



Initiierung einer inklusiven Grundhaltung im Kollegium – die Perspektive der Schulleitung

Imke von Bargaen

Universität Paderborn
ivbargaen@mail.upb.de

EINGEREICHT 14 NOV 2018

ÜBERARBEITET 10 APR 2019

ANGENOMMEN 12 APR 2019

Im Zuge der Veränderungen in Hinblick auf ein inklusives Schulsystem stehen meist die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer im Fokus, wobei hier unter anderem die Formen der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen auf der Unterrichtsebene betrachtet werden. Vergleichsweise wenig findet die Perspektive der Schulleitungen Berücksichtigung, obwohl ihnen im Zuge der Gestaltung eines inklusiven Schulsystems eine zentrale Bedeutung zukommt: So müssen die Schulleitungen nicht nur die Schule „inklusiv“ gestalten, sondern zugleich im Kollegium diese inklusive Grundhaltung stärken und Möglichkeiten der Professionalisierung aufzeigen. Der folgende Beitrag widmet sich der Perspektive der Schulleitungen auf ein inklusives Schulsystem und möchte herausarbeiten, welche Wege und Möglichkeiten sie nutzen, um eine inklusive Grundhaltung an der Schule, insbesondere beim Kollegium, zu forcieren und zu fördern. Dies ermöglicht Spannungsfelder zu identifizieren, die im Kontext inklusiver Schulentwicklung auftreten und die wiederum Implikationen für die Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern aber auch von Lehrkräften herleiten lässt. Die hier präsentierten Daten von an Schulen in Nordrhein-Westfalen arbeitenden Schulleiterinnen und Schulleitern stammen aus einer qualitativen Längsschnittstudie, die mittels einer Akteursperspektive, Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter zu wiederholten Zeitpunkten in der Form problemzentrierter Interviews zu ihrem persönlichen Verständnis von Inklusion befragt und in Form der Grounded Theory Methodologie ausgewertet.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulleitung, Inklusion, Längsschnitt, Grundhaltung

1. Einleitung

Schulleiterinnen und Schulleiter zählen zu den zentralen Akteurinnen und Akteuren einer Schule. Mit der zunehmenden Selbstständigkeit der Einzelschule seit den 1990er Jahren im Rahmen der neuen Steuerung kam es zu einer Abkehr eines traditionellen Schulleitungsbildes. Während der Schulleiter bzw. die Schulleiterin

sich zuvor primär als „Primus unter Pares“, also „Erster unter Gleichen“ verstand, wird mittlerweile das Bild von Schulleitung im Sinne einer Distributed Leadership propagiert, wobei die Schulleitung dabei in der Leitungsfunktion dieses Teams trotz allem ein hierarchisches Schulleitungsbild verkörpert (Hohberg, 2015, S. 5). Es bedeutet, dass die Schulleitungsperson von Fall zu Fall einschätzen muss, wann und in welcher Form Probleme durch Schulleitungspersonen gelöst werden und wann Lehrerinnen und Lehrer hinzugezogen werden sollten (Dubs, 2005). Aufgaben werden systematisch delegiert, spezifische Gruppen je nach Thema eingerichtet und Anregungen von dem Kollegium werden angenommen.

Die an die Schulleitungspersonen gestellten Aufgaben verändern sich mit den jeweiligen bildungspolitischen Veränderungen. Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems kann somit als eine solche zentrale bildungspolitische Maßnahme begriffen werden, die sich auf den Tätigkeitsbereich der Schulleitungen auswirkt. In Bezug auf Nordrhein-Westfalen setzte die flächendeckende Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem mit dem durch den nordrhein-westfälischen Landtag im Jahr 2013 verabschiedeten Gesetz zur Umsetzung der UN-Behinderterrechtskonvention ein, das eine gesetzliche Verpflichtung zur Inklusion auf Schulebene beinhaltet. An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass die im Folgenden geschilderten Studien und Ergebnisse im Kontext des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen gesetzt werden. Aufgrund der föderalistischen Struktur des Bildungswesens bestehen zum Teil große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, die im Kontext inklusiver Schulentwicklung besonders deutlich werden. Während Bundesländer wie Bremen oder Hamburg schon auf eine lange Tradition des Gemeinsamen Lernens bzw. der inklusiven Bildung zurückblicken können, setzten die Veränderungen in Nordrhein-Westfalen vergleichsweise spät ein (Bertelsmann Stiftung, 2018). Konkret auf die Schulpraxis in Nordrhein-Westfalen übertragen, führte es dazu, dass das Gemeinsame Lernen, insbesondere im Rahmen der Sekundarstufe I, priorisiert wird und sich daher die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen, insbesondere solche mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Emotional Soziale Entwicklung verringert (Landtag NRW, 2013). Während die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen schon vor der Gesetzesänderung über eine vergleichsweise lange Tradition des Gemeinsamen Lernens verfügten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018a) bedeutet dies für Schulen der Sekundarstufe I, die im Zentrum dieser Untersuchungen stehen, weitreichendere Veränderungen. Amrhein (2014) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer doppelten Ungewissheit, welche insbesondere auf die Schulen der Sekundarstufe I zukommt: Zum einen herrscht eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Schaffung eines inklusionsorientierten Schulsystems, bei gleichzeitiger Existenz von Praktiken wie Leistungsbewertung und sozialer Selektion. Zum anderen existiert eine Diskrepanz zwischen Reformanspruch und der subjektiv empfunde-

nen Qualifikation der in dem System beteiligten Akteurinnen und Akteure. Der hier vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an und verfolgt die folgende Fragestellung: *Wie versuchen die Schulleitungen eine inklusive Grundhaltung im Kollegium zu initiieren und zu fördern?*

Die Daten, die für die Beantwortung dieser Frage hinzugezogen werden, stammen aus einer qualitativen Längsschnittstudie, die Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter von Haupt-, Real-, Sekundar- sowie Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen¹ zu wiederholten Zeitpunkten mittels Problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000; Witzel & Reiter, 2012) befragt, die Auswertung erfolgt mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie (GTM) (Strauss & Corbin, 1996).

Neben konstanten Themen, die bei allen Interviews aufgegriffen werden (z.B. Verständnis von Inklusion), wird zu jedem Erhebungszeitpunkt ein Aspekt besonders intensiv bearbeitet. In der ersten Erhebungswelle war dies die eigene Biographie, in der zweiten Erhebungsphase stand das Thema ‚Leistung‘ im Fokus. Eine erneute Erhebung soll im Jahr 2020 stattfinden, da angenommen wird, dass zu diesem Zeitpunkt, die durch die Landesregierung jüngst formulierte „Umsteuerung“ der Inklusion (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018b) Fuß gefasst hat und dadurch eine gewisse Bilanzierung seitens der beteiligten Akteurinnen und Akteure möglich ist. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden analog zur Grounded Theory in Form des Theoretical Samplings ausgewählt (Strauss & Corbin, 1996). Die Methodik der Grounded Theory bot hier den Vorteil, dass Phänomene innerhalb des gesamten Materials ausgewählt werden können, die sich nicht zwangsweise auf eine Personengruppe beschränken. Zugleich konnten durch den Prozess des theoretical samplings insbesondere zu Beginn der Untersuchung weitere Personen einbezogen werden.

Das Potenzial der wiederholten Befragung der gleichen Personen wird deutlich, wenn die befragte Personengruppe genauer in den Blick genommen wird: Zu Beginn der ersten Interviewphase arbeiteten die Lehrkräfte an Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen und Emotional Soziale Entwicklung, weitere arbeiteten als Förderschullehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I sowie wurden Regelschullehrkräfte, die an Haupt-, Real-, und Gesamtschulen arbeiteten hinzugezogen. Die Gruppe der Schulleitungspersonen setzt sich aus dem Förder- und Regelschulbereich zusammen. Die Teilnehmenden stammen von unterschiedlichen Schulen (ländlicher und großstädtischer Raum) in Nordrhein-Westfalen.

Eine Folge des im Jahr 2013 verabschiedeten Gesetzes, welche sich ganz konkret auf die hier angelegte Untersuchung auswirkt, war, dass die beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungspersonen zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungsphase

¹ Für eine detaillierte Beschreibung des Förderschwerpunkts siehe KMK 1999. Der Förderschwerpunkt Lernen wurde deshalb herausgegriffen, da dieser Förderstatus einen großen Teil (in Relation zu den anderen Förderschwerpunkten) der Schülerschaft ausmacht und zugleich der Anteil der entsprechend diagnostizierten Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt in inklusiven Settings an Regelschulen neben dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung hoch ist (Moser & Dietz, 2015, S.81).

die Schulen sowie zu großen Teilen auch die Schulformen gewechselt hatten (z.B. arbeitete ein großer Teil der Schulleitungen an Förderschulen, im zweiten Erhebungszeitraum an einer Regelschule, da die Förderschule geschlossen bzw. mit anderen Förderschulen zusammengelegt wurde), welches das Potential dieses qualitativen Längsschnittes noch einmal verdeutlicht. Es ist somit anzunehmen, dass durch die Gesetzesänderung verabschiedeten Maßnahmen sowohl Lehrkräfte als auch Mitglieder der Schulleitung über einen längeren Zeitraum nachhaltig beeinflussen und eine Herausforderung für das jeweilige professionelle Selbstverständnis darstellen (von Barga, 2014; Heinrich et al., 2014)². Die im Jahr 2020 geplante finale Befragung der einzelnen Akteurinnen und Akteure bietet so die Möglichkeit, dass die einzelnen Personen eine gewisse Bilanz ziehen, zugleich können aber die Aussagen mit den jeweils anderen Aussagen verglichen werden, da diese Kontrastierung wiederum Aufschluss über die jeweiligen Spezifika der Professionen gibt.

Aufgrund der Fokussierung dieses Beitrags auf die Perspektive der Schulleiterinnen und Schulleiter fließen daher allein die Daten aus dieser Gruppe ein. In einem ersten Schritt wird der Forschungsstand zu Schulleitungspersonen im Kontext inklusiver Schulentwicklung beleuchtet. Anschließend wird anhand eines in den Daten identifizierten Phänomens im Rahmen der Grounded Theory die Strategie vorgestellt (Strübing, 2008), welche die Schulleitungspersonen nutzen, um eine inklusive Grundhaltung zu fördern (Kapitel 3). Hieraus lassen sich konkrete Herausforderungen benennen, die auf die Schulleitungspersonen zutreffen und Bedürfnisse für die Fort- und Weiterbildung implizieren (Kapitel 4).

2. Theoretische Grundlagen: Schulleitungen und inklusive Schulentwicklung

Wie bereits in der Einleitung verdeutlicht, gelten Schulleitungspersonen als zentrale Akteurinnen und Akteure einer Schule. Wissinger (2011) fasst vier Aufgaben von Schule zusammen: die Außenvertretung, die Organisation und Sicherung von Abläufen des Unterrichts, eine Kontrolle sowie die Eröffnung von Aufstiegsmöglichkeiten. Die Entwicklung einer inklusiven Schule kann dabei als ein Beispiel für eine Reform angesehen werden, die von Schulleitung entsprechend übernommen und gestaltet werden muss. Hinsichtlich der von Wissinger (2011) genannten Funktionen spielen im Hinblick auf ein inklusives Schulsystem die Außenvertretung und das hiermit verbundene Bild der Schule in der Öffentlichkeit sowie die Organisation und Sicherung von Abläufen des Unterrichts eine besondere Rolle.

² Gleichmaßen sind auch andere Gruppen, insbesondere Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, davon betroffen. Im Rahmen des hier dargelegten Forschungsinteresses liegt der Fokus auf Lehrkräften sowie der Schulleitung.

Es ist ein genuines Interesse von Schulleitung, dass die Schule als eine „inklusive Schule“ durch die Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Dies ist nicht nur den rechtlichen Vorgaben geschuldet, sondern betrifft auch die geführten Diskussionen in Bezug auf die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und den Abbau von Barrieren (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018). Damit verbunden ist zugleich auch ein extrinsisches Motiv der Schulleitungspersonen, nämlich die Generierung von Schülerzahlen, da eine Schule ohne entsprechende Anzahl von Schülerinnen und Schülern nicht existieren kann. Die Schulleitungspersonen fungieren hier als eine Außenvertretung, die ein entsprechendes inklusives Bild der Schule prägen. In Anbetracht dieser Tatsache, dass Schulleitungspersonen als zentrale Akteure gelten, erscheint es umso überraschender, dass es vergleichsweise wenig empirische Studien gibt, die sich mit der Rolle der Schulleitung im Allgemeinen (u. a. Bonsen, 2016) sowie in Zusammenhang mit inklusiver Schulentwicklung im Besonderen befassen (Sturm et al., 2015). So berichtet Dyson zwar davon, dass eine kompetente und starke Schulleitung als „zentraler Faktor für ein inklusives Schulsystem“ (Dyson, 2010) fungiert, zugleich ist wenig darüber bekannt, wie dies tatsächlich gelingt. Heinrich, Urban & Werning (2013, S. 110) argumentieren ähnlich, indem sie sagen, dass Schulleitungen „eine klare Vorstellung von Inklusion besitzen“ sollen.

Studien, die sich explizit mit Schulleitungen und inklusiver Schulentwicklung befassen, rücken erst langsam in den Fokus der Forschung. So befassen sich Amrhein, Badstieber & Koepfer (2018) mittels eines quantitativen und qualitativen Zugangs mit den Perspektiven von Schulleiterinnen und Schulleitern der Sekundarstufe I auf inklusionsorientierte Schulentwicklungsprozesse. Köpfer und Mejeß (2017, S. 122) haben anhand zweier Studien zu Netzwerkstrukturen die Komplexität des Schulleitungshandeln untersucht und beschreiben das Spannungsfeld zwischen schulrechtlichen Vorgaben und den an den jeweiligen Schulen vorzufindenden Bedingungen. Hier greifen sie auch die Frage nach dem Handlungsspielraum und die Bedeutung der Vermittlerfunktion von Schulleitung auf (Köpfer & Mejeß, S. 121), die in diesem Beitrag durch die aufgestellte Forschungsfrage nach der Initiierung einer inklusiven Grundhaltung im Kollegium berücksichtigt wird. Scheer und Laubenstein (2018) haben, basierend auf ihren bisherigen Forschungen zu dem Thema, Arbeitshilfen explizit für Schulleitungen erarbeitet, um sie bei der inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen. Die Arbeitshilfen setzen sich mit der Rolle von Schulleitungspersonen im Allgemeinen auseinander, um anschließend die Besonderheiten im Rahmen inklusiver Schulentwicklung erarbeiten zu können (ebd.).

Anhand des hier dargestellten Forschungsstandes wird nicht nur die Aktualität des Themas deutlich, sondern auch, dass wenig darüber bekannt ist, wie Schulleitungspersonen konkret versuchen, inklusive Schulentwicklung an ihrer Schule voranzutreiben. Die nun dargelegten empirischen Daten nehmen daher gewählte Handlungsstrategien in den Blick.

3. Förderung einer inklusiven Grundhaltung – Strategie „Anfangen im Kleinen“

An dieser Stelle soll ein in den Daten identifiziertes Phänomen im Kontext der Grounded Theory Methodologie auszugsweise dargestellt werden. Aufgrund der Komplexität wird hier nur die gewählte Strategie in den Mittelpunkt gerückt und auf eine umfassende Beschreibung des Phänomens „Schulleitung als 1-Mann-Orchester“ verzichtet. Die hier ausgewählten Zitate sollen die Ausführungen entsprechend verdeutlichen.

Im Zentrum des Beitrags steht die von den Schulleitungspersonen gewählte Strategie mit dem Titel „Anfangen im Kleinen“. Schulleitungen selber, so wird es in den Daten deutlich, besitzen meist nur eine vage Vorstellung von einer inklusiven Schule. Sie verstehen, wie Köpfer & Meje (2017, S. 241) es bereits beschrieben haben, Inklusion als einen von außen an sie herangetragenen Impuls, den sie zu bewältigen haben. Bei der Entwicklung und Umsetzung des inklusiven Reformanspruchs treffen sie nun oftmals auf Herausforderungen, die das Personal betreffen.

Insbesondere in der Sekundarstufe I ist das Kollegium³ der Allgemeinen Schule meist seit mehreren Jahren zusammen und es ist in der Form „zusammengewachsen“. Im Zuge inklusiver Schulentwicklung kommen zwar neue Förderschullehrkräfte an die Schule, die Anzahl dieser ist aber meist gering und sie sind oft nur mit begrenzter Stundenzahl dort tätig. Eine weitere Variable betrifft die Größe des Kollegiums, die je nach Schulform und Einzugsbereich der Schulen, variiert, wobei ein kleineres Kollegium nicht automatisch bedeutet, dass eine inklusive Grundhaltung leichter umzusetzen ist, vielmehr spielt die Aufgeschlossenheit eine größere Rolle. Eine weitere Herausforderung, denen die Schulleitungspersonen begegnen, ist eine schlechte Personalsituation, so sind nicht alle Stellen besetzt bzw. sind sie mit einem hohen Krankenstand konfrontiert. Die Stimmung, auf die die Schulleitungspersonen treffen, ist somit nicht immer positiv und wird in der Form auch durch die Schulleitung wahrgenommen:

„Hier ist ähm so so was die Motivation angeht, die ich dem Kollegium noch mehr geben muss als überhaupt. Als ich gekommen bin, vor nem Jahr jetzt, merkte man, da-das Kollegium ist hier ziemlich wuselig, ne so. Hat furchtbar viele Baustellen (.) und am Ende des letzten Schuljahres und zu Beginn des letzten Schuljahres ähm merkte man, da kommen zwar neue Kollegen und Kolleginnen, ähm die Neueinstellungen oder auch zum Beispiel Abordnungen auch zu uns hatten, unsere Schule, aber die Stärken das Kollegium gar nicht. Im Jahrgang neun und acht, die schon lange zusammen sind, ne, merkte man eben: "Boar, die sind alle unzufrieden, ne".

3 In diesem Beitrag richtet sich der primäre Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule, wenngleich auch andere Personen (Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, Assistenzkräfte, etc.) an der selbigen tätig sind.

Auch von einem neuen Kollegen der in den Jahrgang neun hineingekommen ist, von einer anderen Schule, der sagt dann auch: "Hömma, was ist das hier für 'n Scheiß?" (Herr X., Schulleiter an einer Gesamtschule)

Schulleitungspersonen treffen somit auf Stimmungen im Kollegium, die eine Förderung einer inklusiven Grundhaltung mitunter erschweren. Darüber hinaus ist ihr eigenes Vorverständnis zum Kontext Inklusion ebenfalls sehr heterogen, einige Schulleitungspersonen arbeiteten zuvor an einer Regelschule, andere an einer Förderschule. Es besteht die Gefahr, dass das Kollegium die Schulleitungspersonen einer Seite zuordnet, was ebenso zu einer gewissen Skepsis führt, wie eine Schulleitungsperson, die zuvor an einer Förderschule arbeitete, erläutert:

Ähm es gibt ja jetzt nicht 'nen, 'n Statement. Das Kollegium hat ja keinen Pressesprecher und sagen: "So und so", ne? Dann würden sie sagen: "Wir sind froh, dass äh 'ne Schulleitung, äh die Schulleitung wiederbesetzt ist und ähm wir sind auch froh darüber, dass 'n Förderschullehrer da ist, denn der bringt nochmal 'n neuen Perspektiv_ 'ne neue Perspektive rein." Nein, ich glaube eher, dass es (.) 'ne gewisse Skepsis gegeben hat. (.) (Herr Y., Schulleiter an einer Hauptschule)

Aufgrund dieser Vorbedingungen sind die Möglichkeiten von Schulleitungen eingeschränkt bzw. spüren sie diese Hindernisse. Sie wenden daraufhin Strategien an, die sich damit beschäftigen, kleine Anstöße zu geben, da groß angelegte und auf eine grundlegende Veränderung hin vorhandene Fortbildungsangebote, nicht als passend erscheinen:

„Ich glaube, dass das Kollegium jetzt nicht schulentwicklungsbezogen, ähm (.) Usain Bolt nahekommt.[...]. (.) Und da gibt's sicherlich, es gibt Gepflogenheiten, es gibt Traditionen, die sich äh eingebürgert haben [...] Es gab so ein tolles Fortbildungsangebot zum Thema inklusive Unterrichtsentwicklung mit Unterrichtshospitationen, so schulentwicklungsbezogen, wäre über zwei Jahre gegangen, wäre super gewesen. Hab ich ins Kollegium getragen, da gab es ne Abstimmung dazu. Also, ist im zweiten Durchgang dann knapp durchgegangen, nachdem sich die Kollegen nicht mehr enthalten sollten. Aber es war so bisschen quälend, ne? Und da hab' ich gesagt: "Wir machen's nicht." Also (.) im Grunde genommen hab' ich dann die Entscheidung getroffen. (Herr Z., Schulleiter an einer Hauptschule)

Aufgrund der vermuteten mangelnden Überzeugung oder auch Motivation auf Seiten des Kollegiums, entschließt sich die Schulleitung zunächst einen anderen Weg zu gehen, der erfolgversprechender zu sein scheint. In diesem Falle wird an einer anderen Ebene anzusetzen sein, nämlich bei der Entwicklung und Erstellung individueller Förderpläne, um zunächst das Kollegium zu sensibilisieren:

Ich versuche da erstmal in äh in kleineren äh Zielen zu denken. Also, was wir ja jetzt hier anfangen, ist eben zum zum ersten Mal äh, wir fangen an mit Förderplänen mit allen Schülern in Klasse Fünf. Das hat's bis jetzt nicht gegeben, eben nur für Förder-schüler. Und dass eben auch alle Schüler in Klasse Fünf von den Sonderpädagogen begleitet werden und dann eben nach Augenmaß äh eben gehandelt wird. Davon versprech' ich mir, dass wir 'ne größere methodische Kompetenz als Schule gewinnen mit äh mit den Gruppen, die eben nach und nach kommen, umzugehen. Ähm ich würde mich darüber freuen, wenn das gelänge und Veränderungen herbeiführen und dass sich durch die Analyse, die wir dann vollziehen, äh Notwendigkeiten entwickeln und darstellen, wie wir als Schule insgesamt da uns verändern müssen. (.) Ähm das wäre so mein Wunsch.“

Die Schulleitung formuliert den „Wunsch“ nach einer Veränderung, die wiederum von der Mitarbeit der Kolleginnen und Kollegen abhängig ist und zugleich verdeutlicht, dass sich die Schulleitungen eher mit kleinen Veränderungen zufriedengeben müssen, um spätere weitere Veränderungen überhaupt in Ansätzen durchführen zu können. Diese Strategie „Anfangen im Kleinen“ setzt mitunter aber gar nicht bei der inklusiven Schulentwicklung ein, sondern noch davor, nämlich bei der Schaffung eines positiven Klimas im Kollegium überhaupt, sodass anstelle von inklusiver Schulentwicklung in einem Schritt zunächst „die Gesunderhaltung“ und die Stimmung im Kollegium oberste Priorität hat:

Es wird deutlich, dass den Schulleitungen eine schwierige Aufgabe zukommt, wenn sie eine inklusive Grundhaltung im Kollegium fördern möchten. Durch die bestehenden Rahmenbedingungen ist eine systematische inklusive Schulentwicklung meist nicht möglich, sondern sie müssen sich kleine Projekte bzw. erste Anfänge suchen, die das Potential besitzen, „etwas“ zu bewegen. Erschwerend hinzu kommen dabei die in den Augen der Schulleitungspersonen bestehenden Anforderungen des Regelschulsystems, wie Vergleichsarbeiten o.ä.. Inklusion wird dabei als eine zusätzliche Maßnahme betrachtet, die bearbeitet werden muss. Es wird somit deutlich, dass die Schulleitungspersonen schon in Ansätzen versuchen eine inklusive Grundhaltung zu fördern und zu initiieren, aber diese aktuell nur eine geringe Reichweite besitzen.

4. Diskussion der Ergebnisse – Implikationen für Fort- und Weiterbildung

Es wird deutlich, dass das Kollegium zentral für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ist. Die inklusive Grundhaltung wird durch kleine Schritte durch die Schulleitungspersonen initiiert, allerdings spielen das Beziehungsgefüge untereinander sowie Rahmenbedingungen, wie Schülerschaft und Krankenstand im Kollegium eine Rolle. Hier wird deutlich, dass ein Professionalisierungsbedarf darin besteht, gemeinsam als Team zu denken und zu arbeiten. Anstelle von Fort-

bildungsangeboten, die sich beispielsweise mit der Umsetzung von Inklusion befassen, benötigen die Schulen vielmehr Angebote, die sich auf das Kollegium selber und auf Teambildungsmaßnahmen beziehen. Dadurch, dass in den Schulen im Vergleich mit den letzten Jahren, ein vergleichsweise hoher Personalwechsel einsetzte, müssen Maßnahmen geschaffen werden, dass sich die Kollegien mehr als „ein“ Kollegium begreifen. Auch den Schulleitungspersonen sind nicht immer die Bedürfnisse der einzelnen Gruppen (sei es Förderschullehrkräfte, Fachlehrer, ältere und jüngere Kollegen) bewusst und dadurch entsteht bei den einzelnen Gruppen oft ein Gefühl mangelnder Wertschätzung, was vermutlich gar nicht in der Form existent ist.

Darüber hinaus wird in den Daten deutlich, dass das Schulleitungsbild noch immer stark von „der Schulleitung“ als Person geprägt wird und wenig in Teamstrukturen gedacht wird. Hier besteht ebenfalls Professionalisierungsbedarf, sodass nicht mehr von der Schulleitung als Einzelperson, sondern von einem Schulleitungsteam gesprochen wird. Es besteht ein Bedarf an der Etablierung von Teamstrukturen im Sinne einer „Distributed Leadership“.

5. Fazit

Die von Heinrich, Urban & Werning (2014) formulierte „klare Vorstellung von Inklusion“ ist nicht ersichtlich, jedoch spielt diese auch eine sekundäre Rolle. Selbst wenn diese vorhanden wäre, würden die Schulleitungen diese nur sehr kleinschrittig umsetzen können. Viel wichtiger ist es eher, die Bedürfnisse der Kolleginnen und Kollegen in dem Blick zu haben und erste Wege und Mittel finden, um diese für unterschiedliche Maßnahmen begeistern und ansprechen zu können. Es fehlen nicht nur konkrete Maßnahmen, die sich eher an das gesamte Kollegium und Teamstrukturen richten. Schulleitungspersonen kommt vielmehr die Aufgabe eines „Ein-Mann-Orchesters“ zu, welches die unterschiedlichen Anforderungen an die einzelnen Gruppen weiterleiten und zugleich noch konkret Schulentwicklung betreiben muss.

Literatur

- Amrhein, B. (2014). Professionalisierung für Inklusion? Impulse für die Lehrerinnenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 140–164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Amrhein, B., Badstieber, B. & Koepfer, A. (2018). Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen. In T. Sturm & S. Wagner-Willi (Hrsgs.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 235–250). Opladen: Barbara Budrich.
- Bargen, I. von (2014). *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt. Eine länderübergreifende Studie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Wiesbaden: VS.

- Bertelsmann Stiftung (2018). *Mehr Inklusion von Schülern mit Lernhandikaps*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bonsen M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 310–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2018). *Teilhabe für Menschen mit Behinderungen und Rehabilitation*. Abgerufen von <https://www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-Inklusion/teilhabe-inklusion.html%202018>
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leading und Management*. Leipzig: Fritz Steiner.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: Drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102(2), 115–129.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von »Fördertanten« und »Gymnasialempfehlungskindern«. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 58–71.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hohberg, I. (2015). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen: eine empirische Studie in NRW*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köpfer, A., & Mejeh, M. (2017). Inklusive Schulentwicklung in der Schweiz im Spannungsfeld proaktiver und reaktiver Steuerung – Ein Beitrag zur Handlungspraxis von Schulleitungen unter Berücksichtigung ihrer formalen Rolle. *Sonderpädagogische Förderung heute (Schwerpunkt Schulleitungen im Kontext schulischer Inklusion)*, 2, 168–179.
- Landtag NRW (2013). *Inklusionsgesetz*. Drucksache 16/2432.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018a). *Gemeinsames Lernen*. Abgerufen von <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Gemeinsames-Lernen/index.html>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018b). *Inklusion*. Abgerufen von <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html>
- Moser, V., & Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. Bereitstellung von Ressourcen aus nationaler und internationaler Sicht. In P. Kuhl, S. Stanat, B. Lütje-Kose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 75–99). Wiesbaden: Springer.

-
- Scheer, D., & Laubenstein, D. (2018). *Schulische Inklusion entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS.
- Sturm, T., Köpfer, A., & Huber, S. (2015). Schulleitungen: Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule – Begriffsklärung und Stand der Forschung. In S. Huber, (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung* (S. 193–210). Kronach: Carl Link.
- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Benenwitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98–114). Münster: Waxmann.
- Witzel, A. (2000). *The Problem-Centred Interview*. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Abgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview*. London: Sage.

