Implementing inclusive education. Helpdesk Report, UK Government Department for International Development (DFID)
- **Slee, R. (2013).** How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? International Journal of Inclusive Education, Vol. 17, No. 8, S. 895-907.



- **Beck, K., Kopp-Sixt, S., Merz-Atalik, K., Tiemann, H. (2024).** Modifizierung der Partizipativen Mehrebenen-Netzwerk-Analyse (PMNA) zur digitalen Erhebung von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen inklusiver Bildung in Partnerregionen des internationalen Projekts Governance In(clusive) Education (GovInEd). In Bosse, I.; Müller, K. & Nussbaumer, D. (Hrsg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Verlag Julius Klinkhardt. (im Erscheinen)
- **Kruschel, R., & Merz-Atalik, K. (Hrsg.). (2023).** Einleitung: Von der (Un-) Möglichkeit der Steuerung von Inklusion im Schulsystem. In: Kruschel, R., & Merz-Atalik, K. (Hrsg.). (2023). Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems. (S. 1-18). Reihe Educational Governance. Wiesbaden: Springer Verlag VS.
- **Kruschel, R., & Merz-Atalik, K. (Hrsg.). (2023).** Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems. Reihe Educational Governance. Wiesbaden: Springer Verlag VS.
- **Merz-Atalik, K., & Beck, K. (2023).** Partizipative Mehrebenen-Netzwerk-Analysen von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen der inklusiven Bildungsreform. Vergleichende Betrachtungen zu Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland). In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems (S. 111-129). Reihe Educational Governance. Wiesbaden: Springer VS
- **Merz-Atalik, K., Schüler, M., & Unterfrauner, H. (2023).** Inklusionsbezogene Steuerungsprozesse auf der Ebene der unteren Schulverwaltung - Ein internationaler Vergleich (Tübingen/ Baden-Württemberg und Bozen/ Südtirol). In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems (S. 147-166). Wiesbaden: Springer VS
- **Merz-Atalik, K., & Beck, K. (2022).** (Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformentwicklung - Entwicklungslinien in Baden-Württemberg (Deutschland) und Südtirol (Italien) im Vergleich. In O. Koenig (Hrsg.), Inklusion und Transformation in Organisationen (S. 148-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- **Merz-Atalik, K., & Beck, K. (2020).** Governance inklusiver Bildung: Modelle, Strukturen und Netzwerke der inklusiven Bildungsreform im internationalen Vergleich (Südtirol/ Italien und Baden-Württemberg/ Deutschland). In Th. Dietze, D. Gloystein, A. Piezunka, L. Röbenack, G. Schäfer & M. Walm (Hrsg.), Inklusion - Partizipation - Menschenrechte: Transformationen in der Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention - Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz (S. 210-218). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- **Merz-Atalik, K., & Hudelmaier-Mätzke, P. (2016).** Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung als „Behinderungen“ auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem - mit exemplarischen Bezügen zu einer Studie im Land Luxemburg. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume? (S. 128-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- **Powell, J.J.W., & Merz-Atalik, K. (2020).** Die Notwendigkeit inklusiver Bildung für die Erneuerung der Governancekonzepte: Deutschland und Luxemburg im Vergleich. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik (S. 71-98). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.