

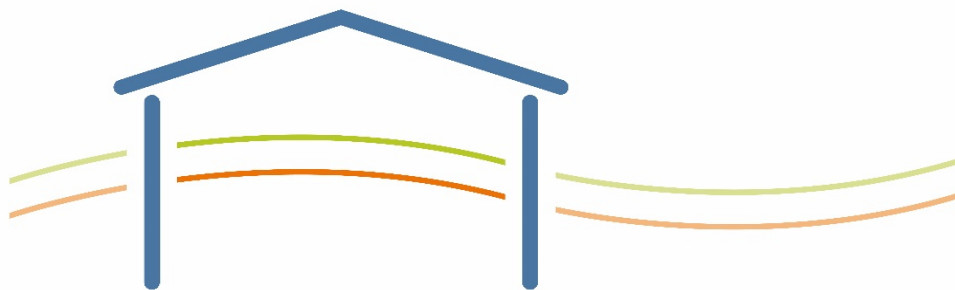
Abschlussbericht zum Vorhaben

„Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten“

(Projekt-Nr. FF-FP 0369)

Bettina Amrhein/Benjamin Badstieber/Olga Janzen/Philipp Wotschel

Laufzeit: April 2015 – April 2018



Mit Schulleitung **gesunde,**
inklusive Schule gestalten

Inhaltsverzeichnis

1. Kurzfassung deutsch	7
2. Kurzfassung englisch	8
3. Problemstellung	9
4. Forschungszweck/-ziel	12
5. Methodik	14
5.1. Quantitativer Online-Fragebogen	14
5.1.1. Übersicht über den Fragebogen	14
5.1.2. Datenerhebung	15
5.1.3. Feldzugang und Stichprobenziehung	15
5.1.4. Auswertung der quantitativen Daten	16
5.2. Interviewstudie	16
5.2.1. Feldzugang und Fallauswahl	17
5.2.2. Auswertung und Analyse	18
6. Zentrale Ergebnisse des Gesamtvorhabens	19
6.1. Rolle des Schulleiters/der Schulleiterin	19
6.1.1. Gestalter/-innen und/oder Verwalter/-innen	19
6.1.2. Verständnis von Inklusion und die Bedeutung für das Schulleitungshandeln	21
6.1.3. Einstellungen/Überzeugungen und ihre Bedeutung für das Leitungshandeln	23
6.1.4. Eigene Unterrichtserfahrungen im Gemeinsamen Lernen und ihre Bedeutung für das Leitungshandeln	26
6.2. Beanspruchungs- und Belastungserleben	29
6.2.1. Neue Anforderungen an das Schulleitungshandeln	30
6.2.2. Belastungen für Schulleitende	31
6.3. Implementation des Gemeinsamen Lernens und Inklusiver Schulentwicklung	35
6.3.1. Zeitpunkt und Initiative zur Einführung des Gemeinsamen Lernens	35
6.3.2. Aufnahmepraxis der Schulen	36
6.3.3. Inklusive Schulentwicklung und die Bedeutung des Schulleitungshandelns	38
6.4. Inklusion und Gesunde Schule	42
6.5. Kontextspezifisches Antwortverhalten	45
6.5.1. Inklusionsverständnis	45
6.5.2. Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen	46
6.5.3. Eigeninitiative oder Fremdbestimmung	48
6.6. Schulleitungstypen und Kontextfaktoren	51
7. Sieben Merkmale eines inklusionssensiblen Leitungshandelns	56
8. Zusammenfassende Bemerkungen	61
9. Literaturverzeichnis	62
10. Auflistung der für das Vorhaben relevanten Veröffentlichungen	65
11. Bewertung der Ergebnisse hinsichtlich des Forschungszwecks/-ziels, Schlussfolgerungen	67
12. Aktueller Umsetzungs- und Verwertungsplan	70

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Belastungen und Beanspruchungen durch Inklusion (Erbring 2012).....	10
Tabelle 2: Beschreibung des Fragebogens.....	15
Tabelle 3: Beschreibung der quantitativen Stichprobe.....	16
Tabelle 4: Auflistung der interviewten Personen und Schulen.....	17
Tabelle 5: Skala - Selbstverständnis der SL (Chronbach´s Alpha=.813).....	20
Tabelle 6: Verständnis von Inklusion: Partielles und ganzheitliches Verständnis.....	22
Tabelle 7: Mittelwertvergleich - Rollenverständnis und Inklusionsverständnis (Eta-Quadrat=.078***).....	22
Tabelle 8: Skala - Einstellungen der SL zum GL (Chronbach´s Alpha=.860).....	23
Tabelle 9: Zusammenhang- Einstellungen und Umsetzbarkeit.....	25
Tabelle 10: Mittelwertvergleich - Einstellungen und Inklusionsverständnis (Eta-Quadrat=.117***).....	25
Tabelle 11: Mittelwertvergleich - Inklusionsverständnis und Umsetzbarkeit (Eta-Quadrat=.065***).....	25
Tabelle 12: Zusammenhang - Einstellungen, Umsetzbarkeit und Rollenverständnis.....	25
Tabelle 13: Kreuztabelle - Unterrichtserfahrung ja/nein und Inklusionsverständnis (Phi=-.203***).....	27
Tabelle 14: Mittelwertvergleiche - Inklusionsverständnis und Erfahrung im GL.....	27
Tabelle 15: Mittelwertvergleiche - Erfahrung im GL, Einstellungen und Rollenverständnis.....	28
Tabelle 16: Zusammenhänge – Einstellungen, Rollenverständnis, Umsetzbarkeit und Erfahrung im GL.....	28
Tabelle 17: Kategorisierung der Nennungen zu neuen bzw. veränderten Anforderungen.....	30
Tabelle 18: Kategorisierung der wichtigsten Aspekte bei der Gestaltung des GL.....	31
Tabelle 19: Skala - Belastungserleben (Chronbach´s Alpha=.894).....	31
Tabelle 20: Mittelwertvergleich - Inklusionsverständnis und Belastung (Eta-Quadrat=.016*).....	32
Tabelle 21: Zusammenhänge - Einstellungen, Rollenverständnis, Umsetzbarkeit und Belastungserleben.....	33
Tabelle 22: Mittelwertvergleich - Erfahrung im GL ja/nein und Belastungserleben (Eta-Quadrat=.015*).....	33
Tabelle 23: Zusammenhänge - Erfahrung in Jahren, Bewertung der Erfahrung und Belastungserleben.....	33
Tabelle 24: Zeiträume der Beschulung von Schüler/-innen mit sonderpäd. Förderbedarf.....	35
Tabelle 25: Häufigkeit - Initiative der Schule.....	35
Tabelle 26: Einstellung zur Aufnahme von Schüler/-innen verschiedener Förderschwerpunkte.....	36
Tabelle 27: Wechsel von Schüler/-innen auf spezialisierte Schulen.....	37

Tabelle 28: Skala - Kultur des Behaltens (Chronbach's Alpha=.688)	38
Tabelle 29: Skala - Umgang mit Heterogenität (Chronbach's Alpha=.744)	38
Tabelle 30: Skala - multiprofessionelle Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften (Chronbach's Alpha=.847)	39
Tabelle 31: Mittelwertvergleiche - Dimensionen zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion und Inklusionsverständnis	40
Tabelle 32: Zusammenhänge - Umsetzbarkeit, Einstellungen, Rollenverständnis, Belastungserleben und Dimensionen zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion	40
Tabelle 33: Skala - Abstrakte Aussagen zu Gesundheit (Chronbach's Alpha: .839)	42
Tabelle 34: Skala - konkrete Aussagen zu Maßnahme, Programmen u. Fortbildungen (Chronbach's Alpha: .728)	43
Tabelle 35: Zusammenhänge - Gesundheit und alle dargestellten Skalen	43
Tabelle 36: Kreuztabelle - Inklusionsverständnis und Schulform (Phi=-.110*)	45
Tabelle 37: Mittelwertvergleiche - Umsetzbarkeit, Einstellungen, Rollenverständnis und Schulform	45
Tabelle 38: Kreuztabelle - Schulform und Unterrichtserfahrung im GL (Phi=.292***)	46
Tabelle 39: Mittelwertvergleiche - Schulform und Erfahrung im GL	46
Tabelle 40: Mittelwertvergleiche - Belastung, Dimensionen zur gelungenen Umsetzung von Inklusion und Schulformen	47
Tabelle 41: Kreuztabelle - Inklusionsverständnis und Initiative (Phi=-.178**)	48
Tabelle 42: Mittelwertvergleiche - Umsetzbarkeit, Einstellungen, Rollenverständnis und Initiative	49
Tabelle 43: Mittelwertvergleiche - Erfahrung im GL und Initiative	49
Tabelle 44: Mittelwertvergleiche - Belastung, Dimensionen zur gelungenen Umsetzung von Inklusion und Initiative	50
Tabelle 45: Zusammenhangsanalysen der vier Schulleitungstypen	53
Tabelle 46: Bisherige Publikationen im Projekt	65
Tabelle 47: Bisherige Vorträge im Projekt	65
Tabelle 48: Theorie-, Empirie-, Praxis-Brille - Zeichnungen Max von Bock	69
Abbildung 1:Meinung zur Umsetzbarkeit ganzheitlicher Inklusion	24
Abbildung 2: Erfahrung im gemeinsamen Unterricht	27
Abbildung 3: Die Ausprägungen der vier Schulleitungstypen	52

Abbildung 4: Die 7 Merkmale eines inklusionssensiblen Leitungshandelns (Zeichnung: Max von Bock).....57

1. Kurzfassung deutsch

Ziele

Der Auftrag, eine inklusive Schule zu entwickeln und zu gestalten, birgt sowohl große Chancen als auch Herausforderungen für alle Beteiligten insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I. Schulleitende nehmen hier eine zentrale Rolle ein, wenn es darum geht, die anstehenden Schulentwicklungsprozesse gesund und nachhaltig zu gestalten. Das vorliegende Projekt fokussiert entsprechend die Rolle der Schulleitenden der Sekundarstufe I in den derzeitigen inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen in Deutschland. Auf der Grundlage einer umfassenden empirischen Untersuchung sollen im Anschluss praxisnahe und nachhaltige Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie als zentrale Akteure auf Ebene der Einzelschule gemeinsam mit allen Beteiligten die Ausgestaltung schulischer Inklusion unter Berücksichtigung gesundheitlicher Aspekte zielgerichtet in der Schule gestalten und dabei unterstützt werden können.

Aktivitäten/Methoden

Mittels eines Online-Fragebogens wurde im Frühjahr 2016 zunächst eine standardisierte quantitative schriftliche Befragung von 599 Schulleitungen an Sekundarschulen in zehn Bundesländern durchgeführt. Diese gibt Aufschluss über den jeweiligen Entwicklungsstand schulischer Inklusion und die Ausgestaltung ihrer Leitungsrolle im Kontext laufender Schulentwicklungsprozesse auf Ebene der Einzelschule aus der Sicht von Schulleitungen. Auf dieser Grundlage wurden in einem zweiten Erhebungsschritt qualitativ ausgerichtete Fallstudien an 20 Einzelschulen mittels leitfadengestützter Interviews durchgeführt. Hierbei wurde der Frage nachgegangen, wie das (Schul-)Leitungshandeln im Kontext der Ausgestaltung schulischer Inklusion zielführend und unterstützend ausgestaltet werden kann. Dabei wurden auch die Perspektiven des pädagogischen (Lehr-)Personals mit aufgenommen, sodass eine mehrperspektivische Datenbasis entstehen konnte.

Ergebnisse

Die Daten zeigen: Inklusion stellt sich in der Schul(entwicklungs)praxis als ein Balanceakt zwischen Anspruch und Wirklichkeit dar. Die Realisierung einer inklusiven Schule bedeutet aus Sicht der hier befragten Schulleitungen zusätzliche Arbeit bei laufendem Betrieb unter sehr häufig unzureichender Ressourcenlage. So nehmen Schulleitungen Inklusion als umfassende und widersprüchliche Herausforderung an die Schulentwicklung auf Ebene der Einzelschule wahr. Dies führt mitunter zu sog. Rekontextualisierungsprozessen, d. h. in wichtigen Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden die an das bestehende System gestellten Anforderungen und Ansprüche so um-interpretiert, dass diese ohne grundlegende Veränderungen des Systems umgesetzt werden können. Diese Rekontextualisierungstendenzen bergen die Gefahr der Verkürzung des Inklusionsanliegens und resultieren in einer Anpassung der Innovation an eigene Systembedingungen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Schulleitende über einen bedeutsamen Handlungsspielraum und über unterschiedliche Möglichkeiten verfügen, inklusionsorientierte Schulentwicklungsprozesse unter den bestehenden Systemvoraussetzungen auf Ebene der Einzelschule erfolgreich auszugestalten.

Die Erkenntnisse des vorliegenden Projekts sind nutzbar für Beratungen und (Weiter-)Entwicklungsprozesse in den Bereichen Gesundheitsförderung, Prävention und Sicherheit im Kontext schulischer Inklusion und können für die Konzipierung von Fortbildungsmaßnahmen genutzt werden. Die zusätzlich zu diesem Forschungsbericht erstellten *Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse: Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten* (Amrhein & Badstieber 2018) können hier zukünftig ebenfalls zur Unterstützung der Beratungspraxis der Unfallversicherungsträger herangezogen werden. Sie enthalten 10 Empfehlungen für die Ausgestaltung inklusiver Praxis aus Sicht von Schulleitenden und auf der Grundlage der hier vorgestellten Studie.

2. Kurzfassung englisch

Goal

The task of developing and designing an inclusive school involves great opportunities as well as challenges and increased demands for all those involved. School leaders play a central role in this. Accordingly, this project focuses on the perspective of and on school leaders in inclusive school development processes. On the basis of a comprehensive empirical study, practical and sustainable possibilities are shown how they, as central actors at the level of the individual school, together with all those involved, can shape the implementation of inclusion in a targeted manner at school, taking health aspects into account, and how they can be supported in doing so.

Activities/Methods

Using an online questionnaire, a standardized quantitative written survey of 599 (413) school administrations at secondary schools in ten German states was carried out. This provides information on the current state of development of school inclusion and the shaping of its role in the context of ongoing school development processes at the individual school level and from the point of view of school administrations. On this basis, in a second step of the survey, qualitatively oriented case studies were conducted at 20 individual schools using guideline-based interviews in 10 federal states. In this context, the question of how (school) governance can be structured in a target-oriented and supportive manner in the context of the implementation of the UN-BRC is examined. The perspectives of the educational (teaching) personnel were also included, so that a multi-perspective database is created.

Findings

The data shows: In school (development) practice, inclusion presents itself as a balancing act between claim and reality. From the point of view of the school administrations surveyed here, the realisation of an inclusive school means additional work during ongoing operation under very often inadequate resource conditions. Thus, school administrations perceive inclusion as a comprehensive and contradictory challenge to school development at the individual school level. This sometimes leads to re-contextualization processes in important questions of school and teaching development. These re-contextualization tendencies entail the danger of shortening the inclusion concern and result in an adaptation of the innovation to one's own system conditions. At the same time, it becomes clear that school managers (leaders) have significant (scope) and various options for designing inclusion-oriented school development processes under the existing system requirements at the individual school level.

The findings of this project can be used for consultation and (further) development processes in the areas of health promotion, prevention and safety in the context of school inclusion and can be used for the design of further training measures. In addition to this research report, the guideline: With school management, healthy, including school design (Amrhein & Badstieber 2018) can be used here to support the consulting practice of accident insurance carriers.

3. Problemstellung

Die UN-BRK als aktueller gesellschaftlicher Auftrag

2009 hat die Bundesregierung die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ratifiziert. Ziel dieser Konvention ist es, für alle Menschen mit Behinderung „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten“ (UN-BRK Artikel 1, Absatz 1). Damit verbunden sind das „bedingungslose Verbot jeglicher Form von Diskriminierung, das unbedingte Recht auf Selbstbestimmung und das uneingeschränkte Recht auf Teilhabe“ (Wocken 2011, S. 91) in allen existenziellen Lebensbereichen. Unter dem Schlagwort *Inklusion* werden derzeit im ganzen Land Anstrengungen unternommen, um die Bestimmungen der UN-BRK umzusetzen. Auch die DGUV hat in enger Kooperation mit der BMAS einen umfangreichen Aktionsplan vorgelegt, um...

„[...] den Geist der UN- Behindertenrechtskonvention in konkretes und verbindliches Handeln umzusetzen (...) [und] einen eigenständigen und nachhaltigen Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft [zu] leisten“ (DGUV 2011, S. 6f).

Schule als wesentliches Handlungsfeld

Insbesondere im Bereich der Schule ist Inklusion spätestens mit der Ratifizierung der UN-BRK zu einem bedeutenden, umfassenden und tiefgreifenden Reformauftrag dieser Dekade geworden. Alle Schüler/-innen mit Behinderungen haben spätestens seit der Ratifizierung das Recht auf einen Platz in einer allgemeinen Schule erhalten. Das Gemeinsame Lernen soll und muss in Zukunft zum Regelfall und Inklusion zum Leitbild aktueller Schulentwicklung werden (vgl. UN-BRK, Artikel 24).

Auch im Aktionsplan der DGUV wird der Lebensbereich Bildung als wesentliches Handlungsfeld herausgestellt:

„Ziel ist es, Sonderwelten für Menschen mit Behinderungen zu vermeiden. Es geht um die inklusive Arbeitswelt und die Förderung des Inklusionsgedankens an Schulen und Bildungseinrichtungen. [...] Die gesetzliche Unfallversicherung leistet ihren Beitrag zur Förderung des Inklusionsgedankens an Schulen und in Bildungseinrichtungen (Kita, Schulen, Hochschulen).“ (DGUV 2011, S. 46ff.)

Neue Anforderungen/ Mehrbelastung durch Inklusion

Tatsächlich machen aktuelle Entwicklungen in den Bundesländern sowie zahlreiche wissenschaftliche Studien (siehe Abschnitt 2) deutlich, dass das deutsche Bildungssystem auf allen Ebenen gefordert ist, erhebliche Umstrukturierungen zu vollziehen, um das Recht aller Schüler/-innen mit und ohne Behinderung „auf den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem“ und auf einen „inklusive, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ (UN-BRK, Artikel 24, Absatz 2) zu gewährleisten. Im Aktionsplan der DGUV heißt es dazu:

„Übertragen auf die Schule meint Inklusion, das System Schule zu verändern, und nicht, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Behinderung an das bestehende Schulsystem anpassen müssen. Die gesetzliche Unfallversicherung hat im Rahmen ihres Leistungsspektrums die Möglichkeit, inklusive Ansätze zu fördern und gemeinsam mit Partnern Bemühungen um Inklusion zu stärken und zu unterstützen.“ (DGUV 2011, S. 12)

Auf der Ebene der Einzelschule ergeben sich damit neue Anforderungen an alle an Schule Beteiligten. Für Schüler/-innen bedeutet schulische Inklusion eine tiefgreifende Veränderung ihres Lern- und Entwicklungsumfeldes. Für Schulleitungen aber auch Lehrkräfte sowie pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal bedeutet der

Reformauftrag zunächst zusätzliche Arbeit und Mehrbelastung. Sie müssen zentrale Aufgaben und umfassende Veränderungen in der Schule und im Unterricht zum gegenwärtigen Zeitpunkt und in den nächsten Jahren umsetzen, auf die sie im Rahmen ihrer Ausbildung nicht hinreichend vorbereitet wurden (vgl. Amrhein 2014b). Die gemeinsame Beschulung und Förderung von Schüler/-innen mit und ohne Behinderung stellt für sie eine neuartige, komplexe, mitunter belastende und überfordernde Aufgabe dar. Erbring (2012) vermutet (empirisch belegt ist dies bisher nicht) besondere Herausforderungen durch Inklusion in folgenden vier Bereichen:

Tabelle 1: Belastungen und Beanspruchungen durch Inklusion (Erbring 2012)

Organisationspflichten	Steigerung der Komplexität organisatorischer Aufgaben, Ausbau von Kooperationsstrukturen, erhöhter zeitlicher Aufwand für Planungen offener Unterrichtarrangement und differenzierter Lernmaterialien, vermehrte Termin- und Teamabsprachen
Verhalten der Schüler/-innen	Unterrichten von Schüler/-innen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Lernen oder Verhalten bzw. sozial-emotionaler Entwicklung in heterogenen Lerngruppen
Methodisch-didaktische Fähigkeiten	Vermehrte Aufgaben zur Binnendifferenzierung und Individualisierung unter Berücksichtigung heterogener Lernbedürfnisse
Zusammenarbeit	Installation von Teamarbeit, vermehrte Abstimmung von Zielen und Absichten, Ausbau von Kooperationen mit Schulsozialarbeiter/-innen, Schulbegleiter/-innen etc.

Gesundheits- und Sicherheitsgefahren für Schüler/-innen sowie für Beschäftigte

Gleichzeitig weisen ausführliche Studien darauf hin, dass zusätzliche personelle, materielle, zeitliche Ressourcen sowie Unterstützung durch nachhaltige Fortbildungsformate und Beratung häufig ausbleiben (vgl. Amrhein & Badstieber 2013). Befürchtet werden eine Verschlechterung der Lernbedingungen in der Schule und damit verbunden auch erhöhte und neue Gesundheits- und Sicherheitsgefahren für Schüler/-innen sowie für Beschäftigte. Gewerkschaftsverbände und andere Interessenvertretungen (u.a. GEW Hamburg 2012) der in Schule Beschäftigten stehen dem inklusiven Ansatz grundsätzlich positiv gegenüber, befürchten allerdings, dass der enorme Reformaufwand aufgrund fehlender Ressourcen zulasten der Qualität ihrer Arbeit, den Arbeitsbedingungen und ihrer Gesundheit vollzogen wird (vgl. Amrhein 2011). „Erwartet werden nervliche und zeitliche Zusatzbelastungen, auch schätzen viele Lehrkräfte der allgemeinen Schulen ihre Kompetenzen für die neuen Aufgaben als unzureichend ein“ (Erbring 2012, S. 75).

Berücksichtigt man die Ergebnisse zahlreicher Studien (siehe Abschnitt 2), die zeigen, dass sich viele Lehrkräfte und andere an Schule Beteiligte vielfach auch ohne die Anforderungen schulischer Inklusion in ihrer Arbeit belastet fühlen, muss aktuell davon ausgegangen werden, dass nicht nur die Umsetzung inklusiver Reformen zunehmend in Gefahr gerät, sondern auch ein erhöhtes gesundheitliches Risiko für Schüler/-innen, Lehrkräfte und Schulleitungen besteht: „Als Zwischenbilanz lässt sich feststellen, dass schulische Inklusion unter den genannten Gesichtspunkten (...) eine Gesundheitsgefährdung (...) darstellen kann“ (Erbring 2012, S. 76).

Eine gesunde, inklusive Schule gestalten

Inklusion kann also, muss aber nicht, zu Mehrbelastungen und schulischen Gesundheits- und Sicherheitsgefahren führen. Vielmehr trägt eine gelungene Umsetzung schulischer Inklusion nachweislich zur Qualität von Erziehung, Bildung und Unterricht sowie zu einer Verbesserung des Schulklimas und der Schulkultur bei (Werning 2014). Beachtet man, dass diese Faktoren maßgeblich die Gesundheit und Sicherheit an Schulen fördern, wird deutlich, dass eine kompetente und qualitativ hochwertige Ausgestaltung schulischer Inklusion ihrerseits Gesundheit und Sicherheit der Schüler/-innen sowie der Lehrkräfte nachhaltig fördern kann. Inklusion, wenn sie als ganzheitlicher und nachhaltiger Schulentwicklungsansatz umgesetzt wird, bedeutet in ihrer Zielperspektive, allen Schüler/-innen mit und ohne Behinderung die Teilhabe an entsprechend individuell ausgestalteten und qualitativ hochwertigen Bildungs- und Erziehungsprozessen zu ermöglichen. Schulleiter/-innen, Lehrkräfte und damit auch Schüler/-innen dabei nachhaltig zu unterstützen, ist das übergeordnete Ziel des hier dargestellten Forschungsprojektes.

Akuter Handlungsbedarf

Es bleibt festzustellen: Prozess- und Ergebnisqualität aktueller Entwicklungsbemühungen in Richtung Inklusion sowie die Förderung von Gesundheit respektive Sicherheit lassen sich nicht getrennt voneinander betrachten, sondern bedingen sich gegenseitig: „Wer Qualität will, muss also die Gesundheit fördern und umgekehrt“ (Hundeloh 2012, S. 37).

Die Ausführungen machen deutlich, dass angesichts der bestehenden Herausforderungen derzeit keine ausreichenden Erkenntnisse und Maßnahmen bestehen, um die Akteure auf Ebene der Einzelschule in der Ausgestaltung derzeitiger Schulentwicklungsprozesse in Richtung Inklusion angemessen zu unterstützen. Viel eher trifft zu, dass Schulleitende aktuell eher sich selbst überlassen sind, nach angemessenen Umsetzungsmöglichkeiten für ihr System zu suchen. Das vorliegende Forschungsprojekt möchte hier einen Beitrag leisten, damit die inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozesse bewältigbar werden und darüber hinaus mögliche Gefährdungen der Gesundheit und Sicherheit präventiv vermieden werden können.

4. Forschungszweck/-ziel

Das vorliegende Forschungsprojekt betrachtet die Ausgestaltung schulischer Inklusion im Bereich der Sekundarstufe unter besonderer Berücksichtigung der Schulleitenden als zentrale Akteure auf Ebene der Einzelschule. Übergeordnete Zielsetzung des Forschungsvorhabens ist es, auf der Grundlage einer umfassenden empirischen Untersuchung praxisnahe und nachhaltige Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Schulleitungen gemeinsam mit allen an Schule Beteiligten den Auftrag Inklusion unter Berücksichtigung gesundheitlicher Aspekte zielgerichtet in der Schule ausgestalten und dabei unterstützt werden können. Sie fokussiert dabei insbesondere das Gemeinsame Lernen von Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, verstanden als **bedeutsamer Teilbeitrag** inklusionsorientierter Schulentwicklung.

Eine erste **quantitative Studie** gibt zunächst Aufschluss über die expliziten Sichtweisen von Schulleitungen auf den Auftrag und den jeweiligen Entwicklungsstand schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens an ihrer Einzelschule sowie die Ausgestaltung ihrer Leitungsrolle in den entsprechenden Schulentwicklungsprozessen. Durch einen Blick in die Fläche und eine Beteiligung einer Vielzahl von Schulleitenden in der Bundesrepublik an der Befragung, soll ein erster Einblick in relevante Themen-, Fragestellungen und Zusammenhänge mit Blick auf das Schulleitungshandeln in inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen gewonnen werden. Die dafür gewählten Fragen und gegebenen Antworten der Schulleitenden geben Auskunft über das Rollen- und Inklusionsverständnis der Schulleitenden, ihr Beanspruchungs- und Belastungserleben, den aktuellen Stand der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens und schließlich die Bedeutung gesundheitsrelevanter Themenstellungen in den aktuellen Prozessen. Dabei werden relevante Kontextfaktoren wie die Schulform berücksichtigt und deren Einfluss auf die Einschätzungen der Schulleitenden untersucht.

Ausgehend davon liefert die nachfolgend durchgeführte **Interviewstudie** einen vertiefenden Einblick in die statistischen Ergebnisse und gibt einen konkretisierenden, exemplarischen Einblick in den Arbeitsalltag der Schulleitenden im Kontext inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse an ausgewählten Einzelschulen. Ziel ist es, ein differenziertes Verständnis der realen Herausforderungen, aber auch der Möglichkeiten des Leitungshandelns im Kontext inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse zu gewinnen und damit aufzuzeigen, wie Schulleitende die Prozesse bewältigen und dabei unterstützt werden können. Dabei werden auch die Perspektiven des pädagogischen (Lehr-)Personals mit aufgenommen, sodass eine mehrperspektivische Datenbasis entsteht.

Die gewonnenen Erkenntnisse werden abschließend in *Handlungsempfehlungen bzw. Reflexionsimpulse für ein Leitungshandeln in inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen* überführt. Ziel der Studie ist es damit, einen empirisch gesicherten, gleichzeitig **anwendungsorientierten Beitrag** zu leisten, um aktuelle Schulentwicklungsprozesse in Richtung Inklusion **nachhaltig** zu unterstützen. Gesundheit und Sicherheit von allen an Schule Beteiligten sollen durch eine Stärkung des Leitungshandelns in den aktuellen inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen gefördert und Gefährdungen durch eine Überforderung der Akteure präventiv vermieden werden.

Wie bereits dargestellt orientieren sich diese Zielsetzungen damit an den originären Zielen des Aktionsplans der DGUV zur Umsetzung der UN-Konvention. Das dort von der DGUV ausgewiesene Ziel, „einen eigenständigen und nachhaltigen Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft zu leisten“ (DGUV 2011, S. 7) findet in dem vorgelegten Forschungsvorhaben seine Entsprechung.

5. Methodik

Das Forschungsdesign besteht aus einer Kombination von Erhebungsverfahren, die eine Auswertung aus verschiedenen Perspektiven ermöglicht. Um flächendeckende, vielfältige und gleichzeitig tiefe Erkenntnisse über den Gegenstand „Schulleitung und Inklusion“ zu erhalten, ist im Sinne eines Mixed-Methods-Designs eine Methodentriangulation angewandt worden. Dieser Entscheidung zur Methodentriangulation liegt die Annahme zugrunde, dass „der blinde Fleck“ einer Methode durch die jeweils andere ausgeglichen wird (vgl. Erzberger 1998, Prein & Erzberger 2000). Eine quantitativ ausgerichtete schriftliche standardisierte Befragung von Schulleitungen diente als Ausgangs- und Referenzpunkt für darauffolgende qualitativ ausgerichtete Fallstudien an Einzelschulen.

5.1. Quantitativer Online-Fragebogen

Der quantitative Teil der Studie umfasst eine schriftlich standardisierte Befragung von Schulleitungen an Sekundarschulen in 10 Bundesländern¹. Der Feldzugang war durch die Verantwortlichen in den einzelnen Bundesländern zu genehmigen. Der Genehmigungsprozess der quantitativen Befragung in den Ländern gestaltete sich in großen Teilen überaus aufwendig und voraussetzungsvoll, vor allem in Bezug auf die Kombination der Themen Gesundheit und Inklusion. Dies führte letztendlich dazu, dass einige Items zum Thema Gesundheit und zum Thema Inklusion im Fragebogen nicht platziert werden und Genehmigungen nicht in allen 16 Bundesländern eingeholt werden konnten.

5.1.1. Übersicht über den Fragebogen

Der eingesetzte Fragebogen bestand teils aus bereits etablierten Instrumenten, teils aus neuen Fragestellungen, Skalen und Einzelindikatoren. Die Eignung der Einzelindikatoren wurde durch Expert/-innen des regelmäßig tagenden Forschungsbegleitkreises begutachtet und die Konstruktion zudem durch Dr. Heike Wendt (Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund) beratend begleitet. Nach Zusammenstellung aller Instrumente in einen Fragebogen wurde dieser einem Pretest unterzogen, der auf seine inhaltlichen und statistischen Eigenschaften hin untersucht wurde. Der Pretest diente einerseits der Analyse, Optimierung und Validierung der selbst entwickelten Items und Skalen, andererseits einer ersten deskriptiven Datenauswertung und Überprüfung vermuteter Zusammenhänge. Im Pretest umfasste der Fragebogen 40 Fragen und wurde von 62 Schulleiter/-innen vollständig beantwortet. Zur explorativen Erfassung subjektiver Deutungen wurden auch offene Fragen konstruiert, deren Anzahl jedoch auf vier begrenzt wurde. Sie umfassten lediglich kurze, stichpunktartige Aussagen, um die Bearbeitungszeit für die teilnehmenden Schulleiter/-innen zu minimieren. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Pretests betrug etwa 35 Minuten. Die Bearbeitung konnte jederzeit unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden. Der Fragebogen ist zur Übersichtlichkeit in fünf verschiedene Bereiche unterteilt:

¹ Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern.

Tabelle 2: Beschreibung des Fragebogens

Bezeichnung des Themenbereiches	Beschreibung des Themenbereiches
Teil 1: Allgemeine Angaben - Angaben zu Ihrer Person und Schule	In diesem Teil werden allgemeine, statistische Angaben zur Person und zur Schule erfragt.
Teil 2: Allgemeine Einschätzungen zur Inklusion und zum GL	In diesem Teil geht es um die allgemeine Einschätzung zum Thema Inklusion und zum Gemeinsamen Lernen.
Teil 3: Ihre Rolle als Schulleiter/-in an Ihrer Schule.	Hier geht es konkret um die Rolle und das Handeln als Schulleiter/-in an der Schule mit Blick auf das Gemeinsame Lernen (GL).
Teil 4: Fragen zum Stand des Gemeinsamen Lernens (GL) an Ihrer Schule	In diesem Teil steht die aktuelle Organisation des Gemeinsamen Lernens an der Schule im Vordergrund
Teil 5: Bedeutung von Gesundheit im Allgemeinen an Ihrer Schule	In diesem Teil wird die generelle Bedeutung von Gesundheit an der Schule fokussiert

5.1.2. Datenerhebung

Die Daten wurden mithilfe des Programms UNIPARK in einer Online-Umfrage erhoben. Die Schulleitungen der Schulen wurden per E-Mail angeschrieben. Der Erhebungszeitraum betrug drei Wochen. Nach ca. einer Woche und nach zwei Wochen wurde jeweils eine Erinnerungs-E-Mail an die Schulleitungen geschrieben, die bis dahin noch nicht teilgenommen hatten. Um die Schulleitungen zur Teilnahme zu motivieren, wurden zwei Weiterbildungen zum Thema Inklusion unter den Personen verlost, die alle Fragen beantwortet hatten.

5.1.3. Feldzugang und Stichprobenziehung

In den Bundesländern, in denen bekannt war, an welchen Schulen Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) unterrichtet wurden, wurden nur diese Schulen angeschrieben, maximal jedoch 400 Schulen. In Bundesländern, in denen dies nicht bekannt war, wurden alle Schulen mit Sekundarstufe I angeschrieben und die Schulleitungen gebeten, den Fragebogen nur dann auszufüllen, wenn sie Schüler/-innen mit SPF an ihrer Schule vorhanden waren. Insgesamt wurden 2624 Schulleitungen angeschrieben. Von diesen klickten 31,5% den entsprechenden Link zum Fragebogen an. Insgesamt haben 599 Schulleitungen mit der Bearbeitung der Umfrage begonnen. Auf den ersten vier Seiten, auf denen vor allem demografische Merkmale der Schulen abgefragt wurden, reduzierte sich die Anzahl der Teilnehmenden auf 21,1%. Beendet wurde der Fragebogen von 413 Schulleitungen, sodass die Auswertungen auf unterschiedlichen Gesamtzahlen (n) basieren. Die Gesamtzahl wird bei den Auswertungen immer mit angegeben. Sie beinhaltet alle Personen, die auf die jeweilige(n) Frage(n) geantwortet haben.

Die Stichprobe verzeichnet ausschließlich Schulen der Sekundarstufe I, wobei 14,8 Prozent Gymnasien sind (85,2 Prozent sind keine Gymnasien, n=595).² Das durchschnittliche Alter der Befragten liegt bei 52,9 (SD=7,7³, n=563). Der prozentuale Anteil der männlichen Befragten ist mit 51,8 Prozent nur leicht höher als der der weiblichen mit 47,8 (n=579). Bei der Mehrheit der Befragten handelt es sich um Schulleitungen (80,3 Prozent). 10,4 Prozent gaben an, stellvertretende Schulleitung zu sein und 9,3 Prozent ein anderes Amt zu bekleiden (n=527).

² Aufgrund der Vielfalt von Schulformen in den verschiedenen Bundesländern wird an dieser Stelle keine weitere Differenzierung vorgenommen.

³ Die Standardabweichung (SD) ist die durchschnittliche Abweichung des Antwortverhaltens der Befragten vom Mittelwert.

Tabelle 3: Beschreibung der quantitativen Stichprobe

Größe der Stichprobe	Abschluss der Befragung	Schulform der Befragten (n=593)	Alter der Befragten (n=563)	Geschlecht der Befragten (n=579)	Berufsposition der Befragten (n=527)
n=599	Befragung abgeschlossen: 68,9% (n=413)	Keine Gymnasien: 85,2%	Durchschnittlich: 52,87 Jahre (SD=7,7, n=563)	Männlich: 51,8%	Schulleitungen: 80,3%
	Befragung nicht abgeschlossen: 31,1% (n=186)	Gymnasien: 14,8%		Weiblich: 47,8%	Stellvertretende Schulleitungen: 10,4%
					Andere Ämter: 9,3%

5.1.4. Auswertung der quantitativen Daten

Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programm SPSS 24. Die in Kapitel 6 aufgeführten Skalen sind zum einen mittels Faktorenanalyse und zum anderen mittels Reliabilitätsanalyse auf ihre Eindimensionalität geprüft worden. Der Koeffizient Cronbachs Alpha wird bei allen Skalen mit aufgeführt und trifft eine Aussage darüber, inwiefern die Items untereinander zusammenhängen und dadurch ein Konstrukt abbilden (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 272). Ein Alpha > .70 können wir nach Blanz (2015) als akzeptabel und ein Alpha > .80 als gut betrachten. Der Phi-Koeffizient wird als Prüfgröße für den Zusammenhang zwischen zwei dichotomen Variablen genutzt und nach Bortz (2005, S. 174 f.) interpretiert (Phi=0.1: kleiner Effekt; Phi=0.3: mittlerer Effekt; Phi=0.5: großer Effekt). Für die Zusammenhänge von metrischen Variablen wird der Korrelationskoeffizient Pearson r angegeben und nach Kühnel & Krebs (2004, S. 404 f.) interpretiert, da es sich hier um sozialwissenschaftliche Daten handelt ($r < 0.05$: zu vernachlässigen; $0.05 < r < 0.20$: gering; $0.2 < r < 0.5$ mittel; $r < 0.5$; hoch; $r < 0.7$ sehr hoch). Eta-Quadrat ist die hier verwendete Prüfgröße für Mittelwertvergleiche und wird nach Cohen (1988) interpretiert (Eta-Quadrat=0.01: kleiner Effekt; Eta-Quadrat=0.06: mittlerer Effekt; Eta-Quadrat=0.14: großer Effekt).

5.2. Interviewstudie

Für die qualitativ vertiefende Feldarbeit wurden aus den Ergebnissen des quantitativen Online-Fragebogens Vergleichsschulen ausgewählt. Für diesen Teil der Untersuchung wurde die Einbeziehung von etwa 20 Schulen angestrebt. Folgt man Lamnek (2010) so ist nicht die hohe Fallzahl für ein qualitatives Design interessant, da hier vielmehr interessiert, „welche Probleme es tatsächlich gibt und wie sie beschaffen sind“ (ebd., S. 168). Trotz vermeintlich kleiner Fallzahl sind aussagekräftige Ergebnisse zu erwarten. Die Befragung erfolgte dabei anhand eines leitfadengestützten Experteninterviews. Im Sinne eines Mehrperspektiven-Ansatzes wird weitergehend die Perspektive der Lehrkräfte, der erweiterten Schulleitung und des weiteren pädagogischen Personals mit aufgenommen. Im Rahmen von leitfragenunterstützten Gruppendiskussionen werden die an der „Inklusiven Innovation“ beteiligten Lehrkräfte, die erweiterten Schulleitungen sowie das erweiterte pädagogische Personal ebenfalls befragt. Der Interviewstudie kam damit ein erheblicher Eigenwert im Forschungsprozess zu. Die

befragten Personen konnten für die teilweise komplex angelegten Antwortmuster (der quantitativen Befragung) eigene Erklärungen und Beweggründe vorbringen. Gerade im qualitativen Interview hat der Befragte „die Möglichkeit, seine Wirklichkeitsdefinitionen dem Forscher mitzuteilen“ (Lamnek 2010, S. 317). Für die Forschenden ergibt sich die Möglichkeit, Deutungs- und Interpretationshilfen für die quantitative Vorabbefragung zu erhalten (vgl. ebd., S. 320). Mit der Entscheidung für Experteninterviews folgt die Studie Alexander Bogner (2005), der den Vorteil der Experteninterviews auch in der Abkürzung aufwendiger Beobachtungsprozesse sieht, „wenn die Experten als ‚Kristallisationspunkt‘ praktischen Insiderwissens betrachtet und stellvertretend für eine Vielzahl zu befragender Akteure interviewt werden“ (ebd. 2005, S. 7). Inhaltlich orientieren sich die Experteninterviews mit Schulleitungen und der Gruppendiskussionen mit Lehrkräften / erweitertem pädagogischen Personal an den Themenstellungen und dem Aufbau der quantitativen Vorabbefragung. Der erst nach der quantitativen Studie entwickelte Leitfaden enthält Fragen zu den drei großen Bereichen der quantitativen Erhebung: Inklusion, Gesundheit und Leistungsmanagement.

5.2.1. Feldzugang und Fallauswahl

Die Schulen konnten zum Abschluss des Fragebogens angeben, ob sie an einer weiteren Befragung Interesse haben. Vorgesehen war, möglichst unterschiedliche Fälle in der Befragung zu berücksichtigen und gleichzeitig jene Schulen ins Zentrum zu stellen, die eine fortschrittliche Ausgestaltung schulischer Inklusion berichten konnten. Entsprechend wurde im Telefon- und E-Mail-Kontakt mit den Schulleitenden nach geeigneten Schulen gesucht. Trotz des großen Interesses vieler Schulen gestaltete sich der Feldzugang letztendlich schwierig. So konnten schließlich im Zeitraum von März bis September 2017 an 19 Schulen leitfadengestützte qualitative Interviews mit Schulleitungen und Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften, der erweiterten Schulleitung und weiterem pädagogischen Personal durchgeführt werden. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die interviewten Personen und Schulen:

Tabelle 4: Auflistung der interviewten Personen und Schulen

NR.	Schulform und Bundesland	Anzahl der Personen im SL Interview	Anzahl der Personen in Gruppendiskussion
1	Gesamtschule (NRW)	1 Schulleiterin	1 Lehrkraft 1 Sonderpädagoge, 1 Sozialpädagogin
2	Gesamtschule (NRW)	1 Schulleiterin	1 didaktische Leitung 1 Sonderpädagogin 1 Inklusionskoordinatorin
3	Gesamtschule (NRW)	1 Schulleiter	3 Lehrer/-innen
4	Gesamtschule (NRW)	1 didaktische Leitung	1 Sonderpädagoge 1 Lehrer/-in
5	Gesamtschule (NRW)	1 Schulleiter	1 didaktische Leitung 2 Lehrer/-innen
6	Gymnasium (NRW)	1 Schulleiter	1 Lehrer/-in 1 Sozialarbeiter/-in
7	Gymnasium (NRW)	1 Schulleiter	2 Lehrer/-innen, 1 Inklusionskoordinator
8	Gesamtschule NRW	1 Schulleiter 1 Inklusionskoordinator	2 Lehrer/-innen
9	Realschule (NRW)	1 Konrektorin	2 Lehrer/-innen 1 Sonderpädagoge
10	Gesamtschule (NRW)	1 didaktische Leitung	2 Lehrer/-innen
11	Gesamtschule (NRW)	1 Schulleiter	2 Lehrer/-innen
12	Gesamtschule (NRW)	1 Schulleiter	2 Lehrer/-innen 1 Sonderpädagoge
13	Gesamtschule (HE)	1 Schulleiterin	2 Lehrer/-innen

14	Gemeinschaftsschule (TH)	1 Schulleiter	-
15	Gemeinschaftsschule (SH)	1 Schulleiter	3 Lehrer/-innen
16	Integrierte Sekundarschule (BE)	1 Schulleiter	-
17	Gesamtschule (MV)	1 Schulleiter	1 Lehrer/-in 1 Sonderpädagoge
18	Mittelschule (SN)	1 Schulleiter	4 Lehrer/-innen 1 Inklusionsassistent
19	Gymnasium (SN)	1 Stell. Schulleiter	2 Lehrer/-innen

Insgesamt wurden 19 Schulen aus sieben Bundesländern in die Befragung aufgenommen, davon anteilig 12 in NRW, zwei in Sachsen und jeweils eine in Hessen, Thüringen, Schleswig-Holstein, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. Hinsichtlich der verschiedenen Schulformen handelt es sich dabei um drei Gymnasien, 1 Realschule und 15 Gesamtschulen bzw. vergleichbare Schulformen mit mehreren Bildungsgängen. Es wurden 17 Schulleitende befragt, davon eine stellvertretende Schulleiterin und Konrektorin. Zweimal wurde die didaktische Leitung befragt. Einmal war der Inklusionskoordinator der Schule mit im Schulleitergespräch anwesend. Darüber hinaus wurden insgesamt 46 Lehrende bzw. weiteres pädagogisches Personal befragt. Die Kompetenzbereiche der in den Gruppendiskussionen Interviewten sind breit gefächert und reichen von Lehrkräften (32), didaktischen Leitungen (2), Sonderpädagog/-innen (6), Inklusionskoordinator/-innen (2), Inklusionsassistent/-innen (1) bis hin zu Sozialpädagogischen Fachkräften (2).

5.2.2. Auswertung und Analyse

Für die Auswertung der qualitativen Studien war vorgesehen, alle Interviews aufzunehmen, zu transkribieren und diese entsprechend entlang der qualitativen Inhaltsanalyse auszuwerten (vgl. Kuckartz 2016). Die Entscheidung zur inhaltsanalytischen Auswertung der Daten erfolgt unter Bezugnahme auf Flick, der hinsichtlich des Auswertungsverfahrens problemzentrierter Interviews vor allem kodierende Verfahren, insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse, vorschlägt (vgl. Flick 2009, S. 213). Zur Auswertung und Analyse der Interviews wurden diese vollständig transkribiert und in das Programm MAXQDA eingelesen. Die Kodierung des Materials wurde von den beiden Forschungsleiter/-innen sowie den beiden wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen durchgeführt und die Analyse kontinuierlich miteinander verglichen.

6. Zentrale Ergebnisse des Gesamtvorhabens

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchung dargestellt. Im Rahmen dieses Forschungsberichtes mussten aus der großen Vielzahl an Ergebnissen einige **Teilergebnisse** ausgewählt werden. Bisher sind beide Datensätze (quantitativ wie qualitativ) nicht erschöpfend ausgewertet und werden zukünftig noch weiterbearbeitet. Da das hier von der DGUV geförderte Forschungsprojekt einen starken Anwendungsbezug hat, war für die Auswahl der Aspekte für diesen Forschungsbericht schlussendlich die Verwertbarkeit in der Praxis entscheidend. Es sind demnach die Ergebnisse ausgewählt worden, die sich später zu **Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulsen für die Ausgestaltung der schulischen Inklusion aus Sicht von Schulleitungen** verdichten lassen. Dabei wird grundsätzlich zu den ausgewählten Aspekten zunächst das Ergebnis aus der quantitativen Befragung berichtet und anschließend um die vertiefenden Ergebnisse aus den Interviews ergänzt. Dabei gilt es zu beachten: Alle Ergebnisse basieren auf Selbstauskünften der Schulleitungen. Bei den quantitativen Ergebnissen handelt es sich demnach ausschließlich um die Perspektive dieser Akteursgruppe, bei den qualitativen Interviews zusätzlich um die Perspektive des weiteren pädagogischen (Lehr-) Personals. Dies gilt es beim Lesen der Ergebnisse stets zu berücksichtigen.

Um eine bessere Übersicht über die umfangreichen Ergebnisse zu ermöglichen, werden diese in (acht) Abschnitte unterteilt. In diesem Sinne wird zunächst auf die Rolle von Schulleitenden im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse unter Berücksichtigung ihres Inklusionsverständnisses, ihrer Einstellungen und Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen sowie ihres beruflichen Selbstverständnisses eingegangen (Kapitel 6.1). Nachfolgend wird ihr wahrgenommenes Beanspruchungs- und Belastungserleben im Zuge der Umsetzung des Gemeinsamen Lernens vorgestellt (Kapitel 6.2). Anschließend werden in Kapitel 6.3 die Ergebnisse der Befragung zur inklusiven Schulentwicklung präsentiert; die Aspekte Handlungsbedarfe, Kultur des Behaltens, Initiative und Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen stehen dabei im Fokus. Im Abschnitt ‚Inklusion und Gesunde Schule‘ (Kapitel 6.4) zeigt sich, inwiefern Gesundheitsthemen im inklusiven Schulentwicklungsprozess der jeweiligen Schulen Berücksichtigung finden. In den Kapiteln 6.5 und 6.6 werden das kontextspezifische Antwortverhalten, d. h. der Einfluss institutioneller und situativer Faktoren hinsichtlich der Angaben der Befragten im Hinblick auf Erfahrungen der Schule mit Gemeinsamen Lernen fokussiert und Zusammenhänge mit den zuvor thematisierten Variablen und Dimensionen ergründet.

6.1. Rolle des Schulleiters/der Schulleiterin

6.1.1. Gestalter/-innen und/oder Verwalter/-innen

Schulleitenden wird von Seiten der Forschung und auch von Seiten der Bildungspolitik eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen zugesprochen. Sie sind das zentrale Bindeglied bei staatlichen Reformmaßnahmen und schuleigenen Veränderungsbemühungen und übernehmen als zentrale „Change Agents“ eine Schlüsselfunktion, wenn es darum geht, Entwicklungsprozesse auf Ebene der Einzelschule nachhaltig und wirksam zu gestalten (vgl. Huber 2009). Dies gilt auch im Kontext der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. dem Gemeinsamen Lernen von Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischen Förder- bzw. Unterstützungsbedarfen (SPUB). Von grundlegendem Interesse der vorliegenden Untersuchung war entsprechend, inwieweit sich Schulleitende tatsächlich als **aktiv gestaltende Transformator/-innen** der Prozesse verstehen oder inwieweit sie eher **eine administrativ organisatorische Rolle** in den laufenden Schulentwicklungsprozessen einnehmen. Fokussiert wurde dabei in der quantitativen Befragung zunächst das Gemeinsame Lernen von Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf als ein wesentlicher Teilbeitrag der Ausgestaltung schulischer Inklusion.

Tabelle 5: Skala - Selbstverständnis der SL (Chronbach's Alpha=.813)

Fragestellung: Nun geht es konkret um Ihre Rolle und Ihr Handeln als Schulleiter/-in an Ihrer Schule mit Blick auf das Gemeinsame Lernen (GL). Wie würden Sie Ihre Rolle als Schulleiter/-in bei der Gestaltung des GL beschreiben? Als Schulleiter/-in...	
Item (Antwortoptionen 1="trifft überhaupt nicht zu", 2="trifft eher nicht zu", 3="trifft eher zu", 4="trifft voll und ganz zu")	Mittelwert
ist es an mir, das GL auch gegen Widerstände voranzubringen.	2,8
ist es meine Aufgabe, auch pädagogische Konzepte zur Umsetzung des GL zu entwickeln und voranzubringen.	3,3
verschaffe ich mir regelmäßig einen Eindruck davon, ob die Umsetzung des GL an unserer Schule gut funktioniert.	3,2
ist es meine Aufgabe, mit dem Kollegium kreativ nach Mitteln und Wegen zu suchen, um das GL an unserer Schule auszugestalten, auch wenn die Voraussetzungen noch nicht stimmen.	3,3
ist es meine Aufgabe, für das GL an unserer Schule Visionen zu entwerfen, an deren Verwirklichung alle mitarbeiten.	3,0
benötige ich detailliertere behördliche Vorgaben, um das GL an unserer Schule voranbringen zu können.	2,1
sehe ich in erster Linie die Schulaufsicht in der Verantwortung, geeignete Rahmenbedingungen für das GL zu schaffen.	2,8
setze ich das GL nur soweit um wie nötig, um mein Kollegium nicht zu überfordern.	2,1
bin ich vor allem mit behördlichen Regelungen zum GL beschäftigt, sodass meine Gestaltungsmöglichkeiten minimal sind.	2,1
ist die Arbeit an Innovationen im Bereich des GL eine Aufgabe, die nicht zusätzlich noch bewältigt werden kann.	2,3
setze ich das GL nur soweit um, wie es unter den aktuellen Bedingungen möglich ist.	2,6
Mittelwert gesamt (N=492)	2,9

Anmerkung: Der Mittelwert gesamt wird aus dem Summenindex aller vorgestellten Items dieser Skala errechnet.

Den Schulleitenden wurde eine Skala mit insgesamt 11 Items vorgelegt, die unterschiedliche Aussagen zur Schulleitungsrolle im Kontext der Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens beschreiben. Die Skala basiert auf dem Instrument von Warwas (2012) und wurde für die vorliegende Untersuchung überarbeitet. Die Items erfassen, inwieweit die Schulleitenden als aktiv gestaltende Transformator/-innen das Gemeinsame Lernen eigenverantwortlich auch gegen Widerstände auf Ebene der Einzelschule implementieren und konzeptionieren möchten (Items 1-5) oder inwieweit sie ihre Rolle als Schulleiter/-innen eher in einer administrativen Ausprägung (Verwalter) sehen (Items 6-11), wobei die Verantwortung für die Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens bei anderen Akteuren im Schulsystem gesehen und der Ausführung administrativer Tätigkeiten Vorrang gegeben wird.

Die Mittelwerte der einzelnen Items zeigen bereits, dass die Schulleitungen sich in der Selbstauskunft **mehrheitlich als eher aktiv gestaltende Transformator/-innen** der Prozesse beschreiben und sich weniger in einer eher administrativ organisatorischen Funktion im Kontext der Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens sehen. Fasst man die Items zu einer Skala zusammen (Chronbach's Alpha= .813) bestätigt sich dieses Ergebnis mit einem Mittelwert von M=2,9. (Die Aussagen Verwalter wurden rekodiert.)

In der **qualitativen Befragung** lassen sich diese Ergebnisse weiter ausdifferenzieren. Innerhalb der unterschiedlichen situativen Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens auf Ebene der Einzelschule übernehmen Schulleitende tatsächlich eine mehr oder weniger aktive, gestaltende Funktion. So zeigt sich im Antwortverhalten einzelner, weniger Schulleitender in den Interviews, dass diese nahezu ausschließlich administrative Aufgaben im Kontext der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens adressieren. Aufgaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden nahezu vollständig an die Ebene der Lehrkräfte insbesondere die Lehrkräfte für Sonderpädagogik im eigenen System (Inklusionskoordinator/-in) delegiert bzw. gar nicht adressiert. Die Funktion der Schulleitung richtet sich hier vorrangig auf die Planung und Organisation der Klassenzusammensetzung der Schüler/-innen und die Akquise bzw. den Einsatz der personelle Ressourcen (Suche und Einstellung von Personal, Stundenplanung etc.).

In einem einzelnen Fall werden ausgehend von dieser eher administrativen Funktionsbeschreibung Maßnahmen getroffen, um das Gemeinsame Lernen bzw. die Ausgestaltung schulischer Inklusion eher als Randerscheinung des eigenen Systems zu gestalten. Hier wird die Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens bzw. schulischer Inklusion eher noch abzubremsten versucht. In den Interviews wurden unterschiedliche Strategien beschrieben, um den scheinbar unerwünschten und nach eigener Einschätzung nicht erfüllbaren Auftrag zur Aufnahme von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zur Öffnung der Schule für eine leistungsheterogene Schüler/-innenschaft aus dem eigenen System herauszuhalten. Beispielsweise wurden Eltern von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von der eigenen Schule „wegberaten“ mit dem Hinweis auf die gute Förderung an Förderschulen und die unzureichenden Bedingungen an der eigenen Schule. Oder es wurden, hier bei der Verteilung der Schüler/-innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gezielt nur sehr spezifische Schüler/-innen für das eigene System ausgewählt mit dem Hinweis auf die bessere Fördermöglichkeit der anderen Schüler/-innen an anderen Schulen in der Kommune.

In der Mehrzahl der untersuchten Einzelfälle spielen hingegen Schulleitende nach eigener Auskunft tatsächlich eine aktiv gestaltende Rolle. Sie sind in vielen Fällen zentrale Gestaltungspersonen in den Prozessen, wobei gleichzeitig die Notwendigkeit der multiprofessionellen Zusammenarbeit und Delegation der Aufgaben an die unterschiedlichen Beteiligten auf Ebene der Einzelschule betont wird. Dennoch bleibt die zentrale Verantwortung für die Ausgestaltung der Prozesse in diesen Fällen bei der Schulleitung. Sie übernehmen die Aufgabe, entsprechend umfangreiche Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und zu koordinieren.

6.1.2. Verständnis von Inklusion und die Bedeutung für das Schulleitungshandeln

Die aktuellen Entwicklungen und Diskussionen zeigen, dass gerade nach der Ratifizierung der UN-BRK der Begriff Inklusion im schulischen Kontext zunehmend inflationär gebraucht und sein Wort-Sinn verfälscht wurde (vgl. Amrhein 2011; Hinz 2013; Feuser 2013, 2016; Wocken 2011): Hans Wocken, ein bekannter Wegbereiter der Inklusionsentwicklung in Deutschland stellt klar: „Inklusion ist auch zu einem inflationären „Allerweltsbegriff“ geworden mit unscharfen Konturen und mehrdeutigem Inhalt. Nicht überall, wo Inklusion draufsteht, ist auch Inklusion drin“ (Wocken 2011). Tatsächlich wird die Forderung nach Inklusion in vielen Bundesländern gleich gesetzt mit dem Gemeinsamen Lernen von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. In der wissenschaftlichen Debatte wird auch von der „Sonderpädagogisierung“ (Lütje-Klose, Neumann & Streese 2017) inklusionsorientierter Schulentwicklung gesprochen. Ausgehend von diesen Überlegungen wurde untersucht, welches Verständnis schulischer Inklusion Schulleitende beschreiben und welche Bedeutung dies für ihr Leitungshandeln hat. Die Ergebnisse werden im Folgenden Kapitel beschrieben.

In der quantitativen Untersuchung wurden die Schulleitungen zunächst in einem offenen Format gefragt, was sie persönlich unter dem Begriff der Inklusion verstehen:

Die Antworten wurden inhaltsanalytisch einem **partiellen** und einem **ganzheitlich-transformatorischen** Inklusionsverständnis zugeordnet. Die Antworten der Schulleitenden wurden der Kategorie partielles Inklusionsverständnis zugeordnet, wenn der Begriff ausschließlich auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung bezogen wurde. Dahingegen wurde die Antwort der Kategorie ganzheitlich-transformatorisches Inklusionsverständnis zugeordnet, wenn weitere Differenzlinien beziehungsweise alle Schüler/-innen adressiert und eine entsprechende Veränderung der bestehenden Schulstrukturen und Praktiken mit dem Begriff Inklusion in Verbindung gebracht wurden. Von insgesamt 369 zugeordneten Antworten sind 201 einem ganzheitlich-transformatorischen und 168 einem partiellen Inklusionsverständnis zugeordnet worden. Weitere 153 Antworten konnten diesen beiden Kategorien nicht zugeordnet werden.

Tabelle 6: Verständnis von Inklusion: Partielles und ganzheitliches Verständnis

<i>Fragestellung: Der Begriff „Inklusion“ wird im schulischen Kontext in sehr unterschiedlicher Art und Weise verwendet. Was verstehen Sie persönlich darunter? Inklusion im schulischen Kontext bedeutet für mich...</i>			
Bezeichnung	Beschreibung	Ankerbeispiele	Anzahl der Nennung (in Prozent)
Partielles Verständnis	1=Differenzlinie Behinderung wird ausschließlich genannt	... Kindern mit körperlichen/ geistigen Beeinträchtigungen das Lernen an einer allgemeinbildenden Schule zu ermöglichen, wenn es für diese Kinder der sinnvolle Lernort ist.	168 (32,2%)
Ganzheitliches Verständnis	2= weitere Differenzlinien werden genannt / alle Schüler/-innen werden adressiert	... eine Schule für alle Kinder, ungeachtet ihres persönlichen Hintergrundes (Behinderung, Herkunft, Geschlecht, Religion usw.). Die allg. Schule ist für alle da...	201 (38,5%)
Keine Angabe	3= keine Angabe zur Differenzlinie / nicht zuzuordnen	-	153 (29,3%)

Die Ergebnisse hinsichtlich der Unterteilung in ein partielles oder ganzheitliches Verständnis von Inklusion zeigen, dass 38,5% der Antworten einem ganzheitlichen und ca. ein Drittel (32,2%) der Antworten einem partiellen Inklusionsverständnis zugeordnet werden konnten. Die befragten Schulleitungen explizieren mehrheitlich somit ein ganzheitliches Inklusionsverständnis.

Der relativ hohe Anteil der Antworten, die keiner der beiden Kategorien eindeutig zugeordnet werden konnte, lässt jedoch die Vermutung zu, dass bei einigen Befragten Mischformen, d.h. sowohl Aspekte eines partiellen als auch eines ganzheitlich-transformatorischen Inklusionsverständnisses, bestehen.

Dabei zeigen die quantitativen Ergebnisse, dass das explizierte Inklusionsverständnis in einem höchst signifikanten Zusammenhang zum Rollenverständnis steht.

Tabelle 7: Mittelwertvergleich - Rollenverständnis und Inklusionsverständnis (Eta-Quadrat=.078*)**

Inklusionsverständnis	Mittelwert Gestalter/-in	N	Standardabweichung
partiell	2,9	159	.43
ganzheitlich	3,2	189	.49
Gesamt	3,1	348	.49

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Erklärung zum Inklusionsverständnis findet sich in Tabelle 6. Itemformulierungen zum Rollenverständnis finden sich in Tabelle 8.

Bei einer Differenzierung der Schulleitungen nach denen, die ein ganzheitliches und nach denen, die ein partielles Verständnis von Inklusion beschreiben, findet sich ein mittlerer höchst signifikanter Zusammenhang zu ihrer Einschätzung auf der Gestalter Skala. Schulleitungen mit einem ganzheitlich-transformatorischen Inklusionsverständnis sehen sich, im Vergleich zu Schulleitungen mit einem partiellen Verständnis, häufiger als

Gestalter/-innen der Prozesse zur Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens als wesentlichen Teilbeitrag inklusionsorientierter Schulentwicklung. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse weisen somit auf einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem Inklusionsverständnis von Schulleitenden und deren Ausgestaltung der eigenen Rolle als solche hin.

Gleichzeitig, und hier differenziert sich das Bild weiter aus, zeigt die Interviewstudie durchgängig, dass viele Schulleitende zwar ein ganzheitlich-transformatorisches Inklusionsverständnis explizieren können, jedoch in der Bearbeitung der Schulentwicklungsprozesse implizit ausschließlich auf die Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs rekurren. Offensichtlich, so die Interpretation, ist vielen Schulleitenden bereits bewusst, dass der Begriff Inklusion nicht nur die Differenzlinie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ adressiert. Gleichzeitig ist aber der Versuch, dieses Verständnis auch in Schule in den anstehenden Schulentwicklungsprozessen handlungsrelevant zu verfolgen deutlich schwieriger.

Dabei zeigt sich auch in den qualitativen Daten, dass ein ganzheitliche-transformatorisches Inklusionsverständnis tendenziell mit dem Anspruch der Schulleitenden einhergeht, die Prozesse auf Ebene der Einzelschule aktiv auszugestalten und ihre Schule für eine zunehmend heterogener werdende Schüler/-innenschaft auszurichten. Schulleitende die ihr Leitungsamt eher auf die Durchführung administrativer Tätigkeiten beschränken argumentieren in den Interviews deutlicher entlang der Differenzlinie „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“ ohne diese Kategorisierung in Frage zu stellen und zu anderen Heterogenitätsdimensionen bzw. einem übergreifenden Umdenken im Umgang mit Vielfalt in Schule in Verbindung zu setzen. In den Fällen, in denen Inklusion bzw. das Gemeinsame Lernen versucht wird eher als Randerscheinung zu behandeln, ist es sogar gerade die Fokussierung auf die Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs und ihre Konstitution, die in den Interviews als Argumentationsgrundlage für die eigene Position dient. Eben weil Inklusion nach dieser Einschätzung nichts mehr bedeutet, als Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unter den gegebenen Bedingungen zusammen zu unterrichten und eben dies bei den gegebenen Bedingungen ja eigentlich nicht dem Auftrag der eigenen, allgemeinbildenden Schule entspreche, könne dieser Auftrag an der eigenen Schule auch nicht realisiert werden.

6.1.3. Einstellungen/Überzeugungen und ihre Bedeutung für das Leitungshandeln

Bisherige Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass die Einstellungen der Akteure und ihre grundlegende Überzeugung zur Umsetzbarkeit schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens von zentraler Bedeutung für das Akteurshandeln sind. In der Befragung wurden die Schulleitenden entsprechend zu ihren Einstellungen zum Gemeinsamen Lernen und nach ihrer grundlegenden Überzeugung gefragt, inwiefern sie Inklusion in einem ganzheitlichen Verständnis für umsetzbar halten.

Tabelle 8: Skala - Einstellungen der SL zum GL (Chronbach's Alpha=.860)

Fragestellung: <i>Wenn Sie nun an das Gemeinsames Lernen von Schüler/-innen mit und ohne sonderpäd. Förderbedarf (GL) als einen wichtigen Teilbeitrag zur Umsetzung schulischer Inklusion denken: Wie schätzen Sie im Allgemeinen Ihren Erfahrungen nach die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Schüler/-innen im GL an Schulen der Sekundarstufe I ein?</i>	
Item (Antwortoptionen 1="stimme ganz und gar nicht zu" bis 6="stimme voll und ganz zu")	Mittelwert
Im GL können sowohl K. mit Beeinträchtigung als auch K. ohne B. ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.	3,8
Kinder mit SpF können im GL Bedeutsameres lernen als in einer Förderschulklasse.	3,6
Kinder mit SpF bekommen im GL letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	3,5

Kinder mit SpF werden im GL mindestens gleich gut unterstützt wie in einer Förderschulklasse.	3,3
Kinder mit SpF fühlen sich in Förderschulen wohler, da sie dort unter Kindern mit ähnlichen Erfahrungen sind.	2,9
Kinder mit SpF werden im GL letztendlich besser gefördert.	3,3
Mittelwert gesamt (N=508)	3,6

Anmerkung: Der Mittelwert gesamt wird aus dem Summenindex aller vorgestellten Items dieser Skala errechnet.

Aus insgesamt sechs Items ist eine Skala gebildet worden, die die Einstellungen der Schulleitenden zum Gemeinsamen Lernen abfragt. Die Tabelle 6 zeigt die Items sowie den Gesamtmittelwert der Skala. Die Skala basiert auf dem Instrument „Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L) von Seifried und Heyl und wurde für die vorliegende Untersuchung überarbeitet. Es wird deutlich, dass die Einstellungen der Schulleitungen im Durchschnitt weder positiv noch negativ ausfallen. Der Mittelwert $M=3,6$ bewegt sich sehr nahe am theoretischen Skalenmittelwert der fünfstufigen Skala.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich mit Blick auf die grundlegende Überzeugung, ob Inklusion in einem ganzheitlichen Verständnis grundsätzlich in Schule umsetzbar ist.

Häufig wird der Begriff „Inklusion“ auch in einem sehr ‚weit gefassten‘ Verständnis verwendet (z. B. im Index für Inklusion, Booth & Ainscow 2002). Inklusion meint dann nicht ‚nur‘ das Gemeinsame Lernen von Schüler/-innen mit und ohne sonderpäd. Förderbedarf, sondern dass alle Schulen sich verändern müssen, damit alle Schüler/-innen (z. B. Schüler/-innen aus Armutslagen, mit Fluchterfahrungen, mit s.g. Hochbegabung etc.) ein und dieselbe wohnortnahe Schule besuchen und in gemeinsamen Klassen auf individuelle Art und Weise bestmöglich zusammen lernen können.

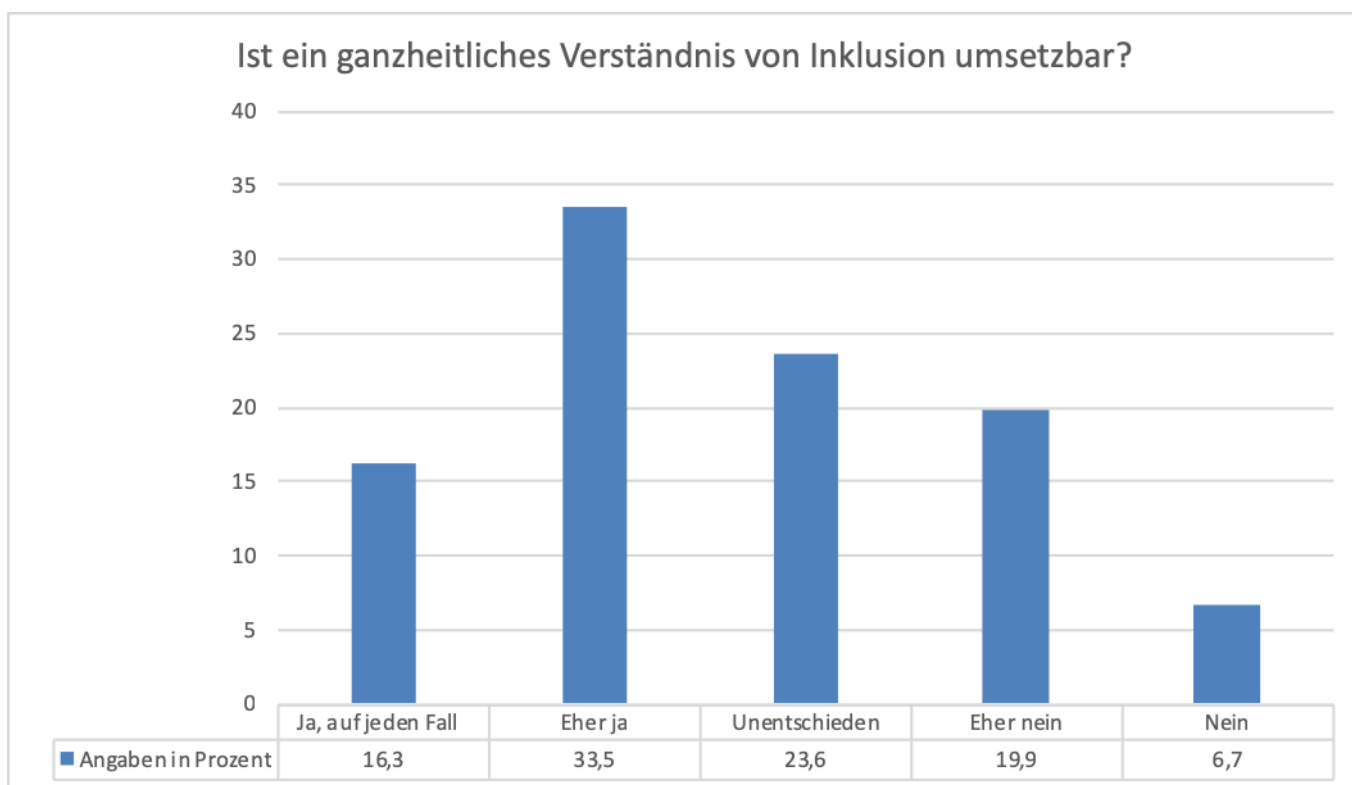


Abbildung 1: Meinung zur Umsetzbarkeit ganzheitlicher Inklusion

Insgesamt lässt sich mehr Zustimmung (49,8 Prozent sagen „ja, auf jeden Fall“ oder „eher ja“) als Ablehnung (26,6 Prozent sagen „eher nein“ oder „nein“) verzeichnen. Rund die Hälfte der befragten Schulleiter/-innen sagen demnach, dass Inklusion in einem ganzheitlich-transformatorischen Verständnis an Ihrer Schule auf jeden Fall oder eher umgesetzt werden kann. Etwas mehr als ein Fünftel ist der entgegengesetzten Auffassung und etwas weniger als ein Fünftel ist unentschieden.

Tabelle 9: Zusammenhang- Einstellungen und Umsetzbarkeit

		Umsetzbarkeit
Einstellungen	Korrelation	-.471***
	N	508

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .0.1$. *** $p < .001$. Prüftest: Pearson r. Itemformulierungen zu Einstellungen finden sich in Tabelle 8. Itemformulierung zu Umsetzbarkeit findet sich in Abbildung 1.

Die Einschätzung zur Umsetzbarkeit schulischer Inklusion in einem ganzheitlichen Sinne hängen dabei mit den Einstellungen gegenüber dem Gemeinsamen Lernen zusammen (mittlerer höchst signifikanter Zusammenhang). Je mehr Schulleitungen Inklusion in einem ganzheitlichen Verständnis für umsetzbar halten, desto positiver sind auch ihre Einstellungen gegenüber dem Gemeinsamen Lernen.

Tabelle 10: Mittelwertvergleich - Einstellungen und Inklusionsverständnis (Eta-Quadrat=.117*)**

Inklusionsverständnis	Mittelwert Einstellungen	N	Standardabweichung
Partielles Inklusionsverständnis	3,2	161	1,0
Ganzheitliches Inklusionsverständnis	3,9	195	1,0
Gesamt	3,6	356	1,0

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .0.1$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Erklärung zum Inklusionsverständnis findet sich in Tabelle 6. Itemformulierungen zu Einstellungen finden sich in Tabelle 8.

Tabelle 11: Mittelwertvergleich - Inklusionsverständnis und Umsetzbarkeit (Eta-Quadrat=.065*)**

Inklusionsverständnis	Mittelwert Umsetzbarkeit	N	Standardabweichung
Partielles Inklusionsverständnis	3,0	161	1,1
Ganzheitliches Inklusionsverständnis	2,4	195	1,1
Insgesamt	2,7	356	1,2

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .0.1$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Erklärung zum Inklusionsverständnis findet sich in Tabelle 6. Itemformulierung zu Umsetzbarkeit findet sich in Abbildung 1.

Die Einstellungen und grundlegenden Überzeugungen erweisen sich gleichzeitig erwartungskonform als überaus bedeutsam für das Inklusions- und Rollenverständnis der Schulleitenden. Wie die Mittelwertvergleiche zeigen, verfügen Schulleitende mit positiveren Einstellungen und grundlegenden Überzeugungen häufiger über ein ganzheitliches Inklusionsverständnis als ihre Amtskollegen mit negativen Einstellungen und Überzeugungen. Die Zusammenhänge erweisen sich als höchstsignifikant bei mittleren Effektstärken.

Tabelle 12: Zusammenhang - Einstellungen, Umsetzbarkeit und Rollenverständnis

		Rollenverständnis Gestalter/-in
Einstellungen	Korrelation	.372***

	N	492
Umsetzbarkeit	Korrelation	-.354***
	N	492

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Pearson r. Itemformulierungen zu Rollenverständnis finden sich in Tabelle 5. Itemformulierungen zu Einstellungen finden sich in Tabelle 8. Itemformulierung zu Umsetzbarkeit findet sich in Abbildung 1.

Gleichzeitig zeigt sich ein mittlerer höchst signifikanter Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem Rollenverständnis. Je positiver die Schulleitungen ihre Einstellungen bewerten, desto mehr sehen sie sich auch als Gestalter/-innen der Prozesse bei der Umsetzung von Inklusion bzw. dem Gemeinsamen Lernen. Ebenso halten Schulleitungen das weite Verständnis von Inklusion mehr für umsetzbar, je eher sie sich als Gestalter/-innen der Prozesse begreifen (mittlerer höchst signifikanter Zusammenhang).

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen bestätigen diese Befunde. Die Daten weisen darauf hin, dass Schulleitende, die eine umfassende Bearbeitung des Inklusionsauftrages bzw. des Gemeinsamen Lernens an ihrer Schule angeleitet und koordiniert haben, grundsätzlich auch positive Orientierungen bzgl. des Gemeinsamen Lernens und des Auftrags schulischer Inklusion zeigen. Die Überzeugung, dass die Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler/-innen notwendige Verpflichtung und Grundlage für einen qualitativ hochwertigen Unterricht sein sollte, werden als grundlegende Motivationen beschrieben. Diese Überzeugung wird nicht nur mit Blick auf die Schüler/-innen sondern auch mit Blick auf den Umgang mit den anderen an Schule Beteiligten (Eltern, Kollegium, etc.) artikuliert. Sie dient als langfristige Orientierung und Reflexionshorizont für vergangene und noch zu gehender Entwicklungsschritte. Sie werden ausdrücklich nicht mehr zur Disposition gestellt und in einigen Fällen nahezu „kämpferisch“ gegenüber dem Kollegium und anderen Beteiligten Akteuren vertreten.

In anderen Fällen stehen die Schulleitenden in den Interviews den Entwicklungsaufträgen schulische Inklusion bzw. Gemeinsames Lernen neutral oder eher ablehnend gegenüber. Schulleitende, die eine eher administrativ-verwaltende Funktion in den Prozessen einnehmen, beschreiben Inklusion bzw. das Gemeinsame Lernen als verpflichtenden Auftrag ohne eine persönliche Identifikation mit den damit verbundenen Zielsetzungen zu explizieren. In den Fällen, in denen versucht wird, Inklusion bzw. das Gemeinsame Lernen aus dem eigenen System fernzuhalten, wird insbesondere die Unvereinbarkeit des Auftrages mit den bestehenden Schulstrukturen und der vorhandene Ressourcenlage betont. Die Segregation der Schüler/-innen entlang ihrer schulischen Leistung und der Differenzlinie sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf wird als Notwendigkeit einer qualitativ hochwertigen Bildung der Schüler/-innen und den bestehenden Systemvoraussetzungen dargestellt.

6.1.4. Eigene Unterrichtserfahrungen im Gemeinsamen Lernen und ihre Bedeutung für das Leitungshandeln

Im Weiteren wurde untersucht, inwieweit die Schulleitenden über eigene Erfahrungen im Unterricht des Gemeinsamen Lernens verfügen und welche Bedeutung diese für das Leitungshandeln der Schulleitenden spielen.

Prozentuale Angaben zur Erfahrung im gemeinsamen Unterricht

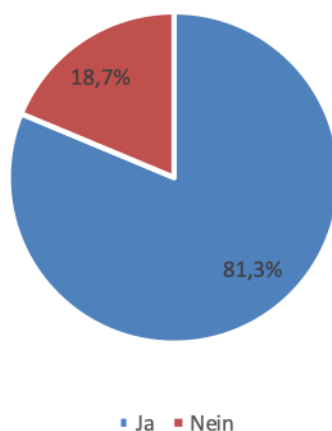


Abbildung 2: Erfahrung im gemeinsamen Unterricht

Von 599 Schulleitungen geben 487 (81,3%) an bereits in einer Klasse mit Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet zu haben, 112 (18,7%) der Befragten haben dagegen noch keine Erfahrung im Gemeinsamen Lernen. Die Schulleitungen, die Erfahrung im GL berichten, haben zwischen einem Jahr und 36 Jahren im GL unterrichtet. Die häufigste Angabe der im GL unterrichteten Jahre liegt bei zwei (Median), der Durchschnitt bei 7,3 Jahren. Die erfahrenen Schulleitungen stufen ihre Erfahrung auf einer Skala von eins bis fünf eher positiv ein (Mittelwert 3,6).⁴

Tabelle 13: Kreuztabelle - Unterrichtserfahrung ja/nein und Inklusionsverständnis (Phi=-.203*)**

	Partielles Inklusionsverständnis	Ganzheitliches Inklusionsverständnis	Gesamt
Unterrichtserfahrung im GL – ja	128	183	311
Unterrichtserfahrung im GL – nein	40	18	58
Gesamt	168	201	369

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Phi-Koeffizient. Itemformulierungen zu Rollenverständnis finden sich in Tabelle 5. Itemformulierungen zu Einstellungen finden sich in Tabelle 8. Itemformulierung zu Umsetzbarkeit findet sich in Abbildung 1.

Das Zusammenhangsmaß zeigt einen geringen höchst signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. Anhand der Kreuztabelle wird deutlich: Schulleitungen mit Unterrichtserfahrung berichten überwiegend ein ganzheitlich-transformatorisches Inklusionsverständnis, während Schulleitungen ohne Unterrichtserfahrung im GL überwiegend ein partielles Inklusionsverständnis berichten.

Tabelle 14: Mittelwertvergleiche - Inklusionsverständnis und Erfahrung im GL

Inklusionsverständnis	Mittelwert Erfahrung in Jahren	N	Standardabweichung
Partielles Inklusionsverständnis	6,8	129	6,06
Ganzheitliches Inklusionsverständnis	8,3	183	7,15
Gesamt	7,7	312	6,75
Eta-Quadrat=.012 n.s.			

⁴ 1=sehr negativ, 2=eher negativ, 3=teils positiv, 4=eher positiv, 5=sehr positiv.

Inklusionsverständnis	Mittelwert Erfahrung - Bewertung	N	Standardabweichung
Partielles Inklusionsverständnis	3,2	128	.81
Ganzheitliches Inklusionsverständnis	3,9	183	.83
Gesamt	3,6	311	.88
Eta-Quadrat=.130***			

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Erklärung zum Inklusionsverständnis findet sich in Tabelle 6.

Anhand der Mittelwerte der Unterrichtserfahrung im Gemeinsamen Lernen in Jahren wird deutlich, dass Schulleitungen, die ein ganzheitlich-transformatorisches Inklusionsverständnis berichten, längere Erfahrung aufweisen. Jedoch ist der Zusammenhang nicht signifikant. Ein höchst wahrscheinlich nicht zufälliger und starker Zusammenhang zeigt sich hingegen bei der Bewertung der eigenen Unterrichtserfahrung. Schulleitungen mit einem ganzheitlichen Inklusionsverständnis bewerten ihre Erfahrung positiver als Schulleitungen mit einem partiellen Inklusionsverständnis.

Tabelle 15: Mittelwertvergleiche - Erfahrung im GL, Einstellungen und Rollenverständnis

Erfahrung im GL	Mittelwert Einstellungen	N	Standardabweichung
ja	3,7	427	1,05
nein	3,4	81	1,06
Gesamt	3,6	508	1,05
Eta-Quadrat=.009*			
Erfahrung im GL	Mittelwert Gestalter/-in	N	Standardabweichung
ja	3,1	415	.48
nein	2,9	77	.45
Gesamt	3,1	492	.48
Eta-Quadrat=.035***			

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Itemformulierungen zu Rollenverständnis finden sich in Tabelle 5. Itemformulierungen zu Einstellungen finden sich in Tabelle 8.

Ob eine Schulleitung bereits eigene Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen gemacht hat oder nicht hängt sowohl mit den Einstellungen als auch mit dem eigenen Rollenverständnis zusammen. Schulleitungen mit eigener Unterrichtserfahrung im GL zeigen zum einen positivere Einstellungen zum GL (geringer signifikanter Zusammenhang) und sehen sich zum anderen mehr als Gestalter in ihrer Rolle als Schulleitungen ohne Unterrichtserfahrung (geringer bis mittlerer höchst signifikanter Zusammenhang). Mit der Einschätzung der Umsetzbarkeit eines ganzheitlichen Inklusionsverständnisses hat die Tatsache, ob eine Schulleitung bereits Erfahrung im Gemeinsamen Lernen hatte jedoch keinen Zusammenhang.

Tabelle 16: Zusammenhänge – Einstellungen, Rollenverständnis, Umsetzbarkeit und Erfahrung im GL

		Erfahrung in Jahren	Bewertung der Erfahrung
Einstellungen	Korrelation	.207***	.684***
	N	428	427

Rollenverständnis (Gestalter/-in)	Korrelation	.112*	.374***
	N	416	415
Umsetzbarkeit	Korrelation	-.079 n.s.	-.438***
	N	428	427

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Pearson r. Itemformulierungen zu Rollenverständnis finden sich in Tabelle 5. Itemformulierungen zu Einstellungen finden sich in Tabelle 8. Itemformulierung zu Umsetzbarkeit findet sich in Abbildung 1.

Die Zusammenhangsanalysen zeigen zudem: Je länger die Unterrichtserfahrung im GL, desto positiver fallen die Einstellungen der Schulleitungen aus (geringer bis mittlerer höchst signifikanter Zusammenhang) und desto eher beschrieben sich die Schulleitungen als Gestalter/-innen der Prozesse bei der Umsetzung von Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens (geringer signifikanter Zusammenhang). Stärker fallen noch die Zusammenhänge mit der Bewertung der Erfahrung aus. Je positiver die Bewertung der Erfahrung, desto positiver sind auch die Einstellungen (hoher höchst signifikanter Zusammenhang) und desto mehr sehen sich die Schulleitungen als Gestalter/-innen (mittlerer höchst signifikanter Zusammenhang). Keinen Zusammenhang zeigen die Dauer der Erfahrung und die Einschätzung der Umsetzbarkeit eines ganzheitlichen Inklusionsverständnisses. Dafür spielt jedoch die Bewertung eine Rolle. Je positiver die Schulleitungen ihre Erfahrung bewerten, desto eher halten sie das weite Verständnis für umsetzbar.

In den qualitativen Interviews zeigt sich, dass insbesondere für Schulleitende, die eine umfassende Bearbeitung des Inklusionsauftrages bzw. des Gemeinsamen Lernens an ihrer Schule angeleitet und koordiniert haben, ihre persönlichen Erfahrungen mit Schüler/-innen als zentral für ihr Leitungshandeln ansehen. Ihre Argumentation und Perspektive richten sich vor allem auf die Schüler/-innen und ihre individuellen Lebens- und Lernausgangslagen. Dies äußert sich auch in einer starken emotionalen Involvierung in die individuellen Lebenslagen der Schüler/-innen. Ihr Wohlergehen und erfolgreiches Lernen bildet das primäre Interesse und die ausschlaggebende Orientierung im Prozess der inklusiven Schulentwicklung. Eine besondere Berücksichtigung erfahren die individuellen Bedarfe und Lebenslagen der Schüler/-innen, die ihrer Ansicht nach besonders benachteiligt und vorrangig nicht zur vermeintlich ursprünglichen Schüler/-innenschaft der eigenen Schule gehörten. Die ihrer Ansicht nach gelungene, pädagogische Arbeit mit diesen Schüler/-innen an ihrer Schule beschreiben sie als prägende Erlebnisse. Dabei sind es jedoch nicht nur die unterrichtlichen Situationen, die die Schulleitenden als bedeutsame Erfahrungen beschreiben, sondern auch die außerunterrichtlichen Kontakte zu Schüler/-innen in Pausenzeiten, bei schulischen Veranstaltungen und in persönlichen Gesprächen.

6.2. Beanspruchungs- und Belastungserleben

Bisher existieren nur vereinzelte wissenschaftliche Veröffentlichungen im nationalen Raum, die das Aufgabenspektrum von Schulleitenden im Kontext inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse bzw. im gemeinsamen Lernen untersuchen. Zwar wird den Schulleitenden von Seiten der Bildungspolitik grundsätzlich eine Vielzahl unterschiedlicher Schulentwicklungsaufgaben zugesprochen, wie diese allerdings im Kontext von Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens von den Schulleitenden wahrgenommen und bewältigt werden, ist weitestgehend nicht bekannt. Ziel der weitergehenden Befragung ist es daher, das Beanspruchungs- und Belastungserleben der Schulleitenden im Kontext inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse bzw. des Gemeinsamen Lernens differenziert zu untersuchen. Es soll der Frage nachgegangen werden, welche neuen Anforderungen Schulleitende zu bewältigen haben und inwieweit sie sich durch diese Anforderungen belastet fühlen.

1.1.1 Neue Anforderungen an das Schulleitungshandeln

Um einen Einblick darin zu gewinnen, welche konkreten Aufgaben Schulleitungen im Zuge der Umsetzung des GL zu bewältigen haben, ist eine offene Frage nach neuen bzw. veränderten Anforderungen der Schulleitungen durch die Umsetzung des GL gestellt worden. Jede/-r Befragte konnte dazu maximal drei Angaben machen. Die Antworten sind ebenfalls nach inhaltsanalytisch ausgewertet worden. Die Ergebnisse verweisen auf die Komplexität und Vielfältigkeit der Leitungsaufgaben im Kontext der Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens. Die Akquise und der Einsatz von Ressourcen stellt die am häufigsten genannte Kategorie dar. 158 Schulleitungen haben diese als eine veränderte Anforderung benannt. Zu den häufigsten Angaben gehören außerdem der Aufbau (multiprofessioneller) Team- und Zusammenarbeit (99 Nennungen), die Unterrichtsentwicklung (90 Nennungen) sowie die Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen (85 Nennungen). Benannt werden darüber hinaus Maßnahmen der Personalentwicklung, z.B. der Aufbau eigener Kenntnisse und Haltungen sowie die Fort- und Weiterbildung des Kollegiums, die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren in Schule, z.B. Elternarbeit, Umgang mit einer heterogenen Schüler/-innenschaft sowie weitere grundlegende Leitungs- und Führungsaufgaben, darunter insbesondere die Motivation und Überzeugung des Kollegiums, das Führen von Gesprächen oder das Verhandeln zwischen verschiedenen Interessen. Genannt werden zudem Umgang mit Konflikten bzw. Problemen sowie Belastungen bzw. Überforderungen an den Schulen. Lediglich 20 Schulleitende geben an, keine neuen Anforderungen bewältigen zu müssen.

Tabelle 17: Kategorisierung der Nennungen zu neuen bzw. veränderten Anforderungen

Fragestellung: <i>Inwiefern haben sich die Anforderungen an Sie als Schulleiter/-in mit der Umsetzung des GL verändert? Bitte nennen Sie nach Möglichkeit drei neue bzw. veränderte Anforderungen.</i>	
Anforderungen	Anzahl der Nennung
Akquise und Einsatz von Ressourcen	158
Aufbau (multiprofessioneller) Team- und Zusammenarbeit	99
Unterrichtsentwicklung	90
Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen	85
Motivation und Überzeugung des Kollegiums	75
Aufbau eigener Kenntnisse und Haltungen	71
grundlegende Leitungs- und Führungsaufgaben	70
Verwaltung und Organisation	54
Elternarbeit	50
Fort- und Weiterbildung des Kollegiums	47
Gespräche führen	42
Schulentwicklung	34
Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft	34
mehr und komplexere Arbeit	25
Umgang mit Belastungen und Überforderungen im Kollegium	22
keine erhöhten Anforderungen	20
Umgang mit Konflikten und Problemen	14
Verhandeln zwischen versch. Interessen	7
Sonstige	35

Neben den vorformulierten Aussagen zu Einstellungen gegenüber dem GL ist in einer offenen Frage gefragt worden, was nach Meinung der Schulleitungen die wichtigsten Aspekte sind, die eine Schulleitung beachten muss, wenn es um eine erfolgreiche Gestaltung des GL an ihrer Schule geht (S.12: 32). Wie bei den Anforderungen konnten hier maximal drei Angaben gemacht werden. Wiederum sind die inhaltsanalytisch kategorisierten Antworten in Tabelle 19 abgebildet. Die wichtigste Kategorie ist mit 248 Nennungen die Förderung der Akzeptanz, positiven Haltung und Wertschätzung gegenüber dem Gemeinsamen Lernen an der eigenen Schule. Darüber hinaus ergeben sich große Überschneidungen mit der Frage nach den zentralen Anforderungen des Leitungsamtes. Besonders betont wird hier die Einbindung aller an Schule Beteiligten in die Prozesse und die Schaffung von Transparenz bei der Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens an der eigenen Schule.

Tabelle 18: Kategorisierung der wichtigsten Aspekte bei der Gestaltung des GL

<i>Fragstellung: Was sind nach Meinung der Schulleitungen die wichtigsten Aspekte, die eine Schulleitung beachten muss, wenn es um eine erfolgreiche Gestaltung des GL an ihrer Schule geht.</i>	
Aspekte	Anzahl der Nennung
Akzeptanz, Haltung und Wertschätzung	248
Akquise und Einsatz von Ressourcen	189
Aufbau (multiprofessioneller) Team- und Zusammenarbeit	111
Einbindung aller	73
Vernetzung und Kooperation mit anderen Instituten	54
Schulentwicklung (v.a. Konzepte Leitbilder, Evaluation,	53
grundlegende Leitungs- und Führungsaufgaben	50
Umgang mit Belastungen und Überforderung im Kollegium	50
Fort- und Weiterbildung des Kollegiums	39
Gespräche führen und kommunizieren	32
Unterrichtsentwicklung (v.a. Differenzierungs-, Förderangebote)	28
Transparenz	28
Auf individuelle Bedürfnisse der Schüler/-innen eingehen	24
Aufbau eigener Kenntnisse	11
Sonstige	35

1.1.2 Belastungen für Schulleitende

Für die Erfassung des Belastungserlebens sind einzelne Aspekte abgefragt worden, die bei der Ausgestaltung des GL relevant sind (S. 11: 29). Auf einer Skala von 1 bis 5 konnten die Schulleitungen die jeweiligen Aspekte einordnen.⁵ Die hier präsentierten Items sind zu einer Skala zusammengefasst worden, die die Dimension des Belastungserlebens abbildet.

Tabelle 19: Skala - Belastungserleben (Chronbach's Alpha=.894)

Fragstellung: Schulleiter/-innen berichten häufig sehr unterschiedlich über ihr subjektives Belastungserleben, wenn es um den Auftrag geht, das Gemeinsame Lernen (GL) an ihrer Schule umzusetzen. Entscheiden Sie bitte für

⁵ Es gab außerdem noch die Möglichkeit „ist für meine Situation nicht relevant“ anzukreuzen. Diese Antworten können bei dem Vergleich der Mittelwerte nicht berücksichtigt werden.

jeden der aufgeführten Aspekte, in welchem Maße dieser Sie als Schulleiter/-in gegenwärtig eher be- oder entlastet. Bitte markieren Sie in jeder Zeile nur eine Antwort!

Item (Antwortoptionen 1=sehr entlastend, 2= etwas entlastend, 3=weder noch, 4=etwas belastend, 5=sehr belastend)	Mittelwert (je höher der Wert, desto höher die Belastung)
Entwicklung einer kollegialen multiprofessionellen Kooperation	2,5
Verteilung und Koordination von Zuständigkeiten	2,5
Entwicklung der Schulkultur/ des Schulklimas	2,6
Fort- und Weiterbildungsplanung der Sonderpädagog/-innen	2,7
Fort- und Weiterbildungsplanung der Regelschullehrkräfte	3,0
Schulkonzeptentwicklung	3
eigene Unterrichtstätigkeit	3
Unterrichtsentwicklung	3,1
Zusammenarbeit mit den Eltern	3,1
Evaluation	3,2
Zusammenarbeit mit der Bildungsadministration	3,1
Rekrutierung und Organisation von personellen Ressourcen	3,3
Rekrutierung und Organisation von räumlichen und materiellen Ressourcen	3,5
Mittelwert gesamt (N=441)	3,0

Anmerkung: Der Mittelwert gesamt wird aus dem Summenindex aller vorgestellten Items dieser Skala errechnet.

Die stärkste Belastung wird für die Rekrutierung und Organisation von räumlichen, materiellen und ebenso personellen Ressourcen berichtet. Als am wenigsten belastend berichten die Schulleitungen hingegen die Entwicklung einer kollegialen multiprofessionellen Kooperation, sowie die Verteilung und Koordination von Zuständigkeiten (M=2,5). Insgesamt ordnen die Schulleitungen die Belastung durch die verschiedenen Aspekte als neutral ein (Mittelwert gesamt).

Diese im Durchschnitt eher neutrale Bewertung des eigenen Belastungserlebens lässt sich durch die zuvor beschriebenen Variablen und Dimensionen ausdifferenzieren. So zeigt ein Mittelwertvergleich, dass das Belastungserleben bei Schulleitungen, die ein partielles Verständnis von Inklusion berichten höher ausfällt als bei Schulleitungen die ein ganzheitlich-transformatorisches Verständnis zeigen (geringer, signifikanter Zusammenhang).

Tabelle 20: Mittelwertvergleich - Inklusionsverständnis und Belastung (Eta-Quadrat=.016*)

Inklusionsverständnis	Mittelwert Belastung	N	Standardabweichung
Partielles Inklusionsverständnis	3,1	143	.71
Ganzheitliches Inklusionsverständnis	2,9	180	.80
Gesamt	3,0	323	.76

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Erklärung zum Inklusionsverständnis findet sich in Tabelle 6. Itemformulierungen zu Belastungserleben finden sich in Tabelle 19.

Weiterhin zeigen die Daten: Je mehr Schulleitungen sich belastet fühlen, desto negativer sind ihre Einstellungen, desto weniger halten sie Inklusion in einem ganzheitlichen Verständnis für umsetzbar und desto weniger sehen sie sich als Gestalter/-innen der Prozesse (geringe, höchst signifikante Zusammenhänge).

Tabelle 21: Zusammenhänge - Einstellungen, Rollenverständnis, Umsetzbarkeit und Belastungserleben

		Belastungserleben
Einstellungen	Korrelation	-.370***
	N	441
Umsetzbarkeit	Korrelation	.316***
	N	441
Rollenverständnis (Gestalter/-in)	Korrelation	-.243***
	N	441

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Pearson r. Itemformulierungen zu Rollenverständnis finden sich in Tabelle 5. Itemformulierungen zu Einstellungen finden sich in Tabelle 8. Itemformulierungen zu Belastungserleben finden sich in Tabelle 19. Itemformulierung zu Umsetzbarkeit findet sich in Abbildung 1.

Auch in Bezug auf die eigene Unterrichtserfahrung im Gemeinsamen Lernen nuanciert sich das Belastungserleben. So berichten Schulleitungen, die keine eigene Unterrichtserfahrung vorweisen, ein höheres Belastungserleben (geringer, signifikanter Zusammenhang).

Tabelle 22: Mittelwertvergleich - Erfahrung im GL ja/nein und Belastungserleben (Eta-Quadrat=.015*)

Erfahrung im GL	Mittelwert Belastungserleben	N	Standardabweichung
ja	2,9	383	.75
nein	3,2	58	.80
Gesamt	3,0	441	.76

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Itemformulierungen zu Belastungserleben finden sich in Tabelle 19.

Unter denjenigen Schulleiter/-innen, die angeben bereits im Gemeinsamen Lernen unterrichtet zu haben, spielt die Dauer der Erfahrung keine Rolle für das Belastungserleben. Die Bewertung der Erfahrung zeigt hingegen einen mittleren, höchst signifikanten Zusammenhang. Je höher also das Belastungserleben, desto negativer fällt die Bewertung der Erfahrung aus.

Tabelle 23: Zusammenhänge - Erfahrung in Jahren, Bewertung der Erfahrung und Belastungserleben

		Belastungserleben
Erfahrung in Jahren	Korrelation	-.070 n.s.
	N	384
Bewertung der Erfahrung	Korrelation	-.298***
	N	383

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Pearson r. Itemformulierungen zu Belastungserleben finden sich in Tabelle 19.

In den **qualitativen Interviews** lassen sich diese Ergebnisse in Teilen bestätigen und weiter ausdifferenzieren. Von allen Schulleitenden werden die Akquise und der Einsatz von Ressourcen als herausfordernde und in Teilen äußerst problematische Anforderung an das Leitungsamt beschrieben. Insbesondere der Einsatz der bestehenden und die Akquise neuer personeller Ressourcen stellt für viele der interviewten Schulleitungen eine zentrale und mitunter belastende Aufgabe dar. Nahezu alle Schulleitende berichten eine unzureichende personelle Ressourcenlage, insbesondere wenn es um die Lehrkräfte mit einer sonderpädagogischen Expertise geht. Der Umgang mit diesen, in

den Augen der Schulleitenden teilweise äußerst prekären Ressourcensituationen an den Schulen, ist dabei höchst unterschiedlich. Schulleitende, die eher eine stark administrative Funktion in der Ausgestaltung inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse bzw. im Gemeinsamen lernen einnehmen, beschreiben insbesondere Möglichkeiten durch eine gute Stundenplanung und Schüler/-innenverteilung auf die einzelnen Klassen sonderpädagogische Ressourcen zu bündeln und gezielt einzusetzen. Darüber hinaus werden die beharrliche Anfrage personeller Ressourcen bei der Schulaufsicht und dem Schulträger und das Freistellen der Lehrkräfte für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als mögliche Handlungsspielräume der Personalentwicklung beschrieben.

Schulleitende, die versuchen Inklusion bzw. das Gemeinsame Lernen eher als Randerscheinung des eigenen Systems zu gestalten, nutzen insbesondere die ihrer Ansicht nach unpassende Ressourcenlage als Argumentationsgrundlage, um die fehlende Passung zwischen dem Anspruch und der „Wirklichkeit“ in der Ausgestaltung schulischer Inklusion zu unterstreichen und die Sinnhaftigkeit des Entwicklungsauftrages an ihrer Schule in Frage zu stellen. Inklusion wird grundlegend als belastender Auftrag verstanden. Mögliche Lösungen werden hier, wenn überhaupt, in einem veränderten Handeln der Schulaufsicht und des Schulträgers gesehen.

Insbesondere Schulleitende, die eine umfassende Bearbeitung des Inklusionsauftrages bzw. des Gemeinsamen Lernens an ihrer Schule angeleitet und koordiniert haben, berichten hingegen darüberhinausgehende Handlungsmöglichkeiten in der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. im Gemeinsamen Lernen, um die Belastung im Kollegium minimieren und die Ressourcenlage an ihren Schulen zu stärken. Sie suchen gezielt nach ungenutzten Potentialen und Ressourcen in und außerhalb der eigenen Schule, um diese systematisch nutzbar zu machen und zu stärken. Hierzu zählen insbesondere die Beteiligung und Wertschätzung der unterschiedlichen an Schule beteiligten Personen. Kommunikation nach innen und außen wird seitens dieser Schulleitenden als eine der zentralsten Aufgaben betrachtet. In diesem Sinne wird gezielt und konsequent innerhalb und außerhalb der Schule nach „Verbündeten“ und Kooperationspartnern gesucht, um die Anforderungen schulischer Inklusion gemeinsam zu bewältigen und hohe Belastungen Einzelner zu minimieren.

Entscheidend ist, dass der Blick und die Perspektive auf die inklusive Schulentwicklung nicht an den Grenzen der eigenen Schule und lediglich bei den Lehrkräften als professionelle Akteure enden, sondern sich darüber hinaus in die Schullandschaft erstrecken. Lehrkräfte, Lehrkräfte für Sonderpädagogik, Sozialarbeiter, Schüler/-innen, Schulassistenten bzw. Schulbegleiter, Eltern und weiteres Personal der eigenen Schule werden ebenso gezielt in die Schulentwicklungsprozesse eingebunden wie externe Berater/-innen aus anderen Schulen, aus Universitäten und anderen Institutionen. Eine strukturell verstetigte, multiprofessionelle Zusammenarbeit dieser Akteure und der Austausch ihrer unterschiedlichen Fachkompetenzen, bilden dabei die Handlungsbasis für eine inklusive Personal- und Schulentwicklung. Besonders betont wird dabei die Notwendigkeit einer sich wiederholenden Verständigung auf gemeinsame Leitlinien.

Die Aufmerksamkeit in der Personalführung richtet sich demnach vor allem auch auf die „weichen Faktoren“ des Schulleitungshandelns. Die Schulleitenden arbeiten gezielt auf ein gemeinsam gestaltetes, positives Schul- bzw. Arbeitsklima in ihrer Schule hin, um die Arbeitszufriedenheit und Motivation im eigenen System trotz der massiven Anforderungen aufrecht zu erhalten. Ausschlaggebend ist offensichtlich, dass sich der Fokus nicht nur auf das strukturelle Organisieren und Arrangieren des inklusiven Schulentwicklungsprozesses und den Austausch von Fachwissen richtet, sondern gemeinsame Überzeugungen und Vorstellungen vom Lernen und Umgang mit der Unterschiedlichkeit und Vielfalt der an Schule Beteiligten entwickelt und vorgelebt werden. Die Schulleitungen sind in diesem Sinne maßgeblich daran beteiligt, innerhalb und auch außerhalb der Schule die erarbeiteten Fortschritte in den inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen sichtbar zu machen und öffentlich anzuerkennen. Sie nutzen dazu beispielsweise gezielt Hospitationen von externen Akteuren, (Praktikanten, andere Schulen, Medien etc.). Gleichzeitig wird darauf geachtet, neues Personal einzustellen, das diese gemeinsamen Überzeugungen teilt, um die Motivation im Kollegium nachhaltig für langfristige Schulentwicklungsmaßnahmen zu stabilisieren.

6.3. Implementation des Gemeinsamen Lernens und Inklusive Schulentwicklung

Die Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens variiert von Einzelschule zu Einzelschule. Nicht nur die Uneinigkeit darüber, was die Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. das Gemeinsame Lernen für die Einzelschule bedeutet sondern auch die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schulen führen zu sehr diversen Umsetzungsszenarien und Entwicklungsständen vor Ort. In der quantitativen Untersuchung wurden die Schulleitenden entsprechend zum Stand der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. dem Gemeinsamen Lernen an ihrer Schule befragt. Es wurde untersucht, seit wann Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule unterrichtet wurden, durch wen die Einführung des Gemeinsamen Lernens initiiert wurde, welche Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule aufgenommen und wie viele wieder an eine Förderschule abgegeben wurden. Schließlich wurden die Schulleitenden um ihre Einschätzungen zu drei zentralen Dimensionen der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse (Kultur des Behaltens, Umgang mit Heterogenität, Initiative der Schule) gebeten. Die Ergebnisse werden zunächst einzeln berichtet und anschließend zueinander in Beziehung gesetzt.

6.3.1. Zeitpunkt und Initiative zur Einführung des Gemeinsamen Lernens

Die Schulleiter/-innen sind gefragt worden, seit wann Schüler/-innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf an ihrer Schule unterrichtet werden. Die Antwortoptionen sind in der Tabelle 26 aufgelistet. Die Antworten zeigen, dass die Schulen über sehr unterschiedlich lange Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen verfügen. Die Mehrheit der Schulleitenden (rund 74%) gaben an, „seit 2 bis 5 Jahren“ bzw. „seit 6 bis 10 Jahren“ Schüler/-innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf an ihrer Schule zu unterrichten.

Tabelle 24: Zeiträume der Beschulung von Schüler/-innen mit sonderpäd. Förderbedarf

<i>Fragestellung: Seit wann Schüler/-innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf an ihrer Schule unterrichtet werden.</i>		
Antwortoptionen	Häufigkeiten	Angaben in Prozent
seit weniger als 2 Jahren	24	4,0
seit 2 bis 5 Jahren	240	40,1
seit 6 bis 10 Jahren	202	33,7
seit 11 bis 20 Jahren	94	15,7
seit mehr als 20 Jahren	39	6,5
gesamt	599	100

Weiterführend wurde untersucht, ob die Initiative zur Einführung des Gemeinsamen Lernens von innen, also von der Schule bzw. der in ihr tätigen Akteuren (Schulleitung, Kollegium) selbst ausging oder ob diese von außen durch die Schulaufsicht bzw. den Schulträger „verordnet“ wurde.

Tabelle 25: Häufigkeit - Initiative der Schule

	Häufigkeiten	Angaben in Prozent
Initiative nur innen	169	39,2

Initiative nur außen	262	60,8
Gesamt	431	100

Knapp 61% der Schulleitungen sagen aus, dass die Initiative zur Einführung des Gemeinsamen Lernens ausschließlich von außen ausging. In weniger als der Hälfte der Fälle (knapp 40%) wird berichtet, dass die Einführung des Gemeinsamen Lernens an der Schule durch die Schulleitung ausschließlich durch sie selbst und/oder das Kollegium initiiert wurde.

Die qualitative Befragung zeigt, dass tatsächlich die Ausgangslagen der Auseinandersetzung mit den Themen Inklusion und Gemeinsames Lernen von Schule zu Schule erheblich variieren. So haben einzelne Schulen auch aus der qualitativen Stichprobe bereits aus eigener Initiative vor der Ratifizierung der UN-BRK damit begonnen, Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufzunehmen und sich davon ausgehend bzw. damit einhergehend zunehmend mit Fragen des Umgangs mit dieser neuen oder erweiterten Heterogenität der Schüler/-innen zu beschäftigen. Für sie stellen die derzeitigen bildungspolitischen Maßnahmen und Debatten um das Thema Inklusion bzw. Gemeinsames Lernen eher eine Vertiefung ihrer bereits vor Jahren begonnene Schulentwicklungsprozesse mit Blick auf Heterogenität dar. Alle Schulleitenden dieser Schulen sehen diese längeren Erfahrungen mit dem Thema und die aus eigener Initiative bereits vollzogenen Entwicklungsschritte vorteilhaft in den nun auch bildungspolitisch verordneten und top-down gesteuerten Schulentwicklungsprozessen. Für Schulen, die durch den Schulträger bzw. die Schulaufsicht zur inklusiven Schule bzw. zur Schule mit Gemeinsamen Lernen eher „benannt“ wurden, stellt der Entwicklungsauftrag dann jedoch eher eine unvorhergesehene Anforderung dar.

6.3.2. Aufnahmepraxis der Schulen

Die Schulleitenden wurden darüber hinaus gefragt, welche Schüler/-innen mit welchen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sie aktuell an ihrer Schule aufnehmen. Sie konnten angeben, ob sie Schüler/-innen mit den jeweiligen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an ihrer Schule grundsätzlich nicht, nur in begründeten Einzelfällen, grundsätzlich unter Ressourcenvorbehalt oder in jedem Fall ohne Einschränkung an ihrer Schule aufnehmen. Die Verteilung der Antworten bei der Aufnahme der unterschiedlichen Förderschwerpunkte macht deutlich, wie unterschiedlich die Aufnahmepraxis in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt der Schüler/-innen ausfällt. Schüler/-innen mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ werden in ca. der Hälfte der Fälle ohne Einschränkung aufgenommen. Mit Blick auf die anderen Förderschwerpunkte verändert sich die Aufnahmepraxis der Schulen. Insbesondere Schüler/-innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder einer schwerstmehrfachen Behinderung werden in vielen Fällen grundsätzlich nicht bzw. nur in begründeten Einzelfällen aufgenommen.

Tabelle 26: Einstellung zur Aufnahme von Schüler/-innen verschiedener Förderschwerpunkte

	Grundsätzlich nicht	Nur in begründeten Einzelfällen	Grundsätzlich ja, falls wir über ausreichende Ressourcen verfügen	Ja, ohne Einschränkung	N
Lernen	10,8%	9,2%	27,4%	52,6%	424
Emotionale und soziale Entwicklung	3,8%	11,0%	37,1%	48,1%	426
Sehen	18,2%	18,0%	38,2%	25,6%	422
Geistige Entwicklung	35,8%	22,5%	28,7%	13,0%	422
Körperliche und motorische	10,2%	11,6%	49,3%	28,9%	422

Behinderung					
Sprache	5,0%	12,8%	39,1%	43,1%	422
Hören und Kommunikation	7,8%	11,6%	46,8%	33,8%	423
Schwerstmehrfachbehinderung	54,7%	25,7%	16,5%	3,1%	417

Zudem sind die Schulleitungen gefragt worden, wie viele Schüler/-innen aus ihrer Schule im vergangenen Schuljahr nachdem sie aufgenommen wurden, wieder auf eine Förderschule oder eine vergleichbare, auf Schüler/-innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf spezialisierte Einrichtung gewechselt sind.

Tabelle 27: Wechsel von Schüler/-innen auf spezialisierte Schulen

Fragestellung: <i>Wie viele Schüler/-innen sind aus ihrer Schule im vergangenen Schuljahr nachdem sie aufgenommen wurden, wieder auf eine Förderschule oder eine vergleichbare, auf Schüler/-innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf spezialisierte Einrichtung gewechselt?</i>		
	Anzahl der Nennungen durch die Schulleiter/-innen	Prozentangaben
Es sind keine Schüler/-innen gewechselt.	277	47,6
Mindestens ein/e Schüler/-in ist gewechselt.	305	52,4
Gesamt	582	100,0

N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
305	1	26	1,2	1,9

Von insgesamt 592 Antworten, geben 277 Schulleiter/-innen an, keine Wechsel an ihrer Schule gehabt zu haben. Bei etwas über der Hälfte der Schulen gab es mindestens einen Wechsel. Der Höchstwert der Schüler/-innen, die von einer Regelschule in eine andere Einrichtung gewechselt sind, liegt bei 26 (dies geschah jedoch nur in einem Fall). Der häufigste angegebene Wert von Schüler/-innen die gewechselt sind, liegt mit 127 Fällen bei eins. Im Durchschnitt haben nach Angaben der Schulleiter/-innen 1,2 Schüler/-innen (in einem Schuljahr) an eine Förderschule oder vergleichbare Einrichtung gewechselt.

In der vertiefenden qualitativen Untersuchung wird zu diesem Aspekt jedoch deutlich, dass sich die hier durch die quantitativen Daten nur zahlenmäßig niedrig beschrieben **Exklusionstendenzen** in nahezu allen Schulen wiederfinden lassen. Die gezielte Auswahl bestimmter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und die Ablehnung anderer ist nahezu an allen Schulen, wenn auch in unterschiedlicher Ausrichtung und Intensität, gängige Praxis. Auch die „Abschulung“ von Schüler/-innen an Förderschulen wird von den Schulleitenden berichtet. Die dahinterliegenden Verfahren und Motivationen sind dabei höchst unterschiedlich. In vielen Fällen wird versucht vor allen Dingen Schüler/-innen mit scheinbar nur „leichtem“ sonderpädagogischen Förderbedarf an der Schule aufzunehmen. Die Frage, welcher Schüler/welche Schülerin passt in diese Schule, ist eine Frage, die sich Schulleitende der qualitativen Stichprobe doch häufig stellen. An vielen Standorten finden bereits auf kommunaler Ebene Verteilungen der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf statt, bei denen die Schulleitungen mehr oder weniger Einfluss auf Entscheidungsprozesse ausüben können. Auf Ebene der Einzelschule sind es dann abgesehen von der Entscheidung der Eltern häufig die Lehrkräfte mit einer sonderpädagogischen Ausbildung, die neben der Schulleitung mit darüber entscheiden und beraten, welche

Schüler/-innen an den Schulen Zugang bekommen und welche nicht. Nur in wenigen der hier untersuchten 20 Fällen wird versucht, gezielt Schüler/-innen mit möglichst allen Förderschwerpunkten an der Schule aufzunehmen, um die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen im Einzugsbereich zunehmend vollständig auch in der eigenen Schüler/-innenschaft abzubilden. Dabei kommt der Schulleitung, dies zeigen die Interviews deutlich, trotz der in großen Teilen top-down gesteuerten Prozesse, eine zentrale Rolle als gate-keeper zu. Es zeigt sich, dass Schulleitende in geteilter Verantwortung mit Akteuren der Bildungsadministration sowie der eigenen Schule ihre Handlungsspielräume dahingehend nutzen, Schüler/-innen von der eigenen Schule „wegzuberaten“ bzw. „abzuschulen“, sich neutral zu verhalten und die Aufgabe an andere im System zu delegieren oder aber auch gezielt nach Möglichkeiten zu suchen, wirklich alle Schüler/-innen an ihrer Schule aufzunehmen.

6.3.3. Inklusive Schulentwicklung und die Bedeutung des Schulleitungshandelns

Um neben diesen Variablen den Stand inklusionsorientierter Schulentwicklung bzw. des Gemeinsamen Lernens an den Schulen zu erfassen, konnten die Schulleitungen ihre Einschätzungen zu drei zentralen Dimensionen abgeben. Sie konnten in drei Skalen angeben, inwiefern sich ihre Schule bemüht, eine Atmosphäre bzw. Kultur herzustellen, die die Aufnahme aller Schüler/-innen, insbesondere solcher mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt, sicherstellt und einen Verbleib all dieser Schüler/-innen erleichtert (Kultur des Behaltens) (S.13: 35), inwieweit der Unterricht auf die Heterogenität der Schüler/-innen ausgerichtet ist (Umgang mit Heterogenität) und schließlich inwieweit sich multiprofessionellen Kooperationsstrukturen etabliert haben insbesondere zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften (multiprofessionelle Kooperation).

Tabelle 28: Skala - Kultur des Behaltens (Chronbach's Alpha=.688)

Fragestellung: <i>Wie schätzen Sie folgende Aspekte aktuell an Ihrer Schule ein?</i>	
Items (Antwortoptionen 1="trifft überhaupt nicht zu", 2="trifft eher nicht zu", 3="trifft eher zu", 4="trifft voll und ganz zu") In unserer Schule...	Mittelwert
... haben wir uns im Kollegium über das Ziel verständigt, allen Schüler/-innen mit sonderpäd. Förderbedarf den Zugang zu unserer Schule zu ermöglichen.	3,0
... arbeiten wir mit externen Akteuren zusammen, um Abschlungen und Nichtversetzungen von Schüler/-innen zu vermeiden.	3,0
... bringen wir öffentlich (z. B. auf der Homepage) zum Ausdruck, dass alle Schüler/-innen aus dem direkten Schulumfeld, auch solche mit sonderpäd. Förderbedarf, herzlich willkommen sind.	2,7
... haben wir einen Plan entwickelt, Barrieren im Zugang auch für andere benachteiligte Schüler/-innen (z. B. mit Migrationshintergrund, aus Armutslagen etc.) systematisch zu identifizieren und abzubauen.	2,8
... fühlen wir uns dafür zuständig, den Wechsel von Schüler/-innen auf eine Förderschule zu vermeiden.	2,9
Mittelwert gesamt (N=427)	2,9

Anmerkung: Der Mittelwert gesamt wird aus dem Summenindex aller vorgestellten Items dieser Skala errechnet.

Tabelle 29: Skala - Umgang mit Heterogenität (Chronbach's Alpha=.744)

Fragestellung: <i>Bitte geben Sie Ihre Einschätzung dazu ab, wie Ihr Kollegium mit der Heterogenität der Schüler/-innen (mit und ohne sonderpäd. Förderbedarf) umgeht.</i>	
Items (Antwortoptionen 1="trifft überhaupt nicht zu", 2="trifft eher nicht zu", 3="trifft eher zu", 4="trifft voll und ganz zu") An unserer Schule...	Mittelwert

... gibt es im Unterrichtsplan aller Klassen feste Zeiten, in denen Schüler/-innen das gemeinsame Zusammenleben in der Klasse besprechen (z.B. Klassenrat).	3,3
... gibt es regelmäßig klassenübergreifende Rituale zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls der Schüler/-innen.	3,1
... nutzen Lehrkräfte die vielfältigen Kompetenzen der unterschiedlichen Schüler/-innen mit sonderpäd. Förderbedarf (z.B. unterschiedliche Sprachen) als Ressourcen für das Lernen.	2,7
... gehen die Lehrkräfte im Unterricht mit Maßnahmen der inneren Differenzierung flexibel auf Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein.	3,2
... nutzen Lehrkräfte kooperative Unterrichtsmethoden, damit Schüler/-innen mit und ohne sonderpäd. Förderbedarf auf unterschiedlichen Leistungsniveaus eng zusammenarbeiten können.	3,1
... nutzen Lehrkräfte über die übliche Lernbegleitung (z.B. Klassenarbeiten) hinaus zusätzliche alternative Formen (z.B. Lern-Portfolios, Lerntagebücher, Lernlandkarten, Kompetenzraster, o.ä.) für alle Schüler/-innen.	3,1
Mittelwert gesamt (N=421)	3,1

Anmerkung: Der Mittelwert gesamt wird aus dem Summenindex aller vorgestellten Items dieser Skala errechnet.

Tabelle 30: Skala - multiprofessionelle Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften (Chronbach's Alpha=.847)

Fragestellung: Erfahrungsgemäß sind die Rollen zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschullehrkräften an Schulen sehr unterschiedlich verteilt. Wie ist das an Ihrer Schule?	
Items (Antwortoptionen 1="trifft überhaupt nicht zu", 2="trifft eher nicht zu", 3="trifft eher zu", 4="trifft voll und ganz zu") Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräfte...	Mittelwert
... legen im Vorfeld des Unterrichts detaillierte, gemeinsame Ziele fest.	3,0
... sprechen sich im Vorfeld des Unterrichts detailliert ab, wie sie unterschiedliche Aufgaben im Unterricht untereinander aufteilen können.	3,0
... koordinieren die Lernziele und die Unterstützungsmaßnahmen für einzelne Schüler/-innen.	3,2
... sprechen sich im Einzelfall genau ab, wie sie unterschiedliche diagnostische Aufgaben untereinander aufteilen können.	3,1
... setzen sich wöchentlich zusammen und bereiten gemeinsam in der Schule den Unterricht vor.	2,6
entwickeln in Teamsitzungen gemeinsam Lösungen, wenn Schüler/-innen mit sonderpäd. Förderbedarf auf Probleme im Unterricht stoßen.	3,2
tragen gleichermaßen die Verantwortung für alle Schüler/-innen, ob mit oder ohne sonderpäd. Förderbedarf.	3,1
stellen ihre bisherige Unterrichtspraxis in Frage und suchen nach neuen Lösungen im Umgang mit Heterogenität.	2,8
Mittelwert gesamt (N=317)	3,0

Anmerkung: Der Mittelwert gesamt wird aus dem Summenindex aller vorgestellten Items dieser Skala errechnet.

Die Ergebnisse deuten auf allen drei Skalen zunächst auf eine optimistische Einschätzung seitens der Schulleitungen hin. Die Mittelwerte liegen auf allen drei Skalen oberhalb der theoretischen Skalenmittelwerte der 4 stufigen Antwortskala. Schulleitende explizieren also im Durchschnitt eine eher fortschrittliche Ausgestaltung inklusionsorientierter Schulentwicklung bzw. des Gemeinsamen Lernen an ihrer Schule hinsichtlich der erfragten Dimensionen.

Diese Ergebnisse lassen sich jedoch zwischen den Schulleitenden weiter ausdifferenzieren. Im Folgenden werden Mittelwertvergleiche der drei Dimensionen in Bezug auf das explizierte Inklusionsverständnis der Schulleitungen dargestellt.

Tabelle 31: Mittelwertvergleiche - Dimensionen zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion und Inklusionsverständnis

Inklusionsverständnis	Mittelwert - Kultur des Behaltens	N	Standardabweichung
Partielles Inklusionsverständnis	2,7	140	.57
Ganzheitliches Inklusionsverständnis	3,1	173	.58
Gesamt	2,9	313	.60
Eta-Quadrat=.102***			
Inklusionsverständnis	Mittelwert - Umgang mit Heterogenität	N	Standardabweichung
Partielles Inklusionsverständnis	3,0	138	.51
Ganzheitliches Inklusionsverständnis	3,2	170	.47
Gesamt	3,1	308	.50
Eta-Quadrat=.060***			
Inklusionsverständnis	Mittelwert - Multiprof. Kooperation zwischen Sonderpäd. und Regelschulkräften	N	Standardabweichung
Partielles Inklusionsverständnis	3,0	90	.47
Ganzheitliches Inklusionsverständnis	3,0	144	.48
Gesamt	3,0	234	.48
Eta-Quadrat=.008 n.s.			

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Erklärung zum Inklusionsverständnis findet sich in Tabelle 6. Itemformulierungen zur Kultur des Behaltens finden sich in Tabelle 28. Itemformulierungen zum Umgang mit Heterogenität finden sich in Tabelle 29. Itemformulierungen zu multiprofessioneller Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften finden sich in Tabelle 30.

Das Inklusionsverständnis der Schulleitungen zeigt einen starken, höchst signifikanten Zusammenhang mit der Dimension „Kultur des Behaltens“ sowie einen mittleren, höchst signifikanten Zusammenhang mit der Dimension „Umgang mit Heterogenität“. Schulleitungen, die ein partielles Verständnis von Inklusion haben, berichten demnach eine weniger fortschrittliche Ausgestaltung auf beiden Dimensionen. Die Aussagen zur multiprofessionellen Kooperation zwischen Lehrkräften der Sonderpädagogik und Regelschulkräften zeigen hingegen keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf das Inklusionsverständnis.

Betrachtet man nun die Zusammenhänge der Dimensionen mit den Einstellungen, den grundlegenden Überzeugungen zur Umsetzbarkeit, zum Rollenverständnis und Belastungserleben, wird deutlich, dass die Einschätzung der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens an der jeweiligen Schule in einem bedeutsamen Zusammenhang zu ihnen stehen.

Tabelle 32: Zusammenhänge - Umsetzbarkeit, Einstellungen, Rollenverständnis, Belastungserleben und Dimensionen zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion

	Kultur des Behaltens	Umgang mit Heterogenität	Multiprof. Kooperation zwischen Sonderpäd. und Regelschulkräften
--	----------------------	--------------------------	--

Einstellungen	.410***	.365***	.228***
N	427	421	317
Umsetzbarkeit	-.383***	-.305***	-.140*
N	427	421	317
Gestalter	.429***	.409***	.349***
N	427	421	317
Belastungserleben	-.351***	-.259***	-.239***
N	412	408	314

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .0.1$. *** $p < .001$. Prüftest: Pearson r. Itemformulierungen zu Rollenverständnis finden sich in Tabelle 5. Itemformulierungen zu Einstellungen finden sich in Tabelle 8. Itemformulierungen zu Belastungserleben finden sich in Tabelle 19. Itemformulierungen zur Kultur des Behaltens finden sich in Tabelle 28. Itemformulierungen zum Umgang mit Heterogenität finden sich in Tabelle 29. Itemformulierungen zu multiprofessioneller Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften finden sich in Tabelle 30. Itemformulierung zu Umsetzbarkeit findet sich in Abbildung 1.

Mit Ausnahme der Korrelation zwischen der Einschätzung zur Umsetzbarkeit eines ganzheitlichen Inklusionsverständnisses und der multiprofessionellen Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften, die gering und signifikant ausfällt, sind alle Korrelationen in der Tabelle im mittleren Bereich und höchst signifikant. Je mehr die Schulleitungen also ein ganzheitliches Verständnis von Inklusion für umsetzbar halten, je besser ihre Einstellungen zur Inklusion ausfallen, je eher sie sich als Gestalter/-innen der Prozesse beschreiben und je weniger belastet sie sind, desto positiver fällt ihre Einschätzung zu den drei Dimensionen („Kultur des Behaltens“, „Umgang mit Heterogenität“ und „multiprofessionelle Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften“) aus.

Im Rahmen der qualitativen Interviews war es nur bedingt möglich, die beschriebenen Zusammenhänge weitergehend zu untersuchen. In den Gesprächen mit den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal wird deutlich, dass insbesondere an den Schulen, an denen umfassende Schulentwicklungsprozesse berichtet werden auch die Rolle der Schulleitung als besonders bedeutsam beschrieben wird. Die befragten Personen sprechen der Schulleitung eine zentrale Funktion in der Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit mit der zunehmend heterogenen Schüler/-innenschaft zu. Hervorgehoben wird in diesen Schulen neben organisatorischen Dingen (s.u.) von den Akteuren insbesondere die Führungs- und Koordinationsfunktion der Schulleitenden. Die Schulleitungen dieser Schulen übernehmen, den Aussagen der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals nach, insbesondere die wichtige Aufgabe, die fortlaufende Schulentwicklungsarbeit zu motivieren, den Überblick über die unterschiedlichen an der Schule stattfindenden Maßnahmen zu behalten, sie immer wieder in eine Richtung zu orientieren und aufeinander abzustimmen.

In den anderen Fällen spielt die Schulleitung, den Angaben der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals folgend, vor allen Dingen in organisatorischen Fragen eine zentrale Rolle. Beschrieben wird in diesen Fällen vor allem die Unterstützung durch eine flexible und auf die individuellen Bedarfe der Lehrkräfte ausgerichtete Stundenplanung, Klassenzusammensetzung und Bereitstellung von Ressourcen (Unterrichtsmaterialien, Freistellungen für Fortbildungen, etc.).

6.4. Inklusion und Gesunde Schule

Studien haben mehrfach auf den interdependenten Zusammenhang zwischen der Qualität der Einzelschule und der Berücksichtigung von gesundheitsrelevanten Fragestellungen hingewiesen (Hundeloh 2012). Die bereits ausgearbeiteten Konzepte der „Guten, Gesunden Schule“ machen dies besonders deutlich.

Dabei hat sich gezeigt, dass Schulleitende nicht nur in inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen eine zentrale Rolle einnehmen. Insbesondere auch bei der Berücksichtigung gesundheitsrelevanter Fragestellungen nehmen Schulleitende eine Schlüsselfunktion auf Ebene der Einzelschule ein. So wird etwa auch in der KMK-Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule (2012) ausdrücklich betont, dass Schulleitende „in der Umsetzung des Gesundheitsmanagements und der Gesundheitsförderung im Rahmen der schulischen Personal- und Organisationsentwicklung eine zentrale Funktion und Verantwortung“ (S. 2) übernehmen.

Demgemäß kann also festgehalten werden, dass die Berücksichtigung gesundheitsrelevanter Fragestellungen auf Ebene der Einzelschule durch die Schulleitenden dazu beitragen kann, dass die mit der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. dem gemeinsamen Lernen verbundenen Anforderungen nicht zu erhöhten Belastungen auf Ebene der Einzelschule sondern zu einer zielführenden Bewältigung der Entwicklungsprozesse beitragen können.

Entsprechend wurde der Frage nachgegangen, inwieweit gesundheitsrelevante Fragestellungen auf Ebene der Einzelschule derzeit in den Schulen Berücksichtigung finden und in welchem Zusammenhang diese zum Belastungserleben und der Bewältigung inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse stehen. Hierzu wurden den Schulleitungen unterschiedliche Aussagen zum Themenfeld Gesundheit vorgelegt, die sie ablehnen (1=trifft überhaupt nicht zu und 2=trifft eher nicht zu) oder denen sie zustimmen konnten (3=trifft eher zu, 4=trifft voll und ganz zu). Die Skala basiert auf den Ausführungen von Dadaczynski (2016) zum „Umsetzungsstand schulischer Gesundheitsförderung (USG)“. Die Items können dabei auf Grundlage einer Faktorenanalyse zu zwei verschiedenen Dimensionen zusammengefasst werden. Die zwei Dimensionen lassen sich unterscheiden in allgemeine Aussagen zum Thema Gesundheit und die konkrete Umsetzung von Maßnahmen. Wie die Mittelwerte zeigen ist die Zustimmung mit Blick auf die allgemeinen Aussagen höher.

Tabelle 33: Skala - Abstrakte Aussagen zu Gesundheit (Chronbach's Alpha: .839)

Items (Antwortoptionen 1=“trifft überhaupt nicht zu“, 2=“trifft eher nicht zu“, 3=“trifft eher zu“, 4=“trifft voll und ganz zu“)	Mittelwert
An unserer Schule spielt die Erhaltung und Förderung der Gesundheit aller Personengruppen (z. B. Schüler/-innen, Lehrkräfte) eine wichtige Rolle.	3,0
In unserer Schulentwicklungs- bzw. Steuerungsgruppe ist Gesundheitsförderung ein Thema.	2,9
An unserer Schule spielt Gesundheit bei der Gestaltung des Unterrichts eine wichtige Rolle.	2,9
Gesundheitsförderung bzw. Gesundheitsziele sind im Leitbild und Schulprogramm unserer Schule verankert.	2,6
Mittelwert gesamt (N=414)	2,8

Anmerkung: Der Mittelwert gesamt wird aus dem Summenindex aller vorgestellten Items dieser Skala errechnet.

Tabelle 34: Skala - konkrete Aussagen zu Maßnahme, Programmen u. Fortbildungen (Chronbach's Alpha: .728)

Items (Antwortoptionen 1="trifft überhaupt nicht zu", 2="trifft eher nicht zu", 3="trifft eher zu", 4="trifft voll und ganz zu")	Mittelwert
An unserer Schule werden Lehrpersonen für gesundheitsrelevante Themen wie z. B. Bewegung oder Selbstmanagement sensibilisiert.	2,7
Unsere Schule arbeitet mit externen Einrichtungen bei der Umsetzung von gesundheitsförderlichen Maßnahmen zusammen.	2,6
Unsere Schule beteiligt sich kontinuierlich an Projekten/ Programmen der Gesundheitsförderung/ Prävention (z. B. Klasse2000, LionsQuest, MindMatters).	2,4
An unserer Schule finden regelmäßig Fortbildungen zu gesundheitsrelevanten Themen statt.	2,4
Mittelwert gesamt (N=413)	2,5

Anmerkung: Der Mittelwert gesamt wird aus dem Summenindex aller vorgestellten Items dieser Skala errechnet.

Es wird deutlich, dass dem Thema Gesundheit zwar eine wichtige Rolle beigemessen wird, die konkrete Umsetzung durch Maßnahmen und Fortbildungen jedoch vergleichsweise kaum stattfindet.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen der Berücksichtigung des Themas Gesundheit und dem berichteten Rollenverständnis, Belastungserleben sowie der Einschätzung der Dimensionen inklusionsorientierter Schulentwicklung bzw. des Gemeinsamen Lernens werden höchst signifikante Zusammenhänge in den erwarteten Richtungen sichtbar.

Tabelle 35: Zusammenhänge - Gesundheit und alle dargestellten Skalen

	Abstrakte Aussagen zu Gesundheit	konkrete Aussagen zu Maßnahme, Programmen u. Fortbildungen
Rollenverständnis	.155**	.142**
N	414	413
Belastungserleben	-.123*	-,142**
N	401	400
Kultur des Behaltens	.134**	.200***
N	413	412
Umgang mit Heterogenität	.212***	.264***
N	413	412
Multiprof. Kooperation zwischen Sonderpäd. und Regelschulkräften	.190***	.097 n.s.
N	316	316

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Pearson r. Itemformulierungen zu Rollenverständnis finden sich in Tabelle 5. Itemformulierungen zu Belastungserleben finden sich in Tabelle 19. Itemformulierungen zur Kultur des Behaltens finden sich in Tabelle 28. Itemformulierungen zum Umgang mit Heterogenität finden sich in Tabelle 29. Itemformulierungen zu multiprofessioneller Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften finden sich in Tabelle 30. Itemformulierungen zu abstrakten Aussagen zu Gesundheit finden sich in Tabelle 33. Itemformulierungen zu konkreten Aussagen zu Maßnahmen, Programmen und Fortbildungen finden sich in Tabelle 34.

Das Rollenverständnis hängt gering und höchst signifikant mit der Berücksichtigung von Gesundheitsthemen an den Schulen zusammen. Je mehr sich die Schulleitungen demnach als Gestalter/-innen inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse bzw. des Gemeinsamen Lernens verstehen, desto eher stimmen sie den abstrakten

Aussagen zu Gesundheit sowie den konkreten Aussagen zu Maßnahmen, Programmen und Fortbildungen zu. Auch das Belastungserleben hängt gering und (höchst) signifikant mit den abstrakten und mit den konkreten Aussagen zusammen. Die berichtete Belastung fällt geringer aus, je mehr das Thema Gesundheit in der Schule Berücksichtigung findet.

Mit Blick auf die drei Dimensionen inklusionsorientierter Schulentwicklung bzw. des Gemeinsamen Lernens finden sich geringe bis mittlere, meist höchst signifikante Korrelationen. Lediglich die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften der Sonderpädagogik und Regelschulkräften hängt nicht mit konkreten Aussagen zu Gesundheit zusammen. Je mehr Gesundheitsthemen an den Schulen berücksichtigt werden, desto positiver fällt jedoch die Einschätzung auf den beiden Dimensionen „Kultur des Behaltens“ und „Umgang mit Heterogenität“ aus. Dabei fallen die Zusammenhangsstärken mit den konkreten Aussagen zu Maßnahmen, Programmen und Fortbildungen höher aus als die abstrakten Aussagen. Offensichtlich ist es wohl entscheidend nicht nur das Thema Gesundheit in den Prozessen der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. Gemeinsamen Lernens allgemein zu berücksichtigen, sondern vielmehr konkrete Maßnahmen zur Gesundheitsförderung auch einzuleiten.

In den der **qualitativen Vertiefungsstudie** lässt sich der Blick auf gesundheits- und sicherheitsrelevante Fragestellungen im Kontext der Ausgestaltung inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse bzw. Gemeinsamen Lernens jedoch weiter konkretisieren. In den Befragungen der Schulleitungen und der Lehrkräfte verweisen alle Beteiligten auf die besondere Bedeutung des Themas Gesundheit.

Insbesondere die aus Sicht der Akteure angespannte Ressourcenlage wird in diesem Kontext von den Akteuren betont. Beschrieben werden hier zum Beispiel: zu kleine und wenige Räumlichkeiten, um sich zurückzuziehen, zu hohe Klassenstärken, ein zu hoher Lärmpegel und zu geringe Lehrkapazitäten.

Beschrieben wird davon ausgehend insbesondere ein hohes psychisches Stressempfinden bei einigen Akteuren. Ein hohes Stressempfinden wird insbesondere dort berichtet, wo zusätzlich eine unzureichende Fort- und Weiterbildung der Regelschullehrkräfte im Umgang mit Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf berichtet wird. Fragen der Sicherheit werden nach Aussage der Beteiligten vor allem in Ausnahme- und Konfliktsituationen mit Schüler/-innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung virulent.

Die Schulleitenden verweisen hier auf unterschiedliche Möglichkeiten, die Gesundheit und Sicherheit in ihrer Schule zu stärken, gleichwohl sie ihren Handlungsspielraum unter den aktuellen Bedingungen häufig als durchaus begrenzt wahrnehmen. Beschrieben werden zum einen spezifische Maßnahmen u.a. die Organisation von Fortbildungen, von Evaluationen und die Benennung eines Verantwortlichen zu den Themenbereichen Sicherheit und Gesundheit. Auch der Auf- und Ausbau multiprofessioneller Teamstrukturen wird mehrfach als Maßnahme beschrieben, um die Ressourcen zu bündeln und die einzelnen Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu entlasten. Zum anderen werden Möglichkeiten eines grundlegenden, gesundheitsfördernden Führungsstils beschrieben, um die Kolleg/-innen zu entlasten und zu unterstützen. Beschrieben wird hier ein wertschätzender, auf die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Lehrkräfte ausgerichteter und verlässlicher Führungsstil. Insbesondere Schulleitende, die eine umfassende Bearbeitung des Inklusionsauftrages bzw. des Gemeinsamen Lernens an ihrer Schule angeleitet und koordiniert haben, berichten über die Möglichkeit der Einführung von Maßnahmen zur Förderung von Sicherheit und Gesundheit im eigenen System. Beschrieben wird eine überaus engagierte Arbeit in der Schule bei gleichzeitig hoher Arbeitszufriedenheit und geringer psychischer Belastung. Dies wird als optimale Voraussetzung für die Ausgestaltung schulischer Inklusion im eigenen System gesehen.

6.5. Kontextspezifisches Antwortverhalten

Es ist davon auszugehen, dass die institutionellen und organisationalen Bedingungen Einfluss auf die Entwicklungen und das Schulleitungshandeln auf Ebene der Einzelschule im Kontext der inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozesse haben. Im folgenden Kapitel wird daher geprüft, inwiefern die drei Kontextfaktoren **Schulform, Initiative der Schule und die Dauer der Erfahrung der Schule mit Gemeinsamen Lernen** mit den vorgestellten Variablen und Dimensionen in Zusammenhang stehen.

6.5.1. Inklusionsverständnis

Tabelle 36: Kreuztabelle - Inklusionsverständnis und Schulform (Phi=-,110*)

Inklusionsverständnis	Nicht Gymnasien	Gymnasien	Gesamt
Partielles Inklusionsverständnis	137	29	166
Ganzheitliches Inklusionsverständnis	181	20	201
Gesamt	318	49	367

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .0.1$. *** $p < .001$. Prüftest: Phi-Koeffizient. Erklärung zum Inklusionsverständnis findet sich in Tabelle 6.

Zwischen der Schulform und dem Inklusionsverständnis besteht ein geringer, signifikanter Zusammenhang. An der Kreuztabelle wird deutlich, dass Schulleitungen an Gymnasien überwiegend ein partielles Inklusionsverständnis berichten, während Schulleitende anderer Schulformen deutlich häufiger ein ganzheitlich-transformatorisches Inklusionsverständnis explizieren.

Tabelle 37: Mittelwertvergleiche - Umsetzbarkeit, Einstellungen, Rollenverständnis und Schulform

Schulform	Mittelwert - Umsetzbarkeit	N	Standardabweichung
Nicht Gymnasien	2,6	443	1,14
Gymnasien	3,1	62	1,21
Gesamt	2,7	505	1,16
Eta-Quadrat=.021***			
Schulform	Mittelwert - Einstellungen	N	Standardabweichung
Nicht Gymnasien	3,6	443	1,07
Gymnasien	3,6	62	.94
Gesamt	3,6	505	1,05
Eta-Quadrat=.000 n.s.			
Schulform	Mittelwert – Rollenverständnis	N	Standardabweichung
Nicht Gymnasien	3,1	429	.46
Gymnasien	2,9	60	.59
Gesamt	3,0	489	.48
Eta-Quadrat=.026***			

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .0.1$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Itemformulierungen zu Rollenverständnis finden sich in Tabelle 5. Itemformulierungen zu Einstellungen finden sich in Tabelle 8. Die Mittelwertvergleiche

zeigen, dass Schulleitungen an Gymnasien gleichzeitig die Umsetzung von einem ganzheitlich-transformatorischen Inklusionsverständnis weniger für umsetzbar halten als an anderen Schulen. Auch verstehen sich die Schulleitungen an Gymnasien deutlich seltener als Gestalter/-innen der Prozesse der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens. In Bezug auf die Einstellungen zum Gemeinsamen Lernen lassen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede nachweisen.

6.5.2. Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen

Tabelle 38: Kreuztabelle - Schulform und Unterrichtserfahrung im GL (Phi=.292*)**

	Nicht Gymnasien	Gymnasien	Gesamt
Unterrichtserfahrung im GL – ja	438	48	486
Unterrichtserfahrung im GL – nein	69	40	109
Gesamt	507	88	595

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat.

Zwischen den Schulformen und der Unterrichtserfahrung besteht ein mittlerer, höchst signifikanter Zusammenhang. Zwar gibt es an Gymnasien wie auch bei den anderen Schulformen ebenfalls vergleichsweise mehr Schulleitungen, die bereits selbst Unterrichtserfahrung im GL vorweisen, jedoch sind es verhältnismäßig gesehen bei anderen Schulformen sehr viel mehr Schulleiter/-innen mit eigener Unterrichtserfahrung.

Tabelle 39: Mittelwertvergleiche - Schulform und Erfahrung im GL

Schulform	Mittelwert – Erfahrung in Jahren	N	Standardabweichung
Nicht Gymnasien	7,6	438	6,6
Gymnasien	4,8	49	5,6
Gesamt	7,3	487	6,5
Eta-Quadrat=.017**			
Schulform	Mittelwert – Bewertung der Erfahrung	N	Standardabweichung
Nicht Gymnasien	3,6	438	.86
Gymnasien	3,7	48	.83
Gesamt	3,6	486	.85
Eta-Quadrat=.001 n.s.			

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat.

Die Anzahl der Jahre der Schulleitungen im GL zeigt einen geringen hoch signifikanten Unterschied in Bezug auf die Schulform. Schulleiter/-innen an Gymnasien weisen kürzere Erfahrung im GL auf. Die Bewertung der Erfahrung durch die Schulleitungen ist jedoch unabhängig von der Schulform ähnlich positiv.

Tabelle 40: Mittelwertvergleiche - Belastung, Dimensionen zur gelungenen Umsetzung von Inklusion und Schulformen

Schulform	Mittelwert - Belastungserleben	N	Standardabweichung
Nicht Gymnasien	3,0	392	.77
Gymnasien	2,8	46	.58
Gesamt	3,0	438	.76
Eta-Quadrat=.010*			
Schulform	Mittelwert - Kultur des Behaltens	N	Standardabweichung
Nicht Gymnasien	3,0	374	.56
Gymnasien	2,5	50	.64
Gesamt	2,9	424	.59
Eta-Quadrat=.073***			
Schulform	Mittelwert – Umgang mit Heterogenität	N	Standardabweichung
Nicht Gymnasien	3,1	369	.48
Gymnasien	2,7	49	.47
Gesamt	3,0	418	.50
Eta-Quadrat=.067***			
Schulform	Mittelwert - Multiprof. Koop. zwischen Sonderpäd. und Regelschulkräften	N	Standardabweichung
Nicht Gymnasien	3,0	299	.50
Gymnasien	2,7	16	.58
Gesamt	3,0	315	.51
Eta-Quadrat=.014*			

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Itemformulierungen zu Belastungserleben finden sich in Tabelle 19. Itemformulierungen zur Kultur des Behaltens finden sich in Tabelle 28. Itemformulierungen zum Umgang mit Heterogenität finden sich in Tabelle 29. Itemformulierungen zu multiprofessioneller Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften finden sich in Tabelle 30.

An Gymnasien berichten die Schulleitungen ein geringeres Belastungserleben (geringer, signifikanter Zusammenhang), eine weniger ausgeprägte Kultur des Behaltens (mittlerer, höchst signifikanter Zusammenhang), eine weniger ausgeprägten Umgang mit Heterogenität (mittlerer, höchst signifikanter Zusammenhang) und weniger ausgeprägte multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften der Sonderpädagogik und Regelschulkräften als an Schulen anderer Schulformen. Die Überprüfung von Unterschieden zwischen den Schulformen in Bezug auf die Berücksichtigung von Gesundheitsthemen hat keine signifikanten Zusammenhänge ergeben.

Offensichtlich unterscheiden sich damit Bedingungen und Möglichkeiten der Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernen bzw. schulischer Inklusion durch die Schulleitenden zwischen dem Gymnasium und den anderen Schulformen.

Auch die **qualitativen Ergebnisse** geben Grund zu der Annahme, dass die Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens an Gymnasien⁶ eine besondere Herausforderung darstellt. Dies liegt den

⁶ Die qualitative Stichprobe beinhaltete 3 Gymnasien von 20 Schulen insgesamt.

Ergebnissen nach insbesondere daran, dass sich die ausgebildeten Strukturen und Praktiken sowie der als vorrangig empfundene Auftrag einer klar leistungsorientierten Arbeit mit den Schüler/-innen mit Blick auf die Erlangung des Abiturs, sich für Schulleitende des Gymnasiums offensichtlich nur schwer mit dem Auftrag der Gestaltung eines zieldifferenten Gemeinsamen Lernen bzw. Inklusion vereinbaren lassen. Die Schulleitenden berichten in diesem Zusammenhang besonders häufig über Widersprüche und auch ungeklärte Rechtslagen in ihren Systemen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass der Umgang mit diesen Widersprüchen, wie an anderen Schulen auch, an der Schulform des Gymnasiums höchst unterschiedlich ist.

Schulleitende, die eher administrative Aufgaben im Kontext der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens adressieren, berichten vor allem über Widersprüche in der Administration und Organisation des Gemeinsamen Lernens. Berichtet werden Unvereinbarkeiten in der Stundenplangestaltung, Herausforderungen in der Verteilung der Lehrkräfte, der Organisation der Aufnahme von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, der Akquise ausreichender Ressourcen und auch in Teilen eine herausfordernde Kommunikation mit der Schulaufsicht bzw. dem Schulträger in diesen Angelegenheiten.

Schulleitende, die versuchen nach Möglichkeit das Gemeinsame Lernen bzw. die Ausgestaltung schulischer Inklusion an der eigenen Schule als Randerscheinung zu gestalten, nutzen dann unterschiedliche Rekontextualisierungsstrategien, um das Gemeinsame Lernen an ihrer Schule möglichst auf einen kleinen Bereich des Schullebens zu beschränken, ohne den Ablauf des Schullebens im Ganzen verändern zu müssen. Zum Beispiel werden dann ganz gezielt nur bestimmte Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgewählt, die nach Möglichkeit nur einen „leichten“ sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufweisen. Gleichzeitig werden die Schüler/-innen auf zumeist nur eine Klasse im Jahrgang verteilt, nur wenige, freiwillige Lehrkräfte mit der Aufgabe des Unterrichtens im Gemeinsamen Lernen betraut und die Gruppe der Schüler/-innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in einigen Fächern bzw. Unterrichtsstunden in separaten Gruppen und Klassenräumen unterrichtet.

Schulleitende, die eine umfassende Bearbeitung des Inklusionsauftrages bzw. des Gemeinsamen Lernens an ihrer Schule angeleitet und koordiniert haben, berichten über die Möglichkeiten, die Widersprüche auch am Gymnasium zu reflektieren und zu bearbeiten. Es wird gezielt nach Möglichkeiten gesucht, den Auftrag der Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens mit den Anforderungen einer gymnasialen Beschulung zu vereinbaren. Ihrer Perspektive nach besteht die Möglichkeit durch eine Berücksichtigung der Heterogenität aller Schüler/-innen die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Schüler/-innen auch zu verbessern. Hier spielt insbesondere die Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts eine zentrale Rolle, wobei darauf hingewiesen wird gleichzeitig Formen des Gemeinsamen und kooperativen Lernen in der Schule anzubahnen. Beschrieben werden darüber hinaus Möglichkeiten Gelegenheiten zum Gemeinsamen Lernen und zur gemeinsamen Begegnungen auch außerhalb des Unterrichts im Schulleben zu schaffen. Gleichwohl sich die Widersprüche in Teilen nicht auflösen lassen, werden sie so im Sinne einer transformatorischen Idee inklusiver Schulentwicklung bearbeitet.

6.5.3. Eigeninitiative oder Fremdbestimmung

Tabelle 41: Kreuztabelle - Inklusionsverständnis und Initiative (Phi=-.178)**

Inklusionsverständnis	Initiative nur innen	Initiative nur außen	Gesamt
Partielles Inklusionsverständnis	41	88	129
Ganzheitliches Inklusionsverständnis	68	70	138
Gesamt	109	158	267

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .0.1$. *** $p < .001$. Prüftest: Phi-Koeffizient. Erklärung zum Inklusionsverständnis findet sich in Tabelle 6.

Weitergehend wurde untersucht, ob sich die Situation der Schulleitenden und Schule unterscheidet je nachdem, ob sie oder ihr Kollegium selber beschlossen haben, das Gemeinsame Lernen an der Schule einzuführen, die Initiative also von innen ausging, oder ob, die Initiative von außen, etwa von dem Schulträger oder der Schulaufsicht, ausging. Es zeigt sich, dass Schulleitungen, an deren Schulen die Initiative zur Einführung von GL von innen kam, überwiegend ein ganzheitliches Inklusionsverständnis aufweisen, während Schulleitungen aus Schulen an denen die Initiative von außen kam überwiegend ein partielles Inklusionsverständnis berichten (geringer, hoch signifikanter Zusammenhang).

Tabelle 42: Mittelwertvergleiche - Umsetzbarkeit, Einstellungen, Rollenverständnis und Initiative

Initiative	Mittelwert - Umsetzbarkeit	N	Standardabweichung
Initiative nur innen	2,4	148	1,2
Initiative nur außen	2,9	219	1,1
Gesamt	2,7	367	1,2
Eta-Quadrat=.052***			
Initiative	Mittelwert - Einstellungen	N	Standardabweichung
Initiative nur innen	4,0	148	1,0
Initiative nur außen	3,2	219	1,0
Gesamt	3,6	367	1,0
Eta-Quadrat=.123***			
Initiative	Mittelwert – Rollenverständnis	N	Standardabweichung
Initiative nur innen	3,2	144	.52
Initiative nur außen	3,0	211	.46
Gesamt	3,0	355	.49
Eta-Quadrat=.044***			

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Itemformulierungen zu Rollenverständnis finden sich in Tabelle 5. Itemformulierungen zu Einstellungen finden sich in Tabelle 8. Itemformulierung zu Umsetzbarkeit findet sich in Abbildung 1.

Darüber hinaus wird deutlich: Schulleitungen von Schulen, an denen die Initiative für die Einführung von GL von innen hervorging, halten ein ganzheitliches Verständnis von Inklusion eher für umsetzbar (mittlerer, höchst signifikanter Zusammenhang), haben positivere Einstellungen zum GL (starker, höchst signifikanter Zusammenhang) und verstehen sich stärker als Gestalter/-innen der Prozesse bei der Ausgestaltung von Inklusion (geringer bis mittlerer, höchst signifikanter Zusammenhang) als Schulleitungen von Schulen bei denen die Einführung von GL auf die Initiative von außen zurückzuführen ist.

Tabelle 43: Mittelwertvergleiche - Erfahrung im GL und Initiative

Initiative	Mittelwert – Erfahrung in Jahren	N	Standardabweichung
Initiative nur innen	7,5	143	6,6
Initiative nur außen	7,3	212	6,6
Gesamt	7,4	355	6,6
Eta-Quadrat=.000 n.s.			
Initiative	Mittelwert – Bewertung der Erfahrung	N	Standardabweichung

Initiative nur innen	3,9	143	.80
Initiative nur außen	3,3	211	.80
Gesamt	3,6	354	.86
			Eta-Quadrat=.134***

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat.

Ob eine Schulleitung bereits Erfahrungen im GL vorweist oder nicht und wie lange diese Erfahrungen sind, unterscheidet sich in Bezug auf die Initiative zur Einführung von GL. Die Bewertung der eigenen Erfahrung fällt bei den Schulleitungen von Schulen, an denen GL aus Eigeninitiative eingeführt worden ist, jedoch höchst signifikant positiver aus als bei Schulleitungen, an deren Schulen die Einführung nicht von innen resultierte (starker Zusammenhang).

Tabelle 44: Mittelwertvergleiche - Belastung, Dimensionen zur gelungenen Umsetzung von Inklusion und Initiative

Initiative	Mittelwert - Belastungserleben	N	Standardabweichung
Initiative nur innen	2,8	130	.83
Initiative nur außen	3,0	184	.69
Gesamt	3,0	314	.76
			Eta-Quadrat=.023**
Initiative	Mittelwert - Kultur des Behaltens	N	Standardabweichung
Initiative nur innen	3,0	124	.60
Initiative nur außen	2,8	183	.58
Gesamt	2,9	307	.60
			Eta-Quadrat=.046***
Initiative	Mittelwert – Umgang mit Heterogenität	N	Standardabweichung
Initiative nur innen	3,2	120	.47
Initiative nur außen	3,0	181	.53
Gesamt	3,0	301	.52
			Eta-Quadrat=.060***
Initiative	Mittelwert - Multiprof. Koop.zwischen Sonderpäd. und Regelschulkräften	N	Standardabweichung
Initiative nur innen	3,1	91	.50
Initiative nur außen	2,9	141	.53
Gesamt	3,0	232	.53
			Eta-Quadrat=.042**

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Prüftest: Mittelwertvergleich, mit Prüfgröße: Eta-Quadrat. Itemformulierungen zu Belastungserleben finden sich in Tabelle 19. Itemformulierungen zur Kultur des Behaltens finden sich in Tabelle 28. Itemformulierungen zum Umgang mit Heterogenität finden sich in Tabelle 29. Itemformulierungen zu multiprofessioneller Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften finden sich in Tabelle 30.

Gleichzeitig berichten Schulleitungen von Schulen, an denen die Initiative für die Einführung des GL von innen ausging, ein geringeres Belastungserleben (geringer bis mittlerer, hoch signifikanter Zusammenhang), eine stärker ausgeprägte Kultur des Behaltens (geringer bis mittlerer, hoch signifikanter Zusammenhang), einen stärker ausgeprägten Umgang mit Heterogenität (mittlerer, höchst signifikanter Zusammenhang) und eine stärker

ausgeprägte multiprofessionelle Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften (geringer bis mittlerer, hoch signifikanter Zusammenhang) als Schulleitungen von Schulen, deren Einführung des GL auf eine Initiative von außen zurückgeht. Ein Zusammenhang zwischen der Form der Initiative und der Berücksichtigung von Gesundheitsthemen lässt sich nicht feststellen (nicht dargestellt).

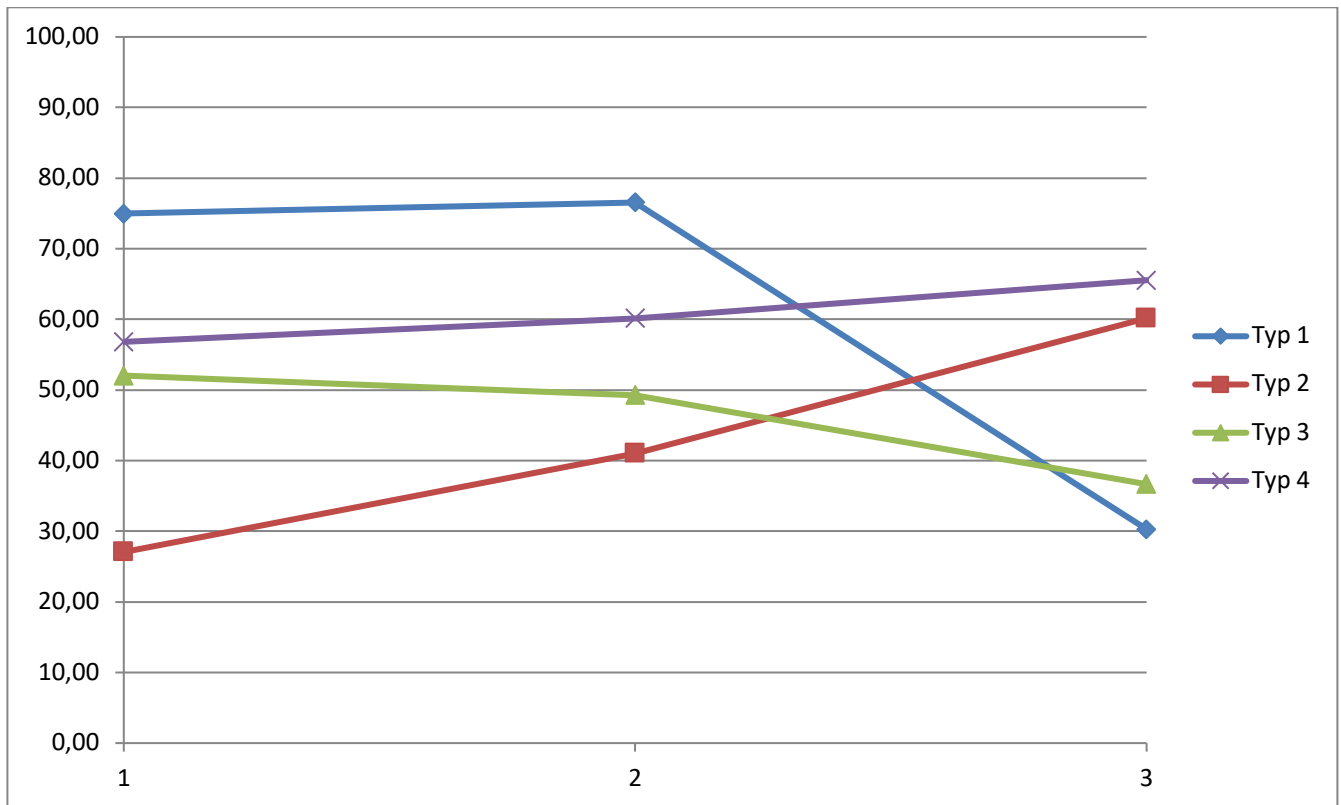
In den **Interviews** bestätigen sich auch diese Ergebnisse. Schulleitende und Schulen, die sich bereits vor der Verpflichtung zum Gemeinsamen lernen diesem Thema angenommen und auf eigene Initiative das Gemeinsame Lernen an ihrer Schule eingeführt haben, berichten, dass sie von dieser Entscheidung profitieren. Schulleitende an Schulen, an denen die Initiative für die Einführung des GL durch den Schulträger oder die Schulaufsicht ausging, berichten in vielen Fällen über einen erhöhten Zeitdruck, die nun anstehenden Anforderungen zügig umsetzen zu müssen ohne entsprechend darauf vorbereitet gewesen zu sein. Dies führt mitunter dazu, dass unter dem Handlungsdruck zunächst pragmatisch-organisatorische Überlegungen im Vordergrund stehen und Möglichkeiten der Ausgestaltung langfristigerer Schulentwicklungsprozesse bei laufendem Betrieb zunächst aus Sicht der Leitungen eher nicht angegangen werden können.

6.6. Schulleitungstypen und Kontextfaktoren

Die bisherigen Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich die durchaus signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten der Schulleitenden in der hier untersuchten Stichprobe finden lassen. Die bisherigen Daten weisen bereits darauf hin, dass Schulleitende sich in der Wahrnehmung ihrer Rolle und der Bearbeitung inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse stark unterscheiden. Entsprechend wurde der Frage nachgegangen, ob sich ausgehend von den bisherigen Ergebnissen in der weiterführenden Strukturierung der Datenlage möglicherweise unterschiedliche Schulleitungstypen identifizieren lassen. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in einmaliger Weise gelungen und soll nachfolgend berichtet werden.

Für die Ermittlung unterschiedlicher Schulleitungstypen auf Grundlage der quantitativen Daten ist eine Clusteranalyse durchgeführt worden. Um im Hinblick auf drei zentrale Merkmale unterschiedliche Gruppen ausmachen zu können, wurde eine Clusteranalyse mit dem sogenannten K-Means-Verfahren gerechnet (Bacher 2001, 72 f.). Aufgrund der unterschiedlichen Skalierung der Items ist vor der Clusteranalyse eine Normierung der drei Skalen auf einen Wertebereich von 1 bis 100 durchgeführt worden, um vergleichbare Einheiten zu generieren. Im gegebenen Fall sind die Schulleiter/-innen in 4 Cluster eingeteilt worden.

Anhand der 4-Cluster-Lösung können nun vier Schulleitungstypen in Hinblick auf die oben beschriebenen Skalen charakterisiert werden. Abbildung 3 zeigt hierzu die Ausprägungen der vier Schulleitungstypen (y-Achse) auf den drei Skalen „Einstellungen“ (1), „Gestalter/-in“ (2) und „Belastungserleben“ (3) (x-Achse).



Typ 1, n=122, Typ 2, n=104, Typ 3, n=106, Typ 4, n=109, Clusteranalyse gesamt n=441

Anmerkung: Auf der y-Achse findet sich der Skalenwert. Auf der x-Achse ist bei der Knotenpunkt bei 1 die Skala „Einstellungen“, bei 2 die Skala „Rollenverständnis“ und bei 3 die Skala „Belastungserleben“ abgetragen.

Abbildung 3: Die Ausprägungen der vier Schulleitungstypen

Einer der Schulleitungstypen (**Typ 1**) konnte als **ausgeprägte/r Gestalter/-in (76,6)** identifiziert werden. Dieser Typ bildet die zahlenmäßig größte Gruppe. Es handelt sich um Schulleitende, die die positivsten Einstellungen gegenüber dem Gemeinsamen Lernen ausweisen, sich am deutlichsten als Gestalter/-innen der Prozesse beschreiben und gleichzeitig das geringste Belastungserleben berichten.

Im Kontrast dazu ist der zweite Schulleitungstyp (**Typ 2**) als **Verwalter/-in** zu bezeichnen. Diese Schulleitenden erreichen den niedrigsten Wert auf der Gestalter-Skala (**41,0**) und zeigen eine niedrige Ausprägung auf der Skala zu den Einstellungen im Gemeinsamen Lernen (27,1). Gleichzeitig berichten sie über eine weitaus höhere Belastung (60,17) durch die Gestaltung des Gemeinsamen Lernens.

Der dritte Schulleitungstyp (**Typ 3**) kann weder als Verwalter/-in noch als Gestalter/-in (**49,3**) bezeichnet werden. Auch seine Einschätzung zu Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler/-innen liegt eher im Mittelfeld (52,0). Sein Belastungserleben ist dabei nur etwas höher als das des ersten Schulleitungstypen (36,7), sodass es ebenfalls als gering bezeichnet werden kann.

Der vierte Schulleitungstyp (**Typ 4**) ist als Gestalter/-in (**60,2**) zu bezeichnen auch wenn die Ausprägung auf dieser Skala geringer ausfällt als beim ersten Typ. Die Einschätzung zu Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler/-innen liegt leicht im positiven Bereich (56,9). In Bezug auf diese beiden Ausprägungen zeigt er in der Tendenz Ähnlichkeiten zu ersten Schulleitungstyp. Gleichzeitig ist das Belastungserleben bei diesem Schulleitungstyp von allen identifizierten aber am höchsten ausgeprägt (65,6).

Tabelle 45: Zusammenhangsanalysen der vier Schulleitungstypen

	Typ 1 positive Einstellungen – Gestalter/-in – geringe Belastung	Typ 2 negative Einstellungen – Verwalter/-in – hohe Belastung	Typ 3 Einstellungen durchschnittlich – weder V. noch G. – geringe Belastung	Typ 4 eher positive Einstellung – eher Gestalter/-in – sehr hohes Belastungserleben
Verständnis von Inklusion (Cramers V=,315***)	Überwiegend ganzheitliches Verständnis (Prozent=21/79)	Überwiegend partiell Verständnis (Prozent=61/39)	Eher partielles Verständnis (Prozent=56/44)	Eher ganzheitliches Verständnis (Prozent=43/57)
Umsetzbarkeit (Eta-Quadrat=,203***)	Am ehesten umsetzbar (M=2,0)	Am wenigsten umsetzbar (M=3,4)	Eher unentschieden (M=2,8)	Unentschieden bis eher umsetzbar (M=2,6)
Nennung von Ressourcen (Cramers V =,180**)	(Prozent=81/19)	(Prozent=60/40)	(Prozent=65/35)	(Prozent=63/37)
Handlungsbedarf Ressourcen	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede
Erfahrung im GL ja/nein	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede
Erfahrung in Jahren (Eta- Quadrat=,023*)	Am meisten Erfahrung (M=8,9)	Am wenigsten Erfahrung (M=6,1)	(M=7,7)	(M=8,2)
Bewertung der Erfahrung (Eta-Quadrat=,440***)	Am positivsten (M=4,3)	Am negativsten (M=2,8)	(M=3,5)	(M=3,8)
Erfahrungen der Schule mit Gemeinsamem Lernen	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede
Initiative innen/außen (Cramers V=,320***)	Deutlich mehr von innen (Prozent=65/35)	Deutlich mehr von außen (Prozent=23/77)	Mehr von außen (Prozent=37/63)	Mehr von außen (Prozent=39/61)
Kultur des Behaltens (Eta- Quadrat=,196***)	(M=3,3)	(M=2,6)	(M=2,8)	(M=2,9)
Umgang mit Heterogenität (Eta-Quadrat=,182***)	(M=3,4)	(M=2,9)	(M=3,0)	(M=3,1)
Multiprof. Kooperation zwischen Sonderpäd. und Regelschulkräften (Eta- Quadrat=,098)	(M=3,2)	(M=2,9)	(M=2,9)	(M=3,0)
Abstrakte Aussagen zu Gesundheit	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede	Keine Unterschiede
konkrete Aussagen zu Maßnahme, Programmen u. Fortbildungen (Eta- Quadrat=,023*)	(M=2,6)	(M=2,5)	(M=2,5)	(M=2,4)

Für die einzelnen Schultypen lassen sich nun entlang der bereits beschriebenen Aussagen der Schulleitungen weitere Differenzierungen vornehmen. So ist das ganzheitliche Inklusionsverständnis bei Typ 1 am stärksten vertreten. 79 Prozent der Schulleitungen, die als Typ 1 klassifiziert worden sind berichten ein ganzheitliches Inklusionsverständnis. Dieses halten sie außerdem im Vergleich zu den anderen Schulleitungstypen auch am

ehesten für umsetzbar. Bei Typ 2 hingegen ist überwiegend das partielle Inklusionsverständnis vorzufinden (69 Prozent). Im Gegenteil zu Typ 1 hält dieser das ganzheitliche Verständnis außerdem am wenigsten für umsetzbar. Typ 3, der mit einer geringen Belastung weder Gestalter noch Verwalter ist berichtet in etwas mehr als der Hälfte der Fälle ein partielles Inklusionsverständnis. Bei Typ 4 verhält es sich genau umgekehrt. Bei der Einschätzung der Umsetzbarkeit von einem ganzheitlichen Verständnis rangieren die Werte der Typen 3 und 4 zwischen den ersten beiden Schulleitungstypen. In Bezug auf das Inklusionsverständnis und die Einschätzung der Umsetzbarkeit eines ganzheitlichen Verständnisses befinden sich Typ 3 und 4 in ihrem Antwortverhalten somit im Mittelfeld, wohingegen die beiden Typen 1 und 2 extreme markieren.

Weiterhin wurde geprüft wie häufig die Nennung von Ressourcen als neue Anforderung von den jeweiligen Schulleitungstypen genannt worden ist. Insgesamt ist die Tendenz eindeutig: Auch wenn die Akquise und der Einsatz von Ressourcen mit 158 Fällen die häufigste Nennung von neuen bzw. veränderten Anforderungen im Zuge der Umsetzung des Gemeinsamen Lernens darstellt (siehe Tabelle 16), sind bei allen Schulleitungstypen jeweils mehr Schulleitungen vertreten, die diese Anforderung nicht nennen als Schulleitungen, die diese Anforderung nennen. Typ 1 sticht dabei im Vergleich zu den anderen durch die verhältnismäßig seltene Angabe von Ressourcen als neue Anforderung heraus.

Die Anzahl derer, die bereits Erfahrung im GL haben und derer, die diese nicht haben unterscheidet sich im Verhältnis gesehen zwischen den Typen nicht. Bei der Dauer der Erfahrung und deren Bewertung gibt es hingegen eine klare Abstufung. Typ 1 hat die längste Erfahrung und bewertet diese am positivsten, ihm folgt Typ 4 und im Anschluss Typ 3. Typ 2 hat die kürzesten Erfahrungen und bewertet diese am negativsten. Wie auch schon beim Inklusionsverständnis weisen sich die Schulleitungstypen 1 und 2 als Kontraste aus, die die höchsten beziehungsweise die niedrigsten Werte im Vergleich zu den anderen beiden Schultypen berichten.

Die Erfahrung der Schule mit GL (d.h. die Dauer seit der ersten Aufnahme von Schüler/-innen mit SPF) zeigt hingegen keine Unterschiede. Vielmehr macht es auf Schulebene einen Unterschied, ob die Initiative zur Einführung des GL von Akteuren der Schule ausging oder von Außenstehenden. Als Typ 1 klassifizierte Schulleitungen berichten in weit über der Hälfte der Fälle (65 Prozent) von einer eigenen Initiative der Schule. Bei allen anderen Schulleitungstypen ist das Verhältnis anders herum gelagert: In über der Hälfte der Fälle berichten die Schulleitungen eine Initiative von außen, wobei dies bei Typ 2 am stärksten ausgeprägt ist.

Die drei Dimensionen einer fortschrittlichen Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens („Kultur des Behaltens“, „Umgang mit Heterogenität“ und „multiprofessionelle Kooperation zwischen sonderpädagogischem Personal und Regelschullehrkräften“) schätzt Typ 1 durchgehend am positivsten ein. Typ 4 steht mit seinen Einschätzungen stets an zweiter Stelle. Die Kultur des Behaltens und den Umgang mit Heterogenität schätzt Typ 2 am negativsten von allen ein, während die multiprofessionelle Kooperation zwischen Sonderpädagog/-innen und Regelschulkräften von Typ 3 am negativsten eingestuft wird. Die Ausgestaltung schulischer Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens scheint bei Typ 1 insofern am besten zu funktionieren, bei Typ 2 hingegen erwartungsgemäß in der Tendenz am schlechtesten.

Bei der Berücksichtigung von Gesundheitsaspekten unterscheiden sich die Typen bei den eher allgemein gehaltenen Aussagen zum Thema Gesundheit nicht. Bei den konkreten Aussagen zeigt sich, dass Typ 1 (geringstes Belastungserleben) am ehesten von Maßnahmen, Programmen und Fortbildungen berichtet. Typ 2 steht dabei an zweiter Stelle, Typ 3 an dritter und Typ 4 (höchstes Belastungserleben) berichtet am wenigsten über konkrete Gesundheitsmaßnahmen an seiner Schule.

Insgesamt unterscheiden sich insbesondere die Schulleitungstypen 1 und 2. Sie zeigen ein konträres Antwortverhalten. Typ 1 lässt sich eindeutig der ganzheitlichen bzw. transformatorischen Inklusionsidee zuordnen. Von allen Schulleitungstypen hat er am ehesten ein ganzheitliches Verständnis von Inklusion, hält dieses am ehesten für umsetzbar, hat die längste Erfahrung um Unterrichten von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und bewertet diese auch am positivsten. Im Gegenteil zu den anderen Schulleitungstypen wurde die Einführung von Inklusion bzw. des Gemeinsamen Lernens mehrheitlich durch die Schule selbst initiiert, er

beschreibt die Umsetzung am gelungensten und gibt an am meisten Maßnahmen, Programme und Fortbildungen zum Thema Gesundheit an der Schule durchzuführen.

In den allermeisten Angaben stellt der Schulleitungstyp 2 einen Kontrast zu Typ 1 dar. Lediglich bei der Kooperation zwischen sonderpädagogischem Personal und Regelschullehrkräften und der konkreten Umsetzung von Maßnahmen, Programmen und Fortbildungen zum Thema Gesundheit nimmt dieser Typ nicht den letzten Platz ein. Besonders in Bezug auf den letztgenannten Punkt ist das interessant, da Typ 4, der am geringsten von einer konkreten Bearbeitung von Gesundheitsthemen an der Schule berichtet, das höchste Belastungserleben aufweist.

7. Sieben Merkmale eines inklusionssensiblen Leitungshandelns

Sehr eindrücklich ist in Bezug auf die Herausbildung eines möglichen Profils eines inklusionssensiblen, also an der inklusiven Idee und ihren schulischen Implikationen orientierten, Schulleitungshandelns auch der Blick auf ein zentrales Ergebnis der qualitativen Vertiefungsstudie. Ausgehend von den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung sollte in den qualitativen Daten herausgearbeitet werden, wie Schulleitende des Typs 1 sich näher beschreiben lassen. Ziel war es also, die Schulleitenden des Typus näher darzustellen, die äußerst positive Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion bzw. dem Gemeinsamen Lernen zeigen, tendenziell ein ganzheitlich-transformatorisches Inklusionsverständnis artikulieren und sich als wenig belastete, gleichzeitig ausgeprägte innovativ-gestaltende Akteure ihrer Schule verstehen. Vier der zwanzig untersuchten Fälle konnten mittels kontrastierender Falluntersuchungen einem solchen Typus eindeutig zugeordnet werden. Schließlich konnten in der vertiefenden Interpretation dieser Fälle (vgl. Kuckartz 2016) in den umfangreichen Interviewauswertungen sieben Merkmale eines sogenannten *inklusionssensiblen Leitungshandelns* herausgearbeitet werden. Gemeint ist hier ein Handeln, das innerhalb der **widersprüchlichen individuellen, organisationalen und institutionellen Gegebenheiten** versucht, **Inklusion in einem ganzheitlichen bzw. transformatorischen Sinne aktiv und reflexiv** auszugestalten. Dies bedeutet insbesondere, dass Schulleitungen den bildungspolitischen Auftrag, der in seiner rekontextualisierten Form für viele Bundesländer bedeutet, mehr Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der „Regelschule“ zu beschulen, auf weitere Vielfaltsdimensionen auszuweiten verstehen.

Wichtig zu betonen bleibt dabei, dass die qualitativen Daten auch aufzeigen, dass die Schulleitenden über unterschiedliche situative Bedingungen in ihren Schulen verfügen und daher eine Kategorisierung des Schulleitungshandelns als inklusionssensibel nicht bedeuten soll, dass Fälle, die diesem Typus nicht zugeordnet wurden, **als inklusionsunsensibel zu bezeichnen wären**. Die Beschreibung eines inklusionssensiblen Schulleitungshandelns verweist weniger auf das Handeln einer einzelnen, konkreten Person unabhängig von ihrem situativen Kontext, sondern charakterisiert vielmehr ein Leitungshandeln innerhalb eines komplexen Bedingungsfeldes, das eine aktive und reflexive Bearbeitung des paradoxen Schulentwicklungsauftrages Inklusion im Sekundarschulsystem in einem transformatorischen Sinne ermöglicht.

Die 7 Merkmale eines inklusionssensiblen Leitungshandelns



Abbildung 4: Die 7 Merkmale eines inklusionssensiblen Leitungshandelns (Zeichnung: Max von Bock)

Zur Erläuterung der 7 Merkmale:

1) Wertschätzender Umgang mit Heterogenität in alle Richtungen

Das als inklusionssensibel zu charakterisierende Schulleitungshandeln zeichnet sich in den qualitativen Interviews insbesondere durch eine wertschätzende Perspektive auf den Umgang mit Heterogenität aus. Es zeigt sich, dass die Schulleitenden den im Kontext inklusionsorientierter Schulentwicklung häufig formulierten normativen Anspruch einer wertschätzenden Bearbeitung der Heterogenität der Schüler/-innen, konsequent in den Prozessen der Ausgestaltung schulischer Inklusion in ihrer Schule zu berücksichtigen versuchen. Sie bemühen sich aktiv die Heterogenität der Schüler/-innen als Potenziale des Lernens und Lehrens in der Schule zu begreifen und davon ausgehend die Heterogenität der Schüler/-innenschaft nicht zu reduzieren, sondern sukzessive zu erhöhen. Gleichzeitig zeigt sich hier ein eher menschenrechtsbasierter Inklusionsbegriff, der vor allem auch die ausgrenzenden Strukturen des eigenen Systems benennt. Dabei wird nicht zwischen inklusionsfähigen und weniger geeigneten Schüler/-innen für das eigene System unterschieden, sondern der Anspruch formuliert, alle Schüler/-innen im Umkreis aufnehmen zu wollen.

Beispiel: *Und ich glaube, dass man das überhaupt gar nicht diskutieren darf auf schulischer Ebene. Wir dürfen überhaupt nicht [...] die Frage erlauben, ob wir nun inklusiv werden wollen. [...] Was erlauben wir uns dann da?* [Schulleiter 04 – Gesamtschule]

Das Konzept eines wertschätzenden Umgangs mit Heterogenität wird von diesen Schulleitungen im Kollegium vehement vertreten. Es dient auch als Orientierungsgrundlage für das eigene Führungshandeln gegenüber dem Kollegium. Es wird betont, dass neben der Heterogenität der Schüler/-innenschaft auch die Heterogenität des Kollegiums ein Potential für die Schulentwicklung in Richtung Inklusion darstellt. Dies impliziert, dass versucht wird, allen an Schule Beteiligten in ihren unterschiedlichen Professionen wertschätzend zu begegnen und sie an den Prozessen zu beteiligen.

2) Empathische Involviertheit in die Lebenslagen der Schüler/-innen

Die Schulleitungen richten ihre Argumentation und Perspektive in den Schulentwicklungsprozessen vor allem auf die Bedarfe der Schüler/-innen. Das Lernen und die Entwicklung der Schüler/-innen stehen im Zentrum bzw. bilden immer wieder den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zur inklusionsorientierter Schulentwicklung auf Ebene der Einzelschule. Sie orientieren dabei auch auf die Bedarfe der Schüler/-innen in benachteiligten und prekären Lebenslagen. Sie zeigen eine empathische Grundhaltung und eine emotionale Involviertheit in die individuellen und unterschiedlichen Lebenslagen dieser Schüler/-innen. Das Zuständigkeitserleben und der eigene Verantwortungsbereich enden hier bewusst nicht bei diesen Schüler/-innen. Ihr Wohlergehen und erfolgreiches Lernen bilden ein primäres Interesse und mitunter die ausschlaggebende Orientierung im Prozess der inklusiven Schulentwicklung. Die individuellen Bedarfe und Lebenslagen der Schüler/-innen werden berücksichtigt und reflexiv betrachtet.

Beispiel: *Das ist unglaublich. Das ist natürlich viel schlimmer, [...], weil si⁷e ständig beschämt werden, jeden Tag, jede Stunde, jede Sekunde. Ich weiß gar nicht wie man das als Klassenlehrerin dann emotional aushält* [Schulleitung 08 – Gesamtschule].

⁷ Hier sind die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gemeint.

3) Strategischer Umgang mit Widersprüchen, Widerständen und Grenzen der Inklusion

Inklusionssensible Schulleitungen zeichnen sich vor allem auch dadurch aus, dass sie Grenzen, Widersprüche und Widerstände im Inklusionsprozess bewusst wahrnehmen und reflektieren. Sie suchen gezielt nach Möglichkeiten einer aktiven Bearbeitung der Barrieren schulischer Inklusion in einer betont sachlichen Art und Weise werden die **Widersprüche und Widerstände** in der eigenen Schule reflektiert und nach strategischen Möglichkeiten gesucht, diese zu überwinden. Dies tun sie unter Beteiligung des Kollegiums. Sind Widersprüche oder Widerstände unter den aktuellen Bedingungen nicht vollständig zu bearbeiten, werden diese zeitweilig aus den Prozessen „ausgeklammert“, um das Voranschreiten inklusionsorientierter Schulentwicklung an der eigenen Schule nicht grundsätzlich zu gefährden. Die Schulleitenden nutzen auftretende Schwierigkeiten im Inklusionsprozess nicht dazu, die gesamte Bildungsinnovation in Frage zu stellen.

Beispiel: *Förderschüler geistige Entwicklung, [...] Ich weiß schon: Erstens ist es mehr Arbeit und zweitens ist es natürlich irgendwie mehr Verantwortung und zwar für alle die da sitzen und insofern ist es natürlich wichtig, da die Kollegen mit in die Entscheidung zu holen und das gut abzuwägen. [...] Das ist schon schwierig, keine Frage. Aber es bedeutet deswegen eben nicht grundsätzlich: Es kann nicht funktionieren [Schulleiter 08 – Gesamtschule]*

4) Zukunfts- und Prozessorientierung

Die Schulleitungen betrachten ihre Schule als ein dynamisches System, das sich fortwährend in Veränderung befindet. Die Ausgestaltung schulischer Inklusion bildet hier ein Schulentwicklungsauftrag neben bzw. in der Verschränkung mit anderen. Die Schulleitenden versuchen Bewährtes in der Schule zu stabilisieren und gleichzeitig wenden sie sich aktiv neuen Aufgabenbereichen z.B. in der Ausgestaltung schulischer Inklusion zu. Die Überzeugung, dass Schule grundsätzlich veränderbar ist, zeigt sich in den Aussagen der Schulleitungen sehr eindrücklich. Dafür werden bestehende Routinen und Strukturen sowie Möglichkeiten ihrer prozesshaften Veränderung kritisch reflektiert.

Beispiel: *Ihr müsst euch damit auseinandersetzen. Es wird kommen, dass auch ihr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch zieldifferent beschulen müsst. Und ich habe das dann in die Schulgemeinschaft reingetragen und habe gesagt: Dann lasst uns doch gucken, dass wir so früh, wie möglich damit anfangen, um Erfahrungen zu sammeln [Schulleiter 07 – Gymnasium]*

5) Kommunikation & Vernetzung

Die Schulleitenden gestalten die Kommunikation in der eigenen Schule und im Schulumfeld äußerst vielfältig. Sie vernetzen sich gezielt und konsequent innerhalb und außerhalb der Schule und suchen nach „Verbündeten“ und Kooperationspartnern in den Prozessen inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse. Der Blick und die Perspektive auf die inklusive Schulentwicklung enden hier bewusst nicht an den Grenzen des eigenen Systems. Vielmehr werden gezielt Möglichkeiten gesucht, die eigenen Erfahrungen in die Schullandschaft zu tragen und gleichzeitig von den Erfahrungen anderer Schulen und weiteren Institutionen zu profitieren.

Beispiel: *Das habe ich aus Finnland mitgebracht, dass ich das da wirklich gut fand, weil also die Schule an der ich war [Schulleiter 08 – Gesamtschule]*

6) Führungsorientierung auf die weichen Faktoren des Leitungshandelns

Die Schulleitenden zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie die Aufmerksamkeit in der Personalführung auf die sogenannten „weichen Faktoren“ richten. Sie investieren nicht nur in die Schaffung und Aufrechterhaltung eines unterstützenden Schulklimas und eines wertschätzenden Miteinanders im Schulalltag, sondern versuchen darüber hinaus, gemeinsam geteilte pädagogische Leitideen im Kollegium zu diskutieren und zu entwickeln. Verbunden wird dies mit einer ausgeprägten Feedbackkultur in ihren Systemen und der gezielten Suche nach Möglichkeiten, um das Schulklima und die gemeinsam geteilte pädagogische Leitideen im Kollegium bzw. in der Schule präsent zu halten.

Beispiel: Wie geht man im Alltag mit Menschen um? Was für ein Vorbild gibt man auch? [...]Fördere ich Aktivitäten auch in der Schule und im Schulleben, die das Thema Vielfalt, Diversität auch nach vorne bringen? Da kann ich als Schulleitung ja schon auch gezielte Akzente setzen, [...] [Schulleiter 07 – Gymnasium]

7) Beteiligend und ressourcenorientiert

Die Schulleitungen zeigen sich überaus ressourcenorientiert und beteiligend. Es werden gezielt ungenutzte Potentiale und Ressourcen in der eigenen Schule und im Schulumfeld reflektiert und erfasst, um diese systematisch für den eigenen Prozess zu sichern. Insbesondere in der wertschätzenden und vielfältigen Beteiligung der unterschiedlichen Akteure in und um Schule wird als Potential inklusionsorientiert Schulentwicklung reflektiert. Neben einer multiprofessionellen Zusammenarbeit im Kollegium und der gezielten Einbeziehung und Berücksichtigung unterschiedlicher Fachkompetenzen, bilden auch die Vernetzung und die Kommunikation mit externen Fachkräften und Institutionen die Handlungsbasis für ein inklusionssensibles Leitungshandeln.

Beispiel: Was haben wir hier eigentlich für Schätze? Das vergisst man ja oft so im so im täglichen Agieren [...] Und das von Schulleitung zu hören, ist auch schön, ne. Also nach dem Motto: Wie gut haben wir eigentlich jetzt hier schon gearbeitet, dass wir uns das zutrauen können. [Lehrer/-in 07 – Gymnasium]

In der hier dargestellten komprimierten Zusammenschau der qualitativen Ergebnisse wird deutlich, dass es von entscheidender Bedeutung zu sein scheint, inwiefern es Schulleitungen trotz bestehender Logik des eigenen System gelingt, sich einem **menschenrechtsbasierten Inklusionsbegriffs** zu nähern. Mit Blick auf die Ausgestaltung qualifizierender Formate für Schulleitungen können diese 7 Merkmale eine erste Orientierung liefern, sich in dem häufig als paradox empfundenen Schulentwicklungsgeschehen zurechtzufinden. Sie bieten eine hilfreiche Reflexionsfolie für den eigenen Professionalisierungsprozess und können Entwicklungsbereiche des eigenen Schulleitungshandelns mit Blick auf Inklusion sichtbar machen.⁸

⁸ Vergleiche hierzu auch die *Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse: Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten*.

8. Zusammenfassende Bemerkungen

Die hier dargestellten Ergebnisse der Studie liefern einen umfangreichen Einblick in die Prozesse der Ausgestaltung schulischer Inklusion auf Ebene der Einzelschule und die Rolle der Schulleitenden in diesen Prozessen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich die inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozesse als ein Balanceakt zwischen einem zu erstrebenden und umzusetzenden Anspruch auf Inklusion auf der einen Seite und den bestehenden Voraussetzungen und Systemlogiken im schulischen Alltag auf der anderen Seite darstellt. Die Ausgestaltung schulischer Inklusion bedeutet für die Akteure der Schulleitungen zunächst zusätzlich Arbeit bei einem laufenden Schulbetrieb unter einer von den Akteuren häufig als unzureichend zu charakterisierenden Ressourcenlage. Die Widersprüchlichkeiten und Unbestimmtheiten des bildungspolitischen Auftrags führen zu Unterschieden in der Bearbeitung des Entwicklungsauftrages auf Ebene der Einzelschule durch die Schulleitenden (Rekontextualisierungsstrategien).

So konnte empirisch aufgezeigt werden, dass sich die **Ausgestaltung der Schulleitungsrolle** in der hier untersuchten Stichprobe aus 10 Bundesländern überaus vielfältig gestaltet. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese in einem komplexen Zusammenhanggefüge zu den **institutionellen, organisationalen und individuellen Vorgaben** stehen. Es wird deutlich, dass Art und Weise wie Schulleitende ihre Rolle in den Prozessen ausgestalten nicht nur mit ihren individuellen Dispositionen bzw. Erfahrungen zusammenhängt, z.B. mit den Einstellungen gegenüber dem gemeinsamen Lernen, den Unterrichtserfahrungen etc., sondern etwa auch mit den Systemvoraussetzungen ihrer Schulformen, den Bedingungen der Einführung des Gemeinsamen Lernen an ihrer Schule usw. Gleichzeitig steht auch die Art und Weise der Ausgestaltung der Schulleitungsrolle in einem bedeutsamen Zusammenhang zu der Ausgestaltung schulischer Inklusion auf Ebene der Einzelschule. Auch die Zusammenhänge zwischen den Themen Gesundheit und Inklusion erweisen sich sowohl in den quantitativen als auch den qualitativen Daten als bedeutsam im Kontext der aktuellen Schulentwicklungsprozesse.

Die empirische Analyse dieser Zusammenhänge und ihre Systematisierung können als Grundlage dazu dienen, Impulse und Orientierungen für die Professionalisierung der Schulleitenden unter diesen komplexen Systemvoraussetzungen zu konzeptualisieren. Dabei ist wichtig zu betonen, dass es hier **nicht unmittelbar um die Bewertung** der unterschiedlichen Formen der Bearbeitung des Schulentwicklungsauftrages geht, sondern vorrangig um die Beschreibung dieser auf der Grundlage der im Rahmen dieser Stichprobe zur Verfügung stehenden Daten. Mit Blick auf den starken Anwendungsbezug der hier vorliegenden Studie eröffnet die Studie jedoch Möglichkeiten, differenzierte und passende Angebote für die Schulleitenden in den unterschiedlichen Situationen inklusionsorientierter Schulentwicklung in den Einzelschulen anbieten zu können und Impulse für den jeweiligen individuellen Professionalisierungsprozess der Schulleitenden zu geben.

So ist es insbesondere zusammenfassend gelungen, durch die quantitative Untersuchung unterschiedliche **Schulleitungstypen** und die für sie relevanten Kontexte zu beschreiben, sowie schließlich durch die qualitative Vertiefung vor allem die Merkmale eines inklusionssensiblen Schulleitungshandelns zu identifizieren, welche als Orientierungen für eine berufliche Weiterbildung der Schulleitenden genutzt werden können.

In dem zu diesem Forschungsbericht zusätzlich angefertigten *Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse – Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten* werden in einem die Darstellung der Forschungsergebnisse ergänzenden Schritt Vorschläge erarbeitet, die für die Ausgestaltung qualifizierender Formate für Schulleitungen zukünftig hilfreich sein können.

9. Literaturverzeichnis

- Amrhein, B. (2011): Inklusion in der Sekundarstufe – Eine empirische Analyse, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2014a): Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen In: FRIEDRICH JAHRESHEFT 2014 „Fördern“.
- Amrhein, B. (2014b) Inklusive Bildungslandschaften: Neue Anforderungen an die Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern, In: Huber, S.G. (Hrsg.) (2014): Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Wolters Kluwer
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013): Lehrerfortbildung zu Inklusion – eine Trendanalyse. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-579D9A1E-36238908/bst/xcms_bst_dms_37966_37970_2.pdf [Stand: 01. Nov. 2013]
- Bacher, J. (2001): Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für QUCIK CLUSTER. In: ZA-Information, 48, S. 71-97.
- Blanz, M. (2015). Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bogner, A. (2005): Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (6. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hoboken: Taylor and Francis.
- Dadaczynski, K., Bucksch, J. & Paulus, P. (2016): Schulische Gesundheitsförderung aus Sicht von Schulleitungen: Umsetzungsstand und Einflussfaktoren. In L. Bilz, G. Sudeck, J. Bucksch, A. Klocke, P. Kolip, W. Melzer, U. Ravens-Sieberer & M. Richter (Hrsg.), Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheits surveys „Health Behaviour in Schoolaged Children“ 2014/15. Weinheim: Beltz Juventa.
- DGUV – Deutsche gesetzliche Unfallversicherung. Spitzenverband (2011): Aktionsplan der Gesetzlichen Unfallversicherung zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. URL: http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/aktionsplan_dt-20120301_web-%283%29.pdf [Stand: 05.10.2018]
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Erbring, S. (2012): Mehrbelastung durch Inklusion? Eine neue schulische Herausforderung aus saluto- gener Sicht. In: Lernchancen, 15 (2012) 87/88, S. 75-81.
- Erzberger, C. (1998): Zahlen und Wörter: die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Feuser, G. (2013): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.), Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Feuser, G. (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In: Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad- Heilbrunn: Verlags Julius Klinkhardt, S. 26-43
- Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- GEW Hamburg (2012): Baustelle Inklusion: Stellungnahmen, Meinungen, Argumente, Reader der GEW Hamburg. URL: https://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/baustelle_inklusion_master.pdf [Stand: 05.10.2018].
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Zeitschrift Für Inklusion, (1). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>
- Holzbrecher, A.; Over, U. (2015): Handbuch interkulturelle Schulentwicklung. Beltz, 2015
- Huber, S. G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 451-464.
- Huber, S.G. & Muijs, D. (2012): Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen. SchulVerwaltung spezial, H. 2, S. 9-13.
- Hundeloh, H. (2012): Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung. Weinheim u.a.: Beltz
- KMK (2012): Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühnel, S.-M. & Krebs, D. (2004): Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lipowski, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In Müller et al.: Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 51-72.
- Prein, G. & Erzberger, C.: Integration statt Konfrontation! Ein Beitrag zur methodologischen Diskussion um den Stellenwert quantitativen und qualitativen Forschungshandelns. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (3) 2000, S. 343-357.
- Scheer, D., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2014): Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz. Zeitschrift für Heilpädagogik 65, H. 4, S. 147-155.
- Schratz, M. (1998): Schulleitung als change-agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M.: Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck u.a.: Studien Verlag, S. 160-189.
- Sturm, T., Köpfer, A & Huber, S. G. (2015): Schulleitungen: Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule – Begriffsklärung und Stand der Forschung. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2015. Kronach: Carl Link, S. 193-210.

Tenberg, R. & Pfister, N. (2012): Welche Erwartungen und Ansprüche stellen Berufsschullehrer an ihre Schulleiter als Führungspersonen? Empirische Untersuchung an beruflichen Schulen. In: Empirische Pädagogik 26, H. 1, S. 33-55.

UN-BRK - UN-Behindertenrechtskonvention (2006): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: http://www.bmas.de/DE/Ser_vice/Publikationen/a729-un-konvention.html [Stand: 01. Nov. 2013].

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

Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 4, S. 601–623.

Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

10. Auflistung der für das Vorhaben relevanten Veröffentlichungen

Nachfolgend werden die bisherigen Publikationen im Zusammenhang mit dem vorliegenden Projekt zur Übersicht aufgeführt. Zudem finden sich weitere Literaturtipps zu den Themenbereichen Schulleitung, Inklusion und Gesundheit, die als Anregung für eine weiterführende individuelle Auseinandersetzung bzw. Vertiefung im Themenkomplex dienen sollen.

Es liegen umfangreiche Ergebnisse des Projektes vor. Diese wurden im Rahmen von Fachzeitschriften und Kongressbeiträgen in Teilen bereits publiziert. Weitere Publikationen folgen, auch in internationalen Fachzeitschriften.

Tabelle 46: Bisherige Publikationen im Projekt

Publikationen				
Autoren	Titel	Jahr	Erschienen in	Seiten
Amrhein, B.; Badstieber, B.; Koepfer, A.	Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen	2018	Sturm & Wagner-Willi (Hrsg.), Handbuch schulische Inklusion	235-250
Badstieber, B.; Janzen, O., Amrhein, B.,	Berufsbezogene Sichtweisen von Schulleitenden im Kontext der Ausgestaltung inklusiver Schulentwicklungsprozesse	2018	Huber, S.: Jahrbuch Schulleitung 2018 - Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements	247 - 261
Badstieber, B.; Oerke, B.; Waschke, L.; Amrhein, B.	Perspektiven von und auf Schulleitungen im Kontext aktueller inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse	2017	Sonderpädagogische Förderung, 2/2017	180-194
Amrhein, B.; Badstieber, B.	Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten	2016	DGUV Forum. Fachzeitschrift für Prävention, Rehabilitation und Entschädigung, Ausgabe 20	20-22

Tabelle 47: Bisherige Vorträge im Projekt

Vorträge			
Titel	Kongress	Datum	Vortragende
Mit Schulleitung gesunde inklusive Schule gestalten	Fachgespräch „Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz Schule“	17./18. September 2018 in Dresden	Amrhein
Leadership for Inclusion: Insights of a Survey of Secondary School Principals Undertaking Inclusive School Development in Germany	ECER Konferenz 2018	03.-07.09.2018	Amrhein
Schulleitung und Inklusion - Was bewegt und was bewegen Sie im Kontext aktueller Schulentwicklungsprozesse?	DGFE Kongress 2018 Bewegungen	16.- 18.03. 2018	Amrhein & Badstieber
Schulleitungen und Inklusion - Was	Mittendrin e.V. Kongress 2018	08.- 10.09. 2017	Amrhein &

bewegt und was bewegen sie? Einblick in eine bundesweite Befragung an Schulen der Sekundarstufe	Eine Schule für Alle. Inklusion schaffen wir!		Badstieber
Schulleitung und Inklusion - Eine Einführung	Bildungs- und Schulleitungssymposium 2017: Bildung 5.0? Zukunft des Lernens - Zukunft der Schule (DE 09- Inklusion und Bildungsgerechtigkeit)	06.- 08.09. 2017	Amrhein & Badstieber
Die Rolle der Schulleitung in inklusiven Schulentwicklungsprozessen	DGUV-KMK-BZgA Tagung: Prävention und Gesundheitsförderung in Schulen - Vielfalt gestalten und Gesundheit erhalten	20.- 21.04. 2016	Amrhein
Förderung von Sicherheit, Prävention und Gesundheit in inklusiven Bildungsreformen - Bedeutung für das Leitungsmanagement von Schulleiter/-innen	Bildungs- und Schulleitungssymposium 2015: Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit	02.- 04.09. 2015	Amrhein & Badstieber

11. Bewertung der Ergebnisse hinsichtlich des Forschungszwecks/-ziels, Schlussfolgerungen

„Heute wissen wir, dass es besonders auf die Qualität der Verknüpfung von (theoretisch ausgerichteten) **Reflexionswissen** mit **Praxiserfahrung** geht.“⁹

Bis heute gilt die deutschsprachige Schulleitungsforschung in ihrer Kontinuität und Systematik sowohl im Hinblick auf die theoretische Modellierung des Forschungsgegenstandes als auch bezogen auf das forschungsmethodische Vorgehen als ausbaufähig (Warwas 2012). Dies trifft in erhöhtem Maße für die Auseinandersetzung mit der Leitungsposition im Rahmen schulischer Inklusion zu (vgl. Amrhein 2014; Sturm/Köpfer/Huber 2015).

Entsprechend häufig werden empirische Studien aus der angloamerikanischen Forschung rezipiert und als Ausgangspunkt hiesiger Forschungsprojekte angeführt, obwohl deren Befunde „aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Aufgabenprofile der Schulleiter in Deutschland nur eingeschränkt auf den deutschsprachigen Schulbereich übertragen werden“ (Tenberg/Pfister 2012: 39) können. Im Rahmen der Schulleitungsforschung gibt es bis heute nur vereinzelte explizite Auseinandersetzungen mit dem Thema Inklusion und Schulleitung (vgl. zsf. z.B. Scheer/Laubenstein/Lindmeier 2014; Sturm/Köpfer/Huber 2015). Gleichzeitig stellen Schulleitungen eine professionelle Akteursgruppe dar, die u.a. als „Motoren für Schulentwicklung“ (Schatz 1998) oder als so genannte „Change Agents“ (Huber 2009) beschrieben werden und die Qualität von Bildungs- und Erziehungsangeboten auf Ebene der Einzelschule maßgeblich mitgestalten können bzw. sollen. Dies gilt umso mehr, als sich der Handlungsspielraum und der Verantwortungsbereich der Einzelschule und damit auch der Schulleitungen in den vergangenen Jahrzehnten sukzessive erweitert haben (vgl. Huber/Muijs 2012). Es ist entsprechend anzunehmen, dass die Unterstützung der Schulleitenden eine zentrale Möglichkeit der Förderung nachhaltiger und „gesunder“ Transformationsprozesse schulischer Inklusion in den Bundesländern darstellt. Das geringe, empirische Wissen um die Akteursgruppe der Schulleitenden im Kontext Inklusion und ihre gleichzeitig hohe Bedeutung für diese Prozesse stehen offensichtlich in einem Missverhältnis zueinander.

Die vorliegende Studie konnte hier einen zentralen Beitrag leisten, um die bisher empirisch kaum berücksichtigte Themenstellung zu bearbeiten und davon ausgehend nun systematische Vorschläge für eine Unterstützung der Schulleitenden in den Prozessen zu entwickeln. Übergeordnete Zielsetzung des Forschungsvorhabens ist es, auf der Grundlage einer ersten umfassenden empirischen Untersuchung im Land praxisnahe und nachhaltige Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Schulleitungen gemeinsam mit allen an Schule Beteiligten den Auftrag Inklusion unter Berücksichtigung gesundheitlicher Aspekte zielgerichtet in der Schule ausgestalten und dabei unterstützt werden können. Sie fokussiert dabei insbesondere das Gemeinsame Lernen von Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, verstanden als bedeutsamer Teilbeitrag inklusionsorientierter Schulentwicklung.

Diesem starken Anwendungsbezug soll in der Nachbereitung der Studie nun besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Frage, die sich nach Abschluss des Forschungsvorhabens *Mit Schulleitung gesunde inklusive Schule*

⁹ Alfred Holzbrecher (2015): Wie lernen Lehrer/innen interkulturelle Kompetenzen? In: Holzbrecher, A./Over, U. (2015): Interkulturelle Schulentwicklung, Beltz Verlag, Weinheim & Basel: S. 372.

gestalten stellt, ist: **Wie können die Erkenntnisse der Studie zur Unterstützung der Schulleitungen im Land genutzt werden?**

Für das derzeit zu entwickelnde **Outreach Szenario** (vgl. Amrhein & Badstieber 2018: *Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse - Mit Schulleitungen gesunde inklusive Schule gestalten*) wird es entscheidend darauf ankommen, Formate zu entwickeln, die den **Qualifizierungsbedarf** von Schulleitungen decken können und dies zum Teil in einer bildungspolitischen Reformsituation, die den Akteuren ein komplexes Manövrieren zwischen unterschiedlichen vor allem widersprüchlichen Anspruchskonstruktionen abverlangt.

Vor dem Hintergrund der medialen Darstellung von Inklusion im Bildungsbereich der letzten Jahre kann man leicht den Eindruck bekommen, dass bei schulischen Akteuren eine gewisse Reformmüdigkeit in Bezug auf inklusive Reformvorhaben vorliegt, da erste Versuche in den Ländern vor allem seit der Ratifizierung der UN-BRK durch die Bundesregierung einige Ernüchterung gebracht haben. Im Bundesland NRW hat das Thema schulische Inklusion u.a. im Jahr 2017 zur Abwahl der rot-grünen Landesregierung geführt. Gleichzeitig sind bereits Reformen zu weiteren Themenstellungen geplant (z.B. Digitalisierung), die es mit den noch nicht abgeschlossenen Bemühungen um die Entwicklung inklusiver Schulen im besten Falle zu verzahnen gilt.

Umso entscheidender wird es zukünftig sein, dass die Akteursgruppe der Schulleitungen für die anstehenden Entwicklungen im Kontext von Inklusion und Vielfalt qualifiziert und darin berufsbegleitend unterstützt werden. Folgt man den Ergebnissen zahlreicher Studien von Frank Lipowsky (2010), dann gelingen nachhaltige Lehrer/-innenfortbildungen insbesondere über den Kreislauf: Input – Erprobung – Reflexion.

Dies bedeutet für die Ausgestaltung zukünftiger Programme, dass es vor allem auch um die **Etablierung nachhaltiger Qualifizierungsformate** im Land geht, die es Schulleitungen ermöglichen, die so wichtigen Reflexionsprozesse im Kontext ihrer Schulentwicklungsprozesse in der eigenen Schule zu vollziehen und unterstützt durch das bestehende empirische und theoretische Wissen zu bewältigen. Die so häufig stattfindenden eintägigen Qualifizierungsformate, die eher auf die reine, punktuelle Vermittlung von Wissen ausgerichtet sind, müssen auch vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der hier vorliegenden Studie als wenig zielführend eingestuft werden.

Ganz im Sinne Holzbrechers (vgl. Zitat oben) können die hier vorgelegten empirischen Ergebnisse dazu verwendet werden, eine engere **Partnerschaften zwischen Wissenschaft und Praxis** aufzubauen und die Verknüpfung von (theoretisch ausgerichteten) Reflexionswissen mit Praxiserfahrung sicherzustellen.

Zwei Pilotveranstaltungen für Schulleitungen laufen aktuell schon im Land NRW. Hier werden im Laufe eines Schuljahres Schulleitungen bzw. Schulleitungsteams mit einem selbst gewählten Lehrer/-innen-Team (häufig das sogenannte Inklusionsteam der Schule) in drei Präsenzveranstaltungen zum Thema *Gesunde inklusive Schule gestalten* auf der Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse geschult. In den Erprobungsphasen zwischen diesen drei ganztägigen Terminen haben die Schulleitungen die Möglichkeit über die Kompetenzteams bzw. die sogenannten Schulentwicklungsberater/-innen im Kreis weitere Unterstützung zu bekommen. Aus der Wissenschaft bekommen sie in den Präsenzphasen Informationen zu den zentralen theoretischen sowie empirischen Befunden im Themenfeld und können diese in die Reflexion und Bearbeitung der eigenen Schulentwicklungsprojekt mit aufnehmen. Sie haben darüber hinaus die Möglichkeit, Frau Amrhein/Universität Bielefeld und ihr Team anzuschreiben, wenn Sie theoretisches und/oder empirisches Backup benötigen. Gerade diese Möglichkeit einer sehr pragmatischen **Verknüpfung zwischen Praxis und Hochschule**, erleichtert den Schulleitungen den Alltag, das zeigen bereits die ersten Erfahrungen in den beiden Pilotregionen. Sie haben so die Möglichkeit in der Kooperation mit inner- und außerschulischen Partner/-innen, der eigenen erfahrungsbasierten Erkenntnisperspektive auch eine theoretisch-empirische an die Seite zu stellen. Somit wird ein **konstanter Theorie – Empirie – Praxis – Bezug** sichergestellt. Metaphorisch löst die zurzeit erprobte Qualifizierungsmaßnahme für Schulleitungen diesen

permanenten Perspektivwechsel, indem den Schulleitungen im Laufe des Jahres immer wieder drei unterschiedliche Brillen „aufgesetzt“ werden¹⁰:

Tabelle 48: Theorie-, Empirie-, Praxis-Brille - Zeichnungen Max von Bock

Theorie-Brille



Empirie-Brille



Praxisbrille



Die Ergebnisse der Studie haben entsprechend nicht nur eine hohe Relevanz für die gesetzlichen Unfallversicherungen, unterstützen sie doch die Schulleitenden auf dem Weg eine gesunde, inklusive Schule nachhaltig zu entwickeln, sondern lassen sich auch für die Konzeption weiterführender Unterstützungsangebote nutzen, wie sie abschließend im folgenden Kapitel mit Blick auf dieses Projekt näher beschrieben werden.

¹⁰ Die Zeichnungen wurden von Max von Bock für diese Studie erstellt und werden in die Konzeption der Qualifizierungsmaßnahme einbezogen. Anhand der Zeichnungen soll der Blick der Schulleitungen auf inklusives Leitungshandeln aus drei unterschiedlichen Perspektiven (Theorie-Empirie-Praxis) geschult werden.

12. Aktueller Umsetzungs- und Verwertungsplan

Die zurzeit bereits stattfindende, noch unsystematische Erprobung erster qualifizierender Formate für Schulleitungen auf der Basis der hier vorgelegten empirischen Studie soll im Laufe der nächste Monate auch den verantwortlichen Fortbildner/-innen bei der DGUV zur Verfügung gestellt und weiterführend systematisiert und ausgearbeitet werden. Erste Gespräche sind dazu bereits angelaufen. Frau Prof.in Amrhein stellte das Projekt am 18.09.2018 im Fachgespräch „Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz Schule“ der DGUV in Dresden vor. Gleichzeitig wird in das weitere Outreach-Szenario die UK-NRW (Dr. h. c. Heinz Hundeloh) als enger Kooperationspartner eingebunden. Über zukünftige Programme zur Qualifizierung von Schulleitungen zum Umgang mit Inklusion und Vielfalt im eigenen System im Land NRW wurde bereits intensiv beraten. Ziel ist es, in einem Folgeantrag Mittel für die Durchführung und Evaluation eines Fortbildungsprogrammes für Schulleitenden zu akquirieren. Die auf der Basis dieser Untersuchung gewonnen Erkenntnisse sollen in ein Fortbildungsprogramm ***Mit Schulleitung gesunde inklusive Schule gestalten*** überführt werden. Dabei geht es darum, die Schulleitenden in den Prozessen weitergehend unterstützen zu können und die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der aus diesem Projekt antizipierten Hilfestellungen zu erproben bzw. wissenschaftlich zu evaluieren. Zusätzlich gibt es bereits zahlreiche Anfragen aus weiteren Bundesländern und eine Interessenbekundung aus der Schweiz (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich) an dem noch zu entwickelndem Programm.

Als ein bereits bestehendes zentrales Ergebnis dieser Untersuchung und als Grundlage für zukünftig auszugestaltende Qualifizierungsprogramme, lassen sich die *Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse – Mit Schulleitung gesunde inklusive Schule gestalten* bezeichnen. Auf wenigen Seiten und in Form von 10 zusammenfassenden Kapiteln werden dort auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse Handlungsempfehlungen und Reflexionsanregungen insbesondere für Schulleitende bereitgestellt, die eine nachhaltige Ausgestaltung schulischer Inklusion auf Ebene der Einzelschule unterstützen sollen. Dabei liegt der klare Fokus auf der Gestaltung der schulischen Praxis. Es werden anwendungsorientierte Möglichkeiten beschrieben, die schulische Akteuer/-innen und Schulleitungen adressieren und Informationen für unterschiedliche Bedürfnisse des Adressat/-innenkreises bereitstellen. Diese Empfehlungen und Informationen sind so konzipiert, dass sie insbesondere seitens der Schulleitungen in die Praxis überführt und hinsichtlich der eigenen Professionalisierung und inklusionsorientierten Schulentwicklung im eigenen System nutzbar gemacht werden können. Die Konzeption eines hierzu angedachten konkreten Fortbildungs- bzw. Qualifizierungsprogramm für Schulleiter/-innen steht jedoch noch aus.

Darüber hinaus werden Hinweise zu weiterführender Literatur und Materialien gegeben, um Schulleitungen die Möglichkeit zu geben, sich zu einzelnen Aspekten vertiefender informieren zu können. Im Rahmen der Handlungsempfehlungen werden auch Vorschläge zur inhaltlichen und strukturellen Konzeption von Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten beschrieben. Auch wird deutlich, wie sowohl Schulleitungen als auch andere an Schule beteiligte Akteuer/-innen die Erhaltung und Förderung von Sicherheit Gesundheit unterstützen können. Insbesondere Berater/-innen und Fortbildner/-innen im Bereich Schule und Gesundheit, so z.B. der DGUV, können auf diese Angebote zurückgreifen und somit die Entwicklung einer gesunden, inklusiven Schule maßgeblich fördern und mitgestalten. Ziel ist es, die Handreichung in die offizielle Schriftenreihe der DGUV zu übernehmen und in einer Online- bzw. u.U. auch Printversion den Schulleitenden zur Verfügung zu stellen. Auch in diese Richtung sind bereits Gespräche aufgenommen worden. Hier müssen weitere Abstimmungsprozesse mit der DGUV geführt werden.

Dabei ist zu betonen, dass es sich bei den *Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse – Mit Schulleitung gesunde inklusive Schule gestalten* um eine **erste Annäherung an ein noch zu entwickelndes qualifizierendes Format** handelt. *Sie sind* dazu geeignet, den eigenen Zugang zum inklusiven Schulentwicklungsprozess für sich als Schulleitende/-r oder im Schulleitungsteam zu reflektieren. Die Schrift soll im Anschluss zu einem umfassenden **Qualifizierungsprogramm für Fortbildner/-innen im Kontext von Schulleitungsqualifikationen** umgearbeitet

werden. Hierzu werden aktuell Gespräche zu möglichen Finanzierungsszenarien dieses nächsten Schrittes mit unterschiedlichen Akteuren der DGUV und der UK-NRW geführt.

Neben den detaillierten Ausführungen dieses Berichts und des Leitfadens steht zukünftig auch eine **Internetseite** mit einer kompakten Zusammenfassung der wichtigsten Informationen des Projekts zur Verfügung. Diese bietet einen Überblick über die Inhalte, Ziele, (Forschungs-)methodische Durchführung und Gestaltung, sowie über die Ergebnisse des Projekts. Darüber hinaus sind dort alle am Projekt beteiligten Personen sowie Institutionen und Kooperationspartner zu finden. Dadurch wird für Interessierte der Zugriff auf zentrale Informationen und Aspekte des Projekts sowie auf Hinweise für eine vertiefende Auseinandersetzung damit gewährleistet. Die Internetseite ist erreichbar unter dem folgenden Link: <http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/dguv/index.html>

Unterschriftenseite verpflichtend für Kooperationsprojekte

Projektnummer: _____

Titel: _____

Erklärung für das Berichtswesen in Kooperationsprojekten

Hiermit erklären die Unterzeichnenden, dass der zum __. __. ____ vorgelegte

Abschlussbericht mit allen Kooperationspartnern abgestimmt ist.

_____ Datum:

Name, Institution

_____ Datum:

Name, Institution

_____ Datum:

Name, Institution

_____ Datum:

Name, Institution

_____ Datum:

Name, Institution

_____ Datum:

Name, Institution