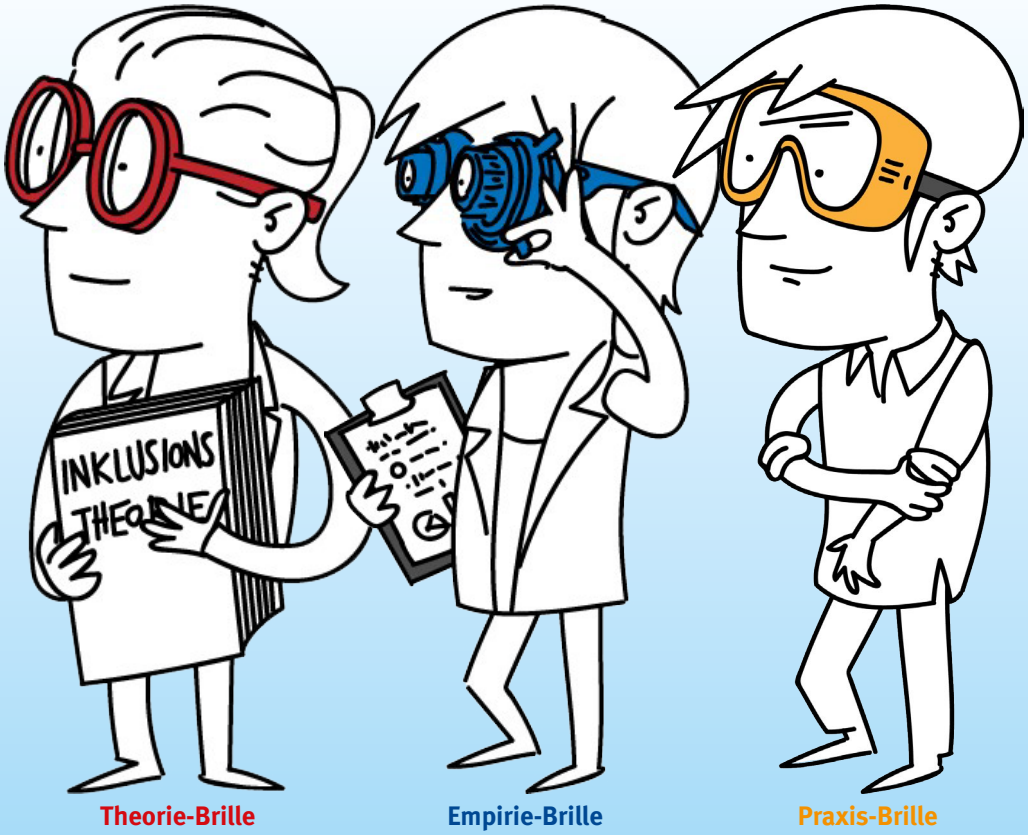
DGUV
Deutsche Gesetzliche
Unfallversicherung
Spitzenverband

202-111

DGUV Information 202-111



Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten

Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse für Schulentwicklungsprozesse

Juni 2021

kommmitmensch
Sicher. Gesund. Miteinander.

kommmitmensch ist die bundesweite Kampagne der gesetzlichen Unfallversicherung in Deutschland. Sie will Unternehmen und Bildungseinrichtungen dabei unterstützen eine Präventionskultur zu entwickeln, in der Sicherheit und Gesundheit Grundlage allen Handelns sind. Weitere Informationen unter **www.kommmitmensch.de**

Impressum

Herausgegeben von:
Deutsche Gesetzliche
Unfallversicherung e. V. (DGUV)

Glinkastraße 40
10117 Berlin
Telefon: 030 13001-0 (Zentrale)
E-Mail: info@dguv.de
Internet: www.dguv.de

Sachgebiet Schulen des Fachbereichs Bildungseinrichtungen der DGUV
Bettina Amrhein und Benjamnin Badstieber

Ausgabe: Juni 2021

DGUV Information 202-111
zu beziehen bei Ihrem zuständigen Unfallversicherungsträger oder unter
www.dguv.de/publikationen Webcode: p202111

Bildnachweis
Max von Bock

Bettina Amrhein & Benjamin Badstieber

Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten

Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse für Schulentwicklungsprozesse

DGUV Information 202-111 Juni 2021

Inhaltsverzeichnis

Vorwort ... **5**

1 Einleitung ... **7**

2 Schulleitungen, Inklusion und Gesundheit ... **9**

3 Das Forschungsprojekt auf einen Blick ... **11**

4 Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis ... **12**

5 Drei Perspektiven auf Inklusion ... **13**

6 Mit den Handlungsempfehlungen und Reflexionsanregungen arbeiten ... **14**

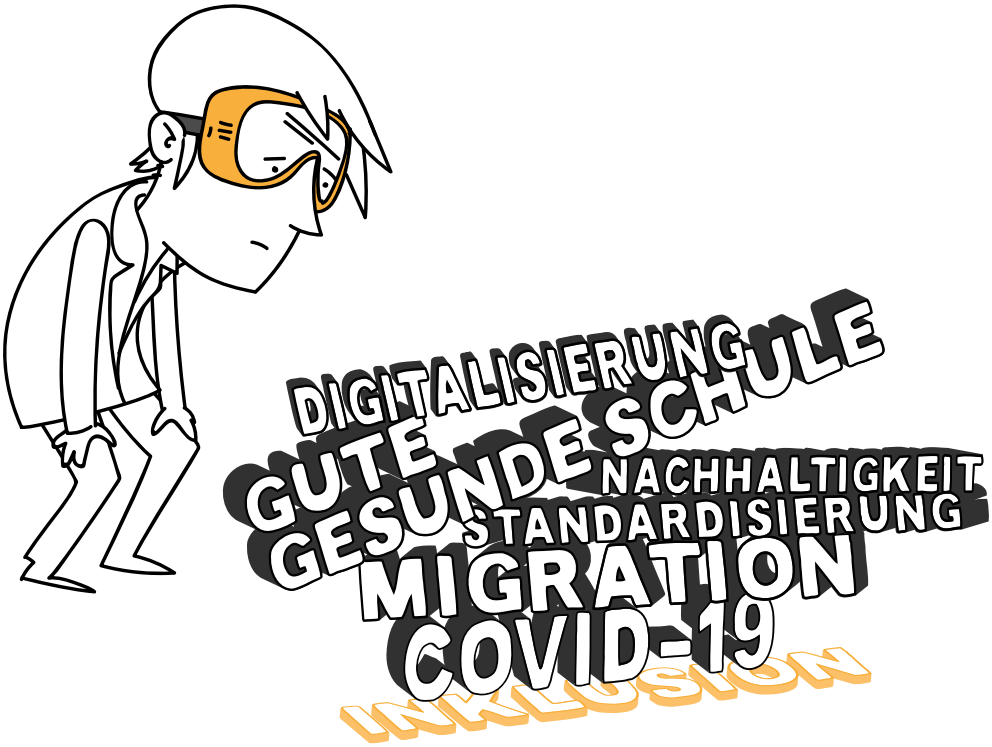
7 Die Sieben Merkmale eines inklusionssensiblen Leitungshandelns ... **15**

8 Zehn Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse ... **19**
8.1 Inklusion von der Exklusion her denken ... 20
8.2 Rekontextualisierungsstrategien und Widersprüche antizipieren und bearbeiten ... 23
8.3 Eigenes und gemeinsames Inklusionsverständnis klären ... 27
8.4 Eigenes Leitungshandeln reflektieren ... 31
8.5 Rolle der sonderpädagogischen Förderung im eigenen System klären ... 34
8.6 Ressourcen und ungenutzte Potentiale heben ... 38
8.7 Personalentwicklung inklusiv gestalten ... 41
8.8 Vernetzung und Beteiligung nach innen und nach außen pflegen (mehr-ebenen-theoretischer Blick) ... 44
8.9 Belastungsquellen im eigenen System erkennen und bearbeiten ... 47
8.10 Gesundheit und Inklusion als interdependente Querschnittsthemen bearbeiten ... 51

9 Perspektiven und Ausblick ... **54**

Weiterführende Materialien und Literatur online ... **55**

Vorwort



Warum gerade jetzt den inklusionspädagogischen Blick auf Schulentwicklungsprozesse schärfen?

Schulen sehen sich stets mit einer Vielzahl an Reformansprüchen konfrontiert. Dies ist keine neue Erkenntnis. Die durch die UN-BRK angestoßenen schulgesetzlichen Änderungen in allen Bundesländern und davon ausgehenden Schulentwicklungsprozesse in den Einzelschulen zur Ausgestaltung schulischer Inklusion sind gerade in der Umsetzung, schon erfordern weitere gesellschaftliche Anforderungen besondere Aufmerksamkeit: COVID-19 und ihre Folgen, Digitalisierung, Flucht- und Migration, Ökologie und Nachhaltigkeit sind hier nur einige Aspekte, die zu bearbeiten sind. Nach einer Zeit, in der das Thema Inklusion nahezu omnipräsent war, scheint es in den Hintergrund gerückt zu werden.

Gleichzeitig wird jedoch auch sichtbar, dass Fragen nach dem **gleichberechtigten Zugang zu einem gemeinsamen, wertschätzenden Lernen und Lehren Aller in der Schule** auch und stets von enormer Bedeutung bleiben. So wird vielleicht auch erst auf den zweiten Blick deutlich, dass zwischen den genannten Einzelreformen vielfältige Verbindungslinien und Zusammenhänge bestehen. Aus unserer Sicht ist eine nachhaltige Auseinandersetzung mit ausgegrenzten und benachteiligten bzw. belasteten Schülerinnen und Schülern in unserem Bildungssystem im Zusammenhang mit jeglichen Reformbemühungen bedeutsam. Gerade mit Blick auf die aktuellen Reformbemühungen gilt es die vorhandenen wie neu entstehende **Barrieren der Teilhabe** zu bearbeiten.

Die hier vorgelegte DGUV Information möchte vor diesem Hintergrund dazu einladen, die im Rahmen zahlreicher Inklusionsbemühungen im Land bereits vollzogenen Anstrengungen, investierten Ressourcen, motivationalen Lagen aber auch die erlebten Schwierigkeiten, Unsicherheiten und Enttäuschungen weiterführend zu reflektieren und die Auseinandersetzungen zum Umgang mit Vielfalt in einem inklusiven und gesunden Sinne in der Schule fortzuführen.

Ziel dieser Schrift soll es sein, insbesondere Schulleitungen und ihren Unterstützenden (in der Schulleitungsqualifizierung, der Kommune, der Bildungsadministration, etc.) auf der Grundlage der Ergebnisse eines umfangreichen Forschungsprojektes weiterführend Orientierung für die Praxis zu bieten. Die Handreichung kann helfen, den begonnenen inklusionspädagogischen Kurs trotz widersprüchlicher und mitunter extrem herausfordernder Bedingungen in Schule beizubehalten und ihn mit „neu“ auftretenden Reformanliegen zu verbinden.

Unseren Vorschlag, die unterschiedlichen Schulentwicklungsanliegen zu verbinden und damit stets auch inklusionspädagogisch zu betrachten, beschreibt eine Schulleitung in unserer Studie so:

> *Das heißt, wir haben eigentlich immer so Leitlinien entwickelt und auch so ein ziemlich eingängiges Schaubild, wie wir Schulentwicklung in den nächsten Jahren hier vorhaben. Unsere Entwicklungsziele sind einmal Inklusion, einmal gute, gesunde Schule und einmal eben Nachhaltigkeit und Partizipation. Und das heißt, wir stellen uns bei jedem Ziel, oder bei jedem Schritt, den wir auf dem Weg zu einem Ziel verfolgen, die Fragen, ist das eigentlich eine inklusive Entscheidung? Ist das eine gute und gesunde Entscheidung? Und ist das eine nachhaltige Entscheidung, die eben auch so was wie Partizipation fördert?*
>
> (didaktische Leitung, Gesamtschule)

1 Einleitung

Inklusion zeigt sich insbesondere in Deutschland als paradoxer Innovationsauftrag für zahlreiche Akteure im Schul- und Bildungssystem. In einem in Teilen auf Exklusion ausgelegten Schulsystem muss das Recht auf Inklusion umgesetzt werden. Es scheint vor diesem Hintergrund wenig verwunderlich, dass wir es mit einer herausfordernden und in Teilen sehr emotional geführten Debatte zu tun haben. In der tagtäglichen, praktischen Ausgestaltung inklusionsorientierter Schulentwicklung werden die Spannungsfelder insbesondere auf Ebene der Einzelschulen deutlich, wo sie insbesondere auch von den Schulleitungen täglich ausbalanciert werden müssen. Zunehmend häufen sich Berichte aus der Praxis, dass dies unter zu knapper Ressourcenlage und einem deutlich gestiegenen Professionalisierungsbedarf der beteiligten Akteure ausgestaltet werden muss. Auch scheint es häufig kaum zeitliche Ressourcen zu geben, um die stattfindenden Prozesse „bei laufendem Betrieb“ systematisch zu reflektieren und anzuleiten.

So ist es kaum verwunderlich, dass nach einer Phase bildungspolitischer Reformprozesse in den Bundesländern und einer großen Aufmerksamkeit für das Thema Inklusion, sich nun Berichte häufen, die nicht selten von einem Scheitern der Inklusionsbemühungen im Land berichten. Es ist die Rede von einem Aktionismus, der alle Beteiligten überfordere.[1] Nachdem die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in allen Bundesländern durch schulgesetzliche Änderungen zunächst enorm an Tempo aufgenommen hatte, scheint sich die Stimmung mitunter offensichtlich nun auch medial gewendet zu haben. Der Filmbeitrag „Ich.Du.Inklusion – Wenn Anspruch auf Wirklichkeit trifft[2]“ zeugt von der in Teilen empfundenen Überforderungsstimmung im Land.

> *Meine Hauptaufgabe ist es überall rumzulaufen und zu sagen: „Inklusion ist möglich“. Weil es macht sich ja mittlerweile die Stimmung breit, Inklusion ist eine gute Idee aber schlecht durchgeführt.*
>
> (Schulleitender, Modellschule)

In dieser emotional aufgeladenen Debatte soll diese Schrift insbesondere die erweiterten Schulleitungen und ihre Unterstützerinnen und Unterstützer (in der Schulleitungsqualifizierung, der Kommune, der Bildungsadministration, etc.) darin unterstützen, die Entwicklungen auf der Ebene ihrer jeweiligen Einzelschule zu versachlichen und zu reflektieren, um damit wieder Raum für neue Entwicklungen zu geben. Im Sinne einer Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis wird das Ziel verfolgt, Schulleitungen Empfehlungen und Reflexionshilfen an die Hand zu geben, um diese Prozesse zu unterstützen. Die Schrift versteht sich hier als erste Orientierung.

Entstanden ist diese DGUV Information auf der Grundlage eines Forschungsprojektes der Universität Bielefeld und der Universität zu Köln im Auftrag der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung e. V. (DGUV). Aus Anlass einer enormen Forschungslücke für den Bereich Schulleitungen und Inklusion im Land hat die Universität Bielefeld (Prof. Dr. Bettina Amrhein) in Kooperation mit der Universität zu Köln (Prof. Dr. Kerstin Ziemen, Dr. Benjamin Badstieber) in den Jahren 2015–2018 eine wichtige empirische Datengrundlage geschaffen, um den Schulleitungen gezielte Unterstützungsmöglichkeiten anbieten zu können[3].

---

1 Seyffarth 2017
2 Binn 2017
3 http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/dguv/

Leitend für die daraus entstandene DGUV Information ist dabei ein **transformatorisches Verständnis schulischer Inklusion**, das nach Möglichkeiten sucht, die schulischen Kulturen, Strukturen und Praktiken so aus- und umzugestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam und gleichzeitig ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend lernen können. In dieser Perspektive ist die Frage nach einer sinnvollen Verschränkung und Transformation der vormals getrennten „sonder-“ und „allgemein-pädagogischen“ Angebote ein wesentlicher Teilbeitrag, der auch in dieser Handreichung besondere Berücksichtigung findet. Gleichzeitig wird jedoch davon ausgegangen, dass die bestehenden Barrieren der Teilhabe in Schule nicht alleine durch die Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an einer allgemeinbildenden Schule und eine „Anreicherung“ der dort bestehenden Angebote mit sonderpädagogischer Expertise überwunden werden können. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass es notwendig ist, die Trennung zwischen Sonder- und Allgemeiner-Pädagogik grundlegend zu reflektieren und ein gemeinsames pädagogisches Verantwortungsgefühl für alle Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dabei kommen automatisch nicht nur Fragen zur Differenz zwischen den Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den Blick, sondern auch Fragen nach einem wertschätzenden Umgang mit allen an Schule Beteiligten unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Differenzlinien (soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht etc.) und damit zusammenhängenden Exklusionsrisiken.

> *„Als wir uns dieser Thematik Inklusion angenommen haben, da haben wir nochmal ein deutliches Gefühl dafür gekriegt, dass wir uns von der Einheitsschule oder von einem Regelprogramm verabschieden mussten. Und so ist das ein Antriebsmotor gewesen, auch diese Schule neu zu denken und diese Schule auch entscheidend konzeptionell zu verändern.“*
>
> (didaktische Leitung, Gesamtschule)

Die hier vorliegende DGUV Information 202-111 „Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten – Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse für Schulentwicklungsprozesse“ ist der Versuch, aus den für den nationalen Raum spannenden Forschungsergebnissen, Bedeutsames für die schulische Praxis der weiterführenden Schulen aber auch der Grundschulen abzuleiten. Die Schrift kann dazu genutzt werden, den eigenen Inklusionsprozess nachhaltig und auf das eigene System zugeschnitten voranzubringen.

Wir wünschen Ihnen ganz viel Erfolg mit Ihrem Schulentwicklungsprozess!

Bettina Amrhein & Benjamin Badstieber

Für Fragen und Anregungen melden Sie sich gerne bei uns.
bettina.amrhein@uni-bielefeld.de
benjamin.badstieber@uni-bielefeld.de

2 Schulleitungen, Inklusion und Gesundheit

Die zentrale Bedeutung der Schulleitung für die Entwicklung ihrer Einzelschule gilt als unbestritten[4]. Aus der schulischen Praxis und wissenschaftlichen Studien wissen wir, dass die Qualität und Wirksamkeit von Reformen im Schulsystem in hohem Maße von den Leistungen der Schulleitungen abhängen[5]. Spätestens durch die UN-Behindertenrechtskonvention ist die Ausgestaltung eines inklusiven Schulsystems ein Reformanliegen in allen deutschen Bundesländern geworden[6], in dem auch die Schulleitungen als zentrale Akteursgruppe vor massive Herausforderungen gestellt werden. Ihnen kommt in ihrer zentralen Schnittstellen-Funktion die Aufgabe zu, zwischen den unterschiedlichen Erwartungen inner- und außerschulischer Akteure (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kollegium, Schulträger, Schulaufsicht und Bildungspolitik) zu vermitteln und davon ausgehend inklusionsorientierte Entwicklungsprozesse an ihrer jeweiligen Schule anzuleiten[7]. Nicht zuletzt übernehmen sie dabei mit die Verantwortung für die Bearbeitung beruflicher Belastungen im Kollegium bzw. der Gewährleistung gesundheitsförderlicher Bedingungen an ihren Schulen[8].

> *Also Schulleitung muss auf jeden Fall die Haltung verkörpern, die für Inklusion notwendig ist, sprich, eine Offenheit für Vielfalt, einen gewissen Pragmatismus, der eben sich nicht nur an das Wesen der Schulform, sondern der sich an den Bedürfnissen der konkreten Kinder, die hier sind, orientiert. Das ist vielleicht das ganz Zentrale. Das muss man predigen, aber auch vorleben und verkörpern.*
>
> (Schulleitender, Gymnasium)

Die Voraussetzungen auf der Ebene der Einzelschule erweisen sich dabei für die Schulleitungen als komplex und teilweise problematisch. Neben den einleitend bereits angedeutet herausfordernden Ressourcenlagen erweisen sich die insbesondere von der Bildungspolitik und Schulverwaltung verantworteten Strukturvorgaben des deutschen Schulsystems als teilweise widersprüchlich. Die Aufgaben, Schülerinnen und Schüler entlang standardisierter Leistungserwartungen zu unterrichten, teilweise zu segregieren und zu homogenisieren, lassen sich nicht mit dem Auftrag der Ausgestaltung einer inklusiven Schule vereinbaren. Dies schlägt sich mitunter auch in sich widersprechenden schulrechtlichen Vorgaben nieder[9].

Wussten Sie schon: Viele der hier verwendeten Lieraturangaben finden Sie frei zugänglich im Internet. Die passenden Links finden Sie im Anhang unter „Weiterführende Materialien und Literatur online“.

Gleichzeitig zeigen die vielen Beispiele, dass zahlreiche Schulleitungen trotz dieser vermeintlich widrigen Umstände bereits umfassende Maßnahmen an ihren Schulen ergriffen haben, um zunehmend alle Schülerinnen und Schülern ohne Ausnahme an ihren Schulen aufnehmen und ihren Bedürfnissen entsprechend gemeinsam unterrichten zu können[10]. Seit den 80er Jahren zeigen Schulen in Deutschland ganz praktisch, dass auch unter den aktuellen Bedingungen große Schritte hin zu einem wertschätzenden

4 Wissinger 2014
5 Hundeloh 2012
6 Mißling & Ückert 2014
7 Badstieber & Moldenhauer 2016
8 KMK 2012
9 Grüter, Schiermeyer-Reichl & Stresse 2017
10 Lütje-Klose, Streese & Neumann 2017

Umgang mit der Vielfalt und einem erfolgreichen Lernen aller Schülerinnen und Schüler an einer Schule möglich sind. Auch in unserer bundesweiten Studie berichten uns die Schulleitungen neben allen Schwierigkeiten und berechtigten Zweifeln engagierte und kreative Prozesse, um ihre Schulen zunehmend inklusiv zu gestalten.

Inspiriert durch diese Beispiele und Berichte der Schulleitungen aus der Praxis und auf der Grundlage der theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen in unserer Studie[11] wird versucht, **Empfehlungen** und **Reflexionshilfen** zusammenzutragen, wie inklusionsorientierte Schulentwicklungsprozesse auf Ebene der Einzelschule durch die Schulleitung, und ihre Unterstützerinnen und Unterstützer (in der Schulleitungsqualifizierung, der Kommune, der Bildungsadministration, etc.) unterstützt werden können.

Die Handreichung versteht sich dabei als **Einladung zu einer Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis** mit dem Ziel, bestehende Herausforderung zu bewältigen und bereits erzielte Erfolge auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem fortzusetzen. Die Schrift soll die Möglichkeit bieten, den Blick über das eigene System und die eigenen Erfahrungen zu richten und Ideen für die eigene Praxisentwicklung zu entwerfen.

Dabei werden immer wieder drei Perspektiven gewechselt und miteinander verzahnt. Durch die **Theorie-Brille** wird ein Verständnis der zentralen Begriffe und damit verbundenen Konzepte grundgelegt, durch die **Empirie-Brille** der Blick auf die aktuellen Forschungsbefunde geworfen und schließlich durch die **Praxis-Brille** konkrete Möglichkeiten der Umsetzung aus der und für die Praxis berichtet.

Theorie-Brille

Empirie-Brille

Praxis-Brille

[11] https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/dguv/

3 Das Forschungsprojekt auf einen Blick

Die DGUV Information basiert auf aktuellen Erkenntnissen der Praxis und Wissenschaft. In einem umfangreichen, dreijährigen Projekt wurden Schulleitungen und Lehrkräfte aus der Praxis befragt und Erkenntnisse aus der nationalen und internationalen wissenschaftlichen Debatte recherchiert:

Allgemeines	• gefördert von der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung e. V. • Zeitraum der Durchführung: April 2015 bis April 2018 • in Kooperation zwischen der Universität Bielefeld und Universität Köln (http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/dguv/)
Ziel	• Untersuchung der Ausgestaltung schulischer Inklusion, insbesondere des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der Sekundarstufe • besondere Berücksichtigung der Rolle von Schulleitungen • mittels einer umfassenden empirischen Untersuchung praxisnahe und nachhaltige Möglichkeiten aufzeigen, wie Schulleitungen gemeinsam mit allen an Schule Beteiligten den Auftrag Inklusion unter Berücksichtigung gesundheitlicher Aspekte in der Schule ausgestalten und dabei unterstützt werden können
Methodik	• Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungsmethoden • Auswertung aus verschiedenen Perspektiven
Erste Erhebung	• quantitative Vorstudie Mittels standardisiertem Online-Fragebogen • 599 Schulleitungen an Sekundarschulen in zehn Bundesländern • Themen: Rollen- und Inklusionsverständnis der Schulleitungen, ihr Beanspruchungs- und Belastungserleben, aktueller Stand der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des gemeinsamen Lernens , Bedeutung von Gesundheitsfragen
Zweite Erhebung	• Auswahl von 20 Vergleichsschulen • qualitative Fallstudien mittels leitfadengestützter Interviews von Lehrkräften, erweiterter Schulleitung, weiterem pädagogischen Personal • vollständige Transkription und Auswertung entlang der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz • Fokus auf Möglichkeiten der Unterstützung des (Schul-)Leitungshandeln im Kontext der Ausgestaltung schulischer Inklusion

4 Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis

„Heute wissen wir, dass es besonders auf die Qualität der Verknüpfung von (theoretisch ausgerichtetem) Reflexionswissen mit Praxiserfahrung geht.“[12]

Die Studie konnte einen zentralen Beitrag leisten, um die bisher empirisch kaum berücksichtigte Themenstellung **Schulleitungen und Inklusion** zu bearbeiten. Davon ausgehend konnten nun systematische Vorschläge für eine Unterstützung dieser Akteursgruppe in den Prozessen entwickelt werden. Hierzu bahnen wir bereits seit Jahren eine enge Partnerschaft zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis an. Was verstehen wir darunter?

> *Uns als Schulleitung ist aufgefallen, dass wir immer wieder über, ja, die Inklusion kommt, was heißt das juristisch, wie ist das Zuweisungsverfahren. Wir haben über Quoten von Kindern gesprochen. Welche Schulen sind mit im Boot, welche nicht? Welche müssen die Arbeit mehr machen und nicht? Aber es ist nie irgendwo einmal gesagt worden, wenn ihr in Implementierungsprozesse geht, ihr müsst mit Widerständen rechnen. Wie geht ihr mit Widerständen um? Wie implementiert ihr das inhaltlich? Auf welche Dinge müsst ihr achten? Was solltet ihr sinnvoller Weise als Unterstützungssysteme bauen? Es gibt ja so Grundgelingensbedingungen an der Stelle für Inklusion. Und das ist alles mehr oder weniger bei mir ein Eigenstudium gewesen.*
>
> (Schulleitender, Gesamtschule)

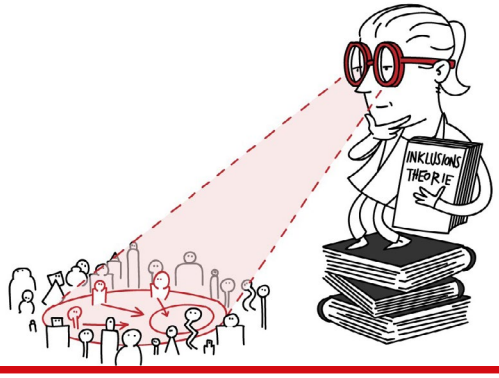
In zahlreichen qualifizierenden Veranstaltungen für Schulleitungen im Land haben wir immer wieder erfahren, dass es diesen häufig schwer gelingt, bei der Bewältigung ihrer Probleme, ihre erfahrungsbasierte Erkenntnisperspektive einmal zu verlassen und das zu lösende Problem phasenweise auch aus einer theoretisch und/oder empirischen Perspektive zu betrachten. Sehr häufig liegt das Studium gerade bei Schulleitungen lange zurück und in ihrem Alltag haben sie kaum Zugang zu Theorie und Empirie, meist fehlt ihnen die Zeit dazu, sich in diesem Bereich ohne Unterstützung nach zu qualifizieren. Schaut man sich die Fortbildungsangebote (in Bezug auf Inklusion) für Schulleitungen im Land an, wird deutlich, dass der Weg einer Verknüpfung von (theoretisch und empirisch ausgerichtetem) Reflexionswissen mit Praxiserfahrung nur selten beschritten wird. Zumeist geht es innerhalb von einmalig stattfinden Tagesveranstaltungen vorrangig um die pragmatisch-administrative Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens auf Ebene der Einzelschule. Eine langfristige Unterstützung in einem Verständnis schulischer Inklusion als ganzheitlichen-pädagogischen Schulentwicklungsauftrag auf Ebene der Einzelschule bleibt häufig aus[13].

Der Inhalt dieser DGUV Information geht einen deutlich anderen Weg. Ganz im Sinne Holzbrechers (vgl. Zitat oben) sollen Impulse und Empfehlungen dazu verwendet werden, eine engere Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis aufzubauen und die Verknüpfung von (theoretisch und empirisch ausgerichtetem) Reflexionswissen mit Praxiserfahrung anzubahnen. Gerade in der teilweise emotional aufgeladenen Diskussion um das Thema schulische Inklusion verspricht der Blick durch die Theorie- und Empirie-Brille eine Versachlichung der Schulentwicklungsprozesse, die für das Schulleitungshandeln sehr hilfreich sein kann. Dies kann den Schulen nicht allein überlassen werden.

[12] Holzbrecher 2015
[13] Amrhein & Badstieber 2014

5 Drei Perspektiven auf Inklusion

Ein besonderes Merkmal dieser Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse ist, dass Schulleitungen angeregt werden sollen, auf inklusive Schulentwicklungsprozesse aus stets drei unterschiedlichen Perspektiven zu schauen. Den Überlegungen zur Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis folgend, werden eine theoretische, eine empirische und eine praktische Perspektive auf die unterschiedlichen Aspekte inklusionsorientierter Schulentwicklung angeboten:



Durch die **Theorie-Brille** wird ein Verständnis der zentralen Begriffe und damit verbundener Konzepte grundgelegt. Die theoretischen Überlegungen machen grundlegende Annahmen und Zusammenhänge zu den jeweiligen Handlungsempfehlungen und Reflexionshilfen deutlich.

Durch die **Empirie-Brille** wird der Blick auf die aktuellen Forschungsbefunde geworfen. Es wird eine kurze Einsicht in zentrale Befunde zum jeweiligen Thema ermöglicht und ein reflektierter Blick auf die Praxis aus einer wissenschaftlichen Perspektive eröffnet.

Durch die **Praxis-Brille** werden konkrete Methoden, Materialien und Arbeitshilfen zum Umgang mit auffälligem Handeln und Konfliktsituationen vorgestellt, die pädagogische (Lehr-)Personen unmittelbar in ihrer Praxis einsetzen und erproben können.

6 Mit den Handlungsempfehlungen und Reflexionsanregungen arbeiten

Zunächst werden sieben Merkmale eines inklusionsorientierten Schulentwicklungshandelns beschrieben. Unsere Studie hat gezeigt, dass neben konkreten Maßnahmen die Ausgestaltung schulischer Inklusion insbesondere durch einen Führungsstil unterstützt wird, der Inklusion nicht nur als Ziel, sondern vielmehr als Grundlage des eigenen Handelns versteht. Offensichtlich, dies zeigen auch Ergebnisse anderer Studien, geht die Ausgestaltung schulischer Inklusion auch mit einer spezifischen Ausrichtung des eigenen Führungshandelns in der alltäglichen schulischen Praxis einher. Dieses Führungshandeln, dass wir insbesondere aus den Interviews mit den Schulleitungen herausarbeiten konnten, wird anhand der sieben Merkmale kurz dargestellt. Es kann helfen, das eigene Leitungshandeln zu reflektieren. Anschließend werden in zehn Handlungsempfehlungen und Reflexionsanregungen kurz und bündig das aktuelle Wissen zu zentralen Aspekten inklusionsorientierter Schulentwicklung zusammengetragen.

Die Theorie-, Empirie- und Praxis-Brillen als Symbole am Rand sollen diesen schnellen Perspektivwechsel unterstützen und dienen als Marker, an welcher Stelle aus welcher Perspektive berichtet wird. Hinweise zu weiterführenden Literaturangaben, die in vielen Fällen bereits ausgewiesen über einen Link online kostenfrei zur Verfügung stehen, ergänzen das Angebot für die Schulleitungen, die sich zu einzelnen Aspekten weitergehend informieren möchten. Dabei wird auch auf konkrete Materialien und Informationen hingewiesen, um die Impulse aufnehmen und mit Blick auf die eigene Professionalisierung sowie die inklusionsorientierte Schulentwicklung im eigenen System nutzbar machen zu können.

Querverweise zwischen den einzelnen Handlungsempfehlungen und Reflexionsanregungen sollen zusätzlich die Möglichkeit der Verknüpfung der unterschiedlichen Teile ermöglichen. Sie sind mit einem Pfeil gekennzeichnet.

7 Die Sieben Merkmale eines inklusionssensiblen Leitungshandelns

1. Wertschätzend im Umgang mit Heterogenität in alle Richtungen
2. Empathisch involviert in die Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler
3. Strategisch im Umgang mit Widersprüchen, Widerständen und Grenzen
4. Zukunfts- und prozessorientiert
5. Kommunikativ und vernetzend
6. Orientiert auf die „weichen Faktoren“ des Leitungshandelns
7. Beteiligend und ressourcenorientiert

Im Rahmen unserer Studie konnten wir insbesondere durch die Auswertung der qualitativen Interviewstudie aber auch durch die quantitative Fragebogenerhebung **sieben Merkmale eines inklusionssensiblen Leitungshandelns** identifizieren. Diese charakterisieren ein Schulleitungshandeln, das versucht, die Ausgestaltung schulischer Inklusion in einer **transformatorischen Perspektive** innerhalb der widersprüchlichen Systemvoraussetzungen Schritt für Schritt auf Ebene der Einzelschule auszugestalten. Es zeigt sich ein Leitungshandeln, trotz mitunter unpassender Struktur- und Ressourcenvorgaben inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse einzufordern und anzuleiten[14]. Die sieben Merkmale werden hier kurz präsentiert und bilden hinsichtlich der zehn Handlungsempfehlungen und Reflexionsanregungen eine bedeutende Grundlage eines inklusionsorientierten Schulleitungshandelns.

1 Wertschätzend im Umgang mit Heterogenität in alle Richtungen

Ein inklusionssensibles Schulleitungshandeln bemüht sich stets darum, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als Potenziale des Lernens und Lehrens in der Schule zu begreifen und davon ausgehend deren Heterogenität nicht zu reduzieren, sondern sukzessive zu erhöhen. Dabei wird ausgehend von einer eher menschenrechtlichen Perspektive nicht zwischen inklusionsfähigen und weniger geeigneten Schülerinnen und Schülern für das eigene System unterschieden. Es wird vielmehr der Anspruch formuliert, alle Schülerinnen und Schüler im Umkreis aufnehmen und bestmöglich unterrichten zu wollen. Das Konzept eines wertschätzenden Umgangs mit Heterogenität wird im Kollegium gemeinsam vertreten. Es wird betont, dass neben der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auch die Heterogenität des Kollegiums ein Potential für die Schulentwicklung in Richtung Inklusion darstellt. Dies impliziert den reflektierten Versuch, im Leitungshandeln allen an Schule Beteiligten (Pädagogische Fachkräfte, Schulbegleitungen, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Verwaltungskräfte etc.) in ihren unterschiedlichen Professionen wertschätzend zu begegnen und sie wiederholt einzuladen, sich an den Prozessen zu beteiligen.

2 Empathisch involviert in die Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler

Das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler stehen im Zentrum bzw. bilden immer wieder den Ausgangspunkt der Überlegungen eines inklusionsorientierten Leitungshandelns auf Ebene der Einzelschule. Berücksichtigung finden dabei auch die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler in benachteiligten und prekären Lebenslagen. Deutlich wird insbesondere hier eine empathische Grundhaltung und eine emotionale Involviertheit in die individuellen und unterschiedlichen Lebenslagen dieser Schülerinnen und Schüler bei Schulleitungen. Das Zuständigkeitserleben und der eigene Verantwortungsbereich enden bewusst nicht hier, sondern beziehen diese Schülerinnen und Schüler als selbstverständlichen Teil der Schulgemeinschaft mit ein. Es wird versucht, das Recht eines jeden Kindes auf einen hochwertigen inklusiven Unterricht zu unterstüt-

[14] Stähling 2006; Sähling & Wenders 2009

zen. Gerade auch bei den Schülerinnen und Schülern, bei denen dies mitunter in Zweifel gezogen wird (z. B. bei Schülerinnen und Schüler mit einer sogenannten geistigen Behinderung).

3 Strategisch im Umgang mit Widersprüchen, Widerständen und Grenzen

Grenzen, Widersprüche und Widerstände im Inklusionsprozess werden bewusst wahrgenommen und reflektiert. Es wird gezielt nach Möglichkeiten gesucht, die Widersprüche, Widerstände und Grenzen in der eigenen Schule systematisch und sachlich in der Zusammenarbeit mit den Akteure vor Ort zu reflektieren sowie strategisch und systemisch zu überwinden. Auftretende Schwierigkeiten im Inklusionsprozess werden nicht dazu genutzt, die gesamte Bildungsinnovation in Frage zu stellen oder sie als vermeintlich unzureichende Integrationsfähigkeit bestimmter Schülerinnen und Schüler auszulegen.

4 Zukunfts- und prozessorientiert

Schule wird als ein dynamisches System verstanden, das sich fortwährend in Veränderung befindet. Die Ausgestaltung schulischer Inklusion bildet hier einen Schulentwicklungsauftrag neben bzw. in der Verschränkung mit anderen. Die Schulleitungen versuchen, Bewährtes in der Schule zu stabilisieren und wenden sich gleichzeitig aktiv neuen Aufgabenbereichen zu. Dafür werden bestehende Routinen und Strukturen, die Benachteiligungen, Diskriminierungen, Barrieren oder Ausschlussrisiken für Schülerinnen und Schüler bedeuten können, kritisch reflektiert sowie Möglichkeiten ihrer prozesshaften Veränderung gesucht.

> *Wenn ich höre: „Wir machen jetzt auch Inklusion“, dann finde ich das schon sehr bedenklich. Inklusion kann man nicht machen, die muss man leben und man muss davon überzeugt sein. Was aber natürlich bedeutet, dass Sie die ganze Art des Unterrichtens grundlegend überdenken müssen.*
>
> (Schulleitender, Gesamtschule im Aufbau)

5 Kommunikativ und vernetzend

Kommunikation nach innen und außen ist eine der zentralsten Aufgaben der Schulleitungen. Ein inklusionsorientiertes Leitungshandeln zeichnet sich durch eine wertschätzende, lösungs- und potentialorientierte Kommunikation gegenüber allen Beteiligten aus. Die Vernetzung innerhalb und außerhalb der Schule und die Suche nach „Verbündeten“ und Kooperationen ist dabei eine bedeutsame Ressource für die Unterstützung des eigenen Systems. Der Blick und die Perspektive auf die inklusive Schulentwicklung enden nicht an den Grenzen der eigenen Schule, sondern erstrecken sich mitunter in die Schullandschaft, die Kommune und darüber hinaus.

6 Orientiert auf die „weichen Faktoren“ des Leitungshandelns

Die Aufmerksamkeit in der Personalführung eines inklusionsorientierten Leitungshandelns richtet sich neben strukturellen und organisatorischen Aspekten vor allem auch auf die sogenannten „weichen Faktoren“ des Leitungshandelns. Es wird nicht nur ein unterstützendes Schulklima gepflegt und ein wertschätzendes Miteinander im Schulalltag vorgelebt, sondern auch versucht, gemeinsam geteilte pädagogische Leitideen und Haltungen im Kollegium zu diskutieren und zu entwickeln. Verbunden wird dies mit einer ausgeprägten Feedbackkultur und der gezielten Suche nach Möglichkeiten, um das Schulklima und die gemeinsam geteilten pädagogischen Leitideen im Kollegium bzw. in der Schule präsent zu halten.

7 Beteiligend und ressourcenorientiert

Ein inklusionssensibles Schulleitungshandeln zeigt sich ressourcenorientiert und beteiligend. Es werden gezielt ungenutzte Potentiale und Ressourcen in der eigenen Schule und im Schulumfeld reflektiert und erfasst, um diese systematisch für den eigenen Prozess zu sichern. Insbesondere die wertschätzende und vielfältige Beteiligung der unterschiedlichen Akteure in und um die Schule wird als Potential inklusionsorientierter Schulentwicklung angesehen.

8 Zehn Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse

1. Inklusion von der Exklusion her denken
2. Rekontextualisierungsstrategien und Widersprüche antizipieren und bearbeiten
3. Eigenes und gemeinsames Inklusionsverständnis klären
4. Eigenes Leitungshandeln reflektieren
5. Rolle der sonderpädagogischen Förderung im eigenen System klären
6. Ressourcen und ungenutzt Potentiale heben
7. Personalentwicklung inklusiv gestalten
8. Vernetzung und Beteiligung nach innen und nach außen pflegen (mehr-ebenen-theoretischer Blick)
9. Belastungsquellen im eigenen System erkennen und bearbeiten
10. Gesundheit und Inklusion als interdependente Querschnittsthemen bearbeiten

8.1 Inklusion von der Exklusion her denken

Theorie

Angesichts der vielfältigen, teilweise widersprüchlichen Verwendung des Begriffs Inklusion[15] kann es für Schulleitungen zunehmend schwer werden, sich in der Thematik Inklusion zurecht zu finden. Oft werden die Ziele der Inklusion dabei auch eher abstrakt als normative Konstrukte und damit weit entfernt von der praktischen Ausgestaltung in Schulen formuliert. Hilfreich kann daher zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Exklusion sein[16]. Denn erst die Kritik an der aktuellen, in weiten Teilen exklusiven Praxis im deutschen Bildungssystem und damit auch der eigenen Schule lässt die Forderung nach inklusiven Schulentwicklungsprozessen überhaupt sinnvoll erscheinen: Gäbe es keine Exklusion in unserem Schulsystem, könnte doch alles so bleiben, wie es ist. Oder anders: Schulentwicklung kann nur in Gang kommen, wenn es eine Diskrepanz zwischen IST und SOLL gibt[17].

Was ist also Exklusion? Exklusion tritt in der Regel dort auf, wo verschiedene Barrieren, d. h. materielle, ideelle und institutionelle Strukturen und Praktiken, Menschen an ihrer sozialen Teilhabe hindern[18]. Exklusion können wir stets in dreifacher Weise denken[19] und drei Fragen an die eigene Praxis bzw. Schule stellen:

1. Wer kommt aufgrund welcher Kriterien oder Barrieren gar nicht erst ins Spiel? Wer wird also z. B. aufgrund der ihm bzw. ihr zugesprochenen Kompetenzen, Leistungsfähigkeiten, Behinderungen, Sprachkenntnissen etc. gar nicht erst in die Schule, in eine bestimmte Lerngruppe oder in ein bestimmtes Lernangebot aufgenommen?
2. Wer fällt aufgrund welcher Kriterien oder Barrieren aus dem Spiel hinaus? Wer muss zum Beispiel aufgrund der ihm bzw. ihr zugesprochenen Kompetenzen, Leistungsfähigkeiten, Behinderungen, Sprachkenntnissen etc. die Schule oder eine bestimmte Lerngruppe verlassen oder erhält ein bestimmtes Lernangebot nicht mehr?
3. Wer wird im „Inneren“ aufgrund welcher Kriterien oder Barrieren diskriminiert und benachteiligt? Wer wird also zum Beispiel in einer Schule, in einer Lerngruppe oder in einem bestimmten Lernangebot in seinen Kompetenzen, Interessen nicht ausreichend unterstützt, geringgeschätzt oder sogar (offen) beschämt?

Wenn wir Antworten finden auf diese Fragen im eigenen System, ergeben sich Möglichkeiten, Prozesse der Exklusion zu reflektieren und die Schule, eine bestimmte Lerngruppe oder ein bestimmtes Lernangebot zunehmend inklusionssensibler zu gestalten.

---

15 Amrhein 2016; Feuser 2016; Hinz 2013
16 Dederich 2006
17 Rolff 2010
18 Lindmeier & Lindmeier 2015
19 Dederich 2006

Prozesse der Exklusion können sich vielfältig empirisch ausdrücken. Es gibt offensichtliche Formen der Exklusion (z. B. Mobbing), die auf das Handeln konkreter Personen zurückführbar sind. Darüber hinaus wirken verdeckte Mechanismen der Exklusion. Sie sind in die alltäglichen Routinen eingelassen, ohne dass Akteure sich dessen bewusst sind und dies mit ihrem Handeln auch nicht beabsichtigen[20].

Ein häufiges Beispiel hierfür ist etwa der Einsatz von Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter. Oftmals führt deren enge Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern dazu, dass diese vom sozialen Miteinander in der Klasse „abgeschirmt" werden. Oder Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler von den Schulbegleitungen übernommen und damit Chancen zur Entwicklung und zum Lernen „entzogen" werden[21].

Ein anderes zentrales Beispiel ist die gängige Praxis der Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf verschiedene Schulen[22]. Es kann empirisch belegt werden[23], dass diese Diagnosen keinesfalls eindeutig sind und in vielen Fällen ganz unterschiedlich für den Unterricht an Schulen relevant werden. Auch wissen wir, dass für die Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht etwa nur schulische Leistungen bedeutsam sind, sondern dass diese z. B. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. niedrigem sozioökonomischen Status überproportional häufig zugesprochen werden[24].

Überhaupt scheint die eigentlich verwaltungs-organisatorische Kategorie „Sonderpädagogischer Förderbedarf" zunächst relativ wenig über Lernen, Bedürfnisse und Interessen von Schülerinnen und Schülern auszusagen. Dennoch kann die Kategorie auf Ebene der Einzelschule in der Aufnahmepraxis zu unbeabsichtigten Exklusionsmechanismen führen. Unsere Interviews mit Schulleitungen zeigen, dass die kategorische Ablehnung von Schülerinnen und Schülern bestimmter Förderschwerpunkte gängige Praxis ist und in einigen Fällen gar nicht als Widerspruch zum Inklusionsauftrag wahrgenommen und in Teilen auch nicht kritisch reflektiert wird. Andere Schulleitungen hingegen versuchen bewusst einen möglichen „Blinden Fleck" ihrer Aufnahmepraxis zu bearbeiten und versuchen Schülerinnen und Schüler mit zum Beispiel einer geistigen Behinderung grundsätzlich auch die Möglichkeit zu geben, an ihrer Schule aufgenommen zu werden, auch wenn dies durch die Bildungsadministration gar nicht vorgesehen wurde[25].

Empirie

> *Und vor allem ist es hier ganz wichtig, dass die Kinder wirklich immer Bestandteil der Gruppe sind. Ich komm da deswegen drauf, ich habe letztens eine Bekannte getroffen, die arbeitet an einer Grundschule und ist Sonderpädagogin. Da funktioniert Inklusion so, dass sie morgens in eine Klasse kommt und da sagt die Klassenlehrerin: „Da, die drei, das sind deine" – das heißt also da passiert Exklusion in der Inklusion.*
>
> (Schulleitender, Modellschule)

[20] Gomolla & Radtke 2009; Pfahl & Powell 2005
[21] Böing & Köpfer 2016; Heinrich & Lübeck 2013; Weiß, Kiel & Markowetz 2017; Rohrman & Weinbach 2017
[22] Kottmann, Miller & Zimmer 2018
[23] Schöning et al. 2013; Schwab, Kopp-Sixt & Bernard 2015; Boger & Textor 2016
[24] Powell & Wagner 2014
[25] Amrhein et al. 2018

Praxis

Vor diesem Hintergrund gilt es in der Praxis zu erkennen, wo möglicherweise Exklusionsmechanismen in der eigenen Schule wirken und einen kritischen Blick auf ausgrenzende Strukturen und Praktiken im eigenen System zu werfen. Der Index für Inklusion[26], der in seiner ersten Auflage kostenfrei im Internet zur Verfügung steht und in einer neuen Ausgabe 2017 herausgegeben wurde, ist dabei eine praktikable und erprobte Arbeitsgrundlage.

Wichtig ist hier insbesondere auch die Bildungsadministration vor Ort. Sinnvoll kann hierbei sein:

1. eine erweiterte Schulleitungssitzung (möglicherweise auch im Netzwerk mit umliegenden Schulen)
2. ein pädagogischer Tag (mit dem ganzen Kollegium oder auch nur mit einem Teil)
3. Tagesordnungspunkt im Rahmen eines Meetings mit der Schulaufsicht

Im Rahmen dieser Formate können dann die Themen Inklusion und Exklusion aus Sicht der Praxis und Wissenschaft, etwa unter Einbezug externer Referentinnen oder Referenten, thematisiert werden. Zielführend kann hier die Arbeit mit Fragen an das eigene System sein. Wir schlagen zwei mögliche Fragenkomplexe vor:

a. die drei Fragen zur Exklusion (siehe Theorie)
b. oder etwa folgende Fragen in Anlehnung an den Index für Inklusion:

- Was sind die Barrieren für Lernen und Teilhabe in unserer Schule?
- Wer stößt auf Barrieren für Lernen und Teilhabe in unserer Schule?
- Was kann dabei helfen, Barrieren für Lernen und Teilhabe zu überwinden?
- Welche Ressourcen sind nutzbar, um Lernen und Teilhabe zu unterstützen?
- Wie können zusätzliche Ressourcen mobilisiert werden, um beides zu unterstützen?

Ist der erste Schritt der Identifikation exklusiver Praktiken und Strukturen im eigenen System erfolgt, können Ideen entwickelt werden, wie und mit wessen Unterstützung diesen begegnet werden kann.

[26] https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf

8.2 Rekontextualisierungsstrategien und Widersprüche antizipieren und bearbeiten

Die Ausgestaltung schulischer Inklusion ist im Land zunehmend uneinheitlich und widersprüchlich[27]. In allen Bundesländern wird Inklusion bildungspolitisch im Sinne eines zusätzlichen, eher additiven Auftrages umgesetzt. Dabei wird das Gemeinsame Lernen für bestimmte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an bestimmten Schulen eingefordert, ohne dass gleichzeitig die vielfältigen, exkludierenden Kulturen, Strukturen und Praktiken im deutschen Schulsystem überhaupt zu hinterfragen oder gar zu verändern. Dies geschieht zudem häufig unter unzureichender Ressourcenlage. Feuser spricht hier pointiert von der „Integration der Inklusion in die Segregation". In Schulen, die sich um eine inklusionsorientierte Entwicklung bemühen, ergibt sich insbesondere für Schulleitungen damit eine teils widersprüchliche Situation. Sie müssen aufgrund der fehlenden Passung von inklusiver Bildungsidee auf der einen und Systembedingungen auf der anderen Seite, häufig dazu übergehen, Inklusion umzuformen. Helmut Fend liefert die schultheoretische Erklärung für dieses Phänomen[28]. Er spricht in seiner „Neue Theorie der Schule" von Rekontextualisierungsprozessen bzw. -strategien und kann erklären, warum Inklusion in einem transformatorischen Verständnis[29] (⇢ siehe auch Kapitel 8.3) in den Einzelschulen nicht von den Schulleitungen umfassend umgesetzt werden kann. Rekontextualisierungsprozesse bzw. -strategien lassen sich auf allen Ebenen unseres Bildungssystems nachweisen.

Theorie

Rekontextualisierung in inklusiven Bildungsformen

[27] Amrhein & Badstieber 2017, 2018
[28] Fend 2006, 2008a
[29] Biewer 2009; Hinz 2013

Solche Strategien erkennen wir immer dann, wenn sich die Innovation schulischer Inklusion eher an das System anpasst und nicht das System an die Innovation. Dies kann sogar zur Folge haben, dass die eigentliche Innovation bis zur Unkenntlichkeit umgeformt bzw. rekontextualisiert wird, damit sie überhaupt in Teilen implementierbar ist.

Schulleitungen wenden diese Strategien insbesondere dann an, wenn Anforderungen an sie gestellt werden, die in den ihnen zur Verfügung stehenden Strukturen nur schwer umsetzbar sind. Ein Beispiel sind die insbesondere in Schulen der Sekundarstufe eingerichteten sogenannten „Inklusionsräume“, in die dann die Bildungsinnovation verlagert wird mit wenig Auswirkungen auf den Rest der Schule.

Empirie

Tatsächlich konnten zahlreiche dieser Rekontextualisierungstendenzen im Kontext des Gemeinsamen Lernens bzw. schulischer Inklusion im Bereich der Sekundarstufe I in unserer Studie[30] wie auch in anderen Studien[31] nachgewiesen werden. So hat sich z. B. gezeigt, dass Schulleitungen auf das Unbehagen von Lehrkräften, die sich für die neue Aufgabe nicht ausreichend qualifiziert sehen, reagieren und daher für „inklusive“ Klassen nur solche Lehrkräfte auswählen, die sich zur Aufgabe freiwillig bereit erklären[32]. Innovationen – so die Strategie – wird also versucht über Freiwillige zu realisieren. Dies führt in vielen Schulen dazu, dass letztlich keine umfassenden Schulentwicklungsprozesse in Richtung Inklusion stattfinden, sondern Gemeinsames Lernen, wenn überhaupt, auf sogenannten „inklusiven Inseln“ in einzelnen Klassen praktiziert wird (ebd.).

Eine andere Strategie lässt sich bei der Auswahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beobachten. Denn oftmals werden vor allem Kinder mit vermeintlich nur geringem Unterstützungsbedarf aufgenommen, während jenen mit vermeintlich höheren Unterstützungsbedarfen, z. B. dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, der Zugang kategorisch verwehrt bleibt (⇢ siehe auch Kapitel 8.1).

> *Diese Gewissheit, dass in dem gegliederten und separierenden oder selektiven Schulsystem, so, wie wir das im Moment haben, Inklusion nicht wirklich funktionieren kann. Wir versuchen das. Und das sind vielleicht erste Schritte. Aber das bringt mich natürlich auch in eine Dilemma-Situation: Ich bin Leiter eines Gymnasiums.*
>
> (Schulleitender, Gymnasium)

Eine andere Strategie ist, die Differenzierung und Individualisierung eines Großteils der Lernzeit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen. Während die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einer fast unveränderten Art und Weise im Klassenverband unterrichtet werden, lernen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die meiste Zeit etwas völlig anderes unter der Anleitung der Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen.

Inklusion in der Sekundarschule wird aus dieser Perspektive häufig so rekontextualisiert, dass einige freiwillige Lehrkräfte in nur einigen Klassen wenige Schülerinnen und Schüler mit nur leichtem Unterstützungsbedarfen möglichst nah an das Lernniveau der

[30] Amrhein et al. 2018
[31] Amrhein 2011, 2016; Badstieber 2021
[32] Amrhein 2011; Badstieber 2021

Mehrheit heranzuführen versuchen oder in die Aufsicht der Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen geben. Dies tun sie relativ isoliert und losgelöst vom Rest der eigenen Schule[33].

Das hier eine enorme Diskrepanz zwischen dem Anspruch schulischer Inklusion (⇢ siehe auch Kapitel 8.3) besteht bzw. entsteht und Mechanismen der Exklusion fast zwangsläufig in der Praxis der Schulen (re-) produziert werden, erscheint nachvollziehbar. Entscheidend ist, hierfür nicht einzig etwa die Schulleitungen und ihre Haltung verantwortlich zu machen, sondern ihr Handeln in den Zusammenhang schulspezifischer Rekontextualisierungsstrategien zu stellen und sachlich die auch strukturbedingten Diskrepanzen zu reflektieren, die außerhalb bzw. an der Grenze des Verantwortungsbereiches der Schulleitungen liegen. In unserer Studie hat sich gezeigt, dass die Schulleitungen hier über einen Reflexions- und Handlungsspielraum verfügen, um solche Diskrepanzen, solche Rekonextualisierungsprozesse zu antizipieren und zu bearbeiten. Beispielsweise können Maßnahmen ergriffen und Anreize geschaffen werden,

- um wirklich das ganze Kollegium am Prozess zu beteiligen, auch nach und nach diejenigen, die sich zunächst nur zögerlich nähern;
- um wirklich alle Schülerinnen und Schüler an der eigenen Schule aufzunehmen und ein kategoriales Denken in administrativ bescheinigten sonderpädagogischen Förderbedarfen zu überwinden;
- um den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler so zu gestalten, dass sie auch im Team von Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen und anderen Lehrkräften tatsächlich gemeinsam unterrichtet werden.

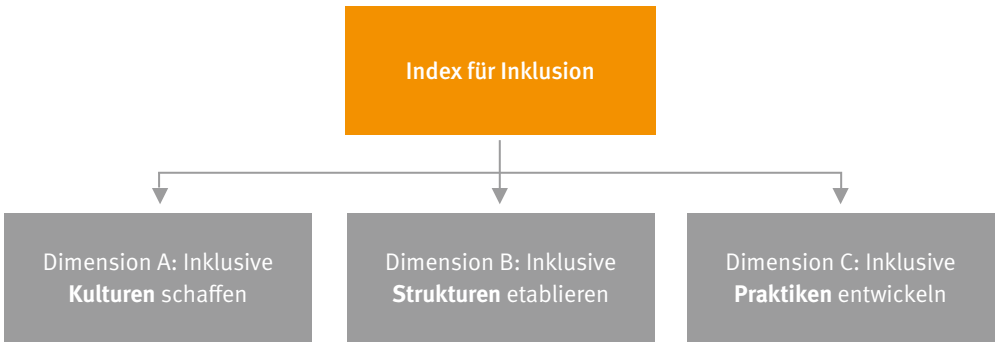
> *Also für mich europaweit quasi historisch rückschrittig in dem gefühlt tausendfach gegliederten Schulsystem und dann immer gegliedert nach Bildungshintergrund und nach sozialem Hintergrund. Furchtbar. Also ich packe die in einen Kasten und wie sollen die da rauskommen?*
>
> (Schulleitende, Gesamtschule)

Praxis

Das Erkennen eigener und fremder Rekontextualisierungsstrategien ist ein offenbar bedeutsamer Schritt in einem inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozess. Die erfolgreiche Bearbeitung von Rekontextualisierungen und Widersprüchen vor Ort hängt ganz entscheidend davon ab, ob es der Schulleitung mit der Unterstützung der anderen Akteure vor Ort gelingt, diese zu reflektieren und zu antizipieren[34]. Die hier nur in Ansätzen beschriebene theoretische Idee kann helfen, die oft fälschlicherweise als Widerstände wahrgenommenen Probleme im Implementationsprozess zu verstehen und zu bearbeiten. Nachfolgende Vorschläge können Ihnen bei diesem entscheidenden Schritt helfen:

1. Analysieren und beschreiben Sie (gemeinsam mit Ihrem Kollegium) sachlich die Grenzen und Widersprüche der Umsetzung inklusionspädagogischer Konzepte im eigenen System.
2. Nutzen Sie hierzu die Systematik des Modells des Index für Inklusion[35]: Kulturen – Strukturen – Praktiken

[33] Amrhein 2011, 2016; Badstieber 2021
[34] Amrhein 2016
[35] Booth & Ainscow 2003



3. Diskutieren Sie diese gemeinsam und orientieren sich dabei immer am gemeinsam erarbeiteten Verständnis von Inklusion für Ihr System.
4. Suchen und reflektieren Sie gemeinsam strategische Möglichkeiten, die gezielt zur Überwindung dieser Widersprüche und Grenzen dienen könnten.
5. Widersprüche und Grenzen im inklusiven Schulentwicklungsprozess können als Ansatzpunkte für neue Entwicklungen gesehen werden.
6. Sie können sich gemeinsam die Frage stellen: Passe ich gerade meine Schule den Forderungen schulischer Inklusion oder die Idee schulischer Inklusion den Bedingungen meiner Schule an?

8.3 Eigenes und gemeinsames Inklusionsverständnis klären

Theorie

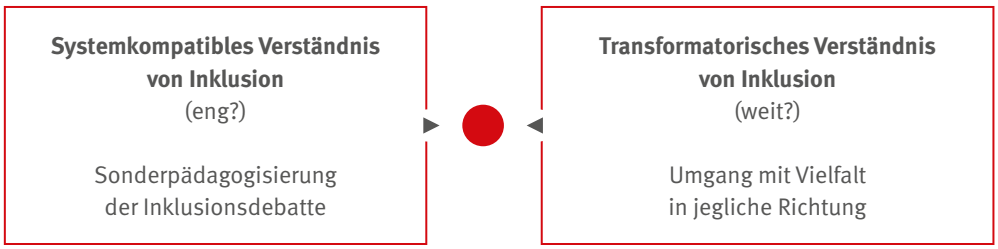
Da der Begriff Inklusion sehr vielfältig interpretiert werden kann, ist für die Gestaltung inklusiver Entwicklungen in der Schule dennoch die Erarbeitung einer gemeinsamen Zielvorstellung nötig. Dieser Prozess ist langwierig und diskursiv. Anschlussfähig an international verwendete Begriffsdefinitionen kann Inklusion als das *„Willkommen heißen der Heterogenität von Gruppen und der Vielfalt aller Menschen, unabhängig von Eigenschaften und Zuschreibungen“*[36] verstanden werden. Inklusion meint die Wertschätzung nicht nur von Menschen mit Behinderungen oder Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, sondern immer auch vielfältiger Sprachen, Kulturen, Religionsgemeinschaften und auch z. B. unterschiedlicher sexueller Orientierungen. Inklusion ist damit ein normatives Konzept, das beschreibt, wie wir als Individuen gemeinsam leben, arbeiten und lernen wollen. Eine für den schulischen Kontext brauchbare Definition findet sich in Anlehnung an Gottfried Biewer. Inklusiv sind demnach Kulturen, Strukturen und Praktiken:

> *„zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“*[37]

Auch wenn in der Schulentwicklung dabei besonders Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Fokus stehen, ist Inklusion keinesfalls auf diese zu begrenzen. Tendenzen, bestimmte Schülerinnen und Schüler auszugrenzen, zu benachteiligen oder zu diskriminieren, können sich in allen Bereichen des Schullebens und bezüglich unterschiedlicher sogenannter Heterogenitätsdimensionen zeigen. Häufig überlagern sich auch die Heterogenitätsdimensionen. Wenn wir etwa entlang der Differenzlinie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ im Bereich des Lernens denken und diskutieren, spielen nachweislich Aspekte des Geschlechts, des Migrationshintergrundes und der sozialen Herkunft eine ganz zentrale Rolle (⇢ siehe auch Kapitel 8.1).

Etwas vereinfacht gesprochen hat sich in den letzten Jahren seit der Implementation von Inklusion in unser Bildungssystem eine Begriffsunterscheidung durchgesetzt, die wir für den alltäglichen Gebrauch in der Schule für wenig hilfreich halten, da sie stark polarisiert. Da wird ein „enger“ von einem „weiten“ Inklusionsbegriff unterschieden. „Eng“ meint hier die alleinige Fokussierung auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der sogenannte „weite“ Inklusionsbegriff, schließt andere Vielfaltsdimensionen mit ein. Im nationalen Kontext kann man fast von zwei miteinander konkurrierenden Konzepten sprechen.

[36] Boban & Hinz 2009
[37] Biewer 2009



So kann doch davon ausgegangen werden, dass die Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein wesentlicher Teilbeitrag schulischer Inklusion sein kann und daher die Bezeichnung „eng“ eher weniger passt. Innerhalb eines grundlegend auf Vielfalt ausgerichteten Verständnisses von Inklusion kann die Öffnung des Unterrichts und der Schule für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als ein Schritt hin zu einem wertschätzenden Umgang mit Vielfalt verstanden werden.

> *Inklusion ist dann verwirklicht, wenn sich der Schulleiter am Anfang des Schuljahres auf den Marktplatz stellt und die Kinder des Sprengels sich um ihn versammeln und er ruft: „Wer braucht was? Wir machen euch das hier an dieser Schule.“ Dann hast du inklusive Bedingungen. Das heißt also, dass die Einrichtung immer reagiert auf die Bedürfnislage der Kinder, die da hinkommen und bei uns ist es immer noch umgekehrt.*
>
> **(Schulleitender, Modellschule)**

Wir möchten hier zwei Begriffe einführen, mit denen wir Schulleitungen seit Jahren unterstützen, ihrem eigenen Inklusionsverständnis auf den Grund zu gehen.[38]

Dabei unterscheiden wir ein eher systemkompatibles Verständnis von Inklusion. Dies meint die Einführung des Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die sich mit den bestehenden, getrennten Zuständigkeiten von Sonderpädagogik und Allgemeiner Schulpädagogik in unserem Schulsystem „gut verträgt“. Es handelt sich dabei eher um eine technische, vorrangig administrative Einpassung des Gemeinsamen Lernens in sonst weitestgehend unveränderte pädagogische Strukturen, Praktiken und Kulturen der Schule. Ziel ist hier eher die additive Ergänzung des bisherigen Unterrichtsangebotes für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die „passen“, während die anderen Schülerinnen und Schüler weiter lernen wie bisher.

Das transformatorische Verständnis beschreibt hingegen einen Inklusionsbegriff, der unter dem Einbezug unterschiedlicher Vielfaltsdimensionen, eine höhere Veränderungsbereitschaft der Schule fordert. Es verbindet Inklusion vor allem mit pädagogischen Fragen nach einer Veränderung von Strukturen, Praktiken und Kulturen der Schule im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität für alle Beteiligten. Nicht nur die „neuen“ Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, sondern auch die anderen Schülerinnen und Schüler werden zunehmend als heterogene Lerngruppe wahrgenommen. Es werden Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten in den Bedürfnissen, Interessen, Biograhpien etc. aller Schülerinnen und Schüler im Lernen beachtet und entsprechend die Schule ausgestaltet. Dieses Verständnis hat auch zur Folge, die aktuell zur Verfügung stehenden sonderpädagogischen Kategorien eher durch intersektionale Perspektiven zu ersetzen und getrennte Zuständigkeiten zwischen Sonder- und Allgemeiner Pädagogik zu überwinden.

[38] Badstieber 2021

Empirie

Für Schulleitungen ist es von Bedeutung, hier im Rahmen inklusiver Schulentwicklungsprozesse Orientierung in dem mitunter begrifflichen Durcheinander rund um Inklusion zu schaffen.

Im ganzen Land zeigen sich Umformungen bzw. Rekontextualisierung (⇢ siehe auch Kapitel 8.2) des inklusiven Reformvorhabens. Dies führt mitunter zu einem inflationären Gebrauch des Inklusionsbegriffes. Es werden „Phänomene" als inklusiv bezeichnet, die mit der eigentlichen Bildungsidee[39] häufig wenig zu tun haben und verschleiern, dass sich eigentlich wenig im System ändert. Einige Beispiele:

- äußere Differenzierungsmaßnahmen (z. B. auch Trainingsräume) werden als Inklusionsräume bezeichnet
- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden zu Inklusionsschülerinnen und -schülern, ihre Eltern zu Inklusionseltern und die sie unterrichtenden sonderpädagogischen Lehrkräfte zu Inklusionslehrkraft umetikettiert
- es entstehen „Flüchtlingsklassen" parallel zu sogenannten „Inklusionsklassen"
- etc.

Unsere Befragung der Schulleitungen zeigt[40]:

- unter Schulleitungen besteht keine Einigkeit über den Begriff Inklusion und dessen Implikationen
- zahlreiche Schulleitungen explizieren den Begriff Inklusion in einem transformatorischen Sinne und formulieren auch entsprechende handlungspraktische Maßnahmen
- Schulleitungen, die ein eher transformatorisches Verständnis von Inklusion vertreten, übernehmen eher eine aktiv gestaltende Funktion in inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen und berichten eine vorgeschrittene Ausgestaltung an ihrer Schule

> *Das ist halt immer ein Gestaltungsprozess, dass man sich auch auf Leitungsebene verständigt, auf Linien, wie wollen wir eigentlich sein? Wofür stehen wir? Was ist das Gesicht unserer Schule? Und das ist ganz klar, dass das erst mal ein Gestaltungsprozess auf einer Schulleitungsebene ist, der dann aber immer wieder auch kommuniziert werden muss.*
>
> (didaktische Leitung, Gesamtschule)

Insgesamt wird deutlich: Gelingt es nicht, die Bemühungen um das Gemeinsame Lernen in ein transformatorisches Verständnis von Inklusion einzubetten, erweist sich dies als wenig unterstützend für nachhaltige Schulentwicklungsprozesse in Richtung Inklusion.

Praxis

Für Ihre Praxis der Entwicklung eines gemeinsamen und für das eigene System tragfähigen Inklusionsverständnisses bedeutet dies, in einen alle Aktivitäten begleitenden gemeinsamen Reflexionsprozess zu gehen. Folgende Schritte können hier empfohlen werden:

- Aufbau einer kleinen Textsammlung zum Begriff Inklusion (siehe dazu Weiterführende Materialien und Literatur online)
- Moderation einer Diskussion mit dem Kollegium zum Inklusionsverständnis im eigenen System (unter Zuhilfenahme der Abbildung oben)

[39] Boban & Hinz 2009; Biewer 2009
[40] Amrhein et al. 2018

- Was bedeutet Inklusion für die Schülerinnen und Schüler bzw. Wie ist eine Schule, die alle willkommen heißt? (Befragung der Schülerinnen und Schüler in allen Lerngruppen oder dem Buch „Selbsthilfe für inklusive Schulen“ von Erbring)
- Thematisierung des Begriffes auf Elternabenden (Befragung der Eltern)
- Arbeit am gemeinsamen Begriffsverständnis mit der Bildungsadministration
- Illustration und Verschriftlichung eines Inklusionsverständnisses der Schule (z. B. im Schulprogramm) als Reflexions- und Orientierungshilfe für die Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens und anderer Schulentwicklungsmaßnahmen in der Schule
- Beispiel für eine Reflexionsaufgabe im Team – Bitte beziehen Sie sich auf Erfahrungen mit Inklusion in Ihrem System:

Kopf:	Welche Fragen gehen mir durch den Kopf?
Nacken:	Was sitzt mir im Nacken?
Herz:	Wann schlägt mein Herz höher?
Hände:	Wofür habe ich ein Händchen?
Fundament:	Worauf kann ich mich stützen? Worauf kann ich zurückgreifen?

8.4 Eigenes Leitungshandeln reflektieren

Theorie

Folgen wir den theoretischen Überlegungen in Helmut Fends Neuer Theorie der Schule[41] dann kann die Schulleitung als eine zentrale Akteursgruppe im Mehr-Ebenen-System Schule verstanden werden. Sie übernimmt auf der Ebene der Einzelschule eine bedeutsame Schnittstellenfunktion, wenn es darum geht, die Impulse der Akteure auf den übergeordneten Ebenen (Bildungspolitik & Bildungsverwaltung) aufzunehmen und in den eigenen Schulkontext zu übersetzen. Berücksichtigt werden müssen dabei die bereits bestehenden Bedingungen auf Ebene der jeweiligen Einzelschule und insbesondere auch auf der Ebene des Unterrichtens. Schulleitungshandeln findet demnach stets im Spannungsfeld der unterschiedlichen Interessen, Erwartungen und Routinen unterschiedlicher Anspruchsgruppen statt. Die Ausgestaltung von bildungspolitischen Vorgaben werden entsprechend nicht mechanistisch in das eigene System implementiert, sondern müssen an die bestehenden Systemvoraussetzungen angepasst werden. Bei diesen Umformungen (⇢ siehe auch Kapitel 8.2) ist die Reflexion des eigenen Schulleitungshandelns zentral.

Die Reflexion der eigenen Schulleitungsrolle aus einer mehr-ebenentheoretischen Perspektive ist eine Möglichkeit, um den eigenen Professionalisierungsprozess in Richtung Inklusion auszugestalten und die komplexen Anforderungen bewältigen zu können. In allen Bundesländern können wir beobachten, dass die Dezentralisierung staatlicher Steuerung und Erweiterung der Eigenverantwortung der Einzelschulen auch im Kontext von Inklusion anhalten[42]. Die Bildungspolitik und Bildungsverwaltung haben nur zum Teil die Rahmenbedingungen und Rechtslagen verändert. Sie bleiben insbesondere in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion aber höchst widersprüchlich und weisen zentrale Leerstellen auf, wie nun der Auftrag administrativ-organisatorisch und pädagogisch-didaktisch in den Schulen tatsächlich auszugestalten ist. Im Umgang mit diesen Widersprüchen und Leerstellen kommt der Schulleitung eine wichtige Rolle zu.

> *Weil gerade in der Implementierung muss auch für eine gesamte Schulgemeinde sichtbar werden, da steht der Schulleiter in Person dahinter. Der hat auch eine Haltung zu diesen Dingen. Ich kriege ja in die Inklusion keinen Boden rein, wenn ich nicht sage, jawohl, da geht es um ein Menschenrecht.*
>
> (Schulleitender, Gesamtschule)

Empirie

Einzelne Studien[43] deuten darauf hin, dass veränderte Einstellungen und Bereitschaften der Schulleitungen erste notwendige Bedingungen dafür darstellen, dass die angesprochenen Widersprüche professionell bearbeitet werden und alle Schülerinnen und Schüler, insbesondere auch solche mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf, überhaupt Zugang zu allgemeinbildenden Schulen bekommen. Wird diesen Studien gefolgt, dann ist es entscheidend, dass Schulleitungen das eigene Zuständigkeitserleben nicht mehr auf bestimmte Schülerinnen und Schüler beschränken, sondern sich für alle Kinder des Einzugsbereiches der Schule gleichermaßen verantwortlich fühlen. Coleman[44] hebt entsprechend die Notwendigkeit einer Reflexion der Führungsrolle und der ihr zu-

[41] Fend 2008a, 2008b
[42] Wissinger 2014
[43] Kugelmass & Ainscow 2004
[44] Coleman 2006

grunde gelegten Werte i.S. eines neuen Umgangs mit Diversität hervor: „Diversity encourages us to examine our values as leaders, as the concept implies the making of conscious and unconscious judgements about who is included and welcomed and who is not."

> *Und wenn ich jetzt mal bei den Kollegen anfange, dann ist ja auch ein Kollegium ein Arbeitsbereich von Inklusion. Da gibt es ja auch ganz unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Bedarfen und Stärken und Talenten. Und da als Schulleitung ein Auge drauf zu haben, und ein offenes Ohr und eine offene Tür und auch die Bereitschaft, individuell zugeschnittene Lösungen, die vielleicht auch nicht immer ganz den formalen Vorgaben entsprechen, solche Lösungen zu finden, ich glaube, das ist ganz wichtig.*
>
> (Schulleitender, Gymnasium)

Empirische Studien zeigen, dass dieser Anspruch unter Schulleitungen in Deutschland keine Selbstverständlichkeit ist und vielerorts ein entsprechendes Rollen- und Professionsverständnis erst erarbeitet werden muss[45]. Die universitäre Professionalisierung, die eigenen biographischen Schulerfahrungen und die bestehenden Strukturen im Schulsystem legen häufig ein Professionsverständnis nah, dass sich an den Bedürfnissen einer selektierten Gruppe von Schülerinnen und Schülern (z. B. nur mit bestimmten schulischen Leistungen) orientiert. Häufig wird dann zwar ein ganzheitliches Inklusionsverständnis nach außen vertreten, letztlich aber doch (unbewusst) selektiert.

Unsere eigene Studie[46] macht deutlich, dass die Schulleitungen ihre Rolle im Kontext schulischer Inklusion bzw. dem Gemeinsamen Lernens tatsächlich höchst unterschiedlich ausgestalten und reflektieren. Schulleitungen, die dem Auftrag eher skeptisch gegenüberstehen,

- versuchen, Inklusion weniger als umfassende Schulentwicklung in einem ganzheitlichen Sinne auszugestalten, und delegieren die Umsetzung der Inklusion oftmals an einzelne Lehrkräfte und Klassen im System;
- folgen eher in einem systemkompatiblen Verständnis (Inklusion = Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) und versuchen Inklusion pragmatisch-organisatorisch in die Strukturen und Praktiken auf Ebene der Einzelschule zu überführen;
- beziehen Inklusion häufig ausschließlich auf die Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs und nehmen teilweise nur ausgewählte Schülerinnen und Schüler mit bestimmten sonderpädagogischem Förderbedarf an ihren Schulen und in ihrer Überlegungen zur Veränderung der Schule auf;
- sehen sich häufig in einer eher administrativ-organisatorischen Funktion und fühlen sich durch die Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens insgesamt stärker belastet.

Schulleitungen, die dem Auftrag Inklusion hingegen positiv gegenüberstehen,

- versuchen diesen auch eher in einem ganzheitlichen Sinne auf Ebene der Einzelschule aktiv auszugestalten;
- machen sich gemeinsamen mit dem Kollegium auf den Weg, inklusives Lernen und Lehren für alle in der Schule langfristig und nachhaltig zu verbessern;
- berichten in der Regel einen hohen Zugewinn an Anerkennung, Berufszufriedenheit und gefühlter Entlastung.

[45] Amrhein 2011
[46] Amrhein et al. 2018

Folgende Schritte können dabei helfen, das eigene Schulleitungshandeln zu reflektieren bzw. in Richtung eines inklusionssensiblen Leitungshandelns zu professionalisieren:

1. Das eigene Rollenverständnis reflektieren: Welcher Schulleitungstyp bin ich?

2. Die eigene Position im Mehr-Ebenen-System reflektieren und die „blinden Flecke“ der eigenen Schulleitungsfunktion erkennen. Hier geht es konkret um die Fragen:
   - Wo bin ich als Schulleitung selbst in die Mechanismen der Exklusion (Selektion, Diskriminierung, Ausgrenzung) eingebunden?
   - Wo reproduziere ich in der Eingebundenheit in die schulischen Strukturen und in der Zusammenarbeit mit der Bildungsadministration, dem Kollegium, etc. die Exklusion bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern?
   - Welche Möglichkeiten habe ich diese „blinden Flecke“ zu bearbeiten?

3. Die (eigene) Haltung, Vorstellung von Inklusion und das (eigene) Zuständigkeitserleben reflektieren. Hier geht es also konkret um die Fragen:
   - Wie wollen wir lehren und lernen?
   - Was erwarten wir grundlegend vom Lernenden und Lehrenden?
   - Für wen fühlen wir uns verantwortlich und zuständig?
   - Was denken wir, was gerecht und richtig ist?

   Hierfür liegen verschiedene, frei zugängliche, praxisnahe Reflexionsinstrumente vor, die im Schulleitungsteam, aber auch im gesamten Kollegium genutzt werden können:
   - der Index für Inklusion[47]
   - das Aargauer Bewertungsraster[48]
   - der QIK-Check[49]

Praxis

[47] https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf

[48] https://www.schulen-aargau.ch/media/schulen-aargau/schulorganisation/qualitaet/schulinternes-qm/bksvs-orientierungsraster-umgang-mit-vielfalt.pdf
https://www.schulen-aargau.ch/media/schulen-aargau/schulorganisation/qualitaet/schulinternes-qm/bksvs-bewertungsraster-schulintegration.pdf

[49] http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/270/qik_check_qualitaet_in_inklusiven_klassen.pdf

8.5 Rolle der sonderpädagogischen Förderung im eigenen System klären

Theorie

Die inklusive Idee zeichnet sich in ihrem ganzheitlichen bzw. transformatorischen Verständnis (⇢ siehe auch Kapitel 8.1) durch die prinzipielle Anerkennung der Heterogenität aller Menschen und einer dementsprechenden pädagogischen Theorie und Praxis aus. Zentrale Idee, ist die Überwindung von Differenzzuschreibungen, die zu einer Auf- und Abwertung von Personengruppen führt und häufig deren Exklusion (Selektion, Diskriminierung, Ausgrenzung) nach sich zieht.

Hier ist die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen inklusiver Schulentwicklungsprozesse teilweise problematisch[50]. Indem nämlich im Rahmen sonderpädagogischer Gutachten Schülerinnen und Schüler ein Förderbedarf überhaupt erst zugeschrieben werden, bringt die Sonderpädagogik selbst jene Arten von Unterschieden mit hervor, die ja eigentlich abgebaut werden sollen[51]. Davon ausgehend hält die Sonderpädagogik in ihrer (vermeintlichen) Spezialisierung für eine bestimmte Personengruppe das System aufrecht, dass zu einer Trennung und mitunter Exklusion (Selektion, Diskriminierung, Ausgrenzung) der Schülerinnen und Schüler entlang der Differenzlinie Behinderung in der Schule und im Unterricht führt. Vor diesem Hintergrund scheint die inklusive Idee das bisherige Selbstverständnis der Sonderpädagogik, die ursprünglich auf einer Praxis der Separation, also der Aus-Sonderung, gründet, infrage zu stellen. Ziel muss es also sein, die Rolle der Sonderpädagogik im eigenen System zu klären und ein getrenntes Zuständigkeitserleben zwischen „Allgemein-“ und „Sonder-Pädagogik“ zu überwinden. Boban und Hinz sehen daher auch die Aufgabe der Sonderpädagogik im Kontext der Inklusion nicht mehr in der Feststellung besonderer Bedarfe einzelner Schülerinnen und Schüler bzw. der Entwicklung eigens für diese konzipierten Fördermaßnahmen. Stattdessen fordern sie vielmehr, dass deren angesammelte Expertise in einem systemischen Sinne für situationsspezifische Herausforderungen in den Diskurs und letztlich auch den Unterricht eingebracht wird[52]. Die Sonderpädagogik richtet ihren Blick nicht mehr auf einzelne Schülerinnen oder Schüler, sondern betrachtet ganzheitlich Situationen (Interaktion der Akteure, situativer Kontext, schulische Strukturen etc.), identifiziert Barrieren für die Teilhabe und das Lernen Aller und arbeitet mit an deren Überwindung.

> *Früher, als Sonderpädagogen hier angefangen haben zu arbeiten, waren die, wie soll man das sagen, die Abtastphasen, die hat noch deutlich länger gedauert. Bis es auch akzeptiert worden ist, dass sie bestimmte Professionen mitbringen, die man auch gut nutzen kann.*
>
> (Schulleitender, Modellschule)

Sicherlich stellen die Lehrkräfte für Sonderpädagogik eine bedeutsame Ressource für die Ausgestaltung schulischer Inklusion im eigenen System dar. Problematisch gestaltet sich die Entwicklung an den Einzelschulen jedoch dann, wenn „der Sonderpädagogik“ eine Alleinverantwortung für die Entwicklung von Inklusion im System zugesprochen wird und deren Rolle im System nicht reflektiert und verändert wird. Nicht zuletzt kann die zentrale Stellung der Sonderpädagogik in den Prozessen der Ausgestaltung schulischer Inklusion auch dazu führen, dass andere, wichtige Heterogenitätsdimensionen wie etwa die soziale Herkunft, soziokultureller Status, die Sprache etc. aus dem Blick geraten[53].

[50] Boban & Hinz 2009
[51] Kuhn 2015
[52] http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/270/qik_check_qualitaet_in_inklusiven_klassen.pdf
[53] Sturm 2016

Empirie

In den Bundesländern wird Inklusion in der Schule vor allem durch den Transfer sonderpädagogischer Expertise in die „Regelschule“ ausgestaltet. So findet in verschiedenen Bundesländern zum Beispiel ein massiver Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge bzw. berufsbegleitender Fortbildungsangebote statt.

Empirische Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese „Sonderpädagogisierung“[54] inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse auch ihre Entsprechung auf Ebene der Einzelschule findet. Auch hier liegt eine zentrale Rekontextualisierungsstrategie der Schulleitungen und der Lehrkräfte darin, den Auftrag Inklusion nahezu vollständig an die Sonderpädagogik im eigenen System zu delegieren. Dies führt nahezu zwangsläufig dazu, dass die Zuständigkeiten für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf letztlich getrennt organisiert werden. Ebenso führt es zu einer separaten sonderpädagogischen Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf neben dem „allgemeinen“ Lernen in einer Klasse oder einer Schule für alle anderen Schülerinnen und Schüler, obwohl der Unterricht nun gemeinsam in einem System stattfindet.

Es gibt lange praktische Erfahrungen und viele wissenschaftliche Untersuchungen, die uns zeigen, wie eine Kooperation von sonderpädagogischem Fachpersonal in einem mulitprofessionellen Team ausgestaltet werden kann und wo häufig Probleme liegen können[55]. Wir wissen auch aus unserer Studie und anderen Studien, dass die Schulleitung sehr zentral ist, entsprechende Voraussetzungen und Unterstützung zu schaffen, damit eine multiprofessionelle Zusammenarbeit gelingen kann.

Eine Klärung der Rolle der sonderpädagogischen Förderung im eigenen System kann u. a. gelingen[56],

- wenn die Rollenverteilung und die Beziehung der unterschiedlichen Professionen und Personen zueinander reflektiert und persönliche Ängste, Unsicherheiten, Einstellungen thematisiert werden (dürfen): Was wird von wem wann und wie erwartet? Und wie geht es den unterschiedlichen Personen dabei?
- wenn eine Kooperationsvereinbarung geschlossen wird, die Kooperationsbeziehungen verbindlich regelt, Pflichten und Rechte der Akteure ausweist und Verantwortlichkeiten und Ansprechperson benennt.
- wenn es Möglichkeiten gibt, sich gemeinsam zu professionalisieren, insbesondere im Bereich der inklusiven Didaktik, und Erfahrungen zu gelungener Kooperation gesammelt werden können (z. B. durch Hospitationen in anderen Schulen).
- wenn die Zusammenarbeit auf ein gemeinsames, (inklusions-)pädagogisches Fundament gestellt wird. Wenn also eine gemeinsame Vorstellung entwickelt werden über ein grundlegende „pädagogische Philosophie“ (Menschenbild Behinderungsver-

> *Ja, da muss sich ganz viel verändern. Da muss erst mal auf Ebene der Lehrer nicht nur eine Absichtserklärung oder ja, so ein Glaubenssatz geäußert werden: ‚Wir müssen uns dieser Kinder annehmen!‘, sondern es müssen auch die entsprechenden Einstellungen und Verhaltensweisen bei den Lehrern auch vorhanden sein.*
>
> (didaktische Leitung, Gesamtschule)

[54] Hinz 2013
[55] Phillipp 2014; Rodiek & Wanzeck-Sielert 2016; Sonntag & Weber 2014
[56] Amrhein et al. 2018

ständnis, Verständnis von Lehren und Lernen) und Didaktik (bedeutsame Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsziele etc.).
- wenn klar ist, dass die Aufteilung der Kinder in Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nie eindeutig ist und immer auch Exklusionsprozesse eröffnet.
- wenn klar ist, dass alle Mitarbeitenden für alle Schülerinnen und Schüler, ihr Lernen, ihre Entwicklung und ihr Wohlbefinden verantwortlich sind und dies nicht nur beschrieben, sondern auch ausgestaltet wird, indem auch alle teilweise Aufgaben für alle Schülerinnen und Schüler übernehmen (also z. B. Regelschullehrkräfte die Unterrichtsplanung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mitdenken oder Sonderpädagogen teilweise den Klassenunterricht übernehmen).
- wenn personelle, zeitliche und räumliche Ressourcen akquiriert und bereitgestellt werden. Insbesondere eine verpflichtende, gemeinsame Team-Zeit in der Woche stellt offensichtlich eine notwendige Voraussetzung dar[57].

Unteranderem machen die Interviews unserer Studie deutlich, dass zahlreiche Schulleitungen diesbezüglich bereits Erfahrungen und Anstrengungen unternommen haben. Gleichzeitig wird deutlich, dass die bestehende Praxis und Struktur sonderpädagogischer Förderung (in Teilen) eher additiv in den Schulen angelegt ist (Einzelgruppenförderung durch Sonderpädagogen, andere Unterrichtsinhalte durch Sonderpädagogen, besondere zusätzliche Diagnostik etc.). Häufig übernehmen auch in Schulen, die sich an unserer Studie beteiligt haben, die sonderpädagogischen Lehrkräfte zentrale Verantwortlichkeiten mit Blick auf das Thema Inklusion und sind mitunter problematisch eingebunden in die Fragen von Inklusion und Exklusion an den Schulen:

> *„Und da gibt es einen sehr engen Kontakt dann auch mit den Sonderpädagogen in den Grundschulen. Das heißt, wir gucken uns zusammen diese Kinder an. Er begründet mir, warum er denkt, dass der oder der gut geeignet wäre und bei anderen man vielleicht überlegen müsste: Ist das wirklich was für einen gemeinsamen Unterricht.“*
> *(Schulleitung, Gesamtschule)*

Es zeigt sich zudem in unserer Studie, wenn die Verantwortung für die Entwicklung von Inklusion sogar allein an die sonderpädagogische Profession delegiert wird und/oder die Rollen nicht reflektiert werden, finden vermehrt Rekontextualisierungsprozesse der eigentlichen Idee schulischer Inklusion statt. Die Innovation Inklusion wird dann an das System angepasst und nicht das System in Bewegung gebracht (⇢ siehe auch Kapitel 8.2).

[57] Arndt & Werning 2016

Um eine multiprofessionelle Zusammenarbeit in der beschriebenen Art und Weise zu implementieren können folgende Impulse helfen:

- Rollen klären und ein Teamkonzept entwickeln: Dies kann helfen, die Zusammenarbeit unter den unterschiedlichen Akteuren langfristig zu strukturieren. Sie sind Ergebnis eines längerfristigen Reflexionsprozesses in Schule zur Rolle der unterschiedlichen Professionen. Schulleitungen berichten, wie wichtig es für einen ressourcengestützten Prozess ist, wirklich alle Akteure (d. h. auch z. B. Schulbegleitungen, Schulsozialarbeiter, Schulexterne) als Professionelle zu verstehen und in diesen Prozess miteinzubinden. An vielen Schulen liegen hierfür bereits gute Beispiele vor. Zudem gibt es Fortbildungsangebote zur Reflexion und Weiterentwicklung der schulischen Teamarbeit.
- Professionalisierung ermöglichen: Für sonderpädagogische und (Lehr-)Personen der allgemeinbildenden Schulen bedeutet die Zusammenarbeit in einem inklusiven Unterricht eine Veränderung ihrer Rolle, auf die sie im Rahmen ihrer Ausbildung häufig nicht vorbereitet wurden. Auch die sonderpädagogische, universitäre Ausbildung ist vielfach nicht auf eine inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schüler ausgelegt. Nachhaltig angelegte Fortbildungen und Hospitationen bzw. Kooperationen mit erfahrenen Schulen sind hier Möglichkeiten, Expertise in die eigene Schule zu holen und dort in die Fläche zu tragen.
- Ressourcen für die multiprofessionelle Teamarbeit klären: Insbesondere die Situation der sonderpädagogischen Lehrkräfte im System ist durch Abordnungen, fehlende Besetzungen etc. häufig prekär und erschwert den Aufbau multiprofessioneller Kooperationen. Eine Bestandsaufnahme der zur Verfügung stehenden Ressourcen im eigenen System und die Suche nach Ressourcen im Schulumfeld ist hier eine Möglichkeit, die uns Schulleitungen berichten, um diese Situation möglichst gut aufzufangen:
  - Welche schulexternen Kooperationspartner können hinzugezogen werden und wo kann mit anderen Schulen kooperiert werden?
  - Wie kann man mit dem Schulträger und der Schulaufsicht ins Gespräch über Ressourcen kommen?
  - Welche Akteure der eigenen Schule (Lehrkräfte, Schulbegleitungen etc.) können qualifiziert werden, um sonderpädagogische Expertise langfristig in die Schule zu holen und in multiprofessionelle Kooperationsstrukturen einzuflechten?
  - Wie kann es insbesondere gelingen, eine gemeinsame, regelmäßige Team-Zeit in der Schule festzulegen?

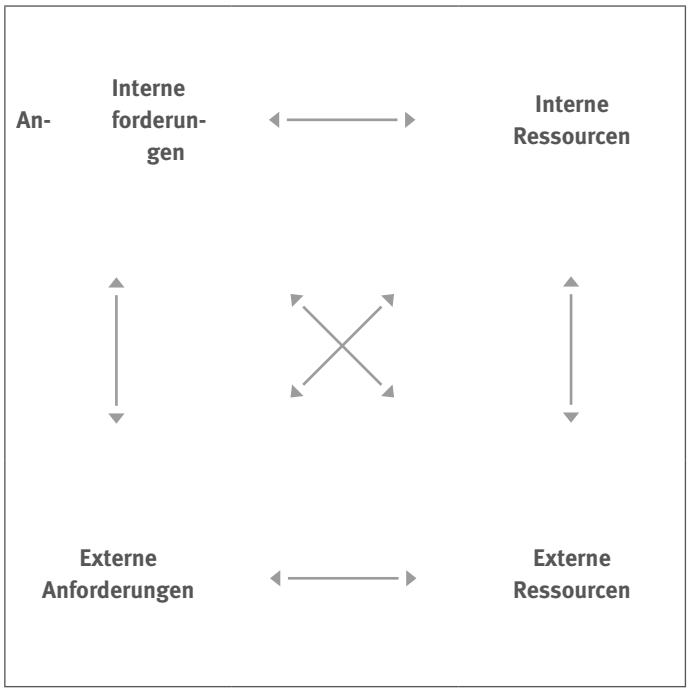
Praxis

8.6 Ressourcen und ungenutzte Potentiale heben

Theorie

„Ein wichtiger Fokus von Schulentwicklung liegt darauf, die von den Beteiligten zunächst nicht beobachtbaren sozialen Regelungssysteme und Ressourcen aufzufinden.“[58]

Die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Schulentwicklung erfordert das Gleichgewicht sowohl interner als auch externer Anforderungen und Ressourcen[59]:



In Anlehnung an Erbing 2014.

Während die externen Anforderungen etwa aus den bildungspolitischen Vorgaben, dem Rechtsanspruch auf inklusive Bildung durch die UN-BRK oder dem Wunsch der Eltern und Kinder nach einer gleichberechtigten Teilhabe an Bildung resultieren können. Setzen sich die internen Anforderungen aus den individuellen Ansprüchen an die eigene Praxis, also bspw. dem Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit, Autonomie oder auch nach Zugehörigkeit und Unterstützung im Kollegium zusammen. Hierbei gilt es zu bedenken, dass externe und interne Anforderungen nicht im Einklang mit einander stehen müssen. Hinsichtlich der Ressourcen bilden etwa die sozialen Beziehungen im beruflichen Umfeld einen zentralen Faktor auf der externen Ebene. Hierzu gehören unter anderem eine gemeinsame Wertebasis, ein hohes Maß der Zusammengehörigkeit im Kollegium sowie kollegiale Unterstützung. Zu den internen Ressourcen zählen bspw. die individuell erlebte Selbstwirksamkeit und das eigene Engagement, das Professionswissen aber auch Distanzierungsfähigkeit.

[58] Erbring 2016
[59] Erbring 2014

Im Rahmen einer ressourcenorientierten inklusiven Schulentwicklung gibt es Möglichkeiten, bisher ungenutzte (subjektive) Potenziale interner und externer Ressourcen zu erkennen und in den Prozess mit einfließen zu lassen. Denn: „Wie die Barrieren gibt es auch Ressourcen in allen Aspekten einer Schule: in der Schülerschaft, in der Elternschaft, in der Gemeinde und bei den MitarbeiterInnen.“[60]

Empirie

Empirische Studien zur inklusiven Schulentwicklung zeigen, dass zusätzliche personelle, materielle, zeitliche Ressourcen sowie Unterstützungen durch nachhaltige Fortbildungsformate und Beratung häufig ausbleiben[61]. Inklusive Prozesse müssen daher nicht selten unter zu knapper materieller und zeitlicher Ressourcenlage umgesetzt werden. Da insbesondere zeitliche Ressourcen zu fehlen scheinen, werden den Beteiligten mitunter äußerst kreative Lösungen und ein generell hohes Engagement abverlangt, um sich bei laufendem Betrieb gemeinsam der Aufgabe systematisch anzunehmen. Aber: Jede Schule verfügt bereits über inklusive Potentiale!

Oftmals richtet sich der Blick bei der Suche nach Ressourcen für die inklusive Schulentwicklung vor allem auf externe Ressourcen wie Geldmittel oder Personalstunden[62]. **Interne Ressourcen** werden seltener als solche erkannt und bleiben daher als Potentiale ungenutzt!

Unsere Untersuchung[63] hat jedoch ergeben, dass Schulleitungen, die eine umfassende Bearbeitung des Inklusionsauftrages an ihrer Schule angeleitet und koordiniert haben,

> *Wenn ich erst dann anfange, mich zu bewegen, wenn ich sage, die organisatorischen Rahmenbedingungen stimmen, die strukturellen Bedingungen stimmen und die Personalressourcen stimmen, dann brauchen wir keine Schule mehr zu machen, dann können wir jetzt dicht machen und können alle nach Hause gehen.*
>
> (stellvertretende Schulleitende, Realschule)

- vielfältige Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Ressourcenlage an ihren Schulen in der Ausgestaltung schulischer Inklusion berichten. Etwa durch eine entsprechende, teamfähige Stundenplanung, die Umverteilung von Personalstunden zugunsten inklusionsorientierter Entwicklungsmaßnahmen, aber etwa auch durch die Stärkung des schulischen Zusammenhalts durch eine konstruktiv, lösungsorientierten Gesprächsführung, durch Teambuilding, gemeinsame schulweite Veranstaltungen etc.;
- gezielt nach ungenutzten Potentialen und Ressourcen im eigenen und fremden Systemen suchen, um diese planvoll nutzbar zu machen und zu stärken. Hierzu zählten insbesondere die wertschätzende Beteiligung der unterschiedlichen der Akteure. Etwa der Schulbegleiter bzw. die Schulbegleiterin, der Eltern sowie Schülerinnen und Schüler, die mitunter als potentielle Unterstützungen häufig nicht beachtet werden, aber wie wir wissen, einen wesentlich Beitrag leisten können;
- die Kommunikation nach innen und außen als eine ihrer zentralsten Aufgaben betrachten. In diesem Sinne suchen sie gezielt und konsequent, innerhalb und außerhalb der eigenen Schule nach „Verbündeten“ und tragfähigen Kooperationen.

60 Boban & Hinz 2009
61 Amrhein & Badstieber 2014
62 Katzenbach 2015
63 Amrhein et al. 2018

Praxis

Für den Prozess der ressourcenorientierten inklusiven Schulentwicklung empfiehlt Erbring ein Vorgehen in sieben Schritten[64]:

1. **Situation der Beteiligten klären:**
   Professionell gestaltete Gesprächskreise im Kollegium zum Thema Inklusion durchführen; Sitzungen durch Vorabsprachen effizient gestalten;
2. **Analyse der bestehenden Ressourcen:**
   Fokus nicht auf Defizite, sondern auf bereits Gelingendes legen; Gruppenstrukturen im Kollegium aufgreifen; evtl. Netzwerke ehemaliger Förderschulen übernehmen;
3. **Bedeutung der sonderpädagogischen Förderung reflektieren:**
   Gemeinsame Verantwortung schaffen, anstatt das Kollegium in Lehrkräfte und Sonderpädagogen zu spalten (⇢ siehe auch Kapitel 8.5), geteilte Materialpools einrichten;
4. **Von der Problem- zur Lösungsorientierung übergehen:**
   Lösungen suchen, anstatt Probleme weiter und weiter analysieren zu wollen;
5. **Inklusive Leitidee etablieren:**
   Abbau von Barrieren und Wertschätzung von Vielfalt nicht nur auf den Unterricht begrenzen, sondern zu Grundsätzen der gesamten Schule machen (⇢ siehe auch Kapitel 8.3);
6. **Situativer Unterstützungsbedarf statt sonderpädagogischer Förderbedarf:**
   Personal und andere Ressourcen nicht an einzelne Diagnosen binden, sondern da einsetzen, wo sie gebraucht werden;
7. **Regionale Netzwerke aufbauen:**
   Kontakte knüpfen und pflegen zu Beratungsstellen, Fachdiensten, Ämtern, Eltern; Fortbildungsmaßnahmen nutzen (⇢ siehe auch Kapitel 8.8).

> *Ich sage nicht „Ihr müsst das schaffen!“, sondern ich rede mit denen und sage: „Wie schaffen wir das in unserer Situation?“ Und dann ist es, für die Kollegen sehr wichtig, dass wir auf der einen Seite hier uns Ressourcen freischaufeln, dass das nicht noch eine Zusatzbelastung ist und die Arbeit wertgeschätzt und wahrgenommen wird. Und nach außen hin, das ist mir auf der anderen Seite wichtig, das darzustellen und im Grunde dafür zu kämpfen, dass sich das verbessert.*
>
> (Schulleitende, Gesamtschule)

[64] Erbring 2016

8.7 Personalentwicklung inklusiv gestalten

Soziale Systeme können sich dann weiterentwickeln, wenn sich die einzelnen sozialen Akteure, die das jeweilige System bilden, selbst weiterentwickeln. Prozesse der Schulentwicklung erfordern daher eine entsprechend ausgestaltete Personalentwicklung[65].

Da im System Schule Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung nachweislich eng miteinander zusammenhängen[66] und insb. Lehrkräften gewissermaßen die Schnittstellen zwischen Schulleitungshandeln und Schülerinnen und Schüler bilden[67], gehört die Personalentwicklung letztlich zu den zentralen Aufgaben der Schulleitung[68] auch im Kontext schulischer Inklusion. Das grundlegende Ziel der Personalentwicklung besteht dabei darin, die bereits vorhandenen Kompetenzen und Stärken der Mitarbeitende zu identifizieren und entsprechend aktueller Herausforderungen, hier also inklusiver Transformationsprozesse, systematisch weiterzuentwickeln[69].

In der Regel werden hierzu drei Typen von Maßnahmen durchgeführt[70]:

1. Qualifizierungsmaßnahmen, die sich auf die Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen einzelner Lehrkräfte beziehen;
2. Qualifizierungsmaßnahmen, die dem Aufbau von erforderlichen Qualifikationen für eine Gruppe und eine spezifische Aufgabe dienen;
3. Organisationsentwicklungsmaßnahmen, welche das ganze Kollegium adressieren.

Neben diesen direkten Formen lässt sich Personalentwicklung auch indirekt vorantreiben, indem von Verantwortlichen gezielt entwicklungsförderliche Situationen und Rahmenbedingungen geschaffen werden, um einen entsprechenden Selbstentwicklungsprozess anzuregen[71]. Im Kontext schulischer Inklusion werden hier wiederholt die besondere Bedeutung multiprofessioneller Teamstrukturen und Zusammenarbeit hervorgehoben, die offensichtlich eine zunehmend inklusiv ausgerichtete Unterrichtsgestaltung unterstützen können.

Theorie

> *Es geht ja eigentlich darum, die weichen Faktoren zu verändern. Es geht darum, Bilder über das Lernen zu verändern. Es geht ja darum, auch die Kinder, die hier in der Schule sind, zukunftsfähig zu machen. Immer so unter der Antizipation, was müssen die eigentlich können, wenn die hier rausgehen? Und so muss unser Lernangebot auch gestrickt und gedacht und eben auch konzipiert sein. Und das muss natürlich auch vor allen Dingen in den Köpfen unserer Kollegen hier ankommen. Und das ist, glaube ich, doch durchaus die größte Herausforderung dabei.*
>
> (didaktische Leitung, Gesamtschule)

[65] Rolff 2010
[66] Erbring 2016
[67] Berkmeyer, Berkmeyer & Schwikal 2015
[68] Buhren 2010
[69] Berkmeyer, Berkmeyer & Schwikal 2015
[70] Kansteiner & Stamann 2014
[71] Berkmeyer, Berkmeyer & Schwikal 2015

Empirie

Diverse Studien zur Personalentwicklung[72] haben gezeigt, dass

- das Thema oftmals eher punktuell in den Schulstrukturen verankert bzw. mitunter unsystematisch organsiert ist.
- Fortbildungsmaßnahmen oftmals recht kurzfristig geplant werden.
- eine gelingende Personalentwicklung die Bereitschaft des Kollegiums erfordert.
- Lehrkräfte den Nutzen von Reflexionsmöglichkeiten sehen, die Gelegenheiten hierzu im Schulalltag jedoch eher selten und unstrukturiert sind.
- feste Gruppen zur kollegialen Beratung mitunter fehlen.
- Lehrkräfte sich ihrer persönlichen Freiheit eingeschränkt fühlen, wenn Schulleitungen die Auswahl individueller Weiterbildungsmöglichkeiten mitzubestimmen versuchen.
- Schulleitungen teilweise bei sich selbst Fortbildungsbedarf bzgl. der Personalentwicklung sehen.

Gleichzeitig konnte hinsichtlich der Rolle der Schulleitung aber auch festgestellt werden, dass Schulleitende

- sich als verantwortlich für die Personalentwicklung wahrnehmen.
- die eine konkrete Zielvorstellung für die Entwicklung ihrer Schule haben, die Personalentwicklung häufiger planen und entsprechend ihrer Zielvorstellungen ausrichten.
- sich gerne um die Förderung individueller Kompetenzen der Lehrkräfte bemühen.
- ihr Kollegium in der Regel der Personalentwicklung gegenüber als recht aufgeschlossen empfinden.

> *Man muss die richtigen Leute finden, dass die sich für unsere Schule interessieren und dann intern die Leute so zusammenstellen - oder sich finden lassen, besser gesagt - dass gute Teams entstehen.*
>
> (Schulleitender, Gymnasium)

Ähnlich fallen auch die Ergebnisse unserer Untersuchung aus[73]. Darüber hinaus konnten wir herausfinden, dass Schulleitungen, die einem transformatorischen Inklusionsverständnis (⇢ siehe auch Kapitel 8.3) folgen,

- eine ebenso ganzheitliche Personalentwicklung betreiben, die neben Lehrkräften der Regelschule und sonderpädagogische Lehrkräften auch Sozialarbeiterinnen bzw. Sozialarbeiter, Schulbegleitungen und weitere Mitarbeitende einbezieht.
- sich bei der Personalentwicklung an gemeinsamen Leitlinien orientieren.
- neben fachlichen auch (inter-)personale Faktoren der Personalentwicklung, wie bspw. Arbeitszufriedenheit und Motivation, angehen.
- eine ausgeprägte Feedbackkultur etabliert haben.
- bei Neueinstellungen auf geteilte Überzeugungen und Grundhaltungen achten, um die Schulentwicklung langfristig zu stabilisieren.
- an ihren Schulen von den Mitarbeitenden als aktive und zentrale Gestalter der Personalentwicklung wahrgenommen werden.

[72] Haas & Arndt 2017; Vogt & Appius 2011
[73] Amrhein et al. 2018

Wie die empirischen Studien nahelegen, ist die Personalentwicklung in hohem Maße von der Schulleitung abhängig. Gleichzeitig ist im konkreten Prozess eine aktive Beteiligung der Mitarbeitenden in Planung und Durchführung unabdingbar: Personalentwicklung zu gestalten, bedeutet also letztlich auch Partizipationsmöglichkeiten für das gesamte Personal zu schaffen, damit dieses die Schule mitgestalten kann[74].

Altrichter und Lipowsky stellen dazu passend fest, dass es in der praktischen Ausgestaltung von Maßnahmen der Personalentwicklung im Kontext von Veränderungsprozessen im Wesentlichen auf Folgendes ankommt[75]:

- Lehrkräfte und andere Teilnehmende sind aktiv Gestaltende ihrer Professionalisierungsmaßnahmen und werden frühzeitig beteiligt. Im Kontext Inklusion liegen hier unterschiedliche Handreichungen vor, die Professionalisierungsbedarfe mit dem Kollegium gemeinsam zu erfassen. (siehe dazu den Anhang „Weiterführende Materialien und Literatur online“)
- Der eigene Lernort Schule und das Lehrerzimmer werden mit einbezogen. Die Maßnahmen beziehen sich also auf den alltäglichen konkreten Unterricht und auf das jeweilige Curriculum. Neben allgemein-didaktischen Konzeptionen etwa von Ziemen, Reich oder Feuser, die einen inklusiven Unterricht ermöglichen können, liegen inzwischen auch fachspezifische Arbeiten und Expertisen vor.
- Professionalisierungsmaßnahmen werden langfristig und planvoll angelegt, begleitet von kompetenten Referentinnen und Referenten bzw. Moderatorinnen und Moderatoren.
- Ein Wechsel von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen wird ermöglicht, Professionalisierungsmaßnahmen weisen also einen spiralförmigen Charakter auf.
- Ein deutlicher Fokus liegt dabei auf der Unterrichtsgestaltung durch die Einbeziehung von Entwicklungsprojekten in den eigenen Unterricht.
- Ein Hintergrundnetzwerk wird geschaffen (Regionalgruppen, kollegiale Fortbildungen, schulinterne Fortbildungen) um Gelegenheiten zum weiterführenden Austausch zu eröffnen.

Praxis

Das heißt, wir sind auf allen Ebenen im Grunde so in der Umwälzung und das ist gerade für mich in der Leitungsposition die größte Herausforderung, das irgendwie so hinzukriegen, dass wir auch noch mit, ja, mit Engagement und weiterhin mit so einem positiven Engagement, wie das Kollegium das hat, Unterricht machen.

(Schulleitende, Gesamtschule)

[74] Haas & Arndt 2017

[75] Berkmeyer, Berkmeyer & Schwikal 2015; Altrichter 2010; Lipowsky 2010

8.8 Vernetzung und Beteiligung nach innen und nach außen pflegen (mehr-ebenen-theoretischer Blick)

Theorie

In jüngerer Vergangenheit ist die Bedeutung von Netzwerken für die pädagogische Praxis zunehmend stärker betont worden[76]. Dabei werden hierunter ganz allgemein Beziehungsgeflechte unterschiedlicher Praxisgemeinschaften verstanden, in denen durch die Vielfalt der involvierten Mitglieder verschiedene Perspektiven, Erfahrungen und Kompetenzen zusammenkommen[77]. Die Mitglieder der Netzwerke zeichnen sich daher vor allem durch eine wechselseitige Unterstützung, aber auch durch gemeinsame Interessen und ähnliche Leitvorstellungen aus. Idealerweise begegnen sich die Interagierenden im Netzwerk außerdem als weitgehend Gleichberechtigte[78]. Schulische Netzwerke, die eine wichtige Ressource für Entwicklungsprozesse darstellen, umfassen bspw.

- die Schuladministration,
- diverse kooperierende Schulen,
- Beratungsstellen und Fachdienste,
- verschiedene Ämter und
- Eltern.

> *Ich habe das als einen sehr interessanten, sehr herausfordernden, Prozess empfunden, der auch deutlich gemacht hat, dass wir sehr, sehr viel Unterstützung hatten durch die damals schon bestehenden Netzwerke, die wir in die Kommune, aber auch in die Region, und überregional aufgebaut hatten. Das war eine wichtige Ressource, um aus der Situation, aus einer Laiensituation - Wir sind ein ganz normales Gymnasium und hatten keine Erfahrungen mit der Beschulung beeinträchtigter Kinder oder Jugendlicher – und um wenigstens, ja, Schritt für Schritt kompetenter zu werden, war das, glaube ich, damals, wichtig.*
>
> (Schulleitender, Gymnasium)

Schulentwicklungsmaßnahmen werden damit zunehnehmend entlang eines mehr-ebenen-theoretischen Blicks konzipiert, in denen auf unterschiedlichen Ebenen (u. a. Unterricht, Einzelschule, Verwaltung, Bildungspolitik) Akteure ihr Handeln in ihren jeweiligen Verantwortungsbereichen koordinieren müssen.

Auch im Hinblick auf Inklusion wird auf die Bedeutung einer Verschränkung von top-down und bottom-up Prozessen und einer gemeinsamen Verantwortungsübernahmen der unterschiedlichen Akteure für die Schulentwicklung hingewiesen. Weder lasse sich die Umsetzung schulischer Inklusion von oben verordnen, noch könnten die Akteure auf Ebene der Einzelschule innerhalb bestehender struktureller Rahmenbedingungen und Ressourcenvorgaben des selektiven und segregierendem deutschen Schulsystems Inklusion vollumfänglich umsetzen.

Neben diesen schulübergreifenden Beziehungen gehört zur Vernetzung aber immer auch der Aufbau produktiver Kooperationsbeziehungen innerhalb der einzelnen Schule selbst[79]. Schulleitung kommt dabei die Aufgabe zu, zwischen den unterschiedlichen Erwartungen inner- und außerschulischer Netzwerkmitglieder zu vermitteln und davon ausgehend, die Entwicklungsprozesse an ihrer jeweiligen Schule anzuleiten und zu orchestrieren[80]. Sie verfügen in ihrer Schnittstellenfunktion über einen umfangreichen Handlungsspielraum, die Akteure in ihren unterschiedlichen Interessen

[76] Killus & Gottmann 2012
[77] Berkmeyer et al. 2011
[78] Killus & Gottmann 2012
[79] Berkmeyer et al. 2011
[80] Badstieber & Moldenhauer 2016

an den Prozessen zu beteiligen und als Ressource für den inklusionsorientierten Entwicklungsprozess zu nutzen.

Empirie

Die empirische Forschung zu Schulnetzwerken und deren Einfluss auf die alltägliche pädagogische Praxis gilt als ausbaufähig[81]. Trotzdem lassen sich in den bisherigen Studien bereits positive Effekte beobachten, die bspw. nahelegen, dass die Bildung vielfältiger schulübergreifender Netzwerke auch die Kooperation innerhalb von Einzelschulen anregen kann[82]. Als förderliche Bedingungen haben sich dabei erwiesen:

- die aktive Beteiligung der Schulleitung;
- eine hohe Transparenz bzgl. der gemeinsamen Ziele und Erwartungen;
- die gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen und Arbeitstagungen;
- wechselseitige Hospitationen;
- die Koordination von Terminen und geplanten Aktivitäten durch eine zentrale Instanz;
- ein relativ ausgeglichenes Geben und Nehmen zwischen den Mitgliedern.

Auch scheinen Netzwerke

- das professionelle Wissen von Lehrkräften zu erweitern;
- Schulentwicklungsprozesse durch den Aufbau individueller Kompetenzen voranzutreiben;
- die Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften zu steigern;
- das Engagement der Beteiligten zu erhöhen;
- sich positiv auf die psychische bzw. emotionale Verfassung von Lehrkräften auszuwirken;
- zum Aufbau kollektiver Reflexionspraktiken zu führen[83].

Dass eine gute Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren im Kontext inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse zielführend ist, zeigen auch die Befragungen der Schulleitungen in unserer Studie[84]. Dementsprechend zählt die Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen auch zu den meistgenannten Aufgaben von Schulleitungen im Zuge inklusiver Schulentwicklung. Es wurde außerdem deutlich, dass die Qualität der Zusammenarbeit mit den verschiedenen zentralen Akteuren vor Ort maßgeblich beeinflusst,

- inwiefern Schulleitung die Prozesse von Inklusion an der eigenen Schule selber mitgestalten;
- inwiefern sie Inklusion in einem ganzheitlichen Verständnis für umsetzbar halten;
- inwiefern sie Fortschritte in Richtung Inklusion an ihrer Schule berichten können.

> *Wir haben Leute in unterschiedliche Schulen geschickt, um die Schulen anzugucken, um zu hospitieren. Wir haben immer wieder Ideen gesammelt. Wir haben das Ganze auch in der Kommunikation als Kollegium, als so ein Pilotprojekt aufgesetzt und haben dann Erfolge damit gesammelt und sind dann wieder einen Schritt weiter gegangen und wieder einen Schritt weiter gegangen.*
>
> (didaktische Leitung, Gesamtschule)

[81] Berkmeyer, Berkmeyer & Schwikal 2015; Altrichter 2010; Lipowsky 2010
[82] Killus & Gottmann 2012
[83] Berkmeyer et al. 2011
[84] Amrhein et al. 2018

Praxis

Für die praktische Ausgestaltung inklusiver Schulentwicklungsprozesse ist es besonders wichtig, eine hohe Sensibilität für die unterschiedlichen Akteurskonstellationen auf den Ebenen des Bildungswesens zu entwickeln. Hierzu gehört auch die enge Einbeziehung der Eltern in den Prozess. Dabei geht es um das permanente Erkennen unterschiedlichster Interessen und Bedürfnisse im System. Ein mehr-ebenen-theoretischer Blick vom bildungspolitischen Auftrag bis zum gemeinsamen Schulentwicklungsprozess kann hier hilfreich sein. Schulleitungen nehmen hier eine bedeutende Position in der Mitte des Geschehens ein. Sie müssen nach oben und unten hin vermitteln. Die bisherigen Ausführungen legen ein mögliches Vorgehen in sieben Schritten nahe, das hier in Anlehnung an Kotter[85] etwas vereinfacht dargestellt wird und idealtypisch als praktischer Fahrplan dienen kann. In der Praxis überlagern die Schritte sich sicherlich und entfalten eine synergetische Dynamik. Gleichzeitig hilft das Modell, den Überblick zu behalten und nächste Schritte zu antizipieren.

1. **Schaffe Dringlichkeiten:**
   für die inklusive Idee werben; Widersprüche und Krisen identifizieren und analysieren;
2. **Schaffe eine Führungskoalition:**
   engagierte Personen mit ausreichendem Handlungsspielraum zusammenbringen; wechselseitige Unterstützung anregen;
3. **Entwickle eine Vision und Strategie:**
   gemeinsame Leitidee und Zielvorstellung schaffen; mögliche Rekontextualisierungen und unerwünschte Effekte antizipieren;
4. **Kommuniziere die Vision für den Wandel:**
   auf mehreren Kanälen kommunizieren, mediale Formate nutzen; als Vorbild nach der eigenen Vision handeln;
5. **Ermächtige umfassende Handlungsmöglichkeiten:**
   potentielle Ressourcen suchen; Widerstände abbauen; andere Akteure zur Durchführung neuer Ideen, Aktivitäten und Handlungen motivieren;
6. **Generiere kurzfristige und sichtbare Erfolge:**
   das Gelingen und Erfolge sichtbar machen; „Gewinngeneratoren“ öffentlich anerkennen;
7. **Konsolidiere Gewinne und erzeuge mehr Wandel:**
   gestiegenes Vertrauen nutzen, um Widerstände zu bearbeiten; den Prozess mit neuen Projekten, Themen und change agents wiederbeleben.

[85] Kotter 1995

8.9 Belastungsquellen im eigenen System erkennen und bearbeiten

Theorie

Theoretische Überlegungen zu Fragen der Belastungen erweisen sich als überaus vielfältig und komplex. Warwas[86] und Hundeloh[87] schlagen in ihren Arbeiten zum Belastungserleben von Schulleitungen die Orientierung an sogenannten transaktionalen Stressmodellen vor. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Belastungserleben auf den jeweiligen, individuellen Einschätzungen der Person-Umwelt-Beziehung basiert. Ereignisse und Bedingungen werden vor dem Hintergrund der verfügbaren Ressourcen und abrufbarer Bewältigungsstrategien eingeschätzt und in einem mehrstufigen Prozess als mögliche Stressoren evaluiert. Die Frage, ob eine Situation als belastend wahrgenommen wird und entsprechend bearbeitet werden muss, hängt also von individuellen Einschätzungen und gleichzeitig von den situativen Bedingungen ab.

Schulleitungen können gemeinsam mit den in Schule Beteiligten wiederkehrende Belastungsquellen im eigenen System identifizieren und bearbeiten. Sie nehmen „direkt und indirekt Einfluss auf Wohlbefinden und Gesundheit, Motivation und Arbeitszufriedenheit (...) ihrer Mitarbeiter/innen“[88].

> *Das heißt, wir sind auf allen Ebenen im Grunde so in der Umwälzung und das ist gerade für mich in der Leitungsposition die größte Herausforderung, das irgendwie so hinzukriegen, dass wir auch noch mit, ja, mit Engagement und weiterhin mit so einem positiven Engagement, wie das Kollegium das hat, Unterricht machen.*
>
> (Schulleitende, Gesamtschule)

Belastungen in inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen können demnach höchst unterschiedlich ausfallen. Sie entstehen immer dann, wenn „der berufliche Anforderungsgehalt die eigenen adaptiven Mittel stark fordert oder übersteigt“[89]. Gleichzeitig ist es jedoch möglich, typische berufsbezogene Anforderungen zu identifizieren, „die mit hoher Wahrscheinlichkeit von den meisten Stelleninhabern als belastend erlebt werden und das Risiko psychosomatischer Erkrankung nachweislich erhöhen“[90].

Empirie

Deutlich wird die derzeit überall im Land bestehende Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit inklusiver Bildungsreformen. Auf der Ebene der Einzelschule bedeutet Inklusion für Schulleitungen, Lehrkräfte sowie pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal zunächst zusätzliche Arbeit und Mehrbelastung. Sie müssen umfassende Veränderungen umsetzen, auf die sie im Rahmen ihrer Ausbildung nicht vorbereitet wurden[91]. Gleichzeitig weisen Studien darauf hin, dass zusätzliche personelle, materielle, zeitliche Ressourcen sowie Unterstützung durch nachhaltige Fortbildungsformate und Beratung häufig ausbleiben[92]. Wird berücksichtigt, dass sich viele Lehrkräfte und andere an Schule Beteiligte vielfach ohnehin in ihrer Arbeit belastet fühlen[93], kann aktuell davon ausgegangen werden, dass nicht nur die Ausgestaltung schulischer Inklusion

86 Warwas 2012
87 Hundeloh 2012
88 Warwas 2012
89 Kotter 1995
90 Kotter 1995
91 Amrhein 2014
92 Amrhein & Badstieber 2014
93 Schaarschmidt & Kieschke 2007

erschwert wird, sondern auch ein erhöhtes Belastungsrisiko für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen besteht.

Unsere Studie[94] zeigt,

- dass die Schulleitungen insgesamt ein moderates Belastungserleben im Kontext der Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens berichten;
- dass es gleichzeitig große Unterschiede zwischen dem Belastungserleben zwischen den Schulleitungen bzw. Schulen gibt;
- dass die Rekrutierung und Organisation von räumlichen, materiellen und personellen Ressourcen eine der zentralen Belastungsquellen sind;
- dass je mehr Schulleitungen positive Einstellungen gegenüber dem Gemeinsamen Lernen zeigen und je mehr sie sich als innovative Gestalterinnen und Gestalter einbringen, umso weniger im Gemeinsamen Lernen belastet sind;
- dass es einen Handlungsspielraum gibt, Ressourcen im eigenen System zu erkennen und nutzbar zu machen (⇢ siehe auch Kapitel 8.6);
- dass insbesondere die Ausgestaltung konkreter Maßnahmen der Gesundheitsförderung zu einem verringerten Belastungserleben im Kontext Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernen beitragen kann.

> *Ich muss, glaube ich, da an dem Punkt, wirklich sagen, wenn ich nicht über eine ausgeprägte Kämpfernatur verfügen würde, hätte ich das schon lange eingestellt. Also das ist einer wahrscheinlich enormen Beharrlichkeit geschuldet, auch der Überzeugung, dass das, was wir da tun, diese Anerkennung von Unterschiedlichkeit als Normalität überhaupt der einzige Weg ist, Schule überhaupt vernünftig zu machen. Das kann man aber gar nicht alleine, sondern da gehört auch der Rest der Schulleitung dazu.*
>
> (didaktische Leitung, Gesamtschule)

In den Interviews verweisen (Lehr-)Personen und Schulleitungen hier auf unterschiedliche Möglichkeiten, mit wiederkehrenden Belastungen umzugehen. Beschrieben werden unterschiedliche Maßnahmen zur Reflexion vorhandener Belastungen, wie

- die Organisation von Fortbildungen und Evaluationen;
- die Benennung eines Verantwortlichen zu dem Themenbereich Gesundheit;
- der Auf- und Ausbau multiprofessioneller Teamstrukturen, um Belastungen im Kollegium zu thematisieren.

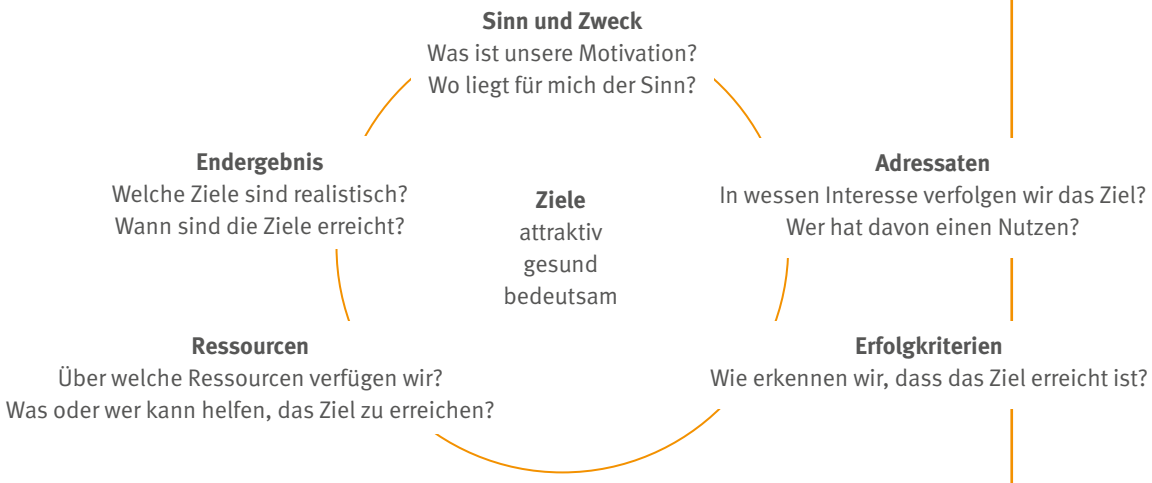
Zum anderen werden Möglichkeiten eines grundlegenden, gesundheitsfördernden und ressourcenorientierten Führungsstils beschrieben (⇢ siehe auch Kapitel 8.6), um die Kolleginnen und Kollegen zu entlasten und als bzw. durch Ressource zu unterstützen.

[94] Amrhein et al. 2018

Die Bearbeitung belastender Faktoren setzt deren Identifikation voraus. Dabei können mögliche Belastungen bei der Ausgestaltung inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse auch frühzeitig antizipiert werden. Sinnvoll erscheint es, zwischen anhaltenden Belastungsquellen und kurzfristigen entstehenden, krisenhaften Belastungen zu unterscheiden. Für diese Strategien liegen bereits unterschiedliche praktische Konzepte vor[95]:

Praxis

- Für eine Antizipation möglicher Belastungen im Kontext inklusionsorientierter Schulentwicklung kann der Zielfindungsstern verwendet werden. Hier kann die Schulleitung unter sich oder im Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen systematisch reflektieren, welche Ziele mit welchen Mitteln erreicht werden sollen. Auf diese Weise können Schieflagen zwischen Anforderungen und Ressource frühzeitig identifiziert und präventiv bearbeitet werden.



In Anlehnung an Prägger & Posse (2008); Hundeloh (2012).

- Gängige, gleichzeitig aufwendige Möglichkeiten liegen in der Gefährdungsbeurteilung und in Selbstevaluationsinstrumenten, wie z. B. den Instrumenten zur Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES) und dem Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) vor. Diese können auch im Kontext inklusionsorientier Schulentwicklungsprozesse eingesetzt werden.

- Das Qualitätstableau der guten gesunden Schule von Posse & Brägger kann als Reflexionsfolie dienen und es kann für jeden Bereich systematisch überlegt werden, wo mögliche Belastungen in Schule liegen und wie diese bearbeitet werden können. Weitere Hinweise finden Sie dazu im Fachkonzept der DGUV „Mit Gesundheit gute Schule entwickeln“[96]

[95] Hundeloh 2012; Paulus & Maslon 2016; Posse & Brägger 2008; Dadaczynski et al. 2015
[96] DGUV Information 202-083 „Fachkonzept – Mit Gesundheit gute Schulen entwickeln“

- In Anlehnung an Hundeloh und Dadaczynski kann in einer Vier-Felder-Tafel zu jedem möglichen Bereich überlegt werden, wie Belastungen in diesem Bereich reduziert und Ressourcen gefördert werden können; sowohl unmittelbar für einzelne Kolleginnen und Kollegen als auch mittelbar durch eine strukturellen-organisatorischen Umgestaltung der Schule.

	Förderung von Ressourcen	Reduktion von Belastungen
unmittelbar die Akteure betreffend (Professionalisierung und Unterstützung der Akteure)		
mittelbar die Akteure betreffend (strukturelle-organisatorische Umgestaltung der Schule)		

In Anlehnung an Prägger & Posse (2008); Hundeloh (2012).

Grundlegend bedeutsam ist dabei, Maßnahmen zum gemeinsamen Austausch, etwa in regelmäßigen Gesprächsrunden, bei denen auch eine externe Beratung hinzugezogen werden können, zu etablieren und Belastungen stets in einer angstfreien Atmosphäre im Kollegium thematisieren zu können[97].

[97] Fidler 2004

8.10 Gesundheit und Inklusion als interdependente Querschnittsthemen bearbeiten

Schulentwicklungsprozesse und Fragen der Gesundheit sind untrennbar miteinander verknüpft. Schulen haben über die Schulzeit hinaus einen Einfluss auf die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler sowie der in Schule Beschäftigten. Gleichzeitig ist die Gesundheit eben dieser Voraussetzung für die Gestaltung guter Lern- und Lehrbedingungen: „Wer Qualität will, muss also die Gesundheit fördern und umgekehrt“[98]. Ähnlich wie der Begriff Inklusion (⇢ siehe auch Kapitel 8.1) erweist sich auch die Vorstellung von Gesundheit dabei als komplex. Hundeloh empfiehlt mit Blick auf ein salutogen-ausgerichtetes Leitungshandeln die Orientierung an einem ganzheitlichen Verständnis von Gesundheit nach Hurrelmann:

> *„Gesundheit bezeichnet den Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der dann gegeben ist, wenn sie sich in den physischen, psychischen, sozialen, emotionalen und ökologischen Bereichen ihrer Entwicklung in Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befinden. Gesundheit ist beeinträchtigt, wenn sich in einem oder mehreren dieser Bereiche Anforderungen ergeben, die von der Person in der jeweiligen Phase im Lebenslauf nicht erfüllt und bewältigt werden können“*[99].

Gesundheit erweist sich damit als dynamisches Geschehen, dass durch die situativen Bedingungen, aber auch durch das subjektive Empfinden beeinflusst und aktiv von den Akteuren hergestellt werden kann. Mit dem Ansatz der „Guten gesunden Schule“ liegt bereits ein Konzept vor, das das Thema Gesundheit in diesem Verständnis als Querschnittsanliegen in der Schulentwicklung in einem Referenzrahmen beschreibt und als Voraussetzung wie Ergebnis gelingender Bildungs- und Erziehungsprozesse versteht[100]. Dabei zeigen sich erhebliche Überschneidungen zwischen dem Ansatz der „Guten gesunden Schule“ und den Bemühungen um eine inklusionsorientierte Ausgestaltung von Schule und Unterricht. Die Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität bilden einen zentralen Faktor des Konzepts[101]. Entsprechend sinnvoll erscheint es die Querschnittsanliegen Gesundheit und Inklusion in den Prozessen der Schulentwicklung zusammenzudenken.

Theorie

98 Hundeloh 2012
99 Hurrelmann 2000
100 Hundeloh 2012; Brägger & Posse 2007
101 Arndt & Werning 2016

Empirie

In Anbetracht der oftmals knappen Ressourcenlage und der widersprüchlichen Bedingungen in den Schulen ist einerseits durchaus nachvollziehbar, dass im Rahmen inklusiver Schulentwicklung Verschlechterungen der Lehr- und Lernbedingungen und damit auch mögliche Gesundheitsrisiken für Schülerinnen und Schüler wie auch Mitarbeitende befürchtet werden[102]. Andererseits unterstützt Inklusion in ihrer Zielperspektive, die Möglichkeit, allen Schülerinnen und Schüler die Teilhabe an entsprechend individuell ausgestalteten und qualitativ hochwertigen Bildungs- und Erziehungsprozessen zu ermöglichen und damit eine auch in gesundheitlicher Hinsicht höhere Lebensqualität. In mehreren Studien[103] wurde herausgearbeitet, dass Schulleitungen die Gesundheit der Akteure in ihrer Schule durch den expliziten Einbezug gesundheitsrelevanter Erkenntnisse in das Leitungshandeln unterstützen können. In einer salutogenen Ausrichtung des Leitungshandeln können sie im Arbeitsumfeld der schulischen Akteure auf der einen Seite Ressourcen stärken (⇢ siehe auch Kapitel 8.6) und auf der anderen Seite Belastungen verringern (⇢ siehe auch Kapitel 8.9). Dies gilt in der unmittelbaren Interaktion mit den in Schule Beteiligten und drückt sich insbesondere in einem wertschätzenden, beteiligenden Führungsstil gegenüber den Akteuren in Schule aus, ähnlich wie er im Hinblick auf ein inklusionssensibles Leitungshandeln beschrieben wurde (⇢ siehe auch Kapitel 8.4). Gleichzeitig spiegelt sich ein salutogenes Leitungshandeln in den strategischen Überlegungen und Anstrengungen wieder, Belastungsquellen in den Strukturen, Praktiken und Kulturen der eigenen Schule systematisch zu identifizieren und ungenutzte Ressourcen in Schule und Umfeld zu akquirieren. Unsere Studie hat ergeben, dass tatsächlich ein interdependenter Zusammenhang zwischen der Berücksichtigung von gesundheitsrelevanten Fragestellungen und der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens besteht. Die quantitativen Daten haben gezeigt, dass Schulleitungen, die Fragen der Gesundheit berücksichtigen, auch größere Fortschritte in zentralen Dimensionen der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens berichten[104]. Deutlich wurde aber auch, dass die Ausgestaltung konkreter gesundheitsunterstützender Maßnahmen in der Praxis geringer ausfällt als die grundsätzliche Betonung ihrer Wichtigkeit. Offensichtlich werden Fragen der Gesundheit grundlegend eine bedeutsame Rolle zugesprochen, aber vergleichsweise seltener spezifische Maßnahme zur ihrer Erhaltung und Förderung durchgeführt.

> *Das heißt, wir haben eigentlich immer so Leitlinien entwickelt und auch so ein ziemlich eingängiges Schaubild, wie wir Schulentwicklung in den nächsten Jahren hier vorhaben. Unsere Entwicklungsziele sind einmal Inklusion, einmal gute, gesunde Schule und einmal eben Nachhaltigkeit und Partizipation. Und das heißt, wir stellen uns bei jedem Ziel oder bei jedem Schritt, den wir auf dem Weg zu einem Ziel verfolgen, die Fragen, ist das eigentlich eine inklusive Entscheidung? Ist das eine gute und gesunde Entscheidung? Und ist das eine nachhaltige Entscheidung, die eben auch so was wie Partizipation fördert?*
>
> (didaktische Leitung, Gesamtschule)

In den Interviews konnten wir feststellen, dass vor allem Schulleitungen, die eine umfassende Bearbeitung des Inklusionsauftrages an ihrer Schule angeleitet und koordiniert haben, vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung von Gesundheit im eigenen System berichten. Neben spezifischen Maßnahmen wie etwa der Organisation von Fortbildungen und Evaluationen sowie der Benennung von Verantwortlichen zu dem Themenbereich Gesundheit, wurden vor allem Möglichkeiten eines grundlegenden, gesundheitsfördernden Führungsstils beschrieben, um die Mitarbeitenden zu entlasten und zu

[102] Erbring 2012
[103] Hundeloh 2012
[104] Amrhein et al. 2018

unterstützen (⇢ siehe auch Kapitel 8.4). Beschrieben wird in dieser Hinsicht ein wertschätzender, auf die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Lehrkräfte ausgerichteter und verlässlicher Führungsstil.

> *„Die Schulleitung fragt regelmäßig danach: Wo hast Du Deine Oasen im Alltag? Wo schöpfst Du Kraft her, was kannst Du gebrauchen?“ (Lehrkraft Gesamtschule).*

Gelingt eine entsprechende Ausrichtung des Führungshandelns, dann ist eine überaus engagierte Arbeit in der Schule bei gleichzeitig hoher Arbeitszufriedenheit und geringer psychischer Belastung im Kollegium zu beobachten. Dies wird als optimale Voraussetzung für die Ausgestaltung schulischer Inklusion im eigenen System gesehen.

Praxis

Schulleitungen können auf verschiedene Weise die Gesundheit unterstützen. Es erscheint sinnvoll, die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zu Gesundheit und Inklusion zusammenzudenken. Möglich ist hier:

- das Qualitätstableau der guten gesunden Schule in der Schulleitung und/oder im Kollegium als Reflexionsfolie für das Thema Gesundheit in der eigenen Schule zu nutzen[105];
- den Index für Inklusion[106] und/oder das Aargauer-Bewertungsraster[107] oder die sieben Merkmale guter, inklusiver Schule nach Arndt & Werning als Reflexionsfolie für das Thema Inklusion in der eigenen Schule zu nutzen[108];
- gemeinsam die Zusammenhänge und Schnittmengen zwischen dem Konzept „Gute gesunde Schule“ und inklusive Schule zu reflektieren;
- davon ausgehend ein Tableau im Sinne „Gute gesunde und inklusive Schule“ für die eigene Schule zu überarbeiten und die wichtigsten Bausteine für die eigene Schule identifizieren;
- das Tableau für die weitere Arbeit als Orientierungs- und Reflexionshilfe zu nutzen und entlang der einzelnen Dimensionen und Bereiche sich mit folgenden Fragen zu beschäftigen:
  - Wo liegen besondere Belastungsquellen an unserer Schule?
  - Wo finden wir ungenutzten Ressourcen in unserer Schule?
  - In welchen Bereichen/Dimensionen wollen wir uns in Richtung einer guten gesunden und inklusiven Schule weiterentwickeln?

Zu den Dimensionen sollte selbstverständlich auch das Leitungshandeln gehören (⇢ siehe 5. Dimension im Referenzrahmen „Gute gesunde Schule“[109] und Kapitel 8.4).

Es gibt zudem weitere Materialien, Veröffentlichungen[110] und praktische Maßnahmen, die Schulen dabei unterstützen können, gesundheitsförderliche Prozesse im Kontext inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse zu integrieren.

---

[105] Posse & Brägger 2008
[106] https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf
[107] https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente_offen/externe%20schulevaluation%20bewertungsraster%20schuliintegration.pdf
[108] https://www.dguv.de/medien/fb-bildungseinrichtungen/dokumente/tagungsband2016.pdf
[109] Hundeloh 2012; Brägger & Posse 2007; DGUV Information 202-083 „Fachkonzept – Mit Gesundheit gute Schulen entwickeln“
[110] Erbring 2012; 2014; 2016; 2021

9 Perspektiven und Ausblick

Es ist noch einmal wichtig, zu betonen: Die Überlegungen in dieser DGUV Information liefern auf der Grundlage unserer und weiterer empirischer Untersuchungen erste Impulse aus den drei Perspektiven Theorie, Empirie und Praxis für die Ausgestaltung schulischer Inklusion. Die in der vorliegenden Schrift beschriebenen Überlegungen sollen unter Berücksichtigung der aktuellen Anforderungen in Schule Schritt für Schritt zu einem umfassenden Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramm ausgearbeitet werden.

Die Impulse sind jedoch auch schon jetzt dazu geeignet, den eigenen Zugang zum inklusiven Schulentwicklungsprozess vertiefend und auf Nachhaltigkeit hin ausgerichtet zu reflektieren.

Kontakt

Für Feedback und Fragen zum Qualifizierungsformat für Schulleitungen im Kontext von Inklusion wenden Sie sich bitte jeder Zeit an die Autorin bzw. den Autor:

Prof. Dr. Bettina Amrhein und Dr. Benjamin Badstieber

International Perspectives on Inclusive Education

Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion im internationalen Kontext unter besonderer Berücksichtigung erschwerter Lern- und Entwicklungsbedingungen

Fakultät für Erziehungswissenschaft
AG 5 Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
Universität Bielefeld
Postfach 10 01 31
33615 Bielefeld

bettina.amrhein@uni-bielefeld.de
benjamin.badstieber@uni-bielefeld.de

Weiterführende Materialien und Literatur online

1. Inklusion von der Exklusion her denken

- Ines B. & Andreas H. (2004): Gute Schulen und der Index für Inklusion. *http://bidok.uibk.ac.at/library/tagungsband-boban-index.html*
- Schwager, M. & Pilger, D. (2013). Der Index für Inklusion als Evaluationsinstrument – Erfahrungen an der Gesamtschule Holweide. Zeitschrift Für Inklusion. *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/12*
- Martin Kronauer, M. (2017): Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? *http://bidok.uibk.ac.at/library/kronauer-inklusion.html*
- Scholz, M. (2007): Integration und Inklusion – zwischen theoretischem Anspruch und Realität. *http://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html*
- Powell, J. (2008): Welche Kinder werden in der Schule behindert? *https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/18241/ssoar-2008-powell-welche_kinder_werden_in_schulen.pdf?sequence=1.*

2. Rekontextualisierungsstrategien und Widersprüche antizipieren und bearbeiten

- Merz-Atalik, K. (2018). Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation“?! *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508*
- Wocken, H. (2012). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80*
- Feyerer, E. (2011). Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/89*
- Köpfer, A. & Sturm, T. (2015): Ambivalenzen in der Umsetzung schulischer Inklusion am Beispiel des Förderschwerpunkts Lernen in Nordrhein-Westfalen. *https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10156/pdf/Koepfer_Sturm_2015_Ambivalenzen_in_der_Umsetzung_schulischer_Inklusion.pdf*
- Textor, G., Schiermeyer-Reichl, I. & Stresse, B. (2017): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. *https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15384/pdf/Textor_Grueter_SchiermeyerReichl_Streese_2017_Leistung_inklusive.pdf*
- Feuser, G. (2013): Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. *https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/04/Feuser-G-Inklusive-Bildung-ein-pädagogisches-Paradoxon-06-06-2013.pdf*

3. Eigenes und gemeinsames Inklusionsverständnis klären

- Biewer, G. & Schütz, S. (2016): Inklusion. *https://www.researchgate.net/publication/285894891_Inklusion*
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *https://budrich-journals.de/index.php/ew/article/viewFile/24364/21234.*
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26.*
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11565/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Lindmeier_Luetje_Klose_Inklusion.pdf*
- Eichholz, R. (2015). Anthropologische Grundlagen der Inklusion. *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/261*

4. Eigenes Leitungshandeln reflektieren

- Booth, T. & Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. *http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf*
- Böing, U. (2012): Professionalisierung. *http://www.inklusion-lexikon.de/Professionalisierung_Boeing.pdf*
- Scheer, D., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2014): Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz. *https://www.researchgate.net/profile/David_Scheer/publication/261229770_Die_Rolle_von_Schulleitung_in_der_Entwicklung_des_inklusiven_Unterrichts_in_Rheinland-Pfalz_Vorstellung_eines_Forschungsdesigns_im_Rahmen_der_Schulbegleitforschung/links/57ff759808aebab2012ba412/Die-Rolle-von-Schulleitung-in-der-Entwicklung-des-inklusiven-Unterrichts-in-Rheinland-Pfalz-Vorstellung-eines-Forschungsdesigns-im-Rahmen-der-Schulbegleitforschung.pdf*
- Aichele, V. & Kroworsch, S. (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht: Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. *https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/53674/ssoar-2017-aichele_et_al-Inklusive_Bildung_ist_ein_Menschenrecht.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2017-aichele_et_al-Inklusive_Bildung_ist_ein_Menschenrecht.pdf*

5. Rolle der sonderpädagogischen Förderung im eigenen System klären

- Lindmeier, B. & Junge, A. (2017). Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung im Kontext inklusionssensibler Lehrerbildung. *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/442*
- Schumann, B. (2014): Die Rolle der Sonderpädagogik in Zeiten inklusiver Bildung. *https://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/schumann04062014.pdf*
- Moser, V. (2004): Sonderpädagogik als Profession. Funktionalistische, system- und strukturtheoretische Aspekte *http://bidok.uibk.ac.at/library/moser-sonderpaedagogik.html*
- Sander, A. (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland: *http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html*

6. Ressourcen und ungenutzte Potentiale heben

- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2009). „Ohne Angst verschieden sein können"; Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176*
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62*
- Brokamp, B. (2016): Inklusion als Aufgabe und Chance für Alle. *https://www.bkj.de/inklusion/wissensbasis/beitrag/inklusion-als-aufgabe-und-chance-fuer-alle/*

7. Personalentwicklung inklusiv gestalten

- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven" Zeiten. *https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11578/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Haecker_Walm_Inklusion.pdf.*

8. Vernetzung und Beteiligung nach innen und nach außen pflegen (mehr-eben-theoretischer Blick)

- Eckert, A. & Sodogé, Anke (2012): Kooperation mit Eltern. *http://www.inklusion-lexikon.de/KooperationmitEltern_EckertSodoge.pdf.*
- Kotter, John. P. (1995): Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. In: Harvard Business Review, March-April 1995, S. 59–67. *https://oupub.etsu.edu/125/newbudgetprocess/documents/leading_change_why_transformation_efforts_fail.pdf.*
- Krauskopf, K. & Knigge, M. (2016): Multiprofessionelle und Eltern-Kooperation als Facette (inklusions)pädagogischer Kompetenz von Lehrkräften – Koordination und Kommunikation mit Lehrkräften, professionellen Fachkräften und Eltern. *https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Krauskopf_Knigge_2016_Multiprofessionelle_und_Eltern-Kooperation.pdf.*
- Brokamp, B. & Lawrenz, W. (2013). Inklusion vor Ort – Erfahrungen mit dem Kommunalen Index für Inklusion. *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/15*

9. Belastungsquellen im eigenen System erkennen und bearbeiten

- Fidler, R. (2004): Lehrerwahrnehmungen und Stressprävention. Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung. *https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3334/pdf/Fidler_Lehrerwahrnehmung_Stresspraevention_D_A.pdf*
- DGUV (2017): DGUV Information 202-096 Gelingensbedingungen für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Ein Leitfaden mit Empfehlungen, Checklisten und Arbeitshilfen. Webcode: p202096. *https://publikationen.dguv.de/regelwerk/regelwerk-nach-fachbereich/bildungseinrichtungen/schulen/3142/gelingensbedingungen-fuer-die-entwicklung-guter-gesunder-schulen*
- DGUV (2013): DGUV Information 202-083 Fachkonzept Mit Gesundheit gute Schulen entwickeln. Webcode: p202083. *https://publikationen.dguv.de/regelwerk/regelwerk-nach-fachbereich/bildungseinrichtungen/schulen/2602/mit-gesundheit-gute-schulen-entwickeln?number=SW16602*

10. Gesundheit und Inklusion als interdependente Querschnittsthemen bearbeiten

- DGUV (2016): Prävention und Gesundheitsförderung in Schulen. Vielfalt gestalten und Gesundheit erhalten. *https://www.dguv.de/medien/fb-bildungseinrichtungen/dokumente/tagungsband2016.pdf*.
- Paulus, P. & Witteriede, H. (2008): Schule – Gesundheit – Bildung: Bilanz und Perspektiven. *https://www.researchgate.net/profile/Peter_Paulus2/publication/228618548_Schule-Gesundheit-Bildung_Bilanz_und_Perspektiven/links/553eadc90cf210c0bdaaab95/Schule-Gesundheit-Bildung-Bilanz-und-Perspektiven.pdf*
- Wocken, H. (2013): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. *https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/21/21*.

Verwendete Literatur

Amrhein, B. (2011): Inklusion in der Sekundarstufe – Eine empirische Analyse, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Amrhein, B. (2014): Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. In: Friedrich Jahresheft XXXII, S. 17–19.

Amrhein, B. (2016): Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In: B. Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 17–36.

Amrhein, B. & Badstieber, B. (2014): Lehrerfortbildung zu Inklusion – eine Trendanalyse. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/

Amrhein, B. & Badstieber, B. (2018): Berufsbezogene Sichtweisen von Schulleitenden im Kontext der Ausgestaltung inklusiver Schulentwicklungsprozesse. In: Huber, S. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2018 - Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements, S. 247–261

Amrhein, B.; Badstieber, B.; Janzen, O.; Wotschel, P. (2018): Abschlussbericht zum Vorhaben „Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten“. Online verfügbar unter: https://www.dguv.de/projektdatenbank/0369/amrhein-badstieberdguv_ff_fp_0369_19.12.2018.pdf

Arndt, A-K. & Werning, R. (2016): Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie »Gute inklusive Schule«. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 105–140.

Badstieber, B. & Moldenhauer, A. (2016): Schulleitungshandeln in inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S 209–219.

Badstieber, B., Oerke, B., Waschke, L. & Amrhein, B. (2017): Perspektiven von und auf Schulleitungen im Kontext aktueller inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse. In: Sonderpädagogische Förderung, 2/2017, S. 180–194.

Badstieber, B. (2021): Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Berkmeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, W.; Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim & Basel: Beltz, S. 225–247.

Berkmeyer, J., Berkmeyer, N. & Schwikal, A. (2015): Lernen als Leitbild. Internationale Erfahrungen zum Schulleitungshandeln im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften. In: Berkmeyer, J.; Berkmeyer, N.; Meetz, F. (Hrsg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 12–29.

Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Binn, T. (2017): Ich.Du.Inklusion – Wenn Anspruch auf Wirklichkeit trifft. Dokumentarfilm. Alive – Vertrieb und Marketing.

Boban, I. & Hinz, A. (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Opp, G.; Theunissen, G.(Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. München: Reinhardt, S. 29–36.

Böing, U. & Köpfer, A. (2016): Einleitung – Inklusion zwischen Bewahrung und Transformation von Bildungsräumen. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–14.

Boger, M.-A. & Textor, A. (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Amrhein, B. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 79–97.

Booth, T. & Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Online verfügbar unter: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf.

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. 2., korrigierte und aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz.

Brägger, G. & Posse, N. (2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Qualitäts- und Gesundheitsförderung besser werden können. Band 1: Schritte zur guten Schule. Bern: h.e.p.-Verlag.

Buhren, C. G. (2010): Einführung: Personalentwicklung, Personalmanagement und Professionalisierung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 225–231.

Coleman, M. (2006): Editorial: Educational Leadership and Diversity. Educational Management Administration & Leadership, 34(2), S. 147–149.

Dadaczynski, K., Paulus, P., Nieskens, B. & Hundeloh, H. (2015): Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2/5, S. 197–218.

Dederich, M. (2006): Exklusion. In: Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, C.; Rödler, P. (Hrsg.) Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Giessen: Psychosozial-Verlag, S. 11–27.

DGUV (2013): DGUV Information 202-083. Fachkonzept - mit Gesundheit gute Schule entwickeln. online verfügbar unter: https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/2602

DGUV (2016): DGUV-KMK-BZgA Tagung. Prävention und Gesundheitsförderung in Schulen. Vielfalt gestalten und Gesundheit erhalten. Online verfügbar unter: https://www.dguv.de/medien/fb-bildungseinrichtungen/dokumente/tagungsband2016.pdf

Erbring, S. (2012): Mehrbelastung durch Inklusion? Eine neue schulische Herausforderung aus saluto- gener Sicht. In: Lernchancen, 15 (2012) 87/88, S. 75–81.

Erbring, S. (2014): Inklusion ressourcenorientiert umsetzen. Heidelberg: Carl Auer.

Erbring, S. (2016): Einführung in die inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Carl Auer.

Erbring, S. (2021): Selbsthilfe für inklusive Schulen. Praxisbewährte Lösungen. Stuttgart: Kohlhammer.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2008a): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2008b): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Feuser, G. (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), Be-Hinderung der Teilhabe Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 26–42.

Fidler, R. (2004): Lehrerwahrnehmungen und Stressprävention. Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung. Kassel: kassel university press.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Stresse, B. (2017): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.

Haas, B. & Arndt, I. (2017): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen.

Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013): Hilflose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung 1/10, S. 91–110.

Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion, 1/2013. Online verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26

Holzbrecher, A. (2015): Wie lernen Lehrer/innen interkulturelle Kompetenzen? In: Holzbrecher, A./Over, U. (2015): Interkulturelle Schulentwicklung, Beltz Verlag. Weinheim & Basel: S. 372.

Hundeloh, H. (2012): Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz.

Hurrelmann, K. (2000): Gesundheitssoziologie. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kansteiner, K. & Stamann, C. (2014): Die operative Gestaltung der Personalentwicklung. In: Vogt, E. S.; Kansteiner, K.; Pfeifer, M. (Hrsg.): Gelingende Personalentwicklung in der Schule. Innsbruck: Studienverlag, S. 75–95.

Katzenbach, D. (2015): Ressourcen und Ressourcensteuerung für inklusive Bildung. Nationale Entwicklungen und internationale Erfahrungen. In: Gemeinsam Leben, 4/2015, S. 197–208.

KMK (2012): Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012).

Killus, D. & Gottmann, C. (2012): Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In: Baum, E.; Idel, T.-S.; Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–165.

Kotter, J. P. (1995): Why transformation efforts fail. Harvard Business Review, 73, 59–67.

Kottmann, B., Miller, S., & Zimmer, M. (2018): Macht Diagnostik Selektion? Zeitschrift für Grundschulforschung, 1/2018, 23–38.

Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004): Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. In: Journal of Research in Special Needs Education, 3/4, S. 133–141.

Kuhn, A. (2015): Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion. Systematische Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2015): Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. In: Erziehungswissenschaft 51/26, S. 43–51.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., & Streese, B. (2017): Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. Zeitschrift für Inklusion. online verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416/321

Mißling, S. & Ückert, O. (2014): Vorabfassung der Studie Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf

Paulus, P. & Maslon, E. (2016): Inklusive Gesundheitsförderung – Chancen für die Gesundheit der Lehrkräfte. In: DGUV (Hrsg.): Gute gesunde Schule. Prävention und Gesundheitsförderung in Schulen. Vielfalt gestalten und Gesundheit erhalten, S. 49–53.

Pfahl, L. & Powell, J. (2005): Die Exklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle.

Phillipp, E. (2014): Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule. Weinheim & Basel: Beltz.

Posse, N. & Brägger, G. (2008): Wege zur guten, gesunden Schule. Argumente und Handlungskonzepte einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung.

Powell, J. & Wagner, S. (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, G.; Westphal, M. (Hrsg.): Behinderung und Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–199.

Rodiek, A. & Wanzeck-Sielert, C. (2016): Multiprofessionelle Teams – Herausforderungen im inklusiven Schulalltag. In: Gute Gesunde Schule. Prävention und Gesundheitsförderung in Schulen. Vielfalt gestalten und Gesundheit erhalten, S. 70–74.

Rohrmann, A. & Weinbach, H. (2017): Inklusive Bildung durch Schulbegleitung? Zur Verstetigung von Schulbegleitung durch das Bundesteilhabegesetz. In: Sozial Extra, 4/41, S. 39–42.

Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C.(Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 29–36.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–97.

Schöning, A., Fahrenwaldt, A.-M., Rössig, A.-M. G. & Hartke, B. (2013): Zur Qualität sonderpädagogischer Diagnostik in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2008/09. Abschlussbericht der Projektgruppe zur Evaluation sonderpädagogische Diagnostik.

Schwab, S., Kopp-Sixt, S. & Bernat, E. (2015): Kritische Einblicke in die Gutachtenerstellung zum Sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: Heilpädagogische Forschung, 3/41, S. 136–143.

Seyffarth, M. (2017): Deutsche Schulen scheitern an einem großen Versprechen. In: Welt. Online verfügbar unter: https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article164742698/Deutsche-Schulen-scheitern-an-einem-grossen-Versprechen.html

Stähling R. (2006): „Du gehörst zu uns“ – Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, 2. Aufl. 2009, 3. Aufl. 2010/ 4. erw. Aufl. 2011.

Stähling, R. & Wenders, B. (2009): Ungehorsam im Schuldienst. Von heutigen Schulreformern lernen. Ein neues Praxisbuch für den Umbau der Schule. Baltmannsweiler: Schneider / 2. erw. Aufl. 2011.

Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2., überarbeitete Auflage. Mit 15 Abbildungen. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Universität Bielefeld (n.d.): Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten. Online verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/dguv/

Vogt, E. S. & Appius, S. (2011): Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen. Bericht zur Befragung der Schulleitungen Kanton St.Gallen.

Warwas, J. (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden: Springer VS.

Weiß, S., Kiel, E. & Markowetz, R. (2017): Herausforderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Sicht von Lehrenden: Eine Analyse mit der Methode kritischer Ereignisse. In: Empirische Sonderpädagogik, 3/2017, S. 258–276.

Wissinger, J. (2014): Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster: Waxmann, S. 123–140.

Notizen

Deutsche Gesetzliche
Unfallversicherung e.V. (DGUV)

Glinkastraße 40
10117 Berlin
Telefon: 030 13001-0 (Zentrale)
E-Mail: info@dguv.de
Internet: www.dguv.de