

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	2
1 EINLEITUNG	5
2 THEORETISCHE GRUNDLEGUNG	6
2.1 Inklusion	6
2.2 Schule als Organisation	7
2.3 Organisationsentwicklung	12
2.4 Rolle, Funktion und Aufgaben von Schulleitung	13
2.4.1 Funktion von Schulleitung	14
2.4.2 Schulleitungshandeln aus Sicht klassischer Führungstheorien	15
2.4.2.1 Eigenschaftsorientierte Führungstheorien	16
2.4.2.2 Verhaltensorientierte Führungstheorien	16
2.4.2.3 Situationsorientierte Führungstheorien	17
2.4.2.4 Interaktionale Führungstheorien	18
2.4.3 Schulleitungshandeln aus Sicht von Leadership-Modellen	19
2.4.3.1 Instructional Leadership	19
2.4.3.2 Transactional Leadership	19
2.4.3.3 Transformational Leadership	20
2.4.3.4 Distributed Leadership	21
2.5 Zusammenfassung und Diskussion	21
2.6 Schulleitung im Kontext schulsicher Inklusion	23
2.6.1 Aktueller Forschungsstand	24
2.6.1.1 Sichtweise auf die Umsetzbarkeit von Inklusion	24
2.6.1.2 Einstellungen zu Inklusion	25
2.6.1.3 Aufgaben und Kompetenzen der Schulleiter	25
2.6.1.4 Rolle der Schulleitung	26
2.7 Zusammenfassung	28
3 EMPIRISCHER TEIL	28
3.1 Vorstellung der Forschungsmethode und des Untersuchungsdesigns	28
3.1.1 Untersuchungsdesign	29
3.1.2 Stichprobe	29
3.1.3 Qualitative Interviews	30
3.1.4 Interviewleitfaden	31
3.1.5 Interviewdurchführung	31
3.1.6 Transkription	31
3.1.7 Datenauswertung – angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse	32
3.1.7.1 Initiierende Textarbeit	33
3.1.7.2 Festlegung der Analyseeinheiten, Analysereihenfolge und Kodiereinheiten	33
3.1.8 Kategoriensystem	34

3.2	Ergebnisdarstellung und Diskussion	35
4	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG	42
5	METHODENKRITIK UND AUSBLICK	44
5.1	Methodenkritik	44
5.2	Ausblick	44
6	LITERATUR	46
7	ANHANG	51
7.1	Interviewleitfaden	51
7.2	Kategoriensystem einschließlich Ankerbeispielen	53
7.3	Kategoriensystem mit allen Kodiereinheiten	62
7.4	Transkripte	90
8	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	135

Abkürzungen

ca.	circa
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
Hrsg.	Herausgeber
Kap.	Kapitel
OE	Organisationsentwicklung
OK	Oberkategorie
SBBZ	sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
s.o.	siehe oben
u.a.	unter anderem
UK	Unterkategorie
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Abbildungen

Abb. 1: Variablen von Führungstheorien

Abb. 2: The Managerial Grid

Abb. 3: Zusammenhang zwischen Transaktionaler und Transformationaler Führung

Abb. 4: Eigene Darstellung des Forschungsprozesses

1 Einleitung

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die die Rechte von Menschen mit Behinderung stärkt und sich für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft einsetzt, wurde von der Bundesrepublik Deutschland 2007 unterzeichnet und trat 2009 in Kraft (vgl. [https:// www.behindertenrechtskonvention.info/ in-kraft-treten-der-konvention-3138/](https://www.behindertenrechtskonvention.info/in-kraft-treten-der-konvention-3138/), zuletzt eingesehen am 17.03.20). Artikel 24 der UN-BRK schreibt das Recht auf Bildung aller Menschen vor. D.h., dass Menschen mit Behinderung zukünftig nicht mehr vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen und „Zugang zu einem integrativen [inkluisiven] hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 24, Bildung).

Die Umsetzung der Inhalte der UN-BRK stellt Schulen als Bildungseinrichtungen vor besondere Herausforderungen im Kontext Organisationsentwicklung. Bildung ist in Deutschland Ländersache und führt dazu, dass jedes Bundesland seinen eigenen Weg inklusiver Schulentwicklung finden und gehen muss. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der inklusiven Schulentwicklung in Baden-Württemberg und hier im Besonderen mit sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt Lernen und der Rolle, die Schulleiter¹ von SBBZen hierbei übernehmen bzw. welches Verständnis sie hinsichtlich ihrer Führungsrolle im Kontext inklusiver Schulentwicklung haben.

Um dieser Frage nachzugehen, wird zu Beginn der Arbeit der Begriff der Inklusion im schulischen Setting erläutert. Anschließend wird Schule als Organisation definiert und es wird dargelegt, was unter dem Begriff der Organisationsentwicklung im Kontext dieser Arbeit zu verstehen ist. Im weiteren Verlauf wird der Fokus auf die Schulleitung gerichtet. Es werden die Aufgaben von Schulleitern beschrieben, um darauf aufbauend verschiedene Führungstheorien in den Blick zu nehmen. Die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes schließt den Theorieteil ab und führt gleichzeitig auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit hin. Im empirische Teil der Arbeit wird dann mittels sieben leitfadengestützter Interviews, deren Auswertung, Ergebnisdarstellung und Diskussion der Forschungsfrage nachgegangen.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die männliche Form verwendet, selbstverständlich sind stets alle Geschlechter gemeint.

2 Theoretische Grundlegung

2.1 Inklusion

Aus wissenschaftlicher Sicht sowie unter Berücksichtigung der internationalen wie nationalen Entwicklung des Inklusionsbegriffs konstatieren Werning und Avci-Werning, dass es eine eindeutige Definition von Inklusion nicht gibt (Werning und Avci-Werning, 2015, S. 15). Im Folgenden werden an diese Sichtweise anknüpfend verschiedene Begriffsbestimmungen bzw. Definitionen vorgestellt. Ein enges Verständnis von Inklusion, das Werning beschreibt als die gemeinsame Bildung von Menschen mit und ohne Behinderung beziehungsweise Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (Werning, 2017, S. 17). Auch Lütje-Klose versteht unter einem engen Begriff von Inklusion ein Verständnis, das die spezifischen Bedingungen und Bedarfe von Menschen mit Behinderungen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf fokussiert (Lütje-Klose, 2018, S. 9). Dieses enge Verständnis von Inklusion liegt auch der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zugrunde, die die Rechte von Menschen mit Behinderung stärkt und sich für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft einsetzt. Die UN-BRK wurde von der Bundesrepublik Deutschland 2007 unterzeichnet und trat 2009 in Kraft. Artikel 24 schreibt das Recht auf Bildung aller Menschen. D.h., dass Menschen mit Behinderung zukünftig nicht mehr vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen und „Zugang zu einem integrativen [inkluisiven] hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (<https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>, zuletzt eingesehen am 17.03.20).

Neben diesem engen Verständnis von Inklusion steht ein weites, das alle Schüler in den Blick nimmt und neben der Kategorie Behinderung, weitere Differenzkategorien, wie Migration, sozioökonomischen Status, Alter, Geschlecht, Ethnie oder sexuelle Orientierung in den Blick nimmt (Lütje-Klose, 2018, S. 9). Inklusion wird demnach verstanden als ein Anerkennen und Wertschätzen aller Menschen und richtet sich damit direkt gegen Diskriminierung (vgl. Grummt, 2019, S. 8).

In den UNESCO-Guidelines zur Inklusion wird zusätzlich der Prozesscharakter von Inklusion fokussiert:

„Inclusion is thus seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision that covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children“ (UNESCO 2009, zit. nach Scheer, 2019, S. 4).

Auch in den gemeinsamen Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zeigt sich eine angestrebte Richtung hin zu einer weiten Sichtweise auf Inklusion, wonach die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebots in der allgemeinen Schule die soziale Teilhabe und den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schüler zu ermöglichen versucht. „Dabei gilt es verschiedene Dimensionen von Diversität zur berücksichtigen [,] [...] sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention, als auch besondere Ausgangsbedingungen z.B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht, sowie besondere Begabungen und Talente“ (www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, S. 2, zuletzt eingesehen am 18.03.20).

Inklusion kann darüber hinaus auch systembezogen betrachtet werden. Dabei liegt der Fokus auf der Beschreibung von Systemen, nicht von Personen. Inklusiv kann nach dieser Betrachtungsweise ein System sein, nicht aber einzelne Personen, d.h., aus systembezogener Perspektive geht es darum, dass sich das System anpasst und verändert (vgl. Textor, 2015, S. 27).

Inklusion ist somit „Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen, daraus folgt eine Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik“ (ebd., S. 31).

Aus der Darstellung der verschiedenen Perspektiven auf Inklusion wird deutlich, dass in erster Linie die allgemeine Schule im Fokus inklusiver Schulentwicklung steht. Es wird im Laufe dieser Arbeit zu erörtern sein, inwiefern dieses Verständnis von und diese Sichtweise auf Inklusion die Schulentwicklung in SBBZen beeinflusst. Um sich der Thematik weiter anzunähern bedarf es der genaueren Betrachtung der Organisation Schule.

2.2 Schule als Organisation

Betrachtet man Schule als Organisation, so ergeben sich vielerlei theoretische Blickwinkel, aus denen heraus Schule organisational definiert werden kann. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass alle in der Folge vorgestellten Aspekte jeweils Teilaspekte verschiedener Theorien sind und diese Aspekte allein nicht in der Lage sind, Schulen als Organisationen umfassend zu beschreiben. Stattdessen beleuchtet jede Theorie einen spezifischen Aspekt der Organisation Schule (vgl. Schmerbauch, 2017, S. 71).

Schulen als Organisationen lassen sich in vielerlei Hinsicht der Organisationstheorie Max Webers (1864-1920) zuordnen, auf den das Modell der Bürokratie zurückgeht (vgl. Vahs, 2015, S. 27). Weber hat mit seinem Bürokratiemodell eine wichtige Grundlage

zum Verständnis moderner Organisationen entworfen (vgl. ebd.). Vier wesentliche Merkmale seiner Organisationstheorie machen auch heute noch das Wesen und die Organisationsstruktur von Schulen aus:

Arbeitsteilung und Befehlsgewalt

Jedes Mitglied der Organisation hat eine festgelegte Aufgabe. Dieser Aufgabe sind entsprechend Entscheidungs-, Weisungs- und Leitungsbefugnisse zugeordnet, die nicht an spezifische Personen, sondern an die Funktion gebunden sind. Zur Erfüllung der Aufgaben werden dementsprechend „Amtsträger“ ausgewählt, die aufgrund ihrer Qualifikation für die Stelle am besten geeignet sind (vgl. ebd.).

Amtshierarchie

Es besteht eine klare vertikale Abgrenzung von Befugnissen in Form eines festen Systems von Über- und Unterordnung. Höher geordnete Instanzen dürfen sich die Aufgaben, die niedrigeren Instanzen zugeordnet sind, nicht zu eigen machen. Es besteht ein klar geregelter Dienstweg, der immer einzuhalten ist (vgl. ebd., S. 27f.).

Regelgebundenheit der Amtsführung

Technische Regeln und Normen bestimmen, wie die bestehenden Aufgaben zu erfüllen sind. Diese beziehen sich immer auf den Dienstweg. Des Weiteren wird durch die Regeln und den Dienstweg festgelegt, wer wie mit wem zu kommunizieren hat. Ziel ist es, sicherzustellen, dass der Betrieb standardisiert, formalisiert und kontinuierlich abläuft. Regelmäßige Fortbildungen tragen zur Qualifikation der Mitarbeiter bei (vgl. ebd., S. 28).

Aktenmäßigkeit der Verwaltung

Es erfolgt eine permanente Dokumentation aller Vorgänge in Form von Aktennotizen, Briefen, Formularen und dergleichen. Die Kommunikation zwischen den einzelnen Stellen erfolgt im Regelfall schriftlich und wird zum Zwecke der Überprüfbarkeit und zur besseren Nachvollziehbarkeit archiviert (vgl. ebd.).

Lindemann fasst die Merkmale der bürokratischen Organisation wie folgt zusammen:

- hierarchische Struktur,
- formalisierte Kommunikation,
- funktionale Spezialisierung,
- detaillierte Regeln, Vorschriften und Ablaufbeschreibungen,
- detaillierte Verwaltung und Dokumentation,

- Trennung von Amt und Person,
- Entgelt nach hierarchischem Rang,
- Auslese und Beförderung nach Leistung und Kompetenz,
- Zweckrationale Orientierung an „von oben“ festgelegten Zielen, Regeln und Abläufen,
- Disziplin und Kontrolle (Lindemann, 2017, S. 24).

Die Darstellung macht deutlich, dass Schulen (und im Besonderen staatliche Schulen) alle genannten Aspekte erfüllen. Gleichwohl zeigt sich, dass der Einzelne und dessen Befinden und Bedürfnisse in der Theorie Max Webers nicht vorkommt, der Blick auf die Menschen und deren Beziehungen untereinander fehlt.

In den sog. „Human Relation Ansätzen“ wurden diese Aspekte berücksichtigt und vermehrt in den Fokus genommen und schließlich unter der Bezeichnung „Human Resource Ansätze“ weiterentwickelt. Diese „Human Resource Ansätze“ verbinden die verschiedenen Strömungen und versuchen, Regel- und Sachstrukturen mit einer Fokussierung auf menschliche Beziehungen innerhalb einer Organisation und den Beziehungen der Organisation zur Umwelt, zu verbinden (vgl. ebd.).

Aus dieser Verbindung ergibt sich eine systemische Sicht auf Organisationen, die an dieser Stelle ebenfalls dargestellt werden soll, vor allem, weil sie im Kontext inklusiver Schulentwicklung von hoher Relevanz ist.

Ein System wird definiert als eine gegenüber der Umwelt abgegrenzte Gesamtheit von Subsystemen und Elementen, die sich gegenseitig beeinflussen und eine Struktur (ein Beziehungsgefüge) aufweisen (Vahs, 2015, S. 37). Organisationen werden systemtheoretisch als Entitäten verstanden, bei deren Betrachtung vom einzelnen Individuum abstrahiert wird (vgl. Becker und Arnold, 2012, S. 37). Darüber hinaus sind Organisationen gekennzeichnet durch Offenheit und Geschlossenheit (ebd.). Geschlossen, weil es der Abgrenzung zur Umwelt bedarf und dadurch geregelt wird, wer dazu gehört und wer nicht. Offen, weil damit der Zugang zu Ressourcen sichergestellt wird und somit das Überleben der Organisation ermöglicht wird (vgl. ebd.). Organisationen sind damit selbstreferentiell, da sie aufgrund von Unterscheidung zur Umwelt ihre Identität definieren (vgl. ebd.). Die Unterscheidung von System und Umwelt spielt auch in der Systemtheorie Niklas Luhmanns und dessen Definition von Organisationen eine entscheidende Rolle. Organisationen begegnen, nach Luhmann, durch ihre Abgrenzung zur Umwelt auf deren Komplexität (vgl. Martens und Ortmann, 2014, S. 414). Um Luhmanns

Definition von Organisation und deren Funktionsweise besser zu verstehen, bedarf es einer genaueren Betrachtung der Begriffe „Kontingenz“ und „Komplexität“.

Kontingenz ist alles, was möglich, aber nicht notwendig ist (ebd., S. 408). Kontingenz eröffnet damit größtmögliche Freiheit, zu entscheiden und zu wählen. Dies bedeutet, folgt man Luhmann, eine unüberschaubare Komplexität, die die Menschen mit einer Fülle an Möglichkeiten zu überfluten droht (vgl. ebd.). Damit der Mensch nicht im Chaos versinkt, bedarf es der „Reduktion von Komplexität“ und die Möglichkeiten, dies zu bewerkstelligen, ist Organisation (vgl. ebd., S. 409). Die Aufgabe von Organisationen ist demnach die Absorption von Ungewissheit und die Respezifikation von allgemeinen Zielen. Luhmann klassifiziert Organisationen, neben Gesellschaften und Interaktionen, als soziale Systeme (vgl. ebd., S. 410). In Organisationen wird Komplexität reduziert, indem formale Regeln etabliert und Entscheidungen kommuniziert werden. Entschieden wird u.a., wer teilnehmen darf; die Mitgliedschaft wird denjenigen gewährt, die sich zur Einhaltung der organisationalen Regeln bereit erklären. Dadurch wird eine bindende Pauschalakzeptanz für die meisten zukünftig anstehenden Entscheidungen generiert. Die dadurch entstandene Bindung an die Organisation lässt eine Übereinkunft bei Entscheidungen über zukünftige bestimmte und unbestimmte Ziele voraussagen (vgl. ebd., S. 411). Nach Luhmann ist die Prämisse von Organisationen das Unbekanntsein der Zukunft und der Erfolg von Organisationen liegt in der Behandlung dieser Ungewissheit (Luhmann, 2000, zit. nach ebd., S. 409).

Ähnlich formuliert Türk:

„Organisationen müssen aus Legitimitätsgründen einerseits den Erwartungen ihrer institutionellen Kontexte entsprechen, andererseits ergeben sich in ihren operativen Kontexten sehr häufig Handlungserfordernisse, deren Erfüllung institutionellen Vorgaben widerspräche. Organisationen bauen deshalb Apparaturen auf, welche den Bereich des tatsächlichen Operierens der externen Beobachtung entziehen sowie explizit und regelmäßig die institutionelle Konformität kommunikativ bestätigen, z. B. in Geschäfts- und Rechenschaftsberichten, Analystenkonferenzen und ähnlichem mehr“ (Türk, 2010, zit. nach Moser, 2017, S. 82)

Organisationen bestehen nach Luhmann aus Kommunikationen und bzw. von Entscheidungen, die von der Organisation selbst (re)produziert werden und damit also selbstreferentiell oder operativ geschlossen sind. Luhmann nennt das die Autopoiesis der Organisation (vgl. ebd., S. 412). Wobei Kommunikation in diesem Fall nicht als Handlung an sich verstanden werden darf, denn eine Handlung kann jemand auch alleine für sich durchführen, eine Kommunikation nicht (vgl. Simon, 2013, S. 88). Soziale Systeme als autopoietische Systeme entstehen dadurch, dass Kommunikationen an Kommunikationen anschließen (ebd., S. 89).

Bleibt zu klären, welche Rolle der Mensch in diesen sozialen Systemen spielt. Der Mensch an sich existiert nach Luhmann nicht, sondern er definiert psychische und biologische Systeme. Beides zusammen ergibt, was gemeinhin als Mensch bezeichnet wird: einem biologischen System, einem Körper, wird zugeschrieben, dass er wahrnehmungsfähig ist und gedanklich verarbeiten kann, was kommunikativ an ihn herangetragen wird (vgl. Ullrich, 2018, S.24f.). Somit existieren drei Typen von Systemen, die aufgrund unterschiedlicher Operationen entstehen: biologische Systeme durch biochemische Reaktionen, psychische Systeme durch Gedanken und Gefühle und soziale Systeme durch Kommunikationen (Simon, 2013, S.90). Und diese Systeme sind jeweils für einander nicht direkt zugänglich, das bedeutet, dass ein Gedanke nur dann Teil eines sozialen Systems sein kann, wenn er ausgesprochen UND verstanden, also kommuniziert wird (vgl. ebd.).

Welche Rückschlüsse lassen sich daraus für Schulen im Kontext von Organisationsentwicklung ziehen?

Aus systemischer Sicht können Organisationen, und damit auch Schulen, als soziale Systeme mit autopoetischem Charakter bezeichnet werden, die versuchen, sich selbst zu erhalten. Es werden Selektionsmechanismen und eine Eigenlogik aufgebaut, die dafür sorgen, dass Komplexität reduziert und Identität erhalten wird. Des Weiteren geben sich Systeme gegenüber anderen Systemen einen Sinn, was sie voneinander abgrenzt. Auf Grund dieser Sinnggebung entsteht für die Organisationen ihr Nutzen, den sie gesellschaftlich beanspruchen und den auch zumeist alle Beteiligten so sehen und vertreten (vgl. Erhardt und Zimmermann, 2015, S. 12).

Aus systemischer Sicht wird die Problematik der Umsetzung der Inklusion im schulischen Setting deutlich: Es wird „top down“ (Ratifizierung der UN-BRK) entschieden, dass mehrere Systeme (Grundschule, weiterführende Schule, SBBZ) sich verändern müssen und zwar so, dass ihre Grenzen und ihr Sinn in Frage gestellt werden, was wiederum mit sich bringt, dass die Beteiligten ihre inneren Überzeugungen verändern, wenn nicht sogar aufgeben müssen. Eine derartige Veränderung bedeutet die Notwendigkeit eines umfassenden Wandels auf allen Ebenen: Identität, Vision, Kultur, Strategie, Strukturen, Führung, Mitarbeiter, Stakeholder, Prozesse (ebd. S. 13).

Diese Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule, die Schulen gestalten müssen, kann als komplexer organisationaler Wandel beschrieben werden. Welche Facetten ein solcher Veränderungsprozess im schulischen Kontext hat, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

2.3 Organisationsentwicklung

Das, was Schulen im Zuge der Umsetzung der UN-BRK leisten müssen, kann als Transformationsprozess bezeichnet werden. Im Unterschied zur Organisationsentwicklung, bei der die Veränderungsideen von innen kommen, werden bei einer Transformation interne Logik und externes Know-how miteinander verknüpft. Die Umsetzung im Rahmen eines Transformationsprozesses geschieht sowohl unter Einbindung der Betroffenen als auch zum Teil gegen deren Willen. Entwicklungszeiten werden im Zuge des Veränderungsprozesses kombiniert und es wird auf ein definiertes Ergebnis hingearbeitet. Zur Zielerreichung werden interne und externe Expertisen genutzt und Konflikte werden ausgetragen und als Gestaltungskraft verstanden (vgl. Erhardt und Zimmermann, 2015, S. 13). Es geht darum, „nicht einfach mehr von demselben, sondern das Geschäft neu erfinden“ (ebd.). Ein solcher Transformationsprozess muss, wie bereits oben beschrieben, auf allen Ebenen stattfinden. Damit inklusive Schulentwicklung als Transformationsprozess gelingen kann, muss der Wandel auf den beschriebenen Ebenen im Rahmen von Unterrichtsentwicklung, von Personalentwicklung und der Entwicklung der gesamten Organisation stattfinden (vgl. Werning, 2013, S. 54). Schulen müssen zu lernenden Organisationen werden.

Im schulischen Kontext sind hinsichtlich des Begriffsverständnisses von Schulentwicklung drei Ebenen zu unterscheiden: Die Schulentwicklung erster Ordnung meint Schulentwicklung im Sinne der bewussten und systematisierten Weiterentwicklung der Einzelschule, während Schulentwicklung zweiter Ordnung darauf abzielt, lernende, sich selbst steuernde und organisierende Schulen zu schaffen. Die Schulentwicklung dritter Ordnung erfolgt in Form der Steuerung des Gesamtzusammenhangs und legt Rahmenbedingungen für die Einzelschulen fest, die diese unterstützen und zur Selbstkoordination ihrer Entwicklung ermuntern (vgl. Rolff, 2010, S. 36).

Senge (2003) nennt in diesem Zusammenhang verschiedene Aspekt – Disziplinen – die beachtet werden sollten, damit organisationales Lernen und damit auch organisationale Entwicklung möglich werden. Hierzu zählen neben der Fähigkeit des systemischen Denkens und des Bewusstseins über systemische Zusammenhänge die Fähigkeit, eine Vision zu entwickeln, die Personal Mastery, die Kenntnis und das Wissen um mentale Modelle und das Team-Lernen.

Nach Senge ist eine Vision keine Idee, sondern eine Art eindrucksvolle Macht von der alle Organisationsmitglieder durchdrungen sind (vgl. Senge, 2003, S. 251). „Wenn Menschen tatsächlich eine Vision teilen, fühlen sie sich einander verbunden, vereint durch ein gemeinsames Ziel“ (ebd., S. 252). Im Kontext inklusiver Schulentwicklung ist das Entwickeln einer gemeinsamen Vision von elementarer Bedeutung, denn „wenn eine echte Vision vorhanden ist (im Gegensatz zu den allseits bekannten „Visions-Erklärungen“), wachsen Menschen über sich hinaus“ (ebd., S. 18). Eine gemeinsame Vision führt dazu, dass die Menschen aus sich heraus lernen und sich weiterentwickeln wollen (vgl. ebd.).

Unter Personal Mastery versteht Senge die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd., S. 16). Demnach muss Führung dafür Sorge tragen, dass individuelles Lernen in der Organisation ermöglicht wird. Das Management (im Kontext Schule die Schulleitung) muss in diesem Zusammenhang seine Aufgaben neu definieren und „die Bedingungen dafür schaffen, dass die Menschen ein so erfülltes Leben wie möglich führen können“ (O’Brien, zit. nach Senge, 2003, S. 172).

Unter mentalen Modellen werden die Annahmen und inneren Überzeugungen der Organisationsmitglieder verstanden. Diese sind relativ festgeschrieben und verinnerlicht. Mentale Modelle haben großen Einfluss darauf, wie der einzelne die Welt wahrnimmt (vgl. ebd., S. 17). Damit sich eine Organisation entwickeln kann, ist es unabdingbar, dass es gelingt, die tief innenliegenden Vorstellungen vom Wesen der Dinge ins Bewusstsein zu holen und damit die Möglichkeit zu schaffen, die aus den mentalen Modellen resultierenden begrenzten Handlungsmöglichkeiten zu überprüfen und ggf. zu ändern (vgl. ebd., S. 213). Dies gilt für alle am System beteiligten.

Team-Lernen schließlich ist die letzte von Senge formulierte Disziplin. Organisationale Führung muss die Relevanz von Teams erkennen, damit die immer komplexer werden den Organisationen mit den immer komplexeren Herausforderungen handlungsfähig und vor allem wandlungsfähig bleiben bzw. werden (vgl. ebd., S. 19ff.).

2.4 Rolle, Funktion und Aufgaben von Schulleitung

Da die Rolle von Schulleitungen im Rahmen inklusiver Schulentwicklung im Fokus dieser Arbeit steht, widmet sich das folgende Kapitel diesem Thema. Zuerst werden die Aufgaben von Schulleitern dargestellt, um im Anschluss daran verschiedene Führungstheorien in den Blick zu nehmen.

2.4.1 Funktion von Schulleitung

Grundlegend lässt sich die Funktion der Schulleitung wie folgt beschreiben: Sie ist für die Einhaltung der geltenden Rechtsvorschriften sowie für einen geordneten Schulbetrieb und Unterricht zuständig – sie trägt innerhalb der Einzelschule die Gesamtverantwortung. Füllt man diese Funktion mit Aufgaben, so zählt beispielsweise das Wahrnehmen von Verwaltungsaufgaben, die Vertretung der Schule nach außen oder das Vor- und Umsetzen von Konferenzbeschlüssen dazu (vgl. Huber, 2010, S. 3). Da es in den letzten Jahren in nahezu allen Bundesländern Bestrebungen gibt, den Einzelschulen mehr Gestaltungsverantwortung zu übertragen, insbesondere auch zur Verbesserung deren Qualität, befinden sich Schulen in einem Wandel von einer „verwalteten“ Schule hin zu einer Schule als „lernende Organisation“, mit dem auch die Erwartungen an die Schulleitung steigen. Auf Schulleiter kommen damit verbunden neue Aufgaben zu und bereits bestehende verändern sich (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich zunächst die Frage, welche Aufgaben Schulleiter heute haben.

Huber stellt aus internationaler Perspektive zwei Tätigkeitsfelder von Schulleiter heraus: einerseits die Arbeit mit und für Menschen innerhalb der Schule und ihres Umfelds und andererseits allgemein administrative Tätigkeiten, wie die Verwaltung finanzieller oder personeller Ressourcen. Diese sollen im Folgenden kurz skizziert werden (ebd., S. 16).

Die Arbeit der Schulleitung mit Menschen innerhalb der Schule

Schulleiter sind Organisationsentwickler, die Verbesserungsprozesse und Veränderungen innerhalb der Einzelschulen vorantreiben und evaluieren sollen. Sie sind als Personalentwickler verantwortlich für die Fort- und Weiterbildung des Personals und machen sich die persönliche wie berufliche Weiterbildung des Kollegiums zum Ziel. Sie sind als Lehrer tätig und fungieren als Vorbild sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers (vgl. ebd.).

Die Arbeit der Schulleiter mit Menschen außerhalb der Schule

Die Schulleiter repräsentieren die Schule, rücken sie damit ins öffentliche Bewusstsein, auch um Sponsoren zu finden, und vertreten ihre Interessen nach außen. Sie fungieren als Vermittler innerhalb des Kollegiums, aber auch zwischen ihrer Schule und dem Schulumfeld und sind Bindeglied zwischen internen und externen Interessen (vgl. ebd., S. 17f.).

Allgemein administrative Tätigkeiten

Schulleiter in nahezu allen Ländern stellen verwaltungstechnische, administrative Tätigkeiten sowie das Koordinieren und Organisieren verschiedenster Bereiche als eine ihrer wesentlichen Aufgaben heraus (vgl. ebd., S. 18).

2.4.2 Schulleitungshandeln aus Sicht klassischer Führungstheorien

Forschung zu Schulleitungshandeln ist, besonders in Deutschland, ein recht junges Forschungsfeld, bei dessen Betrachtung erst schrittweise auch auf Theorien der Führungsforschung zurückgegriffen wurde. Im vorliegenden Kapitel wird daher schulisches Führungsverhalten vor dem Hintergrund klassischer Führungstheorien beziehungsweise Führungsstile analysiert und im Anschluss daran aus einer organisationstheoretischen Perspektive beleuchtet.

Da es sich bei Führung um ein abstraktes Konstrukt handelt, das je nach normativen Annahmen und Erkenntniszielen anders definiert wird, liegen bislang in der Forschung zu Führungstheorien keine einheitlichen Definitionen oder Modelle vor. Anhand zweier Definitionen soll aufgezeigt werden, welches Verständnis von Führungstheorien dieser Arbeit zugrunde liegt.

„Führungstheorien versuchen Bedingungen, Ursachen, Strukturen, Prozesse und Konsequenzen von Führung zu beschreiben, um aus den Erkenntnissen die Gestaltung von Führung fundiert zu unterstützen. [...] Ziel aller Führungstheorien [ist es] zu erklären, worauf sich Führungserfolg begründet“ (Schmerbauch, 2017, S. 41)

Auch in Dubs Definition zu Führungstheorien liegt deren Ziel darin, zu beschreiben und zu erklären, wie Führungsprozesse, die unter anderem durch den Führungsstil und das Führungsverhalten geprägt sind, auf Basis verschiedener Rahmenbedingungen und in verschiedenen Situation erwünschte Führungswirkungen in Form von Ergebnissen und Output hervorbringen. Die nachfolgende Grafik soll den Zusammenhang verschiedenen Variablen von Führungstheorien visualisieren (vgl. Dubs, 2016, S. 120).

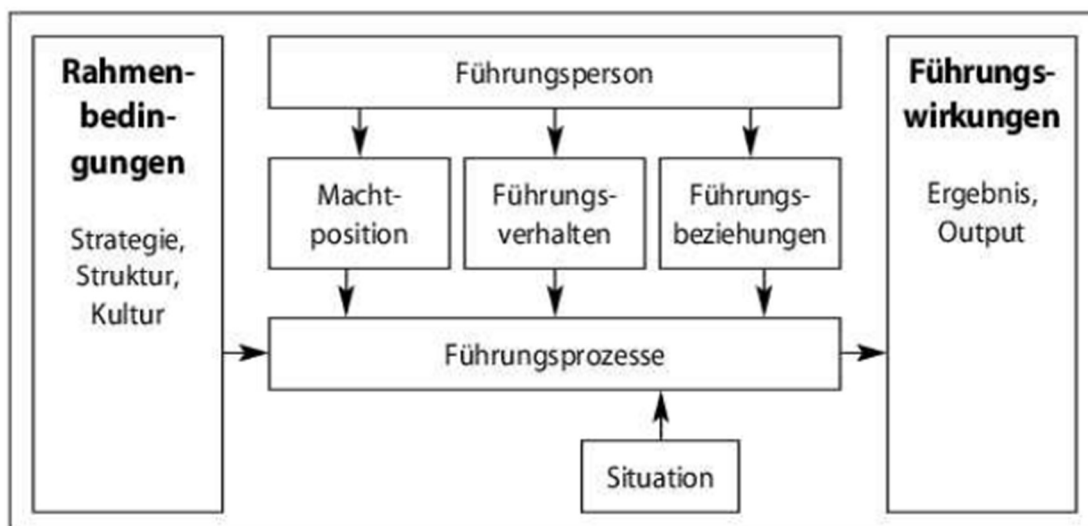


Abb. 1: Variablen von Führungstheorien (Dubs, 2016, S. 121)

Beiden Definitionen ist gemein, dass sie Führungstheorien, die Führungswirkung und deren Ergebnis sowie die Bedingungen, unter denen Führungsprozesse entstehen, analysieren. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden vier theoretische Hauptansätze vorgestellt, die als klassische Führungstheorien zusammengefasst werden.

2.4.2.1 Eigenschaftsorientierte Führungstheorien

Eigenschaftsorientierte Ansätze beschreiben Führung über die Persönlichkeitsmerkmale einer Führungsperson, die maßgeblichen Einfluss auf deren Erfolg oder Misserfolg nehmen. Diesem Ansatz liegt der Gedanke „Zum Führen wird man geboren“ (Brodbeck, 2016, S. 8) zugrunde, wonach angeborene beziehungsweise sehr früh erworbene Persönlichkeitseigenschaften die Führerpersönlichkeit determinieren. Da die Theorie Führungserfolg jedoch nicht hinreichend erklären konnte, verlagerte sich der Forschungsschwerpunkt Anfang der 1950er Jahre (vgl. Schmerbauch, 2017, S. 42).

2.4.2.2 Verhaltensorientierte Führungstheorien

Verhaltensorientierte Führungstheorien analysieren, wie sich die Führungskräfte verhalten und welches Verhalten sich positiv auf die Führungseffektivität auswirkt. Hierfür wurden und werden bisweilen das tatsächliche Verhalten nur selten direkt durch Verhaltensbeobachtungen untersucht. Stattdessen wurden und werden Führungskräfte (und Geführte) anhand aussagenbezogener Ratingskalen danach befragt, inwieweit bestimmte Führungsverhaltensweisen bei den Führungskräften beziehungsweise bei sich selbst zu

beobachten sind (vgl. Brodbeck, 2016, S. 10). Hierbei haben sich zwei Hauptdimensionen des Führungsverhaltens herausgestellt, ein eher mitarbeiterbezogenes Führungsverhalten und ein eher aufgabenbezogenes Führungsverhalten (vgl. Nerdinger, 2014, S. 88). Unter mitarbeiterorientiertem Führungsverhalten, auch Consideration genannt, wird Wärme, Vertrauen, Freundlichkeit und Achtung gegenüber den Mitarbeitenden verstanden. Aufgabenbezogenes Führungsverhalten, Initiating Structure genannt, umfasst die aufgabenbezogene Organisation und Strukturierung, die Aktivierung und Kontrolle der Mitarbeitenden (vgl. ebd.).

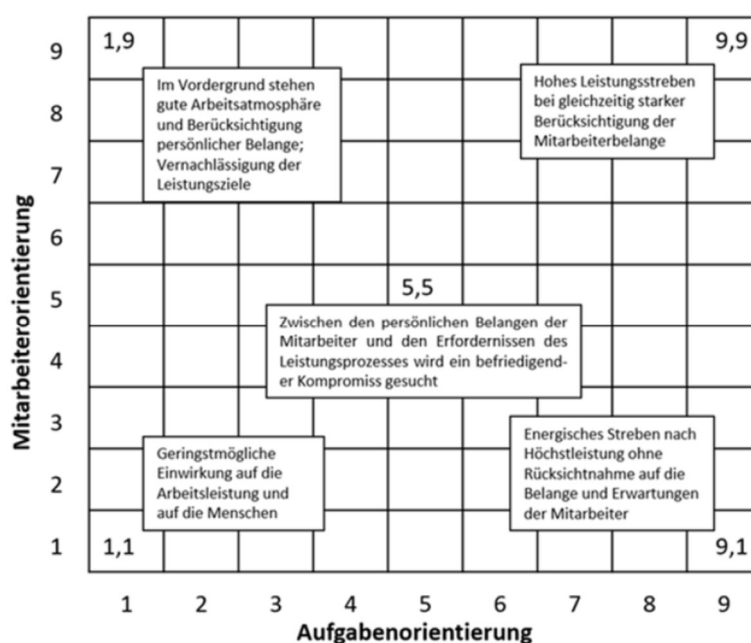


Abb. 2: The Managerial Grid (in Anlehnung an Blake & Mouton, zit. nach Schmerbauch, 2017, S. 46)

Abbildung 2 zeigt die von Blake & Mouton (1968) ausdifferenzierte Matrix, die unterschiedliche Abstufungen und Kombinationsmöglichkeiten von Aufgaben- und/oder Mitarbeiterorientierung aufzeigt (vgl. Schmerbauch, 2017, S. 45).

2.4.2.3 Situationsorientierte Führungstheorien

Bei den situationsorientierten Führungstheorien wird berücksichtigt, dass unterschiedliche Kontextfaktoren und Situationen unterschiedliches Führungsverhalten erfordern. Diese Theorien beschreiben, dass verschiedene Faktoren, wie beispielsweise Merkmale

von Aufgaben oder der soziale Kontext, Einfluss auf Führungseigenschaften, Führungsverhalten und Führungseffektivität haben. Je nach Erfordernis werden unterschiedliche Facetten von Führung in den Fokus des Handelns gerückt. Es geht also darum herauszufinden, welcher Führungsstil in welcher Situation am vielversprechendsten ist (vgl. Schmerbauch, 2017, S. 47). Brodbeck pointiert, dass die Führungseffektivität abhängig ist von der Passung zwischen der Art und Weise des Führens und den relevanten Merkmalen der Führungssituation (Brodbeck, 2016, S. 13).

2.4.2.4 Interaktionale Führungstheorien

Während bei den zuvor beschriebenen Theorien ausschließlich die Person und ihr Verhalten sowie Situationsvariablen fokussiert wurden, richten interaktionale Führungstheorien ihren Fokus auf die Interaktion zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden, im Sinne eines Einfluss- und Austauschprozesses, der der ausschlaggebende Faktor für den Führungserfolg bildet (vgl. Schmerbauch, 2017, S. 50). Es geht nicht mehr um Autorität und Anweisung, sondern um das Gestalten einer tendenziell symmetrisch ausgestalteten interaktiven Arbeitsbeziehung, die nach einem kooperativen und delegierenden Führungsstil verlangt (vgl. ebd., S. 51). Nach Steinmann et al., ist diese Interaktion sowohl von Merkmalen der Führungsperson als auch von Merkmalen der Geführten und deren Einstellungen und/oder Erfahrungen abhängig. Gleichzeitig sind Merkmale des sozialen Systems sowie die jeweilige Macht- und Rollenstruktur ausschlaggebend. Darüber hinaus ist die Interaktion auch von den Bedingungen der jeweiligen Situation abhängig, wozu beispielsweise die Art der Aufgabe oder die Zielsetzung der Gruppe zählen (Steinmann et al., 2013, S. 618f.).

Klein konstatiert, dass durch die klassischen Führungstheorien nicht hinreichend erklärt werden kann, wie das Führungshandeln der Schulleitung die Entwicklungskapazitäten einer Schule (auch hinsichtlich inklusiver Schulentwicklungsprozesse) verbessern kann. Es bedarf daher moderner Führungsansätze, die nicht mehr nur die Führungsperson, sondern die wechselseitige Wirkung zwischen dieser und den Geführten innerhalb ihrer organisationalen und institutionellen Kontexte ins Zentrum stellen. Im Folgenden werden daher vier Modelle des Leaderships dargestellt, die die besondere Rolle des Schulleitungshandeln im Kontext von Führung aufzeigen (Klein, 2018, S. 7).

2.4.3 Schulleitungshandeln aus Sicht von Leadership-Modellen

2.4.3.1 *Instructional Leadership*

Beim Instructional Leadership handelt es sich um ein Modell, bei dem sich das Führungshandeln auf die Unterrichtsqualität bezieht und deren Verbesserung mittels direkter Einflussnahme auf den Unterricht und dessen Gestaltung und die, damit verbunden, den Lernfortschritt und -erfolg der Schüler zum Ziel hat. In diesem Modell gilt es von Seite der Schulleitung schulische und pädagogische Ziele klar zu kommunizieren und die Kooperation im Kollegium zu fördern (vgl. Schratz et al., 2015, S. 225). Die Verbesserung des Unterrichts erfolgt neben Unterrichtsbeobachtungen und Anweisungen zu besserem Unterrichtshandeln sowie der Überwachung dieser auch durch die Planung von Fortbildungen der Lehrer (vgl. Scheer, Laubestein und Lindmeier, 2014, S. 148). Die Autoren weisen ebenfalls darauf hin, dass es sich bei diesem Modell um einen ausschließlich auf das Verhalten der Führungsperson ausgerichteten Ansatz handelt, der, wie in den klassischen Führungstheorien ebenfalls angeführt, weder der Komplexität des Systems Schule gerecht wird, noch flexibel auf Weiterentwicklungen der Organisation eingehen kann (vgl. ebd.).

2.4.3.2 *Transactional Leadership*

Ende der 1980er Jahre wurde das Instructional Leadership durch die beiden Führungsansätze Transactional und Transformational Leadership abgelöst, die häufig als zusammengehörendes Begriffspaar diskutiert werden. Während sich transaktionale Führung auf die Mitarbeiterführung im administrativen Bereich der Schule bezieht, geht es bei transformationaler Führung darum, die Selbstverwirklichung und die Eigeninitiative der Mitarbeitenden in den Vordergrund zu stellen (Dubs, 2016, S. 135). Transactional Leadership ist durch vier Aspekte charakterisiert: Der Ziel-Leistungs-Aspekt zeigt sich in einer zielorientierten sozialen Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer administrativer Aufgaben, während der Organisationsaspekt beschreibt, dass dies in einer strukturierten Arbeitssituation erfolgt. Der partizipative Aspekt drückt sich in der wechselseitigen, im besten Falle symmetrischen, Einflussausübung aus, wohingegen sich der prosoziale Aspekt in der konsensfähigen Gestaltung von Arbeits- und Sozialbeziehungen zeigt (vgl. ebd.).

Scherbauch fasst unter Transactional Leadership Prozesse der Verwaltung sowie die Organisation von Strukturen und Abläufen zusammen. Die Schulleitung ist entsprechend für eine (reibunglose) Organisation von Arbeitsabläufen und somit für die Verwaltung des Gebäudes sowie der personellen und finanziellen Ressourcen verantwortlich, aber

auch für die Gestaltung von Kommunikationsprozessen sowohl nach innen als auch nach außen. Der transaktionale Führungsstil stößt dann an seine Grenzen, wenn eine Organisation umfassende Wandlungsprozesse vollziehen muss, die neue Ziele und Ideen zum Inhalt haben. An dieser Stelle erscheint das Transformationale Leadership eher erfolgversprechend, da es weniger auf Verwaltung und Administration ausgerichtet ist (vgl. Scherbauch, 2017, S. 54f.).

2.4.3.3 Transformational Leadership

Dieses Führungsmodell kann als „Führung als Vorbild“ verstanden werden, wobei die Führungsperson, respektive die Schulleitung, ihrer Lehrerschaft attraktive Visionen vermittelt, sie inspiriert und motiviert und mit ihnen gemeinsam eine kooperative und professionelle Lernkultur entwickelt. Werte, Visionen sowie die Bedeutung der Schule als Gesamtorganisation und ihre Entwicklung hin zu einer lernenden Organisation stehen im Mittelpunkt und bedürfen aktiver Personalentwicklung (Schratz et al., 2016, S. 225). Es können dabei verschiedene Verhaltensweisen transformational führender Vorgesetzter herausgestellt werden, die die Selbstverwirklichung der Mitarbeitenden, ihre Eigeninitiative und Innovation zum Ziel haben. Zu diesen zählen, dass Schulleitende über pädagogische Werte und Visionen verfügen müssen, die sie ihrer Lehrerschaft mitteilen und die sie in der Lage sind zu reflektieren und an sich verändernde Bedingungen anzupassen. Schulleitung kennt die Bedürfnisse ihrer Lehrerschaft und bezieht diese in die Schulentwicklung ein. Sie schafft gute Rahmenbedingungen, wie die Schulung der Mitarbeitenden und das Bemühen um Arbeitsentlastung. Auch zeichnet sie sich dadurch aus, dass sie sich selbst für Neuerungen interessiert und ihre Kollegen für Neuerungen inspiriert (vgl. Dubs, 2016, S. 147).

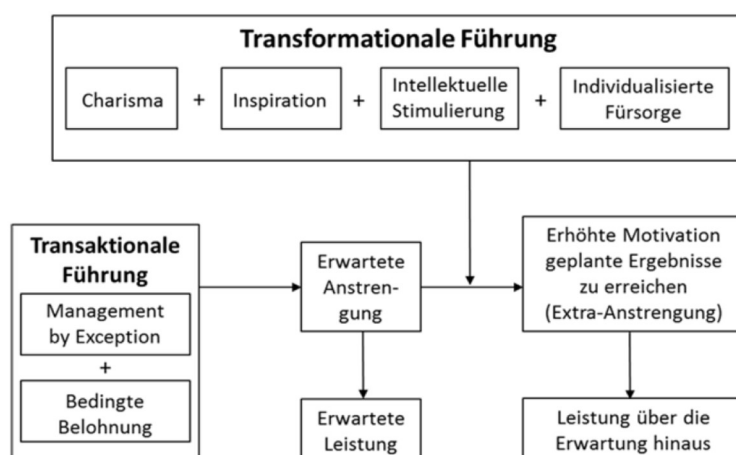


Abb. 3: Zusammenhang zwischen Transaktionaler und Transformationaler Führung (Schmerbauch, 2017, S. 56)

Abbildung 3 zeigt, dass beide Führungsstile miteinander kombinierbar sind und die Transformationale Führung auf die Transaktionale Führung aufbaut. Mit Hilfe beider Führungskonzepte wird es möglich, Organisationsziele erfolgreich zu erreichen. (vgl. ebd.).

2.4.3.4 *Distributed Leadership*

Der Ansatz des Distributed Leadership geht davon aus, dass insbesondere große und damit komplexe Schulen nicht von einer Person geleitet werden können und „[...] Leitungshandeln im Sinne dieses Modells als kollektives Leitungshandeln [entsteht], indem Expertise durch Kooperation entwickelt wird“ (Scheer et al., 2014, S. 149). Bensen stellt heraus, dass Distributed Leadership nicht nur demokratisch verteilte Führung, sondern auch Kommunikation von Erwartungen und Standards bedeutet. In Anlehnung an Harris und Chapman (2002), formuliert er fünf Strategien für eine erfolgreiche, mitarbeiterorientiert agierende Schulleitung:

- „Die Schulleitung lebt demokratische Führung vor, stärkt und motiviert die Lehrkräfte sich für die gemeinsame Vision der Schule einzusetzen,
- sie delegiert Verantwortung und Entscheidungsmacht an Mitglieder der erweiterten Schulleitung oder eines „mittleren Managements“ (z.B. eine Steuergruppe) und beteiligt und stärkt die Lehrkräfte darin, ebenfalls Führungsfunktionen zu übernehmen,
- sie betreibt systematische Personalentwicklung und sieht hierin eine sinnvolle Investition in die Entwicklungskapazität der gesamten Schule,
- sie entwickelt und pflegt die sozialen Beziehungen im Kollegium und
- sie versucht durch gemeinsamen Dialog und offene Diskussion das Kollegium zu einer schul- weiten Lerngemeinschaft zu entwickeln.“ (Bensen, 2016a, S. 195)

Huber präzisiert, dass Distributed Leadership als geteilte Führungs- bzw. Leistungsverantwortung ein Plädoyer für das Ernstnehmen der Expertise, der Verantwortung und der Gleichberechtigung beziehungsweise Mündigkeit aller ist und sich in der Absage an rein funktionsbedingten Hierarchien zeigt. Daraus resultiert seinen Ausführungen zufolge „[...] eine große Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen, die die Selbstverpflichtung zu beruflicher Weiterentwicklung, zu Fortbildung, zu Reflexion und Selbstevaluation [...] beinhaltet“ (Huber, 2012a, S. 4).

2.5 Zusammenfassung und Diskussion

Fasst man die Beschreibungen der vier Leadership-Ansätze zusammen, so kann festgehalten werden, dass jeder von ihnen spezifische Stärken und Schwächen aufweist.

Bezugnehmend auf unterschiedliche Metaanalysen und Forschungsübersichten zur Wirksamkeit spezifischer Führungsdimensionen konstatiert Bensen, dass es bei Führung einerseits um die Schulleitung selbst als Gesamtverantwortungsträger und Motor für Schulentwicklung geht. Die Schulleitung muss entsprechend organisieren und entscheiden, für Ziele sorgen sowie deren Erreichung messen und kontrollieren und die Selbstentwicklung der Menschen fördern. Andererseits ist ein Trend zu dezentralerer Führung sichtbar, indem Lehrkräfte Führung übernehmen, beispielweise in einer Fach- oder Projektgruppe (Bensen, 2016b, S. 311).

Aus empirischen Forschungen zur schulischen Führung, basierend sowohl auf den klassischen als auch neueren/modernerer Führungstheorien, können mehrere Merkmale erfolgreicher Schulleitung beziehungsweise erfolgreichen Führungshandelns abgeleitet werden (Scheer, 2019, S. 37). So identifiziert Bensen vier Handlungsdimensionen von Schulleitungen für hohe Schulqualität: Zielbezogene Führung in der Schule; Innovationsförderung; angemessene Partizipation; Organisationskompetenz (Bensen, 2016a, S. 205; 2016b, S. 312). Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommt die Studie von Ten Bruggencate (2009), die unter dem Paradigma der Schuleffektivitätsforschung konzipiert und ausgewertet wurde. Dieser Studie zufolge hat eine aktive und herausfordernde Schulleitung einen bedeutenden Einfluss auf die Schuleffektivität, indem sie klare Ziele herausarbeitet, die dennoch individuellen Handlungsspielraum lässt, Kooperation betont und neben der Professionalisierung der Lehrkräfte auch die Innovationen fördert, was gerade im Kontext inklusiver Schulentwicklung von hoher Relevanz ist (vgl. Bensen, 2016b, S. 312).

Auch Huber leitet aus den Erkenntnissen der Schulleitungsforschung zwölf Thesen guter Schulleitung ab:

1. „Gute Schulleiter erfüllen ihre Funktion“, indem sie aus den vielfältigen Aufgaben diejenigen wählen, die für ihre Schule relevant sind und wissen mit Belastungen umzugehen.
2. „Gute Schulleiter organisieren Führung“; sie laden andere dazu ein, die Schule mitzugestalten und praktizieren somit kooperative Führung.
3. „Gute Schulleiter sind Komplexitätsbewältiger“; sie können mit Ungewissheit gut umgehen und unklare Situationen sowohl für sich als auch für andere strukturieren.
4. „Gute Schulleiter sind Kooperationsprofis und Kooperationsförderer“; sie schaffen die notwendigen Rahmenbedingungen, unterstützen die Umsetzung und sind selbst Vorbilder für kooperatives Handeln.
5. „Was ein guter Schulleiter ist, variiert von Organisation zu Organisation“; sie passen sich den Anforderungen einer sich entwickelnden Schule an, was hohe Anforderungen an die eigene Personalentwicklung und Professionalisierung stellt.

6. „Gute Schulleiter stellen Passungen her und beziehen ihr Handeln auf die jeweilige Situation“; es bedarf einer doppelten Passung im Sinne einer Person-Funktion-Kontext-Passung.
7. „Gute Schulleiter sind Entwickler“; sie sind als „Change Agents“ für die Entwicklung der Einzelschule sowohl hinsichtlich staatlicher Reformen als auch schuleigenen Innovationen verantwortlich.
8. „Gute Schulleiter sind gute Pädagogen“; zum einen sind sie in ihrem Umgang mit allen an der Schule Beteiligten pädagogischen Werten verpflichtet und ihr Handeln ist Modell dafür, wozu die Schule erziehen will. Zum anderen wirken Schulleitungen durch die Professionalisierung ihrer Lehrkräfte indirekt auf den Lernerfolg der Schüler*innen ein.
9. „Gute Schulleiter sind gute Manager“; sie managen das tägliche büroorganisatorische Prozedere, die Verwaltung von Gebäuden sowie personelle und finanzielle Ressourcen.
10. „Gute Schulleiter beachten das Verhältnis von Aufwand und Nutzen“; indem sie sinnstiftend mit und für Kollegen agieren, aber den Aufwand dabei im Blick behalten. Sie beachten dabei zentrale Aspekte der Machbarkeit.
11. „Gute Schulleiter verhalten sich integer und fair“; sie sind aufgrund dieses Verhaltens als Führungskraft anerkannt.
12. „Gute Schulleiter“ zeigen Vertrauen und Zutrauen.“ (Huber, 2012, S. 8ff.)

Die Thesen Hubers machen deutlich, dass sich gute und effektive Schulleitungen nicht nur durch bestimmtes Führungsverhalten oder bestimmte führungsspezifische Eigenschaften, sondern durch ein komplexes Zusammenspiel aller Facetten sowie verschiedener Perspektiven auf Führung und weiteren Merkmalen auszeichnen.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Befunde lässt sich festhalten, dass es sich bei schulischem Führungshandeln nach Brauckmann und Eder „[...] um ein multidimensionales Konstrukt [handelt], das eine hohe Situations- und Kontextbezogenheit aufweist.“ (Brauckmann und Eder, 2019, S. 9). Entsprechend resultiert erfolgreiches Schulleitungshandeln nicht aus dem *einen* Führungsstil oder dem *einen* Leadership-Ansatz, sondern vielmehr aus der Fähigkeit der Schulleitung, ihre Perspektive auf die Gesamtorganisation Schule zu richten und je nach Situation die passende Perspektive einzunehmen, was eine eher organisationstheoretische Sichtweise von Führung erforderlich macht (vgl. Scheer, 2019, S. 39).

2.6 Schulleitung im Kontext schulsicher Inklusion

Nachdem im vorherigen Kapitel die Grundlagen schulischen Führungshandelns anhand verschiedener Führungstheorien erläutert wurden, gilt es in diesem Kapitel die Rolle der Schulleitung im Kontext inklusiver Schulentwicklung und der Umsetzung von Inklusion beziehungsweise ihren Einfluss darauf anhand aktueller nationaler wie internationaler Befunde aufzuzeigen.

2.6.1 Aktueller Forschungsstand

Im Folgenden soll anhand des systematischen Reviews vorliegender Primärstudien von Scheer (2019) aufgezeigt werden, wie Schulleitungen Inklusion definieren, ihre Umsetzbarkeit einschätzen und welche Führungsrolle sie bei der Umsetzung einnehmen. In dieses Review wurden nur Untersuchungen einbezogen, die sich innerhalb des Themas Inklusion mit dem Bereich Behinderung beziehungsweise sonderpädagogischem Förderbedarf befassen und in denen unter Leadership die Leitung durch die Schulleitung verstanden wird. Hierbei wurden sowohl qualitative als auch quantitative Studien und Studien im Mixed-Methods-Design einbezogen. Inhaltlich haben die Publikationen Merkmale von Schulleitern (z.B. zu Einstellungen etc.) oder Sichtweisen von Schulleitern auf Inklusion zum Gegenstand. Insgesamt ergibt sich eine Auswahl von 37 Primärstudien, die den im Anschluss folgenden thematischen Kategorien zugeordnet wurden (vgl. Scheer, 2019, S. 83ff.).

2.6.1.1 Sichtweise auf die Umsetzbarkeit von Inklusion

Zur Sichtweise der Schulleitungen auf die Umsetzbarkeit von Inklusion zeigen Ergebnisse in einer vergleichenden Interviewstudie von Jahnukainen (2015) in Finnland zwar grundsätzlich eine positive Sichtweise der Schulleiter, wobei sie jedoch auch explizit auf Grenzen dieser hinweisen (vgl. Scheer, 2019, S. 86). Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in einer quantitativen Untersuchung von Badtsieber, Orke, Waschke und Amrhein (2017), wonach etwa 50 Prozent der befragten Schulleiter Inklusion (im Sinne eines weiten Verständnisses) an ihrer Schule für umsetzbar halten (Badtsieber, Orke, Waschke und Amrhein, 2017, S. 187). Etwa 25 Prozent sind skeptisch und weitere 25 Prozent sehen eher keine Chance für die Umsetzung an ihrer Schule. Skepsis und Ablehnung werden hierbei hauptsächlich auf fehlende personelle, räumliche und sächliche Ressourcen sowie bestehende Widersprüche im gegliederten Schulsystem insbesondere dem Gymnasium als Schulform gesehen (vgl. ebd., S. 191). In Bezug auf Schüler mit Lernbeeinträchtigungen liegt eine Untersuchung von Crockett, Myers, Griffin und Hollandsworth (2006) vor, wonach Schulleiter von sehr unterschiedlichen Auswirkungen auszugehen scheinen. So beschreiben sie einerseits, dass inklusiv beschulte Kinder und Jugendliche mit einer Lernbeeinträchtigung unvorhersehbare Lernerfolge haben. Zudem falle es Eltern leichter den Unterstützungsbedarf ihres Kindes zu akzeptieren, da dieser nicht mehr an einem SBBZ mit einhergehender Stigmatisierung wahrgenommen werden muss. Andererseits haben sie Sorgen davor, dass die Bedürfnisse dieser Schüler bei

inadäquatem Unterricht zu wenig berücksichtigt werden (vgl. Scheer, 2019, S. 88). Salisbury (2006) stellt in Interviews mit Schulleitungen fest, dass die Schulleiter an Schulen mit einem höheren Anteil an inklusiven Schülern Inklusion eher wertorientiert definieren und Metaphern nutzen, während die Schulleiter weniger inklusiver Schulen Inklusion eher pragmatisch definieren. Allen Definitionen von Inklusion sei jedoch gemeinsam, dass die individuellen Bedürfnisse von Schülern mit Behinderungen durch eine Vielzahl verschiedener Unterstützungsangebote in einem allgemeinen Schulsystem berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 89).

2.6.1.2 Einstellungen zu Inklusion

In mehreren Studien zeigt sich, dass Einstellungen und Einschätzungen von Schulleitungen bezüglich Inklusion bedeutsame Indikatoren für inklusive Schulentwicklungsmaßnahmen respektive deren Gelingen, darstellen. (vgl. Badstieber et al., 2017, S. 183) Zu diesem Ergebnis kommen auch Ainscow et al. (2013), die herausgefunden haben, „[...] dass die [...] Förderung einer inklusiven Schulkultur stark von der Schulleitung abhängt, die wiederum stark die Einstellungen von Lehrkräften (und der Eltern) beeinflusst [...]“ (Huber, 2017, S. 127). Badstieber et al. verweisen auf weitere internationale Befunde, nach denen Schulleiter die Idee schulischer Inklusion zwar grundsätzlich gut finden, der Umsetzung davon jedoch eher kritisch und vor allem skeptisch gegenüberstehen (Badstieber et al., 2017, S. 183 f.). Praisner (2003) zufolge stehen eine sonderpädagogische Qualifizierung sowie Erfahrungen im inklusiven Unterricht von Schulleitungen mit positiven Einstellungen zu Inklusion in Beziehung (vgl. Scheer, 2019, S. 90). In weiteren Untersuchungen werden die Einstellungen von Schulleitungen in Beziehung zu Führungsstilen gesetzt. Hierbei konnten Houser et al. (2011) positive Korrelationen zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen und einem transformationalen Führungsstil, jedoch keine Korrelationen mit einem transaktionalen Führungsstil nachweisen (vgl. ebd., S. 92).

2.6.1.3 Aufgaben und Kompetenzen der Schulleiter

Crocket et al. (2006) schlussfolgern aus den Ergebnissen ihrer Studie, dass sich für Schulleiter aus dem Kontext schulischer Inklusion ein erhöhter Bedarf an Unterstützung für die Lehrkräfte ergibt, insbesondere bei der Rollenfindung zwischen Sonder- und Regelpädagogen sowie der Klärung der jeweiligen Zuständigkeiten. Hinzu kommt ein höherer Administrationsaufwand bezüglich der Personalverteilung, Stundenplanung und

Zusammenarbeit mit Schulleitungskollegen (vgl. Scheer, 2019, S. 93). Mit den Aufgaben der Schulleitung im Kontext von Inklusion befasst sich auch eine Untersuchung von Cruzeiro und Morgan (2006). Die als am häufigsten wahrgenommenen eingestuften Aufgaben waren das Vermitteln von Vertrauen und Respekt für die Lehrkräfte und alle weiteren Mitarbeitenden, das Ermutigen der Lehrkräfte sich weiter zu professionalisieren und die Bemühungen der Lehrkräfte und Mitarbeitenden zu würdigen (Cruzeiro und Morgan, 2006, S. 578; zit. nach Scheer, 2019, S. 93). In einer Teiluntersuchung des Projekts BiLieF (2016) konnte festgestellt werden, dass die dortigen Schulleitungen ihre Aufgabe im Wesentlichen darin sehen, Wertschätzung gegenüber allen Akteuren zu zeigen, sich für eine adaptive Förderung einzusetzen, ihre Lehrkräfte durch das Akquirieren von Ressourcen zu entlasten und somit ihrer Fürsorgepflicht nachzukommen und die Personalentwicklung, insbesondere mit Blick auf Professionalisierungsmöglichkeiten voranzutreiben. (vgl. Scheer, 2019, S. 95)

2.6.1.4 Rolle der Schulleitung

Im Folgenden werden Untersuchungsergebnisse zur Rolle der Schulleitung vorgestellt, die sich mit den Handlungsstrategien und/oder Führungsstilen von Schulleitern im Zusammenhang mit Inklusion und ihren Auswirkungen beschäftigen.

In der qualitativen Fallanalyse des Schulleiterhandelns (an einer Schule, die Inklusion über die Vorgaben heraus vorbildhaft umsetzt) von Waldron, McLeskey und Redd (2011) wird die Rolle der Schulleitung untersucht und fünf Grundcharakteristika des Führungshandelns herausgearbeitet: Die Schulleitung vertritt eine klare Vision und verfolgt dabei das Ziel gemeinsam geteilter Visionen im Kollegium. Sie ermutigt die Lehrkräfte die Schule zu rekonstruieren, im Sinne eines Aufbaus der Schule als lernende Gemeinschaft. Sie verbessert die Arbeitsbedingungen, indem sie zur Verfügung stehende Ressourcen effizient und geplant einsetzt, eine gezielte Personalauswahl trifft, alle Erfolge würdigt bei gleichzeitiger gemeinsamer Verantwortungsübernahme bei Misserfolgen und externe Ansprüche an die Lehrkräfte abfedert. Zudem legt die Schulleitung ihren Schwerpunkt darauf, effektive inklusive Settings aufzubauen, effektive Unterrichtsmethoden zu fördern und den Lehrern Möglichkeiten zur Professionalisierung zu bieten. Als letztes Grundcharakteristikum ist das Progressmonitoring mittels dessen pädagogische Entscheidung sowie Entscheidung hinsichtlich Schulentwicklung getroffen werden zu nennen (vgl. Waldron et al., S. 53 ff., zit. nach Scheer, 2019, S. 95ff.).

Eine weitere Fallstudie, die in das Review aufgenommen wurde, ist von Hoppey und McLeskey (2013) und untersucht das Schulleitungshandeln an einer Brennpunktschule,

die sehr erfolgreich in Bezug auf Inklusion eingestuft wurde. Aus dieser Untersuchung ergaben sich drei Handlungsbereiche, die als relevant identifiziert wurden: Die Schulleitung investiert in die Lehrkräfte, schenkt ihnen Vertrauen und nimmt ihre Ideen und Probleme wahr. Sie federt externen Druck ab und bringt die Lehrerentwicklung voran, ermöglicht eine professionelle Weiterentwicklung (vgl. Hoppey und McLeskey, 2013, S. 246ff.; zit. n. Scheer, 2019, S. 97f.).

Angelides, Antoniou und Charalambous (2010) und Angelides (2012) arbeiten aus einer Serie von Fallstudien zwei Führungsstile heraus, die eine Bedeutung für inklusive Praktiken zu haben scheinen – Transformational Leadership und Distributed Leadership. Zudem sei auch das Unterstützen und Empowern der Lehrkräfte sowie die Möglichkeit zur und Förderung von Partizipation wichtig (vgl. Scheer, 2019, S. 98).

Irvin et al. (2010) stellen als Ergebnis ihrer Untersuchung mit kanadischen Schulleitern heraus, dass deren Rolle im Wesentlichen darin besteht, einen unterstützenden und motivierenden Führungsstil zu leben, der inklusive Prinzipien hervorhebt (Irvin et al., 2010, S. 84, zit. n. Scheer, 2019, S. 99). Ähnliche Ergebnisse liefern auch Leo und Barton (2006) in ihrer Fallstudie. Auch hier wird „[...] von einem vom moralischen Prinzip sozialer Inklusion getragenen Führungsstil berichtet [...], der darauf zielt, eine breite Anhängerschaft für die Idee von Inklusion zu gewinnen [...]“ (Scheer, 2019, S. 99).

Bei der Frage nach der geeigneten Strategie für inklusive Schulentwicklung und einer gemeinsam geteilten Vision von Inklusion setzen die von Poon-McBrayer und Wong (2013) befragten Schulleiter auf klare Kommunikation und Partnerschaft sowie Empowerment der Lehrkräfte (vgl. Scheer, 2019, S. 100).

Schmidt und Venet (2012) zeigen anhand dreier Fallstudien mögliche Auswirkungen der Sichtweisen und Führungsstile der Schulleitung auf deren Umsetzung schulischer Inklusion. Ihnen zufolge weist der Schulleiter, dessen Sichtweise als inklusiv bezeichnet wird, einen Führungsstil auf, der sowohl die Einflussnahme auf die Schulkultur umfasst als auch strukturelle und organisationale Theorien, sowie auf die Unterstützung und Partizipation der Lehrkräfte und Eltern setzt. Der Führungsstil jener Schulleitungen, deren Sichtweise mehr als integrativ bezeichnet wird, ist rein administrativ und transaktional (vgl. Scheer, 2019, S. 101). Eine weitere Interviewstudie von Zaretsky, Moreau und Faircloth (2008) stellen vor allem den Distributed Leadership als erfolgreich heraus. Zudem sehen die interviewten Schulleiter den Schwerpunkt ihrer Führung im Aufbau positiver Beziehungen innerhalb des Kollegiums (vgl. Scheer 2019, S. 101).

2.7 Zusammenfassung

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde dargelegt, was in der Literatur unter Inklusion zu verstehen ist, welche organisationalen Sichtweisen auf Schule existieren und wie Organisationsentwicklung im inklusiven Kontext zu verstehen und zu gestaltet ist. Des Weiteren wurden verschiedene Führungstheorien in den Blick genommen und sowohl allgemein als auch vor dem Hintergrund inklusiver Schulentwicklung dargestellt und diskutiert. Abschließend wurde der aktuelle Forschungsstand zum Schulleitungshandeln im Kontext Inklusion herausgearbeitet.

Im nachfolgenden empirischen Teil der Arbeit soll anhand sieben leitfadengestützter Interviews mit Schulleitungen an SBBZen in Baden-Württemberg auf Basis der dargelegten Theorie exemplarisch überprüft werden, welches Verständnis Schulleiter hinsichtlich ihrer Führungsrolle im Kontext inklusiver Schulentwicklung an sonderpädagogischen Bildung- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Baden-Württemberg haben.

3 Empirischer Teil

3.1 Vorstellung der Forschungsmethode und des Untersuchungsdesigns

Die vorliegende Arbeit folgt einem qualitativen Forschungsansatz, der sich auf die fünf Postulate qualitativen Denkens nach Mayring bezieht und angelehnt ist an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse.

Den ersten der fünf Grundsätze nach Mayring bildet die Forderung stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung. Ihm zufolge sind die Gegenstände humanwissenschaftlicher Forschung stets Menschen beziehungsweise Subjekte, die Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein müssen (vgl. Mayring, 2016, S. 19f.). Zudem stellt er die Deskription und Interpretation der Forschungssubjekte als Basis qualitativer Forschung heraus. Erstere sollte genau und umfassend zu Beginn einer Analyse erfolgen, während der so beschriebene Untersuchungsgegenstand durch Interpretation erschlossen wird (vgl. ebd., S. 21f.). Weiterhin postuliert Mayring, dass humanwissenschaftliche Gegenstände immer möglichst in ihrem natürlichen und alltäglichen Umfeld untersucht werden. Bedenkt man die meist kleinen Fallzahlen qualitativer Untersuchungen, liegt Mayrings fünftes Postulat, dass sich die Verallgemeinerbarkeit der in der qualitativen Sozialforschung gewonnenen Ergebnisse nicht automatisch durch bestimmte Verfahren herstellen lässt, nahe und lässt sich auch auf die vorliegende Arbeit beziehen (vgl. ebd., S. 23).

3.1.1 Untersuchungsdesign

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Erhebung der Sichtweisen der Akteure selbst, weshalb ein qualitativer und akteurszentrierter Ansatz gewählt wurde. Dieser erfordert wiederum ein Vorgehen, das zwischen theoretisch fundiertem Vorwissen und empirischer Erfahrung wechselt, wobei das Vorwissen sowohl den Zugang zu und die Auseinandersetzung mit den untersuchten Phänomenen bestimmt. Entsprechend lässt sich das Forschungsdesign folgendermaßen darstellen:

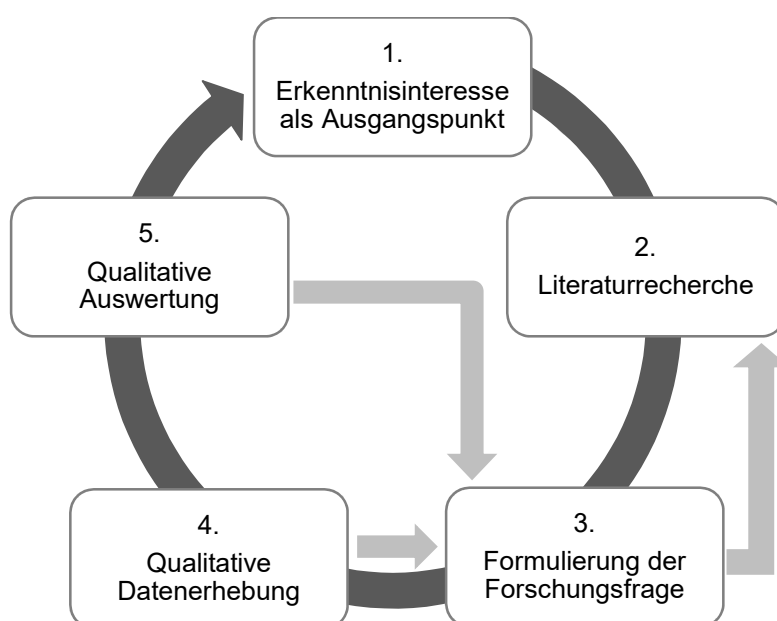


Abb. 4: Eigene Darstellung des Forschungsprozesses

3.1.2 Stichprobe

Bei der Auswahl der Stichprobe wurden zwei Faktoren berücksichtigt – die Schulart und die Lage der Schule. Erstere führt zu einer gewissen Homogenisierung der Stichprobe, da ausschließlich Schulleiter von sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren im Förderschwerpunkt Lernen für die Befragungen kontaktiert wurden. Da die geografische Lage als bedeutsame Einflussgröße für die Schulkultur gilt und somit auch für Schulleitungshandeln relevant ist, wurde dies in der Fallauswahl berücksichtigt. Entsprechend wurden Schulleiter von Schulen in kleineren Großstädten (ab 100.000 Einwohner), großen Kreisstädten (ab 20.000 Einwohner) sowie Gemeinden zwischen 14.000 und 400 Einwohnern ausgewählt. So ergab sich zunächst eine Stichprobengröße von N=8 Schulleitern. Im Verlauf der Untersuchung kam es zu einer Interviewabsage aus

organisatorischen Gründen, für die im Rahmen des Untersuchungszeitraumes keine Nacherhebung möglich war. Folglich setzt sich die finale Stichprobe aus 7 Schulleitern baden-württembergischer sonderpädagogischer Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Lernen zusammen.

3.1.3 Qualitative Interviews

Der Einsatz leitfadengestützter Interviews zum Erzeugen qualitativer Daten erfreut sich in der qualitativen Sozialforschung großer Beliebtheit, da es sich hierbei um eine „[...] ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode [handelt]“ (Helfferich, 2019, S. 669). Diese Methode wurde auch für die vorliegende Arbeit angewandt, insbesondere deshalb, weil ein explorativer Zugang zu einem kaum bearbeiteten Forschungsfeld ein hohes Maß an Offenheit erfordert, dem mittels leitfadengestützter Interviews entsprochen werden kann. Da die Führung der Interviews durch einen vorbereiteten Leitfaden gestaltet wurde und es sich bei den Befragten um Experten handelt, kann von einem leitfadengestützten Experteninterview als Methode gesprochen werden (vgl. ebd.).

Grundsätzlich handelt es sich bei einem Leitfaden um eine vorab festgelegte Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs durch optionale Elemente, wie Erzählimpulse, explizit vorformulierte Fragen etc., um die maximale Offenheit der Befragung unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses einzugrenzen. Hierbei sollte der Grundsatz „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ gelten (Helfferich, 2019, S. 670).

Experteninterviews sind im Gegensatz zu Leitfadeninterviews nicht durch die Methode, sondern über die Zielgruppe und deren Expertenstatus und -wissen definiert. Demnach gilt es vorab zu entscheiden, wer als Experte gilt. Bogner und Menz zufolge zeichnet sich ein Experte nicht nur durch sein Fach- oder Sonderwissen aus. Zusätzlich besitzt er die Möglichkeit der Durchsetzung seiner Orientierungen und strukturiert dadurch Handlungsbedingungen anderer in relevanter Weise mit (Bogner und Menz, 2009, S. 73f.). Bezieht man diese Definition auf Schulleitungen, so kann festgestellt werden, dass sie zum einen über spezifisches Wissen verfügen und zum anderen ihre aus diesem Wissen resultierenden Haltungen und Orientierungen in ihrer Rolle durchsetzen können, beispielsweise im Kontext von Veränderungsprozessen.

3.1.4 Interviewleitfaden

Die Grundstruktur des Leitfadens ergibt sich aus der Forschungsfrage und besteht somit aus den folgenden vier Erzählimpulsen:

- Beschreiben Sie mir doch bitte einmal, was Sie unter Inklusion verstehen.
- Beschreiben Sie doch einmal, wie schulische Inklusion bei Ihnen aussieht.
- Erzählen Sie mir doch bitte einmal etwas über Ihren Job als Schulleitung.
- Wie verstehen Sie Ihre Rolle bei der schulischen Umsetzung der Inklusion?

Jeder dieser vier Erzählimpulse wurde durch vorab festgelegte Nachfragen im Bedarfsfall ergänzt. Am Beispiel des letzten Erzählimpulses waren dies folgende Fragen:

- Welche konkreten Aufgaben kommen Ihnen hierbei zu?
- Wie tragen Sie persönlich zur Entwicklung einer inklusiven Schulkultur bei?
- Wie wirkt sich ihr Schulleitungshandeln auf inklusive Schulentwicklung aus?

Zudem wurde der Erzählfluss mittels Ad-hoc-Fragen, falls nötig, aufrechterhalten, indem der Befragte beispielsweise darum gebeten wurde, ein Beispiel dazu zu geben oder noch etwas mehr dazu zu erzählen. Der gesamte Leitfaden kann dem Anhang entnommen werden.

3.1.5 Interviewdurchführung

Alle Interviews fanden innerhalb der Schule der Befragten, zumeist im Schulleitungsbüro oder einem leeren Klassenzimmer, statt. In keinem Interview waren weitere Personen außer der Schulleitung anwesend. Die Interviews wurden durchnummeriert, sodass jeder Interviewpartner im Transkript mit einem „B“ und einer Ziffer von 1 bis 7 gekennzeichnet werden konnte. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 45 Minuten und wurden unter Zuhilfenahme des Leitfadens geführt.

3.1.6 Transkription

Die Transkription der durchgeführten Interviews bildet die Basis für die im Anschluss folgende Qualitative Inhaltsanalyse und stellt somit einen relevanten Schritt im Forschungsprozess dar. Bei der Transkription geht es darum, gesprochene Sprache in eine

schriftliche Fassung zu bringen (vgl. Mayring, 2016, S. 89). Wie diese Fassung aussieht, ist abhängig von den zugrunde gelegten Transkriptionsregeln, die sich darin unterscheiden, ob und wie verschiedene Merkmale, wie Betonungen, Lautstärke, Sprechpausen, Gestik und Mimik oder paraverbale Äußerungen, beispielsweise Lachen oder Stöhnen, berücksichtigt werden (vgl. Kuckartz, 2016, S. 166). Welche Transkriptionsregeln gewählt werden, ist abhängig vom Untersuchungsschwerpunkt, wobei für die meisten Forschungsprojekte – die vorliegende Arbeit eingeschlossen – relativ einfache Transkriptionssysteme ausreichen (vgl. ebd.).

Die vorliegenden Interviews wurden in Anlehnung an Kuckartz anhand der folgenden Transkriptionsregeln verschriftlicht, wobei auf eine einheitliche Schreibweise geachtet wurde:

- Die Transkription erfolgt wörtlich, nicht lautsprachlich.
- Sowohl die Sprache als auch Interpunktionen werden leicht geglättet und somit an das Schriftdeutsch angenähert.
- Sprechpausen ab drei Sekunden Länge werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) gekennzeichnet.
- Besonders betonte Worte werden fett markiert.
- Zustimmung und bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, ah etc.) werden nicht transkribiert.
- Einwürfe der jeweils anderen Person werden mittels eckiger Klammern gekennzeichnet.
- Relevante, die Äußerung der befragten Person unterstützende (paraverbale) Aussagen (Lachen, Seufzen, etc.) werden ebenfalls mittels eckiger Klammern gekennzeichnet.
- Jeder Sprecherbeitrag wird durch einen Absatz und ein passendes Kürzel (z.B. I: für Interviewer) gekennzeichnet.
- Alle Angaben, die Rückschlüsse auf die befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
- Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert (z.B. Sekretärin betritt den Raum) (Kuckartz, 2016, S. 167)

3.1.7 Datenauswertung – angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse, wobei es schriftlich fixierte Kommunikation systematisch, regel- und theoriegeleitet zu analysieren gilt. Ziel einer solchen Analyse ist es, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen, wie beispielsweise Aussagen über den „Sender“ abzuleiten (vgl. Mayring, 2015, S. 13). Im Zentrum steht hierbei ein induktiv und/oder deduktiv konstruiertes Kategoriensystem. Die Zuordnung des Textmaterials zu den Kategorien ermöglicht abschließend die Interpretation (vgl. ebd., S. 29). Das Kategoriensystem für die dieser Arbeit zugrundeliegende Untersuchung befindet sich im Anhang.

Grundsätzlich unterscheidet Mayring drei Techniken des Interpretierens bei einer qualitativen Inhaltsanalyse, die je nach Forschungsfrage und -anliegen nicht als nacheinander zu erfolgende Schritte, sondern eigenständige Herangehensweisen verstanden werden (Mayring, 2015, S. 67). Er unterscheidet zwischen der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Letztere beschreibt er als „wohl zentralste inhaltsanalytische Technik [...] [mit dem] Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (ebd., S. 97). Diese Technik wurde auch für die vorliegende Arbeit herangezogen, um bestimmte Themen und Aspekte aus dem Textmaterial herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden, ist abhängig von den überwiegend deduktiv gebildeten und theoriegeleitet entwickelten Kategorien (vgl. ebd., S. 103). Wenngleich die Technik der Strukturierung eine deduktive Kategorienbildung voraussetzt, können während der Materialdurchgänge Kategorien induktiv erschlossen und ergänzt werden.

3.1.7.1 Initiierende Textarbeit

Kuckartz folgend sollte die Auswertung qualitativer Daten stets mit der initiierenden Textarbeit beginnen. Dementsprechend wird der Text unter Berücksichtigung der Forschungsfrage intensiv gelesen, um ein erstes Gesamtverständnis zu entwickeln. Kuckartz empfiehlt, während des ersten Lesens bereits zentrale Begriffe zu markieren, wichtige Abschnitte sowie unverständliche Passagen zu kennzeichnen und Argumentationslinien sowie die inhaltliche Struktur zu identifizieren (Kuckartz, 2018, S. 56). Die initiierende Textarbeit stellte auch den ersten Schritt innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse der vorliegenden Arbeit dar.

3.1.7.2 Festlegung der Analyseeinheiten, Analysereihenfolge und Kodiereinheiten

Nach der initiierenden Textarbeit und der Benennung der Oberkategorien (OK) wurden sowohl die Analyseeinheiten als auch die Analysereihenfolge festgelegt. Hierzu kann festgehalten werden, dass jedes Interview für sich als zu analysierende Einheit stand und die Interviews nacheinander entsprechend ihrer geführten Reihenfolge analysiert wurden. Die endgültige Festlegung der Kodiereinheiten erfolgte während der drei Materialdurchläufe. Im ersten Durchlauf wurde das Textmaterial zunächst in Sinneinheiten segmentiert, die anschließend mittels der a priori gebildeten Oberkategorien kodiert wur-

den. Im zweiten Materialdurchlauf wurde das „grobe“ Kategoriensystem um Unterkategorien (UK) erweitert. Im dritten Materialdurchlauf konnten entsprechend alle Kodiereinheiten in das erweiterte Kategoriensystem eingeordnet werden.

3.1.8 Kategoriensystem

Das auf Basis der Literatur entwickelte Kategoriensystem besteht aus insgesamt sieben Oberkategorien, die, wie oben beschrieben, nochmal in Unterkategorien untergliedert sind:

1. Verständnis von Inklusion
 - 1.1. Enges Inklusionsverständnis
 - 1.2. Weites Inklusionsverständnis im pädagogisch-systemischen Sinne mit Fokus auf der Veränderung von Schule
 - 1.3. Weites Inklusionsverständnis im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung
2. Erfahrungen mit schulischer Inklusion
 - 2.1. Positive berufliche Erfahrungen mit Inklusion
 - 2.2. Negative berufliche Erfahrungen mit Inklusion
3. Sinnhaftigkeit schulischer Inklusion
 - 3.1. Sinnhaftigkeit schulischer Inklusion
 - 3.2. Sinnlosigkeit schulischer Inklusion
 - 3.3. Autopoiese
4. Allgemeines Aufgaben- und Führungsverständnis
 - 4.1. Instructional Leadership
 - 4.2. Transactional Leadership
 - 4.3. Transformational Leadership
 - 4.4. Distributed Leadership
5. Inklusionsspezifisches Aufgaben- und Führungsverständnis
 - 5.1. Instructional Leadership
 - 5.2. Transactional Leadership
 - 5.3. Transformational Leadership
 - 5.4. Distributed Leadership
6. Aktuelle Bedingungen und Problemfelder im Kontext schulischer Inklusion
 - 6.1. Politische Rahmenbedingungen
 - 6.2. Personelle Ressourcen
 - 6.3. Umsetzung von Inklusion am SBBZ

6.4. Problemfelder bei der Umsetzung von Inklusion

7. Notwendige Bedingungen und Wünsche für die Umsetzung schulischer Inklusion

7.1. Personelle Ressourcen

7.2. Kooperation, Zusammenarbeit und Austausch

7.3. Qualifizierung und Fortbildung

7.4. Kompetenzen von Schulleitungen

7.5. Bereitschaft und Haltung aller beteiligten Akteure

7.6. Ausgleich und Unterstützung

7.7. Entscheidungsfreiheit und Einflussnahme

3.2 Ergebnisdarstellung und Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang des Kategoriensystems vorgestellt und auf Basis der im ersten Teil dargelegten Theorie diskutiert.

Betrachtet man die Aussagen zum Verständnis von Inklusion (OK 1), so zeigt sich, dass die meisten Aussagen ein eher engeres Verständnis von Inklusion ausdrücken, das sich auf die gemeinsame Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen bezieht. Ein weiteres Verständnis von Inklusion, das verschiedene Differenzkategorien einbezieht, findet sich nur in einer Aussage:

„Das heißt ich habe nach wie vor, auch nach all den Berufsjahren die Vorstellung, dass es möglich sein sollte, Menschen weitestgehend in einem System zu beschulen. Ähm und das ist auch mein Verständnis von Inklusion, das heißt eine Schule für alle zu haben, die so differenziert und individualisiert auf Menschen eingehen kann an einem Lernort, dass jeder seine Lernfortschritte machen kann und zu echter Teilhabe gelangt. Das wäre mein Verständnis und das bezieht sich nicht nur auf Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern einfach auf alle Schüler.“ (B5, Z. 5-12)

Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass den Schulleitungen die anderen Differenzkategorien im Kontext Inklusion nicht bewusst oder präsent sind, dass sie zwar mitgedacht werden, nicht aber explizit im Zusammenhang mit Inklusion benannt werden. In vielen SBBZen sind Kinder und Jugendliche, die den anderen Differenzkategorien zuzuordnen sind, so selbstverständlich inkludiert, dass vielen Schulleitern diese inklusiven Aspekte gar nicht mehr als Novum präsent sind, was den Rückschluss zulässt, dass im Kontext weiterer Differenzkategorien – Behinderung ausgenommen – Inklusion bereits normal, respektive bereits gelebte Praxis, ist.

Die Aussagen zu einem weiten Inklusionsverständnis im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe spiegeln angestrebte Idealzustände und Zukunftsvorstellungen wider, die eher hypothetisch formuliert sind:

„Also ich denke es ist eine volle und auch wirksame Teilhabe an der Gesellschaft. Das sollte aus meiner Sicht Inklusion sein, äh dass alle Beteiligten die Vielfalt wertschätzen und als eine Bereicherung ansehen und nicht als Störung. Und einfach wertschätzen, dass Menschen unterschiedlich sind, das ist für mich Inklusion. Inklusion ist für mich (...) man macht keine Unterschiede. Das wäre eigentlich so das Optimum.“ (B7, Z. 2-6)

Welchen Teil Schule zu dieser gesamtgesellschaftlichen Aufgabe beitragen könnte, geht aus den Aussagen nicht hervor.

Oberkategorie 2 befasst sich mit den beruflichen Erfahrungen der Schulleiter im Kontext von Inklusion. Diese zu erfragen ist relevant, da Erfahrungen wesentlich zur Bildung einer inneren Haltung und zum Entstehen mentaler Modelle beitragen und damit das Führungsverhalten beeinflussen können. Die Anzahl der Äußerungen in UK 2.1 (positive Erfahrungen) und UK 2.2 (negative Erfahrungen) sind gleich. Bei den positiven Erfahrungen beziehen sich sechs von sieben Aussagen auf die schulischen Leistungen inklusiv beschulter Kinder und Jugendlicher. Die soziale Komponente der Inklusion wird bei den positiven Aussagen nur in einer Aussage betont:

„Also ich finde, die Inklusion so, wie wir sie hier Im Haus leben und verwirklichen, ist auf jeden Fall eine unglaubliche Bereicherung für alle Schüler. [...] Also man merkt einfach für die Kinder ist es selbstverständlich, dass es Kinder gibt, denen es nicht so gut geht wie einem vermeintlich normalen Kind. Und sie merken auch, dass diese Kinder vielleicht andere Sachen können, die sie nicht können. Also man beobachtet den Menschen auch ganz anders, wenn man ähm mit einem Kind selbstverständlich zusammen ist, das halt schlecht laufen kann oder ja. Die nehmen viel viel mehr Rücksicht aufeinander. [...] Also wir kriegen auch rückgemeldet von den weiterführenden Schulen, wo unsere Grundschüler dann nach der vierten Klasse hingehen, dass sie AUFFALLEND sozial sind. Also das haben wir schon ohne nachzufragen rückgemeldet bekommen.“ (B7, Z. 75-87)

Das deckt sich mit dem Forschungsstand, der besagt, dass sich gemeinsamer Unterricht positiv auf die schulischen Leistungen auswirkt, jedoch eher weniger Effekte im Kontext sozialer Integration hat. Diese Erfahrung haben auch die befragten Schulleiter gemacht, allerdings gibt es auch negative Erfahrung mit Inklusion im Zusammenhang mit schulischen Leistungen:

„Und was auch dazu kommt ist, was mir die Erfahrung zeigt, ist, dass NICHT jedes Kind gut mit der Inklusion zurechtkommt. Also man kann nicht grundsätzlich sagen, es ist für ALLE gut. Es gibt Kinder, die schaffen das einfach bei den derzeitigen Vorgaben mit großen Klassen, etc. nicht. Und das muss man meiner Meinung nach AUCH offen sagen.“ (B7, Z. 147-151)

Deutlicher wird der Unterschied hinsichtlich der Einstellung zu Inklusion bei den Ergebnissen der Oberkategorie 3, die sich mit der Sinnhaftigkeit bzw. der Sinnlosigkeit von Inklusion und mit dem Aspekt des Erhalts von SBBZen (Autopoiese) befasst. Nur vier Aussagen beziehen sich auf die Sinnhaftigkeit von Inklusion und auch hier gibt es nur eine Aussage, die ohne Einschränkung die Sinnhaftigkeit erklärt:

„Weil es ist halt einfach wichtig ja, weil es gibt Kinder für die Inklusion wirklich äh ganz toll läuft und auch für die Zukunft auch sicher wichtig wird.“ (B1, Z. 93-94)

Alle anderen Aussagen zur Sinnhaftigkeit sind mit Einschränkungen verbunden:

„Inklusion kann gelingen und dann auch sinnvoll sein, wenn eben die Rahmenbedingungen stimmen.“ (B1, Z. 33-34)

Die Mehrzahl der Aussagen (14) bezieht sich auf die Sinnlosigkeit von Inklusion:

„Unsere Klientel und auch die Lehrkräfte an den Grundschulen haben erkannt, dass das so nicht wirklich Sinn macht.“ (B5, Z. 93-94)

Die befragten Schulleiter sehen in der Mehrzahl eher keinen Sinn in der schulischen Inklusion, so wie sie derzeit umgesetzt wird. Daraus ergibt sich, dass auch der Erhalt der SBBZen als wünschenswert und unabdingbar angesehen wird, was in UK 3.3 (Autopoiese) deutlich wird. 14 Aussagen machen deutlich, dass die Schulleiter den Erhalt der SBBZen als notwendig erachten:

„Also ich finde auch, dass einem diese Erfahrungen schon zeigen, dass zumindest bei der aktuellen Umsetzung von Inklusion das SBBZ als Schulform für einige Kinder nach wie vor wichtig und richtig ist.“ (B4, Z. 48-50)

Betrachtet man diese Aussagen aus systemtheoretischer Sicht (vgl. Kap. 2.2) so kann interpretiert werden, dass aus den Aussagen der Oberkategorie 3 sichtbar wird, wie versucht wird, die Grenzen der Organisation SBBZ aufrecht zu erhalten und wie durch Abgrenzung Zugehörigkeit und Legitimation kommuniziert wird und damit der autopoietische Charakter von Organisationen deutlich wird. Des Weiteren kann hinsichtlich der Aussagen aus OK 2 und OK 3 vermutet werden, dass aufgrund der Erfahrung, gekoppelt mit der kommunizierten Sinnlosigkeit von schulischer Inklusion nicht nur der autopoietische Charakter von Organisationen erkennbar wird, sondern auch das Streben nach Reduktion von Komplexität, wie in Kapitel 2.2 erläutert.

Wie sich diese Erkenntnisse auf das Aufgaben- und Führungsverständnis auswirken, zeigen die Oberkategorien 4 (allgemeines Aufgaben- und Führungsverständnis) und 5 (inklusionsspezifisches Aufgaben- und Führungsverständnis). Beide Oberkategorien sind in die gleichen Unterkategorien gegliedert, sodass herausgearbeitet werden kann, ob es Unterschiede hinsichtlich des Führungsverständnisses im inklusiven oder nicht inklusiven Kontext gibt.

Im Kontext von Instructional Leadership (UK 4.1 und 5.1) zeigt sich, dass die Schulleiter im nicht-inklusive Kontext ihre Aufgabe durchaus auch im Unterrichten sehen und sich verantwortlich fühlen für die Sicherstellung guten Unterrichts. Hingegen sehen die Schulleiter ihre Aufgabe im inklusiven Kontext eher in übergeordneter Unterrichtsorganisation, für den Unterricht selbst sehen sie sich eher weniger verantwortlich:

UK 4.1: „Und dann ist man ja auch noch Lehrerin.“ (B7, Z. 186)

UK 5.1: „Also ich setze die Inklusion ja nicht im Klassenzimmer um, deshalb liegt meine Hauptaufgabe einfach in der Unterstützung meiner Inklusionskollegen.“ (B2, Z. 164-165)

Betrachtet man die beiden Kategorien (UK 4.2 und 5.2), die sich mit einem Führungsverständnis im Sinne von transaktionaler Führung befassen, so zeigen sich auch hier Unterschiede im Führungsverständnis. Die Schulleiter verstehen ihre Rolle im nicht-inklusive Kontext als die Verantwortlichen dafür, dass Schule als Organisation funktioniert:

UK 4.2: „Und so ganz grundsätzlich betrifft mein Job als Schulleitung beziehungsweise unser Schulleitungsteam eben die Bereiche Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung, wobei das auch alles so fließend ineinander übergreift.“ (B6, Z. 159-162)

Im inklusiven Kontext geht aus den Aussagen hervor, dass Schulleiter zum einen dafür Sorge tragen müssen, dass es ausreichend Anreize gibt, damit Lehrer in die Inklusion gehen und dass Schulleitung es als ihre Aufgabe betrachtet, die Systemgrenzen aufzuzeigen:

UK 5.2: „Das heißt dafür muss ich Motivation schaffen, Anreize schaffen, dass die Kollegen sich abordnen lassen und diese Inklusion auch umsetzen.“ (B1, Z. 129-130)

UK 5.2: „Ja, aber ganz klar aufzeigen, wo sind die Grenzen und wo sind die Pflichten von den Inklusionslehrkräften. [...] Das finde ich sehr wichtig, dass WIR das als Schulleitung, also meine Konrektorin und ich, das sehr aktiv angehen. Genau.“ (B2, Z. 124-128)

Wie in Kapitel 2.4.3.3 dargelegt, zeigt sich in einigen Aussagen, dass Ansätze des transaktionalen Führungsverständnisses im Rahmen inklusiver Schulentwicklung zur Anwendung kommen, wenngleich aus den dargelegten Forschungsergebnissen hervorgeht, dass ein transaktionaler Führungsstil im inklusiven Kontext eher weniger effektiv ist (vgl. Kap. 2.6.1.2).

Die Unterkategorien 4.3 und 5.3 befassen sich jeweils mit transformationalem Führungsverständnis im nicht-inklusive, sowie im inklusiven Setting. Im nicht-inklusive Setting zeigt sich, dass die Themen Personalentwicklung, Weiterbildung und Fürsorge im Vordergrund stehen. Charisma, Inspiration und visionäres Agieren werden im Kontext eines allgemeinen Aufgaben- und Führungsverständnisses nicht genannt:

UK 4.3: „Muss im Prinzip das Kollegium betreuen und schauen, wo liegen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, wo setze ich wen ein und was braucht es für den Einzelnen an Fortbildungsgeschichten oder Ähnliches. Vielleicht auch in Richtung Funktionsstellen, wenn jemand sich weiterentwickeln möchte. Also es ist sehr, sehr vielfältig.“ (B6, Z. 145-148)

UK 4.3: „Mein Job als Schulleitung [lacht]. Ich bin eigentlich Mädchen für alles, würde ich mal so sagen. Ich bin Führung, klar, ich steuere, ich unterstütze, ich coache, ich tröste, bin Feuerwehr. Ähm, ja, ich höre viel zu, beobachte viel. Ich gebe viel Rat, bin Ansprechpartner bei sowohl Kindern, Kollegen, Mitarbeitern, bei Sorgen und Nöten jeder Art.“ (B7, Z. 178-182)

Ein Grund hierfür könnte sein, dass Schulleiter im nicht-inklusiven Kontext eher keine Veränderungsnotwendigkeit sehen und daher aus ihrer Sicht auch kein Grund für visionäres Handeln besteht.

Etwas anders zeigen sich die Ergebnisse in UK 5.3. Im inklusiven Kontext sehen die Schulleiter ihre Rolle hauptsächlich in Form eines Motivators, der mit charismatischer Ausstrahlung inspiriert und sich gleichzeitig um das Wohlergehen seines Kollegiums sorgt:

UK 5.3: „Und da bin ICH eben der FESTEN Überzeugung, dass, um diese Aufgaben gut zu bewältigen/ da brauchst du zuerst eine, ich sage jetzt mal persönliche Kompetenz.“ (B4, Z. 163-165)

UK 5.3: „Aber gleichzeitig denke ich, bin ich schon auch dafür verantwortlich, dass man auch die Menschen nicht überfrachtet. Ich bin ja gleichzeitig auch Gesundheitsmanager. Ich muss schauen, dass das für alle schaffbar ist.“ (B7, Z. 251-253)

UK 5.3: „Ich glaube Begeisterung dafür zu haben und es richtig vorzuleben, das macht ganz viel aus. Und so denke ich auch im Bereich Inklusion. Nur wenn ich die Begeisterung transparent mache und vorlebe, kann auch so ein gewisser Geist in der Schule entwickelt werden.“ (B7, Z. 254-257)

Wobei aus den Aussagen nicht hervorgeht, wie genau die „Vision“ aussieht. Die Schulleiter sprechen von „Begeisterung vorleben“ und von einem „gewissen Geist“, der entwickelt werden muss, sie füllen diese Aussagen aber nicht inhaltlich. Aus allen Aussagen geht auch im Kontext transformationaler Führungsansätze nicht hervor, dass die Schulleitungen ihre Schulen als lernende Organisationen begreifen, sondern es entsteht der Eindruck, dass der autopoetische Charakter dominierend ist. Die Disziplinen, wie Senge sie beschreibt (vgl. Kap. 2.2), werden zwar implizit genannt, ein großes Ganzes im Sinne einer lernenden Organisation, die sich in einem Transformationsprozess (vgl. Kap. 2.3) befindet, beschreiben die Schulleiter jedoch nicht.

Die letzte Unterkategorie nimmt das Distributed Leadership in den Blick und schaut hier ebenfalls wieder auf den nicht-inklusiven und den inklusiven Zusammenhang (UK 4.4 und UK 5.4). Im Theorieteil wurde dargelegt, dass Distributed Leadership, betrachtet als Führung mit geteilter Verantwortung, gerade im Kontext inklusiver Schulentwicklung von hoher Relevanz ist (vgl. Kap. 2.4.3.4). Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass ein geteiltes Führungsverständnis, das Kooperation und kollektives Leistungshandeln im Fokus hat, im Kontext des allgemeinen, nicht-inklusiven Führungsverständnisses deutlicher ausgeprägt ist. 19 Aussagen lassen sich dem Distributed Leadership in UK 4.4 zuordnen, im Vergleich zu 7 Aussagen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Eine mögliche Interpretation ist, dass Schulleiter, zur Aufrechterhaltung ihres Systems, die Grenzen zu systemaufrechterhaltenden Einrichtungen und damit zu Ressourcen öffnen (vgl. Kap. 2.2). Dies würde erklären, warum zu UK 5.4 (Distributed Leadership im inklusiven Setting)

eher weniger Aussagen gezählt werden. Inklusive Schulentwicklung findet an den anderen Schulen statt und wird unterstützt, wird aber nicht als gemeinsame Organisationsentwicklungsaufgabe verstanden:

UK 5.4: „Ja und in Bezug auf die Inklusion ist es dann halt so, dass ich einen Ansprechpartner für die Gemeinschaftsschule und einen Ansprechpartner für die Grundschule habe, die da die vielen Verwaltungsaufgaben im Bereich Inklusion machen. Und da ist es dann auch tatsächlich so, dass diese Kollegen dann eben die inklusive Schulentwicklung wirklich vor Ort, mit der jeweiligen Schule voranbringen. Und die geben mir natürlich immer Rückmeldung, also das findet alles in Absprache mit mir statt. Aber ich denke es ist wenig effektiv, wenn wir hier in Führungszeichen im „stillen Kämmerchen“ sitzen und uns was ausdenken, und das passt gar nicht vor Ort, für die Lösung vor Ort. Von daher möchte ich das auch wirklich weiter dort an den Schulen verorten.“ (B3, Z. 188-197)

Zum weiteren Führungsverständnis dienen die Kategorien 6 und 7, die sich zum einen mit den aktuellen Bedingungen und Problemfeldern bei der Umsetzung von Inklusion befassen (OK 6) zum anderen werden Wünsche und notwendige Bedingungen aus Sicht der Schulleiter erfragt (OK 7).

Die Oberkategorie 6 ist untergliedert in die Bereiche politische Rahmenbedingungen (UK 6.1), personelle Ressourcen (UK 6.2), Umsetzung von Inklusion am SBBZ (UK 6.3) und generelle Problemfelder bei der Umsetzung von Inklusion (UK 6.4).

In UK 6.1 zeigt sich, dass der politische Blick ausschließlich auf die Unterrichtsversorgung gelegt wird. Die Politik macht die Vorgaben, die übernommen werden, z.T. mit einer negativen Bewertung seitens der Schulleiter. UK 6.2 zeigt, dass die personelle Versorgung als defizitär angesehen wird. Als Konsequenz daraus leiten die Schulleiter ab, dass sie an erster Stelle das SBBZ ausreichend mit Lehrerstunden versorgen und die Versorgung der Schüler im inklusiven Setting zweitrangig ist. Auch an dieser Stelle zeigt sich der autopoietische Charakter des Systems SBBZ. Die Aussagen in UK 6.3 passen zu den Aussagen aus Oberkategorie 1, die deutlich gemacht hat, dass der Fokus der Schulleiter auf der Differenzkategorie Behinderung liegt, da die meisten Aussagen dahingehend sind, dass es Inklusion an und für sich am SBBZ gar nicht gibt:

„Naja, das, was wir im Stammhaus machen, das kann man nicht richtig Inklusion nennen. Aber wir sind bemüht, fitte Schüler erst gar nicht zu haben.“ (B5, Z. 88-89)

In UK 6.4, die die allgemeinen Problemfelder bei der Umsetzung von Inklusion in den Blick nimmt, zeigt sich, dass die Schulleiter aufgrund der politischen und personellen Rahmenbedingungen ein hohes Maß an Frustration und Unsicherheit auf allen Seiten sehen. Keine Aussage bezieht sich darauf, dass es von Relevanz ist, dass eine gemeinsam geteilte Vision entstehen muss, die alle vom Veränderungsprozess Betroffenen zu Beteiligten macht.

Oberkategorie 7 nimmt Wünsche und Bedürfnisse von Schulleitern in den Blick. In UK 7.1 sind alle Aussagen darauf bezogen, dass es mehr personelle Ressourcen geben muss. In UK 7.2 beschreiben die Befragten, dass sie sich wünschen, dass Teams gebildet werden und die Kollegen aus den verschiedenen Schulen gut kooperieren. Nur eine Aussage hat zum Inhalt, dass auch eine intensive Kooperation zwischen den Schulleitungen wünschenswert wäre:

„Aber auch die Kooperation zwischen uns, also meinen Kollegen und den Kollegen der allgemeinen Schulen wirkt sich aus.“ (B6, Z. 50-52)

Beim Thema Qualifizierung und Fortbildung (UK 7.3) sehen die Schulleiter die Lehrer in der Pflicht, sich fortzubilden und unterstützen derartige Initiativen auch. Keine Aussagen hat zum Inhalt, dass es auch einen Qualifizierungs- oder Fortbildungsbedarf bei den Schulleitungen geben könnte. Die Kompetenzen, die Schulleiter brauchen, um inklusive Schulentwicklung zu betreiben (UK 7.4) umfassen Fähigkeiten wie Flexibilität, Empathie, Gesprächsführungskompetenz und das Vorhandensein eines guten Konzeptes. Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, können diese Fähigkeiten zur Personal Mastery, wie Senge sie formuliert, gezählt werden. Allerdings geht aus den Aussagen keine systemische Sicht auf Organisation hervor, ebenso wie auch an dieser Stelle interpretiert werden kann, dass die Schulleiter zwar erwarten, dass die allgemeinen Schulen zu lernenden Organisationen werden, dass dies aber für SBBZen eher weniger zutreffend ist und es dort wenig bis gar keinen Veränderungsbedarf gibt. UK 7.4, die die Bereitschaft der beteiligten Akteure abfragt, zeigt ähnliche Ergebnisse. „Die anderen“ müssen es richten und sich bewegen und verändern:

„Und dann hängt der Erfolg ja auch noch von den Partnerschulen und den Regelschulkollegen vor Ort ab. Welche Haltungen, welche Einstellungen die mitbringen, wie offen und kooperativ sie sind.“ (B5, Z. 190-195)

In UK 7.5 wird beschrieben, dass der Erfolg von Inklusion auch abhängig ist von den räumlichen und finanziellen Möglichkeiten. Es kann hier auch interpretiert werden, dass externale Faktoren für das mögliche Gelingen oder Scheitern verantwortlich gemacht werden.

UK 7.6 zeigt, dass die Schulleiter der SBBZen den Eindruck haben, dass sie die Arbeit für die Schulleitungen der allgemeinen Schule erledigen müssen und dafür nicht entschädigt werden:

„Und was MIR jetzt so auf Schulleitungsebene, um es mal plakativ zu sagen, in der Inklusion etwas aufstößt/ wir wollen das ja auch und befürworten es. Also ich habe SEHR viel Arbeit damit, bekomme es aber nicht in Schulleiterstunden oder Verwaltungsstunden abgegolten, weil die Schüler eben an der allgemeinen Schule mitzählen. Ich finde das GUT, dass die an der allgemeinen Schule mitzählen äh trotzdem muss da aber irgendwie ein Ausgleich stattfinden.“ (B3, Z. 87-92)

Abschließen werden in UK 7.7 die Wünsche der Schulleiter hinsichtlich ihrer Einflussmöglichkeiten und ihrer Entscheidungsfreiheit erhoben. Alle Aussagen zeigen, dass es einen Wunsch nach mehr Entscheidungsfreiheit gibt:

„Ähm mein Schulleitungshandeln. Äh es könnte sich noch stärker auswirken, wenn wir ähm mehr Handhabe hätten, was diese inklusiven Settings betrifft.“ (B1, Z. 64-66)

Allerdings wird in keiner Aussage deutlich, wie diese zusätzliche Entscheidungsfreiheit aussehen soll. Interessant ist hierbei, dass alle Aussagen in einer abwartenden Formulierung getätigt werden, was die Interpretation zulässt, dass es schön wäre, wenn es mehr Raum gäbe, dass aber niemand sich anschickt, diesen Raum einzufordern oder so zu handeln, dass der Raum entstehen muss. Das kann auch als Indiz für den Erhalt des Systems interpretiert werden.

Anschließend an die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse widmet sich das nächste Kapitel der Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung.

4 Beantwortung der Fragestellung

Im Rahmen dieser Arbeit wurde exemplarisch der Frage nachgegangen, welches Verständnis Schulleiter von ihrer Führungsrolle im Kontext inklusiver Schulentwicklung an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren haben. Um diese Frage zu beantworten wurde mittels leitfadengestützter Interviews erhoben, wie Schulleitungen grundsätzlich zu Inklusion stehen, wie sie ihre Aufgaben definieren und wie sie die Umsetzbarkeit von Inklusion beschreiben. Darüber hinaus wurden die Schulleiter hinsichtlich aktuell wahrgenommener Problemfelder und daraus resultierender Wünsche hinsichtlich inklusiver Schulentwicklung befragt.

Grundsätzlich stehen alle befragten Schulleitungen Inklusion eher positiv gegenüber, schätzen ihre Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit dennoch zumeist negativ ein. Dies führen sie insbesondere auf unzureichende personelle und finanzielle Rahmenbedingungen zurück und attribuieren somit external, ob Inklusion gelingen kann und schreiben sich damit wenig gestaltenden Einfluss auf die Umsetzung schulischer Inklusion zu. Daraus resultiert, dass sich gering ausgeprägtes Schulleitungshandeln bezüglich schulischer Inklusion in geringeren Entwicklungsfortschritten und einer negativeren Sichtweise auf die Umsetzbarkeit ausdrückt. Des Weiteren geht aus den Interviews hervor, dass die befragten Schulleiter ihren Einfluss in unterschiedlicher Ausprägung nutzen.

Die Ergebnisse zeigen, wie auch im Theorieteil der Arbeit dargelegt, dass es nicht DAS eine Verständnis der Führungsrolle gibt. Die Schulleiter zeigen mehrheitlich verschiedene Führungsstrategien, die sowohl in der allgemeinen Schulleitungsforschung als auch im Kontext von Inklusion, als förderlich zu beurteilen sind. So führen fast alle Schulleiter die Schule in einem Schulleitungsteam mit verteilten Verantwortungen (Distributed Leadership), fördern die Partizipation ihrer Kollegen und berücksichtigen in ihrer Rolle mehrere Ebenen, ebenso wie die Schulleitung die Bedürfnisse ihrer Lehrerschaft kennt und diese in die Schulentwicklung miteinbezieht. Sie schafft gute Rahmenbedingungen, wie die Schulung der Mitarbeiter und bemüht sich um Arbeitsentlastung (Transformativ Leadership).

Wobei festzustellen ist, dass bei allen Aussagen der autopoietische Charakter der sonderpädagogischen Bildung- und Beratungszentren im Vordergrund steht. Dies deutet daraufhin, dass Schulleitungen von SBBZen ihr Führungshandeln in erster Linie darauf ausrichten, ihr eigenes System zu erhalten.

Im Rahmen eines Transformationsprozesses, wie in Kapitel 2.2 und 2.3 beschrieben, bedarf es bei der Veränderung eines umfassenden Wandels auf allen Ebenen: Identität, Vision, Kultur, Strategie, Strukturen, Führung, Mitarbeiter, Stakeholder und Prozesse müssen einem Wandel unterzogen werden. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Schulleiter (noch) nicht alle genannten Ebenen im Blick haben. Die Ebenen Strukturen, Führung, Mitarbeiter und z.T. Stakeholder werden im Rahmen des Führungsverständnisses mitgedacht. Die Ebenen Identität, Vision und Strategie sind eher kein Teil des Führungsverständnisses der befragten Schulleiter im Kontext inklusiver Schulentwicklung. So identifizieren sie sich eher mit ihrer eigenen Schule, haben kaum eine Vision von Inklusion im schulischen Setting und erwarten, dass die Strategien von außen kommen. Dies gibt Aufschluss über die mentalen Modelle, die Senge formuliert (vgl. Kap. 2.3), und lässt vermuten, dass die mentalen Modelle der Schulleiter (noch) nicht in deren Bewusstsein geholt sind und daher auch (noch) nicht die Möglichkeiten geschaffen sind, die aus diesen mentalen Modellen resultierenden begrenzten Handlungsmöglichkeiten zu überprüfen und ggf. zu ändern. Diese Interpretation wird unterstützt durch die Tatsache, dass die befragten Schulleiter hinsichtlich ihrer eigenen Rolle als Führungskraft keinerlei Fort- oder Weiterbildungsbedarf sehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die befragten Schulleiter inklusive Schulentwicklung als eine Notwendigkeit betrachten und die hierfür erforderlichen strukturellen

und personellen Rahmenbedingungen schaffen; dass ihnen das Wohlergehen ihrer Mitarbeiter wichtig ist und sie hier eine Sorgfaltspflicht sehen. In allererster Linie gilt ihr Führungshandeln aber dem Erhalt der eigenen Organisation.

5 Methodenkritik und Ausblick

5.1 Methodenkritik

Die in der Arbeit verwendete Methode erscheint zur Erhebung von Einstellungen und Haltungen durchaus angemessen. Die Anzahl von sieben Interviews kann als ausreichend betrachtet werden, da es nicht um die Feststellung allgemeingültiger Theorien geht, sondern um einen exemplarischen Blick in ein spezifisches Arbeitsfeld. Anhand der Anzahl von Interviews können auf Basis der Theorie Rückschlüsse zu Haltungen und Einstellungen gezogen werden.

Im Rahmen der Auswertung hat sich allerdings gezeigt, dass die im Leitfaden formulierten Erzählimpulse hätten dezidierter sein können, ebenso wie die Memofragen und die Ad-hoc Fragen. Auf Grund dessen sind im Rahmen der Auswertung gewisse Unschärfen entstanden, die zu kritisieren sind und mitunter eine genaue Zuordnung zu den Kategorien erschwert haben.

Des Weiteren darf im Verlauf eines Forschungsprozesses nicht vergessen werden, dass die Forscherin im Rahmen ihrer Beobachterrolle selbst Teil des Prozesses ist und, wie jeder Forscher, über subjektive Theorien und zugrundeliegende mentale Modelle verfügt, die ggf. den Blickwinkel im Auswertungsprozess beeinflussen können.

5.2 Ausblick

Bei einer weitergehenden Forschung und Beschäftigung mit dem Thema wäre es interessant, Schulleiter von allgemeinen Schulen hinsichtlich ihres Führungsverständnisses im Kontext von Inklusion zu befragen und mit dem Führungsverständnis von Schulleitern am SBBZ zu vergleichen.

Darüber hinaus böte sich an, den Blick auf die Frage zu richten, welches organisationale Verständnis Schulleiter von ihrer eigenen Organisation im Kontext inklusiver Schulentwicklung haben und in welcher Weise mentalen Modelle und innere Glaubenssätze diese Sichtweise beeinflussen.

Abschließen bleibt festzuhalten, was auch die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Entwicklung hin zu Inklusion im schulischen Setting und damit Veränderung in Organisationen, hoch komplexe und von den Beteiligten als mühevollere Herausforderungen verstandene Prozesse sind.

6 Literatur

- Becker, Manfred; Arnold, Rolf (2012): Organisationsentwicklung. Studienbrief OE0110 im Rahmen des Fernstudiengangs Organisationsentwicklung. TU Kaiserslautern. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage
- Badstieber, Benjamin; Orke, Britta; Waschke, Lee, Amrhein, Bettina (2017). Perspektiven von und auf Schulleitungen im Kontext aktueller inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse. *Sonderpädagogische Förderung heute*. 62(2). S. 180-194
- Bonsen, Martin (2016a): Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz, 4. Auflage. S. 193-28
- Bonsen, Martin (2016b): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS, 2. Auflage. S. 301-323
- Brauckmann, Stefan; Eder, Ferdinand (2019): Führungsforschung im Bildungsbereich. Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(19). S. 5-15
- Brodbeck, Felix C. (2016): Führung. Soziale Einflussnahme auf andere. In: Brodbeck, Felix C.; Kirchner, Erich; Woschee, Ralph (Hrsg.) *Internationale Führung. Das GLOBE-Brevier in der Praxis*. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 1-32
- Buchen Herbert; Rolff, Hans-Günter (2016): Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung. In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz. 4. Auflage. S. 3-11
- Dubs, Rolf (2016): Führung. In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz. 4. Auflage. S. 103-176
- Erhardt, Ulrich; Zimmermann, Fabian (2015): Veränderungs- und Transformationsprozesse initiieren und begleiten. Studienbrief OE0320 im Rahmen des Fernstudiengangs Organisationsentwicklung. TU Kaiserslautern. 2. überarbeitete Auflage

- Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, zuletzt eingesehen am 18.03.20)
- Grummt, Marek (2019). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS
- Helfferrich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. 2. Auflage. S. 669-686
- Huber, Stephan Gerhard (2009). Schulleitung. Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. *Lehrern und Lernen*, 8(9), S. 12-20
- Huber, Stephan Gerhard (2010): Schulleitung und Schulaufsicht. Konferenz der Kantonalen Kader für die Volksschule der deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein (www.bildungsmanagement.net/pdf_gesichert/Huber-2010-SchulleitungSchulaufsicht-10-07-18.pdf zuletzt eingesehen am 29.05.2020)
- Huber, Stephan Gerhard (2012): Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. *SchulTrends*, 1, S. 8-11
- Huber, Stephan Gerhard (2017). Schulleitungen als Gestaltende inklusiver Schulentwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(2), S. 121-136
- Klein, Esther Dominique (2018): Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. In: SHIP Working Paper Reihe 2. (<https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=45206>, zuletzt eingesehen am 29.05.2020)
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 3. Auflage
- Lindemann, Holger (2017): Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung. Theorien, Modelle und Arbeitshilfen für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

- Lindemann, Holger (2017): Unternehmen Schule. Führung und Zusammenarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Lütje-Klose, Birgit (2018): Konzeptualisierung von Inklusion und Sonderpädagogik. In: Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas; Werning, Rolf (Hrsg.) (2018): Basiswissen Lehrerbildung. Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Seelze: Kallmeyer, Klett. S. 9-58
- Martens, Wil; Ortmann, Günther (2014): Organisationen in Luhmanns Systemtheorie. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hrsg.) (2014): Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer. 7., aktualisierte und überarbeitete Auflage. S. 407-440
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik. Weinheim, Basel: Beltz. 12. Auflage
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz. 6. Auflage
- Moser, Vera (2017): Organisation – soziologische Grundlagen einer Theorie der Schulentwicklung. In: Moser, Vera; Egger, Marina (Hrsg.) (2017): Inklusion und Schulentwicklung Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer. S. 81-97
- Nerdinger, Friedemann, W. (2014): Führung von Mitarbeitern. In: Nerdinger, Friedemann, W.; Blickle, Gerhard; Schaper, Niclas (2014): Arbeits- und Organisationspsychologie. Heidelberg: Springer. 3., vollständig überarbeitete Auflage
- Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. Stuttgart: Lucius und Lucius
- Rolf, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schnelle Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 29-36
- Scheer, David (2019): Schulleitung und Inklusion. Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion. Wiesbaden: Springer VS

- Scheer, David; Laubenstein Désirée; Lindmeier, Christian (2014): Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz. Vorstellung eines Forschungsdesigns im Rahmen der Schulbegleitforschung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 65(4), S. 147-155
- Schmerbauch, Andrea (2017): Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen. Wiesbaden: Springer VS
- Schratz, Michael; Wiesner, Christian; Kemethofer, David; George Ann Cathrise; Rauscher, Erwin; Krenn, Silvia; Huber, Gerhard Stephan (2015): Schulleitung im Wandel. Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea; Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (Band 2). Graz: Leykam, S. 221-262
- Senge, P. M. (2003): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta. 9. Auflage
- Simon, Fritz B. (2013): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer. 6., unveränderte Auflage
- Steinmann, Horst; Schreyögg, Georg; Koch, Jochen (2013): Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte, Funktionen, Fallstudien. Wiesbaden: Springer Gabler. 7. Auflage
- Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Ullrich, Stephan (2018): Organisationen – der blinde Fleck inklusiver Pädagogik. Heidelberg: Carl Auer
- UN Behindertenrechtskonvention (2008): Artikel 24 (www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907, zuletzt eingesehen am 17.03.2020)
- Vahs, Dietmar (2015): Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage
- Werning, R. (2013): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, V. (Hrsg.): Die Inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Kohlhammer. 2. Auflage. S. 51-63.

Werning, Rolf; Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Kallmeyer, Klett.

Werning, Rolf (2017): Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In: Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Streese, Bettina (Hrsg.) (2017): Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde, Praxisbeispiele. Münster, New York: Waxmann. S. 17-30

7 Anhang

7.1 Interviewleitfaden

Einstieg

- Begrüßung
 - Erläuterung des Forschungsinteresses und der geplanten Vorgehensweise
 - Informationen zu
 - Vertraulichkeit
 - Datenschutz
 - Aufzeichnungstechnik
 - Nutzung der Daten
 - Rückversicherung der Teilnahmebereitschaft und der „Startbereitschaft“
-

1. Erzählimpuls

❖ **Beschreiben Sie mir doch bitte einmal, was Sie unter Inklusion verstehen.**

- Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Inklusion gemacht?
- Welche Chancen sehen Sie in der schulischen Inklusion – welche Grenzen?
- Wenn Sie sich im Kontext schulischer Inklusion etwas wünschen könnten, was wäre das?

Notizen:

Formulierungen für Ad-hoc-Fragen:

Können Sie mir mehr dazu Erzählen?

Könnten Sie dazu ein Beispiel geben?

Können Sie erklären, warum Sie diesen Eindruck hatten?

2. Erzählimpuls

- ❖ **Beschreiben Sie doch einmal, wie schulische Inklusion bei Ihnen umgesetzt wird.**
- ❖ *Und wie würde die Umsetzung aussehen, wenn über Nacht alle hindernden und hemmenden Faktoren verschwunden wären?*

- Welche (Rahmen-)Bedingungen braucht inklusive Schulentwicklung?
- Welche Hindernisse hemmen die schulische Umsetzung von Inklusion?
- Wie wirkt sich Ihr Schulleitungshandeln auf inklusive Schulentwicklung aus?

Notizen:

3. Erzählimpuls

❖ **Erzählen Sie mir doch bitte einmal etwas über Ihren Job als Schulleitung.**

- Welche Rolle spielen Sie an der Schule?
- Welche Funktionen haben Sie?
- Welche Aufgabenfelder haben Sie als Schulleitung?

Notizen:

4. Erzählimpuls

❖ **Wie verstehen Sie Ihre Rolle bei der schulischen Umsetzung der Inklusion?**

- Welche konkreten Aufgaben kommen Ihnen hierbei zu?
- Wie tragen Sie persönlich zur Entwicklung einer inklusiven Schulkultur bei?
- Wie wirkt sich Ihr Schulleitungshandeln auf inklusive Schulentwicklung aus?

Notizen:

Abschluss

- Ausschalten des Aufnahmegerätes
- Bedanken für die Teilnahme und anbieten, dass die fertige Arbeit auf Wunsch zugesandt werden kann.

7.2 Kategoriensystem einschließlich Ankerbeispielen

Oberkategorie 1: Verständnis von Inklusion		
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
UK 1.1: Enges Inklusionsverständnis	Verständnis von Inklusion als gemeinsame Beschulung und Förderung von Schülern mit und ohne Behinderung beziehungsweise festgestelltem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Der Fokus liegt hierbei auf der Behinderung beziehungsweise dem spezifischen Förderbedarf, nicht auf anderen Dimensionen von Heterogenität wie Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, etc.	„Aber es geht wirklich um die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung.“ (B1, Z. 9-10)
UK 1.2: Weites Inklusionsverständnis im pädagogisch-systemischen Sinne mit Fokus auf der Veränderung von Schule	Inklusion meint das Minimieren von Diskriminierung in und Ausgrenzung aus dem allgemeinen Bildungssystem durch Veränderungen der allgemeinen Schulen und ihren konzeptionellen Ansätzen sowie durch das Schaffen netzwerkartiger Strukturen, um allen Schülern die optimale Entwicklung ihrer Möglichkeiten, individuelles Lernen und soziale Teilhabe zu ermöglichen. Der Fokus liegt auf der Veränderung und Anpassung von Schule.	„Das heißt ich habe nach wie vor, auch nach all den Berufsjahren die Vorstellung, dass es möglich sein sollte, Menschen weitestgehend in einem System zu beschulen. Ähm und das ist auch mein Verständnis von Inklusion, das heißt eine Schule für alle zu haben, die so differenziert und individualisiert auf Menschen eingehen kann an einem Lernort, dass jeder seine Lernfortschritte machen kann und zu echter Teilhabe gelangt. Das wäre mein Verständnis und das bezieht sich nicht nur auf Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern einfach auf alle Schüler.“ (B5, Z. 5-12)
UK 1.3: Weites Inklusionsverständnis im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung	Inklusion als Menschenrecht ist keine primär pädagogische, sondern eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung mit dem Ziel einer inklusiven Gesellschaft und der sozialen Teilhabe aller Menschen, in allen Bereichen - nicht nur innerhalb der Bildung.	„Ähm, ja Inklusion ist das gleichberechtigte Miteinander Verschiedener. Ich glaube, das trifft es eigentlich ins Mark. (...) Also ich denke, dass Inklusion ja weit über die Schule hinausgeht. Also im Prinzip ist Inklusion ja ein gesellschaftlicher Grundsatz und beschränkt sich nicht nur auf Schule. Obgleich Schule eben der Themenbereich ist, mit dem wir uns in Inklusion auseinandersetzen.“ (B3, Z. 2-6)

Oberkategorie 2: Erfahrungen mit schulischer Inklusion		
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
UK: 2.1: Positive berufliche Erfahrungen mit Inklusion	Die Schulleitung berichtet von positiven beruflichen Erfahrungen, wonach Schüler*innen hinsichtlich ihrer individuellen Entwicklung und/oder ihrer schulischen Leistungen von inklusiver Beschulung profitieren bzw. profitiert haben.	„Auf der anderen Seite haben wir Schüler, die haben wir in Klasse 5 oder besser gesagt nach Klasse 4 an die Gemeinschaftsschule abgegeben und da hat man dann den Förderbedarf irgendwann aufgehoben, weil sie wirklich so gut zurechtgekommen sind. Für mich ein Zeichen dafür, dass das Lernumfeld eine sehr positive Auswirkung auf Kinder hat. Die haben dann eben nach der Klasse 9 auch einen super Hauptschulabschluss gemacht. Und das sind dann Zeichen, dass es gut funktioniert.“ (B3, Z. 20-26)
UK 2.2: Negative berufliche Erfahrungen mit Inklusion	Die Schulleitung zeigt anhand negativer beruflicher Erfahrungen auf, dass die inklusive Beschulung nicht für alle Schüler*innen ihres Schultyps geeignet ist.	„Und was auch dazu kommt ist, was mir die Erfahrung zeigt, ist, dass NICHT jedes Kind gut mit der Inklusion zurechtkommt. Also man kann nicht grundsätzlich sagen, es ist für ALLE gut. Es gibt Kinder, die schaffen das einfach bei den derzeitigen Vorgaben mit großen Klassen, etc. nicht. Und das muss man meiner Meinung nach AUCH offen sagen.“ (B7, Z. 147-151)

Oberkategorie 3: Sinnhaftigkeit schulischer Inklusion		
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
UK 3.1: Sinnhaftigkeit schulischer Inklusion	Positive Äußerungen der Schulleitung bezüglich der Sinnhaftigkeit von Inklusion. Darunter subsumieren sich sowohl die Bewertung der Sinnhaftigkeit angesichts der aktuellen Umsetzung in Baden-Württemberg als auch die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Inklusion in der Schule	„Weil es ist halt einfach wichtig ja, weil es gibt Kinder für die Inklusion wirklich äh ganz toll läuft und auch für die Zukunft auch sicher wichtig wird.“ (B1, Z. 93-94)
UK 3.2: Sinnlosigkeit schulischer Inklusion	Negative Äußerungen der Schulleitung bezüglich der Sinnhaftigkeit von Inklusion. Darunter subsumieren sich sowohl die Bewertung der Sinnhaftigkeit angesichts der aktuellen Umsetzung in Baden-Württemberg als auch die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Inklusion in der Schule	„Und da bin ich auch ganz direkt und sage auch, dass ich die Inklusion sowie sie aktuell hier bei uns in Baden-Württemberg umgesetzt wird/ „Ich halte es für einen Bildungsbetrug am Kind, für ein Belügen der Eltern und ein Verheizen der Kollegen, bei dem das Ziel von Inklusion völlig verfehlt wurde.““ (B5, Z. 61-65)

UK 3.3: Autopoiese	Aussagen der Schulleitung zur Erhaltung der SBBZs.	„Und da finde es damals wie heute sehr gut, dass Baden-Württemberg tatsächlich den Weg gegangen, ist beide Systeme parallel zu erhalten. ICH denke, es gibt für beide Systeme ein Für und ein Wider und man kann nicht sagen DIESES System ist besser als das andere. Ähm es gibt für manche Kinder gute Wege und Möglichkeiten in der Inklusion, aber für manche Kinder ist es auch der gute und richtige Weg exklusiv beschult zu werden.“ (B2, Z. 21-26)
-----------------------	--	---

Oberkategorie 4: Allgemeines Aufgaben- und Führungsverständnis		
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele
UK 4.1: Instructional Leadership	Aussagen, die sich mit der direkten Einflussnahme auf den Unterricht und dessen Gestaltung und damit verbunden dem Lernfortschritt und -erfolg der Schüler befassen.	„Natürlich musst du auch noch unterrichten nebenher“ (B4, Z. 161-162)
UK 4.2: Transactional Leadership	Aussagen, die sich mit der primären Funktion der Schulleitung befassen, Strukturen und Systeme so zu gestalten, dass alle Aufgaben gut erledigt werden können und die Schule als Organisation funktioniert. Hierzu zählen neben Aufgaben der Prozessplanung und Evaluation auch das Aufbauen und Koordinieren von Informations- und Kommunikationssystemen, die Diskussion und Klärung von Rollen, Zielen und Erwartungen sowie die Entwicklung beziehungsweise Aktivierung struktureller Untereinheiten.	„In erster Linie bin ich einfach für die LEITUNG der Schule zuständig, dass die Alltagsabläufe stimmen. Also im Grunde genommen der Schulorganisation, -koordination, der schulischen Prozesse aber auch der Schulentwicklung, ist ganz ganz wichtig.“ (B1, Z. 99-102) „Ähm ja, also letzten Endes von vielen Verwaltungsaufgaben, Vertretungsplan, Statistik, Thema Haushalt.“ (B3, Z. 134-135)
UK 4.3: Transformational Leadership	Aussagen, die sich auf die positive und intensive Interaktion zwischen Schulleitung und Lehrkräften beziehen, wobei Schulleitung die Rolle eines partizipativen Managers einnimmt, der unterstützt, befähigt und motiviert. Zentrale Aufgaben sind das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten, das Fördern offener Kommunikation und Partizipation, Personalentwicklung mit dem Ziel der Professionalisierung der Lehrkräfte sowie das Weiterentwickeln der Organisation im	„Und ich schaue einfach, so gut es in meiner Macht steht, dass es jedem gut geht, versuche auch Wünsche abzufragen und dann natürlich auch sofern möglich zu erfüllen. Und ich schaue eben auch darauf, dass ich nach Möglichkeit jedem Aufgaben übertrage, die auch passend sind und eben nicht Aufgaben übergebe, die jemand nicht schaffen kann. Und damit fahre ich eigentlich ziemlich gut, wir haben hier fast keine Krankheitsfälle im Haus und das zeigt mir auch einfach, dass

	<p>Sinne der Humanisierung und Gesunderhaltung des Kollegiums. Hierzu zählen Aussagen zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Charisma - Inspiration - Intellektueller Stimulierung - Individualisierter Fürsorge 	<p>sich meine Kollegen hier wohlführen und auch gerne zum Arbeiten kommen. Ja, und das ist ebenso der Bereich Personalführung“ (B7, Z. 197-204)</p> <p>„Ähm und natürlich auch Personalentwicklung. Also was bringen die Lehrer die ich habe mit, wo setze ich sie am besten ein. Auch was wollen sie und was braucht die Schule, um da auch so eine Art Passung zu finden. Äh, was tut einem Kollegen vielleicht auch gut, um sich beruflich weiterzuentwickeln. In welchen Arbeitsbereich kann der, soll der vielleicht mal reinschnuppern.“ (B3, Z. 143-148)</p>
<p>UK 4.4: Distributed Leadership</p>	<p>Aussagen, die sich auf kollektives Leitungshandeln beziehen, bei dem Expertise durch Kooperation nach innen und außen entsteht.</p>	<p>„Wir haben hier eben ein Schulleitungsteam und auch eine Steuergruppe. Dann gibt es natürlich noch Fachschaften als Formate, wo sich Kollegen treffen können und sich auch unabhängig von Schulleitung austauschen und beraten. Ähm da denke ich, dass wir uns wahrscheinlich gar nicht so sehr von anderen Schulen unterscheiden.“ (B5, Z. 125-129)</p> <p>„GEMEINSAM Rausfinden, was wollen wir an unserer Schule, wie ist es umsetzbar, wie kommen wir da hin. Das ist nicht nur meine beziehungsweise die Aufgabe unseres Schulleitungsteams, sondern Zielsetzung und Aufgabe für uns als Schule, also für ALLE gemeinsam. Obwohl wir als Schulleitung hier sicherlich als Vorbild vorangehen.“ (B5, Z. 121-125)</p>

Oberkategorie 5: Inklusionsspezifisches Aufgaben- und Führungsverständnis

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele
<p>UK 5.1: Instructional Leadership</p>	<p>Aussagen, die sich mit der direkten Einflussnahme auf den inklusiven Unterricht und dessen Gestaltung und damit verbunden dem Lernfortschritt und -erfolg aller Schüler befassen.</p>	

<p>UK 5.2: Transactional Leadership</p>	<p>Aussagen, die sich mit der primären Funktion der Schulleitung befassen, inklusive Strukturen und Systeme so zu gestalten, dass alle Aufgaben gut erledigt werden können und Inklusion funktioniert. Hierzu zählen neben Aufgaben der Prozessplanung und Evaluation auch das Aufbauen und Koordinieren von Informations- und Kommunikationssystemen, die Diskussion und Klärung von Rollen, Zielen und Erwartungen sowie die Entwicklung beziehungsweise Aktivierung struktureller Untereinheiten.</p>	<p>„Meine Rolle besteht was Inklusion betrifft mehr so im koordinativen Bereich, umsetzen müssen es die Lehrkräfte.“ (B1, Z. 137-138)</p> <p>„Und wenn man an die Verwaltungsbereiche denkt, dann liegen meine Aufgaben um die Vergabe der Stunden, dann natürlich in Absprache mit meinen Ansprechpartnern vor Ort.“ (B3, Z. 226-228)</p> <p>„Das heißt dafür muss ich Motivation schaffen, Anreize schaffen, dass die Kollegen sich abordnen lassen und diese Inklusion auch umsetzen.“ (B1, Z. 129-130)</p>
<p>UK 5.3: Transformational Leadership</p>	<p>Aussagen, die sich auf die positive und intensive Interaktion zwischen Schulleitung und Lehrkräften beziehen, wobei Schulleitung die Rolle eines partizipativen Managers einnimmt, der unterstützt, befähigt und motiviert. Zentrale Aufgaben sind das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten, das Fördern offener Kommunikation und Partizipation, Personalentwicklung mit dem Ziel der Professionalisierung der Lehrkräfte sowie das Weiterentwickeln der Organisation im Sinne der Humanisierung und Gesunderhaltung des Kollegiums. Hierzu zählen Aussagen zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Charisma – Inspiration – Intellektueller Stimulierung – Individualisierter Fürsorge 	<p>„Im Rahmen von Personalentwicklung sehe ich mich als Motivator oder Promoter, indem ich die Kollegen animiere zu Fortbildungen zu gehen.“ (B3, Z. 237-239)</p> <p>„Also ich glaube, dass ich die Inklusion ein Stückweit vorantreiben kann, indem ich hier im Haus und natürlich auch nach außen mit den allgemeinen Schulen, Inklusion als etwas Positives vertrete. Da bin ich ja schließlich Vorbild.“ (B2, Z. 188-191)</p> <p>„Ich glaube Begeisterung dafür zu haben und es richtig vorzuleben, das macht ganz viel aus. Und so denke ich auch im Bereich Inklusion. Nur wenn ich die Begeisterung transparent mache und vorlebe, kann auch so ein gewisser Geist in der Schule entwickelt werden.“ (B7, Z. 254-257)</p> <p>„Und da bin ICH eben der FESTEN Überzeugung, dass, um diese Aufgaben gut zu bewältigen/ da brauchst du zuerst eine, ich sage jetzt mal persönliche Kompetenz.“ (B4, Z. 163-165)</p>
<p>UK 5.4: Distributed Leadership</p>	<p>Aussagen, die sich auf kollektives Leitungshandeln im inklusiven Kontext beziehen, bei dem Expertise durch Kooperation nach innen und außen entsteht.</p>	<p>„Ja und in Bezug auf die Inklusion ist es dann halt so, dass ich einen Ansprechpartner für die Gemeinschaftsschule und einen Ansprechpartner für die Grundschule habe, die da die vielen Verwaltungsaufgaben im Bereich Inklusion machen. Und da ist es dann</p>

		<p>auch tatsächlich so, dass diese Kollegen dann eben die inklusive Schulentwicklung wirklich vor Ort, mit der jeweiligen Schule voranbringen. Und die geben mir natürlich immer Rückmeldung, also das findet alles in Absprache mit mir statt. Aber ich denke es ist wenig effektiv, wenn wir hier in Führungszeichen im „stillen Kämmerchen“ sitzen und uns was ausdenken, und das passt gar nicht vor Ort, für die Lösung vor Ort. Von daher möchte ich das auch wirklich weiter dort an den Schulen verorten.“ (B3, Z. 188-197)</p> <p>„Auf der anderen Seite ist meine Rolle dann auch gegeben in den Regelschulen, dass ich mit den dortigen Schulleitungen eben ähm diese Stunden die wir rausgeben oder die an die Regelschule als Abordnung stattfinden, dann auch bespreche und koordiniere“ (B1, Z. 130-133)</p> <p>„Aber auch die Kooperation zwischen uns, also meinen Kollegen und den Kollegen der allgemeinen Schulen wirkt sich aus. Und wenn die eben ungünstig ist, dann ist man als Schulleitung auch schnell in der Rolle des Vermittlers oder Konfliktlöser gefragt.“ (B6, Z. 50-53)</p>
--	--	--

Oberkategorie 6: Aktuelle Bedingungen und Problemfelder im Kontext schulischer Inklusion		
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
UK 6.1: Politische Rahmenbedingungen	Aussagen der Schulleitung über politische Vorgaben zur Regelung und Umsetzung von Inklusion, wie beispielsweise der Zuweisung des Umfangs sonderpädagogischer Förderung.	„So da ist es meines Erachtens auch so, dass von den Rahmenbedingungen es im Moment so läuft, dass ähm die Kinder mit einem Bildungsanspruch quasi gelistet sind und gezählt werden, (...) die auf Antrag der Eltern dann inklusiv dann in den Regelschulen äh beschult werden sollen/ die werden quasi gezählt, mit einem Faktor, derzeit zwei Lehrerwochenstunden, multipliziert wird und die Anzahl der Stunden dann eben vom SBBZ

		an die Regelschulen gegeben werden.“ (B1, Z. 14-20)
UK 6.2: Personelle Ressourcen	Aussagen der Schulleitung hinsichtlich der ihr zur Verfügung stehenden Lehrpersonen sowie deren Aufteilung auf die Arbeit im Stammhaus und in inklusiven Settings an den allgemeinen Schulen.	„Ja, also ich versuche schon, ähm stundenmäßig das rauszugeben, was irgendwie möglich ist, aber das ist im Moment unwahrscheinlich schwierig, weil die personellen Ressourcen knapp sind.“ (B6, Z. 62-64)
UK 6.3: Umsetzung von Inklusion am SBBZ	Aussagen der Schulleitung bezüglich der Umsetzung von Inklusion im Stammhaus (SBBZ).	„Also wir inkludieren ja quasi die ganze Schule, weil auch die Grundschüler mit den anderen Schülern gemeinsam was machen. [...]. Es findet halt hier statt und nicht in der allgemeinen Schule. Aber ich sage immer, Hauptsache es findet statt, wo ist ganz egal. [...] Ich glaube auch, wir sind in Baden-Württemberg die einzige Förderschule, die das so macht.“ (B7, Z. 46-66)
UK 6.4 Problemfelder bei der Umsetzung von Inklusion	Aussagen der Schulleitung zu Problemfeldern bei der Umsetzung von Inklusion, die weder unmittelbar die politischen Rahmenbedingungen noch die personellen Ressourcen widerspiegeln.	„Was den Organisationsaufwand anbelangt, haben wir in unserer Raumschaft gewisse Probleme, weil wir viele Schüler haben, die in Einzelinklusion bei uns sind. Und da ist es eben so, dass die Inklusionsschüler auf verschiedene Schulen in S., M. oder N. verteilt sind und diese liegen, weil recht ländlich, zum Teil ziemlich auseinander. Und da fahren die Kollegen dann fast genauso lange wie sie fördern. Und diese Fahrtzeiten müssen im Stundenplan ja bedacht werden.“ (B4, Z. 12-18)

Oberkategorie 7: Notwendige Bedingungen und Wünsche für die Umsetzung schulischer Inklusion

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
UK 7.1: Personelle Ressourcen	Alle Äußerungen der Schulleitung zum Einsatz und zum Umfang von Personal, um Inklusion erfolgreich umsetzen zu können.	Es bräuchte definitiv mehr Sonderschullehrer und es bräuchte das Teamteaching an der allgemeinen Schule.“ (B6, Z. 84-85)
UK 7.2: Kooperation, Zusammenarbeit und Austausch	Alle Aussagen der Schulleitung zur Relevanz und Notwendigkeit der Kooperation und Zusammenarbeit sowie des Austauschs aller an Inklusion Beteiligten (z.B. zwischen Regel- und Sonderpädagogen oder	„Da kommt es dann natürlich in besonderem Maße auf die Kollegen BEIDERSEITS und deren Kooperation an. Und das ist der/ das ist der meines Erachtens größte

	zwischen Schulleitung der allgemeinen Schule und des SBBZ).	Punkt, wie arbeiten die unterschiedlichen Lehrkräfte zusammen.“ (B4, Z. 86-89)
UK 7.3: Qualifizierung und Fortbildung	Alle Aussagen der Schulleitung zur Qualifizierung des Personals sowie zur Relevanz von bzw. Forderung nach Fortbildungen.	„Ähm und dann würde ich mir tatsächlich auch noch wünschen, aber das liegt im Wesen des Lehrers, dass Fortbildungen dazu wahrgenommen werden. Und dass diese Fortbildungen tatsächlich auch von Tandems wahrgenommen werden. Dass man sagt, man hat dann hier die Grundschule und hier den Lehrer von hier und die gehen zusammen auf Fortbildung, wie mach ich das in einer Klasse. Macht
UK 7.4: Kompetenzen von Schulleitungen	Aussagen der Schulleitungen bezüglich spezifischer Kompetenzen, die zum Ausüben des Schulleiteramtes erforderlich sind	„Man muss ähm Managementskills haben, man muss Personalführung, blablabla. Das ist alles richtig. Man muss Fachwissen und Schulrecht und so weiter und so fort, aber das sind alles Sachen, die man sich meines Erachtens erarbeiten kann und durch Fortbildungen auch mitbekommt. Eben wie führe ich Personal, Ressourcenorientierung und so weiter und so fort. Aber ich glaube das wichtigste ist tatsächlich, dass man jemand ist, der empathisch ist, aber auch sagen kann, wann Schluss ist mit Empathie.“ (B4, Z. 166-172)
UK 7.4: Bereitschaft und Haltung aller beteiligten Akteure	Alle Aussagen der Schulleitung zur Bereitschaft aller beteiligten Akteure, sich auf Inklusion einzulassen beziehungsweise deren Einstellung/Haltung gegenüber Inklusion.	„Für mich ist die Grundvoraussetzung die Haltung der Menschen, die das machen. Und wenn die nicht stimmt, dann funktioniert Inklusion nicht. Ich kann Inklusion nicht überstülpen und sagen: „Ihr müsst das machen“, da kann Inklusion dann niemals klappen. Da fehlen dann einfach die nötige Grundhaltung und auch die Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion.“ (B7, Z. 38-43)
UK 7.5: Finanzielle und baulich-räumliche Bedingungen	Alle Aussagen der Schulleitung zu baulichen und räumlichen Bedingungen sowie zu finanziellen Mitteln für die Schule.	„Geld für die Schulen und räumliche Voraussetzungen, das sind meine wichtigsten Faktoren, damit Inklusion funktionieren kann.“ (B5, Z. 106-107)
UK 7.6: Ausgleich und Unterstützung	Alle Aussagen der Schulleitung bezüglich dem Wunsch nach mehr Unterstützung durch das Schulamt und einem Ausgleich für die zusätz-	„Und was MIR jetzt so auf Schulleitungsebene, um es mal plakativ zu sagen, in der Inklusion etwas aufstößt/ wir wollen das ja auch und befürworten es. Also ich habe SEHR viel Arbeit damit, bekomme

	liche Arbeitsbelastung, die durch Inklusion für die Schulleitung entsteht.	es aber nicht in Schulleiterstunden oder Verwaltungsstunden abgegolten, weil die Schüler eben an der allgemeinen Schule mitzählen. Ich finde das GUT, dass die an der allgemeinen Schule mitzählen äh trotzdem muss da aber irgendwie ein Ausgleich stattfinden“ (B3, Z. 87-92)
UK 7.7: Entscheidungsfreiheit und Einflussnahme	Wunsch der Schulleitung nach mehr eigenverantwortlicher Handhabung, zum Beispiel bei der Vergabe der Stunden oder Organisation der inklusiven Settings.	„Und da hätte ich gerne mehr Einfluss darauf als Schulleitung, dass wir uns mit den Schulleitungen und den beteiligten Lehrkräften der Regelschulen einfach im Vorfeld äh zusammensetzen, also am besten VOR Beginn des Schuljahres, um eben diese Lerngruppen mh einfach zu organisieren. Das wir da mehr freie Hand bekämen seitens der Schulverwaltung. Das sie ähm meinet wegen sagen „Ihr habt einen gewissen Pool an Stunden, den organisiert und verteilt ihr selbsttätig auf die Kinder eben. Dass das einfach mehr Sinn macht.“ (B1, Z. 72-78)

7.3 Kategoriensystem mit allen Kodiereinheiten

Oberkategorie 1: Verständnis von Inklusion		
Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
UK 1.1: Enges Inklusions- verständnis	Verständnis von Inklusion als gemeinsame Beschulung und Förderung von Schülern mit und ohne Behinderung beziehungsweise festgestelltem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Der Fokus liegt hierbei auf der Behinderung beziehungsweise dem spezifischen Förderbedarf, nicht auf anderen Dimensionen von Heterogenität wie Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, etc.	<p>„Also die Inklusion ähm [...] Ich persönlich sehe die Förderung von Menschen mit Behinderung oder die von Behinderten bedroht sind äh damit die Teilhabe eigentlich in der Gesellschaft gewährleistet ist. Großes Thema Inklusion.“ (B1, Z. 2-4)</p> <p>„Aber es geht wirklich um die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung.“ (B1, Z. 9-10)</p> <p>„Inklusion ist absolut berufsgruppenabhängig, also das Schulumt und das schulische System sieht was ganz anderes oder versteht was ganz anderes unter Inklusion als jetzt der Schulträger oder als irgendwelche Behindertenverbände. (...) Also Inklusion im schulischen Kontext bedeutet, ähm Kinder mit einem festgestellten Bildungsanspruch, ähm da können sich die Eltern also entscheiden zwischen Inklusion, also ob der Bildungsanspruch in der Inklusion eingelöst wird oder an einem SBBZ.“ (B2, Z. 3-8)</p> <p>„Unter Inklusion? Ich verstehe zweierlei Arten von ähm/ ich habe zweierlei Arten des Verständnisses. Zum einen das formal schul-juristische sage ich einmal. Da sind wir zwischen der Einzelinklusion und der gruppenbezogenen Lösung in Inklusion. Und natürlich auch den generellen Aspekt der Inklusion von Schülern mit Beeinträchtigungen, egal jetzt welcher Art, in einen Normalzusammenhang, nenne ich es einmal. Ähm um äh diese dann eben in personalen Aspekten zu fördern, und zwar auf beiden Seiten, von zum Beispiel nicht-behinderten und behinderten Schülern.“ (B4, Z. 2-8)</p> <p>„Also im Idealfall ist für mich Inklusion, wenn tatsächlich behinderte und nicht behinderte Schüler zusammen lernen und man dann ähm praktisch so sie dann einbindet, dass es wie eine heterogene Gruppe ist, aber ähm es im Prinzip keinen Unterschied macht, von der äußerlichen Erkennbarkeit, wer jetzt mehr Hilfe, mehr Unterstützung braucht und wer weniger.“ (B6, Z. 2-6)</p> <p>„Und in Bezug auf den Unterricht heißt Inklusion für mich eben auch, einfach innerhalb einer Klasse eine Vielfalt von unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen zu haben und, dass alle Kinder im Endeffekt den gleichen Zugang bekommen müssen zu verschiedenen Lernumgebungen und Lerninformationen. Und auch da muss der Lernraum oder der Lernbegleiter sich dem Kind anpassen und nicht umgekehrt. Das wäre toll und es müssen einfach für Kinder mit Behinderungen Voraussetzungen geschaffen werden, dass sie an allem teilhaben könne, dass sie eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten haben und selbstständig in ihrem Entwicklungsprozess sich einbringen können, durch entsprechende Hilfsmittel, die man ihnen dann eben zur Verfügung stellen muss.“ (B7, Z. 19-28)</p>

<p>UK 1.2: Weites Inklusionsverständnis im pädagogisch-systemischen Sinne mit Fokus auf der Veränderung von Schule</p>	<p>Inklusion meint das Minimieren von Diskriminierung in und Ausgrenzung aus dem allgemeinen Bildungssystem durch Veränderungen der allgemeinen Schulen und ihren konzeptionellen Ansätzen sowie durch das Schaffen netzwerkartiger Strukturen, um allen Schülern die optimale Entwicklung ihrer Möglichkeiten, individuelles Lernen und soziale Teilhabe zu ermöglichen. Der Fokus liegt auf der Veränderung und Anpassung von Schule.</p>	<p>„Das heißt ich habe nach wie vor, auch nach all den Berufsjahren die Vorstellung, dass es möglich sein sollte, Menschen weitestgehend in einem System zu beschulen. Ähm und das ist auch mein Verständnis von Inklusion, das heißt eine Schule für alle zu haben, die so differenziert und individualisiert auf Menschen eingehen kann an einem Lernort, dass jeder seine Lernfortschritte machen kann und zu echter Teilhabe gelangt. Das wäre mein Verständnis und das bezieht sich nicht nur auf Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern einfach auf alle Schüler.“ (B5, Z. 5-12)</p>
<p>UK 1.3: Weites Inklusionsverständnis im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung</p>	<p>Inklusion als Menschenrecht ist keine primär pädagogische, sondern eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung mit dem Ziel einer inklusiven Gesellschaft und der sozialen Teilhabe aller Menschen, in allen Bereichen - nicht nur innerhalb der Bildung.</p>	<p>„Ähm, ja Inklusion ist das gleichberechtigte Miteinander Verschiedener. Ich glaube, das trifft es eigentlich ins Mark. (...) Also ich denke, dass Inklusion ja weit über die Schule hinausgeht. Also im Prinzip ist Inklusion ja ein gesellschaftlicher Grundsatz und beschränkt sich nicht nur auf Schule. Obgleich Schule eben der Themenbereich ist, mit dem wir uns in Inklusion auseinandersetzen.“ (B3, Z. 2-6)</p> <p>„Und was ich ganz wichtig finde, dass alle Menschen halt zu einer wirklichen TEILHABE befähigt werden. Dass sie einfach teilhaben können an dem Leben. Also das ist jetzt meine Idealvorstellung von Inklusion und da muss sich eigentlich die Umgebung beziehungsweise die Schule auf die Menschen einstellen und nicht die Menschen auf die Umgebung. Das wäre dann finde ich so die Reinform von Inklusion. Ich denke einfach, die Menschheit muss dazu kommen, dass man eine Behinderung ganz annimmt, ohne irgendeinen Vorbehalt zu haben, welche Behinderung es auch immer ist. Es müsste einfach ganz normal sein, dann wäre es wirkliche Inklusion.“ (B6, Z. 6-14)</p> <p>„Also ich denke es ist eine volle und auch wirksame Teilhabe an der Gesellschaft. Das sollte aus meiner Sicht Inklusion sein, äh dass alle Beteiligten die Vielfalt wertschätzen und als eine Bereicherung ansehen und nicht als Störung. Und einfach wertschätzen, dass Menschen unterschiedlich sind, das ist für mich Inklusion. Inklusion ist für mich (...) man macht keine Unterschiede. Das wäre eigentlich so das Optimum.“ (B7, Z. 2-6)</p>

Oberkategorie 2: Erfahrungen mit schulischer Inklusion		
Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
UK: 2.1: Positive berufliche Erfahrungen mit In- klusion	Die Schulleitung berichtet von positiven beruflichen Erfahrungen, wonach Schüler*innen hinsichtlich ihrer individuellen Entwicklung und/oder ihrer schulischen Leistungen von inklusiver Beschulung profitieren bzw. profitiert haben.	<p>„Also momentan sind die Erfahrungen einfach gemischt, und es gibt durchaus Kinder, die sehr gut zurecht kommen in der Inklusion und diese Rückmeldung haben wir auch einfach von den Grundschulen und Gemeinschaftsschulen.“ (B1, Z. 26-28)</p> <p>„Auf der anderen Seite haben wir Schüler, die haben wir in Klasse 5 oder besser gesagt nach Klasse 4 an die Gemeinschaftsschule abgegeben und da hat man dann den Förderbedarf irgendwann aufgehoben, weil sie wirklich so gut zurecht gekommen sind. Für mich ein Zeichen dafür, dass das Lernumfeld eine sehr positive Auswirkung auf Kinder hat. Die haben dann eben nach der Klasse 9 auch einen super Hauptschulabschluss gemacht. Und das sind dann Zeichen, dass es gut funktioniert.“ (B3, Z. 20-26)</p> <p>„Und unsere Erfahrung ist TATSÄCHLICH, gerade an Gemeinschaftsschulen, dass unsere Schüler bessere Leistungen zeigen als bei uns im Stammhaus. Stellenweise sind sie sogar genauso gut wie manche ihrer Mitschüler dort. Und auch in der Grundschule sind die Schüler tendenziell einfach etwas stärker als gleichaltrige Schüler bei uns.“ (B4, Z. 41-45)</p> <p>„Ja, danach habe ich an der S.-H.-Schule als Lehrer gearbeitet und hatte dort weitere Berührungspunkte. Also immer mal wieder im Rahmen der Körperbehindertenpädagogik. Da wurde einfach sehr oft versucht, Schüler, die kognitiv fit sind, wieder raus in die Regelschule zu bringen. Und 2005 bin ich dann hierhergekommen als Schulleitung eines SBBZ Lernen. Und die ersten Jahre war Inklusion hier quasi kein Thema, weil wir ohnehin schon immer versucht haben, Schüler, von denen wir dachten, sie könnten den Hauptschulabschluss schaffen, nach der fünften Klasse wieder an die Regelschule abgeben.“ (B5, Z. 23-30)</p> <p>„Also ich finde, die Inklusion so, wie wir sie hier im Haus leben und verwirklichen, ist auf jeden Fall eine unglaubliche Bereicherung für alle Schüler. [...] Also man merkt einfach für die Kinder ist es selbstverständlich, dass es Kinder gibt, denen es nicht so gut geht wie einem vermeintlich normalen Kind. Und sie merken auch, dass diese Kinder vielleicht andere Sachen können, die sie nicht können. Also man beobachtet den Menschen auch ganz anders, wenn man ähm mit einem Kind selbstverständlich zusammen ist, das halt schlecht laufen kann oder ja. Die nehmen viel viel mehr Rücksicht aufeinander. [...] Also wir kriegen auch rückgemeldet von den weiterführenden Schulen, wo unsere Grundschüler dann nach der vierten Klasse hingehen, dass sie AUFFALLEND sozial sind. Also das haben wir schon ohne nachzufragen rückgemeldet bekommen.“ (B7, Z. 75-87)</p> <p>„Und ähm wir merken auch, dass die schwächeren Kinder, dass die so ein bisschen mitgezogen werden. Dass das für die auch so ein Ansporn ist, wenn sie sehen der oder der ist schon weiter.“ (B7, Z. 89-91)</p> <p>„Und wir stellen fest, dass die Kinder, also die Förderschüler in der fünften Klasse, ich sage jetzt mittlerweile leider, reine Förderschülerklassen kommen, die sind einfach weiter als die anderen. Also das ist ganz eindeutig so.“ (B7, Z. 91-94)</p>

<p>UK 2.2: Negative berufliche Erfahrungen mit Inklusion</p>	<p>Die Schulleitung zeigt anhand negativer beruflicher Erfahrungen auf, dass die inklusive Beschulung nicht für alle Schülern ihres Schultyps geeignet ist.</p>	<p>„Aber es gibt eben auch Kinder, die selbst im inklusiven Setting noch überfordert sind, wo die Inklusion einfach nicht passt oder ausreicht.“ (B1, Z. 28-30)</p> <p>„[...] während die anderen Kollegen, die jetzt nur stundenweise in den Lerngruppen ähm wieder arbeiten, die tun sich halt schwer und müssen im Grunde genommen von Woche zu Woche wieder äh immer wieder neue Lernprozesse mit dem Kind mit dem Kind anregen.“ (B1, Z. 37-40)</p> <p>„Ja, also ich sehe es bei unseren Schülern. Wir haben eine große Verbundschule mit relativ vielen Schülern mit Förderbedarf im Gemeinschaftsschulzweig, hauptsächlich in der Sekundarstufe und einige Grundschulen aus der näheren Umgebung. Ähm und es ist die Frage/ also ich sehe, wenn wir Schüler in die Inklusion abgegebenen ähm und die kommen wieder nach zwei Jahren. Das ist für mich eindeutig so ein Zeichen, dass irgendwas nicht funktioniert hat. Was das sein mag, dass sei mal dahingestellt, aber das sind dann halt einfach Beispiele dafür, dass es nicht funktioniert hat.“ (B3, Z. 14-20)</p> <p>„Aber wir machen auch die Erfahrung, dass manche Kinder nach ein zwei Jahren in Inklusion dann doch wieder zu uns kommen und da war die Inklusion für diese Kinder dann einfach nicht erfolgreich.“ (B4, Z. 45-48)</p> <p>Und als ich nach Baden-Württemberg gekommen bin, direkt nach dem ersten Staatsexamen und somit vor dem Referendariat, habe ich ein körperbehindertes Mädchen in Mannheim betreut und die Eltern wollten damals auch eine gemeinsame Beschulung. Die haben das damals dann auch mit viel Kampf durchgesetzt. Da war es so, dass damals noch alle komplett dagegen waren mich in den Unterricht zu bringen, das durfte ich dann auch nicht. Ja, das waren der erste Berührungspunkt in Baden-Württemberg.“ (B5, Z. 17-23)</p> <p>„Und da finde ich diese Einzelinklusionen, die es bei uns im ländlichen Raum fast ausschließlich gibt, besonders schlimm. Weil was ich halt schlimm finde, dass dann in solchen Gruppierungen mit nur einem Inklusionskind drin, dem jeden Tag vor Augen geführt wird, was es alles NICHT kann. Und dann kommen sie meistens nach zwei drei Jahren dann doch zu uns, weil das einfach nicht funktioniert. Und DAS finde ich sehr sehr schlimm. Das finde ich sehr sehr traurig.“ (B7, Z. 130-135)</p> <p>„Und was auch dazu kommt ist, was mir die Erfahrung zeigt, ist, dass NICHT jedes Kind gut mit der Inklusion zurechtkommt. Also man kann nicht grundsätzlich sagen, es ist für ALLE gut. Es gibt Kinder, die schaffen das einfach bei den derzeitigen Vorgaben mit großen Klassen, etc. nicht. Und das muss man meiner Meinung nach AUCH offen sagen.“ (B7, Z. 147-151)</p>
--	---	--

Oberkategorie 3: Sinnhaftigkeit schulischer Inklusion		
Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
UK 3.1: Sinnhaftigkeit schulischer Inklusion	Positive Äußerungen der Schulleitung bezüglich der Sinnhaftigkeit von Inklusion. Darunter subsumieren sich sowohl die Bewertung der Sinnhaftigkeit angesichts der aktuellen Umsetzung in Baden-Württemberg als auch die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Inklusion in der Schule.	<p>„Inklusion kann gelingen und dann auch sinnvoll sein, wenn eben die Rahmenbedingungen stimmen.“ (B1, Z. 33-34)</p> <p>„Weil es ist halt einfach wichtig ja, weil es gibt Kinder für die Inklusion wirklich äh ganz toll läuft und auch für die Zukunft auch sicher wichtig wird.“ (B1, Z. 93-94)</p> <p>„Wenn ich zehn oder fünfzehn Jahre jünger wäre mit den Verbindungen, die ich heute habe, würde ich versuchen eine Schule aufzumachen. [I: oh, ok.] Das heißt ich würde eine Schule machen, wo ich genau das Ziel hätte, eine Schule für ALLE zu sein, kein SBBZ. Und ich würde gerne zeigen, dass es machbar ist. Aber ich weiß, dass es an Ressourcen gebunden ist. Das heißt es müsste richtig Manpower und Fachwissen drinstecken. Also es müsste von allem etwas dabei sein und das ist nur eine der vielen Voraussetzungen. Weil den Gedanken von Inklusion, den finde ich nach wie vor total richtig und der sollte eigentlich auch schon längst Selbstverständlichkeit sein.“ (B5, Z. 72-80)</p>
UK 3.2: Sinnlosigkeit schulischer Inklusion	Negative Äußerungen der Schulleitung bezüglich der Sinnhaftigkeit von Inklusion. Darunter subsumieren sich sowohl die Bewertung der Sinnhaftigkeit angesichts der aktuellen Umsetzung in Baden-Württemberg als auch die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Inklusion in der Schule	<p>„So und das ist für mich ein Tropfen auf den heißen Stein, weil eben (...) wenn Gruppen gebildet werden/ die inklusiven Kinder sollen in gruppenbezogenen äh oder gruppenbezogen lernen oder äh beschult werden/ ähm da fließen dann im Grunde genommen zwei drei Wochenstunden für eine Gruppe in die Klassen. Was eigentlich ein Tropfen auf den heißen Stein ist. Und ähm somit ist diese Inklusion wie sie propagiert wird eigentlich nicht umsetzbar.“ (B1, Z. 20-26)</p> <p>„Weil ich habe jetzt Kollegen mh, die meinetwegen dann in Religion oder oder in Französischstunden sitzen und inklusiv tätig werden sollen, was wiederum wenig Sinn macht für die Schüler selbst, ja.“ (B1, Z. 70-72)</p> <p>„Sie sehen, die Umsetzung von Inklusion, aber auch das Unterrichten am Stammhaus ist angesichts des Personalmangels kaum richtig zu bewerkstelligen.“ (B2, Z. 65-67)</p> <p>„Ähm und bei dieser Stundenzuteilung bedeuten die Einzelinklusionen, dass eine relative Schwierigkeit darin besteht, wie fördere ich in diesen zwei Stunden ein Kind sinnvoll, wenn überhaupt möglich.“ (B4, Z. 21-23)</p> <p>„Aber bei uns hier im Förderschwerpunkt Lernen gestaltet sich tatsächlich Inklusion sehr schwierig. Und so wie man es sich vorstellen würde oder wie mein Verständnis von Inklusion ist, lässt sich die zumindest momentan noch nicht umsetzen.“ (B4, Z. 26-29)</p> <p>„Und gerade bei diesen Einzelinklusionen und nur zwei Stunden Förderung pro Woche fragt man sich schon manchmal, was das eigentlich bewirken soll.“ (B4, Z. 50-52)</p> <p>„Ansonsten wie gesagt, es wird einfach unterschiedlich umgesetzt, aufgrund der Lehrkräfte, aufgrund der Gegebenheiten vor Ort und das ist nicht immer sinnvoll, da sind wir dann auch einfach wieder bei diesen zwei Stunden.“ (B4, Z. 81-84)</p>

	<p>„Ersten ist es bei diesen zwei Stunden und Inklusionsschülern, die auf mehrere Schulen hier im ländlichen Umkreis verteilt sind, allein organisatorisch fast nicht mehr zu managen. Also allein die Umsetzbarkeit bei den Fahrtwegen und zur Verfügung stehenden Stunden bei vielen verteilten Einzelinklusionen ist quasi nicht leistbar.“ (B5, Z. 42-45)</p> <p>„Ja und zweitens haben wir es meiner Ansicht nach mit Kindern zu tun, die haben ein wirklich umfangreiches Päckchen zu tragen. Das heißt deren Lernbeeinträchtigung ist in allen Lebensbereichen zu spüren. Wenn ich jetzt einem Kind einen Sonderpädagogen zwei Stunden pro Woche schicke, dann reicht das umgangssprachlich ausgedrückt gerade einmal für ein „Hallo“ und „Tschüss“. Den Rest der Zeit sitzt das Kind in einer Gruppe mit einer Lehrerin, die auch noch ganz viele andere hat, und das bewerte ich absolut negativ und halte überhaupt nichts davon. So macht Inklusion einfach keinen Sinn. Da profitiert das Kind am wenigsten davon und die Regelpädagogen werden maximal gefrustet.“ (B5, Z. 53-61)</p> <p>„Und da bin ich auch ganz direkt und sage auch, dass ich die Inklusion sowie sie aktuell hier bei uns in Baden-Württemberg umgesetzt wird/ „Ich halte es für einen Bildungsbetrug am Kind, für ein Belügen der Eltern und ein Verheizen der Kollegen, bei dem das Ziel von Inklusion völlig verfehlt wurde.““ (B5, Z. 61-65)</p> <p>„Aber wie so vieles, das mit Politik zu tun hat, verbirgt sich momentan hinter dem schönen Begriff der Inklusion ein Sparprogramm. Und der Ersatz eines Sonderschulsystems in der Inklusion würde, wenn ich es richtig im Kopf habe, ungefähr das 3,5-fache an Ressourcen jeglicher Art brauchen, als aktuell für Bildung investiert wird. Und wenn man diesen Faktor hätte, dann könnte man mit mir über Inklusion reden, weil Inklusion dann eben so umgesetzt werden könnte, dass man das Ziel davon auch erreichen könnte.“ (B5, Z. 80-86)</p> <p>„Unsere Klientel und auch die Lehrkräfte an den Grundschulen haben erkannt, dass das so nicht wirklich Sinn macht.“ (B5, Z. 93-94)</p> <p>„Ich würde die Inklusion gerne noch mehr unterstützen, wenn ich wüsste, dass die Rahmenbedingungen so sind, dass die Schüler absolut davon profitieren. Und da sehe ich es einfach so, dass die Kinder bei den momentanen Rahmenbedingungen nicht wirklich von der Inklusion profitieren, besonders bei diesen Einzelinklusionen.“ (B6, Z. 68-72)</p> <p>„Und ich denke, wenn das eine so kleine Gruppe ist mit lediglich vier Stunden, die ich dort bin, ja ähm stellt sich für mich die Frage, inwieweit die Kinder von ihrer inklusiven Beschulung und meiner Unterstützung profitieren können.“ (B6, Z. 76-79)</p> <p>„Und wenn man dann auch so Inklusionsdebatten verfolgt oder so Filme dazu schaut, dann ist ja die schulische Inklusion ein Baustein und dann kommt ja aber oft danach dieser Übergang in den Beruf, wo ja noch ganz viel äh offene Fragen sind. ‚Wie geht es denn weiter und wo?‘ ,Und ist die Gesellschaft dann auch so inklusiv und stellt sich auf diese Schüler ein?‘ Da ist ja dann in der Regel ein großer Bruch nach der schulischen Inklusion und das ist für mich dann auch noch so ein Stolperstein oder mehr noch eine richtige Lücke im System. Und da denke ich dann schon so, die Schulen bemühen sich mit wirklich schlechten Rahmenbedingungen und nachher gibt es dann eh so ja Lücken im System, wo die Kinder oder dann Erwachsenen gar nicht das bekommen, was sie dann bräuchten.“ (B6, Z. 89-98)</p>
--	--

		<p>„Natürlich, es wird viel Inklusion gemacht, aber wenn man das zum Teil sieht. Das finde ich echt schlimm. Das ist dann auch in keiner Weise so, dass die Schüler davon profitieren. So wie es häufig draußen gemacht wird, weil einfach die Unterstützung bei der Entwicklung inklusiver Schulentwicklung gefehlt hat und auch weiterhin fehlt und die Rahmenbedingungen nicht geschaffen werden, (...) da kann man den Sinn und Nutzen von Inklusion dann durchaus bezweifeln.“ (B7, Z. 124-129)</p> <p>„Und bei so manchen Fällen da frage/ da hinterfrage ich das dann auch mal. Warum muss ein schwerstmehrfachbehindertes Kind in ein Gymnasium, was hat es davon? Welchen Gefallen tu ich dann diesem Kind? Da stelle ich dann schon die Sinnfrage, muss ich auch ehrlich zugeben. Also Inklusion ja, aber nicht um jeden Preis.“ (B7, Z. 151-155)</p>
UK 3.3: Autopoiese	Alle Aussagen der Schulleitung zur Erhaltung der SBBZs	<p>„Aber es gibt eben auch Kinder, die selbst im inklusiven Setting noch überfordert sind, wo die Inklusion einfach nicht passt oder ausreicht. Für die braucht es dann einfach doch eine separate Förderung an einem SBBZ.“ (B1, Z. 28-31)</p> <p>„Aber wir müssen uns immer wieder in Erinnerung rufen, dass es eben auch Kinder gibt, die an einem SBBZ besser aufgehoben wären.“ (B1, Z. 94-96)</p> <p>„Und da finde es damals wie heute sehr gut, dass Baden-Württemberg tatsächlich den Weg gegangen, ist beide Systeme parallel zu erhalten. ICH denke, es gibt für beide Systeme ein Für und ein Wider und man kann nicht sagen DIESES System ist besser als das andere. Ähm es gibt für manche Kinder gute Wege und Möglichkeiten in der Inklusion, aber für manche Kinder ist es auch der gute und richtige Weg exklusiv beschult zu werden.“ (B2, Z. 21-26)</p> <p>„Also ich wehre mich auch dagegen Inklusion jetzt ideologisch zu sehen und zu sagen: Inklusion ist gut oder Inklusion ist schlecht. Wir denken pädagogisch und nicht ideologisch und da gucken wir auch sonderpädagogisch nach jedem Einzelfall. Und da gibt es sicherlich Schüler, für die ist es eine gute Sache unter den jetzigen Bedingungen und da gibt es Schüler, die sind aber auch einfach bei uns, also an einem SBBZ Lernen besser aufgehoben unter den jetzigen Bedingungen.“ (B3, Z. 26-32)</p> <p>„Und deshalb finde ich es auch gut, dass Baden-Württemberg zweigleisig fährt und beide Systeme, also sowohl Sonderschulwesen als auch Inklusion finanziert. Und das ist einfach enorm teuer beide Systeme gleichzeitig zu fahren. Auf der anderen Seite sind wir glaube ich auch einfach ein Staat, der sich manche Dinge auch einfach leisten muss, weil es da wirklich um Zukunft geht.“ (B3, Z. 168-172)</p> <p>„Ich glaube, dass SBBZ auch einen guten Rahmen für einige Kinder geben, die in Klassen an allgemeinen Schulen nicht gut aufgehoben sind.“ (B3, Z. 172-174)</p> <p>„Also ich finde auch, dass einem diese Erfahrungen schon zeigen, dass zumindest bei der aktuellen Umsetzung von Inklusion das SBBZ als Schulform für einige Kinder nach wie vor wichtig und richtig ist.“ (B4, Z. 48-50)</p>

	<p>„Viele Eltern haben einfach von sich aus erkannt, dass ihr Kind zumindest im Moment an einem SBBZ sicherlich umfangreicher gefördert werden kann als in der Inklusion.“ (B5, Z. 51-53)</p> <p>„Inklusion hätte dann eine Chance, wenn man schon nicht mehr Geld als aktuell ausgeben möchte, wenn man uns Sonderschulen komplett schließen würde. Dann könnte man zumindest die Ressourcen, die wir jetzt haben im öffentlichen System verteilen. Es gäbe sicherlich immer noch genug Hürden und Schwierigkeiten das gut hinzubekommen und die Ressourcen auch zielgerichtet an die Schüler zu bringen. Wahrscheinlich bräuchten wir auch noch eine besondere Form neben der klassischen Schule. Weil wir werden immer auch Schüler haben, die wir nicht einfach in einer normalen Klasse mitlaufen lassen kann. Die wird es geben. Also eine kleine Extraform bräuchten wir dann trotzdem noch. ABER wir hätten zumindest verglichen mit jetzt deutlich mehr Ressourcen im System der allgemeinen Schulen.“ (B5, Z. 158-167)</p> <p>„Und was mir tatsächlich auch wichtig ist, dass man weiterhin zweigleisig fahren sollte. Also das SBBZ als Schule eben auch noch beizubehalten, gerade, wenn man für die Inklusion so wenig nachsteuert was Ressourcen anbelangt.“ (B6, Z. 108-110)</p> <p>„Aber trotzdem glaube ich oder sehe ich bei uns auch einfach, dass manche Schüler so was wie hier einfach brauchen, sowas kleines und familiäres.“ (B6, Z. 118-119)</p> <p>„Also, wenn man ernsthaft nur noch inklusiv beschulen möchte, dann müsste das gesamte Schulsystem meines Erachtens nochmal genauer betrachtet und überlegt werden, welche Veränderungen es braucht, damit Sonderschullehrer und allgemeine Pädagogen zusammen an der Schule arbeiten, wie auch immer diese Schule dann heißen mag. Und wie man die Arbeit dann wirklich so gestaltet und wie groß man die Gruppen hält, dass wirklich so was wie ein gemeinsames Lernen stattfinden kann, wo dann wirklich beide Gruppen gleich profitieren. Dass man nicht sagen kann, der hätte jetzt an einem SBBZ mehr Erfolg gehabt als hier in der Inklusion.“ (B6, Z. 119-127)</p> <p>„Also wenn Sie bei uns Eltern fragen, die wissen, was hier für Schulen sind, ob sie ihr Kind inklusiv oder bei uns beschulen möchten, dann sagen die selbst: „Das reicht doch meinem Kind nicht, zwei Stunden“. und geben ihr Kind dann lieber ans SBBZ, weil sie merken, da geht es meinem Kind besser als mit zwei Stunden in der allgemeinen Schule. Das zeigt uns dann auch eindeutig, dass Inklusion, zumindest so, wie sie jetzt nun mal eben betrieben wird, für viele Eltern keinen Ersatz oder keine Alternative für ein SBBZ Lernen für ihr Kind darstellt.“ (B7, Z. 138-144)</p>
--	--

Oberkategorie 4: Allgemeines Aufgaben- und Führungsverständnis		
Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
UK 4.1: Instructional Leadership	Aussagen, die sich mit der direkten Einflussnahme auf den Unterricht und dessen Gestaltung und damit verbunden dem Lernfortschritt und -erfolg der Schüler befassen.	<p>„Meine tägliche Aufgabe ist im Prinzip die Kinder dazu zu befähigen durch ein Fenster zu schauen und ihnen eine Welt zu zeigen, die sie so nicht kennen. Eine Welt, in der man Dinge erklärt, eine Welt in der man Dinge gezeigt bekommt. Das heißt wir haben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag und der Erziehungsauftrag. Dafür zu sorgen, dass dieser Auftrag erfüllt wird, das ist unser Hauptjob.“ (B2, Z. 80-84)</p> <p>„Ähm dann bin ich natürlich Ansprechpartner in pädagogischen Fragestellungen, wenn wir Schwierigkeiten mit Schülern haben und die Kollegen Schwierigkeiten mit Schülern haben.“ (B3, Z. 138-140)</p> <p>„Puh (...). Also ich habe ein Teiledeputat, was ich unterrichte. Da habe ich mittlerweile nur noch elf Stunden, weil ich im Personalrat sitze, letztes Jahr waren es 16, was DEFINITIV zu viel ist, also finde ich, um DEM gerecht werden zu können. Jetzt mit elf geht es dagegen ganz gut.“ (B3, Z. 131-134)</p> <p>„Und dann haben wir natürlich ganz klar mein Hauptanliegen, und zwar die Schüler hier optimal zu fördern. Und damit eben verbunden, wie bekomme ich das bestmöglich hin, eben mit den Ressourcen, die mir zur Verfügung stehen. Ja, mit dem Lehrerkollegium, mit einer älteren Schule, mit einer kleineren Schule. Ähm wie bekomme ich es hin, dass da ähm die möglichst optimalen Lernpassungen stattfinden und wie, ja setze ich das um. Also das sind die zwei Punkte.“ (B4, Z. 149-155)</p> <p>„Natürlich musst du auch noch unterrichten nebenher“ (B4, Z. 161-162)</p> <p>„Ja, und dann habe ich selber noch Unterricht, bin in der Inklusion [...]“ (B6, Z. 143)</p> <p>„Und dann ist man ja auch noch Lehrerin.“ (B7, Z. 186)</p>
UK 4.2: Transactional Leadership	Aussagen, die sich mit der primären Funktion der Schulleitung befassen, Strukturen und Systeme so zu gestalten, dass alle Aufgaben gut erledigt werden können und die Schule als Organisation funktioniert. Hierzu zählen neben Aufgaben der Prozessplanung und Evaluation auch das Aufbauen und	<p>„In erster Linie bin ich einfach für die LEITUNG der Schule zuständig, dass die Alltagsabläufe stimmen. Also im Grunde genommen der Schulorganisation, -koordination, der schulischen Prozesse aber auch der Schulentwicklung, ist ganz ganz wichtig.“ (B1, Z. 99-102)</p> <p>„Und dann gibt es eben, so diesen Schulalltag und was noch dazugehört, Haushalt, Planungen mit dem Schulträger, im Grunde genommen Elternarbeit, außerschulische Veranstaltungen, Presse und Öffentlichkeitsarbeit. Das fällt alles in Bereiche der Schulleitung. Aber wie gesagt, äh viele Bereiche haben wir jetzt auch im Schulleitungsteam ausgedehnt.“ (B1, Z. 116-120)</p> <p>„Ähm ja, also letzten Endes von vielen Verwaltungsaufgaben, Vertretungsplan, Statistik, Thema Haushalt.“ (B3, Z. 134-135)</p> <p>„Ähm das ist so der Hauptgrund oder das, was sehr herausfordernd ist, weil man verschiedene Charaktere im Kollegium hat, man hat ähm verschiedene Bedürfnisse, die SCHULE hat verschiedene Bedürfnisse als Institution und da</p>

	<p>Koordinieren von Informations- und Kommunikationssystemen, die Diskussion und Klärung von Rollen, Zielen und Erwartungen sowie die Entwicklung beziehungsweise Aktivierung struktureller Untereinheiten.</p>	<p>muss an einfach als Manager manchmal äh unpopuläre Entscheidungen treffen. Ähm ja, es ist manchmal so ein Wechselspiel. Man versucht, wie soll ich sagen, man muss gucken, dass man das natürlich positiv alles versucht managend zu führen, ähm ist manchmal aber nicht ganz einfach. Weil man manchmal Sachen auch einfach durchsetzen MUSS, ob jetzt von oben gesteuert oder nicht.“ (B4, Z. 141-149)</p> <p>„Puh (...). Also hauptsächlich sehe ich meine Aufgabe als Schulleitung darin, den Laden am Laufen zu halten, sprich die schulischen Abläufe zu organisieren, strukturieren und handhabbar zu machen. Ja, vom Stundenplan angefangen über Lehrerressourcenverteilung auch für die Inklusion bis Einzelfallgeschichten, die man planen muss.“ (B5, Z. 110-114)</p> <p>„Die sind natürlich auch ein Kernelement meiner Arbeit, wobei Personalentwicklung an einer öffentlichen Schule eine zweiseitige Sache ist. Ich habe als Schulleitung ja keine Ressourcenhöhe über mein Personal.“ (B5, Z. 137-140)</p> <p>„Also es geht viel um Organisation, also die Stundenplanerstellung, die Vertretung, wenn Lehrer erkrankt sind.“ (B6, Z. 132-133)</p> <p>„Und so ganz grundsätzlich betrifft mein Job als Schulleitung beziehungsweise unser Schulleitungsteam eben die Bereiche Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung, wobei das auch alles so fließend ineinander übergreift.“ (B6, Z. 159-162)</p> <p>„Aber ich habe eigentlich schon immer Kollegen, die Teile meiner Arbeit übernehmen. Wir haben eine Steuergruppe für Schulentwicklung. Ich würde eigentlich auch gern noch an Aufgaben delegieren. Aber da ist es dann so, je mehr ich an Aufgaben abgebe, umso mehr muss ich wieder unterrichten, bin aber ja trotzdem für alles verantwortlich. Und ähm das finde ich sehr, sehr schwierig. Das ist was anderes, wenn man einen Konrektor hat, das ist ja dann ein offizieller Auftrag und da kann ich dann auch verbindlich sagen: „Das sind deine Aufgaben, dafür bist du verantwortlich.“ Aber ich halte ja für alles den Kopf hin, ja.“ (B7, Z. 208-215)</p>
<p>UK 4.3: Transformational Leadership</p>	<p>Aussagen, die sich auf die positive und intensive Interaktion zwischen Schulleitung und Lehrkräften beziehen, wobei Schulleitung die Rolle eines partizipativen Managers einnimmt, der unterstützt, befähigt und motiviert. Zentrale Aufgaben sind das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse</p>	<p>„Wir haben normalerweise einen regelmäßigen Austausch, eine regelmäßige Teambesprechungszeit immer montags.“ (B2, Z. 31-33)</p> <p>„Dann da gibt es montags die große Besprechungszeit, da gibt es dann im Normalfall so einen allgemeinen Teil von etwa einer halben Stunde, wo allgemeine Dinge besprochen werden, Schülerfälle wie Sorgerechts geschichten und so was, die alle etwas angehen und dann gehen tatsächlich die Teams mit den jeweiligen Teamleitungen in ihre eigene Besprechung, denn der Laternenlauf der Kleinen interessiert die Großen kaum und Profil AC interessiert wiederum die Kleinen nicht.“ (B2, Z. 136-141)</p> <p>„Ähm und natürlich auch Personalentwicklung. Also was bringen die Lehrer die ich habe mit, wo setze ich sie am besten ein. Auch was wollen sie und was braucht die Schule, um da auch so eine Art Passung zu finden. Äh, was tut einem Kollegen vielleicht auch gut, um sich beruflich weiterzuentwickeln. In welchen Arbeitsbereich kann der, soll der vielleicht mal reinschnuppern.“ (B3, Z. 143-148)</p>

	<p>und Fähigkeiten, das Fördern offener Kommunikation und Partizipation, Personalentwicklung mit dem Ziel der Professionalisierung der Lehrkräfte sowie das Weiterentwickeln der Organisation im Sinne der Humanisierung und Gesunderhaltung des Kollegiums. Hierzu zählen Aussagen zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Charisma – Inspiration – Intellektueller Stimulierung – Individualisierter Fürsorge 	<p>„Also ich glaube tatsächlich mittlerweile, dass 80 Prozent der Schulleitertätigkeit, ok lassen wir es 70 Prozent sein/ also 70 Prozent der Schulleitertätigkeit oder -energie ähm Personalwesen ist. Tatsächlich. Also da heißt, Verwaltung von Personalressourcen, Gespräche mit Personal.“ (B4, Z. 138-141)</p> <p>„Also im Grunde genommen ist die Aufgabe eines Schulleiters heute, wenn er viel von seinen Kollegen erwartet, dann muss er auch viel dafür tun, sie bei Laune zu halten.“ (B5, Z. 147-149)</p> <p>„Muss im Prinzip das Kollegium betreuen und schauen, wo liegen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, wo setze ich wen ein und was braucht es für den Einzelnen an Fortbildungsgeschichten oder Ähnliches. Vielleicht auch in Richtung Funktionsstellen, wenn jemand sich weiterentwickeln möchte. Also es ist sehr, sehr vielfältig.“ (B6, Z. 145-148)</p> <p>„Mein Job als Schulleitung [lacht]. Ich bin eigentlich Mädchen für alles, würde ich mal so sagen. Ich bin Führung, klar, ich steuere, ich unterstütze, ich coache, ich tröste, bin Feuerwehr. Ähm, ja, ich höre viel zu, beobachte viel. Ich gebe viel Rat, bin Ansprechpartner bei sowohl Kindern, Kollegen, Mitarbeitern, bei Sorgen und Nöten jeder Art.“ (B7, Z. 178-182)</p> <p>„Ja, man ist natürlich auch Vermittlungsperson, wenn irgendwelche Konflikte aufkommen, beispielsweise mit Eltern oder Schülern.“ (B7, Z. 184-186)</p> <p>„Und ich schaue einfach, so gut es in meiner Macht steht, dass es jedem gut geht, versuche auch Wünsche abzufragen und dann natürlich auch sofern möglich zu erfüllen. Und ich schaue eben auch darauf, dass ich nach Möglichkeit jedem Aufgaben übertrage, die auch passend sind und eben nicht Aufgaben übergebe, die jemand nicht schaffen kann. Und damit fahre ich eigentlich ziemlich gut, wir haben hier fast keine Krankheitsfälle im Haus und das zeigt mir auch einfach, dass sich meine Kollegen hier wohlführen und auch gerne zum Arbeiten kommen. Ja, und das ist ebenso der Bereich Personalführung“ (B7, Z. 197-204)</p> <p>„Ich entscheide da auch nichts alleine, ohne vorher mit dem Kollegium darüber zu sprechen. Und versuche auch das Kollegium so viel wie möglich einzubeziehen.“ (B7, Z. 216-218)</p> <p>„Also ich sehe meine Rolle als Schulleitung einfach darin, den Überblick zu behalten in der Schule und zu unterstützen, wo ich es kann. Ja, also ich bin jetzt überhaupt niemand, der so äh den Chef raushängen lässt. Ich biete mich an, ich biete meine Unterstützung an, ich bin sehr sehr offen, wenn meine Kollegen Ideen haben oder irgendetwas bewirken wollen. Wenn es rechtlich möglich ist, da muss ich dann einfach prüfen und es dahingehend vertretbar ist, dann immer gerne. Wir haben ein sehr offenes Haus und ich bin auch sehr offen und versuche natürlich schon zu gewährleisten, dass alles im rechtlichen Rahmen und sicher ist. Und da schaue ich einfach, dass alle, die hier im Haus sind sicher oder abgesichert sind. Das sehe ich eigentlich so als meine Hauptaufgabe an.“ (B7, Z. 237-246)</p> <p>„Ich bin auch Motor für Ideen, versuche Schulentwicklung zu betreiben, aber immer nur MIT meinen Kollegen und Kolleginnen.“ (B7, Z. 246-247)</p>
--	--	---

<p>UK 4.4: Distributed Leadership</p>	<p>Aussagen, die sich auf kollektives Leitungshandeln beziehen, bei dem Expertise durch Kooperation nach innen und außen entsteht.</p>	<p>„Ähm und da denke ich, dass es unwahrscheinlich wichtig ist, im engen Austausch mit dem Schulamt zu stehen, damit wir auch auf unsere Situation aufmerksam machen. Das haben wir jetzt in den letzten Wochen und Monaten quasi täglich auch gemacht und machen es weiterhin und das Schulamt sucht mit Hochdruck nach Personen, die für uns geeignet sind.“ (B2, Z. 67-71)</p> <p>„Die Zusammenarbeit mit diesen SBBZ, ist natürlich auch eine wichtige Aufgabe. Das heißt, wir sind natürlich miteinander vernetzt und informieren uns beispielweise gegenseitig über Zuzüge, bestimmte Wohngebiete, etc.“ (B2, Z. 96-99)</p> <p>„Und dann arbeiten wir auch auf jeden Fall eng mit Institutionen wie dem Jugendamt zusammen, mit verschiedenen therapeutischen Settings, mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie, mit dem Schulamt. Also selbstverständlich arbeiten wir da sehr eng zusammen. Das geht bei uns gar nicht ohne. Es muss immer ein multiprofessionelles Team sein.“ (B2, Z. 99-103)</p> <p>„Das Leitungsteam trifft sich jede Woche einmal und wir besprechen unsere Dinge. Ins Leitungsteam bringen die jeweiligen Teams ihre Ideen mit, ähm wir besprechen das.“ (B2, Z. 134-136)</p> <p>„Ähm (...) Zusammenarbeit mit den umliegenden Schulen, Zusammenarbeit mit anderen Kooperationspartnern Stichwort Berufsbildungswerk, Jugendhilfeangebote, (...) auch so Partnerbetriebe, wo unsere Schüler Praktikum machen.“ (B3, Z. 135-138)</p> <p>„SEHR viel telefonieren [lacht], eben mit diesen Kooperationspartnern, mit unserem Schulträger, da geht es ja dann auch um Geld, was haben wir an Geld zur Verfügung, welche Einrichtungen der Stadt können wir neben dem Schulgebäude noch nutzen.“ (B3, Z. 140-143)</p> <p>„Also wir haben/ meine Stufenleitungen bilden mit mir die erweiterte Schulleitung äh und wir treffen uns dann auch regelmäßig, einmal pro Woche zum Jour fixe, um sich da auszutauschen und zu schauen, was sind denn gerade aktuelle Themen, die wir angehen müssen.“ (B3, Z. 183-187)</p> <p>„[...] aber aktuell ist es so, dass ich, seit ich hier als Schulleitung angefangen habe, keinen Stellvertreter habe. Aber trotzdem habe ich natürlich einige Aufgaben delegiert, sonst würde man das auch gar nicht schaffen.“ (B3, Z. 181-183)</p> <p>„Ja, und dann habe ich so verschiedene Verwaltungsaufgaben auch noch abgegeben an Kollegen, die dann auch wiederum Stunden dafür bekommen.“ (B3, Z. 187-188)</p> <p>„Und dann haben wir natürlich auch klassischerweise auch die Zusammenarbeit mit dem Schulträger, mit dem Schulamt.“ (B4, Z. 155-156)</p>
---	--	--

		<p>„Wir als Schule beziehungsweise ich als Schulleitung kooperiere ja nicht nur mit dem Kollegium, sondern auch mit anderen Schulleitungen, teilweise Lehrpersonen der allgemeinen Schule, dann natürlich mit dem Schulamt und dem Jugendamt. Eltern sind meine Kooperationspartner und Schüler. Dann haben wir mit dem Berufsbildungswerk, verschiedenen Betrieben, in denen unsere Schüler Praktika machen können, die Musikschule, Lesepaten, Vereine und noch andere Kooperationspartner. Und darüber den Überblick zu behalten und die Beziehungen auch zu pflegen, ist meines Erachtens auch ein ganz wichtiger Teil meiner Arbeit, ja.“ (B4, Z. 182-190)</p> <p>„Wir haben hier eben ein Schulleitungsteam und auch eine Steuergruppe. Dann gibt es natürlich noch Fachschaften als Formate, wo sich Kollegen treffen können und sich auch unabhängig von Schulleitung austauschen und beraten. Ähm da denke ich, dass wir uns wahrscheinlich gar nicht so sehr von anderen Schulen unterscheiden.“ (B5, Z. 125-129)</p> <p>„Meine Vorstellung von Schule ist, dass unsere Schüler am Ende mit Selbstvertrauen rausgehen und erleben, dass sie jemand sind, und dass sie etwas bewirken können. Und dafür die Ressourcen schaffen, Netzwerke zu knüpfen, die uns dabei behilflich sind, das ist eine meiner Hauptaufgaben. Das würde ich heute nach 14 Jahren Schulleiterdasein tatsächlich als meine wichtigste Aufgabe ansehen.“ (B5, Z. 116-121)</p> <p>„GEMEINSAM Rausfinden, was wollen wir an unserer Schule, wie ist es umsetzbar, wie kommen wir da hin. Das ist nicht nur meine beziehungsweise die Aufgabe unseres Schulleitungsteams, sondern Zielsetzung und Aufgabe für uns als Schule, also für ALLE gemeinsam. Obwohl wir als Schulleitung hier sicherlich als Vorbild vorangehen.“ (B5, Z. 121-125)</p> <p>„Es geht um Netzwerkbildung, also Kooperationspartner. Wir sind hier eine Schule mit ergänzendem Angebot und haben hier sehr viele außerschulische Partner, wir haben Ehrenamtliche an der Schule, wir haben interkulturelle, von der Stadt ausgebildete Elternmentoren an der Schule. Wir haben auch sehr engen Kontakt mit dem Jugendamt, weil wir viel Kinder aus sozialschwachen Familien haben und noch zwei soziale Gruppen, also auch Jugendhilfemaßnahmen“ (B6, Z. 133-138)</p> <p>„Und da gibt es immer wieder Gespräche zu führen, die außerschulischen Partner zu unterstützen, wenn sie Fragen haben oder zu begleiten. Das ist viel Organisationsaufwand aber auch viel Gesprächsaufwand. Eine Schule wie wir es sind, mit so vielen zusätzlichen Angeboten und Partnern ähm am Leben zu halten, dass das auch gut läuft ist meine Aufgabe.“ (B6, Z. 138-142)</p> <p>„Also ich habe eine Konrektorin, die aber nur in Teilzeit arbeitet und wir haben hier ein erweitertes Schulleitungsteam mit zwei Kolleginnen, eine aus der Haupt- und eine aus der Grundstufe. Und wir treffen uns wöchentlich oder alle vierzehn Tage, je nachdem, wie dringend es ist und die Zeit es erlaubt und tauschen uns aus und überlegen gemeinsam, ähm was jetzt so die nächsten Schritte sind.“ (B6, Z. 149-154)</p>
--	--	--

Oberkategorie 5: Inklusionsspezifisches Aufgaben- und Führungsverständnis		
Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
UK 5.1: Instructional Leadership	Aussagen, die sich mit der direkten Einflussnahme auf den inklusiven Unterricht und dessen Gestaltung und damit verbunden dem Lernfortschritt und -erfolg aller Schüler befassen.	<p>Mh also die Anfänge 2015/1016 waren tatsächlich so, dass meine Konrektorin und ich beschlossen haben, jeder muss raus in die Inklusion, um erstmal Erfahrungen zu sammeln.“ (B2, Z. 28-30)</p> <p>„Aber ich sehe es auch als unsere Aufgabe zu schützen, dass wir unsere Kollegen nicht verheizen in der Inklusion: Das heißt zu klären, dass sie nicht für die dortige Vertretung eingesetzt werden können. ABER sie können selbstverständlich mal in der Klasse, in der sie eingesetzt sind, einen Klassenunterricht machen. Ich denke die anderen profitieren ja auch von Binnendifferenzierung.“ (B2, Z. 119-124)</p> <p>„Also ich setze die Inklusion ja nicht im Klassenzimmer um, deshalb liegt meine Hauptaufgabe einfach in der Unterstützung meiner Inklusionskollegen.“ (B2, Z. 164-165)</p> <p>„Ja, dann noch Schulentwicklung, also wie stellen WIR uns auf Inklusion ein und was bedeutet Inklusion eigentlich für UNS. Wie gestalten wir unseren Unterricht hier draußen und im Haus. Gibt es uns als SBBZ langfristig noch oder nicht, das ist ja auch eine interessante Frage. Man hat ja so als die Inklusion aufkam, da gab es ja auch schon sehr viele Befürchtungen, dass die SBBZ vor allem Lernen langfristig, so wie es schon in anderen Bundesländern ist, gar nicht mehr weiterbestehen.“ (B3, Z. 148-153)</p> <p>„Ich ähm nehmen meine Rolle war als Mind im backoffice. Darunter verstehe ich, dass ich meine Lehrkräfte dazu anleite, ihre Schüler an den jeweiligen allgemeinen Schulen im Blick zu haben. Ähm aber ich habe immer so ein halbes Auge darauf, was läuft inklusionsmäßig. Ich bin immer im Austausch mit den jeweiligen Schulleitern vor Ort, ob es irgendwelche Probleme gibt, ob man irgendetwas justieren kann. Ähm ja, meine Rolle ist da so ein bisschen eher hinten, im Hintergrund.“ (B4, Z. 194-199)</p> <p>„Und so die inhaltliche Ausgestaltung der Inklusion überlasse ich den Kolleginnen und Kollegen. Und die unterscheidet sich aber dadurch mitunter auch enorm. Letztendlich habe ich wenig Einfluss darauf, wie diese ihre Arbeit vor Ort gestalten.“ (B5, Z. 190-192)</p> <p>„Also wir verwalten hier ähm Kinder, die in der Inklusion (...) beschult werden. Also wir geben die Lehrerstunden aus, wir versorgen die Inklusionskinder mit personellen Ressourcen.“ (B6, Z. 11-13)</p> <p>„Ich brauche viel Material, also auch im Zimmer, womit die Kinder dann eben auch selbstständig arbeiten können.“ (B7, Z. 115-117)</p>
UK 5.2: Transactional Leadership	Aussagen, die sich mit der primären Funktion der Schulleitung befassen, inklusive Strukturen	<p>„Meine Rolle besteht was Inklusion betrifft mehr so im koordinativen Bereich, umsetzen müssen es die Lehrkräfte. (...) und ähm wir haben regelmäßige Teamsitzungen wo wir das dann reflektieren, wie läuft die Inklusion, was muss man verändern oder muss man während des Schuljahres noch groß verändern. Die sind dann a), wenn der Bedarf da ist, dann finden die so ad-hoc statt und b) haben wir immer regelmäßige Konferenzen, wo dann einfach auch so Teilkon-</p>

	<p>und Systeme so zu gestalten, dass alle Aufgaben gut erledigt werden können und Inklusion funktioniert. Hierzu zählen neben Aufgaben der Prozessplanung und Evaluation auch das Aufbauen und Koordinieren von Informations- und Kommunikationssystemen, die Diskussion und Klärung von Rollen, Zielen und Erwartungen sowie die Entwicklung beziehungsweise Aktivierung struktureller Untereinheiten.</p>	<p>ferenzen eingerichtet werden, so dass sich die Kolleginnen und Kollegen von der Beratungsstelle und so zusammenfinden, aber auch die Kollegen, die in der Inklusion sind. So, dass dann auch einfach der Austausch gegeben ist.“ (B1, Z. 139-149)</p> <p>„Das heißt dafür muss ich Motivation schaffen, Anreize schaffen, dass die Kollegen sich abordnen lassen und diese Inklusion auch umsetzen.“ (B1, Z. 129-130)</p> <p>„Wir haben es in der Vergangenheit so gemacht, dass wir auf alle Inklusionsschulen, für die wir zuständig waren, ähm immer zu Beginn des Schuljahres eingeladen haben, um die Rollen zu klären, in welcher Rolle sind die Schulen. Also äh ja unsere Kollegen und Kolleginnen, was können sie machen, was dürfen sie machen und was sollte man nicht unbedingt machen oder was ist einfach entspricht nicht dem, was vom Sonderpädagogen in der Inklusion zu erwarten ist.“ (B2, Z. 107-112)</p> <p>„Ja, aber ganz klar aufzeigen, wo sind die Grenzen und wo sind die Pflichten von den Inklusionslehrkräften. [...]. Das finde ich sehr wichtig, dass WIR das als Schulleitung, also meine Konrektorin und ich, das sehr aktiv angehen. Genau.“ (B2, Z. 124-128)</p> <p>„Ach ja, und in diesen Teams sind dann natürlich auch Inklusionslehrkräfte mit drin. Wobei die noch zusätzlich Inklusionsbesprechungen haben, wo dann tatsächlich alle Leute, die in Inklusion sind, anwesend. Und da schauen wir dann auch jedes Jahr aufs Neue, wie können wir die Zeiten der Besprechungen so legen, dass die Inklusionskräfte natürlich auch an beiden Besprechungen, also Linienteam- und Inklusionsbesprechung teilnehmen können. Weil die Inklusionsbesprechung findet auch immer einmal in der Woche statt.“ (B2, Z. 156-162)</p> <p>„ICH gehe zum Beispiel auch auf GLKs von der Gemeinschaftsschule (...) äh, um da einfach nochmal die inklusive Arbeit vorzustellen, die Rahmenbedingungen. Auch was darf ich, was darf ich nicht beziehungsweise was wollen wir und was wollen wir nicht.“ (B3, Z. 70-73)</p> <p>„Und was ich so auch als längerfristige auch Verwaltungsaufgabe sehe ist, es irgendwie hinzubekommen, dass wir eine gemeinsame Stundenplanung hinzubekommen. [lacht] Also wir haben da auch schon verschiedene Dinge ausprobiert und es hängt immer irgendwo, weswegen es dann nicht so richtig klappt. Und da ist das Ziel einfach, dass die Stunden, die ich rausgebe, auch dort ankommen wo sich gebraucht werden und eben nicht in Religion oder Sport.“ (B3, Z. 226-231)</p> <p>„Ja, also solche Gespräche beziehungsweise Treffen, die finden immer mal wieder auf Anfrage statt. Also ich biete das jetzt nicht von mir aus ein, weil wir hier einfach die zeitliche Kapazität dafür gar nicht haben. Aber wenn es natürlich nachgefragt wird, dann mache ich das sehr gerne. Und dort an der Schule war jetzt eben der Wunsch da, dass man sich darüber mal austauscht, weil dort auch relativ viele Inklusionskinder sind und es da jetzt einfach wichtig war, so bestimmte Rahmenbedingungen zu klären.“ (B6, Z. 27-32)</p>
--	---	---

		<p>„Ja, also ich sehe mich eher so in der beratenden Funktion. Teilweise aber auch in der steuernden Funktion, wenn es darum geht die Stunden rauszugeben, das obliegt schon mir. Das ist dann auch in Absprache mit dem Schulamt beziehungsweise auch mit dem Blick auf die Situation hier im Haus. Also im Prinzip ist es immer so ein Rechenspiel. Wie gut bin ich versorgt, was kann ich an Stunden noch in die Inklusion rausgeben und was ist halt nicht möglich.“ (B6, Z. 168-173)</p>
<p>UK 5.3: Transformational Leadership</p>	<p>Aussagen, die sich auf die positive und intensive Interaktion zwischen Schulleitung und Lehrkräften beziehen, wobei Schulleitung die Rolle eines partizipativen Managers einnimmt, der unterstützt, befähigt und motiviert. Zentrale Aufgaben sind das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten, das Fördern offener Kommunikation und Partizipation, Personalentwicklung mit dem Ziel der Professionalisierung der Lehrkräfte sowie das Weiterentwickeln der Organisation im Sinne der Humanisierung und Gesunderhaltung des Kollegiums. Hierzu zählen Aussagen zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Charisma – Inspiration – Intellektueller Stimulierung – Individualisierter Fürsorge 	<p>„Und ich bin in der Situation eigentlich immer wieder in der Rolle, also der Motivator, also ich muss auch meinen Kolleginnen und Kollegen, dass sie immer wieder ähm ich will nicht sagen schönreden, aber auf die Notwendigkeit hinweisen.“ (B1, Z. 82-85)</p> <p>„Und das ist so eine Gradwanderung zwischen Motivator sein und ähm trotzdem äh die die Sache einfach ja vorantreiben.“ (B1, Z. 91-93)</p> <p>„Meine Rolle besteht jetzt darin die Kolleginnen und Kollegen eben zu motivieren und zu finden die Inklusion umzusetzen.“ (B1, Z. 125-126)</p> <p>„Ähm (...) also wir treffen uns ja wie gesagt jedes Jahr um Pfingsten, also laden da die Schulleitungen und die Inklusionskollegen und -kolleginnen ein, dass die sich schon mal bei uns kennenlernen und dann ähm lassen wir das die Teams so machen, wie es für die Teams eben auch passt.“ (B2, Z. 174-177)</p> <p>„Und wenn wir eben merken, unsere Kollegen oder Kolleginnen brauchen Unterstützung, dann gehen wir aktiv auf die Schulleitungen der allgemeinen Schule zu und machen auch das äh ein oder andere Gespräch. Das ist von Schule zu Schule und von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich und besprechen nochmal nach, was wir machen müssen beziehungsweise was wir für die Kollegen vor Ort tun könne beziehungsweise wo es gegebenenfalls einfach noch Klärungsbedarf gibt. Bis hin, dass meine Kollegin, weil sie auch Beraterin in dem Bereich ist, mit auf pädagogische Tage gekommen ist und nochmal erklärt hat, was unsere Aufgaben sind und wo unsere Grenzen liegen.“ (B2, Z. 177-185)</p> <p>„Also ich glaube, dass ich die Inklusion ein Stückweit vorantreiben kann, indem ich hier im Haus und natürlich auch nach außen mit den allgemeinen Schulen, Inklusion als etwas Positives vertrete. Da bin ich ja schließlich Vorbild.“ (B2, Z. 188-191)</p> <p>„Und ich versuche oder wir versuchen, unsere Kollegen in der Inklusion so gut wie möglich zu begleiten und zu unterstützen, was ihnen sicherlich dabei hilft, ihre Arbeit draußen gut zu machen.“ (B2, Z. 191-193)</p> <p>„Ja, und ähm wir haben jetzt Anfang des Schuljahres eine gemeinsame Dienstbesprechung gehabt, also der Schulleiter der Grundschule, der Gemeinschaftsschule und ich, alle meine Inklusionslehrer und die Klassenlehrer der Inklusionsklassen. Um da einfach noch mal zusagen, was ist unser Gedanke. Um die die Kooperationsvereinbarungen, die haben wir mittlerweile auch mit den verschiedenen Schulen schriftlich festgehalten, also um die nochmal zu besprechen und dann auch GANZ viel Raum für Fragen. Und das halte ich auch für enorm wichtig, weil da ja auch immer</p>

	<p>wieder Kollegen sind, die das Ganze zum ersten Mal machen und da soll das ja auch gemeinsam so ein Stückweit weiterentwickelt werden.“ (B3, Z. 62-70)</p> <p>„Mh (...) ja, ich denke, das ist eine Herangehensweise, wie gehe ich an die Thematik Inklusion ran. Stehe ich dem offen gegenüber oder nicht. Und das verkaufe ich ja auch dementsprechend. Lehrer sind sehr sensibel, was Aussagen angeht beziehungsweise was hinter den Aussagen steckt äh und deswegen geht es schon auch drum, wie kommuniziere ich MIT den Kollegen über Inklusion. Also wie kommuniziere ich auf Dienstbesprechungen, auf Konferenzen. (...) Sehe ich das als etwas, was wir machen müssen oder sehe ich das als äh eine Thematik, wo auch viele Chancen liegen, vor allem auch Chancen für UNS, um uns weiterzuentwickeln, denn wir saugen ja auch Dinge auf, die aus den anderen Schulen kommen. Da gibt es ja viele Dinge die gutlaufen und die wir auch für uns hier dann wieder nutzen können. Ja.“ (B3, Z. 119-128)</p> <p>„Im Rahmen von Personalentwicklung sehe ich mich als Motivator oder Promoter, indem ich die Kollegen animiere zu Fortbildungen zu gehen.“ (B3, Z. 237-239)</p> <p>„Aber da gibt es einfach noch ganz viel Unsicherheit und ich glaube auch, dass viele Kollegen allgemeiner Schulen gar nicht wissen, was sie eigentlich dürften im Rahmen der Inklusion. [...] Das sehe ich dann auch wieder so ein Stückweit als meine Aufgabe an aufzuklären und zu informieren und die Leute zu begleiten.“ (B3, Z. 219-226)</p> <p>„Im Rahmen von Personalentwicklung sehe ich mich als Motivator oder Promoter, indem ich die Kollegen animiere zu Fortbildungen zu gehen.“ (B3, Z. 237-239)</p> <p>„Und da bin ICH eben der FESTEN Überzeugung, dass, um diese Aufgaben gut zu bewältigen/ da brauchst du zuerst eine, ich sage jetzt mal persönliche Kompetenz.“ (B4, Z. 163-165)</p> <p>„Ähm (...) ansonsten sehe ich mich/ wir haben hier auch einen Arbeitskreis Inklusion für unsere Lehrer, die in Inklusion sind, wo wir jetzt auch dieses Schuljahr wieder dabei sind, Förderkonzepte in der Förderdiagnostik zu entwickeln.“ (B4, Z. 199-202)</p> <p>„Naja, meine Rolle ist da sehr eingeschränkt. Was sicherlich zutrifft ist beeinflussend. Dadurch, wie ich über Inklusion rede und meine Haltung dazu kundtue, beeinflusse ich ja schon.“ (B5, Z. 170-172)</p> <p>„Da ist meine Funktion vor allem das Kontaktherstellen am Anfang, sich Austauschen mit den Kollegen, was sie wann wie brauchen. Stundenplangestaltung und Herausfinden, wer meiner Kollegen würde gerne in die Inklusion und natürlich auch eine gewisse Begleitung sein und sich als Gesprächspartner anbieten. Und dann läuft es in der Regel.“ (B5, Z. 181-185)</p> <p>„Es kann aber auch sehr intensiv werden, wenn es eben zu Problemen kommt, meist initiiert durch die Eltern. Da ist man das als Schulleitung sehr schnell im Krisengespräch zum Vermitteln. Das ist unterschiedlich, kann im Einzelfall</p>
--	---

		<p>mit wöchentlichen Krisengesprächen mit Beratung der Kollegen und und und auch richtig aufwendig sein.“ (B5, Z. 185-189)</p> <p>„Ich war jetzt erst letzte Woche zum Beispiel an der XY-Schule und habe da mit den betroffenen Klassenlehrern, die Inklusionskinder in der Klasse haben, haben wir praktisch so einen runden Tisch gemacht und wirklich so Fragen beantwortet, was alle so wichtig ist für den Alltag einfach. Also wirklich für den konkreten, alltäglichen schulischen Ablauf. Das war dann sowas wie Pausenaufsicht und alles, was dann da so angefallen ist. Und sowas gibt es dann halt immer mal wieder.“ (B6, Z. 19-25)</p> <p>„Ich versuche zum Beispiel, dass Sonderschullehrer, die hier im Stammhaus tätig sind, nicht zu viele Baustellen haben. Also es ist so, dass die Klassenlehrer vorwiegend Sonderpädagogen sind und ich habe LEIDER nicht noch mehr Sonderpädagogen, wo ich sagen könnte, die führen keine Klasse und haben dann wirklich ihre Stunden für Inklusion und Sonderpädagogischen Dienst zu Verfügung, sondern wir müssen im Prinzip alles abdecken. Das heißt bei uns sind die Kollegen Klassenlehrer und noch in der Inklusion oder noch im Sonderpädagogischen Dienst oder noch in der Frühberatungsstelle tätig. Und ich versuche einfach, und das ist mir auch sehr wichtig, dass es bei zwei Baustellen bleibt und nicht noch eine dritte hinzukommt, weil es sonst einfach zu belastend wird und ich habe schließlich auch eine Verantwortung gegenüber der Gesundheit des Kollegiums. Und das kann auch niemand schaffen, auf so vielen Baustellen noch qualitativ hochwertige und auch für sich zufriedenstellende Arbeit zu leisten.“ (B6, Z. 179-191)</p> <p>„Und bezogen auf die Inklusion ist für mich die Grundvoraussetzung, dass ich das nur vermitteln und transparent machen kann, wenn ich selbst davon überzeugt bin und einfach dahinterstehe. Und dann äh sehe ich meine Aufgabe darin, diese Begeisterung weiterzutragen und zu überzeugen auch einfach.“ (B7, Z. 247-251)</p> <p>„Aber gleichzeitig denke ich, bin ich schon auch dafür verantwortlich, dass man auch die Menschen nicht überfrachtet. Ich bin ja gleichzeitig auch Gesundheitsmanager. Ich muss schauen, dass das für alle schaffbar ist.“ (B7, Z. 251-253)</p> <p>„Ich glaube Begeisterung dafür zu haben und es richtig vorzuleben, das macht ganz viel aus. Und so denke ich auch im Bereich Inklusion. Nur wenn ich die Begeisterung transparent mache und vorlebe, kann auch so ein gewisser Geist in der Schule entwickelt werden.“ (B7, Z. 254-257)</p>
UK 5.4: Distributed Leadership	Aussagen, die sich auf kollektives Leitungshandeln im inklusiven Kontext beziehen, bei dem Expertise durch Kooperation nach innen und außen entsteht.	„Wir arbeiten in einem Schulentwicklungsprozess in E. mit als SBBZ. Also zusammen mit dem Gymnasium, der Realschule, ähm der Gemeinschaftsschule und den Grundschulen ähm sind wir beteiligt an dem Schulentwicklungsprozess und das gilt es zu koordinieren. Wir haben ein Schulleitungsteam gebildet, in dem mit mir noch vier Kollegen sitzen und wir haben unterschiedliche Aufgabenbereiche aufgeteilt. Ein Kollege macht mit mir zusammen eben diesen Schulentwicklungsprozess, dass wir sagen die Evaluation, diese Inklusion äh mit den VKL-Klassen. Ähm all die Dinge, die alle Schulen betreffen in unserer Raumschaft aber auch speziell für uns wichtig werden in nächster Zukunft, dass wir die koordiniert bekommen und konzeptionell darin arbeiten. Das meine ich mit der Schulentwicklung.“ (B1, Z. 107-116)

	<p>„Auf der anderen Seite ist meine Rolle dann auch gegeben in den Regelschulen, dass ich mit den dortigen Schulleitungen eben ähm diese Stunden die wir rausgeben oder die an die Regelschule als Abordnung stattfinden, dann auch bespreche und koordiniere“ (B1, Z. 130-133)</p> <p>„Und da ist aber die Zusammenarbeit zwischen den Schulen sehr gut und wir ähm setzen uns Anfang des Schuljahres, wenn wir die tatsächlichen Zahlen haben, die Schüler kennen, äh die Klassenbildungen, setzen wir uns dann in so einer kleineren Regionalkonferenz zusammen und verteilen dann im Grunde genommen diese Inklusionsstunden, dass das auch einfach sinnvoll genutzt werden kann, mit den wenigen Ressourcen, die uns zur Verfügung stehen.“ (B1, Z. 133-139)</p> <p>„Also wir haben äh eine SEHR, SEHR enge Zusammenarbeit mit den Schulen, wo wir/ es sind ja nicht unsere Schüler die inklusiven Schüler, die zählen ja an der Grundschule mit oder an der Gemeinschaftsschule. <i>Aber da sind wir sehr regelmäßig im Austausch und machen gemeinsame Dienstbesprechungen, Jour fixe gemeinsam, um da einfach zu gucken, an welchen Schrauben drehen wir oder können wir drehen, damit es gelingt.</i>“ (B3, Z. 45-51)</p> <p>„Wir sind hier ja auch recht eng zusammen und die Schulleiter treffen sich EH regelmäßig und von daher ist der Gedanke wirklich: man löst das GEMEINSAM. Also nicht so was wie, die Schulen nehmen sich gegenseitig die Schüler weg. Es gibt ja auch SBBZen, die wollen ihre Schüler bei sich behalten und so denken wir nicht. Wir gucken nach dem Kindeswohl und überlegen dann auch GEMEINSAM, wo das jeweilige Kind am besten aufgehoben ist. Von daher finde ich es eine lösungsorientierte und gute Zusammenarbeit.“ (B3, Z. 76-82)</p> <p>„Ja und in Bezug auf die Inklusion ist es dann halt so, dass ich einen Ansprechpartner für die Gemeinschaftsschule und einen Ansprechpartner für die Grundschule habe, die da die vielen Verwaltungsaufgaben im Bereich Inklusion machen. Und da ist es dann auch tatsächlich so, dass diese Kollegen dann eben die inklusive Schulentwicklung wirklich vor Ort, mit der jeweiligen Schule voranbringen. Und die geben mir natürlich immer Rückmeldung, also das findet alles in Absprache mit mir statt. Aber ich denke es ist wenig effektiv, wenn wir hier in Anführungszeichen im „stillen Kämmerchen“ sitzen und uns was ausdenken, und das passt gar nicht vor Ort, für die Lösung vor Ort. Von daher möchte ich das auch wirklich weiter dort an den Schulen verorten.“ (B3, Z. 188-197)</p> <p>„Aber auch die Kooperation zwischen uns, also meinen Kollegen und den Kollegen der allgemeinen Schulen wirkt sich aus. Und wenn die eben ungünstig ist, dann ist man als Schulleitung auch schnell in der Rolle des Vermittlers oder Konfliktlöser gefragt.“ (B6, Z. 50-53)</p> <p>„Und dann gehört auch die Kooperation mit den Schulleitungen der anderen SBBZ in M. zu meinen Aufgaben, weil wir da, auch im Rahmen der Inklusion, einen regen Austausch pflegen und teilweise gemeinsame Entwicklungen initiieren.“ (B6, Z. 192-195)</p>
--	--

Oberkategorie 6: Aktuelle Bedingungen und Problemfelder schulischer Inklusion		
Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
UK 6.1: Politische Rahmenbedingungen	Alle Aussagen der Schulleitung über politische Vorgaben zur Regelung und Umsetzung von Inklusion, wie beispielsweise der Zuweisung des Umfangs sonderpädagogischer Förderung.	<p>„So da ist es meines Erachtens auch so, dass von den Rahmenbedingungen es im Moment so läuft, dass ähm die Kinder mit einem Bildungsanspruch quasi gelistet sind und gezählt werden, (...) die auf Antrag der Eltern dann inklusiv dann in den Regelschulen äh beschult werden sollen/ die werden quasi gezählt, mit einem Faktor, derzeit zwei Lehrerwochenstunden, multipliziert wird und die Anzahl der Stunden dann eben vom SBBZ an die Regelschulen gegeben werden.“ (B1, Z. 14-20)</p> <p>„Also im Moment läuft das halt so, dass das Schulamt über eine Regionalstelle Inklusion ähm diese Lerngruppen in den Inklusionsgruppen schafft und uns quasi ähm vorschreibt, wie viele Stunden wir in jedes Setting zu geben haben.“ (B1, Z. 66-69)</p> <p>„Also ich bekomme die Stunden ja vom Schulamt vorgegeben, ähm wie viele Stunden ich an welche Schule meines Sprengels ausgeben muss. In der Regel bleibe ich in meinem Gebiet, manchmal muss ich andere Sprengel mitversorgen, wenn ich etwas besser versorgt bin von der Gesamtversorgung her. Dieses Schuljahr ist es wirklich so, dass wie katastrophal versorgt sind und andere Schulen einen Teil unseres Bezirkes mitbetreuen.“ (B2, Z. 44-49)</p> <p>„Wir haben eben zwei große oder größere Gemeinschaftsschulen, da geben wir auch relativ viele Stunden raus. Ähm ja, und so halt die Vorgaben, die uns das Schulamt macht oder die das Schulamt eigentlich sagt, ist äh, dass die Inklusionsschüler zwei Stunden pro Woche kriegen SOLLTEN.“ (B3, Z. 35-38)</p> <p>„Jetzt zum Schultyp Lernen. Da ist es halt im Gegensatz zum GENT-Bereich so, dass jedes Kind mit Lernen einen deutlich kleineren Umfang an Deputat zum Fördern und Begleiten erhält, ähm in der Regel zwei Stunden pro Woche. So die politische Vorgabe. Das ähm stößt bei mir als Rektor auf totale Ablehnung, und das gleich aus MEHREREN Gründen.“ (B5, Z. 38-42)</p>
UK 6.2: Personelle Ressourcen	Alle Aussagen der Schulleitung hinsichtlich der ihr zur Verfügung stehenden Lehrpersonen sowie deren Aufteilung auf die Arbeit im Stammhaus und in inklusiven Settings an den allgemeinen Schulen.	<p>„[...] und da krankt es eigentlich dran, weil äh derzeit zu wenig Sonderschullehrer ausgebildet sind und äh ja zur Verfügung stehen.“ (B1, Z. 50-52)</p> <p>„Von diesen zwei Stunden sind wir aber aktuell, das gebe ich ganz offen und ehrlich zu, wirklich weit davon weg, weil schlichtweg das Personal fehlt. Also wir laufen HIER schon relativ auf Sparflamme, und die in der Inklusion, muss man halt leider sagen, haben die Schüler noch weniger Stunden als jetzt die Schüler bei uns im Haus. Weil sie eben schon auch einen Unterricht von einem Klassen- oder Fachlehrer haben“ (B3, Z. 38-43)</p> <p>„Also die zentralste und auch die, mit dem gravierendsten Einfluss ist die Lehrerversorgung, die eben momentan alles andere als gut ist und sich auch in nächster Zukunft wohl kaum verbessern wird.“ (B3, Z. 85-87)</p> <p>„Und es gibt schlichtweg einfach zu wenig Sonderpädagogen aktuell.“ (B3, Z. 237)</p>

		<p>„ (...) Äh nach wie vor ist es so, dass wir Inklusion in Baden-Württemberg mehr oder weniger kostenneutral betreiben. Das heißt die Lehrerstellen, die man bräuchte, sind nicht geschaffen worden, sondern es ist ein großes Hin- und Herschieben der Leute und der Stunden.“ (B5, Z. 66-69)</p> <p>„Ja, also ich versuche schon, ähm stundenmäßig das rauszugeben, was irgendwie möglich ist, aber das ist im Moment unwahrscheinlich schwierig, weil die personellen Ressourcen knapp sind.“ (B6, Z. 62-64)</p> <p>„Gleichzeitig haben wir nicht die nötigen Lehrerstunden dafür und dann ist es ähm immer so/ muss ich immer abwägen, was kann ich noch in die Inklusion rausgeben OHNE dann hier im Stammhaus qualitativ weniger gute Arbeiten zu leisten.“ (B6, Z.65-68)</p> <p>„Wir haben jetzt in der Inklusionsklasse, das ist eine kombinierte aus eins bis vier, da haben wir aktuell 23 Kinder drin. Und die Klasse ist NICHT durchgängig doppeltbesetzt. Das ist zu viel. Und das ist einfach nicht zu leisten. Erstens von der Vorbereitung, da arbeiten alle 23 Kinder mit einem eigenen Wochenplan. Und da sind dann halt unsere Förderschüler, ein körperbehindertes Kind, ein mutistisches Kind und eben die Grundschüler drin.“ (B7, Z. 102-107)</p>
UK 6.3: Umsetzung von Inklusion am SBBZ	Alle Aussagen der Schulleitung bezüglich der Umsetzung von Inklusion im Stammhaus (SBBZ).	<p>„Bei uns an der Schule (...) gibt es im Grunde genommen nur diese Inklusion, dass wir Kinder mit einem Bildungsanspruch äh aufgrund ihrer Heterogenität ähm beschulen und (...) ähm ja und im Grunde genommen eben individuell und äh individualisierend fördern. Aber wir haben jetzt keine Inklusion, dass wir nicht behinderte und behinderte Kinder in dem Sinne hier haben, sondern es geht ausschließlich um Kinder, die jetzt einen Bildungsanspruch im Förderschwerpunkt Lernen haben.“ (B1, Z. 56-61)</p> <p>„Ja, also hier im Haus im Sinne von, wie gehe ich mit Leistungsheterogenität in der Klasse um, da haben wir dann die klassischen Geschichten, wie ILEB, Förderplangespräche und Förderdiagnostiken, um jedes Kind quasi auf seinem Stand zu fördern. Das heißt versuchen hier dezidiert didaktisch auf die Bedarfe der Schüler einzugehen. Also wo wir einfach versuchen, so heterogen auf heterogene Schüler einzugehen. Ähm ja, das ist so die Umsetzung im Unterricht.“ (B4, Z. 73-78)</p> <p>„Auf der anderen Seite denke ich auch, so wie es andere Bundesländer gemacht haben, einfach die Sonderschulen wegstreichen und sich nur auf die Inklusion konzentrieren, hätte natürlich den Vorteil, dass sich die Ressourcenfrage nicht so in dem Maße stellen würde, wie das eben jetzt der Fall ist. Weil man dann einfach alle Sonderpädagogen an die allgemeine Schule geben könnte. Und man hätte eben einfach eine Schule für alle.“ (B6, Z. 113-118)</p> <p>„Naja, das, was wir im Stammhaus machen, das kann man nicht richtig Inklusion nennen. Aber wir sind bemüht, fitte Schüler erst gar nicht zu haben.“ (B5, Z. 88-89)</p> <p>„Also wir inkludieren ja quasi die ganze Schule, weil auch die Grundschüler mit den anderen Schülern gemeinsam was machen. [...]. Es findet halt hier statt und nicht in der allgemeinen Schule. Aber ich sage immer, Hauptsache es findet statt, wo ist ganz egal. [...] Ich glaube auch, wir sind in Baden-Württemberg die einzige Förderschule, die das so macht.“ (B7, Z. 46-66)</p>

		„Genau, und das sind eben aktuell 23 Kinder, davon 18 Grundschüler, von den eben ein Kind mutistisch und eines körperbehindert ist, der Rest sind Förderschüler. Und das funktioniert einfach super.“ (B7, Z. 174-176)
UK 6.4 Problemfelder bei der Umsetzung von Inklusion	Alle Aussagen der Schulleitung zu Problemfeldern bei der Umsetzung von Inklusion, die weder unmittelbar die politischen Rahmenbedingungen noch die personellen Ressourcen widerspiegeln.	<p>„Ähm es macht die ganze Sache schwierig, äh allein von der Stundenplangestaltung her.“ (B1, Z. 69-70)</p> <p>„Was den Organisationsaufwand anbelangt, haben wir in unserer Raumschaft gewisse Probleme, weil wir viele Schüler haben, die in Einzelinklusion bei uns sind. Und da ist es eben so, dass die Inklusionsschüler auf verschiedene Schulen in S., M. oder N. verteilt sind und diese liegen, weil recht ländlich, zum Teil ziemlich auseinander. Und da fahren die Kollegen dann fast genauso lange wie sie fördern. Und diese Fahrtzeiten müssen im Stundenplan ja bedacht werden.“ (B4, Z. 12-18)</p> <p>„Also da hatten wir die Situation schon auch, dass wir viele Stunden wegschicken mussten. Und das bringt uns ab einer gewissen Größenordnung an unsere Grenzen. Das heißt, da scheitert es dann schon an so grundlegenden Sachen, wie einen vernünftigen Stundenplan zu erstellen. Es kommen so ganz banale Dinge dazu, wie Parkplatzsuche, die dazu führen, dass meine Kollegen nicht mehr pünktlich sein können.“ (B5, Z. 176-180)</p> <p>„Von dem her ist die Belastung für uns im Kollegium relativ hoch, weil es viele Fahrtwege gibt, ja die nicht in die Unterrichtszeit einfließen. Das ist quasi for free. Sie können höchstens dann Fahrtkosten abrechnen, aber es gibt kein Deputat wirklich dafür.“ (B4, Z. 34-37)</p> <p>„Also ich habe Kolleginnen, die das mit ihren Kollegen dort vor Ort so eingerichtet haben, dass die sich auch regelmäßig treffen und gemeinsam besprechen. Dort klappt die Inklusion dann in der konkreten Umsetzung definitiv besser. Und ich habe äh Schulen, die sagen, wir haben für sowas keine Zeit. Das ist ganz individuell und da sind die Kolleginnen sehr unglücklich, dass diese Wichtigkeit nicht überall gesehen wird. Die Regelschulen sagen immer „wir haben ja keine Stunden, keine Anrechnungsstunde dafür“, wir im Übrigen auch nicht, aber Deputat heißt ja auch nicht nur die Unterrichtszeit.“ (B2, Z. 167-173)</p> <p>„Aber da gibt es einfach noch ganz viel Unsicherheit und ich glaube auch, dass viele Kollegen allgemeiner Schulen gar nicht wissen, was sie eigentlich dürften im Rahmen der Inklusion. Da kommen immer wieder so Aussagen wie: Das ist doch jetzt unfair, dass der nicht so viele Vokabeln wissen muss wie die anderen oder so. Wenn man da einfach so eine Sicherheit hat, was kann ich und was darf ich und was wollen wir eigentlich als inklusive Schule, dann äh erleichtert das viel.“ (B3, Z. 219-224)</p> <p>„Das erzeugt einfach auch bei den Kolleginnen und Kollegen ziemlich viel Frustration und da halt auch einfach so kein gutes Gefühl, wenn sie in die Regelschulen gehen und dort eben inklusiv tätig werden sollen. Umgekehrt ist es einfach auch so, dass die Kolleginnen und Kollegen an den Regelschulen ähm sehr unzufrieden sind, weil einfach äh zu wenig Stunden von unserer Seite kommen und sie mit den inklusiven Kindern sage ich mal oftmals alleingelassen werden oder nicht ausreichend unterstützt werden können.“ (B1, Z. 85-91)</p>

Oberkategorie 7: Notwendige Bedingungen und Wünsche für die Umsetzung schulischer Inklusion		
Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
UK 7.1: Personelle Ressourcen	Alle Äußerungen der Schulleitung zum Einsatz und zum Umfang von Personal, um Inklusion erfolgreich umsetzen zu können.	<p>„Und da sind MINDESTENS fünfzehn Lehrerwochenstunden notwendig, und das wäre so der Wunsch. Ähm wenn das über Nacht geschehen sollte, dass man genug Sonderschullehrer hat [...]“ (B1, Z. 48-50)</p> <p>„(...) Wenn die Hindernisse ausgeräumt wären, dann hätte ich ungefähr, na ja acht Lehrkräfte mehr, denn so viele fehlen mir tatsächlich. Also ich habe ungefähr 15 im Stammhaus und bräuchte laut Personalschulrätin ACHT Leute mehr, SO viele Minusstunden habe ich. Und weil ich so viele Minusstunden habe, wird mein Bezirk von anderen mit-versorgt.“ (B2, Z. 53-57)</p> <p>„Dann habe ich die Kernfächer Mathe, Deutsch und in der Sekundarstufe Englisch komplett doppeltbesetzt.“ (B3, Z. 109-110)</p> <p>„Habe pro Klasse mit inklusiver Gruppe, ich denke um die Gruppen werden wir nicht drumherum kommen, ähm das ist einfach pragmatisch, äh (...) EINEN festen Sonderpädagogen. Wir haben ja teilweise mehrere Lehrer, die in eine Klasse gehen, weil einfach so viele Schüler sind und Versorgung noch nicht so gut ist, dass wir das anders versorgen können.“ (B3, Z. 110-114)</p> <p>„Wenn man viele auf einem Haufen hat, sage ich jetzt mal und kann dann auch eine Lehrkraft mit 26 Stunden in die Klasse geben oder mit einem halben Deputat. Dann kann diese Inklusion meines Erachtens besser gelingen.“ (B4, Z. 30-33)</p> <p>„Dass es MEHR Stunden für die Inklusion gibt, für die Lehrkräfte und somit natürlich mehr Lehrkräfte für Inklusion zur Verfügung stehen. Dass diese Zuordnung von zwei Stunden pro Woche pro Kind bei Lernen anderes geregelt wird.“ (B4, Z. 54-56)</p> <p>„Es bräuchte definitiv mehr Sonderschullehrer und es bräuchte das Teamteaching an der allgemeinen Schule.“ (B6, Z. 84-85) H</p> <p>„Also ich denke es bräuchte einfach [...], mehr Lehrer, mehr Sonderpädagogen [...], um das wirklich gut machen zu können.“ (B6, Z. 111-113)</p> <p>„UND was ich auch brauche ist weiteres PERSONAL. Ich brauche Schulbegleitung, ich brauche Unterstützung, das schafft man nicht alleine.“ (B7, Z. 120-121)</p>
UK 7.2: Kooperation, Zusammenarbeit und Austausch	Alle Aussagen der Schulleitung zur Relevanz und Notwendigkeit der Kooperation und Zusammenarbeit sowie des	<p>„Ähm ein TEAM von Sonderschullehrern und Regelschullehrern. In der Grundschule Grundschullehrer und in der weiterführenden Schule eben mit Lehrkräften der Gemeinschaftsschule. Das TEAMS gebildet werden zwischen den Lehrkräften und so eben einfach diese inklusiven Settings ja auch im Teamteaching die Woche über durchgeführt werden.“ (B1, Z. 44-48)</p>

	<p>Austauschs aller an Inklusion Beteiligten (z.B. zwischen Regel- und Sonderpädagogen oder zwischen Schulleitung der allgemeinen Schule und des SBBZ).</p>	<p>„[...] durch diese Abordnungen und die räumliche Distanz zu den anderen Schulen, da muss man einfach ständig im Austausch sein, damit man dann auch weiß, was mit den Schülern dort ist, ob es Probleme gibt und so was.“ (B1, Z. 150-152)</p> <p>„Wie diese wiederum beispielsweise die Kooperation mit der allgemeinen Schule gestalten, ist ganz unterschiedlich. Also ich habe Kolleginnen, die das mit ihren Kollegen dort vor Ort so eingerichtet haben, dass die sich auch regelmäßig treffen und gemeinsam besprechen. Dort klappt die Inklusion dann in der konkreten Umsetzung definitiv besser.“ (B2, Z. 165-169)</p> <p>„UND wir haben den Inklusionslehrer als gleichwertigen Lehrer mit Rollentausch auch und vielleicht auch teilweise Klassenlehrerfunktion. (...) Äh aber trotzdem immer mit einem Fuß im SBBZ, um da so einen fachlichen Austausch und fachlichen Input zu gewährleisten.“ (B3, Z. 114-117)</p> <p>„Ich habe selber fünf Jahre an der Gemeinschaftsschule in der Inklusion gearbeitet, immer so mit fünf sechs Stunden pro Woche und da müssen einfach Konzepte GEMEINSAM mit den Kollegen der allgemeinen Schule gemacht werden.“ (B3, Z. 198-200)</p> <p>„Da kommt es dann natürlich in besonderem Maße auf die Kollegen BEIDERSEITS und deren Kooperation an. Und das ist der/ das ist der meines Erachtens größte Punkt, wie arbeiten die unterschiedlichen Lehrkräfte zusammen.“ (B4, Z. 86-89)</p> <p>„Aber auch die Kooperation zwischen uns, also meinen Kollegen und den Kollegen der allgemeinen Schulen wirkt sich aus.“ (B6, Z. 50-52)</p> <p>„Also ich denke, es wäre immer noch so, dass die allgemeine Schule die Verantwortung trägt für diese Schüler und auch für ähm (...) ja, für die Gestaltung des schulischen Alltags, aber ich ähm würde mir dann eben vorstellen oder wünschen, dass man noch intensiver zusammenarbeitet, sodass ich dann im Prinzip auch als Schulleiterin nicht diesen Spagat hätte zwischen Stammhaus und Inklusion hätte. Dann würde ich MEHR Zeit und Energie investieren, um Inklusion wirklich gut zu gestalten und wäre gerne auch bereit da tatkräftig mitzuarbeiten und mit sonderpädagogischer Expertise zu unterstützen.“ (B6, Z. 101-108)</p>
UK 7.3: Qualifizierung und Fortbildung	<p>Alle Aussagen der Schulleitung zur Qualifizierung des Personals sowie zur Relevanz von bzw. Förderung nach Fortbildungen.</p>	<p>„AH das wäre ein Träumchen, wenn ich diese acht Menschen mit den richtigen Kombinationen hätte, also sprich ECHTE Lehrkräfte und nicht Nichterfüller, die ich nur in bestimmten Fächern VIELLEICHT ab du zu einsetzen darf, die unter Umständen noch nie vor einer Klasse gestanden haben.“ (B2, Z. 57-60)</p> <p>„Ja, also da gibt es dann eben die Inklusionsteams, wo dann eben der Grundschulkollege, der Gemeinschaftsschulkollege und der Sonderpädagoge zusammenarbeiten. Ähm und was MIR sehr wichtig ist, was aber terminlich bedingt immer schwierig ist und deshalb leider auch viel zu selten klappt, ist, dass die zusammen auf Fortbildung gehen. Also wir haben es jetzt in glaube ich fünf Jahren Inklusion oder so nur zwei-, dreimal geschafft, dass ein Team wirklich GEMEINSAM drei Tage oder fünf Tage auf die Fortbildung gingen, um da auch wirklich an IHREN EIGENEN Themen</p>

		<p>arbeiten zu können. Also dass die dann nicht irgendwas vorgesetzt bekommen, sondern eben selbst gucken und dann auch besprechen können, wie gestaltet man es vor Ort, dass es dann auch gelingt.“ (B3, Z. 53-62)</p> <p>„Ähm und dann würde ich mir tatsächlich auch noch wünschen, aber das liegt im Wesen des Lehrers, dass Fortbildungen dazu wahrgenommen werden. Und dass diese Fortbildungen tatsächlich auch von Tandems wahrgenommen werden. Dass man sagt, man hat dann hier die Grundschule und hier den Lehrer von hier und die gehen zusammen auf Fortbildung, wie mach ich das in einer Klasse. Macht immer Sinn.“ (B4, Z. 115-119)</p>
UK 7.4: Kompetenzen von Schulleitungen	Aussagen der Schulleitungen bezüglich spezifischer Kompetenzen, die zum Ausüben des Schulleiteramtes erforderlich sind	<p>„Und da muss dann auch einfach sehr flexibel sein, Geduld haben und seine Aufgabe wirklich mit Herzblut machen.“ (B2, Z. 103-104)</p> <p>„Man muss ähm Managementskills haben, man muss Personalführung, blablabla. Das ist alles richtig. Man muss Fachwissen und Schulrecht und so weiter und so fort, aber das sind alles Sachen, die man sich meines Erachtens erarbeiten kann und durch Fortbildungen auch mitbekommt. Eben wie führe ich Personal, Ressourcenorientierung und so weiter und so fort. Aber ich glaube das wichtigste ist tatsächlich, dass man jemand ist, der empathisch ist, aber auch sagen kann, wann Schluss ist mit Empathie.“ (B4, Z. 166-172)</p> <p>„Ich glaube es ist wichtig einen klaren Blick zu haben und das Große und Ganze im Blick zu haben. Es grundsätzlich als Einstellung zu haben, dass man nicht in schwarz-weiß denkt, sondern so einen Weitblick und eine Empathie zu haben, ich glaube das hilft einem extrem Sachen auszuhalten, mitzudenken und weiterzudenken.“ (B4, Z. 172-176)</p> <p>„Dann brauchst du Kompetenzen in der Gesprächsführung, wenn du mit Elternschwierige Gespräche hast, wenn du mit Kollegen schwierige Gespräche hast.“ (B4, Z. 178-179)</p> <p>„Und ich brauche unbedingt ein gutes Konzept. Ohne Konzept funktioniert es nicht. Ich kann nicht einfach sagen, so wie ich jetzt bisher meinen Unterricht gemacht habe, mache ich das jetzt plötzlich mit Kindern mit Behinderungen drin weiter. DAS GEHT NICHT.“ (B7, Z. 117-120)</p>
UK 7.4: Bereitschaft und Haltung aller beteiligten Akteure	Alle Aussagen der Schulleitung zur Bereitschaft aller beteiligten Akteure, sich auf Inklusion einzulassen beziehungsweise deren Einstellung/Haltung gegenüber Inklusion.	<p>„Mh (...) ja, ich denke, das ist eine Herangehensweise, wie gehe ich an die Thematik Inklusion ran. Stehe ich dem offen gegenüber oder nicht.“ (B3, Z. 119-120)</p> <p>„Man kann nicht ein fertiges Konzept von heute auf morgen auf ein System stülpen, sondern das muss von innen herauskommen, dass es gelingt. Und muss auch von 60-70% der Beteiligten getragen werden, sage ich mal. Sonst gibt das nichts.“ (B3, Z. 212-215)</p> <p>„Aber ich würde durchaus sagen, dass die Grundhaltung, Inklusion als etwas Positives zu betrachten, schon bei vielen Kollegen, auch der allgemeinen Schulen als grundlegende Voraussetzung auch vorhanden ist.“ (B3, Z. 216-218)</p> <p>„Und dann hängt der Erfolg ja auch noch von den Partnerschulen und den Regelschulkollegen vor Ort ab. Welche Haltungen, welche Einstellungen die mitbringen, wie offen und kooperativ sie sind.“ (B5, Z. 190-195)</p>

		<p>„Es gibt Menschen, denen man Inklusion aufzwingt und entsprechend ist dann auch die Kooperationsbereitschaft. Und es gibt auch die Fälle, in denen die Kollegen super offen sind, Lust auf Inklusion haben und da läuft es dann natürlich auch besser.“ (B5, Z. 196-199)</p> <p>„Ähm also ich würde einfach sagen, dass es Schulen gibt, da ist eine Inklusionsentwicklung eine von der Schule gewollte und entsprechend auch von Schulleitung und Kollegium gesteuerte Entwicklung, wo dann ganz viel schon entwickelt wurde, und die Inklusion dann gut klappt. Da ist dann einfach die Bereitschaft gegeben und die Einstellung zu Inklusion passt.“ (B6, Z. 41-45)</p> <p>„Und dann gibt es wiederum auch Schulen, also hier auch im Raum M., die zum Teil Inklusion immer noch nicht als ihre Aufgabe ansehen. Da sieht das mit der Bereitschaft dann eher schlecht aus. Ich finde, es ist ganz wichtig von der Voraussetzung her, wie eine Schule sich darauf einlassen kann und ob sie es WILL oder NICHT.“ (B6, Z. 45-49)</p> <p>„Und es bräuchte ähm finde ich speziell Schulen, die die Inklusion auch befürworten und wo Schulleitung und Kollegium absolut dahinterstehen und das auch wollen und auch sich gemeinsam zu einer inklusiven Schule entwickeln wollen. Und ähm DANN sehe ich gute Voraussetzungen dafür, dass Inklusion gelingen kann.“ (B6, Z. 85-89)</p> <p>„Äh Schulen an denen das wunderbar klappt, die sehr offen sind, die sehr zugänglich auch sind. Aber leider genauso auch an Schulen, wo einem (...) ja entgegenschlägt, wir wollen das nicht. So, also diese Spannweite erleben wir. Oder besser gesagt erleben meine Kollegen das.“ (B7, Z. 34-37)</p> <p>„Für mich ist die Grundvoraussetzung die Haltung der Menschen, die das machen. Und wenn die nicht stimmt, dann funktioniert Inklusion nicht. Ich kann Inklusion nicht überstülpen und sagen: „Ihr müsst das machen“, da kann Inklusion dann niemals klappen. Da fehlen dann einfach die nötige Grundhaltung und auch die Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion.“ (B7, Z. 38-43)</p>
UK 7.5: Finanzielle und baulich-räumliche Bedingungen	Alle Aussagen der Schulleitung zu baulichen und räumlichen Bedingungen sowie zu finanziellen Mitteln für die Schule.	<p>„Also generell braucht man auch die notwendigen baulichen Voraussetzungen, um gute Rahmenbedingungen zu schaffen. Da denke ich klar auch an Barrierefreiheit, aber auch an genügend Räume, wie Differenzierungsräume und so weiter, Man muss jeder Zeit in der Lage sein aufgrund der Ressourcenausstattung im Haus, nicht nur Lehrkräftenstunden, Lernformen zu finden, die Differenzierung in ganz vielen Arten und Weisen möglich machen. Von Gruppenraum zu individuellen Arbeitsplätzen und so weiter.“ (B5, Z. 98-104)</p> <p>„Man braucht auch viele Räume, weil so eine offene Arbeitsweise braucht Platz. Man kann nun mal nicht 23 Kinder in EINEM Raum getrennt arbeiten lassen, das funktioniert nicht und ist auch schlich viel zu laut. Die reden mit einander, gehen in Gruppen zusammen, das geht nicht alles in einem Raum. Das heißt ich brauche Räume und Platz für inklusiven Unterricht.“ (B7, Z. 108-113)</p> <p>„Da muss ganz viel Flexibilität möglich sind und das geht wiederum nur, wenn eben auch die Finanzierung stimmt. Geld für die Ausstattung der Schulen und Geld für alle notwendigen Menschen, die dort arbeiten.“ (B5, Z. 104-106)</p>

		„Geld für die Schulen und räumliche Voraussetzungen, das sind meine wichtigsten Faktoren, damit Inklusion funktionieren kann.“ (B5, Z. 106-108)
UK 7.6: Ausgleich und Unterstützung	Alle Aussagen der Schulleitung bezüglich dem Wunsch nach mehr Unterstützung durch das Schulamt und einem Ausgleich für die zusätzliche Arbeitsbelastung, die durch Inklusion für die Schulleitung entsteht.	<p>„Und was MIR jetzt so auf Schulleitungsebene, um es mal plakativ zu sagen, in der Inklusion etwas aufstößt/ wir wollen das ja auch und befürworten es. Also ich habe SEHR viel Arbeit damit, bekomme es aber nicht in Schulleiterstunden oder Verwaltungsstunden abgegolten, weil die Schüler eben an der allgemeinen Schule mitzählen. Ich finde das GUT, dass die an der allgemeinen Schule mitzählen äh trotzdem muss da aber irgendwie ein Ausgleich stattfinden“ (B3, Z. 87-92)</p> <p>„UND, was ich mir natürlich auch SEHR wünschen würde/ äh Inklusionsschüler gehören nicht zu unserer Schule und dennoch habe ich das Geschäft damit. Das heißt ich muss organisieren, dass Lehrkräfte dahin gehen, ich muss die Feststellungsbescheide im Blick haben, wann die auslaufen, wann muss man das neu machen. Ähm also formaljuristisch gehören die zur allgemeinen Schule, aber in der praktischen Arbeit zeigt sich einfach, dass WIR einfach gucken und bedenken müssen und nachfragen müssen. Ja, also das heißt, Schüler, die de facto nicht zu uns gehören, aber wo wir das Geschäft damit haben. Da würde ich mir auch wünschen, dass das anders ist.“ (B4, Z. 60-68)</p> <p>„Gleichzeitig gibt es meines Erachtens wenig (...) ähm tatsächliche Konzepte, man muss sich viel selber erarbeiten, ja. Und da würde ich mir manchmal schon Konzepte wünschen oder, dass das Schulamt auf einen zukommt und sagt: „ja hier, ich weiß ihr habt so eine Raumlage, da wird das schwierig und wir wissen, es gibt viele Einzelinklusionen, macht es doch so und so.““ (B4, Z. 122-126)</p> <p>„Und da würde ich mir natürlich wünschen, dass da in irgendeiner Form was gemacht würde, was es einem leichter macht. Aber das natürlich utopisch.“ (B4, Z. 128-130)</p> <p>„Auch wenn man sich mehr Schulleiterstunden wünschen würde.“ (B4, S. 160)</p> <p>„Ähm ich würde mir wünschen, dass die ähm Verantwortung, wenn wir davon ausgehen, dass sie nicht mehr zu uns gehören formaljuristisch, dass diese Verantwortung dann tatsächlich auch bei den allgemeinen Schulen dort liegt, und die sich auch darum kümmern. Also was mit den Schülern passiert, mit dem Schulamt, diesbezüglich äh sich auseinandersetzen. Ähm weil die gehen dort GERADE in Einzelinklusion total unter.“ (B4, Z. 102-107)</p>
UK 7.7: Entscheidungsfreiheit und Einflussnahme	Wunsch der Schulleitung nach mehr eigenverantwortlicher Handhabe, zum Beispiel bei der Vergabe der Stunden oder Organisation der inklusiven Settings.	<p>„Ähm mein Schulleitungshandeln. Äh es könnte sich noch stärker auswirken, wenn wir ähm mehr Handhabe hätten, was diese inklusiven Settings betrifft.“ (B1, Z. 64-66)</p> <p>„Und da hätte ich gerne mehr Einfluss darauf als Schulleitung, dass wir uns mit den Schulleitungen und den beteiligten Lehrkräften der Regelschulen einfach im Vorfeld äh zusammensetzen, also am besten VOR Beginn des Schuljahres um eben diese Lerngruppen mh einfach zu organisieren. Das wir da mehr freie Hand bekämen seitens der Schulverwaltung. Das sie ähm meinet wegen sagen „Ihr habt einen gewissen Pool an Stunden, den organisiert und verteilt ihr selbsttätig auf die Kinder eben. Dass das einfach mehr Sinn macht.“ (B1, Z. 72-78)</p>

		<p>„Und das wäre einfach so der Wunsch für die Zukunft äh dass eben mit veränderten Rahmenbedingungen auch äh einen größeren Einfluss von uns an die Gestaltung dieser Lerngruppen einhergeht.“ (B1, Z. 80-82)</p>
--	--	--

7.4 Transkripte

Transkript 1

- 1 I: Ja, beschreiben Sie mir doch bitte einmal, was Sie unter Inklusion verstehen.
- 2 B1: Also die Inklusion ähm [...] Ich persönlich sehe die Förderung von Menschen mit
3 Behinderung oder die von Behinderung bedroht sind äh damit die Teilhabe eigentlich in
4 der Gesellschaft gewährleistet ist. Großes Thema Inklusion. Im Bezug auf die schulische
5 Inklusion ähm muss man es ein bisschen eingrenzen, weil meines Erachtens die die
6 Rahmenbedingungen noch nicht gegeben sind und noch nicht so optimiert sind, ähm die
7 Inklusion kam eigentlich über die Schulen, wurde übergestülpt und wie gesagt die Rah-
8 menbedingungen waren vorher noch nicht geschaffen, dass da so ne gelingende Inklus-
9 sion stattfinden könnte. Aber es geht wirklich um die gemeinsame Beschulung von Kin-
10 dern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung.
- 11 I: mhmh [nickt und lächelt freundlich]. Und welche Erfahrungen haben Sie schon mit
12 Inklusion gemacht?
- 13 B1: Ja im schulischen Rahmen die äh Erfahrungen, die wir eigentlich vorgesetzt bekom-
14 men durch die ähm Handhabung wie Inklusion geschehen soll. So da ist es meines Er-
15 achtens auch so, dass von den Rahmenbedingungen es im Moment so läuft, dass ähm
16 die Kinder mit einem Bildungsanspruch quasi gelistet sind und gezählt werden, (...) die
17 auf Antrag der Eltern dann inklusiv dann in den Regelschulen äh beschult werden sollen/
18 die werden quasi gezählt, mit einem Faktor, derzeit zwei Lehrerwochenstunden, multi-
19 pliziert wird und die Anzahl der Stunden dann eben vom SBBZ an die Regelschulen
20 gegeben werden. (...) [zieht tief Luft ein] So und das ist für mich ein Tropfen auf den
21 heißen Stein, weil eben (...) wenn Gruppen gebildet werden/ die inklusiven Kinder sollen
22 in gruppenbezogenen äh oder gruppenbezogen lernen oder äh beschult werden ähm da
23 fließen dann im Grunde genommen zwei drei Wochenstunden für eine Gruppe in die
24 Klassen. Was eigentlich ein Tropfen auf den heißen Stein ist. Und ähm somit ist diese
25 Inklusion wie sie propagiert wird eigentlich nicht umsetzbar. Also momentan sind die
26 Erfahrungen einfach gemischt, und es gibt durchaus Kinder, die sehr gut zurechtkom-
27 men in der Inklusion und diese Rückmeldung haben wir auch einfach von den Grund-
28 schulen und Gemeinschaftsschulen. Aber es gibt eben auch Kinder, die selbst im inklu-
29 siven Setting noch überfordert sind, wo die Inklusion einfach nicht passt oder ausreicht.

30 Für die braucht es dann einfach doch eine separate Förderung an einem SBBZ. Und
31 häufig ist es eben so, dass den Eltern mit Inklusion etwas vorgegaukelt wird, was so
32 momentan einfach noch nicht umsetzbar ist. (...) Und äh deswegen ist das für mich ein
33 bisschen so ein Zweispalt. (...) Inklusion kann gelingen und dann auch sinnvoll sein,
34 wenn eben die Rahmenbedingungen stimmen. Wir haben jetzt zum Beispiel eine Kolle-
35 gin komplett mit zwölf Wochenstunden abgeordnet, die zwölf Stunden in zwei Gruppen
36 ist und ähm sie spricht von einer gelingenden Inklusion, während die anderen Kollegen,
37 die jetzt nur stundenweise in den Lerngruppen ähm wieder arbeiten, die tun sich halt
38 schwer und müssen im Grunde genommen von Woche zu Woche wieder äh immer wie-
39 der neue Lernprozesse mit dem Kind mit dem Kind anregen. Also es gibt einfach gelin-
40 gende und nicht gelingende Inklusion im Moment. Und ich mach das ganz stark an den
41 Rahmenbedingungen fest.

42 I: Das heißt, wenn Sie sich was wünschen würden im Zuge der Umsetzung von Inklusion.
43 Was wäre das?

44 B1: (...) [holt tief Luft] Ähm ein TEAM von Sonderschullehrern und Regelschullehrern. In
45 der Grundschule Grundschullehrer und in der weiterführenden Schule eben wie die Ge-
46 meinschaftsschule. Das TEAMS gebildet werden zwischen den Lehrkräften und so eben
47 einfach diese inklusiven Settings ja auch im Teamteaching die Woche über durchgeführt
48 werden. Und da sind MINDESTENS fünfzehn Lehrerwochenstunden gemeinsam not-
49 wendig, und das wäre so der Wunsch. Ähm wenn das über Nacht geschehen sollte, dass
50 man genug Sonderschullehrer hat (...) und da krankt es eigentlich dran, weil äh derzeit
51 zu wenig Sonderschullehrer ausgebildet sind und äh ja zur Verfügung stehen.

52

53 I: Mhh [nickt] ok. Und können Sie mir bitte beschreiben, wie Inklusion bei Ihnen umge-
54 setzt wird?

55 B1: Bei uns an der Schule (...) gibt es im Grunde genommen nur diese Inklusion, dass
56 wir Kinder mit einem Bildungsanspruch äh aufgrund ihrer Heterogenität ähm beschulen
57 und (...) ähm ja und im Grunde genommen eben individuell und äh individualisierend
58 fördern. Aber wir haben jetzt keine Inklusion, dass wir nicht behinderte und behinderte
59 Kinder in dem Sinne hier haben, sondern es geht ausschließlich um Kinder, die jetzt
60 einen Bildungsanspruch im Förderschwerpunkt Lernen haben.

61 I: Mhm. Was glauben Sie, wie wirkt sich Ihr Schulleitungshandeln auf inklusive Schul-
62 entwicklung aus?

63 B1: [presst druckvoll Luft durch die Lippen und zieht die Augenbrauen hoch] Ähm mein
64 Schulleitungshandeln. Äh es könnte sich noch stärker auswirken, wenn wir ähm mehr
65 Handhabe hätten, was diese inklusiven Settings betrifft. Also im Moment läuft das halt
66 so, dass das Schulamt über eine Regionalstelle Inklusion ähm diese Lerngruppen an
67 den Inklusionsgruppen schafft und uns quasi ähm vorschreibt, wie viele Stunden wir in
68 jedes Setting zu geben haben. Ähm es macht die ganze Sache schwierig, äh allein von
69 der Stundenplangestaltung her. Weil ich habe jetzt Kollegen mh, die meinetwegen dann
70 in Religion oder in Französischstunden sitzen und inklusiv tätig werden sollen, was wie-
71 derum wenig Sinn macht für die Schüler selbst, ja. Und da hätte ich gerne mehr Einfluss
72 darauf als Schulleitung, dass wir uns mit den Schulleitungen und den beteiligten Lehr-
73 kräften der Regelschulen einfach im Vorfeld äh zusammensetzen, also am besten VOR
74 Beginn des Schuljahres um eben diese Lerngruppen mh einfach zu organisieren. Das
75 wir da mehr freie Hand bekämen seitens der Schulverwaltung. Das sie ähm meinet we-
76 gen sagen „Ich habt ein en gewissen Pool an Stunden, den organisiert und verteilt ihr
77 selbsttätig auf die Kinder eben. Dass das einfach mehr Sinn macht. Und man muss mit
78 den wenigen Stunden einfach klarkommen und im Moment ist es eher so, dass ich äh
79 als Schulleiter einen Missstand verwalte. Und das wäre einfach so der Wunsch für die
80 Zukunft äh dass eben mit veränderten Rahmenbedingungen auch äh einen größeren
81 Einfluss an die Gestaltung dieser Lerngruppen einhergeht. (...) Und ich bin in der Situa-
82 tion eigentlich immer wieder in der Rolle, also der Motivator, also ich muss auch meinen
83 Kolleginnen und Kollegen, dass sie immer wieder ähm ich will nicht sagen schönreden,
84 aber auf die Notwendigkeit hinweisen. Das erzeugt einfach auch bei den Kolleginnen
85 und Kollegen ziemlich viel Frustration und da halt auch einfach so kein gutes Gefühl,
86 wenn sie sie in die Regelschulen gehen und dort eben inklusiv tätig werden sollen. Um-
87 gekehrt ist es einfach auch so, dass die Kolleginnen und Kollegen an den Regelschulen
88 ähm sehr unzufrieden sind, weil einfach äh zu wenig Stunden von unserer Seite kommen
89 und sie mit den inklusiven Kindern sage ich mal oftmals alleingelassen werden oder nicht
90 ausreichend unterstützt werden können. Und das ist so eine Gradwanderung zwischen
91 Motivator sein und ähm trotzdem äh die die Sache einfach ja vorantreiben. Weil es ist
92 halt einfach wichtig ja, weil es gibt Kinder für die Inklusion wirklich äh ganz toll läuft und
93 auch für die Zukunft auch sicher wichtig wird. Aber wir müssen uns immer wieder in
94 Erinnerung rufen, dass es eben auch Kinder gibt, die an einem SBBZ besser aufgehoben
95 wären.

96 I: Genau, Sie haben einen Teil davon auch schon aufgegriffen, aber (...) wie würden Sie
97 mir ihren Job als Schulleiter beschreiben?

98 B1: OH (...) In erster Linie bin ich einfach für die LEITUNG der Schule zuständig, dass
99 die Alltagsabläufe stimmen. Also im Grunde genommen der Schulorganisation, -koordi-
100 nation, der schulischen Prozesse aber auch der Schulentwicklung, ist ganz ganz wichtig.

101 I: Können Sie das genauer ausführen?

102 B1: Also wir (...) sind hier in der Raumschaft E. im Zusammenspiel. Mit den Schulen in
103 E. haben wir eigentlich äh ein sehr gutes Standbein in allen Schulen, äh über die Bera-
104 tung. Der sonderpädagogische Dienst ist in allen Schulen permanent vorhanden. Wir
105 arbeiten in einem Schulentwicklungsprozess in E. mit als SBBZ. Also zusammen mit
106 dem Gymnasium, der Realschule, ähm der Gemeinschaftsschule und den Grundschulen
107 ähm sind wir beteiligt an dem Schulentwicklungsprozess und das gilt es zu koordinieren.
108 Wir haben ein Schulleitungsteam gebildet, in dem mit mir noch vier Kollegen sitzen und
109 wir haben unterschiedliche Aufgabenbereiche aufgeteilt. Ein Kollege macht mit mir zu-
110 sammen eben diesen Schulentwicklungsprozess, dass wir sagen die Evaluation, diese
111 Inklusion äh mit den VKL-Klassen. Ähm all die Dinge, die alle Schulen betreffen in un-
112 serer Raumschaft aber auch speziell für uns wichtig werden in nächster Zukunft, dass
113 wir die koordiniert bekommen und konzeptionell darin arbeiten. Das meine ich mit der
114 Schulentwicklung. Und dann gibt es eben, so diesen Schulalltag und was noch dazuge-
115 hört, Haushalt, Planungen mit dem Schulträger, im Grunde genommen Elternarbeit, au-
116 ßerschulische Veranstaltungen, Presse und Öffentlichkeitsarbeit. Das fällt alles in Berei-
117 che der Schulleitung. Aber wie gesagt, äh viele Bereiche haben wir jetzt auch im Schul-
118 leitungsteam ausgedehnt.

119 I: Ok. Dann wären wir sogar schon bei fast am Ende angelangt. Und wie verstehen Sie
120 Ihre Rolle bei der schulischen Umsetzung von Inklusion?

121 B1: Meine Rolle als zur Umsetzung (...) ähm ich kann es einfach von der Praxis her so
122 schildern, wie gesagt im Moment bekommen wir ein Stundenkontingent zugewiesen, das
123 wir als Inklusionsstunden abgeben müssen. Meine Rolle besteht jetzt darin die Kollegin-
124 nen und Kollegen eben zu motivieren und zu finden die Inklusion umzusetzen. Äh es
125 muss mit den Stundenplänen im Grunde genommen hier abgestimmt werden, weil ich
126 Kollegen habe, die als Klassenlehrkraft hier im SBBZ tätig sind, die man dafür rausneh-
127 men muss. Das heißt dafür muss ich Motivation schaffen, Anreize schaffen, dass die
128 Kollegen sich abordnen lassen und diese Inklusion auch umsetzen. Auf der anderen
129 Seite ist meine Rolle dann auch gegeben in den Regelschulen, dass ich mit den dortigen
130 Schulleitungen eben ähm diese Stunden die wir rausgeben oder die an die Regelschule
131 als Abordnung stattfinden, dann auch bespreche und koordiniere. Und da ist aber die
132 Zusammenarbeit zwischen den Schulen sehr gut und wir ähm setzen uns Anfang des

133 Schuljahres, wenn wir die tatsächlichen Zahlen haben, die Schüler kennen, äh die Klas-
134 senbildungen, setzen wir uns dann in so einer kleineren Regionalkonferenz zusammen
135 und verteilen dann im Grunde genommen diese Inklusionsstunden, dass das auch ein-
136 fach sinnvoll genutzt werden kann, mit den wenigen Ressourcen, die uns zur Verfügung
137 stehen. Meine Rolle besteht was Inklusion betrifft mehr so im koordinativen Bereich, um-
138 setzen müssen es die Lehrkräfte. (...) und ähm wir haben regelmäßige Teamsitzungen
139 wo wir das dann reflektieren, wie läuft die Inklusion, was muss man verändern oder muss
140 man während des Schuljahres noch groß verändern. Ist der Schüler jetzt schon so weit,
141 kann er vielleicht ähm hat er vielleicht weniger Bedarf, den man dann für äh andere
142 Kinder, für andere Lerngruppen einsetzen kann. Die sind dann a), wenn der Bedarf da
143 ist, dann finden die so ad-hoc statt und b) haben wir immer regelmäßige Konferenzen,
144 wo dann einfach auch so Teilkonferenzen eingerichtet werden, so dass sich die Kolle-
145 ginnen und Kollegen von der Beratungsstelle und so zusammenfinden, aber auch die
146 Kollegen, die in der Inklusion sind. So, dass dann auch einfach der Austausch gegeben
147 ist. Denke ich, ist das A und O auch, weil wie gesagt durch diese Abordnungen und die
148 räumliche Distanz zu den anderen Schulen, da muss man einfach ständig im Austausch
149 sein, damit man dann auch weiß, was mit den Schülern dort ist, ob es Probleme gibt und
150 so was. Also rein so diese Koordination oder Organisation des Ganzen.

Transkript 2

1 I: Meine erste Frage beziehungsweise Bitte wäre, ob Sie mir einmal sagen könnten, was
2 sie unter Inklusion verstehen.

3 B2: Inklusion ist absolut berufsgruppenabhängig, also das Schulamt und das schulische
4 System sieht was ganz anderes oder versteht was ganz anderes unter Inklusion als jetzt
5 der Schulträger oder als irgendwelche Behindertenverbände. (...) Also Inklusion im
6 schulischen Kontext bedeutet, ähm Kinder mit einem festgestellten Bildungsanspruch,
7 ähm da können sich die Eltern also entscheiden zwischen Inklusion, also ob der Bil-
8 dungsanspruch in der Inklusion eingelöst wird oder an einem SBBZ.

9 I: Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Inklusion gemacht?

10 B2: Also 2015 gab es die Schulgesetzänderung, nach der die Eltern entscheiden kön-
11 nen, ob sie ins SBBZ oder in die Inklusion gehen und wir waren äh logischer Weise direkt
12 dabei und ich war in dieser Zeit in der Inklusionsstelle am Schulamt tätig und habe sozu-
13 sagen die Wurzeln Inklusion H. mit einer Kollegin zusammengelegt. Der Meilenstein war/
14 es gab damals noch kein in den Schulen gibt es üblicherweise eine Schulkartei wo alle
15 Schüler erfasst sind. Ähm in Baden-Württemberg gab es damals 2015 keine zentrale
16 Schülererfassung sondern Kinder mit einem sonderpädagogischen Bildungsanspruch,
17 das heißt wir haben die Inklusion händisch ausgezählt, wie viele Kinder gibt es für wel-
18 chen Standort in welcher Klasse mit welcher sonderpädagogischen Fachrichtung und
19 haben dann sozusagen Häufchen sortiert, auf dem Boden sitzend im Keller und haben
20 angefangen Inklusionsgruppen zu bilden. Das war der Anfang Inklusion in unserem
21 Stadt- und Landkreis. Und da finde es damals wie heute sehr gut, dass Baden-Württem-
22 berg tatsächlich den Weg gegangen, ist beide Systeme parallel zu erhalten. ICH denke,
23 es gibt für beide Systeme ein Für und ein Wider und man kann nicht sagen DIESES
24 System ist besser als das andere. Ähm es gibt für manche Kinder gute Wege und Mög-
25 lichkeiten in der Inklusion, aber für manche Kinder ist es auch der gute und richtige Weg
26 exklusiv beschult zu werden.

27 I: Könnten Sie mir bitte beschreiben, wie Sie an ihrer Schule Inklusion umsetzen?

28 B2: Mh als die Anfänge 2015/1016 waren tatsächlich so, dass meine Konrektorin und
29 ich beschlossen haben, jeder muss raus in die Inklusion, um erstmal Erfahrungen zu
30 sammeln. Ähm, das hat unseren Stundenplan gecrasht. ALLE waren überall, wir haben

31 uns kaum mehr gesehen, Absprachen waren fast nicht mehr möglich. Wir haben norma-
32 lerweise einen regelmäßigen Austausch, eine regelmäßige Teambesprechungszeit im-
33 mer montags. Die Inklusions-Kollegen wollten natürlich auch Inklusion besprechen. Wir
34 hatten kaum mehr Zeit irgendwelche schulinternen Dinge zu besprechen, da war Inklus-
35 sion einfach das Hauptthema. Es war ähm relativ schwierig überhaupt den normalen
36 Alltag HIER am Stammhaus weiter zu betreiben. [Holt tief Luft] Wir fragen immer bei den
37 Kollegen nach, so plus minus Pfingsten, was ihre Wünsche sind für das kommende
38 Schuljahr und da entstand dann nach dem ersten Jahr Inklusion dann der Wunsch, ent-
39 weder Klassenlehrkraft oder Inklusion oder sonderpädagogischer Dienst oder Gutach-
40 tenerstellung. Also es war zwei Aufgabenfelder ja gern, aber nicht drei, vier oder fünf
41 Aufgabenfelder, denn das zerreißt einen. Und wir haben das seitdem so praktiziert, das
42 heißt die Kollegen können wünschen, ähm bin ich lieber Klassenlehrkraft oder gehe ich
43 mit meinem vollen Deputat in die Inklusion oder was habe ich für Wünsche. Aber das ist
44 dann oft auch nicht so einfach, weil. Also ich bekomme die Stunden ja vom Schulamt
45 vorgegeben, ähm wie viele Stunden ich an welche Schule meinen Sprengel ausgeben
46 muss. In der Regel bleibe ich in meinem Gebiet, manchmal muss ich andere Sprengel
47 mitversorgen, wenn ich etwas besser versorgt bin von der Gesamtversorgung her. Die-
48 ses Schuljahr ist es wirklich so, dass wie katastrophal versorgt sind und andere Schulen
49 einen Teil unseres Bezirkes mitbetreuen.

50 I: Sehr schön. Jetzt weiß ich, wie Sie Inklusion an Ihrer Schule umsetzen. Stellen Sie
51 sich jetzt bitte einmal vor, über Nacht wären alle Hindernisse, die für Sie bestehen auf-
52 gelöst, wie würde dann morgen bei Ihnen die Umsetzung von Inklusion aussehen?

53 B2: (...) Wenn die Hindernisse ausgeräumt wären, dann hätte ich ungefähr, na ja acht
54 Lehrkräfte mehr, denn so viele fehlen mir tatsächlich. Also ich habe ungefähr 15 im
55 Stammhaus und bräuchte laut Personalschulrtin ACHT Leute mehr, SO viele Minus-
56 stunden habe ich. Und weil ich so viele Minusstunden habe, wird mein Bezirk von ande-
57 ren mitversorgt. AH das wäre ein Trumchen, wenn ich diese acht Menschen mit den
58 richtigen Kombinationen hätte, also sprich ECHTE Lehrkräfte und nicht Nichterfller, die
59 ich nur in bestimmten Fächern VIELLEICHT ab du zu einsetzen darf, die unter Umstn-
60 den noch nie vor einer Klasse gestanden haben. Das heißt aktuell verheize ich gerade
61 junge Menschen und das ist ziemlich scheußlich. Und ein Trumchen wäre, wenn ich
62 acht Personen hätte, die ein richtig echtes Lehramtsstudium hätten, die ich tatsächlich
63 berall so einsetzen kann, dass es ein Gewinn für die Lehrpersonen aber auch Kinder
64 ist. Für die Lehrer kann ich meiner Fürsorgepflicht nicht nachgehen und für die Kinder
65 sehe ich eine absolute Teilhabegefhrdung. (...) Sie sehen, die Umsetzung von Inklus-
66 sion, aber auch das Unterrichten am Stammhaus ist angesichts des Personal mangels

67 kaum richtig zu bewerkstelligen. (...) Ähm und da denke ich, dass es unwahrscheinlich
68 wichtig ist, im engen Austausch mit dem Schulamt zu stehen, damit wir auch auf unsere
69 Situation aufmerksam machen. Das haben wir jetzt in den letzten Wochen und Monaten
70 quasi täglich auch gemacht und machen es weiterhin und das Schulamt sucht mit Hoch-
71 druck nach Personen, die für uns geeignet sind. Ähm der Schulträger ist bemüht unser
72 äh doch sehr marodes Gebäude ähm besserzustellen ähm ja. Aber es ist tatsächlich
73 eine Mammutaufgabe und wenn ich bedenke, dass ich eine sehr große, also für Förder-
74 schule sehr großes SBBZ Lernen habe, ähm ist es eigentlich nicht leistbar mit dem hal-
75 ben Deputat noch tatsächlich eigenverantwortlich in den Unterricht zu gehen. Eigentlich
76 müsste ich tatsächlich 13 Stunden im Unterricht sein. Das heißt, wenn es dumm läuft
77 müsste ich sogar selbst Klassenlehrerin sein. DAS ist NICHT leistbar.

78 I: Und könnten Sie mir bitte einmal ihren Job als Schulleitung beschreiben?

79 B2: Meine tägliche Aufgabe ist im Prinzip die Kinder dazu zu befähigen durch ein Fenster
80 zu schauen und ihnen eine Welt zu zeigen, die sie so nicht kennen. Eine Welt, in der
81 man Dinge erklärt, eine Welt in der man Dinge gezeigt bekommt. Das heißt wir habe
82 einen Bildungs- und Erziehungsauftrag und der Erziehungsauftrag. Dafür zu sorgen,
83 dass dieser Auftrag erfüllt wird, das ist unser Hauptjob. Und der fängt auch schon bei
84 ganz basalen Dingen an, wie Körperhygiene, sei es Haarewaschen oder Zähneputzen
85 etc. Wir haben wirklich die ärmsten der Armen Kinder bei uns. Diesen Kindern müssen
86 wir lesen, schreiben, rechnen beibringen und sie fit machen für die Welt da draußen und
87 sie befähigen, sich um sich zu kümmern. Und das aktuell einfach mit einer rudimentären
88 Ausstattung, also viel zu wenige und zu kleine Räume und vor allem ohne ausreichend
89 Unterricht. In den Klassen sieben bis neun haben die Schüler aktuell fünf Stunden Un-
90 terricht pro Woche NICHT, die ihnen zustehen würden, und das schon seit Jahren. Und
91 deshalb ist diese Mammutaufgabe leider nicht lösbar und das frustet meine Kolleginnen
92 massiv. (...) Und deshalb sage ich beziehungsweise denke ich auch, dass Schulleitung
93 an einem SBBZ eine ganz andere Hausnummer ist als Schulleitung an einer Realschule
94 oder einem Gymnasium. Und da würden mir meine Kollegen von anderen SBBZ Lernen
95 sicherlich zustimmen. (...) Die Zusammenarbeit mit diesen SBBZ, ist natürlich auch eine
96 wichtige Aufgabe. Das heißt, wir sind natürlich miteinander vernetzt und informieren uns
97 beispielweise gegenseitig über Zuzüge, bestimmte Wohngebiete, etc. Und dann arbeiten
98 wir auch auf jeden Fall eng mit Institutionen wie dem Jugendamt zusammen, mit ver-
99 schiedenen therapeutischen Settings, mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie, mit dem
100 Schulamt. Also selbstverständlich arbeiten wir da sehr eng zusammen. Das geht bei uns
101 gar nicht ohne. Es muss immer ein multiprofessionelles Team sein. Und da muss dann

102 auch einfach sehr flexibel sein, Geduld haben und seine Aufgabe wirklich mit Herzblut
103 machen.

104 I: ok. Und wie verstehen Sie Ihre Rolle als Schulleitung bei der Umsetzung von Inklus-
105 sion?

106 B2: (...) Wir haben es in der Vergangenheit so gemacht, dass wir auf alle Inklusions-
107 schulen, für die wir zuständig waren, ähm immer zu Beginn des Schuljahres eingeladen
108 haben, um die Rollen zu klären, in welcher Rolle sind die Schulen. Also äh ja unsere
109 Kollegen und Kolleginnen, was können sie machen, was dürfen sie machen und was
110 sollte man nicht unbedingt machen oder was ist einfach entspricht nicht dem, was vom
111 Sonderpädagogen in der Inklusion zu erwarten ist. Ähm diese war sehr wichtig, auch,
112 dass man angeregt hat, dass die Kollegen einen Schulschlüssel von der anderen Schule
113 kriegen oder einen Kopierzugang, auch einfach so ganz konkrete Dinge, denn das er-
114 leichtert den Arbeitsalltag für unsere Kolleginnen sehr. (...) Bis hin zu Zeugnisformulie-
115 rungen, die sich ja jetzt im Laufe der Zeit erst durch verschiedene Verwaltungsvorschrif-
116 ten entwickeln mussten, was man den bei Inklusionskindern, wenn die zieldifferent zu
117 unterrichten sind, reinschreibt. Ähm da sind die allgemeinen Schulen oftmals geschwom-
118 men. Und sie da zu beraten sehe ich als unsere Aufgabe. Aber ich sehe es auch als
119 unsere Aufgabe zu schützen, dass wir unsere Kollegen nicht verheizen in der Inklusion:
120 Das heißt zu klären, dass sie nicht für die dortige Vertretung eingesetzt werden können.
121 ABER sie können selbstverständlich mal in der Klasse, in der sie eingesetzt sind, einen
122 Klassenunterricht machen. Ich denke die anderen profitieren ja auch von Binnendiffe-
123 renzierung. Ja, aber ganz klar aufzeigen, wo sind die Grenzen und wo sind die Pflichten
124 von den Inklusionslehrkräften. Also sie müssen auch manchmal eine Klassenarbeit bei-
125 spielhaft vorbereiten, wie könnte eine Klassenarbeit aussehen zieldifferent aussehen.
126 Das finde ich sehr wichtig, dass WIR das als Schulleitung, also meine Konrektorin und
127 ich, das sehr aktiv angehen. Genau. (...) Und die Besprechungen, die innerhalb UNSE-
128 RER Schule laufen da haben wir uns aufgestellt mit sogenannten Stufenteams. Das
129 heißt wir haben Linienteams mit einer Grundstufenleitung, einer Hauptstufenleitung
130 dieses Jahr haben wir sogar die Luxusausgabe, weil wir haben quasi Hauptstufenleitung
131 eins und zwei. Diese fünf Personen, also mit Konrektorin und mir zusammen, wir sind
132 das Leitungsteam. Das Leitungsteam trifft sich jede Woche einmal und wir besprechen
133 unsere Dinge. Ins Leitungsteam bringen die jeweiligen Teams ihre Ideen mit, ähm wir
134 besprechen das. Dann da gibt es montags die große Besprechungszeit, da gibt es dann
135 im Normalfall so einen allgemeinen Teil von etwa einer halben Stunde, wo allgemeine
136 Dinge besprochen werden, Schülerfälle wie Sorgerechts geschichten und so was, die alle
137 etwas angehen und dann gehen tatsächlich die Teams mit den jeweiligen Teamleitungen

138 in ihre eigene Besprechung, denn der Laternenlauf der Kleinen interessiert die Großen
139 kaum und Profil AC interessiert wiederum die Kleinen nicht. Das heißt wir machen da
140 sehr gute Erfahrungen seit ein paar Jahren und machen wir profitieren da sehr. Wir wa-
141 ren da vor ein paar Jahren auf einer Fortbildung äh und seitdem haben wir das so ein-
142 geführt. Die Struktur, welches Team wie lange tagt oder welcher Form die Besprechung
143 ist, die wird jedes Jahr geändert und angepasst, weil man das immer mal wieder anders
144 braucht, wenn die Bedingungen anders sind. Aber die Struktur, dass wir Linienteams
145 haben und dadurch unser Unterstützungssystem etwas erweitert haben und ich sage
146 jetzt einfach mal dichter an der Basis sind, war und ist uns SEHR wichtig. Und der Vorteil
147 von diesen Linienteams ist, dass das Wissen nicht verloren geht, wenn jemand in Mut-
148 terschutz oder Rente geht, weil das Team muss immer ein Protokoll schreiben über die
149 Besprechungen. Das heißt man muss nicht jedes Jahr wieder neu darüber nachdenken,
150 wie war das jetzt letztes mal wieder, sondern ich habe die Protokolle und auf die kann
151 ich zurückgreifen. Wenn ich eine Projektgruppe oder eine Steuergruppe habe, dann
152 habe ich immer die gleichen Leute, die sich engagieren und auch immer die gleichen,
153 die sich dezent zurückhalten. Unsere Erfahrung damit ist einfach sehr gut. Aber ich
154 denke, das eine schließt das andere nicht aus. Ach ja, und in diesen Teams sind dann
155 natürlich auch Inklusionslehrkräfte mit drin. Wobei die noch zusätzlich Inklusionsbespre-
156 chungen haben, wo dann tatsächlich alle Leute, die in Inklusion sind, anwesend. Und da
157 schauen wir dann auch jedes Jahr aufs Neue, wie können wir die Zeiten der Bespre-
158 chungen so legen, dass die Inklusionskräfte natürlich auch an beiden Besprechungen,
159 also Linienteam- und Inklusionsbesprechung teilnehmen können. Weil die Inklusionsbe-
160 sprechung findet auch immer einmal in der Woche statt.

161 I: Können Sie ihre Tätigkeit bitte noch einmal im Bereich Inklusion näher ausführen?

162 B2: Also ich setze die Inklusion ja nicht im Klassenzimmer um, deshalb liegt meine
163 Hauptaufgabe einfach in der Unterstützung meiner Inklusionskollegen. Wie diese wiedere-
164 rum beispielsweise die Kooperation mit der allgemeinen Schule gestalten, ist ganz un-
165 terschiedlich. Also ich habe Kolleginnen, die das mit ihren Kollegen dort vor Ort so ein-
166 gerichtet haben, dass die sich auch regelmäßig treffen und gemeinsam besprechen. Dort
167 klappt die Inklusion dann in der konkreten Umsetzung definitiv besser. Und ich habe äh
168 Schulen, die sagen, wir haben für sowas keine Zeit. Das ist ganz individuell und da sind
169 die Kolleginnen sehr unglücklich, dass diese Wichtigkeit nicht überall gesehen wird. Die
170 Regelschulen sagen immer „wir haben ja keine Stunden, keine Anrechnungsstunde da-
171 für“, wir im Übrigen auch nicht, aber Deputat heißt ja auch nicht nur die Unterrichtszeit.
172 Genau. Ähm (...) also wir treffen uns ja wie gesagt jedes Jahr um Pfingsten, also laden
173 da die Schulleitungen und die Inklusionskollegen und -kolleginnen ein, dass die sich

174 schon mal bei uns kennenlernen und dann ähm lassen wir das die Teams so machen,
175 wie es für die Teams eben auch passt. Und wenn wir eben merken, unsere Kollegen
176 oder Kolleginnen brauchen Unterstützung, dann gehen wir aktiv auf die Schulleitungen
177 der allgemeinen Schule zu und machen auch das äh ein oder andere Gespräch. Das ist
178 von Schule zu Schule und von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich und besprechen
179 nochmal nach, was wir machen müssen beziehungsweise was wir für die Kollegen vor
180 Ort tun könne beziehungsweise wo es gegebenenfalls einfach noch Klärungsbedarf gibt.
181 Bis hin, dass meine Kollegin, weil sie auch Beraterin in dem Bereich ist, mit auf pädago-
182 gische Tage gekommen ist und nochmal erklärt hat, was unsere Aufgaben sind und wo
183 unsere Grenzen liegen.

184 I: Dann komme ich nun auch schon zur abschließenden Frage. Wie wirkt sich ihr Schul-
185 leitungshandeln auf inklusive Schulentwicklung aus?

186 B2: Puh (...) die Frage ist gar nicht so ohne. Also ich glaube, dass ich die Inklusion ein
187 stückweit vorantreiben kann, indem ich hier im Haus und natürlich auch nach außen mit
188 den allgemeinen Schulen, Inklusion als etwas Positives vertrete. Da bin ich ja schließlich
189 Vorbild. Und ich versuche oder wir versuchen, unsere Kollegen in der Inklusion so gut
190 wie möglich zu begleiten und zu unterstützen, was ihnen sicherlich dabei hilft, ihre Arbeit
191 draußen gut zu machen. Ich glaube, das sind so die zwei Bereiche, in denen ich bezüg-
192 lich Inklusion etwas Einfluss nehmen kann.

Transkript 3

- 1 I: Beschreiben Sie mir doch bitte einmal, was sie unter Inklusion verstehen.
- 2 B3: Ähm, ja Inklusion ist das gleichberechtigte Miteinander Verschiedener. Ich glaube,
3 das trifft es eigentlich ins Mark. (...) Also ich denke, dass Inklusion ja weit über die Schule
4 herausgeht. Also im Prinzip ist Inklusion ja ein gesellschaftlicher Grundsatz und be-
5 schränkt sich nicht nur auf Schule. Obgleich Schule eben der Themenbereich ist, mit
6 dem wir uns in Inklusion auseinandersetzen.
- 7 I: Mhm. Und welche Erfahrungen haben Sie bisher gemacht?
- 8 B3: Pu, ja, sehr unterschiedliche halt. Ich habe da eine relativ pragmatische Herange-
9 hensweise. Ja, Inklusion ist Menschenrecht und von daher setzen wir es um und da gibt
10 es gelungene Beispiele und weniger gelungene Beispiele. Und das Ganze steht und fällt
11 halt mit den Ressourcen, die wir zur Verfügung haben.
- 12 I: Könnten Sie vielleicht ein gelungenes und ein weniger gelungenes Beispiel vielleicht
13 ausführen?
- 14 B3: Ja, also ich sehe es bei unseren Schülern. Wir haben eine große Verbundschule mit
15 relativ vielen Schülern mit Förderbedarf im Gemeinschaftsschulzweig, hauptsächlich in
16 der Sekundarstufe und einige Grundschulen aus der näheren Umgebung. Ähm und es
17 ist die Frage/ also ich sehe, wenn wir Schüler in die Inklusion abgegebenen ähm und die
18 kommen wieder nach zwei Jahren. Das ist für mich eindeutig so ein Zeichen, dass ir-
19 gendwas nicht funktioniert hat. Was das sein mag, dass sei mal dahingestellt, aber das
20 sind dann halt einfach Beispiele dafür, dass es nicht funktioniert hat. Auf der anderen
21 Seite haben wir Schüler, die haben wir in Klasse 5 oder besser gesagt nach Klasse 4 an
22 die Gemeinschaftsschule abgegeben und da hat man dann den Förderbedarf irgend-
23 wann aufgehoben, weil sie wirklich so gut zurechtgekommen sind. Für mich ein Zeichen
24 dafür, dass das Lernumfeld eine sehr positive Auswirkung auf Kinder hat. Die haben
25 dann eben nach der Klasse 9 auch einen super Hauptschulabschluss gemacht. Und das
26 sind dann Zeichen, dass es gut funktioniert. Ist INDIVIDUELL, ne. Also ich wehre mich
27 auch dagegen Inklusion jetzt ideologisch zu sehen und zu sagen: Inklusion ist gut oder
28 Inklusion ist schlecht. Wir denken pädagogisch und nicht ideologisch und da gucken wir
29 auch sonderpädagogisch nach jedem Einzelfall. Und da gibt es sicherlich Schüler, für
30 die ist es eine gute Sache unter den jetzigen Bedingungen und da gibt es Schüler, die

31 sind aber auch einfach bei uns, also an einem SBBZ Lernen besser aufgehoben unter
32 den jetzigen Bedingungen.

33 I: Ok. Genau, Sie haben die Bedingungen ja schon anklingen lassen. Erzählen Sie mir
34 bitte einmal, wie Inklusion bei Ihnen umgesetzt wird.

35 B3: Wir haben eben zwei große oder größere Gemeinschaftsschulen, da geben wir auch
36 relativ viele Stunden raus. Ähm ja, und so halt die Vorgaben, die uns das Schulamt macht
37 oder die das Schulamt eigentlich sagt, ist äh, dass die Inklusionsschüler zwei Stunden
38 pro Woche kriegen SOLLTEN. Von diesen zwei Stunden sind wir aber aktuell, das gebe
39 ich ganz offen und ehrlich zu, wirklich weit davon weg, weil schlichtweg das Personal
40 fehlt. Also wir laufen HIER schon relativ auf Sparflamme, und die in der Inklusion, muss
41 man halt leider sagen, haben die Schüler noch weniger Stunden als jetzt die Schüler bei
42 uns im Haus. Weil sie eben schon auch einen Unterricht von einem Klassen- oder Fach-
43 lehrer haben. Ähm (...) von daher sind die Bedingungen, die wir nicht beeinflussen kön-
44 nen, sicherlich bei weitem nicht ausreichend, das muss man deutlich sagen, um Inklus-
45 sion wie vorgesehen umzusetzen. Aber wir versuchen dann halt den Rahmen so zu ge-
46 stalten, dass wir den Kindern dennoch so gut wie es eben geht gerecht werden. Also wir
47 haben äh eine SEHR, SEHR enge Zusammenarbeit mit den Schulen, wo wir/ es sind ja
48 nicht unsere Schüler die inklusiven Schüler, die zählen ja an der Grundschule mit oder
49 an der Gemeinschaftsschule. Aber da sind wir sehr regelmäßig im Austausch und ma-
50 chen gemeinsame Dienstbesprechungen, Jour fixe gemeinsam, um da einfach zu gu-
51 cken, an welchen Schrauben drehen wir oder können wir drehen, damit es gelingt.

52 I: Können Sie diese Kooperation bitte noch etwas ausführen?

53 B3: Ja, also da gibt es dann eben die Inklusionsteams, wo dann eben der Grundschul-
54 kollege, der Gemeinschaftsschulkollege und der Sonderpädagoge zusammenarbeiten.
55 Ähm und was MIR sehr wichtig ist, was aber terminlich bedingt immer schwierig ist und
56 deshalb leider auch viel zu selten klappt, ist, dass die zusammen auf Fortbildung gehen.
57 Also wir haben es jetzt in glaube ich fünf Jahren Inklusion oder so nur zwei-, dreimal
58 geschafft, dass ein Team wirklich GEMEINSAM drei Tage oder fünf Tage auf die Fort-
59 bildung gingen, um da auch wirklich an IHREN EIGENEN Themen arbeiten zu können.
60 Also dass die dann nicht irgendwas vorgesetzt bekommen, sondern eben selbst gucken
61 und dann auch besprechen können, wie gestaltet man es vor Ort, dass es dann auch
62 gelingt. Ja, und ähm wir haben jetzt Anfang des Schuljahres eine gemeinsame Dienst-
63 besprechung gehabt, also der Schulleiter der Grundschule, der Gemeinschaftsschule
64 und ich, alle meine Inklusionslehrer und die Klassenlehrer der Inklusionsklassen. Um da

65 einfach noch mal zusagen, was ist unser Gedanke. Um die die Kooperationsvereinba-
66 rungen, die haben wir mittlerweile auch mit den verschiedenen Schulen schriftlich fest-
67 gehalten, also um die nochmal zu besprechen und dann auch GANZ viel Raum für Fra-
68 gen. Und das halte ich auch für enorm wichtig, weil da ja auch immer wieder Kollegen
69 sind, die das Ganze zum ersten Mal machen und da soll das ja auch gemeinsam so ein
70 Stückweit weiterentwickelt werden. ICH gehe zum Beispiel auch auf GLKs von der Ge-
71 meinschaftsschule (...) äh, um da einfach nochmal die inklusive Arbeit vorzustellen, die
72 Rahmenbedingungen. Auch was darf ich, was darf ich nicht beziehungsweise was wol-
73 len wir und was wollen wir nicht. Ja und so vor diesem Hintergrund würde ich dann auch
74 behaupten, dass es bei uns beziehungsweise zwischen unserer Schule und der Grund-
75 schule, Gemeinschaftsschule eine gelungene und sinnstiftende Zusammenarbeit Im Be-
76 reich Inklusion gibt. Wir sind hier ja auch recht eng zusammen und die Schulleiter treffen
77 sich EH regelmäßig und von daher ist der Gedanke wirklich: man löst das GEMEINSAM.
78 Also nicht so was wie, die Schulen nehmen sich gegenseitig die Schüler weg. Es gibt ja
79 auch SBBZen, die wollen ihre Schüler bei sich behalten und so denken wir nicht. Wir
80 gucken nach dem Kindeswohl und überlegen dann auch gemeinsam, wo das jeweilige
81 Kind am besten aufgehoben ist. Von daher finde ich es eine lösungsorientierte und gute
82 Zusammenarbeit.

83 I: Ich würde gerne nochmal auf die Bedingungen eingehen, unter denen hier Inklusion
84 umgesetzt wird. Können Sie die bitte noch etwas genauer ausführen?

85 B3: Also die zentralste und auch die, mit dem gravierendsten Einfluss ist die Lehrerver-
86 sorgung, die eben momentan alles andere als gut ist und sich auch in nächster Zukunft
87 wohl kaum verbessern wird. Und was MIR jetzt so auf Schulleitungsebene, um es mal
88 plakativ zu sagen, in der Inklusion etwas aufstößt/ wir wollen das ja auch und befürwor-
89 ten es. Also ich habe SEHR viel Arbeit damit, bekomme es aber nicht in Schulleiterstun-
90 den oder Verwaltungsstunden abgegolten, weil die Schüler eben an der allgemeinen
91 Schule mitzählen. Ich finde das GUT, dass die an der allgemeinen Schule mitzählen äh
92 trotzdem muss da aber irgendwie ein Ausgleich stattfinden. Äh das macht mit Sicherheit
93 ein Drittel bis die Hälfte meiner Arbeit aus, Inklusion. Wir haben auch sehr viele, wir
94 haben ungefähr 70 Schüler im Haus und über 100 Schüler, die in der Inklusion unter-
95 richtet werden. Von daher ist die Arbeit damit schon relativ viel. Das macht dann auch
96 bezüglich der Personalplanung viel Aufwand. Lassen Sie mich mal kurz überlegen, ich
97 habe zwei Kolleginnen, die sind mit ihrem gesamten Teilzeitdeputat in der Inklusion und
98 die anderen haben neben der Inklusion auch einen Teilauftrag hier im Haus. Und das ist
99 so erfahrungsgemäß schon den Kollegen auch wichtig, dass sie hier auch einen Fuß im
100 Haus haben. Und ein stückweit braucht es eben ein Kollegium, in dem man sich eben

101 aufgehoben fühlt und das von gemeinsam getragenen Werten und Vereinbarungen. Wir
102 haben in unseren Kooperationsvereinbarungen zwar drin, dass man, wenn man mit mehr
103 als der Hälfte seines Deputats in der Inklusion ist, dass man dann nur die GLK der all-
104 gemeinen Schule besuchen muss, und trotzdem kommen die meisten auch hier in die
105 GLK und das nehme ich als sehr wichtig wahr für die Kollegen.

106 I: Wenn Sie sich vorstellen, dass die Hindernisse Hemmnisse, die aktuell für Inklusion
107 noch bestehen, verschwunden wären, wie würde die Umsetzung von Inklusion dann
108 aussehen?

109 B3: Dann habe ich die Kernfächer Mathe, Deutsch und in der Sekundarstufe Englisch
110 komplett doppeltbesetzt. Habe pro Klasse mit inklusiver Gruppe, ich denke um die Grup-
111 pen werden wir nicht drumherum kommen, ähm das ist einfach pragmatisch, äh (...)
112 EINEN festen Sonderpädagogen. Wir haben ja teilweise mehrere Lehrer, die in eine
113 Klasse gehen, weil einfach so viele Schüler sind und Versorgung noch nicht so gut ist,
114 dass wir das anders versorgen können. UND wir haben den Inklusionslehrer als gleich-
115 wertigen Lehrer mit Rollentausch auch und vielleicht auch teilweise Klassenlehrerfunk-
116 tion. (...) Äh aber trotzdem immer mit einem Fuß im SBBZ, um da so einen fachlichen
117 Austausch und fachlichen Input zu gewährleisten.

118 Und was glauben Sie, wie kann sich ihr Schulleitungshandeln auf Inklusion auswirken?

119 B3: Mh (...) ja, ich denke, das ist eine Herangehensweise, wie gehe ich an die Thematik
120 Inklusion ran. Stehe ich dem offen gegenüber oder nicht. Und das verkaufe ich ja auch
121 dementsprechend. Lehrer sind sehr sensibel, was Aussagen angeht beziehungsweise
122 was hinter den Aussagen steckt äh und deswegen geht es schon auch drum, wie kom-
123 muniziere ich MIT den Kollegen über Inklusion. Also wie kommuniziere ich auf Dienst-
124 besprechungen, auf Konferenzen. (...) Sehe ich das als etwas, was wir machen müssen
125 oder sehe ich das als äh eine Thematik, wo auch viele Chancen liegen, vor allem auch
126 Chancen für UNS, um uns weiterzuentwickeln, denn wir saugen ja auch Dinge auf, die
127 aus den anderen Schulen kommen. Da gibt es ja viele Dinge die gutlaufen und die wir
128 auch für uns hier dann wieder nutzen können. Ja.

129 I: Dann kämen wir jetzt zu einem weiteren Block. Und zwar, würden Sie mir bitte einmal
130 erzählen, wie ihr Job als Schulleitung an einem SBBZ ist?

131 B3: Puh (...). Also ich habe ein Teildeputat, was ich unterrichte. Da habe ich mittlerweile
132 nur noch elf Stunden, weil ich im Personalrat sitze, letztes Jahr waren es 16, was DEFI-
133 NITIV zu viel ist, also finde ich, um DEM gerecht werden zu können. Jetzt mit elf geht es

134 dagegen ganz gut. Ähm ja, also letzten Endes von vielen Verwaltungsaufgaben, Vertre-
135 tungsplan, Statistik, Thema Haushalt. Ähm (...) Zusammenarbeit mit den umliegenden
136 Schulen, Zusammenarbeit mit anderen Kooperationspartnern Stichwort Berufsbildungs-
137 werk, Jugendhilfeangebote, (...) auch so Partnerbetriebe, wo unsere Schüler Praktikum
138 machen. Ähm dann bin ich natürlich Ansprechpartner in pädagogischen Fragestellun-
139 gen, wenn wir Schwierigkeiten mit Schülern haben und die Kollegen Schwierigkeiten mit
140 Schülern haben. SEHR viel telefonieren [lacht], eben mit diesen Kooperationspartnern,
141 mit unserem Schulträger, da geht es ja dann auch um Geld, was haben wir an Geld zur
142 Verfügung, welche Einrichtungen der Stadt können wir neben dem Schulgebäude noch
143 nutzen. Ja, das ist mit Sicherheit noch nicht alles. Ähm und natürlich auch Personalent-
144 wicklung. Also was bringen die Lehrer, die ich habe, mit, wo setze ich sie am besten ein.
145 Auch was wollen sie und was braucht die Schule, um da auch so eine Art Passung zu
146 finden. Äh, was tut einem Kollegen vielleicht auch gut, um sich beruflich weiterzuentwi-
147 ckeln. In welchen Arbeitsbereich kann der, soll der vielleicht mal reinschnuppern. Ja,
148 dann noch Schulentwicklung, also wie stellen WIR uns auf Inklusion ein und was bedeu-
149 tet Inklusion eigentlich für UNS. Wie gestalten wir unseren Unterricht hier draußen und
150 im Haus. Gibt es uns als SBBZ langfristig noch oder nicht, das ist ja auch eine interes-
151 sante Frage. Man hat ja so als die Inklusion aufkam, da gab es ja auch schon sehr viele
152 Befürchtungen, dass die SBBZ, vor allem Lernen langfristig, so wie es schon in anderen
153 Bundesländern ist, gar nicht mehr weiterbestehen. Allerdings sagen unserer Schüler-
154 zahlen aktuell etwas sehr anderes. Weiß ich nicht, warum das so ist, aber wäre sicherlich
155 auch mal sehr interessant sich damit genauer auseinanderzusetzen. Weil am Anfang
156 sind wir durchaus davon ausgegangen, dass die Schülerzahlen im Stammhaus abneh-
157 men werden. Und ich weiß auch noch, dass in meinem ersten Jahr hier an der Schule
158 sicherlich zehn Schüler von uns auf die Gemeinschaftsschule gewechselt haben, die
159 damals neu aus der vorherigen Werkrealschule gegründet wurde. Aber das hängt si-
160 cherlich auch damit zusammen, dass das was Neues war, also sowohl die Gemein-
161 schaftsschule als auch die Wahlmöglichkeit des Beschulungsortes und was Neues im-
162 mer auch was Attraktives hat. Im Moment würde ich dagegen sagen, dass es sich ein-
163 pendelt, fast sogar eher Richtung SBBZ schwappt, weiß ich nicht. Hängt vielleicht aber
164 auch einfach mit der schlechten Versorgung zusammen, dass sich dann viele Eltern
165 vielleicht doch dafür entscheiden, äh ihr Kind am SBBZ zu beschulen. Müsste man mal
166 genauer nachfragen. Und da sieht man auch, dass sich das immer mal verschiebt und
167 die Eltern durchaus von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen. Und deshalb finde ich es
168 auch gut, dass Baden-Württemberg zweigleisig fährt und beide Systeme, also sowohl
169 Sonderschulwesen als auch Inklusion finanziert. Und das ist einfach enorm teuer beide
170 Systeme gleichzeitig zu fahren. Auf der anderen Seite sind wir glaube ich auch einfach

171 ein Staat, der sich manche Dinge auch einfach leisten muss, weil es da wirklich um Zu-
172 kunft geht. Ich glaube, dass SBBZ auch einen guten Rahmen für einige Kinder geben,
173 die in Klassen an allgemeinen Schulen nicht gut aufgehoben sind.

174 I: Gibt es noch etwas, das Sie zu Ihrem Job als Schulleitung ergänzen möchten?

175 B3: Puh (...), lassen Sie mich mal kurz einen Moment überlegen.

176 I: Gerne.

177 B3: Achso, was ich noch gar nicht gesagt habe, also ich habe keinen Stellvertreter oder
178 so, falls Sie das gedacht haben, mit dem ich mir irgendwie mein Amt teile oder so. Dafür
179 haben wir nicht einfach nicht die entsprechende Schülerzahl dafür haben. Das ändert
180 sich vielleicht in ein paar Jahren einmal, aber aktuell ist es so, dass ich, seit ich hier als
181 Schulleitung angefangen habe, keinen Stellvertreter habe. Aber trotzdem habe ich na-
182 türlich einige Aufgaben delegiert, sonst würde man das auch gar nicht schaffen. Also wir
183 haben/ meine Stufenleitungen bilden mit mir die erweiterte Schulleitung äh und wir tref-
184 fen uns dann auch regelmäßig, einmal pro Woche zum Jour fixe, um sich da auszutau-
185 schen und zu schauen, was sind denn gerade aktuelle Themen, die wir angehen müs-
186 sen. Ja, und dann habe ich so verschiedene Verwaltungsaufgaben auch noch abgege-
187 ben an Kollegen, die dann auch wiederum Stunden dafür bekommen. Ja und in Bezug
188 auf die Inklusion ist es dann halt so, dass ich einen Ansprechpartner für die Gemein-
189 schaftsschule und einen Ansprechpartner für die Grundschule habe, die da die viel Ver-
190 waltungsaufgaben im Bereich Inklusion machen. Und da ist es dann auch tatsächlich so,
191 dass diese Kollegen dann eben die inklusive Schulentwicklung wirklich vor Ort, mit der
192 jeweiligen Schule voranbringen. Und die geben mir natürlich immer Rückmeldung, also
193 das findet alles in Absprache mit mir statt. Aber ich denke es ist wenig effektiv, wenn wir
194 hier in Anführungszeichen im „stillen Kämmerchen“ sitzen und uns was ausdenken, und
195 das passt gar nicht vor Ort, für die Lösung vor Ort. Von daher möchte ich das auch
196 wirklich weiter dort an den Schulen verorten. Ich habe selber fünf Jahre an der Gemein-
197 schaftsschule in der Inklusion gearbeitet, immer so mit fünf sechs Stunden pro Woche
198 und da müssen einfach Konzepte GEMEINSAM mit den Kollegen der allgemeinen
199 Schule gemacht werden.

200 I: Und wie sehen Sie Ihre Rolle bei der Umsetzung schulischer Inklusion?

201 B3: Begleitend, steuernd, korrigierend, äh und entwickelnd. Also ich würde sagen, dass
202 das so meine grundlegende Rolle in der Inklusion beziehungsweise bei der Umsetzung
203 von Inklusion ist, aber da steckt viel drin. Ähm (...), im Sinne von begleitend ist es glaube
204 ich auch wichtig genug Raum und Zeit zu geben. Viele, die Inklusion kritisieren, äh sagen

205 ja, das Konzept ist gescheitert. Das ist in meinen Augen kompletter Blödsinn. Also man
206 spricht ja nicht umsonst von einer Generationenaufgabe und nicht von einer Thematik,
207 die sich in zwei drei Jahren von Null auf Hundert erledigen lässt. Und da sind wir natürlich
208 bei weitem noch nicht. Und von daher ist denke ich das Begleiten wichtig, dass man dem
209 auch Raum zum Entwickeln lässt. Das geht vielleicht ein Stückweit leider Gottes zu Las-
210 ten derer, die JETZT in dem System Inklusion sind. Und ich denke da vor allem an die
211 Schüler. Aber eine Alternative dazu sehe ich auch nicht. Man kann nicht ein fertiges
212 Konzept von heute auf morgen auf ein System stülpen, sondern das muss von innen
213 herauskommen, dass es gelingt. Und muss auch von 60-70% der Beteiligten getragen
214 werden, sage ich mal. Sonst gibt das nichts. Und da muss man einfach auch zugestehen,
215 dass wir da noch lange nicht soweit sind. Aber ich würde durchaus sagen, dass die
216 Grundhaltung Inklusion als etwas Positives zu betrachten schon bei vielen Kollegen,
217 auch der allgemeinen Schulen als grundlegende Voraussetzung auch vorhanden ist.
218 Aber da gibt es einfach noch ganz viel Unsicherheit und ich glaube auch, dass viele
219 Kollegen allgemeiner Schulen gar nicht wissen, was sie eigentlich dürften im Rahmen
220 der Inklusion. Da kommen immer wieder so Aussagen wie: Das ist doch jetzt unfair, dass
221 der nicht so viele Vokabeln wissen muss wie die anderen oder so. Wenn man da einfach
222 so eine Sicherheit hat, was kann ich und was darf ich und was wollen wir eigentlich als
223 inklusive Schule, dann äh erleichtert das viel. Das sehe ich dann auch wieder so ein
224 Stückweit als meine Aufgabe an aufzuklären und zu informieren und die Leute zu beglei-
225 ten. Und was ich so auch als längerfristige auch Verwaltungsaufgabe sehe ist, es irgend-
226 wie hinzubekommen, dass wir eine gemeinsame Stundenplanung hinzubekommen.
227 [lacht] Also wir haben da auch schon verschiedene Dinge ausprobiert und es hängt im-
228 mer irgendwo, weswegen es dann nicht so richtig klappt. Und da ist das Ziel einfach,
229 dass die Stunden, die ich rausgebe, auch dort ankommen wo sich gebraucht werden
230 und eben nicht in Religion oder Sport. Aber da die Schulleitungskollegen der allgemei-
231 nen Schule da auch interessiert daran sind, denken wir auch viel gemeinsam nach, wie
232 solche Probleme angegangen werden können. Ich denke die Personalversorgung habe
233 ich nicht in der Hand. Ich kann da zwar bei der Personalrätin anrufen und sagen, dass
234 ich noch mehr Leute brauche, aber dann bekomme ich als Antwort, dass andere Schulen
235 noch dringender Personal brauchen. Und es gibt schlichtweg einfach zu wenig Sonder-
236 pädagogen aktuell. Im Rahmen von Personalentwicklung sehe ich mich als Motivator
237 oder Promoter, indem ich die Kollegen animiere zu Fortbildungen zu gehen. Dann auch
238 Netzwerkarbeit an den allgemeinen Schulen, dazu habe ich ja schon recht viel gesagt,
239 um das Ganze auch fortlaufend weiterzuentwickeln. Also auch die Kooperationsverein-

240 barungen situativ angepasst eben immer wieder weiterzuentwickeln. Da könnte man be-
241 stimmt noch viel dazu sagen, aber ich denke, dass sind aktuell so die Kernaufgaben von
242 mir, ja.

Transkript 4

- 1 I: Würden Sie mir bitte einmal beschreiben was Sie unter Inklusion verstehen?
- 2 B4: Unter Inklusion? Ich verstehe zweierlei Arten von ähm/ ich habe zweierlei Arten des
3 Verständnisses. Zum einen das formal schul-juristische sage ich einmal. Da sind wir
4 zwischen der Einzelinklusion und der gruppenbezogenen Lösung in Inklusion. Und na-
5 türlich auch den generellen Aspekt der Inklusion von Schülern mit Beeinträchtigungen,
6 egal jetzt welcher Art, in einen Normalzusammenhang, nenne ich es einmal. Ähm um äh
7 diese dann eben in personalen Aspekten zu fördern, und zwar auf beiden Seiten, von
8 zum Beispiel nicht-behinderten und behinderten Schülern.
- 9 I: Mh. Und welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Inklusion gemacht?
- 10 B4: Sie meinen jetzt positive oder negative oder generell?
- 11 I: Sowohl positive als auch negative Erfahrungen, genau.
- 12 B4: Also meine Erfahrungen sind da so gemischt. Was den Organisationsaufwand an-
13 belangt, haben wir in unserer Raumschaft gewisse Probleme, weil wir viele Schüler ha-
14 ben, die in Einzelinklusion bei uns sind. Und da ist es eben so, dass die Inklusionsschüler
15 auf verschiedenen Schulen in S., M. oder N. verteilt sind und diese liegen, weil recht länd-
16 lich, zum Teil ziemlich auseinander. Und da fahren die Kollegen dann fast genauso lange
17 wie sie fördern. Und diese Fahrtzeiten müssen im Stundenplan ja bedacht werden. Also
18 da ist eine gewisse Schwierigkeit. Und das ist unser HAUPTTEIL, diese Einzelinklusi-
19 onen. Ich glaube wir haben im Moment nur zwei Gruppenlösungen und diese Gruppenlö-
20 sungen sind DREI Schüler dann in einer Klasse, ja. Ähm und bei dieser Stundenzutei-
21 lung bedeuten die Einzelinklusionen, dass eine relative Schwierigkeit darin besteht, wie
22 fördere ich in diesen zwei Stunden ein Kind sinnvoll, wenn überhaupt möglich. Wie fülle
23 ich diese zwei Stunden aus, und das machen natürlich die unterschiedlichen Kollegen
24 auch ganz unterschiedlich. Ähm, das heißt man hat einerseits Wochenplanarbeit, die
25 nachgeholt wird; es werden Konzepte versucht zu erarbeiten. Also es ist ähm (...) ja,
26 unterschiedlich. Aber bei uns hier im Förderschwerpunkt Lernen gestaltet sich tatsäch-
27 lich Inklusion sehr schwierig. Und so wie man es sich vorstellen würde oder wie mein
28 Verständnis von Inklusion ist, lässt sich die zumindest momentan noch nicht umsetzen.
29 Das ist eine Geschichte, die in Mannheim als Großstadt vielleicht ganz anders abläuft.
30 Wenn man viele auf einem Haufen hat, sage ich jetzt mal und kann dann auch eine
31 Lehrkraft mit 26 Stunden in die Klasse geben oder mit einem halben Deputat. Dann kann

32 diese Inklusion meines Erachtens besser gelingen. Aber diese gruppenbezogenen Lö-
33 sungen sind bei UNS in dieser Raumschaft schlicht nicht möglich. Von dem her ist die
34 Belastung für uns im Kollegium relativ hoch, weil es viele Fahrtwege gibt, ja die nicht in
35 die Unterrichtszeit einfließen. Das ist quasi for free. Sie können höchstens dann Fahrt-
36 kosten abrechnen, aber es gibt kein Deputat wirklich dafür. Ähm und ja, aufgrund der
37 räumlichen Gegebenheiten sind manche genauso lang unterwegs wie sie unterrichten.
38 Von dem her sehe ich es mit einem lachenden und einem weinenden Auge. Ähm des-
39 halb ist es ein Stückweit auf jeden Fall schwierig in der Umsetzbarkeit, aber grundsätz-
40 lich, (...) grundsätzlich finde Inklusion eine richtig gute und eben auch wichtige Sache.
41 Und unsere Erfahrung ist TATSÄCHLICH, gerade an Gemeinschaftsschulen, dass un-
42 sere Schüler bessere Leistungen zeigen als bei uns im Stammhaus. Stellenweise sind
43 sie sogar genauso gut wie manche ihrer Mitschüler dort. Und auch in der Grundschule
44 sind die Schüler tendenziell einfach etwas stärker als gleichaltrige Schüler bei uns. Aber
45 wir machen auch die Erfahrung, dass manche Kinder nach ein zwei Jahren in Inklusion
46 dann doch wieder zu uns kommen und da war die Inklusion für diese Kinder dann einfach
47 nicht erfolgreich. Also ich finde auch, dass einem diese Erfahrungen schon zeigen, dass
48 zumindest bei der aktuellen Umsetzung von Inklusion das SBBZ als Schulform für einige
49 Kinder nach wie vor wichtig und richtig ist. Und gerade bei diesen Einzelinklusionen und
50 nur zwei Stunden Förderung pro Woche fragt sich schon manchmal, was das eigentlich
51 bewirken soll.

52 I: Und wenn Sie sich im Kontext Inklusion etwas wünschen könnten, was wäre das?

53 B4: [Atmet tief ein] Dass es MEHR Stunden für die Inklusion gibt, für die Lehrkräfte und
54 somit natürlich mehr Lehrkräfte für Inklusion zur Verfügung stehen. Dass diese Zuord-
55 nung von zwei Stunden pro Woche pro Kind bei Lernen anderes geregelt wird. Aber das
56 sind Sachen die von oben, kommen und deshalb natürlich utopisch sind. Das würde ich
57 mir tatsächlich wünschen. Was würde ich mir noch wünschen bezüglich Inklusion? Ähm
58 da geht es wirklich um so Umsetzungsgeschichten in der Schule, kriegt man Stunden
59 dafür, dass man dort hinfährt und so weiter und so fort. UND, was ich mir natürlich auch
60 SEHR wünschen würde/ äh Inklusionsschüler gehören nicht zu unserer Schule und den-
61 noch habe ich das Geschäft damit. Das heißt ich muss organisieren, dass Lehrkräfte
62 dahin gehen, ich muss die Feststellungsbescheide im Blick haben, wann die auslaufen,
63 wann muss man das neu machen. Ähm also formal-juristisch gehören die zur allgemei-
64 nen Schule, aber in der praktischen Arbeit zeigt sich einfach, dass WIR einfach gucken
65 und bedenken müssen und nachfragen müssen. Ja, also das heißt, Schüler, die de facto
66 nicht zu uns gehören, aber wo wir das Geschäft damit haben. Da würde ich mir auch

67 wünschen, dass das anders ist. [lacht] Ähm ansonsten/ ich finde es gut, Inklusion ist eine
68 feine Sache, aber wie gesagt, an der Umsetzung da scheitert es noch dran.

69 I: Sie haben es teilweise ja schon berichtet, aber wie setzen sie Inklusion an ihrer Schule
70 um?

71 B4: Ja, also hier im Haus im Sinne von, wie gehe ich mit Leistungsheterogenität in der
72 Klasse um, da haben wir dann die klassischen Geschichten, wie ILEB, Förderplange-
73 spräche und Förderdiagnostiken, um jedes Kind quasi auf seinem Stand zu fördern. Das
74 heißt versuchen hier dezidiert didaktisch auf die Bedarfe der Schüler einzugehen. Also
75 wo wir einfach versuchen, so heterogen auf heterogene Schüler einzugehen. Ähm ja,
76 das ist so die Umsetzung im Unterricht. Ja, und wie das draußen umgesetzt wird, das ist
77 eben sehr unterschiedlich., wobei wir da gerade auch dran sind uns als Schule Konzepte
78 zu überlegen, wie man das angesichts dieser zwei Stunden pro Woche gestalten könnte.
79 Ansonsten wie gesagt, es wird einfach unterschiedlich umgesetzt, aufgrund der Lehr-
80 kräfte, aufgrund der Gegebenheiten vor Ort und das ist nicht immer sinnvoll, da sind wir
81 dann auch einfach wieder bei diesen zwei Stunden, sinnvoll zu fördern. Und auch wenn
82 ich mich wiederhole, aber wie genau die Inklusion abläuft, auch wie die Kooperation in
83 der Inklusion aussieht, ist ganz unterschiedlich und eben auch von Kollegen zu Kollegen
84 unterschiedlich, von Schule zu Schule, etc. Da kommt es dann natürlich in besonderem
85 Maße auf die Kollegen BEIDERSEITS und deren Kooperation an. Und das ist der/ das
86 ist der meines Erachtens größte Punkt, wie arbeiten die unterschiedlichen Lehrkräfte
87 zusammen. Aber so insgesamt muss ich für unsere Schule schon auch sagen, dass
88 Inklusion jetzt nicht den Hauptteil unserer Arbeit ausmacht. Wir haben im Moment de-
89 facto zwölf Schüler draußen in der Inklusion, Die Inklusionszahlen sind tatsächlich auch
90 in den letzten Jahren in dem Dreh geblieben. Also war und ist es jetzt nicht so, dass jetzt
91 die Hälfte in Inklusion ist oder so. Und jetzt steigen unsere Schülerzahlen generell und
92 von dem her gehe ich dann auch davon aus, dass DAMIT auch die Inklusionszahlen
93 steigen. Aber es ist nicht so, dass irgendwie welche von uns abgewandert wären und es
94 im Stammhaus auf einmal weniger sind. Das ist bei uns hier nicht der Fall. Ich weiß nicht,
95 wie es woanders ist, aber bei uns nicht.

96 I: Wenn Sie sich vorstellen, die Hindernisse, die aktuell Ihres Erachtens bei der schuli-
97 schen Inklusion bestehen, wären über Nacht verschwunden. Wie würde die Umsetzung
98 schulischer Inklusion dann bei Ihnen aussehen?

99 B4: Ja die Punkte, die ich vorher angesprochen habe/ ja, dass diese Punkte nicht mehr
100 da sind. Ähm was würde ich mir noch wünschen? Ähm ich würde mir wünschen, dass
101 die ähm Verantwortung, wenn wir davon ausgehen, dass sie nicht mehr zu uns gehören

102 formal-juristisch, dass diese Verantwortung dann tatsächlich auch bei den allgemeinen
103 Schulen dort liegt, und die sich auch darum kümmern. Also was mit den Schülern pas-
104 siert, mit dem Schulamt, diesbezüglich äh sich auseinandersetzen. Ähm weil die gehen
105 dort GERADE in Einzelinklusion total unter. Ähm das würde ich mir wünschen. Zeitas-
106 pekt, Deputataspekt höher. Ähm (...)Was würde ich mir noch wünschen? Also ich
107 finde/also man weiß ja nicht so genau, was das Ziel von Inklusion sein könnte. Gehen
108 wir dahin zu sagen, wir brauchen eine allgemeine Pädagogik, wo die Sonderpädagogen
109 obsolet werden oder sagen wir, wir brauchen trotzdem noch Sonderpädagogen, die aber
110 dann fest dort an den Schulen verankert sind. Ich glaube diese zweite Lösung wäre sin-
111 nig, eben aufgrund der Heterogenität. Da ist es nämlich eher ungünstig darauf mit Ho-
112 mogenität in der Lehrerausbildung zu antworten. Ähm, von dem her fände ich das gut.
113 (...) Ähm und dann würde ich mir tatsächlich auch noch wünschen, aber das liegt im
114 Wesen des Lehrers, dass Fortbildungen dazu wahrgenommen werden. Und dass diese
115 Fortbildungen tatsächlich auch von Tandems wahrgenommen werden. Dass man sagt,
116 man hat dann hier die Grundschule und hier den Lehrer von hier du die gehen zusam-
117 men auf Fortbildung, wie mach ich das in einer Klasse. Macht immer Sinn. Das Problem
118 ist natürlich wieder, und da sind wir wieder bei diesen zwei Stunden, wer soll das wegen
119 zwei Stunden machen. Aber das wäre etwas, das würde ich mir personalentwicklung-
120 technisch wünschen. Gleichzeitig gibt es meines Erachtens wenig (...) ähm tatsächliche
121 Konzepte, man muss sich viel selber erarbeiten, ja. Und da würde ich mir manchmal
122 schon Konzepte wünschen oder, dass das Schulamt auf einen zukommt und sagt: „ja
123 hier, ich weiß ihr habt so eine Raumlage, da wird das schwierig und wir wissen, es gibt
124 viele Einzelinklusionen, macht es doch so und so.“ Also ja, man ist da manchmal ein
125 bisschen auf sich alleine gestellt und muss versuchen, dass irgendwie zu wuppen und
126 die Kollegen versuchen das irgendwie zu wuppen. Und da würde ich mir natürlich wün-
127 schen, dass da in irgendeiner Form was gemacht würde, was es einem leichter macht.
128 Aber das natürlich utopisch. Man muss immer vor Ort gucken. Abe es kostet sehr viel
129 Zeit für diese Schüler, die eigentlich nicht zu uns gehören und für dieses Deputat, was
130 wir abgeben und meines Erachtens nicht genug Beachtung findet in so einer Raumlage
131 wie hier.

132 I: Mh. Und wie würden Sie denn Ihren Job als Schulleitung beschreiben?

133 B4: Jetzt so unabhängig von Inklusion oder so?

134 I: Zuerst generell und dann auch gerne bezogen auf die Umsetzung schulischer Inklus-
135 sion.

136 B4: Ok. Also so generell (...). Also ich glaube tatsächlich mittlerweile, dass 80 Prozent
137 der Schulleitertätigkeit, ok lassen wir es 70 Prozent sein/ also 70 Prozent der Schullei-
138 tertätigkeit oder -energie ähm Personalwesen ist. Tatsächlich. Also da heißt, Verwaltung
139 von Personalressourcen, Gespräche mit Personal. Ähm das ist so der Hautgrund oder
140 das, was sehr herausfordernd ist, weil man verschiedene Charaktere im Kollegium hat,
141 man hat ähm verschiedene Bedürfnisse, die SCHULE hat verschiedene Bedürfnisse als
142 Institution und da muss an einfach als Manager manchmal äh unpopuläre Entschei-
143 dungen treffen. Ähm ja, es ist manchmal so ein Wechselspiel. Man versucht, wie soll ich
144 sagen, man muss gucken, dass man das natürlich positiv alles versucht managend zu
145 führen, ähm ist manchmal aber nicht ganz einfach. Weil man manchmal Sachen auch
146 einfach durchsetzen MUSS, ob jetzt von oben gesteuert oder nicht. Das ist die eine Ge-
147 schichte - Personalressourcen. Und dann haben wir natürlich ganz klar mein Hauptan-
148 liegen, und zwar die Schüler hier optimal zu fördern. Und damit eben verbunden, wie
149 bekomme ich das bestmöglich hin, eben mit den Ressourcen, die mir zur Verfügung
150 stehen. Ja, mit dem Lehrerkollegium, mit einer älteren Schule, mit einer kleineren
151 Schule. Ähm wie bekomme ich es hin, dass da ähm die möglichst optimalen Lernpas-
152 sungen stattfinden und wie, ja setze ich das um. Also das sind die zwei Punkte. Und
153 dann haben wir natürlich auch klassischerweise auch die Zusammenarbeit mit dem
154 Schulträger, mit dem Schulamt. Also es sind verschiedene Punkte, die man bespielen
155 muss. Ja, ähm ABER nichts desto trotz mache es Spaß. Das ist nicht nur so wie früher,
156 als ich als Lehrer eben nur meinen Unterricht hatte, sondern ich habe tatsächlich die
157 Möglichkeit gestalterisch tätig zu sein und habe da auch Zeit und Stunden dafür. Auch
158 wenn man sich mehr Schulleiterstunden wünschen würde. Es ist ein sehr vielfältiges Feld/
159 äh vielfältige Aufgabenbereiche als Schulleiter. Natürlich musst du auch noch unterrich-
160 ten nebenher. Also ja, es ist EXTREM vielfältig, abwechslungsreich, anstrengend und
161 auch gut. Und da bin ICH eben der FESTEN Überzeugung, dass, um diese Aufgaben
162 gut zu bewältigen/ da brauchst du zuerst eine, ich sage jetzt mal persönliche Kompetenz.
163 Ich gehe da auch bewusst mal weg von diesen klassischen Rastern, in denen man so
164 denkt. Man muss ähm Managementskills haben, man muss Personalführung, blablabla.
165 Das ist alles richtig. Man muss Fachwissen und Schulrecht und so weiter und so fort,
166 aber das sind alles Sachen, die man sich meines Erachtens erarbeiten kann und durch
167 Fortbildungen auch mitbekommt. Eben wie führe ich Personal, Ressourcenorientierung
168 und so weiter und so fort. Aber ich glaube das wichtigste ist tatsächlich, dass man je-
169 mand ist, der empathisch ist, aber auch sagen kann, wann Schluss ist mit Empathie. Ich
170 glaube es ist wichtig einen klaren Blick zu haben und das Große und Ganze im Blick zu
171 haben. Es grundsätzlich als Einstellung zu haben, dass man nicht in schwarz-weiß

172 denkt, sondern so einen Weitblick und eine Empathie zu haben, ich glaube das hilft ei-
173 nem extrem Sachen auszuhalten, mitzudenken und weiterzudenken. Dazu kommen na-
174 türlich nichts desto trotz verschiedenste Aufgaben, die man erfüllen muss, in fachlicher
175 Weise, ob das jetzt Schulrecht ist oder so. Dann brauchst du Kompetenzen in der Ge-
176 sprächsführung, wenn du mit Elternschwierige Gespräche hast, wenn du mit Kollegen
177 schwierige Gespräche hast. Also es wird viel von einem abverlangt. Aber wie gesagt,
178 grundsätzlich ist die persönliche Ebene, so glaube zumindest ich, die entscheidendste.
179 Ähm (...) na ja und das ist halt auch für die ganzen Kooperationen, die unsere Schule
180 hat, sehr hilfreich. Wir als Schule beziehungsweise ich als Schulleitung kooperiere ja
181 nicht nur mit dem Kollegium, sondern auch mit anderen Schulleitungen, teilweise Lehr-
182 personen der allgemeinen Schule, dann natürlich mit dem Schulamt und dem Jugend-
183 amt. Eltern sind meine Kooperationspartner und Schüler. Dann haben wir mit dem Be-
184 rufsbildungswerk, verschiedenen Betrieben, in denen unsere Schüler Praktika machen
185 können, die Musikschule, Lesepaten, Vereine und noch andere Kooperationspartner.
186 Und darüber den Überblick zu behalten und die Beziehungen auch zu pflegen, ist meines
187 Erachtens auch ein ganz wichtiger Teil meiner Arbeit, ja.

188 I: Ok. Und nun würde ich gerne noch einmal den Bogen zur Inklusion schlagen. Be-
189 schreiben sie mir doch bitte, welche Rolle Sie bei der Umsetzung schulischer Inklusion
190 haben.

191 B4: Ich ähm nehmen meine Rolle war als Mind im backoffice. Darunter verstehe ich,
192 dass ich meine Lehrkräfte dazu anleite, ihre Schüler an den jeweiligen allgemeinen
193 Schulen im Blick zu haben. Ähm aber ich habe immer so ein halbes Auge darauf, was
194 läuft inklusionsmäßig. Ich bin immer im Austausch mit den jeweiligen Schulleitern vor
195 Ort, ob es irgendwelche Probleme gibt, ob man irgendetwas justieren kann. Ähm ja,
196 meine Rolle ist da so ein bisschen eher hinten, im Hintergrund. Ähm (...) ansonsten sehe
197 ich mich/ wir haben hier auch einen Arbeitskreis Inklusion für unsere Lehrer, die in Inklus-
198 sion sind, wo wir jetzt auch dieses Schuljahr wieder dabei sind, Förderkonzepte in der
199 Förderdiagnostik zu entwickeln. Aber wir, also meine Kollegen und ich, sind sowohl kon-
200 zeptionell als auch personal immer am Schauen, wie können wir Dinge optimieren für
201 uns und auch für die Schüler vor Ort.

Transkript 5

1 I: Beschreiben Sie mir doch bitte einmal, was Sie unter Inklusion verstehen.

2 B5: Also Inklusion nach meinem Verständnis, ich bin ja schon ein etwas älterer Schullei-
3 ter/ das heißt vom ersten Tag meines Studiums habe ich in der Integration gearbeitet,
4 so hieß das damals. Später wurde der Begriff dann anders besetzt und die Schulen sind
5 zu Inklusion gekommen. Das heißt ich habe nach wie vor, auch nach all den Berufsjah-
6 ren die Vorstellung, dass es möglich sein sollte, Menschen weitestgehend in einem Sys-
7 tem zu beschulen. Ähm und das ist auch mein Verständnis von Inklusion, das heißt eine
8 Schule für alle zu haben, die so differenziert und individualisiert auf Menschen eingehen
9 kann an einem Lernort, dass jeder seine Lernfortschritte machen kann. Das wäre mein
10 Verständnis und das bezieht sich nicht nur auf Menschen mit sonderpädagogischem
11 Förderbedarf, sondern auch auf andere beziehungsweise normale Schüler.

12 I: Ok. Und welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Inklusion gemacht?

13 B5: Mhm. Also ich hole mal weit aus. Meine erste Erfahrung in Baden-Württemberg/ Wie
14 gesagt in Nordrhein-Westfalen waren es im Studium die Versuche junge, körperlich-
15 geistig behinderte Menschen im privaten Freizeitverhalten mit anderen Jugendlichen zu-
16 sammenzubringen. Äh da haben wir so gemeinsame Fahrten und Jugendfreizeiten ge-
17 macht. Also es hat sehr sehr früh angefangen. Und als ich nach Baden-Württemberg
18 gekommen bin, direkt nach dem ersten Staatsexamen und somit vor dem Referendariat,
19 habe ich ein körperbehindertes Mädchen in Mannheim betreut und die Eltern wollten
20 damals auch eine gemeinsame Beschulung. Die haben das damals dann auch mit viel
21 Kampf durchgesetzt. Da war es so, dass damals noch alle komplett dagegen waren mich
22 in den Unterricht zu bringen, das durfte ich dann auch nicht. Ja, das waren der erste
23 Berührungspunkt in Baden-Württemberg. Ja, danach habe ich an der Stephen-Hawking-
24 Schule als Lehrer gearbeitet und hatte dort weitere Berührungspunkte. Also immer mal
25 wieder im Rahmen der Körperbehindertenpädagogik. Da wurde einfach sehr oft ver-
26 sucht, Schüler, die kognitiv fit sind, wieder raus in die Regelschule zu bringen. Und 2005
27 bin ich dann hierhergekommen als Schulleitung eines SBBZ Lernen. Und die ersten
28 Jahre war Inklusion hier quasi kein Thema, weil wir ohnehin schon immer versucht ha-
29 ben, Schüler, von denen wir dachten, sie könnten den Hauptschulabschluss schaffen,
30 nach der fünften Klasse wieder an die Regelschule abgeben. Das Thema Inklusion kam
31 dann später auf und ganz schnell im Zusammenhang mit Ressourcen. Meine Haltung
32 heute für den Bereich meines alten Fachrichtungstyps, sprich körperlich-motorische und

33 geistige Beeinträchtigungen/ da halte ich das immer noch für gut machbar und auch auf
34 einem guten Weg. Weil diese Schüler in der Regel als Außenklassen an allgemeinen
35 Schulen sehr sehr viele Ressourcen an die allgemeine Schule mitbringen. Die können
36 als Außenklasse geführt werden unter guten Bedingungen und man kann unheimlich viel
37 gemeinsam machen. Finde ich toll, finde ich durchaus erhaltenswert und ausbaufähig.
38 Jetzt zum Schultyp Lernen. Da ist es halt im Gegensatz zum GENT-Bereich so, dass
39 jedes Kind mit Lernen einen deutlich kleineren Umfang an Deputat zum Fördern und
40 Begleiten erhält, ähm in der Regel zwei Stunden pro Woche. So die politische Vorgabe.
41 Das ähm stößt bei mir als Rektor auf totale Ablehnung, und das gleich aus MEHREREN
42 Gründen. Ersten ist es bei diesen zwei Stunden und Inklusionsschülern, die auf mehrere
43 Schulen hier im ländlichen Umkreis verteilt sind, allein organisatorisch fast nicht mehr zu
44 managen. Also allen die Umsetzbarkeit bei den Fahrtwegen und zur Verfügung stehen-
45 den Stunden bei vielen verteilten Einzelinklusionen ist quasi nicht leistbar. Und so ging
46 es uns am Anfang auch, weil nach der Schulgesetzänderung tatsächlich viele Schüler
47 inklusiv beschult werden sollten. Wobei sich das mittlerweile wieder komplett umgedreht
48 hat, weil sich nicht mehr so viele Eltern angesichts der aktuellen Umsetzung die inklusive
49 Beschulung ihres Kindes wünschen. Und diesen ich sage jetzt mal Rückwärtstrend, den
50 bestätigen mir auch meine Schulleitungskollegen aus der Umgebung. Viele Eltern haben
51 einfach von sich aus erkannt, dass ihr Kind zumindest im Moment an einem SBBZ si-
52 cherlich umfangreicher gefördert werden kann als in der Inklusion. (...) Ja und zweitens
53 haben wir es meiner Ansicht nach mit Kindern zu tun, die haben ein wirklich umfangrei-
54 ches Päckchen zu tragen. Das heißt deren Lernbeeinträchtigung ist in allen Lebensbe-
55 reichen zu spüren. Wenn ich jetzt einem Kind einen Sonderpädagogen zwei Stunden
56 pro Woche schicke, dann reicht das umgangssprachlich ausgedrückt gerade einmal für
57 ein „Hallo“ und „Tschüss“. Den Rest der Zeit sitzt das Kind in einer Gruppe mit einer
58 Lehrerin, sich auch noch ganz viele andere hat, und das bewerte ich absolut negativ und
59 halte überhaupt nichts davon. So macht Inklusion einfach keinen Sinn. Da profitiert das
60 Kind am wenigsten davon und die Regelpädagogen werden maximal gefrustet. Und da
61 bin ich auch ganz direkt und sage auch, dass ich die Inklusion sowie sie aktuell hier bei
62 uns in Baden-Württemberg umgesetzt wird/ „Ich halte es für einen Bildungsbetrug am
63 Kind, für ein Belügen der Eltern und ein Verheizen der Kollegen, bei dem das Ziel von
64 Inklusion völlig verfehlt wurde.“ Und der Grund dafür ist wie so oft, der Versuch Geld zu
65 sparen und JA nichts zu investieren. (...) Äh nach wie vor ist es so, dass wir Inklusion in
66 Baden-Württemberg mehr oder weniger kostenneutral betreiben. Das heißt die Lehrer-
67 stellen, die man bräuchte, sind nicht geschaffen worden, sondern es ist ein großes Hin-
68 und Herschieben der Leute und der Stunden. (...) Ja, also das ist meine Meinung dazu.
69 Wobei die sicherlich von den meisten nicht so offen ausgesprochen wird.

70 I: Ok. Und welche Chancen können Sie in Inklusion sehen?

71 B5: Interessante Frage. (...) Ich umschreibe es mal anders. Wenn ich zehn oder fünf-
72 zehn Jahre jünger wäre mit den Verbindungen, die ich heute habe, würde ich versuchen
73 eine Schule aufzumachen. [I: oh, ok.] Das heißt ich würde eine Schule machen, wo ich
74 genau das Ziel hätte, eine Schule für ALLE zu sein, kein SBBZ. Und ich würde gerne
75 zeigen, dass es machbar ist. Aber ich weiß, dass es an Ressourcen gebunden ist. Das
76 heißt es müsste richtig Manpower und Fachwissen drinstecken. Also es müsste von al-
77 lem etwas dabei sein und das ist nur eine der vielen Voraussetzungen. Weil den Gedan-
78 ken von Inklusion, den finde ich nach wie vor total richtig und der sollte eigentlich auch
79 schon längst Selbstverständlichkeit sein. Aber wie so vieles, das mit Politik zu tun hat,
80 verbirgt sich momentan hinter dem schönen Begriff der Inklusion ein Sparprogramm.
81 Und der Ersatz eines Sonderschulsystems in der Inklusion würde, wenn ich es richtig im
82 Kopf habe, ungefähr das 3,5-fache an Ressourcen jeglicher Art brauchen, als aktuell für
83 Bildung investiert wird. Und wenn man diesen Faktor hätte, dann könnte man mit mir
84 über Inklusion reden, weil Inklusion dann eben so umgesetzt werden könnte, dass man
85 das Ziel davon auch erreichen könnte.

86 I: Okay. Und könnten Sie mir bitte einmal beschreiben, wie Sie Inklusion umsetzen?

87 B5: Naja, das, was wir im Stammhaus machen, das kann man nicht richtig Inklusion
88 nennen. Aber wir sind bemüht, fitte Schüler erst gar nicht zu haben. Ähm ansonsten sind
89 wir in den letzten zwei Jahren rudimentär davon betroffen. Wir haben dieses Schuljahr
90 gerade einmal zwei Inklusionsschüler. Ja, das ist wieder richtig zurückgegangen, ohne,
91 dass wir das irgendwie beeinflusst haben. Es wird einfach nicht mehr so nachgefragt.
92 Unsere Klientel und auch die Lehrkräfte an den Grundschulen haben erkannt, dass das
93 so nicht wirklich Sinn macht.

94 I: Sie haben ja bereits einige Bedingungen für die Inklusion genannt. Sehen sie noch
95 weitere?

96 B5: Also generell braucht man auch die notwendigen baulichen Voraussetzungen, um
97 gute Rahmenbedingungen zu schaffen. Da denke ich klar auch an Barrierefreiheit, aber
98 auch an genügend Räume, wie Differenzierungsräume und so weiter, Man muss jeder
99 Zeit in der Lage sein aufgrund der Ressourcenausstattung im Haus, nicht nur Lehrkräf-
100 testunden, Lernformen zu finden, die Differenzierung in ganz vielen Arten und Weisen
101 möglich machen. Von Gruppenraum zu individuellen Arbeitsplätzen und so weiter. Da
102 muss ganz viel Flexibilität möglich sind und das geht wiederum nur, wenn eben auch die
103 Finanzierung stimmt. Geld für die Ausstattung der Schulen und Geld für alle notwendigen

104 Menschen, die dort arbeiten. Geld für die Schulen und räumliche Voraussetzungen, das
105 sind meine wichtigsten Faktoren, damit Inklusion funktionieren kann.

106 I: Wie würden Sie ihren Job als Schulleitung an einem SBBZ beschreiben?

107 B5: Puh (...). Also hauptsächlich sehe ich meine Aufgabe als Schulleitung darin, den
108 Laden am Laufen zu halten, sprich die schulischen Abläufe zu organisieren, strukturieren
109 und handhabbar zu machen. Ja, vom Stundenplan angefangen über Lehrerressourcen-
110 verteilung auch für die Inklusion bis Einzelfallgeschichten, die man planen muss. Und
111 ein ganz wesentlicher Teil ist äh die Netzwerkarbeit. Das heißt ich sehe meine Aufgabe
112 auch darin, zu schauen, wie bringen wir Schule nach draußen und wie kriegen wir das
113 Draußen nach drinnen. Meine Vorstellung von Schule ist, dass unsere Schüler am Ende
114 mit Selbstvertrauen rausgehen und erleben, dass sie jemand sind, und dass sie etwas
115 bewirken können. Und dafür die Ressourcen schaffen, Netzwerke zu knüpfen, die uns
116 dabei behilflich sind, das ist eine meiner Hauptaufgaben. Das würde ich heute nach 14
117 Jahren Schulleiterdasein tatsächlich als meine wichtigste Aufgabe ansehen. GEMEIN-
118 SAM Rausfinden, was wollen wir an unserer Schule, wie ist es umsetzbar, wie kommen
119 wir da hin. Das ist nicht nur meine beziehungsweise die Aufgabe unseres Schulleitungs-
120 teams sondern Zielsetzung und Aufgabe für uns als Schule, also für ALLE gemeinsam.
121 Obwohl wir als Schulleitung hier sicherlich als Vorbild vorangehen. (..) Genau. Wir haben
122 hier eben ein Schulleitungsteam und auch eine Steuergruppe. Dann gibt es natürlich
123 noch Fachschaften als Formate, wo sich Kollegen treffen können und sich auch unab-
124 hängig von Schulleitung austauschen und beraten. Ähm da denke ich, dass wir uns
125 wahrscheinlich gar nicht so sehr von anderen Schulen unterscheiden. Was uns hier si-
126 cherlich von anderen SBBZ Lernen unterscheidet ist, dass wir durch den ansässigen
127 Förderverein doch nochmal finanziell etwas besser aufgestellt sind. Der bezahlt zum
128 Beispiel den Hort für unsere Schüler der Grundstufe. Wir betreuen damit auch unsere
129 Küche, in der wir ehemalige Schüler von uns ausbilden. Ich würde die Zusammenarbeit
130 mit dem Förderverein fast schon als erweiterte Schule und sicherlich als wichtigsten Ko-
131 operationspartner bezeichnen. Aber das ist eben auch sehr zeitintensiv und da heißt es
132 für alle, also auch alle Kollegen bei Veranstaltungen da zu sein. Und da engagieren sich
133 aber auch die meisten über ihr Deputat hinaus und das wird auch erwartet. Und wenn
134 ich schon bei den Kollegen bin. Die sind natürlich auch ein Kernelement meiner Arbeit,
135 wobei Personalentwicklung an einer öffentlichen Schule eine zweiseitige Sache ist.
136 Ich habe als Schulleitung ja keine Ressourcenhoheit über mein Personal. Das heißt,
137 dass ich zwar Bedarf habe, aber trotzdem nicht einstellen darf. Ich muss Lehrer einstel-
138 len, die mir zugewiesen werden, ob die nun zur Haltung und dem Konzept der Schule
139 passen oder nicht. Darauf haben wir Schulleiter kaum oder eigentlich keinen Einfluss.

140 Ich würde mir als Schulleiter tatsächlich wünschen, ich hätte Personalhoheit. Das heißt
141 ich könnte mein Kollegium so zusammenstellen, wie ich glaube, dass es gut wäre und
142 mit dem ich meine Ziele erreiche. Also ich hätte gerne wirklich 100-prozentige Personal-
143 hoheit. Das würde zwar mehr Arbeit für mich bedeuten, aber die wäre es mir definitiv
144 wert. Also im Grunde genommen ist die Aufgabe eines Schulleiters heute, wenn er viel
145 von seinen Kollegen erwartet, dann muss er auch viel dafür tun, sie bei Laune zu halten.
146 Sehr schwierig. Weil nicht jeder Kollege brennt automatisch darauf, auch noch seine
147 Freizeit in der Schule zu verbringen.

148 I: Und wie würden sie Ihren Job als Schulleitung im Kontext von Inklusion beschreiben?

149 B5: Also ich glaube, ich gehöre ja auch schon zu den älteren Eisen, ich werde eine
150 wesentliche Veränderung des jetzigen Systems eher nicht mehr erleben. Im Moment
151 erleben wir eher, dass das Pendel wieder zurückschlägt, also eher hin zu einer stärkeren
152 Zurückhaltung was inklusive Beschulung angeht. Zumindest bei meinem Schultyp. Ich
153 habe je schon gesagt, dass ich das, was momentan gemacht wird für keine gute Lösung
154 halte. Und ich bezweifle auch, dass die Politik den Mut aufbringen wird, eine wirkliche
155 Entscheidung zu treffen. Inklusion hätte dann eine Chance, wenn man schon nicht mehr
156 Geld als aktuell ausgeben möchte, wenn man uns Sonderschulen komplett schließen
157 würde. Dann könnte man zumindest die Ressourcen, die wir jetzt haben im öffentlichen
158 System verteilen. Es gäbe sicherlich immer noch genug Hürden und Schwierigkeiten das
159 gut hinzubekommen und die Ressourcen auch zielgerichtet an die Schüler zu bringen.
160 Wahrscheinlich bräuchten wir auch noch eine besondere Form neben der klassischen
161 Schule. Weil wir werden immer auch Schüler haben, die wir nicht einfach in einer nor-
162 malen Klasse mitlaufen lassen kann. Die wird es geben. Also eine kleine Extraform
163 bräuchten wir dann trotzdem noch. ABER wir hätten zumindest verglichen mit jetzt deut-
164 lich mehr Ressourcen im System der allgemeinen Schulen.

165 I: Wie würden Sie Ihre Rolle als Schulleitung bei der Umsetzung von Inklusion beschrei-
166 ben?

167 B5: Naja, meine Rolle ist da sehr eingeschränkt. Was sicherlich zutrifft ist beeinflussend.
168 Dadurch, wie ich über Inklusion rede und meine Haltung dazu kundtue, beeinflusse ich
169 ja schon. Und meine Rolle angesichts der zwei Inklusionskinder, die wir dieses Schuljahr
170 haben/ also das lässt sich ganz gut managen. Vor ein paar Jahren sah das aber noch
171 ganz anders aus. Da waren es viel mehr Inklusionskinder, meistens eben in Einzelinklu-
172 sion und wir sind ja für viele dörfliche Gemeinden um S. herum zuständig. Also da hatten
173 wir die Situation schon auch, dass wir viele Stunden wegschicken mussten. Und das

174 bringt uns ab einer gewissen Größenordnung an unsere Grenzen. Das heißt, da schei-
175 tert es dann schon an so grundlegenden Sachen, wie einen vernünftigen Stundenplan
176 zu erstellen. Es kommen so ganz banale Dinge dazu, wie Parkplatzsuche, die dazu füh-
177 ren, dass meine Kollegen nicht mehr pünktlich sein können. Im Moment ist das bei zwei
178 Schülern natürlich kein großes Problem. Da ist meine Funktion vor allem das Kontakt
179 Herstellen am Anfang, sich Austauschen mit den Kollegen, was sie wann wie brauchen.
180 Stundenplangestaltung und Herausfinden, wer meiner Kollegen würde gerne in die In-
181 klusion und natürlich auch eine gewisse Begleitung sein und sich als Gesprächspartner
182 anbieten. Und dann läuft es in der Regel. Es kann aber auch sehr intensiv werden, wenn
183 es eben zu Problemen kommt, meist initiiert durch die Eltern. Da ist man das als Schul-
184 leitung sehr schnell im Krisengespräch zum Vermitteln. Das ist unterschiedlich, kann im
185 Einzelfall mit wöchentlichen Krisengesprächen mit Beratung der Kollegen und und und
186 auch richtig aufwendig sein. Und so die inhaltliche Ausgestaltung der Inklusion überlasse
187 ich den Kolleginnen und Kollegen. Und die unterscheidet sich aber dadurch mitunter
188 auch enorm. Letztendlich habe ich wenig Einfluss darauf, wie diese ihre Arbeit vor Ort
189 gestalten. Und dann hängt der Erfolg ja auch noch von den Partnerschulen und den
190 Regelschulkollegen vor Ort ab. Welche Haltungen, welche Einstellungen die mitbringen,
191 wie offen und kooperativ sie sind. Stellgrößen an denen ich nicht so sehr viel machen
192 kann. Und entsprechend sind auch meine Erfahrungen damit. Es gibt Menschen, denen
193 man Inklusion aufzwingt und entsprechend ist dann auch die Kooperationsbereitschaft.
194 Und es gibt auch die Fälle, in denen die Kollegen super offen sind, Lust auf Inklusion
195 haben und da läuft es dann natürlich auch besser. Der Faktor Mensch ist eben ein ganz
196 entscheidender und der lässt sich nur zu einem gewissen Teil steuern.

Transkript 6

- 1 I: Erklären Sie mir doch bitte einmal, was Sie unter Inklusion verstehen.
- 2 B6: Also im Idealfall ist für mich Inklusion, wenn tatsächlich behinderte und nicht behinderte Schüler zusammen lernen und man dann ähm praktisch so sie dann einbindet,
3 dass es wie eine heterogene Gruppe ist, aber ähm ist im Prinzip keinen Unterschied
4 macht, von der äußerlichen Erkennbarkeit, wer jetzt mehr Hilfe, mehr Unterstützung
5 braucht und wer weniger. Und dafür braucht es halt entsprechende Rahmenbedingungen
6 und ähm die müssen ja so sein, dass äh genau das funktionieren kann. Also dass
7 beide Gruppen voneinander profitieren und keiner irgendwie das Gefühl hat, ich komme
8 nicht zu meinem Recht auf Lernen.
- 9
- 10 I: Und welche Erfahrungen haben sie bisher schon mit Inklusion gemacht?
- 11 B6: Also ich kenne es halt aus organisatorischer Sicht. Also wir verwalten hier ähm Kinder,
12 der, die in der Inklusion (...) beschult werden. Also wir geben die Lehrerstunden aus, wir
13 versorgen die Inklusionskinder mit personellen Ressourcen. Ähm viel Arbeit, an die man
14 so auf den ersten Blick gar nicht denkt, weil ja die allgemeine Schule verantwortlich ist
15 für die inklusiv beschulten Kinder. Aber es ist doch so, dass wir praktisch als die (...)
16 Experten in dem Bereich doch immer wieder Frage und Antwort stehen müssen oder bei
17 Problemen nachsteuern müssen oder Kooperationsvereinbarungen anvisieren müssen
18 und ähm ausfüllen müssen oder für entsprechende Rahmenbedingungen sorgen oder
19 nochmal aufklären müssen, was genau Inklusion bedeutet. Ich war jetzt erst letzte Woche
20 zum Beispiel an der XY-Schule und habe da mit den betroffenen Klassenlehrern,
21 die Inklusionskinder in der Klasse haben, haben wir praktisch so einen runden Tisch
22 gemacht und wirklich so Fragen beantwortet, was alle so wichtig ist für den Alltag einfach.
23 Also wirklich für den konkreten, alltäglichen schulischen Ablauf. Das war dann so
24 was wie Pausenaufsicht und alles, was dann da so angefallen ist. Und sowas gibt es
25 dann halt immer mal wieder.
- 26 I: Können die das bitte noch weiter ausführen?
- 27 B6: Ja, also solche Gespräche beziehungsweise Treffen, die finden immer mal wieder
28 auf Anfrage statt. Also ich biete das jetzt nicht von mir aus ein, weil wir hier einfach die
29 zeitliche Kapazität dafür gar nicht haben. Aber wenn es natürlich nachgefragt wird, dann
30 mache ich das sehr gerne. Und dort an der Schule war jetzt eben der Wunsch da, dass
31 man sich darüber mal austauscht, weil dort auch relativ viele Inklusionskinder sind und

32 es da jetzt einfach wichtig war, so bestimmte Rahmenbedingungen zu klären. Und da
33 ging es jetzt einfach wirklich um so ganz elementare oder banale Sachen. Zum Beispiel
34 ‚Soll die Sonderpädagogin eigentlich mit in den Unterricht und dort begleiten oder soll
35 sie die Kinder rausnehmen?‘. Oder Thema Zeugnisse ‚Soll die Grundschullehrerin das
36 ganz alleine formulieren, wie sehen die Zeugnisse aus, was braucht es dafür?‘, ‚Wie sind
37 die Elterngespräche zu führen – also mit oder ohne Sonderpädagogin?‘, Förderpläne,
38 ILEB erstellen, ILEB Gespräche führen und ‚wie oft das alles im Schuljahr?‘ Also da sieht
39 man dann auch einfach Unterschieden zwischen den Schulen.

40 I: Hätten sie dafür vielleicht ein Beispiel?

41 B6: Ähm also ich würde einfach sagen, dass es Schulen gibt, da ist eine Inklusionsent-
42 wicklung eine von der Schule gewollte und entsprechend auch von Schulleitung und
43 Kollegium gesteuerte Entwicklung, wo dann ganz viel schon entwickelt wurde, und die
44 Inklusion dann gut klappt. Da ist dann einfach die Bereitschaft gegeben und die Einstel-
45 lung zu Inklusion passt. Und dann gibt es wiederum auch Schulen, also hier auch im
46 Raum M., die zum Teil Inklusion immer noch nicht als ihre Aufgabe ansehen. Da sieht
47 das mit der Bereitschaft dann eher schlecht aus. Ich finde, es ist ganz wichtig von der
48 Voraussetzung her, wie eine Schule sich darauf einlassen kann und ob sie es WILL oder
49 NICHT. Und das merkt man dann auch ziemlich schnell, oft schon in der Kooperation
50 mit den Schulleitungen der allgemeinen Schulen. Aber auch die Kooperation zwischen
51 uns, also meinen Kollegen und den Kollegen der allgemeinen Schulen wirkt sich aus.
52 Und wenn die eben ungünstig ist, dann ist man als Schulleitung auch schnell in der Rolle
53 des Vermittlers oder Konfliktlöser gefragt. Ich hatte gerade erst letzte Woche so ein Ge-
54 spräch an einer Grundschule, weil meine Kollegin und die Grundschullehrkraft einfach
55 auf persönlicher Ebene nicht so gut miteinander klargekommen sind. Und die Sonder-
56 pädagogin da dann einfach die Bedenken hatte, keine gute Arbeit leisten zu können. Da
57 setzt sich die Runde dann zusammen aus der Schulleitung der allgemeinen Schule, der
58 Regelschullehrkraft, der Sonderpädagogin und mir. Und wir haben dann versucht, das
59 Ganze wieder zu versachlichen und in Bahnen zu lenken, dass dann auch ein Arbeiten
60 miteinander möglich war.

61 I: Erzählen Sie mir doch bitte einmal, wie Sie Inklusion an Ihrer Schule umsetzen?

62 B6: Ja, also ich versuche schon, ähm stundenmäßig das rauszugeben, was irgendwie
63 möglich ist, aber das ist im Moment unwahrscheinlich schwierig, weil die personellen
64 Ressourcen knapp sind. Und weil es zahlenmäßig immer mehr werden. Also gerade im
65 Stadtgebiet gibt es sehr viele Inklusionskinder. Gleichzeitig haben wir nicht die nötigen
66 Lehrerstunden dafür und dann ist es ähm immer so/ muss ich immer abwägen, was kann

67 ich noch in die Inklusion rausgeben OHNE dann hier im Stammhaus qualitativ weniger
68 gute Arbeiten zu leisten. Das ist definitiv eine Zwickmühle, die mir nicht leichtfällt. Ich
69 würde die Inklusion gerne noch mehr unterstützen, wenn ich wüsste, dass die Rahmen-
70 bedingungen so sind, dass die Schüler absolut davon profitieren. Und da sehe ich es
71 einfach so, dass die Kinder bei den momentanen Rahmenbedingungen nicht wirklich
72 von der Inklusion profitieren, besonders bei diesen Einzelinklusionen. (...) Aber haupt-
73 sächlich setzen natürlich meine Kollegen die Inklusion dann tatsächlich also draußen,
74 im Unterricht um. Und dieses Jahr habe ich jetzt frisch zwei Inklusionskinder übernom-
75 men, in Vertretung, weil uns eine Lehrkraft vermutlich längerfristig ausfällt. Und ähm ich
76 hatte schonmal zwei Viertklässler in der Inklusion. Und ich denke, wenn das eine so
77 kleine Gruppe ist mit lediglich vier Stunden, die ich dort bin, ja ähm stellt sich für mich
78 die Frage, inwieweit die Kinder von ihrer inklusiven Beschulung und meiner Unterstüt-
79 zung profitieren können. Also gerade, wenn dann die betroffenen Schüler auch nach-
80 fragen, wie oft ich denn jetzt komme und warum ich denn nicht öfter kommen kann, und
81 man einfach merkt, dass sie gerne mehr Unterstützung hätten, ja dann blutet schon mein
82 pädagogisches Herz.

83 I: Welche Bedingungen bräuchte es aus Ihrer Sicht?

84 B6: Es bräuchte definitiv mehr Sonderschullehrer und es bräuchte das Teamteaching an
85 der allgemeinen Schule. Und es bräuchte ähm finde ich speziell Schulen, die die Inklus-
86 sion auch befürworten und wo Schulleitung und Kollegium absolut dahinter stehen und
87 das auch wollen und auch sich gemeinsam zu einer inklusiven Schule entwickeln wollen.
88 Und ähm DANN sehe ich gute Voraussetzungen dafür, dass Inklusion gelingen kann.
89 Und wenn man dann auch so Inklusionsdebatten verfolgt oder so Filme dazu schaut,
90 dann ist ja die schulische Inklusion ein Baustein und dann kommt ja aber oft danach
91 dieser Übergang in den Beruf, wo ja noch ganz viel äh offene Fragen sind. ‚Wie geht es
92 denn weiter und wo?‘ ‚Und ist die Gesellschaft dann auch so inklusiv und stellt sich auf
93 diese Schüler ein?‘ Da ist ja dann in der Regel ein großer Bruch nach der schulischen
94 Inklusion und das ist für mich dann auch noch so ein Stolperstein oder mehr noch eine
95 richtige Lücke im System. Und da denke ich dann schon so ‚die Schulen bemühen sich
96 mit wirklich schlechten Rahmenbedingungen und nachher gibt es dann eh so ja Lücke
97 im System, wo die Kinder oder dann Erwachsenen gar nicht das bekommen, was sie
98 dann bräuchten.

99 I: Wenn Sie sich vorstellen würden, über Nacht wären alle Hindernisse aufgehoben wor-
100 den, wie würde dann morgen Ihre Umsetzung von Inklusion aussehen?

101 B6: (...) Also ich denke, es wäre immer noch so, dass die allgemeine Schule die Verant-
102 wortung trägt für diese Schüler und auch für ähm (...) ja, für die Gestaltung des schuli-
103 schen Alltags, aber ich ähm würde mir dann eben vorstellen oder wünschen, dass man
104 noch intensiver zusammenarbeitet, sodass ich dann im Prinzip auch als Schulleiterin
105 nicht diesen Spagat hätte zwischen Stammhaus und Inklusion hätte. Dann würde ich
106 MEHR Zeit und Energie investieren, um Inklusion wirklich gut zu gestalten und wäre
107 gerne auch bereit da tatkräftig mitzuarbeiten und mit sonderpädagogischer Expertise zu
108 unterstützen. Und was mir tatsächlich auch wichtig ist, dass man weiterhin zweigleisig
109 fahren sollte. Also das SBBZ als Schule eben auch noch beizubehalten, gerade, wenn
110 man für die Inklusion so wenig nachsteuert was Ressourcen anbelangt. Also ich denke
111 es bräuchte einfach mehr Geld, mehr Lehrer, mehr Sonderpädagogen, mehr Fortbil-
112 dungsmöglichkeiten, mehr Begleitung im Alltag, um das wirklich gut machen zu können.
113 Auf der anderen Seite denke ich auch, so wie es andere Bundesländer gemacht haben,
114 einfach die Sonderschulen wegstreichen und sich nur auf die Inklusion konzentrieren,
115 hätte natürlich den Vorteil, dass sich die Ressourcenfrage nicht so in dem Maße stellen
116 würde, wie das eben jetzt der Fall ist. Weil man dann einfach alle Sonderpädagogen an
117 die allgemeine Schule geben könnte. Und man hätte eben einfach eine Schule für alle.
118 Aber trotzdem glaube ich oder sehe ich bei uns auch einfach, dass manche Schüler so
119 was wie hier einfach brauchen, sowas kleines und familiäres. Also, wenn man ernsthaft
120 nur noch inklusiv beschulen möchte, dann müsste das gesamte Schulsystem meines
121 Erachtens nochmal genauer betrachtet und überlegt werden, welche Veränderungen es
122 braucht, damit Sonderschullehrer und allgemeine Pädagogen zusammen an der Schule
123 arbeiten, wie auch immer diese Schule dann heißen mag. Und wie man die Arbeit dann
124 wirklich so gestaltet und wie groß man die Gruppen hält, dass wirklich so was wie ein
125 gemeinsames Lernen stattfinden kann, wo dann wirklich beide Gruppen gleich profitie-
126 ren. Dass man nicht sagen kann, der hätte jetzt an einem SBBZ mehr Erfolg gehabt als
127 hier in der Inklusion.

128 I: Wie würden sie denn ihren Job als Schulleitung beschreiben?

129 B6: (...) [lacht] Wo fange ich da nur an? Also es ist eine Arbeit, die ich gerne mache,
130 sonst hätte ich mich dafür nicht beworben und würde das jetzt auch nicht ausführen.
131 Ähm also ich denke, der Job als Schulleitung bietet sehr viele Gestaltungsmöglichkeiten
132 Also es geht viel um Organisation, also die Stundenplanerstellung, die Vertretung, wenn
133 Lehrer erkrankt sind. Es geht um Netzwerkbildung, also Kooperationspartner. Wir sind
134 hier eine Schule mit ergänzendem Angebot und haben hier sehr viele außerschulische
135 Partner, wir haben Ehrenamtliche an der Schule, wir haben interkulturelle, von der Stadt
136 ausgebildete Elternmentoren an der Schule. Wir haben auch sehr engen Kontakt mit

137 dem Jugendamt, weil wir viel Kinder aus sozialschwachen Familien haben und noch
138 zwei soziale Gruppen, also auch Jugendhilfemaßnahmen. Und da gibt es immer wieder
139 Gespräche zu führen, die außerschulischen Partner zu unterstützen, wenn sie Fragen
140 haben oder zu begleiten. Das ist viel Organisationsaufwand aber auch viel Gesprächs-
141 aufwand. Eine Schule wie wir es sind, mit so vielen zusätzlichen Angeboten und Partnern
142 ähm am Leben zu halten, dass das auch gut läuft ist meine Aufgabe. (...) Ja, und dann
143 habe ich selber noch Unterricht, bin in der Inklusion, habe Termine mit dem Schulamt,
144 muss meine Statistik machen, so wie jetzt auch gerade, Zahlen erheben. Muss im Prinzip
145 das Kollegium betreuen und schauen, wo liegen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, wo
146 setze ich wen ein und was braucht es für den Einzelnen an Fortbildungsgeschichten
147 oder Ähnliches. Vielleicht auch in Richtung Funktionsstellen, wenn jemand sich weiter-
148 entwickeln möchte. Also es ist sehr sehr vielfältig. Aber glücklicherweise muss ich nicht
149 alle diese Aufgabe komplett alleine machen. Also ich habe eine Konrektorin, die aber
150 nur in Teilzeit arbeitet und wir haben hier ein erweitertes Schulleitungsteam mit zwei
151 Kolleginnen, eine aus der Haupt- und eine aus der Grundstufe. Und wir treffen uns wö-
152 chentlich oder alle vierzehn Tage, je nachdem, wie dringend es ist und die Zeit es erlaubt
153 und tauschen uns aus und überlegen gemeinsam, ähm was jetzt so die nächsten Schritte
154 sind. Sei es Schulentwicklung oder wir haben ein Sozialcurriculum entwickelt für unsere
155 Schülerschaft, die einfach sehr multikulturell ist. Und wir haben da auch entsprechende
156 Fortbildner eingeladen gehabt und uns so auf den Weg gemacht. Und jetzt dieses Jahr
157 ist das Thema Methoden und Schulcurriculum, das wir uns nochmal überlegen, welche
158 Themen wollen wir in welchen Stufen behandeln und was sollen die Schüler dabei an
159 Methoden erlernen. Und so ganz grundsätzlich betrifft mein Job als Schulleitung bezie-
160 hungsweise unser Schulleitungsteam eben die Bereiche Organisationsentwicklung, Per-
161 sonalentwicklung und Unterrichtsentwicklung, wobei das auch alles so fließend ineinan-
162 der übergreift. Also so am Anfang, als ich hier angefangen habe, das war es dann schon
163 so die Schülerschaft, die wir in den Blick genommen haben mit dem Sozialcurriculum,
164 wobei das sowohl die gesamte Organisation als auch die Lehrer im Unterricht betroffen
165 hat.

166 I: Dann würden wir jetzt auch schon zum letzten Teil des Interviews mit folgender Frage
167 kommen. Wie würde Sie Ihrer Rolle bei der Umsetzung schulischer Inklusion bewerten?

168 B6: Ja, als ich sehe mich eher so in der beratenden Funktion. Teilweise aber auch in der
169 steuernden Funktion, wenn es darum geht die Stunden rauszugeben, das obliegt schon
170 mir. Das ist dann auch in Absprache mit dem Schulamt beziehungsweise auch mit dem
171 Blick auf die Situation hier im Haus. Also im Prinzip ist es immer so ein Rechenspiel. Wie
172 gut bin ich versorgt, was kann ich an Stunden noch in die Inklusion rausgeben und was

173 ist halt nicht möglich. Und im Falle eines Ausfalls ist es dann schon eher so, dass die
174 Inklusion schlechter versorgt ist, weil ich das hier im Haus nicht noch mehr verschmälern
175 kann. Das geht einfach nicht. Und dort weiß ich, dass ja zumindest die Klassenlehrerin
176 vor Ort ist und die Kinder jetzt nicht Heim geschickt werden deswegen. Sie erhalten dann
177 eben nicht die sonderpädagogische Förderung, die ihnen zusteht und die sie wahr-
178 scheinlich auch bräuchten. Das wäge ich dann eben so ab. Und so wäge ich viele Sa-
179 chen, nicht nur im Bereich Inklusion ab. Ich versuche zum Beispiel, dass Sonderschul-
180 lehrer, die hier im Stammhaus tätig sind, nicht zu viele Baustellen haben. Also es ist so,
181 dass die Klassenlehrer vorwiegend Sonderpädagogen sind und ich habe LEIDER nicht
182 noch mehr Sonderpädagogen, wo ich sagen könnte, die führen keine Klasse und haben
183 dann wirklich ihre Stunden für Inklusion und Sonderpädagogischen Dienst zu Verfügung,
184 sondern wir müssen im Prinzip alles abdecken. Das heißt bei uns sind die Kollegen Klas-
185 senlehrer und noch in der Inklusion oder noch im Sonderpädagogischen Dienst oder
186 noch in der Frühberatungsstelle tätig. Und ich versuche einfach, und das ist mir auch
187 sehr wichtig, dass es bei zwei Baustellen bleibt und nicht noch eine dritte hinzukommt,
188 weil es sonst einfach zu belastend wird und ich habe schließlich auch eine Verantwor-
189 tung gegenüber der Gesundheit des Kollegiums. Und das kann auch niemand schaffen,
190 auf so vielen Baustellen noch qualitativ hochwertige und auch für sich zufriedenstellende
191 Arbeit zu leisten. Aber das obliegt im Prinzip jeder Schulleitung, wie sie das handhabt.
192 Und dann gehört auch die Kooperation mit den Schulleitungen der anderen SBBZ in M.
193 zu meinen Aufgaben, weil wir da, auch im Rahmen der Inklusion, einen regen Austausch
194 pflegen und teilweise gemeinsame Entwicklungen initiieren. Das müssten so die groben
195 Bereiche sein, die ich als Schulleitung im Kontext Inklusion im Blick habe.

Transkript 7

1 I: Erzählen Sie mir bitte einmal, was Sie unter Inklusion verstehen.

2 B7: Also ich denke es ist eine volle und auch wirksame Teilhabe an der Gesellschaft.
3 Das sollte aus meiner Sicht Inklusion sein, äh das alle Beteiligten die Vielfalt wertschät-
4 zen und als eine Bereicherung ansehen und nicht als Störung. Und einfach wertschät-
5 zen, dass Menschen unterschiedlich sind, das ist für mich Inklusion. Inklusion ist für mich
6 (...) man macht keine Unterschiede. Das wäre eigentlich so das Optimum. Und was ich
7 ganz wichtig finde, dass alle Menschen halt zu einer wirklichen TEILHABE befähigt wer-
8 den. Dass sie einfach teilhaben können an dem Leben. Also das ist jetzt meine Idealvor-
9 stellung von Inklusion und da muss sich eigentlich die Umgebung beziehungsweise die
10 Schule auf die Menschen einstellen und nicht die Menschen auf die Umgebung. Das
11 wäre dann finde ich so die Reinform von Inklusion. Ich denke einfach, die Menschheit
12 muss dazu kommen, dass man eine Behinderung ganz annimmt, ohne irgendeinen Vor-
13 behalt zu haben, welche Behinderung es auch immer ist. Es müsste einfach ganz normal
14 sein, dann wäre es wirkliche Inklusion. Und das ist ein hohes Ziel und ist auch noch weit
15 weit weg. Und im Bezug auf den Unterricht heißt Inklusion für mich eben auch, einfach
16 innerhalb einer Klasse eine Vielfalt von unterschiedlichen Lern- und Leistungsvorausset-
17 zungen zu haben und, dass alle Kinder im Endeffekt den gleichen Zugang bekommen
18 müssen zu verschiedenen Lernumgebungen und Lerninformationen. Und auch da muss
19 der Lernraum oder der Lernbegleiter sich dem Kind anpassen und nicht umgekehrt. Das
20 wäre toll und es müssen einfach für Kinder mit Behinderungen Voraussetzungen ge-
21 schaffen werden, dass sie an allem teilhaben könne, dass sie eine Vielzahl von Hand-
22 lungsmöglichkeiten haben und selbstständig in ihrem Entwicklungsprozess sich einbrin-
23 gen können, durch entsprechende Hilfsmittel, die man ihnen dann eben zur Verfügung
24 stellen muss. Also für mich braucht Inklusion Barrierefreiheit auf jeder Ebene, sei es im
25 Kopf, im Raum, im Haus. Einfach Barrierefreiheit in jeder Richtung, dann wäre es toll.

26 I: Und welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Inklusion gemacht?

27 B7: ANDERE. Also sehr sehr unterschiedliche Erfahrungen. Also ich muss sagen, ICH
28 persönlich, ich meine das geht uns im Prinzip allen hier so an der Schule, wir haben
29 sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit Inklusion gemacht. Also wir haben
30 beides. Wir machen ja nicht nur hier im Haus Inklusion, sondern wir gehen ja auch raus
31 an allgemeine Schulen, das machen wir jetzt seit der Schulversuchsordnung in Mann-
32 heim. Das heißt wir machen das schon recht lange, mit unterschiedlichsten Eindrücken.

33 (...) Äh Schulen an denen das wunderbar klappt, die sehr offen sind, die sehr zugänglich
34 auch sind. Aber leider genauso auch an Schulen, wo einem (...) ja entgegenschlägt, wir
35 wollen das nicht. So, also diese Spannweite erleben wir. Oder besser gesagt erleben
36 meine Kollegen das. Ich selbst erlebe es eher nicht, ich bekomme das dann eher am
37 Telefon mit, meine Kollegen erfahren es in der Praxis. Für mich ist die Grundvorausset-
38 zung die Haltung der Menschen, die das machen. Und wenn die nicht stimmt, dann funk-
39 tioniert Inklusion nicht. Ich kann Inklusion nicht überstülpen und sagen: „Ihr müsst das
40 machen“, da kann Inklusion dann niemals klappen. Da fehlen dann einfach die nötige
41 Grundhaltung und auch die Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion. Und das ist so
42 das, was wir erleben. Aber hier im Haus erleben wir die Inklusion natürlich GANZ anders.
43 Einfach sehr sehr positiv, als eine UNGLAUBLICHE BEREICHERUNG für unsere För-
44 derschule und jeden einzelnen Schüler. Also wir inkludieren ja quasi die ganze Schule,
45 weil auch die Grundschüler mit den anderen Schülern gemeinsam was machen.

46 I: Können Sie das etwas ausführen?

47 B7: Ähm, erstens arbeiten alle viel offener. Bei uns sind ganz viele Türen offen und die
48 Klasse mit den Inklusionskindern ist auch immer im ganzen Schulhaus verteilt, weil die
49 natürlich auch sehr offen arbeiten. Und dann sich zu zweit zu dritt zusammentun und
50 sich dann irgendwo einen Platz suchen. Vorher war es halt so, es waren alle Türen zu
51 und so nach du nach haben sich dann auch andere Klassen diesen Stil zu arbeiten an-
52 geeignet. Also wenn es möglich ist, weil das mit reinen Förderschülern nicht immer so
53 einfach möglich ist. Ich habe das Gefühl es ist im Haus lebendiger geworden, wacher
54 geworden so insgesamt, und zwar im positiven Sinn. Mir gefällt das sehr gut und wir
55 leben Inklusion, also ganz eindeutig. Bei uns gibt es keine Unterschiede und ich habe
56 hier auch noch nie gehört, dass ein Kind gesagt hätte ‚du bist zu blöd‘, also noch nie.
57 Und auch die Großen, die ja ab der fünften Klasse wieder nur reine Förderschüler sind,
58 haben da auch noch nie Schwierigkeiten gemacht. Die sind die Paten von den Kleinen
59 und da spricht keiner davon, ob jetzt Grundschüler oder Förderschüler. Und das ist In-
60 klusion, ja. Es findet halt hier statt und nicht in der allgemeinen Schule. Aber ich sage
61 immer, Hauptsache es findet statt, wo ist ganz egal. [I: Das ist sehr interessant Inklusion
62 mal in dieser Konstellation zu sehen. Das habe ich bisher so noch nicht kennengelernt.]
63 Ich glaube auch, wir sind in Baden-Württemberg die einzige Förderschule, die das so
64 macht. Es gibt andere SBBZ, die sowieso die Bildungsgänge haben, ja also Sehen, kör-
65 perbehindert und so, die haben das. Aber SBBZ Lernen sind wir glaube ich die einzige
66 Schule in Baden-Württemberg, die das macht. Und das auch GERNE ausweiten würden
67 und nicht dürfen. Und einfach nur, weil es halt so nicht vorgesehen ist. Also es wird eben

68 hinterfragt, warum wir das nicht an einer allgemeinen Schule installieren. Warum wir das
69 hier haben. Und das ist bei uns einfach räumlich bedingt, dass das sich so anbietet.

70 I: Und wenn Sie jetzt an Ihre Erfahrungen und Ihre Schule denken, welche Chancen und
71 Grenzen sehen Sie dann in der Inklusion?

72 B7: Also ich finde, die Inklusion so, wie wir sie hier im Haus leben und verwirklichen, ist
73 auf jeden Fall eine unglaubliche Bereicherung für alle Schüler. Ähm und ich finde ein-
74 fach, es wird alles selbstverständlicher. Also man merkt einfach für die Kinder ist es
75 selbstverständlich, dass es Kinder gibt, denen es nicht so gut geht wie einem vermeint-
76 lich normalen Kind. Und sie merken auch, dass diese Kinder vielleicht andere Sachen
77 können, die sie nicht können. Also man beobachtet den Menschen auch ganz anders,
78 wenn man ähm mit einem Kind selbstverständlich zusammen ist, das halt schlecht laufen
79 kann oder ja. Die nehmen viel viel mehr Rücksicht aufeinander. Ich denke immer, wenn
80 vielleicht Kinder schon in diesem Alter Rücksicht nehmen, dass sie dann vielleicht auch
81 als Erwachsene rücksichtsvoller sind. Also wir kriegen auch rückgemeldet von den wei-
82 terführenden Schulen, wo unsere Grundschüler dann nach der vierten Klasse hingehen,
83 dass sie AUFFALLEND sozial sind. Also das haben wir schon ohne nachzufragen rück-
84 gemeldet bekommen. Und ich denke, das hängt natürlich damit zusammen, weil sie ein-
85 fach von klein auf lernen, sie müssen Rücksicht nehmen. Und ähm wir merken auch,
86 dass die schwächeren Kinder, dass die so ein bisschen mitgezogen werden. Dass das
87 für die auch so ein Ansporn ist, wenn sie sehen der oder der ist schon weiter. Natürlich
88 können sie es nicht immer, aber sie versuchen es. Und wir stellen fest, dass die Kinder,
89 also die Förderschüler in der fünften Klasse, ich sage jetzt mittlerweile leider, reine För-
90 derschülerklassen kommen, die sind einfach weiter als die anderen. Also das ist ganz
91 eindeutig so. Die können sehr sehr selbstständig arbeiten, was auch durch die Arbeits-
92 weise natürlich so ist. Aber diese Arbeitsweise kann ich eben NUR in der inklusiven
93 Beschulung machen, weil die sich gegenseitig helfen. Das kann ich in einer reinen För-
94 derschulklasse nicht machen, das können die alleine nicht, aber mit einem Grundschüler
95 zusammen können sie es. Das ist eben das, was ich als absolute Chance ansehe. Aber
96 alles eben nur mit den entsprechenden Rahmenbedingungen, sonst funktioniert es nicht.

97 I: Können sie die weiter ausführen?

98 B7: Ja, das sind für mich auf jeden Fall die Klassengröße. Wir haben jetzt in der Inklusi-
99 onsklasse, das ist eine kombinierte aus eins bis vier, da haben wir aktuell 23 Kinder drin.
100 Und die Klasse ist NICHT durchgängig doppeltbesetzt. Das ist zu viel. Und das ist ein-
101 fach nicht zu leisten. Erstens von der Vorbereitung, da arbeiten alle 23 Kinder mit einem

102 eigenen Wochenplan. Und da sind dann halt unsere Förderschüler, ein körperbehinder-
103 tes Kind, ein mutistisches Kind und eben die Grundschüler drin. Und irgendwo ist dann
104 die Grenze einer Lehrperson dann auch einfach erreicht. Man braucht auch viele Räume,
105 weil so eine offene Arbeitsweise braucht Platz. Man kann nun mal nicht 23 Kinder in
106 EINEM Raum getrennt arbeiten lassen, das funktioniert nicht und ist auch schlich viel zu
107 laut. Die reden mit einander, gehen in Gruppen zusammen, das geht nicht alles in einem
108 Raum. Das heißt ich brauche Räume und Platz für inklusiven Unterricht. Ich muss beide
109 Bildungspläne im Blick haben, ähm wenn ein Kind mit einer geistigen Behinderung dabei
110 ist, dann sind es ruckzuck drei Bildungspläne und das ist auch nicht zu verachten, was
111 das an Vorbereitungsaufwand darstellt. Ich brauche viel Material, also auch im Zimmer,
112 womit die Kinder dann eben auch selbstständig arbeiten können. Und ich brauche un-
113 bedingt ein gutes Konzept. Ohne Konzept funktioniert es nicht. Ich kann nicht einfach
114 sagen, so wie ich jetzt bisher meinen Unterricht gemacht habe, mache ich das jetzt plötz-
115 lich mit Kindern mit Behinderungen drin weiter. DAS GEHT NICHT. UND was ich auch
116 brauche ist weiteres PERSONAL. Ich brauche Schulbegleitung, ich brauche Unterstüt-
117 zung, das schafft man nicht alleine. Ja, weil so macht man dann die Leute kaputt, das
118 geht nicht. Das sind für mich so die Grundvoraussetzungen, um ÜBERHAUPT WIRK-
119 LICH erfolgreich arbeiten zu können. Natürlich, es wird viel Inklusion gemacht, aber
120 wenn man das zum Teil sieht. Das finde ich echt schlimm. Das ist dann auch in keiner
121 Weise so, dass die Schüler davon profitieren. So wie es häufig draußen gemacht wird,
122 weil einfach die Unterstützung bei der Entwicklung inklusiver Schulentwicklung gefehlt
123 hat und auch weiterhin fehlt und die Rahmenbedingungen nicht geschaffen werden, (...)
124 da kann man den Sinn und Nutzen von Inklusion dann durchaus bezweifeln. Und da
125 finde ich diese Einzelinklusionen, die es bei uns im ländlichen Raum fast ausschließlich
126 gibt, besonders schlimm. Weil was ich halt schlimm finde, dass dann in solchen Grup-
127 pierungen mit nur einem Inklusionskind drin, dem jeden Tag vor Augen geführt wird, was
128 es alles NICHT kann. Und dann kommen sie meistens nach zwei drei Jahren dann doch
129 zu uns, weil das einfach nicht funktioniert. Und DAS finde ich sehr sehr schlimm. Das
130 finde ich sehr sehr traurig. Die Einzelinklusionen sind ein echtes Problem meines Erach-
131 tens. Dieses Jahr haben wir an zwei Schulen mittlerweile in zwei Klassen jeweils zwei
132 Schüler, das heißt aber, die kriegen jeweils vier Stunden und gut ist. Aber es wird im
133 ländlichen Raum auch einfach nicht so nachgefragt. Also wenn Sie bei uns Eltern fragen,
134 die wissen, was hier für Schulen sind, ob sie ihr Kind inklusiv oder bei uns beschulen
135 möchten, dann sagen die selbst: „Das reicht doch meinem Kind nicht, zwei Stunden“.
136 und geben ihr Kind dann lieber ans SBBZ, weil sie merken, da geht es meinem Kind
137 besser als mit zwei Stunden in der allgemeinen Schule. Das zeigt uns dann auch ein-
138 deutig, dass Inklusion, zumindest so, wie sie jetzt nun mal eben betrieben wird, für viele

139 Eltern kein Ersatz oder keine Alternative für ein SBBZ Lernen für ihr Kind darstellt. Ich
140 meine, wir tun unser Bestes nach außen und geben zwölf Stunden für die Inklusion raus,
141 aber es wird nicht mehr. Ich habe gedacht, dass wird bestimmt von Schuljahr zu Schul-
142 jahr immer mehr, aber es wird einfach nicht mehr. Es stagniert bei uns. Und was auch
143 dazu kommt ist, was mir die Erfahrung zeigt, ist, dass NICHT jedes Kind gut mit der
144 Inklusion zurechtkommt. Also man kann nicht grundsätzlich sagen, es ist für ALLE gut.
145 Es gibt Kinder, die schaffen das einfach bei den derzeitigen Vorgaben mit großen Klas-
146 sen, etc. nicht. Und das muss man meiner Meinung nach AUCH offen sagen. Und bei
147 so manchen Fällen da frage/ da hinterfrage ich das dann auch mal. Warum muss ein
148 schwerstmehrfachbehindertes Kind in ein Gymnasium, was hat es davon? Welchen Ge-
149 fallen tu ich dann diesem Kind? Da stelle ich dann schon die Sinnfrage, muss ich auch
150 ehrlich zugeben. Also Inklusion ja, aber nicht um jeden Preis.

151 I: In Teilen haben Sie es ja auch an der ein oder anderen Stelle schon erwähnt, aber wie
152 genau setzen Sie Inklusion an Ihrer Schule um?

153 B7: Also so vor sechs bis sieben Jahren kam bei uns die Idee auf, weil in dieser Schul-
154 versuchsordnung ja stand, dass sich AUCH SBBZ für Kinder ohne Behinderung öffnen
155 können. Und ich bin dann ans Schulamt mit der Anfrage, dass wir gerne Grundschüler
156 an unserer Schule aufnehmen würden. Aber da sind uns dann erstmal viele große Steine
157 seitens des Schulamtes in den Weg gelegt worden. Die haben dann zuerst gemeint,
158 dass dieser Satz nur für SBBZ gilt, die eben schon nach dem Bildungsplan der Grund-
159 schule unterrichten, also nicht für Lernen und Geistige Entwicklung. Und wir haben dann
160 einfach trotzdem ein Konzept erstellt und ähm haben das eingereicht mit dem Gedanken,
161 dass wir einen Grundschulzweig an unserer Schule möchten. Das wurde zunächst ab-
162 gelehnt und wir sind dann aber trotzdem drangeblieben. Und das ging dann auch soweit,
163 dass die Eltern der Grundschüler an das Ministerium und unsere Ministerin geschrieben
164 haben, weil die das eben auch für eine richtig gute Idee gehalten haben. Und erst da-
165 raufhin haben wir das OK bekommen und konnten das dann mit einer ganz engagierten
166 Lehrerin aus dem Kollegium und einer interessierten Grundschulpädagogin bei uns auf-
167 bauen. Und seitdem dürfen wir eine Klasse inklusiv führen, aber leider auch nicht mehr.
168 Aber es wurden uns da schon sehr sehr viele Steine in den Weg gelegt. Genau, und das
169 sind eben aktuell 23 Kinder, davon 18 Grundschüler, von den eben ein Kind mutistisch
170 und eines körperbehindert ist, der Rest sind Förderschüler. Und das funktioniert einfach
171 super.

172 I: Wie würde Sie denn ihren Job als Schulleitung beschreiben?

173 B7: Mein Job als Schulleitung [lacht]. Ich bin eigentlich Mädchen für alles, würde ich mal
174 so sagen. Ich bin Führung, klar, ich steuere, ich unterstütze, ich coache, ich tröste, bin
175 Feuerwehr. Ähm, ja, ich höre viel zu, beobachte viel. Ich gebe viel Rat, bin Ansprech-
176 partner bei sowohl Kindern, Kollegen, Mitarbeitern, bei Sorgen und Nöten jeder Art. Also
177 es ist auf jeden Fall ein sehr sehr abwechslungsreicher, spannender Beruf, der manch-
178 mal an die persönlichen Grenzen geht. Ja, so ein Tag eines Schulleiters ist einfach ziem-
179 lich komplex. Ja, man ist natürlich auch Vermittlungsperson, wenn irgendwelche Kon-
180 flikte aufkommen. Also Konflikte bei den Kindern, bei mir im Kollegium gibt es die nicht.
181 Und dann ist man ja auch noch Lehrerin. Und das sind bei mir eben acht Stunden in der
182 Woche, wobei ich da auch ganz klar zugeben muss, dass ich dann eben auch die Stun-
183 den machen, die eben nicht so vorbereitungsintensiv sind. Anders schafft man das ein-
184 fach nicht. Wir sind ja eine Schule mit ergänzendem Angebot, das heißt wir haben auch
185 Nachmittagsangebot, nachmittags Unterricht auch. Dann habe ich fünf Jugendbegleiter
186 im Haus, habe einen Haufen Schulbegleitern. Man hat ja auch das noch alles zu organi-
187 sieren und zu planen und ja. Deswegen kann ich nicht auch noch sagen, dass ich Fächer
188 wie Mathe unterrichte, wo ich auch noch Arbeiten und so schreiben muss. Da ist einfach
189 nicht zu schaffen. Dann muss ich Dienstberichte alle fünf Jahre bei den Kollegen ma-
190 chen, einmal im Jahr führe ich auch Personalgespräche, mache Beurteilungen. Und bei
191 jungen Lehrern oder Referendaren habe ich natürlich auch eine Beratungsfunktion. Und
192 ich schaue einfach, so gut es in meiner Macht steht, dass es jedem gut geht, versuche
193 auch Wünsche abzufragen und dann natürlich auch sofern möglich zu erfüllen. Und ich
194 schaue eben auch darauf, dass ich nach Möglichkeit jedem Aufgaben übertrage, die
195 auch passend sind und eben nicht Aufgaben übergebe, die jemand nicht schaffen kann.
196 Und damit fahre ich eigentlich ziemlich gut, wir haben hier fast keine Krankheitsfälle im
197 Haus und das zeigt mir auch einfach, dass sich meine Kollegen hier wohlfühlen und
198 auch gerne zum Arbeiten kommen. Ja, und das ist ebenso der Bereich Personalführung.
199 Ja, und also ich spreche ja oft von wir. Also da ist es so, ich habe ja keine Konrektorin,
200 aber eine engagierte Kollegin, die ich mehr oder weniger nach Absprache an die Aufga-
201 ben der Schulleitung heranführe. Natürlich mit dem Gedanken, ich bin ja nun nicht mehr
202 allzu lange Schulleitung, dass da dann jemand ist, der/ Aber ich habe eigentlich schon
203 immer Kollegen, die Teile meiner Arbeit übernehmen. Wir haben eine Steuergruppe für
204 Schulentwicklung. Ich würde eigentlich auch gern noch an Aufgaben delegieren. Aber
205 da ist es dann so, je mehr ich an Aufgaben abgebe, umso mehr muss ich wieder unter-
206 richten, bin aber ja trotzdem für alles verantwortlich. Und ähm das finde ich sehr sehr
207 schwierig. Das ist was anderes, wenn man einen Konrektor hat, das ist ja dann ein offi-
208 zieller Auftrag und da kann ich dann auch verbindlich sagen: „Das sind deine Aufgaben,
209 dafür bist du verantwortlich.“ Aber ich halte ja für alles den Kopf hin, ja. Ich tendiere jetzt

210 im Moment einfach mehr dazu/ es wird bei uns auch immer alles besprochen. Ich ent-
211 scheide da auch nichts alleine, ohne vorher mit dem Kollegium darüber zu sprechen.
212 Und versuche auch das Kollegium so viel wie möglich einzubeziehen. Ich war jetzt auch
213 vor ungefähr zwei Jahren für sieben Wochen krank und die Schule ist trotzdem super
214 gelaufen. Und das zeigt mir ja auch, dass es meine Kollegen können. Und das ist mir
215 auch einfach wichtig, dass ich weiß, wenn mir heute was passiert, kann die Schule trotz-
216 dem gut laufen. Und das tut es. Ja, und dann zählt neben meiner Kooperation mit meinen
217 Kollegen natürlich auch die Kooperation mit Partner außerhalb der Schule zum täglichen
218 Geschäft. Da ist es ebenso, dass wir einige Kooperationen haben, zum Beispiel zu Be-
219 rufsschulen, Schule-Verein, dann noch mit dem Altenheim. Und das sind dann so die
220 Sachen, die ich mit anleiere. Aber ich gebe das dann auch wieder ab und das soll dann
221 auch dasjenige fortführen, dass eben auch mit seinen Schülern dort hingehet. Also wenn
222 die Kooperation angelaufen ist, dann übergebe ich es meistens und dann machen das
223 die Lehrer selber. Ähm, was haben wir noch alles für Kooperationen? Genau, intern die
224 Jugendbegleiter. Wir versuchen auch ganz viel nach außen zu gehen, dass wir auch
225 bekannt sind. Und wenn man die Inklusion eben auch sieht, dann ist es ja so, dass wir
226 den Schulbezirk haben und der sonderpädagogische Dienst denkt den dann im Sinne
227 der Beratung ab. Wir haben auch noch eine sonderpädagogische Beratungsstelle, das
228 heißt wir haben auch 24 Kindergärten, die wir betreuen. Das müssten die meisten Ko-
229 operationen sein.

230 I: Ok, sehr gut. Und wie sehen Sie Ihre Rolle als Schulleitung bei der Umsetzung schu-
231 lischer Inklusion?

232 B7: Also ich sehe meine Rolle als Schulleitung einfach darin, den Überblick zu behalten
233 in der Schule und zu unterstützen, wo ich es kann. Ja, also ich bin jetzt überhaupt nie-
234 mand, der so äh den Chef raushängen lässt. Ich biete mich an, ich biete meine Unter-
235 stützung an, ich bin sehr sehr offen, wenn meine Kollegen Ideen haben oder irgendetwas
236 bewirken wollen. Wenn es rechtlich möglich ist, da muss ich dann einfach prüfen und es
237 dahingehend vertretbar ist, dann immer gerne. Wir haben ein sehr offenes Haus und ich
238 bin auch sehr offen und versuche natürlich schon zu gewährleisten, dass alles im recht-
239 lichen Rahmen und sicher ist. Und da schaue ich einfach, dass alle, die hier im Haus
240 sind sicher oder abgesichert sind. Das sehe ich eigentlich so als meine Hauptaufgabe
241 an. Ich bin auch Motor für Ideen, versuche Schulentwicklung zu betreiben, aber immer
242 nur MIT meinen Kollegen und Kolleginnen. Und bezogen auf die Inklusion ist für mich
243 die Grundvoraussetzung, dass ich das nur vermitteln und transparent machen kann,
244 wenn ich selbst davon überzeugt bin und einfach dahinterstehe. Und dann äh sehe ich

245 meine Aufgabe darin, diese Begeisterung weiterzutragen und zu überzeugen auch ein-
246 fach. Aber gleichzeitig denke ich, bin ich schon auch dafür verantwortlich, dass man
247 auch die Menschen nicht überfrachtet. Ich bin ja gleichzeitig auch Gesundheitsmanager.
248 Ich muss schauen, dass das für alle schaffbar ist. Und Ähm (...) Ich glaube Begeisterung
249 dafür zu haben und es richtig vorzuleben, das macht ganz viel aus. Und so denke ich
250 auch im Bereich Inklusion. Nur wenn ich die Begeisterung transparent mache und vor-
251 lebe, kann auch so ein gewisser Geist in der Schule entwickelt werden

8 Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

26.06.2020